

The Social Construction of Self-harm in the Changing Context of Educational System: A Qualitative Study of Female Students in the City of Yazd, Iran

Haniesadat Hosseini Fathabadi¹, Ali Ruhani², Zahra Naderi Nobandegani³

1. M.A. in Social Sciences Research, Yazd University, Yazd, Iran; sadat.hosini.73@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Social Sciences, Yazd University, Yazd, Iran (Corresponding Author); aliruhani@yazd.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Yazd University, Yazd, Iran; zahra.naderi@yazd.ac.ir

Original Article

Abstract

Background and Aim: The education system has faced significant functional/cognitive challenges in recent years, and many adolescents in schools face certain abnormalities in the face of these challenges. Among these abnormalities is self-harm. The main purpose and question of the present study is how the existing educational contexts construct this phenomenon.

Methods and Data: In the present study, the qualitative approach and grounded theory method with Strauss and Corbin strategy were used and theoretical sampling continued until the data saturation. 23 high school female students in Yazd were selected and interviewed in depth about self-harm in the context of educational issues.

Findings: The collected data were analyzed using open, axial and selective coding and presented in the form of story line (including 20 main categories and one core category) and paradigmatic model. The results of this study showed categories such as institutional phobia from educational system, wide power of schools, imposed parental guidance, distrust to school educational system, lack of parental support, personality humiliation, educational misconception, dull school atmosphere, educational discrimination and the other categories leads to the emergence of persistent hegemonic normative stress.

Conclusion: In response to this phenomenon, adolescents in the school education system show certain functions, including self-harm, preference for employment over education and companionship with peers that these strategies make some consequences including academic decline and boredom, neurosis and physical ugliness.

Keywords: Educational contexts, Sustained stress, Self-harm, High school female students, Yazd.

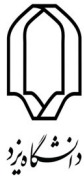
Key Message: Educational system has socio-psychological pressure on students and lead them to multi-dimensional stresses one of which is increasing self-harming.

Received: 6 January 2022

Accepted: 5 June 2022

Citation: Hosseini-Fathabadi, H., Ruhani, A., Naderi-Nobandegani, Z. (2022). The Social Construction of Self-harm in the Changing Context of Educational System: A Qualitative Study of Female Students in the City of Yazd, Iran. *Journal of Social Continuity and Change*, 1(2): 313-330. <https://doi.org/10.22034/jscc.2022.2712>





برساخت اجتماعی خودزنی در بستر تغییرات نظام آموزشی: مطالعه‌ای کیفی در بین دانش آموزان دختر یزدی

هانیه‌السادات حسینی‌فتح‌آبادی^۱، علی روحانی^۲، زهرا نادری‌نوبندگانی^۳

۱- دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد پژوهش علوم اجتماعی، دانشگاه یزد، یزد، ایران؛ haniyehsadathosseini99@gmail.com

۲- دانشیار دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه یزد، یزد، ایران (نویسنده مسئول)؛ aliruhani@yazd.ac.ir

۳- استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران؛ zahra.naderi@yazd.ac.ir

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه و هدف: نظام آموزشی در سال‌های اخیر با چالش‌های کارکردی/معرفتی مهمی مواجه شده و بسیاری از نوجوانان در مدارس در مواجهه با این چالش‌ها ناهنجاری‌های خاصی از خود نشان می‌دهند. از جمله این ناهنجاری‌های درحال رشد، خودجرعی یا همان خودزنی است. هدف پژوهش حاضر بررسی برساخت این پدیده در بسترهای آموزشی موجود است.

روش و داده‌ها: در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش نظریه زمینه‌ای با استراتژی اشتراوس و کربین ۲۳ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر یزد انتخاب شدند و مصاحبه‌های عمیقی در مورد خودزنی در بستر مسائل آموزشی انجام شد. داده‌ها با ۲۰ مقوله اصلی و یک مقوله هسته در مدل پارادایمی ارائه شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مقولاتی همانند فویبای نهادی نظام آموزشی، قدرت سراسر بین مدرسه، هدایت تحمیلی والدین، بی‌اعتمادی به نظام آموزشی مدرسه، عدم همراهی والدین، تحقیر شخصیتی، بیهوده‌پنداری آموزشی، جو کسل‌کننده مدرسه، تبعیض آموزشی و مواردی از این دست به ظهور استرس هنجاری هژمونیک پایدار منجر می‌شوند.

نتیجه‌گیری: در پاسخ به این استرس‌های هنجاری هژمونیک، دانش‌آموزان راهبردهای خاصی پیش می‌گیرند که از جمله آنها خودزنی و آسیب‌رسانی به خود، ترجیح اشتغال بر آموزش و همنشینی افتراقی است.

واژگان کلیدی: بسترهای آموزشی، استرس پایدار، خودزنی، دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، یزد

پیام اصلی: نظام آموزشی فشارهای اجتماعی و روانی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند و دانش‌آموزان دچار تنش‌ها و استرس‌های فردی/اجتماعی می‌شوند که یکی از پیامدهای درحال‌رشد آن خودزنی است. در واقع برای نوجوانان، خودزنی راهی است برای فرار از مشکلات زندگی، مشکلات فردی و یا بین‌فردی.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۶

ارجاع: حسینی‌فتح‌آبادی، هانیه‌السادات؛ روحانی، علی؛ نادری‌نوبندگانی، زهرا (۱۴۰۱). برساخت اجتماعی خودزنی در بستر تغییرات نظام آموزشی، مطالعه‌ای کیفی در بین دانش‌آموزان دختر یزدی، *تداوم و تغییر اجتماعی*، ۱(۲): ۳۳۰-۳۱۳. <https://doi.org/10.22034/jscc.2022.2722>



مقدمه و بیان مسأله

آموزش و پرورش در جوامع امروزی به عنوان کلیدی‌ترین نهاد آموزشی در جهت توسعه همه‌جانبه به شمار می‌رود، چرا که در پرتو آموزش است که انسان‌ها متحول می‌شوند. در پایه نظام آموزشی و تربیتی یک جامعه است که نظم و انضباط اجتماعی حالت نهادی به خود می‌گیرد و عامه مردم به طرف فرهنگ ترقی و توسعه حرکت می‌کنند (شهابی و همکاران، ۱۳۹۵). امروزه، دانش‌آموزان به دلیل نقش مهمی که در اداره آینده کشور به عهده دارند، یکی از قشرهای مهم جامعه به حساب می‌آیند. سلامت روانی یکی از ابعاد مهم سلامت دانش‌آموزان، به عنوان آینده‌سازان کشور محسوب می‌شود. این گروه به دلیل شرایط سنی و موقعیت خاص اجتماعی در معرض استرس‌های فراوان هستند.

استرس‌های گوناگون با تأثیر منفی که بر منابع مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می‌کنند باعث کاهش مقاومت فرد می‌شوند و در درازمدت اثرات ناخوشایندی بر بهداشت جسمی و روانی دانش‌آموزان می‌گذارند (مظلومی و همکاران، ۱۳۹۰). در سال‌های اخیر، یکی از اصلی‌ترین کانون‌های جامعه که برای نسل نوجوان استرس‌های بی‌شماری را تولید کرده، نظام آموزشی و مدرسه است. نظام آموزشی با تأکید بر آزمون‌های کمی گرایانه، سایه پررنگ کنکور، حساسیت والدین بر تحصیلات و کسب درجات و نمرات عالی، محدودیت‌های بی‌شمار فراغتی و عمومی در اتمسفر مدرسه، حساسیت‌های نهادهای تربیتی و عمومی بر روی معلمان و دانش‌آموزان در زمینه رعایت قواعد و رویه‌های استاندارد از پیش موجود و ...، مدرسه را از مکان رشد و شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان به مکانی چندمنظوره برای تادیب آنان تبدیل کرده است. چنین جوی معمولاً منجر به استرس‌های پایدار برای دانش‌آموزان می‌شود که محتمل است عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار داده و آنها را به سمت‌وسوی ناخوشایندی بکشاند، لذا یکی از این عملکردهای ناخوشایند را می‌توان در رشد فزاینده خودزنی در نوجوانان مشاهده کرد.

یکی از رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان، اقدام به خودزنی و آسیب‌زدن به خود است. خودزنی رفتاری است که دانش‌آموز با استفاده از وسایل گوناگون، به جسم، روان و شخصیت و موقعیت اجتماعی خود به طور عمدی و از طریق خودش آسیب می‌زند. بر اساس رویکرد روانکاوی، اقدام به خودزنی نوعی بازگرداندن خشم به خویش است. افرادی که خودزنی می‌کنند در دنیای درونی خود مقدار زیادی انرژی معطوف به خشم دارند که نیاز دارند آن را تخلیه کنند و زمانی که به روش مناسب نتوانند خشم سرکوب‌شده را کنترل یا تخلیه کنند، اقدام به خودزنی می‌کنند (فرحبخش، ۱۳۹۹).

فراوانی انواع رفتارهای خودآسیب‌رسانی در دوره نوجوانی از سایر دوره‌های زندگی بیشتر است (Ross and Heath, 2002). همان‌گونه که نتایج پژوهش راسل و هارتونگ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد، خودآزاری در بین نوجوانان، پدیده جدیدی نیست، اما شمار نوجوانانی که دچار این مسأله هستند در حال افزایش است.

از آنجایی که این رفتار ضداجتماعی به عنوان یکی از مشکلات اجتماعی به شمار می‌رود، اساس تحلیل‌های جامعه‌شناختی بر پاسخ به این سؤال است که چه بستری دست‌به‌دست یکدیگر منجر به وجود آمدن این حالت در افراد شده است (هادی‌خامنه، ۱۳۹۲). بسیاری از محققین جامعه‌شناسی، خودجرحی را ناشی از بیگانگی نوجوانان عصر جدید با خود و محروم‌سازی‌های اجتماعی و یا راهی برای ابراز آشکار دردهای روانی و حرف‌هایی می‌دانند که جهان بیرونی نمی‌خواهد بشنود (Simon and Hollander 2001). به نقل از خانی‌پور، (۱۳۹۳). در اینجاست که نوجوانان بر تنها دارایی‌شان که بدن است، قدرت اعمال می‌کنند. همان‌گونه که نتایج پژوهش کوکالیاری و برزف (۲۰۰۸) نشان می‌دهد پدیده خودآزاری در بین زنان می‌تواند ناشی از فشارهای اجتماعی و بازخوردی که از جامعه دریافت می‌کنند باشد.

دورکیم و به طور کلی جامعه‌شناسان بر این عقیده‌اند که پدیدهٔ بزهکاری و جرم را نمی‌توان با عوامل روانی و جسمانی افراد توجیه نمود؛ زیرا این عوامل نقش چندانی در بزهکاری افراد نداشته، بلکه عوامل اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در بزهکاری و اعمال مجرمانه افراد دارد (فاطمی و همکاران، ۱۳۹۵). هستهٔ اصلی بحث دورکیم را مفهوم همبستگی تشکیل می‌دهد. هر اندازه همبستگی اجتماعی سست گردد و ارتباط و تعلیق فرد به گروه کاسته شود، از آمادگی بیشتری برای پایان‌دادن به حیات خود استفاده می‌کند (پوریوسفی، ۱۳۸۴). نظریهٔ فشار ساختاری امرتن، رفتارهای انحرافی را نتیجهٔ فشارهای جامعه می‌داند که بعضی مردم را وادار به کجروی می‌کند (ستوده، ۱۳۹۳: ۱۲۹).

بوئرمن در بررسی الگوهای ساخت قدرت در خانواده، این چنین شرح می‌دهد: (۱) ساخت مستبدانه: که در آن پدر یا مادر صرفاً بر فرزندان دیکته می‌کنند و آنان حق اظهار نظر ندارند؛ (۲) ساخت اقتدارگرایانه: که در آن پدر و مادر به حرف فرزندان گوش می‌دهند، اما تصمیمات را خودشان می‌گیرند؛ (۳) ساخت دمکراتیک: در این نوع، فرصت کافی برای اخذ تصمیم به فرزند داده می‌شود، ولی تأیید تصمیم با والدین است؛ (۴) ساخت مبتنی بر برابری: سهم والدین و فرزندان در اخذ تصمیمات به صورت مشارکتی و یکسان است؛ (۵) ساخت مخیرانه: در این نوع ساخت فرزندان نفوذ بیشتری نسبت به والدین در تصمیم‌گیری دارند، به عبارتی، تصمیمی که فرزند می‌گیرد مورد تمایل و توجه والدین قرار می‌گیرد (ساروخانی، ۱۳۸۵، به نقل از ظهیری و فتحی، ۱۳۹۰).

در همین مسیر، نظام آموزشی در دوران اخیر دچار مشکلات زیادی شده است که از جمله آنها می‌توان به مسائل ارتباطی بین کادر آموزشی با دانش‌آموزان، فشارهای تحصیلی، هدایت تحمیلی والدین و ... اشاره کرد که موارد مذکور از سایر کژکارکردهای نهاد آموزشی است که هر کدام به نوعی شرایط را برای نوجوانان غیرقابل تحمل می‌کند (بادله و همکاران، ۱۳۹۲). کژکارکردهای نظام آموزشی همراه با سیالیت فرهنگی در دورهٔ معاصر، نوجوانان را در جامعه بیش از هر گروه دیگری تحت تأثیر قرار می‌دهد. آنها در کانون منازعه قرار می‌گیرند و به دنبال آن گفتمان‌های مختلف در جامعه، هر کدام به نوعی در پی نظم‌بخشی به آنان هستند.

چالش‌های گفتمانی در حوزهٔ علم و موفقیت تحصیلی در مدرسه و کنکور، گفتمان جنبش‌های سبک زندگی و حق اظهار نظر و تصمیم‌گیری فردی، چالش‌های گفتمانی سنت‌های خانوادگی و قدرت والدینی، چالش‌های گفتمانی دینی و ... هر کدام به نوعی زندگی دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و آنها در کانون این منازعه قرار می‌گیرند. به ویژه این که تناقضات و تفاوت‌های گفتمانی در گفتمان‌های رسمی و غیررسمی (به‌طور همزمان هم در داخل و هم در خارج از کشور) در سال‌های اخیر رشد فزاینده‌ای یافته و کانون منازعه را پررنگ‌تر کرده است. از این رو، ماحصل تمامی جدل‌ها و منازعات ذکر شده، افزایش رفتارها و سبک‌های زندگی نامتعارف در بین نوجوانان است. این وضعیت در بعضی حالات حتی به سوی ناهنجاری‌های اجتماعی نظیر خودزنی یا خودجرحی کشیده شده است که هرچند این پدیده در گذشته نیز به نوعی وجود داشته، اما شیوع آن در میان نوجوانان و به ویژه در میان دختران امری کاملاً جدید و مسأله‌مند است. به‌ویژه در بستر شهر یزد که همچنان به‌عنوان شهری مذهبی و سنتی شناخته می‌شود، شاهد شیوع چنین رفتارهایی در لایه‌های زیرین فرهنگی آن هستیم. البته همان‌طور که مشخص است این آسیب/پدیده اجتماعی تک‌علتی نیست و می‌تواند از فرآیندهای اجتماعی متفاوتی اثر پذیرفته باشد (اسلامی و همکاران، ۱۳۸۹).

¹ Structural Strain Theory

در این بین، پژوهش‌های متعددی در رابطه با خودزنی صورت گرفته است. برخی از این پژوهش‌ها، خودزنی را به متغیرهای روانی و شخصیتی نسبت داده‌اند (وحدت شریعت پناهی و همکاران، ۱۳۹۵؛ اسفندیار، ۱۳۹۷؛ مردی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷) و تعدادی از آنها به اقدامات پیشگیرانه روانشناختی و درمانی آن توجه داشته‌اند (بیمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷؛ بهرامی‌آرامی و آهنگری، ۱۳۹۷؛ حیدری، ۱۳۹۷). از طرفی، پژوهش‌گرانی نظیر افراسیابی و دهقانی (۱۳۹۶)، خانی‌پور و همکاران (۱۳۹۲)، شاپیرو (۲۰۰۸) هیوز و همکاران (۲۰۱۷) و فریری و همکاران (۲۰۱۶)، خودزنی و آسیب به خود را ناشی از مشکلات خانوادگی و تأثیرات منفی خودزنی بر سایر اعضای خانواده می‌دانند و نیز زارع شحنة و مسیبی داریانی (۱۳۹۸) و حسینی (۱۳۹۷) نقش گروه همسالان و تأثیرپذیری از دوستان در پدیده خودزنی را مورد بررسی قرار داده‌اند.

نتایج پژوهش لاول و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد که خودآزاری بدون خودکشی، به طور معمول برای مواجهه با وضعیت‌های منفی و تنش‌زا به خصوص عصبانیت و افسردگی و وضعیت‌های احساسی ترکیبی به کار می‌رود. همچنین نتایج پژوهش حسینی (۱۳۹۷)، نشان داد که نوجوانان، خودزنی را به‌عنوان روشی برای رهایی از هیجان‌های منفی یا گرفتن حقوق نادیده‌گرفته‌شده خود می‌دانند. از طرفی شهبابی و همکاران (۱۳۹۵)، در ارتباط با کنترل چنین وضعیت‌هایی، نشان می‌دهند که در مواجهه با آسیب‌های پیش رو، نقش مدرسه و نظام آموزشی در حوزه فعالیت‌ها و برنامه‌های مراقبتی و پیشگیرانه، فرهنگ‌سازی و اطلاع‌رسانی، بسیار مهم است. نتایج مرگان و جاویدان (۱۳۹۵) نیز حاکی از آن است که مدرسه به دلیل کارکردهای مهم آموزشی و تربیتی و جایگاهی که در بین دانش‌آموزان دارد نقش مهمی را در زمینه ارتقای توانمندی و مراقبت از آنها در برابر آسیب‌های اجتماعی بر عهده دارد؛ اما مهدی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، نشان داده‌اند که عوامل مختلف بروز آسیب‌های اجتماعی، از زمینه‌های کلان مانند سیاست‌ها و برنامه‌های دولت‌ها، تا عوامل خرد، مانند تکوین شخصیت افراد متنوع است.

بنابراین با توجه به آنچه اشاره شد، به اضافه توجه به اهمیت آموزش و جایگاه آن به عنوان منبع تعلیم و تربیت، مطالعه پویایی‌های آموزشی و اثرات آن بر جامعه و همچنین طرح و بررسی مشکلات نظام آموزشی و به تبع تأثیرات مثبت و منفی که در جامعه ایجاد می‌کند (افراسیابی و دهقانی، ۱۳۹۶) الزام‌آور است. از این رو، پژوهش حاضر به کاوش در بسترهای آموزشی سوق‌دهنده دختران دبیرستانی در اقدام به خودزنی را به مثابه یکی از مشکلات نظام آموزشی پرداخته است، لذا در این راستا به بررسی این سؤال پرداخته شد که بسترهای آموزشی موجود چگونه پدیده خودزنی را بر ساخت می‌کنند؟

روش و داده‌ها

در این پژوهش از روش‌شناسی کیفی و رویکرد نظریه زمینه‌ای استفاده شد. روش نظریه زمینه‌ای چگونگی شکل‌گیری فرایندهای اجتماعی و بر ساخت پدیده‌های اجتماعی را مطالعه می‌کند. بر همین اساس، سعی می‌کند تجربه‌های اجتماعی مشارکت‌کنندگان در شکل‌گیری یک پدیده اجتماعی را بررسی کند. در نظریه داده‌بنیاد گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه‌نمایی با یکدیگر ارتباط تنگاتنگ دارند. بدین منظور، نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت نظری و هدفمند بود و در نهایت به واسطه اشباع نظری تعداد ۲۳ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شهر یزد (متوسطه اول و دوم) که سابقه خودزنی داشته‌اند به قصد مصاحبه‌های عمیق انتخاب شدند. از این تعداد ۱۱ نفر کلاس نهم، ۳ نفر کلاس دهم، ۲ نفر کلاس یازدهم و ۷ نفر کلاس دوازدهم بوده‌اند. این مصاحبه‌ها از اردیبهشت ۹۸ تا آذرماه ۹۸ طول کشید و کمینه و بیشینه آنها به ترتیب بین ۲۰ تا ۹۰ دقیقه بودند. این مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافتند.

جهت انتخاب افراد، با راهنمایی چند تن از مشاوران مدارس، دانش‌آموزانی که اقدام به خودزنی کرده بودند و حاضر به مصاحبه اولیه شدند، انتخاب شدند و پس از کسب رضایت از آنها، سعی شد اعتماد آنان برای مصاحبه‌های عمیق جلب شود. در این میان سعی شد از دو ناحیه اول و دوم آموزش پرورش، مدارس انتخاب شوند و همچنین دانش‌آموزانی از طبقات متنوع اقتصادی و اجتماعی برگزیده شوند. به نوعی در نمونه‌گیری حداکثر تنوع نیز به کار رفت. در این تحقیق، ملاحظات اخلاقی همچون: رضایت آگاهانه، رعایت حریم شخصی، حفظ گمنامی و رازداری مورد ملاحظه قرار گرفت. به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که گفته‌های آنها سبب به وجود آمدن مسأله‌ای برای آنان نشود. بدین منظور تنها با کسانی مصاحبه انجام شد که رضایت کامل برای مصاحبه داشته و اطلاعاتی نظیر موضوع پژوهش، هدف، شیوه انجام تحقیق، تضمین گمنامی و رازداری و نحوه گزارش تحقیق در اختیار آنها قرار داده شد. لازم به ذکر است در این فرآیند تعداد زیادی از دانش‌آموزان حاضر به همکاری نبودند و به همین دلیل فرآیند انجام مصاحبه طولانی مدت شد.

مصاحبه‌ها تا مرحله اشباع نظری ادامه داشت و بعد از انجام هر مصاحبه، متن ضبط شده آن پیاده و مورد تحلیل قرار می‌گرفت. در فرآیند تحلیل داده‌ها از تحلیل خطبه‌خط برای کدگذاری باز استفاده شد و همزمان با توسعه مفاهیم و انتزاعی شدن آنها، مراحل کدگذاری محوری و گزینشی نیز اجرا شد.

قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش به روش تماس طولانی با محیط پژوهش^۱ و مشاهده مستمر در میدان تحقیق، تبادل نظر همتایان، توصیف غنی و همچنین تأیید مشارکت‌کنندگان، مورد تأیید واقع شد. از طرفی، محققان به‌واسطه تجربه حضور در مدارس و مشاهده مستمر و تماس طولانی با مشارکت‌کنندگان از پیش شاهد پدیده مورد مطالعه بوده‌اند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش توسط همکارانی دیگر (۲ نفر همکار خارج از تیم تحقیق)، مورد بازبینی و تأیید قرار گرفت ضمن آن که سعی شد توصیف غنی و عمیقی از تجارب دانش‌آموزان صورت پذیرد و در نهایت از تعدادی دانش‌آموزان خواسته شد که نتایج این پژوهش را تأیید نمایند. در واقع تفسیر ما از یافته‌ها به آنان ارائه شد و آنان تفسیر ما را تأیید نمودند. تأیید پایایی تحقیق نیز با رعایت اصول و نکات مصاحبه مطلوب، ثبت کامل رخدادهای و پیاده‌سازی آنان انجام گرفت.

یافته‌های تحقیق

در این بخش ابتدا اطلاعات توصیفی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه می‌شود و سپس مقولات اصلی و هسته در قالب جدول ۲ عرضه شده و توضیحات مبسوط بر اساس اجزای مدل پارادایمی ارائه خواهد شد.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود تعداد مصاحبه‌شوندگان ۲۳ نفر بوده است. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد غالب شرکت‌کنندگان از تیغ به عنوان وسیله‌ای جهت ایجاد جراحت استفاده نموده‌اند و عضوی از بدن که بیشتر در معرض این آسیب‌ها قرار داشته، دست بوده است. همچنین نکته قابل توجه در جدول فوق این است که ۱۷ نفر از شرکت‌کنندگان از خودزنی احساس پشیمانی ندارد که این خود اهمیت پرداختن به این موضوع را بیشتر می‌کند. معیارهای ورود برای شناسایی و انتخاب دانش‌آموزان مبنی بر ایجاد

۱. Prolonged Engagement

جراحت کامل بر بدن بود؛ در کنار آن اشتغال به تحصیل در مقطع متوسطه دوم، انتخاب دانش‌آموزان با پایگاه طبقاتی متنوع، و سن بین ۱۴ تا ۱۸ سال بود که از این تعداد ۱۱ نفر کلاس نهم، ۳ نفر کلاس دهم، ۲ نفر کلاس یازدهم و ۷ نفر کلاس دوازدهم بوده‌اند.

جدول ۱- فهرست مشارکت‌کنندگان در پژوهش

مشارکت‌کننده	کلاس	روش غالب	وسیله جراحت	محل جراحت	سابقه خودکشی	احساس پشیمانی
۱	نهم	خطانداختن، قرص خوردن	تیغ	دست	دارد	دارد
۲	نهم	تیغ‌زدن، قرص خوردن	تیغ	دست، بازو	ندارد	دارد
۳	نهم	خطانداختن و به‌صورت حروف انگلیسی درآوردن	تیغ	دست، پا	ندارد	ندارد
۴	نهم	خط‌خطی کردن، داذدن	تیغ	دست	ندارد	دارد
۵	نهم	خطانداختن	تیغ	کل بدن	ندارد	دارد
۶	نهم	خطانداختن، قرص خوردن، خردکردن آینه در دست	تیغ، آینه	دست	دارد	ندارد
۷	نهم	خطانداختن سطحی	چاقو، تیغ، تیغ‌تراش	دست	ندارد	دارد
۸	نهم	خطانداختن	تیغ	دست	ندارد	دارد
۹	نهم	خطانداختن، قرص خوردن	تیغ	دست، پا، بازو	دارد	دارد
۱۰	نهم	خطانداختن سطحی، قرص خوردن	تیغ‌تراش، شیشه	دست	دارد	دارد
۱۱	نهم	خطانداختن عمیق	تیغ	دست	دارد	دارد
۱۲	دهم	خطانداختن، خوردن مرگ موش	تیغ	دست	دارد	دارد
۱۳	دهم	خطانداختن، مشت به دیوار کوبیدن، قرص خوردن	تیغ	دست	دارد	دارد
۱۴	دهم	خطانداختن سطحی	تیغ	دست	ندارد	دارد
۱۵	یازدهم	تیغ‌زدن به قصد خودکشی، خوردن قرص خواب ۵۰۰	تیغ	دست	دارد	ندارد
۱۶	یازدهم	خطانداختن عمیق، قرص خوردن، پریدن از ارتفاع	تیغ	دست	دارد	دارد
۱۷	دوازدهم	خط‌خطی کردن، مشت به دیوار کوبیدن	تیغ	دست‌ها تا بالا	ندارد	ندارد
۱۸	دوازدهم	خطانداختن	تیغ	دست	ندارد	دارد
۱۹	دوازدهم	خطانداختن عمیق	شیشه، سراتود، تیغ، کاتر	دست	دارد	ندارد
۲۰	دوازدهم	خطانداختن	تیغ	دست	ندارد	دارد
۲۱	دوازدهم	خطانداختن، قرص خوردن	تیغ	دست، پا	دارد	دارد
۲۲	دوازدهم	خطانداختن، قرص خوردن	تیغ	دست	دارد	ندارد
۲۳	دوازدهم	خطانداختن	تیغ	دست	ندارد	دارد

با تحلیل و بررسی دقیق و خطابه‌خط متن مصاحبه‌های تحقیق، مفاهیم، مقوله‌های فرعی، مقوله‌های اصلی و در نهایت مقوله هسته در طی فرآیندی جزئی، دقیق و طولانی مفهوم‌پردازی و ارائه شدند. در نتیجه این فرآیند، مقوله هسته «استرس‌های هنجاری هژمونیک پایدار» از ۲۰ مقوله اصلی، ۴۴ مقوله فرعی و ۱۶۱ مفهوم (به‌دلیل محدودیت در حجم مقاله مفاهیم و مقولات فرعی در جدول مفهومی حذف شدند) بر ساخته شد. به بیان ساده می‌توان گفت آن چیزی که دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در این پژوهش با آن مواجه می‌شوند،

فرآیندهایی است که آنها را در وضعیت بغرنجی قرار می‌دهد. بر ساخته شدن این وضعیت‌ها باعث استرس‌های پایدار در دانش‌آموزان می‌شود. در همین مسیر یافته‌ها به صورت جزئی به صورت مدل پارادایمی ارائه خواهند شد.

جدول ۲- مقوله‌های اصلی و هسته استخراج شده پژوهش

مقوله اصلی	مقوله هسته
فویبای نهادی نظام آموزشی	استرس‌های هنجاری هژمونیک پایدار
قدرت سراسربین مدرسه	
هدایت تحمیلی والدین	
فشار تحصیل	
بی‌اعتمادی به نظام آموزشی مدرسه	
عدم همراهی والدین	
تحقیر شخصیتی	
احساس نیاز به غیرهمجنس	
بیهوده‌پنداری آموزشی	
جو کسل کننده مدرسه	
تبعیض آموزشی	
خودزنی	
ترجیح اشتغال بر آموزش	
همنشینی افتراقی	
افت و دلزدگی تحصیلی	
روان‌رنجورخویی	
نازیبایی بدنی	

۱- شرایط علی

الف) فویبای نهادی نظام آموزشی

نوجوانان با ورود به مقطع متوسطه، خود را در محیطی با افرادی سختگیر و از دید خود خشن می‌بینند. تجربه این بدرفتاری‌های کادر مدرسه، تندخویی و ... دانش‌آموز است که او را از حضور در محیط مدرسه بیزار می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموز دچار حالات عصبی شود. نتیجه این امر، فویبای نهادی نظام آموزشی است که امتناع از رفتن به مدرسه و کلاس و نیز در مواجهه با برخوردهای تند، واکنش‌های جسمانی و روانی مثل سردرد، حالات تهوع و بیماری‌های ناگهانی و آسیب به خود را محتمل می‌شود. فاطمه، ناراحتی خود را بواسطه رفتار خشن معلم این‌گونه توضیح می‌دهد:

مثلاً یکی از معلمایی که خیلی برام عزیز باشن، اگه به رفتاری انجام بده خیلی روم تأثیر میذاره، مثلاً همین خانم مدیر به وقتایی به رفتاری خشن میکنن آدم ناراحت میشه.

ب) قدرت سراسربین مدرسه

نظام آموزشی مدرسه برای این که بتواند وظایف خود را انجام دهد نیاز دارد که اعضای (دانش‌آموزان) خود را کنترل کند و اساس این کنترل، قدرت است و کادر آموزشی از این قدرت، جهت نفوذ بر فرآیند تصمیم‌گیری استفاده می‌کنند تا به نتیجه مطلوب برسند؛ اما نتیجه این اعمال قدرت و کنترل و نظارت همه جانبه و سختگیری‌های نظام آموزشی، بروز مشکلاتی در سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان است. سارا، سختگیری کادر مدرسه را این گونه توضیح می‌دهد:

خیلی گیر مَن، خیلی خیلی، یعنی از همه لحاظ، ابرو چرا برداشتم؟ سیبیل چرا برداشتم؟ یه ذره رج لب {رژ لب} رو لبم مونده بود از دیشب، منو اخراج کنن {کردند}، مادرم اومد اینجا غش ضعف به اوضاعی داشتم تو این مدرسه، درباره رابطه جنسی حرف مزدن، زندونه اینجا برامون.

ج) هدایت تحمیلی والدین

اگر والدین تصمیم‌گیری و مدیریت جزئیات زندگی فرزندان را بر عهده بگیرند، به نحوی که به استعدادها و علائق فرزند توجه نداشته باشند، مثلاً از آنجایی که انتخاب رشته تحصیلی و آینده شغلی فرزند موضوع مهمی است، اگر والدین نظر خود را در اولویت قرار دهند در آن صورت، فرزند به توانایی خویش اعتماد پیدا نخواهد کرد و باعث به خطر افتادن سلامت فکری او خواهد شد. خدیجه می‌گوید:

متأسفانه خانواده‌ها همشون دوست دارن یا بچه‌هاشون دکتر باشن یا مهندس یا درس بخونن، یه سری انگیزه داشتم ... من خیلی دوست داشتم که دوبله کار کنم. من به بابام می‌گفتم: بابا من دوست دارم اینجا باشم {دوبله کار کنم}، ولی اونا توجهی نمی‌کردن، می‌گفتن: نه، اونا بهت حقوق نمیدن، دلیلی نداره تو اونجا باشی، وقتی بهت حقوق نمیدن، وقتی استخدامت نمیکنن ...، گفتم: وقتی که دیپلم می‌گیرم که ثبت نامم می‌کنن، استخدامم می‌کنن، حقوق دارم، بابام گفت: نه، فایده نداره، من انقدر گریه کردم، ولی اونا اصلاً براشون مهم نبود. دیگه قید دوبله رو زدم. گفتم: وقتی نمی‌ذارن پیشرفت کنم، دلیلی نداره که من اِدَمَش بدم. من واقعاً تا چند ماهی خیلی افسردگی گرفته بودم، مثلاً تا برنامه کودک می‌دیدم گریه می‌کردم، می‌گفتم: آره، شما نداشتید ...

د) فشار تحصیل

فشارهای تحصیلی از جمله: فشردگی دروس، سطح و حجم بالای دروس و ... یکی از عللی است که مشارکت‌کننده‌های پژوهش را وادار به خودزنی می‌کند. سهیلا می‌گوید:

تحویل پروژه داشتم، هیش {هیچ} کاری انجام نداده بودم، کارا رخته {ریخته} بود سرم، اعصابم خرد بود، خب از اعصاب خردی مکشیدم رو دستم، خیلی کشیدم که پوستش رفته بود.

۲- شرایط زمینه‌ای

الف) بی‌اعتمادی به نظام آموزشی مدرسه

اعتماد دانش‌آموزان به کادر مدرسه خصوصاً مشاور، سرمایه کادر آموزشی است. گاهی وجود همین اعتماد باعث می‌شود حتی برخی راهکارهای معمولی در زمینه مشکلات دانش‌آموزان، نتایج بسیار عالی داشته باشد، برخی از کارها باعث جلب اعتماد دانش‌آموزان و برخی دیگر باعث بی‌اعتمادی آنها می‌شود. مقوله بی‌اعتمادی به نظام آموزشی، در بعضی از موارد زمینه‌ساز استرس پایدار و آسیب به خود در بین نوجوانان می‌شود. ساجده می‌گوید:

تو مدرسه که به هیشتاشون {کادر} همیشه اعتماد کنم.

همچنین هستی می‌گوید:

مشاورارو دوس ندارم، چون می‌دونم همیشه اسرار تو فاش مکنن، این اعتقادمه، دیدم که فاش کردن.

ب) عدم همراهی والدین

عدم درک والدین، تفاوت نسلی/فرهنگی و ...، زمینه شکل‌گیری مشکلات روحی و روانی را برای فرزند در پی دارد. این فرایند در واقع یک تسهیل‌گر و شرط زمینه‌ای برای استرس پایدار محسوب می‌شود. نیوشا می‌گوید:

مثلاً اون موقعا فکر می‌کردم خونوادم خیلی درکم نمی‌کنن، اونجا بود که مثلاً به خودم صدمه می‌زدم.

کلاً همه کار می‌کردم، خط می‌نذاختم، قرص می‌خوردم.

ج) تحقیر شخصیتی

تحقیر و تمسخر توسط کادر مدرسه و همچنین دانش‌آموزان دیگر می‌تواند اثرات بسیار منفی بر حرمت نفس و اعتماد به نفس دانش‌آموزان بگذارد. ناهید می‌گوید:

مورد تمسخر و تحقیر معلماً قرار گرفتیم، مثلاً، یه بار بابام زده بودم، بعد گردنم کبود بود، خیلی کبود بود،

بعد رفتیم باشگاه، همه بچه‌ها هم بودن، یهو من که اومدم پیش بچه‌ها بشینم، یهو خانم گفت: که کی

گردنتو مکیده؟ یه بار این گفت. یه بارم که خودکشی کرده بودم، رفتیم باشگاه، سوسک بود، بعد تو

آبخوری سوسک بود، گفتیم که خانم اینجا سوسکه، بعد دوتا خانمامونم نگا من کردن، گفتن: کسی که از

سوسک مترسه، چرا مثلاً رفته خودکشی کرده، و خندم کردن اونجا، ولی من به رو خود نیاوردم که

فهمیدم.

د) احساس نیاز به غیرهمجنس

خاطرخواهی و تمایل و نیاز به غیرهمجنس در نوجوانی طبیعی است و نوجوانان با فشار زیادی برای داشتن رابطه با غیر همجنس روبه رو هستند و این خاطرخواهی را به عنوان عشق قلمداد می‌کنند؛ درحالی که این دل‌باختگی احساس درازمدت و پایداری نخواهد بود و به

دلیل کوتاه‌بودن این روابط، شکست‌های عاطفی هم بین نوجوانان بسیار رایج است و در نهایت این شکست عشقی، منجر به خطر افتادن سلامت روان نوجوانان می‌شود. زهره می‌گوید:

با یکی از فامیلامون، سه سالم باهم بودم، واقعاً عشقو عاشقش، یعنی واقعاً عاشق بودیم، همو دوس داشتم، قول ازدواجم داده بود. بعد دیگه گذاش رفت، دیه رفت با یکی دیه. من همیشه مترسم که اصلاً با همین کسی هم که می‌گم سه سال دوس بودم {دوست پسر اول} همیشه می‌ترسیدم، همیشه استرس داشتم خدایی نکرده از دستش بدم، به خاطر همینم هه که خیلی لطمه خوردم. بعد، با همینیم که الان هستم {دوست پسر دوم}، اونم خیلی استرس دارم که دوباره اونم با من همون کارو بکنه، جا بذاره بره، دوباره بهم لطمه بزنه، رو اینا خیلی استرس دارم. همهٔ پسرانم بد نیستن. چون دخترا از رو احساس عمل ممکن ضربه مخورن، سریع تصمیم می‌گیرن. پسرا این یکی نشد، اون یکی، اون یکی نشد، اون یکی. مثلاً، من دوس پسر قبلیم، هنو که هنوز، مثلاً واقعاً خیلی روم تأثیر مذاره، واقعاً از نظر روحی-جسمی، یعنی به خاطر اونم شد که من افسرده شدم، الان همین دوست پسر دومم خیلی از دستم عصبیه که چرا افسردم؟ مثلاً منو که می‌بینه صُبا {صبح‌ها} که من مرم ...، تو راه مدرسه باهم آشنا شدمو اینا، بعد، همش میاد منو می‌بینه و اینا، مگه: چقد افسرده‌ای؟ چقد اینجوریو اینا، اِقد {اینقدر} چیزیم مگه، چرا چیزی نمخوری؟ چرا لاغر شدی؟ بعدش، مثلاً من به خاطر اون قضیه دوست پسر اولم، خب، مگم شاید اینم همون کاری که اون با من کرد اینم با من بکنه، خب، به خاطر همین، همیشه استرس دارم، خدایی نکرده از دستش بدم، دوباره ضربه بخورم.

۳- شرایط مداخله‌گر

الف) بیهوده‌پنداری آموزشی

برخی مشارکت‌کنندگان از بی‌علاقگی خود نسبت به رشته تحصیلی و مهم‌نبودن مدرسه احساس نارضایتی داشتند و همچنین باتکلیفی در انتخاب رشتهٔ تحصیلی، عدم کاربرد دروس در زندگی و ...، به عنوان درگیری ذهنی آنان بود. نیوشا می‌گوید:

آخه به چیزایی چرتی میارن برای مایی که طراحای دوختیم، مثلاً اخلاق حرفه‌ای یا مثلاً مدیریت تولید، اینا اصلاً برا حسابدار یاس، بدرد ما نمی‌خوره، یا مثلاً ریاضی و فیزیک و شیمی به چه درد ما می‌خوره، یا تاریخ معاصر به درد ما نمی‌خوره اینا.

ب) جو کسل‌کنندهٔ مدرسه

آموزش زمانی مؤثر و ماندگار است که توأم با احساس خوب و مثبت باشد. امروزه، جدا از کلاس‌های درس، جو و محیط بانشاط و جذاب مدرسه و همچنین امکانات تفریحی برای دانش‌آموزان مثل اردو ... نیز می‌تواند نقش انگیزه‌بخش، حمایتگر و جذب‌کننده برای دانش‌آموزان داشته باشد. فاطمه می‌گوید:

بعضی وقتا خیلی کسل‌کننده می‌شه محیط و فضای مدرسمون.

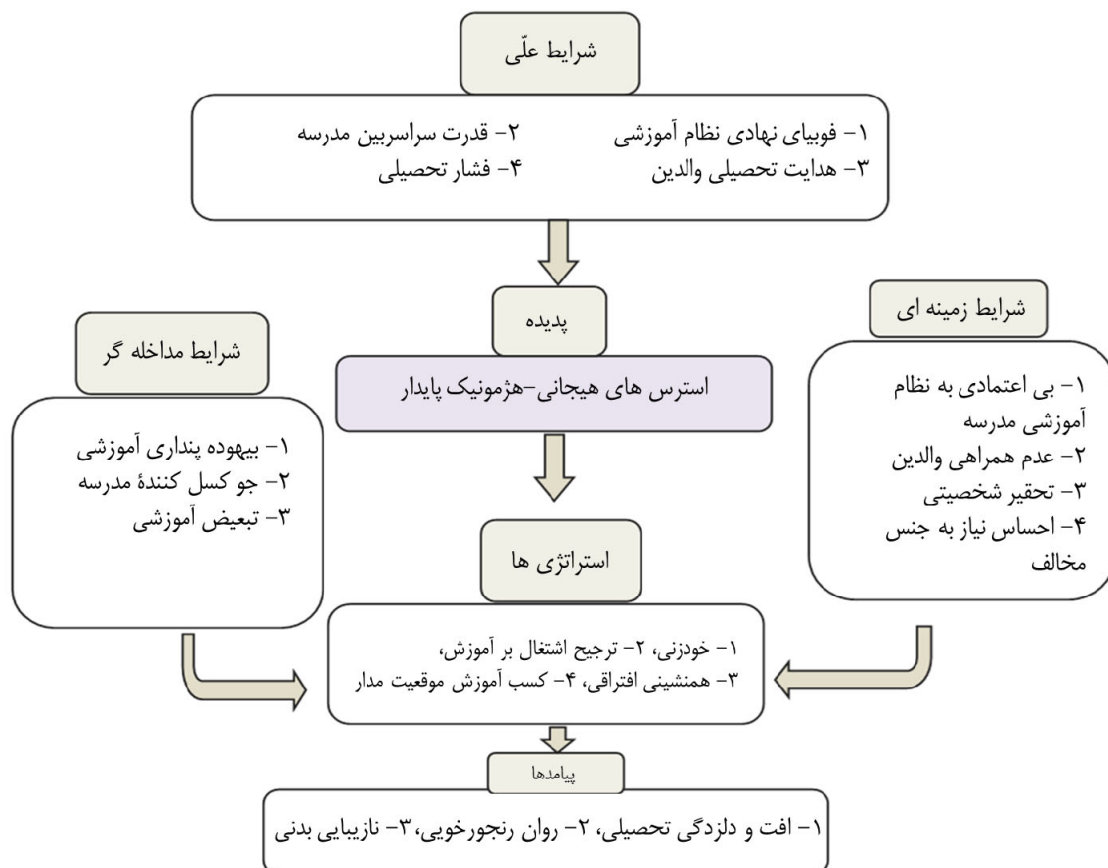
هم‌چنین نسرین می‌گوید:

خیلی کوچیکه مدرسش، از لحاظ برنامه و اردو اینام خیلی کمه.

ج) تبعیض آموزشی

از آنجایی که محیط مدرسه خانه دوم نوجوان تلقی می‌شود و کادر مدرسه جایگزین والدین می‌شوند شایسته است کادر مدرسه نگاه یکسانی به همه دانش‌آموزان داشته باشند، ضمن آن که تفاوت‌های اساسی بین دانش‌آموزان در مؤلفه‌های ذهنی، علمی، آموزشی، تربیتی، فرهنگی و ... وجود دارد و از طرفی کادر مدرسه نیز ممکن است در بستری خاص و شاید متفاوت با اکثر دانش‌آموزان رشد یافته باشند. لذا ممکن است دچار تبعیض در توجه به دانش‌آموزان شوند و این تبعیض می‌تواند مصداقی برای خشونت عاطفی در نظر گرفته شود. کوچک‌ترین اشتباه مثل تبعیض در فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه می‌تواند منجر به شکل‌گیری بستری برای انواع تبعات منفی، روحی و عملکردی برای آینده‌سازان جامعه شود. سمیرا می‌گوید:

مثلاً حرف زشت بزنی، مثلاً یه دونه دختره، خیلی ول و چله، به اون هیچی نمی‌گن، مثلاً به ما که بچه‌های کلاسمون به اندازه اونم نمیرسن، مثلاً هی میان گیر مدن



شکل ۱- مدل پارادایمی استرس‌های هنجاری هژمونیک پایدار

۴- استراتژی‌ها

الف) خودزنی

مهم‌ترین و متداول‌ترین استراتژی‌ای که مشارکت‌کنندگان پژوهش در مواجهه با استرس هنجاری هژمونیک پایدار انجام می‌دهند، آسیب به خود و خودزنی است. شبنم می‌گوید:

اولین بار تو اون مدرسه بودم که دستمو زدم، تأثیر دوستانم بود اولین بار، تو کلاس من راحت مزدیم، اصلاً مثلاً جوری بود که نفهمیدن، اینجا میز بود، معلم جلو داشت درس مداد، مام میومدم پایین، پشت مشستم، ما هم می‌آمدیم پایین، پشت می‌نشستیم و مزدیم. پارسال به خاطر یکی دوستانم باهم قهر کردم، خیلی قهر جانانه‌ای بود، دیه پارسال به خاطر دوستانم بود که زدم [خودزنی کردم].

ب) ترجیح اشتغال بر آموزش

نوجوانان در شرایط نامطلوبی که دارند علاقه‌مند به یافتن شغل مطلوب هستند و آن را بر تحصیل ارجحیت می‌دهند. یلدا می‌گوید:

قبلنا کُربالکُ درس واسم مهم بود، درس می‌خوندم، خیلی برام مهم بود، الان دیگه کم شده، کار برام مهمه.

ج) همنشینی افتراقی

رفتار انحرافی از طریق معاشرت با اغیار {دوستان ناباب} یا پیوند افتراقی یعنی داشتن روابط اجتماعی با انواع خاص از مردم مانند دوستان ناباب آموخته می‌شود. یعنی برای این که شخص دست به عمل انحرافی بزند باید ابتدا بیاموزد که چگونه می‌توان منحرف شد. زهره می‌گوید:

اول یکی از دوستانم زده بود [خودزنی کرده بود]، منم گفتم برم بزنم بینم چطور مشه. اصلاً مثل خانوادم که نه نمی‌خوام باشم، اونا که اصلاً هیچی ...، مثل دوستانم بعضیاشون، مثلاً می‌خوام مثل اونا رفتار کنم، لباس بپوشم، رفتار اونا رو من خیلی تأثیر مذاره، اصلاً نمدونم چرا، شاید رفتار کس دیگه‌ای رو من تأثیر نذاره، ولی دوستانم خیلی، اصلاً از این لحاظ نمدونم چرا، اصلاً خیلیم امسال این طوری شده، خیلی رفتارشون رو من تأثیر میداره از همه لحاظ، از نظر لباس پوشیدنشون، بیرون رفتنشون، طرز صحبت کردنشون، رفتار کردنشون، مثلاً رفتار کردن با مامان باباشون، اینا، خیلی واقعاً، اصلاً نمدونم از کی اینجوری شدم، ولی خیلی روم تأثیر گذاشته، خیلی اصلاً خودم الان دارم مفهمم که خیلی عوض شدم، خیلی.

د) کسب آرامش موقعیت‌مدار

نوجوانان در دوره نوجوانی با فشارهای زیادی مواجه هستند و اجازه مانور دادن استرس ناشی از فشارها در این دوره در زندگی آنها بسیار آسان است. بسیاری از نوجوانان برای غلبه بر این استرس‌ها راه‌هایی مثبت و منفی برای تخلیه خود و رسیدن به آرامش از جمله ارتباط با خدا، نقاشی کشیدن، گریه کردن، رابطه با جنس مخالف، سیگار کشیدن، خودزنی، ... را انتخاب می‌کنند. ساجده، ارتباط با خدا را به عنوان راهی برای آرامش طلبی در نظر می‌گیرد و معتقد است:

خدا خیلی تأثیر داره، نمازم چرا لوله؟، تأثیر داره، همش فکر می‌کنم مثلاً آروم مشم وقتی با اینا ارتباط برقرار مکنم.

سحر، گریه کردن را به عنوان راهی برای آرامش طلبی در نظر می‌گیرد و معتقد است:
 بعضی وقتا دلم می‌گیره، گریه مکنم، آروم مشم. دیروزم به خاطر همین، گریه کرده بودم.
 سارا خودزنی را راهی برای رسیدن به آرامش طلبی در نظر می‌گیرد و معتقد است:
 همین خودزنیو اینا خودزنی و این جور مسائل؟، هر وقت که می‌زنم، آروم مشم، واقعاً لذت می‌برم.

۵- پیامدها

الف) افت و دلزدگی تحصیلی

نوجوانان در برهه‌ای از زندگی، نسبت به تحصیل و ... بی‌علاقه می‌شوند، یعنی از هیچ چیز لذت نمی‌برند و برای انجام هیچ کاری انگیزه ندارند. دلزدگی که یک پدیده روانی است باعث افت عملکرد نوجوانان چه در زندگی شخصی و چه در زندگی تحصیلی می‌شود. افراد مبتلا به دلزدگی ویژگی‌هایی هم‌چون اضطراب، افسردگی، بی‌هدفی در زندگی، بی‌حوصلگی و ... دارند. ماندانا می‌گوید:

من هیچی واسم مهم نیست، نه درس نه زندگی، هیچی، اصلاً حوصله فکر کردن ندارم، همش می‌خوام بمیرم، حوصله هیچی ندارم، بعضی موقعا میشه، مثلاً هفته پیش مدرسه نیومدم، یه هفته مدرسه نیومدم، مثلاً طوری شده بودم که اصلاً حوصله خودمم نداشتم، تو خونه نشستم، گوشیمو گذاشتم حالت پرواز، هرکی زنگ خونمون میزد، جواب نمی‌دادم، میومدن رفیقام در خونه، می‌گفتم به مامانم، بگو خونه نیستم، حوصله هیچ کاری نداشتم. اول سال خیلی فکر میکردم که الان دوسال افتادمو اینا، خیلی فکر می‌کردم، بعد یهو از درسو اینا زده شدم، دیگه درس نخوندم، اول سال خیلی درس می‌خوندم، الان دیگه نه.

ب) روان‌رنجور خویی

نوجوانان به خاطر افزایش فشار روانی و عدم کنترل اخلاقی و ... به آسیب خود دست می‌زنند. همچنین پیش‌زمینه‌هایی که در مشارکت‌کنندگان مشاهده کردیم برای اختلال افسردگی عبارتند از: ناامیدی، عصبانیت، پرخاشگری و خشونت، تغییر در عادات خورد و خوراک و خواب، بی‌حوصلگی، بی‌علاقگی، تضعیف انگیزه، حواس‌پرتی، احساس پوچی، فکر خودزنی و خودکشی و ... سمیرا می‌گوید:

علت اصلی تیغ زنی، عصبی بودن، فشار زندگی، فشار عصبی که خودتو نمی‌تونی کنترل کنی، اصلاً نمی‌تونی خودتو آروم کنی، بنظر من مثلاً اینجوری ...

ج) نازیبایی بدنی

مشارکت‌کنندگان بعد از مدتی از اقدام خود به خودزنی پشیمان شده و حسرت بدن زیبای خود را که خودش عامل تخریبش شده می‌خورد. زهره می‌گوید:

پشیمون شدم، از این لحاظ که بدن خودمو زشت مکنم. شاید این رداش باقی بمونه، زشت مشه، چرا بقیه باید بدن سفید داشته باشن من اینجوری، بعدش اینا میاد، بعدشم مگم نه، من اون لحظه دوباره اگه

همون اتفاق بیفته دوباره مزمن، دوباره نمودنم اصلاً چرا؟ شاید دوباره بعدش پشیمون بشم، دوبارم مزمن، نمودنم چرا؟.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف و سؤال اساسی پژوهش حاضر این بود که بسترهای آموزشی موجود چگونه خودزنی را بر ساخت می‌کنند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی، تحلیل شده و در قالب خط داستانی (شامل ۲۰ مقوله اصلی و ۱ مقوله هسته) و مدل پارادایمی ارائه شد. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده این واقعیت بودند که مقولاتی همانند فویبای نهادی نظام آموزشی، قدرت سراسرین مدرسه، هدایت تحمیلی والدین، بی‌اعتمادی به نظام آموزشی مدرسه، عدم همراهی والدین، تحقیر شخصیتی، بیهوده‌پنداری آموزشی، جو کسل‌کننده مدرسه، تبعیض آموزشی و ... منجر به ظهور استرس هنجاری هژمونیک پایدار می‌شوند. در پاسخ به این پدیده، نوجوانان در زمینه نامناسب نظام آموزشی مدرسه و پیرو مسائل پیرامونی دیگر، عملکردهای خاصی را از خود نشان می‌دهند که از جمله آنها خودزنی و آسیب‌رسانی به خود، ترجیح اشتغال بر آموزش و همنشینی افتراقی است. این استراتژی‌ها، پیامدهای خاصی شامل افت و دزدگی تحصیلی و روان‌رنجورخویی ایجاد می‌کند.

در این میان، نتایج پژوهش با یافته‌های راسل و هارتونگ (۲۰۱۶) به دلیل افزایش خودزنی در بین نوجوانان، کوکالیاری و برزف (۲۰۰۸)، آدلر (۲۰۰۷) که پدیده خودآزاری را ناشی از فشارهای اجتماعی و بازخوردی که از جامعه دریافت می‌کنند، لاول و همکاران (۲۰۱۶) که خودزنی را راهی برای رهایی از وضعیت‌ها و هیجانات منفی و تنش‌زا می‌دانند، حسینی (۱۳۹۷)، خودزنی را ناشی از گرفتن حقوق نادیده گرفته شده می‌داند، شاپیرو (۲۰۰۸)، مظلومی و همکاران (۱۳۹۰) که افزایش شدت استرس، کاهش کیفیت زندگی دانش‌آموزان را عامل خودزنی می‌دانستند، شهابی و همکاران (۱۳۹۵)، مهدی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، مرگان و جاویدان (۱۳۹۵) که بر نقش نظام آموزشی در کاهش بروز آسیب‌های اجتماعی تأکید داشتند، هم‌سو بود.

می‌توان گفت که استرس، از جمله پدیده‌هایی است که ورود آن به زندگی انسان از قبل از تولد شروع می‌شود و تا هنگام مرگ با ضعف و قوت‌های مختلف ادامه دارد. استرس همچون آفتی بزرگ، ابعاد مختلف زندگی نوجوانان، از جمله فعالیت‌ها و تصمیمات را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این استرس در زندگی مشارکت‌کنندگان نمایان بود. چون بعد از محیط خانوادگی، نوجوانان در محیط آموزشی قرار می‌گیرند و مهم‌ترین کانون اجتماعی بعد از خانواده، مدرسه است.

اما استرس‌های هنجاری هژمونیک در مدرسه، دانش‌آموزان/نوجوانان را به چالش‌های کارکردی فراوانی مواجه می‌کند. به این معنا که نوجوان به‌جای علم‌اندوزی، به‌طور مداوم با موقعیتی روبرو است که آرامش از وی سلب می‌شود. در واقع به‌معنای گیدنزی آن؛ نوجوانان از مکان و زمان کنده می‌شوند و نمی‌توانند فشارهای فزاینده را تحمل کنند و امنیت هستی‌شناختی‌شان دچار تزلزل می‌شود.

دختران پژوهش، وضعیت تروماتیکی داشتند با درد و رنج عمیق همراه بود. منشأ این وضعیت در سطوح مختلف از سطوح خرد و میانه همچون حسرت‌ها و فشارهایی که به مشارکت‌کنندگان وارد شده بود، تا سطوح کلانی مانند فویبای‌های نهادی، سراسرینی مدرسه و ... وجود داشت که باعث می‌شد نوجوانان به این نتیجه برسند که از زمان، مکان و خانواده و مدرسه خود بیگانه هستند. در واقع بعد از خانواده، دومین محیط اجتماعی که نوجوان وارد آن می‌شوند، مدرسه است.

نوجوان در مدرسه با فشارهای تحصیلی، تبعیض آموزشی، قدرت سراسرین مدرسه، فویبای نهادی نظام آموزش و پرورش، بی‌اعتمادی به نظام آموزشی و بیهوده‌پنداری نظام آموزشی مواجه می‌شود. وی جوّ مدرسه را جذّاب و با نشاط نمی‌بیند، بلکه آن را کسل‌کننده می‌یابد. احساس دلزدگی و افت تحصیلی پیدا می‌کند. استرس‌های همه‌جانبه‌پایداری را تحمّل می‌کند. در اینجاست که نوجوان برای درک‌شدن و رسیدن به آرامش، به گروه همسالان و دوستان پناه می‌برد. این چنین با افزایش گروه همسالان، نفوذ والدین کاهش می‌یابد و براکتینگ خانواده شکل می‌گیرد. در نتیجه، به طور کلی خانواده در پراتنز قرار می‌گیرد. اکثر نوجوانان ترجیح می‌دهند اوقات خود را با همسالان خود بگذرانند. عضویت در گروه همسالان، نوجوانان را در فرآیندی قرار می‌دهد که بیشترین میزان جامعه‌پذیری به صورتی ناخودآگاه در آنان شکل می‌گیرد. در نهایت، نوجوان می‌تواند معاشران و دوستان خود را انتخاب نموده، بر مبنایی برابر با سایرین به کنش متقابل بپردازد. گروه همسالان برخلاف خانواده و مدرسه کاملاً حول محور منافع و علایق اعضا قرار دارد. اعضای این گروه می‌توانند به جستجوی روابط و موضوع‌هایی بپردازند که در خانواده و مدرسه با تحریم مواجه است. به این ترتیب، سعی می‌کنند از نفوذ این دو نهاد مهم بر خود جلوگیری نمایند و نقش‌ها و هویت‌های متمایزی را مستقر سازند (ستوده، ۱۳۹۳: ۵).

این گونه است که مشارکت‌کنندگان در برابر این فشارهای خرد و ساختارهای آموزشی/تربیتی مدارس به دنبال یکسری راهکار و استراتژی هستند تا بتوانند با این وضعیت کنار بیایند. بدین ترتیب، یکسری استراتژی‌های بدیل یا تهاجمی از خود نشان می‌دهند که در استراتژی‌های بدیل، مشارکت‌کنندگان به دنبال جایگزین‌هایی بودند تا از خودآسیب‌رسانی دوری کنند. آنها اشتغال را برتر از آموزش می‌دانستند. در استراتژی‌های تهاجمی، نوجوانان از طریق هم‌نشینی با دوستان و هم‌مدرسه‌ای‌های نابهنجار و الگوگیری از آنان به خودزنی روی می‌آوردند.

مشارکت‌کنندگان در برابر استراتژی‌هایی که به کار می‌برند پیامدهایی را تجربه می‌کنند. پیامدهایی که در سطح خرد وجود داشت به این صورت بود که از درس و مدرسه دلزده می‌شدند و افت تحصیلی پیدا می‌کردند. همچنین یادآوری خاطرات و دردهای عمیق، باعث فشار روانی مضاعفی بر نوجوانان می‌شود که این مورد منجر به عدم کنترل اخلاقی شده، در نتیجه آسیب‌رسانی به خود را همراه دارد. در این سطح مواردی همچون ناامیدی، پرخاشگری، بی‌حوصلگی، تغییر در خواب و خوراک، بی‌علاقگی و حواس‌پرتی داشتیم و در موارد شدیدتر با افسردگی و حتی خودکشی روبرو بودیم. مشارکت‌کنندگان بعد از مدتی از اقدام به خودزنی خود پشیمان شده، حسرت بدن زیبایی سابق خود را می‌خورند. چون ممکن است اثرات رفتارهای خودآسیب‌رسان برای همیشه روی بدن فرد باقی بماند یا از لحاظ جسمانی و هیجانی به فرد صدمه بزند. در این دوره، نوجوانان درگیر عواطف و احساسات فراوان می‌شوند که اگر آنها را نتوانند کنترل و مدیریت کنند، صدمات جبران‌ناپذیری را متحمّل می‌شوند.

در چنین وضعیتی که نوجوانان احساس بی‌قدرتی می‌کنند، بر تنها دارایی‌شان که بدنشان است، اعمال قدرت می‌کنند. در واقع، به هر شکل و وسیله‌ای بر بدن خود می‌تازند و با خونی که می‌ریزند، احساس بودن می‌کنند. چون آنها به‌طور مداوم احساس می‌کنند که نادیده گرفته شده‌اند و راه‌های اندکی برای ابراز وجود دارند. آنان به خودزنی، به عنوان شیوه‌ای برای ابراز وجود و رسیدن به آرامش استفاده می‌کنند که آن هم چیزی جز آرامش‌شکننده نیست. نوجوانان به روش‌های مختلفی مثل: مشت‌کوبیدن به دیوار، دادزدن، خط‌خطی کردن بدن، خودزنی می‌کنند. در واقع، برای آنان خودزنی راهی است برای فرار از مشکلات زندگی، مشکلات فردی و یا بین‌فردی.

منابع

- اسفندیار، عادل (۱۳۹۷). بررسی جرم‌شناسی پدیده خودزنی و علل گرایش به آن، پایان‌نامه برای اخذ درجه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی شاهرود: دانشکده علوم انسانی.
- اسلامی، احمدعلی؛ غفرانی‌پور، فضل‌اله؛ غباری بناب، باقر؛ شجاعی‌زاده، داود؛ امین شکروی، فرخنده؛ قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۹). یک الگوی نظری مبتنی بر نظریه رفتار مشکل برای تبیین رفتارهای مشکل: تمرکز بر نقش میانجی عوامل روانی، اجتماعی، *مطالعات امنیت اجتماعی*، ۸۱-۵۹.
- افراسیابی، حسین؛ دهقانی دارامرد، رقیه (۱۳۹۶). بازنمایی خانواده نابسامان از نگاه زنان درگیر طلاق در شهر یزد. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۴(۱۰)، ۲۳۰-۲۱۱.
- بادله، مرتضی؛ فتحی، مهدی؛ آقامحمدیان شعریاف، حمیدرضا؛ بادله، محمدتقی؛ استادی، نقی (۱۳۹۲). مقایسه‌ی میزان اثربخشی هیپنوتراپی شناختی‌رفتاری گروهی و درمان شناختی‌رفتاری گروهی بر افزایش عزت نفس نوجوانان. *اصول بهداشت روانی*، سال ۱۵ (۳)، ۱۹۴-۲۰۴.
- بهرامی ارامی، مریم؛ آهنگری، الهه (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش شادکامی بر کاهش استرس و رفتارهای خودآسیب‌رسان دختران مقطع متوسطه اول شهر کاشمر، *مطالعات پلیس زن*، سال دوازدهم - شماره ۲۸: صص ۳۸-۲۳.
- پوریوسفی، حمید (۱۳۸۴). بررسی میزان، علل و انگیزه‌های خودکشی در ایران و جهان. *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۵، صص: ۱۷-۱.
- پیمان‌نیا، بهرام؛ حمید، نجمه؛ مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ علیلو، مجید محمود (۱۳۹۷). اثر بخشی رفتار درمانی دیالتیک مبتنی بر آموزش مهارت‌ها به خانواده و فرزند بر تکانشگری و کیفیت زندگی دختران دارای رفتارهای خود جرحی، *پژوهش توانبخشی در پرستاری*، دوره ۴- شماره ۳: صص ۱۶-۸.
- حسینی، سیده‌سحر (۱۳۹۷). شناسایی علل خودزنی دختران نوجوان در بافت فرهنگی - اجتماعی شهر کرمانشاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره گرایش مدرسه، دانشگاه رازی: دانشکده علوم اجتماعی.
- حیدری، مرضیه (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی ذهن آگاهی بر کاهش میزان نشانه‌های خودزنی و تغییر الگوی امواج مغزی در دانش‌آموزان دختر دارای رفتار خودآسیب‌رسان به خود در شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی گرایش بالینی، دانشگاه پیام‌نور واحد تهران جنوب.
- خانی‌پور، حمید (۱۳۹۳). رفتارهای خودآسیب‌رسانی در نوجوانان: ماهیت، احتمال خودکشی، نقش عوامل روانشناختی و همسالان، رساله دکتری روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- خانی‌پور، حمید؛ برجلی، احمد؛ گلزاری، محمود؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا، حکیم شوشتری، میترا (۱۳۹۲). خودآزاری در نوجوانان بزهکار و نوجوانان با سابقه اختلالات خلقی: یک پژوهش کیفی. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، سال ۲، شماره ۳: صص ۲۰۶-۱۹۵.
- زارع شحنه، زینب؛ مسیبی داریانی، پریا (۱۳۹۸). رفتارهای خودآسیب‌رسانی و احتمال خودکشی در نوجوانان و میزان تأثیر عوامل شناختی و همسالان بر روی آنها، سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی، ۱۴-۱.

ساروخانی، باقر (۱۳۸۵). ساخت قدرت در خانواده و مشارکت اجتماعی. *پژوهش زنان*، شماره ۵۰: صص ۲۹-۲.

ستوده، هدایت ا... (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات)*، انتشارات آوای نور، تهران.

شهبابی، سیده سارا؛ فتحی آذر، اسکندر؛ جعفری، علی (۱۳۹۵). نقش نظام آموزشی در مواجهه با آسیب‌های پیش روی دانش آموزان در ارتباط با تعامل آن‌ها با فضای مجازی. *مطالعات علوم اجتماعی ایران*، شماره پنجاه و یکم، ۳۲-۱۹.

ظهیری، هوشنگ؛ فتحی، سروش (۱۳۹۰). مدیریت خانواده در نظریه‌های جامعه‌شناسی در مقایسه با نظریه علامه طباطبائی، *پژوهش‌نامه قرآن و حدیث*، ۱۱۹-۹۹.

فاطمی، داوود؛ رحیمی، عارف؛ سعادت، موسی؛ عباسزاده، محمد (۱۳۹۵). بررسی نقش خانواده در بزهکاری فرزندان (مورد مطالعه: نوجوانان پسر شهر زنجان). *پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی*، سال پنجم، شماره پیاپی ۱۴، شماره سوم، صص ۵۰-۳۵.

فرحبخش، کیومرث (۱۳۹۹). خودزنی در دانش آموزان و نقش معلم در کاهش آن. *رشد معلم*، دوره ۳۸، شماره ۷. ۲۷-۲۴.

مردی‌نیا، محسن؛ مسکینی، علی؛ میرزمانی، سیدشهرام (۱۳۹۷). بررسی مقایسه فراوانی خودکشی و خودزنی در نوابیان و کارکنان وظیفه نیروی دریایی راهبردی ارتش جمهوری اسلامی ایران، پنجمین همایش ملی و سومین همایش بین‌المللی طب پیشگیری، بهداشت، امداد و درمان دریایی بر روی شناورهای سطحی و زیرسطحی، ۶ تا ۹ اسفندماه ۱۳۹۷ - بندرعباس.

مرگان، الهام؛ جاویدان، لیدا (۱۳۹۵). نقش مدرسه و معلمان در کنترل و کاهش آسیب‌های اجتماعی. اولین کنفرانس بین‌المللی نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران ۱۳۹۵.

مظلومی محمودآبادی، سیدسعید؛ ذوالقدر، راضیه؛ میرزایی علویجه، مهدی؛ حسن بیگی، افسانه (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین استرس مزمن و کیفیت زندگی دانش آموزان دختر دبیرستانی در شهر یزد در سال ۱۳۸۹. *فصلنامه دانشکده بهداشت یزد*، شماره دوم، ۱۰-۱.

مهدی‌نژاد، فریبا؛ مهدی‌نژاد، فریده؛ خلیلی صدرآباد، افسر (۱۳۹۶). نقش نهاد آموزش و پرورش در پیشگیری و کنترل آسیب‌های اجتماعی با تأکید بر نقش معلم. اولین همایش علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۶/۳/۲۵، تهران ۱۳۹۶.

هادی خامنه، اعظم (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های عاطفی-روانی و هوش هیجانی افراد مبتلا به رفتارهای خودآسیب‌رسان و افراد عادی، *پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی*، سال هشتم - شماره اول، صص ۳۷-۱۰.

وحدت شریعت پناهی، سیده مریم؛ ناصری آتشیانی، فاطمه؛ میرلوحی، سیدمحمدجواد (۱۳۹۵). مطالعه انواع خودزنی در مبتلایان به اختلالات روان پزشکی و ارتباط آن با نوع بیماری در مراجعه‌کنندگان به بخش روانپزشکی بیمارستان شهید لوسانی در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۲، *مجله دانشکده پزشکی مشهد*، شماره ۲، سال ۵۹: صص ۱۷۸-۱۵۷.

- Adler, P. A., & Adler, P. (2007). The demedicalization of self-injury: From psychopathology to sociological deviance. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(5), 537-570.
- Ferrey, A. E., Hughes, N. D., Simkin, S., Locock, L., Stewart, A., Kapur, N., Gunnell, D., & Hawton, K. (2016). The impact of self-harm by young people on parents and families: a qualitative study. *BMJ Open*, 6(1), e009631. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-009631>
- Hughes, N. D., Locock, L., Simkin, S., Stewart, A., Ferrey, A.E., Gunnell, D., Kapur, N., Hawton, K. (2017). Making Sense of an Unknown Terrain: How Parents Understand Self-Harm in Young People. *Qualitative Health Research*, 27(2), 215 –225.
- Kokaliari, E., & Berzoff, J. (2008). Nonsuicidal self-injury among nonclinical college women: Lessons from Foucault. *Affilia*, 23(3), 259-269.
- Lovell, S., & Clifford, M. (2016). Nonsuicidal Self-Injury of Adolescents. *Clinical Pediatrics*, 55(11), 1012-1019.
- Russell, K. R., & Hartung, S. Q. (2016). Identifying the signs of self-harm in students. *NASN School Nurse*, 31(2), 121-124.
- Ross, S., Heath, N. (2002). A Study of the Frequency of Self-Mutilation in a Community sample of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1). 67–77.
- Shapiro, S. (2008). Addressing self-injury in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 24(3), 124-130.
- Simon, D., Hollander, E. (2001). *Self-injurious Behaviours: Assessment and Treatment*. Washington: American Psychiatric Publishing.