

Research Article

Effectiveness of Mindful Self-Compassion Training on Reducing Rumination and Perceived Stress in Adolescent Girls

M. Khedri¹, K. Shiralinia^{2*} & Kh. Aslani³

1. M.A. of Family Counseling, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: masoumekhedry@gmail.com

2- Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: k.shiralinia@scu.ac.ir

3- Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: kh.aslani@scu.ac.ir

Abstract

Aim: The purpose of this study was to determine the effectiveness of mindful self-compassion on reducing rumination and perceived stress in adolescent girls. **Method:** The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test design and 6-month follow-up and the control group. The statistical population were all female high school students in District 2 of Ahvaz in the 98-97 academic year. Using convenience sampling among 100 female adolescents who answered the questionnaires of Nolen-Hoeksema and Maro (1991) rumination response style and Cohen et al. (1983) perceived stress questionnaires; Forty subjects who scored above 50 in the rumination response style questionnaire and above 36 in the perceived stress questionnaire were selected and randomly assigned into two groups of 20 experimental and control groups after matching. Mindful self-compassion training (2018) was performed in a group manner in 8 sessions of 150 minutes once a week for the experimental group and the data were analyzed using mixed analysis of variance with repeated measures. **Results:** The results showed that mindful self-compassion training at 99% confidence could reduce rumination ($F = 63.35$) and perceived stress ($F = 60.76$) in adolescent girls and this effect remained stable after the follow-up stage. **Conclusion:** Since mindful self-compassion training has reduced adolescent girls' rumination and perceived stress, it can be used to increase adolescent girls' mental health.

Key words: Mindful Self-Compassion Training, Rumination, Perceived Stress

اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت بر کاهش نشخوارفکری و استرس ادراک‌شده دختران نوجوان

معصومه خدری^۱، خدیجه شیرالی‌نیا^{۲*} و خالد اصلانی^۳

۱. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: masoumekhedry@gmail.com

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: k.shiralinia@scu.ac.ir

۳. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: kh.aslani@scu.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت بر کاهش نشخوارفکری و استرس ادراک‌شده دختران نوجوان بود. **روش:** روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری ۶ ماهه و گروه گواه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. به شیوه نمونه‌گیری در دسترس ۱۰۰ نوجوان دختر که به پرسشنامه‌های سبک پاسخ‌دهی نشخوارفکری نولن هوکسما و مارو (۱۹۹۱) و استرس ادراک‌شده کوهن و همکاران (۱۹۸۳) پاسخ دادند؛ ۴۰ نفر که در پرسش‌نامه سبک پاسخ‌دهی نشخوارفکری نمره بالای ۵۰ و در پرسش‌نامه استرس ادراک‌شده نمره بالای ۳۶ را کسب کردند، انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت نف و جرمر (۲۰۱۸) به شیوه گروهی در ۸ جلسه ۱۵۰ دقیقه‌ای در هفته یکبار در مورد گروه آزمایش اجرا و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس مختلط تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت در سطح ۹۹ درصد اطمینان توانسته است نشخوارفکری ($F = ۶۳/۳۵$) و استرس ادراک‌شده ($F = ۶۰/۷۶$) دختران نوجوان را کاهش دهد و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. **نتیجه‌گیری:** از آنجایی که که آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت منجر به کاهش نشخوارفکری و استرس ادراک‌شده دختران نوجوان شده است، می‌توان از آن برای افزایش سلامت روان دختران نوجوان استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت، نشخوارفکری، استرس ادراک‌شده

مقدمه

نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل زندگی در رشد و تکامل سلامت جسمی، روانی و اجتماعی است. انتقال موفقیت‌آمیز از مرحله کودکی به دوره نوجوانی به تغییر در مفهوم خویشتن‌نیازی اساسی دارد. نوجوان که بیش از هر زمان دیگر تحت فشارهای محیطی گوناگون قرار دارد درصدد تعیین هویت خود و ایجاد تعادل و هماهنگی بین خواسته‌ها و امیال و کشش‌های متضاد خود است (ژو و شک، ۲۰۲۰). تغییرات جسمانی و روانشناختی دوران بلوغ نوجوانان را مستعد تجربه علائم مشکلات درونی‌سازی شده مانند، اضطراب، افسردگی و استرس می‌کند و از آنجایی که سلامت روان در دوران نوجوانی یکی از پیش‌بین‌های قوی سلامت روانی دوران بزرگسالی است، پیشگیری از شدت یافتن علائم منفی در دوران نوجوانی یکی از دغدغه‌های اساسی متخصصان سلامت روان است (رویلاکولمر، فرناندزگونزالس و اورا، ۲۰۲۱).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد یکی از عوامل آسیب‌پذیری شناختی نوجوانان در فرایند مبتلا شدن به آسیب‌های روانی، نشخوارفکری است (شاو، کانوی و استار، ۲۰۲۱؛ زوزما، فیول-ونی، رومان-جان و باله، ۲۰۲۰). نشخوار فکری به افکار منفی تکرارشونده متمرکز بر خود اطلاق می‌شود که عمدتاً گرایش به گذشته دارند، ناکارآمد هستند و به لحاظ محتوا بیشتر به عوامل فشارزای زندگی فرد متمرکز هستند (تومینیا، کولاین، روزور و گالا، ۲۰۲۰). حین نشخوار فکری فرد به برآوردهای افراطی از احتمال حوادث منفی و مسئولیت خود در قبال ایجاد یا پیشگیری از پیامدهای فاجعه بار مرتبط با افکار دست می‌زند و سعی در کنترل این افکار دارد (موبرلی و دیکسون، ۲۰۱۶). مطالعات تحولی نشان می‌دهد که سبک‌های پاسخ‌دهی نشخوارگونه طی انتقال فرد از دوران کودکی به دوران بزرگسالی ایجاد و تثبیت می‌شوند، با رشد شناختی و مغزی سریع نوجوان همزمان شده و یکی از پیش‌بین‌های قوی بروز آسیب‌شناسی روانی در این دوران هستند (شاو، هیلت و استار، ۲۰۱۹). مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین نشخوار فکری و اختلالات سوء مصرف مواد و شدت گرفتن علائم این اختلال (نولن هوکسما، ستیس، واد و بوهون، ۲۰۰۷)، رفتارهای خودآسیب‌رسان (خدمتی، ۱۳۹۸)، اعتیادپذیری (چمنی و سجادیان، ۱۳۹۸)، افسردگی و اضطراب (زوزما و همکاران، ۲۰۲۰) و کاهش عملکرد اجرایی (منیس، استوارت و اولینو، ۲۰۲۱) نوجوانان رابطه وجود دارد. همچنین نشخوار فکری در رابطه بین اعتیاد به تلفن همراه و آشفتگی روان‌شناختی (لیان، سان، نیو، یانگ، ژو و یانگ، ۲۰۲۱) و رابطه بین ذهن‌آگاهی و مشکلات درونی‌سازی شده نوجوانان نقش میانجی دارد.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان میزان استرس ادراک شده است. نوجوانان در مسیر زندگی خود با مشکلات مهمی مواجه بوده و سعی در کسب مهارت برای مقابله با آن‌ها دارند (ژو، وو و چن، ۲۰۱۵). استرس ذهنی زمانی ادراک می‌شود که موقعیت تهدیدآمیز تفسیر شده

و بین مطالبات محیط بیرون و ادراک فرد از توانایی مقابله با آن‌ها ناهمخوانی وجود داشته باشد (اشنایدر، اسکانفلدر، دامک-ولف و وسا، ۲۰۲۰). این مفهوم عبارت است از واکنش بدن به تغییری که مستلزم سازگاری یا پاسخ جسمی، ذهنی و هیجانی است. محققان با ارائه الگوی تعاملی استرس بر افزودن عوامل منحصر به فرد انسانی در درک و تفسیر تجربه استرس در توجیه استرس تأکید کردند. آن‌ها اعتقاد دارند که تفسیر رویدادهای استرس‌زا، از خود رویدادها مهم‌تر است (چن و همکاران، ۲۰۱۸). استرس ادراک شده فرایندی روانشناختی است که طی آن، فرد سلامت جسمی و روانشناختی خود را تهدید آمیز ادراک می‌کند (لی، لی و پارک، ۲۰۱۹). تلاش نوجوان برای برقراری تعادل بین کسب استقلال، تعلق به خانواده و دوستان، مطالبات مدرسه و انتخاب‌های سرنوشت‌ساز مانند تحصیل و شغل، آن‌ها را در موقعیت‌های چالش برانگیز و استرس‌زایی قرار می‌دهد (لیندهلت، لابرولا، اندرسن، کیلدسن، اوبل و لاند، ۲۰۲۱).

استرس بیش از اندازه می‌تواند تأثیر منفی بر عملکرد نوجوانان داشته باشد. طبق پژوهش‌ها نوجوانانی که این سطوح استرس را دریافت می‌کنند، اغلب ضعف وخستگی و افسردگی بالایی را گزارش می‌دهند که همین امر می‌تواند زمینه‌ساز بروز خودکشی در نوجوانان باشد (جیل، موونور و لیکن، ۲۰۱۸). استرس ادراک شده از عواملی است که در رضایت از زندگی (لی، کیم و واچولتز، ۲۰۱۶)، سلامت روانی (کانگ و یوو، ۲۰۱۸)، افسردگی و اضطراب (راسیس و همکاران، ۲۰۱۷) و رفتارهای پرخطر و خودکشی گرایانه نوجوانان (کلیمان، تورنر، چاپمن و ناک، ۲۰۱۸؛ چن و کو، ۲۰۲۰) و اعتیاد به بازی‌های کامپیوتری (رجب و همکاران، ۲۰۲۰) نقش دارد. البته همه نوجوانانی که با استرس مواجه می‌شوند دچار مشکلات روان شناختی نمی‌شوند بلکه بر اساس مدل استرس آسیب‌پذیری، مشکل زمانی ایجاد می‌شود که فرد به لحاظ روان‌شناختی آسیب‌پذیر باشد و همزمان استرس بالایی را تجربه کند (مونور و کامیکز، ۲۰۱۴).

بر اساس مدل فالکمن و لازاروس (۱۹۸۸) یکی از عوامل مهمی که از افراد در مقابل عوامل استرس‌زا محافظت می‌کند، منابع درونی و بیرونی است. برای مثال داشتن خانواده‌ای باثبات و حمایت‌گر به‌عنوان یک منبع بیرونی یا داشتن احساس کارآمدی برای تسلط بر مشکلات زندگی به‌عنوان یک منبع درونی قادر است از فرد در مقابل استرس محافظت کند. در واقع برخوردار بودن فرد از منابع درونی پاسخگویی فرد به عوامل استرس‌زای زندگی را تسهیل کرده، تاب‌آوری را افزایش داده، ظرفیت تجربه استرس را بیشتر و احتمال تجربه حالات هیجانی مثبت را افزایش می‌دهد و در نتیجه احتمال ایجاد مشکلات روانشناختی و رفتاری را کاهش می‌یابد (بلاث و ایزلر-مول، ۲۰۱۷).

یکی از شیوه‌های مداخله‌ای مؤثر و دارای حمایت تجربی که به‌واسطه آنان نوجوانان قادرند منابع درونی خود را رشد دهند، تمرین مهارت‌های ذهن‌آگاهی و خودشفقتی است (پالمر، چانک، سامسون، بالانجی

و زایتسوف، ۲۰۱۹؛ کاستاوا، لوین، لربک و زاتسوف، ۲۰۱۹). ذهن آگاهی به توجه آگاهانه، قصدمندانه و بدون قضاوت در لحظه حال تعریف شده است و شامل مجموع مهارت‌هایی است که فرد را قادر می‌کند وقایع درونی و بیرونی را غیرقضاوت‌گرایانه و از منظر پذیرش و نه از موضع اجتناب و قضاوت بنگرد. در نتیجه هیجانات و احساسات بدنی به جای این‌که قضاوت شوند به عنوان پدیده‌هایی درونی بی‌ثباتی در نظر گرفته می‌شوند و بازتاب خویشتن فرد نیستند (کافمن، گرین و گاتفرید، ۲۰۰۶؛ کاستاوا و همکاران، ۲۰۱۹). شفقت خود به نگرش بدون داوری نسبت به ناپسندگی و شکست‌های خود و پذیرش این نکته که تجربه‌های فردی نیز بخشی از تجربه‌های بشری است اشاره دارد. خودمهربانی در برابر قضاوت خود، اشتراک بشری در برابر انزوا و ذهن آگاهی در برابر همسان‌سازی افراطی، سه بعد اصلی خودشفقتی را تشکیل می‌دهند (نف، ۲۰۱۶، به نقل از محمدعلی، معنوی پور و صداقتی‌فر، ۱۳۹۹).

یکی از شیوه‌های آموزشی جدید برخاسته از موج سوم شناختی رفتاری که با توجه به شواهد پژوهشی سال‌های اخیر در کاهش مشکلات روان‌شناختی مؤثر واقع شده، و با هدف گسترش خودشفقتی از طریق معرفی و تمرین مراقبه‌های هدایت‌شده، تمرین‌های تجربی و بحث طراحی شده است، آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت (MSC) است. این برنامه، خودشفقتی را بیشتر به صورت ضمنی با ایجاد ذهن آگاهی افزایش می‌دهد و تمرکز اصلی آن بر گسترش خودشفقتی با تأکید ثانویه بر ذهن آگاهی است. به این دلیل کلمه ذهن آگاه در برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت قرار گرفته است که مؤلفه‌های ذهن آگاهی اصلی را آموزش می‌دهد و در دادن شفقت به افراد توانایی بالایی دارد. برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت تمرینات خودشفقتی رسمی (مدیتیشن نشسته) و غیررسمی (زندگی روزمره) را آموزش می‌دهد. علاوه بر تکالیف خانه، در هر جلسه تمرینات تجربی و دوره‌های گفتگو دارد که به شرکت‌کنندگان کمک می‌کند یاد بگیرند چگونه با خود مهربان‌تر باشند. هدف برنامه فراهم کردن ابزار متنوع برای شرکت‌کنندگان جهت افزایش خودشفقتی است که می‌توانند مطابق با آنچه برای آن‌ها مناسب‌تر است با زندگی خود تلفیق کنند. همچنین برنامه مهارت‌های کلی عطاوت را آموزش می‌دهد که نوعی خیرخواهی دوستانه است و در لحظات روزمره زندگی به کار گرفته می‌شود (شفقت اساساً با شرایط پریشانی عاطفی مرتبط است (نف و جرمر، ۲۰۱۳؛ گرم و نف، ۲۰۱۹). در این پژوهش از میان مداخلات مبتنی بر شواهد پژوهشی ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت انتخاب شده است؛ یافته‌های پژوهشی اخیر نشان می‌دهد که ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت موجب بهبود علائم افسردگی و اضطراب، خستگی و دردهای جسمانی (سرپا، بوری، ادجوت و پیزینکی، ۲۰۲۱؛ توریجوس-زارستو و همکاران، ۲۰۲۱) شرکت‌کنندگان در این برنامه می‌شود. پژوهش اریکسون، جئرموندسو، استرم و رولوند (۲۰۱۸) بر روی نمونه‌ای از روان‌شناسان نشان داد که برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت به کاهش استرس و

۱. mindful self-compassion

فروشدگی روان‌شناسان کمک می‌کند. فینلای جونز، ایکسایبی، هوانگ، ما و جنو (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که این برنامه بر کاهش افسردگی، اضطراب، استرس و نشخوار فکری و افزایش خودشفقتی و شفقت به دیگران مؤثر است. نتایج پژوهش کامپو و همکاران (۲۰۱۷) بر روی نمونه‌ای از افراد مبتلا به سرطان نشان داد که این برنامه آموزشی بر روی تمام پیامدهای روانی-اجتماعی به جزء تاب‌آوری تغییرات چشمگیری را نشان دادند. با وجود آنکه پژوهش‌های مربوط به مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در جامعه بزرگسالان افزایش قابل توجهی داشته است اما بررسی این مدل مداخله‌ای بر سلامت روان نوجوانان در آغاز راه است و نیاز به پژوهش بیشتری دارد (کاستاوا و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج تحقیق بلاث و آیزنلهر-مول (۲۰۱۷) در نمونه‌ای از نوجوانان که برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت را دریافت بودند نشان می‌دهد که این مداخله در کاهش افسردگی، اضطراب، استرس و افزایش رضایت از زندگی و شفقت برای دیگران مؤثر است و باعث کاهش استرس، افزایش تاب‌آوری و ریسک‌پذیری مثبت در نوجوانان است. فلتیس (۲۰۲۰) در پژوهش خود اثربخشی برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت را تحت عنوان با "ذهنت مهربان باش" را با برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی برای نوجوانان مقایسه کرد و نشان داد که دو روش یادشده توانسته است رضایت از زندگی، همدلی، تاب‌آوری، تنظیم هیجانی و اعتمادبنفس در نوجوانان را افزایش دهد، اما گروه شرکت‌کننده در برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت در مقایسه با گروه مهارت‌های اجتماعی، رضایت از زندگی و تاب‌آوری بالاتری را گزارش دادند.

باتوجه به موارد ذکر شده، ایجاد و گسترش مداخلات اثربخش و به لحاظ تجربی تایید شده برای نوجوانان ضروری به نظر می‌رسد. مشکلات و مسائل دوران نوجوانی سلامت افراد در دوران بزرگسالی را تحت تأثیر قرار داده و نیز تبعات و پیامدهایی را برای خانواده‌ها و نسل‌های بعد به دنبال دارد؛ از طرفی بیشتر مطالعات شواهد محور در حوزه ذهن آگاهی و شفقت مرتبط با جمعیت بزرگسالان است و در ایران نیز مطالعات محدودی در زمینه آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت بر نشخوارفکری و استرس ادراک شده نوجوانان صورت گرفته است که به عنوان خلا پژوهشی مطرح است؛ از این رو انجام پژوهش‌های علمی با هدف پر کردن این خلا پژوهشی و اجرای مداخلات شواهدمحور با هدف رشد منابع درونی نوجوانان و کاهش علائم روان‌شناختی قادر است بر افزایش سلامت نوجوانان هم در زمان حال و هم در پیشگیری از مشکلات دروان بزرگسالی نقش مهمی داشته باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت بر نشخوار فکری و استرس ادراک‌شده نوجوانان دختر انجام شد و فرضیه‌های زیر آزمون شد.

۱. آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت باعث کاهش نشخوارفکری نوجوانان دختر می‌شود.
۲. آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت باعث کاهش استرس ادراک‌شده نوجوانان دختر می‌شود.

روش

روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با گروه گواه و پیگیری ۶ ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش ابتدا ابزارهای پژوهش در مورد ۱۰۰ نوجوان دختر داوطلب همکاری، اجرا و از میان آن‌ها ۴۰ نفر از دخترانی انتخاب شدند که واجد معیارهای ورود به پژوهش، دارای نمره بالای ۵۰ پرسش‌نامه، سبک پاسخ‌دهی نشخوارفکری و نمره بالای ۳۶ در پرسش‌نامه استرس ادراک‌شده بودند. این ۴۰ نفر به سه گروه تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری تقسیم و به تصادف در گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. شرایط ورود به پژوهش شامل مقطع دوم متوسطه، رضایت آگاهانه و کامل داوطلب و شرایط خروج از پژوهش شامل اختلالات جسمانی و سایکوتیک، استفاده همزمان از مداخله‌های روانشناختی و غیبت بیش از سه جلسه از مداخله درمانی در زمان اجرای پژوهش بود. در نهایت ۳ نفر از گروه آزمایش به دلیل غیبت بیش از ۳۰ درصد جلسات آموزشی و همچنین ۳ نفر از گروه گواه که در زمان پر کردن پس‌آزمون در دسترس نبودند از پژوهش حذف شدند. بنابراین تعداد هر یک از گروه‌ها در پایان مطالعه ۱۷ نفر بود.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس سبک پاسخ‌دهی نشخوارفکری^۱ (RRS)**. مقیاس پاسخ‌های نشخواری نولن- هوکسیما و مارو (۱۹۹۱) شامل ۲۲ سؤال است که در یک طیف لیکرت از تقریباً «هرگز=۱» تا «تقریباً همیشه=۴» رتبه‌بندی شده است. نولن- هوکسیما و مارو (۱۹۹۱) همبستگی منفی این ابزار را با آزمون جهت‌گیری زندگی^۲ و مقیاس فعالیت‌ها و حمایت اجتماعی^۳ به‌عنوان شاخصی از روایی و نولن- هوکسیما و مارو (۱۹۹۱) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را برای کل مقیاس گزارش کردند. در پژوهش با محاسبه تحلیل عاملی تاییدی مقیاس پاسخ‌های نشخواری، شاخص‌های مجذور کای نرم شده ۲/۰۴، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۸، شاخص برازش مقتصد ۰/۷۶۳، شاخص برازش مقتصد هنجار شده ۰/۷۳۵، شاخص برازش فزآینده ۰/۹۵۹ و شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۵۸ به دست آمدند؛ بدین ترتیب داده‌ها از ساختار تک عاملی پرسش‌نامه و روایی سازه آن حمایت کردند. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش کریمی و کولائیان (۱۳۹۹) و ۰/۸۳ به‌دست آمده است.

1. Ruminative Responses Scale

2. Life Orientation Test

3. Social Support and Activities Scale

۲. پرسشنامه استرس ادراک شده. قیاس استرس ادراک در سال ۱۹۸۳ توسط کوهن، کامارک و مرملاستین طراحی شد و افکار و احساسات دربارهٔ حوادث استرس‌زا را مورد سنجش قرار می‌داد. این مقیاس دارای ۱۴ سوال است که براساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت (هیچ، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) نمره‌گذاری شد که به ترتیب نمره صفر تا ۴ می‌گرفتند. در این ابزارها ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنهٔ نمرات در این مقیاس از صفر تا ۵۶ بود که بالاتر نشان‌دهندهٔ استرس ادراک شده بیشتر بود. سازندگان ابزار روایی مقیاس را تأیید کرده و ضریب پایایی مقیاس را بالای ۰/۷۰ عنوان کرده‌اند (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳). در ایران روایی محتوی این ابزار توسط ده تن از اساتید علوم پزشکی مشهد و دانشگاه آزاد اسلامی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن بالای ۰/۷۰ گزارش شد (سعادت، اصغری و جزایری، ۱۳۹۴).

۳. برنامهٔ آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت. این برنامه بر اساس کتاب ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت نف و جرمر (۲۰۱۸) تدوین شد. در این پژوهش برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت در مورد گروه آزمایش طی ۸ جلسه، هر جلسه ۱۵۰ دقیقه، هفته‌ای یک بار به شرح زیر اجرا شد.

جلسهٔ اول: هدف این جلسه معرفی کلی و بررسی شفقت خود است. در ابتدا از شرکت‌کنندگان خواسته شد خود را معرفی کنند، سپس توضیح مختصری دربارهٔ ۸ جلسهٔ آموزشی و قوانین و ضوابط آن داده شد. در ادامه مفهوم سازی شفقت صورت گرفت و سه سیستم تنظیم هیجان معرفی شد. خودشفقتی در رابطه با خودمان، تماس آرام‌بخش، خودمهربانی و تنفس محبت‌آمیز به‌صورت عملی آموزش داده شد و تکلیف خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسهٔ دوم: هدف این جلسه معرفی و آگاهی مقدماتی از ذهن آگاهی است. در ابتدا تکالیف جلسهٔ قبل بررسی شد، سپس در مورد ذهن آگاهی و انواع مغز جدید و قدیم توضیحاتی داده شده و بعد از آشنایی با نحوهٔ ذهن آگاهی تمرین‌هایی از قبیل؛ تنفس محبت‌آمیز، تمرکز روی تنفس، ذهن آگاهی در زندگی روزانه به‌صورت عملی تمرین و تکالیفی خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسهٔ سوم: هدف این جلسه کاربرد شفقت در جنبه‌های مختلف زندگی است. تکالیف جلسهٔ قبل بررسی شد. در مورد ذهن آگاهی و خودشفقتی و اهمیت هر دو با هم توضیح‌های مختصری داد شد و بعد از آن تمرین‌های از قبیل؛ قطعه یخ، چگونگی ایجاد یک رنج برای خود و تمرین توجه به مقاومت برای رهایی از مقاومت در مواجهه با مشکل انجام شد و انجام تمرین‌های چون تمرین ذهن آگاهی برای توجه منظم و انجام یک تمرین برای کنترل عواطف قوی مانند عصبانیت برای مشکلاتی که با انجام شفقت سرباز می‌زنند. تکالیفی خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسه چهارم: هدف این جلسه گسترش صدای درونی مهربان بودن در شرکت‌کنندگان نسبت به خود است. بررسی تکالیف جلسه قبل صورت گرفت. پس از توضیحات مختصری در مورد صدای درونی، تمرین‌هایی از قبیل؛ تمرین کاش من، با عطفوت راه رفتن، پیدا کردن عبارات عطفوت، عطفوت به خودمان، شناسایی صدا انتقاد درون، یافتن صدای شفقت درون خود، با خودشفقتی بدن خود را در آغوش بگیریم، توجه مهربانانه به هر قسمت بدن، دادن تمرین نامه شفقت به خود به صورت عملی انجام شد. تکلیف خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسه پنجم: هدف این جلسه تأکید بر اهمیت زندگی در تطابق با ارزش‌های اصلی است. ابتدا تکالیف جلسه قبل بررسی و در مورد آن‌ها بحث شد. در این جلسه سه مرحله خودشفقتی را بیان کردیم و این‌که مشخص کردیم ما در چه مرحله‌ای هستیم. سپس تمرین‌هایی از قبیل؛ کشف ارزش‌های اصلی، زندگی با یک تعهد، پوشش نقره‌ای، دادن و دریافت شفقت به خود و دیگران به صورت عملی انجام شد. تکالیف خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسه ششم: هدف این جلسه آموزش مهارت‌های مقابله با احساسات دشوار است. بررسی تکالیف جلسه قبل صورت گرفت. سه راهکار برای کار با عواطف سخت ۱- برچسب‌گذاری عواطف؛ ۲- آگاه بودن از عواطف بدن؛ ۳- آرام کردن، تسکین دادن، اجازه دادن توضیح داده شد و تمرین شخصی انجام عواطف سخت مربوط به آن‌ها به صورت عملی تمرین شد و همین‌طور تمرین کار با باورهای اصلی منفی و تمرین کار با شرم انجام گرفت. تکالیف خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسه هفتم: هدف این جلسه تمرکز در غلبه بر روابط بین‌فردی چالش‌برانگیز است. تکالیف جلسه قبل بررسی شد. دو نوع درد ارتباطی توضیح داده شد و همین‌طور ویژگی‌های افراد خودشفقت در ارتباط بیان شد و تمرین‌هایی از قبیل؛ تمرین خودشفقتی در تعارضات ارتباطی، مدیتیشن دوست شفیق، کاهش استرس برای مراقبت‌کنندگان، شفقت با تعادل فکری، تمرین برآوردن نیازهای برآورده‌نشده و تمرین شفقت خشم‌آلود به صورت عملی انجام گرفت. تکالیف خانگی در این خصوص تعیین شد.

جلسه هشتم: هدف این جلسه بررسی ارتباط با جنبه‌های مثبت خود و زندگی یک نفر با قدردانی است. بررسی تکالیف جلسه قبلی صورت گرفت و تمرین‌هایی از قبیل؛ بخشش دیگران، بخشش خودمان، حس و درک پیاپی، لذت بردن از طعم غذا، قدردانی به خاطر رویدادهای کوچک و بزرگ، برقراری ارتباط با ویژگی‌های خوب خود، قدردانی از خود، دوست دارم چه چیزی به یاد بیاورم، سؤال شفاهی و عملی به صورت عملی صورت گرفت و در انتها پس‌آزمون گرفته شد.

شیوه اجرا

پس از انجام هماهنگی و کسب مجوز و رعایت اصول اخلاقی، جلسه‌های آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت در نمازخانه مدرسه فدک آموزش و پرورش ناحیه ۲ به صورت گروهی در روزهای یکشنبه برگزار شد. هر دو گروه در پایان آموزش و نیز پس از گذشت ۶ ماه در مرحله پیگیری، به مقیاس‌های پژوهش پاسخ دادند. ۳ نفر از گروه آزمایش به دلیل غیبت بیش از ۳۰ درصد جلسات و همچنین ۳ نفر از گروه گواه که در زمان پر کردن پس‌آزمون در دسترس نبودند از پژوهش کنار گذاشته شدند و تحلیل داده‌ها روی ۳۴ نفر (۱۷ نفر در گروه گواه و ۱۷ نفر در گروه آزمایش) انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس مختلط استفاده شد.

یافته‌ها

در گروه آزمایش، میانگین گروه سنی ۱۶/۸۲، انحراف معیار ۰/۸ و در گروه گواه، میانگین ۱۶/۶۵ و انحراف معیار ۰/۶۳ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار در کل نمونه به ترتیب ۱۶/۷۴ و ۰/۷۱ است. در گروه آزمایش، آزمودنی‌های دارای مقطع تحصیلی دوم دبیرستان با تعداد ۹ نفر (۵۲/۹ درصد) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص می‌دهند. آزمودنی‌های دارای مقطع تحصیلی اول دبیرستان با تعداد ۵ نفر (۲۹/۴ درصد) در رده دوم و آزمودنی‌های دارای مقطع تحصیلی سوم دبیرستان با تعداد ۳ نفر (۱۷/۶ درصد) در رده سوم قرار دارند. در گروه گواه نیز، آزمودنی‌های دارای مقطع تحصیلی دوم دبیرستان با تعداد ۸ نفر (۴۷/۱ درصد) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص می‌دهند و آزمودنی‌های دارای مقطع تحصیلی سوم دبیرستان با تعداد ۵ نفر (۲۹/۴ درصد) در رده دوم و آزمودنی‌های با مقطع تحصیلی اول دبیرستان با تعداد ۴ نفر (۲۳/۵ درصد) در رده سوم قرار دارند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش حاضر

گروه‌ها	استرس ادراک شده		نشخوارفکری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۴۰/۸۲	۰/۸	۵۳/۹۴	۲/۷۹
پس‌آزمون	۳۳/۱۷	۰/۸۸	۳۸/۴۲	۲/۳۰
پیگیری	۳۳/۰۵	۰/۸۹	۳۸/۳۵	۲/۳۳
پیش‌آزمون	۴۰/۸۸	۰/۸	۵۳/۱۷	۲/۷۸
پس‌آزمون	۴۰/۲۹	۰/۹	۵۳/۲۹	۲/۲۹
پیگیری	۴۰/۶۴	۰/۸۷	۵۳/۱۸	۲/۳۴

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود در گروه آزمایش میانگین متغیرهای نشخوارفکری و استرس ادراک شده در مرحله پس آزمون و پیگیری کاهش یافته است؛ اما در گروه گواه تغییری مشاهده نمی شود.

جدول ۲. آزمون طبیعی داده ها، همگنی واریانس ها، کرویت موخلی و ام.باکس

گروه ها	نشخوارفکری		استرس ادراک شده	
	نشخوارفکری	معنی داری	استرس ادراک شده	معنی داری
پیش آزمون	۰/۱۸۵	۰/۶۷	۰/۰۹۴	۰/۷۶
پس آزمون	۰/۱۷۶	۰/۵۸	۱/۷۸	۰/۱۹
پیگیری	۰/۷۷	۰/۳۹	۰/۵۳۸	۰/۴۷
موخلی	۰/۸۸	۰/۸	۰/۹۱	۰/۶۸
کولموگراف	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۰۶۸	۰/۲۱
ام.باکس	۱/۲۸	۰/۲۷	۱/۹	۰/۰۹

در جدول ۲ نتایج آزمون لوین همگنی واریانس های خطا را در دو گروه و نتایج آزمون موخلی نیز شکل کروی ماتریس واریانس/کوارینانس متغیر وابسته را نشان می دهد. طبق نتایج آزمون کولموگراف-اسمیرنوف معنی دار نیست؛ بنابراین شرط توزیع طبیعی نمره ها رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه گیری های مکرر برای اثرات تعاملی

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
نشخوارفکری	لامبدای ویلکز	۰/۳۲	۳۲/۶۹	۱	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۸
استرس ادراک شده	لامبدای ویلکز	۰/۳۴	۲۹/۵۶	۱	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۶

طبق نتایج جدول ۳ در مان ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت در گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معنی داری را در نشخوار فکری و استرس ادراک شده در نوجوانان دختر تفاوت ایجاد کرده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس مختلط برای اثرات تعاملی و بین گروهی متغیرهای پژوهش

متغیر	اثرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر
نشخوارفکری	زمان	۱۰۲۴/۹۴	۱	۱۰۲۴/۹۴	۶۲/۴۱	۰/۶۶
	گروه × زمان	۱۰۴۰/۵۲	۱	۱۰۴۰/۵۲	۶۳/۳۵	۰/۶۶
بین گروه ها	زمان	۲۳۸۲/۸۳	۱	۲۳۸۲/۸۳	۸/۲۵	۰/۲۱
	گروه × زمان	۲۵۶/۲۳۵	۱	۲۵۶/۲۳۵	۶۴/۶۵	۰/۶۷

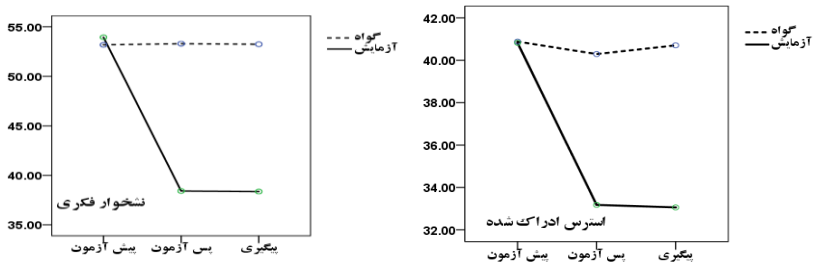
گروه × زمان	۲۴۰/۹۴	۱	۲۴۰/۹۴	۶۰/۷۶	۰/۶۵
بین گروه ها	۶۳۲/۵۱۰	۱	۶۳۲/۵۱۰	۲۰/۷۳	۰/۴۰

طبق جدول ۴ آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت بر نشخوار فکری با اندازه اثر ۰/۶۶ و بر استرس ادراک شده با اندازه اثر ۰/۶۵ مؤثر بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه جفتی میانگین نمره متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله (i)	مرحله (j)	گروه آزمایش			گروه گواه		
			تفاضل میانگین (i-j)	خطای استاندارد معنی داری	سطح	تفاضل میانگین (i-j)	خطای استاندارد معنی داری	سطح
نشخوار فکری	پیش آزمون	پس آزمون	۱۵/۵۲	۱/۹	۰/۰۰۱	-۰/۱۱۸	۰/۱۱۸	۰/۹۹
	پیش آزمون	پیگیری	۱۵/۵۸	۱/۹	۰/۰۰۱	-۰/۰۵۹	۰/۱۸۱	۱/۰۰
	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۶۰	۰/۶۸	۱/۰۰	-۰/۰۵۷	۰/۱۳۵	۱/۰۰
استرس ادراک شده	پیش آزمون	پس آزمون	۷/۶۴	۰/۹۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸۸	۰/۴۸۶	۰/۷۳
	پیش آزمون	پیگیری	۷/۷۶	۰/۹۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۳۵	۰/۲۱۹	۰/۹۰
	پس آزمون	پیگیری	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۳۵۳	۰/۵۹	۱/۰۰

طبق یافته‌های جدول ۵ در گروه آزمایش تفاوت نمره‌های نشخوار فکری و استرس ادراک شده در مرحله پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری معنی دار است و تفاوت معنی داری بین نمره‌های پس آزمون و پیگیری مشاهده نشد. لذا اثر درمان در مرحله پیگیری ماندگار است. در گروه گواه تفاوت هیچ کدام از مراحل معنی دار نیست.



شکل ۱. نمودارهای اثر تعاملی آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت و متغیرهای پژوهش در سه مرحله

در شکل ۱ مشاهده می‌شود که در گروه گواه میانگین متغیرهای نشخوارفکری و استرس ادراک‌شده تغییرات چندانی در سه مرحله نکرده‌اند؛ اما در گروه آزمایش آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت توانسته است که در مراحل پس‌آزمون و پیگیری میانگین متغیرهای نشخوار فکری و استرس ادراک‌شده را نسبت به پیش‌آزمون کاهش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت موجب کاهش نشخوار فکری دانش‌آموزان دختر می‌شود و در راستای پژوهش‌های فینلای جونز و همکاران (۲۰۱۸)، فراستادوتیری و درجی (۲۰۱۹) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت تمرینات ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت به فرد کمک می‌کند که در لحظه بماند و رنج خود را بپذیرد، در واقع فرد با خودشفقتی به یاد می‌آورد که هر کسی زمانی در رنج است (بشریت مشترک) و در لحظه آن و احساس همراهش را می‌پذیرد (ذهن‌آگاهی) و با جملات مهربانانه به خود (خودشفقتی) میزان استرس و نشخوار فکری در مورد آن رنج یا درد را کاهش می‌دهد (نف و جرمر، ۲۰۱۳). یکی از تمرینات جلوگیری از گسترش نشخوارفکری در این برنامه آموزشی سه گام دارد: ۱- برچسب‌گذاری عواطف، ۲- آگاه بودن از عواطف دردناک ۳- آرام کردن (شفقت جسمانی)، تسکین- دادن (شفقت روانی) و اجازه‌دادن (شفقت ذهنی) است. نام‌گذاری یا برچسب زدن عواطف سخت کمک می‌کند فرد آن‌ها را رها کند یا در آن‌ها فرو نرود. تحقیق نشان می‌دهد وقتی به عواطف دردناک را برچسب زده شود، بادامه به‌عنوان قسمتی از مغز که خطر را ثبت می‌کند، کمتر فعال می‌شود و به احتمال کمتر پاسخ استرس را در بدن تحریک می‌کند. وقتی فرد به آرامی می‌گوید "این خطر است" یا "ترس در حال بروز است"، معمولاً کمی احساس آزادی عاطفی می‌کند، مقداری فضا اطراف احساس ایجاد می‌شود و به جای گم شدن در عاطفه، قادر است آن عاطفه را تجربه می‌کند و برای چگونگی پاسخ، انتخاب بیشتری داشته باشد. در گام دوم فرد آگاهی پیدا می‌کند که عواطف مؤلفه‌های جسمانی، روانی و شناختی دارند. برای مثال، وقتی فرد عصبانی است، زمان زیادی را صرف کلنجار رفتن با افکار خود می‌کند و نقشه می‌کشد چه چیزی را خواهد گفت یا می‌بایست قبلاً می‌گفت. هم‌چنین هنگامی که بدن برای جنگ آماده می‌شود، تنش فیزیکی در شکم احساس می‌کند، در چنین شرایطی مدیریت عواطف دردناک، از طریق چالش با افکار دشوارتر است، زیرا افکار خیلی سریع حرکت می‌کنند، به راحتی فرد را هیجان زده می‌کنند و دقیق شدن سریع برای تغییر آن‌ها دشوار است؛ اما کار کردن با احساسات فیزیکی آسان‌تر است، چون بدن حرکت کندی دارد. با مشخص شدن جایگاه عواطف در بدن و توجه آگاهانه و بدون قضاوت

آن، عاطفه دردناک اغلب شروع به تغییر می کند. و زنجیره افکار منفی کاهش می یابد. در گام سوم فرد به سه روش گفته شده در بالا خود را آرام می کند (نف و جرمر، ۲۰۱۳؛ نف و جرمر، ۲۰۱۸). از طرفی به کارگیری تکنیک های ذهن آگاهی نیز به فرد کمک می کند تا در افکار تکراری نشخوار کننده گیر نکند، چون الگوهای فکری نشخوار کننده با بودن در لحظه و آگاه بودن به اتفاقات ذهنی در تضاد هستند. در واقع مدل های ذهن آگاهی بر این باورند که آگاه بودن به رویدادهای درونی از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و بدن و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات اثر گذاشته و باعث می شود الگوهای خودآیند عادت، تکراری و پذیرش شده، فرد حساسیت کمتری به حضور آن ها نشان دهد و همچنین واکنش های تکانه ای با پاسخ های آگاهانه و سازگارانه تری جایگزین شوند (ویلیامز و کابات زین، ۲۰۱۳؛ رویلاکولمر و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت موجب کاهش استرس ادراک شده دانش آموزان دختر می شود و در راستای پژوهش های (بلاث و ایزلر-مول، ۲۰۱۷)، اریکسون و همکاران (۲۰۱۸)، فینلای جونز و همکاران (۲۰۱۸) و فلتیس (۲۰۲۰) است. در تبیین اثر بخشی ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت، بر کاهش استرس ادراک شده می توان گفت در تبیینی دیگر، برنامه ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت با سیستم ایمنی افراد ارتباط دارد و این برنامه به افراد در کاهش پاسخ خطر کمک می کند. وقتی پاسخ استرس با تهدید خودانگاره شروع می شود احتمالاً فرد با سه پاسخ یا واکنش مواجه می شود: ۱- انتقاد از خود ۲- انزواء ۳- نشخوار، که این سه مؤلفه با مؤلفه های خودشفقتی (ذهن آگاهی، بشریت مشترک و ذهن آگاهی) در تضاد است. در این آموزش افراد مهارت های لازم را با تکرار و تمرین کسب می کنند و بدین شیوه نسبت به توانایی خود اعتماد بالایی پیدا می کنند و همین امر استرس آنان را کاهش می دهد و با انجام تمرینات سیستم ایمنی در افراد فعال می شود. مثلاً تمرین تماس آرام بخش به فرد کمک می کند در مواقع استرس زا با تمرکز کردن و تماس فیزیکی با قسمتی از بدن خود که به فرد آرامش می دهد احساس امنیت و حمایت را تجربه کند و با استرس کمتری روبه رو شود؛ در واقع بیشتر تمرینات این برنامه به افراد کمک می کنند تا در موقعیت های استرس زا با تمرکز کردن بر آن موقعیت نسبت به آن آگاهی پیدا کنند و بعد از آن سه مؤلفه شفقت (ذهن آگاهی، بشریت مشترک و خودمهربانی) را به کار ببرند تا بهتر بتوانند با آن موقعیت استرس زا کنار بیایند (نف و جرمر، ۲۰۱۳؛ نف و جرمر، ۲۰۱۸).

از طرفی یکی از باورهای مسلط در دوران نوجوانی این است که نوجوانان فکر می کنند مشکلات، ناامنی ها و شکست فقط برای آن ها پیش می آید و در این زمینه احساس تنهایی می کنند. یکی از

مهم‌ترین مولفه‌های خودشفقتی این است که یادآور شود انسان‌ها در رنج‌هایشان تنها نیستند و در واقع مشکلات نوجوانان بخشی از مرحله رشدی آن‌هاست که ناگزیرند برای تبدیل شدن به بزرگسالی سالم از آن عبور کنند. آگاهی از این موضوع در کنار تمرین تکنیک‌های خودمهربانی هم از طریق گفتار و هم رفتارهای مهربانانه، باعث کاهش استرس ادراک شده می‌شود. از طرفی تکنیک‌های ذهن‌آگاهی با قطع چرخه نشخوارذهنی استرس ادراک شده نوجوانان را کاهش می‌دهد (بلاث و ایزلر-مول، ۲۰۱۷).

در مجموع می‌توان گفت تمرینات مربوط به استرس و نشخوارفکری تا حدود خیلی زیادی با هم هم‌پوشانی داشتند و می‌توان گفت به وضوح در تمرینات این برنامه می‌توان دید که فرد با تمرکز کردن روی مشکل و مسئله خود، هم میزان تاب‌آوری او در پذیرش مشکلش بالا می‌رود و هم این‌که کاربرد مؤلفه‌های شفقت و ذهن‌آگاهی در این تمرینات به فرد کمک می‌کنند تا میزان استرس و نشخوار فکری او نه تنها در مواجهه با مشکلات بلکه در مسائل روزمره کمتر شود. در مجموع می‌توان گفت برنامه ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت برنامه‌ای مؤثر و کارآمد در حوزه پیشگیری مشکلات روانی افراد است. این برنامه آموزشی، برنامه‌ای پیشگیرانه است که از آن می‌توان در مدارس به منظور ایمن‌سازی روانی دانش‌آموزان نوجوان در برابر مشکل‌های مختلف روانی و اجتماعی استفاده کرد. از محدودیت‌های این پژوهش حاضر می‌توان به منحصر بودن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر، طیف سنی دانش‌آموزان و نمونه‌گیری در دسترس اشاره نمود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با لحاظ کردن این موارد بر توان تعمیم‌پذیری نتایج افزوده شود و جهت ارتقای سطح بهداشت روانی نوجوانان در مرحله بحرانی بلوغ، ارائه کارگاه‌های آموزشی در این زمینه جزء اولویت‌ها باشد.

پیشنهادات پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آموزشی و درمانی آینده، تأثیر این نوع آموزش ذهن‌آگاهی متمرکز بر شفقت بر ابعاد دیگر زندگی نوجوانان مورد بررسی قرار گیرد و بر روی دیگر جامعه‌های آماری اجرا شود. همین‌طور این پژوهش بر روی نوجوانان سایر شهرها انجام شود تا نسبت به تعمیم‌پذیری نتایج اطمینان بیشتری حاصل شود.

پیشنهادات کاربردی

پیشنهاد می‌شود تا جهت ارتقای سطح بهداشت روانی نوجوانان در مرحله بحرانی بلوغ، ارائه کارگاه‌های آموزشی در این زمینه جزء اولویت‌ها باشد. همین‌طور نتایج حاصل از این پژوهش در

اختیار مراکز مشاوره آموزش و پرورش که جامعه هدف آن دانش‌آموزان هستند، قرار گیرند تا از نتایج آن در جهت بهبود وضعیت روانی دانش‌آموزان نوجوان استفاده شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی به دقت رعایت و از جمله به آزمودنی‌ها تضمین داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها محرمانه خواهد ماند و اصل رازداری حرفه‌ای به صورت کامل اجرا شد و به شرکت‌کنندگان این اطمینان داده شده بود. همچنین در صورت عدم تمایل آزمودنی‌ها به ادامه همکاری، ترک پژوهش بدون پیامد منفی برای آن‌ها امکان‌پذیر بود تا برای شرکت در جلسات احساس اجبار نکنند.

سیاسگزاری

لازم است از مدیر مدرسه فدک و همچنین شرکت‌کنندگانی که در این انجام پژوهش همکاری کرده‌اند؛ تقدیر و سیاسگزاری شود. همچنین این پژوهش توسط دانشگاه شهید چمران اهواز مورد حمایت مالی (شماره پژوهانه: SCU.EM98.209) قرار گرفته است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته مشاوره خانواده، دانشگاه شهید چمران اهواز است که در تاریخ ۱۳۹۸/۶/۲۴ به شماره نامه ۹۸۲۲۳۲۰۵ توسط معاونت پژوهشی دانشگاه به تصویب رسیده است. همه نویسندگان مقاله نقش یکسانی در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری، تهیه پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

چمنی، نسرين و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۸). رابطه علی اضطراب، نشخوار فکری، غفلت، روابط با همسالان و قلدری با آمادگی به اعتیاد. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، ۱۳(۵۱): ۲۴۰-۲۱۹. [پیوند]

سعادت، سجاده، اصغری، فرهاد، و جزایری، رضوان السادات. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱۲): ۶۷-۷۸. [پیوند]

کریمی، حسن و کولائیان، ساجده. (۱۳۹۹). پیش‌بینی راهبردهای حل تعارض همسران براساس نشانه‌های اختلال شخصیت مرزی با واسطه‌گری تنظیم هیجان. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۲(۳): ۲۴-۱۳. [پیوند]

محمدعلی، سمیرا، معنوی‌پور، داود، و صداقتی‌فرد، مجتبی. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روانسنجی (روایی و پایایی) مقیاس شفقت خود: یافتن شواهد تجربی برای استفاده از نمره کل و تعریف مفهومی شفقت خود. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۲): ۲۹-۵۰. [پیوند]

- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T.A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57: 108-118. [link]
- Campo, R.A., Bluth, K., Santacroce, S.J., Knapik, S., Tan, J., Gold, S., Philips, K., Gaylord, S., & Asher, G.N. (2017). A mindful self-compassion videoconference intervention for nationally recruited posttreatment young adult cancer survivors: Feasibility, acceptability, and psychosocial outcomes. *Supportive Care in Cancer*, 25(6): 1759-1768. [link]
- Chen, C. M., Du, B. F., Ho, C. L., Ou, W. J., Chang, Y. C., & Chen, W. C. (2018). Perceived stress, parent-adolescent/young adult communication, and family resilience among adolescents/young adults who have a parent with cancer in Taiwan: a longitudinal study. *Cancer Nursing*, 41(2): 100-108. [link]
- Chen, Y. L., & Kuo, P. H. (2020). Effects of perceived stress and resilience on suicidal behaviors in early adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6): 861-870. [link]
- Coffman, J. K., Guerin, D. W., & Gottfried, A. W. (2006). Reliability and validity of the parent-child relationship inventory (PCRI): evidence from a longitudinal cross-informant investigation. *Psychological Assessment*, 18(2): 209-214. [link]
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Health and Social Behavior*, 24(4): 385-396. [link]
- Eriksson, T., Germundsjo, L., Astrom, E., & Ronnlund, M. (2018). Mindful self-compassion training to reduce stress and burnout symptoms among practicing psychologists: a randomized controlled trial of a brief web-based intervention. *Frontiers in psychology*, 9: 2340. [link]
- Feltis, L. (2020). *Be kind to your mind: A randomized controlled trial comparing the benefits of mindfulness and self-compassion vs. social skills training among children and adolescents*. Theses and Dissertations (Comprehensive). 2269. [link]
- Finlay-Jones, A., Xie, Q., Huang, X., Ma, X., & Guo, X. (2018). A pilot study of the 8-week Mindful Self-Compassion training program in a Chinese community sample. *Mindfulness*, 9(3): 993-1002. [link]

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3): 466-75. [[link](#)]
- Frostadottir, A. D., & Dorjee, D. (2019). Effects of mindfulness based cognitive therapy (MBCT) and compassion focused therapy (CFT) on symptom change, mindfulness, self-compassion, and rumination in clients with depression, anxiety, and stress. *Frontiers in Psychology*, 10: 1099. [[link](#)]
- Germer, C., & Neff, K. (2019). *Teaching the Mindful Self-Compassion program: A guide for professionals*. New York: Guilford Publications. [[link](#)]
- Gill, S. K., Muñoz, R. F., & Leykin, Y. (2018). The influence of perceived stress and depression on suicide-related beliefs in Caucasian and Indian adults. *Crisis*, 39(2): 127-36. [[link](#)]
- Kang, N. G., & You, M. A. (2018). Association of perceived stress and self-control with health-promoting behaviors in adolescents: A cross-sectional study. *Medicine*, 97(34): e11880. [[link](#)]
- Kleiman, E. M., Turner, B. J., Chapman, A., & Nock, M. K. (2018). Fatigue moderates the relationship between perceived stress and suicidal ideation: Evidence from two high-resolution studies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1):116-30. [[link](#)]
- Kostova, Z., Levin, L., Lorberg, B., & Ziedonis, D. (2019). Mindfulness-based interventions for adolescents with mental health conditions: A systematic review of the research literature. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10): 2633-2649. [[link](#)]
- Lee, A., Lee, K. S., & Park, H. (2019). Association of the use of a heated tobacco product with perceived stress, physical activity, and internet use in Korean adolescents: A 2018 national survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6): 965. [[link](#)]
- Lee, J., Kim, E., & Wachholtz, A. (2016). The effect of perceived stress on life satisfaction: The mediating effect of self-efficacy. *Ch'ongsonyonhak Yongu*, 23(10): 29-47. [[link](#)]
- Lian, S. L., Sun, X. J., Niu, G. F., Yang, X. J., Zhou, Z. K., & Yang, C. (2021). Mobile phone addiction and psychological distress among Chinese adolescents: The mediating role of rumination and moderating role of the capacity to be alone. *Journal of Affective Disorders*, 279: 701-710. [[link](#)]
- Lindholdt, L., Labriola, M., Andersen, J. H., Kjeldsen, M. M. Z., Obel, C., & Lund, T. (2021). Perceived stress among adolescents as a marker for future mental disorders: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 1403494821993719. [[link](#)]
- Mennies, R. J., Stewart, L. C., & Olino, T. M. (2021). The relationship between executive functioning and repetitive negative thinking in youth: A systematic review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 88: 102050. [[link](#)]

- Moberly, N. J., & Dickson, J. M. (2016). Rumination on personal goals: Unique contributions of organismic and cybernetic factors. *Personality and Individual Differences*, 99: 352-357. [[link](#)]
- Monroe, S. M., & Cummins, L. F. (2014). Diathesis-stress models. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-6. [[link](#)]
- Neff, K., & Germer, C. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. New York: Guilford Press. [[link](#)]
- Neff, K.D., & Germer, C.K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1): 28-44. [[link](#)]
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1): 115-121. [[link](#)]
- Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E., & Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(1): 198-207. [[link](#)]
- Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S., & Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence*, 74: 210-220. [[link](#)]
- Racic, M., Todorovic, R., Ivkovic, N., Masic, S., Joksimovic, B., & Kulic, M. (2017). Self-perceived stress in relation to anxiety, depression and health-related quality of life among health professions students: a cross-sectional study from Bosnia and Herzegovina. *Zdravstveno Varstvo*, 56(4), 251-9. [[link](#)]
- Rajab, A. M., Zaghoul, M. S., Enabi, S., Rajab, T. M., Al-Khani, A. M., Basalah, A., ... & Saquib, N. (2020). Gaming addiction and perceived stress among Saudi adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, 11: 100261. [[link](#)]
- Royuela-Colomer, E., Fernández-González, L., & Orue, I. (2021). Longitudinal associations between internalizing symptoms, dispositional mindfulness, rumination and impulsivity in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10): 2067-2078. [[link](#)]
- Schneider, E. E., Schönfelder, S., Domke-Wolf, M., & Wessa, M. (2020). Measuring stress in clinical and nonclinical subjects using a German adaptation of the Perceived Stress Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2): 173-181. [[link](#)]
- Serpa, J. G., Bourey, C. P., Adjaoute, G. N., & Pieczynski, J. M. (2021). Mindful Self-Compassion (MSC) with veterans: A program evaluation. *Mindfulness*, 12(1): 153-161. [[link](#)]

- Shaw, Z. A., Conway, C. C., & Starr, L. R. (2021). Distinguishing Transdiagnostic versus Disorder-Specific Pathways between Ruminative Brooding and Internalizing Psychopathology in Adolescents: A Latent Variable Modeling Approach. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(10): 1319-1331. [[link](#)]
- Shaw, Z. A., Hilt, L. M., & Starr, L. R. (2019). The developmental origins of ruminative response style: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 74: 101780. [[link](#)]
- Torrijos-Zarcero, M., Mediavilla, R., Rodríguez-Vega, B., Del Río-Diéguez, M., López-Álvarez, I., Rocamora-González, C., & Palao-Tarrero, Á. (2021). Mindful Self-Compassion program for chronic pain patients: A randomized controlled trial. *European Journal of Pain*, 25(4): 930-944. [[link](#)]
- Tumminia, M. J., Colaianne, B. A., Roeser, R. W., & Galla, B. M. (2020). How is mindfulness linked to negative and positive affect? Rumination as an explanatory process in a prospective longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and adolescence*, 49(10): 2136-2148. [[link](#)]
- Williams, J. M., & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. Routledge. [[link](#)]
- Zhou, X., Wu, X., & Chen, J. (2015). Longitudinal linkages between posttraumatic stress disorder and posttraumatic growth in adolescent survivors following the Wenchuan earthquake in China: A three-wave, cross-lagged study. *Psychiatry Research*, 228(1): 107-111. [[link](#)]
- Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2020). Impact of a positive youth development program on junior high school students in mainland China: A pioneer study. *Children and Youth Services Review*, 114: 105022. [[link](#)]
- Zuzama, N., Fiol-Veny, A., Roman-Juan, J., & Balle, M. (2020). Emotion regulation style and daily rumination: potential mediators between affect and both depression and anxiety during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18): 6614. [[link](#)]

پرسش نامه تاب آوری

ردیف	سوالات	کاملاً مخالفم	مخالقم خنثی	موافقم کاملاً
۱	من دلم می‌خواهد بعد از لحظات سخت جست و خیز کنم.			
۲	من اوقات دشواری دارم که به واسطه وقایع استرس‌زا ایجاد می‌شود.			
۳	رهایی از استرس یک رویداد استرس‌زا طولی نمی‌کشد.			
۴	هنگامی که اتفاق ناخوشایندی می‌افتد، بهبودی سریع برایم سخت است.			
۵	من معمولاً هنگام مواجهه با وقایع تلخ، چندان به در دسر نمی‌افتم.			
۶	من معمولاً زمان زیادی را صرف غلبه بر شکست‌ها در زندگی خود می‌کنم.			

مقیاس استرس ادراک شده

ردیف	سوالات	هرگز کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	در طول ماه گذشته تا چه اندازه به دلیل پیش آمدن مسأله‌ای که انتظارش را نداشته‌اید، ناراحت شده‌اید؟				
۲	در طول ماه گذشته تا چه اندازه‌ای احساس کرده‌اید که نمی‌توانید از عهده مسائل مهم که در زندگیتان وجود دارند، برآیید؟				
۳	در طول ماه گذشته تا چه اندازه عصبی یا دچار احساس تنش شده‌اید؟				
۴	در طول ماه گذشته تا چه اندازه احساس کرده‌اید که در برخورد با مشکلات و گرفتاری‌های روزمره زندگی موفق هستید؟				
۵	در طول ماه گذشته تا چه اندازه احساس کرده‌اید که در برخورد با تغییرات مهمی که در زندگیتان پیش آمده‌اند، عملکرد موثر داشته‌اید؟				
۶	در طول ماه گذشته تا چه اندازه هنگام حل مسائل شخصی خود نسبت به توانایی‌های خویش احساس اطمینان داشته‌اید؟				
۷	در طول ماه گذشته تا چه اندازه احساس کرده‌اید که امور مختلف بر وفق مرادتان است؟				
۸	در طول ماه گذشته تا چه اندازه متوجه شده‌اید که از عهده تمام کارهایی که باید انجام می‌دادید، نمی‌توانید برآیید؟				
۹	در طول ماه گذشته تا چه اندازه توانسته‌اید به خوبی با فراز و نشیب‌هایی که در زندگی‌تان پیش آمده‌اند کنار بیایید؟				
۱۰	در طول ماه گذشته تا چه اندازه احساس کرده‌اید که بر همه امور تسلط دارید؟				
۱۱	در طول ماه گذشته تا چه اندازه بوجود آمدن مسأله‌ای که از کنترل شما خارج بوده، باعث ناراحتی‌تان شده است؟				

- ۱۲ در طول ماه گذشته تا چه اندازه نگران کارهایی بوده‌اید که باید آن‌ها را کامل می‌کردید؟
- ۱۳ در طول ماه گذشته تا چه اندازه توانسته‌اید به‌طوری که دلتان خواسته است وقتتان را بگذرانید؟
- ۱۴ در طول ماه گذشته تا چه اندازه احساس کرده‌اید که مشکلات آن‌قدر روی هم جمع شده‌اند که نمی‌توانید از عهده آن‌ها برآیید؟

پرسش‌نامه نشخوار فکری

ردیف	سوالات	هرگز	گاهی اوقات	اغلب اوقات	همیشه
۱	فکر می‌کنید که چقدر احساس تنهایی می‌کنید				
۲	فکر می‌کنید اگر در همین حالت باقی بمانید نمی‌توانید وظایفتان را انجام دهید				
۳	فکر می‌کنید احساس دردمندی و خستگی می‌کنید				
۴	فکر می‌کنید که چقدر تمرکز کردن دشوار است				
۵	فکر می‌کنید که من چکار کرده‌ام که به این حالت دچار شده‌ام				
۶	فکر می‌کنید چقدر بی‌حوصله و بی‌انگیزه‌اید				
۷	با بررسی واقع‌آخر سعی می‌کنید بفهمید چرا افسرده‌اید				
۸	فکر می‌کنید که چرا نسبت به همه چیز بی‌تفاوت شده‌ام				
۹	فکر می‌کنید که چرا دیگر نمی‌توانید ادامه دهید				
۱۰	فکر می‌کنید که چرا اغلب به مسائل این‌گونه واکنش نشان می‌دهم				
۱۱	با خود خلوت کنید تا برای این احساسات خود دلیل پیدا کنید				
۱۲	افکارتان را یادداشت و آن‌ها را بررسی کنید				
۱۳	به اوضاع اخیر فکر می‌کنید که ای کاش اوضاع بهتر از این بود				
۱۴	فکر می‌کنید اگر نتوانید جلوی این احساساتتان را بگیرید دیگر قادر به تمرکز نخواهید بود				
۱۵	به این فکر می‌کنید که چرا مشکلاتی دارم که دیگران ندارند				
۱۶	فکر می‌کنید که چرا نمی‌توانم بهتر از عهده‌داره کردن امور برآیم				
۱۷	فکر می‌کنید که چقدر غمگین هستید				
۱۸	به همه‌نقاط ضعف، شکست‌ها، کاستی‌ها و اشتباهات خود فکر می‌کنید				
۱۹	فکر می‌کنید که چرا آن‌قدر سرحال نیستید که بتوانید کاری انجام دهید				
۲۰	سعی می‌کنید شخصیت خود را بررسی کنید تا بفهمید که چرا افسرده‌اید				

-
- ۲۱ تنهایی به جایی می‌روید که بتوانید در مورد احساساتتان فکر کنید
- ۲۲ فکر می‌کنید که چرا آن قدر از دست خودتان عصبانی هستید
-
