



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research

E-ISSN: 2476-3705

Vol. 10, Issue 1, No.37, Spring 2024, P:83-114

Received: 17/06/2024 Accepted: 05/10/2024

Research Article

Identifying the Components of Iranian Adolescent Compassionate Mind Training Program

Somayeh Mohebi: Ph.D Student of Psychology, Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

smohebi3385@webmail.guilan.ac.ir

Iraj Shakerinia: Associate Professor, Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

irajeshakerinia@guilan.ac.ir

Mahnaz Khosrojavid* : Associate Professor, Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

khosrojavid@guilan.ac.ir

Abbas Abolghasemi: Professor, Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

abolghasemi1344@guilan.ac.ir

Abbas Ali Hossein Khanzadeh: Professor, Faculty of Literature and Humanities, Department of psychology, University of Guilan, Rasht, Iran

khanzadehabbas@guilan.ac.ir

Abstract

To provide culturally-based interventions, it is essential to identify the factors that underlie them. This study aimed to identify the underlying components of the need for compassion in Iranian adolescents. The study was conducted qualitatively using interviews and texts. The literature review included approximately 150 articles, 25 Iranian and international dissertations, and 5 books related to compassion and positive psychology, all selected from credible sources. The interview stage aimed to find the answer to the factors affecting compassion in Iranian adolescents. The sample was selected from positive psychology professionals with a targeted method and theoretical saturation was achieved after interviewing 13 people. Out of 61 themes, 9 highly recurring were identified as influential on the need for compassion in Iranian adolescents. These included: educating traits of a compassionate mind, challenges of adolescence, self-awareness of talents, expression of emotions in adolescence, self-care, parental perfectionism, insistence on academic achievements, emphasis on choosing specific fields of study, and social media. All components were validated, with content validity index values ranging from 0.87 to 1. Six of the nine themes, recognizing talents, expressing emotions in adolescence, self-care, parental perfectionism, insistence on cognitive achievements, and social media, were new components emerging from Iranian society. The other two themes, educating traits of a compassionate mind and challenges of adolescence were emphasized in previous programs and by specialists in this study. The identified components can aid in developing the educational-psychological intervention in the school context and tailored to Iranian adolescents and culture.

Keywords: Compassionate Mind Training, Thematic Analysis, Adolescent

*. Corresponding author



Introduction

The adolescent stage is recognized as a stressful period for both teenagers and their significant others (Moon & Mello, 2021). Biological, cognitive, and social changes during this time can lead to mental health issues (Leboeuf, 2022). These transformations affect family and peer relationships (Laurenzi et al., 2024), while environmental stresses like academic and job pressures also contribute to increased tension (Maloney et al., 2024). According to the vulnerability-stress model, behavioral problems in adolescents arise from the interaction between their psychological traits and stressors (Elsayed et al., 2024). Internal and external resources help adolescents respond resiliently to challenges and prevent mental health issues (Eryilmaz et al., 2024). Previous research shows that even adolescents without clinical issues may lack the necessary skills to navigate this challenging period (Tahery, 2020). Additionally, educational programs centered on self-compassion and mindfulness can help improve mental health and reduce stress (Durkin et al., 2020; Seekis et al., 2023). Cultural differences play a crucial role in designing such programs (Petersen et al., 2017). Previous studies have focused on the effectiveness of these programs, predominantly using Western theoretical frameworks (Gilbert, 2006; Neff, 2003). However, there has been a lack of research on identifying the underlying components of compassion training needed in specific cultural contexts.

Method

This qualitative study used thematic analysis to identify and extract essential components for compassion training specific to Iranian adolescents. The research study was conducted in two phases: Initially, it involved a comprehensive review of existing compassion and mindfulness programs and texts. A total of 150 articles, 25 theses, 5 books and, 6 programs were analysed to identify core components of these programs, which were then summarized and synthesized into a conceptual model. In the second phase, 13 experts in positive psychology and adolescent mental health were interviewed to adapt the conceptual model to the Iranian context. Participants included university professors and school counsellors with extensive experience in relevant fields. Data was collected through semi-structured interviews, focusing on the essential components of compassion training for adolescents, distinguishing features of Iranian adolescents, and additional elements needed for cultural adaptation. Thematic analysis (Sterling, 2001) was conducted in different stages including familiarization with data, generating initial codes, creating thematic networks, and interpreting patterns to form a cohesive model.

Results

This study's thematic analysis identified and categorized 61 core themes, broadly classified into three dimensions: social, familial, and individual. 9 basic themes were repeated more than four times, thus selected as essential components of the program:

Table 1. The Nine Frequent Themes Resulting From Theme Analysis

1-Teaching compassionate mind characteristics in the Gilbert model considering the adolescent age group
2-Features and challenges of this age group
3-Teaching self-awareness and recognition of talents
4-Emotional expression in adolescence
5-Need for self-care
6-Parental perfectionism in parenting
7-Insistence on multiple academic achievements and high grades
8-Emphasis on specific field selection by parents
9-Examination of the impact of social media on self-criticism

Seven of the nine themes, recognizing talents, expressing emotions in adolescence, self-care, parental perfectionism, insistence on cognitive achievements, and social media, emphasis on choosing a specific field were new components emerging from Iranian society. The other two themes, educating traits of a compassionate mind and challenges of adolescence were emphasized in previous programs and by specialists in this study. This analysis suggests that educational programs for Iranian adolescents should be tailored to address these specific cultural and psychological needs.

Conclusion

This research study aimed to investigate the fundamental components for designing a compassion-based educational program for Iranian adolescents. The study found that themes like emotional expression, perfectionistic parenting, blame environments, social media, and essential needs play significant roles in fostering compassion in adolescents within the Iranian cultural context (Eryılmaz et al., 2024; Durkin et al., 2020; Maya et al., 2024). The analysis of existing theories and empirical studies revealed that compassion-based programs often share common elements such as compassion-focused therapy (Gilbert, 2009), mindful self-compassion (Neff, 2008), and stress reduction based on mindfulness (Kabat-Zinn, 1990). The study emphasizes that compassion is a multidimensional construct and should be approached from various social, familial, and individual

perspectives (Eryılmaz et al., 2024; Ivrit-Reynolds et al., 2022). Effective management of stress and emotional regulation is influenced by the individual's psychological system and safety perception (Heng & Fehr, 2022; Kang et al., 2018; Mortari et al., 2024). Furthermore, the research highlighted the importance of parenting contexts and self-care as integral to developing adolescent compassion (Laurenzi et al., 2024; Ryan & Deci, 2002; Seekis et al., 2023). Limitations of the study include a restricted sample age and specific context, suggesting the need for more comprehensive studies to address these factors. Overall, the study offers insights into designing compassion-based programs and understanding the cultural aspects influencing Iranian adolescents' self-compassion.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines: We strictly observed all ethical considerations during the research process. It included ensuring the confidentiality of participants' identities and obtaining informed consent from all participants.

Authors' Contributions: All authors contributed to the study. The first author administered treatments to the participants and wrote the first draft of the manuscript. This article is taken from the doctoral thesis of the first author and was done under the supervision of the advisors and supervisors.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Funding: The authors received no financial support for the study.

Acknowledgment: The authors would like to thank all participants for their time and participation in this study.

شناسایی مؤلفه‌های برنامه آموزش ذهن شفقت‌گرای نوجوان ایرانی

سمیه محبی: دانشجوی دکترای روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

smohebi3385@webmail.guilan.ac.ir

ایرج شاکری نیا: دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

irajeshakerinia@guilan.ac.ir

مهناز خسروجاوید*: دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

khosrojauid@guilan.ac.ir

عباس ابوالقاسمی: استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

abolghasemi1344@guilan.ac.ir

عباسعلی حسین خانزاده: استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

khanzadehabbas@guilan.ac.ir

چکیده

به‌منظور ارائه مداخله‌های مبتنی بر فرهنگ، شناسایی عوامل زیربنایی در آنها ضرورت دارد. هدف از این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوانان ایرانی بود. پژوهش از نوع کیفی و به روش تحلیل مضمون در مصاحبه‌ها و متون انجام شد. در بخش بررسی متون نمونه شامل حدوداً ۱۵۰ مقاله و ۲۵ پایان‌نامه داخلی و خارجی و ۵ کتاب مرتبط با حوزه شفقت‌ورزی و روانشناسی مثبت از بین تمامی منابع مرتبط و سایت‌های معتبر بود. در بخش مصاحبه این سؤال مطرح شد که عوامل اثرگذار بر شفقت‌ورزی در نوجوانان ایرانی چیست. نمونه از بین متخصصان روانشناسی مثبت با روش هدفمند، انتخاب و پس از مصاحبه با ۱۳ نفر اشباع حاصل شد. از بین ۶۱ مضمون پایه، ۹ مضمون با تکرار بالا شامل آموزش ویژگی‌های ذهن شفقت‌گرا، چالش‌های نوجوانی، خودآگاهی از استعدادها، ابراز احساسات در نوجوان، خودمراقبتی، کمال‌گرایی والدین، اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی، تأکید بر انتخاب رشته‌ای خاص، رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان مؤلفه‌های اثرگذار بر نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوان ایرانی انتخاب شدند. همه مؤلفه‌ها در فرایند اعتبارسنجی و محاسبه نسبت و شاخص روایی محتوایی، تأیید شدند. ۷ مورد از ۹ مضمون که شامل خودآگاهی از استعدادها، ابراز احساسات در نوجوانی، خودمراقبتی، کمال‌گرایی والدین، اصرار بر دستاوردهای تحصیلی، تأکید بر انتخاب رشته‌ای خاص و رسانه‌های اجتماعی، مؤلفه‌هایی جدید برآمده از جامعه ایرانی بودند و دو مؤلفه آموزش ویژگی‌های ذهن مشفق و چالش‌های نوجوانی، در برنامه‌های قبلی نیز وجود داشتند و در این پژوهش نیز، متخصصان به آنها تأکید بیشتر داشتند؛ بنابراین، مؤلفه‌های مبتنی بر فرهنگ به‌دست آمده می‌توانند در تدوین مداخله‌ای آموزشی - روانی متناسب با نوجوان ایرانی کمک‌کننده باشند.

واژه‌های کلیدی: آموزش ذهن شفقت‌گرا، تحلیل مضمون، نوجوان

مقدمه

مرحله نوجوانی و گذر از آن اغلب به‌عنوان دورانی تنش‌آور^۱ برای نوجوان و اطرافیان مهم شناخته می‌شود (Moon & Mello, 2021). نوجوان هم‌زمان تغییرهای زیستی، شناختی و اجتماعی گسترده‌ای را در یک دوره زمانی کوتاه تجربه می‌کند که سازش‌یافتگی با این حجم از تحول، چالش‌برانگیز بوده و ممکن است به برخی مسائل سلامت‌روانی منجر شود (Leboeuf, 2022). این تغییرات همچنین، بر شیوه استدلال نوجوان اثرگذار است و با ظهور هویت فردی و باز تعریف نقش فردی در بافتار رابطه با دیگران، به طور ویژه، رابطه او با خانواده و همسالان، تغییر می‌کند (Laurenzi et al., 2024). علاوه بر این، تغییرات محیطی مانند جابجایی مدرسه، فشارهای تحصیلی و احساس نیاز به جستجوی کار نیز استرس فزاینده‌ای را در نوجوان فرامی‌خواند (Maloney et al., 2024). موافق با آموزه‌های منتج از مدل آسیب‌پذیری-استرس^۲ پدیدایی مشکلات رفتاری و آسیب‌شناسانه متعاقب رویارویی با رخدادهای استرس‌زا، از طریق تعامل ویژگی‌های روانشناختی و تنشگرها تعیین می‌شود (Elsayed et al., 2024). شواهد نشان می‌دهند منابع درونی - بیرونی به نوجوانان کمک می‌کنند که بتوانند به رخدادهای فشارزا، تاب‌آورانه پاسخ دهند، یادگیری از تجارب چالش‌زا را در اولویت قرار دهند، احتمال مواجهه با رخدادهای با حالت‌های هیجانی مثبت را فزونی بخشند و البته، شانس پدیدایی مشکلات رفتاری و سلامت روانی را نیز کاهش دهند (Eryilmaz et al., 2024).

از سویی روانشناسی مثبت، سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت و بهینه روان انگاشته و آن را در قالب بهزیستی روانشناختی مفهوم‌سازی کرده است (Savari et al., 2021). ورود مؤلفه‌های

روانشناسی مثبت به حوزه روانشناسی تحولی - تربیتی و مداخله‌های آموزشی، سبب شد این نکته مدنظر قرار گیرد که نوجوانان به ظاهر سالم که مشکل خاصی از نظر رفتاری یا بالینی ندارند نیز می‌توانند بنا به دلایل مختلفی مانند عدم رویارویی با تجربه‌های خاص، محیط فقیر، پیشینه فرهنگی - تربیتی متفاوت، همچنان از مهارت‌ها و آمادگی لازم برای عبور از دوره پرچالش نوجوانی برخوردار نباشند (Tahery, 2020). بدین ترتیب نوجوانی مرحله مهمی در تحول شخصیت انسان به شمار می‌رود و بهزیستی در این مرحله از دیرباز محور توجه روانشناسان و پژوهشگران بسیاری بوده است (Mehrabian, 2023). بار - آن^۳ (1998) معتقد است بهزیستی روانشناختی در مرحله نوجوانی شامل حرمت خود، روابط بین فردی، استقلال، حل مسئله، قاطعیت، واقعیت‌آزمایی، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی و شادی است و اگر تمامی این عوامل محقق شود، نوجوان شخصیتی یکپارچه، موفق، منعطف و مسئولیت‌پذیر می‌یابد که وی را برای انجام مسئولیت‌های آتی زندگی آماده می‌سازد. با توجه به افزایش میزان تنیدگی در دوره نوجوانی و گریزناپذیری مواجهه با پیامدهای آن، نیاز به آموزشی ارتقا‌محور ضروری به نظر می‌رسد مراجعه به مفاهیم روانشناسی مثبت برای اندیشیدن به راه‌حلهایی با هدف رفع یا کاستن از عوارض این تجارب چالش‌زا را سبب شده است (Savari et al., 2021). محیط‌های آموزشی و مدارس می‌توانند با تسهیل دسترسی به برنامه‌های آموزشی در ارتقای توانمندی‌ها، سلامت روانی و بهزیستی فراگیران مؤثر واقع شوند (Fazel et al., 2014). مصون‌سازی دانش‌آموزان در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌زا، افزایش رضایت از زندگی، ارتقای یادگیری و خلاقیت، تقویت پیوستگی و انسجام اجتماعی و پرورش شهروندانی مدنی، ازجمله دلایلی هستند که کاربرد آموزش، پرورش و مداخله‌های مثبت

¹. stressful

². diathesis - stress model

³. Bar - on

خودپاسخ‌دهی غیرمشفقانه می‌کاهد. مقابله معطوف بر خودمهربانی، انسانیت مشترک و ذهن آگاهی، به‌ویژه در شرایطی که با اوج‌گیری خودمیان‌گرایی^۲، بنیان افسانه شخصی^۳ (یا باور به این که تجربیات نوجوان منحصر به فرد است) و مخاطبان خیالی^۴ (یا باور به اینکه دیگران دائماً آنها را قضاوت می‌کنند)، طرح‌ریزی می‌شود، به توسعه رفتارهای خودآرام‌گر^۵ و پیوندجویانه در نوجوانان کمک می‌کند (Mortari et al., 2024). علاوه بر موارد مشترک تنش‌زا میان همه نوجوانان، مطابق با پژوهش عظیمی و فیروزجاء (۱۳۹۸)؛ پاتل و همکاران (2015)؛ نجفی و همکاران (۱۳۹۱)؛ کواک و رودمین (2014)، مؤلفه‌های اثرگذار و متمایزکننده سبک زندگی نوجوانان ایرانی در مقایسه با نوجوانان سایر کشورها که می‌توانند تنش‌آور تلقی شوند، بررسی شد که عواملی همچون مرکزیت والدین در خانواده‌های ایرانی، مطلق‌بودن نظام عرفی و ارزشی، عدم تحقق هویت مستقل در نوجوان و وجود هویت از پیش تعیین شده و تأکید جامعه بر هویت جمعی و دینی، نظام اقتصادی ضعیف، عدم جهت‌دهی به اوقات فراغت نوجوانان، جلوگیری عرفی از بروز هیجانی در جامعه، عدم وجود آموزش رایگان در حوزه سلامت، تأکید خانواده‌ها بر ارتباط دوستانه کمتر، استفاده اغراق‌آمیز از فضاهای مجازی در این راستا ارائه شد.

در زمینه اثربخشی برنامه‌های شفقت‌ورزی در بافتارها و سنین مختلف شواهد قانع‌کننده‌ای موجود است (Seekis et al., 2023). نف و همکاران (2007) و نف و همکاران (2021) نشان دادند شفقت‌ورزی با خودانتقادی، سرکوبی افکار، کمال‌گرایی، روان‌رنجوری کمتر و سلامت روانشناختی، رضایت از زندگی، پیوستگی اجتماعی و هوش هیجانی بالاتر ارتباطی قوی دارد. تاکنون برنامه‌های متفاوتی در حوزه شفقت‌ورزی و ذهن آگاهی یا برنامه‌های اقتباس شده از

را در نظام‌های تربیتی بیش از هر زمان دیگر ضرورت می‌بخشند (Seligman et al., 2009). براساس شواهد موجود، یکی از راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی فزاینده بهزیستی نوجوان و کاهنده عامل‌های خطر سلامت روانی، خودشفقت‌ورزی نام دارد (Maya et al., 2024).

خودشفقت‌ورزی به‌عنوان یک عامل مراقبتی و ضربه‌گیر^۱، به‌طور ویژه در لحظه‌های تنش‌زا، بر بازبودن و در تماس‌بودن با رنج خود و رفتار خوددوستاندارانه دلالت دارد (Bogaert et al., 2023). محققان مختلف ضمن دفاع از ویژگی‌های کارکردی خودشفقت‌ورزی در پیش‌بینی سازگاری روانشناختی نوجوانان (Bluth & Eisenlohr - Moul, 2017) با اصرار بر ماهیت تغییرپذیر این کیفیت روانشناختی، دغدغه توانمندسازی روانی نوجوانان را با تأکید بر یادگیری و تمرین مهارت‌های خودشفقت‌ورزی، در اولویت قرار داده‌اند (Everitt - Reynolds et al., 2022). مواجهه نوجوانان با تعدد منابع تنش‌زا در مرحله نوجوانی و اطلاع از کارکرد ضربه‌گیرانه منابع مقابله فردی در رویارویی با تجارب انگیزاننده پیرامونی و البته، اولویت‌یافتگی تجربه بالندگی متعاقب این تجارب چالش‌زا، موافق با شواهد موجود، جز از طریق تغذیه شناساننده‌های سرمایه روانشناختی نوجوانان و تجهیز خزانه مهارتی آنها ممکن نمی‌شود (Santos et al., 2023). به گفته روانشناسان مثبت هر فردی توانمندی آموزش و توسعه شفقت را دارد، شفقت‌ورزی یک ظرفیت است و استعداد محسوب نمی‌شود؛ زیرا می‌توان آن را عملیاتی کرد (Jalon et al., 2022). مطابق با دیدگاه نف (2021) خودشفقت‌ورزی شامل سه وجه مهربانی با خود، درک انسانیت مشترک و ذهن آگاهی می‌شود. مداخلات معطوف بر خودشفقت‌ورزی مانند خودشفقت‌ورزی ذهن آگاهانه (Heng & Fehr, 2022) ازطریق تسهیل‌گری خودپاسخ‌دهی مشفقانه، از احتمال

^۲. egocentrism^۳. personal fable^۴. imaginary audience^۵. self - soothing behaviors^۱. buffering

ذهن شگفت‌انگیز، انداختن لنگر حواس پرتی، درک جریان زیرین افکار، پذیرش خود، قدردانی، زندگی آگاهانه که در ۸ جلسه برای دو گروه سنی ۱۱ تا ۱۸ ساله و ۱۸ تا ۲۱ ساله ارائه شد که علاوه بر الگوی گیلبرت (2009)، وجوهی از برنامه مبتنی بر تعهد و پذیرش^۸ (Hayes et al., 2011) را نیز در بر داشته و تأکید خاصی بر آموزش تجربی کارل راجرز نیز می‌کرد. روایی این برنامه از طریق مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان و تحلیل داده‌های کیفی انجام گرفت و تأیید شد. هر دو برنامه ذکر شده کاملاً منطبق بر الگوهای اصلی و با استفاده از تمارین و تکالیف متناسب‌سازی شده برای نوجوان طراحی شدند و عوامل فرهنگی را در تدوین برنامه دخیل نکردند.

بدین ترتیب بنابر شواهد موجود، تاکنون پژوهشی با هدف شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی نیاز به شفقت‌ورزی در یک بافت و فرهنگ خاص انجام نشده است. برنامه‌های قبلی ارائه‌شده در این زمینه همگی متأثر از اصول اساسی نظریه گیلبرت (2009) و نف (2007) بوده و فقط مؤلفه‌های فرافرهنگی را مدنظر قرار داده‌اند که این مؤلفه‌ها به شکل خلاصه شامل موارد زیر می‌باشند: داشتن دیدگاهی تکاملی به مغز و ذهن، بررسی رابطه بین این ساختار تکاملی و رنج‌های متعاقب آن در مراحل زندگی، بررسی نقش دلبستگی اولیه در تنظیم هیجانی فرد، در نظر گرفتن سه نظام تهدید، نیاز و امنیت به عنوان نظام تنظیم هیجانی در ذهن انسان و نقش شفقت‌ورزی در ایجاد تعادل بین آنها، مقابله با عواملی مانند شرم، خودسرزنش‌گری، خودانتقادگری، نشخوارذهنی، نگرانی از آینده با کمک شفقت‌ورزی به خود، متمایز کردن خوداصلاح‌گری مشفقانه از حمله به خود ناشی از شرم، متمایز کردن شرم، احساس گناه و تحقیر (مسئولیت‌پذیری در شکست‌ها در برابر تقصیرجویی خودانتقادگرانه)، ویژگی‌ها و مهارت‌های اشتیاق و التیام^۹ (حساسیت به رنج، همدلی، همدردی،

آنها ارائه شدند که مهم‌ترین آنها عبارتند از؛ آموزش ذهن مشفق^۱ گیلبرت (2009)، خودشفقت‌ورزی ذهن آگاهانه^۲ نف (2007)، کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۳ کابات زین (2003)، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی^۴ سگال و تیزدل (2012)، دوره‌های زندگی مبتنی بر ذهن آگاهی برای نوجوانان^۵ گریس-باند (2020)، دوستی با خود: برنامه شفقت‌گرای ذهن آگاهانه برای نوجوانان^۶ کارن بلوث (2016)، که از این میان، ۴ برنامه متناسب با بزرگسالان و ۲ برنامه برای نوجوانان طراحی شده‌اند. ابعاد و زیربنای اساسی برنامه «دوستی با خود» (Bluth, 2016) از برنامه «خودشفقت‌ورزی ذهن آگاهانه» (Neff et al., 2007) اقتباس شده‌است که شامل تمرینات رسمی و غیر رسمی ذهن آگاهی و تکالیف شفقت‌ورزانه متناسب با نوجوانان ۱۴ تا ۱۷ ساله می‌باشد. ابعاد اصلی این برنامه رشد مغز نوجوان و ارتباط نحوه عملکرد ذهن و بدن، تمرین شفقت به خود و دیگران، درک سه عنصر شفقت مهربانی با خود، انسانیت مشترک، ذهن آگاهی و تمرین‌های ذهن آگاهی بودند. این برنامه تنها از جهاتی با برنامه خودشفقت‌ورزی ذهن آگاهانه (Neff et al., 2007) تفاوت داشت که شامل در نظر گرفتن زمان کوتاه‌تر برای جلسه‌ها، تمرین‌های مدیتیشن کوتاه‌تر، تمرکز بیش‌تر بر آموزش مهارت شفقت تا ذهن آگاهی، استفاده از فیلم و نمایش و بازی و وبسایت‌های آموزش ذهن آگاهی و توضیح ویژگی‌های مغز نوجوان و رشد هیجانی بیشتر می‌شد. دومین برنامه با عنوان «دوره‌های زندگی مبتنی بر ذهن آگاهی برای نوجوانان» براساس الگوی گیلبرت (2009) و راب نایرن^۷ (1997) تدوین شد. ابعاد اصلی این برنامه نیز شامل آموزش

¹. Compassionate Mind Trainin (CMT)

². Mindful Self - Compassion (MSC)

³. Meditation Based Stress Reduction (MBSR)

⁴. Meditation Based Cognitive Therapy (MBCT)

⁵. Making Friends With Yourself: A Mindful Self compassion Program for Teens (MFY - T)

⁶. Mindfulness Based Living Course for Young Adults (MBLC - YA)

⁷. Rob Naim

⁸. Assertive Community Treatment (ACT)

⁹. engagement & allvation

اثرگذار برآمده از جامعه هدف است؛ از این رو، شناسایی و استخراج عوامل زیربنایی برخاسته از فرهنگ، مؤثر بر کاهش حرمت خود و عدم پذیرش خود کنونی، افزایش خودسرزنش‌گری، خودانتقادگری و احساس شرم و گناه در نوجوانان و چالش‌های متمایزکننده نوجوان ایرانی که او را نیازمند شفقت‌ورزی بیشتر با خود می‌کند، به جهت کاربرد این مؤلفه‌ها در طراحی برنامه‌هایی بومی‌سازی شده، حائز اهمیت است و ضرورت انجام پژوهشی همه‌جانبه را توجیه‌پذیر می‌سازد. براساس جستجوهای انجام شده در پایگاه داده‌های داخلی و خارجی، تاکنون هیچ پژوهشی با هدف کشف چالش‌های نوجوان ایرانی و عوامل زیربنایی و اثرگذار بر نیاز به شفقت‌ورزی و عوامل فرهنگی خاص جامعه وجود نداشته است و خلأ آن به وضوح مشاهده می‌شود که این امر جنبه نوآورانه پژوهش حاضر است؛ بنابراین، هدف از این مطالعه، شناسایی مؤلفه‌های اشباع‌کننده و اثرگذار بر نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوان ایرانی به جهت کاربرد متعاقب آن در تدوین برنامه‌ای آموزشی - روانی بود.

روش

روش، قلمرو پژوهش و شرکت کنندگان: روش این پژوهش از نوع کیفی و به شیوه تحلیل مضمون در مصاحبه‌ها و متون بود که در دو گام انجام شد. قلمرو پژوهش، در بخش نخست، یعنی استخراج مؤلفه‌ها و تدوین مدل مفهومی با شیوه تحلیل مضمون استرلینگ (2001)، تمامی مداخله‌های آموزش ذهن شفقت‌گرا و برنامه‌های مثبت با در برداشتن کلیدواژه‌های شفقت‌ورزی، مهربانی با خود، نوجوان و حاصل از سایت‌های معتبری مانند مگ ایران، علم‌نت، سید، پرتال جامع علوم انسانی (مقاله فارسی)، ایراندک (پایان‌نامه فارسی)، گوگل اسکالر، ساینس دایرکت (مقاله لاتین) و آند (پایان‌نامه لاتین)^۵ بود. متون بررسی شده در این

تحمل‌پیشانی، عدم قضاوت، انگیزه مراقبت و همچنین تصویرسازی، استدلال، توجه، احساس، تجربه حسی، رفتار به شکلی مشفقانه) و رویکردهای شفقت که شامل شفقت با ذهن^۱، شفقت با خود^۲، شفقت با دیگران^۳ است. رویکرد و هدف بیشتر پژوهش‌ها بررسی اثربخشی یا جنبه درمانی و بالینی برنامه‌ها بر متغیرهای مختلف و مقایسه این اثربخشی با سایر درمان‌ها بوده و هیچ پژوهشی مؤلفه‌های برآمده از فرهنگ با توان توضیح زیربنای نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوانان را دنبال نکرده است؛ بنابراین، به نظر می‌رسد در شرایط فعلی جوامع با وجود عوامل تنش‌زای محیطی - ذهنی و همچنین، به منظور کمک به نوجوان برای عبور سلامت از این مرحله حساس و مهم، راه‌حل‌های ابتکاری کم‌هزینه ضرورت دارد. یکی از این راه‌حل‌ها برنامه‌های آموزشی هستند که نقش مؤثری در پیشگیری و ارتقای سلامت روان و افزایش بهزیستی روانشناختی نوجوانان دارند (Marquez et al., 2024). آموزش، مهم‌ترین ابزار برای مواجهه با آسیب‌های روانی - اجتماعی به‌ویژه در نوجوانی تلقی می‌شود (Feummler et al., 2011). از سویی جوردن^۴ و همکاران (2021)، تأثیر بافت‌های اطراف نوجوان و هم‌افزایی این بافت‌ها از جمله مدرسه، خانواده و برنامه‌های آموزشی و هماهنگی این بافت‌ها با ویژگی‌های نوجوانی را عامل تحولی مثبت می‌دانند. الگوهای تدوین شده در هر جامعه‌ای باید با فرهنگ و تجربه زیسته افراد آن جامعه تطابق داشته باشد و به آسانی امکان تعمیم به دیگر جوامع را نخواهد داشت (Gewin & Hoffman, 2016؛ Holm et al., 2015)؛ بنابراین، برای تدوین و استفاده از دانش پژوهشی متناسب با هر بافت، توجه به ابعاد فرهنگی در طراحی برنامه‌های آموزشی - روانی ضرورت و اهمیت دارد (Petersen et al., 2017) که این امر نیازمند شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی مهم و

^۱. compassion with the mind

^۲. self - compassion

^۳. compassion with others

^۴. Jourdan

^۵. magiran.com, elmnet.ir, sid.ir, ensani.ir, irandoc, google scholar, science direct.com, oatd.org

براساس اصول روش‌شناسی، اشباع حاصل شد. همچنین، بازه زمانی انجام مطالعات مروری از مهر ماه ۱۴۰۱ آغاز و تا بهمن ماه ۱۴۰۲ ادامه یافت. در **جدول ۱** منابع مورد بررسی به‌منظور استخراج اصول اساسی و تدوین بدنه اصلی برنامه در این طرح پژوهشی شرح داده شدند:

بخش از بین موارد جستجو شده و پس از بررسی دقیق منابع مرتبط از جمله ۵ کتاب (**جدول ۲**)، ۶ برنامه قبلی ارائه شده در حوزه شفقت‌ورزی و ذهن‌آگاهی (**جدول ۳**)، حدوداً ۱۵۰ مقاله داخلی و خارجی و ۲۵ پایان‌نامه داخلی و خارجی که در استخراج مؤلفه‌های اصلی برنامه و تدوین مدل مفهومی پایه و بدنه اصلی آن کمک‌کننده بودند، دیگر مفهوم جدیدی یافت نشد.

جدول ۱

قلمرو پژوهش در بخش بررسی منابع مکتوب

Table 1
Scope of Research in the written Source Review Section

تعداد	ابزار	منبع
۱۵۰	مقالات داخلی	مگ ایران، علم‌نت، سید، پرتال جامع علوم انسانی
	مقالات خارجی	گوگل اسکالر، ساینس دایرکت
۲۵	پایان‌نامه داخلی	گنج ایرانداک
	پایان‌نامه خارجی	اتد
۵	کتاب	چاپ شده و دیجیتال
۶	برنامه‌های قبلی	گوگل و گوگل اسکالر و کتاب‌ها

در **جدول ۲** کتاب‌های اصلی بررسی شده در این پژوهش شرح داده شدند:

جدول ۲

عناوین کتاب‌های بررسی شده در پژوهش

Table 2
Titles of the Books Examined in the Research

سال نشر	نویسنده	عنوان
۲۰۱۰	پائول گیلبرت	درمان متمرکز بر شفقت: ویژگی‌های متمایز
۲۰۱۶	راسل کولتز، استیون هیز، پائول گیلبرت	درمان شفقت‌گرا به زبان ساده
۲۰۱۹	کریستین نف، کریستوفر گرمر	کتاب درمان شفقت‌ورزی ذهن‌آگاهانه
۲۰۲۳	کارن بلوث و کریپر فیت	کتاب کار شفقت به خود برای نوجوانان
۲۰۲۱	کریستین ماسون و همکاران	مدرسه دلسوز

در **جدول ۳** برنامه‌های قبلی ارائه شده از محققان قبلی که در تدوین برنامه بررسی شدند، شرح داده شده‌اند:

جدول ۳

مفاهیم حاصل از متون و منابع شامل عناوین و محتوای برنامه‌های قبلی مبتنی بر شفقت‌ورزی و ذهن‌آگاهی

Table 3

Concepts Obtained from Texts and Sources, Including Titles and Content of Previous Programs on Compassion and Mindfulness

برنامه	پدیدآور	اصول و مؤلفه‌های اساسی و محتوای برنامه به شکل مختصر و تلخیص شده
CFT – CMT آموزش ذهن شفقت‌گرا و درمان شفقت‌محور	پائول گیلبرت (2009)	رویکرد تکاملی به مغز - ذهن چندگانه - نقش دلبستگی اولیه - تنظیم هیجان - سه سیستم تنظیم هیجانی (تهدید - نیاز - امنیت) - رسیدن به تعادل هیجانی - شرم، خودسرزنش‌گری، خودانتقادی، نشخوارذهنی، نگرانی درباره آینده - متمایز کردن خوداصلاح‌گری مشفقانه از حمله به خود ناشی از شرم - تفاوت شرم، احساس گناه و تحقیر (مسئولیت‌پذیری در برابر تقصیرجویی خود انتقادگرانه) - اشتیاق و التیام (حساسیت به رنج، همدلی، همدردی، تحمل پریشانی، عدم قضاوت، انگیزه مراقب - (تصورسازی، استدلال، توجه، احساس، تجربه حسی، رفتار به شکلی مشفقانه) - ویژگی‌های فرد مهربان (خردمند، مسئول، ملایم، شجاع) - تبدیل شرم به احساس گناه - استفاده از تصویرسازی - ریتم تنفسی تسکین‌دهنده - ایجاد مکانی امن - صندلی مشفق - رشد خود مشفق - شفقت به خود و دیگران و پذیرش شفقت از سوی دیگران - نامه مشفقانه - ترس از شفقت
MSC شفقت‌ورزی ذهن آگاهانه	کریستین نف و گرمر (2007)	ذهن‌آگاهی - شفقت به خود - بین و یانگ (تسلط دادن خود، انگیزه برای جبران و اصلاح) - ترس از شفقت - لمس در شفقت - ایجاد بازافروختگی بعد از شفقت به خود - عبارات حاکی از عشق و تکرار آنها - کشف صدای شفقت‌آمیز درون - عمیق زیستن - کشف شفقت به خود به‌شمار - خلوت نشینی - رویارویی با هیجان‌های دشوار - پذیرش زندگی خود - بررسی رابطه‌های چالش‌برانگیز - سه بُعد شفقت (انسانیت مشترک در مقابل انزوا، مهربانی به خود در برابر قضاوت خود، ذهن‌آگاهی در برابر همانندسازی افراطی و نشخوار ذهنی) - تمرین‌های گوناگون ذهن‌آگاهی - اهداف اصلی برنامه: تشخیص زمان رنج - لنگر انداختن در لحظه اکنون - آگاهی از هیجان‌ها در بدن به منظور تنظیم آنها - پرورش خودداری و ایجاد فضای لازم برای عمل شفقت‌آمیز - مراقبه عشق - محبت - اسکن بدن - حرکت شفقت‌آمیز برای رفع تنش از بدن - تأکید بر گرما و حسن نیت نسبت به خود
MBSR کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی	کابات زین (2003)	مراقبه تنفس - پویش بدن - حرکت ذهن آگاهانه - شفقت و مراقبه عشق - محبت - رشد خودداری از طریق آگاهی به دور از قضاوت و لحظه به لحظه برای رویارویی با تنش‌ها - مراقبه تنفس مهرآمیز - اسکن بدن به عنوان یک مراقبه اساسی - تأکید بر آگاهی فراخ و کنونی
MBCT شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	ویلیام سگال و تیزدل (2012)	این برنامه مبتنی بر برنامه کابات زین (MBSR) تدوین شد؛ با این تفاوت که مراقبه عشق - محبت ندارد. پرورش ذهن‌آگاهی و حذف تفکر افسرده‌وار - مراقبه تنفس مهرآمیز - مراقبه اسکن بدن - تمرکز بر ارتباط بین افکار و احساس و آشنایی با تحریف‌های شناختی و تلاش برای دیدن فکرها به شکلی گذرا - تمرکز بر قصد و توجه و نگرش در ذهن آگاهی. این درمان بر چهار پایه استوار است: تأمل درباره بدن، احساس، ذهن و موضوع‌های روانی
MBCL – YA دوره‌های زندگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای نوجوانان	گریس باند (2020)	این برنامه مبتنی بر الگوی گیلبرت (CFT - CMT) تدوین شد؛ رابطه ذهن و بدن - نظریه مغز سه گانه - رشد مغز نوجوان - اسکن بدن به شکل ذهن آگاهانه - تأثیر استرس بر ذهن و بدن - تمرین مهربانی به خود، دیگران، پذیرش مهربانی دیگران نسبت به خود - لنگر ثبات در زندگی طوفانی - تنفس عمیق - بررسی علت حواس‌پرتی و قوی بودن این عادت در ذهن - ذهن به عنوان مشاهده گر حوادث - نقش تفکر در شکل‌گیری باور فرضیه‌ها، انتظارات و سخت‌بودن درک

تفکر بنیادین - عادت به قضاوت منفی لحظه‌ها - سه سیستم تنظیم هیجانی - قدردانی از خوبی‌ها و تحسین ویژگی‌های خوب شخصیت خود و دیگران - زندگی مطابق با ارزش‌ها به شکلی فرایندی نه مقصد محور. محتوای هر جلسه در دوره با موضوعات مربوطه در MBLC بزرگسالان در طول جلسه متفاوت است و مدت زمان تمرین و از نظر توسعه مناسب از نظر مواد انتخاب شده و زبان استفاده شده در عناصر آموزشی و شیوه‌های هدایت شده نیز همین طور به‌ویژه «مهربانی برای دیگران و خود» که در MBLC گنجانده شده است، به روشی متفاوت در MBLC - YA بررسی می‌شود. در نسخه MBLC - YA این عمل «محبت کامل دایره‌ای» نامیده می‌شود و به دنبال معرفی مفهوم جریان‌های محبت، از جمله جریان محبت از خود به خود، به شیوه‌ای است که ممکن است برای نوجوانان قابل دسترس‌تر باشد.

این برنامه مبتنی بر الگوی نف (MSC) تدوین شد؛ تغییرهای مغز نوجوان - ارتباط نحوه عملکرد ذهن و بدن - تمرین شفقت به خود - عدم ترس از شکست - سه عنصر شفقت (مهربانی با خود، انسانیت مشترک، ذهن آگاهی) - آگاهی از احساس‌ها - لمس آرام‌بخش - لحظه‌ای برای من - تمرین عشق و مهربانی - ذهن آگاهی نسبت به محیط - عبور فکرها مثل ابر - سنگ اینجا و اکنون - گوش دادن به موسیقی ذهن آگاهانه - اسکن مهربان بدن - تنفس آرامش‌بخش - تمرین شفقت به دیگران - شناسایی و نامگذاری احساس‌ها - خوب شنیدن برای شنیده شدن - تفاوت عزت نفس و شفقت - کشف نقاد و سرزنش‌گر درون - حرکت در مسیر ارزش‌ها - قدردانی - تمرین مکانی امن و تمرین رنگ شفقت - تفاوت‌های این برنامه با برنامه اصلی گیلبرت: در نظر گرفتن زمان کوتاه‌تر برای جلسه‌ها و مدیتیشن کوتاه‌تر - تمرکز بیشتر بر آموزش مهارت شفقت تا ذهن آگاهی، استفاده از فیلم و نمایش و بازی	کارن بلوث (2016)	MFY - T دوست شدن با خود: برنامه شفقت‌ورزی ذهن آگاهانه برای نوجوانان
--	------------------	---

روش اجرا و تحلیل: برای انجام فرایند مطالعه کار با مرور هدفمند متون، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های داخلی و خارجی شروع شد. ابتدا با کلمات کلیدی شفقت‌ورزی، آموزش ذهن شفقت‌گرا، ذهن آگاهی و نوجوان، جستجو انجام شد. در مقاله‌های پژوهشی، مفاهیم زیربنایی سازه شفقت‌ورزی یا ذهن آگاهی نشانه‌گذاری و یادداشت شدند. پژوهشگر در پایان‌نامه‌ها به‌ویژه بخش ادبیات پژوهشی و پیوست، محتوای برنامه‌ها را به شکلی دقیق بررسی کرده و جلسه‌ها و محتوای هر برنامه‌ای که تاکنون در پژوهش‌های داخلی و خارجی استفاده شده است یا برای اولین بار تدوین و طراحی شده بودند، به دقت یادداشت و جمع‌آوری کرد. به این ترتیب مبانی زیربنایی هر برنامه به قطعات قابل کدگذاری مطابق با روش استرلینگ (2001) تبدیل و در قالب عناوین، اهداف اصلی و محتوای هر جلسه در جدوالی مجزا خلاصه شدند. سپس کتاب‌های اصلی در

این زمینه شامل درمان متمرکز بر شفقت: ویژگی‌های متمایز^۱ (Paul Gilbert, 2010)، درمان شفقت‌گرا به زبان ساده^۲ (Kolts, Hayes, Gilbert, 2016)، کتاب درمان شفقت‌ورزی ذهن آگاهانه^۳ (germer, neff, 2019) و کتاب کار شفقت به خود برای نوجوانان^۴ (bluth, Clepper-Faith., 2023) و مدرسه دل‌سوز^۵ (mason et al., 2021) به‌طور کامل مطالعه شدند و مفاهیم مهم از این منابع نیز جمع‌آوری شدند. سپس با خلاصه‌سازی داده‌ها و ادغام بخش‌های مشترک، مؤلفه‌های اصلی حاصل از منابع مشخص شدند. در واقع با طی این فرایند به شیوه تحلیل مضمون، مفاهیم و مؤلفه‌های توضیح‌دهنده گستره فکری/محتوایی، برنامه

¹. compassion focused therapy: distinctive features

². CFT made Simple: a Clinician's Guide to Practicing Compassion - Focused Therapy

³. teaching the mindful self - compassion program: a guide for professionals

⁴. Self-compassion in adolescence, In Handbook of Self-Compassion

⁵. compassionate school practices .

آموزش شفقت‌ورزی با تأکید بر الگوی جامع گیلبرت و با هدف فهم و استخراج این مفاهیم و شکل‌دهی به مدل مفهومی توسعه یافت (جدول ۶) و (جدول ۷).

قلمرو پژوهش: در گام دوم برای متناسب‌سازی مدل مفهومی با فرهنگ ایرانی، قلمرو شامل متخصصان حوزه روانشناسی مثبت، شفقت‌ورزی و نوجوان با مدرک دکتری و کارشناسی ارشد در سال ۱۴۰۲ بود.

شرکت‌کنندگان: از بین متخصصان حوزه مثبت و شفقت‌ورزی با در نظر گرفتن ملاک داشتن دست‌کم ۵ - ۱۰ سال سابقه کار مرتبط به روش هدفمند افرادی انتخاب شدند که پس از مصاحبه با ۱۳ نفر، دیگر داده جدیدی به دست نیامد و اشباع حاصل شد که از این میان ۹ نفر در دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب و دانشگاه اصفهان مشغول به تدریس بودند که ۳ نفر مدرک دکترای روانشناسی بالینی، ۲ نفر دکترای روانشناسی تربیتی و ۲ نفر دکترای روانشناسی عمومی و ۲ نفر دکترای روانشناسی کودکان استثنایی داشتند و ۴ نفر نیز مشاور مدرسه بودند که ۱ نفر مدرک کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک - نوجوان، ۲ نفر کارشناسی

ارشد روانشناسی عمومی و ۱ نفر مدرک کارشناسی ارشد مشاوره داشتند. همچنین، میانگین و انحراف معیار سابقه اشتغال آنها در این حوزه به ترتیب برابر با هفده و نیم سال و دو و نیم سال بود. روش دسترسی به افراد شرکت‌کننده بدین شرح بود: با اساتید دانشگاه شهید بهشتی و علامه طباطبائی به شکل حضوری مصاحبه انجام شد. با استاد دانشگاه اصفهان به دلیل دوری مسافت، دانشگاه آزاد جنوب به دلیل نداشتن فرصت، مشاوران مدرسه به دلیل دوری مسافت از طریق تماس تصویری ارتباط برقرار و مصاحبه انجام شد. همچنین، سؤالات مصاحبه و اهداف پژوهش برای همه افراد شرکت‌کننده قبل از مصاحبه از طریق تلگرام فرستاده شد. بدین ترتیب پس از بررسی داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه و کدگذاری آنها محقق به داده جدیدی دست نیافت و اشباع حاصل شد.

در جدول ۴، ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در طرح پژوهشی به تفکیک رویکرد پژوهشی و سابقه فعالیت شرح داده شدند:

جدول ۴

قلمرو شرکت‌کنندگان در طرح پژوهشی

Table 4
Territory and Participants in the Research Project

شغل	گرایش	سابقه فعالیت	رویکرد
۱ روانشناس	دکترای روانشناسی بالینی	۲۰ سال سابقه تدریس و روان‌درمانگری، استاد تمام دانشگاه شهید بهشتی	روانشناسی مثبت، درمان مبتنی بر شفقت‌ورزی، معنویت درمانی
۲ روانشناس	دکترای روانشناسی عمومی	۱۵ سال سابقه تدریس در دانشگاه تهران جنوب و درمانگری	درمان مبتنی بر شفقت‌ورزی
۳ روانشناس	دکترای روانشناسی تربیتی	۱۶ سال سابقه تدریس و دانشیار دانشگاه شهید بهشتی	روانشناسی مثبت، درمان مبتنی بر شفقت‌ورزی، مدرسه
۴ روانشناس	دکترای روانشناسی عمومی	۲۵ سال سابقه درمانگری	روان‌درمانی نوجوان
۵ روانشناس	دکترای روانشناسی کودکان استثنایی	۱۰ سال سابقه درمانگری	روان‌درمانی کودک - نوجوان
۶ روانشناس	دکترای روانشناسی کودکان استثنایی	۱۱ سال سابقه درمانگری	روان‌درمانی کودک - نوجوان
۷ روانشناس	دکترای روانشناسی بالینی	۱۶ سال سابقه درمانگری و دانشیار دانشگاه اصفهان	روان‌درمانی کودک - نوجوان
۸ روانشناس	دکترای روانشناسی کودکان استثنایی	۶ سال سابقه درمانگری و مدرس دانشگاه علامه	روان‌درمانی کودک - نوجوان و حوزه مثبت
۹ روانشناس	دکترای روانشناسی بالینی	۱۲ سال سابقه درمانگری	روان‌درمانی کودک - نوجوان
۱ مشاور	کارشناسی ارشد بالینی کودک - نوجوان	۸ سال سابقه مشاوره در مدرسه دخترانه	روانشناسی نوجوان
۱ مشاور	کارشناسی ارشد مشاوره	۲۹ سال سابقه مشاوره در مدرسه پسرانه و درمانگری	روانشناسی نوجوان
۱ مشاور	کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی	۱۸ سال سابقه مشاوره در مدرسه دخترانه	روانشناسی نوجوان
۱ مشاور	کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی	۱۰ سال سابقه مشاوره در مدرسه پسرانه	روانشناسی نوجوان

ملاحظات اخلاقی: این پژوهش دارای کد اخلاق^۱ است. همچنین، موازین اخلاقی چون کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران و از مدارس انتخابی، محرمانه‌ماندن اطلاعات به‌دست‌آمده از شرکت‌کنندگان، مختاربودن آنها به خروج از پژوهش در صورت عدم تمایل به ادامه همکاری، اطمینان‌دادن به شرکت‌کنندگان پژوهش درباره عدم ضرر و زیان جسمی، روانی و مالی متعاقب شرکت یا عدم شرکت در پژوهش، متعهدبودن و ارائه نتایج پژوهش به‌صورت شاخص‌های کلی توسط پژوهشگر به مسئولین مرتبط رعایت شد. همچنین، در موارد استفاده از متون، اصل رعایت عدم سرقت ادبی مدنظر محقق قرار گرفت. در فرایند انجام مصاحبه با متخصصان نیز با کسب رضایت کامل آنها و اجازه برای ثبت و ضبط اطلاعات و در

از کمیته اخلاق در پژوهش‌های IR.GUILAN.REC.1402.052^۱ زیست پزشکی دانشگاه گیلان

محیط کاری ایشان و در زمان مناسب تعیین شده انجام گرفت.

ابزار سنجش: در این بخش، از مصاحبه نیمه ساختاریافته تدوین شده توسط محقق و مبتنی بر اهداف پژوهش و اصول اساسی برنامه استفاده شد. سؤال‌های این مصاحبه به شرح زیر بود: ۱ - مهم‌ترین مؤلفه‌ها برای آموزش ذهن شفت‌گرا به نوجوان چیست؟ ۲ - وجه تمایز نوجوان ایرانی در آموزش ذهن شفت‌گرا چیست؟ ۳ - با توجه به هدف متناسب‌سازی این برنامه با نوجوان ایرانی، به برنامه‌های قبلی چه مفهوم یا مؤلفه‌ای را می‌توان افزود که جای آنها خالی است؟

تحلیل داده‌ها: برای تحلیل مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. استرلینگ (2001) روند کامل تحلیل به شیوه شبکه مضامین در قالب شش مرحله را شرح داد که عبارت است از:

- آشنایی با داده‌ها که خواندن داده‌ها را به صورت فعال انجام می‌دهد که متن را به بخش‌های معنادار و قابل کنترل تجزیه کند.
- شناسایی مضامین و ایجاد کدهای اولیه که متن را قابل کنترل‌تر و خلاصه می‌کند.
- ایجاد شبکه‌های مضامین که شامل ترتیب مضامین، انتخاب مضامین اصلی، تنظیم مجدد در سازماندهی مضامین، بازبینی و اصلاح بود و این مرحله براساس مبنای نظری و بسته به نوع متن انجام می‌گیرد.
- توصیف شبکه‌های مضامین
- خلاصه کردن شبکه‌های مضامین که تفسیر را قانع‌کننده‌تر می‌سازد.

• تفسیر الگوها که پژوهشگر در این مرحله به سؤال اصلی پژوهش و منابع نظری پایه باز می‌گردد و استدلال‌های مبتنی بر الگوهای کشف شده را مدنظر قرار می‌دهد.

در گام نخست که آشنایی با داده‌ها و مطالعه فعالانه بود، در واقع پیاده‌سازی داده‌ها، مطالعه و مطالعه مجدد داده‌ها و نوشتن ایده‌های اولیه انجام شد. بدین ترتیب محتوای مصاحبه‌ها به شکلی منظم و سطر به سطر نوشته شدند و سپس مرور و بررسی اولیه انجام شد تا چارچوب اصلی و دسته‌بندی در محتوای هر مصاحبه مشخص شود این گام با بررسی هر متن و مقایسه با دیگر داده‌ها، به شکل رفت و برگشتی یک کلیت از همه مفاهیم در کنار هم فراهم کرد. بدین ترتیب با مشخص شدن کلیت هر مصاحبه می‌توان آن را به زیرعنوان‌هایی تقسیم کرد که آن را کنترل‌پذیر و استخراج مفاهیم و کدگذاری را ساده‌تر می‌کند. سپس در گام بعدی به هر مفهوم یک کد داده شد. پس از کدگذاری اولیه تک‌تک عبارات‌های مرتبط با شفت‌ورزی و کدهای مشترک در قالب کدبندی‌های سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و در نهایت، کدبندی‌های سازمان‌دهنده با وجوه مشترک و ارتباط‌های معنایی مشترک در قالب مضامین فراگیر دسته‌بندی شدند. مضامین پایه‌ای که تکرار بالاتر از ۴ مورد داشتند، به عنوان مؤلفه‌های اصلی، انتخاب و با داده‌های استخراج شده از متون حاصل از مرحله قبل، ادغام و یکپارچه شدند (جدول ۶ و جدول ۷). در جدول ۵ مفاهیم حاصل از مبانی نظری و اصول اساسی نظریه گیلبرت و برنامه‌های مستخرج از آن خلاصه و دسته‌بندی و ارائه شد:

جدول ۵

مفاهیم حاصل از مبانی نظری و الگوی اصلی گیلبرت

Table 5

Concepts Derived from the Theoretical Foundations and Gilbert's Main Model

مؤلفه‌های برنامه آموزش ذهن شفقت‌گرا از برنامه‌های مستخرج از الگوی گیلبرت و مبانی نظری
رویکرد تکاملی به مغز و ذهن
تأثیر عصب روانشناختی شفقت‌ورزی بر مغز
نقش دلبستگی اولیه
تنظیم هیجان؛ سه سیستم تنظیم هیجانی (تهدید - نیاز - امنیت) و رسیدن به تعادل هیجانی از طریق شفقت‌ورزی
اهداف تمرکز: شرم، خودسرزنش‌گری، خودانتقادی، نشخوار ذهنی، نگرانی از آینده
تمایز کردن خوداصلاح‌گری مشفقانه از حمله به خود ناشی از شرم
تفاوت شرم، احساس گناه و تحقیر (مسئولیت‌پذیری در برابر تفصیرجویی خودانتقادگرانه)
اشتیاق و التیام (حساسیت به رنج، همدلی، همدردی، تحمل پریشانی، عدم قضاوت، انگیزه مراقبت) - (تصویرسازی، استدلال، توجه، احساس، تجربه حسی، رفتار به شکلی مشفقانه): آموزش ذهن مشفق
رویکردهای شفقت: ۱ - شفقت با ذهن ۲ - شفقت با خود ۳ - شفقت با دیگران
ویژگی فرد مشفق (خردمند، مسئول، ملایم، شجاع)
پذیرش شفقت به عنوان بخشی از خود و هویت خود
تمرین‌های الگوی گیلبرت: تصویرسازی - ریتم تنفسی تسکین‌دهنده - ایجاد مکانی امن - صندلی مشفق - رشد خود مشفق - تمرین شفقت به خود - تمرین شفقت به دیگران - پذیرش شفقت از سوی دیگران - نوشتن نامه مشفقانه
رقص در رفتار مهربانانه: ۱ - نوازش ۲ - فرصت‌دادن ۳ - ساختار دادن ۴ - چالش ایجاد کردن

در جدول ۶، ۶۱ مضمون در دو بخش مرتبط با نوجوان

و مرتبط با تدوین برنامه که روانشناسان ارائه کردند، با

تعداد تکرار آنها شرح داده شدند:

جدول ۶

مضامین پایه حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌ها

Table 6

Basic Themes Resulting from the Analysis of the Themes of the Interviews

تکرار	مضامین پایه مرتبط با نوجوان
۴	۱ بی‌اعتبار کردن و انکار افکار و عدم بروز احساسات در نوجوانان ایرانی به دلیل شرایط فرهنگی
۱	۲ ضعف دانستن بروز احساسات در نوجوان
۲	۳ تلاش والدین برای تربیت فرزندان بی‌نقص
۴	۴ کمال‌گرایی والدین در سبک‌های تربیتی
۴	۵ اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی و نمرات بالا (ایجاد حس رقابت بین خانواده‌ها)
۱	۶ پذیرش با قید و شرط تحصیلی
۴	۷ تأکید والدین بر انتخاب رشته تحصیلی و شغلی خاص و تحمیل ایدئال و آرزوهای خود به نوجوان
۱	۸ ارزیابی بدبینانه نوجوان از خود و احساس ارزیابی منفی شدن از سوی دیگران
۵	۹ نیاز به خودمراقبتی
۱	۱۰ خودجرحی، پیرسینگ، تتو

۱۱	عدم وجود آموزش‌های لازم در زمینه خودمراقبتی	۲
۱۲	عدم سواد جنسی در نوجوان و نبود آموزش‌های لازم در این زمینه	۳
۱۳	منع نوجوان از استراحت و تفریح با دوستان	۱
۱۴	وجود طرحواره‌های بریدگی، طرد، رهاشدگی، محرومیت عاطفی و نقص و شرم در نوجوان	۱
۱۵	تکرار خاطرات بدنی و صفت‌های سرزنش‌گر	۱
۱۶	تأثیر فضای مجازی بر الگوبرداری از سلبریتی‌ها و مصرف‌گرایی و برندگرایی	۳
۱۷	نیاز به امنیت	۱
۱۸	نیاز به استقلال	۲
۱۹	نیاز به محدودیت‌های واقع‌بینانه	۱
۲۰	نیاز به ارتباط سالم و دوستانه و بدون تنش	۳
۲۱	عدم وجود روابط دوستانه با پدر و مادر	۲
۲۲	نیاز به ابراز وجود	۱
۲۳	نیاز به احترام	۱
۲۴	نیاز به وجود رقص مهربانانه در رفتار والدین در برخورد با نوجوان	۱
۲۵	عدم تناسب آموزش مدارس با نوجوان امروزی و فناوری و علم دیجیتال	۱
۲۶	وجود قضاوت‌های ارزشیابانه از سمت والدین	۱
۲۷	وجود قضاوت‌های ارزشیابانه از سمت همسالان	۱
۲۸	فرزندپروری سرزنش‌گر و تحقیرگر	۱
۲۹	احساس عذاب و جوان نوجوان به دلیل امکانات دریافتی از والدین و ناتوانی در پاسخگویی به خواسته‌ها و ایدئال‌های والدین	۲
۳۰	شنیده‌نشدن نوجوان در خانواده	۲
۳۱	کودک قلمداد شدن یا بزرگسال قلمداد شدن در خانواده	۱
۳۲	عدم درک صحیح از ذهن و احساسات و ویژگی‌های دوران نوجوانی در خانواده	۲
۳۳	ناتوانی نوجوان در ابراز و انتقال احساسات در محیط خانواده	۱
۳۴	نقش کمرنگ مدرسه در تربیت نوجوان	۱
۳۵	محوریت پیدا کردن درس از کل زندگی نوجوان	۱
۳۶	سرکوب کردن ابراز هیجانی و احساس سربلندی در نوجوانان دختر	۱
۳۷	فرزندپروری اشتباه و پرخطا در جامعه	۱
۳۸	تأکید والدین بر عدم شکل‌پذیری از گروه همسالان	۱
۳۹	مقایسه کردن عملکرد تحصیلی یا اخلاقی نوجوان با دوران دبستانش یا با دیگران	۲
۴۰	ترویج حس ناامیدی در فضای مجازی و القای پیام تو خوب و کافی نیستی	۴
۴۱	بدریخت‌انگاری چهره یا بدن	۱

مؤلفه‌های پیشنهادی متخصصین برای تدوین برنامه		تکرار
۴۲	خصوصیات و ویژگی‌های مطرح‌شده در الگوی گیلبرت (همدلی، همدردی، حساسیت به رنج، ...)	۵
۴۳	در نظر گرفتن رده سنی نوجوان و چالش‌های آنان در این دوره	۴
۴۴	استفاده از استعاره و تمثیل جذاب در تدوین برنامه	۱
۴۵	استفاده از زبان خاص نوجوان امروز	۱
۴۶	برنامه کوتاه و کاربردی باشد	۱

۴۷	از اپلیکیشن‌ها و بازی استفاده شود	۱
۴۸	استفاده از فعالیت‌های فان و لذت‌بخش	۱
۴۹	بهره‌گیری از سناریو خاص هر مفهوم	۱
۵۰	استفاده از مؤلفه‌هایی که بتوانند متغیرهای وابسته را تغییر دهند	۱
۵۱	مبتنی بر ویژگی‌های رشدی، تحولی، شناختی رده نوجوانی	۱
۵۲	استفاده از گروه‌های کانونی نوجوانان برای کشف مؤلفه‌ها	۱
۵۳	آموزش برای رفع بی‌انگیزگی تحصیلی و تلاش برای آینده	۲
۵۴	ایجاد برنامه‌های شاد و شادی بخشی به آموزش	۱
۵۵	آموزش مهارت‌های ارتباطی	۳
۵۶	آموزش توجه به خودشناسی و خودآگاهی و شناخت استعدادها	۴
۵۷	آموزش ویژگی‌های دوره نوجوانی برای درک بهتر نوجوان از خود	۲
۵۸	آموزش ابراز احساسات و هیجان	۲
۵۹	آموزش مدیریت خلق و هیجان	۲
۶۰	آموزش مدیریت زمان	۱
۶۱	آموزش هدفمندی و هدف‌گزینی	۱

پس از طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی و دسته‌بندی مضامین شبکه مضامین در سه قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده مرتبط با شفقت‌ورزی در نوجوان ایرانی و شکل‌گیری و فراگیر، این مفاهیم در **جدول ۷** گزارش شدند:

جدول ۷

مضامین فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه، مرتبط با نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوان ایرانی و تعداد تکرار آنها توسط متخصصان

Table 7

Comprehensive, Organizing and Basic Themes Related to the Need for Compassion in Iranian Adolescents and the Number of Times They Were Repeated by Experts.

تکرار	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
۴	بی‌اعتبار کردن و انکار افکار و عدم بروز احساسات در نوجوانان ایرانی به دلیل شرایط فرهنگی		
۱	ضعف دانستن بروز احساسات به‌خصوص در پسران		
۲	شنیده‌نشدن نوجوان در خانواده		
۱	سرکوب کردن ابراز هیجانی و احساس سربلندی در نوجوانان دختر	ابراز هیجانی	
۱	ناتوانی نوجوان در ابراز و انتقال احساسات در محیط خانواده		
۲	آموزش ابراز احساسات و هیجان		
۱	وابسته‌بودن و گیرنده‌بودن نوجوان		
۵	نیاز به خودمراقبتی جسمی-روانی		
۱	خودجرحی، پیرسینگ، تتو		
۲	عدم وجود آموزش‌های لازم در زمینه خودمراقبتی	خودمراقبتی	فردی
۳	عدم سواد جنسی در نوجوان و نبود آموزش‌های لازم در این زمینه		
۱	منع نوجوان از استراحت و تفریح با دوستان		

۱	نیاز به امنیت	نیازهای اساسی و مهارت‌های زندگی
۲	نیاز به استقلال	
۱	نیاز به محدودیت‌های واقع‌بینانه	
۳	نیاز به ارتباط سالم و دوستانه و بدون تنش	
۱	نیاز به وجود رقص مهریانه در رفتار والدین در برخورد با نوجوان	
۱	نیاز به ابراز وجود	
۱	نیاز به احترام	
۱	نیاز به آموزش مدیریت زمان	
۱	نیاز به آموزش هدفمندی و هدف‌گزینی	
۲	نیاز به آموزش ویژگی‌های دوره نوجوانی برای درک بهتر نوجوان از خود	خانوادگی فرزندپروری کمال‌گرایانه
۵	نیاز به آموزش توجه به خودشناسی و خودآگاهی و شناخت استعدادها	
۲	تلاش والدین برای تربیت فرزندان بی‌نقص	
۴	کمال‌گرایی والدین در سبک‌های تربیتی	
۴	اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی و نمرات بالا (ایجاد رقابت بین خانواده‌ها)	
۱	پذیرش با قید و شرط تحصیلی	
۱	محوریت پیدا کردن درس از کل زندگی نوجوان	
۲	مقایسه کردن عملکرد تحصیلی یا اخلاقی نوجوان با دوران دبستانش یا با دیگران	
۴	تأکید بر انتخاب رشته تحصیلی خاص و شغلی خاص و تحمیل ایدئال‌ها و آرزوهای خود به نوجوان	
۲	احساس عذاب و جوان نوجوان به دلیل امکانات دریافتی از والدین و ناتوانی در پاسخگویی به خواسته‌ها و ایدئال‌ها	محیط سرزنش‌گر اجتماعی
۱	وجود طرحواره‌های بریدگی، طرد، ره‌اشدگی، محرومیت عاطفی و نقص و شرم در نوجوان	
۱	تکرار خاطرات بدنی و صفت‌های سرزنش‌گر	
۱	وجود قضاوت‌های ارزشیابانه از سمت والدین	
۱	وجود قضاوت‌های ارزشیابانه از سمت همسالان	
۱	فرزندپروری سرزنش‌گر و تحقیرگر	
۱	فرزندپروری اشتباه و پر از خطا در جامعه	
۱	تأکید والدین بر عدم شکل‌پذیری از گروه همسالان	
۱	عدم وجود روابط دوستانه با پدر و مادر	
۱	کودک قلمداد شدن یا بزرگسال قلمداد شدن در خانواده	رسانه‌های اجتماعی
۱	عدم درک صحیح از ذهن و احساسات و ویژگی‌های دوران نوجوانی در خانواده	
۱	بدریخت‌انگاری چهره یا بدن	
۱	ارزیابی بدبینانه نوجوان از خود و احساس ارزیابی منفی شدن از سوی دیگران	
۴	ترویج حس ناامیدی در فضای مجازی و القای پیام تو خوب و کافی نیستی	رسانه‌های اجتماعی
۳	تأثیر فضای مجازی بر الگوبرداری از سلبریتی‌ها و مصرف‌گرایی و برند‌گرایی	
۱	نقش کمرنگ مدرسه در تربیت و پرورش نوجوان و عدم انجام وظیفه خود	
۱	عدم تناسب آموزش مدارس با نوجوان امروزی و فناوری و علم دیجیتال	

یافته‌ها

پس از طی مراحل تحلیل مضامین، استخراج، دسته‌بندی و نام‌گذاری، مضامین در دو بخش مؤلفه‌های متمایزکننده نوجوان ایرانی از نظر متخصصان و مؤلفه‌های پیشنهادی برای تدوین برنامه که در مجموع، ۶۱ مضمون پایه در قالب ۳ مضمون فراگیر، اجتماعی، خانوادگی، فردی و ۶ مضمون سازمان‌دهنده، ابراز هیجان، فرزندپروری کمال‌گرایانه، محیط سرزنش‌گر، رسانه‌های اجتماعی، نیازهای اساسی، خودمراقبتی به دست آمدند که ۹ مضمون پایه، آموزش خصوصیات ذهن مشفق در الگوی گیلبرت - در نظر گرفتن رده سنی نوجوان، ویژگی‌ها و چالش‌های این گروه سنی - آموزش توجه به خودشناسی و خودآگاهی و شناخت استعدادها - ابراز احساسات در نوجوانی - نیاز به خودمراقبتی - کمال‌گرایی والدین در فرزندپروری - اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی و نمرات بالا - تأکید بر انتخاب رشته‌ای خاص توسط والدین و بررسی اثر رسانه‌های اجتماعی بر خودانتقادگری که تکرار بیشتر از ۴ بار داشتند، استخراج و به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی برنامه انتخاب شدند. درواقع بُعد فردی شامل مضامین سازمان‌دهنده، ابراز هیجانی، خودمراقبتی و مهارت‌های زندگی بود. بُعد خانوادگی شامل مضامین سازمان‌دهنده، کمال‌گرایی والدین بود. بُعد اجتماعی شامل مضامین سازمان‌دهنده، محیط سرزنش‌گر و تأثیر منفی رسانه‌های اجتماعی بود.

۱ - نخستین و مهم‌ترین مضمون سازمان‌دهنده که بیشترین فراوانی را در مصاحبه‌ها داشت، والدگری کمال‌گرایانه با تکرار ۲۰ مورد بود که شامل مضامین پایه (تلاش والدین برای تربیت فرزندان بی‌نقص با ۲ تکرار، کمال‌گرایی در والدگری و سبک تربیتی با ۴ تکرار، اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی با ۴ تکرار، پذیرش با قید و شرط تحصیلی با ۱ تکرار، محوریت

درس با ۱ تکرار، مقایسه کردن با ۲ تکرار، تأکید بر انتخاب رشته‌ای خاص با ۴ تکرار، احساس عذاب وجدان دادن به فرزندان در قبال امکانات با ۲ تکرار) شد. از این میان ۳ مضمون با تکرار ۴ بار به‌عنوان مؤلفه‌های مهم و اصلی انتخاب شدند:

۱- ۱ کمال‌گرایی در والدگری و سبک تربیتی:

خانواده‌ها و والدین اغلب نگران موفقیت و آینده پرفراز و نشیب فرزندان هستند. به این ترتیب با تذکرات مداوم، ایرادگرفتن، تحقیر، سرزنش و مقایسه نوجوان با دیگران و راضی‌نشدن به موفقیت و دستاوردهای کوچک آنان، در القای پیام ناکافی‌بودن و حس حقارت به فرزندان به شکلی ناخواسته عمل می‌کنند. القای این پیام به‌طور ضمنی حس شرم، احساس گناه و نارضایتی از خود و زندگی و ناامیدی از آینده و کاهش انگیزه تحصیلی را به دنبال دارد و ازسویی خودسرزنش‌گری و خودانتقادگری مداوم و نشخوار ذهنی را در ذهن نوجوان می‌پروراند. بدین سبب، نیاز به پرورش و توسعه شفقت‌ورزی به خود، برای کاهش اثر سوء این عوامل، ضرورت و اهمیتی دوچندان می‌یابد. مفاهیمی که متخصصان در این زمینه در مصاحبه‌ها بیان کردند با جزئیات در این بخش ارائه می‌شوند:

«بنا بر فرهنگ و شیوه تربیتی خاص کشور ما والدین در تلاش برای تربیت فرزندان بی‌نقص به‌ویژه در حوزه تحصیلی و رفتاری هستند و گاهی از شیوه‌های مختلفی چون احساس گناه دادن، تحقیر، سرزنش و مواردی از این دست استفاده می‌کنند و این موضوع تعارضات زیادی را در ذهن و روان نوجوان ایجاد می‌کند» و «همچنین به نظر می‌رسد توجه به این موضوع که هیچ نیازی به کامل‌بودن نیست، می‌تواند از موارد کار با

نوجوان باشد و رهایی از این تفکر بیمارگونه را هدف قرار دهید».

«کمال‌گرایی و اهمیت دادن بیش از حد به نمره و تحصیل، جزئی از عرف جامعه ایرانی است و همه خانواده‌ها کم و بیش درگیر آن هستند. این عامل قضاوت‌های ارزشیابانه‌ای در پی دارد و نوجوان این قضاوت‌ها را به دلیل حضور در دوره سنی حساس، شدیدتر درک می‌کند، و آن را درونی و احساس بی‌کفایتی و حقارت و نالایقی می‌کند. به این دلیل خیلی از نوجوانان برای دوربودن و نشنیدن این قضاوت‌ها و سرزنش‌ها همیشه در اتاق خود منزوی می‌شوند و با خانواده تعامل چندانی ندارند و بودن در فضای مجازی را ترجیح می‌دهند».

«کمال‌گرایی در مدرسه و بین معلمان و ارزشیابی و مقایسه دانش‌آموزان براساس نمره با یکدیگر فرد را دچار یأس و خودسرزنش‌گری می‌کند».

«تأکید والدین بر آنچه که بچه‌ها باید بشوند، نه آنچه که اکنون هستند و کمال‌گرایی در سبک تربیتی والدین ایرانی حس ناکافی بودن و حقارت به نوجوان می‌دهد».

۱ - ۲ اصرار بر تعدد دستاوردهای تحصیلی و نمرات بالا

تأکید والدین بر کسب نمره بالا و اجبار فرزندان به شرکت در کلاس‌های آموزشی گوناگون، علاوه بر ایجاد ترس و اضطراب از شکست و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، برای پذیرفته شدن نوجوان در خانواده نیز قید و شرط‌هایی طاقت‌فرسا و غیرواقع‌گرایانه تدارک می‌بیند؛ در نتیجه، زمینه را برای شکل‌گیری خودسرزنش‌گری و انتقاد از خود و مقایسه و رقابت با

همکلاسی‌ها و خدشه‌دار کردن روابط دوستانه نیز فراهم می‌کند؛ در نتیجه، متخصصان نیاز به شفقت به خود در مقابل این آسیب را تأیید و به آن تأکید کرده‌اند. مفاهیم مصاحبه با متخصصان در ادامه ارائه شد:

«پذیرش با قید و شرط تحصیلی و گرفتن نمره بالا و دادن استرس زیاد به نوجوان مبنی بر اینکه تحصیل و درس، آینده و سرنوشت تو را در بر دارد، وحشت زیادی بر او تحمیل می‌کنند».

«سعی در پرورش و پذیرش با شروط تحصیلی و نمره و رشته خوب در خانواده‌های ایرانی بسیار حاکم است».

«در مدارس نیز ملاک ارزشیابی و ارزش‌گذاری به شخصیت نوجوان وابسته به درس و نمره است که علاوه بر ایجاد اضطراب امتحان، دانش‌آموزان درس‌خوان مورد توجه همه مسئولین مدرسه قرار می‌گیرند و دانش‌آموزانی که شاید توانمندی‌های زیادی به غیر از درس و تحصیل دارند، منفور و طرد می‌شوند؛ حتی همکلاسی‌ها نیز ملاک نمره برای ارزش منشی را مدنظر قرار می‌دهند، این عامل احساس طرد شدن و بی‌ارزشی و دوست‌نداشتنی بودن را به نوجوان انتقال می‌دهد».

۱ - ۳ تأکید بر انتخاب رشته‌ای خاص و تحمیل ایدئال‌ها و آرزوهای خود به نوجوان

برخی از والدین بدون در نظر گرفتن علاقه، تمایل، استعداد و توانمندی و انگیزه نوجوان برای انتخاب رشته و شغل آینده خود، اقدام به تحمیل نظر و عقیده خود به صرف داشتن تجربه بیشتر و آگاهی به خیر و صلاح

فرزندان، می‌کنند که گاهی این تفکر و عمل از رقابت با اقوام و دیگران یا ایدئال‌ها و آرزوهای دست‌نیافته خود یا عرف و ارزش دانستن آن مورد در جامعه ناشی می‌شود. در هر شرایطی و به هر دلیلی، این موضوع زمینه‌ساز تنش ذهنی، سردرگمی، بی‌انگیزگی تحصیلی و ناامیدی و نارضایتی و کاهش کیفیت زندگی و یأس درباره آینده و در ادامه گاهی به شکست یا افکار شکست منتهی می‌شود که آسیب‌های زیادی برای نوجوان به همراه خواهد داشت که نیاز به شفقت‌ورزی را ضرورت و اهمیت می‌بخشد. شرح مفاهیم حاصل از مصاحبه با متخصصان در ادامه ارائه شد:

«تأکید زیاد والدین بر اینکه چه رشته‌ای را انتخاب کنند و چه شغلی داشته باشند، درواقع تحمیل ایدئال‌ها و زندگی نزیسته و آرزوهای خودشان است یا برای چشم و هم‌چشمی با اقوام و رقابت، از طرفی والدین دوران کودکی و سختی‌هایی که کشیده‌اند را مدام بازگو و این حس را به نوجوان منتقل می‌کنند که تو بی‌عرضه‌ای، تو با این امکاناتی که برایت فراهم هست هم نمی‌توانی موفق باشی و درس بخوانی، که علاوه بر تحقیر و سرکوفت زدن مداوم، احساس شرمندگی و عذاب وجدان را هم برای نوجوان ایجاد می‌کنند و سبب تنفر از خود در نوجوان می‌شوند».

«ترساندن نوجوان از انتخاب یک رشته و نبود کار و موفقیت در آن و بعد ناکامی تحصیلی و ایجاد حس شکست در او».

۲ - دومین مضمون سازمان‌دهنده که تکرار ۱۹ موردی داشت، با عنوان نیازها و مهارت‌های اساسی بود که شامل مضامین پایه (نیاز به امنیت با ۱ تکرار - نیاز به استقلال با ۲ تکرار - نیاز به محدودیت‌های واقع‌بینانه با ۱ تکرار - نیاز به ارتباط سالم با ۳ تکرار - نیاز به رقص

مهربانانه در رفتار والدین با نوجوان با ۱ تکرار - نیاز به ابراز وجود با ۱ تکرار - نیاز به احترام با ۱ تکرار - نیاز به آموزش مدیریت زمان با ۱ تکرار - نیاز به آموزش هدفمندی و هدف‌گزینی با ۱ تکرار - نیاز به آموزش ویژگی‌های دوره نوجوانی با ۲ تکرار - نیاز به آموزش خودآگاهی و شناخت توانمندی‌های خود با ۵ تکرار) بود. از این میان، مضمون نیاز به خودآگاهی و شناخت از توانمندی‌ها و استعدادها با تکرار ۵ مورد به عنوان مؤلفه اصلی و اثرگذار در برنامه انتخاب شد.

۲ - ۱ نیاز به آموزش خودآگاهی و شناخت توانمندی‌های خود

شناخت از توانمندی‌ها، استعدادها و نقاط قوت و ضعف خود انتخاب هدف و مسیر آینده را راحت و بی‌خطا کرده و نیز امکان رشد و توسعه توانمندی‌های منشی به سمت خودشکوفایی را فراهم می‌کند. همچنین، سبب شناخت و درک احساسات، افکار و هیجانات و رفتارهای فردی می‌شود که مدیریت آنها را سهل‌تر می‌کند؛ در نتیجه، در صورت عدم درک و شناخت صحیح و کامل از خود، هدفمندی زندگی را کمرنگ و احساس بیهودگی، پوچی، یأس و شکست را زمینه‌چینی می‌کند. بدین سبب، متخصصان زیادی بر این مؤلفه مهم به عنوان زیربنای نیاز شفقت‌ورزی تأکید کردند. مفاهیم ذکر شده متخصصان در این رابطه در ادامه ارائه شد:

«خودآگاهی و شناخت از استعدادها به فرد

آگاه‌شدن از توانمندی‌ها و نقاط قوت و

ضعف‌اش را می‌دهد. سپس نوجوان در جهت

تقویت توانمندی و اصلاح نقطه‌ضعف‌ها پیش

می‌رود که سبب اکتساب اعتماد به نفس،

بالارفتن عزت نفس و ارزش خود می‌شود و

از خودسرزنش‌گری، تنبلی و بی‌هدفی

می‌کاهد، خودشناسی فرد را هدفمند می‌کند و

به جای گذراندن زمان به بطالت، انرژی و توان نوجوان صرف رشد او می‌شود».

«به نظر بنده، مهم‌ترین مؤلفه‌ای که در سؤال اول پرسیدید، مؤلفه خودآگاهی و شناخت خود است؛ زیرا مدیریت هیجانی، مدیریت روابط، کنترل خشم، درک بهتر ویژگی‌های دوره نوجوانی، کنارآمدن با آن و پذیرش بیشتر و ... را سبب شده و در سلامت روان نوجوان بسیار اثرگذار است».

۳ - سومین مضمون سازمان‌دهنده ابزار هیجانی با تکرار ۱۲ مورد بود که شامل مضامین پایه (بی‌اعتبار کردن و انکار افکار و عدم بروز احساسات در نوجوانان ایرانی به دلیل شرایط فرهنگی با ۴ تکرار - ضعف دانستن ابزار احساسات با تکرار ۱ بار - شنیده نشدن نوجوان در خانواده با تکرار ۲ بار - سرکوب کردن ابزار هیجانی و احساس سربلندی در نوجوانان دختر با تکرار ۱ بار - ناتوانی نوجوان در ابزار هیجانات در جو خانواده با تکرار ۱ بار - آموزش ابزار هیجان با تکرار ۲ بار - وابسته بودن به خانواده با تکرار ۱ بار) شد و از میان این مضامین مضمون عدم ابزار احساسات در نوجوانان ایرانی به دلیل شرایط فرهنگی با تکرار ۴ بار به عنوان عامل اثرگذار انتخاب شد:

۱ - ۳ عدم ابزار احساسات در نوجوانان ایرانی به دلیل شرایط فرهنگی

در جوامعی که تأکید بر مردانگی و استقامت بالا برای پسران و نادرستی و خطابودن ابزار هیجان در محیط جامعه برای دختران وجود دارد، ناخودآگاه تربیت خانواده‌ها به این سمت و سو جهت می‌گیرد که ابزار هیجانات و احساسات سرکوب شود. عدم شناخت، درک و ابزار صحیح از احساسات و سرکوب آنها زمینه‌ساز اختلالات روانی و جسمانی زیادی می‌شود. علاوه بر اینکه در روابط بین فردی با والدین نیز به شدت

اثرگذار است. بدین سبب، مفاهیم ذکر شده متخصصان در جهت نیاز به شفقت‌ورزی به خود در این زمینه و یادگیری مهارت ابراز هیجانی در ادامه ارائه شد:

«یکی از مؤلفه‌های اثرگذار تلاش برای بی‌اعتبار کردن افکار و احساسات است؛ چون آن را نشانه ضعف می‌دانند و از آن فرار می‌کنند و این موضوع وابسته به فرهنگ است. پس به نظر می‌رسد توجه به موضوع تصدیق افکار و احساسات و اعتباربخشی به آنها بخشی از فرایند مهم کار با نوجوان باشد». «پس توجه به این موضوع که خیلی از عواملی که اکنون حال ما را بد کرده‌اند، مربوط به احساسات و هیجانات و حتی طرحواره‌های قبلی می‌شوند؛ اما الان می‌توانیم میج آنها را بگیریم و دیگر اجازه جولان به آنها ندهیم و حضور این احساس و هیجان‌ها را تشخیص دهیم که این عامل در شفقت‌ورزی نوجوان بسیار می‌تواند مدنظر و توجه قرار گیرد».

«نوجوانان قادر به بیان احساسات خود نیستند و غالباً احساسات خود را سرکوب می‌کنند یا اصلاً درباره آن در محیط خانواده صحبت نمی‌کنند و گوشه‌گیر می‌شوند».

۴ - مضمون سازمان‌دهنده چهارم عامل خودمراقبتی با تکرار ۱۲ مورد بود که شامل مضامین پایه (نیاز به خودمراقبتی جسمی - روانی با تکرار ۵ بار - خودجرحی با تکرار ۱ بار - نبود آموزش‌های لازم در زمینه خودمراقبتی با تکرار ۲ بار - عدم سواد جنسی در نوجوان با تکرار ۳ بار - منع نوجوان از تفریح با دوستان با تکرار ۱ بار) بود که از میان آنها نیاز به خودمراقبتی

همه‌جانبه جسمی - روانی با تکرار ۵ بار به‌عنوان عامل مهم انتخاب شد:

۴- ۱ نیاز به خود مراقبتی جسمی - روانی

نیاز به آموزش در زمینه مراقبت جسمانی - روانی - اجتماعی - معنوی به کودک و نوجوان امری ضروری و انکارناپذیر است. انتخاب سبک زندگی سالم از نظر تغذیه، ورزش، استفاده نکردن از دخانیات، چکاب‌های پزشکی زمان‌بندی‌شده و منظم، سواد جنسی و دانش در زمینه ارتباطات و ... همگی از مصادیق خودشفقت‌ورزی هستند که اتفاقاً مهم‌ترین عامل در زندگی افراد محسوب می‌شوند. بدین منظور، برای شکل‌گیری و توسعه خودشفقت‌ورزی ابتدا لازم است از سبک زندگی سالم آغاز کرد که توجه به آن در کودکی و نوجوانی عملی پیشگراانه و بسیار ارزشمند محسوب می‌شود. مفاهیم ذکرشده متخصصان در ادامه ارائه شد:

«خودمراقبتی بخش مهمی از خودشفقت‌ورزی است. نوجوان همان‌طور که به درس و تحصیل نیاز دارد، به استراحت و تفریح نیز نیاز دارد و این موضوع اصلاً توسط والدین و معلم مدنظر قرار نمی‌گیرد و حتی منع هم می‌شود؛ در نتیجه، نوجوان هنگام تفریح، حتی هنگام خوابیدن احساس گناه دارد؛ البته این تأکید بر درس و عدم تفریح تأثیر چندانی بر انگیزه و پیشرفت نوجوان ندارد؛ بلکه اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی را نیز به ارمغان می‌آورد».

«خودمراقبتی، تفریح از طرف خانواده‌های ایرانی سرزنش می‌شود و پذیرفته‌شده نیست».

«تربیت جنسی و ارتباط صحیح با جنس مخالف آموزش داده نمی‌شود؛ در نتیجه، برقراری روابط پرخطر و نادرست و بدون

اطلاع والدین و بحران و سردرگمی در این زمینه، سبب ایجاد هیجانی مضاف بر هیجانات دیگر این دوره از زندگی نوجوان می‌شود. سواد جنسی و تربیت و آموزش مسائل بهداشتی چه در خانه و چه در مدرسه فعلاً به شکل مناسبی وجود ندارد».

۵- مضمون سازمان‌دهنده پنجم محیط سرزنش‌گر با تکرار ۱۲ مورد بود که شامل مضامین پایه (وجود طرحواره بریدگی، طرد، رهاشدگی، محرومیت عاطفی و شرم در نوجوان - تکرار خاطرات بدنی و صفت‌های سرزنش‌گر - وجود قضاوت‌های ارزشیابانه از سمت والدین و همسالان - فرزندپروری تحقیرگر - فرزندپروری پر خطا - تأکید والدین بر عدم شکل‌پذیری از همسالان - نبود ارتباط دوستانه با والدین - کودک قلمداد شدن در خانواده - عدم درک صحیح از ویژگی‌های نوجوان - بدریخت‌انگاری چهره یا بدن در نوجوانی - ارزیابی بدبینانه نوجوان از خود) بود که همگی با تکرار ۱ بار مطرح شدند و به دلیل عدم تکرار بالا در مؤلفه‌ها با وجود اهمیت این موارد در زندگی نوجوانان؛ هیچ کدام به‌عنوان عاملی اثرگذار پذیرفته نشدند.

۶- مضمون سازمان‌دهنده ششم اثر رسانه‌های اجتماعی و فضای مجازی بر نوجوان با تکرار ۹ مورد بود که شامل مضامین پایه (ترویج حس ناامیدی و القای پیام تو خوب و کافی نیستی، در فضای مجازی با تکرار ۴ بار - تأثیر فضای مجازی بر الگوبرداری از افراد مشهور و مصرف‌گرایی با تکرار ۳ بار - نقش کم‌رنگ مدرسه در پرورش نوجوان با تکرار ۱ بار و عدم تناسب آموزش مدارس با نوجوان امروزی با ۱ تکرار) بود که از بین این موارد، عامل نخست که ترویج حس ناامیدی و القای پیام تو خوب و کافی نیستی، در فضای مجازی که ۴ بار

متخصصان تکرار کرده بودند، به عنوان عامل اثرگذار انتخاب شد:

۱ - ۶ ترویج حس ناامیدی و القای پیام تو خوب و کافی نیستی در فضای مجازی

فضای رسانه‌ای و اجتماعی در عصر کنونی، جدا از پیشرفت‌ها و مزایای بسیار، از نظر روانی پیچیده عمل کرده و تعمداً یا غیرعمدی زمینه‌ساز مسائل روانی برای اقشار مختلفی شده است که در این میان نوجوانان به دلیل حساسیت بالا تأثیر بیشتری را درک کرده‌اند. از این میان، انتقال پیام‌های ضمنی پیش‌روی همه افراد و القای حس جاماندن از این قافله برای نوجوانان و جوانان در جامعه و بعد ایجاد حس ناامیدی و خودانتقادگری یکی از این آسیب‌ها است که متخصصان در مصاحبه آن را تأیید و بر آن تأکید کردند که در ادامه ذکر شدند:

«تأکید بر فضای مجازی و ارتباطات مجازی، اعتیاد به گوشی و چت و تحت تأثیر قرار گرفتن با پیام‌های این فضا منبئ بر مصرف‌گرایی، توجه به ظاهر نه شخصیت، غفلت از اصول اخلاقی و انتقال حس افسردگی به دلیل اینکه مانند دیگران موفق نیستیم می‌تواند بر روان نوجوان اثرگذار باشد و او را از مسیر دور کند».

«فضای مجازی و اعتیاد به آن، علاوه بر اینکه وقت زیادی از نوجوان می‌گیرد، از طرفی بی‌ارزش کردن تلاش‌ها و پیام‌های پوشالی انگیزشی، فقط سبب ناامیدی او می‌شوند، نوجوان حس می‌کند هرچه تلاش کند هم بی‌فایده است و هیچ وقت به افراد موفق در اینستا نخواهند رسید و در بعضی هم سبب الگوگیری غلط و تغییر رویه زندگی مخالف ارزش‌های خانواده می‌شود».

«فضای مجازی و رسانه‌ها در نوجوانان سبب ایجاد حس بدریخت‌انگاری و گرفتن ایراد از ظاهر خود می‌شود و این پیام را دریافت می‌کنند که تو خوب و کافی نیستی که همگی سرزنش درونی از خود را بالا می‌برند».

«تبلیغ‌های رنگارنگ و پر سر و صدا از افراد مشهور و حتی همسالان سبب القای بی‌ارزشی و مقایسه کردن مداوم خود با دیگران می‌شود».

همچنین، مطابق با جدول شماره ۳، متخصصان به دو مؤلفه آموزش ویژگی‌های ذهن مشفق براساس الگوی گیلبرت و نیز در نظر گرفتن رده سنی نوجوان و ویژگی‌های این دوره تأکید کردند؛ بنابراین، در کل، ۶ مؤلفه اثربخش بر نیاز به خودشفقت‌ورزی در نوجوان ایرانی منطبق با فرهنگ حاصل شد.

بحث

این پژوهش با هدف بررسی و شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی و اثرگذار در طراحی برنامه آموزش ذهن شفقت‌گرا برای نوجوانان ایرانی انجام شد. تحلیل و بررسی متون مرتبط روانشناسی مثبت و شفقت‌ورزی و تحلیل مصاحبه‌های متخصصان نشان داد مضامین حاصله از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در زیربنای نیاز به شفقت‌ورزی در نوجوانان و مبتنی بر فرهنگ ایرانی هستند. نتایج مطالعات مختلف از مشخصه‌های عملکردی اشکال شفقت‌ورزی در توسعه شناساننده‌های مثبت بهزیستی و درمقابل، در فرونشاندن نشانگرهای منفی بهزیستی در دوره‌های سنی مختلف، به‌ویژه در بین نوجوانان، حمایت کرده‌اند (Eryılmaz et al., 2024؛ Maya et al., 2024).

این پژوهش با مرور تفصیلی مبانی نظری و تجربی موجود، مؤلفه‌های اشباع‌کننده مفاهیم مدنظر محقق که

در بیشتر برنامه‌های مبتنی بر مفهوم شفقت‌ورزی و ذهن‌آگاهی از جمله: آموزش ذهن‌مشفق (Gilbert, 2009)، خودشفقت‌ورزی ذهن‌آگاهانه (Neff, 2007)، کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (Kabat-Zinn, 2003)، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (Segal & Teasdale, 2013)، دوره‌های زندگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای نوجوانان (Bond, 2020)، دوستی با خود: برنامه شفقت‌گرای ذهن‌آگاهانه برای نوجوانان (Bluth, 2016)، دارای مشابهت‌های زیادی بودند، توسعه یافت. تحلیل مواضع ارزیابانه خبرگان و جستجو در پیشینه نظری و تجربی مداخلات مبتنی بر شفقت‌ورزی، موافق با مطالعات سانتز و همکاران (2023) نشان داد مهم‌ترین بخش‌های معناگر برنامه آموزش ذهن‌شفقت‌گرا برای نوجوان شامل ابرازگری هیجانی، والدگری کمال‌جویانه، محیط سرزنش‌گر، رسانه‌های اجتماعی، نیازهای اساسی و مهارت‌های زندگی و خودمراقبتی بودند که به طریقی واضح، تعلقشان به طبقات مفهومی اجتماعی، خانوادگی و فردی، فهم‌پذیر است. در این بخش، گستردگی دامنه مفاهیم و شناسانده‌های زیربنایی ذهن‌شفقت‌گرا و البته، تعلق این شناسانده‌ها به طبقات مفهومی چندگانه اجتماعی، خانوادگی و فردی، موافق با یافته‌های مطالعات ایوریست-راینولدز و همکاران (2022) و ایریلماز و همکاران (2024) از ماهیت چندبعدی سازه شفقت‌ورزی، رونمایی می‌کند؛ بنابراین، تعاقب بیش‌ساده‌انگارانه سازه شفقت‌ورزی ذیل هر یک از طبقات چندگانه به‌تنهایی، نه‌تنها سبب می‌شود فهمی واقع‌گريزانه از این سازه رقم بخورد، حتی در توسعه تلاش‌های مداخلاتی مبتنی بر آن، روی‌آوردی غیر چندوجهی‌نگر و حصراندیشانه، تغییر در آن را بر وجهی خاص از معناگرهای مفهومی آن سازه بنا خواهد کرد.

همچنین، نتایج نشان دادند در ترسیم نقشه مفهومی تحول‌زایی در قلمرو مطالعاتی شفقت‌ورزی، به طریقی آشکار، رجوع به شیوه‌های ابرازگری و نظم‌بخشی هیجانی، از اهمیت زیادی برخوردار است (Heng & Fehr, 2022). موافق با شواهد موجود، بر حسب اینکه فرد خویشتن را در کدامین نظام تلقی کند، راهکارهای متفاوتی را برای مدیریت تجارب تنش‌زا بر می‌گزیند. در سلطه‌گری نظام ناایمن و تهدیدگر، از طریق گریز از منبع تهدید، رجوع به شیوه‌های غیرمشفقانه نظم‌بخشی هیجانی را انتخاب کند و درمقابل، در شرایط چیرگی ایمنی و بافتار امن، مواجهه و نظم‌بخشی پیش از آنکه در حصر گزینش‌هایی خودآسیب‌زا قرار گیرد، از طریق مقابله فعالانه و رویارویی‌های تاب‌آورانه، زمینه‌ساز خودمراقبتی و تأمین دغدغه‌بالندگی را به همراه خواهد داشت (Kang et al., 2018; Mortari et al., 2024).

در این پژوهش، همراستا با مطالعات پیشین، توسعه منش مشفقانه در نوجوان، علاوه بر وجوه فردی، از طریق بافتار شیوه‌های والدگری نیز ممکن می‌شود (Seekis et al., 2023). نتایج در این بخش نشان می‌دهد بافتار رابطه والد-نوجوان و به‌طور ویژه، مدل برخورد والد در رویارویی با تجارب فشارزا، در رابطه والد-نوجوان، از چشم‌انداز جنبش روانشناسی مثبت با دربرداشتن مفاهیمی مانند انضباط‌گری قهرآمیز/تهاجمی، آمایه‌های ذهنی تثبیت‌شده، وضع انتظارات غیرواقع‌نگر، تعاقب اسنادهای علی‌بدینانه و فقدان کنش تأملی والدینی^۱ یا ناذهنی‌سازی والدینی، بازتابنده شیوه والدگری غیرتوانمندساز یا غیرخردورزانه است که با عواملی مانند انضباط ابرازمندانه، خودمراقبت‌گری والدینی، خلق محیط یادگیری مثبت، آمایه‌های ذهنی رشدمحور، وضع انتظارات واقع‌نگرانه، جستجوی اسنادهای علی‌خوش‌بینانه و مراقبت‌گری

^۱.parental reflective functioning.

محققان یادآوری می‌کنند در پرتو روانشناسی مثبت، یکی از مسیرهای تحقق ذهن شفقت‌گرا برای نوجوانان، به‌عنوان یک انتخاب آگاهانه و مسئولانه، مسیر خودمراقبت‌گری در جنبه‌های چندگانه روانی - جسمانی و اجتماعی امکان می‌یابد و خودمراقبت‌گری یک پیش‌زمینه برای دگرمراقبت‌گری به شمار می‌رود (Maloney et al., 2024). بدین ترتیب، محققان در این پژوهش با بهره‌گیری از بنیان‌های نظری و پیشینه تجربی و همچنین، واری‌موضع ارزیابانه بومی‌نگر متخصصان در دو قلمرو مطالعاتی روانشناسی مثبت و روانشناسی تحولی، مفاهیم زیربنایی ذهن شفقت‌گرا را برای نوجوانان ایرانی توسعه دادند.

در این مطالعه به سبب محدودیت زمانی، مکانی و شرایط مدارس، امکان بررسی همه‌جانبه موضوع وجود نداشت و فقط عوامل مرتبط با نوجوان در ارتباط با محیط خانواده و مدرسه به روایت متخصصان و مشاوران بررسی شدند. نوجوانان شبکه ارتباطی گسترده‌ای دارند؛ ازجمله ارتباط با والدین، خواهر و برادرها، معلمان، مسئولان مدارس، همسالان و همکلاسی‌ها، فضاهای ورزشی و فرهنگی که نوجوانان ساعاتی از روز خود را در آنجا سپری می‌کنند و تحت تأثیر روابط در این گونه محیط‌ها قرار می‌گیرد؛ محیط رسانه‌های اجتماعی و فضای مجازی که به‌عنوان بافتار تشکیل‌دهنده روابط مهم نوجوان تلقی می‌شوند و فقط با بررسی همه‌جانبه و از زوایای مختلف یک مفهوم می‌توان به درکی عمیق از آن دست یافت و به مجهولات زیادی در این زمینه پاسخ داد. بدین سبب، عوامل حاصل از این پژوهش، یک قطعه از پازل گسترده نوجوانی و ارتباط‌های مؤثر بر شفقت‌ورزی آنان است و نیازمند کار وسیع‌تر در این زمینه است. همچنین نمونه انتخابی، معرف کل نوجوانان این گروه سنی نبوده و تحت تأثیر محل زندگی و شرایط اقتصادی

حساس‌گونه و ذهن آگاهانه، تصویرگر شیوه والدگری توانمندساز^۱ (والدگری مثبت)، در تضاد و ناهمسو است (Neff et al., 2021; Maya et al., 2024; Santos et al., 2023).

تحلیل مواضع خبرگان و جستجو در مدل‌های نظری مبتنی بر شفقت‌ورزی و البته شواهد تجربی مجاور آن نشان داد یکی دیگر از مفاهیم زیربنایی پروتکل آموزش ذهن شفقت‌گرا برای نوجوانان، مطابق با نظریه خودتعیین‌گری^۲ (Ryan & Deci., 2002)، اصالت‌بخشی نیازهای بنیادین روانشناختی در نوجوانان بود. محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی شفقت‌ورزی، محدوده فعالیت درباره نیازهای اساسی را عرصه تلاقی مسئولیت‌پذیری‌های فردی / بافتاری تلقی می‌کنند (Bluth & Eisenlohr - Moul., 2017). بر این اساس، فرد و بافتاری که او را در سطوحی چندگانه در معرض تأثیر قرار می‌دهد، در وضعیتی تعاملی و هم‌افزا، تأمین یا عدم تأمین نیازهای اساسی را ممکن می‌سازند (Santos et al., 2023). شفقت‌ورزی نه از طریق ناشناختگی نیازها و دوری از آنها به دلیل مطالبات انگیزاننده‌ای که سبب می‌شوند، بلکه در کنار مقابله فعالانه و غوطه‌وری در انتخاب‌های همراستا با تحقق آن نیازها و البته، دوری کردن از خودانتقادگری‌های افراطی و ناشکیبایی در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده معنا می‌یابد (Laurenzi et al., 2024).

همچنین، رویکرد متخصصان در قلمرو شفقت‌ورزی نشان داد یکی دیگر از قطعات محتوایی برنامه آموزش ذهن شفقت‌گرا در نوجوانان را خودمراقبت‌گری تشکیل می‌دهد. موافق با مطالعه ایوریت - راینولدز و همکاران (2022)، خودمراقبت‌گری از مفاهیم سازنده و توسعه‌دهنده سازه شفقت‌ورزی است. به بیان دیگر،

^۲. strength - based parenting .

^۳. self - determination theory.

و فرهنگی مؤثر بر آن: مطالعه موردی، افراد شرکت‌کننده در طرح چهره به چهره استان گلستان، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی. <https://civilica.com/doc/522152>

نجفی، م.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۱). نقش مهارت‌های زندگی در پیش‌بینی سلامت روان دانش‌آموزان. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۳(۱۱)، ۱۱۱-۱۱۶. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2012.6081>

نراقی، م.، اصلاحی فرشمی، ف.، و صادقی، ا. (۱۴۰۲). رابطه میزان کمال‌گرایی والدین با ایجاد اضطراب نوجوانان (مطالعه موردی: دبیرستان ستوده شهر تهران). ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۷(۲۱)، ۱۶-۱. <http://jnip.ir/article-1-981-fa.html>

وصال، م.، و رحیمی، ج. (۱۴۰۰). تأثیر استفاده از رسانه‌های اجتماعی بر افسردگی در نوجوانان: مرور نظام‌مند و فراتحلیل. دانشگاه علوم پزشکی اراک، ۲۴(۱)، ۳۲-۱.۲ <http://dx.doi.org/10.32598/jams.24.1.6099>

References

- Azimi, M., & Rahmani Firooz Jah, A. (2015). A comparative study of youth lifestyle and social and cultural factors affecting it: A case study, participants in the Face to Face project in Golestan province, Second International Conference on Behavioral Sciences and Social Studies. (in Persian) <https://civilica.com/doc/522152>
- Bar-On, R. (1998). *The development of an operational concept of psychological well-being* [Doctoral dissertation] Rhodes University. <http://hdl.handle.net/10962/d1002437>
- Bond, H. G., & Dip, P. G. (2020). Self-Compassion for Adolescents: the Role of Education in Scotland. <https://doi.org/10.22108/ppls.2023.135026.2356>
- Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan*. Sage Publications. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2022.110676>

و فرهنگی خاص قرار داشته است و قابلیت تعمیم‌دهی به سایر نوجوانان را که در مکان‌های دیگر و تحت فرهنگ و سبک زندگی دیگری رشد کرده‌اند، نخواهد داشت. ازسویی دوره نوجوانی گسترده‌ترین مرحله سنی است که معمولاً از ۱۱ تا ۲۲ سالگی (Laura berk, 2022) ادامه دارد که به سه بخش نوجوانی اولیه (۱۱-۱۴)، میانی (۱۴-۱۸) و پایانی (۱۸-۲۲) تقسیم می‌شود و ممکن است شرایط و عوامل متفاوتی از لحاظ سبک شناختی و ارتباطی بر هر دوره سنی در نوجوانی حاکم باشد. در مطالعه حاضر، فقط بخشی از نوجوانی (۱۳-۱۵ سالگی) بررسی شد و همین موضوع تهدیدکننده قابلیت تعمیم این نتایج به کل دوره نوجوانی است. همچنین، سایر گروه‌های سنی در مرحله نوجوانی و حتی بزرگسالی قابلیت این مطالعه و بررسی را خواهند داشت. درضمن، این مطالعه نشان داد سازه‌هایی چون شفقت‌ورزی و ذهن‌آگاه بودن می‌توانند تحت تأثیر محیط و ارتباط‌های حاضر در بافتار قرار گیرند و قابلیت دستکاری و ارتقا از طریق تغییر بافت را داشته باشند. این پژوهش و نتایج حاصل از آن در جهت تدوین و طراحی برنامه آموزشی - روانی ذهن شفقت‌گرا قابلیت استفاده دارد و همچنین به شناخت بهتر وجوه فرهنگی تأثیرگذار بر نوجوان ایرانی و نیاز او به مهربانی با خود کمک می‌کند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از استادان گرانقدر، مسئولین مدارس و مشاوران و مسئولان پایگاه‌های علمی و روانشناسان که در مسیر این پژوهش ما را یاری دادند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

عظیمی، م.، و رحمانی فیروز جاه، ع. (۱۳۹۴). مطالعه مقایسه‌ای سبک زندگی جوانان و عوامل اجتماعی

- nurses. *Nurse Education Today*, 109, 105241.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34923241/>
- Fauziah, L. H., & Rofiqoh, M. I. (2023). Can Self - Compassion Improve Adolescents Psychological Well - being? *Jurnal Psikologi Teori Dan Terapan*, 14 (2), 226–236.
<https://doi.org/10.26740/jptt.v14n2.p226 - 236>
- Fazel, M., Patel, V., Thomas, S., & Tol, W. (2014). Mental health interventions in schools in low - income and middle - income countries. *The lancet Psychiatry*, 1 (5), 388–398.
[https://doi.org/10.1016/s2215 - 0366 \(14\)70357 - 8](https://doi.org/10.1016/s2215 - 0366 (14)70357 - 8)
- Fuemmeler, B. F., Anderson, C. B., & Mâsse, L. C. (2011). Parent - child relationship of directly measured physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8 (1), 1 - 9.
<http://www.ijbnpa.org/content/8/1/17>
- Gewin, A. M., & Hoffman, B. (2016). Introducing the cultural variables in school - based substance abuse prevention. *Drugs Education, Prevention and policy*, 23 (1), 1–14.
<https://doi.org/10.3109/09687637.2015.1071781>
- Germer, C., & Neff, K. (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. Guilford Publications.
<https://search.library.yale.edu/catalog/16002901>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 15(3), 199-208.
<http://dx.doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. *Compassion-focused therapy: Distinctive features* (CBT distinctive features). First edition. New York: Routledge, 2010, 93-99.
<https://doi.org/10.4324/9780203851197>
- Heng, Y. T., & Fehr, R. (2022). When you try your best to help but don't succeed: How self - compassionate reflection influences reactions to interpersonal helping failures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 171, 104151.
<https://psycnet.apa.org/record/2022 - 84165 - 001>
- Bluth, K., Gaylord, S.A., Campo, R. A., & et al. (2016). Making Friends with Yourself: A Mixed Methods Pilot Study of a Mindful Self-Compassion Program for Adolescents. *Mindfulness*, 7, 479–492. doi: 10.1007/s12671-015-0476-6
- 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.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28414965/>
- Bluth, K., & Clepper-Faith, M. (2023). Self-compassion in adolescence. In *Handbook of Self-Compassion* (pp. 89-107). Cham: Springer International Publishing.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-22348-8_6
- Bogaert, L., Gucht, K. V. D., Kuppens, P., Kock, M., Schreuder, M. J., Kuyken, W., & Raes, F. (2023). The effect of universal school - based mindfulness on anhedonia and emotional distress and its underlying mechanisms: A cluster randomised controlled trial via experience sampling in secondary schools. *Behaviour Research and Therapy*, 169, 104405.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37797436/>
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta - analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145 (4), 410.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000138>
- Elsayed, W. (2024). Building a better society: The Vital role of Family's social values in creating a culture of giving in young Children's minds. *Heliyon*, 10, e29208.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024052393>
- Eryilmaz, A., Yıldırım - Kurtulus, H., & Yıldırım, M. (2024). A cross - sectional and longitudinal study on the mediation effect of positive and negative affects in the relationship between self - compassion and resilience in early adolescents. *Children and Youth Services Review*, 161, 107669.
<https://ideas.repec.org/a/eee/cysrev/v161y2024ics019074092400241x.html>
- Everitt - Reynolds, A., Treacy, J., Murphy, E., & Colwell, M. (2022). Compassion within an academic setting: Experiences of student

<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2021.110676>

Laurenzi, C. A., Toit, S. D., Mawoyo, T., Luitel, N. P., Jordans, M. J. D., Pradhan, I., Westhuizen, C. V. D., Melendez - Torres, G. J., Hawkins, J., Moore, G., Evans, R., Lund, C., Ross, D. A., Lai, J., Servili, C., Tomlinson, M., & Skeen, S. (2024). Development of a school - based programme for mental health promotion and prevention among adolescents in Nepal and South Africa. *SSM - Mental Health*, 5, 100289.

<https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2023.10028>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin - Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6 (3), 40 - 64.

<https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Colleagues. (2013). *The positive development of youth: comprehensive findings from the 4 - h study of positive youth development*. Retrieved February 10, 2015.

<http://dx.doi.org/10.1177/0272431604272461>

Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., et al. (2017). *Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model*. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.) *Handbook on positive youth development of minority children and youth* (pp. 5–17).

<http://dx.doi.org/10.1177/0272431604272461>

London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<http://dx.doi.org/10.2307/20159059>

Leboeuf, S., Andreotti, E., Irons, C., Beaumont, E., & Antoine, P. (2022). A randomized controlled Study of a French compassionate mind training. *Mindfulness*, 13, 2891–2903.

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20523672.v1>

Limburg, K., Watson, H.J., Hagger, M.S., & Egan, S.J. (2017). The Relationship between Perfectionism and

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford press.

<https://psycnet.apa.org/record/2012-00755-000>

Holm, S., Tolstrup, J., Thylstrup, B., & Hesse, M. (2015). Neutralization and glorification: Cannabis culture - related beliefs predict cannabis use initiation. *Drugs Education, Prevention and policy*, 23 (1), 48–53.

<https://doi.org/10.3109/09687637.2015.1087967>

Jalón, C; Montero - Marin, J; Modrego - Alarcón, M; Gascón, S; Navarro - Gil, M. Barceló - Soler, A; Delgado - Suárez, I; & García - Campayo, J. (2022). Implementing a training program to promote mindful, empathic, and pro - environmental attitudes in the classroom: a controlled exploratory study with elementary school students. *Current Psychology*, 41, 4422–4430.

<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00962-3>

Jones, P. B. (2013). Adult mental health disorders and their age at onset. *The British Journal of Psychiatry*, 54, 5 - 10.

<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.119164>

Jourdan, D., Gray, N. J., Barry, M. M., Caffe, S., Cornu, C., Diagne, F., ... & Sawyer, S. M. (2021). Supporting every school to become a foundation for healthy lives. *The lancet child & adolescent health*, 5 (4), 295 - 303.

[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30316-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30316-3)

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the human sciences*, 8(2), 73.

<https://psycnet.apa.org/record/2004-19791-008>

Kang, Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H. F., Rocha, T., Lepp, N. E., Gold, J., & Britton, W. B. (2018). Gender differences in response to a school - based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal of School Psychology*, 68, 163–176.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29861026/>

Kocsel, N., Koteles, F., Galambos, A., & Kokonyei, G. (2022). The interplay of self - critical rumination and resting heart rate variability on subjective well - being and somatic symptom distress: A prospective study. *Journal of Psychosomatic Research*, 152 (1), 1 - 11.

- the National Comorbidity Survey Replication - Adolescent Supplement (NCS - A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49 (10), 980-989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Mohammadi, Z., Ateshpour, H., and Golparvar, M. (2022). Comparing the effectiveness of existential acceptance and commitment therapy and compassion therapy based on psychological capital and self - compassion. *Journal of Positive Psychology*, 8 (3), 120 - 99. (In Persian) <https://doi.org/10.22108/PPLS.2022.13221.2.225>
- Moon, J., & Mello, Z. R. (2021). Time among the taunted: The moderating effect of time perspective on bullying victimization and self - esteem in adolescents. *Journal of adolescence*, 89, 170 - 182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.05.002>
- Mortari, L., Valbusa, F., & Bombieri, R. (2024). "The Nous Project": A SEL program to promote emotional self - understanding in elementary school children. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100060. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2773233924000342>
- Naraghi, M., Eshafi Farshmi, F., and Sadeghi, A. (2023). The relationship between the level of parental perfectionism and the anxiety of adolescents (case study: Sotoudeh High School, Tehran). *New Ideas of Psychology Quarterly*, 17 (21), 1 - 16. (In Persian) <http://jnip.ir/article - 1 - 981 - fa.html>
- Najafi, M., & Bigdali, A. (2012). The role of life skills in predicting students' mental health. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 3(11), 111-116. (in Persian) <https://doi.org/10.22054/qccpc.2012.6081>
- Neff, K. D., Bluth, K., Toth - Kiraly, Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., & Costigan, A. I. (2021). Development and validation of the Self - Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*, 103 (1), 92-105. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32125190>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and Psychopathology: A MetaAnalysis. *Clinical Psychology*, 73, 1301-1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>
- Mason, C., Asby, D., Wenzel, M., Volk, K. T., & Staeheli, M. (2021). *Compassionate School Practices: Fostering Children's Mental Health and Well-Being*. Corwin. <http://dx.doi.org/10.4135/9781071820537>
- Maloney, J. E., Whitehead, J., Long, D., Kaufmann, J., Oberle, E., Schonert - Reichl, K. A., Cianfrone, M., Gist, A., & Samji, H. (2024). Supporting adolescent well - being at school: Integrating transformative social and emotional learning and trauma - informed education. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100044. <https://doi.org/10.48308/APS.2024.235985.1663>
- Maya, J., Arcos - Romero, A. I., Rodríguez - Carrasco, C. R., & Hidalgo, V. (2024). Psychometric properties of Self - Compassion Scale Short Form (SCS - SF) in Spanish adolescents. *Heliyon*, 10, e36331. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024123626>
- Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., & De Neve, J. E. (2024). *Child and adolescent well - being: Global trends, challenges and opportunities* (pp. 63 - 105). <https://doi.org/10.18724/whr - 91b0 - ek0>
- Mendes, A.L., Canavarro, M.C., & Ferreira, C. (2023). The roles of self - compassion and psychological flexibility in the psychological well - being of adolescent girls. *Curr Psychology*, 42, 12604-12613. <https://doi.org/10.1007/s12144 - 021 - 02438 - 4>
- Mehrabi Koshki, M., Keshavarz Arsha, F., Hassani, F., & Kuochak, E. (2023). Comparing the effectiveness of mindfulness - based parenthood intervention for mothers with self - compassion intervention for girls on mental welfare of teenage girls having parent - child conflict. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18 (69), 229 - 238. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.15913>
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from

- Seekis, V., Farrell, L., & Zimmer - Gembeck, M. (2023). A classroom - based pilot of a self - compassion intervention to increase wellbeing in early adolescents. *Explore*, 19, 267-270.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35691865/>
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford press.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.3.524>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. m., Gillham, J., Reivich, K., Linkin, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293 - 311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Stirling JA. (2001). *Thematic networks: an analytic tool for qualitative research*. Sage Publications London, Thousand Oaks, CA and New Delhi (pp. 385 - 405).
<https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Taghiloo, S., Abdolmohammadi, R., & Jadidi, M. (2021). The Prediction of Oppositional Defiant Disorder based on parenting styles, personality traits, and parental perfectionism traits. *Scientific Journal of Social Psychology*, 9 (59), 15 - 26. (In Persian)
<https://sanad.iau.ir/en/Article/925122>
- Taheri, A., Manshai, G., and Abedi, A. (2020). Comparison of the effectiveness of adolescent - oriented mindfulness training with emotion - oriented training on self - esteem and sleep problems in bereaved male adolescents. *Counseling Research*, 75 (19), 33 - 63. (In Persian)
<https://sid.ir/paper/525718/fa>
- Tyler, J. M., Panichelli - Mindel, S. M., Sperrazza, C., & Levitt, M. F. (2019). A pilot study exploring the relationship between perfectionism and anxiety in an urban middle school. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37 (8), 989 - 1001.
<https://doi.org/10.1177/0734282918819949>
- Wilbrecht, L., & Davidow, J. Y. (2024). Goal - directed learning in adolescence: neurocognitive development and contextual influences. *Nature Reviews Neuroscience*, 1 - 19.
<https://doi.org/10.1038/s41583-023-00783-w>
- adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Patel, S. G., Tabb, K. M., Strambler, M. J., & Eltareb, F. (2015). Newcomer immigrant adolescents and ambiguous discrimination: The role of cognitive appraisal. *Journal of Adolescent Research*, 30(1), 7-30.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0743558414546717>
- Petersen, A. C., Koller, S. H., F. Motti - Stefanidi., & Verma, S. (2017). *Positive youth development in global contexts of social and economic change*. (pp. 20 - 23). Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9781315307275>
- Vasal, M., and Rahimi, Ch. (2021). The effect of social media use on depression in adolescents: a systematic review and meta - analysis. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 24 (1), 2 - 23. (In Persian)
<https://doi.org/10.32598/JAMS.24.1.6099.1>
- Rasouli, S., & Hosseini, S. H. (2022). A neurological analysis of new social media injuries. *Interdisciplinary Studies in Media and Culture*, 11 (2), 115 - 139. (In Persian)
<https://doi.org/10.30465/ismc.2021.36679.2403>
- Russell, K., Hayes, E., Gilbert, P. (2016). CFT Made Simple: A Clinician's Guide to Practicing Compassion-Focused Therapy.
<https://doi.org/10.21428/fc0b32aa.3296abfc>
- Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*.
<https://psycnet.apa.org/record/2002-01702-001>
- Santos, L., Pinheiro, M. D. R., & Rijo, D. (2023). Fostering an affiliative environment in residential youth care: A cluster randomized trial of a compassionate mind training program for caregivers enrolling youth and their caregivers. *Child Abuse & Neglect*, 139, 106122.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36863203/>
- Savari, Y; Mohagheghi, H; & Petrocchi, N. (2021). A preliminary investigation on the effectiveness of compassionate mind training for students with major depressive disorder: A randomized controlled trial. *mindfulness*, 12, 1159-1172.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01584-3>