

The Effect of the Successful Adolescent Education on Self-compassion, Purposefulness, Perspective-Taking and Individual values of 15-18-year-old Adolescents

Mohadeseh Mohebat¹, Mansoureh Bahramipour^{2,*}

¹ M.Sc. in Department of Psychology, Isfahan branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran

² Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran

ARTICLE INFO

Article History

Received: 14 Jun 2024

Revised: 22 Dec 2024

Accepted: 25 Feb 2025

Available online: 16 May 2025

Article Type: Research Article

Keywords

Successful Teenager; Self-compassion; Purposefulness; Perspective Taking; Individual value

Corresponding Author*

Mansoureh Bahramipour Esfahani received her Ph.D. in the Psychology of Children with Special Needs from the University of Esfahan. She is currently an Assistant Professor of Psychology and School Counseling at Khorasgan Islamic Azad University (Isfahan). Her research interests include learning, academic problems, testing, and developing educational packages to empower children, especially in the treatment of learning and behavioral disorders. For correspondence regarding this article, please contact Dr. Mansoureh Bahramipour, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan, Ji Sharghi St., Arghavanieh, Daneshgah Blvd., Postal Code 39998-81551

ORCID: 0000-0002-2383-3828

E-mail: Bahramipourisfahani@yahoo.com

doi: 10.29252/bjcp.18.1.65

ABSTRACT

The purpose was to research the effect of the successful adolescent education on self-compassion, purposefulness, perspective-taking and individual values of 15-18 year old adolescents. The research method was an experiment with the design of two experimental and control groups with a pre-test-post-test and a follow-up period of 45 days, and the statistical population included teenagers aged 15 to 18 in Isfahan city in the spring of 1402, which was based on the available sample sampling method of 40 teenagers from Among the specialized counseling centers for children and adolescents, taking into account the criteria of entry and exit to the study were selected and then randomly divided into two experimental and control groups (20 people were assigned each). The research tools included questionnaires of self-reliant (Naf, 2003), purposefulness (Kramba and Maholik, 1969), social perspective (Mohagheghi, 2015) and individual values (Schwartz and Brady, 2001). Also, during 12 sessions of 60 minutes, the experimental group received the educational of the successful teenager Hay, Siaruchi, C. Hayes (2015) translated by Moin and Mazaheri (2021). received and control group did not receive any intervention. The data obtained from the research was analyzed using the univariate covariance test and through SPSS 23 statistical software. The results of the research showed that the successful adolescent education has been effective on self-care, targeting, perspective and individual values of adolescents aged 15 to 18 years ($p < 0.05$). Therefore, it can be concluded that; The adolescent education is suitable for teenagers aged 15 to 18. Therefore, it is suggested that counselors and psychologists in the field of adolescents use this new treatment method.

Citation: Mohadeseh, Mohebat & Mansoureh, Bahramipour (2024). The effect of the successful adolescent education on self-compassion, purposefulness, perspective-taking and individual values of 15-18 year old adolescents. *Contemporary Psychology*, 18(1), 65-77. Doi: 10.29252/bjcp.18.1.65

تأثیر آموزش نوجوان کامیاب بر خودشفتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله

محدثه موهبت^۱، منصوره بهرامی‌پور^{۲*}

^۱ کارشناس ارشد روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
^۲ استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

چکیده

هدف پژوهش تأثیر آموزش نوجوان کامیاب بر خود شفتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح دو گروه آزمایش و کنترل با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روز بود و جامعه آماری شامل نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر اصفهان در بهار ۱۴۰۲ بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴۰ نفر از نوجوانان مراکز مشاوره تخصصی کودک و نوجوان با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج، مطالعه، انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۲۰ نفر) گمارده شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های خودشفتی (نف، ۲۰۰۳)، هدفمندی (کرامیا و ماهولیک، ۱۹۶۹)، دیدگاه‌گیری اجتماعی (محقق، ۱۳۹۵) و ارزش‌های فردی (شوارتز و بردی، ۲۰۰۱) بود. همچنین گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، آموزش نوجوان کامیاب هی، سیارچی، سی هیز (۲۰۱۵) ترجمه معین و مظاهری (۱۴۰۰)، را دریافت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و از طریق نرم افزار آماری SPSS 23 تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش نوجوان کامیاب بر خودشفتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله موثر بوده است ($p < 0/05$). بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که آموزش نوجوان کامیاب درمانی مناسب برای نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله است. از این رو پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روان‌شناسان در حیطه نوجوان از این روش درمانی نوین استفاده نمایند.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۲۵ خرداد ۱۴۰۳

اصلاح نهایی: ۲ دی ۱۴۰۳

پذیرش: ۷ اسفند ۱۴۰۳

انتشار آنلاین: ۲۶ اردیبهشت ۱۴۰۴

نوع مقاله: پژوهشی

کلیدواژه‌ها

اثر بخشی نوجوان کامیاب؛ خودشفتی؛ هدفمندی؛ دیدگاه‌گیری؛ ارزش‌های فردی.

نویسنده مسئول*

منصوره بهرامی‌پور اصفهانی درجه دکتری روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص خود را از دانشگاه اصفهان دریافت کرد. در حال حاضر استادیار روان‌شناسی و مشاوره مدرسه دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) است. علایق پژوهشی ایشان یادگیری، مشکل‌های تحصیلی، آزمون‌سازی و تدوین بسته‌های آموزشی جهت توانمندسازی کودکان و به ویژه درمان اختلال‌های یادگیری و رفتاری است. برای مکاتبه در مورد این مقاله با دکتر منصوره بهرامی‌پور، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، اصفهان، خیابان جی شرقی، ارغوانیه، بلوار دانشگاه، کد پستی ۳۹۹۹۸-۸۱۵۵۱ تماس داشته باشید.

ارکید: ۳۸۲۸-۲۳۸۳-۰۰۰۲-۰۰۰۰-۰۰۰۰

پست الکترونیکی:

Bahramipourisfahani@yahoo.com

مقدمه

سالگی در نوسان است و به موازات رشد فیزیکی مشخص شده و همراه با تغییرهای عاطفی، روانی و رفتاری منشأ تبدیل کودکی به بزرگسالی است (بلیتران موریللاس، ۲۰۲۳). بنابر آن‌چه بیان گردید تغییرهای نوجوانی بر نوع درک و تفسیر نوجوانان از رویدادهای عاطفی و اجتماعی روزمره اثرهای چشمگیری دارد (مارش، چان و مکبث،

دوران نوجوانی به عنوان یک تکامل پویا تصور می‌شود که تحت تأثیر عوامل فیزیولوژیکی، روانی-اجتماعی، زمانی و فرهنگی است (فلچر و بلر، ۲۰۱۶). علاوه بر این، نوجوانی به عنوان یک انتقال در سطح فیزیکی که با شروع بلوغ و پایان رشد جسمانی مشخص می‌شود، تعریف شده است (گینیتز و هانت، ۲۰۱۹). در نگاهی دیگر، مرحله نوجوانی به عنوان مرحله‌ای از زندگی تعیین می‌شود که بین ۱۰ تا ۱۹

ببیند، با آنچه او احساس می‌کند همدلی کند و سعی کند به دنیا آن گونه که او می‌نگرد نگاه کند و بعد اندیشه کند (محقق و همکاران، ۱۳۹۵). دیدگاه‌گیری به طور صریح روی مؤلفه شناختی مربوط به حساسیت هم‌دلانه تمرکز دارد و از میان فرایندهای روانی که تعاملات اجتماعی را تسهیل و هموار می‌سازند، دیدگاه‌گیری نقش اساسی و کلیدی ایفا می‌کند (بلدر و همکاران، ۲۰۱۶). دیدگاه‌گیری، یک فرایند شناختی فعال است که در آن افراد باید بر دیدگاه خود محورشان غلبه کرده و دنیا را به صورتی که برای دیگران پدیدار می‌شود تصور نمایند (هاور و ون کینپنبرگ، ۲۰۱۲). علت پنهانی دیدگاه‌گیری، رشد شناختی است و این موضوع باعث می‌شود دیدگاه‌گیری در تعامل‌های اجتماعی اثربخش باشد (کو و همکاران، ۲۰۱۵). بدون فهم نقطه نظرهای دیگران فرد ممکن است تعامل‌هایی داشته باشد که توسط دیگران نامناسب تلقی شوند (فلاول، ۲۰۱۳). در راستی آن چه بیان گردید پژوهش‌های انجام شده نشان دادند که دیدگاه‌گیری اجتماعی با روابط رضایت‌بخش در بزرگسالی، کفایت اجتماعی در اوایل نوجوانی، سطوح پایین‌تر گزارش احساس تنهایی و طرد همسالان در کودکان و نوجوانان، استراتژی‌های بهتر حل تعارض و مذاکره در میانه سن کودکی و نوجوانی ارتباط دارد (گالانسی و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهای مهم در دوران نوجوانی، ارزش‌های فردی^۶ است. ارزش‌ها، به عنوان یکی از اجزای اصلی فرهنگ و نظام شخصیتی افراد، بر الگوهای رفتاری و تفکری، رفتارها و ترجیح‌های اجتماعی، سیاسی و غیره تاثیر مستقیم دارند و تغییر آنها می‌تواند سبب تغییر الگوهای رفتاری و فکری شود زیرا به عنوان یک محرک می‌توانند بر انگیزه‌های افراد موثر واقع شوند (شوارتز، ۲۰۱۶). شوارتز (۲۰۱۶)، ارزش‌ها را هدف‌هایی مطلوب و متفاوت به جهت اهمیت، که راهنمای اصول زندگی افراد است تعریف می‌کند. از دیدگاه او، ارزش‌های فردی شامل ۵۶ ارزش است که در دو انتهای «گرایش به تغییر در مقابل محافظه‌کاری» و «پیش‌برد اهداف شخصی در مقابل توجه به ماورای خود» قرار می‌گیرند که در همین راستا شوارتز (۲۰۱۶) ده گونه یا نوع ارزش شامل خیرخواهی، سنت، هم‌نوایی، امنیت، قدرت، موفقیت، برانگیختگی، لذت‌طلبی^۷، خوداتکایی و جهان‌گرایی را مشخص نموده است.

تاکنون مداخله‌های آموزشی بسیاری برای مشکل‌های دوران نوجوانی ارائه شده‌است. همچنین برای بیان اهمیت خودشفقتی، هدفمندی، ارزش‌های فردی و دیدگاه‌گیری در نوجوانی پژوهش‌هایی صورت گرفته‌است. یکی از موثرترین درمان‌ها مداخله آموزشی نوجوان کامیاب هی، و همکاران (۲۰۱۵)، ترجمه معین و مظاهری (۱۴۰۰)

(۲۰۱۸). این امر منجر به این می‌شود که نوجوانان در ساخت خودپنداره مثبت با چالش مواجه گردند (مارشال و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از سازه‌های بااهمیت در تجارب نوجوانان شفقت به خود^۱ است که به آن‌ها کمک می‌کند در مقابل وضعیت‌های سخت زندگی و بی‌کفایتی‌های فردی نگرش سازگارانه‌تری نسبت به خود داشته باشند (رنود، ۲۰۲۳). در همین راستا، باران کوا و کراپینیسکی (۲۰۲۲) بیان داشتند که شفقت به خود، افراد را در برابر احساس‌ها و عواطف منفی مانند احساس گناه، شرم^۲ و نشخوار فکری^۳ متمرکز بر خطاها و اشتباه‌ها محافظت می‌کند و از این طریق موجب محافظت در برابر عوامل آسیب‌زای سلامت روان در فرد می‌شود. همچنین شفقت به خود زمینه مراقبت از خود را هرچه بیشتر به واسطه مهربانی و توجهی که فرد به طور نسبی نسبت به خود دارد، فراهم می‌سازد و از طرف دیگر موجب دوری از خوداتکایی افراطی می‌شود (نف و کونکس، ۲۰۱۶).

در واقع شفقت به خود دارای سه مؤلفه خودمهربانی در برابر خود قضاوتی، حس مشترک انسانی در برابر انزوا و خودآگاهی متعادل از هیجان‌های شخصی در برابر همسان‌سازی افراطی است و این مؤلفه‌ها ارتباط متقابل دارند و ترکیب آن‌ها خودشفقتی را در ذهن شکل می‌دهند (نف و گرمر، ۲۰۱۳). نوجوانان گاهی انگیزه خود را برای انجام وظایف شخصی، خواه مسئولیت‌های خانه یا مدرسه از دست می‌دهند (راتنر و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس یکی از مولفه‌های موثر در نوجوانی هدفمندی^۴ است. گوین (۲۰۱۸) بیان نمود هدفمندی در نوجوانان گسترده‌تر از یک هدف ساده است و به عنوان یک منبع بلندمدت برای خودتنظیمی است که می‌تواند انگیزه فردی برای رسیدن به اهداف بزرگ را فراهم کند. از نظر لی و همکاران (۲۰۱۷) مهم‌ترین برانگیزاننده فرد در زندگی داشتن هدف و معنای زندگی است و برگزیدن هدفمندی و داشتن یک غایت و هدف مشخص علاوه بر بخشیدن حس هویت به فرد، او را در مقابل گرایش به رفتارهای پرخطر، افسردگی و تنیدگی محافظت می‌کند (هیل و همکاران، ۲۰۲۲).

توانایی همدلی^۵ برای نوجوان به عنوان متغیر دیگر مورد بررسی امری مهم تلقی می‌شود که در دیدگاه‌گیری به خوبی بیان می‌شود؛ درواقع اصطلاح دیدگاه‌گیری اجتماعی با هر دو نام نقش‌گیری و دیدگاه‌گیری، ابعاد شناختی-هیجانی توانایی را انعکاس می‌دهد که به فرد امکان می‌دهد درحالی که هویت و یگانگی خود را حفظ می‌کند، با فرد دیگر همدلی کند و مسائل را از دید او ببیند. انسان باید بتواند با کفش فرد دیگر راه برود و دنیا را از چشمان او و از پشت عینک او

⁵ sympathy

⁶ individual values

⁷ hedonism

¹ self-compassion

² shame

³ rumination

⁴ purposefulness

روش

طرح پژوهش

روش پژوهش حاضر، از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روز به همراه گروه کنترل بود. جامعه آماری نیز، شامل کلیه نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر اصفهان در بهار ۱۴۰۲ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. بدین صورت که از بین مراکز مشاوره فعال در حوزه کودک و نوجوانان شهر اصفهان در بهار ۱۴۰۲، تعداد ۴۰ نوجوانان براساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هرکدام ۲۰ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل بازه سنی نوجوانان ۱۸-۱۵ سال علاقمند به شرکت در برنامه آموزشی بود و والدین آن‌ها نیز به صورت کتبی ابراز رضایت کرده بودند. ملاک‌های خروج شامل علاقه نداشتن به حضور یا همکاری در پژوهش و غیبت بیش از دو جلسه در جلسه‌های درمانی بود.

شرکت‌کنندگان

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه در پژوهش حاضر نشان داد که در گروه آزمایش شامل ۱۰ نفر (۵۰ درصد) دختر و همین تعداد پسر بودند؛ در حالی که در گروه کنترل، ۹ نفر (۴۵ درصد) نمونه دختر و ۱۱ نفر (۵۵ درصد) پسر بودند. همچنین در گروه آزمایش ۴ نفر (۲۰ درصد) در پایه نهم، ۳ نفر (۱۵ درصد) افراد نمونه کلاس دهم، ۶ نفر (۳۰ درصد) در کلاس یازدهم و ۷ نفر (۳۵ درصد) در کلاس دوازدهم تحصیل می‌کردند. در حالی که در گروه کنترل ۷ نفر (۳۵ درصد) در کلاس نهم، ۴ نفر (۳۰ درصد) در کلاس دهم، ۵ نفر (۲۵ درصد) در کلاس یازدهم و ۴ نفر (۲۰ درصد) در کلاس دوازدهم تحصیل می‌کردند. در گروه آزمایش تحصیلات پدران در ۳ نفر (۱۵ درصد) نمونه دیپلم و کمتر، ۷ نفر (۳۵ درصد) فوق دیپلم، ۵ نفر (۲۵ درصد) لیسانس و همین تعداد فوق لیسانس بودند. در حالی که در گروه کنترل ۲ نفر (۱۰ درصد) از پدران تحصیلات دیپلم و کمتر، ۱۰ نفر (۵۰ درصد) فوق دیپلم، ۶ نفر (۳۰ درصد) لیسانس و ۲ نفر (۱۰ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بودند. در گروه آزمایش ۱۰ نفر (۵۰ درصد) از نمونه فرزند اول، ۶ نفر (۳۰ درصد) فرزند دوم، ۳ نفر (۱۵ درصد) فرزند سوم و ۱ نفر (۵ درصد) فرزند چهارم بودند. در حالی که در گروه کنترل ۷ نفر (۳۵ درصد) فرزند اول، ۱۱ نفر (۵۵ درصد) فرزند دوم و ۲ نفر (۱۰ درصد) فرزند سوم بودند.

است. آموزش نوجوان کامیاب^۱ مدلی خلاقانه و منحصر به فرد است که کاملاً منطبق بر بافت و نیاز نوجوانان با هدف تقویت مهارت‌های درونی و افزایش کارایی او در ارتباط با خود و جامعه و ایجاد قدرتی انعطاف‌پذیر، جهت ساخت یک زندگی پویا و سرزنده نوجوان را همراهی می‌کند (ترجمه معین و مظاهری، ۱۴۰۰). نوجوان کامیاب (ترجمه معین و مظاهری، ۱۴۰۰) بر سه سطح اصلی رفتار متمرکز می‌شود که شامل کاشف^۲، مشاهده‌گر^۳، نصیحت‌گر^۴ است که هر سه در خدمت ارزش‌ها هستند. هدف نصیحت‌گر استفاده از آموزه‌های گذشته و تجربه برای هدایت زمان حال است، هدف مشاهده‌گر یافتن وقایع فیزیکی، روان‌شناختی و محیطی است و هدف کاشف وسعت بخشیدن به خزانه رفتاری است. در نهایت هدف کلی، حرکت منعطف بین این مهارت‌ها است به نوعی که به آن‌ها کمک کند که با سرزندگی و در جهت ارزش‌هایشان زندگی کنند.

در واقع این مدل جلوتر از رفتارگرایی سنتی حرکت کرده و رویکردی را ارائه می‌دهد تا نوجوانان را در شیوه‌های ارتباطی حیات‌بخش درگیر کند (هی، سیاروچی و سی هیز، ۲۰۱۵) و شامل درک و خرد بالایی در مورد نوجوان است و رویکردی عملی را در راه تکامل انطباقی اتخاذ می‌کند (مک گوری، ۲۰۱۲). مارش و همکاران (۲۰۱۸) با عنوان بررسی شفقت به خود و پریشانی روانی در نوجوانان؛ ادوارد و همکاران (۲۰۱۴) طی پژوهشی با عنوان اثرهای یک گروه ذهن‌آگاهی بر دانش‌آموزان نوجوان لاتین تبار: بررسی سطوح استرس ادراک شده، ذهن‌آگاهی، شفقت به خود و علائم روان‌شناختی؛ ون در گرفت و همکاران (۲۰۱۴) طی پژوهشی با عنوان دیدگاه‌گیری و نگرانی هم‌دلانه در نوجوانی، تفاوت‌های جنسیتی در تغییر رشد همگی نشان می‌دهند. با این وجود هیچ‌یک از آن‌ها خودشفقتی، هدف‌مندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی نوجوانان را در کنار هم بررسی نکرده‌اند و به آموزش نوجوان کامیاب در بهبود عملکرد این گروه از نوجوانان نپرداخته‌اند.

بنابراین توجه به آموزش نوجوان کامیاب به عنوان راهبرد آموزشی نوین می‌تواند موجب معنابخشی در زندگی نوجوانان گشته که اهمیت و لزوم توجه به این مداخله را دوچندان می‌کند و همچنین با توجه به این که در راستای عدم بررسی هم‌زمان متغیرهای پژوهش با یکدیگر خلاء دانشی وجود دارد، پژوهشگر سعی بر آن داشته تا با در نظر گرفتن خلاء پژوهشی به این سوال پاسخ دهد که آیا آموزش نوجوان کامیاب بر خودشفقتی، هدف‌مندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی نوجوانان ۱۵-۱۸ ساله موثر است؟

³ observer

⁴ adviser

¹ successful-teenager

² explorer

ابزار سنجش

پرسشنامه خود شفقتی^۱: این پرسشنامه توسط نف (۲۰۰۳) ساخته شده که دارای ۲۶ ماده است که با یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه شفقت‌ورزی به خود را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه دارای ۳ مقیاس دو قطبی شامل مهربانی با خود در برابر خودقضاوتی، انسانیت مشترک در برابر انزوا و ذهن‌آگاهی در برابر همانندسازی افراطی است. حداقل امتیاز ممکن ۲۶ و حداکثر ۱۳۰ خواهد بود. نمره بین ۲۶ تا ۴۴ شفقت‌ورزی به خود پایین، نمره بین ۴۴ تا ۸۸ شفقت‌ورزی به خود متوسط و نمره بالاتر از ۸۸ نشان دهنده شفقت‌ورزی به خود بالا است. روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. پایایی پرسشنامه توسط نف (۲۰۰۳)، ۰/۹۱ گزارش شد. همچنین در پژوهش عجم و همکاران (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌های مهربانی با خود در برابر خودقضاوتی برابر با ۰/۷۹، انسانیت مشترک در برابر انزوا ۰/۷۶ و ذهن‌آگاهی در برابر همانندسازی افراطی ۰/۸۰ محاسبه شد.

پرسشنامه هدفمندی^۲: این پرسشنامه توسط ماهولیک و کرامبا (۱۹۶۹) به نقل از چراغی و همکاران (۱۳۸۷) طراحی و تنظیم شده است که یک مقیاس خودگزارشی ۲۰ گویه‌ای است که ادراک فرد از هدفمندی و معنای زندگی را می‌سنجد. در اصل هدف اصلی از این پرسشنامه ایجاد ابزاری برای سنجش تاثیر معنادرمانی است. پایین‌ترین نمره‌ای که ممکن است فرد در این مقیاس کسب کند ۲۰ و بالاترین آن ۱۴۰ است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط سازندگان مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه توسط سازندگان ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ توسط چراغی و همکاران (۱۳۸۷)، ۰/۹۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های ادراک فرد از هدفمندی ۰/۸۱ و معنای زندگی ۰/۸۹ محاسبه شد.

پرسشنامه دیدگاه‌گیری^۳: پرسشنامه دیدگاه‌گیری اجتماعی توسط محقق و همکاران (۱۳۹۵) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال و چهار مولفه پیش‌بینی شناختی دیگران، ادراک دیدگاه دیگران، خود را جای فرد دیگر گذاشتن و احترام به تفاوت‌ها است و بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت با سوال‌هایی مانند (من در این که طرف مقابل چه کار می‌خواهد بکند، پیش‌بین خوبی هستم)، به سنجش دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌پردازد. دامنه نمره‌ها بین ۱۵ تا ۶۰ است و هرچه نمره کسب شده بیشتر باشد

دیدگاه‌گیری بالاتر است و برعکس. روایی صوری پرسشنامه توسط محقق و همکاران (۱۳۹۵) تأیید گردید. پایایی پرسشنامه توسط محقق و همکاران (۱۳۹۵)، ۰/۸۹ گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۷ برای خرده مقیاس‌های پیش‌بینی شناختی دیگران ۰/۸۰، ادراک دیدگاه دیگران ۰/۷۸، خود را جای فرد دیگر گذاشتن ۰/۹۰ و احترام به تفاوت‌ها ۰/۷۸ محاسبه شد. **پرسشنامه ارزش‌های فردی^۴**: پرسشنامه ارزش‌های فردی توسط شوارتز و بردی (۲۰۰۱) در جهت شناسایی ارزش‌های فردی طراحی شده است که دارای ۴۰ سوال است که پاسخ‌ها در مقیاس ۱ (بسیار شبیه به من است) تا ۶ (اصلاً شبیه به من نیست) ارزیابی می‌شوند. شوارتز و بردی (۲۰۰۱) بیان کردند که ۱۰ ارزش بنیادی فردی وجود دارد که در هر زمان بر اعمال و رفتار انسان تاثیر می‌گذارد که عبارتند از جهت‌دهی به خود، تحریک‌کننده (انگیزشی)، لذت‌جویی، موفقیت، قدرت، امنیت، انطباق، سنت‌گرایی، خیرخواهی و جهانی بودن. پایایی پرسشنامه توسط سازندگان ۰/۹۰ گزارش شد و روایی محتوایی پرسشنامه توسط شوارتز و بردی (۲۰۰۱) تأیید شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس‌های جهت‌دهی به خود ۰/۷۸، تحریک‌کنندگی (انگیزش) ۰/۸۱، لذت‌جویی ۰/۷۶، موفقیت ۰/۷۷، قدرت ۰/۷۹، امنیت ۰/۸۰، انطباق ۰/۸۱، سنت‌گرایی ۰/۹۱، خیرخواهی ۰/۸۵ و جهانی بودن ۰/۸۶ محاسبه شد.

محتوای مداخله

گروه آزمایش جلسه‌های نوجوان کامیاب هی و همکاران (۲۰۱۵) ترجمه معین و مظاهری (۱۴۰۰)، را به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، توسط پژوهش‌گر زیر نظر استاد راهنما (متخصص کودک و نوجوان) به صورت هفته‌ای یک بار در مرکز مشاوره «راه برتر» شرکت کردند؛ در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. لازم به ذکر است از آنجایی که آموزش نوجوان کامیاب هی و همکاران (۲۰۱۵) برگرفته از کتاب نوجوان کامیاب راهنمای درمانگران، معلمان و مشاوران مدرسه، برای نخستین بار در این پژوهش توسط پژوهشگر به اجرا درآمد، توسط پنج نفر از متخصصین حوزه روان‌شناسی کودک و نوجوان از نظر ساختار، محتوی، زمان و فرایند برنامه مورد ارزیابی قرار گرفت و به طور مقدماتی نیز بر روی ۱۰ نوجوان اجرا شد. روایی و پایایی پرسشنامه توسط متخصصین تأیید و سپس جلسات آموزشی تحت نظارت استاد راهنما، و توسط پژوهشگر بر روی نوجوانان گروه آزمایش به اجرا درآمد.

³ opinion questionnaire

⁴ individual values questionnaire

¹ self-compassion questionnaire

² targeted questionnaire

جدول ۱. شرح جلسه‌های آموزش نوجوان کامیاب هی، سیاروچی، سی هیز (۲۰۱۵)، ترجمه معین و مظاهری (۱۴۰۰)

جلسه	هدف	شرح جلسه‌ها
جلسه اول	معارفه و معرفی مبانی اساسی درمان	۱. آشنایی با نوجوان ۲. اجرای پیش آزمون ۳. تعیین قوانین حاکم بر جلسه‌های درمان
جلسه دوم	کمک به ارزش‌ها برای دستیابی به معنا و سرزندگی	۱. آموزش تکنیک‌های گوش دادن فعال به ارزش‌ها ۲. آموزش الگوهای فعالیت ارزش محور
جلسه سوم	شناسایی کمک نصیحت‌گر در پیدا کردن راه خود	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. آشنایی با نصیحت‌گر ۳. ارائه آزمایش‌های نصیحت‌گر
جلسه چهارم	شناسایی کمک مشاهده‌گر برای کسب توانایی انتخاب و قدردانی	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. آموزش گام‌های ارتقاء مهارت مشاهده‌گر ۳. آموزش تکنیک‌های افزایش ذهن‌آگاهی
جلسه پنجم	شناسایی کمک کاشف برای دستیابی به رشد و تحول	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. آشنایی با کاشف
جلسه ششم	بازگشت به ارزش‌ها و تعهد نسبت به عمل	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. آموزش نحوه مرتبط کردن ارزش‌ها به اعمال ۳. تعیین اهدافی که بازتاب‌کننده ارزش‌ها هستند.
جلسه هفتم	توسعه قدرتی منعطف و دست‌یابی به خود در عمل	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. مرور و توضیح خلاصه از جلسه‌ها تا کنون ۳. بیان تفاوت خود پنداره و عزت نفس ۴. بررسی الگوهای رفتاری برای بررسی خود
جلسه هشتم	آموزش دیدگاه خودانعطاف‌پذیر	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. ارائه خود به عنوان نصیحت‌گر ۳. ارائه خود به عنوان مشاهده‌گر
جلسه نهم	آموزش تبدیل خودآزاری به شفقت نسبت به خود	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. بررسی خودآزاری فرد ۳. آموزش تعدیل قوانین خود
جلسه دهم	بررسی عشق و دوستی در خون ما است.	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. بررسی اجزای کلیدی دیدگاه اجتماعی مدل نوجوان کامیاب ۳. آموزش توسعه یک دیدگاه اجتماعی منعطف
جلسه یازدهم	ساختن شبکه‌های اجتماعی قوی	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. بررسی مزایای ارتباط‌های اجتماعی ۳. آموزش ایجاد شبکه‌های اجتماعی با استفاده از دیدگاه اجتماعی
جلسه دوازدهم	ماندن در مسیر آموزش داده شده	۱. مرور تکلیف‌های جلسه قبل ۲. مرور و جمع‌بندی جلسه‌های آموزش داده شده

کد اخلاق و ملاحظات اخلاقی

رعایت نکته‌های اخلاقی و اهمیت و ضرورت پژوهش برای هر دو گروه شرح داده شد و فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش به امضای همه آن‌ها رسید. ملاحظه‌های اخلاقی شامل کسب رضایت آگاهانه توسط محققان، رازداری محققین و داوطلبانه بودن مشارکت بود. شایان ذکر است که این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد با کد اخلاق IR.IAU.KHUISF.REC.1402.068 است.

شیوه اجرا

پس از انتخاب نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج به مطالعه و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل و اجرای پیش‌آزمون، آزمودنی‌های گروه آزمایش جلسه‌های آموزش نوجوان کامیاب هیز و همکاران (۲۰۱۵)، را به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، دریافت کردند؛ در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام مراحل مجدداً پس‌آزمون اجرا شد و نهایتاً بعد از ۴۵ روز پیگیری، مجدداً پرسش‌نامه‌ها اجرا شدند. شایان ذکر است پرسش‌نامه‌ها به ترتیب خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی در مدت زمان پاسخگویی بین ۳۰ دقیقه الی ۱ ساعت اجرا شدند. هم‌چنین از آنجایی که آموزش نوجوان کامیاب هیز و همکاران (۲۰۱۵) برگرفته از کتب مقاله‌ها و منابع پژوهشی، برای نخستین بار در این پژوهش توسط

پژوهش‌گر به اجرا درآمد، ابتدا توسط پنج نفر از متخصصین حوزه روان‌شناسی کودک و نوجوان از نظر ساختار، محتوا، زمان و فرایند برنامه مورد ارزیابی قرار گرفت و به طور مقدماتی نیز بر روی تعدادی کودک اجرا گردید و سپس جلسه‌های آموزشی تحت نظارت استاد راهنما، و توسط پژوهش‌گر بر روی نوجوانان گروه آزمایش به اجرا درآمد. نتیجه ارزیابی این پروتکل که توسط ۵ ارزیاب متخصص حوزه روان‌شناسی انجام گرفت، بر اساس فرمول زیر و از نقطه نظر آماری معادل با عدد ۰/۹۹ شد. بدین ترتیب قابلیت اجرایی پروتکل به اثبات رسید.

نتایج

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS26 و آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج آزمون خی دو نشان داد بین دو گروه پژوهش در توزیع فراوانی جنسیت دانش‌آموزان ($p=0/752$)، پایه تحصیلی ($p=0/551$)، تحصیلات پدران ($p=0/362$) و ترتیب تولد ($p=0/6$) تفاوت معناداری وجود نداشت و لذا دو گروه در ویژگی‌های جمعیت‌شناختی همگن بودند. یافته‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده‌است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	آزمایش			کنترل		
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خودشفقتی	میانگین	۴۲/۵	۵۲/۶	۵۶/۳۵	۴۲/۴۵	۴۳/۰۵
	انحراف استاندارد	۶/۱۸	۷/۴۳	۵/۸۱	۸/۹۴	۵/۷۵
	کجی	-۰/۱۹۲	-۰/۹۶۱	-۰/۴۷۹	۰/۴۰۶	۰/۹۴۸
	کشیدگی	-۰/۸۴۴	۰/۹۹۵	-۰/۸۸۲	۰/۴۳۳	۰/۸۸۸
هدفمندی	میانگین	۴۰/۵	۵۰/۸۵	۵۵/۱	۴۰/۶۵	۴۰/۸۷
	انحراف استاندارد	۱۳/۰۸	۱۱/۱۱	۷/۳۱	۱۲/۴۸	۱۱/۵
	کجی	۰/۲۱۵	-۰/۱۶	-۰/۴۶۱	۰/۲۵۷	۰/۳۸۵
	کشیدگی	۰/۸۲۷	-۰/۸۲۲	۰/۴۳۷	-۰/۵۱۷	-۰/۴۶۳
دیدگاه‌گیری	میانگین	۲۳/۵	۴۲/۳	۴۲/۵	۲۲/۵	۲۲/۸۵
	انحراف استاندارد	۵/۱۲	۶/۰۳	۵/۷۹	۴/۷۶	۳/۹۴
	کجی	۰/۷۰۳	-۰/۹۲۸	-۰/۶۴۹	۰/۶۸۴	۰/۴۸
	کشیدگی	۰/۹۲۴	۰/۰۷۹	-۰/۳۵۳	۰/۴۰۸	۰/۹۱۵
ارزش‌های فردی	میانگین	۷۰/۶۵	۱۰۲/۰۵	۱۰۱/۴	۷۰/۳	۷۰/۹
	انحراف استاندارد	۱۸/۷۹	۱۷/۶۳	۱۵/۱۹	۲۰/۶۵	۱۸/۸۹
	کجی	۰/۹۶۱	۰/۹۳۴	۰/۶۵۵	۰/۶۶۷	۰/۷۶۲
	کشیدگی	۰/۷۵۶	۰/۳۸۷	۰/۱۷۸	-۰/۱۰۳	-۰/۲۴۷

نتایج شاخص‌های کجی و کشیدگی در جدول (۲) نشان داده‌است که پیش فرض نرمال بودن داده‌ها برقرار است. جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج آزمون لوین در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای خودشفقتی ($F_{1,38}=0/215$ ، $p>0/526$)، هدفمندی ($F_{1,38}=0/124$ ، $p>0/678$)، دیدگاه‌گیری فردی ($F_{1,38}=3/25$ ، $p>0/055$) و ارزش‌های فردی ($F_{1,38}=1/42$ ، $p>0/206$) و در مرحله پیگیری در متغیرهای خودشفقتی ($F_{1,38}=1/14$ ، $p>0/290$)، هدفمندی ($F_{1,38}=1/08$ ، $p>0/322$)، دیدگاه‌گیری ($F_{1,38}=3/21$ ، $p>0/059$) و ارزش‌های فردی ($F_{1,38}=1/72$ ، $p>0/197$) و غیرمعنی‌دار هستند. بنابراین واریانس خطای سه گروه در متغیرهای پژوهش به طور معنی‌داری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس آن‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأیید گردید.

شایان ذکر است جهت کنترل متغیرهای پژوهش عدم ابتلا به بیماری‌های طبی و آموزش تکنیک ریلکسیشن بعد از اتمام کار کنترل شد. همان گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، براساس یافته‌های توصیفی میانگین نمره‌های خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی در گروه آزمایش نسبت به کنترل افزایش بیشتری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته‌است. استفاده از تحلیل کوواریانس نیازمند پیش‌فرض‌هایی است که مهم‌ترین آن‌ها طبیعی یا نرمال بودن توزیع نمره‌ها، همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین، همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با استفاده از آزمون باکس، همبستگی متعارف بین متغیرهای کنترل، همگنی شیب رگرسیون به وسیله تعامل پیش‌آزمون و متغیر مستقل است (مک کوین، ۲۰۰۸).

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و کنترل

مرحله	متغیر وابسته	منبع شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
خودشفقتی	پیش‌آزمون	۱۵۳۱/۱۳	۱	۱۵۳۱/۱۳	۹۰/۸۴	<۰/۰۰۱	۰/۷۲۸	
	گروه	۸۵۳/۳	۱	۸۵۳/۳	۵۰/۶۳	<۰/۰۰۱	۰/۵۹۸	
	خطا	۵۷۳/۰۳	۳۴	۱۶/۸۵				
هدفمندی	پیش‌آزمون	۱۸۴۸/۷۹	۱	۱۸۴۸/۷۹	۲۳/۹	<۰/۰۰۱	۰/۴۱۳	
	گروه	۹۸۱/۸۲۹	۱	۹۸۱/۸۲۹	۱۲/۶۹	<۰/۰۰۱	۰/۲۷۲	
	خطا	۲۶۳۰/۰۹	۳۴	۷۷/۳۵				
دیدگاه‌گیری	پیش‌آزمون	۱۰۲/۹۷	۱	۱۰۲/۹۷	۵/۳۱	۰/۰۲۷	۰/۱۳۵	
	گروه	۳۶۲۴/۳۶	۱	۳۶۲۴/۳۶	۱۸۷/۱۷	<۰/۰۰۱	۰/۸۴۶	
	خطا	۶۵۸/۴۶۲	۳۴	۱۹/۳۶۷				
ارزش‌های فردی	پیش‌آزمون	۲۵۲۱/۴۵۲	۱	۲۵۲۱/۴۵۲	۴/۱۸	۰/۰۰۷	۰/۱۹۳	
	گروه	۹۷۵۲/۲۵	۱	۹۷۵۲/۲۵	۳۱/۴۹	<۰/۰۰۱	۰/۴۸۱	
	خطا	۱۰۵۲۸/۶۳۸	۳۴	۳۰۹/۶۶				
خودشفقتی	پیش‌آزمون	۵۸۶/۷۶	۱	۵۸۶/۷۶	۳۵/۱۹	<۰/۰۰۱	۰/۵۰۹	
	گروه	۱۶۶۲/۹۰۵	۱	۱۶۶۲/۹۰۵	۹۹/۷۵	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۶	
	خطا	۵۶۶/۸۰۷	۳۴	۱۶/۶۷				
هدفمندی	پیش‌آزمون	۱۶۸۱/۳۰۱	۱	۱۶۸۱/۳۰۱	۳۸/۰۱	<۰/۰۰۱	۰/۵۲۸	
	گروه	۱۹۹۶/۲۹۳	۱	۱۹۹۶/۲۹۳	۴۵/۱۳	<۰/۰۰۱	۰/۵۴	
	خطا	۱۵۰۳/۸۸	۳۴	۴۴/۲۳				
دیدگاه‌گیری	پیش‌آزمون	۲۷/۵	۱	۲۷/۵	۱/۴۱	۰/۲۴۳	۰/۰۴	
	گروه	۳۷۳۶/۴۹۹	۱	۳۷۳۶/۴۹۹	۱۹۲/۲۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۸۵	
	خطا	۶۶۰/۹۶۲	۳۴	۱۹/۴۴				
ارزش‌های فردی	پیش‌آزمون	۲۷۵۰/۵۰۳	۱	۲۷۵۰/۵۰۳	۲۷۵۰/۵۰۳	<۰/۰۰۱	۰/۳۷۸	
	گروه	۸۸۹۶/۰۱	۱	۸۸۹۶/۰۱	۶۶/۹۲	<۰/۰۰۱	۰/۶۶۳	
	خطا	۵۴۱۹/۹۸۹	۳۴	۱۳۲/۹۴				

متغیرهای دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی اثر آموزش‌ها ثابت داشته‌است. در همین حین آموزش نوجوان کامیاب بر خودشفقتی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله تاثیر داشته و باتوجه به اینکه پژوهش حاضر برای نخستین بار اجرا می‌شود، پیشینه پژوهشی که مستقیماً به موضوع پرداخته باشد، یافت نشد. اما یافته حاضر با یافته مارش و همکاران (۲۰۱۸) هم‌خوان است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان عنوان نمود وقتی ذهن فرد درگیر افکار و هیجان‌های منفی ناشی از نوجوانی است، تجربه‌های خویش را آن‌طوری که هستند، نمی‌پذیرد؛ در واقع فرد نسبت به راهیابی تجربه یا هیجان به خودآگاه مقاومت می‌کند.

لذا فرد عدم خودشفقتی را تجربه می‌کند (هی و همکاران، ۲۰۱۵). این شیوه پاسخ غالباً مبتنی بر تمرکز و نشخوار افراطی احساس‌های منفی خویشتن است. در همین راستا باران کوا و کرایینیسکی (۲۰۲۲) بیان نمودند که شفقت به خود، افراد را در برابر احساس‌ها و عواطف منفی مانند احساس گناه، شرم و نشخوار فکری متمرکز بر خطاها و اشتباه‌ها محافظت می‌کند و از این طریق موجبات محافظت در برابر عوامل آسیب‌زای سلامت روان در فرد را فراهم می‌کند و از آنجایی که در آموزش نوجوان کامیاب، فرد یاد می‌گیرد دیدگاه عینی‌تری نسبت به شکست‌ها و بی‌کفایتی‌هایش داشته باشد و فضای ذهنی لازم برای درک این مسئله که وی در تجربه شکست و بی‌کفایتی تنها نبوده و درد و رنج جنبه تفکیک‌ناپذیر از زندگی انسانی است، فراهم می‌آید (هی و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین فرد با استفاده از فنون نوجوان کامیاب یاد می‌گیرد که افکار حقایق نبوده و نوجوان را برای شناسایی افکار ناکارآمد آماده می‌کند و نهایتاً راهکارهای شناختی رفتاری مقابله با هیجان‌ها را یاد می‌گیرد.

مطابق مدل درمانی عملکرد هیجانی و شناختی نوجوان در روابط بین فردی دچار گسلس خصمانه و سلطه‌پذیری افراطی شده و توان خروج از وضعیت موجود حتی در مقابل افراد صمیمی و حامی را ندارد. این افراد به سبب ناتوانی در ارتباط‌گیری همدلانه با دیگران یا در ارزیابی خود از برآورده ساختن نیازهای درون‌فردی خود از قبیل دلبستگی، امنیت، محبت، خودگردانی و خویشنداری عاجز هستند و سیکلی از عملکرد شناختی و بین‌فردی اولیه همراه با خلق پایین و ناامیدی مضطربانه ایجاد می‌شود و خودشفقتی پایین می‌آید (مک کلوک، ۲۰۰۳). لذا آموزش نوجوان کامیاب پیامدهای هیجانی منفی را کاهش داده و پایبندی به توصیه‌های درمانی را بیشتر می‌کند و با تمرکز بر روابط فردی نوجوان با خودش و اطرافیان، به ارزیابی روابط وی با افراد مهم زندگی‌اش می‌پردازد. با بررسی اطلاعات به نوجوان کمک می‌شود توجهش را به حوزه قدرتمندی و پیوندجویی معطوف دارد و با آموزش مهارت حل مسئله، پیامدهای اجتماعی خودشفقتی را در خود افزایش دهد. به بیانی دیگر؛ با آموزش نوجوانان کامیاب آن‌ها قادر خواهند بود ضمن آگاهی از خود و توانایی‌هایشان موقعیت‌های

در پژوهش حاضر نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی به عنوان متغیر وابسته و پیش‌آزمون آن‌ها به عنوان متغیر کمکی (کوواریت) تلقی شدند. تعامل متغیرهای کمکی پیش‌آزمون با پس‌آزمون در متغیرهای خودشفقتی ($F=0/045, p>0/833$)، هدفمندی ($F=2/36$)، دیدگاه‌گیری ($F=2/35, p>0/133$) و ارزش‌های فردی ($F=2/45, p>0/126$) و با پیگیری در متغیرهای خودشفقتی ($F=0/002, p>0/962$)، هدفمندی ($F=1/907, p>0/176$)، دیدگاه‌گیری ($F=2/63, p>0/113$) و ارزش‌های فردی ($F=2/84$) نشان داد که تعامل در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گروه کنترل) معنی‌دار نبود ($p>0/05$). بنابراین، مفروضه همگنی رگرسیون تأیید شد. نتایج آزمون همبستگی بین نمره‌های پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای کوواریت نشان داد که همبستگی بین خودشفقتی با هدفمندی ($r=0/107, p>0/509$)، با دیدگاه‌گیری ($r=0/224, p>0/883$) و ارزش‌های فردی ($r=0/122, p>0/452$)، همبستگی بین هدفمندی با دیدگاه‌گیری ($r=0/42, p>0/798$) و با ارزش‌های فردی ($r=0/44, p>0/785$) و رابطه دیدگاه‌گیری با ارزش‌های فردی ($r=0/1, p>0/539$) به دست آمد. با توجه به این که همبستگی بین این متغیرها کمتر از $0/8$ و قابل قبول است. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول (۳) ارائه شده‌است.

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که در مرحله پس‌آزمون نسبت F تحلیل کوواریانس برای متغیرهای خودشفقتی ($F=50/63$)، $p<0/001$ ، هدفمندی ($F=12/69$)، $p<0/001$ و دیدگاه‌گیری ($F=187/17$)، $p<0/001$ و ارزش‌های فردی ($F=31/49$)، $p<0/001$ به دست آمده‌است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در مرحله پس‌آزمون بین گروه آزمایش آموزش نوجوان کامیاب و گروه کنترل از لحاظ خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی تفاوت وجود دارد. همچنین در مرحله پیگیری نسبت F تحلیل کوواریانس برای متغیرهای خودشفقتی ($F=99/75$)، $p<0/001$ ، هدفمندی ($F=45/13$)، $p<0/001$ و دیدگاه‌گیری ($F=192/2$)، $p<0/001$ و ارزش‌های فردی ($F=66/92$)، $p<0/001$ به دست آمده‌است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که در مرحله پیگیری بین گروه آزمایش آموزش نوجوان کامیاب و گروه کنترل از لحاظ خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی تفاوت وجود دارد.

بحث

پژوهش نشان داد که آموزش نوجوان کامیاب بر خودشفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی در جوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله تأثیر معنی‌داری داشته و اثرهای درمان در متغیرهای خودشفقتی، هدفمندی در مرحله پیگیری باز هم افزایش نشان داده‌است و در

نوجوان کامیاب، مدلی خلاقانه و منحصر به فرد است که کاملاً منطبق بر بافت و نیاز نوجوانان با هدف تقویت مهارت‌های درونی و افزایش کارایی او در ارتباط با خود و جامعه و ایجاد قدرتی انعطاف‌پذیر، جهت ساخت یک زندگی پویا و سرزنده نوجوان را همراهی می‌کند (مک گوری، ۲۰۱۲). از این رو در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با کمک یک مراقبه مهربانی و عشق ورزیدن به فرد امکان می‌دهد ضمن داشتن تأثیری آرام بخش و ثابت بر ذهن خود، احساس همدلی، دلسوزی و لطف بیشتر نسبت به دیگران داشته باشد (مک گیل و همکاران، ۲۰۱۶).

تصور اینکه شیوه‌های مراقبه از جمله مدیتیشن ذهن‌آگاهانه می‌تواند همدلی را در افراد تقویت کند با شواهد عصب‌شناختی در ارتباط است (وینینگ و بوگ، ۲۰۱۵). علاوه بر این ذهن‌آگاهی باعث ایجاد تنظیم احساس‌های سازگار، از طریق آگاهی از احساس‌ها هنگام بروز آن‌ها است.

بنابراین، ذهن‌آگاهی باعث شناخت دقیق‌تری از احساس‌های شخصی، شناسایی احساس‌های دیگران و پذیرش عاطفی می‌گردد که این نوع شناخت می‌تواند عامل ایجاد همدلی و همدردی با دیگران و در نهایت دیدگاه‌گیری باشد (لاموت و همکاران، ۲۰۱۶). در نهایت عوامل شناختی مانند بودن در زمان حال، ذهن‌آگاه بودن، پذیرش واقعیت امور بدون قضاوت که از طریق تمرینات ذهن‌آگاهی به وجود می‌آیند، ابتدا به تغییرهای مثبت درون فردی منجر می‌شوند و این تغییرها در ادامه باعث می‌شوند فرد نسبت به دیگران رفتار غیرواکنشی و توأم با دیدگاه‌گیری داشته باشد (کیشدا و همکاران، ۲۰۱۸).

در نهایت نتایج نشان داد مدل آموزش نوجوان کامیاب بر ارزش‌های فردی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله تأثیر داشته و اثرات درمان در مرحله پیگیری نیز ثبات نشان داد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که، ارزش‌ها به افراد امکان ارزیابی گزینه‌هایی که برای هر اقدامی وجود دارد را فراهم می‌کنند. در سطح کلان شیوه‌های فرهنگی، ارزش‌ها نشان دهنده درک و فهمی هستند که معنا، نظم و یکپارچگی را در زندگی اجتماعی به ارمغان می‌آورد (شوارتز، ۲۰۱۶). با استفاده از آموزش نوجوان کامیاب سبک پردازش نوجوانان تغییر پیدا می‌کند و در نتیجه راهبردهای جدیدی برای حل مسائل مطرح می‌شود و از اضطراب این دوران کاسته می‌شود. از طرفی این آموزش منجر به بازسازی شناخت‌ها و باورهای فرد در خصوص دوران نوجوانی و در نتیجه کاهش میزان استرس را به همراه خواهد داشت که این موضوع می‌تواند موجب کاهش اضطراب و افزایش ارزش‌های فردی شود (هی و همکاران، ۲۰۱۵). استفاده از فونونی مانند آرام‌سازی، تصویرسازی، آموزش احساس‌ها و حالت‌های هیجانی مختلف، درجه‌بندی کردن آن‌ها، آموزش این مسئله که افکار چگونه بر احساس‌ها اثر می‌گذارند و به چالش کشیدن افکار و نگرانی‌های مرتبط با دوران نوجوانی و

استرس‌زا را شناخته و کنترل نمایند و در نتیجه احساس رضایت حاصله موجب تقویت خودشفقتی می‌گردد.

همچنین نتایج نشان داد آموزش نوجوان کامیاب بر هدفمندی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله تأثیر داشته و اثرهای درمان در مرحله پیگیری باز هم افزایش داشته‌است. باتوجه به اینکه پژوهش حاضر برای نخستین بار اجرا می‌شود، پیشینه پژوهشی که مستقیماً به موضوع پرداخته باشد یافت نشد. از آن‌جا که نوجوانان گاهی انگیزه خود را برای انجام وظایف شخصی، خواه مسئولیت‌های خانه یا مدرسه از دست می‌دهند (راتنر و همکاران، ۲۰۲۳) وجود هدفمندی از دیدگاه گوین (۲۰۱۸) می‌تواند برایشان یک منبع بلندمدت برای خودتنظیمی باشد که می‌تواند انگیزه فردی برای رسیدن به اهداف بزرگ را فراهم کند. از این رو در تبیین این نتایج می‌توان بر سه سطح اصلی رفتار در آموزش که شامل کشف، مشاهده‌گر، نصیحت‌گر است چنین بیان نمود که ذهن‌آگاهی در پذیرش تجربه‌های سال‌های گذشته افراد می‌تواند موثر باشد و تجربه‌های خوشایند را به عنوان نقاط قوت زندگی و تجربه‌های ناخوشایند را به عنوان ناهم‌واری‌های زندگی قلمداد نماید و باعث سرخوردگی افراد نشود (شبان و قربانی، ۲۰۲۳). به بیانی دیگر ذهن‌آگاهی سبب قضاوت آگاهانه و به دور از احساس در نوجوانان می‌شود و در واقع، واقع‌گرا بودن نسبت به تجربه‌ها را در ذهن نوجوانان ایجاد می‌نماید. در نهایت آموزش کامیاب از طریق تقویت ذهن‌آگاهی که به معنی توجه کردن ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیش داوری و قضاوت است، تعریف می‌شود. همچنین شامل زنده نگه داشتن هشیاری فرد برای واقعیت حاضر است (سگال و ویلیامز، ۲۰۰۲) که سبب می‌شود نوجوان خود را در زمان کنونی بیابد و با واقعیت دوران و بحران نوجوانی به شیوه‌ای بهتر کنار بیاید. در یک رابطه ذهن آگاهانه عقاید و نگرش‌های موجود، قابلیت مبادله و چکش خوری بیشتری دارد. این حساسیت ذهن آگاهانه تأثیرهای پایداری برای حل مشکل‌ها همراه با احترام، صمیمیت و همدلی در فرد ایجاد می‌نماید و موجب می‌گردد نوجوان برای رسیدن به اهدافش برنامه‌ریزی کند و هدفمندی و داشتن هدف را در برنامه‌های روزمره‌اش قرار دهد.

نتایج نشان داد مدل آموزش نوجوان کامیاب بر دیدگاه‌گیری نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله تأثیر داشته و اثرات درمان در مرحله پیگیری نیز ثبات نشان داده‌است. دیدگاه‌گیری به طور صریح روی مؤلفه شناختی مربوط به حساسیت همدلانه تمرکز دارد. از میان فرایندهای روانی که تعامل‌های اجتماعی را تسهیل و هموار می‌سازد، همدلی نقش اساسی و کلیدی را ایفا می‌کند. همچنین رشد شناختی علت پنهانی دیدگاه‌گیری است و این موضوع باعث می‌شود دیدگاه‌گیری در تعامل‌های اجتماعی اثربخش باشد و توانایی دیدگاه‌گیری نقش مهمی در روابط بین فردی سازگارانه دارد (بلدر و همکاران، ۲۰۱۶). آموزش

بر اساس نتایج حاصل پیشنهاد می‌گردد با برگزاری دوره‌های گروهی و جمعی برای نوجوانان و تدوین بسته‌های آموزشی مناسب آموزش کامیاب جهت شناخت کاشف، مشاهده‌گر، نصیحت‌گر موجبات بهبود خود شفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی توسط مشاورین فراهم گردد. برنامه اختصاصی در راستای اثرهای ناشی از نوجوانی توسط متخصصین در مدارس و مراکز مشاوره آموزش داده شود تا بتوان از مشکل‌های ناشی از آن در بین نوجوانان تا حد امکان کاست و بتوان خود شفقتی، هدفمندی، دیدگاه‌گیری و ارزش‌های فردی را افزود. با توجه به دوران حساس نوجوانی آموزش‌های مناسب توسط مشاورین مدارس برای والدین جهت کاهش مشکل‌های ناشی از نوجوانی و سه مولفه اصلی نوجوان کامیاب کاشف، مشاهده‌گر، نصیحت‌گر صورت گیرد و با توجه به اهمیت اوقات فراغت در ساعت‌های مدرسه و زندگی نوجوانان می‌توان کاربست کامیابی را در اوقات فراغت مورد ارزیابی قرار داد.

حتی سایر مسائل روزمره، آموزش مهارت‌های کنترل خشم، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای سازگار سبب بهبود ارزش‌های فردی از طریق کشف، مشاهده‌گری خود، نصیحت‌گری‌اش می‌شود. در پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها می‌توان به محدودیت‌هایی مانند خودگزارش دهی ابزار پژوهش، روش تصادفی پژوهش، اجرای پژوهش در بین نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله، محدودیت زمانی و مکانی پژوهش که شامل بازه زمانی بهار ۱۴۰۲ و شهر اصفهان بود، اشاره نمود. به همین علت پیشنهاد می‌گردد که از ابزارهایی همچون مصاحبه و مشاهده نیز استفاده گردد و امکان روش پژوهش غیر تصادفی نیز فراهم گردد. در نهایت دیگر پژوهشگران پژوهش را در بازه‌های زمانی و مکانی دیگر اجرا و نتایج را با یکدیگر مقایسه نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش بر روی سنین دیگر نیز اجرا شود.

تشکر و قدردانی: پژوهشگران از همه کسانی که در انجام این پژوهش مساعدت کردند کمال تشکر به عمل می‌آورند.

تعارض منافع: بین نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

حامی مالی: این پژوهش هیچ گونه حامی مالی نداشته‌است.

Reference

- Ajam, A. A., Farzanfar, J., & Shokohifard, H. (2016). Investigating the role of self-compassion in public health and academic progress of nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences in 2013. *Nursing Education*, 5(5): 9-16. [In Persian, 1395] https://jne.ir/browse.php?a_id=737&sid=1&sc_lang=en
- Baránková, M., & Karpinský, A. (2022). Effectiveness of emotion focused training for self-compassion and self-protection in individuals addicted to the internet. *Psychoterapie*, 16(1). DOI: [10.24193/jebp.2022.1.9](https://doi.org/10.24193/jebp.2022.1.9)
- Beltrán-Morillas, A.M., Villanueva-Moya, L., Sánchez-Hernández, M. D., Alonso-Ferres, M., Garrido-Macías, M., & Expósito, F. (2023). Infidelity in the Adolescence Stage: The Roles of Negative Affect, Hostility, and Psychological Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4114. doi: [10.3390/ijerph20054114](https://doi.org/10.3390/ijerph20054114)
- Blader, S. L., Shirako, A., & Chen, Y. R. (2016). Looking out from the top: Differential effects of status and power on perspective taking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(6): 723-737. <https://doi.org/10.1177/0146167216636628>
- Cheraghi, M., Arizi Samani, H. R., & Farahani, H. (2008). Examining the reliability, validity, analysis of factors and standardization of the purpose questionnaire in Grambaaf and Maholik's life. *Journal of Psychology*, 12(4): 396-413. [In Persian, 1387] <https://sid.ir/paper/54370/en>
- Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., & Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.891683>
- Flavell, J. H. (2013). *Perspectives on perspective taking*. In *Piaget's theory* (pp: 107-139). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203763155-7/perspectives-perspective-taking-john-flavell>
- Fletcher, A. C., & Blair, B. L. (2016). Implications of the family expert role for parental rules regarding adolescent use of social technologies. *New Media & Society*, 18(2):

- 239-256.
<https://doi.org/10.1177/1461444814538922>
- Galinsky, A. D., Rucker, D. D., & Magee, J. C. (2016). Power and perspective-taking: A critical examination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 67, 91-92.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.12.002>
- Gittins, C. B., & Hunt, C. (2019). Parental behavioural control in adolescence: How does it affect self-esteem and self-criticism?. *Journal of Adolescence*, 73: 26-35
DOI: [10.1016/j.adolescence.2019.03.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.004)
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2015). *The thriving adolescent: Using acceptance and commitment therapy and positive psychology to help teens manage emotions, achieve goals, and build connection*. New Harbinger Publications.
https://books.google.com/books/about/The_Thriving_Adolescent.html?id=nrzXCgAAQBAJ
- Hill, P. L., Klaiber, P., Burrow, A. L., DeLongis, A., & Sin, N. L. (2022). Purposefulness and daily life in a pandemic: Predicting daily affect and physical symptoms during the first weeks of the COVID-19 response. *Psychology & Health*, 37(8): 985-1001. DOI: [10.1080/08870446.2021.1914838](https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1914838)
- Hoever, I. J., Van Knippenberg, D., Van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering team creativity: perspective taking as key to unlocking diversity's potential. *Journal of applied psychology*, 97(5): 982. <https://doi.org/10.1037/a0029159>
- Kishida, M., Mama, S. K., Larkey, L. K., & Elavsky, S. (2018). "Yoga resets my inner peace barometer": A qualitative study illuminating the pathways of how yoga impacts one's relationship to oneself and to others. *Complementary therapies in medicine*, 40, 215-221.
DOI: [10.1016/j.ctim.2017.10.002](https://doi.org/10.1016/j.ctim.2017.10.002)
- Ku, G., Wang, C. S., & Galinsky, A. D. (2015). The promise and perversity of perspective-taking in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 35: 79-102.
<https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/the-promise-and-perversity-of-perspective-taking-in-organizations>
- Lamothe, M., Rondeau, É., Malboeuf-Hurtubise, C., Duval, M., & Sultan, S. (2016). Outcomes of MBSR or MBSR-based interventions in health care providers: A systematic review with a focus on empathy and emotional competencies. *Complementary therapies in medicine*, 24, 19-28.
DOI: [10.1016/j.ctim.2015.11.001](https://doi.org/10.1016/j.ctim.2015.11.001)
- Lee, J. Y., Ready, E. A., Davis, E. N., & Doyle, P. C. (2017). Purposefulness as a critical factor in functioning, disability and health. *Clinical rehabilitation*, 31(8): 1005-1018. DOI: [10.1177/0269215516672274](https://doi.org/10.1177/0269215516672274)
- McGill, J., Adler-Baeder, F., & Rodriguez, P. (2016). Mindfully in love: A meta-analysis of the association between mindfulness and relationship satisfaction. *Journal of Human Sciences and Extension*, 4(1), 89-101.
<https://scholarsjunction.msstate.edu/jhse/vol4/iss1/7/>
- McCullough JP. (2003). Treatment for chronic depression: Cognitive behavioral analysis system of psychotherapy (CBASP). *J Psychother Integr [Internet]*, 13(3-4):63-241. <http://dx.doi.org/10.1037/1053-0479.13.3-4.241>
- MacGorry, p. (2012). Mental ill-health in young people. *medicine today*, 13(5), 46-52.
https://medicinetoday.com.au/system/files/pdf/medicine_today/article/MT2012-05-046-MCGORRY.pdf
- Marsh, I. C., Chan, S. W., MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9: 1011-1027. DOI: [10.1007/s12671-017-0850-7](https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7)
- Marshall, S. L., Ciarrochi, J., Parker, P. D., & Sahdra, B. K. (2020). Is self-compassion selfish? The development of self-compassion, empathy, and prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30: 472-484.
DOI: [10.1111/jora.12492](https://doi.org/10.1111/jora.12492)
- Moein, S., & Mazaheri, M. (2021). *Successful teenager: application of therapy based on acceptance and commitment and positive psychology to manage emotions and achieve goals and communicate*. Louisal. Hay, Joseph Ciarucci, Steven C. Hayes (2015). Honorable Publications. First edition [In Persian, 1394]
<https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8799q/the-thriving-adolescent-using-acceptance-and-commitment-therapy-and-positive-psychology-to-help-teens-manage-emotions-achieve-goals-and-build-connection>
- Mohagegi, H., Zoghi Paidar, M. R., Haghubi, A., & Mohamadzaeh, S. (2016). Compilation and validation of social perspective scale in

- students. *Social Cognition*. 5(1): 20-34. [In Persian, 1395]
<https://www.sid.ir/paper/237083/fa>
- Neff, K., & Knox, M. C. (2016). Self-compassion. Mindfulness in positive psychology: *The science of meditation and wellbeing*, 37: 1-8.
<https://psycnet.apa.org/record/2016-07446-002>
- 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. DOI: [10.1002/jclp.21923](https://doi.org/10.1002/jclp.21923)
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*. 2(3): 223-250
<https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Quinn, B. P. (2018). *Purposeful explorers: Adolescents finding their purposes in a Catholic high school*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182450.pdf>
- Ratner, K., Li, Q., Zhu, G., Estevez, M., & Burrow, A. L. (2023). Daily Adolescent Purposefulness, Daily Subjective Well-Being, and Individual Differences in Autistic Traits. *Journal of Happiness Studies*. 24(3): 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00625-7>
- Renaud, J. (2023). *Emotion Regulation as a Mediator Between a History of Childhood Maltreatment and Present Levels of Self-Compassion*.
<https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=honors>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G & ,Teasdale, J. D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. *New York: Guilford Press* .
<https://psycnet.apa.org/record/2001-05895-000>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32: 268-290.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-06060-002>
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. Handbook of value: Perspectives from economics, neuroscience, philosophy. *psychology and sociology*. 63, 84.
<https://psycnet.apa.org/record/2016-08558-004>
- Shabani J., Ghorbani A., & Mir, S. (2023). Effectiveness of cognitive therapy group training based on mindfulness on academic vitality and social health. *Journal title*; 16(3): 6. <http://rph.khu.ac.ir/article-1-4239-fa.html>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 50(3), 881.
 DOI: [10.1037/a0034325](https://doi.org/10.1037/a0034325)
- Winning, A. P., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 86, 492-498.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.011>