

اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی، رفتارهای خود آسیب‌رسان و
اهمال کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت

The Effectiveness of Mindfulness-Based Training on Self-Efficacy, Self-Harming Behaviors and Procrastination of Correctional Center Adolescents

Azadeh Choobforoushzadeh *

Associate Professor, Department of Psychology,
Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan
University, Ardakan, Iran.
Azadechoobforoush@ardakan.ac.ir

Majid Foughani

Master's student in clinical psychology, Islamic Azad
University of Naein, Naein, Iran.

Nasrin Fatemi Aghda

Instructor, Department of Counseling, Faculty of
Humanities and Social Sciences, Ardakan University,
Ardakan, Iran.

Elaheh Khodashenas

Master of Family Counseling, Faculty of Humanities
and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan,
Iran.

آزاده چوب‌فروش زاده (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان،
اردکان، ایران.

مجید فوقانی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی نایین،
نایین، ایران.

نسرين فاطمی عقدا

مربی گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان،
ایران.

الهه خداشناس

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه
اردکان، اردکان، ایران.

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of mindfulness-based training on self-efficacy, self-harming behaviors, and procrastination among adolescents in a correctional facility. The present study was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design with an experimental group and a control group. The statistical population of the present study included male adolescents aged 11 to 18 years in a correctional center in Yazd in 2023. The research sample consisted of 30 individuals who were selected using convenience sampling and randomly assigned to two experimental (15 individuals) and control (15 individuals) groups. The research instruments included the Sherer et al. Self-Efficacy Scale (GSES, 1982), Glenn & Klonsky Self-Injurious Behaviors (ISAS, 2011), and Tuckman Procrastination Scale (TPS, 2011). The experimental group received eight sessions of Mindfulness training based on Segal's model, and the control group did not receive any intervention. Analysis of covariance was used for analysis. The results showed that, by controlling for the pre-test effect, there was a significant difference at the 0.001 level between the mean post-test scores of self-efficacy, self-injurious behaviors, and procrastination in the experimental and control groups. Therefore, the research findings showed that mindfulness-based training was effective in promoting self-efficacy and reducing self-harming and procrastination behaviors in adolescents in correctional facilities.

Keywords: Mindfulness, Self-Efficacy, Self-Harming Behaviors, Procrastination, Correctional Center Adolescents.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی، رفتارهای خود آسیب‌رسان و اهمال کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت بود. پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل نوجوانان پسر ۱۱ تا ۱۸ ساله کانون اصلاح و تربیت شهر یزد در سال ۱۴۰۲ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس خودکارآمدی شرر و همکاران (GSES, ۱۹۸۲)، رفتارهای خود آسیب‌رسان گلین و کلونسکی (ISAS, ۲۰۱۱) و اهمال کاری تاکمن (TPS, ۲۰۱۱) بودند. گروه آزمایش هشت جلسه آموزش ذهن آگاهی بر اساس مدل سگال را دریافت نمودند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. جهت تجزیه و تحلیل از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون خودکارآمدی، رفتارهای خود آسیب‌رسان و اهمال کاری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود داشت. بنابراین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی در ارتقای خودکارآمدی و کاهش رفتارهای خود آسیب‌رسان و اهمال کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت اثربخش بوده است.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی، خودکارآمدی، رفتارهای خود آسیب‌رسان، اهمال کاری، نوجوانان کانون اصلاح و تربیت.

مقدمه

نوجوانی یکی از دوره‌های حیاتی در طی رشد انسان است که به دلیل تغییرات فیزیولوژیکی، روانی و اجتماعی با چالش‌ها و بحران‌های زیادی روبرو می‌شود که این چالش‌ها می‌توانند روی رفتارهای نوجوان تأثیر بگذارند (فوفاً^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). بعضی از نوجوانان رفتارهای بزهکارانه انجام می‌دهند که عمده‌ترین علل آن، بی‌ثباتی عاطفی و شخصیتی، بی‌ثباتی مالی، پیشینه خانوادگی، مهارت‌های والدین و محیط اطراف و شبکه‌های اجتماعی است (سورونگ و لینگدو^۲، ۲۰۲۰) در جدیدترین پژوهش گزارش شده است که عواملی مانند اختلال در عملکرد خانواده، فشار همسالان، مشکلات تحصیلی، سوءمصرف مواد یا مشکلات عاطفی - رفتاری منجر به گرایش نوجوانان به رفتارهای بزهکارانه می‌شود (واندراستویی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). از طرف دیگر، برای کاهش رفتارهای بزهکارانه کودکان و نوجوانان و مجازات آن‌ها، دوره محکومیت‌شان با شیوه‌های اصلاحی و تربیتی بدون اعمال خشونت باید در کانون اصلاح و تربیت سپری شود (واندلا^۴، ۲۰۱۹). کانون اصلاح و تربیت اطفال و نوجوانان به عنوان مرکز اقدامات تأمینی و تربیتی، برای نگهداری متهمان و محکومان تعریف شده است که سن آن‌ها در زمان ارتکاب جرم تا هجده سال تمام شمسی باشد. بر اساس تبصره ۷ آیین‌نامه تفکیک و طبقه‌بندی زندانیان «معرفی اطفال و نوجوانان زیر ۱۸ سال به زندان ممنوع بوده و چنان‌چه به دستور مراجع قضایی اطفال و نوجوانان زیر ۱۸ سال به زندان اعزام شوند، روسای زندان‌ها مکلف‌اند، بلافاصله آنان را به کانون اصلاح و تربیت اعزام کنند». ماده ۲۶۱ آیین‌نامه سازمان زندان‌ها هدف از تشکیل کانون اصلاح و تربیت را در راستای اجرای مواد ۵۲۵ و ۵۲۸ قانون آیین دادرسی کیفری و با هدف اصلاح، تربیت، آماده‌سازی برای بازگشت به جامعه، جامعه‌پذیری، رشد فردی، توانمندسازی و حمایت از افرادی که در زمان ارتکاب جرم کمتر از هجده سال تمام شمسی داشته‌اند، معرفی کرده است (مرادی و هداوند، ۱۴۰۲). در این راستا، اصلاح و درمان نوجوانان بزهکار می‌تواند در جهت کاهش میزان تکرار جرم و کمک به آن‌ها برای افزایش رفتارهای جامعه‌پسند مؤثر باشد و در صورت عدم مداخله در رفتارهای نوجوانان با سابقه بزهکاری، احتمال بازگشت مجدد به کانون اصلاح و تربیت افزایش خواهد یافت (اوکاه^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). شواهد پژوهشی نشان داده است که نوجوانان بزهکار خودکارآمدی پایین‌تری نسبت به نوجوانان غیربزهکار دارند (کارول^۶ و همکاران، ۲۰۱۲). خودکارآمدی به عواملی مانند میزان تجارب موفق، واکنش‌های عاطفی مثبت و تعاملات اجتماعی بستگی دارد (وانمونستر^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). علی‌الرغم اهمیت خودکارآمدی در افراد، والترز^۸ (۲۰۱۹) در پژوهشی دریافت که خودکارآمدی تنها به صورت مقطعی مورد توجه محققان جرم‌شناسی و عدالت کیفری قرار گرفته است. در مطالعه کیچ^۹ (۲۰۱۹) تأثیر آموزش خودکارآمدی در چهارچوب نظریه یادگیری اجتماعی بر درک دانش‌آموزان زندانی بزرگسال در کانون اصلاح و تربیت بررسی شد که نتایج پژوهشی نشان داد که اگرچه ممکن است به دلیل محیط زندان و تجربیات آموزشی فردی، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی در بین زندانیان وجود داشته باشد اما آموزش خودکارآمدی می‌تواند به طور مثبتی بر موفقیت تحصیلی تأثیر بگذارد. خودکارآمدی، یکی از مفاهیم محوری در نظریه شناخت اجتماعی است که به باور فرد از توانمندی‌ها و شایستگی‌ها و احساس کفایت وی هنگام رویارویی و مقابله با مشکلات اشاره دارد.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند احساس خودکارآمدی نوجوانان را کاهش دهد، رفتارهای خودآسیب‌رسان است (تران^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). رفتارهای خودآسیب‌رسان معمولاً به طور مکرر و اغلب در نوجوانی رخ می‌دهد (کورنیوان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴). به ویژه، شیوع رفتارهای خودآزاری در کانون اصلاح و تربیت در مقایسه با جمعیت عمومی رو به افزایش است (فاوریل^{۱۲}، ۲۰۱۹). عواملی مانند اختلالات سلامت روان، سوء مصرف مواد، انزوای اجتماعی و محیط استرس‌زای کانون اصلاح و تربیت به عنوان عوامل مهم در بروز رفتارهای خودآسیب‌رسان در بین افراد کانون اصلاح و تربیت شناخته شده‌اند (فاوریل و همکاران، ۲۰۲۰). رفتارهای خودآسیب‌رسان شامل تخریب مستقیم، عمدی و غیرقابل قبول از نظر اجتماعی بدون قصد خودکشی است که به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده‌ای مهم برای افزایش افکار خودکشی و رفتارهای بزهکارانه به شمار می‌آید (بنتلی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). این رفتارها ناشی از مشکلات عاطفی، استرس، شکست و خشم و اختلالات روان‌شناختی هستند (کیکنس^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰) و می‌تواند منجر به عواقب منفی بیشتری شود که بر سلامت عمومی و توانایی عملکرد فرد مانند افزایش ناراحتی روانی،

1. Fufa et al.
2. Surong & Lyngdoh
3. Van der Stouwe et al.
4. Vandala
5. Okah
6. Carroll
7. Van Munster
8. Walters
9. Cage
10. Tran
11. Kurniawan
12. Favril
13. Bentley
14. Kiekens

افزایش نشخوار فکری، افزایش تنش بین فردی و اختلال در تنظیم عاطفی تأثیر گذاشته (تان^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) و موجب احساس شرم، کاهش خود افشاگری و کمک جویی و عملکرد تحصیلی ضعیف شود (کیکنس و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، اهمال کاری یکی از رایج ترین و جدی ترین مشکلات رفتاری در نوجوانان است که می تواند بر سلامت روان آن ها تأثیر بگذارد و تأثیر منفی بر بزرگسالی داشته باشد (دورو و بالکیس^۲، ۲۰۱۷). چرا که نوجوانان در یک مقطع بحرانی قرار دارند که پایه و اساس الگوهای رفتاری آینده در آن گذاشته می شود؛ بنابراین، نیاز به مداخلات مؤثر برای کاهش اهمال کاری دارند (پرز- جورگی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). مکانیسم اهمال کاری از الگوی خاصی پیروی می کند که مبتنی بر احساس گناه یا ناراحتی برای انجام ندادن یک عمل خاص، جبران با انجام یک کار کم اهمیت تر و توجیه انجام ندادن کار اولیه با مشغول شدن به کارهای دیگر (خودفریبی با انجام کارهای مختلف) است (روجاس- استپ^۴، ۲۰۱۸). استیل (۲۰۰۷) اهمال کاری را شکلی شایع و مضر از شکست خودتنظیمی می داند که می تواند نشانه ای از تحمل پایین نسبت به ناکامی، کمال- گرایی، اضطراب، افسردگی، تفکر درماندگی، خودتردیدی، مهارت های سازمان دهی پایین، دفاع، مقاومت به تغییر یا ترکیبی از این عوامل می داند (نقل از شوته و بالگر^۵، ۲۰۲۰).

در حالت کلی، با وجود چارچوب های قانونی، تداوم جرایمی مانند سرقت، سوء مصرف مواد مخدر و خشونت، ناکافی بودن اقدامات پیشگیرانه فعلی را برجسته می کند (مازومدار^۶، ۲۰۲۲). به همین سبب، اجرای مداخلات درمانی به علل ریشه ای بزهکاری نوجوانان مانند عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی می پردازد و هدف آن بازگرداندن مجرمان به جامعه به عنوان شهروندان مطیع قانون است (دییپ^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان داده اند که برنامه های توان بخشی در کاهش تکرار جرم و بهبود پیامدهای بلندمدت برای نوجوانان، مؤثرتر از اقدامات تنبیهی هستند (یاداو و رانوت^۸، ۲۰۲۳). آموزش ذهن آگاهی به عنوان ابزاری برای توان بخشی نوجوانان بزهکار می پردازد و عوامل عاطفی، شناختی و رفتاری مؤثر در بزهکاری و تکرار جرم را مورد بررسی قرار می دهد. سیستم های عدالت نوجوانان در سطح جهانی در حال تغییر به سمت رویکردهای آموزشی و ترمیمی تر هستند؛ زیرا، مدل های تنبیهی سنتی موفقیت محدودی در ایجاد تغییر رفتاری بلندمدت نشان داده اند. در نتیجه، ذهن آگاهی، با تمرکز بر خودآگاهی، تنظیم عاطفی و کنترل تکانه به یک مداخله بالقوه تبدیل شده است که می تواند زندگی نوجوانان را متحول کند (سینگ و راجایوری^۹، ۲۰۲۴). ذهن آگاهی به توجه به روشی خاص عمدی، در لحظه حال و بدون قضاوت اشاره دارد (لو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). ذهن آگاهی به معنای توجه متمرکز و هدفمند به موقعیت یادگیری، خودتنظیمی، توجه لحظه به لحظه، گوشدگی و آگاهی از تجربیات اشاره دارد که دارای پنج حیطه شامل مشاهده، توجه، یا توجه به افکار، احساسات، ادراکات یا احساسات است (اسچوت و دلپوزو^{۱۱}، ۲۰۲۰).

پژوهش هایی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی را در گروه های مختلف روان شناختی تأیید کرده اند. منگز و کالتابینو^{۱۲} (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. همچنین، باییر و آیلز^{۱۳} (۲۰۲۱) در پژوهشی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود خودکارآمدی افراد مبتلا به سو مصرف مواد را نشان دادند. علاوه بر این پژوهش ها، میکائیلی و رهبری (۱۴۰۰) در پژوهشی که بر روی افراد وابسته به مواد انجام دادند؛ به این نتیجه رسیدند که برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند موجب کاهش اهمال کاری و اصلاح باورهای فراشناختی در افراد وابسته به مواد شود. در پژوهش دیگر، جغتایی و همکاران (۱۴۰۲) اثربخشی این درمان را بر بهبود اهمال کاری و وضعیت زندگی نوجوانان بررسی کردند که حاکی از تأثیر مثبت این مداخله بود. همچنین، یکی دیگر از نتایج پژوهشی لی و مو^{۱۴} (۲۰۲۰) بیانگر این بود که اهمال کاری نوجوانان از طریق آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند کاهش یابد. وایت^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی گزارش کردند که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی در رفتارهای خودآسیب رسان تأثیر مثبتی دارد. در جدیدترین پژوهش گزارش شده است که درمان ذهن آگاهی در بهبود پرخاشگری، رفتارهای خودآزاری و کاهش شرم گرایی نوجوانان اثربخش است (ژانگ^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۴). به نظر می رسد، این آموزش می تواند در بهبود مهارت های فردی و کاهش آسیب های احتمالی ناشی از رفتارهای خود آسیب رسان مؤثر باشد. علاوه بر این نتایج حاصل از این پژوهش می تواند در جهت پیشگیری و کاهش رفتارهای خود آسیب رسان و افزایش سطح سلامت روان نوجوانان

1. Tan

2. Duru & Balkis

3. Pérez-Jorge

4. Rojas-Estapé

5. Schutte & Bolger

6. Mazumdar

7. Deepa

8. Yadav & Ranaut

9. Singh, & Rajauria

10. Luo

11. Schutte & del Pozo

12. Menges & Caltabiano

13. Bayır & Aylaz

14. Li & Mu

15. Waite

16. Zhang

کانون‌های اصلاح و تربیت به کار گرفته شود. از سوی دیگر، می‌توان از نتایج این پژوهش در کلینیک‌های درمانی و مراکز اصلاح و تربیت جهت کاهش پیامدهای فردی، خانوادگی و اجتماعی و کاهش هزینه‌های تحمیل‌شده به مراکز وابسته جلوگیری به عمل آورد. همچنین، از بعد نظری این پژوهش می‌تواند گام بزرگی در انجام پژوهش‌های مرتبط با ذهن آگاهی و کاهش خلأ پژوهشی در این حوزه شود. از طرفی، با توجه به اهمیت دوره سنین نوجوانی در مراحل رشدی و این‌که رفتارهای این دوره پایه‌گذار سازگاری‌های روان‌شناختی در سال‌های بعدی زندگی است و همچنین، با توجه به نیاز نوجوانان کانون اصلاح و تربیت برای دریافت مداخلات روان‌شناختی و اثربخشی و حمایت تجربی پژوهش‌های قبلی در مورد اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی، هدف از انجام این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی را بر خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب‌رسان و اهمال‌کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل نوجوانان پسر ۱۱ تا ۱۸ ساله کانون اصلاح و تربیت شهر یزد در سال ۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها، ۳۰ نفر با توجه به مسائل امنیتی و محدودیت‌های قانونی که دسترسی به تمام اعضا جامعه ممکن نبود و با توجه به ملاک‌های ورود بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش حاضر شامل دامنه سنی ۱۱ تا ۱۸ سال، رضایت و تمایل فرد برای شرکت در پژوهش، سابقه رفتارهای خودآسیب‌رسان بدون قصد خودکشی در طی یک سال اخیر، جرائم غیرخشن، عدم ابتلا به هرگونه بیماری و عدم دریافت هرگونه درمان‌های روانشناختی همزمان با مطالعه حاضر و فقدان مسمومیت‌های دارویی و ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت شرکت-کنندگان بیش از دو جلسه، عدم همکاری در طول جلسات درمانی، شروع به مصرف داروهای روان‌گردان، اتمام دوره محکومیت و انصراف از ادامه همکاری بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش پس از کسب موافقت سرپرستان و مدیریت کانون اصلاح و تربیت یک جلسه توجیهی برای افراد نمونه برگزار شد به تمامی آنها اطمینان داده شد که در هیچ جای پژوهش اسمی از آن‌ها ذکر نخواهد شد و تنها از نتایج داده‌ها استفاده می‌شود. سپس فرم رضایت نامه جهت کسب رضایت آگاهانه و پرسشنامه حاوی اطلاعات دموگرافیک بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. شرکت-کنندگان از طریق مقیاس خودکارآمدی، خودآسیب‌رسان و اهمال‌کاری به عنوان پیش‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند و سپس، شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند؛ گروه آزمایش، درمان مبتنی بر ذهن آگاهی سگال^۱ و همکاران (۲۰۰۲) را در ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه به مدت ۲ ساعت) دریافت نمودند و گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. پس از پایان مداخله، شرکت‌کنندگان هر دو گروه مجدداً با ابزارهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل کوواریانس) برای مقایسه نمرات پس‌آزمون هر متغیر با کنترل اثر پیش‌آزمون آن متغیر به‌عنوان کواریته مورد تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

مقیاس خودکارآمدی (SEQ): مقیاس توسط شرر^۲ و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شده است و دارای ۲۳ گویه و دو خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی اجتماعی است و بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۸۶ است. روایی ملاک این مقیاس از طریق محاسبه همبستگی با مقیاس مسند مهارگذاری راتر^۳ -۰/۲۹ گزارش شده است (اکه‌مار^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). در ایران، حسین‌زاده (۱۴۰۱) برای اعتباریابی آزمون خودکارآمدی و میزان خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کردند و ضریب پایایی از طریق اسپیرمن براون با طول برابر ۰/۷۶ بدست آمد. همچنین، آلفای کرونباخ با همسانی این مقیاس برابر ۰/۷۹ بدست آمده است. روایی این مقیاس در پژوهش حسین‌زاده (۱۴۰۱) از طریق همبستگی با مقیاس خودکارآمدی بندورا^۵ /۰/۵۸ گزارش شده است.

مقیاس رفتارهای خودآسیب‌رسان (ISAS): این مقیاس توسط گلین و کلونسی (۲۰۱۱) طراحی شده است و دارای ۳۹ سوال و دو خرده‌مقیاس کارکردهای درون‌فردی و کارکردهای بین‌فردی است و بر اساس طیف لیکرت سه درجه‌ای از مخالفم (۰) تا موافقم (۲) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ارزیابی و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درون‌فردی و بین‌فردی و کل مقیاس برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۱ به‌دست آمد (کیم^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). روایی ملاکی این مقیاس را با مقیاس هیجانات منفی لوی

1. Segal

2. Sherer

3. Ekhammar

4. Kim

بند و همکاران (۱۹۹۶) بررسی شده و ضرایب همبستگی پیرسون کارکردهای بین فردی با افسردگی ۰/۴۱ و با اضطراب ۰/۳۸ در سطح ۰/۰۱ معنادار به دست آمد (نقل از گلین و کلونسی، ۲۰۱۱). همچنین، در ایران نیز نوروزی و همکاران (۱۴۰۰) پایداری این ابزار را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند و ضرایب آن برای مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به‌دست آوردند. در پژوهش پیمان نیا و همکاران (۱۳۹۷) روایی ملاکی این مقیاس با سیاهه شخصیت مرزی بررسی شده و ضرایب همبستگی بین این دو مقیاس در دامنه ۰/۱۴ تا ۰/۲۲ معنادار گزارش کرده‌اند و پایداری آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۳ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست‌آمد.

مقیاس اهمال‌کاری (TPS): این مقیاس توسط تاکمن (۲۰۰۱) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۶ سوال است که میزان اهمال‌کاری فرد را می‌سنجد و در لیکرت چهار گزینه‌ای از به‌ندرت=۰ تا تقریباً همیشه =۴ نمره‌گذاری می‌شود. تاکمن (۲۰۰۱) ضریب اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۶ و آلفای کرونباخ ۰/۶۷ را محاسبه کرد. در ایران، در پژوهش محمدزاده و همکاران (۱۳۸۸) آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست‌آمد.

آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی: در این پژوهش از آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی سگال و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد و در ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه به مدت ۲ ساعت) به صورت گروهی اجرا شد. خلاصه جلسات آموزشی در جدول (۱) آمده است:

جدول ۱. خلاصه‌ای از جلسات آموزشی درمان ذهن‌آگاهی

جلسات	هدف	محتوا	تکالیف
۱	هدایت خودکار	معارفه: تشریح هدف پژوهش برای آزمودنی‌ها؛ تمرین خوردن کشمش؛ توضیح در مورد اینکه مردم به شیوه ذهن ناآگاهانه‌ای زندگی می‌کنند و اغلب به آنچه انجام می‌دهند توجه‌ای نمی‌کنند؛ تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، خوردن کشمش ذهن آگاه مراقبه‌ای است که در آن شرکت‌کنندگان چند دقیقه را صرف بررسی ویژگی‌های حسی-بینایی، بویایی، مزه و لمس یک‌دانه کشمش می‌کنند.	تمرین تنفس ۳: دقیقه‌ای سه بار در هر روز، انجام ذهن‌آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هرروز (شستن، غذا خوردن، مسواک زدن و...).
۲	مقابله با موانع	تمرین افکار و احساسات؛ تمرین واریسی بدن؛ بررسی موانع و بحث در ارتباط برخی ویژگی‌های ذهن‌آگاهی همچون غیر قضاوتی بودن.	ثبت وقایع خوشایند
۳	حضور ذهن یا تکنیک تنفس	راه رفتن ذهن‌آگاهانه؛ فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای؛ مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار؛ بحث درباره استرس و واکنش‌های معمول افراد به واقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و واکنش‌های جایگزین.	تمرین تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز راه رفتن ذهن‌آگاه، ثبت وقایع ناخوشایند
۴	ماندن در زمان حال	تمرین مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره اذعان و پذیرش واقعیت موقعیت حاضر همان‌طور که هست؛ تمرین سری دوم حرکات آگاهانه بدن.	مراقبه نشسته؛ تمرین تنفس ۳ دقیقه‌ای نه‌تنها سه بار در روز بلکه در هرزمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
۵	اجازه و مجوز	مراقبه نشستن؛ فضای تنفس سه‌دقیقه‌ای.	مراقبه نشستن هدایت شده
۶	افکار حقایق نیستند	مراقبه نشسته تجسم؛ بحث درباره افکار ما که اغلب محتوای افکار واقعی نیست.	مراقبه هدایت‌شده‌ی کوتاه‌تر؛ تمرین تنفس ۳ دقیقه‌ای.
۷	مراقبت از خود	تمرین مراقبه نشسته و آگاهی باز (به هر چیزی که لحظه‌به‌لحظه وارد هشیاری می‌شود)؛ بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین بررسی فعالیت‌های روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های خوشایند.	تمرین تنفس ۳ دقیقه‌ای.
۸	استفاده از آموخته‌ها	تمرین واریسی بدنی؛ ارزیابی آموزش؛ مرور و جمع‌بندی جلسات قبلی و اجرای پس‌آزمون.	

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش $14/80 \pm 2/65$ و در گروه کنترل $14/1 \pm 2/85$ بود. میانگین و انحراف استاندارد مدت زمان محکومیت شرکت‌کنندگان 3 ± 6 ماه بود. سابقه رفتارهای خودجرحی در گروه آزمایش، ۱ تا ۲ بار (۲۶ درصد)، ۳ تا ۵ بار (۴۰ درصد) و بیش از ۵ بار (۳۴ درصد) و در گروه کنترل ۱ تا ۲ بار (۲۸ درصد)، ۳ تا ۵ بار (۴۰ درصد) و بیش از ۵ بار (۳۲ درصد) بود. همچنین، در جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در دو سطح پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داده شده‌است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی، رفتارهای آسیب‌رسان و اهمال‌کاری در مرحله پیش‌آزمون-پس‌آزمون						
گروه	متغیر وابسته	زمان سنجش	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره
آموزش ذهن-آگاهی	خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۴۶/۱۳	۱۰/۳۰	۲۸	۶۳
		پس‌آزمون	۵۱/۴۶	۱۰/۳۲	۳۲	۶۸
	رفتارهای خود	پیش‌آزمون	۶۷/۸۰	۳/۱۸	۶۳	۷۳
	آسیب‌رسان	پس‌آزمون	۵۹/۴۶	۳/۵۴	۵۲	۶۵
	اهمال‌کاری	پیش‌آزمون	۶۷/۸۰	۳/۱۸	۶۳	۷۳
کنترل	خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۴۸/۹۳	۸/۷۸	۳۵	۶۸
		پس‌آزمون	۴۸/۵۳	۸/۸۸	۳۴	۶۸
	رفتارهای خود	پیش‌آزمون	۶۵/۶۶	۵/۴۴	۵۸	۷۴
	آسیب‌رسان	پس‌آزمون	۶۵/۵۳	۵/۲۰	۵۷	۷۴
	اهمال‌کاری	پیش‌آزمون	۶۵/۶۶	۵/۴۴	۵۸	۷۴
		پس‌آزمون	۶۵/۵۳	۵/۲۰	۵۷	۷۴

چنان‌که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب‌رسان و اهمال‌کاری در دو گروه آزمایش و کنترل مشاهده نشان داده شده است؛ چنان‌که مشاهده می‌شود، میانگین خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب‌رسان و اهمال‌کاری در بین دو گروه مطالعه تفاوت چندانی نشان نمی‌دهند اما بعد از مداخله، گروه‌های آزمایش تفاوت چشمگیری را در مقایسه با گروه کنترل نشان دادند. در بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در نمونه مورد بررسی محقق شده است زیرا مقادیر Z محاسبه‌شده در سطح معنادار نیست ($p > 0/05$). در آزمون ام‌باکس، از آنجایی که F متغیرهای خودکارآمدی ($F=1/433$)، رفتارهای خودآسیب‌رسان ($F=1/5$) و اهمال‌کاری ($F=1/41$) به ترتیب در سطح ($0/724$)، ($0/786$) و ($0/761$) معنادار نبود، می‌توان گفت که مفروضه همسانی ماتریس کواریانس برای متغیرها برقرار نشده است. نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس خطا در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که با توجه به معنادار نبودن مقدار F ‌های متغیرهای خودکارآمدی (پیش‌آزمون= $0/444$ ، پس‌آزمون= $0/580$)، رفتارهای خودآسیب‌رسان (پیش‌آزمون= $4/205$ ، پس‌آزمون= $2/601$) و اهمال‌کاری (آزمون= $0/195$ ، پس‌آزمون= $0/47$)، در سطح خطای کوچکتر از ($0/05$) می‌توان گفت که واریانس خطای متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با هم برابر بوده و از این جهت پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها خطا ندارد. به‌منظور بررسی همگنی رگرسیون برای متغیرهای وابسته پژوهش با آزمون مایلی، نتایج در سطح معناداری $0/05$ نشان داد که هر سه متغیر خودکارآمدی ($0/845$)، رفتارهای خودآسیب‌رسان ($0/894$) و اهمال‌کاری ($0/742$)، مقدار بیشتر از $0/05$ را نشان می‌دهد و این مفروضه مورد تایید قرار می‌گیرد و شیب رگرسیون همه متغیرها همگن است. بنابراین مانعی جهت اجرای آزمون تحلیل کواریانس وجود ندارد.

جدول ۳. آزمون‌های چند متغیره مانکوا برای متغیرهای وابسته پژوهش پس از کنترل اثر پیش‌آزمون						
نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	مجذور اتا تفکیکی
اثر پیلایی	۰/۹۳۶	۱۱۱/۲۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳۶
لامبدای ویلکز	۰/۰۶۴	۱۱۱/۲۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳۶

اثر هتلینگ	۱۴/۵۱۴	۱۱۱/۲۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳۶
بزرگترین ریشه روی	۱۴/۵۱۴	۱۱۱/۲۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳۶

با توجه به نتایج جدول (۳) و اینکه سطح معنی داری برابر با ۰/۰۰۱ است و از مقدار ۰/۰۱ کمتر است، می توان نتیجه گرفت که فرضیه کلی پژوهش در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنی دار است و این فرضیه مورد تأیید قرار می گیرد. به این معنی که آموزش ذهن آگاهی به طور کلی بر خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت اثر معنی دار داشته است.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری در دو گروه آموزش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر تفکیکی
خودکارآمدی	پیش آزمون	۲۵۶۲/۵۳۷	۱	۲۵۶۲/۵۳۷	۱۸۷۳/۵۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۸۶
	گروه	۲۴۰/۷۳۵	۱	۲۴۰/۷۳۵	۱۷۶/۰۰۶	۰/۰۰۱	۰/۸۶۷
	خطا	۳۶/۹۳۰	۲۷	۱/۳۶۸			
	کل	۷۷۶۶۴	۳۰				
رفتارهای خودآسیب رسان	پیش آزمون	۴۹۶/۱۹۸	۱	۴۹۶/۱۹۸	۰۲۲۶/۰۴۴	۰/۰۰۱	۰/۸۹۳
	گروه	۴۶۱/۲۸۱	۱	۴۶۱/۲۸۱	۲۱۰/۱۳۸	۰/۰۰۱	۰/۸۸۶
	خطا	۵۹/۲۶۹	۲۷	۲/۱۹۵			
	کل	۱۱۸۰۱۹	۳۰				
اهمال کاری	پیش آزمون	۴۷۳/۶۳۲	۱	۴۷۳/۶۳۲	۳۸۴/۰۱۴	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴
	گروه	۱۹۰/۵۷۸	۱	۱۹۰/۵۷۸	۱۵۴/۵۱۸	۰/۰۰۱	۰/۸۵۱
	خطا	۳۳/۳۰۱	۲۷	۱/۲۳۳			
	کل	۸۲۰۸۲	۳۰				

نتایج جدول (۴) در تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات دو گروه آموزش و کنترل در نمرات خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری پس از کنترل اثر پیش آزمون به عنوان متغیر کنترل نمایش داده شد. با توجه به یافته های جدول (۴) با توجه به اینکه سطح معنی داری در متغیر مستقل یعنی اثر تفاوت گروه ها برابر با ۰/۰۰۱ است، این نتیجه حاصل شد که در بین دو گروه در نمرات پس آزمون خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری تفاوت معنی دار وجود دارد که به معنی تأیید فرضیه است. مقایسه میانگین نمرات در دو گروه نشان می دهد آموزش ذهن آگاهی به طور معنی داری خودکارآمدی را در گروه آزمایش با اندازه اثر ۸۷ درصد افزایش و رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری را به ترتیب با اندازه اثر ۸۸ و ۸۵ درصد کاهش داده است اما نمرات گروه کنترل در مرحله پیش آزمون و پس آزمون تغییر معناداری نیافته است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی، رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت انجام شد. نتایج نشان داد که این درمان در بهبود خودکارآمدی، کاهش رفتارهای خودآسیب رسان و اهمال کاری مؤثر است.

یافته های پژوهش حاضر، در تایید اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی نوجوانان کانون اصلاح و تربیت، با یافته های پژوهش منگز و کالتابینو (۲۰۱۹)، باییر و آیلز (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت ذهن آگاهی به عنوان ظرفیت فرد برای باقی ماندن در وضعیت ذهنی و انجام وظایف برای دوره های زمانی طولانی تر است و این ظرفیت با تمرین ذهن آگاهی افزایش می یابد و رفتاری ناسازگار و ذهنیت منفی را کاهش داده و منجر به خودنظم جویی و افزایش نگرش مثبت نسبت به وقایع و رویدادها بدون پیش داوری و قضاوت می شود (منگز و کالتابینو، ۲۰۱۹) و این امر باعث می شود تا فرد خود را مورد پذیرش قرار داده و توانمندی های خود را باور کند. همچنین، عدم

واکنش به تجربیات به‌عنوان یکی از عناصر اصلی ذهن آگاهی درونی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی است و از آن‌جایی که خودکارآمدی باور به توانایی‌های فرد در جهت سازمان‌دهی و ایجاد مقدمات لازم برای دستیابی به اهداف است؛ بنابراین، آموزش ذهن آگاهی منجر به بهبود این باورها در افراد می‌شود (چاندنا^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، بر اساس یافته پژوهشی پاییز و آیلز (۲۰۲۱) می‌توان بیان کرد که در آموزش ذهن آگاهی، روش‌های درست و مثبت برای مراقبت از خود و شناخت فعالیت خوشایند و ناخوشایند آموزش داده می‌شود که این نوع تمرینات افراد به سمت و سوی باور به توانایی‌های خود و تلاش برای دستیابی به شایستگی‌ها و توانایی مقابله با چالش‌ها و بحران‌های زندگی می‌شود، بدون این‌که به خود و دیگران آسیبی وارد کند؛ بنابراین، این نوع آموزش موجب ارتقای خودکارآمدی در نوجوانان می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی موجب کاهش رفتارهای خود آسیب‌رسان نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهشی وایت و همکاران (۲۰۱۸) و ژانگ و همکاران (۲۰۲۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، فنون به‌کاررفته در ذهن آگاهی سبب افزایش احساس آرامش عضلانی و کاهش استرس شده که این امر خود منجر به کاهش رفتارهای تکانشی و پرخاشگرانه و در نتیجه کاهش انحراف توجه فرد از آسیب‌رساندن به خود می‌شود (حسینیان و همکاران، ۱۳۹۸). از سوی دیگر، می‌توان چنین بیان کرد که رفتارهای خود آسیب‌رسان اغلب ناشی از عدم تنظیم هیجان، ناکامی‌های باقیمانده از دوره کودکی، عدم کنترل تکانه و پرخاشگری سرچشمه می‌گیرند که در صورت تکرار موجب افزایش هیجانات منفی می‌شوند. بنابراین، ذهن آگاهی با استفاده از تکنیک‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان، سبب می‌شود تا فرد به آرامش و اطمینان خاطر برسد و توانایی کنترل افکار و هیجانات خود را در اختیار بگیرد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس نتیجه پژوهشی وایت و همکاران (۲۰۱۸) می‌توان گفت، ذهن آگاهی و آموزش‌های مرتبط با آن با استفاده از تکنیک‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان سبب می‌شود تا فرد به آرامش و اطمینان خاطر برسد؛ توانایی کنترل افکار و هیجانات خود را در اختیار بگیرد و در عوض رفتارهای خودکار تکانشی، با تمرکز با موقعیت‌های استرس‌زا روبه‌رو شود که در ادامه سبب می‌شود تا فرد برانگیختگی دستگاه عصبی را کنترل نماید و هیجانات منفی خود را با به‌کارگیری راهبردهای سازگار کنترل کند. در واقع، آموزش ذهن آگاهی به سبب افزایش توجه فراگیر منجر به روشن شدن مسیر زندگی می‌شود. این نوع از توجه منجر می‌شود تا افراد تحت آموزش ذهن آگاهی، به‌صورت پیوسته و طولانی‌مدت، متوجه حضور خود در لحظه اکنون و اینجا باشند. علاوه بر این فنون به‌کاررفته در ذهن آگاهی سبب افزایش احساس آرامش عضلانی و عصبی و کاهش نگرانی و استرس می‌شوند که این امر خود منجر به کاهش رفتارهای تکانشی و پرخاشگرانه از جمله رفتارهای خود آسیب‌رسان می‌شود. علاوه بر این آموزش‌های ذهن آگاهی به‌واسطه تمرینات و افزایش تمرکز حواس بر روی یک محرک خنثی، موجب افزایش خودکنترلی و در نتیجه کاهش انحراف توجه فرد از آسیب‌رساندن به خود می‌شود.

در نهایت، می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر حاکی از اثربخشی درمان ذهن آگاهی در بهبود اهمال‌کاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت است. این یافته از پژوهش با یافته‌های پژوهشی جغتایی و همکاران (۱۴۰۲)، لی و مو (۲۰۲۰) و میکائیلی و رهبری (۱۴۰۰) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن آگاهی توجه به روش‌های منحصربه‌فرد و بدون قضاوت و پیش‌داوری است و سبب می‌شود تا افراد آگاهانه و به‌صورت پیوسته توجه خود را معطوف به لحظه حال کرده و افکار و احساسات ناشی از هیجانات منفی خود را بدون پیش‌داوری مشاهده کنند (لی و مو، ۲۰۲۰). همچنین، از آن‌جایی که یکی از اصلی‌ترین مشکلات افراد اهمال‌کار، بی‌توجهی نسبت به لحظات کنونی و تعویق وظایف و تکالیف به زمان‌های دیگر است، آموزش ذهن آگاهی به این افراد می‌آموزد تا نسبت به خود، اطرافیان و محیط اطراف خود آگاه‌تر و هوشیارتر عمل کنند و با دیدی عقلانی‌تری نسبت به پیرامون خود واکنش نشان دهند (شوته و بالگر، ۲۰۲۰). در همین راستا، نتایج پژوهشی جغتایی و همکاران (۱۴۰۲) تأیید کرد که افراد از طریق آموزش ذهن آگاهی با برخورداری از مراقبه‌های گوناگون می‌آموزند که مهم‌ترین نکته، زندگی در این‌جا و اکنون است و نهادینه کردن این نکته در زندگی موجب کاهش اهمال‌کاری و بهبود وضعیت زندگی افراد می‌شود.

در مجموع، نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر نشان‌داد که پس از ارائه درمان ذهن آگاهی به نوجوانان کانون اصلاح و تربیت، از رفتارهای خود آسیب‌رسان و اهمال‌کاری آن‌ها به‌میزان قابل توجهی نسبت به گروه کنترل کاهش یافت و خودکارآمدی آن‌ها افزایش یافت. لذا، این نتایج می‌تواند چهارچوبی به درمانگران و متخصصان حوزه سلامت روان که در ارتباط با این نوجوانان هستند، جهت برنامه‌ریزی مداخلات آموزشی به‌منظور ارتقای سلامت روان آن‌ها ارائه دهد.

پژوهش حاضر دارای برخی محدودیت‌هایی بود که باید هنگام تفسیر و تعمیم‌دهی به گروه‌های دیگر در نظر داشت. با توجه به این‌که روش نمونه‌گیری بر روی نوجوانان پسر کانون اصلاح تربیت از نوع نمونه‌گیری در دسترس بود؛ بنابراین، در تعمیم نتایج باید جوانب احتیاط رعایت شود. با توجه به محدودیت زمانی انجام پژوهش، بررسی متغیرهای مداخله‌گر مانند وضعیت تحصیلی، وضعیت اقتصادی خانواده و سایر عوامل قادر به کنترل نبود. از این رو، پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی جهت افزایش تعمیم نتایج استفاده شود و

سایر متغیرهای مداخله‌گر جهت تعمیم دادن نتایج کنترل شوند. همچنین، به دلیل محدودیت زمانی، پیگیری انجام نشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی پیگیری انجام گیرد. علاوه بر این، پژوهش‌های مشابهی با سایر روش‌های درمانی بر روی این افراد انجام گردد و نتایج درمان‌ها با هم مقایسه شود، همچنین، پیشنهاد می‌شود با توجه به احتمال بروز اختلالات رفتاری در نوجوانان، نتایج این پژوهش جهت افزایش آگاهی بیشتر و آموزش والدین، مربیان و سایر افرادی که با این قشر سر و کار دارند، با برگزاری جلسات آموزشی و روان‌درمانی سلامت روان نوجوانان، کانون اصلاح و تربیت و افراد مرتبط با آن‌ها افزایش یابد.

منابع

تربیت، ۱۴ (۵۵)، ۳۷-۶۰. [Doi: 10.22054/jem.2024.74210.3469](https://doi.org/10.22054/jem.2024.74210.3469)

پیمان نیا، ب.، حمید، ن.، و محمود علیلو، م. (۱۳۹۷). اثربخشی ماتریکس درمان پذیرش و تعهد با شفقت بر رفتارهای خودآسیب‌رسان و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دارای علائم اختلال شخصیت مرزی. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۲۵(۱)، ۴۴۰-۴۲۳. <https://doi.org/10.22055/psy.2018.2358>

جغتایی، ع.، مفاخری، ع.، و بخشی پور، ا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت در نوجوان. *خانواده‌مد، کاربردی*، ۱۴(۱)، ۶۴-۸۱. <https://ensani.ir/fa/article/544741>

حسینیان، س.، نوری پور لیاوولی، ر.، قنبری پیرکاشانی، ن.، و حسین‌زاده اسکویی، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر رفتارهای خود آسیب رسان و عوامل محافظت‌کننده سوء‌مصرف مواد در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۳ (۵۴)، ۲۰۵-۲۲۸.

<https://ensani.ir/fa/article/421344>

حسین زاده، ب. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی و تنظیم هیجانی شناختی با سازگاری اجتماعی در دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۶)، ۶۳۸-۶۳۰. [URL: http://edcbmj.ir/article-۱۸۵۵۰۱.html-fa](http://edcbmj.ir/article-۱۸۵۵۰۱.html-fa)

رضایی، ب.، حیدری نسب، ل.، روشن، ر.، و غلامی، م. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شار در نوجوانان پناهنده افغان در ایران، *فصلنامه کتاب*، ۶ (۱۲)، ۷۵-۸۴.

محمدزاده قاسمی، س. (۱۳۸۸). *رابطه بین منبع کنترل، اهمال کاری و اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، واحد تهران مرکز.

مرادی، خ. و. هادوند، ع. (۱۴۰۲). کانون اصلاح و تربیت در ایران: تحلیل وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب. *رفاه اجتماعی*، ۲۳ (۸۸)، ۲۳۰-۲۵۰.
<https://ensani.ir/fa/article/549723>

میکاییلی، ن. و رهبری غازی، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی یک برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری و باورهای فراشناختی در افراد وابسته به مواد. فصلنامه علمی/اعتیاد پژوهی، ۱۵ (۵۹)، ۱۵۷-۱۷۲. <http://etiadjpajohi.ir/article-fa.htm۲۳۶۸-۱>

نوروزی، خ، محتبایی، م، و صابری، ه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش یوگا مبتنی بر ذهن آگاهی و مدیریت خود بر رفتارهای خودآسیب رسان نوجوانان. نشریه پژوهش رستاری / پژوهش، ۱۶ (۳)، ۴۷-۵۸. <http://ijnr.ir/article-1-2495-fa.html>

Bayır, B., & Aylaz, R. (2021). The effect of mindfulness-based education given to individuals with substance-use disorder according to self-efficacy theory on self-efficacy perception. *Applied Nursing Research*, 57, 151354. doi:10.1016/j.apnr.2020.151354.

Bentley, K., Sauer-Zavala, S., Stevens, K., & Washburn, J. (2020). Implementing an evidence-based psychological intervention for suicidal thoughts and behaviors on an inpatient unit: Process, challenges, and initial findings. *General hospital psychiatry*, 1(63), 76-82. [doi:10.1016/j.genhosppsych.2018.09.012](https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2018.09.012).

Cage, S. (2019). Incarcerated students' perception of correctional education. *IMPACT: The Journal of the Center for Interdisciplinary Teaching and Learning*, 8(1), 16–26.

Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2012). Goal Setting and Self-Efficacy Among Delinquent, At-Risk and Not At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3). DOI:10.1007/s10964-012-9799-y

Chandna, S., Sharma, P., & Moosath, H. (2022). The mindful self: exploring mindfulness in relation with self-esteem and self-efficacy in Indian population. *Psychological Studies*, 67(2), 261-272. [doi:10.1007/s12646-021-00636-5](https://doi.org/10.1007/s12646-021-00636-5).

Deepa. D, C. V., Jacob SJ, M. S. J. A., & Manalan S, T. (2024). Exploring the Juvenile Justice Act: Legal Framework and Psychosocial Interventions for Children in Conflict with the Law. *South Eastern European Journal of Public Health*, 861–869. <https://doi.org/10.70135/seejph.vi.2153>

Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: a moderated mediation model. *Int. J. Educ. Psychol.*, 6, 97–119. doi: 10.17583/ijep.2017.2584

Ekhammar, A., Numanovic, P., Grimby-Ekman, A., & Larsson, M. E. (2024). The Swedish version of the pain self-efficacy questionnaire short form, PSEQ-2SV: Cultural adaptation and psychometric evaluation in a population of patients with musculoskeletal disorders. *Scandinavian Journal of Pain*, 24(1), 20230059. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38452195/>

Favril, L., Wittouck, C., Audenaert, K., & Laenen, V. F. A. (2019). 17-year national study of prison suicides in Belgium. *Crisis*, 40(1), 42–53. doi: 10.1027/0227-5910/a000531.

- Fufa, B., Jibat, N., & Fikadu, H. (2021). Practices and Challenges of Treatment of Juvenile Delinquents in the Correctional Center of Jimma Zone, Oromia State, Ethiopia. *The Ethiopian Journal of Social Sciences and Language Studies (EJSSLS)*, 8(2), 7-21. <https://ejhs.ju.edu.et/index.php/ejssls/article/view/4750>
- Favril, L., Yu, R., Hawton, K., & Fazel, S. (2020). Risk factors for self-harm in prison: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Psychiatry*, 7(8), 682-691. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30190-5.
- Glenn, C. R., & Klonsky, E. D. (2011). One-year test-retest reliability of the Inventory of Statements about Self-Injury (ISAS). *Assessment*, 18(3), 375-378. DOI:10.1177/1073191111411669
- Kiekens, G., Hasking, P., Nock, M. K., Boyes, M., Kirtley, O., Bruffaerts, R., & Claes, L. (2020). Fluctuations in affective states and self-efficacy to resist non-suicidal self-injury as real-time predictors of non-suicidal self-injurious thoughts and behaviors. *Frontiers in psychiatry*, 11,214 doi:10.3389/fpsyt.2020.00214.eCollection2020.
- Kim, S., Kim, Y., & Hur, J. W. (2019). Nonsuicidal self-injury among Korean young adults: a validation of the Korean version of the inventory of statements about self-injury. *Psychiatry investigation*, 16(4), 270-285. doi:10.30773/pi.2019.01.23
- Kurniawan, K., Pratama, A., Asna Amalia, A., Nida, A., Robbani, A. N., Lathifah, A., Khoirunnisa, K., & Mulyana, M. A. (2024). Exploring effective interventions to reduce Self-Harm behavior in Adolescents: A scoping review. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 20, 100762. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2024.100762>.
- Li, L. I., & Mu, L. I. (2020). Effects of mindfulness training on psychological capital, depression, and procrastination of the youth demographic. *Iranian journal of public health*, 49(9), 1692. DOI: 10.18502/ijph.v49i9.4086
- Luo, X., Ma, J., & Hu, Y. (2023). Dynamic and Bidirectional Relation Between Mindfulness and Procrastination Among Female College Students. *Mindfulness*, 14(9), 2265-2275. <https://psycnet.apa.org/record/2024-10802-001>
- Mazumdar, S. (2022). Juvenile delinquency: a study on delinquent acts and the role of social institutions in its prevention. *Towards Excellence*, 14(3). <https://doi.org/10.37867/te1403105>
- Menges, J., & Caltabiano, M. (2019). The effect of mindfulness on academinc self-efficacy: A randomosed controlled trial. *Int. J. Educ. Psychol. Couns*, 4, 170-186. DOI:10.35631/IJEP.4310015
- Okah, P. S., Onalu, C. E., Aghedo, G. U., Iyiani, C. C., Ramsey-Soroghay, B., & Abonyi, S. E. (2024). A phenomenological inquiry into the barriers against effective rehabilitation and reintegration of juvenile delinquents at a juvenile remand home in Nigeria. *Journal of Offender Rehabilitation*, 26:1-22. DIO:10.1080/10509674.2024.2331473
- Pérez-Jorge, D., Hernández-Henríquez, A. C., Melwani-Sadhwani, R., & Gallo-Mendoza, A. F. (2024). Tomorrow Never Comes: The Risks of Procrastination for Adolescent Health. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 26, 14(8), 2140–2156. doi: 10.3390/ejihpe14080143
- Rojas-Estapé, M. (2018). *Cómo Hacer Que te Pasen Cosas Buenas: Entiende tu Cerebro, Gestiona tus Emociones, Mejora tu Vida*. Espasa; Madrid, Spain.
- Roth, B. B., Westheim, K., Jones, L., & Manger, T. (2017). Academic self-efficacy, educational motives and aspects of the prison sentence as predictors for participation in prison education. *Journal of Correctional Education*, 68(3), 19–40. <https://www.jstor.org/stable/26508031>
- Schutte, N. S., & Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 1-12. doi:10.1007/s41042-019-00025-4.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to relapse prevention*. New York: Guilford. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05895-000>
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice- Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The selfefficacy scales: Costruction and validation. *Psychological Reports*, 51. doi/10.2466/pr0.1982.51.2.663
- Singh, A. P., & Rajauria, A. (2024). An Integrative Review on Mindfulness Education in Juvenile Rehabilitation, *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(11) 1099-1114. https://www.researchgate.net/publication/388031978_An_Integrative_Review_on_Mindfulness_Education_in_Juvenile_Rehabilitation
- Tan, R.H.S., Shahwan, S., Zhang, Y., Sambasivam, R., Ong, S. H., & Subramaniam, M. (2024). How do professionals and non-professionals respond to non-suicidal self-injury?. *Lived experiences of psychiatric outpatients in Singapore BMC Psychology*, 12 (1), 1-11, 10.1186/s40359-023-01512-9
- Tuckman, B.W. (2001). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & psychological Measurement*, 51, 473- 480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Vandala, N. G. (2019) The transformative effect of correctional education: A global perspective. *Cogent Social Sciences*, 5 (1), 1677122. <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1677122>
- Van der Stouwe, T., Gubbels, J., Castenmiller, Y. L., Van der Zouwen, M., Asscher, J. J., Hoeve, M., & Stams, G. J. J. (2021). The effectiveness of social skills training (SST) for juvenile delinquents: a meta-analytical review. *Journal of Experimental Criminology*, 17, 369-396. <https://doi.org/10.1007/s11292-020-09419-w>
- Van Munster, E. P., van der Aa, H. P., Verstraten, P., Heymans, M. W., & van Nispen, R. M. (2022). Improved intention, self-efficacy and social influence in the workspace may help low vision service workers to discuss depression and anxiety with visually impaired and blind adults. *BMC Health Services Research*, 22(1), 1-11. DOI:10.1186/s12913-022-07944-0
- Walters, G. D. (2019). Social control versus social learning: Self-efficacy for future academic success and peer delinquency as mediators of the parental support–delinquency relationship. *Criminal Justice Review*, 44(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0734016817753266b>
- Waite, H., McDermott, D., & Willmott, D. (2018). Mindfulness as a Psychological Approach to Managing Self-Harming Behaviours: Application and Review within Clinical Settings. *Crime Security and Society*, 1(2), 5-13. DOI:10.5920/css.551
- Yadav, S., & Ranaut, A. (2023). Juvenile Justice Reforms: Evaluating the Effectiveness of Rehabilitation Vs Punishment. *Indian Journal for Multidisciplinary Research*, 5(6). <https://www.doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.9541>
- Zhang, R., Chen, J., Zhang, C., & Xu, W. (2024). Longitudinal association of mindfulness with aggression and non-suicidal self-injury in adolescence: The mediating role of shame proneness. *Aggressive behavior*. doi:10.1002/ab.22121