

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال (AAMS)

حمید بارانی^۱، سیده پریسا سلامت^۲، محبوبه فولادچنگ^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۲۷

چکیده

اگرچه ابزارهای مختلفی جهت سنجش ذهن آگاهی طراحی شده است، لیکن هیچ‌یک از این ابزارها به بررسی جامع ابعاد ذهن آگاهی در کنار یکدیگر نپرداخته و هم‌چنین فقط برای یک گروه سنی خاص طراحی شده است. در پاسخ به این شکاف پژوهشی، مقیاس ذهن آگاهی دراتمن و همکاران (AAMS) با ۱۹ گویه جهت سنجش چهار بعد از ذهن آگاهی برای دو گروه نوجوانان و بزرگسالان طراحی شده است. هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ذهن آگاهی دراتمن و همکاران در دو گروه دانش‌آموزان و دانشجویان بود. پژوهش حاضر در قالب یک پژوهش روان‌سنجی به دنبال بررسی روایی و پایایی مقیاس ذهن آگاهی دراتمن و همکاران بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش ۵۲۵ نفر (۲۲۰ دانشجوی و ۳۰۵ دانش‌آموز) بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند و مقیاس‌های ذهن آگاهی دراتمن و همکاران، لذت و امنیت اجتماعی گیلبرت و همکاران، بهزیستی هیجانی کی‌یز و مگیارموئه و تنظیم رفتاری هیجان کرایچ و گارنفسکی را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی، ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تاییدی بررسی شدند. نتایج تحلیل عاملی تاییدی چهار عامل توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن و خودپذیری را تایید نمود. نتایج همبستگی با سایر آزمون‌ها نیز روایی همگرای مقیاس را تایید نمود. برای تعیین پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که تمامی ضرایب حاکی از همسانی درونی قابل قبول زیر مقیاس‌ها و نمره کل مقیاس بود. نتایج نشان می‌دهد که مقیاس ذهن آگاهی دراتمن و همکاران از روایی و پایایی بسیار خوبی در دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی برخوردار است و کارایی لازم را برای اندازه‌گیری ذهن آگاهی در چهار بعد مذکور دارد. نتایج بر مبنای شواهد پژوهشی و نظری مورد بحث قرار گرفته است.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

hbarani50@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

واژگان کلیدی: پایایی، تحلیل عاملی، ذهن‌آگاهی، روان‌سنجی، نوجوان

مقدمه

بدون شک همه‌ی انسان‌ها حداقل یکبار در زندگی خود این جمله را شنیده‌اند که: «در لحظه زندگی کن». این جمله چه معنایی دارد؟ از کجا نشأت گرفته است؟ و چه کارکردی برای زندگی انسان دارد؟ زندگی در لحظه برگرفته از مفهوم واژه‌ی «ساتی»^۱ در آیین بودا است (جیرالدی^۲، ۲۰۱۹؛ پولاک، پولاک، پدولا و سیگل^۳، ۲۰۱۴). ساتی به مفاهیم آگاهی^۴، توجه^۵ و یادآوری^۶ اشاره می‌کند. آگاهی و توجه معنایی مشابه با معنای امروزی دارد، درحالی‌که یادآوری فراتر از به یادآوردن خاطرات دور و نزدیک است. هم‌چنین یادآوری مداوم، این موضوع را که باید آگاه و متوجه بود نیز در برمی‌گیرد (پولاک و همکاران، ۲۰۱۴). اما این مفاهیم در زندگی اکنون انسان چه جایگاهی دارند؟ در پاسخ به این پرسش می‌توان گفت که با تغییر سبک زندگی از حالت روستایی و کشاورزی به زندگی شهری و صنعتی و ایجاد فرصت‌های شغلی متعدد و امکان ارتقای جایگاه اجتماعی، انسان‌ها با چالش‌های فردی و اجتماعی مختلفی روبرو شدند که افزایش تنش و اضطراب و کاهش آگاهی و توجه به لحظه را برای آنان به دنبال داشت. بدین ترتیب، مفهوم زندگی در لحظه برای کاهش این تنش‌ها رنگ و بویی تازه گرفت. در این راستا، کابات‌زین^۷ و همکارانش در دانشگاه ماساچوست در سال ۱۹۷۹ با الهام از آیین بودا و بهره‌گیری از تحلیل‌های علمی با هدف کاهش اضطراب انسان قرن بیستم، این مفهوم را به صورت سازه‌ی روان‌شناختی «ذهن-آگاهی»^۸ مطرح کردند (ویلگوس، گلدبرگ، کرال، دون و دیویدسون^۹، ۲۰۱۹). ذهن‌آگاهی به معنای توجه هدفمند و بدون قضاوت در لحظه‌ی اکنون است (کابات‌زین، ۲۰۱۹). پس از معرفی این سازه به حیطه‌ی روان‌شناسی، پژوهشگران دیگری نیز بررسی‌های

1. Sati
2. Giraldi
3. Pollak, Pollak, Pedulla, & Siegel
4. awareness
5. attention
6. remembering
7. Kabat- Zinn
8. Mindfulness
9. Wielgosz, Goldberg, Kral, Dunne, & Davidson

خود درباره‌ی ذهن‌آگاهی را آغاز کردند و بدین ترتیب تعاریف متعددی مطرح شد (ساتکلیف، وگس و دین^۱، ۲۰۱۶). دو ویژگی اصلی در همه‌ی این تعاریف به چشم می‌خورد. اول اینکه ذهن‌آگاهی سبب ایجاد توجه و آگاهی در تجربه‌ی لحظه‌ی اکنون شخص می‌شود. این تجربه می‌تواند تجربه‌ی ادراکات (صدا)، تصاویر و صحبت‌های ذهنی، احساسات و واکنش‌های هیجانی باشد. دوم اینکه بسیاری از این تعاریف و مفهوم‌سازی‌ها پذیرش تجربه‌ی شخصی و داشتن یک نگرش آزادانه و باز را از ارکان مهم ذهن‌آگاهی می‌دانند (کرسول^۲، ۲۰۱۷). علاوه بر آن ذهن‌آگاهی شامل درک تجربیات و اتفاقات بیرونی^۳ (شنیدن صدا یا دیدن تصویر) و حالات درونی^۴ (احساسات) در لحظه‌ی اکنون است (رودی و شوایتزر^۵، ۲۰۱۰؛ لروی، انسیل، دیمیترووا و سلز^۶، ۲۰۱۳). بنابراین ذهن‌آگاهی مستلزم پدیده‌هایی است که درون فرد یا بیرون از فرد رخ می‌دهد (دین^۷، ۲۰۱۱).

بر اساس این تعاریف و ویژگی‌های مطرح شده، می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی یک تکنیک آرامش‌بخش یا رفتن به حالت خلسه نیست؛ در معنای پاک کردن ذهن از افکار به کار نمی‌رود و هم‌چنین حالتی از تفکر یا حتی خود عمل فکر کردن نیست؛ معنای تلاش برای رسیدن به هدف را متبادر نمی‌کند و به قرار گرفتن در وضعیت جسمانی خاصی (نشستن یا ایستادن در حالتی خاص) نیاز ندارد (الپر^۸، ۲۰۱۶). در راستای این تفاوت‌ها، کودسیا^۹ (۲۰۱۹) ذهن‌آگاهی را یک تمرین فراشناختی می‌داند که در طی این فرایند، فرد با آگاهی یافتن از نحوه‌ی پردازش اطلاعات خود در موقعیتی که در آن حضور دارد، این توانایی را به دست می‌آورد تا نوع اطلاعات و فرایند پردازش آن را تنظیم کند؛ باور فرد درباره‌ی پردازش اطلاعات می‌تواند عاملیت^{۱۰} او درباره‌ی تنظیم و کنترل این فرایند را افزایش دهد یا محدود کند؛ و در نهایت هنگامی که فرد فرایند پردازش اطلاعات خود را در دست می‌گیرد، می‌تواند با انعطاف بیشتری به موقعیت‌ها پاسخ دهد. پژوهش‌های اخیر نیز نشان دادند که

1. Sutcliffe, Vogus, & Dane
2. Creswell
3. external
4. internal
5. Ruedy, & Schweitzer
6. Leroy, Anseel, Dimitrova, & Sels
7. Dane
8. Alper
9. Kudesia
10. Agency

ذهن‌آگاهی فقط به کاهش تنش و اضطراب نمی‌انجامد و کارکردهای دیگری نیز دارد. کنترل اختلالات اضطرابی و پانیک (ساکس^۱ و همکاران، ۲۰۰۱)، کمک به بیماران سرطانی و فیرومالزی (کابات‌زین و همکاران، ۲۰۱۶)، کاهش دردهای مزمن (هیلتون^۲ و همکاران، ۲۰۱۷) کاهش سطوح روان‌رنجوری (هانلی و گارلند^۳، ۲۰۱۷)، کاهش رفتارهای سوء مصرف مواد، کاهش علائم اختلال اضطراب پس از سانحه و اختلال افسردگی (کاریادی، فن‌دروین و سایدرز^۴، ۲۰۱۴؛ لیندزی و کرسول^۵، ۲۰۱۷؛ گلدبرگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۸)، کاهش نشخوار ذهنی، افزایش تاب‌آوری و رضایت شغلی، افزایش شفقت و همدلی، کاهش هیجانات منفی و افزایش هیجانات مثبت، تنظیم هیجانی و افزایش خلاقیت (گیلبرت، فالک و بونو^۷، ۲۰۱۷)، افزایش عزت‌نفس (رندال، پرات و بوچی^۸، ۲۰۱۵) از جمله کارکردهای این سازه‌ی روان‌شناختی هستند.

در راستای رسیدن به این پیامدها، پژوهشگران این حوزه چهار رویکرد اساسی را مطرح و پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های گوناگونی را طراحی و اعتباریابی کردند (کوالیا، بران، فریمن، مک‌دنیل و براون^۹، ۲۰۱۶، کیزا و مالینوسکی^{۱۰}، ۲۰۱۱). اولین رویکرد، رویکرد ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس^{۱۱} است که کابات‌زین آن را بیان کرد. این رویکرد نقش اساسی در معرفی سازه‌ی ذهن‌آگاهی به حوزه‌ی روان‌شناسی داشت. دومین رویکرد، ذهن-آگاهی مبتنی بر درمان شناختی^{۱۲} نام دارد و توسط سگال در دهه‌ی ۹۰ میلادی برای جلوگیری از بازگشت افسردگی مطرح شد (سگال، ویلیامز و تیزدیل^{۱۳}، ۲۰۰۲). این رویکرد بر این پیش‌فرض استوار است که نحوه‌ی ادراک انسان از رخدادها بر اساس چگونگی احساس ما درباره‌ی آن رخداد شکل می‌گیرد و در نهایت به بروز رفتار می‌انجامد. این دو

-
1. Saxe
 2. Hilton
 3. Hanley, & Garland
 4. Karyadi, VanderVeen, & Cyders
 5. Lindsay, & Creswell
 6. Goldberg
 7. Gilbert, Foulk, & Bono
 8. Randal, Pratt, & Bucci
 9. Quaglia, Braun, Freeman, McDaniel, & Brown
 10. Chiesa, & Malinowski
 11. Mindfulness- Based Stress Reduction (MBSR)
 12. Mindfulness- Based cognitive Therapy (MBCT)
 13. Segal, Williams, & Teasdale

رویکرد بر تمرکز و آگاهی بر تمام اعضای بدن از سر تا پا و حتی تنفس تأکید می‌کنند (کیزا و مالینووسکی^۱، ۲۰۱۱). مقیاس ذهن‌آگاهی فیلادلفیا^۲ (کارتاسیتو، هربرت، فورمن، مویترا و فارو^۳، ۲۰۰۸) از جمله ابزارهای این دو رویکرد است. سومین رویکرد مطرح شده، مبتنی بر رفتار درمانی دیالکتیکی^۴ و شامل پذیرش و تغییر در راستای ارزش بخشیدن به زندگی است (لینهان^۵، ۱۹۹۳). در نهایت، آخرین رویکرد ذهن‌آگاهی بر اساس درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد^۶ شکل گرفت. هرچند که راهکارهای درمانی این نظریه بصورت مستقیم بر مبنای ذهن-آگاهی نیست؛ اما راهبردهای این سازه در فرایند درمان به کار گرفته می‌شود. بر این اساس، دو رویکرد اخیر با کمک به مراجع در پذیرش هویت خویش و تاریخچه‌ی گذشته و اکنون زندگی خود و توجه به حواس فیزیکی و افکار و هیجانات خویش از نگاه شخص سوم، افزایش ذهن‌آگاهی در فرد را تحقق می‌بخشند (کیزا و مالینووسکی^۷، ۲۰۱۱). پرسشنامه‌ی پنج وجهی ذهن‌آگاهی^۸ (بائر، اسمیت، هاپکینز، کرایتمیر و تونی^۹، ۲۰۰۶) یک ابزار مبتنی بر این دو رویکرد است.

نکته‌ی دیگر درباره‌ی ذهن‌آگاهی این است که انسان برای بهره‌مندی از این سازه به سطحی از رشد شناختی نیازمند است. در سال‌های پایانی کودکی و ابتدای دوره‌ی نوجوانی، فرد به این میزان از توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی هم‌چون خودآگاهی و دیدگاه‌گیری دست می‌یابد (لولار، شونر-رایکل، گدرمن و زامبو^{۱۰}، ۲۰۱۴). بنابراین، سازه‌ی ذهن‌آگاهی قابلیت آموزش و سنجش در گروه‌های سنی کودک، نوجوان و بزرگسال را دارد. بدین ترتیب، بر اساس رویکردهای مطرح‌شده و هم‌چنین گروه‌های مختلف سنی، ابزارهای اندازه‌گیری گوناگونی تدوین و اعتباریابی شدند.

اما نکته‌ی قابل تأمل درباره‌ی این ابزارها آن است که هر یک از آنها فقط به برخی ابعاد و مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی پرداخته‌اند و به این سازه نگاه جامعی ندارند. در واقع همه‌ی

1. Chiesa, & Malinowski
2. Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS)
3. Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra, & Farrow
4. Dialectical Behavioral Therapy (DBT)
5. Linehan
6. Acceptance and Commitment Therapy (CBT)
7. Chiesa, & Malinowski
8. Five-Facet Mindfulness Questionnaires (FFMQ)
9. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney
10. Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann, & Zumbo

مؤلفه‌ها را به صورت جداگانه مورد سنجش قرار می‌دهند و آن‌ها را در کنار یکدیگر نمی‌سنجند. برخی ابزارها هم‌چون مقیاس ذهن‌آگاهی فیلادلفیا (کارتاسیتو و همکاران، ۲۰۰۸)، سیاهه‌ی ذهن‌آگاهی فرایبورگ^۱ (والاش، باکلد، باتنمولا، کلاتکنت و اشمیت^۲، ۲۰۰۶)، مقیاس آگاهی و توجه ذهن‌آگاه^۳ (براون و ریان، ۲۰۰۳) و مقیاس ذهن‌آگاهی تورنتو^۴ (دیویس، لا و کرنز^۵، ۲۰۰۹) تنها یک یا دو مؤلفه مانند پذیرش و آگاهی را می‌سنجند. از طرف دیگر، ابزارهای موجود، قابلیت سنجش و مقایسه‌ی همه‌ی گروه‌های سنی را به صورت همزمان ندارند. به غیر از سیاهه‌ی جامع تجربیات ذهن‌آگاهی نوجوانان^۶ (جانسون، بورکه، برینکمن و وید^۷، ۲۰۱۷) و مقیاس ذهن‌آگاهی کودکان و نوجوانان^۸ (گرکو، بائر و اسمیت^۹، ۲۰۱۱)، سایر ابزارهای مطرح شده همگی سازه‌ی ذهن‌آگاهی را در بزرگسالان بررسی می‌کنند. بدین ترتیب، ضرورت وجود ابزاری که مفهوم تمام مؤلفه‌های تاکنون شناخته‌شده‌ی ذهن‌آگاهی را تحت لوای خود درآورد و به پژوهشگران این امکان را دهد تا فرایند رشد این سازه را در گروه‌های سنی مختلف با یکدیگر مقایسه نمایند، احساس می‌شد.

در راستای برطرف کردن این شکاف‌های پژوهشی، دراتمن، گلوب، اوگانسیان و رید^{۱۰} (۲۰۱۸) «مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوانان و بزرگسالان»^{۱۱} را طراحی کردند و با جمع‌بندی مؤلفه‌های موجود در ابزارهای قبل و پژوهش بیشاپ^{۱۲} و همکاران (۲۰۰۴)، چهار مؤلفه‌ی اصلی این سازه را در کنار یکدیگر قرار دادند که عبارت هستند از: ۱. تمرکز بر زمان اکنون^{۱۳} (توانایی توجه به محیط، افکار، احساسات و هیجانات)، ۲. واکنشی نبودن^{۱۴} (توانایی مهار

1. Freiburg Mindfulness Inventory (FMI)
2. Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt
3. Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)
4. Toronto Mindfulness Scale- trait version (TMS- trait version)
5. Davis, Lau, & Cairns
6. Comprehensive Inventory of Mindfulness Experience- Adolescents (CHIME-A)
7. Johnson, Burke, Brinkman, & Wade
8. Child and Adolescent Mindfulness measure (CAMM)
9. Greco, Baer, & Smith
10. Drouman, Golub, Oganessian, & Read
11. Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)
12. Bishop
13. focus on the present moment
14. being non- reactive

پردازش‌های ثانویه افکار و احساسات خود هم‌چون نشخوار ذهنی)، ۳. قضاوتی نبودن^۱ (توانایی مشاهده‌ی صرف افکار و نظرات و احساسات دیگران و قضاوت نکردن آن‌ها) و ۴. خودپذیری^۲ (پذیرش افکار و احساسات خود و عدم سرکوب یا نقد آن). علاوه بر آن، این مقیاس برای رده‌ی سنی ۱۱ سال به بالا قابل استفاده است. این پژوهشگران برای کسب نتایج دقیق‌تر در هر یک از گروه‌های سنی، برخی از رده‌های سنی را تقسیم‌بندی کردند. بدین ترتیب برای هر یک از زیرگروه‌های سنی به تفکیک دوره‌ی اول نوجوانی یعنی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول (۱۱ تا ۱۴ سال)، دوره‌ی میانی در نوجوانی یعنی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم (۱۴ تا ۱۸ سال)، دوره‌ی پایانی نوجوانی یعنی فارغ‌التحصیلی از دبیرستان (۱۸ تا ۲۵ سال) و دوره‌ی بزرگسالی (۲۵ سال به بالا) اعتباریابی جداگانه انجام شد.

اهمیت سازه‌ی روان‌شناختی ذهن‌آگاهی از چشم روان‌شناسان و پژوهشگران ایرانی نیز پنهان نماند و پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام و راهکارهای درمانی برای مراجعان اجرا شد. از این رو برخی از ابزارهای اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی مانند سیاهه‌ی مهارت ذهن-آگاهی کنتاکی بائر، اسمیت و آلن^۳ (۲۰۰۴) توسط دهقان‌منشادی، تقوی و دهقان‌منشادی (۱۳۹۱)، فرم کوتاه پرسشنامه‌ی ذهن‌آگاهی فرایبورگ والاش و همکاران (۲۰۰۶) توسط قاسمی‌جوینه، عرب‌زاده، جلیلی‌نیکو، محمدعلی‌پور، محسن‌زاده (۱۳۹۴)، مقیاس ذهن-آگاهی لانگر^۴ (۲۰۰۴) توسط معماری و حمیدی (۱۳۹۵)، پرسشنامه‌ی پنج وجهی ذهن-آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶) توسط دهقانی، اسماعیلیان، اکبری، حسونند و نیک‌منش (۱۳۹۳) و احمدوند، حیدری‌نسب و شعیری (۱۳۹۲) در ایران ترجمه و اعتباریابی شد. اما مسئله‌ی پژوهشی مبنی بر عدم جامعیت این ابزارها هم از جنبه‌ی نظری و هم گروه‌های سنی در ایران هم‌چنان باقی است و پژوهشگران و روان‌درمانگران ایرانی نیز به ابزاری جامع برای سنجش ذهن‌آگاهی نیاز دارند. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا با اعتباریابی مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوانان و بزرگسالان در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) مسیری جدید برای شناخت بیشتر این سازه و ارزیابی راهکارهای آموزشی و درمانی فراهم نماید. این مسئله، پرسش‌های پژوهش حاضر را بدین صورت طرح‌ریزی کرد:

1. being non- judgmental
2. being self- accepting
3. Baer, Smith, & Allen
4. Langer Mindful Scale (LMS)

- ۱- آیا مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) از روایی و پایایی مطلوبی در جامعه دانش‌جویان ایرانی برخوردار است؟
- ۲- آیا مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) از روایی و پایایی مطلوبی در جامعه دانش‌آموزان ایرانی برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر در قالب یک پژوهش روان‌سنجی به دنبال بررسی روایی و پایایی مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز و دانش‌آموزان شهر کوار از توابع شهرستان شیراز بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش: جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر کوار از توابع شهرستان شیراز بودند. هر دو گروه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان پژوهش ۵۲۵ نفر (۲۲۰ دانشجو و ۳۰۵ دانش‌آموز) بودند که طی دو مرحله انتخاب شدند. در مرحله نخست، شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از بین سه دانشکده‌ی الهیات و معارف اسلامی، دانشکده‌ی مهندسی شیمی، نفت و گاز و دانشکده‌ی کشاورزی انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه شد و سپس از بین این دانشکده‌ها، سه دانشکده‌ی مذکور به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر دانشکده دو کلاس (در مجموع شش کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانشجویان کلاس‌ها (در مجموع حدوداً ۲۳۰ دانشجو) علاوه بر مقیاس ذهن آگاهی دراتمن و همکاران (۲۰۱۸)، به مقیاس‌های امنیت و لذت اجتماعی گیلبرت، مک‌اوان، بلوی، میلز و گیل^۱ (۲۰۰۹) و مقیاس بهزیستی هیجانی کی‌یز و مگیارمونه^۲ (۲۰۰۳) به صورت فردی پاسخ دادند. معیار ورود به پژوهش رضایت دانشجویان و استاد کلاس و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. هم‌چنین، به آزمودنی‌ها گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً برای انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت ۲۲۰ پرسشنامه مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. در مرحله دوم در

1. Gilbert, McEwan, Bellew, Mills, & Gale

2. Keyes & Magyar-Moe

ابتدا از بین مدارس دوره متوسطه‌ی اول شهر کوار به طور تصادفی دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه یک پایه هفتم، یک پایه هشتم و یک پایه نهم (در مجموع ۱۲ کلاس و ۳۱۰ دانش‌آموز) به تصادف انتخاب گردید و همه دانش‌آموزان به مقیاس ذهن‌آگاهی دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) و خرده مقیاس راهبردهای سازگارانه تنظیم رفتاری هیجان‌کرایج و گارنفسکی (۲۰۱۹) به صورت فردی پاسخ دادند. در این گروه نیز معیار ورود به پژوهش و خروج از آن و محرمانه‌بودن پاسخ‌ها، مطابق با مرحله اول، اعمال گردید. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، در نهایت ۳۰۵ پرسشنامه به تحلیل نهایی وارد شدند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان پژوهش در گروه دانشجویان به ترتیب ۲۳/۰۸ و ۳/۲۳ سال و در گروه دانش‌آموزان به ترتیب ۱۲/۸۵ و ۰/۶۶ به دست آمد.

ابزارهای پژوهش: در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

۱- مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۱ (AAMS): دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) در اولین گام از تدوین و اعتباریابی این مقیاس، در پژوهش اول، ۲۹ گویه بر اساس پژوهش پیشاپ و همکاران (۲۰۰۴) و در قالب چهار مؤلفه‌ی مطرح شده طراحی کردند. سپس برای اطمینان از قابل فهم بودن گویه‌ها برای نوجوانان دوره‌ی اول (۱۱ تا ۱۴ سال)، گروهی از آنان به این گویه‌ها پاسخ دادند که در نهایت پنج گویه حذف گردید. سپس ۲۴ گویه‌ی باقی‌مانده توسط تعدادی از پژوهشگران و روان‌شناسان از جمله روان‌شناسان کودک بررسی و تأیید شد. در ادامه ۵۸۹ نوجوان ۱۸ تا ۲۵ ساله در پژوهش شرکت کردند و به سؤالات در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= هرگز تا ۵= همیشه) پاسخ دادند. برای اعتبارسنجی ابزار از دو روش تحلیل عاملی اکتشافی^۲ و تحلیل عاملی تأییدی^۳ استفاده شد. برای این منظور، مشارکت‌کنندگان به صورت تصادفی در دو گروه A و B قرار گرفتند. پاسخ مشارکت‌کنندگان گروه A به روش تحلیل عاملی اکتشافی و پاسخ مشارکت‌کنندگان گروه B به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. در اعتباریابی به صورت تحلیل عاملی اکتشافی، روش

1. Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)
2. exploratory factor analysis (EFA)
3. confirmatory factor analysis (CFA)

بیشینه‌ی درست‌نمایی^۱ با هدف پیدا کردن مناسب‌ترین برازش مدل با چند عامل (توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن و خودپذیری) به کار رفت و از چرخش متعامد (واریماکس^۲) و مایل (آبلیمین^۳) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در حالت سه عاملی و چهار عاملی، مدل برازش بهتری نسبت به حالت دو عاملی دارد. جدول ۱، نشانگر این موضوع با روش چرخش مایل، به این دلیل که این حالت همبستگی میان عامل‌ها را نشان داد، است.

جدول ۱. نتایج تحلیل عامل اکتشافی مؤلفه‌های پژوهش با روش چرخش مایل

مدل	χ^2	χ^2 df	Ratio	Cumulative variability
دو عاملی	۶۵۳	۲۲۹	۲/۹	۰/۲۹
سه عاملی	۴۳۲	۱۰۷	۲/۱	۰/۳۴
چهار عاملی	۳۲۶	۱۸۶	۱/۵۷	۰/۳۵

در ادامه، روش تحلیل عاملی تأییدی در گروه B در دو حالت سه عاملی و چهار عاملی انجام شد و در حالت سه عاملی ۴ گویه و در حالت چهار عاملی ۵ گویه که بار عاملی کمتر از ۰/۳۵ داشتند، حذف شدند. در نهایت مدل چهار عاملی، برازش مناسب‌تری را نشان داد. بنابراین، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برازش مطلوب مقیاس را با ۱۹ گویه (۹ گویه برای توجه و آگاهی، ۴ گویه برای قضاوتی نبودن، ۳ گویه برای خودپذیری و ۳ گویه برای واکنشی نبودن) نشان داد (CFI=۰/۹۶، RMSEA=۰/۰۵). هم‌چنین یافته‌ها حاکی از همبستگی معنی‌دار مؤلفه‌ها با یکدیگر بود؛ بدین صورت که میزان همبستگی خودپذیری و واکنشی نبودن ($r=۰/۲۹$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، قضاوتی نبودن ($r=۰/۴۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، توجه و آگاهی ($r=-۰/۱۱$ ، $p < ۰/۰۰۶$)، قضاوتی نبودن و واکنشی نبودن ($r=۰/۲۳$ ، $p < ۰/۰۰۱$) و توجه و آگاهی ($r=-۰/۳۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$) به دست آمد. علاوه بر آن، همبستگی نمره‌ی کل مقیاس و مؤلفه‌ها به تفکیک با مقیاس ذهن آگاهی کودکان و نوجوانان گرکو و همکاران (۲۰۱۱) بررسی شد و نتایج نشان‌دهنده‌ی همبستگی نمره‌ی کل دو مقیاس ($p < ۰/۰۰۱$)، $r=۰/۵۹$ و سه مؤلفه‌ی واکنشی نبودن ($r=۰/۳۱$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، قضاوتی نبودن ($p < ۰/۰۰۱$)، $r=۰/۴$ و خودپذیری ($r=۰/۶۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$) و عدم همبستگی با مؤلفه‌ی توجه و آگاهی

1. maximum likelihood
2. varimax
3. oblimin

برای بررسی پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی نمره‌ی کل ۰/۸۱ و پایایی مؤلفه‌ها برای توجه و آگاهی ۰/۷۸ و برای سایر مؤلفه‌ها ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش تفاوت نمرات در گروه‌های جنسیتی و سنی نیز بررسی شد که یافته‌ها تفاوت معنی‌داری در میان زنان و مردان را نشان ندادند؛ درحالی‌که در گروه‌های جنسیتی تنها مؤلفه‌ی واکنشی نبودن همبستگی مثبت و معنی‌داری با سن داشت (۰/۰۲، $r=0/13$ ، $p <$

در دومین پژوهش با هدف اعتباریابی این مقیاس در نوجوانان ۱۱ تا ۱۸ ساله، پاسخ‌های ۴۱۳ نفر مورد تحلیل قرار گرفت. روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد و یافته‌ها حاکی از مطلوب بودن شاخص‌های برازش بود (RMSEA=۰/۰۶، CFI=۰/۹۶). پایایی با روش آلفای کرونباخ نیز میزان ۰/۸۴ برای نمره‌ی کل و ۰/۷۷ برای مؤلفه‌ی توجه و آگاهی، ۰/۷۵ برای واکنشی نبودن، ۰/۷۱ برای قضاوتی نبودن و ۰/۷۶ برای خودپذیری را نشان داد. در این پژوهش نیز تفاوت نمرات در گروه‌های جنسیتی و سنی بررسی شد و علی‌رغم معنی‌دار نبودن همبستگی میان سن و مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی، یافته‌ها تفاوت معنی‌دار در جنسیت را نشان دادند (۰/۰۱، $p <$ ، $t=2/56$)، به طوری که میانگین نمرات مردان ($M=12/54$) بیشتر از زنان ($M=12/04$) بود.

هرچند که پژوهش دوم بر روی نوجوانان انجام شد، اما جهت اطمینان از کارایی این ابزار برای نوجوانانی که در ابتدای این دوره‌ی رشدی قرار دارند، پژوهش مستقلی، یعنی سومین پژوهش، با ۳۳۹ شرکت‌کننده‌ی ۱۱ تا ۱۴ ساله انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب بودن شاخص‌های برازش را تأیید کرد (RMSEA=۰/۰۵، CFI=۰/۹۸). هم‌چنین روایی هم‌گرایی این ابزار با استفاده از مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی^۱ کافمن، ژیا، فوسکو، یاپتونکو، سکیدمور و کراسول^۲ (۲۰۱۶) بررسی شد. برای بررسی همبستگی میان این دو ابزار، نمرات مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی به صورت معکوس نمره‌گذاری شد. نتایج، همبستگی معنی‌دار میان این مقیاس و نمره‌ی کل مقیاس ذهن‌آگاهی (۰/۰۰۱، $p <$ ، $r=0/37$) و مؤلفه‌های خودپذیری (۰/۰۰۱، $p <$ ، $r=0/35$)، قضاوتی نبودن (۰/۰۰۱، $p <$ ، $r=0/19$) و واکنشی نبودن (۰/۰۰۱، $p <$ ، $r=0/21$) را نشان داد. هم‌چنین روایی هم‌گرایی

1. Difficulties in Emotion Regulation Scale- Short Form (DERS-SF)
2. Kaufman, Xia, Fosco, Yaptangco, Skidmore, & Crowell

مقیاس با استفاده از مقیاس شفقت خود^۱ (مارشال، پارکر، کیاروچی، سادرا، جکسون و هون^۲، ۲۰۱۵؛ ریس، پامیر، نف و ون‌گوگت^۳، ۲۰۱۱) نیز محاسبه شد و یافته‌ها حاکی از همبستگی معنی‌دار نمره‌ی مقیاس شفقت خود و نمره‌ی کل ذهن‌آگاهی ($p < ۰/۰۰۱$)، مؤلفه‌های خودپذیری ($r = ۰/۲۸$) و مؤلفه‌های خودپذیری ($r = ۰/۱۸$, $p < ۰/۰۰۱$) و واکنشی نبودن ($p < ۰/۰۰۱$)، $r = ۰/۲$ بود. بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ پایایی مطلوبی را برای نمره‌ی کل سؤالات ۰/۸۷ و مؤلفه‌های توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷ و خودپذیری ۰/۷۵ نشان داد. در این پژوهش همبستگی معنی‌داری میان سن و جنسیت با مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی مشاهده نشد.

چهارمین پژوهش اعتباریابی این مقیاس بر روی ۲۱۵ شرکت‌کننده‌ی بزرگسال انجام شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی حاکی از روایی مطلوب مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی بود ($CFI = ۰/۹۵$, $RMSEA = ۰/۰۶$). پایایی نیز برای نمره‌ی کل ۰/۷۹ و برای مؤلفه‌های توجه و آگاهی ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۸، واکنشی نبودن ۰/۷۲ و خودپذیری ۰/۸۳ گزارش شد. در آخرین پژوهش (پژوهش پنجم) از سلسله پژوهش‌های اعتباریابی مقیاس ذهن‌آگاهی در کودکان و بزرگسالان، دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) به دنبال پاسخ به این پرسش بودند که آیا این مقیاس می‌تواند تغییرات ذهن‌آگاهی از طریق برنامه‌ی آموزش ذهن‌آگاهی و هم-چنین ثبات این تغییرات در درازمدت را در شرکت‌کنندگان اندازه بگیرند؟ برای پاسخ به این پرسش ۸۴ نوجوان ۱۱ تا ۱۸ ساله در پژوهش شرکت کردند که ۳۹ نفر در گروه آزمایش و ۳۲ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان در کنار پاسخ به این مقیاس، به مقیاس شفقت خود ریس و همکاران (۲۰۱۱) - که در پژوهش سوم هم استفاده شده بود - و تنظیم هیجانی گراتز و رومر^۴ (۲۰۰۴) نیز پاسخ دادند. حدود ۱۰ هفته پس از اتمام ۸ جلسه آموزش به گروه آزمایش و انجام پس‌آزمون، آزمون پیگیری انجام شد که ۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان در آزمون پیگیری شرکت نکردند و ۵۱ نفر (۲۷ نفر از گروه آزمایش و ۲۵ نفر از گروه کنترل) در آزمون پیگیری حضور داشتند.

1. Self- Compassion scale- Short Form (SCS-SF)
2. Marshall, Parker, Ciarrochi, Sahdra, Jackson, & Heaven
3. Raes, Pommier, Neff, & Van Gucht
4. Gratz, & Roemer

این پژوهشگران در ابتدا همبستگی بین مقیاس ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان و شفقت خود را در هنگام ارزیابی اولیه (با ۸۶ شرکت‌کننده) و هم‌چنین تغییر در مقیاس ذهن‌آگاهی را در بین ارزیابی اولیه، پس از آزمون و آزمون پیگیری بررسی کردند. آن‌ها برای آموزش ذهن‌آگاهی از برنامه‌ی پیوند نوجوانان با یادگیری ذهن‌آگاهی^۱ بر اساس برنامه‌ی ذهن-آگاهی مبتنی بر کاهش استرس^۲ بهره گرفتند. که پس از آزمون پیگیری نتایج نشان داد که تغییر معنی‌داری در نمرات گروه کنترل طی مراحل ارزیابی‌های انجام شده صورت نگرفته است. هم‌چنین نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری در ارزیابی اولیه و پس از آزمون گروه آزمایش وجود داشت و هم‌چنین نتایج آزمون پیگیری نیز برای گروه آزمایش معنی‌دار بود. همانند پژوهش سوم در این پژوهش نیز یافته‌ها همبستگی معنی‌داری میان نمره‌ی کل مقیاس تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) و نمره‌ی کل مقیاس ذهن‌آگاهی (۲۰۰۱) ($r=0/55, p < 0/001$) و مؤلفه‌های خودپذیری از مقیاس ذهن‌آگاهی و راهبرد^۳ ($r=0/60, p < 0/001$)، پذیرش^۴ ($r=0/52, p < 0/001$) و کنترل تکانه^۵ ($r=0/57, p < 0/001$)، نظم^۶ ($r=0/31, p < 0/001$) و اهداف^۷ ($r=0/38, p < 0/001$) و نمره‌ی کل ($r=0/54, p < 0/001$) از مقیاس تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) را نشان داد. این همبستگی میان مؤلفه‌ی قضاوتی نبودن از مقیاس ذهن-آگاهی و مؤلفه‌های پذیرش ($r=0/24, p < 0/05$) و راهبرد ($r=0/24, p < 0/05$) از مقیاس تنظیم هیجانی، مؤلفه‌ی واکنشی نبودن از مقیاس ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌های پذیرش ($r=0/45, p < 0/05$)، نظم ($r=0/23, p < 0/05$)، هدف ($r=0/38, p < 0/01$)، راهبرد ($r=0/38, p < 0/001$)، کنترل تکانه ($r=0/48, p < 0/01$) و نمره‌ی کل مقیاس تنظیم هیجانی ($r=0/43, p < 0/001$) و مؤلفه‌ی توجه و آگاهی از مقیاس ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌ی آگاهی^۸ از مقیاس تنظیم هیجانی ($r=0/22, p < 0/05$) نیز گزارش شد. به‌علاوه، نمره‌ی کل مقیاس ذهن‌آگاهی با مؤلفه‌های پذیرش ($r=0/56, p < 0/001$)، نظم ($r=0/3, p < 0/01$)، اهداف ($r=0/3, p < 0/001$)، راهبرد ($r=0/43, p < 0/001$) و کنترل تکانه ($r=0/63, p < 0/001$) همبستگی

1. Connecting Adolescents with Learning Mindfulness program (CALM)

2. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)

3. strategy

4. accept

5. Impulse control

6. clarity

7. goals

8. aware

معنی‌دار داشت. هم‌چنین، یافته‌های آماری حاکی از همبستگی معنی‌دار میان نمره‌ی کل مقیاس ذهن‌آگاهی ($r=0/62, p < 0/001$) و مؤلفه‌های خودپذیری ($r=0/61, p < 0/001$)، واکنشی نبودن ($r=0/42, p < 0/001$) و قضاوتی نبودن ($r=0/23, p < 0/03$) و نمره‌ی کل مقیاس شفقت خود‌گراتز و رومر (۲۰۰۴) بود.

۲- مقیاس بهزیستی هیجانی^۱: مقیاس بهزیستی هیجانی توسط کی‌یز و مگیارمونه (۲۰۰۳) برای سنجش بهزیستی هیجانی ساخته شده است. این مقیاس ۱۲ گویه‌ای دو عامل هیجانان مثبت (گویه‌های شماره‌ی ۱ تا ۶) و هیجانان منفی (گویه‌های شماره‌ی ۷ تا ۱۲) را در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) طی یک ماه گذشته‌ی فرد می‌سنجد. اعتبار درونی مقیاس بهزیستی هیجانی توسط کی‌یز و مگیارمونه (۲۰۰۳) بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۰ گزارش شده است. هم‌چنین تحلیل عاملی اکتشافی دو عامل هیجانان مثبت و هیجانان منفی و سپس مدل تحلیل عاملی تأییدی و همبستگی مطلوب با سایر مقیاس‌های بهزیستی، ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را تأیید می‌کند (کی‌یز و مگیارمونه، ۲۰۰۳). روایی محتوایی و روایی افتراقی (تشخیصی) این ابزار در ایران توسط هاشمیان، پورشهریاری، بنی‌جمالی و گلستانی‌بخت (۱۳۸۶) انجام و تأیید شده است. هم‌چنین پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ در پژوهش رحیمی و فرهادی (۱۳۹۶) برای بعد هیجانان مثبت ۰/۷۴ و برای بعد هیجانان منفی ۰/۵۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای بعد هیجانان مثبت ۰/۹۱ و برای بعد هیجانان منفی ۰/۷۷ به دست آمد. هم‌چنین شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس بهزیستی هیجانی، نشان از روایی این مقیاس دارد ($\chi^2/df=1/74$)، $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/86$ ، $IFI=0/97$ ، $CFI=0/97$ و $RMSEA=0/07$ و $PCLOSE=0/08$.

۳- مقیاس لذت و امنیت اجتماعی^۲ (SSPS): مقیاس لذت و امنیت اجتماعی (SSPS)، مقیاسی با ۱۱ گویه و یک عامل است که امنیت اجتماعی را به عنوان یک مؤلفه‌ی واحد می‌سنجد و توسط گیلبرت و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده است. گویه‌های این مقیاس بصورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند که حداقل نمره در این مقیاس ۱۱ و حداکثر نمره ۵۵ است. روایی این ابزار توسط

1. Emotional well-being scale
2. Social safeness and pleasure scale

گیلبرت و همکاران (۲۰۰۹) به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش ماتوس، دیوارت و پینتو گویا^۱ (۲۰۱۵) آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و در پژوهش آکین، اویسال، اوزکارا و بینگل^۲ (۲۰۱۲) آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. در ایران نیز علوی، اصغری مقدم، رحیمی‌نژاد، فراهانی و مدرس غروی (۱۳۹۵) و یعقوب‌خانی، اسدزاده، سعدی‌پور، دلاور و درتاج (۱۳۹۶) پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش دادند. روایی ابزار نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش علوی و همکاران (۱۳۹۵)، ($\chi^2/df=1/30$)، $GFI=0/97$ ، $AGFI=0/93$ ، $CFI=0/99$ و $RMSEA=0/03$ ، و یعقوب‌خانی و همکاران (۱۳۹۶)، ($\chi^2/df=1/25$)، $GFI=0/95$ ، $CFI=0/99$ و $RMSEA=0/03$ مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد و شاخص‌های بزارش مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از تأیید روایی ابزار بود ($\chi^2/df=1/79$)، $GFI=0/93$ ، $AGFI=0/87$ ، $IFI=0/94$ ، $PCLOSE=0/11$ و $RMSEA=0/07$ ، $CFI=0/97$).

۴- پرسشنامه راهبردهای رفتاری تنظیم هیجان (BERQ)^۳: این ابزار با هدف سنجش راهبردهای رفتاری تنظیم هیجان در پاسخ به شرایط استرس‌زا توسط کرایج و گارنفسکی^۳ (۲۰۱۹) ساخت و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است که پنج راهبرد رفتاری پرت کردن حواس (گویه‌های شماره‌ی ۱ تا ۴)، گوشه‌گیری (گویه‌های شماره‌ی ۵ تا ۸)، رویکرد فعالانه (گویه‌های شماره‌ی ۹ تا ۱۲)، جست‌وجوی حمایت اجتماعی (گویه‌های شماره‌ی ۱۳ تا ۱۶) و انکار کردن (گویه‌های شماره‌ی ۱۷ تا ۲۰) را بررسی می‌کند. گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی و پایایی این ابزار توسط کرایج و گارنفسکی (۲۰۱۹) تأیید شد. آنان روایی ابزار را به روش تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۴ همراه با چرخش آبلیمین برای ایجاد همبستگی بین مؤلفه‌ها بررسی و تأیید کردند. پنج عامل مذکور بر اساس ارزش ویژه بالاتر از ۱ و شیب نمودار اسکری استخراج و در مجموع ۷۸/۶ درصد از واریانس کل تبیین شد. هم‌چنین بار عاملی گویه‌ها در دامنه‌ی ۰/۷۹ تا ۰/۹۴ بودند. برای بررسی پایایی از ضریب

1. Matos, Duarte, & Pinto-Gouveia,

2. Akin, Uysal, Özkara, & Bingöl

3 . Kraaij & Garnefski

4. Principal Component Analysis

آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای مؤلفه‌های پرت کردن حواس، گوشه‌گیری، رویکرد فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و نادیده گرفتن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۳، ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۸۹ به دست آمد. هم‌چنین ضریب پایایی بازآزمایی هر یک از مؤلفه‌ها نیز در محدوده‌ی ۰/۴۷ تا ۰/۷۵ به دست آمده است (کرایچ و گارنفسکی، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر از سه مؤلفه‌ی راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم رفتاری هیجان استفاده گردید. که پایایی کل آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. هم‌چنین شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نشان از روایی آن دارد ($\chi^2/df=1/84$ ، $GFI=0/94$ ، $AGFI=0/90$ ، $CFI=0/95$ ، $JFI=0/94$ ، $RMSEA=0/06$ و $PCLOSE=0/15$).

نتایج

روایی مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال در اتمن و همکاران (۲۰۱۸): به منظور بررسی روایی مقیاس از روایی محتوایی^۱ و روایی سازه^۲ (تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌های روا، تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی) استفاده شد. هم‌چنین برای افزایش روایی مقیاس، عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر مقیاس نیز کنترل گردید. بدین صورت که برای کنترل عوامل درونی مؤثر بر روایی مقیاس از دستورالعمل راهنمای تکمیل مقیاس و تأیید گویه‌های مقیاس توسط دو روان‌شناس متخصص (برای بررسی دور نشدن گویه‌ها از هدف مقیاس) و یک متخصص زبان فارسی (برای بررسی واژگان و جمله‌بندی) بهره گرفته شد. هم‌چنین برای کنترل عوامل بیرونی مؤثر بر مقیاس نیز از دادن زمان کافی به مشارکت‌کنندگان پژوهش در تکمیل مقیاس و هم‌چنین تکمیل مقیاس توسط همه دانشجویان/دانش‌آموزان حاضر در کلاس درس، ترکیب مشارکت‌کنندگان از رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف/مدارس مختلف استفاده شد (سیف، ۱۳۹۸).

روایی محتوایی: در راستای بررسی روایی محتوایی از نظرات متخصصین روان‌شناسی که به علم آمار و سنجش نیز تسلط داشتند برای میزان معرف بودن گویه‌های مقیاس با حوزه محتوایی^۳ (سیف، ۱۳۹۸) ذهن آگاهی استفاده شد که با توافق نظر آنان درباره‌ی معرف کامل

1. content validity
2. construct validity
3. Content domain

بودن چهار بعد مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال برای این حوزه‌ی محتوایی، روایی محتوایی مقیاس تأیید شد.

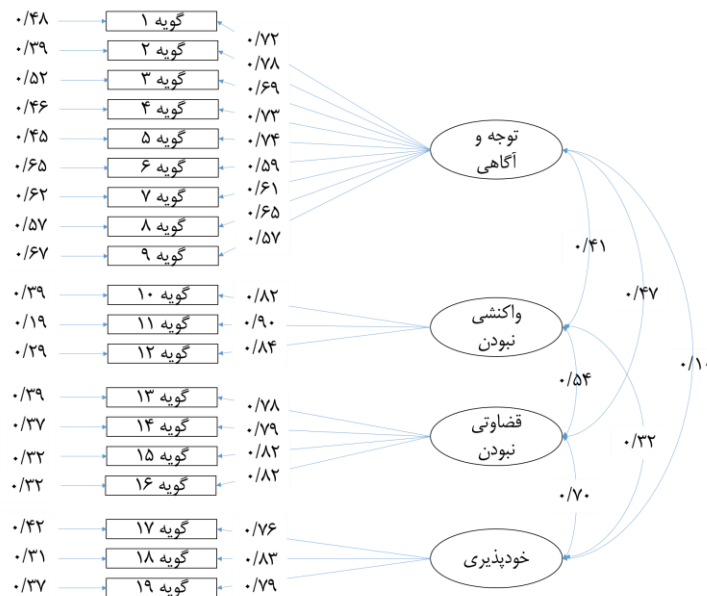
مطالعه‌ی اول: بررسی روایی و پایایی مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) در گروه دانشجویان

روایی سازه: برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی، تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌ها و همسانی درونی استفاده شد.

الف. به منظور بررسی تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ذهن‌آگاهی، چهار مؤلفه‌ی این مقیاس در نرم‌افزار AMOS-24 ترسیم شد. پس از انجام اصلاحات پیشنهادی در نرم‌افزار AMOS-24، شاخص‌های برازش نشان‌دهنده‌ی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ذهن‌آگاهی با داده‌ها بود (شوماخر و لومکس^۱، ۲۰۰۴). در نتیجه، روایی مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال با چهار مؤلفه‌ی مذکور تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در شکل ۱ و شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مقیاس ذهن‌آگاهی در دانشجویان

شاخص	χ^2/df	NFI	TLI	GFI	CFI	RMR	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۸۲	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۰۶	۰/۹۶	۰/۰۶	۰/۱۶



شکل ۱. مدل تحلیل عامل تأییدی مقیاس ذهن آگاهی در دانشجویان

ب. برای بررسی همسانی درونی^۱ نیز همبستگی بین نمرات مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره کل مقیاس محاسبه شد که نتایج حاکی از همبستگی متوسط بین هر مؤلفه با سایر مؤلفه‌ها و همبستگی بالای هر مؤلفه با نمره کل مقیاس بود که روایی سازه‌ی مقیاس به روش همسانی درونی را نشان داد (سیف، ۱۳۹۸). هم‌چنین برای بررسی روایی هم‌گرا از همبستگی ذهن-آگاهی و مؤلفه‌های آن با ابزارهای امنیت و لذت اجتماعی و مؤلفه‌های بهزیستی هیجانی استفاده شد که نتایج به دست آمده، روایی همگرای مقیاس را تأیید کردند. نتایج دقیق‌تر در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و همبستگی ذهن آگاهی و ابعاد آن با امنیت و لذت

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- توجه و آگاهی	۲۹/۷۰	۷/۳۴	۱				
۲- واکنشی نبودن	۹/۶۷	۳/۰۶	۰/۳۸**	۱			

1. Internal consistency

۳- قضاوتی نبودن	۱۳/۳۰	۳/۵۱	۰/۴۱**	۰/۴۹**	۱
۴- خودپذیری	۹/۰۵	۲/۷۳	۰/۰۹	۰/۲۸**	۱
۵- ذهن‌آگاهی (نمره کل)	۶۱/۷۴	۱۲/۳۱	۰/۸۳**	۰/۶۷**	۱
۶- امنیت و لذت اجتماعی	۳۶/۲۴	۹/۱۵	۰/۵۳**	۰/۲۶**	۰/۲۳**
۷- هیجانان مثبت	۱۷/۳۹	۵/۹۰	۰/۲۶**	۰/۱۳*	۰/۱۷*
۸- هیجانان منفی	۱۱/۹۷	۴/۲۴	-۰/۲۱**	-۰/۱۳*	-۰/۱۶*

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود نتایج جدول ۳ نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت ذهن‌آگاهی امنیت و لذت اجتماعی ($p < 0.01$, $r = 0.43$)، رابطه‌ی مثبت ذهن‌آگاهی و هیجانان مثبت ($p < 0.05$, $r = 0.17$) و رابطه‌ی منفی ذهن‌آگاهی و هیجانان منفی ($p < 0.05$, $r = -0.16$) است. همچنین همبستگی بین مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی با یکدیگر در طیف بین ۰/۲۸ تا ۰/۶۰ و همبستگی هر مؤلفه با نمره‌ی کل ذهن‌آگاهی در طیف بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۳ بود که همسانی درونی مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال را تأیید کرد (میتچل و جولی، ۲۰۱۲).

پایایی مقیاس ذهن‌آگاهی دراتمن و همکاران (۲۰۱۸): برای بررسی پایایی مقیاس ذهن‌آگاهی دراتمن و همکاران (۲۰۱۸)، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای چهار مؤلفه‌ی توجه و آگاهی، واکنشی‌نبودن، قضاوتی‌نبودن، خودپذیری و نمره‌ی کل ذهن‌آگاهی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ به دست آمد. نتایج بیشتر برای مقایسه‌ی ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه بر روی گروه سنی ۱۸ تا ۲۵ سال در پژوهش حاضر و مطالعه بر روی همین گروه سنی در پژوهش دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) در جدول زیر آمده است.

جدول ۴. پایایی مقیاس ذهن‌آگاهی در دانشجویان

متغیر	آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر (گروه سنی ۱۸ تا ۲۵)	آلفای کرونباخ در پژوهش اصلی (گروه سنی ۱۸ تا ۲۵)
توجه و آگاهی	۰/۸۹	۰/۷۹
واکنشی نبودن	۰/۹۰	۰/۷۲
قضاوتی نبودن	۰/۸۹	۰/۷۸
خودپذیری	۰/۸۹	-۰/۸۳

۰/۷۹	۰/۸۹	ذهن‌آگاهی (نمره کل)
------	------	---------------------

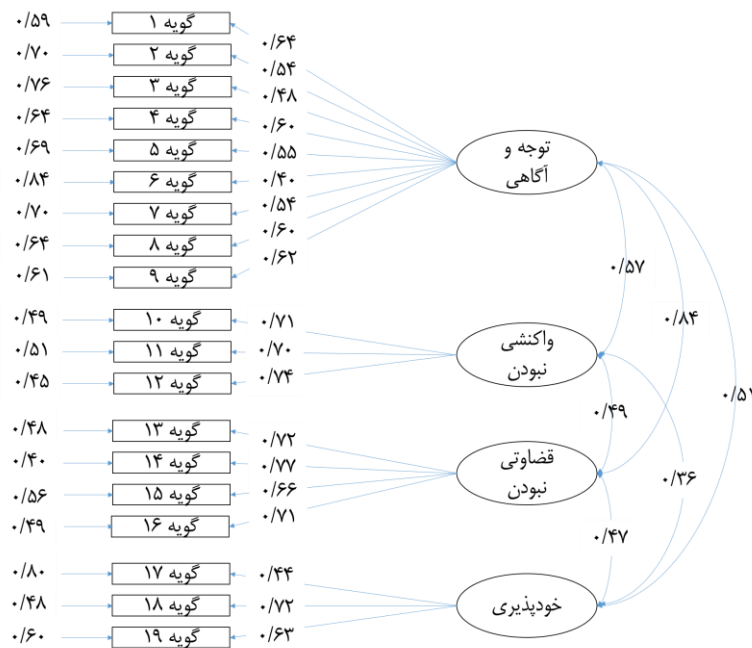
مطالعه‌ی دوم: بررسی روایی و پایایی مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) در گروه دانش‌آموزان

روایی سازه: برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی، تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌ها و همسانی درونی استفاده شد.

الف. به منظور بررسی تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ذهن‌آگاهی، چهار مؤلفه‌ی این مقیاس در نرم‌افزار AMOS-24 ترسیم شد. پس از انجام محاسبات آماری، شاخص‌های برازش نشان‌دهنده‌ی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ذهن‌آگاهی با داده‌ها بود (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴). بدین ترتیب، روایی مقیاس ذهن‌آگاهی با چهار مؤلفه‌ی مذکور تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در شکل ۲ و شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مقیاس ذهن‌آگاهی

شاخص	χ^2/df	NFI	TLI	GFI	CFI	RMR	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۳۷	۰/۸۵	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۰۸	۰/۹۵	۰/۰۴	۰/۸۵



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان

ب. برای بررسی همسانی درونی^۱ نیز از همبستگی بین نمرات مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره کلی مقیاس استفاده شد که نتایج حاکی از همبستگی متوسط بین هر مؤلفه با سایر مؤلفه‌ها و همبستگی بالای بین هر مؤلفه با نمره کلی مقیاس بود که روایی سازه‌ی مقیاس به روش همسانی درونی نیز مطلوب گزارش شد (سیف، ۱۳۹۸). به علاوه، برای بررسی روایی هم‌گرا از همبستگی ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌های آن با راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم رفتاری هیجان استفاده شد که نشانگر روایی هم‌گرای مقیاس بود. نتایج دقیق‌تر در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی ذهن‌آگاهی و ابعاد آن با تنظیم هیجان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- توجه و آگاهی	۲۸/۶۰	۷/۲۰	۱					
۲- واکنشی نبودن	۹/۱۹	۳/۱۶	۰/۴۴**	۱				

1. Internal consistency

۳- قضاوتی نبودن	۱۲/۳۴	۴/۱۳	۰/۶۷**	۰/۳۸**	۱
۴- خودپذیری	۷/۲۳	۲/۷۸	۰/۳۸**	۰/۲۶**	۱
۵- ذهن آگاهی (نمره کل)	۵۷/۳۷	۱۳/۵۸	۰/۹۱**	۰/۶۴**	۱
۶- تنظیم هیجان	۳۸/۵۴	۹/۰۷	۰/۴۹**	۰/۳۷**	۱

** $p < .01$ * $p < .05$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود نتایج جدول ۶ نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن و هم‌چنین رابطه‌ی مثبت ذهن آگاهی و راهبردهای سازگارانه‌ی تنظیم رفتاری هیجان ($r = 0/59$, $p < 0/01$) است. هم‌چنین همبستگی بین ابعاد ذهن آگاهی با یکدیگر در طیف بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۷ و همبستگی هر مؤلفه با نمره کل ذهن آگاهی در طیف بین ۰/۵۷ تا ۰/۹۱ بود که از همسانی درونی مقیاس حکایت داشت (میتچل و جولی، ۲۰۱۲).

پایایی مقیاس ذهن آگاهی در اتمن و همکاران (۲۰۱۸): در راستای بررسی پایایی مقیاس ذهن آگاهی در اتمن و همکاران (۲۰۱۸)، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای چهار مؤلفه‌ی توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن، خودپذیری و نمره‌ی کل ذهن آگاهی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۸۰، ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به دست آمد. نتایج بیشتر برای مقایسه‌ی ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه بر روی نوجوانان در پژوهش حاضر و مطالعه بر روی نوجوانان در پژوهش در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. پایایی مقیاس ذهن آگاهی در دانش‌آموزان

متغیر	آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر (گروه سنی ۱۲ تا ۱۴)	آلفای کرونباخ در پژوهش اصلی (گروه سنی ۱۱ تا ۱۴)
توجه و آگاهی	۰/۷۸	۰/۷۹
واکنشی نبودن	۰/۷۶	۰/۷۹
قضاوتی نبودن	۰/۸۰	۰/۷۷
خودپذیری	۰/۶۱	۰/۷۵
ذهن آگاهی (نمره کل)	۰/۸۸	۰/۸۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ذهن آگاهی در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) بود. در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی اینکه «آیا مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) از روایی و پایایی مطلوبی در جامعه دانش‌جویان ایرانی

برخوردار است؟» و در پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آیا مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) از روایی و پایایی مطلوبی در جامعه دانش‌آموزان ایرانی برخوردار است؟»، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این ابزار روایی و پایایی مطلوبی دارد و می‌تواند به عنوان یک ابزار سودمند برای سنجش ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد.

در ابتدا نتایج حاصل از تحلیل عاملی تاییدی مقیاس ذهن‌آگاهی در هر دو گروه مشارکت‌کنندگان نشان داد که مدل تحلیل عاملی تاییدی این ابزار با چهار عامل توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن و خودپذیری مورد تایید است. این یافته با نتایج پژوهش در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر احراز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی همسو است. این نتایج بدان معناست که قرار گرفتن این چهار بعد در یک مقیاس، قابل قبول و مورد تأیید است، و می‌توان چهار بعد مذکور را به عنوان ابعاد ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار داد. چنانچه، شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی و بیشتر از مقدار عدد یک نبودن هیچ‌یک از ضرایب، حاکی از برازش مدل و تطبیق مدل با داده‌های پژوهش است (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴). هم‌چنین از بین چهار بعد مذکور بعد واکنشی نبودن و خودپذیری هر دو به طور مساوی سه‌گویه داشتند که مقایسه میانگین ابعاد با گویه‌های مساوی، در هر دو مطالعه، نیز نشان داد میانگین‌های مذکور تفاوت چندانی ندارند (جدول ۳ و جدول ۶)؛ که این مسأله نشان دهنده آن است که در طراحی این مقیاس به توزیع گویه‌ها و تفکیک عامل‌ها به خوبی توجه شده است.

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد که همبستگی بین ابعاد ذهن‌آگاهی با یکدیگر در مطالعه اول، به جزء یک مورد، در طیف بین ۰/۲۸ تا ۰/۶۰ و همبستگی هر بعد با نمره کل ذهن‌آگاهی در طیف بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۳ و در مطالعه دوم نیز همبستگی بین ابعاد ذهن‌آگاهی با یکدیگر در طیف بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۷ و همبستگی هر بعد با نمره کل در طیف بین ۰/۵۷ تا ۰/۹۱ بود که مطابق با نظر میتچل و جولی (۲۰۱۲) همسانی درونی مقیاس ذهن‌آگاهی نیز تایید می‌گردد. این یافته بدان معنی است که ابعاد ذهن‌آگاهی تقریباً به طور یکسانی در سنجش ذهن‌آگاهی نقش دارند و هم‌چنین به خوبی از یکدیگر قابل تفکیک هستند. این مسأله می‌تواند زمینه لازم برای پرکردن شکاف‌های پژوهشی موجود در حوزه بررسی تفکیکی ابعاد ذهن‌آگاهی را نیز فراهم سازد.

هم‌چنین همبستگی بالا (اما کمتر از ۰/۸۰) بین نمره کل مقیاس ذهن آگاهی و ابعاد آن با مقیاس‌های امنیت و لذت اجتماعی، بهزیستی هیجانی و تنظیم هیجانی، روایی همگرایی این مقیاس را تأیید کرد (میتچل و جولی، ۲۰۱۲). قابل ذکر است که مطابق با نظر میتچل و جولی (۲۰۱۲) چون این همبستگی کمتر از ۰/۸۰ است، نشان دهنده آن است که مقیاس ذهن آگاهی در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) اگرچه هم‌چون مقیاس‌های امنیت و لذت اجتماعی که به پذیرش، احساس تعلق، ادراک تسکین‌دهنده بودن محیط اجتماعی، مقیاس بهزیستی هیجانی که به عواطف مثبت (خوشایند بودن، داشتن شور و نشاط، آرامش، آسودگی خاطر و امید به زندگی) و عواطف منفی (بی‌قراری، غمگینی، دل‌مشغولی، احساس عصبانیت، احساس بی‌ارزشی و ناامیدی)، و مقیاس تنظیم رفتاری هیجان که به مقابله صحیح و مؤثر با هیجانات تاکید دارند، اما با آن مقیاس‌ها تفاوت دارد.

بعلاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضریب پایایی مقیاس ذهن آگاهی در هر دو مطالعه در طیف بسیار خوب قرار دارد و پایایی ابزار تأیید شد. این یافته بدان معنی است که گویه‌های هر یک از ابعاد ذهن آگاهی همبستگی بسیار خوبی با یکدیگر و همبستگی متوسطی با دیگر ابعاد دارند و این ابزار از همسانی درونی بالایی برخوردار است (میتچل و جولی، ۲۰۱۲). تفاوت ناچیز مقدار پایایی در مطالعات در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) و دو مطالعه حاضر و هم‌چنین تفاوت ناچیز پایایی در دو مطالعه انجام شده در گروه‌های سنی مختلف مهر تأیید دیگری بر پایایی این مقیاس و هم‌چنین این ادعا بود که این مقیاس تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه سنی نوجوان و بزرگسال است. هم‌چنین مطلوب بودن این مقدار در هر دو مطالعه، این ابزار را به عنوان یک ابزار پایا جهت سنجش ذهن آگاهی در نمونه‌های مختلف از دانش‌آموزان و دانشجویان را نشان می‌دهد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش در اتمن و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر تأیید پایایی این مقیاس در گروه‌های مختلف همسو است.

همبستگی بالای مؤلفه‌های ذهن آگاهی با نمره‌ی کل این مقیاس و همبستگی نسبتاً متوسط این مؤلفه‌ها با یکدیگر و هم‌چنین پایایی بالای آن‌ها در هر دو پژوهش درباره‌ی دانشجویان و دانش‌آموزان نشان داد که هرچند این مؤلفه‌ها می‌توانند بخش زیادی از مفهوم ذهن آگاهی را بیان کنند، بدون حضور دیگر مؤلفه‌ها این سازه به مفهومی جامع دست نخواهد یافت و فرد ذهن آگاه نخواهد شد. در همین راستا، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، بهترین

تناسب مؤلفه‌ها با داده‌های پژوهش را نشان داد. یافته‌های حاصل از این تحلیل‌ها با نتایج پژوهش دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. علاوه بر آن، همبستگی معنی‌دار نمره‌ی کل مقیاس ذهن‌آگاهی و مقیاس بهزیستی هیجانی کی‌یز و مگیارمونه (۲۰۰۳) و مقیاس لذت و امنیت اجتماعی گیلبرت و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش درباره‌ی دانشجویان و همبستگی معنی‌دار این سازه و پرسشنامه‌ی راهبردهای رفتاری تنظیم هیجان کرایج و گارنفسکی (۲۰۱۹) در پژوهش دانش‌آموزان، روایی همگرایی سازه‌ی طراحی شده توسط دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) را در حد مطلوبی نشان داد. این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش پنجم دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) و مقیاس تنظیم هیجانی (گراتز و رومر، ۲۰۰۴) و نیز پژوهش گیلبرت و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی بود.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر روایی و پایایی این ابزار را در دو گروه از دانش‌آموزان و دانشجویان همسو با پژوهش دراتمن و همکاران (۲۰۱۸) مورد تایید قرار داد. این پژوهش برای اولین بار در کشور زمینه را برای سنجش ذهن‌آگاهی با چهار مؤلفه اصلی ذهن‌آگاهی و استفاده از این مقیاس برای گروه‌های سنی مختلف فراهم می‌سازد و می‌توان بر اساس نتایج پژوهش‌های معطوف به این چهار بعد و هم‌چنین نتایج حاصل از گروه‌های سنی مختلف، به اطلاعات دقیق‌تری از این سازه اثرگذار در بافت‌های تحصیلی درمانی، کاری و غیره دست یافت و زمینه را برای برنامه‌ریزی‌های بهتر در جهت ایجاد و ارتقاء آن فراهم نمود. هم‌چنین نتایج حاصل از ماتریس همبستگی نیز نشان داد که از بین متغیرهای موجود در مطالعه اول امنیت و لذت اجتماعی بیشترین همبستگی را با ذهن‌آگاهی داشت که این مساله اهمیت توجه به نقش ذهن‌آگاهی در افزایش امنیت و لذت اجتماعی در سطح جامعه را نمایان می‌سازد و در پژوهش‌های آتی می‌تواند مورد توجه بیشتر قرار گیرد.

از طرفی به دلیل اینکه ممکن است افراد در پاسخ‌دهی به مقیاس‌های خودگزارشی دچار خطا شوند دو مساله قابل تأمل است: اول اینکه گستردگی حوزه سنجش این مقیاس (از ۱۱ سالگی به بالا) می‌تواند این خطا را کاهش دهد و دوم اینکه در پژوهش‌های آتی به مقایسه نتایج حاصل از سنجش ذهن‌آگاهی از طریق این ابزار و سنجش آن از طریق ابزارهای دیگر و روش‌های دیگر پرداخته شود. هم‌چنین با توجه به اینکه مشارکت‌کنندگان پژوهش طی دو مطالعه و از بین گروه‌های سنی مختلف و رشته‌های تحصیلی مختلف انتخاب شدند، این نتایج از قابلیت تعمیم بسیار خوبی برخوردار است. البته تطبیق گویه‌های مقیاس برای

استفاده در سایر گروه‌های سنی مانند کودکان نیز می‌تواند گام پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی باشد. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه رشد شناختی و هیجانی افراد در ذهن آگاهی نقش بسزایی دارد، در پژوهش‌های آتی به بررسی سازه ذهن آگاهی با این ابزار در گروه‌های دانشجویی با مقاطع تحصیلی متفاوت مانند کارشناسی ارشد و دکتری پرداخته شود. هم‌چنین با توجه به جامعیت این مقیاس جهت سنجش ذهن آگاهی، می‌توان از این مقیاس به عنوان ابزاری مرجع برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سایر مقیاس‌های مربوط به ذهن آگاهی و سازه‌های مشابه با آن استفاده کرد. هم‌چنین این امکان را برای پژوهشگران فراهم می‌کند تا نمرات ذهن آگاهی گروه‌های مختلف سنی را با یکدیگر مقایسه و روند شکل‌گیری و رشد این سازه را بررسی کند. علی‌رغم این یافته‌ها، در پژوهش حاضر متغیر جنسیت در بررسی نمرات لحاظ نشد، بنابراین پژوهش‌های آینده می‌توانند امکان وجود تفاوت در نمرات ذهن - آگاهی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های جنسیتی را نیز در پژوهش خود بررسی کنند.

منابع

- احمدوند، زهرا؛ حیدری‌نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا (۱۳۹۲). واری اعتبار و روایی پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی در نمونه‌های غیربالینی ایرانی. *مجله علوم رفتاری*، ۷ (۳)، ۲۳۷-۲۲۹.
- دهقان‌منشادی، زبیده؛ تقوی، سیدمحمدرضا و دهقان‌منشادی، ماریه (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روان‌سنجی سیاهه مهارت ذهن آگاهی کنتاکی. *اندیشه و رفتار*، ۷ (۲۱)، ۳۷-۲۷.
- دهقانی، محسن؛ اسماعیلیان، نسرین؛ اکبری، فاطمه؛ حسنونند، مرجان و نیک‌منش، احسان (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن - آگاهی. *اندیشه و رفتار*، ۹ (۳۳)، ۸۸-۷۷.
- رحیمی، مهدی و فرهادی، سعید (۱۳۹۶). نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹ (۲)، ۳۶-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.

علوی، خدیجه؛ اصغری مقدم، محمدعلی؛ رحیمی نژاد، عباس؛ فراهانی، حجت‌اله و مدرس - غروی، مرتضی (۱۳۹۵). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امنیت و لذت اجتماعی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۹ (۱)، ۱۳-۵.

قاسمی جوبنه، رضا؛ عرب‌زاده، مهدی؛ جلیلی نیکو، سعید؛ محمدعلی‌پور، زینب و محسن - زاده، فرشاد (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴ (۱۴)، ۱۵۰-۱۳۷.

معماری، هنگامه و حمیدی، فریده (۱۳۹۵). هنجاریابی مقیاس ذهن‌آگاهی لانگر برای معلمان. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴ (۱۴)، ۵۴-۴۲.

هاشمیان، کیانوش؛ پورشهریاری، مه‌سیما؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات و گلستانی‌بخت، طاهره (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با میزان بهزیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۳ (۳)، ۱۶۳-۱۳۹.

یعقوب‌خانی، مرضیه؛ اسدزاده، حسن؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس امنیت و لذت اجتماعی (SSPS). *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، ۵۳، ۲۳۷-۲۱۷.

Akin, A., Uysal, R., Özkara, N., & Bingöl, T. Y. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the Social Safeness and Pleasure Scale (SSPS). In *Applied Education Congress, Ankara, Turkey*.

Alper, S. A. (2016). *Mindfulness Meditation in Psychotherapy: An Integrated Model for Clinicians*: New Harbinger Publications.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Velting, D. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-223.

- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same? *Journal of clinical psychology*, 67(4), 404-424.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68(1), 491-516.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of management*, 37(4), 997-1018.
- Davis, K. M., Lau, M. A., & Cairns, D. R. (2009). Development and preliminary validation of a trait version of the Toronto Mindfulness Scale. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 185-197.
- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.
- Gilbert, E. K., Foulk, T. A., & Bono, J. E. (2017). Building positive psychological resources: The effects of mindfulness, work breaks, and positive reflection. *The Academy of Management Journal*, 56(6), 1601-1627.
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82(2), 123-136.
- Giraldi, T. (2019). *Psychotherapy, Mindfulness and Buddhist Meditation*: Springer.
- Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Wampold, B. E., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 52-60.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606-614.
- Hanley, A. W., & Garland, E. L. (2017). The mindful personality: A meta-analysis from a cybernetic perspective. *Mindfulness*, 8(6), 1456-1470.
- Hilton, L., Hempel, S., Ewing, B. A., Apaydin, E., Xenakis, L., Newberry, S., . . . Sorbero, M. E. (2017). Mindfulness meditation for chronic pain: systematic review and meta-analysis. *Annals of Behavioral Medicine*, 51(2), 199-213.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents (CHIME-A). *Psychological assessment*, 29(3), 264-281.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Mindfulness for All: The Wisdom to Transform the World*. Hachette Books.

- Kabat-Zinn, J., de Torrijos, F., Skillings, A. H., Blacker, M., Mumford, G. T., Alvares, D. L. Rosal, M. C. (2016). Delivery and Effectiveness of a Dual Language (English/Spanish) Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR): Program in the Inner City-A Seven-Year Experience: 1992-1999. *Mindfulness & Compassion*, 1(1), 2-13.
- Karyadi, K. A., VanderVeen, J. D., & Cyders, M. A. (2014). A meta-analysis of the relationship between trait mindfulness and substance use behaviors. *Drug and Alcohol Dependence*, 143, 1-10.
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 443-455.
- Keyes, C. L. M. & Magyar-Moe. Jeana, L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S.J. Lopez and R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological assessment: Handbook of models and measures*. 411-425.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: Development, psychometric properties and relationship with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.
- Kudesia, R. S. (2019). Mindfulness as metacognitive practice. *Academy of Management Review*, 44(2), 405-423.
- Langer, E. J. (2004). Langer mindfulness scale user guide and technical manual. *Covenington, IL: IDS*.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N. G., & Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 238-247.
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51, 48-59.
- Linehan, M. (۱۹۹۳). *Cognitive behavioural treatment of borderline personality disorder*.: New York: Guilford Press.
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116- 121.
- Matos, M., Duarte, C., & Pinto-Gouveia, J. (2015). Constructing a self protected against shame: The importance of warmth and safeness memories and feelings on the association between shame memories and depression. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15, 317- 335.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2012). *Research design explained*. Cengage Learning.

- Pollak, S. M., Pollak, S., Pedulla, T., & Siegel, R. D. (2014). *Sitting together: Essential skills for mindfulness-based psychotherapy*: Guilford Publications.
- Quaglia, J. T., Braun, S. E., Freeman, S. P., McDaniel, M. A., & Brown, K. W. (2016). Meta-analytic evidence for effects of mindfulness training on dimensions of self-reported dispositional mindfulness. *Psychological assessment*, 28(7), 803-818.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Randal, C., Pratt, D., & Bucci, S. (2015). Mindfulness and self-esteem: a systematic review. *Mindfulness*, 6(6), 1366-1378.
- Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 73-87.
- Saxe, G. A., Hébert, J. R., Carmody, J. F., Kabat-Zinn, J., Rosenzweig, P. H., Jarzowski, D., . . . Blute, R. D. (2001). Can diet in conjunction with stress reduction affect the rate of increase in prostate specific antigen after biochemical recurrence of prostate cancer? *The Journal of urology*, 166(6), 2202-2207.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Segal, Z. J., Williams, M. G., & Teasdale, J. D. (۲۰۰۲). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapses*.: New York: Guildford Press.
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55-81.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and individual differences*, 40(8), 1543-1555.
- Wielgosz, J., Goldberg, S. B., Kral, T. R., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2019). Mindfulness meditation and psychopathology. *Annual review of clinical psychology*, 15, 285-316.