



A Phenomenological Investigation of the Lived Experience of Adolescence among Adolescents Based on the Mentalization Capacity

Fatemeh Hassanloo¹, Shaghayegh Zahraei^{2*}, Azadeh Tavoli³

1. MSc. in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: fatemeh.hasanloo95@gmail.com
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: zahraei@alzahra.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: a.tavoli@alzahra.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:

Received: 13 Sep 2022
Revised: 30 Oct 2022
Accepted: 16 Nov 2022
Published Online: 23 Aug 2023

Keywords:

Adolescence, Lived Experience, Mentalization, Phenomenology.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the lived experience of adolescents in relation to their mentalization capacity during adolescence. The ongoing investigation is a descriptive phenomenological inquiry. The study cohort comprises Tehran-dwelling adolescents between the ages of fifteen and eighteen in 2021. The participants were selected using the Reading the Mind in the Eyes Test (RMET) and inclusion and exclusion criteria in accordance with purposive sampling. Saturation was comparatively achieved following a semi-structured in-depth interview with eight adolescent boys and girls (4 female and 4 male adolescents) who had obtained the highest and lowest scores on the RMET, respectively. Utilizing MAXQDA 2020, the data were analyzed using the Colaizzi method. Data was additionally coded, clustered, and thematized. By analyzing the data of the participants with the greatest capacity for mentalization, a total of 1713 codes, 23 clusters of meaning, and 6 themes were identified. An analysis of the data collected from participants with limited mentalizing capacity yielded the extraction of 466 codes, 18 clusters of meaning, and 5 themes. Adolescents with greater mentalizing capacity demonstrated problem-solving, self-awareness, perspective-taking, relativism, and positive family relationships, according to the findings. Investigations into the lived experiences of adolescents with low mentalizing ability did, however, yield the following results: absolutism, inability to analyze and explain, irritability, inability to solve problems, negative self-perception, feeling unsafe in social relationships, and increased family conflicts. The results of the current investigation indicate that adolescents' perception of adolescence is significantly influenced by mentalization, which in turn enhances their intrapersonal qualities and the quality of their interpersonal relationships.

Cite this article: Moayed, P., Naghavi, A., & Fatehizade, M. (2023). Effectiveness of Emotion-Focused Couple Therapy on Cognitive Emotion Regulation and Marital Adjustment in Couples with ADHD Children. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(3), 63-82. doi: 10.22059/japr.2023.348221.644373.





تجربه زیسته نوجوانی در نوجوانان با تأکید بر ظرفیت ذهنی‌سازی: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی

فاطمه حسنلو^۱، شقایق زهرایی^{۲*}، آزاده طاولی^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. رایانامه: fatemeh.hasanloo95@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. رایانامه: zahraei@alzahra.ac.ir
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. رایانامه: a.tavoli@alzahra.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

کلیدواژه‌ها:

پدیدارشناسی، تجربه زیسته، ذهنی‌سازی، نوجوانی.

هدف پژوهش حاضر، مطالعه تجربه زیسته نوجوانی براساس ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان بود. روش پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. جامعه مطالعه شده، نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران در سال ۱۴۰۰ بودند. مشارکت‌کنندگان با استفاده از آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها (RMET) و در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج به صورت هدفمند انتخاب شدند. پس از اجرای مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۸ نوجوان (۴ دختر و ۴ پسر) شهر تهران که بیشترین و کمترین نمرات را در آزمون کسب کرده بودند، اشباع نسبی انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش کلایزی از نرم‌افزار MAXQDA-2020 استفاده شد و کدگذاری، خوشه‌بندی واحدهای مرتبط و استخراج مضمون‌های اصلی انجام شد. از تحلیل داده‌های مربوط به مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، ۱۷۱۳ واحد معنایی، ۲۳ مضمون فرعی و ۶ مضمون اصلی و همچنین از تحلیل داده‌های مربوط به مشارکت‌کنندگان با ذهنی‌سازی اندک، ۴۶۶ واحد معنایی، ۱۸ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی به دست آمد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نوجوانان دارای ذهنی‌سازی زیاد، از توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، نسبی‌گرایی، خودآگاهی، حل مسئله، برقراری روابط اجتماعی متقابل و وجود ارتباط مطلوب خانوادگی بهره‌مند بودند. در مقابل، مطلق‌گرایی، ضعف در تحلیل و تبیین، تحریک‌پذیری، حل ضعیف مسئله، نگرش منفی به خود، احساس ناامنی در روابط اجتماعی و وجود تعارضات خانوادگی از یافته‌های مرتبط با نوجوانان دارای ذهنی‌سازی اندک بود. با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ظرفیت ذهنی‌سازی در درک نوجوانان از دوره نوجوانی، رشد جنبه‌های درون‌فردی و کیفیت روابط بین‌فردی آنان نقش دارد.

استناد: حسنلو، ف.، زهرایی، ش. و طاولی، آ. (۱۴۰۲). تجربه زیسته نوجوانی در نوجوانان با تأکید بر ظرفیت ذهنی‌سازی: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۴(۳)، ۶۳-۸۲. doi: 10.22059/japr.2023.348221.644373

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.348221.644373>

© نویسنده‌گان.



۱. مقدمه

نوجوانی^۱ یکی از دوره‌های تحول است که حدود ۱۰ تا ۱۹ سالگی را شامل می‌شود (سازمان بهداشت جهانی^۲، ۲۰۲۰)؛ باوجوداین، جوامع فرهنگی مختلف سنین متفاوتی را برای پایان این دوره تعیین می‌کنند (بلیک‌مور^۳، ۲۰۰۸). در هر جامعه، نوجوانان بخش چشمگیری از جمعیت را تشکیل می‌دهند و در کشور ایران نیز بالغ بر ۱۴ درصد از جمعیت کشور به نوجوانان اختصاص دارد (سازمان ملل متحد^۴، ۲۰۱۹). در این دوره، تغییرات گسترده‌ای در حوزه‌های مختلف جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی رخ می‌دهد. این تغییرات می‌تواند موجب رشد سازنده در فرد شود و از طرفی نیز ممکن است با تنش و آشفتگی همراه باشد (اودوناها و همکاران^۵، ۲۰۱۳)؛ از این‌رو ابعاد مختلف تغییرات نوجوانی مطالعه شده است؛ به‌عنوان مثال، تغییرات جسمانی، بلوغ و رشد جنسی در دختران و پسران نوجوان بررسی شده است (رینولدز و وینز^۶، ۱۹۵۱)؛ کارزول و استافورد^۷، ۲۰۰۹؛ مور، هاردن و مندل^۸، ۲۰۱۴؛ هرمان-گیدنز و همکاران^۹، ۲۰۱۲)؛ همچنین نظریه‌پردازی مانند پیازه، تغییرات شناختی این دوره را مانند بروز مجدد خودمحوری^{۱۰} و ظهور توانایی تفکر انتزاعی^{۱۱} (مرحله عملیات صوری^{۱۲}) مدنظر قرار داده‌اند (الکاینند^{۱۳}، ۱۹۶۷؛ پیازه^{۱۴}، ۱۹۵۷؛ هادسن و گری^{۱۵}، ۱۹۸۶). اریکسون^{۱۶} (۱۹۶۸)، برزونسکی^{۱۷} (۱۹۸۹)، مارسیا^{۱۸} (۱۹۶۶). نیکلسون و ایرز^{۱۹} (۲۰۰۴) نیز به مفهوم هویت و فرایند شکل‌گیری آن در دوران نوجوانی اشاره کرده‌اند. علاوه‌براین، نوجوان در روابط با خانواده نیز تغییراتی را تجربه می‌کند که بلاس^{۲۰} (۱۹۶۷) آن را از دیدگاه روان‌تحلیل‌گری بررسی کرده است (موس^{۲۱}، ۱۹۸۰). رشد اجتماعی و هیجانی نیز در این دوره ادامه پیدا می‌کند و ظرفیت نوجوان در شناخت اجتماعی^{۲۲}، توجه به نشانه‌های هیجانی و درک احساس و فکر دیگران افزایش می‌یابد (بلیک‌مور، ۲۰۰۸).

یکی از انواع شناخت اجتماعی، ظرفیت ذهنی‌سازی^{۲۳} است؛ این ظرفیت، سایر توانایی‌های شناخت اجتماعی مانند بازشناسی هیجان^{۲۴}، نظریه ذهن^{۲۵}، ذهن‌خوانی^{۲۶} و ظرفیت تأملی^{۲۷} را دربرمی‌گیرد و فرایندی ذهنی است که به‌واسطه آن، فرد رفتار و اعمال خود و دیگران را براساس امیال، آرزوها، نیازها، احساس‌ها، فکرها و عقاید به‌شکل معنادار تفسیر می‌کند (آیونگ و بارون-کوهن^{۲۸}، ۲۰۱۳؛ فوناگی و بیتمن^{۲۹}، ۲۰۰۸؛ ها و همکاران^{۳۰}، ۲۰۱۳). این ظرفیت دارای ابعاد مختلف است: خود در مقابل

1. adolescence
2. World Health Organization (WHO)
3. Blakemore
4. United Nations
5. O'Donohue et al.
6. Reynolds & Wines
7. Carswell & Stafford
8. Moore, Harden, & Mendle
9. Herman-Giddens et al.
10. egocentrism
11. abstract thinking
12. formal operational stage
13. Elkind
14. Piaget
15. Hudson & Gray
16. Erikson
17. Berzonsky
18. Marcia
19. Nicolson & Ayers
20. Blos
21. Muuss
22. social cognition
23. mentalization
24. emotion recognition
25. theory of mind
26. mindreading
27. reflective function
28. Auyeung & Baron-Cohen
29. Fonagy & Bateman
30. Ha et al.

دیگری^۱، خودکار در مقابل کنترل‌شده^۲، شناختی در مقابل عاطفی^۳ و درونی در مقابل بیرونی^۴. فرد دارای این توانایی بین ابعاد مختلف توازن برقرار می‌کند و بسته به شرایط بر آن‌ها متمرکز می‌شود (بیتمن و فوناگی^۵، ۲۰۱۷). ظرفیت ذهنی‌سازی در طول تحول و در ارتباط با مراقبان اولیه شکل می‌گیرد. مراقبی که به اندازه کافی حساس و پاسخگو است و هیجان‌ها و تجربه‌های کودک را آینه‌وار انعکاس می‌دهد، موجب رشد خود^۶ در کودک و سپس توانایی دیدن دنیای خود و دیگران می‌شود که این توانایی در طول عمر بر روابطی که فرد برقرار می‌کند، مؤثر است (فوناگی و کامبل^۷، ۲۰۱۵؛ فوناگی و همکاران^۸، ۲۰۰۲؛ لویتن و فوناگی^۹، ۲۰۱۴)؛ همچنین، ظرفیت ذهنی‌سازی به تقویت توانایی فراشناخت فرد و بهزیستی روانی او می‌انجامد. در مقابل، شکست در این ظرفیت موجب دشواری شناسایی هیجان، نام‌گذاری و بیان آن (ناگویی هیجانی^{۱۰}) می‌شود؛ علاوه بر آن، بدتنظیمی هیجانی^{۱۱} و نقص در کنترل تکانه^{۱۲} را به دنبال دارد (شارپ و فوناگی^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ فوناگی و همکاران، ۲۰۰۲).

در همین راستا، پژوهش‌های متعددی به بررسی تغییرات دوره نوجوانی و تجربه نوجوانان پرداخته‌اند (آفر، استرو و هوارد^{۱۴}، ۱۹۸۱؛ آفر، ساسبین و مارکوز^{۱۵}، ۱۹۶۵؛ برون، ایجر و پتری^{۱۶}، ۱۹۸۶)؛ همچنین مطالعات گسترده‌ای در حوزه ذهنی‌سازی کودکان و بزرگسالان انجام گرفته و پژوهش درباره نوجوانان نیز در حال گسترش است (چو و همکاران^{۱۷}، ۲۰۱۷؛ کریس، استیل و استیل^{۱۸}، ۲۰۱۲؛ کیلرز و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۰)؛ باوجود این، نتایج ضدونقیض درباره نگرش نوجوان به تغییرات جنسی، تعامل آنان با والدین و همسالان خود، تغییرات هیجانی و شناخت اجتماعی وجود دارد؛ برای مثال، نتایج برخی پژوهش‌ها حکایت از وجود تعارضات گسترده والد-نوجوان دارد (الیسون^{۲۰}، ۲۰۰۰؛ مگوی و همکاران^{۲۱}، ۲۰۰۵؛ ویرسن و همکاران^{۲۲}، ۱۹۹۰). در مقابل، یافته‌های برخی مطالعات نشانگر رابطه مطلوب و صمیمانه بین والد و نوجوان، همانندسازی مناسب نوجوان با پدر یا مادر و داشتن تصویری تقریباً واقعی از والدین است (آفر، ساسبین و مارکوز، ۱۹۶۵؛ کولینز و لارسن^{۲۳}، ۲۰۰۴؛ میزلس، وایزن و های^{۲۴}، ۱۹۹۸). از دیگر تناقض‌ها می‌توان به حوزه شناخت اجتماعی اشاره کرد؛ برای مثال، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند نوجوانان با وجود کسب توانایی فراشناخت و توجه به حالت‌های روانی دیگران، به دلیل وجود خودمحوری، قادر به درک مناسب فکر و احساس دیگران و همچنین تمایز آن از فکر و احساس خود نیستند و حالت‌های روانی خود را به دیگران نسبت می‌دهند (الکایند، ۱۹۶۷؛ فرانکربرگر^{۲۵}، ۲۰۰۰)؛ درحالی‌که نتایج برخی مطالعات بیانگر افزایش توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران^{۲۶} و توانایی آنان در تمایز فکر و احساس خود از فکر و احساس دیگران است که به بهبود روابط نوجوانان می‌انجامد (چودری، بلیکمر و

1. mentalizing the self-versus others
2. automatic versus controlled mentalizing
3. cognitive versus affective mentalizing
4. mentalizing with regard to internal versus external features
5. Bateman & Fonagy
6. self
7. Fonagy & Campbell
8. Fonagy et al.
9. Luyten & Fonagy
10. alexithymia
11. emotion dysregulation
12. impulsivity
13. Sharp & Fonagy
14. Offer, Ostrov & Howard
15. Offer, Sabshin & Marcus
16. Brown, Eicher & Petrie
17. Chow et al.
18. Kriss, Steele & Steele
19. Keulers et al.
20. Allison
21. Mcgue et al.
22. Wierson et al.
23. Collins & Laursen
24. Mayselless, Wiseman & Hai
25. Frankenberger
26. perspective taking

چارمن^۱، ۲۰۰۶؛ کیلفورد، گرت و بلیکمور^۲، ۲۰۱۶).

مرور ادبیات موجود، نشانگر وجود مطالعات داخلی با موضوع ذهنی‌سازی در نوجوانان است؛ برای مثال، کریمی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان «رابطه بین ذهنی‌سازی با اضطراب و اجتناب مرتبط با دلبستگی در دختران نوجوان» با استفاده از ابزار ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها^۳، به این نتیجه رسیدند که رابطه معناداری میان نظریه ذهن و سبک دلبستگی اضطرابی در نوجوانان ۱۲ تا ۱۳ ساله وجود دارد. در پژوهش کریمی و همکاران (۱۳۹۹) که به بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر ذهنی‌سازی نوجوان پرداخته شده است، یافته‌ها افزایش ظرفیت ذهنی‌سازی، کاهش رفتار آسیب به خود و بهبود روابط خانوادگی نوجوانان دختر را پس از هشت جلسه مداخله نشان می‌دهد. مصباحی و همکاران (۱۳۹۹) همبستگی مثبت همدلی و ذهن‌آگاهی با عملکرد انعکاسی را در دختران نوجوان ۱۵ تا ۱۸ ساله گزارش کردند. طبق نتایج پژوهش اسدی و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان «رابطه امنیت دلبستگی با بدتنظیمی هیجانی نوجوانان: نقش میانجی توانایی ذهنی‌سازی»، امنیت دلبستگی و ظرفیت ذهنی‌سازی در پیش‌بینی توانایی تنظیم هیجان نوجوانان نقش دارند. یافته‌های مطالعه وحیدی، قنبری و بهزادپور (۲۰۲۱) درباره ذهنی‌سازی نوجوانان ایرانی، نشانگر رابطه ذهنی‌سازی، تنظیم هیجان و ویژگی‌های شخصیت مرزی نوجوانان است. پژوهش‌های محدودی در حوزه ذهنی‌سازی نوجوانان ایران انجام شده‌اند و در اغلب مطالعات نیز تنها دختران بررسی شده‌اند. همچنین اغلب پژوهش‌ها به بررسی کمی این ظرفیت در نوجوانان پرداخته‌اند. در نتیجه، فقدان بررسی کیفی ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان دختر و پسر ایرانی و همچنین نقش این ظرفیت در تجربه نوجوانی بارز است. با توجه به اهمیت تجربه نوجوانان از این دوره رشدی و تأثیر ظرفیت ذهنی‌سازی بر این تجربه، این مسئله در پیشینه موضوع مشخص نیست که تجربه زیسته نوجوانی در نوجوانان دختر و پسر ایرانی از منظر ظرفیت ذهنی‌سازی چگونه است؛ از این رو به نظر می‌رسد به انجام مطالعاتی نیاز است که به بررسی عمیق این مسئله بپردازند. در همین راستا، هدف پژوهش حاضر، مطالعه پدیدارشناسانه تجربه زیسته نوجوانی براساس ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله بود.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

مطالعه حاضر به لحاظ هدف کاربردی است و براساس نحوه گردآوری داده‌ها، پژوهش کیفی پدیدارشناسانه توصیفی به‌شمار می‌رود. جامعه مورد مطالعه شامل همه نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران در مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. به منظور انتخاب مشارکت‌کنندگان، با توجه به موضوع و روش پژوهش از نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. براساس ماهیت کیفی تحقیق و رسیدن به اشباع نسبی در اطلاعات کسب‌شده، ۸ نوجوان (۴ نوجوان با کسب نمره زیاد در آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها و ۴ نوجوان با کسب نمره کم در این آزمون) انتخاب شدند. ملاک‌های ورود مشارکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش، ملیت ایرانی، زندگی با پدر و مادر و تمایل به شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج از این پژوهش نیز داشتن سابقه بیماری طبی، مراجعه به روان‌شناس یا روان‌پزشک، مصرف داروی روان‌پزشکی و تحصیل در مدارس استثنایی بود. ملاک‌های ورود و خروج مذکور، پیش از اجرای آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها، در قالب سؤالات طراحی‌شده ارزیابی شد.

۲-۲. شیوه اجرای پژوهش

شیوه اجرای پژوهش به این صورت بود که ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه در مقاطع متوسطه دوم در شهر تهران انتخاب شد. به علت غیرحضور بودن مدارس، نسخه الکترونیک آزمون ذهن‌خوانی همراه با سؤالات طراحی‌شده برای بررسی ملاک‌های ورود و خروج در اختیار نوجوانان قرار داده شد. پس از حذف مشارکت‌کنندگان فاقد ملاک‌های ورود و دارای ملاک‌های خروج، نوجوانانی غربال شدند که در آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها، بیشترین و کمترین نمرات را کسب کرده بودند. پس از

1. Choudhury, Blakemore & Charman

2. Kilford, Garrett & Blakemore

3. Reading the Mind in the Eyes Test (RMET)

غربال‌گری، نوجوانانی که به حضور در پژوهش تمایل داشتند، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای بررسی تجربه زیسته نوجوانی مطالعه شدند. به دلیل شرایط همه‌گیری کرونا، مصاحبه به صورت آنلاین در بازه زمانی بهمن ۱۳۹۹ تا اردیبهشت ۱۴۰۰ برگزار شد. در ابتدای مصاحبه، علاوه بر شرح اهداف پژوهش، ملاحظات اخلاقی چون محرمانه ماندن مسائل مطرح شده، محافظت از فایل صوتی جلسه و نیز حق ترک مصاحبه در هر زمان و کناره‌گیری از پژوهش به نوجوانان، توضیح داده شد؛ همچنین بیان شد که از اطلاعات، بدون ذکر مشخصات مشارکت‌کنندگان و فقط برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد. در ادامه نیز در راستای ارتقای کیفیت پاسخ‌ها و توضیحات نوجوانان، چند دقیقه ابتدایی مصاحبه به برقراری ارتباط با مشارکت‌کنندگان اختصاص داده شد. سپس در روند مصاحبه، از طرح پرسش‌های جهت‌دار خودداری شد و از فهرست سؤالات راهنما استفاده شد. میانگین زمان مصاحبه حدود ۱ ساعت بود که بسته به شرایط نوجوانان و روند مصاحبه متغیر بود. مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط شد و پس از اتمام جلسه، به طور دقیق نوشته شد؛ همچنین مصاحبه با ۳ نفر از مشارکت‌کنندگان دو بار صورت گرفت تا خلأ موجود در مصاحبه اول رفع شده و اطلاعات تکمیل شود. در طول مصاحبه نیز پژوهشگر به ثبت نکات مهم از جمله واکنش‌های هیجانی در چهره و تغییرات لحن و صدای مشارکت‌کنندگان پرداخت. در انتهای مصاحبه برای تشکر از همکاری مشارکت‌کنندگان هدیه‌ای در اختیار آنان قرار گرفت. به منظور ارزیابی نتایج و برای افزایش اعتبار^۱ یافته‌های پژوهش، طبق معیارهای لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) از روش کنترل اعضا^۳ و ممیزان بیرونی^۴ استفاده شد (کرسول^۵، ۱۳۹۸)؛ بدین صورت که پس از اتمام تحلیل با مراجعه مجدد به سه نفر از شرکت‌کنندگان، نتایج فردی با آن‌ها در میان گذاشته شد؛ همچنین دو نفر از روان‌شناسان آشنا با رویکرد ذهنی‌سازی، دوباره به تحلیل مصاحبه‌ها بدون اطلاع از نمرات مشارکت‌کنندگان در آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها پرداختند و نتایج تحلیل آنان با نتایج پژوهشگر مقایسه شد.

۲-۳. ابزارهای پژوهش

۲-۳-۱. آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها (RMET)

آزمونی در حیطه نظریه ذهن است که بارون-کوهن و همکاران^۶ (۲۰۰۱) نسخه تجدیدنظرشده آن را طراحی کردند. این آزمون متشکل از ۳۶ تصویر چشم‌بازیگران است که احساس و حالت‌های مختلف را نشان می‌دهد. برای هر یک از تصاویر، چهار واژه توصیف‌کننده حالات ذهنی ارائه می‌شود و پاسخ‌دهنده باید گزینه‌ای را انتخاب کند که به بهترین شکل بیانگر احساس شخص است. آزمون محدودیت زمانی ندارد و به هر پاسخ صحیح یک نمره تعلق می‌گیرد. دامنه نمرات بین صفر و ۳۶ قرار دارد. آزمون ذهن‌خوانی از روی تصاویر چشم‌ها در پژوهش‌های متعددی استفاده شده است (اولدرباک^۷ و همکاران، ۲۰۱۵؛ هالربک^۸ و همکاران، ۲۰۰۹؛ ییلدیریم^۹ و همکاران، ۲۰۱۱)؛ همچنین لویتن، فوناگی، لوییک و ورموته^{۱۰} (۲۰۱۲) کاربرد این آزمون را به منظور ارزیابی ظرفیت ذهنی‌سازی تأیید کردند. در پژوهش ولانته^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۳)، پایایی بازآزمایی این آزمون برابر با ۰/۸۳ محاسبه شده است. خراشاد^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۵) نسخه فارسی این آزمون را ترجمه کردند و پایایی بازآزمایی آن، ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش محمودعلیلو و همکاران (۱۳۹۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ آزمون برابر با ۰/۷۳ بود.

۲-۳-۲. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

برای بررسی تجربه زیسته از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. براساس ظرفیت ذهنی‌سازی نیز تعداد محدودی سؤال بازپاسخ

1. Validity
2. Lincoln & Guba
3. Member checking
4. External audits
5. Creswell
6. Baron-Cohen et al.
7. Olderbak
8. Hallerback
9. Yildirim
10. Luyten, Fonagy, Lowyck & Vermote
11. Vellante
12. Khorashad

درباره نوجوانی و ظرفیت ذهنی سازی طراحی شد که در طول مصاحبه به عنوان سوالات راهنما به کار رفت.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه عمیق با مشارکت کنندگان به دست آمد. بیشترین مدت زمان مصاحبه ۱۱۰ دقیقه و کمترین زمان ۴۰ دقیقه بود. هر مصاحبه با اطلاع و اجازه مشارکت کنندگان ضبط شد و کلمه به کلمه توسط پژوهشگر رونوشت شد. سپس برای تحلیل داده‌ها به روش کلایزی، از نرم‌افزار MAXQDA-2020 استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار، طبقه‌بندی کدهای مرتبط با هم صورت گرفت. در مرحله بعدی، نتایج دسته‌بندی شده برای توصیف جامع به هم پیوند یافت و دسته‌بندی‌های کلی‌تری ایجاد شد. پس از آن، توصیف جامعی از تجربه زیسته نوجوانی با در نظر گرفتن ظرفیت ذهنی سازی بیان شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

مشارکت کنندگان پژوهش، ۸ نوجوان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران بودند که ۴ نوجوان بیشترین نمرات و ۴ نوجوان کمترین نمرات را در آزمون ذهن خوانی از روی تصاویر چشم‌ها کسب کردند. بیشترین نمره کسب شده توسط مشارکت کنندگان در آزمون، ۳۱ و کمترین نمره ۹ بود. در این مطالعه، ۵ نفر دختر و ۳ نفر پسر مشارکت کردند و متوسط سن کل مشارکت کنندگان، ۱۶/۷۵ سال بود. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت کنندگان

مشارکت کننده	جنسیت	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	نمره در آزمون
۱	دختر	۱۷	یازدهم	تجربی	۲۷
۲	دختر	۱۷	دوازدهم	انسانی	۲۷
۳	دختر	۱۵	نهم	بدون تعیین رشته	۳۱
۴	پسر	۱۶	دهم	تجربی	۲۶
۵	دختر	۱۶	دهم	انسانی	۹
۶	پسر	۱۷	یازدهم	انسانی	۱۱
۷	دختر	۱۸	دوازدهم	انسانی	۱۲
۸	پسر	۱۸	دوازدهم	انسانی	۹

۳-۲. توصیف یافته‌های پژوهش

در ادامه فرایند تحلیل داده‌ها به روش کلایزی، ۱۷۱۳ و ۴۶۶ واحد معنایی به ترتیب در مصاحبه‌های مشارکت کنندگان با ظرفیت ذهنی سازی زیاد و کم کدگذاری شد. در نهایت، پس از خوشه‌بندی واحدهای مرتبط، ۶ مضمون اصلی (تم) و ۲۳ مضمون فرعی (طبقه) از تحلیل مصاحبه افراد با ظرفیت ذهنی سازی زیاد و همچنین ۵ مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی از مصاحبه با مشارکت کنندگان دارای ذهنی سازی کم استخراج شد که در جدول‌های ۲ و ۳ خلاصه شده است.

جدول ۲. مضمون‌های اصلی و فرعی به دست آمده از تحلیل داده‌های مربوط به مشارکت کنندگان دارای ظرفیت ذهنی سازی زیاد

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
برخ بودن دوره نوجوانی و بروز تغییرات در آن	برخ دانستن دوره نوجوانی اهمیت دوره نوجوانی و آمادگی برای آن تغییرات نوجوانی واکنش به تغییرات
اهمیت روابط اجتماعی و درک مقتضیات آن	درک اهمیت روابط اجتماعی و تأثیرات آن درک مقتضیات روابط اجتماعی درک اهمیت ارتباط با همسالان و چالش‌های آن ارزیابی روابط درک جنبه‌های روانی دیگران
ارتباط با خانواده	رابطه مطلوب با خانواده

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
	چارچوب‌ها و انتظارات خانوادگی
ویژگی‌های فردی رشدیافته	خودآگاهی داشتن دیدگاه و ابراز آن استقلال و خوداتکایی هویت‌یابی هدفمندی و سخت‌کوشی پرداختن به هیجان
توانایی‌های شناختی	نسبی‌گرایی و نگاه چندبعدی توانایی تحلیل و انتقاد به‌کارگیری روش‌های حل مسئله منطق‌گرایی
درک تأثیر شرایط اجتماعی	اهمیت تحصیلات و چالش‌های آن درک تأثیر شرایط محیطی

مضمون اول، برزخ‌بودن دوره نوجوانی و بروز تغییرات در آن: همه مشارکت‌کنندگان پژوهش به توصیف تجربه و درک خود از دوره نوجوانی و بروز تغییرات در این دوره که عامل تمایز آن از سایر دوره‌ها است، پرداختند. نوجوانان با ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، این دوره را دوره‌ای همراه با ویژگی‌های مثبت و منفی و حالت بینابینی مطرح کردند. همچنین تجربه مشارکت‌کنندگان از این دوره با احساسات مختلف همراه بود، اما به صرفاً ناخوشایندبودن این حالت بینابینی هیچ اشاره‌ای نشد. نوجوانان درباره واکنش‌های خود به تغییرات دوره نوجوانی، اهمیت این دوره و داشتن آمادگی برای آن نیز صحبت کردند؛ برای مثال، مشارکت‌کننده اول بیان کرد: «یه جورهایی شبیه برزخ می‌مونه. نوجوونی شبیه برزخه. نمی‌دونم بالاخره بزرگم یا کوچیکم.» مشارکت‌کننده چهارم ذکر کرد: «بهم از قبلش گفته بودن که همچین دوره‌ای انجام می‌شه. تو سن هر کسی هست و یه بازه زمانیه و باید مدیریتش کنی.»

مضمون دوم، اهمیت روابط اجتماعی و درک مقتضیات آن: همه مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، درباره روابط اجتماعی، اهمیت برقراری این روابط و مقتضیات لازم در تعاملات بین‌فردی سخن گفتند. یکی از مطالب مطرح‌شده توسط مشارکت‌کنندگان، تمایل به برقراری ارتباط با همسالان و گزینش دوستان پیش از شروع ارتباط بود؛ همچنین مشارکت‌کنندگان ضمن نگرش مثبتی که به دیگران داشتند، قادر به تمایز دیدگاه خود از دیدگاه دیگران و درک هیجان‌های آنان بودند؛ به‌عنوان نمونه، مشارکت‌کننده اول گفت: «من کلاً یه آدمی‌ام که روابط اجتماعی خیلی برام مهمه؛ یعنی اینکه دوستای زیادی داشته باشم، با دوستانم ارتباط برقرار کنم که خیلی برام مهمه.» مشارکت‌کننده دوم اظهار کرد: «توی نوجوونی نسبت به کودکی روابط ما محتاط‌تره دیگه. نقد و بررسی‌هایی که ما داریم. گلچینی که هستش، بالاخره توی کودکی نیستش.» مشارکت‌کننده چهارم توضیح داد: «مثلاً من برای اون‌ها قابل اعتمادم. می‌خوام اون‌ها هم برای من قابل اعتماد باشن و منم بتونم حرفم رو بهشون بزنم.»

مضمون سوم، ارتباط با خانواده: درباره تعامل با خانواده، مشارکت‌کنندگان به رابطه مطلوب با خانواده و وجود فضای گفت‌وگو اشاره کردند؛ همچنین درباره انتظارهای والدین از آنان و چارچوب‌های خانوادگی توضیح دادند؛ برای مثال، مشارکت‌کنندگان سوم و چهارم به‌ترتیب بیان کردند: «مامان و بابام صبور و مهربون» و «پدر و مادرم این‌طوری‌ان و باهاشون خیلی اوکی‌ام. همچین آدم‌هایی هستن. مشکلی داشته باشم، می‌تونم بهشون بگم.»

مضمون چهارم، ویژگی‌های فردی رشدیافته: از مطالب مهم در تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، افزایش استقلال و خودآگاهی آنان به‌ویژه آگاهی درباره هیجان‌های خویش بود. از توضیحات مشارکت‌کنندگان استنباط شد که در این دوره، آنان به‌دنبال دستیابی به دیدگاه شخصی درباره مسائل و طی کردن فرایند هویت‌یابی بودند؛ همچنین از ویژگی‌های آنان، هدفمندی و سخت‌کوشی در جهت تحقق اهداف بود؛ برای نمونه، مشارکت‌کننده اول گفت: «خب یه مسیر

جدید داره واسهت پیش می‌آد. اینکه حالا تو دوره کودکی این قدر این مسیر بولد نبوده. این قدر این راهی که باید داشته باشی، باز نبوده. به نظرم تو دوره نوجوونی، بیشتر علایقت رو می‌فهمی. بیشتر اینکه به چه چیزهایی علاقه‌مندی و راحت اصلاً باید کجا بشه، مسیر زندگی چه شکلیه. به نظرم اینا همه‌ش تو نوجوونی اتفاق می‌افته.» مشارکت‌کننده چهارم اظهار کرد: «نوجوونی رو بگیم همون سنی هست که راه آدم رو به آدم نشون می‌ده و خود آدمه که باید انتخاب کنه بیشتر، و حالا با کمک بقیه. آدم خودش رو می‌شناسه و می‌دونه که باید چیکار کنه تو ادامه مسیرش.»

مضمون پنجم، توانایی‌های شناختی: توضیحات همه مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی سازی زیاد حاکی از وجود توانمندی‌های شناختی‌ای مانند نسبی‌گرایی، توانایی تحلیل منطقی، حل مسئله و تبیین تجربیات بود. از توضیحات مشارکت‌کنندگان این طور استنباط شد که آنان به درک تمایز دیدگاه افراد درباره مسائل و نسبی بودن آن دست یافته‌اند. آنان دیدگاه خود را مطلقاً درست و متقن نمی‌دانستند و با ابهام و عدم قطعیت به مسائل نگاه می‌کردند. برای استدلال نیز به جنبه‌های درونی و ظاهری توجه داشتند؛ برای مثال، مشارکت‌کننده اول گفت: «از لحاظ من به چیزی درسته، ولی از لحاظ یکی دیگه یه چیز غلطه.» مشارکت‌کننده دوم توضیح داد: «این چیزی که ما می‌گیم در مورد رفتار آدم‌ها و روان آدم‌ها، واقعاً یه چیز متغییره که نمی‌شه حالا صد درصد یا حتی ۹۰ درصد هم از حرف زد.» مشارکت‌کننده سوم بیان کرد: «من سعی می‌کنم به حرف آدم‌ها گوش بدم ببینم منطقیه یا نه.»

مضمون ششم، درک تأثیر شرایط اجتماعی: مشارکت‌کنندگان در توضیح تجربه زیسته خود به تأثیر عوامل اجتماعی پرداختند و به نقش تحصیل و اهمیت آن در این دوره اشاره کردند؛ برای نمونه، مشارکت‌کننده اول بیان کرد: «به نظرم محیط خیلی تأثیر داره. حالا به اینکه زندگی آدم محدود می‌شه به چی. اطرافیان آدم خیلی تأثیر می‌ذارن رو اینکه من الان دارم چی کار می‌کنم.» مشارکت‌کننده سوم گفت: «دغدغه درس مهم شده.» در همین راستا، مشارکت‌کننده دوم بیان کرد: «این کنکور هم یکی از سال‌های سخت زندگیه که اتفاقاً هم با این کرونا و این قرنطینه هم اتفاق افتاد که خب این بالاخره تشدید می‌کنه.»

جدول ۳. مضمون‌های اصلی و فرعی به دست آمده از تحلیل داده‌های مربوط به مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی سازی کم

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
فهم نوجوانی	ادراک از دوره نوجوانی تغییرات نوجوانی و واکنش به آن تأثیر تحصیل و اشتغال
برقراری روابط اجتماعی و چالش‌های آن	برقراری روابط اجتماعی ارزیابی روابط فقدان امنیت و اعتماد در رابطه اهمیت پذیرش اجتماعی جنبه‌های مثبت و منفی ارتباط با همسالان
ارتباط با خانواده	مشکلات خانوادگی و فقدان رابطه مطلوب انتظارات نوجوان از خانواده
نقاط قوت و ضعف شخصی	استقلال طلبی عزت نفس پایین تمرکز بر احساس تحریک پذیری
نقص در حیطه‌های شناختی	مطلق‌گرایی ضعف در تحلیل و استدلال فقدان حل مسئله خطاهای شناختی

مضمون اول، فهم نوجوانی: مشارکت‌کنندگان در تعریف خود از دوره نوجوانی به اتفاقات خوشایند و ناخوشایند این دوره پرداختند و در توضیح تغییرات نوجوانی، تنها به بروز تغییرات بدنی و حساسیت به ظاهر اشاره کردند. همچنین همه مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی سازی کم، دغدغه اشتغال داشتند و دو نفر هم‌زمان با تحصیل، مشغول به کار بودند که این

مسئله نیز در تجربه آنان از دوره نوجوانی نقش داشت؛ برای مثال، مشارکت‌کننده چهارم بیان کرد: «دوره خوبی. درس بخون. استخدامی این‌ها. من خودم استخدامی ناجا ثبت‌نام کردم. می‌خوام برم» و مشارکت‌کننده دوم گفت: «من صبح تا شب باید کار کنم.»

مضمون دوم، برقراری روابط اجتماعی و چالش‌های آن: مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم، روابط اجتماعی محدودتری داشتند. از دیگر مطالب مطرح‌شده توسط مشارکت‌کنندگان، نگرش منفی آنان به دیگران، احساس ناامنی در روابط و اهمیت قضاوت دیگران و کسب پذیرش اجتماعی بود؛ برای مثال، مشارکت‌کننده چهارم گفت: «خیلی کم آدم خوب پیدا می‌شه.» مشارکت‌کننده سوم مطرح کرد: «اشتباه‌هام یه سری آدم بودن که اومدن تو زندگیم. اشتباه کردم که اینا خیلی خوبن و اینا. ولی دیدم نه. بعد ازش درس گرفتم که اعتماد نکنم.» مشارکت‌کننده اول گفت: «یه جور رفتار کنی که بقیه راضی باشن.»

مضمون سوم، ارتباط با خانواده: از مطالب مهم مطرح‌شده در تجربه مشارکت‌کنندگان، ارتباط با خانواده بود. شرکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم، از وجود مشکل در روابط خانوادگی و انتظارات خود از والدین سخن گفتند؛ برای نمونه، مشارکت‌کننده اول گفت: «با خانواده زیاد راحت نیستم» و «من حمایت رو کم داشتم. بگیر نگیر بود واسه من. دوست دارم بیشتر حمایت کنن.» مشارکت‌کنندگان دوم و سوم نیز به ترتیب مطرح کردند: «سختی هست. مشکل فامیلی. مشکل خانوادگی» و «خب خانواده بذارن آدم بتونه راحت حرفش رو بزنه، بگه.»

مضمون چهارم، نقاط قوت و ضعف شخصی: مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم مانند مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت زیاد، به مفهوم استقلال‌طلبی در این دوره پرداختند؛ برای مثال، مشارکت‌کننده سوم بیان کرد: «یه کم راحت‌ترم نسبت به چند سال قبل و اینا. کلاً آزادتری.» از طرفی، از توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، نگرش منفی به خود، عزت‌نفس پایین، زودرنجی و تحریک‌پذیری استنباط شد. مشارکت‌کننده اول بیان کرد: «هنوز اعتمادبه‌نفسم پایینه. نمی‌دونم چطوری باید رفتار کنم.» مشارکت‌کننده دوم گفت: «به دل می‌گیرم. اگه یه چیز کوچیک هم بگن، به دل می‌گیرم و ناراحت می‌شم» و «یه کم کینه‌ای‌ام.» مشارکت‌کننده سوم مطرح کرد: «زودرنجم بعضی وقت‌ها.»

مضمون پنجم، نقص در حیطه‌های شناختی: از توضیحات مشارکت‌کنندگان با ظرفیت ذهنی‌سازی کم، دیدگاه مطلق‌گرایانه آنان مشهود بود؛ به طوری که نظرات خود را قطعی و به صورت خوب و بد مطرح می‌کردند؛ همچنین فقدان پردازش و حل مناسب مسئله از توضیح مشارکت‌کنندگان استنباط شد؛ برای نمونه، مشارکت‌کنندگان سوم و چهارم به ترتیب مطرح کردند: «بعضی‌هاشون واقعاً خیلی خوبن. بعضی‌هاشون نه. بعضی‌ها مثلاً خیلی پشتم بودن و بعضی‌ها هم نه پشتم رو خالی کردن» و «آدم دو جورن: یکی خیر و صلاح رو می‌خواد، یکی می‌آد می‌خواد بدبختت کنه.» مشارکت‌کننده اول گفت: «یه چیزی درست نشه، کلاً می‌ذارم کنار.» مشارکت‌کنندگان دوم و سوم به ترتیب بیان کردند: «سعی می‌کنم زیاد بزرگش نکنم. هر مشکلی که هست رو بزرگ نکنم و زیاد هم فکر نکنم بهش که زیاد اذیت نکنم» و «می‌زدم به دنده بی‌خیالی. اصلاً به روم نمی‌آوردم که این اتفاق افتاده.»

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مطالعه پدیدارشناسانه تجربه زیسته نوجوانی براساس ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد از روابط مطلوب خانوادگی، توانایی برقراری روابط اجتماعی متقابل، در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، نسبی‌گرایی، خودآگاهی و توانایی حل مسئله بهره‌مند بودند. درمقابل، وجود تعارضات خانوادگی، نگرش منفی به خود و دیگران، احساس ناامنی در روابط اجتماعی، مطلق‌گرایی، قطعیت زیاد، تحریک‌پذیری و حل ضعیف مسئله، از یافته‌های مرتبط با نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم بود.

از مضمون‌های اصلی که از توضیحات مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد و کم استخراج شد، ارتباط با خانواده بود. مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، رابطه مطلوبی با خانواده خود داشتند؛ بدین صورت که فضای گفت‌وگو با والدین، صمیمیت با اعضای خانواده و دریافت حمایت از آنان وجود داشت، اما توضیحات مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت

ذهنی‌سازی کم نشانگر فقدان رابطه مطلوب و وجود مشکلات ارتباطی در خانواده بود. همسو با یافته‌های مطالعه حاضر، نتایج پژوهش کریمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد، ظرفیت ذهنی‌سازی نوجوانان با کیفیت روابط خانوادگی ارتباط دارد. گامبین^۱ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دلبستگی به پدر پیش‌بینی‌کننده ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان است. طبق یافته‌های پژوهش برونی^۲ و همکاران (۲۰۱۶) نیز ظرفیت ذهنی‌سازی با کیفیت مراقبت مراقبت‌کنندگان ارتباط دارد. در تبیین این یافته می‌توان به نقش والدین در رشد ذهنی‌سازی فرزندان اشاره کرد. ظرفیت ذهنی‌سازی در طول تحول و در تعامل با مراقبان اولیه شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، کیفیت ارتباط والد-فرزند در گذر از ساحت‌های پیش‌ذهنی‌سازی و رشد ظرفیت ذهنی‌سازی نقش دارد. حساسیت و پاسخ‌دهی مناسب والدین به نیازهای کودک و به‌ویژه انعکاس هیجان‌های کودک و نه هیجان‌های خود و نام‌گذاری آنان، به درک کودک از حالت‌های روانی خود و علاقه‌مندی او به توجه به حالت‌های روانی دیگران کمک می‌کند (فوناگی و الیسون^۳، ۲۰۱۲؛ فوناگی و کامیل، ۲۰۱۵؛ فوناگی و همکاران، ۲۰۰۲). همچنین در تبیین این یافته می‌توان به اهمیت میزان ذهنی‌سازی والدین و سبک فرزندپروری آنان اشاره کرد؛ به‌طوری‌که والدین دارای ظرفیت ذهنی‌سازی مطلوب، در تعاملات والد-فرزندی زمینه توجه فرزند به حالت‌های روانی، رشد ظرفیت ذهنی‌سازی و تقویت توانایی تنظیم هیجان او را فراهم می‌کنند؛ علاوه‌برآن، نقص در ظرفیت ذهنی‌سازی والدین با بروز رفتارهای کنترل‌گرایانه مرتبط است که در کیفیت رابطه والد و نوجوانان نقش دارد (اسدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ بنبسات و پریل^۴، ۲۰۱۲؛ فوناگی و الیسون، ۲۰۱۲؛ فوناگی، بیتمن و لویتن^۵، ۲۰۱۲). همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت که در ارتباط دوسویه والد-نوجوان، علاوه بر موارد مذکور که به والدین مرتبط بود، میزان ذهنی‌سازی نوجوانان نیز در افزایش تعارضات خانوادگی یا تحکیم رابطه والد-فرزندی سهم دارد؛ چراکه ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد نوجوانان با توانایی تنظیم هیجان آنان مرتبط است. به عبارت دیگر، نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، مهارت کافی در مدیریت هیجان خود دارند که موجب تقویت کیفیت روابط آنان با خانواده و اجتماع می‌شود (روسو، بیتربوری و اسکوبسی^۶، ۲۰۱۵؛ فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹؛ فوناگی^۷ و همکاران، ۲۰۱۴).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، اهمیت روابط اجتماعی در تجربه زیسته نوجوانان بود که در بین دو گروه با تفاوت‌هایی بروز و ظهور پیدا کرد؛ بدین صورت که مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد بر برقراری روابط اجتماعی تأکید بیشتری داشتند و به اهمیت روابط بین‌فردی، مقتضیات تعاملات اجتماعی، نگرش مثبت به دیگران و توصیف جنبه‌های روانی دیگران پرداختند؛ درحالی‌که مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم، روابط اجتماعی محدودتری داشتند و توضیحات آنان بر بیان جنبه‌های روانی خود محدود بود. در توضیحات این گروه از مشارکت‌کنندگان، ناامنی و بی‌اعتمادی در رابطه نیز مشهود بود؛ از این‌رو از توضیحات مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، توجه به هردو بعد ذهنی‌سازی متمرکز بر خود و دیگران استنباط می‌شود و در توصیفات مشارکت‌کنندگان دارای ذهنی‌سازی کم، غلبه بعد ذهنی‌سازی متمرکز بر خود بارز است. براساس نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ظرفیت ذهنی‌سازی در کیفیت روابط اجتماعی نوجوانان نقش دارد. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج مطالعه ونتا و شارپ^۸ (۲۰۱۵) نشانگر همبستگی نقص ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان و بروز مشکلات ارتباطی با همسالان بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد به‌دلیل تجربه دلبستگی ایمن در فرایند تحول، احساس امنیت را در روابط بین‌فردی تجربه می‌کنند که موجب افزایش تمایل آنان به برقراری ارتباط می‌شود؛ همچنین به‌دلیل توانایی تنظیم هیجان و کنترل تکانه، از راهکارهای سازگارانه در حل مشکلات بین‌فردی استفاده می‌کنند. از طرف دیگر، ارتباط دلبستگی ناایمن و بدتنظیمی هیجانی در افراد دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم، به احساس ناامنی در روابط بین‌فردی و نگرش منفی به دیگران منجر می‌شود. به عبارت دیگر، شکست در ظرفیت ذهنی‌سازی موجب سوءتعبیر رفتار و نیت دیگران

1. Gambin
2. Brüne
3. Fonagy & Allison
4. Benbassat & Priel
5. Fonagy, Bateman & Luyten
6. Rosso, Viterbori & Scopesi
7. Fonagy
8. Venta & Sharp

می‌شود که در پی آن، افزایش تعارضات بین‌فردی و ازدست‌دادن روابط اجتماعی رخ می‌دهد (آلن^۱، ۲۰۰۶؛ اسدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۹؛ فوناگی و همکاران، ۲۰۱۴؛ لویتن و همکاران، ۲۰۱۲).

طبق نتایج مطالعه حاضر، نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی رباد، از توانایی‌های شناختی مانند توانایی تحلیل و انتقاد، غنای کلامی، حل مسئله و نسبی‌گرایی برخوردار بودند. درمقابل، توضیحات مشارکت‌کنندگان با ظرفیت ذهنی‌سازی کم نشانگر دیدگاه مطلق‌گرایی، قطعیت زیاد و حل ناکارآمد مسئله بود؛ بنابراین نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، قادر به تبیین و استدلال براساس شواهد درونی و بیرونی بودند که حاکی از توجه آنان به ابعاد ذهنی‌سازی شناختی و همچنین ذهنی‌سازی متمرکز بر دنیای درونی و دنیای بیرونی بود. یافته‌های این مضمون همسو با مفاهیم نظری است که درک نبود شفافیت و عدم قطعیت، انعطاف‌پذیری شناختی، غنای زندگی درونی، توانایی در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف و تبیین را از شاخص‌های ظرفیت ذهنی‌سازی مطلوب مطرح می‌کند (روسو، بیتربوری و اسکوبسی، ۲۰۱۵؛ لویتن و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر آن، ظرفیت ذهنی‌سازی به‌ویژه ذهنی‌سازی آشکار، به افراد برای حل کارآمد مسائل درون‌فردی و حل مشکلات بین‌فردی با استفاده از تبادل نظر کمک‌کننده است. درمقابل، ذهنی‌سازی کم با ویژگی‌هایی مانند قطعیت زیاد و فقدان گشودگی به تجربیات به‌ویژه موارد ناخوشایند همراه است (آلن، ۲۰۰۶؛ لویتن و همکاران، ۲۰۱۲). در تبیین یافته مذکور می‌توان به زیربنای عصب‌شناختی ذهنی‌سازی اشاره کرد. ظرفیت ذهنی‌سازی با ساختار و کارکرد نواحی مختلف مغز از جمله نورون‌های آینه‌ای^۲، اینسولای قدامی^۳ و کورتکس پیش‌بیشانی^۴ مرتبط است که فعالیت نواحی مذکور در بهبود توانایی‌های شناختی فرد نقش دارد (فریس و فریس^۵، ۲۰۰۶؛ ستیوت و لیبرمن^۶، ۲۰۰۶؛ لویتن و فوناگی، ۲۰۱۵).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد از خودآگاهی، نگرش مثبت به خود، کاوش و انتخاب‌گری برخوردارند؛ در نتیجه این گروه از مشارکت‌کنندگان در فرایند هویت‌یابی قرار دارند؛ در حالی که آگاهی مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم، به جنبه‌های روانی خود کمتر بود و همان‌طور که از مضمون فرعی «عزت‌نفس ضعیف» مشخص می‌شود، نگرش این گروه از مشارکت‌کنندگان به خود به‌طور منفی استنباط شد. همسو با نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های مطالعه بوس، بنتی و گودمن^۷ (۲۰۱۹) نشان داد که ظرفیت ذهنی‌سازی، ناپیوستگی و نبود انسجام هویت در نوجوانان رابطه منفی دارند. دمولمیستا^۸ و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معناداری میان نقص در ظرفیت ذهنی‌سازی، پراکندگی هویت و مشکلات بین‌فردی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ظرفیت ذهنی‌سازی در بستر روابط دلبستگی محور ایجاد می‌شود و در پی آن، احساس ارزشمندی، عاملیت و خودکارآمدی در فرد شکل می‌گیرد که موجب نگرش مثبت به خویش می‌شود؛ همچنین به دنبال امنیت در دلبستگی، توانایی ذهنی‌سازی و احساس عاملیت، فرد قدرت اکتشاف پیدا می‌کند و به کاوش و انتخاب‌گری به‌عنوان مؤلفه‌های هویت‌یابی می‌پردازد (اینزورث^۹، ۱۹۶۳؛ فوناگی و همکاران، ۱۹۹۴؛ فوناگی و همکاران، ۲۰۰۲). علاوه بر تبیین مذکور می‌توان به الگوهای کاری درونی نیز اشاره کرد (مینز^{۱۰}، ۱۹۹۹)؛ به بیان دیگر، در بستر روابط دلبستگی محور اولیه، الگوهایی در افراد شکل می‌گیرند که در نگرش او به خود، دنیا و دیگران نقش دارند. در افراد دارای ذهنی‌سازی زیاد که با دلبستگی ایمن مرتبط است، نگرش مثبت به خویش رشد می‌کند.

علاوه بر یافته‌های مذکور، هر دو گروه مشارکت‌کنندگان به بیان یا ابراز هیجان‌های خود پرداختند؛ با وجود این، هیجان‌های مرتبط با مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد شامل هر دو نوع هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند بود؛ در صورتی که هیجان‌های مختص مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی کم شامل هیجان‌های ناخوشایند مانند خشم بود که به شکل

1. Allen
2. mirror neurons
3. anterior insula
4. prefrontal cortex
5. Frith & Frith
6. Satpute & Lieberman
7. Both, Benetti & Goodman
8. De Meulemeester
9. Ainsworth
10. Meins

رفتارهای پرخاشگرانه ابراز می‌شد؛ بنابراین طبق مضمون‌های چهارم و پنجم، توجه به ابعاد ذهنی‌سازی شناختی و عاطفی در مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد مشهود است، اما در مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی اندک، غلبه بعد ذهنی‌سازی عاطفی وجود دارد. به‌منظور تبیین یافته مذکور می‌توان به ویژگی‌های مرتبط با میزان ذهنی‌سازی اشاره کرد که در افراد دارای ذهنی‌سازی زیاد، یکپارچگی ابعاد شناختی و عاطفی ذهنی‌سازی وجود دارد (لویتن و همکاران، ۲۰۱۲). یافته پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های تابنر^۱ و همکاران (۲۰۱۳) و تابنر، زیمرمن، رامبرگ و شورودر^۲ (۲۰۱۶) بود که نشان دادند ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد موجب کاهش رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان می‌شود. در توضیح اینکه چرا کم‌بودن ظرفیت ذهنی‌سازی با رفتارهای پرخاشگرانه ارتباط دارد، می‌توان گفت اغلب ناتوانی در تعبیر مناسب نیت دیگران و درک حالات روانی آنان به برانگیختگی حالت‌های هیجانی شدید منجر می‌شود و به‌دنبال آن، شکست در ظرفیت ذهنی‌سازی روی می‌دهد که به‌صورت رفتارهای برون‌ریزی مانند پرخاشگری فیزیکی، خودزنی و شکستن وسایل نمود می‌یابد (روسو^۳، ۲۰۱۲؛ روسو، ۲۰۱۸؛ فوناگی و همکاران، ۲۰۱۴؛ هیگلکوویست و راسمن^۴، ۲۰۲۰).

تنها مشارکت‌کنندگان ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، توجه به تأثیر شرایط اجتماعی را مطرح کردند که نگاه چندبعدی مشارکت‌کنندگان، توجه به شرایط محیطی و درک تأثیر عوامل مختلف را بر تجربه نوجوانی نشان می‌دهد. همان‌گونه که برون‌نفرین رشد نوجوان را متأثر از شرایط محیطی می‌دانست (نیکلسون و ایرز، ۲۰۰۴)، یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد نوجوانان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد قادر به درک این تأثیر هستند. در همین راستا، بنیاسات^۵ (۲۰۲۰) در پژوهش خود مطرح کرد که ظرفیت ذهنی‌سازی با افزایش درک دیگران و فراتر رفتن از جنبه‌ها و دغدغه‌های شخصی موجب توجه به جامعه و بروز نگرانی‌های فرهنگی و اجتماعی می‌شود.

در نتیجه براساس یافته‌های مرتبط با مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد، توجه به ابعاد ذهنی‌سازی عاطفی، شناختی، متمرکز بر دنیای درونی، متمرکز بر دنیای بیرونی، متمرکز بر خود و متمرکز بر دیگران مشهود بود. در مقابل، غلبه ذهنی‌سازی عاطفی و ذهنی‌سازی متمرکز بر خود در توصیفات نوجوانان دارای ذهنی‌سازی اندک وجود داشت.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به آنلاین بودن مصاحبه به‌دلیل همه‌گیری کرونا و محدودیت ابزار استفاده‌شده در ارزیابی تمام ابعاد ظرفیت ذهنی‌سازی اشاره کرد. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، ۶ مضمون اصلی و ۲۳ مضمون فرعی از تحلیل مصاحبه مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی زیاد و ۵ مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی از تحلیل توضیحات مشارکت‌کنندگان دارای ظرفیت ذهنی‌سازی اندک به‌دست آمد که هر یک از این مضمون‌ها می‌توانند پرسشی برای پژوهش‌های آتی باشند؛ برای مثال، نقش ظرفیت ذهنی‌سازی در ارتباط نوجوان و والدین چگونه است؟ پیشنهاد می‌شود این مضمون‌ها به‌صورت کمی مطالعه شوند. تدوین برنامه‌های آموزشی با هدف افزایش ظرفیت ذهنی‌سازی در نوجوانان و به‌کارگیری آن در مراکز درمانی و آموزشی پیشنهاد می‌شود؛ همچنین به درمانگران حوزه نوجوان و خانواده پیشنهاد می‌شود در فرایند درمان فردی و خانوادگی، میزان ظرفیت ذهنی‌سازی مراجعان نوجوان را در نظر بگیرند. پیشنهاد کاربردی دیگر این است که برای کاهش مشکلات ظرفیت ذهنی‌سازی کم، از پروتکل‌های درمانی مبتنی بر رویکرد ذهنی‌سازی مختص نوجوانان استفاده شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی چون دریافت رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان در پژوهش، محافظت از فایل صوتی جلسه و رازداری رعایت شد. در ابتدای مصاحبه، علاوه بر شرح اهداف پژوهش، محرمانه‌ماندن محتوای مطرح‌شده و حق ترک مصاحبه و کناره‌گیری از پژوهش در هر زمان، برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. همچنین بیان شد که از اطلاعات، بدون ذکر مشخصات مشارکت‌کنندگان و فقط برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود.

1. Taubner
2. Taubner, Zimmermann, Ramberg & Schröder
3. Rossouw
4. Hagelquist & Rasmussen
5. Benbassat

۶. تعارض منافع

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

۷. سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در دانشگاه الزهرا (س) است. از تمامی نوجوانان حاضر در پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- اسدی، س.، بخشی‌پور رودسری، ع.، ابطحی، س.، عقیق، ش.، و پاکروان، ه. (۱۴۰۱). رابطه ظرفیت تأملی والدین و بدتنظیمی هیجانی نوجوانان؛ نقش میانجی توانایی ذهنی‌سازی. *رویش روان‌شناسی*. ۱۱(۳)، ۲۵-۳۴.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.3.13.4>
- اسدی، س.، بخشی‌پور رودسری، ع.، محمودعلیلو، م.، و سید موسوی، پ. (۱۴۰۰). رابطه امنیت دل‌بستگی با بدتنظیمی هیجانی نوجوانان؛ نقش میانجی توانایی ذهنی‌سازی. *رویش روان‌شناسی*. ۱۰(۱۲)، ۸۵-۹۶.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.12.15.7>
- کرسول، ج. (۱۳۹۸). *پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت‌پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده‌بنیاد، قوم‌نگاری، مطالعه موردی)*. ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی. تهران: صفار.
- کریمی، ف.، فرح‌بخش، ک.، سلیمی بجستانی، ح.، و معتمدی، ع. (۱۳۹۷). رابطه بین ذهنی‌سازی با اضطراب و اجتناب مرتبط با دل‌بستگی در دختران نوجوان. *تحقیقات علوم رفتاری*. ۱۶(۴)، ۵۳۹-۵۴۸.
<http://dx.doi.org/10.52547/rbs.16.4.539>
- کریمی، ف.، فرح‌بخش، ک.، سلیمی بجستانی، ح.، و معتمدی، ع. (۱۳۹۹). اثربخشی الگوی مبتنی بر ذهنی‌سازی (MBT-A) بر کیفیت روابط خانواده و رفتار آسیب به خود در نوجوانان دختر. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار (اسرار)*. ۲۷(۲)، ۲۶۵-۲۵۷.
https://jsums.medsab.ac.ir/article_1295.html
- محمودعلیلو، م.، بخشی‌پور، ع.، بافنده قراملکی، ح.، خانجانی، ز.، و رنجبر، ف. (۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک‌های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*. ۶(۲۲)، ۷۹-۹۶.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4161.html
- مصباحی، م.، حسینیان، س.، اکبری احمدآبادی، ا.، غفوری، س.، و صیادی، م. (۱۳۹۹). رابطه عملکرد انعکاسی، همدلی و ذهن‌آگاهی در نوجوانان دختر شهر تهران. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*. ۱۱(۴)، ۱۳-۲۴.
<https://doi.org/10.22034/ceciranj.2020.237207.1409>

References

- Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behaviour* (vol. 2, pp. 67-112). Wiley
- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *The handbook of mentalization-based treatment* (pp. 1-30). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470712986.ch1>
- Allison, B. N. (2000). Parent-adolescent conflict in early adolescence: Research and implications for middle school programs. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18(2), 1-6.
- Asadi, S. S., Bakhshipour Roudsari, A., Mahmoud Alilou, M., & Seyed Mousavi, P. S. (2022). The relationship between attachment security and emotional dysregulation of adolescent: The mediating role of mentalization ability. *Rooyesh*, 10(12), 85-96.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.12.15.7> (In Persian)
- Asadi, S., Bakhshipour Roudsari, A., Abtahi, S., Aghigh, S., & Pakravan, H. (2022). The relationship between parental reflective functioning and emotional dysregulation of adolescent: The mediating role of mentalization ability. *Rooyesh*, 11(3), 25-34.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.3.13.4> (In Persian)

- Auyeung, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Prenatal and postnatal testosterone effects on human social and emotional behavior. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (3rd ed., pp. 308-325). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199692972.003.0017>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the mind in the eyes” Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2017). Mentalization-based treatment. In B. J. Sadock, V. A. Sadock, P. Ruiz & H. I. Kaplan (Eds.), *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of psychiatry* (10th ed.). Wolters Kluwer
- Benbassat, N. (2020). Reflective function: A move to the level of concern. *Theory & Psychology*, 30(5), 657–673. <https://doi.org/10.1177/0959354320934182>
- Benbassat, N., & Priel, B. (2012). Parenting and adolescent adjustment: The role of parental reflective function. *Journal of Adolescence*, 35(1), 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.004>
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268–282. <https://doi.org/10.1177/074355488943002>
- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267–277. <https://doi.org/10.1038/nrn2353>
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22(1), 162–186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
- Both, L. M., Benetti, S. P. da C., & Goodman, G. (2019). Reflective function and identity in adolescents with clinical and nonclinical symptoms. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 41(2), 176–185. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0067>
- Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group (“crowd”) affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9(1), 73–96. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(86\)80029-X](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(86)80029-X)
- Brüne, M., Walden, S., Edel, M. A., & Dimaggio, G. (2016). Mentalization of complex emotions in borderline personality disorder: The impact of parenting and exposure to trauma on the performance in a novel cartoon-based task. *Comprehensive Psychiatry*, 64, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.08.003>
- Carswell, J. M., & Stafford, D. E. J. (2009). Normal physical growth and development. In L. S. Neinstein, C. M. Gordon, D. K. Katzman, D. S. Rosen, & E. R. Woods (Eds.), *Handbook of adolescent health care* (pp. 1-13). Lippincott Williams & Wilkins.
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–174. <https://doi.org/10.1093/scan/nsl024>
- Chow, C. C., Nolte, T., Cohen, D., Fearon, R. M. P., & Shmueli-Goetz, Y. (2017). Reflective functioning and adolescent psychological adaptation: The validity of the Reflective Functioning Scale–Adolescent Version. *Psychoanalytic Psychology*, 34(4), 404–413. <https://doi.org/10.1037/pap0000148>
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 331-362). John Wiley & Sons, Ltd.
- Creswell, J. W. (2020). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 2nd

- ed. (H. Danaeefard, & H. Kazemi, Trans). Saffar. (Original work published 2007). (In Persian)
- De Meulemeester, C., Lowyck, B., Vermote, R., Verhaest, Y., & Luyten, P. (2017). Mentalizing and interpersonal problems in borderline personality disorder: The mediating role of identity diffusion. *Psychiatry Research, 258*, 141–144. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.061>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development, 38*(4), 1025. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Issue 7). W.W. Norton & Company.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 11–34). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). The development of borderline personality disorder—a mentalizing model. *Journal of Personality Disorders, 22*(1), 4–21. <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.1.4>
- Fonagy, P., & Bateman, A. (2019). Introduction. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (2nd ed., pp. 3-20). American Psychiatric Association Publishing.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2015). Bad blood revisited: Attachment and psychoanalysis, 2015. *British Journal of Psychotherapy, 31*(2), 229–250. <https://doi.org/10.1111/bjp.12150>
- Fonagy, P., Bateman, A., & Luyten, P. (2012). Introduction and overview. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 3-42). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Fonagy, P., Rossouw, T., Sharp, C., Bateman, A., Allison, L., & Farrar, C. (2014). Mentalization-based treatment for adolescents with borderline traits. In C. Sharp, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of borderline personality disorder in children and adolescents* (pp. 313–332). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0591-1_21
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 35*(2), 231–257. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>
- Frankenberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence, 23*(3), 343–354. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0319>
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron, 50*(4), 531–534. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Konecka, A., & Sharp, C. (2021). Relations between attachment to mother and father, mentalizing abilities and emotion regulation in adolescents. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1736030>
- Ha, C., Sharp, C., Ensink, K., Fonagy, P., & Cirino, P. (2013). The measurement of reflective function in adolescents with and without borderline traits. *Journal of Adolescence, 36*(6), 1215–1223. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.008>
- Hagelquist, J. O., & Rasmussen, H. (2020). *Mentalization in the family: A guide for professionals and parents* (1st ed.). Routledge <https://doi.org/10.4324/9780429273230>
- Hallerbäck, M. U., Lugnegård, T., Hjärthag, F., & Gillberg, C. (2009). The Reading the Mind in the Eyes Test: Test–retest reliability of a Swedish version. *Cognitive Neuropsychiatry, 14*(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/13546800902901518>

- Herman-Giddens, M. E., Steffes, J., Harris, D., Slora, E., Hussey, M., Dowshen, S. A., Wasserman, R., Serwint, J. R., Smithermam, L., Reiter, E. O. (2012). Secondary sexual characteristics in boys: Data from the pediatric research in office settings network. *Pediatrics*, *130*(5), e1058–e1068. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-3291>
- Hudson, L. M., & Gray, W. M. (1986). Formal operations, the imaginary audience and the personal fable. *Adolescence*, *21*(84), 751–765.
- Karimi, F., Farahbakhsh, K., Salimi Bajestani, H., & Motamedi, A. (2018). The Relationship between Mentalization and Attachment Related Anxiety and Avoidance in Teenage Girl. *Mui-Jbs*, *16*(4), 539–548. <https://doi.org/10.52547/rbs.16.4.539> (In Persian)
- Karimi, F., Farahbakhsh, K., Salimi Bajestani, H., & Motamedi, A. (2020). The Effectiveness of Mentalization Based Therapy (MBT-A) on Increasing the Quality of Family Relationships and Reducing Self harm in Adolescent Girls. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, *27*(2), 257-265. https://jsums.medsab.ac.ir/article_1295.html (In Persian)
- Keulers, E. H. H., Evers, E. A. T., Stiers, P., & Jolles, J. (2010). Age, sex, and pubertal phase influence mentalizing about emotions and actions in adolescents. *Developmental Neuropsychology*, *35*(5), 555–569. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494920>
- Khorashad, B. S., Baron-Cohen, S., Roshan, G. M., Kazemian, M., Khazai, L., Aghili, Z., Talaei, A., & Afkhamizadeh, M. (2015). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Investigation of psychometric properties and test–retest reliability of the Persian version. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2651–2666. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2427-4>
- Kilford, E. J., Garrett, E., & Blakemore, S. J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *70*, 106–120. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>
- Kriss, A., Steele, H., & Steele, M. (2012). Measuring attachment and reflective functioning in early adolescence: An introduction to the Friends and Family Interview. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, *15*(2), 87–95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4081/ripppo.2012.106>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Luyten, P., & Fonagy, P. (2014). Assessing mentalising in attachment contexts. In S. Farnfield, & P. Holmes (Eds.), *The Routledge handbook of attachment: Assessment* (1st ed., pp. 210-226). Routledge.
- Luyten, P., & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, *6*(4), 366–379. <https://doi.org/10.1037/per0000117>
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). Assessment of mentalization. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 43–65). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Mahmoud Alilou, M., Bakhshipour, A., Bafandeh Garamalek, H., Khanjani, Z., & Ranjbar, F. (2011). The Study of Theory of Mind Deficit in Schizophrenic Patients with Positive and Negative Symptom and its Comparison with Healthy People. *Journal of Modern Psychological Researches*, *6*(22), 79-96. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4161.html (In Persian)
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Mayselless, O., Wiseman, H., & Hai, I. (1998). Adolescents’ relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, *13*(1), 101–123. <https://doi.org/10.1177/0743554898131006>
- Mcgue, M., Elkins, I., Walden, B., & Iacono, W. (2005). Perceptions of the parent-adolescent relationship: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, *41*(6), 971–984.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.971>

- Meins, E. (1999). Sensitivity, security and internal working models: bridging the transmission gap. *Attachment & human development, 1*(3), 325–342. <https://doi.org/10.1080/14616739900134181>
- Mesbahi, M., Hosseinian, S., Akbari Ahmadabadi, A., Ghafouri, S., & Sayadi, M. (2020). Relationship of reflective function, empathy & mindfulness among adolescent girls in Tehran City. *Empowering Exceptional Children, 11*(4), 13-24. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2020.237207.1409> (In Persian)
- Moore, S. R., Harden, K. P., & Mendle, J. (2014). Pubertal timing and adolescent sexual behavior in girls. *Developmental Psychology, 50*(6), 1734–1745. <https://doi.org/10.1037/a0036027>
- Muuss, R. E. (1980). Peter Blos' modern psychoanalytic interpretation of adolescence. *Journal of Adolescence, 3*(3), 229–252. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(80\)80057-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(80)80057-1)
- Nicolson, D., & Ayers, H. (2004). *Adolescent problems: A practical guide for parents, teachers and counsellors* (Rev. ed.). David Fulton Publishers.
- O'Donohue, W. T., Benuto, L. T., Woodward Tolle, L., Payne, L., & Davis, R. (2013). Introduction and the wellness imperative with adolescent behavioral health. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. Woodward Tolle (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 3–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_1
- Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1981). The mental health professional's concept of the normal adolescent. *Archives of General Psychiatry, 38*(2), 149-152. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780270035003>
- Offer, D., Sabshin, M., & Marcus, D. (1965). Clinical evaluation of normal adolescents. *The American Journal of Psychiatry, 121*(9), 864–872. <https://doi.org/10.1176/ajp.121.9.864>
- Olderbak, S., Wilhelm, O., Olaru, G., Geiger, M., Brennehan, M. W., & Roberts, R. D. (2015). A psychometric analysis of the reading the mind in the eyes test: toward a brief form for research and applied settings. *Frontiers in Psychology, 6*, 1503. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01503>
- Piaget, J. (1957). *Logic and psychology*. Basic Books
- Reynolds, E. L., & Wines, J. V. (1951). Physical changes associated with adolescence in boys. *A.M.A. American Journal of Diseases of Children, 82*(5), 529–547. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1951.02040040549002>
- Rosso, A. M., Viterbori, P., & Scopesi, A. M. (2015). Are maternal reflective functioning and attachment security associated with preadolescent mentalization?. *Frontiers in Psychology, 6*, 1134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01134>
- Rossouw, T. I. (2012). Self-harm in young people: Is MBT the answer?. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 131–144). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rossouw, T. I. (2018). Mentalization-based therapy for adolescents: Managing storms in youth presenting with self-harm and suicidal states. In H. Steele & M. Steele (Eds.), *Handbook of attachment-based interventions* (pp. 419–440). The Guilford Press.
- Satpute, A. B., & Lieberman, M. D. (2006). Integrating automatic and controlled processes into neurocognitive models of social cognition. *Brain Research, 1079*(1), 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.005>
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development, 17*(3), 737–754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Taubner, S., White, L. O., Zimmermann, J., Fonagy, P., & Nolte, T. (2013). Attachment-related mentalization moderates the relationship between psychopathic traits and proactive aggression in

- adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 929–938.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9736-x>
- Taubner, S., Zimmermann, L., Ramberg, A., & Schröder, P. (2016). Mentalization mediates the relationship between early maltreatment and potential for violence in adolescence. *Psychopathology*, 49(4), 236–246. <https://doi.org/10.1159/000448053>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2019). *World Population Prospects 2019*.
https://population.un.org/wpp/publications/files/wpp2019_highlights.pdf
- Vahidi, E., Ghanbari, S., & Behzadpoor, S. (2021). The relationship between mentalization and borderline personality features in adolescents: Mediating role of emotion regulation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 284–293.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1931376>
- Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D. R., Masala, C., & Preti, A. (2013). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(4), 326–354.
<https://doi.org/10.1080/13546805.2012.721728>
- Venta, A., & Sharp, C. (2015). Mentalizing mediates the relation between attachment and peer problems among inpatient adolescents. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychotherapy*, 14(3), 323–340. <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1071997>
- Wierson, M., Armistead, L., Forehand, R., Thomas, A. M., & Fauber, R. (1990). Parent-adolescent conflict and stress as a parent: Are there differences between being a mother or a father?. *Journal of Family Violence*, 5(3), 187–197. <https://doi.org/10.1007/BF00980814>
- World Health Organization (2020). *Orientation programme on adolescent health for health-care providers – handout*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42868/9241591269_Handout_eng.pdf?sequence=2
- Yildirim, E., Kaser, M., Güdük, M., Ateş, E., Kucukparlak, I., & Ozalmete, E. (2011). Investigation of the reliability of the “reading the mind in the eyes test” in a Turkish population. *Türk Psikiyatri Dergisi = Turkish Journal of Psychiatry*, 22(3), 177–186.