

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه

The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Emotional and Social Competence of Male Students with Special Learning Disorder

Dr. Ghasem Abdulahi Beqrabadi *

Assistant Professor Department of Psychology,
Payame Noor University, Tehran, Iran.

psy-abdollahi@pnu.ac.ir

Asma Haji Hosseini Arani

M.SC., Educational Psychology, Payame Noor
University, Tehran, Iran.

دکتر قاسم عبداللهی بقرآبادی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

اسما حاجی حسینی آرانی

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of child-centered mindfulness training on the emotional and social competence of male students with specific learning disorders. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test and control group design with a two-month follow-up period. The statistical population included all the male students of the second year of elementary school with specific learning disorder who referred to the learning disorder centers of Aran and Bidgol cities in 2023-2024. 30 students were selected by purposive sampling and then randomly assigned to two experimental and control groups (15 people each). The tools used included the Social and Emotional Competence Questionnaire (SECQ; Zhou and Ee, 2012). The experimental group received 10 sessions of 50 minutes per week, twice in child-centered mindfulness skills training sessions. The collected data were analyzed by repeated-measure analysis of variance. The results of the analysis showed that child-centered mindfulness training has increased emotional and social competence ($F=14.671$, $P<0.001$) and its components in students with specific learning disorder. Therefore, child-centered mindfulness training can be used in schools for students with specific learning disorders.

Keywords: Child-Centered Mindfulness, Emotional and Social Competence, Specific Learning Disorders.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهرستان آران و بیدگل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۱۵ نفر) گمارش شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه شایستگی هیجانی و اجتماعی (SECQ) زو و جی (۲۰۱۲) بود. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای هفته‌ای دو بار جلسات آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی کودک محور را دریافت کردند و گروه گواه در لیست انتظار برای دریافت آموزش قرار گرفتند. داده‌های جمع‌آوری شده با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل‌ها نشان داد آموزش ذهن آگاهی کودک محور باعث افزایش شایستگی هیجانی و اجتماعی ($F=14.671$, $P<0.001$) و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه شده است. بنابراین آموزش ذهن آگاهی کودک محور را می‌توان در مدارس برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه مورد استفاده قرار داد.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی کودک محور، شایستگی هیجانی- اجتماعی، اختلال یادگیری ویژه.

مقدمه

در سال‌های اخیر اختلال یادگیری ویژه^۱ به‌عنوان مؤلفه‌ای چالش‌برانگیز در آموزش و پرورش، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (گریگورنکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). این اختلال شامل نقص در توانایی دریافت و پردازش درست اطلاعات است و با مشکلات پایدار در یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن یا ریاضی همراه هست که به‌صورت پیوسته و قابل‌توجه یادگیری دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد (هالاها^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). از ویژگی‌های بارز آن می‌توان به اختلال در تمرکز و توجه پایدار، حواس‌پرتی، مشکل در کنترل تکانه، ضعف در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اشاره کرد (سندستروم^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). این اختلال باوجوداینکه در دوران کودکی رایج است اما می‌تواند تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند و درصد شیوع آن در دانش‌آموزان ۸ تا ۱۰ درصد گزارش شده است که می‌تواند جنبه‌های مختلف زندگی اعم از تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی را تحت‌الشعاع قرار دهد (گراهام^۵ و همکاران، ۲۰۲۰؛ فیش و مورگان^۶، ۲۰۲۱). علاوه بر این دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه، بهزیستی روان‌شناختی پایین، اضطراب و افسردگی بالاتری نسبت به همسالان عادی خود تجربه می‌کنند (چیفو^۷ و همکاران، ۲۰۲۳).

امروزه یکی از مهم‌ترین چالش‌های والدین و معلمان داشتن دانش‌آموز با اختلال یادگیری ویژه است. ازجمله مهم‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان آسیب‌پذیری آن‌ها برای طرد شدن از نظر اجتماعی است که دلیل آن می‌تواند ارزیابی‌های منفی معلم، همکلاسی‌ها و ضعف شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی خودشان، باشد (ناروز-اولمدو^۸ و همکاران، ۲۰۲۱)؛ بنابراین یکی از زمینه‌هایی که این دانش‌آموزان دچار مشکل هستند، شایستگی هیجانی و اجتماعی^۹ است.

شایستگی هیجانی و اجتماعی کودکان در چند دهه گذشته موضوع اصلی هم برای پزشکان و هم برای محققان بوده است. مهارت‌های کلیدی درون فردی و بین فردی که شایستگی هیجانی و اجتماعی را ایجاد می‌کند شامل خودآگاهی، خود مدیریت، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است. این مهارت‌ها در جنبه‌های مختلف زندگی مهم هستند (مارتینسون^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲)، و بهترین ویژگی‌ها برای بهبود بهزیستی، سلامت روان، استدلال اخلاقی، عملکرد تحصیلی و پیشرفت هستند. (دورلاک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۱). شایستگی اجتماعی نقش مهمی در پذیرش همسالان و ایجاد و حفظ رابطه دارد (اسپینراد و آیزنبرگ^{۱۲}، ۲۰۱۷). شایستگی اجتماعی را می‌توان به‌عنوان اثربخشی کودک برای درگیر شدن در تعاملات اجتماعی با همسالان و بزرگسالان توصیف کرد که نیاز به داشتن دیدگاه‌گیری، توانایی حل مسئله اجتماعی و تنظیم احساسات است (فابس^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۶؛ جانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به دلیل عدم توانایی برقراری روابط اجتماعی مطلوب و احساس طردشدگی از طرف همسالان، مشکلات متعدد اجتماعی و تحصیلی از خود نشان می‌دهند که همین امر بر شایستگی هیجانی و اجتماعی این دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (ایدن^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴؛ بونومو^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۳؛ لی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین دانش‌آموزانی که احساس شایستگی هیجانی و اجتماعی ندارند در اوایل مدرسه با مسائلی ازجمله رفتارهای پرخاشگرانه، بی‌توجهی، کندی در پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (سلیم کسانه^{۱۸}، ۲۰۲۱). بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد این گروه از دانش‌آموزان از روابط اجتماعی ضعیفی برخوردارند که منجر به احساس انزوا و طردشدگی از طرف همسالان می‌گردد. علاوه بر این احساس بی‌کفایتی و حقارت می‌کنند و از خود پنداره ضعیفی برخوردارند و در دوست‌یابی دچار مشکل هستند و از انگیزش و خودتنظیمی هیجان پایین‌تری

1. Specific Learning disorder

2. Grigorenko

3. Hallahan

4. Sandstorm

5. Graham

6. Fish, Morgan

7. Chieffo

8. Narváez-Olmedo

9. Social Competence

10. Martinsone

11. Durlak

12. Spinrad & Eisenberg

13. Fabes

14. Junge

15. Eden

16. Bonuomo

17. Lee

18. Saleem Khasawneh

برخوردارند (ایایا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ لورگر^۲ و همکاران، ۲۰۱۵؛ ونزل^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین؛ با توجه به اهمیت شایستگی هیجانی و اجتماعی و تأثیرگذاری آن بر زمینه‌های مختلف شخصی، تحصیلی، عاطفی و اجتماعی ضرورت دارد تا راهکارها و مداخلاتی در راستای بهبودی آن ارائه شود.

یکی از مداخله‌های مؤثر در این ارتباط آموزش ذهن آگاهی کودک محور است. هدف ذهن آگاهی این است که به مراجعان روشی آموزش داده شود که به‌طور متفاوتی با افکار و تجربیاتشان برخورد کنند. ذهن آگاهی شامل آگاهی از انواع تجارب درونی و تجربیات بیرونی به‌محض ظهور است. به عبارتی حالتی از آگاهی بدون قضاوت است که با کاهش دلبستگی به افکار و احساسات مشخص می‌شود (بارتلد^۴، ۲۰۲۱). در این حالت افراد یاد می‌گیرند، قبول کردن و همدلی را به‌جای پیش‌داوری تجربیات خود گسترش دهند (کائو^۵ و همکاران، ۲۰۲۱) و روش‌های جدید پاسخ دادن و واکنش به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (گوردون^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). هدف اصلی بسته آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی کودک محور کمک به کودکان است تا روابط خود با تفکرات، احساسات و احساس بدنی خود اصلاح نماید. همچنین ذهن آگاهی به‌عنوان فرایند توجه کردن به تجارب لحظه‌به‌لحظه و همچنین به‌عنوان ترکیب خودتنظیمی توجه با نگرش کنج‌گوانه، پذیرا بودن، و پذیرش تجارب فرد توصیف شده است. بنابراین آموزش ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان یاد می‌دهد که از فرایندهای ناخودآگاه ذهن خویش آگاه شوند و به شیوه‌ای مؤثر به افکار، احساسات و حواس بدنی واکنش دهند (ساپ^۷ و هانچر^۸، ۲۰۲۴). راهبردهای ذهن آگاهی می‌تواند منجر به بهبود مهارت هیجانی و اجتماعی کودکان عادی و دارای اختلال گردد (فلوک^۹ و همکاران، ۲۰۲۴؛ لی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش‌های مروری فیلیپی^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۱) و فوئرپورن و گولدرن^{۱۲} (۲۰۱۹) نشان داد که میان ذهن آگاهی و شایستگی هیجانی و اجتماعی ارتباط معنادار وجود دارد و آموزش مراقبه‌های ذهن آگاهی در افزایش مهارت‌های تحصیلی، شناختی، هیجانی و اجتماعی تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین در این راستا کاندلر^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی فرا تحلیلی دریافتند که آموزش ذهن آگاهی در تنظیم هیجانات، رفتار، بهبود شایستگی و رفتار اجتماعی کودکان مؤثر است. در پژوهشی دیگر بوکمان و یو^{۱۴} (۲۰۲۳)؛ مگالیس^{۱۵} و همکاران (۲۰۲۲) به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش خودتنظیمی هیجانی، رفتاری و شناختی کودکان می‌گردد. در ایران نیز نتایج پژوهش کشاورز ولیان و همکاران (۱۴۰۱) و میر حسینی و همکاران (۱۴۰۲) نشان داد که آموزش ذهن آگاهی در افزایش خودکنترلی، شایستگی اجتماعی و کاهش ناگویی خلقی کودکان مؤثر است.

در مورد ضرورت انجام پژوهش باید گفت که دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه در زمینه شایستگی هیجانی - اجتماعی دچار مشکل هستند که می‌تواند تأثیر منفی بر روی عملکرد روزمره آنان بگذارد. همچنین چشم‌پوشی نسبت به این مشکلات ممکن است منجر به آسیب‌های جدی‌تر در سنین بالاتر در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و اجتماعی شود. بنابراین ضرورت دارد تا مداخله‌های مناسبی جهت بهبود مشکلات این گروه از دانش آموزان انجام شود. بنابراین پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهرستان آران و بیدگل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۹۶ نفر بودند. جهت انتخاب نمونه ابتدا جهت اطمینان از داشتن اختلال یادگیری

1. Iaia
2. Lorge
3. Wentzel
4. Bartlett
5. Kuo
6. Gordon
7. Sop & Hancer
8. Flook
9. Lee
10. Filipe
11. Feuerborn & Guelnder
12. Kander
13. Bockmann & Yu
14. Magalhães

ویژه دانش آموزان، چکلیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشدی و همکاران (۱۴۰۰) اجرا شد و سپس با توزیع پرسشنامه شایستگی هیجانی و اجتماعی زو و جی (۲۰۱۲) ۳۰ نفر از شرکت‌کنندگانی (به استناد به حداقل نمونه لازم در تحقیقات نیمه آزمایشی) که نمره لازم را در مقیاس مذکور کسب نمودند و سایر معیارهای ورود به پژوهش را داشتند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی ۱۵ شرکت‌کننده در گروه آزمایش و ۱۵ شرکت‌کننده در گروه کنترل جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت‌اند از: علاقه به شرکت در پژوهش، عدم دریافت مشاوره فردی یا دارودرمانی، تمایل و رضایت آگاهانه برای حضور در پژوهش، نداشتن مشکلات هوشی، بینایی، شنوایی، تکلم و مشکلات عاطفی و روانی شدید بر اساس اطلاعات ثبت‌شده در پرونده دانش‌آموزان، کسب نمره ۸۰ و کمتر در شایستگی هیجانی و اجتماعی و نمره کسب حداقل ۱۰۳ در چکلیست تشخیصی اختلال یادگیری و معیارهای خروج از پژوهش شامل عدم تمایل برای شرکت در پژوهش و شرکت نکردن در دو یا بیشتر از دو جلسه، عدم همکاری در انجام تمرینات و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها در مراحل اندازه‌گیری بود. در پژوهش حاضر از والدین دانش‌آموزان فرم رضایت و تعهد برای این‌که فرزندشان در پژوهش شرکت کنند، گرفته شد و پیرامون موضوع پژوهش نیز توضیحاتی به آنان ارائه شد و به آن اطمینان داده شد که مشخصات شرکت‌کنندگان به‌صورت محرمانه نزد پژوهشگر خواهد ماند و در حفظ اطلاعات آن‌ها رعایت و حفظ رازداری انجام خواهد شد. همچنین بیان شد که داده‌های جمع‌آوری‌شده فقط در راستای اهداف پژوهش به کار گرفته می‌شوند. این پژوهش دارای کد شناسه اخلاق با شماره IR.PNU.REC.1403.046 ثبت‌شده در کمیته اخلاق دانشگاه پیام نور است. در این پژوهش به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

چکلیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری^۱ (DCLD): این چکلیست توسط رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) تهیه شد و دارای ۸۷ سؤال است که ده حوزه ادراک فضایی، سازمان‌دهی، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت‌های حرکتی، توجه و تمرکز، مهارت زبانی، مهارت خواندن، مهارت نوشتن، مهارت‌های نگارشی و ریاضیات را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. شیوه پاسخگویی و نمره‌گذاری به‌صورت درجه‌بندی (هرگز (۰)، تا حدودی (۱)، به‌طور متوسط (۲)، زیاد (۳) است. روایی سازه چکلیست بر اساس تحلیل عاملی تأییدی از شاخص برازندگی (۰/۸۹) برخوردار بود و اعتباریابی مضامین کیفی براساس روش هولیس ۰/۹۳ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی آن براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۸ است.

پرسشنامه شایستگی هیجانی و اجتماعی^۲ (SECQ): این پرسشنامه به‌وسیله زو و جی^۳ (۲۰۱۲) طراحی شد. دارای ۲۵ سؤال است و در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۶) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه است. حداقل نمره (۲۵) و حداکثر نمره (۱۸۰) هست. روایی سازه این ابزار در پژوهش زو و جی (۲۰۱۲) بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی ۵۶/۳۵ و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین در پژوهش امامقلی وند و همکاران (۱۳۹۷) روایی سازه این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۵۹/۲۳ گزارش کردند. همچنین پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

در پژوهش حاضر ابتدا هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه شایستگی هیجانی - اجتماعی را تکمیل کردند و سپس برنامه آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی کودک محور (بودیک^۴، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشئی و همکاران، ۱۳۹۶) برای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای در هفته دو بار اجرا شد و گروه کنترل آموزشی را دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات در مرحله پس‌آزمون مجدد پرسشنامه برای هر دو گروه جهت بررسی تفاوت در زمینه شایستگی هیجانی - اجتماعی تکمیل شد و سپس جهت بررسی پایداری اثربخشی آموزش بعد از دو ماه در مرحله پیگیری پرسشنامه مجدد برای هر دو گروه تکمیل شد، در ادامه خلاصه جلسات آمده است.

1. Diagnostic Checklist of Learning Disabilities

2. Social Emotional Competence Questionnaire

3. Zhou & Ee

4. Budric

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی کودک محور (بوردیدک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشئی، اصلی آزاد، حسینی و طیبی، ۱۳۹۶)

جلسه	هدف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با کودکان و معرفی یکدیگر، جلب مشارکت والدین و انجام تمرین های مقدماتی ذهن آگاهی	تعریف و معرفی آموزش ذهن آگاهی و اجزای آن، چگونگی رسیدن به ذهن آگاهی، توضیح به شرکت کنندگان درباره علت اجرای این برنامه آموزشی، آموزش برنامه ریزی برای تمرینات ذهن آگاهی و قرار دادن آن در برنامه روزانه خود، آموزش مشارکت والدین و یادداشت های روزانه درباره تمرین ذهن آگاهی، انجام تمرین های مربوط به وضعیت های تمرینات مراقبه ذهن آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست ها) و انجام تمرینات در خانه.
جلسه دوم	آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	درباره تجربیات کودکان در مورد ذهن آگاهی صحبت شد، تمرینات تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرینات ذهن آشفته در مقابل ذهن آرام به کمک بطری اکلیلی و انجام تمرینات در خانه.
جلسه سوم	آموزش اسکن بدن	در مورد تجربه کودکان از ذهن آگاهی صحبت شد و تکرار تنفس ذهن آگاهانه و آموزش اسکن بدن و انجام تمرینات در خانه.
جلسه چهارم	رسیدن به آگاهی نسبت به زمان حال	تمرینات پایه تنفسی تکرار و آموزش آگاهی نسبت به حال به کمک تمرینات لیوان آب، انجام تمرینات ذهن آگاهی و انجام تمرینات در خانه.
جلسه پنجم	آگاه شدن نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	در مورد تجربه کودکان از تمرینات ذهن آگاهی صحبت شد و ذهن آگاهی نسبت به پنج حس (شنیدن ذهن آگاهانه، لمس ذهن آگاهانه، بو کردن ذهن آگاهانه، دیدن ذهن آگاهانه) همراه با تکرار و تمرین آن ها آموزش داده شد و انجام تمرینات در خانه.
جلسه ششم	آگاه شدن نسبت به هیجانات	تنفس آرمیدگی مبتدی، انجام تمرین ذهن آگاهی در مقابل هیجانات و داشتن ذهن آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از برنامه های (بازرس مفید و بازرس غیرمفید) و انجام تمرینات در خانه.
جلسه هفتم	تکرار تمرینات تنفسی	مرور و تکرار تمرینات تنفسی و بررسی بدن و انجام تمرینات ذهن آگاهی نسبت به تفکرات (مراقبه رودخانه روان) و انجام تمرینات در خانه.
جلسه هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد عضلات	تمرینات پایه تنفسی (تنفس آرمیدگی) تکرار و آموزش آرمیدگی عضلانی تدریجی از طریق بازی و انجام بازی (عوض کردن کانال) و انجام تمرینات در خانه.
جلسه نهم	به دست آوردن آگاهی نسبت به حرکات بدن	تمرین های تنفسی اولیه (نگهداری تنفسی، انجام حرکات های ذهن آگاهانه، تکرار و تمرین برنامه ی (بازرس مفید و غیرمفید) و انجام تمرینات در خانه.
جلسه دهم	داشتن ذهن آگاهی در زندگی روزمره	تمریناتی که در جلسات قبلی آموزش داده شد مرور شده و داشتن ذهن آگاهی در زندگی روزمره آموزش داده شد و همچنین مراقبه محبت آمیز (آرزوهای دوستانه) تمرین شد و انجام تمرینات در خانه.

یافته ها

تعداد شرکت کنندگان در این پژوهش ۳۰ دانش آموز پسر با اختلال یادگیری ویژه بود. میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت کنندگان گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۹۲ و ۳/۴۸ و میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت کنندگان گروه گواه به ترتیب ۱۰/۶۸ و ۳/۰۵ بود. پراکنش پایه تحصیلی نشان داد ۳۸ درصد گروه آزمایش در پایه چهارم ۳۵/۴۸ درصد در پایه پنجم و ۲۶/۵۲ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۳۹/۲۸ درصد گروه گواه در پایه چهارم، ۳۳/۷۳ درصد در پایه پنجم و ۲۶/۹۹ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات شایستگی هیجانی و اجتماعی به تفکیک برای گروه آزمایش و گواه در سه مرحله سنجش (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی شایستگی هیجانی - اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه آزمایش و گروه کنترل

گروه	متغیر	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
		میانگین و انحراف استاندارد	میانگین و انحراف استاندارد	میانگین و انحراف استاندارد
آزمایش	شایستگی هیجانی - اجتماعی	۷۵/۳۳ (۱۴/۳۵۶)	۱۰۰/۵۳ (۸/۰۶۹)	۱۰۰/۸۶ (۶/۳۴۵)
	خودآگاهی	۱۶/۷۳ (۲/۸۶۵)	۲۰/۹۳ (۱/۹۴۴)	۲۰/۷۳ (۱/۷۰۹)
	آگاهی اجتماعی	۱۱/۷۳ (۲/۲۱۸)	۱۴/۵۳ (۱/۸۴۶)	۱۴/۶۰ (۱/۴۰۴)
	خود مدیریتی	۱۴/۵۳ (۴/۹۱۱)	۲۲/۴۷ (۲/۴۴۵)	۲۲/۶۰ (۱/۹۵۶)
	تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۶/۲۷ (۲/۴۹۱)	۲۰/۴۷ (۱/۸۸۴)	۲۰/۷۳ (۱/۳۳۴)
	مدیریت رابطه	۱۶/۰۷ (۴/۵۸۹)	۲۲/۱۳ (۱/۹۹۵)	۲۲/۲۰ (۲/۰۰۷)
گواه	شایستگی هیجانی - اجتماعی	۷۷/۳۸ (۱۳/۱۲۴)	۷۵/۹۸ (۱۳/۳۰۹)	۷۵/۵۱ (۱۳/۲۸۱)
	خودآگاهی	۱۶/۳۳ (۳/۱۷۷)	۱۵/۸۰ (۳/۳۴۲)	۱۵/۷۳ (۳/۳۲۶)
	آگاهی اجتماعی	۱۰/۹۳ (۲/۸۴۰)	۱۱/۴۶ (۲/۵۰۳)	۱۱/۲۰ (۲/۷۳۰)
	خود مدیریتی	۱۶/۸۰ (۴/۰۰۳)	۱۶/۰۶ (۴/۴۴۷)	۱۶/۲۶ (۴/۱۴۸)
	تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۷/۲۶ (۲/۷۸۹)	۱۶/۵۳ (۲/۹۲۴)	۱۶/۰۶ (۳/۳۰۵)
	مدیریت رابطه	۱۶/۰۶ (۲/۸۹۰)	۱۶/۱۳ (۲/۵۵۹)	۱۶/۲۶ (۲/۴۶۳)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری شایستگی هیجانی و اجتماعی و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش نسبت به نمرات پیش‌آزمون آن‌ها افزایش یافته است ولی در گروه گواه تفاوتی بین میانگین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد.

جهت استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر می‌بایست پیش‌فرض‌های آن رعایت شود. ابتدا با استفاده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان داده شد که توزیع نمرات متغیرهای مورد مطالعه نرمال است ($P > 0.05$). همچنین، نتایج آزمون لوین در پیش‌آزمون ($F=4/86$)، پس‌آزمون ($P=0/97$)، پس‌آزمون ($P=0/58$) و پیگیری ($F=8/412$)، برای شایستگی هیجانی و اجتماعی نشان داد که شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج حاصل از آزمون ام‌باکس برای شایستگی هیجانی و اجتماعی نشان داد که پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها در تمامی متغیرهای وابسته رعایت شده است. نتایج آزمون ماچلی ($P=0/01$)، نشان داد که مفروضه کرویت برای متغیرهای وابسته برقرار نیست. لذا جهت رعایت این پیش‌فرض از اصلاح درجه آزادی با استفاده از آزمون گرین هاوس گیسر استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر شایستگی هیجانی و اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری	مجدور اتا	توان آماري
شایستگی هیجانی - اجتماعی	زمان	۲۸۱۶/۴۲۲	۲	۱۴۰۸/۲۱۱	۹۶/۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۴	۱/۰۰۰
	زمان * گروه	۳۶۴۷/۴۰۰	۲	۱۸۲۳/۷۰۰	۱۲۴/۵۱۸	۰/۰۰۱	۰/۸۱۶	۱/۰۰۰
	گروه	۵۷۱۲/۱۰۰	۱	۵۷۱۲/۱۰۰	۱۴/۶۷۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴۴	۰/۹۵۹
خودآگاهی	زمان	۶۲/۶۸۹	۱/۳۹۴	۴۴/۹۷۰	۳۷/۳۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱	۱/۰۰۰
	زمان * گروه	۱۰۸/۹۵۶	۱/۳۹۴	۷۸/۱۵۹	۶۴/۸۷۹	۰/۰۰۱	۰/۶۹۹	۱/۰۰۰
	گروه	۲۷۷/۳۷۸	۱	۲۷۷/۳۷۸	۱۲/۶۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱	۰/۹۲۹
آگاهی اجتماعی	زمان	۵۲/۴۲۲	۱/۲۰۴	۴۳/۵۴۴	۳۱/۷۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۱/۰۰۰
	زمان * گروه	۳۰/۰۲۲	۱/۲۰۴	۲۴/۹۳۸	۱۸/۱۸۷	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴	۰/۹۹۳
	گروه	۱۳۲/۰۱۱	۱	۱۳۲/۰۱۱	۹/۱۶۹	۰/۰۰۵	۰/۲۴۷	۰/۸۳۲

۱/۰۰۰	۰/۶۱۹	۰/۰۰۱	۴۵/۴۱۳	۲۱۷/۷۶۶	۱/۲۴۸	۲۷۱/۷۵۶	زمان	خود مدیریتی
۱/۰۰۰	۰/۶۹۰	۰/۰۰۱	۶۲/۲۸۰	۲۹۸/۶۴۷	۱/۲۴۸	۳۷۲/۶۸۹	زمان* گروه	
۰/۷۴۲	۰/۲۰۷	۰/۰۱۲	۷/۳۰۵	۲۷۳/۸۷۸	۱	۲۷۳/۸۷۸	گروه	
۱/۰۰۰	۰/۴۲۸	۰/۰۰۱	۲۰/۹۲۲	۳۷/۱۸۲	۱/۵۲۸	۵۶/۸۲۲	زمان	تصمیم گیری
۱/۰۰۰	۰/۶۵۲	۰/۰۰۱	۵۲/۴۵۷	۹۳/۲۲۳	۱/۵۲۸	۱۴۲/۴۶۷	زمان* گروه	
۰/۸۱۱	۰/۲۳۶	۰/۰۰۶	۸/۶۵۵	۱۴۴/۴۰۰	۱	۱۴۴/۴۰۰	گروه	
۱/۰۰۰	۰/۶۸۹	۰/۰۰۱	۶۲/۱۷۶	۱۷۶/۵۷۵	۱/۱۰۱	۱۹۴/۴۲۲	زمان	مدیریت رابطه
۱/۰۰۰	۰/۶۷۰	۰/۰۰۱	۵۶/۹۳۱	۱۶۱/۶۸۱	۱/۱۰۱	۱۷۸/۰۲۲	زمان* گروه	
۰/۹۷۳	۰/۳۶۷	۰/۰۰۱	۱۶/۲۵۹	۳۵۶/۰۱۱	۱	۳۵۶/۰۱۱	گروه	

بر اساس جدول شماره ۳ میزان F اثر تعامل زمان و گروه برای شایستگی هیجانی و اجتماعی ($F=124/518$, $P=0/001$) معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ شایستگی هیجانی - اجتماعی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. همچنین میزان F در منبع تغییرات بین گروهی ($F=14/671$, $P=0/01$) نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی کودک محور در بهبود شایستگی هیجانی - اجتماعی گروه آزمایش مؤثر بوده است. همچنین در مؤلفه‌های شایستگی هیجانی و اجتماعی آموزش ذهن آگاهی کودک محور در بهبود خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، تصمیم‌گیری و مدیریت رابطه گروه آزمایش مؤثر بوده است ($P<0/001$).

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مبنی بر مقایسه زوجی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	زمان		
		(۲)	(۱)	
۰/۰۰۰	-۱۱/۹۰۰	پس آزمون	پیش آزمون	شایستگی هیجانی - اجتماعی
۰/۰۰۰	-۱۱/۸۳۳	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۰۶۷	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۱/۸۳۳	پس آزمون	پیش آزمون	خودآگاهی
۰/۰۰۰	-۱/۷۰۰	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۱۳۳	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۱/۶۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	آگاهی اجتماعی
۰/۰۰۰	-۱/۵۶۷	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۱۰۰	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۳/۶۰۰	پس آزمون	پیش آزمون	خود مدیریتی
۰/۰۰۰	-۳/۷۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	-۰/۱۶۷	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۱/۷۳۳	پس آزمون	پیش آزمون	تصمیم گیری مسئولانه
۰/۰۰۰	-۱/۶۳۳	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۱۰۰	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۳/۰۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	مدیریت رابطه
۰/۰۰۰	-۳/۱۶۷	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	-۰/۱۰۰	پیگیری	پس آزمون	

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در شایستگی هیجانی و اجتماعی در گروه آزمایش تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد ($P<0/001$)، در حالی که تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مرحله پس‌آزمون با پیگیری مشاهده نمی‌شود. همچنین در گروه گواه تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی کودک محور در افزایش شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته با نتایج پژوهش کاندر و همکاران (۲۰۲۴)؛ فلوک و همکاران (۲۰۲۴)؛ لی و همکاران (۲۰۲۳) و بوکمان و یو (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که رویکرد ذهن آگاهی کودک محور می‌تواند در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان، شیوه‌ای مناسب به شمار آید و با افزایش آگاهی هیجانی و بدنی در کودکان سبب شود که آنان توانایی بیشتری در مهار، مدیریت، و ابراز هیجانات خود به دست آورده و خود نظم‌بخشی هیجانی بالاتری را تجربه کنند و از این طریق شایستگی هیجانی و اجتماعی آن‌ها افزایش پیدا کند (کاندر و همکاران، ۲۰۲۴). ذهن آگاهی به کودکان آموزش می‌دهد تا آگاه‌تر بوده و با افکار و احساسات و حس‌های بدنی‌شان به‌گونه دیگری برخورد کنند. مداخله‌ی ذهن آگاهی، به کودکان کمک می‌کند تا به تمام محرک‌هایی که در لحظه، در حوزه هوشیارشان قرار می‌گیرد بدون قضاوت کردن و درعین‌حال با بصیرت، نگاه کنند و این امر در افزایش آگاهی هیجانی و اجتماعی آنان بسیار مؤثر است و می‌تواند منجر به افزایش شایستگی هیجانی و اجتماعی آنان شود (ساپ و هانچر، ۲۰۲۴). همچنین آموزش ذهن آگاهی در کودکان باعث کاهش نگرش منفی شده و این فرایند می‌تواند منجر به افزایش قدرت تحمل آنان شود تا با جداسازی افکار و اعمال، بتوانند عملکرد بهتری را در مواجهه با افکار و شرایط آزاردهنده از خود نشان دهند (تروس^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین تمرینات ذهن آگاهی ازجمله اسکن بدن، تنفس عمیق سه‌ثانیه‌ای و مشاهده کردن افکار و احساسات و آگاهی از هیجانات و حرکات بدن موجب افزایش تنظیم هیجان می‌گردد که تأثیر مثبت بر مهارت‌های هیجانی و اجتماعی می‌گذارد و باعث می‌شود کودکان در محیط‌های تحصیلی و اجتماعی عملکرد مطلوبی را از خود نشان دهند (فیلیپی و همکاران، ۲۰۲۱).

در تبیینی دیگر می‌توان بیان داشت آموزش آگاهی یکی از برجسته‌ترین تمرین‌های ذهن آگاهی که با یادگیری شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی همپوشانی بالایی دارد چون خودآگاهی مهم‌ترین مهارتی است که سایر مهارت‌های خود مدیریتی، سایر آگاهی‌ها، ایجاد رابطه و تصمیم‌گیری بر آن تکیه دارند. آموزش آگاهی نسبت به احساسات، افکار، هیجانات و حرکات موجب افزایش انعطاف‌شناختی در کودکان می‌شود که تأثیر مثبت در بهبود شایستگی هیجانی و اجتماعی کودکان دارد (فلوک و همکاران، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی تأکید بر افزایش خودتنظیمی و کنترل تکانه‌ها و بهبود رفتارهای اجتماعی مانند مشارکت و همکاری دارد که با ایجاد آگاهی، تغییر توجه و انعطاف‌شناختی این تغییرات میسر می‌گردد (ساپ و هانچر، ۲۰۲۴). بنابراین با توجه به یافته‌ای حاضر می‌توان بیان داشت که آموزش ذهن آگاهی برای کودکان مانند بزرگسالان در افزایش مهارت‌ها و شایستگی هیجانی و اجتماعی مؤثر است. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ذهن آگاهی به‌عنوان فرایند توجه کردن به تجارب لحظه‌به‌لحظه و همچنین به‌عنوان ترکیب خودتنظیمی توجه با نگرش کنجکاوانه، پذیرا بودن، و پذیرش تجارب فرد می‌تواند در بهبود شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه مؤثر باشد.

محدودیت پژوهش حاضر، استفاده از نمونه‌گیری هدفمند بود که تعمیم نتایج را با مشکل مواجه می‌سازد، لذا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود. از آنجایی که پژوهش روی پسران و دوره دوم مقطع ابتدایی انجام شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با گروه دختران و سایر مقاطع تحصیلی انجام شود. عدم کنترل دقیق وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز ازجمله محدودیت‌هایی است که می‌تواند نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین با توجه به اثربخش بودن این آموزش پیشنهاد می‌گردد که در مراکز اختلال یادگیری و آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

امامقلی وند، ف.، کدیور، پ.، و پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۳۳(۹)، ۷۹-۱۰۱. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767>

پوردیک، د. (۲۰۱۴). *راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان*. مترجمان غلامرضا منشی، مسلم اصلی آزاد، الله حسینی و پریناز طیبی. (۱۳۹۶)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.

رشیدی، ب.، فرامرزی، س.، رحمانی ملک آباد، م.، و سلطانی، م. (۱۴۰۰). ساخت، روایی سنجی و اعتباریابی چکلیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری. *فصلنامه/اندازه‌گیری تربیتی*، ۴۶(۱۲)، ۸۹-۱۱۲.

کشاوری و لیان، ن.، حسن‌زاده، س.، کاشانی وحید، ل.، و اساسه، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی کودک محور بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کاستی توجه و فزون کنشی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۷(۶۸)، ۲۳۴-۲۲۵.

https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15350.html#:~:text=10.22034/JMPR.2023.15350

میرحسینی، ف.، اسد زاده، ح.، سعدی پور، ا.، دلاور، ع.، و شیوندی چلیچه، ک. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی بر شایستگی اجتماعی و ناگویی خلقی کودکان با علائم اختلال اضطراب. *پژوهش‌های کاربری روان‌شناختی*، ۱۴(۳)، ۴۵-۶۲.

<https://doi.org/10.22059/japr.2023.346316.644329>

Bartlett, L., Buscot, M.J., Bindoff, A., Chambers, R., & Hassed, C. (2021). Mindfulness is associate with lower stress and higher work engagement in a large sample of MOOC participants. *Psychology for clinical settings*, 3(10), 20- 32. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724126>

Bockmann, J., & Yu, S. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 51, 693-703. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>

Bonuomo, M., Marini, M., Vegni, N., Melogno, S., Torregiani, G., & et al. (2023). Analysis of psychological and social functioning in undergraduate students with a specific learning disorder (SLD). *Brain sciences*, 13, 1020. <https://doi.org/10.3390/brainsci13071020>.

Chieffo, D.P., Arcangeli, V., Marfoli, A., Vannuccini, S., Marconi, E., & et al. (2023). Specific learning disorders (SLD) and behavior impairment: comorbidity or specific profile? *Children*, 10(8), 1356. <https://doi.org/10.3390%2Fchildren10081356>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eden, S., Ezra, M., Rozenshtein, C., Alkalay, S., & Sarne, D. (2024). Social skills and reciprocal behavior with a virtual player among children with and without SLD/ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01708-z>

Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). *Getting along with others: social competence in early childhood*. In K. McCartney & Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297-316). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch15>

Feuerborn, L. L., & Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness*, 10(9), 1707-1720. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01101-1>

Filipe, M. G., Magalhães, S., Veloso, A. S., Costa, A. F., Ribeiro, L., & et al. (2021). Exploring the effects of meditation techniques used by mindfulness-based programs on the cognitive, social-emotional, and academic skills of children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 660650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660650>

Fish, R., & Morgan, H. (2021). Them two are around when I need their help” The importance of good relationships in supporting people with learning disabilities to be “in a good space. *British Journal of Learning Disabilities*, 21(4), 44-51. <https://doi.org/10.1111/bld.12410>

Flook, L., Hirshberg, M. J., Gustafson, L., McGehee, C., Knoeppel, C., & et al. (2024). Mindfulness training enhances students' executive functioning and social emotional skills. *Applied Developmental Science*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2297026>

Gordon, J. L., Halleran, M., Beshai, S., Eisenlohr-Moul, T. A., Frederick, J., & et al. (2021). Endocrine and psychosocial moderators of mindfulness-based stress reduction for the prevention of perimenopausal depressive symptoms: A randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology*, 130 (2), 5-12. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105277>

Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 53(4), 292-310. <https://doi.org/10.1177/0022219420917338>

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & et al. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037%2Famp0000452>

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). *Exceptional Learners*. In L. Zhang (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Education, New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>

Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M.D., & Turi, M. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: A study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1365980>

- Junge, C., Valkenburg, P., Dekovi, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/10.1016%2Fj.dcn.2020.100861>
- Kander, T., Lawrence, D., Fox, A., & Houghton, S. (2024). Mindfulness-based interventions for preadolescent children: A comprehensive meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 102(1), 101261. [doi:10.1016/j.jsp.2023.101261](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101261)
- Kuo, J. R., Zeifman, R. J., Morrison, A. S., Heimberg, R., Goldin, P. R., & et al. (2021). The moderating effects of anger suppression and anger expression on cognitive behavioral group therapy and mindfulness-based stress reduction among individuals with social anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 285, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.022>
- Lee, C., Sung, Y. T., Zhou, Y., & Lee, S. (2018). The relationships between the seriousness of leisure activities, social support and school adaptation among Asian international students in the US. *Leisure Studies*, 37, 197-210. <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2017.13392897>
- Lee, E., Anson, L., Tindol, K., & Chirimwami, V. (2023). How mindfulness strategies can support social and emotional learning skill development for elementary grade students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 32(1), 1074. <http://dx.doi.org/10.1177/10742956221145198>
- Lorger, T., Schmidt, M., & Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 177-194. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.148>
- Magalhães, S., Nunes, T., Soeiro, I., Rodrigues, R., Coelho, A., & et al. (2022). A pilot study testing the effectiveness of a mindfulness-based program for Portuguese school children. *Mindfulness*, 13(11), 2751-2764. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01991-8>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberg, I., Cefai, C., & et al. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782. [doi: 10.3389/fpsyg.2021.760782](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782)
- Narváez-Olmedo, G., Sala-Roca, J., & Urrea-Monclús. (2021). Relation between learning disabilities and socioemotional skills in children and adolescents: A systematic review. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 819-830. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2021.090415>
- Saleem Khasawneh, M. (2021). Social competence for students with learning disabilities in English. *Technium Social Sciences Journal*, 23, 16-27. <https://doi.org/10.47577/tssj.v23i1.4439>
- Sandstorm, A., Perroud, N., Alda, M., Uher, R., & Pavlova, B. (2021). Prevalence of attention - deficit/hyperactivity disorder in people with mood disorders: A systematic review and meta - analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(5), 380-391. <https://doi.org/10.1111/acps.13283>
- Sop, A., & Hancer, B. (2024). Effects of mindfulness-based practices on children's self-regulation: A review on early childhood research. *Journal of Education*, 21(1), 66-73. <http://dx.doi.org/10.5152/havef.2024.23021>
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2017). *Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well-being*. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 331-347). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_18
- Treves, I.N., Li, C.E., Wang, K.L., OzernovPalchik, O., Olson, H.A., & et al. (2023). Mindfulness supports emotional resilience in children during the COVID-19 pandemic. *Plos One*, 18(7), e0278501. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278501>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6140>