رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۵، شماره پیاپی ۱۱۰، مرداد ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(5), 2025

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

دکتر قاسم عبداللهی بقرآبادی (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
اسما حاجی حسینی آرانی
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

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.

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 آموزش‌وپرورش شهرستان آران و بیدگل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۱۵ نفر) گمارش شدند. ابزارهای مورداستفاده شامل پرسشنامه شایستگی هیجانی و اجتماعی (SECQ) زو و جی (۲۰۱۲) بود. گروه آزمایش در۱۰جلسه 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 جمع‌آوری‌شده با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل‌ها نشان داد آموزش ذهن آگاهی کودک محور باعث افزایش شایستگی هیجانی و اجتماعی(F=۱۴/۶۷۱ ، P<۰/۰۰۱) و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه شده است. بنابراین آموزش ذهن آگاهی کودک محور را می‌توان در مدارس برای دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه مورداستفاده قرارداد.

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

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.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : مهر۱۴۰۳** **پذیرش: آبان ۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: مرداد ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

مقدمه

در سال‌های اخیر اختلال یادگیری ویژه[1] به‌عنوان مؤلفه‌ای چالش‌برانگیز در آموزش‌وپرورش، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (گریگورنکو[2]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 (هالاهان[3]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[4]و همکاران، ۲۰۲۱). این اختلال باوجوداینکه در دوران کودکی رایج است اما می‌تواند تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند و درصد شیوع آن در دانش آموزان ۸ تا ۱۰ درصد گزارش شده است که می‌تواند جنبه‌های مختلف زندگی اعم از تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی را تحت‌الشعاع قرار دهد (گراهام[5]و همکاران،۲۰۲۰؛ فیش و مورگان[6]، ۲۰۲۱). علاوه براین دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه، بهزیستی روان‌شناختی پایین، اضطراب و افسردگی بالاتری نسبت به همسالان عادی خود تجربه می‌کنند (چیفو[7] و همکاران، ۲۰۲۳).

امروزه یکی از مهم‌ترین چالش‌های والدین و معلمان داشتن دانش‌آموز با اختلال یادگیری ویژه است. ازجمله مهم‌ترین مشکلات این دانش آموزان آسیب‌پذیری آن‌ها برای طرد شدن ازنظر اجتماعی است که دلیل آن می‌تواند ارزیابی‌های منفی معلم، همکلاسی‌ها و ضعف شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی خودشان، باشد (ناروز- اولمدو[8] و همکاران، ۲۰۲۱)؛ بنابراین یکی از زمینه‌هایی که این دانش آموزان دچار مشکل هستند، شایستگی هیجانی و اجتماعی[9] 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 مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است. این مهارت‌ها در جنبه‌های مختلف زندگی مهم هستند (مارتینسون[10] و همکاران، ۲۰۲۲)، و بهترین ویژگی‌ها برای بهبود بهزیستی، سلامت روان، استدلال اخلاقی، عملکرد تحصیلی و پیشرفت هستند. (دورلاک[11] و همکاران، ۲۰۱۱). شایستگی اجتماعی نقش مهمی در پذیرش همسالان و ایجاد و حفظ رابطه دارد (اسپینراد و آیزنبرگ[12]، ۲۰۱۷). شایستگی اجتماعی را می‌توان به‌عنوان اثربخشی کودک برای درگیر شدن در تعاملات اجتماعی با همسالان و بزرگسالان توصیف کرد که نیاز به داشتن دیدگاه گیری، توانایی حل مسئله اجتماعی و تنظیم احساسات است (فابس[13] و همکاران، ۲۰۰۶؛ جانگ[14] و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش آموزان 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 دانش آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (ایدن[15]و همکاران، ۲۰۲۴؛ بونومو[16]و همکاران، ۲۰۲۳؛ لی[17]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[18]، ۲۰۲۱). بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد این گروه از دانش آموزان 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

برخوردارند (ایایا[1] و همکاران، ۲۰۲۴؛ لورگر[2] و همکاران، ۲۰۱۵؛ ونزل[3] 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[4]، ۲۰۲۱). در این حالت افراد یاد می‌گیرند، قبول کردن و همدلی را به‌جای پیش‌داوری تجربیات خود گسترش دهند (کائو[5] و همکاران، ۲۰۲۱) و روش‌های جدید پاسخ دادن و واکنش به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (گوردون[6] 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 کنجکاوانه، 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 و هانچر[7]، ۲۰۲۴). راهبردهای ذهن آگاهی می‌تواند منجر به بهبود مهارت هیجانی و اجتماعی کودکان عادی و دارای اختلال گردد (فلوک[8] و همکاران، ۲۰۲۴؛ لی[9] و همکاران، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش‌های مروری فیلیپی[10] و همکاران (۲۰۲۱) و فوئربورن و گولدنر[11] (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 کاندر[12] و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی فرا تحلیل دریافتند که آموزش ذهن آگاهی در تنظیم هیجانات، رفتار، بهبود شایستگی و رفتار اجتماعی کودکان مؤثر است. در پژوهشی دیگر بوکمان و یو[13] (۲۰۲۳)؛ مگالیس[14] 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 درزمینهٔ 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 آموزش‌وپرورش 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. Lorger
3. Wentzel
4. Bartlett
5. Kuo
6. Gordon
7. Sop & Hancer
8. Flook
9. Lee
10. Filipe
11. Feuerborn & Gueldner
12. Kander
13. Bockmann & Yu
14 . Magalhães

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

ویژه دانش‌آموزان، چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشیدی 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 نمره 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 تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری[1] **(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[2] **(SECQ)**: این پرسشنامه به‌وسیله زو و جی[3] (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، خود مدیریتی، 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 خرده مقیاس‌ها 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 (بوردیک[4]، 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 درزمینهٔ 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی کودک محور (بوردیک، 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 تمرین‌های مقدماتی ذهن آگاهی	تعریف و معرفی آموزش ذهن آگاهی و اجزای آن، چگونگی رسیدن به ذهن آگاهی،توضیح به شرکت‌کنندگان درباره علت اجرای این برنامه آموزشی، آموزش برنامه‌ریزی برای تمرینات ذهن آگاهی و قرار دادن آن در برنامه‌ی روزانه خود، آموزش مشارکت والدین و یادداشت‌های روزانه درباره تمرین ذهن آگاهی، انجام تمرین‌های مربوط به وضعیت‌های تمرینات مراقبه ذهن آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست‌ها) 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 آن‌ها 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 برنامه‌های (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	تمرین‌های تنفسی اولیه (نگهداری تنفسی، انجام حرکت‌های ذهن آگاهانه، تکرار و تمرین برنامه‌ی (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 محبت‌آمیز (آرزوهای دوستانه) تمرین شد و انجام تمرینات در خانه.

یافته ها

تعداد شرکت کندگان در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری ویژه بود. میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۹۲ و ۳/۴۸ و میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان 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 شمارهٔ 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 (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آورده شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

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 افزایش‌یافته 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 موردمطالعه نرمال است ($p > ۰/۰۵$). همچنین، نتایج آزمون لوین در پیش‌آزمون ($F=۴/۸۶$ ، $P=۰/۹۷$)، پس‌آزمون ($P=۰/۵۸$، $F=۵/۳۴۴$) و پیگیری ($F=۸/۴۱۲$ ، $P=۰/۶۲$) برای شایستگی هیجانی و اجتماعی نشان داد که شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج حاصل از آزمون ام باکس برای شایستگی هیجانی و اجتماعی نشان داد که پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها در تمامی متغیرهای وابسته رعایت شده است. نتایج آزمون ماچلی ($P=۰/۰۰۱$، $W=۰/۱۶۸$) 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.

جدول۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر شایستگی هیجانی و اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	*F*	سطح معناداری	مجذور اِتا	توان آماری
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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

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

بر اساس جدول شماره ۳ میزان F اثر تعامل زمان و گروه برای شایستگی هیجانی و اجتماعی (F=۱۲۴/۵۱۸ ، P=۰/۰۰۱) معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل ازلحاظ شایستگی هیجانی – اجتماعی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. همچنین میزان F در منبع تغییرات بین گروهی (F=۱۴/۶۷۱ ، P=۰/۰۱) 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<۰/۰۰۱).

جدول۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مبنی بر مقایسه زوجی

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

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<۰/۰۰۱)، درحالی‌که 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

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 به گو نه 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[1] 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 انعطاف شناختی 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 انعطاف شناختی این تغییرات میسر می‌گردد (ساپ و هانچز، 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 ذهن‌آگاهی 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 دانش آموزان 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. ازآنجایی‌که پژوهش روی پسران و دوره دوم مقطع ابتدایی انجام‌شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با گروه دختران و سایر مقاطع تحصیلی انجام شود. عدم کنترل دقیق وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان 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 آموزش‌وپرورش مورداستفاده قرار گیرد.

منابع

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

1. Treves

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

بوردیک، 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.

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]

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

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., Damberga, 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

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 Psychiatric Scandinavia*, 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/hayef.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/123456 789/6140

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.10]