



The Effectiveness of Mindfulness-based Social-Emotional Learning Program on the Subjective Well-Being and Social Competence of Students with Specific Learning Disorder

Ghasem Abdollahi Boghrabadi¹, Mehdi Ghodrati Mirkouhi^{2*}

Abstract

The aim of the present study was to determine the effectiveness of a mindfulness-based social-emotional learning program on the subjective well-being and social competence of students with specific learning disorder. The research method was a quasi-experimental design with a pretest-posttest design and a control group with a follow-up period of one and a half months. The statistical population included all students aged 10 to 12 with specific learning disorder who referred to psychological service centers in Tehran, from which the Omid and Neshat Center was selected in 2025. 30 students were selected through purposive sampling based on the study's entry criteria and randomly assigned to two experimental groups (15 people) and control (15 people). The instruments used included Keyes & Magyar - Moe subjective well-being questionnaire (SWQ) and Zhou & Ee social competence questionnaire (SECQ). The experimental group received 15 sessions 60-minute of mindfulness-based social-emotional learning program twice a week, and the control group was placed on a waiting list to receive training. The collected data were analyzed using repeated measures analysis of variance using SPSS-24 software. The results of the analyses showed that the mindfulness-based social-emotional learning program improved subjective well-being and social competence in students with specific learning disorder ($P < 0.001$). Therefore, it can be concluded that the present program can have a positive impact on the psychological and social status of these students by promoting social-emotional capabilities with an emphasis on mindfulness.

Keywords: Mindfulness, Social Competence, Social-Emotional Learning, Specific Learning Disorder, Subjective Well-Being

Submission: 04 September 2025

Revised: 14 January 2026

Acceptance: 24 January 2026

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

2. **Corresponding author:** Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
E-mail: mahdi.ghodrati@pnu.ac.ir



اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص

قاسم عبداللهی بقرآبادی^۱، مهدی قدرتی میر کوهی^{۲*}

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری یک ماه و نیم بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ سال دارای اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مراکز خدمات روان‌شناختی شهر تهران بود که از میان آن‌ها مرکز امید و نشاط در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انتخاب شد. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب، و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارش شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های بهزیستی ذهنی کی یز و ماگیارمو (SWQ) و شایستگی اجتماعی زو و جی (SECQ) بود. گروه آزمایش در ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هفته‌ای دو بار جلسات برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی را دریافت کردند و گروه گواه در لیست انتظار برای دریافت آموزش قرار گرفتند. داده‌های جمع‌آوری شده با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل‌ها نشان داد برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی باعث بهبود بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است ($P < 0.001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، برنامه حاضر از طریق ارتقاء توانمندی‌های اجتماعی-هیجانی با تأکید بر ذهن آگاهی می‌تواند تأثیر مثبت در وضعیت روان‌شناختی و اجتماعی این دانش‌آموزان داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری خاص، بهزیستی ذهنی، ذهن آگاهی، شایستگی اجتماعی، یادگیری اجتماعی-هیجانی

تاریخ پذیرش: ۰۴ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۴ دی ۱۴۰۴

تاریخ دریافت: ۱۳ شهریور ۱۴۰۴

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

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. ایمیل: mahdi.ghodrati@pnu.ac.ir

مقدمه

یادگیری یکی از بنیادی‌ترین فرایندهای است که در نتیجه‌ی آن، فردی ناتوان در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه‌ی او حد و مرزی نمی‌شناسد (حسن‌اعلم^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از عللی که روی فرایند یادگیری اثر منفی می‌گذارد و به تبع آن علائق، نگرش‌ها، یادگیری، کارایی و به‌طور کلی شخصیت فرد تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، اختلال یادگیری خاص^۲ است (موس و موس راسو سین^۳، ۲۰۲۱). اختلال یادگیری خاص، اختلالی عصب-رشدی است که با افت تحصیلی در مدرسه مشخص می‌شود و معمولاً در سال‌های اولیه دبستان بروز می‌کند. این اختلال در پسران دو تا سه برابر بیشتر از دختران شایع است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳؛ غفاری و همکاران، ۲۰۲۲؛ گریگورنکو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). در حالی که این کودکان سطح هوش طبیعی دارند، در زمینه‌های مختلفی مانند خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری با چالش‌هایی روبه‌رو هستند (تان^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). کودکان با اختلال یادگیری خاص با مشکلات پایدار و قابل توجه در اکتساب و استفاده از خواندن، نوشتن و مهارت‌های ریاضی شناخته می‌شوند که اختلال خواندن شایع‌ترین نوع آن است، که نه تنها بر دقت و روانی خواندن تأثیر می‌گذارد، بلکه بر درک مطلب، حافظه، بیان نوشتاری و مهارت‌های کلی سازماندهی و مطالعه نیز تأثیر می‌گذارد (سدلاچکوا^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، این کودکان ممکن است مشکلاتی در توجه، مهارت‌های حرکتی و عملکرد اجتماعی داشته باشند (ویلکات^۸ و همکاران، ۲۰۱۹؛ گیورا^۹ و همکاران، ۲۰۲۵). این کودکان همچنین در معرض خطر بیشتری برای مشکلات عاطفی و رفتاری، از جمله اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس پایین، رفتارهای اجباری، خصومت و بی‌ثباتی عاطفی هستند که در برخی موارد، ممکن است خطر خودکشی و رفتارهای بزهکارانه را افزایش دهد (هیو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژیانو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳؛ گیورا و همکاران، ۲۰۲۵). یکی از ابعاد که این اختلال می‌تواند بر روی آن تأثیر بگذارد، بهزیستی ذهنی^{۱۲} است. این مؤلفه توسط داینر^{۱۳} (۱۹۸۴) مفهوم‌سازی شده است و به‌عنوان یک ارزیابی شخصی از زندگی درک می‌شود که شامل ابعاد عاطفی و شناختی است و شامل ادراک شادی، رضایت از زندگی و تعادل بین احساسات مثبت و منفی است که اساس تجربه ذهنی فرد از کیفیت زندگی را تشکیل می‌دهد (داینر و همکاران، ۲۰۱۵؛ مورالس آلمیدا و آلمان راموس^{۱۴}، ۲۰۲۵). طبق مدل لذت‌گرایانه بهزیستی، بهزیستی ذهنی منعکس‌کننده باور یا احساسی است که زندگی به‌طور مثبت در حال پیشرفت است، که یک شاخص گسترده و جامع از بهزیستی عمومی است (داینر و همکاران، ۲۰۱۸؛ وزولی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهشی غدیری و همکاران (۱۴۰۳) انزوای اجتماعی و بهزیستی روانی کودکان با اختلال یادگیری خاص و عادی را مورد مقایسه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که کودکان با اختلال یادگیری خاص از انزوای اجتماعی بالاتر و بهزیستی روانی پایین‌تری برخوردارند. همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف نیز نشان می‌دهد که کودکان با نیازهای ویژه و اختلال یادگیری خاص، مشکلات

1. Hasan Alam
2. Specific Learning Disorder
3. Moss & Moss Rasosin
4. American Psychiatric Association
5. Grigorenko
6. Tan
7. Sedláčková
8. Willcutt
9. Guerra
10. Hu
11. Xiao
12. Subjective Well-Being
13. Diener
14. Morales Almeida & Alemán Ramos
15. Vezzoli

انگیزشی، رفتاری و عاطفی را تجربه می‌کنند و از استرس بالا و تاب‌آوری^۱ و بهزیستی هیجانی و ذهنی پایینی برخوردار هستند (لیا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ استین^۳ و همکاران، ۲۰۲۴، گیلومات^۴ و همکاران، ۲۰۲۴؛ چیفو^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ آرو^۶ و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی دیگر از ابعادی که در کودکان با اختلال یادگیری خاص باید مورد توجه قرار گیرد، شایستگی اجتماعی^۷ است. از اوایل دهه ۱۹۸۰، مدل‌های ساختاری بسیاری برای تفسیر مفهوم شایستگی اجتماعی به‌عنوان نتیجه ویژگی‌های فردی توسعه داده شده‌اند (گرشام و رچلی^۸، ۱۹۸۷). اکثر محققان پیشنهاد می‌کنند که شایستگی اجتماعی باید از مهارت‌های اجتماعی متمایز شود. شایستگی اجتماعی به اثربخشی کلی رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان اشاره دارد که اساس عملکرد آن‌ها در فعالیت‌های اجتماعی است (میلیگان^۹ و همکاران، ۲۰۱۷)، درحالی‌که مهارت‌های اجتماعی خاص‌تر هستند و به مهارت‌هایی مربوط می‌شوند که دانش‌آموزان برای مشارکت مؤثر در فعالیت‌های اجتماعی به آن‌ها نیاز دارند (هاکلبرگ و اوگدن^{۱۰}، ۲۰۲۰). شایستگی اجتماعی در بافت مدرسه به توانایی دانش‌آموزان در ایجاد روابط اجتماعی مناسب با همسالان خود و بزرگسالان درگیر در فرآیندهای آموزشی مربوط می‌شود (آرنولد و لیندنر-مولر^{۱۱}، ۲۰۱۲). به‌عنوان یک مفهوم، شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان، با وضعیت اجتماعی آن‌ها و همچنین کیفیت روابط با دوستانی که در بافت مدرسه ایجاد می‌شوند، مرتبط است (ویتیلو و ویلیفورد^{۱۲}، ۲۰۱۶). اکثر تعاریف کاربردی از شایستگی اجتماعی بر رفتارهای اجتماعی مناسبی که باید در بافت مدرسه توسط دانش‌آموزان ایجاد شوند، و همچنین بر رفتارهایی که برای همسالان آن‌ها قابل قبول است، تمرکز دارند. از سویی دیگر، شایستگی اجتماعی با تمام زمینه‌های کلیدی، مانند رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی، مرتبط است (رابسون^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). از لحاظ نظری نتایج پژوهش‌ها، وضعیت جامعه‌سنجی کودکان با اختلال یادگیری خاص را به‌عنوان وضعیتی توصیف کردند که با انزوا و طرد اجتماعی در طول زمان مشخص می‌شود. کودکانی که در مدرسه کمتر توسط همسالان انتخاب می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل و ایجاد دوستی دارند و تمایل دارند حالت‌های مکرر تنهایی را تجربه کنند و رفتار اجتماعی ضعیف و پریشانی عاطفی را از خود نشان می‌دهند (کاوپونی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین این کودکان نسبت به همسالان عادی خود از سازگاری روانی-اجتماعی و شایستگی اجتماعی-هیجانی پایین‌تری برخوردارند و کیفیت رابطه آن‌ها با معلم در سطح پایین قرار دارد (جباری و فخر رنجبری، ۱۴۰۳؛ فوتینی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۵).

نتایج پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که کودکان با این اختلال در زمینه مهارت‌های رفتاری، عاطفی، اجتماعی و شایستگی اجتماعی دچار مشکل هستند (فراکو^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۵؛ واسیلیادیس^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۳؛ سلیم خصاونه^{۱۸}، ۲۰۲۱). از آنجایی که بسیاری از مداخلات برای این کودکان بر ارائه ابزارها و تسهیلات جبرانی باهدف کاهش تلاش شناختی در طول یادگیری متمرکز هستند (پلگرینو^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳)، گسترش و بررسی مداخلاتی که توسعه مهارت‌ها را ارتقاء می‌دهند و بر نقاط قوت فردی تمرکز می‌کنند، می‌توانند منجر به نتایج جامع‌تری برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شوند (کاسالی^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۴). از جمله

1. Resilience
2. Iaiia
3. Stein
4. Guillemot
5. Chieffo
6. Aro
7. Social Competence
8. Gresham & Reschly
9. Milligan
10. Hukkelberg & Ogden
11. Arnold & Lindner-Müller
12. Vitiello & Williford
13. Robson
14. Cavioni
15. Fotini
16. Feraco
17. Vasileiadis
18. Saleem Khasawneh
19. Pellegrino
20. Casali

این مداخلات می‌توان به برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی اشاره کرد. یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی با تلفیق این دو چارچوب مفهومی ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی، یک رویکرد آموزشی است که اصول تمرین‌های ذهن آگاهی را با تکنیک‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی ترکیب می‌کند (برودریک و جیننگز، ۲۰۱۲؛ سرینیواسان، ۲۰۱۹). هدف آن ارتقای توسعه مهارت‌های ذهن آگاهی و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش آموزان است. یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی مزایای ذهن آگاهی، مانند افزایش خودآگاهی و تنظیم توجه را با مهارت‌هایی که از طریق برنامه‌های سستی اجتماعی-هیجانی مانند همدلی، ارتباط و ایجاد روابط آموزش داده می‌شوند، ادغام می‌کند (سرینیواسان، ۲۰۱۹). طرفداران این برنامه، هم‌افزایی‌های بالقوه بین ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را مطلوب قلمداد می‌کنند و معتقدند که ترکیب این دو رویکرد می‌تواند منجر به نتایج جامع‌تر و مؤثرتری برای بهزیستی و رشد شخصی دانش آموزان شود (اوون^۳ و همکاران، ۲۰۲۵؛ سرینیواسان، ۲۰۱۹). پژوهش‌های زیادی دریافته‌اند که برنامه ذهن آگاهی مبتنی بر مدرسه و یادگیری اجتماعی-هیجانی، چه به صورت جداگانه و چه ترکیبی تاثیر مثبتی در زمینه‌های خودتنظیمی، سلامت روان، همدلی، بهزیستی، عملکرد تحصیلی و اجتماعی در دانش آموزان دارد (ویبر^۴، ۲۰۲۳؛ باروز^۵، ۲۰۱۸؛ سیوتو^۶ و همکاران، ۲۰۲۱؛ دو و گیانگ^۷، ۲۰۲۴؛ شونرت-ریچل^۸، ۲۰۱۵؛ کارسلی^۹ و همکاران، ۲۰۱۸).

برنامه استفاده در پژوهش حاضر، برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ^{۱۰}) است که یک برنامه مبتنی بر شواهد است که بیش از یک دهه طول کشیده تا توسط متخصصان برجسته در زمینه‌های علوم اعصاب شناختی-رشدی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و روانشناسی مثبت تدوین شود. هدف آن افزایش خودآگاهی، توجه متمرکز، خودتنظیمی و کاهش استرس دانش آموزان است (دکاروالو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ) از طریق ایجاد خودآگاهی عاطفی، مدیریت احساسات تأثیر مثبتی بر بهزیستی و تعاملات اجتماعی دارد (کوربرت^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴ و پراجاپاتی و سینگ^{۱۳}، ۲۰۲۵). همچنین این برنامه از طریق حس‌های فیزیکی یا ایده‌ها بدون قضاوت، کنترل مهاری، برنامه‌ریزی و تنظیم رفتار، می‌تواند شایستگی اجتماعی و بهزیستی را افزایش دهد (کاستسکو و اوپری^{۱۴}، ۲۰۲۴؛ مازولا و راستنول^{۱۵}، ۲۰۱۸). در این ارتباط در پژوهشی رازا و بران^{۱۶} (۲۰۲۵) و حلوانی و گیها^{۱۷} (۲۰۲۲) دریافته‌اند که ادغام برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی و ذهن آگاهی بر خودکنترلی و بهزیستی کودکان تأثیر مثبت دارد. در پژوهشی دیگر سلوا^{۱۸} (۲۰۲۳) به این نتیجه رسید که آموزش هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود کفایت هیجانی-اجتماعی و بهزیستی کودکان اثربخش است. در ایران نیز محمد زادگان و همکاران (۱۴۰۲) دریافته‌اند که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش خودتنظیمی کودکان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی تأثیرگذار است. علاوه بر این در پژوهشی رئیسی و همکاران (۱۴۰۴) به این نتیجه رسیدند که مداخلات ذهن آگاهی کودک محور در

1. Broderick & Jennings
2. Srinivasan
3. Owen
4. Weare
5. Burrows
6. Scituo
7. Do & Giang
8. Schonert-Reichl
9. Carsley
10. Mindup
11. De Carvalho
12. Courbet
13. Prajapati & Singh
14. Costescu & Opre
15. Mazzola & Rusterholz
16. Razza & Brann
17. Halwani & Geha
18. Silva

بهبود بهزیستی روان شناختی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است. در پژوهشی دیگر یادکار (۱۴۰۴) دریافت که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی در بهبود پذیرش اجتماعی و ادراک شایستگی نوجوانان با اختلال یادگیری خاص موثر بوده است. با توجه به اهمیت بهزیستی ذهنی و شایستگی‌های اجتماعی در پیشرفت دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص و تأثیر آن در عملکرد تحصیلی و روانشناختی آنان و ضعف مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در این کودکان و با توجه به اثربخشی یادگیری اجتماعی-هیجانی و ذهن آگاهی در بهبود بهزیستی و شایستگی اجتماعی آن‌ها بر اساس پیشینه‌های پژوهشی ذکر شده و عدم انجام پژوهش به صورت تلفیقی که همزمان یادگیری اجتماعی-هیجانی و ذهن آگاهی را مورد بررسی قرار دهد، اهمیت دارد تا چنین برنامه‌های تلفیقی برای این گروه از کودکان از لحاظ اثربخشی مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش به صورت کاربردی می‌تواند برای کودکان با اختلال یادگیری خاص در مدارس، مراکز توانبخشی و روان‌شناسی اختلال یادگیری مورد استفاده قرار گیرد و به صورت خانواده محور توسط والدین در خانه به کار گرفته شود. بنابراین با توجه به خلأ پژوهشی در این زمینه، سوال اصلی پژوهش این است که آیا برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری یک ماه و نیم بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ سال دارای اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مراکز خدمات روان‌شناختی شهر تهران بود که از میان آن‌ها مراکز امید و نشاط در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انتخاب شدند. جهت انتخاب نمونه ابتدا جهت اطمینان از داشتن اختلال یادگیری ویژه دانش‌آموزان، چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) اجرا شد و سپس با توزیع پرسشنامه‌های بهزیستی ذهنی کی‌یز و ماگیارمو^۱ (۲۰۰۳) و پرسشنامه شایستگی اجتماعی ژو و ای^۲ (۲۰۱۲) ۳۰ نفر از شرکت‌کنندگانی که نمره لازم را در مقیاس مذکور کسب نمودند و سایر معیارهای ورود به پژوهش را داشتند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی ۱۵ شرکت‌کننده در گروه آزمایش و ۱۵ شرکت‌کننده در گروه کنترل جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت‌اند از: تمایل و رضایت آگاهانه برای حضور در پژوهش، کسب نمره ۸۷ و کمتر در پرسشنامه شایستگی اجتماعی، کسب نمره ۱۱۰ و کمتر در پرسشنامه بهزیستی ذهنی و کسب نمره حداقل ۱۰۳ در چک‌لیست تشخیصی اختلال یادگیری و معیارهای خروج از پژوهش شامل داشتن بهره هوشی پایین‌تر از ۸۵، بینایی، شنوایی و تکلم بر اساس اطلاعات ثبت‌شده در پرونده دانش‌آموزان، دریافت مشاوره فردی یا دارودرمانی در طول پژوهش، شرکت نکردن در دو یا بیشتر از دو جلسه، عدم همکاری در انجام تمرینات و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها در مراحل اندازه‌گیری بود.

ابزار

۱. چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری (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 به صورت درجه‌بندی (هرگز (۰) تا زیاد (۳) است. کسب نمره بالا نشانه ناتوانی یادگیری و نمره پایین نشانه عدم ناتوانی یادگیری است. نمره برش در پژوهش حاضر ۱۰۳ بود که میانگین نمرات در گروه آزمایش ۱۴۶/۳۲ و در گروه کنترل ۱۴۴/۸۹ بود. روایی سازه چک‌لیست بر اساس تحلیل عاملی تأییدی از شاخص برازندگی (۰/۸۹) برخوردار بود و اعتبار یابی مضامین کیفی بر اساس روش هولیس ۰/۹۳ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۸ است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

1. Keyes & Magyar -Moe
2. Zhou & Ee

۲. پرسشنامه شایستگی اجتماعی (SECQ): این پرسشنامه به وسیله زو و جی (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 مدیریت، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه است. حداقل نمره (۲۵) و حداکثر نمره (۱۸۰) هست. کسب نمره بالا نشانه شایستگی اجتماعی خوب و نمره پایین نشانه شایستگی اجتماعی ضعیف است. 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 امامقلی‌وند 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.

۳. پرسشنامه بهزیستی ذهنی (SWQ): این پرسشنامه توسط کی یز و ماگیارمو در سال ۲۰۰۳ طراحی شد که شامل ۴۵ سؤال و سه بعد بهزیستی هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی اجتماعی است. سؤالات بهزیستی هیجانی به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای (بدترین حالت هیجانی: ۱ و بهترین حالت هیجانی: ۵) و زیر مقیاس‌های دیگر به صورت لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. کسب نمره بالا نشانه بهزیستی ذهنی خوب و نمره پایین نشانه بهزیستی ذهنی ضعیف است. اعتبار درونی بهزیستی هیجانی در بخش هیجان مثبت ۰/۹۱ و بخش هیجان منفی ۰/۷۸، بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دارای اعتبار درونی متوسط از ۰/۴ تا ۰/۷ بود (کی یز و ماگیارمو، ۲۰۰۳). این پرسشنامه توسط گلستانی بخت (۱۳۸۶) روی ۵۷ آزمودنی اجرا و اعتبار یابی شد و ضریب همبستگی پرسشنامه بهزیستی ذهنی را ۰/۷۸ و مقیاس‌های فرعی آن شامل بهزیستی هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی اجتماعی را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۴ و ۰/۷۶ گزارش کرد. ضریب همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ و برای مقیاس‌های فرعی آن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۰ و ۰/۶۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۷ به دست آمد.

برنامه مداخله

برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی^۱: برنامه استفاده در پژوهش حاضر، برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (ماینند آپ) می باشد که یک برنامه مبتنی بر شواهد است که بیش از یک دهه طول کشیده تا توسط متخصصان برجسته در زمینه‌های علوم اعصاب شناختی-رشدی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و روانشناسی مثبت تدوین شود. هدف آن افزایش خودآگاهی، توجه متمرکز، خودتنظیمی و کاهش استرس دانش‌آموزان است. این برنامه شامل ۱۵ جلسه است که به صورت متوالی دو بار در هفته به مدت تقریباً ۴۵ تا ۶۰ دقیقه اجرا می‌شود و در ۴ واحد سازمان‌دهی شده است (دکاروالو و همکاران، ۲۰۱۷).

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (ماینند آپ)

جلسات	محتوا
واحد یک: متمرکز شدن (جلسات ۱ تا ۳)	جلسات: ۱. مغز چگونه کار می‌کند ۲. توجه آگاهانه ۳. تمرکز آگاهانه: تمرین‌های هسته‌ای. معرفی فیزیولوژی مغز و مفهوم توجه آگاهانه و ارائه تمرین‌های اصلی روزانه انجام شد. آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم توجه ذهن آگاهانه " توجه به اینجا و اکنون، افراد دیگر، محیط، نگرانی و چالش‌ها بدون قضاوت صورت گرفت. انجام تمرین‌های هسته‌ای خود نظارتی به صورت سه بار در روز به مدت سه دقیقه در خانه انجام شد.
واحد دو: تیز کردن احساسات (جلسات ۴ تا ۹)	جلسات: ۴. شنیدن ذهن آگاهانه ۵. دیدن ذهن آگاهانه ۶. بوییدن ذهن آگاهانه ۷. چشیدن ذهن آگاهانه ۸. حرکت ذهن آگاهانه اول ۹. حرکت ذهن آگاهانه دوم. دانش‌آموزان رابطه بین حواس، حرکات بدنی و طرز فکر را تجربه کردند. دانش‌آموزان با احساسات ذهن آگاهانه آشنا شدند و بر روی یکی از حواس خود به منظور تمرین تمرکز و آگاهی متمرکز بر لحظه تمرکز کردند. جلسات شامل شنیدن، دیدن، بوییدن، چشیدن و حرکات ذهن آگاهانه بود.

جلسات: ۱۰. دیدگاه گیری ۱۱. انتخاب خوش بینی ۱۲. قدردانی از تجربیات شاد. توصیف و درک و فهم نقش مجموعه ذهنیت در نحوه یادگیری و پیشرفت خویش توسط دانش آموزان انجام شد. این واحد باهدف پرورش ذهنی مثبت در دانش آموزان باهدف آماده کردن ذهن آن‌ها برای یادگیری، ساخت روابط مثبت و انتخاب هشیارانه فعالیت‌های اجتماعی اجرا شد. همچنین آشنایی دانش آموزان با تکالیف دیدگاه گیری، خوش بینی و لذت بخش بودن تجارب مثبت و انجام آن‌ها انجام شد.	واحد سه: همه چیز درباره نگرش‌ها (جلسات ۱۰ تا ۱۲)
جلسات: ۱۳. ابراز قدردانی ۱۴. انجام اعمال محبت‌آمیز ۱۵. اقدام آگاهانه در دنیا. دانش آموزان رفتارهای آگاهانه را در تعاملات خود با جامعه و دنیا به کار گرفتند. این واحد باهدف افزایش رفتارهای اجتماعی دانش آموزان از طریق پیشنهاد فرصت‌های تمرینی برای قدردانی و سپاسگزاری کردن، فعالیت‌های تصادفی مرتبط با مهربانی و طرح‌های مشارکتی در کلاس و فعالیت‌های اجتماعی در جامعه انجام شد. دانش آموزان هم تشویق شدند و چگونگی احساسات خود را قبل، در طول و پس از عمل بازتاب دادند.	واحد چهار: عمل کردن ذهن آگاهانه (جلسات ۱۳ تا ۱۵)

شیوه اجرای پژوهش

در پژوهش حاضر پس از انتخاب نمونه، ابتدا هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه‌های بهزیستی ذهنی کی یز و ماگیارمو (۲۰۰۳) و شایستگی اجتماعی زو و جی (۲۰۱۲) را تکمیل کردند و سپس برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (ماینند آپ) به صورت گروهی برای گروه آزمایش به مدت ۱۵ جلسه ۶۰ 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 بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی تکمیل شد و سپس جهت بررسی پایداری اثربخشی آموزش بعد از یک ماه و نیم در مرحله پیگیری پرسشنامه مجدد برای هر دو گروه تکمیل شد. در پژوهش حاضر از والدین دانش‌آموزان فرم رضایت و تعهد برای این که 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 به صورت محرمانه نزد پژوهشگر خواهد ماند و در حفظ اطلاعات آن‌ها رعایت و حفظ رازداری انجام خواهد شد. همچنین بیان شد که داده‌های جمع‌آوری شده فقط در راستای اهداف پژوهش به کار گرفته می‌شوند. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر^۱ و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد. در طول پژوهش نیز شاهد افت آزمونی نبودیم و تمامی شرکت‌کنندگان تا پایان در پژوهش حضور داشتند.

یافته‌ها

تعداد افراد مشارکت‌کننده در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز با اختلال یادگیری خاص بود. میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۹۷ و ۳/۵۶ و میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان گروه کنترل به ترتیب ۱۰/۸۸ و ۳/۷۳ بود. شرکت‌کنندگان از لحاظ سنی ۲۵/۳ درصد (۱۰ سال)، ۵۳/۳ (۱۱ سال) و ۲۱/۴ (۱۲ سال) بودند و از لحاظ پایه کلاسی ۹ نفر پایه سوم، ۱۴ نفر پایه پنجم و ۷ نفر پایه ششم بودند. وضعیت سطح تحصیلات مادران، دیپلم ۷/۲ درصد، فوق دیپلم ۹/۶، لیسانس ۶۹/۸ و فوق لیسانس و بالاتر ۱۳/۴ بود.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری بهزیستی ذهنی و مولفه‌های آن و شایستگی اجتماعی و مولفه‌های 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 پیش فرض‌های 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 ($F=4/86, P=0.12, F=5/31$)، پس‌آزمون ($F=6/87, P=0.61$) و پیگیری ($F=6/13, P=0.07$) برای بهزیستی ذهنی و در پیش‌آزمون ($F=4/86, P=0.097$)، پس‌آزمون ($F=5/344, P=0.58$) و پیگیری ($F=5/412, P=0.62$) برای شایستگی اجتماعی نشان داد که شرط برابری

1. Analysis of Variance with Repeated Measures

واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج حاصل از آزمون ام باکس برای بهزیستی ذهنی ($P=0/73$ ، $F=1/134$) و شایستگی اجتماعی ($P=0/56$ ، $F=1/521$) نشان داد که پیش فرض تساوی کوواریانس‌ها در تمامی متغیرهای وابسته رعایت شده است. نتایج آزمون ماچلی برای بهزیستی ذهنی ($P=0/213$ ، $W=0/892$) نشان داد که مفروضه کرویت برقرار است و برای شایستگی اجتماعی ($P=0/01$ ، $W=0/112$) نشان داد که مفروضه کرویت برقرار نیست. لذا جهت رعایت این پیش فرض از اصلاح درجه آزادی با استفاده از آزمون گرین هاوس گیسر استفاده شد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		انحراف میانگین	انحراف استاندارد	انحراف میانگین	انحراف استاندارد	
آزمایش	بهزیستی هیجانی	۲۴/۰۷	۴/۱۱	۳۳/۱۳	۴/۳۸	۳۳/۳۲
	بهزیستی روانی	۳۹/۰۶	۵/۲۳	۴۶/۴۲	۷/۳۵	۴۶/۲۸
	بهزیستی اجتماعی	۳۸/۰۸	۴/۰۶	۴۲/۲۵	۴/۸۹	۴۲/۰۵
	بهزیستی ذهنی	۱۰۲/۴۷	۴/۶۵	۱۲۱/۸۵	۷/۳۸	۱۲۱/۳۲
کنترل	بهزیستی هیجانی	۲۴/۳۸	۳/۵۸	۲۴/۴۱	۳/۸۴	۲۴/۳۶
	بهزیستی روانی	۳۸/۲۲	۴/۶۲	۳۸/۲۶	۴/۸۹	۳۸/۱۸
	بهزیستی اجتماعی	۳۸/۶۴	۳/۹۳	۳۸/۴۶	۴/۱۵	۳۷/۹۳
	بهزیستی ذهنی	۱۰۱/۶۷	۵/۸۹	۱۰۱/۸۹	۵/۲۴	۱۰۰/۸۷
آزمایش	خود آگاهی	۱۷/۷۳	۲/۴۹	۱۹/۲۷	۳/۲۱	۱۹/۲۱
	آگاهی اجتماعی	۱۴/۷۳	۲/۳۴	۱۷/۱۳	۳/۴۷	۱۷/۱۶
	خودمدیریتی	۱۶/۵۳	۳/۶۷	۲۰/۴۳	۳/۷۸	۲۰/۱۸
	تصمیم گیری	۱۵/۳۲	۳/۷۵	۱۹/۲۳	۳/۴۱	۱۹/۲۵
	مدیریت رابطه	۱۵/۰۵	۳/۶۲	۲۱/۲۸	۳/۶۵	۲۱/۰۹
	شایستگی اجتماعی	۷۸/۳۳	۴/۳۵	۹۷/۴۶	۶/۳۴	۹۷/۱۳
کنترل	خود آگاهی	۱۷/۲۵	۲/۳۵	۱۶/۲۸	۳/۲۱	۱۶/۲۰
	آگاهی اجتماعی	۱۴/۶۳	۲/۲۷	۱۴/۸۹	۳/۴۷	۱۴/۷۸
	خودمدیریتی	۱۶/۲۱	۳/۶۴	۱۶/۱۲	۲/۷۸	۱۶/۲۷
	تصمیم گیری	۱۵/۱۸	۳/۴۳	۱۴/۷۸	۲/۴۱	۱۴/۹۶
	مدیریت رابطه	۱۵/۳۶	۳/۳۴	۱۵/۱۸	۳/۶۵	۱۴/۶۵
	شایستگی اجتماعی	۷۷/۹۸	۳/۳۱	۷۶/۹۸	۳/۳۵	۷۶/۵۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون و پیگیری بهزیستی ذهنی و مولفه‌های آن و شایستگی اجتماعی و مولفه‌های آن در گروه آزمایش نسبت به نمرات پیش آزمون آن‌ها افزایش یافته است ولی در گروه گواه تفاوتی بین میانگین نمرات پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری مشاهده نشد. جهت استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر می‌بایست پیش فرض‌های 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 پیش آزمون ($P=0/12$ ، $F=5/31$)، پس آزمون ($P=0/61$ ، $F=6/87$) و پیگیری ($P=0/13$ ، $F=6/13$) برای بهزیستی ذهنی و در پیش آزمون ($P=0/97$ ، $F=4/86$)، پس آزمون ($P=0/58$ ، $F=5/344$) و پیگیری ($P=0/62$ ، $F=5/412$) برای شایستگی اجتماعی نشان داد که شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج حاصل از آزمون ام باکس برای بهزیستی ذهنی ($P=0/73$ ، $F=1/134$) و شایستگی اجتماعی ($P=0/56$ ، $F=1/521$) نشان داد که پیش فرض تساوی کوواریانس‌ها در تمامی متغیرهای وابسته رعایت شده است. نتایج آزمون ماچلی برای بهزیستی ذهنی

($P=0/213$ ، $W=0/892$) نشان داد که مفروضه کرویت برقرار است و برای شایستگی اجتماعی ($P=0/01$ ، $W=0/112$) نشان داد که مفروضه کرویت برقرار نیست. لذا جهت رعایت این پیش فرض از اصلاح درجه آزادی با استفاده از آزمون گرین هاوس گیسر استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری	مجدور اتا	توان آماری
	زمان	۳۶۷/۷۲۴	۱/۳۲	۲۷۸/۵۷۸	۶۸/۴۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸۴	۱/۰۰۰
بهزیستی هیجانی	زمان * گروه	۶۷۲/۳۴۹	۱/۳۲	۵۰۹/۳۵۲	۴۲/۶۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶۷	۱/۰۰۰
	گروه	۱۱۳۹/۴۵۶	۱	۱۱۳۹/۴۵۶	۱۸/۷۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۰/۹۸۴
	زمان	۵۳۷/۸۷۲	۱/۲۴	۴۳۳/۷۶۷	۷۹/۴۵۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۶	۱/۰۰۰
بهزیستی روانی	زمان * گروه	۱۰۳۴/۶۵۱	۱/۲۴	۸۲۶/۳۳۱	۳۹/۴۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۵۸	۰/۸۴۹
	گروه	۱۵۸۷/۴۲۷	۱	۱۵۸۷/۴۲۷	۲۰/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴	۰/۹۷۸
	زمان	۵۱۲/۳۸۱	۱/۱۴	۴۴۹/۴۵۷	۷۳/۲۸۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲۷	۱/۰۰۰
بهزیستی اجتماعی	زمان * گروه	۹۷۹/۸۶۹	۱/۱۴	۸۵۹/۵۳۴	۳۶/۷۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۷	۱/۰۰۰
	گروه	۱۴۸۹/۸۵۲	۱	۱۴۸۹/۸۵۲	۱۸/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۰۵	۰/۸۹۵
	زمان	۲۳۴۵/۴۲۲	۱/۷۲	۱۳۶۳/۶۱۷	۲۳۱/۳۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۸۷	۱/۰۰۰
بهزیستی ذهنی	زمان * گروه	۲۹۷۹/۴۵۸	۱/۷۲	۱۷۳۲/۲۴۳	۲۸/۳۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۵۱	۱/۰۰۰
	گروه	۴۹۳۸/۲۸۴	۱	۴۹۳۸/۲۸۴	۱۶/۴۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۱۸	۱/۰۰۰
	زمان	۶۰/۷۲۵	۱/۳۸	۴۴/۰۰۳	۳۶/۷۵۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۴	۱/۰۰۰
خود آگاهی	زمان * گروه	۱۰۴/۷۵۲	۱/۳۸	۷۵/۹۰۷	۶۲/۸۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳۱	۱/۰۰۰
	گروه	۲۶۷/۴۸۳	۱	۲۶۷/۴۸۳	۱۲/۲۵۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۴	۰/۹۸۹
	زمان	۵۳/۱۲۴	۱/۱۹	۴۴/۶۴۲	۳۰/۵۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۱۸	۱/۰۰۰
آگاهی اجتماعی	زمان * گروه	۲۹/۴۳۷	۱/۱۹	۲۴/۷۳۶	۱۹/۲۸۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۹	۰/۹۵۴
	گروه	۱۳۰/۷۶۸	۱	۱۳۰/۷۶۸	۸/۲۸۳	۰/۰۰۵	۰/۲۳۵	۰/۸۷۶
	زمان	۲۶۹/۶۴۸	۱/۲۲	۲۲۱/۰۲۲	۴۲/۳۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸۴	۱/۰۰۰
خود مدیریتی	زمان * گروه	۳۶۹/۸۷۵	۱/۲۲	۳۰۳/۱۷۶	۵۷/۴۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۹۰	۱/۰۰۰
	گروه	۲۷۱/۳۴۷	۱	۲۷۱/۳۴۷	۶/۷۲۵	۰/۰۰۵	۰/۲۱۴	۰/۸۷۴
	زمان	۵۴/۷۲۵	۱/۵۰	۳۶/۴۸۳	۲۱/۷۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۴	۱/۰۰۰
تصمیم گیری	زمان * گروه	۱۴۰/۳۶۴	۱/۵۰	۹۳/۵۷۶	۴۹/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳	۱/۰۰۰
	گروه	۱۴۳/۷۲۸	۱	۱۴۳/۷۲۸	۷/۳۴۱	۰/۰۰۵	۰/۲۲۷	۰/۹۷۳
	زمان	۱۹۲/۷۲۹	۱/۱۲	۱۷۲/۰۷۹	۶۰/۲۴۳	۰/۰۰۱	۰/۶۳۲	۱/۰۰۰
مدیریت رابطه	زمان * گروه	۱۷۴/۲۸۴	۱/۱۲	۱۵۵/۶۱۰	۵۳/۵۱۸	۰/۰۰۱	۰/۶۱۴	۱/۰۰۰
	گروه	۳۵۴/۵۱۸	۱	۳۵۴/۵۱۸	۱۴/۵۱۷	۰/۰۰۱	۰/۳۸۱	۰/۹۸۴
	زمان	۲۹۱۶/۳۵۲	۲	۱۴۵۸/۱۷۶	۹۸/۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳۴	۱/۰۰۰
شایستگی اجتماعی	زمان * گروه	۳۵۴۷/۳۸۹	۲	۱۷۷۳/۶۹۴	۱۲۲/۴۶۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۶	۱/۰۰۰
	گروه	۵۵۴۶/۹۶۲	۱	۵۵۴۶/۹۶۲	۱۳/۸۵۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۰/۹۶۹

بر اساس جدول شماره ۳؛ میزان F اثر زمان ($P=0/001$ ، $F=231/327$) و میزان F اثر تعامل زمان و گروه برای بهزیستی ذهنی ($P=0/001$ ، $F=28/325$) نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ بهزیستی ذهنی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. همچنین میزان F در منبع تغییرات بین گروهی ($P=0/001$ ، $F=16/428$) نشان می‌دهد برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود بهزیستی ذهنی گروه آزمایش مؤثر بوده است. همچنین میزان F اثر زمان ($P=0/001$ ، $F=98/124$) و میزان F اثر تعامل زمان و گروه برای شایستگی اجتماعی ($P=0/001$ ، $F=122/462$) نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ شایستگی اجتماعی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. همچنین میزان F در منبع تغییرات بین گروهی ($P=0/001$ ، $F=13/859$) نشان می‌دهد برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود شایستگی اجتماعی گروه آزمایش مؤثر بوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که آموزش بر مولفه‌های بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی اثربخش بوده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مبنی بر مقایسه زوجی متغیرهای وابسته

سطح معناداری	اختلاف میانگین	زمان		متغیرها
		(۲)	(۱)	
۰/۰۰۱	-۳۴/۱۳۵	پس آزمون	پیش آزمون	بهزیستی ذهنی
۰/۰۰۱	-۴۱/۸۳۳	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۸۴۲	۰/۱۲	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۶/۸۵۱	پس آزمون	پیش آزمون	بهزیستی هیجانی
۰/۰۰۱	-۶/۵۲۷	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۹۲۴	۰/۱۸	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۹/۴۸۳	پس آزمون	پیش آزمون	بهزیستی روانی
۰/۰۰۱	-۸/۹۲۷	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۸۸۳	-۰/۰۵	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۷/۰۲۷	پس آزمون	پیش آزمون	بهزیستی اجتماعی
۰/۰۰۱	-۷/۱۶۴	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۹۲۶	۰/۰۸	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۱۲/۸۷۵	پس آزمون	پیش آزمون	شایستگی اجتماعی
۰/۰۰۱	-۱۲/۷۹۸	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	۰/۰۵۹	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۱/۹۴۱	پس آزمون	پیش آزمون	خود آگاهی
۰/۰۰۱	-۱/۷۶۵	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۹۵۴	۰/۱۲۸	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۱/۷۹۷	پس آزمون	پیش آزمون	آگاهی اجتماعی
۰/۰۰۱	-۱/۶۲۴	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۹۲۱	۰/۱۰۸	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۳/۶۸۷	پس آزمون	پیش آزمون	خود مدیریتی
۰/۰۰۱	-۳/۷۹۴	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۹۲۶	-۰/۱۸۴	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۱/۸۶۷	پس آزمون	پیش آزمون	تصمیم گیری
۰/۰۰۱	-۱/۷۳۴	پیگیری	پیش آزمون	
۰/۸۳۴	۰/۱۰۹	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	-۳/۲۶۳	پس آزمون	پیش آزمون	مدیریت رابطه
۰/۰۰۱	-۳/۳۷۴	پیگیری	پیش آزمون	
۱/۰۰۰	-۰/۱۱۳	پیگیری	پس آزمون	

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در بهزیستی ذهنی و شایستگی 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.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش بهزیستی ذهنی و مولفه‌های آن و شایستگی اجتماعی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مؤثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش رازا و بران (۲۰۲۵)، حلوانی و گیها (۲۰۲۲)، سیلوا (۲۰۲۳) و محمد زادگان و همکاران (۱۴۰۲) که در پژوهش‌هایشان دریافتند یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود کفایت هیجانی-اجتماعی، بهزیستی

و خودتنظیمی کودکان اثربخش است، همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان داشت که در طول پنج دهه گذشته، محققان مزایای بی‌شماری را در رابطه با تمرین ذهن آگاهی در محیط‌های مدرسه آشکار کرده‌اند (ویبر، ۲۰۲۳). تمرین‌های ذهن آگاهی که مبتنی بر ارزش‌های سنتی هستند، باعث رشد همدلی، خلاقیت، روابط اجتماعی سازنده و دلسوزی برای خود و دیگران می‌شوند که به رشد مستمر دانش‌آموزان کمک می‌کند (باروز، ۲۰۱۸). هدف برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی، بهبود مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان با افزایش توانایی آن‌ها برای تعامل فعال با لحظه حال با کنجکاوی و آگاهی بدون قضاوت است که باعث بهبودی در زمینه بهزیستی، عملکرد تحصیلی و اجتماعی کودکان و نوجوانان می‌گردد (سیوتو و همکاران، ۲۰۲۱؛ دو و گیانگ، ۲۰۲۴). در تبیینی دیگر می‌توان گفت که ذهن آگاهی به‌عنوان فرآیند شناختی تصدیق و پذیرش تمام پدیده‌هایی که در لحظه حال رخ می‌دهند، که شامل افکار، احساسات و احساسات بدنی می‌شود، باعث بهبود سلامت روان‌شناختی و بهزیستی دانش‌آموزان می‌شود و پویایی تجربیات یادگیری آن‌ها را به شیوه‌ای عمیق تغییر می‌دهد که بر شایستگی اجتماعی آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد (دو و گیانگ، ۲۰۲۴). همچنین این برنامه می‌تواند ظرفیت افراد را برای مشاهده محرک‌های بیرونی و پاسخ‌های درونی گسترش دهد. علاوه بر این، مکانیسم‌های خودتنظیمی را تقویت می‌کند که افراد را قادر می‌سازد قبل از انجام اقدامات عمدی مکث کرده و تأمل کنند. در نتیجه، تمرینات این برنامه با ارائه مسیری عملی منجر به بهبود شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، بهزیستی و سلامت روان در کودکان و نوجوانان می‌گردد (شونرت-ریچل، ۲۰۱۵؛ کارسلی و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین در تبیین یافته‌ها می‌توان بیان داشت با توجه به این که کودکان با اختلال یادگیری خاص در زمینه بهزیستی و شایستگی اجتماعی دارای مشکل می‌باشند، یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و ذهن آگاهی از طریق توجه ذهن آگاهانه، انجام اعمال محبت آمیز، آگاهی از نگرش‌های مختلف، داشتن ذهن آگاهی در حواس پنجگانه، ابراز قدردانی و خوشبینی می‌تواند تأثیر مثبتی در بهبود مولفه‌های بهزیستی ذهنی از جمله بهزیستی روانی، هیجانی و اجتماعی داشته باشد و در بعد شایستگی اجتماعی نیز تأثیر مثبتی در بهبود مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و خود آگاهی در کودکان با اختلال یادگیری خاص داشته باشد. همچنین ذهن آگاهی به عنوان تمرین مراقبه‌ای از طریق زیستن در لحظه حال می‌تواند در بهبود بهزیستی و شایستگی اجتماعی این دانش‌آموزان موثر باشد (جباری و فخر رنجبری، ۱۴۰۳؛ یادکار، ۱۴۰۴؛ رئیسی و همکاران، ۱۴۰۴؛ دو و گیانگ، ۲۰۲۴).

بنابراین؛ برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ) از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری در مورد مغز خود، درک تأثیر افکار و احساسات خود و یادگیری استراتژی‌هایی برای تبدیل شدن به یک فرد دلسوز و نوع‌دوست، باعث بهبود شایستگی اجتماعی، بهزیستی و سلامت روان کودکان و نوجوانان می‌گردد (مالونی و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین می‌توان بیان داشت که انجام تمرینات برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ) مثل توجه ذهن آگاهانه، ابراز قدردانی، داشتن خوش بینی و خودآگاهی منجر به بهبود بهزیستی دانش‌آموزان می‌گردد (حلوانی و گیها، ۲۰۲۲). از سویی دیگر تمرکز بر عملی که در حال حاضر انجام می‌شود و اختصاص دادن توجه کامل به آن، عمل کردن در اینجا و اکنون، توانایی توصیف احساسات و تجربیات و انتقال احساسات خود به دیگران، حفظ آرامش در موقعیت‌های متناقض، تسلیم نشدن در برابر واکنش‌های تکانشی، پذیرش احساسات و حس‌های فیزیکی یا ایده‌ها بدون قضاوت باعث بهبودی شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان می‌شود (مازولا و راستنول، ۲۰۱۸). بنابراین؛ برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ) از طریق ایجاد خودآگاهی عاطفی، مدیریت احساسات تأثیر مثبتی بر بهزیستی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دارد (کوربرت و همکاران، ۲۰۲۴ و پراجاپاتی و سینگ، ۲۰۲۵). همچنین این برنامه با بهبود در زمینه‌های خاص مانند کنترل مهاری، برنامه‌ریزی و تنظیم رفتار به‌ویژه در توجه و تنظیم هیجان، تقویت رفتار مثبت، می‌تواند شایستگی اجتماعی و بهزیستی دانش‌آموزان را افزایش دهد (کاستسکو و اوپری، ۲۰۲۴).

همچنین؛ برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مایند آپ) یک برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی است که تمرین‌های ذهن آگاهی و روانشناسی مثبت را در بر می‌گیرد. در این برنامه، دانش‌آموزان همچنین یاد می‌گیرند که عملکرد مغز خود را درک کنند، چگونه استرس را مدیریت کنند، چگونه انتخاب‌های سالم داشته باشند و چگونه روابط مثبت ایجاد کنند که در نهایت می‌تواند

شایستگی اجتماعی و بهزیستی دانش آموزان را افزایش دهد (پراجاپاتی و سینگ، ۲۰۲۵). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد دانش آموزان با افزایش آگاهی، خوش‌بینی، رفتارهای همدلانه و مهربانانه، آگاهی از احساسات و تنظیم هیجان، دیدگاه‌گیری، ابراز قدرانی و توجه ذهن آگاهانه توانستند از وضعیت بهزیستی و شایستگی اجتماعی بهتری برخوردار شوند.

بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت، از آنجاکه برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (مابند آپ) فعالیت‌های ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را باهم ترکیب می‌کند و بر خودتنظیمی، توجه و رفتار همدلانه که جنبه‌های اصلی سلامت روان و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان هستند، تأکید دارد، این برنامه می‌تواند ابزاری جامع برای ارتقاء و بهبود سلامت روان، بهزیستی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان باشد، به‌خصوص زمانی که در فرآیند آموزش و یادگیری به کار گرفته شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش عدم کنترل وضعیت تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی آن‌ها بود که به دلیل محدود بودن نمونه آماری بود که می‌تواند نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد، که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی مورد توجه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود اثربخشی این برنامه با سایر دانش‌آموزان با اختلال‌های رشدی-عصبی مورد بررسی قرار گیرد و اثربخشی این برنامه بر جنبه‌های شناختی دانش‌آموزان مورد پژوهش قرار گیرد. همچنین با توجه به اثربخشی این روش پیشنهاد می‌گردد این برنامه در مراکز روان‌شناسی، توان‌بخشی و آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد و به درمانگران و مربیانی که با کودکان اختلال یادگیری خاص کار می‌کنند این برنامه آموزش داده شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانش آموزان، والدین و مسئولان مرکز امید و نشاط جهت همکاری در پژوهش حاضر کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

کلیه نویسندگان اعلام می‌دارند در این مطالعه تعارض منافی نداشته‌اند.

منابع

- امامقلی وند، ف.، کدیور، پ.، و پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳۳(۹)، ۱۰۱-۷۹.
- جباری، ف.س.، و فخر رنجبری، م. (۱۴۰۳). مقایسه شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه. *مجله اختلال‌های هیجانی و رفتاری*، ۱(۱)، ۱-۱۶.
- رشیدی، ب.، فرامرزی، س.، رحمانی ملک‌آباد، م.، و سلطانی، م. (۱۴۰۰). ساخت، روایی سنجی و اعتبار یابی چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴۶(۱۲)، ۱۱۲-۸۹.
- رئیس‌سی، م.، فیروزی، م.، و تقوایی‌نیا، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی مداخلات ذهن آگاهی کودک‌محور بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۶(۱)، ۷۰-۵۵.
- غدیری، ف.، عبدالمحمّدی، ک.، و علیمحمّدی، ع. (۱۴۰۳). مقایسه انزوای اجتماعی و بهزیستی روانی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص و عادی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۴(۵۳)، ۲۰۰-۱۷۹.
- محمد زادگان، ر.، فرید، الف.، چلیبانلو حسرتانلو، غ.، و مصر آبادی، ج. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی هیجانی و علائم اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی در کودکان. *روانشناسی*، ۱۲(۳)، ۳۴-۲۵.
- یادگار، ر. (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر پذیرش اجتماعی و ادراک شایستگی در نوجوانان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، *سلامت روان در مدرسه*، ۳(۳)، ۱۸۹-۱۷۲.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).

Arnold, K., & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for educational research online*, 4, 7-19.

- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning Disabilities Elevate Children's Risk for Behavioral-Emotional Problems: Differences Between LD Types, Genders, and Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6):465-481.
- Broderick, P.C., Jennings, P.A. (2012). Mindfulness for adolescents: a promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New directions for youth development*, 136, 111-126.
- Burrows, L. (2018). *Safeguarding mindfulness in schools and higher education: A holistic and inclusive approach*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707.
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., MariaRe, A., Sini, B., & et al. (2024). Achievement and Satisfaction Among University Students With Specific Learning Disabilities: The Roles of Soft Skills and Study-Related Factors. *Journal of Learning Disabilities*, 57(1):16-29.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *The International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100–109.
- Chieffo, DPR., Arcangeli, V., Moriconi, F., Marfoli, A., Lino, F., & et al. (2023). Specific Learning Disorders (SLD) and Behavior Impairment: Comorbidity or Specific Profile? *Children*, 10(8):1356.
- Costescu, C., & Opre, A.N. (2024). AWAKE School Intervention Program: Improving Executive Functions and Reducing Social and Emotional Difficulties in School-Aged Children. *Brain Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 15(2), 94–112.
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., & Villemonteix, T. (2024). Promoting Psychological Well-being in Preschoolers Through Mindfulness-based Socio-emotional Learning: A Randomized-controlled Trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(10):1487-1502.
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Mar co, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, 70(3), 234–242.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260.
- Do, T.T., & Giang, TV. (2024). Mindfulness-based social-emotional learning program: Strengths and limitations in Vietnamese school-based mindfulness practice. *Heliyon*, 10(12):e32977.
- Feraco, T., Pellegrino, G., Casali, N., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117: 102581.
- Fotini, P., Despoina, K., Kyriakidou, E., & Vasileios, K. (2025). Teacher–student relationships and psychosocial adjustment of students with specific learning disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 40(3), 149–161.
- Ghaffari, A., Azad, A., Zarei, MA., Rassafiani, M., & Sharif Nia, H. (2022). Effect of Occupation Performance Coaching with Four-Quadrant Model of Facilitated Learning on Children with Specific Learning Disorder. *Occupational Therapy International*, 14;2022:4654204.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- 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.

- Guerra, G.C., Positano, MT., Sperati, A., Passaquindici, I., Logrieco, M.G., & et al. (2025). Supporting parents of children with learning disorders: a systematic review of intervention strategies. *Frontiers in Psychology*, 30;16:1536894.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research In Developmental Disabilities*, 153:104814.
- Halwani, F., & Geha, M. (2022). Studying the Effect of a Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Program on Students Wellbeing: The Case of a Lebanese Private School. *International Journal of Science and Research*, 11(11), 96-106.
- Hasan Alam, F., Atia, M., Hassan, R., Rashed, N., & Abd Elrazek, F. (2022). Effectiveness of Art Therapy on Aggressive Behavior and Self-Esteem Among Children with Learning Disorders. *Egyptian Journal of Health Care*, 13(2), 2080-2096.
- Hu, Z., Gong, M., Zhang, Q., Liu, Q., Gao, J., & et al. (2020). Mental health status of students with self-reported learning disabilities in Beijing. *Chinese Journal of School Health*, 41(10), 1547-1551.
- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2020). What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviors. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 25(1), 80–93.
- Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, MD., Turi, M., Marinelli, CV., & et al. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 26;15:1365980.
- Keyes, C. L. M., & Magyar -Moe, J. L. (2003). *The measurement and utility of adult subjective well -being*. In S. J. Lopez & and C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 411 -425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313–334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature.
- Mazzola, N., Rusterholz, B. (2018). *Mindfulness for Teachers: Mindfulness to Escape the Stress Trap*; Desclée De Brouwer: Bilbao, Spain.
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63–82). Springer International Publishing/Springer Nature.
- Morales Almeida, P., & Alemán Ramos, P. (2025). The Subjectivity of Subjective Well-Being. *Sage Open*, 15(1).
- Moss, N. E., & Moss-Racusin, L. (2021). *Academic Achievement. In Practical Guide to Child and Adolescent Psychological Testing*. (pp.85-91). Springer.
- Owen, R., Srinivasan, M., & Wanless, Sh. (2025). Evolving transformative social and emotional learning with an ecological perspective. *Social and Emotional Learning. Research, Practice and Policy*, 6, 100126.
- Pellegrino, G., Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Re, A. M., & et al. (2023). Universal and specific services for university students with specific learning disabilities: The relation to study approach, academic achievement, and satisfaction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(4), 274–284.
- Prajapati, K.H., & Singh, S. (2025). A Review Paper on Impact of MindUp programme on different aspects of Students' Mental Health. *National Journal of Education*, 23(1), 2584-2595
- Razza, R., & Brann, L. (2025). Integrating Social Emotional Learning, mindfulness, and nutrition education into curricula to promote self-regulation and healthy eating behaviors among preschoolers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, 5, 100081.

- Robson, D.A., Allen, M.S., & Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4):324-354.
- Saleem Khasawneh, M.A. (2021). Social competence for students with learning disabilities in English. *Technium Social Sciences Journal*, 23, 16-27.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Sciutto, M.J., Veres, D.A., Marinstein, T.L., Bailey, B.F., & Cehelyk, S.K. (2021). Effects of a School-Based Mindfulness Program for Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1516-1527.
- Sedláčková, D., Grohmann, I., Flekačová, L., Urbanovská, E., Veselá, K., Kantor, J., & Belkin, L. (2025). Lived experiences of students with specific learning disorders in university education in the Czech Republic: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.
- Silva, A. B. da. (2023). Implications of a mindfulness-based emotional education program on the well-being and socioemotional competences of students. *Revista Alcance*, 30(2), 54-66.
- Srinivasan, M. (2019). *SEL Every Day: Integrating Social and Emotional Learning with Instruction in Secondary Classrooms (SEL Solutions Series)*. (Social and Emotional Learning Solutions). WW Norton & Company.
- Stein, B., Hoefft, F., & Richter, C.G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 58, 1-7.
- Tan, Y., Lyu, R., & Lu, S. (2024). Reducing parenting stress in Chinese parents of children with learning disabilities with a mindful parenting program: a randomized controlled trial. *1 Research In Developmental Disabilities*, 51:104794.
- Vasileiadis, I., Dimitriadou, I., Koutras, S., & Vleioras, G. (2024). The development of social competence in students with General Learning Difficulties in early primary grades: The necessity of psychological support programmes in schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 578-596.
- Vezzoli, M., Valtorta, R. R., Mari, S., Durante, F., & Volpato, C. (2022). Effects of objective and subjective indicators of economic inequality on subjective well-being: Underlying mechanisms. *Journal of Applied Social Psychology*, 53(2), 85-100.
- Vitiello, V.E., & Williford, A.P. (2016). Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 136-144.
- Weare, K. (2023). Where have we been and where are we going with mindfulness in schools? *Mindfulness*, 14(2), 293-299.
- Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & et al. (2019). Understanding comorbidity between specific learning disabilities. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 165, 91-109.
- Xiao, P., Zhu, K., Feng, Y., Jiang, Q., Xiang, Z., & et al. (2023). Associations between dyslexia and children's mental health: findings from a follow-up study in China. [Psychiatry Research](#), 324(3):115188.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*.