

## Research Paper

# The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Executive Function, Self-concept and Self-Regulation of Students with Specific Learning Disorders



Jasem Ahmadi <sup>1</sup> , Homayoon Haroon Rashidi <sup>2\*</sup> & Kobra Kazemian moghadam <sup>3</sup>

1. M.A, Department of Psychology, Hom Care Research Cnter, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Hom Care Research Cnter, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Hom Care Research Cnter, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

Use your device to scan  
and read article online



### Article Info:

Received: 2024/09/13

Accepted: 2025/05/24

Available Online: 2025/06/21

**Citation:** Ahmadi, J., Haroon Rashidi, H. & Kazemian moghadam, K. (2025). [The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Executive Function, Self-concept and Self-Regulation of Students with Specific Learning Disorders (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (3):1-15. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.15831.2197>



[10.22098/jld.2025.15831.2197](https://doi.org/10.22098/jld.2025.15831.2197)

## Extended Abstract

### 1. Introduction

A specific learning disorder is a neurodevelopmental condition that negatively impacts the brain's ability to send, receive, and process information. Compared to their peers, children with learning disabilities often struggle with writing activities, problem-solving, and reading skills, which, in turn, can affect their overall academic performance (Hossain et al., 2022). Recent cognitive and neuropsychological research has emphasized the role of executive function in the mental causes of this disorder, indicating that students with learning disabilities tend to have weaker executive function skills (Mehrvani et al., 1402). Furthermore, these students generally have a lower self-concept related to school compared to their typical peers. They also often exhibit significant weaknesses in self-regulation. One innovative educational approach is child-centered mindfulness training, which is clinically effective in various studies. Due to the negative perception of their abilities and the challenges they face academically, socially, and emotionally, a child-centered mindfulness program could be beneficial in improving their attitudes. Conducting a study on child-centered mindfulness within the population of students with specific learning disorders is a novel aspect of the current research. (Hossain et al., 2022). Therefore, this study aims to address the question: Is child-centered mindfulness effective in enhancing self-concept, self-regulation, and executive functioning in students with

special learning disabilities?

### 2. Materials and Methods

In this research, a quasi-experimental design was employed, featuring a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population for the study consisted of all students with specific learning disorders in Dezful City during the academic year 2024-2025. The research sample included 30 students who were purposefully selected and randomly divided into two groups: 15 in the experimental group and 15 in the control group. The inclusion criteria for participants were enrollment in educational and clinical centers for learning disorders, ages ranging from 10 to 14 years, the ability to communicate with other group members, parental consent, scores below average on scales measuring executive function, self-regulation, and self-concept, and a willingness to participate in the study. Exclusion criteria included receiving other programs simultaneously with mindfulness training and absenteeism in more than two sessions. Initially, all students with specific learning disabilities completed the executive function, self-concept, and self-regulation questionnaires as a pre-test. Subsequently, the experimental group participated in an educational program conducted by the researcher at a psychological service center, which lasted for 10 weeks and comprised 10 sessions of 50 minutes each. During this time, the control group did not receive any intervention. After the sessions, all participants completed the same questionnaires as a post-test. Data analysis was conducted using analysis of covariance (ANCOVA), and all statistical analyses were performed with SPSS

### \*Corresponding Author:

Homayoon Haroon Rashidi

Address: Department of Psychology, Hom Care Research Cnter, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

Tel: +98 (61) 424206015

E-mail: [Haroon\\_rashidi2003@yahoo.com](mailto:Haroon_rashidi2003@yahoo.com)



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

statistical software, version 22. A significance level of 0.05 was set for all hypotheses tested.

### 3. Results

The findings from the demographic data showed that the age range of the study sample was 10 to 13 years, with a mean age of 12.1 years with a standard deviation of 0.804 in the experimental group and a mean age of 11.11 years with a standard deviation of 0.891 in the control group. The results showed that the two research groups did not have significant differences in all the variables studied in the pre-test phase; because the mean and standard deviation of the groups were almost close to each other, but in the post-

test phase, the mean and standard deviation of the experimental group had noticeable changes in the variables of executive function, self-concept, and self-regulation.

As shown in Table 1, with the pre-test control, there is a significant difference between the experimental and control groups regarding executive function, self-concept, and self-regulation ( $p < 0.001$ ). In other words, child-centered mindfulness training has significantly increased executive function, self-concept, and self-regulation in the experimental group, considering the mean score of executive function, self-concept, and self-regulation in the experimental group compared to the mean score of the control group.

**Table 1.** Results of analysis of covariance of executive function, self-concept, and self-regulation scores of the two experimental and control groups with pre-test control

| Index           | SS     | Df | MS     | F      | P     |
|-----------------|--------|----|--------|--------|-------|
| <b>Pre-test</b> | 129/13 | 1  | 129/13 | 36/68  | 0/001 |
| <b>Group</b>    | 559/54 | 1  | 559/54 | 158/96 | 0/001 |
| <b>Error</b>    | 25/14  | 27 | 3/52   |        |       |
| <b>Pre-test</b> | 87/31  | 1  | 87/31  | 18/69  | 0/001 |
| <b>Group</b>    | 391/46 | 1  | 391/46 | 83/82  | 0/001 |
| <b>Error</b>    | 51/90  | 27 | 4/67   |        |       |
| <b>Pre-test</b> | 110/13 | 1  | 110/13 | 20/74  | 0/001 |
| <b>Group</b>    | 362/15 | 1  | 362/15 | 68/20  | 0/001 |
| <b>Error</b>    | 28/31  | 27 | 5/31   |        |       |

### 4. Discussion and Conclusion

The findings of this study confirm that child-centered mindfulness is effective in enhancing the executive function, self-concept, and self-regulation of students with specific learning disabilities. This conclusion is consistent with previous research. Mindfulness involves non-judgmental and focused awareness of the present moment, allowing individuals to acknowledge and accept their experiences. By fostering mindfulness, individuals can enhance their executive function, self-concept, and self-regulation through components such as acceptance, understanding, and personal growth. Mindfulness encourages thoughtful and reflective responses to situations rather than automatic and thoughtless reactions, enabling individuals to better recognize, manage, and resolve everyday challenges. As a result, mindfulness has been shown to improve the executive function, self-concept, and self-regulation of children with learning disabilities (Hossain et al., 2022). However, since this research was limited to students in Shahrdaful, the findings may not apply to other communities. Additionally, due to constraints related to time, location, and access to research samples, follow-up investigations were not feasible. Based on these findings, child-centered mindfulness can serve as an effective psychological intervention to enhance the executive function, self-concept, and self-regulation of

students with learning disorders.

### 5. Ethical Considerations

#### Compliance with ethical guidelines

This article adheres to ethical principles throughout. Participants were free to withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were informed about the research process and gave their consent to take part. According to the agreement, after the research concluded, the members of the control group also received the intervention that was implemented.

#### Funding

This research did not receive funding from any public, commercial, or non-profit organizations.

#### Authors' contributions

All authors contributed to the design, execution, and writing of this research.

#### Conflicts of interest

There was no conflict of interest among the authors.

#### Funding

This article is taken from the master's thesis of the first author of the article in the field of psychology of Islamic Azad University, Dezful branch, and the authors hereby express their gratitude to all those who participated in this study.

## مقاله پژوهشی

## اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی دانش آموزان با اختلال یادگیری

جاسم احمدی<sup>۱</sup>، همایون هارون رشیدی<sup>۲\*</sup> و کبری کاظمیان مقدم<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

Use your device to scan  
and read article online

ستاددهی: احمدی، ا.، هارون رشیدی، ه. و کاظمیان مقدم، ک. (۱۴۰۴). اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی

دانش آموزان با اختلال یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴ (۳): ۱۵-۱. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.15831.2197>

doi 10.22098/jld.2025.15831.2197

## چکیده

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱

**هدف:** این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.**روش‌ها:** روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر دزفول در سال ۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش آموز بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب شدند. گروه آزمایش مداخله آموزشی را در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی بود. داده‌ها با تحلیل کوواریانس چندمتغیره، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و سطح معناداری ۰/۰۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد بین گروه‌های آزمایش و گواه از نظر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی تفاوت معنی‌داری وجود داشت ( $P < 0/001$ ).

## کلیدواژه‌ها:

**نتیجه‌گیری:** با توجه به این که ذهن آگاهی کودک محور باعث افزایش کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی شد، می‌توان از این روش به عنوان یک روش کارا جهت بهبود کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی استفاده کرد.

خودپنداره، خودنظم‌دهی، کارکرد اجرایی، ذهن آگاهی کودک محور

## مقدمه

۲ تا ۱۰ درصد تخمین زده می‌شود (آرو و همکاران، ۲۰۲۲)؛ و شیوع آن در ایران ۹/۷ درصد گزارش شده است (عباسی و غیرتی، ۱۴۰۱). یکی از مواردی که در دهه‌های اخیر، نظریه‌های شناختی و عصب روان‌شناختی در رابطه با علل شناختی این اختلال بر آن تأکید دارند،

1. specific learning disorder
2. neurodevelopmental disorders
3. Becker

اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup> یک اختلال عصب-تحوالی<sup>۲</sup> محسوب می‌شود که بر عملکرد و توانایی مغز در ارسال، دریافت و پردازش اطلاعات تأثیر منفی می‌گذارد. کودکان با اختلال یادگیری خاص ممکن است در زمینه خواندن، نوشتن، صحبت کردن، شنیدن، درک مفاهیم ریاضی و همچنین در توانایی کلی ادراک با مشکلاتی روبرو شوند (بیکر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). میزان شیوع این اختلال با در نظر گرفتن میزان قطعیت و تعاریف به کار رفته از

\* نویسنده مسئول:

همایون هارون رشیدی

نشانی: گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۶۱) ۴۲۴۲۰۶۱۵+

پست الکترونیکی: [Haroon\\_rashidi2003@yahoo.com](mailto:Haroon_rashidi2003@yahoo.com)

## ناتوانی‌های یادگیری

کارکرد اجرایی<sup>۱</sup> است (مهرولی و همکاران، ۱۴۰۲).

کارکرد اجرایی مجموعه‌ای از توانایی‌های عالی شامل بازداری، خودآغازگری، برنامه‌ریزی راهبردی، انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل تکانه را به انجام می‌رسانند (دیاموند، ۲۰۱۳، به نقل از صادقی و زمستانی، ۱۴۰۳) و به ما اجازه می‌دهند به شکلی انعطاف‌پذیر به محیط پاسخ دهیم و آگاهانه و هدفمند به فکر و عمل پردازیم و اساس توانایی‌هایی مانند حل مسئله و تفکر انعطاف‌پذیر محسوب می‌شوند (صمدی و همکاران، ۱۴۰۱). نقص و ناتوانی در این زمینه‌ها منجر به اختلال در در عملکرد افراد در حیطه‌های شناختی، رفتاری و تعاملات اجتماعی در زندگی روزمره می‌گردد (جلیوند و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین یافته‌های سلیمان‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) نشان داد که آموزش کارکردهای اجرایی در چارچوبی مشخص به دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، می‌تواند در کاهش مشکلات مربوط به مهارت‌های یادگیری به این دانش‌آموزان کمک قابل توجهی کند. با بررسی مطالعات انجام گرفته می‌توان نتیجه گرفت که بین دو گروه از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی در کارکرد اجرایی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با کودکان عادی از توانایی‌های عالی، شامل خودگردانی، خودآغازگری، برنامه‌ریزی، انعطاف‌شناختی، حافظه کاری، سازماندهی، پیش‌بینی آینده و حل مسئله کمتری برخوردار هستند. با توجه به این که ضعف در کارکردهای اجرایی یکی از مشکلات اصلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص محسوب می‌شود و مستقیماً بر عملکرد تحصیلی و مهارت‌های زندگی این دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، مداخله برای بهبود کارکردهای اجرایی به‌عنوان عامل تأثیرگذار در انجام فعالیت‌های مرتبط با یادگیری و مدرسه امری ضروری است. بنابراین لازم است مداخله‌ها و آموزش‌های روان‌شناختی در جهت بهبود کارکردهای اجرایی این کودکان لحاظ شود.

دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، توانایی‌های تحصیلی خود را کمتر از همسالان عادی خود درک می‌کنند. در حقیقت، نگرش منفی آنان نسبت به خود با عوامل اجتماعی، از جمله پذیرش اجتماعی مرتبط است و باعث می‌شود نوعی خودارزشمندی منفی یا خودپنداره<sup>۲</sup> ضعیف در آنان ایجاد شود و در نهایت موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنان شود (منصوری و همکاران، ۱۴۰۰). خودپنداره شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است و تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه‌ها را در بر می‌گیرد؛ بنابراین، افکار و عقاید فرد که دانش او را درباره خودش تشکیل می‌دهد، خودپنداره نامیده می‌شود (قادری و همکاران، ۱۴۰۳). دانش‌آموزانی که در انجام کارها، خود را، اثربخش‌تر، مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با سایرین از

خودپنداره تحصیلی بالایی برخوردار خواهند بود و بالطبع چنین خودپنداره‌ای منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و علاقه و انگیزش بیشتر در وی می‌شود (شریفی رهنمو و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه معمولاً با ضعف گسترده در خودنظم‌دهی<sup>۳</sup> رو به رو هستند (قربانی و همکاران، ۱۴۰۲). خودنظم‌دهی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تحولات بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش برای رسیدن به هدف‌های گوناگون است (سلمانی و همکاران، ۱۴۰۳). از دیدگاه زیمرمن<sup>۴</sup> خودنظم‌دهی چهار بعد اصلی است: بعد رفتاری، بعد انگیزشی، بعد شناختی و بعد فراشناختی. بر این اساس در الگوی زیمرمن به‌طور کلی دانش‌آموزانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، شناختی، فراشناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند و به‌طور شخصی کوشش‌های خود را برای کسب دانش و مهارت شروع کرده و جهت می‌دهند (ملکی و حسینی، ۱۴۰۲). یادگیرندگان خودنظم‌ده می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت اهداف فردی سوق دهند و در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۳). نتایج پژوهش‌های متعدد حاکی از رابطه و اثرگذاری خودنظم‌دهی بر گستره‌ای از متغیرهای اساسی در حوزه تحصیلی از جمله؛ پیشرفت و رضایت تحصیلی، سازگاری تحصیلی (راسل و همکاران، ۲۰۲۰؛ شبانی، ۱۴۰۳)، ادراک مثبت نسبت به محیط یادگیری، انگیزش درونی (اینکاوارا و همکاران، ۲۰۲۲)، استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری، مدیریت زمان، جستجوی کمک و هدف‌گزینی (لو و وانگ، ۲۰۲۲) مؤثر است. دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به دلیل اینکه قادر به تنظیم عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودنظم‌دهی کمی دارند. در واقع این دانش‌آموزان در زمینه فعالیت تحصیلی از خود تمایلی نشان نمی‌دهند، خودنظارتی و خودکارآمدی اندکی دارند و مسلماً از راهبردهای فراشناختی کمتری بهره می‌برند. این دانش‌آموزان تکلیف‌شان را تهدید در نظر می‌گیرند و استقامت و پایداری لازم را نشان نمی‌دهند (قربانی و همکاران، ۱۴۰۲). با توجه به اهمیت آموزش و پرورش دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری، به عنوان یکی از اهداف مهم نظام آموزشی و شناسایی عواملی که در اختلالات

1. executive functions
2. self-concept
3. Zimmerman
4. Russell et al
5. Ingkavara et al
6. Lu & Wang

## ناتوانی‌های یادگیری

از آنجا که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، تصور منفی نسبت به توانایی‌های خود دارند و دچار مشکلات عدیده‌ای در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی می‌شوند، به نظر می‌رسد استفاده از برنامه ذهن آگاهی کودک محور می‌تواند در تغییر نگرش آنها مؤثر باشد. گرچه استفاده از این روش برای انواع اختلالات رواج یافته، اما مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در ایران با وجود افزایش کودکان با اختلالات یادگیری، استفاده از این برنامه‌ها مورد توجه واقع نشده و تاکنون مطالعه‌ای در خصوص استفاده از این روش که به‌طور همزمان سازه‌های خودپنداره، خودنظم‌دهی و کارکرد اجرایی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری بررسی کرده باشد، یافت نشده است. بنابراین مسئله فوق برای اولین بار مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به موضوعات مطروحه و پژوهش‌های انجام یافته در مورد تأثیر ذهن آگاهی کودک محور بر بهبود مشکلات روانی، هیجانی و رفتاری کودکان و ازسوی دیگر مرور پیشینه پژوهش در این زمینه خلأ پژوهشی احساس می‌شود و از طرفی انجام مطالعه ذهن آگاهی کودک محور در جامعه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه خود از جنبه‌های نوآورانه پژوهش حاضر است. از این رو مطالعه حاضر در راستای پاسخ به این سؤال بود که آیا ذهن آگاهی کودک محور بر خودپنداره، خودنظم‌دهی و کارکرد اجرایی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه اثربخش است؟

## روش پژوهش

در این پژوهش از طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهد. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که بصورت هدفمند انتخاب و بصورت تصادفی در دو گروه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شامل حضور شرکت‌کنندگان در مراکز آموزشی و بالینی اختلال یادگیری، دامنه سنی بین ۱۰ تا ۱۴ سال، توانایی برقراری ارتباط با دیگر اعضای گروه، داشتن رضایت از والدین، نمره پایین‌تر از میانگین در مقیاس‌های کارکرد اجرایی، خودنظم‌دهی و خودپنداره و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بود و معیارهای خروج شامل دریافت برنامه‌های همزمان با برنامه آموزشی ذهن آگاهی و پاسخگویی قبلی دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های کارکرد اجرایی، خودپنداره و

یادگیری دانش‌آموزان مؤثرند و همچنین به منظور افزایش خودپنداره، خودنظم‌دهی و کارکرد اجرایی دانش‌آموزان، ضروری است تا آموزش‌هایی در این زمینه به منظور افزایش موارد ذکر شده صورت گیرد. یکی از جدیدترین روش‌های آموزشی، آموزش ذهن آگاهی کودک محور<sup>۱</sup> است که کارآیی بالینی آن در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است. فون مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی یکی از رویکردهای موج سوم روان‌شناسی شناختی رفتاری است که در دهه‌های اخیر به‌ویژه در حوزه اختلال یادگیری خاص به آن توجه شده است. طی چند دهه اخیر، شاهد استفاده فزاینده‌ای از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی برای طیف وسیعی از مشکلات و بهبود بهزیستی روانشناختی بوده‌ایم که مهارت‌های شناختی مختلفی را آموزش می‌دهند (شکری و همکاران، ۱۴۰۲). هدف آموزش ذهن آگاهی آن است که فرد از طریق پایش خودآیند از اثرات فعالیت مجدد ذهنیت در حال انجام آگاه یابد و از طریق ایجاد و به‌کارگیری حالت حضور ذهن در ذهنیت بودن بماند و از طریق انجام تمرین‌های مکرر با جهت‌دهی هدفمندانه توجه به یک شیء خنثی به مشاهده افکار و احساسات یا حس‌های بدنی خود بنشیند (سروریان و همکاران، ۱۴۰۲). سروریان و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند برنامه ذهن آگاهی کودک محور بر بهبود توجه و بازدارندگی پاسخ دانش‌آموزان دارای نارسانوسی مؤثر است. همچنین پژوهش‌ها از اثربخشی مداخله ذهن آگاهی بر کاهش افسردگی و اضطراب کودکان سرطانی (اکبری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۸)، افزایش عزت‌نفس و همدلی کودکان پیش‌دبستانی (دهقانی و منشی، ۱۳۹۸)، کاهش تکانشگری و پرخاشگری کودکان با اختلال رفتاری برون‌نمود (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۸)، کاهش نارسای هیجانی و بهبود خودنظم‌دهی هیجانی کودکان با اختلال یادگیری خاص (کشاورز و لیان و زارعی گونیانی، ۱۳۹۹)، افزایش خودکارآمدی درد و کاهش اضطراب درد کودکان مبتلا به رماتیسم (خیر و منشی، ۱۴۰۰)، بهبود مهارت‌های عصب روان‌شناختی کودکان پیش‌دبستانی (بمانیان و منشی، ۱۴۰۲)، بهبود شایستگی اجتماعی و کاهش ناگویی خلقی در کودکان با علائم اختلال اضطراب (میرحسینی و همکاران، ۱۴۰۲)، افزایش سلامت و امیدواری در کودکان سرطانی (دوستدار طوسی و همکاران، ۱۴۰۳)، بهبود عملکرد شناختی و هیجانی کودکان و نوجوانان دارای آسم (لاک و همکاران، ۲۰۲۰)، بهبود شفقت به خود و ذهن آگاهی و کاهش علائم اضطراب، افسردگی و استرس (لال و ویندوکامر، ۲۰۲۴)، کاهش سطح اختلالات خواب در دانش‌آموزان (سپتیانا و همکاران، ۲۰۲۴) و ارتقاء بهزیستی دانشجویان (کایستی و همکاران، ۲۰۲۴) و بهبود بهزیستی روانشناختی و کیفیت‌زندگی دانش‌آموزان (مورالز رودریگو و مورالز رودریگو، ۲۰۲۴) حکایت دارد.

1. Child-centered mindfulness therapy
2. Lack et al
3. Lal & Vinod Kumar
4. Septiana et al
5. Kaisti et al
6. Morales-Rodriguez & Morales-Rodriguez



## ناتوانی‌های یادگیری

خودنظم‌دهی و غیبت بیش از دو جلسه بودند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه رتبه‌بندی رفتاری کارکرد اجرایی (فرم کوتاه)<sup>۱</sup>: این

پرسشنامه، بهترین چک‌لیست برای سنجش و غربال‌گری کنش‌های اجرایی در کودکان دبستانی است که **جیویا و همکاران**<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) آن را تدوین کرده‌اند و دارای در دو فرم مربی و والدین با ۸۶ گویه است؛ در این پژوهش از فرم مربی استفاده شده است. مدت زمان لازم برای تکمیل این پرسشنامه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه است و والد یا مربی باید در پاسخ به گزینه‌های مربوط به کودک، گزینه هیچ وقت = صفر، گاهی اوقات = ۱، و همیشه = ۲ را علامت بزند. در این پرسشنامه کسب نمره بالا به معنای کارکردهای اجرایی بیشتر و کسب نمره پایین به معنای کارکردهای اجرایی کمتر است. این پرسشنامه به منظور تفسیر رفتاری عملکرد اجرایی کودکان ۵ تا ۱۸ ساله طراحی شده است و هشت حیطه کنش‌های اجرایی را می‌سنجد که نتایج این هشت حیطه در دو شاخص همپوش خلاصه می‌شوند: مهارت‌های تنظیم رفتار<sup>۳</sup> (بازداری<sup>۴</sup>، انتقال توجه<sup>۵</sup>، مهار هیجانی<sup>۶</sup>) و مهارت‌های فراشناختی<sup>۷</sup> (برنامه‌ریزی<sup>۸</sup>، سازماندهی مواد<sup>۹</sup>، نظارت<sup>۱۰</sup>، حافظه کاری<sup>۱۱</sup>)، آغازگری<sup>۱۲</sup>. سازندگان این مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌ها در فرم مربی از ۰/۸۰ تا ۰/۹۷ گزارش کردند، همچنین روایی محتوایی و روایی ساختاری این سیاهه با روش تحلیل عاملی تأییدی آزمون شد (**جیویا و همکاران**، ۲۰۰۰). در ایران ضریب پایایی بازآزمون خرده‌مقیاس‌های آزمون رتبه‌بندی رفتاری کنش‌های اجرایی در کنش بازداری ۰/۹۰، انتقال توجه ۰/۸۱، کنترل هیجانی ۰/۹۱، آغازگری ۰/۸۰، حافظه کاری ۰/۷۱، برنامه‌ریزی ۰/۸۱، سازماندهی مواد ۰/۷۹، نظارت ۰/۷۸، و نمره کلی کنش‌های اجرایی ۰/۸۹ به دست آمد. ضریب همسانی درونی برای این پرسشنامه از ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ بوده که نشان‌دهنده بالابودن همسانی درونی تمامی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه است (**نوده‌نی و همکاران**، ۱۳۹۵). در این پژوهش آلفای کرونباخ مؤلفه‌های بازداری، انتقال توجه، مهار هیجانی، آغازگری، حافظه کاری، برنامه‌ریزی، سازماندهی مواد و نظارت به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمده است.

## پرسشنامه خودپنداره بک: این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه است و ۵

جنبه از ویژگی‌ها را بررسی و اندازه‌گیری می‌کند که عبارتند از: توانایی ذهنی، کارآمدی شغلی، جذابیت جسمانی، مهارت‌های اجتماعی و عیب‌ها و حسن‌ها. در این پرسشنامه، چندین گروه سؤال وجود دارد و هر سؤال بیان‌کننده صفتی در فرد است و هریک از مواد بر اساس روش

درجه‌بندی شامل ۵ اظهارنظر است که این اظهارنظرها از کاملاً منفی مساوی نمره ۱ تا کاملاً مثبت مساوی نمره ۵ درجه‌بندی شده‌اند. بدین ترتیب، حداقل نمره‌ای که آزمودنی در این مقیاس به دست می‌آورد برابر با ۲۵ و حداکثر آن برابر با ۱۲۵ خواهد بود. **بک و همکاران**<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۰) ضریب پایایی را با استفاده از روش آزمون و آزمون مجدد به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۶۵ پس از یک هفته و سه ماه فاصله زمانی گزارش کردند. همچنین ضریب همسانی درونی برای این مقیاس برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی این پرسشنامه در مقایسه با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ، برابر ۰/۵۵ گزارش شده است. برای سنجش روایی سازه این آزمون ضریب همبستگی بین نمره‌های دو تست خود پنداره بک و راجرز محاسبه و معادل ۰/۵۴ گزارش شده است که از لحاظ آماری معنادار است در مطالعه **قادر و همکاران** (۱۴۰۳) اعتبارسنجی پرسشنامه انجام شد و ضریب آلفای کرونباخ برای آن معادل ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است.

پرسشنامه خودنظم‌دهی: این پرسشنامه توسط **پینتریچ و دی‌گروت**<sup>۱۴</sup>

(۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودنظم‌دهی ساخته شد. این پرسشنامه حاوی ۲۲ گویه است که پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ بخشی لیکرت و دارای ۵ درجه از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌باشد. بررسی‌های **پینتریچ و دی‌گروت** (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه در یادگیری نشان داد که توان پایایی برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودنظم‌ده، ۰/۸۳ بدست آمد. جهت مطالعه روایی مقیاس به روش روایی سازه‌ای عمل شد. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش بازآزمایی استفاده گردید؛ بدین ترتیب که ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در دو مرحله جداگانه و به فاصله دو هفته مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند که ضریب کل حاصله برابر با ۰/۷۶ و معنادار بود. **مرادی و همکاران** (۱۳۹۹) در پژوهش خود این پرسشنامه را برای ارزیابی خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به کار برده‌اند و پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش پایایی مقیاس خودنظم‌دهی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برآورد شده است.

1. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)

2. Gioia et al

3. behavior adjustment skills

4. inhibition

5. attention transfer

6. emotional control

7. metacognitive skills

8. planning

9. organize materials

10. monitoring

11. working memory

12. initiation

13. Beck et al

14. Pintrich & DeGroot

## ناتوانی‌های یادگیری

خودنظم‌دهی به‌عنوان پس‌آزمون، توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. پس از پایان پژوهش، جهات رعایت اصول اخلاقی، درمان برای گروه گواه نیز اجرا شد. همچنین همه موارد مرتبط با شرکت‌کننده به‌صورت محرمانه در نظر گرفته شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و یک‌متغیره استفاده شد. کلیه تحلیل‌های آماری پژوهش حاضر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ انجام شد. ضمناً برای کلیه فرضیه‌ها سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

**پروتکل اجرا شده:** جلسات آموزش ذهن‌آگاهی اکتباس شده از کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای کودکان و نوجوانان (بوردیک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشی و همکاران، ۱۳۹۶) بود. محتوای برنامه آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. جلسات آموزشی؛ هدف و محتوای کلی آن (بوردیک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشی و همکاران، ۱۳۹۶)

| جلسه  | شرح جلسه                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | معرفی آموزش ذهن‌آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون علت اجرای این دوره آموزشی برای کودکان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه‌ریزی برای تمرینات ذهن‌آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین و یادداشت‌های روزانه درباره تمرین ذهن‌آگاهی، آموزش و انجام تمرینات مربوط به وضعیت‌های تمرینات مراقبه ذهن‌آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست‌ها). |
| دوم   | صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان در مورد ذهن‌آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن‌آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| سوم   | صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از ذهن‌آگاهی و تکرار تنفس ذهن‌آگاهانه و آموزش بادی اسکن.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| چهارم | تکرار تمرینات پایه تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| پنجم  | صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از تمرینات ذهن‌آگاهی و آموزش خوردن ذهن‌آگاهانه به همراه تکرار تمرین تنفس ذهن‌آگاهانه و بادی اسکن.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ششم   | تکرار تمرینات پایه تنفسی و تکرار تمرین خوردن ذهن‌آگاهانه و آموزش تمرین بوییدن ذهن‌آگاهانه و لمس کردن ذهن‌آگاهانه و انجام حرکات کششی ذهن‌آگاهانه.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| هفتم  | مرور تمرینات جلسات قبل، آموزش تمرین گوش دادن ذهن‌آگاهانه و انجام تمرین ذهن‌آگاهی نسبت به افکار «مراقبه رودخانه روان»، «تخته سفید نانوخته»، «رود به شکاف بین افکار»                                                                                                                                                                                                                                                 |
| هشتم  | تکرار تمرینات پایه تنفسی و بادی اسکن، انجام تمرین ذهن‌آگاهی «عوض کردن کانال» و «افکار خود آیند منفی»                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| نهم   | مرور تمرینات جلسات قبل و آموزش مراقبه ذهن‌آگاهی نسبت به هیجانات و بازی «من احساس می‌کنم» و یادداشت نویسی یا نقاشی درباره احساسات و هیجانات.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| دهم   | تکرار تمرینات پایه تنفسی و ذهن‌آگاهی نسبت به حس‌های بدنی و انجام مراقبه «رهایی از اضطراب در لحظه حال»                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## یافته‌ها

در نوشتن بودند. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی در جدول ۲ آورده شده است. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که دو گروه پژوهش در تمامی متغیرهای مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت‌های چشم‌گیری با یکدیگر نداشته‌اند؛ چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها، تقریباً به هم نزدیک بوده است اما در مرحله پس‌آزمون، میانگین و انحراف استاندارد، گروه آزمایش در متغیرهای کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی تغییرات محسوسی داشته است.

**روش اجرا:** برای انجام پژوهش پس از هماهنگی و اخذ مجوزهای لازم از مسئولان پژوهشی دانشگاه و هماهنگی مکان برگزاری، ابتدا برای افراد جامعه پژوهش علاوه بر بیان هدف و اهمیت پژوهش، درباره رعایت نکات اخلاقی اطمینان خاطر داده شد و آنان رضایت‌نامه شرکت آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش را امضاء کردند. ابتدا پرسشنامه‌های کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی به عنوان پیش‌آزمون، توسط تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پاسخ داده شد. سپس گروه آزمایش، طی ۱۰ هفته و در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در برنامه آموزشی که توسط پژوهشگر در یک مرکز خدمات روان‌شناختی صورت گرفت، شرکت کردند و طی این مدت گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات، پرسشنامه‌های کارکرد اجرایی، خودپنداره و

در این قسمت با استفاده از روش‌های آماری مناسب، داده‌های جمع‌آوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که افراد نمونه پژوهش دارای دامنه سنی ۱۰ تا ۱۳ سال بودند که در گروه آزمایش با میانگین سنی ۱۲/۱ با انحراف معیار ۰/۸۰۴ و در گروه گواه نیز با میانگین سنی ۱۱/۱ سال و انحراف معیار ۰/۸۹۱ گزارش شدند. در هر کدام از گروه‌های آزمایش و کنترل، ۸ نفر دارای اختلال در خواندن، ۲ نفر اختلال در حساب و ۵ نفر دارای اختلال

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش بر حسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی

| متغیرها       |           | شاخص‌ها |  | گروه آزمایش |       | گروه گواه |       |
|---------------|-----------|---------|--|-------------|-------|-----------|-------|
|               |           |         |  | SD          | M     | SD        | M     |
| کارکرد اجرایی | پیش آزمون |         |  | ۷/۶۰        | ۶۲/۲۳ | ۷/۱۴      | ۶۲/۱۵ |
|               | پس آزمون  |         |  | ۱۱/۱۸       | ۹۸/۲۱ | ۷/۱۸      | ۶۲/۲۳ |
| خودپنداره     | پیش آزمون |         |  | ۹/۱۷        | ۴۳/۱۹ | ۶/۱۳      | ۴۴/۴۲ |
|               | پس آزمون  |         |  | ۵/۱۴        | ۷۰/۷۸ | ۶/۱۵      | ۴۵/۸۶ |
| خودنظم‌دهی    | پیش آزمون |         |  | ۵/۱۰        | ۳۶/۴۲ | ۵/۲۲      | ۳۶/۵۳ |
|               | پس آزمون  |         |  | ۳/۲۱        | ۶۳/۳۹ | ۵/۷۷      | ۳۶/۶۲ |

همگونی ضرایب رگرسیون از طریق بررسی اثر تعاملی متغیر مستقل و پیش‌آزمون هر متغیر وابسته بر پس‌آزمون آن انجام شد که نتایج حاکی از معنادار نبودن میزان  $F$  در سطح  $۰/۰۵$  در متغیرهای کارکرد اجرایی [ $F=۱/۲۳۴$   $P=۰/۱۰۵>۰/۰۱$ ]، خودپنداره [ $F=۰/۴۶۲>۰/۰۱$   $P=۰/۹۳۱$ ]، و خودنظم‌دهی [ $F=۱/۲۷۳$   $P=۰/۱۰۱>۰/۰۱$ ] بود. جهت بررسی پیش‌فرض توزیع نرمال متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. مطابق نتایج این آزمون توزیع نرمال در متغیرها وجود دارد چرا که  $Z$  به دست آمده در سطح  $۰/۰۵$  معنی‌دار نمی‌باشد.

با توجه به طرح پژوهشی حاضر از آزمون تحلیل کوواریانس برای تجزیه نتایج اصلی استفاده شد. در همین راستا ابتدا برای بررسی همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد متغیرهای کارکرد اجرایی [ $F_{(۱,۲۸)}=۱/۵۹۸$   $P=۰/۲۱۹>۰/۰۵$ ]، خودپنداره [ $F_{(۱,۲۸)}=۱/۴۵۰$   $P=۰/۱۴۵>۰/۰۵$ ]، خودنظم‌دهی [ $F_{(۱,۲۸)}=۱/۱۲۱$   $P=۰/۱۴۵>۰/۰۵$ ] به لحاظ آماری معنی‌دار نبود، بنابراین مفروضه همگونی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین مفروضه مهم تحلیل کوواریانس یعنی

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری پس‌آزمون متغیرهای پژوهش

| نام آزمون               | ارزش  | F     | فرضیه DF | خطا DF | معنی داری | اندازه تاثیر |
|-------------------------|-------|-------|----------|--------|-----------|--------------|
| آزمون اثر پیلایی        | ۰/۵۷۱ | ۲۹/۱۵ | ۳        | ۲۳     | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۸۷        |
| آزمون لامبدای ویلکز     | ۰/۲۴۱ | ۲۹/۱۵ | ۳        | ۲۳     | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۸۷        |
| آزمون اثر هتلینگ        | ۲/۱۸۷ | ۲۹/۱۵ | ۳        | ۲۳     | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۸۷        |
| آزمون بزرگترین ریشه روی | ۲/۱۸۷ | ۲۹/۱۵ | ۳        | ۲۳     | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۸۷        |

مشاهده می‌شود. برای پی‌بردن به این که در کدام متغیرهای پژوهش بین دو گروه تفاوت وجود دارد. سه تحلیل کوواریانس یک متغیری (آنکوا) در متن مانکوا انجام شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها، بین گروه آزمایش و گروه گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی تفاوت معنی‌داری

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی دو گروه آزمایش و کنترل

| شاخص‌ها   | SS     | Df | MS     | F      | P     | اندازه تاثیر |
|-----------|--------|----|--------|--------|-------|--------------|
| پیش آزمون | ۱۲۹/۱۳ | ۱  | ۱۲۹/۱۳ | ۳۶/۶۸  | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۰۴        |
| گروه      | ۵۵۹/۵۴ | ۱  | ۵۵۹/۵۴ | ۱۵۸/۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۸۱        |
| خطا       | ۲۵/۱۴  | ۲۷ | ۳/۵۲   |        |       |              |
| پیش آزمون | ۸۷/۳۱  | ۱  | ۸۷/۳۱  | ۱۸/۶۹  | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۷۵        |
| گروه      | ۳۹۱/۴۶ | ۱  | ۳۹۱/۴۶ | ۸۳/۸۲  | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۱۰        |
| خطا       | ۵۱/۹۰  | ۲۷ | ۴/۶۷   |        |       |              |
| پیش آزمون | ۱۱۰/۱۳ | ۱  | ۱۱۰/۱۳ | ۲۰/۷۴  | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۰۴        |
| گروه      | ۳۶۲/۱۵ | ۱  | ۳۶۲/۱۵ | ۶۸/۲۰  | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۴۳        |
| خطا       | ۲۸/۳۱  | ۲۷ | ۵/۳۱   |        |       |              |



## ناتوانی‌های یادگیری

یافت تا دانش‌آموزان بتوانند از افکار یکدیگر اطلاع پیدا کرده و مانع پیش‌داوری و انحراف و اجتناب از موضوع اصلی که از عوامل مهم در خودپنداره است، شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت ذهن‌آگاهی باعث کاهش مشکلات خودپنداره در دانش‌آموزان و افزایش تمرکز و به‌طور کلی افزایش سلامت روان جامعه است (دهقانی و منشی، ۱۳۹۸). تمرین ذهن‌آگاهی سبب می‌شود که عناصر نگرش‌ها، توجه و قصد همزمان در فرد تقویت شود و تقویت این مؤلفه‌ها به وی اجازه می‌دهد دیدگاهی را در تجربیات رشد دهد که از حالت قضاوتی، عینی و غیرمشروح افکار، احساسات و هیجانات به عنوان پدیده‌های گذرا بیرون آید به سمت تفکرانی غیرقضاوتی و پذیرا پیش رود و انعطاف‌پذیری را در فرآیندهای ذهنی خود حس کند؛ به عبارت دیگر، این تغییر باعث می‌شود که شخص بتواند الگوهای عادت‌ی یا حالت‌های ذهنی را شناسایی و قطع نموده و پاسخ‌هایی را آغاز کند که بیشتر منعکس‌کننده باشد تا واکنشی و همین امر به آگاهی کامل از فرآیندهای ذهنی ناکارآمد و معیوب و جایگزین ساختن فرآیندهای ذهنی سالم منجر می‌شود. افراد ذهن‌آگاه، در مقابله با رویدادهای استرس‌آمیز از خود ثابت و اطمینان‌ناشان می‌دهند و تمایل دارند در مورد آینده، احتمالات مثبت را در نظر بگیرند و بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار برای مواجهه با سختی‌ها استفاده می‌نمایند. ذهن‌آگاهی، با فراخوانی افکار مثبت موجب می‌شود تا فرد در رویارویی با شرایط دشوار، به جای ترک صحنه، با حضور خود در صحنه مبارزه را حفظ کند و به توانمندی خود در کنترل و اثرگذاری بر نتایج رویدادها ایمان داشته باشد (حسینی صدر و همکاران، ۱۴۰۲). افراد ذهن‌آگاه، با رسیدن به سطوح بالاتر ذهن‌آگاهی بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آنها در مقابل ادراکات جدید، به‌صورت راه‌حل‌مدار برخورد می‌کنند، تمایل دارند خلاق‌تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط، افکار و احساسات سخت بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند. وقتی فرد با وضعیت هیجانی یا فیزیکی سختی روبه‌رو می‌شود با قضاوت‌نکردن درباره تجربیات، بیشتر از آنچه که می‌بیند و هست و چیزی که باید باشد، آگاه می‌شود و در نتیجه، این آگاهی می‌تواند باعث افزایش خودپنداره شود (حسینی صدر و همکاران، ۱۴۰۲).

یافته سوم این مطالعه مبنی بر این که ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط کشاورزولیان و زارعی گونینانی (۱۳۹۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور سبب می‌شود کودکان نسبت به هیجانات و افکار، آگاهی یافته و از این طریق هیجانی را که در آن احساس بهتری

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است با کنترل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/001$ ). به عبارت دیگر، آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور با توجه به میانگین نمره کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش معنادار کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی در گروه آزمایش شده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام شد. یافته اول این مطالعه مبنی بر این که ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر کارکرد اجرایی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و همکاران (۱۴۰۱)، حسینی و همکاران (۱۴۰۱) و نجفی و دستیار (۱۴۰۰) همخوان و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی، هشیاری غیرقضاوتی و غیرقابل توصیف و مبتنی بر زمان حال نسبت به تجربه‌ای است که در یک لحظه خاص در محدوده توجه یک فرد قرار دارد و علاوه بر آن، این مفهوم اعتراف به تجربه یاد شده و پذیرش آن را نیز شامل می‌شود و افزایش ذهن‌آگاهی در افزایش بهزیستی اجتماعی و روان‌شناختی با توجه به مؤلفه‌های پذیرش، درک‌پذیری و رشد شخصی موثر است و به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آن که به رویدادها به‌طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد با تفکر و تأمل پاسخ دهد. و آنها را در شناخت، مدیریت و حل مشکلات روزمره تواناتر سازد. مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی، خودکنترلی توجه است؛ چراکه متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجه مناسبی به وجود می‌آورد. لذا، ذهن‌آگاهی توانست بر افزایش کارکرد اجرایی کودکان با اختلال یادگیری مؤثر واقع شود. در واقع، هدف این درمان افزایش توانایی افراد در پاسخ‌های سازگارانه و انعطاف‌پذیر به رویدادهای زندگی در حضور افکار و احساسات تهدیدکننده است که منجر به کارکرد اجرایی می‌شود (بهرامی و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته دوم این مطالعه مبنی بر این که ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر خودپنداره دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش حسینی صدر و همکاران (۱۴۰۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی در مراحل ابتدایی به کسب فنون آرامش بخش به صورت فردی پرداخت و در مراحل بعدی با کارهای گروهی و فعالیت‌هایی که نیازمند برقراری ارتباط با همسالان بود، ادامه

## ناتوانی‌های یادگیری

را تجربه می‌کنند، بیابند و بر اساس آن، با تقویت احساسات مثبت، ادراک مثبت‌تری را نسبت به خود داشته و از این طریق می‌توان افزایش فعالیت‌های اجتماعی را در آنان مشاهده نمود. افزایش رفتارها و تعاملات اجتماعی نیز خودنظم‌دهی این کودکان را کاهش می‌دهد. ذهن آگاهی قادر به ایجاد تغییرات ساختاری در بخش‌هایی از مغز است که محرک‌های حسی، شناختی و هیجانی را پردازش می‌کند و این موضوع به نوبه خود به تغییر برجسب‌گذاری منفی محرک عاطفی منجر شده و در نتیجه عواطف، هیجانات، و مولفه‌های روان‌شناختی منفی مانند اضطراب، کاهش می‌یابد (خلیلی یگانه، ۱۴۰۱). باید اذعان داشت که ذهن آگاهی با تأثیر بر پردازش‌های شناختی، حسی و هیجانی، و فرایندهای روان‌شناختی، فرد را به سوی افکار مثبت سوق داده و از این طریق می‌تواند بر اضطراب تأثیر گذاشته و متعاقباً تغییرات معناداری در خودنظم‌دهی ایجاد کند. همچنین درمان ذهن آگاهی با افزایش آگاهی شناختی و فراشناختی افراد سبب می‌شود تا آنها توانایی بیشتری در مهار، مدیریت و نظارت بر افکار و رفتار خود به دست آورده و خودنظم بخشی بالاتر را تجربه کنند (قربانی و همکاران، ۱۴۰۲). رویکرد ذهن آگاهی معتقد است که انسان به طور کلی به خیلی چیزها چسبیده است؛ به باورها، رویدادهای خاص، زمان خاص، یک منظره، یک خواسته و غیره و این مسأله آنها را آسیب‌پذیر و درمانده می‌سازد و احساس از دست دادن کنترل بر زندگی خودشان را تشدید می‌کند. ولی زمانی که دانش‌آموزان یاد گرفتند با استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی این مسائل را رها کنند و نسبت به آنها آگاهی و پذیرش بیشتری کسب کنند، بدین ترتیب مشکلات و مسائل را با ذهنی شفاف‌تر و گشوده‌تر بررسی کردند. این نظریه سلامت روانی را با توانایی فرد برای رهایی از درگیری در فعالیت‌های شناختی و هیجانی ذهن و همچنین تمرکز و آگاهی از چیزهایی که در حال حاضر وجود دارد و درگیر شدن با گذشته و آینده می‌سنجد (سلمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد که با توجه به این که نمونه این پژوهش به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری شهردزفول محدود بود میزان تعمیم‌پذیری به سایر جوامع دارای محدودیت است و همچنین با توجه به محدود بودن از نظر زمان و مکان و عدم دسترسی به نمونه‌های پژوهش امکان بررسی در مرحله پیگیری میسر نشد. با این وجود پیشنهاد می‌شود که مطالعات تکمیلی به دنبال این پژوهش با بررسی آزمون پیگیری انجام شود. طبق یافته‌های این پژوهش، اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر کارکرد اجرایی،

خودپنداره و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص قابلیت کاربرد داشته و می‌تواند به عنوان یک مداخله روانشناختی سودمند در بهبود کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی آنان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین با توجه به اثربخش تر بودن درمان، آموزش دقیق این روش از طریق برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های کیفی به درمانگران پیشنهاد می‌شود. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی این مطالعه بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص سایر شهرها انجام و نتایج آن با نتایج این پژوهش مورد مقایسه قرار گیرد. پیشنهادهای دیگر استفاده از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها در کنار پرسشنامه می‌باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود به مقایسه اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور با سایر روش‌های روان‌درمانی مثل آموزش پذیرش و تعهد، آموزش شفقت و غیره پرداخته شود.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند و با رضایت و آگاهی در این پژوهش شرکت کردند. طبق توافق بعمل آمده پس از اتمام پژوهش، اعضای گروه کنترل نیز مداخله اجرا شده را دریافت کردند.

### حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

### تعارض منافع

هیچگونه تضاد منافی میان نویسندگان وجود نداشت.

### سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است و بدینوسیله نویسندگان از کلیه کسانی که در این مطالعه شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

## ناتوانی‌های یادگیری

خیر، غ، و منشی، غ. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان ذهن آگاهی کودک محور بر خودکارآمدی درد و اضطراب درد کودکان مبتلا به رماتیسم.

روانشناسی سلامت، ۱۰(۳۸)، ۱۰۰-۸۵

[DOI:10.30473/hpj.2021.53523.4855]

دهقانی، ا، و منشی، غ. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی

کودک محور بر عزت نفس و همدلی کودکان پیش دبستانی. مجله

دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۲(۱۴)، ۵۹۹-۵۸۹

[DOI:10.22038/mjms.2020.15515]

دوستدار طوسی، م، ایرانمنش، ا، و حسن زاده، ر. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی

آموزش قصه گویی مبتنی بر خودگویی مثبت و ذهن آگاهی کودک

محور برامیدواری در کودکان سرطانی. رویکردی نو بر آموزش

کودکان، ۶(۲)، ۰-۰.

[https://journal.iocv.ir/article\\_200436.html](https://journal.iocv.ir/article_200436.html)

سروریان، ز، روشن چسلی، ر، نائینان، م، فراهانی، ح، و یعقوب نژاد، س.

(۱۴۰۲). اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر توجه و بازداری پاسخ

دانش آموزان دارای نارسانوسی. نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری،

۱۰(۱)، ۸۴-۹۵. <http://ijm.ir/article-1-780-fa.html>

سلمانی، ع، روشنی خیاوی، ح، اسماعیلی، ز. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری

اجتماعی دانش آموزان دارای اضطراب اجتماعی. روان شناسی مدرسه

و آموزشگاه، ۱۲(۱)، ۶۱-۴۶.

[DOI:10.22098/jsp.2023.11287.5362]

سلمانی، ز، مهداد، ع، و نادى خوراسگانی، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی

بسته های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق

تحصیلی دانش آموزان. رویش روان شناسی، ۱۳(۲)، ۱۳۰-۱۲۱.

<https://frooyesh.ir/article-1-4974-fa.pdf>

سلیمان زاده، آ، حلوائی، ز، یوسفی، ص، و کهن روزیجارس، خ.

(۱۴۰۳). بررسی تأثیر کارکردهای اجرایی در کودکان دارای اختلال

یادگیری خاص: مطالعه مروری نظام مند. پیشرفت های نوین در علوم

رفتاری، ۹(۵۷)، ۲۶۹-۲۵۶.

<http://ijndibs.com/article-1-1007-fa.html>

شبان، ف. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری

تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر

متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول. نشریه علمی رویکردهای

پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۸(۲۸)، ۷۳۱-۷۱۵.

<https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/2514>

شکری، ا، کاظمی، ر، نریمانی، م، و تکلوی، س. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و آموزش تنظیم شناختی هیجان بر

بهزیستی روانشناختی مادران دانش آموزان پرخاشگر. روانشناسی

مدرسه و آموزشگاه، ۱۲(۱)، ۷۰-۸۳

[DOI:10.22098/jsp.2023.2232]

## منابع

اکبری نیا، م، منشی، غ، و یوسفیان، س. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان

ذهن آگاهی کودک محور بر افسردگی و اضطراب پس از دارودرمانی

کودکان سرطانی. مجله علوم روانشناختی، ۱۸(۷۶)، ۴۳۹-۴۳۱.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-271-fa.html>

بمانیان، ک، و منشی، غ. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی

کودک محور بر مهارت های عصب روان شناختی کودکان پیش دبستانی.

مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶(۶۶)، ۰-۰.

[https://mjms.mums.ac.ir/article\\_23915.html](https://mjms.mums.ac.ir/article_23915.html)

بوریدیک، د. (۲۰۱۴). راهنمای آموزش مهارت های ذهن آگاهی به

کودکان و نوجوانان، ترجمه غلامرضا منشی، مسلم اصلی آزاد، لاله

حسینی و پریناز طیبی (۱۳۹۶)، چاپ اول، اصفهان: انتشارات دانشگاه

آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان.

بهرامی، ع، طباطبایی، س، و دلاورپور، م. (۱۴۰۱). اثربخشی تمرین

ذهن آگاهی به همراه موسیقی بر حافظه کاری و کارکرد اجرایی

کودکان با اختلال یادگیری. اختلال های یادگیری، ۱۱(۴)، ۲۰-۶.

[https://jld.uma.ac.ir/article\\_1715.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1715.html)

جلیلوند، م، صمدی، ح، و سوری، ر. (۱۴۰۰). اثربخشی بار شناختی تکلیف

بر کارکردهای اجرایی زنان سالمند غیرفعال: تاکید بر تغییرپذیری

محیط. نشریه روانشناسی ورزش، ۱(۱۳)، ۲۸-۱۵.

[DOI:10.48308/mbasp.6.1.15]

حمیدی، م، شریعت، س، آقابرگی، س، و کشاورز محمدی، رب.

(۱۳۹۸). اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر تکانشگری و

پرخاشگری کودکان مبتلا به اختلال رفتاری برون نمود. فصلنامه

سلامت روان کودک، ۶(۴)، ۱۵۵-۱۴۴.

<http://childmentalhealth.ir/article-1-438-fa.html>

حسینیان، س، نوری پور، ر، سلیمانی، ا، عبداللهی، ع، و ایلاتلو، ح.

(۱۴۰۱). بررسی اثربخشی ذهن آگاهی بر انعطاف پذیری و تعاملات

والد- کودک مادران دارای کودک با اختلال کم توجهی بیش فعالی.

توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۳(۱)، ۹۰-۷۹.

[DOI:10.22034/ceciranj.2022.297703.1571]

حسینی صدر، ع، محمدنژاد د، ع، عبادی، م، و بشرپور، س. (۱۴۰۱).

اثربخشی نقاشی درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودپنداره دانش آموزان

دختر دارای اختلال اضطراب امتحان. مطالعات روان شناختی، ۱۸(۴)،

۸۵-۹۶.

<http://journal.rums.ac.ir/article-1-6612-fa.html>

خلیلی یگانه، ملیکا. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی بر تنظیم

هیجانی دانش آموزان متوسطه دوم دبیرستان مفید تهران. فصلنامه

پایه های نوین روانشناسی، ۱۴(۱۸)، ۲۳-۱.

<http://jnjp.ir/article-1-825-fa.html>

میانجی سرمایه روان‌شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*, ۱۸ (۷۲), ۲۶۷-۲۷۷. [DOI: 10.22034/jmpr.2024.17335]

منصوری، ل.، حاجی یخچالی، ع.، شهنی ییلاق، م.، و مکتبی، غ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*, ۱۷ (۶۲), ۸۱-۱۰۵. [DOI:10.22054/jep.2022.66240.3572]

مهرولی، ف.، آتش افروز، ع.، و امیدیان، م. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی روش تحریک فراجمجمه‌ای مغز با استفاده از جریان الکتریکی مستقیم و برنامه یکپارچگی حسی حرکتی بر کارکردهای اجرایی (انعطاف‌پذیری شناختی و بازداری پاسخ) دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*, ۱۲ (۴), ۹۹-۱۱۴. [DOI:10.22098/jld.2023.13183.2104]

میرحسینی، ف.، اسدزاده، ح.، سعدی‌پور، ا.، دلاور، ع.، و شیوندی چلیچه، ک. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر شایستگی اجتماعی و ناگویی خلقی کودکان با علائم اختلال اضطراب. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*, ۱۴ (۳), ۶۲-۴۵. [DOI:10.22098/jld.2022.10740.2021]

نوده‌ئی، خ.، صرامی، غ.، و کرامتی، ه. (۱۳۹۵). رابطه کارکردهای اجرایی و ظرفیت حافظه کاری با عملکرد خواندن دانش‌آموزان: نقش سن، جنس و هوش. *فصلنامه روانشناسی شناختی*, ۴ (۳), ۲۰-۱۱. <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2631-fa.html>

نجفی، ف.، و دستیار، و. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کارکرد اجرایی و تاب‌آوری دانش‌آموزان با نقص بینایی شهر یاسوج. *فصلنامه کودکان استثنایی*, ۲۱ (۴), ۸۶-۷۵. <http://joec.ir/article-1-1367-fa.html>

## References

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2021). 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. [DOI: 10.1177/00222194211056297]

Abbasi, M., & Gheirati, S. (2022). Relationship between maternal depression and depressive symptoms and anxiety in children with special learning disorders mediated by parental stress. *Journal of Learning Disabilities*, 11(4), 46-61. (Persian). [https://japr.ut.ac.ir/article\\_88619.html](https://japr.ut.ac.ir/article_88619.html)

Akbarinia, M., Manshaei, G.R., & Yanousefi, S. (2019). Effectiveness of child - centered mindfulness therapy on the depression and anxiety of the children with cancer after drug therapy. *Journal of Psychological Science*, 18(76), 431-439. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-271-fa.html>

شریفی رهنمو، س.، فتحی، آ.، و پورملایی هریس، ر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*, ۲ (۲), ۵۱-۶۴. [DOI:10.22034/cipj.2022.52464.1052]

صادقی، ا.، زمستانی، م. (۱۴۰۲). مقایسه شاخص‌های عصب-روان‌شناختی مرتبط با کنش‌های اجرایی در کودکان مبتلا به نارسایی توجه-فزون‌کنشی با و بدون اختلال سلوک و کودکان عادی. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*, ۱۳ (۲), ۱۰۳-۱۱۵. [DOI:10.22098/jsp.2024.14696.5793]

صمدی، ز.، نیکخو، ف.، دستجردی کاظمی، م.، و احمدی، ز. (۱۴۰۱). رابطه مهارت‌های زبانی با کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی کاشت حلزون شده. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*, ۱۳ (۲), ۲۲۷-۲۱۵. [https://japr.ut.ac.ir/article\\_88619.html](https://japr.ut.ac.ir/article_88619.html)

عباسی، م.، و غیرتی، ش. (۱۴۰۱). رابطه افسردگی مادران با نشانه‌های افسردگی و اضطراب کودکان دارای اختلال یادگیری خاص با واسطه استرس والدینی. *ناتوانی‌های یادگیری*, ۱۱ (۴), ۶۱-۴۶. [DOI:10.22098/jld.2022.10740.2021]

قادری، ا.، صادقیان، ع.، تاپاک، ل.، و شمسایی، ف. (۱۴۰۳). بررسی ارتباط هوش هیجانی با امیدواری و خودپنداره در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شهر همدان. *مجله علمی پژوهان*, ۲۲ (۲), ۱۰۸-۱۱۸. <http://psj.umsha.ac.ir/article-1-1097-fa.html>

قربانی، ش.، کاظمیان‌مقدم، ک.، و هارون‌رشیدی، ه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری. *فصلنامه کودکان استثنایی*, ۲۳ (۲), ۱۱۹-۱۳۰. <http://joec.ir/article-1-1502-fa.html>

کشاورز ولیان، ن.، و زارعی گونیانی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر نارسایی هیجانی و خودنظم‌دهی هیجانی کودکان مبتلا به اختلال یادگیری. *توانمندسازی کودکان استثنایی*, ۱۱ (۴), ۶۳-۷۷. [DOI:10.22034/ceciranj.2020.222589.1355]

مرادی، م.، ماهران‌نقش، م.، و ماهران‌نقش، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری. *ناتوانی‌های یادگیری*, ۱۰ (۱), ۱۶۹-۱۵۱. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_1049.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1049.html)

محمدی، ب.، غضنفری، ا.، و شریفی، ط. (۱۴۰۳). تعیین اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در آموزش ابتدایی*, ۱۶ (۱), ۱۳۸-۱۲۵. [DOI:10.48310/reek.2024.16614.1327]

ملکی، ب.، و حسینی، س. (۱۴۰۲). مدل علی یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و باورهای انگیزشی: نقش



- Bahrami, A., Tabatabaee, S. M., & Delavarpour, M. (2022). Effectiveness of mindfulness training (with music) on working memory and cognitive flexibility in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(4), 6-20. (Persian). [https://jld.uma.ac.ir/article\\_1715.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1715.html)
- Bemanuan, K., & Manshaei, G. (2024). Effectiveness of training child-based mindfulness on neuropsychological skills in pre-elementary children. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 66(6), (Persian). [https://mjms.mums.ac.ir/article\\_23915.html](https://mjms.mums.ac.ir/article_23915.html)
- Beck, A.T., Steer, R.A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). Beck self-concept test. Psychological assessment. *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 191-7. <https://psycnet.apa.org/record/1990-29819-001>
- Becker, S.P. (2021). Systematic review: Assessment of sluggish cognitive tempo over the past decade. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(6), 690-709. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33166623/>
- Dehghani, E., & Manshaei, G. (2020). Effectiveness of training child-oriented mindfulness on the self-esteem and empathy of preschool children. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62(5.1), 589-599. (Persian). [DOI: 10.22038/mjms.2020.15515]
- Doustdar Tousi, M. O., Hassanzadeh, R., & Iranmanesh, A. (2024). Comparing the effectiveness of storytelling training based on positive self-talk and child-centered mindfulness for prevention in children with cancer. *A New Approach to Children's Education Quarterly*, 6(2), 228-238. (Persian). [https://journal.iocv.ir/article\\_200436.html](https://journal.iocv.ir/article_200436.html)
- Esmailpour, M., & Shaker Dioulagh, A. (2019). A Comparison of self-concept of school and mindfulness between specific learning disabilities, hyperactivity and normal Ardabil student's in sixth school level. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 9: 43-43. (Persian). <https://www.sid.ir/paper/967321/fa>
- Ghaderi, A., Sadeghian, E., Tapak, L., & Shamsaei, F. (2024). Relationship of emotional intelligence with hope and self-concept among nursing students of Hamedan University of medical sciences. *Pajouhan Sci J*, 22 (2): 108-118. (Persian) URL: <http://psj.umsha.ac.ir/article-1-1097-fa.html>
- Ghorbani, S., Kazemian Moghadam, K., & Haroon Rashid, H. (2023). Effectiveness of metacognitive strategies training on the cognitive self-awareness and self-regulation of students with learning disorders. *Journal of Exceptional Children*, 23 (2): 119-130. (Persian) <http://joec.ir/article-1-1502-fa.html>
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., & Guy, S.C., & Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive function: BRIEF. Odessa, pp: 45-100. [DOI:10.1080/21622965.2013.748389]
- Hamidi, M., Shariat, S., Aghabozorgi, S., & Keshavarz Mohammadi, R. (2020). The Effectiveness of child-based mindfulness program on impulsivity and aggression in children with externalizing disorders. *J Child Ment Health*, 6 (4): 144-155. (Persian) <http://childmentalhealth.ir/article-1-438-fa.html>
- Heydari Darani, Z., & Manshaei, G. (2022). Effectiveness of child-based mindfulness training on the happiness and social anxiety in hearing-impaired children. *Empowering Exceptional Children*, 13(1), 27-37. (Persian). [DOI:10.22034/ceciranj.2021.261084.1500]
- Hosenpour, M., & Shirani, S. (2020). The Effectiveness of child-based mindfulness training on the self-concept and social adaptation in children with internalizing behavioral disorders. *J Child Ment Health*, 7 (1): 57-67. (Persian). <http://childmentalhealth.ir/article-1-283-fa.html>
- Hossain, B., Bent, S., Parenteau, C., Widjaja, F., Davis, M., & Hendren, R.L. (2022). The Associations between sluggish cognitive tempo, internalizing symptoms, and academic performance in children with reading disorder: A Longitudinal cohort study. *Journal of attention disorders*, 26(12), 1576-1590. [DOI: 10.1177/10870547221085493]
- Hosseini, Sadr A., Ebadi, M., Mohammadnezhad Devin, A., & Basharpour, S. (2022). The Effectiveness of painting therapy based on mindfulness on emotional expression in female students with test anxiety disorders: A Quasi-experimental study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences (JRUMS)*, 21 (7): 715-728. (Persian). <http://journal.rums.ac.ir/article-1-6612-fa.html>
- Hosseini, S., Nooripour, R., Soleimani, E., Abdollahi, A., & Ilanloo, H. (2022). Effectiveness of mindfulness on flexibility and parent-child interactions in mothers of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Empowering Exceptional Children*, 13(1), 79-90. (Persian) [DOI:10.22034/ceciranj.2022.297703.1571]
- Ingkavara, T., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., & Sajjanroj, S. (2022). The Use of a personalized learning approach to implementing self-regulated online learning. *Computers and education: Artificial intelligence*, 3, 100086. [DOI:10.1016/j.caeai.2022.100086]
- Jalilvand, M., Samadi, H., & Soori, R. (2021). The Effectiveness of cognitive load of task on the executive functions of inactive elderly women: Emphasis on environmental variability. *Sports Psychology*, 13(1), 15-28. (Persian). [DOI:10.48308/mbasp.6.1.15]
- Kaisti, I., Kulmala, P., & Hintsanen, M. (2024). The Effects of mindfulness-based interventions in medical students: a systematic review. *Adv in Health Sci Educ*, 29, 245-271. [DOI: 10.1007/s10459-023-10231-0]
- Keshavarz Valian, N., & Zarei Goniani, A. (2020). Effectiveness of child-oriented mindfulness training on alexithymia and emotion regulation of children with Specific Learning Disorder. *Empowering Exceptional Children*, 11(4), 63-77. (Persian). [DOI:10.22034/ceciranj.2020.222589.1355]

- Khayyer, G., & Manshaei, G.R. (2021). Effectiveness of child-oriented mindfulness therapy on pain self-efficacy and pain anxiety of the children with rheumatism. *Health Psychology*, 10(38), 85-100. (Persian) [DOI:10.30473/hpj.2021.53523.4855]
- Khalili Yegane, M. (2022). The effectiveness of mindfulness training on emotional regulation of high school students. *JNIP*, 14 (18): 1-23. (Persian). <http://jnip.ir/article-1-825-fa.html>
- Lack, S., Brown, R., & Kinser, P.A. (2020). An Integrative review of yoga and mindfulness-based approaches for children and adolescents with asthma. *Journal of Pediatric Nursing*, 52: 76-81. [DOI: 10.1016/j.pedn.2020.03.006]
- Lal, D.M., & Vinod Kumar, S. (2024). Mindfulness-based intervention on psychological factors among students: A Meta-analytic study. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 42, 279-304. [DOI:10.1007/s10942-023-00514-1]
- Lu, H., & Wang, Y. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-service teachers in a blended academic course. *Computers Education*, 180, 104444. [DOI:10.1016/j.compedu.2022.104444]
- Maleki, B., & Hosseini, S. A. (2024). The Causal Model of Self-regulated learning in Students Based on Academic Self-efficacy and Motivational Beliefs: The Mediating Role of Psychological Capital. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(72), 267-277. (Persian). [DOI:10.22034/jmpr.2024.17335]
- Mansouri, L., Haji yakhchali, A.R., Shehni yeilagh, M., & Maktabi, G.H. (2021). The effectiveness of neuro linguistic programming strategies training on emotional intelligence, achievement motivation and academic self-concept among female students with learning disabilities. *Educational Psychology*, 17(62), 81-105. (Persian). [DOI:10.22054/jep.2022.66240.3572]
- Mehrvali, F., Atash afrouz, A., & Omidian, M. (2023). Comparison of the effectiveness of transcranial direct current stimulation and sensorimotor integration on executive functions) cognitive flexibility and response inhibition of students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(4), 114-99. (Persian). [DOI: 10.22098/jld.2023.13183.2104]
- Mirhoseini, F. A., Asadzadeh, H., Saadipoir, E., Delavar, A., & Sheivandi Chelicheh, K. (2023). Effectiveness of mindfulness skills training on social competence and alexitimia of children with symptoms of anxiety disorder. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(3), 45-62. (Persian) [DOI:10.1001.1.22518126.1402.14.3.3.2]
- Mohammadi, B., Ghazanfari, A., & Sharifi, T. (2024). Determination the effectiveness of group training of self-regulation learning strategies and critical thinking on school well-being of female students. *Research in Elementary Education*, 6(1), 125-138. (Persian). [DOI:10.48310/reek.2024.16614.1327]
- Moradi, M., Maher Al-Naqsh, M., & Maher Al-Naqsh, F. (2019). The Effectiveness of learning self-management training on motivational beliefs and self-regulated learning strategies of students with writing learning disorder. *Learning Disabilities*, 10(1), 151-169. (Persian). [https://jld.uma.ac.ir/article\\_1049.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1049.html)
- Morales-Rodriguez, A.M., & Morales-Rodriguez, F.M. (2024). Effectiveness of a mindfulness-based intervention program to improve communication and stress coping skills in university students. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 14, 1927-1939. <https://www.mdpi.com/2254-9625/14/7/128>
- Najafi, F., & Dastyar, V. (2021). The Effectiveness of mindfulness training on cognitive flexibility and resilience of students with visual impairment in Yasuj city. *Journal of Exceptional Children*, 21 (4): 75-86. (Persian). <http://joec.ir/article-1-1367-fa.html>
- Nodei, K., Sarami, G.h., & Karamati, H. (2016). The Relation between function and working memory capacity and Students' reading performance: executive. *Journal of Cognitive Psychology*, 4 (3): 11-20. (Persian) <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2631-fa.html>
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. [DOI:10.1037/0022-0663.82.1.33]
- Russell, J.-E., Smith, A., & Larsen, R. (2020). Elements of success: Supporting at-risk student resilience through learning analytics. *Computers Education*, 152, 103890. [DOI:10.1016/j.compedu.2020.103890]
- Sadeghi, E. & Zemestani, M. (2024). A comparison of neuropsychological indices associated with executive functions in children with ADHD, children with and without conduct disorder, and normal children. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (2), 103-115. [DOI:10.22098/jsp.2024.14696.5793]
- Salmani, A., Roshani Khiavi, H., & Esmaeili, Z. (2023). Investigating the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety. *Journal of School Psychology*, 12(1), 46-61. (Persian) [DOI: 10.22098/jsp.2023.11287.5362]
- Salmani, Z., Mehdad, A., & Nadi Khorasgani, M. (2024). Comparison of the effectiveness of time management training, motivational strategies, and self-regulated learning strategies training on female senior elementary school students' academic engagement. *Rooyesh*, 13(2), 121-130. <http://frooyesh.ir/article-1-۴۹۷۴-fa.html>
- Samadi, Z., Nikkhoo, F., Dastjerdi Kazemi, M., & Ahmadi, Z. (2022). Relationship between language Skills and executive functions in hearing impaired students with cochlear implants. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(2), 215-227. (Persian) [https://japir.ut.ac.ir/article\\_88619.html](https://japir.ut.ac.ir/article_88619.html)



- Sarvarian, Z., Roshan, R., MohammadReza, M., Farahani, H., & Yaghoubnezhad, S. (2023). The Effectiveness of child-centered mindfulness on the attention and response inhibition of dysgraphia students. *Iranian Journal of Rehabilitation Research in Nursing*, 10 (1): 74-85. (Persian) <http://ijrn.ir/article-1-780-fa.html>
- Septiana, T., Amelia, F., & Apriani, A. (2024). The Effects of Mindfulness on Decreased Insomnia Student. *Journal of Psychology and Social Sciences*, 2(2), 57-62. [DOI:10.61994/jpss.v2i2.386]
- Shabani, F. (2024). Investigating the relationship between academic self-regulation and academic adaptation with the mediating role of psychological well-being of secondary school female students of Aliabad Katul city. *Scientific journal of modern research approaches in management and accounting*, 8 (28), 731-715. (Persian) <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/2514>
- Sharifirahnemo, S., Fathi, A., & Pourmalai Harris, R. (2022). The effectiveness of social skills training on academic self-concept and sense of belonging to school in elementary school students. *Learner-based Curriculum and Instruction Journal*, 2(2), 51-64. (Persian) [DOI:10.22034/cipj.2022.52464.1052]
- Shokri, A., Kazemi, R., Narimani, M. & Taklavi, S. (2023). Compare the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and cognitive emotion regulation training on psychological well-being of mothers with aggressive students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (1), 70-83. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_2232.html?lang=en](https://jsp.uma.ac.ir/article_2232.html?lang=en)
- Sulaimanzadeh, S., Helvai, Z., Yousefi, S., & Kohn Rozbijarpas, Kh. (2023). Investigating the effect of executive functions in children with specific learning disabilities: a systematic review. *The Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 9 (57): 269-256. (Persian) <http://ijndibs.com/article-1-1009-fa.html>
- Williams, C.N., McEvoy, C.T., Lim, M.M., Shea, S. A., Kumar, V., Nagarajan, D., & Hall, T. A. (2022). Sleep and Executive Functioning in Pediatric Traumatic Brain Injury Survivors after Critical Care. *Children*, 9, 5, 748-755. [DOI: 10.3390/children9050748]