

تأثیر آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر تاب آوری و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه

The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Resilience and Academic Vitality of Students with Specific Learning Disorders

Qasem Abdulahi-Beqrabadi, PhD[✉]

Seydeh-Mansoure Hosseini, MSc

قاسم عبداللهی بقرآبادی^۱

سیده منصوره حسینی^۲

Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of child-centered mindfulness training on resilience and academic vitality of students with specific learning disorders. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a follow-up period of two-month. The statistical population included all second period of primary school male students with specific learning disorders (Reading, writing, Math) who referred to learning disorders centers in district 3 of Shiraz city in 2023-2024. The sampling method was purposeful. In this way, 30 primary school students with disabilities were selected and then randomly assigned to two experimental and control groups (15 people each). The tools used included the academic vitality questionnaire Martin and Marsh and the child and adolescent resilience questionnaire Angar and Liebenberg. The experimental group received 10 sessions of 50 minutes per week, twice in child-centered mindfulness skills training sessions (Burdick, 2014; translated by Monshai, Hosseini Mazal Azad and Tayibi, 2016). The collected data were analyzed by repeated measure analysis of variance. The results showed that child-centered mindfulness training increases resilience and academic vitality of students with special learning disorders ($p \leq 0.001$). Therefore, child-centered mindfulness training can be used in schools for students with specific learning disorders.

Keywords: Academic vitality, Child-Centered Mindfulness Training, Resilience, Students with Specific Learning Disorders

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر تاب آوری و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی دارای اختلال یادگیری ویژه (خواندن، نوشتن، ریاضی) مراجعه کننده به مراکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر شیراز در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. ۳۰ نفر از دانش آموزان به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هرکدام ۱۵ نفر) گمارش شدند. ابزارها شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش و پرسشنامه تاب آوری کودک و نوجوان انگار و لیبنبرگ بودند. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه ای هفته ای دو بار جلسات آموزش مهارت های ذهن آگاهی کودک محور را دریافت کردند و گروه گواه در لیست انتظار برای دریافت آموزش قرار گرفتند. داده های جمع آوری شده با روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی کودک محور باعث افزایش تاب آوری و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه شده است ($P < 0.001$). بنابراین آموزش ذهن آگاهی کودک محور را می توان در مدارس برای دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه مورد استفاده قرار داد.

واژه های کلیدی: آموزش ذهن آگاهی کودک محور، تاب آوری، دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه، سرزندگی تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۶/۲۸ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

۱. گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

● مقدمه

از مسائلی که در نظر پژوهشگران پراهمیت و چالش‌برانگیز بوده، اختلال یادگیری ویژه (specific learning disorders) است. اختلالی باریشه عصبی تحولی در کودکان که تأثیرپذیر از وراثت است و بر توانایی مغز در پردازش مؤثر اطلاعات کلامی یا غیرکلامی تأثیرگذار است (مارزیک و همکاران، ۲۰۱۹). این اختلال با مشخصه نقص در خواندن، نوشتن و ریاضیات مشخص می‌شود و در دهه‌های اخیر بسیار مهم تلقی شده است و ریشه اصلی مشکلات جدی یادگیری تحصیلی است (آفلی و همکاران، ۲۰۱۹). در بسیاری از کشورها این اختلال بیش از نیمی از کل دانش‌آموزان استثنایی تحت پوشش آموزش ویژه را شامل می‌شود. میزان شیوع این اختلال در بین کودکان سنین مدرسه ۶ تا ۱۸ درصد گزارش شده است (کینگ، و همکاران، ۲۰۲۳). این دانش‌آموزان در زمینه خودنظم‌جویی تحصیلی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، مهارت‌های تحصیلی، عملکرد و فعالیت‌های روزمره زندگی دچار مشکل می‌شوند. (روساری چیفو و همکاران، ۲۰۲۳).

یکی از مسائل مهم در این دانش‌آموزان، تاب‌آوری (resilience) است که به‌عنوان اطمینان فرد به توانمندی‌هایش برای غلبه بر تنش تعریف شده است (فرو- نگانین، ۲۰۲۳). تاب‌آوری به‌عنوان منبعی برای تسهیل غلبه بر مشکلات، مقاومت در برابر تنش و از بین بردن اثرات روانی است (ولا و پای، ۲۰۱۹). این دانش‌آموزان استرس بالا و سطوح پایین بهزیستی هیجانی و تاب‌آوری را تجربه می‌کنند (استین و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۷۵ درصد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه از سطوح پایین تاب‌آوری برخوردار هستند (پانیکر و چیلیا، ۲۰۱۶). از آنجایی که تاب‌آوری یکی از عواملی است که از افراد محافظت می‌کند و منجر به سازگاری مثبت می‌شود و ضرورت دارد به آن توجه شود و این که افراد تاب‌آور، از عواطف مثبت، حرمت خود و سازگاری روان‌شناختی بیشتری برخوردار هستند (آرشی، ۲۰۲۲). بنابراین داشتن تاب‌آوری می‌تواند خودتنظیمی، رفتار سازگارانه، مقابله صحیح با مشکلات و فائق آمدن بر موانع و مشکلاتی که بر سر راه رسیدن به اهداف هستند را افزایش دهد (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸؛ عطایی و همکاران، ۱۴۰۰). در چشم‌انداز آموزشی نیز تاب‌آوری با ایجاد انعطاف‌پذیری و سطح تحمل بالا در دانش‌آموزانی که در یادگیری مشکل دارند؛ باعث می‌شود، بهتر از انتظار عمل کنند و بر سبک زندگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (فرو- نگانین، ۲۰۲۳؛ دارابی و همکاران، ۱۴۰۱).

همچنین مؤلفه دیگری که در محیط یادگیری و مدرسه درخصوص این دانش‌آموزان باید مورد توجه قرار گیرد، سرزندگی تحصیلی (academic vitality) است. مفهوم سرزندگی تحصیلی به‌عنوان واکنش‌های سازنده و مثبت برای انواع موانع تجربه‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان در دوره جاری تحصیلی یا مدرسه از قبیل فشارهای امتحانات پرمخاطره، دریافت نمرات ضعیف و امثال آن، مطرح شده است (پوتواین و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین سرزندگی تحصیلی به‌عنوان توانایی یادگیرندگان، برای موفقیت در مواجهه با موانع و چالش‌ها در مسیر زندگی تحصیلی معمول تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۲۰). داشتن سرزندگی تحصیلی تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان در مقابل مشکلات تحصیلی دارد و باعث سازگاری آنها در برابر تهدیدها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود (حاجی‌دوست گیو و همکاران، ۱۴۰۲). از آنجایی که مطالعات نشان می‌دهد این دانش‌آموزان از انگیزش تحصیلی پایینی برخوردار هستند که عملکرد تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین تقویت سرزندگی تحصیلی می‌تواند با افزایش انگیزش تحصیلی تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی آنها داشته باشد (محتشم و همکاران، ۱۴۰۱).

با توجه به اهمیتی که تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی در زمینه‌های شناختی، رفتاری و سازگاری در دانش‌آموزان دارد، ضرورت دارد راهبردهایی برای بهبود آنها به کار برد. راهکارهای مختلفی مثل بازی درمانی شناختی- رفتاری (cognitive-behavioral play therapy)، آموزش مثبت‌اندیشی و آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی وجود دارد. از جمله راهبردهای دیگر، آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور (child-centered mindfulness) است. هدف ذهن‌آگاهی این است به مراجعان روشی آموزش داده شود که به‌طور متفاوتی با افکار و تجربیات‌شان برخورد کنند. ذهن‌آگاهی شامل آگاهی از انواع تجارب درونی و تجربیات بیرونی به محض ظهور است. به عبارتی حالتی از آگاهی بدون قضاوت است که با کاهش دل‌بستگی به افکار و احساسات مشخص می‌شود (بارتلد، ۲۰۲۱). در این حالت افراد یاد می‌گیرند، قبول کردن و همدلی را به جای پیش داوری تجربیات خود گسترش دهند (کائو و همکاران، ۲۰۲۱) و روش‌های جدید پاسخ‌دادن و واکنش به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (گوردون و همکاران، ۲۰۲۱). هدف اصلی بسته آموزش مهارت‌های

ذهن‌آگاهی کودک محور کمک به کودکان است تا روابط خود با تفکرات، احساسات و احساس بدنی خود اصلاح نماید. همچنین ذهن‌آگاهی به‌عنوان فرایند توجه‌کردن به تجارب لحظه به لحظه و همچنین به‌عنوان ترکیب خودتنظیمی توجه با نگرش کنجکاوانه، پذیرابودن، و پذیرش تجارب فرد توصیف شده است. بنابراین آموزش ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان یاد می‌دهد که از فرآیندهای ناخودآگاه ذهن خویش آگاه شوند و به شیوه‌ای مؤثر به افکار، احساسات و حواس بدنی واکنش دهند (ساپ و هانچر، ۲۰۲۴). در این راستا نتایج پژوهش بازانو و همکاران (۲۰۲۳)، نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی و یوگای کودک در افزایش تاب‌آوری مؤثر است. در پژوهشی دیگر لوتز (۲۰۲۲)، به این نتیجه رسید که آموزش ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی و نشاط و سرزندگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد. همچنین اربابی و همکاران (۱۴۰۱)، در پژوهش خود دریافتند که آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی در افزایش بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری تأثیر دارد. از آنجایی که دانش‌آموزان درگیر با مشکلات یادگیری خاص، بخش قابل توجهی از جمعیت در حال تحصیل در جامعه ایران را به خود اختصاص داده است؛ مهم است که به مسائل متعدد تحصیلی و شناختی و رفتاری آنها توجه شود. با وجود اینکه برخی مطالعات در طی چندسال اخیر به مطالعه در این قشر از جامعه پرداخته‌اند، اما هنوز نیاز به مطالعه بیشتر در این گروه از دانش‌آموزان به شدت احساس می‌گردد. بنابراین با توجه به مطالب ذکرشده، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این فرضیه است که آموزش ذهن‌آگاهی کودک محور بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه تأثیر دارد.

• روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود که از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر شیراز در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۸۶ نفر بودند. جهت انتخاب نمونه ابتدا برای اطمینان از داشتن اختلال یادگیری ویژه (خواندن، نوشتن، ریاضی) دانش‌آموزان، چک لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشیدی و همکاران (۱۴۰۰)، اجرا شد. سپس با توزیع دو پرسشنامه سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری ۳۰ نفر از شرکت‌کنندگانی (به استناد حداقل نمونه لازم در تحقیقات نیمه‌آزمایشی) که نمره لازم را در دو مقیاس مذکور کسب نمودند و سایر معیارهای ورود به پژوهش را داشتند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی ۱۵ شرکت‌کننده در گروه آزمایش و ۱۵ شرکت‌کننده در گروه گواه جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: علاقه داشتن برای شرکت در پژوهش، نبود دریافت مشاوره فردی یا دارودرمانی، تمایل و رضایت آگاهانه برای حضور در پژوهش، نداشتن مشکلات هوشی، بینایی، شنوایی، تکلم و مسائل عاطفی و روانی شدید براساس اطلاعات ثبت شده در پرونده دانش‌آموزان، کسب نمره ۳۰ و کمتر در سرزندگی تحصیلی و نمره ۵۰ و کمتر در تاب‌آوری؛ و معیارهای خروج از پژوهش شامل نبود تمایل برای شرکت در پژوهش و شرکت‌نکردن در دو یا بیشتر از دو جلسه، نبود همکاری در انجام تمرینات و نبود تکمیل پرسشنامه‌ها در مراحل اندازه‌گیری بود. این پژوهش دارای کد اخلاق با شماره IR.PNU.REC.1403.021 ثبت شده در کمیته اخلاق دانشگاه پیام نور است. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

• ابزار

الف) مقیاس سرزندگی تحصیلی (academic vitality scale- AVS): برای سنجش سرزندگی تحصیلی، از مقیاس سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) استفاده شد. این مقیاس براساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) که دارای ۴ ماده است، ابداع شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و باز‌زمایی پایا بود (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و باز‌آزمایی، ۹/۶۷). نسخه پارسی این مقیاس در ۹ ماده و براساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱، تا کاملاً موافقم ۷) توسعه داده شد. حداقل نمره در این آزمون ۹ و حداکثر نمره ۶۳ است. ضریب آلفای به‌دست‌آمده در مطالعه دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز‌آزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی ماده‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ گزارش شده است. این نتایج بیانگر این است که ماده‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردار هستند. محققان مذکور به‌منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) مقیاس، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. بار عاملی ماده‌ها

بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) (۰/۸۳) و آزمون کرویت بارتل (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع، ۹ ماده مذکور توانستند ۳۷ درصد واریانس را تبیین کنند. ضریب اعتبار پرسشنامه سرزندگی تحصیلی در پژوهش حاضر با استفاده از روش کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد.

ب) پرسشنامه تاب‌آوری کودک و نوجوان (child and adolescent resilience questionnaire- CARQ): انگار و لینبرگ (۲۰۰۹)، مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان را به‌عنوان یک ابزار تفکیک برای کشف منابع (فردی، ارتباطی، بافتی) تاب‌آوری طراحی کرده‌اند. این مقیاس شامل ۲۸ ماده است که پاسخ‌دهندگان میزان توافق‌شان را با هر کدام از ماده‌ها در مقیاس لیکرت در مقیاس ۱=اصلاً، ۲=کمی، ۳=تا حدودی، ۴=زیاد و ۵=بسیار زیاد اعلام می‌کنند. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه ماده‌های پرسشنامه باهم جمع می‌شود. در این مقیاس نمره ۷۴ تا ۱۳۰ نشانگر تاب‌آوری نوجوان است. بدیهی است نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بیشتر است. در ایران نتایج پژوهش کازرونی زند و همکاران (۱۳۹۲)، از روایی و اعتبار نسخه فارسی مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان حمایت می‌کند؛ که نشان می‌دهد این پرسشنامه می‌تواند به‌عنوان ابزار مناسبی برای سنجش تاب‌آوری در میان نوجوانان فارسی زبان مورد استفاده قرار گیرد. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ به دست آمد که نشانه اعتبار خوب پرسشنامه بوده است. همین‌طور ضریب آلفای کرونباخ از طریق روش دونیمه‌سازی از ۰/۶۶ تا ۰/۸۰ به دست آمد. ضریب اعتبار پرسشنامه تاب‌آوری در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

در پژوهش حاضر برنامه آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی کودک‌محور (بوردیک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشی، حسینی اصلی آزاد و طیبی، ۱۳۹۶) استفاده شد که در ادامه خلاصه جلسات آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور

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

• روش

روش اجرای جلسات بدین ترتیب بود که قبل از شروع، پژوهش ابتدا مجوزهای لازم از جمله کد اخلاق از طریق تکمیل فرم رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش دریافت شد. قبل از اجرای آموزش، هر دو گروه پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری را تکمیل کردند. سپس گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو بار، آموزش ذهن‌آگاهی کودک محور را توسط کارشناس ارشد روان‌شناسی دریافت کردند و گروه گواه در لیست انتظار برای مداخله قرار گرفت. بعد از اتمام جلسات آموزش در مرحله پس‌آزمون هر دو گروه مجدد پرسشنامه‌ها را جهت بررسی اثربخشی آموزش تکمیل کردند. جهت بررسی پایداری اثربخشی آموزش پرسشنامه‌ها در دوره پیگیری دوماهه مجدد اجرا شد.

• یافته‌ها

تعداد شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری ویژه بود. میانگین سنی و انحراف معیار شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۸۲ و ۳/۳۴ و میانگین سنی و انحراف معیار شرکت‌کنندگان گروه گواه به ترتیب ۱۰/۴۴ و ۲/۹۸ بود. پراکنش پایه تحصیلی نشان داد ۴۰ درصد گروه آزمایش در پایه چهارم، ۳۳/۳۴ درصد در پایه پنجم و ۲۶/۶۶ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۴۳/۲۸ درصد گروه آزمایش در پایه چهارم، ۳۱/۱۲ درصد در پایه پنجم و ۲۵/۶۰ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی به تفکیک برای گروه آزمایش و گواه در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آورده شده است. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی 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.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی متغیرها به تفکیک گروه‌ها و مراحل

متغیر	مراحل	آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۴۷/۶	۳/۸۳	۴۷/۷۳	۳/۸۴
	پس‌آزمون	۵۳/۸	۵/۱	۴۷/۹۳	۳/۸۸
	پیگیری	۵۳/۷۳	۴/۹۶	۴۸/۲۶	۳/۸۴
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۱/۰۶	۲/۶۳	۲۱/۸۶	۲/۹۴
	پس‌آزمون	۲۶/۲۶	۴/۰۷	۲۲/۲	۳/۱۴
	پیگیری	۲۶/۵۳	۳/۸۷	۲۲/۶	۳/۱۳

جهت استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر می‌بایست پیش‌فرض‌های آن رعایت شود. ابتدا با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نشان داده شد که توزیع نمرات متغیرهای مورد مطالعه نرمال است ($p > 0/05$). همچنین، نتایج آزمون لوین در پیش‌آزمون ($F=0/56, P=0/81$)، پس‌آزمون ($F=0/69, P=0/55$) و پیگیری ($F=0/60, P=0/52$) برای تاب‌آوری و در پیش‌آزمون ($F=0/34, P=0/56$)، پس‌آزمون ($F=0/43, P=0/51$) و پیگیری ($F=0/72, P=0/79$) برای سرزندگی تحصیلی نشان داد که شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج حاصل از آزمون ام باکس برای تاب‌آوری ($F=0/61, P=0/56$) و برای سرزندگی تحصیلی ($F=0/53, P=0/71$) نشان داد که پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها در تمامی متغیرهای وابسته رعایت شده است. نتایج آزمون ماچلی برای تاب‌آوری ($W=0/468, P=0/01$) و برای سرزندگی تحصیلی ($W=0/507, P=0/001$) نشان داد که مفروضه کرویت برای متغیرهای وابسته برقرار نیست. لذا جهت رعایت این پیش‌فرض از اصلاح درجه آزادی با استفاده از آزمون گرین‌هاوس گیسر استفاده شد.

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که برای تاب‌آوری در منبع تغییرات زمان ($F=165/38, P=0/01$)، تعامل زمان و گروه ($F=130/64, P=0/01$) گروه ($F=5/84, P=0/02$) آموزش ذهن‌آگاهی کودک محور مؤثر بوده است. همچنین برای سرزندگی تحصیلی

در منبع تغییرات زمان ($P=0/01, F=122/72$)، تعامل زمان و گروه ($P=0/01, F=81/41$)، گروه ($P=0/04, F=4/04$) آموزش ذهن آگاهی کودک محور مؤثر بوده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر تاب آوری و سرزندگی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
	زمان	۲۱۳/۶۸	۲	۱۶۳/۶۹	۱۶۵/۳۸	۰/۰۱	۰/۸۵
تاب آوری	زمان * گروه	۱۶۸/۸	۲	۱۲۹/۳۷	۱۳۰/۶۴	۰/۰۱	۰/۸۲
	گروه	۳۱۳/۶	۱	۳۱۳/۶	۵/۸۴	۰/۰۲	۰/۱۷
سرزندگی	زمان	۱۷۳/۷۵	۲	۱۲۹/۷۱	۱۲۲/۷۲	۰/۰۱	۰/۸۱
تحصیلی	زمان * گروه	۱۱۵/۲۶	۲	۸۶/۰۴	۸۱/۴۱	۰/۰۱	۰/۷۴
	گروه	۱۲۹/۶	۱	۱۲۹/۶	۴/۰۴	۰/۰۴	۰/۱۳

نتایج جدول شماره ۴ نشان می دهد که در تاب آوری و سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش تفاوت معناداری بین میانگین ها در مراحل پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری وجود دارد ($P<0/01$)، در حالی که تفاوت معناداری بین میانگین ها در مرحله پس آزمون با پیگیری مشاهده نمی شود. همچنین در گروه گواه تفاوت معناداری بین میانگین ها در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری مشاهده نشد.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مبنی بر مقایسه زوجی

متغیر	مقایسه مراحل	آزمایش		گواه
		تفاضل میانگین ها	سطح معناداری	
تاب آوری	پیش آزمون	۶/۲	۰/۰۱	۱/۰
	پیش آزمون	۶/۱۳	۰/۰۱	۰/۴۳
	پس آزمون	۰/۰۷	۱/۰۰	۰/۱۳
سرزندگی تحصیلی	پیش آزمون	۵/۲	۰/۰۱	۰/۹۹
	پیش آزمون	۵/۴۶	۰/۰۱	۰/۱۷
	پس آزمون	۰/۲۶	۰/۴۰	۰/۰۸

• بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر تاب آوری دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. نتایج یافته ها نشان داد که آموزش ذهن آگاهی کودک محور در افزایش تاب آوری دانش آموزان مؤثر بوده است ($P<0/01$). نتایج این یافته با پژوهش های رحیم پور و همکاران (۱۴۰۱)، بازانو و همکاران (۲۰۲۳) و تروس و همکاران (۲۰۲۳) که نشان دهنده تأثیر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری، رشد هیجانی-اجتماعی و تاب آوری هیجانی در کودکان و نوجوانان بود، همسو است. همچنین در پژوهشی سنبل و گونری (۲۰۱۹) دریافتند که بین تاب آوری و ذهن آگاهی رابطه مثبت وجود دارد. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که رویکرد ذهن آگاهی کودک محور می تواند در بهبود مؤلفه های روان شناختی کودکان و نوجوانان، شیوه ای مناسب به شمار آید و با افزایش آگاهی هیجانی و بدنی در کودکان سبب شود که آنان توانایی بیشتری در مهار، مدیریت و ابراز هیجانات خود به دست آورند و خودنظم بخشی هیجانی بالاتری را تجربه کنند و از این طریق تاب آوری آنها افزایش پیدا کند (لانیدی و همکاران، ۲۰۲۱). ذهن آگاهی به کودکان آموزش می دهد تا آگاه تر بوده و با افکار و احساسات و حس های بدنی شان به گونه دیگری برخورد کنند. مداخله ذهن آگاهی، به کودکان کمک می کند تا به تمام محرک هایی که در لحظه، در حوزه هوشیار شدن قرار می گیرد بدون قضاوت کردن و در عین حال با بصیرت، نگاه کنند و این در افزایش تاب آوری آنان بسیار مؤثر است (اردمیر و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین آموزش ذهن آگاهی در کودکان باعث کاهش نگرش منفی می شود و این فرایند می تواند منجر به افزایش قدرت تحمل آنان شود تا با جداسازی افکار و اعمال، بتوانند تاب آوری بالاتری را در مواجهه با افکار و شرایط آزاردهنده از خود نشان دهند (تروس و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، یافته های پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری ویژه مؤثر بوده

است ($P < 0/01$). نتایج این یافته با پژوهش‌های شعبانی و همکاران (۱۴۰۱)، آهنگرانی (۱۳۹۹)، لوتس (۲۰۲۲)، ین و همکاران (۲۰۲۳)، کن بای و همکاران (۲۰۱۵) که نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر سرزندگی تحصیلی بود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور با کمک تمرین‌هایی با هدف تمرکززدایی از افکار و هیجانات منفی شخص را قادر می‌سازد میزان پذیرش خود را بالا ببرد و آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال معطوف کند که منجر به بهبود عواطف و سرزندگی می‌گردد (دووی و مگویر، ۲۰۲۴). در ادامه فرد با مشاهده دقیق واقعیت درونی خود درمی‌یابد که خوشحالی کیفیتی وابسته به تقویت‌کننده‌های بیرونی و تغییرات و دگرگونی دنیای درون نیست و زمانی اتفاق می‌افتد که فرد وابستگی به افکار، موضع‌گیری و برنامه‌های ذهنی از پیش تعیین‌شده را رها کند و در نتیجه رفتارهای خودکاری را کنار بگذارد که برای رسیدن به موقعیت‌های لذت‌آور یا فرار از موقعیت‌های دردناک انجام می‌دهد و به رهایی برسد و در نتیجه احساس سرزندگی بیشتر کند (کن بای و همکاران، ۲۰۱۵). افراد مجهز به ذهن‌آگاهی ویژگی‌هایی نظیر گوشه‌دگی به تجربه، تمایل به چالش با مقوله‌های سخت، ارزیابی مجدد و مداوم محیط و واکنش به آن دارند که موجب کاهش ناهماهنگی‌های شناختی و بهبود تندی و فرسودگی تحصیلی می‌شود. همچنین آموزش ذهن‌آگاهی به افزایش مدیریت هیجان در مواجهه با احساسات و افکار، کاهش تنیدگی، افزایش پیگیری تکالیف و سرزندگی تحصیلی منجر می‌شود (آهنگرانی، ۱۳۹۹). بنابراین؛ آموزش ذهن‌آگاهی در این دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود و استفاده درست و پذیرش آنها و ابراز هیجان‌ها، به‌خصوص هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به دنبال آن میزان تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی در آنان افزایش پیدا می‌کند. آموزش ذهن‌آگاهی به آنان باعث می‌شود که از وجود عواطف منفی و تأثیر نامطلوب آنها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با ارزیابی عواطف و هیجانات منفی در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه‌داشتن شرایط زندگی خویش تلاش کنند و از این طریق، میزان مشکلات مربوط به تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی را کاهش دهند.

• نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان فرایند توجه‌کردن به تجارب لحظه به لحظه و همچنین به‌عنوان ترکیب خودتنظیمی توجه با نگرش کنجکاوانه، پذیرابودن، و پذیرش تجارب فرد می‌تواند در بهبود تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی مؤثر باشد. محدودیت پژوهش، جمع‌آوری داده از طریق پرسشنامه بود که تعمیم نتایج را می‌تواند با مشکل مواجه می‌سازد، لذا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از مصاحبه استفاده شود. از آنجایی که پژوهش با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با سایر اختلال‌ها از جمله اختلال نافرمانی مقابله‌ای (oppositional defiant disorder) و اختلال نارسایی توجه- بیش‌فعالی (attention deficit-hyperactivity disorder) انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، تحقیقاتی با استفاده از برنامه‌های ذهن‌آگاهی مدرسه‌محور و خانواده‌محور بر کودکان انجام شود. همچنین با توجه به اثربخش بودن این آموزش پیشنهاد می‌شود که در مراکز اختلال یادگیری و آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

• تضاد منافع

هیچ گونه تناقض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

از تمامی دانش‌آموزان و والدین جهت همکاری در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را می‌نمایم.

• منابع

ابراهیمی اسدآبادی، رویا و برزگر بفرویی، کاظم. (۱۴۰۱). رابطه ذهن‌آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس ویژه: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری شناختی. *روانشناسی افراد استثنایی*، (۵۳) ۸۸-۱۲-۶۹. <https://doi.org/10.22054/jpe.2022.60159.2307>

اربابی، فائزه؛ سراوانی، شهرزاد؛ زینلی پور، مژگان و هاشمی سنجانی، امیر. (۱۴۰۱). اثربخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی بر بهزیستی روان شناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری در زوجین با تعارضات زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۶ (۲)، ۱۴۹-۱۴۰
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1401.26.2.9.8.140>

آهنگرانی فراهانی، امین؛ عموپور، محمد مهدی؛ میری، سید محمد علی و روشن بخت، طاهره. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش برنامه ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر خودنظم‌دهی و سرزندگی تحصیلی کودکان مقطع ابتدایی در زمان شیوع بحران کرونا و ویروس جدید، ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه الزهراء.

بوردیک، دبرا ای (۲۰۱۴). *راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان*. مترجمان غلامرضا منشی، مسلم اصلی آزاد، لاله حسینی و پریناز طیبی نایینی. (۱۳۹۶)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.

حاجی دوست گیو، فاطمه؛ غنی فر، محمد حسن و شهابی زاده، فاطمه. اثربخشی آموزش گروهی رفتاری-شناختی بر اضطراب و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه پژوهش توان بخشی در پرستاری*. ۱۴۰۲؛ ۱۰ (۲)، ۹۸-۱۰۷. <http://dx.doi.org/10.22034/IJRN.10.2.10>

دارابی، رضا؛ عربزاده، مهدی؛ حیدری، حسن و داوودی، حسین. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک زندگی تحصیلی: رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۶ (۱)، ۳۵-۳۴

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1401.26.1.12.9.44>

دهقانی زاده، محمد حسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575>

رحیم پور، شکوفه؛ عارفی، مژگان و منشی، غلامرضا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر تاب‌آوری و خردمندی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه. *سواد تربیتی معلم*، ۱ (۱)، ۷۲-۵۹.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.28210719.1400.1.1.4.7>

رشیدی، بهار؛ فرامرز، سالار؛ رحمانی ملک آباد، مهدی و سلطانی، مرضیه. (۱۴۰۰). ساخت، روایی سنجی و اعتباریابی چک لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲ (۴۶)، ۱۱۲-۸۹. DOI: 10.22054/jem.2022.61804.2193

شعبانی، جعفر؛ قربانی، علیرضا و میر، صدیقه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش گروهی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و سلامت اجتماعی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۶ (۳)، ۱۸-۱۱. <http://rph.khu.ac.ir/article-1-4239-fa.html>

عطایی، مریم؛ صالح صدق پور، بهرام؛ اسدزاده دهرایی، حسن و سعادت‌شامیر، ابوطالب. (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودمختار. *مجله روانشناسی*، ۲۵ (۲)، ۱۸۹-۱۷۰.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1400.25.2.1.3>

کازرونی زند، بهناز؛ سپهری شاملو، زهره و میرزاییان، بهرام. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان-۲۸ در جمعیت ایرانی: روایی و اعتبار. *نشریه نسیم تندرستی*، ۲ (۳)، ۲۱-۱۵. https://jfh.sari.iau.ir/article_641848.html

محتشم، سیده سوگند؛ پورآقا رودبرده، فاطمه و کافی، سید موسی. (۱۴۰۱). مقایسه خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۹ (۴)، ۳۰-۳۱

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.24233552.1401.9.4.9.1.10>

Afeli, S. A. (2019). Academic accommodation strategies for pharmacy students with Specific learning disorder: What else can be done Currents in Pharmacy. *Teaching and Learning*. 11 (8), 751-756. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.001>

Arshi, S. (2022). Predicting Social Adjustment Based on the Ability to Solve Social Problems and Self-compassion in Adolescents. *Journal of Health Sciences and Surveillance System*, 10(2), 216-221. <https://doi.org/10.30476/jhss.2021.90155.1180>

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

Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., & Roi, C. (2023). Yoga and Mindfulness for Social-Emotional Development and Resilience in 3-5 Year Old Children: Non-Randomized, Controlled Intervention. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 109-118. <https://doi.org/10.2147/prbm.s385413>

Canby, N. K., Cameron, I. M., Calhoun, A. T., & Buchanan, G. M. (2015). A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, 6, 1071-1081. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-014-0356-5>

Devoy, R., & Maguire, R. (2024). Effects of mindfulness and movement on affect and vitality. *Journal of Work*, 79,1-11. <https://doi.org/10.3233/wor-230650>

Erdemir, N., Karanfil, F., & Şengül, R. (2024). Enhancing academic resilience through mindfulness-based practices in

- the schools: A study on vocational high school students. *Psychology in the Schools*, 1(1):1-17.<http://dx.doi.org/10.1002/pits.23168>
- Fru-Ngongban, A.C. (2023). The Impact of Resilience on Students' Academic Achievement: Case Study of Secondary School Students. *Journal Transnational Universal Studies*, 1(5),206-213.<http://dx.doi.org/10.58631/jtus.v1i5.31>
- Gordon, J. L., Halleran, M., Beshai, S., Eisenlohr-Moul, T. A., Frederick, J., & Campbell, T. S. (2021). Endocrine and psychosocial moderators of mindfulness-based stress reduction for the prevention of perimenopausal depressive symptoms: A randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology*, 130 (2), 5-12. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105277>
- Hallahan, D. P, Kauffman, J. M, & Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: an introduction to special education* (14th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- King, S., Wang, L., Datchuk, S. M., & Rodgers, D. B. (2023). Meta-Analyses of Reading Intervention Studies Including Students with Learning Disabilities: A Methodological Review. *Journal of learning disabilities*,56(3), 210-224. <https://doi.org/10.1177/00222194221077688>
- Kuo, J. R., Zeifman, R. J., Morrison, A. S., Heimberg, R. Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2021). The moderating effects of anger suppression and anger expression on cognitive behavioral group therapy and mindfulness-based stress reduction among individuals with social anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 285, 127-135.<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.022>
- Laundy, K., Friberg, P., Osika, W., & Chen, Y. (2021). Mindfulness-Based Intervention for Children with Mental Health Problems: a 2-Year Follow-up Randomized Controlled Study. *Mindfulness*, 12,3073–3085. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-021-01771-w>
- Lotz, D. R. (2022). *Implications of Mindfulness, Resilience, and Academic Indicators' Impact on Test Anxiety in School-Aged Children* (Doctoral dissertation, Alliant International University). https://www.researchgate.net/publication/350314521_Impact_of_Test_Anxiety_and_Mindfulness_on_Academic_Performance_among_University_Students
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168-184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.<http://dx.doi.org/10.1177/0165025419885027>
- Mrazik M, Naidu D, Borza C, Kobitowich T, Shergill S. (2019). King Devik computerized neurocognitive test scores in professional football players with learning and attentional disabilities. *Neurological sciences*. 15,140-143.<https://doi.org/10.1016/j.jns.2019.02.020>
- Panicker, A.S & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23.<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27047553/>
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936>
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 8(24), 125-137. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000637>
- Rosaria Chieffo, D.P., 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. <https://doi.org/10.3390/children10081356>
- Sop, A., & Hancer, B. (2024). Effects of Mindfulness-Based Practices on Children's Self-Regulation: A Review on Early Childhood Research. *Journal of Education*, 21(1), 66-73. <http://dx.doi.org/10.5152/hayef.2024.23021>
- 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*, 58,101410. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101410>
- Sunbul, Z. A., & Guneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139 (3), 337-342. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Treves, I. N., Li, C. E., Wang, K. L., Ozernov-Palchik, O., Olson, H. A., & Gabrieli, J. D. E. (2023). Mindfulness supports emotional resilience in children during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, 18(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278501>
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation lead-ing to the development of a valid measure of youth resilience: The international resilience project. *Studia Psychologica*, 51, 259-268.<https://psycnet.apa.org/record/2009-12176-015>
- Vella, Sh. L., & Pai, N.B. (2019). A Theoretical Review of Psychological Resilience Defining Resilience and Resilience Research over the Decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*,7(2), 233-239. http://dx.doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Yan, W., Jiang, Z., Zhang, P., Liu, G., & Peng, K. (2023). Mindfulness Practice versus Physical Exercise in Enhancing Vitality. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 2537. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032537>