

## مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر

### ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی

صفدر نبی‌زاده<sup>1</sup>، رسول کردنوقایی<sup>2\*</sup>، ابوالقاسم یعقوبی<sup>3</sup>، خسرو رشید<sup>4</sup>

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

3. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

4. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

تاریخ دریافت: 1399/12/16 تاریخ پذیرش: 1400/06/31

## Comparison of the Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction and Mindfulness-Based Social-Emotional Learning on the Components of Social-Emotional Competence and Academic Performance

S. Nabizadeh<sup>1</sup>, R. Kord Noghabi<sup>2\*</sup>, A. Yaghoobi<sup>3</sup>, Kh. Rashid<sup>4</sup>

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran

4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran

Received: 2021/03/06 Accepted: 2021/09/22

### Abstract

The aim of this study was to compare the effectiveness of mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based social-emotional learning on the components of social-emotional competence and academic performance of children. The method of this study was quasi-experimental with pre-test post-test design with unequal control group. The study population consisted of male students of the second elementary school of Hamedan in 1397-98, of them 54 students were selected by cluster sampling method and were divided into two experimental groups (18 people) and a control group (18 people). First, students in the experimental and control groups filled the Zhou and Ee (2012) Socio-Emotional Competence Scale and the researcher-made academic performance test in the pre-test stage. Then, one experimental group was trained in mindfulness-based stress reduction method in 10 sessions and the other experimental group was trained in mindfulness-based social-emotional learning method in 18 weeks (90 audio files) and the control group received no interventions. After completing the training, all groups completed the tool again in the post-test phase. The results of analysis of covariance showed that the effectiveness of two methods of mindfulness on increasing the components of social-emotional competence and academic performance was significant ( $p < 0.01$ ). But no significant difference was observed in the effectiveness of the two methods ( $p > 0.05$ ). Based on these findings, it can be concluded that mindfulness can be used as an effective method to promote social-emotional competencies and academic performance in primary scho

### Keywords

Academic Performance, Mindfulness-Based Stress Reduction, Mindfulness-Based Social-Emotional Learning.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی روش‌های کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان بود. روش این مطالعه به شیوه نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل نابرابر بود جامعه پژوهش شامل دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان در سال 1397-98 بود که 54 نفر از آنها، با شیوه خوشه‌ای انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (18 نفره) و یک گروه کنترل (18 نفره) قرار گرفتند. ابتدا افراد گروه‌های آزمایش و کنترل مقیاس شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی ژو وای (2012) و آزمون محقق ساخته عملکرد تحصیلی را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس افراد یک گروه آزمایش در 10 جلسه تحت آموزش روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و گروه آزمایشی دیگر در 18 هفته (90 فایل صوتی) تحت آموزش روش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند و در گروه کنترل هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. بعد از اتمام آموزش همه گروه‌ها دوباره ابزار را در مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند. نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که اثربخشی دو روش ذهن آگاهی بر افزایش مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی معناداری بود ( $p \geq 0/01$ ). اما تفاوت معناداری در اثربخشی دو روش مشاهده نشد ( $p \geq 0/05$ ). بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک روش تأثیرگذار بر ارتقاء شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار بگیرد.

### واژگان کلیدی

عملکرد تحصیلی، کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی.

## مقدمه

از موضوعات اساسی مرتبط با دانش‌آموزان دوره ابتدایی عملکرد تحصیلی و در کنار آن رشد شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی است. با ورود کودکان به مدرسه، مرحله تازه‌ای از زندگی‌شان پدید می‌آید که می‌تواند مبادا یادگیری‌های زیادی برای آنها باشد. مبنای مهارت‌های هیجانی، اجتماعی و تحصیلی کودکان در این دوره پایه‌ریزی می‌گردد؛ بنابراین دوران ابتدایی می‌تواند برای شکل‌گیری موفقیت‌های آینده بسیار مهم باشد (گیلدنر و فئوربورن<sup>1</sup>، 2016). شاخص عملکرد تحصیلی بیشتر به مهارت‌های شناختی مرتبط است اما رفتارهای هیجانی و روابط اجتماعی کودکان نیز در محیط تحصیلی مؤثر است. یادگیری مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی - هیجانی از جمله حوزه‌های مورد علاقه متخصصان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی است که درباره ماهیت و کیفیت متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با رشد حوزه‌های مختلف کودکان پژوهش‌های مختلف انجام داده‌اند (می‌نارد، سالیس، می‌لر و برنلد<sup>2</sup>، 2017). بهبود عملکرد تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر مؤلفه‌های آموزشی و همچنین هیجانی و اجتماعی قرار بگیرد. این موضوع که کودکان در حین یادگیری و تحصیل چقدر در کنترل رفتارهای خودشان مسلط باشند و این موضوع که کودکان در حین یادگیری و تحصیل چقدر در کنترل رفتارهای خودشان مسلط باشند و همچنین توانایی چگونگی رفتار و تعامل با دیگران را یاد بگیرند، در بهبود عملکرد تحصیلی آنها نیز مؤثر است (زرنر، هرلبن و والچ<sup>3</sup>، 2014).

پرداختن به حوزه‌های هیجانی - اجتماعی در کنار عملکرد تحصیلی در کودکان مهم است و باعث درک بیشتر ما از فرایندهای مؤثر در عملکرد تحصیلی می‌شود. تأکید مؤسساتی مانند انجمن یادگیری‌های اجتماعی - هیجانی بر این نکته است که با پرداختن به حوزه‌های اجتماعی و هیجانی در آموزش و تحصیل کودکان درک و شناخت بیشتر نسبت به این متغیرها حاصل می‌شود و نتایج مفیدی نیز به دست خواهد آمد و می‌تواند در برنامه‌های جدید

آموزش و پرورش نوین به تدریج جایگاه خود را تثبیت کند (انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی - هیجانی<sup>4</sup>، 2017). یکی از نتایج و تأثیرات انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی - هیجانی ایجاد رویکرد یادگیری اجتماعی - هیجانی<sup>5</sup> (SEL) بود که در کنار رشد شناختی کودکان به مهارت‌های اجتماعی - هیجانی آنها و کاربرد آن در زندگی متمرکز است. این رویکرد در طول دو دهه پیش با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی جهت آماده کردن کودکان برای کسب مهارت‌های ارتباطی مناسب با همسالان و کسب فرصت‌های شغلی ایجاد شده است (انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی - هیجانی، 2018). یک بررسی فراتحلیل از مطالعات در حوزه یادگیری اجتماعی - هیجانی، در دانش‌آموزان از مهد کودک تا دبیرستان، نشان داد که شرکت‌کنندگان در برنامه‌هایی که هسته آنها مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بود، بهبود در توانایی‌های اجتماعی و عاطفی، رفتارهای مثبت اجتماعی و کاهش در مشکلات رفتاری و هیجانی نشان دادند (دورلاک، وایزبرگ، دیمینکی، تایلور و شلینگر<sup>6</sup>، 2011). رویکرد یادگیری اجتماعی - هیجانی به دنبال ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و هیجانی از طریق مهارت‌های آموزشی در پنج حوزه خودآگاهی<sup>7</sup>، خودمدیریتی<sup>8</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>9</sup>، مدیریت روابط<sup>10</sup> و تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>11</sup> است (انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی - هیجانی، 2015). از جمله اهداف این انجمن که به تازگی مورد توجه قرار گرفته است، ادغام روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در فعالیت‌های روزمره کودکان در مدرسه است (فئوربورن و گیلدنر، 2019).

در دهه اخیر برنامه‌های متنوعی برای بهبود مهارت‌های اجتماعی - هیجانی کودکان در مراکز آموزشی مورد بررسی و استفاده قرار گرفته است که هسته مرکزی تعداد زیادی از

4. Collaborative for Academic, Social, & Emotional Learning (Casel)

5. Social-Emotional Learning (Sel)

6. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger

7. Self-Awareness

8. Self-Management

9. Social-Awareness

10. Relationship Management

11. Responsible Decision Making

1. Gueldner & Feuerborn

2. Maynard, Solis, Miller, & Brendel

3. Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach

سرطان، ترس اجتماعی تا افسردگی و بهبود کلی در بهزیستی را نشان داده است (کوپر استپ و لمبرز<sup>11</sup>، 2020؛ دی کاروالیو، پینتو، ماروکو<sup>12</sup>، 2017). تمرکز و توجه آگاهانه برای شناخت علت احساسات و ایجاد انعطاف‌پذیری هیجانی با فلسفه ذهن‌آگاهی هماهنگ است. محتوای برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی که آموزش داده می‌شود، شامل اطلاعاتی در مورد نقش ادراک، ارتباط ذهن و بدن، واکنش‌پذیری استرس، ایجاد منابع درونی و تقویت سلامت‌روان است. افزون بر این، تحقیقات تأثیرات مثبت برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر بهبود رفتارهای هیجانی دانش‌آموزان نشان داده است (وان دی ویجر - برگسما، بوگلز، لانگن برگ و اوورت<sup>13</sup>، 2014).

پژوهشگران به تازگی به اثرات ذهن‌آگاهی بر کودکان و نوجوانان تمرکز کرده‌اند و جریان مطالعات در این حوزه برای پیشگیری از مشکلات مختلف و بهبود سلامت کلی رواج یافته است. مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کودکان (از کودکان پیش دبستانی تا ابتدایی و متوسطه) کاهش علائم بالینی مانند اضطراب و استرس (شوسلر، اوه، محفوظ، لویتان، فرانک، برودریک و همکاران<sup>14</sup>، 2021؛ وان دی ویجر - برگسما و همکاران، 2014)، بهبود توجه (سپتیانگ، ون گوردون، شونین<sup>15</sup>، 2019)، تنظیم هیجان، رفتارهای اجتماعی (جونز، بارنز، بایلی و دولیتل<sup>16</sup>، 2017؛ تایلور، دورلاک، اوپل و وایزبرگ<sup>17</sup>، 2017، شونرت-رایکل و همکاران<sup>18</sup>، 2015) و بهبود فعالیت‌های تحصیلی (باکوش و همکاران، 2016؛ تیری و همکاران، 2016) را در پی داشته است.

با توجه به شواهد مثبت ادبیات پژوهشی در مورد استفاده ذهن‌آگاهی در کودکان، برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی شروع به کاربرد ذهن‌آگاهی به عنوان یک جزء اصلی در آموزش کودکان کردند. بر این اساس

این برنامه‌ها همان مؤلفه‌های مورد نظر انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی - هیجانی بوده است که تعدادی از این پژوهش‌ها (کیم و همکاران<sup>1</sup>، 2020؛ باکوش، اسنو، تویباس، هولی هان، باربوسا-لیکر<sup>2</sup>، 2016؛ تایلور، دورلاک، اوپل و وایزبور<sup>3</sup>، 2017) از رویکردهای مبتنی بر ذهن‌آگاهی<sup>4</sup> استفاده کرده‌اند. در مطالعات انجام شده مشخص شد ناتوانی در کنترل و تنظیم هیجان‌ها و روابط اجتماعی می‌تواند بر عملکرد کودکان در زمینه هیجانی و آموزشی اثر منفی بگذارد، از این رو پژوهشگران (باکوش و همکاران، 2016؛ می‌نارد، سالیس، می‌لر و برنلد<sup>5</sup>، 2017) به طور جدی رویکردهای مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در مورد مشکلات هیجانی - اجتماعی در محیط‌های آموزشی مورد توجه قرار داده‌اند. آموزش ذهن‌آگاهی، به ویژه در حوزه کودکان موضوع نسبتاً جدید برای مطالعات علمی است. تا به امروز، پژوهش‌ها در این حوزه تا حدود زیادی کارهای مقدماتی بوده و هم از نظر تفسیر ذهن‌آگاهی و هم نتایج اثربخشی متنوع بوده است (اندرو، آریا-ولیز، گارسیا-رایبو<sup>6</sup>، 2021؛ فلور، کلیس - دی هویس، ترانوس و سینگ<sup>7</sup>، 2016).

ریشه مفهوم ذهن‌آگاهی به آموزه‌های بودایی بر می‌گردد که معنای آن را می‌توان به عنوان آگاهی روشن<sup>8</sup> و یا مشاهده دقیق یک چیز (به عنوان مثال، افکار، احساسات، اشیای مادی) در نظر گرفت. ذهن‌آگاهی در دهه‌های 1970 و 1980 در غرب ابتدا به عنوان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی<sup>9</sup> (MBSR) به عنوان یک برنامه بیمارستان سرپایی برای درمان بیماران مبتلا به درد به کار رفت (محفوظ، لویتان، شوسلر، برودریک، دوراکووا، آرگوستی و همکاران<sup>10</sup>، 2018). از آن زمان، پژوهش‌ها فواید و مزایای ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس را در طیف وسیعی از مشکلات فیزیکی و روان‌شناختی، از بیماری قلبی تا

1. Kim et al
2. Bakosh, Snow, Tobias, Houlihan, & Barbosa-Leiker
3. Taylor, Durlak, Oberle & Weissberg
4. Mindfulness
5. Maynard, Solis, Miller, & Brendel
6. Andreu, Araya-Veliz & Garcia-Rubio
7. Felver, Celis-De Hoyos, Tezanos, & Singh
8. Lucid Awareness
9. Mindfulness-Based Stress Reduction
10. Mahfouz, Levitan, Schussler, Broderick, Dvorakova, Argusti et al

11. Cooper Stapp & Lambers

12. De Carvalho, Pinto & Maroco

13. Van De Weijer-Bergsma, Bogels, Langenberg, & Oort

14. Schussler, Oh, Mahfouz, Levitan, Frank, Broderick et al

15. Saphiang, Van Gordon & Shonin

16. Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle

17. Taylor, Durlak, Oberle, & Weissberg

18. Schonert-Reichl et al

و از توانایی‌های خود در توسعه مهارت‌های مورد نیاز برای بهبود روابط با همسالان و کاهش مشکلات محیط آموزشی استفاده کنند (فلوک و همکاران، 2015). آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود توجه، حافظه کاری، مدیریت هیجان، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری کودکان اثر مثبت دارد و از این طریق می‌تواند اثرات منفی محیط تحصیلی را کاهش داده و به طور غیرمستقیم عملکرد کودکان در فضای آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار دهد (فئوربورن و گیلدرن، 2019).

محتوای ذهن‌آگاهی مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی بر توجه آگاهانه به افکار، هیجانات و حواس بدنی (باکوش و همکاران، 2016) و همچنین مبانی و محتوای برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تمرکز، توجه آگاهانه و تمرینات تنفسی (کابات‌زین، 1982) تاکید دارند و از لحاظ مبانی و محتوا همپوشانی بالایی دارند. در واقع روش ذهن‌آگاهی مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی محتوای آموزشی را از روش کابات‌زین گرفته و برنامه خود را بر اساس مبانی آن تدوین کرده که به همین دلیل مشابهت این دو روش زیاد است، اما از جمله دلایل مقایسه این دو رویکرد در این پژوهش به شیوه اجرای این روش‌ها برمی‌گردد. در روش ذهن‌آگاهی کابات‌زین به آزمایشگر با تجربه نیاز هست و طول جلسات آموزش نیز زیاد است و در برنامه‌های آموزشی مدارس تداخل ایجاد می‌کند اما شیوه ذهن‌آگاهی باکوش و همکاران (2016) نیاز به آزمایشگر ندارد و با توجه به زمان اجرای بسیار کوتاه در برنامه درسی مدارس وقفه‌ای ایجاد نمی‌کند. از این رو مقایسه این دو روش می‌تواند نتایج جدیدی در کاربرد این روش‌ها پیش روی ما قرار دهد.

رویکرد ذهن‌آگاهی مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی (باکوش و همکاران، 2016)، توانایی کودکان را برای کنترل هیجان و بهبود توجه و تمرکز افزایش می‌دهد که این ویژگی‌ها می‌تواند بر یادگیری هیجانی - اجتماعی و عملکرد آنها در محیط آموزشی اثرگذار باشد. در حال حاضر پژوهش‌های متفاوتی با تأثیرات مختلف در مورد اثرات رویکرد کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی انجام گرفته است اما در مورد اثرات روش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی به ویژه در مدارس ابتدایی ایران پژوهشی صورت نگرفته است؛ بنابراین

یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی<sup>1</sup> (MBSEL) به تازگی شروع به نفوذ در ایالات متحده و کشورهای دیگر کرده است. در پژوهش‌های قبلی از روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات-زین (1982) استفاده شده است و به وسیلهٔ آزمایشگران باتجربه و به صورت حضوری در تعامل با آزمودنی‌ها به کار برده شده است. اما در چند سال اخیر روش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی که مبانی آن بر اساس روش کابات- زین است، برای استفاده در کلاس‌های درس تطبیق یافته است. بدین گونه که در این روش جدید از برنامه‌های صوتی استفاده شده و سعی در کوتاه کردن زمان اجرا بوده تا در فرایند تدریس و فعالیت‌های کلاس تداخل ایجاد نشود (فلور و همکاران، 2016؛ رنشاو<sup>2</sup>، 2020). پژوهش‌های انجام شده (باکوش و همکاران، 2016؛ آرتورسون، 2015) کاربرد این روش در حوزه آموزش کودکان را مورد بررسی قرار داده‌اند (خوزه، گومز و سخادو<sup>3</sup>، 2019).

اثرات ذهن‌آگاهی باعث کاهش علائم افسردگی و پرخاشگری با همسالان و همچنین منجر به افزایش عملکرد دانش‌آموزان در زمینه مدیریت استرس و بهبود رفتارهای مسئولانه و اجتماعی می‌شود (تیری، بریانت، نوبلز و نوریس<sup>4</sup>، 2016؛ وایزبرگ<sup>5</sup>، 2019). پیشینه پژوهشی (ماهونی، وایزبرگ، گرینبرگ، داسنبری، جاگرز، نایمی و همکاران<sup>6</sup>، 2020؛ تیری و همکاران، 2016؛ فلوک، گلدبرگ، پینگر و داویدسون<sup>7</sup>، 2015؛ کاستلو و لاولر<sup>8</sup>، 2014؛ پارکر، کوپراسمیت، ماتیس، شول و سیمز<sup>9</sup>، 2014) نشان می‌دهد که مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد اجرایی، خودکنترلی و تنظیم هیجانی کودکان داشته باشد. توانایی ذهن‌آگاهی در کودکان چارچوبی فراهم می‌کند تا بتوانند اهداف خود را برآورده کنند

1. Mindfulness-based Social Emotional Learning
2. Renshaw
3. Jose, Gomez & Sejudo
4. Thierry, Bryant, Nobles, & Norris
5. Weissberg
6. Mahoney, Weissberg, Greenberg, Dusenbury, Jaegers, Niemi et al
7. Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson
8. Castello & Lowler
9. Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull, & Sims

آزمایشی دیگر (پایه پنجم ابتدایی) دریافت کنندگان برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی باکوش و همکاران (2016)، بودند. گروه کنترل نیز برای همسان بودن افراد نمونه با گروه‌های آزمایش به صورت ترکیبی از دو پایه چهارم و پنجم انتخاب شدند.

در ابتدا هدف پژوهش بررسی و مقایسه دو رویکرد ذهن آگاهی در دو جنس دختر و پسر بود اما در ادامه با توجه به اینکه هر دو روش آموزش ذهن آگاهی (حضور و غیرحضور) حداقل در یک مدرسه دخترانه نیز باید اجرا می‌شد و به دلیل مخالفت مدارس دخترانه با اجرای روش ذهن آگاهی حضوری به وسیله آزمایشگر و مخالفت با اجرای برنامه ذهن آگاهی غیرحضور، پژوهش تنها بر روی پسران انجام شد.

بعد از انتخاب نمونه افراد منتخب در دو گروه آزمایش (گروه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و گروه آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی) و یک گروه کنترل قرار گرفتند. قبل از اجرای مداخله از همه گروه‌ها پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی و مقیاس شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی به عمل آمد. برای یکی از گروه‌های آزمایش (گروه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی) برنامه آموزشی ذهن آگاهی در ده جلسه نود دقیقه‌ای به وسیله آزمایشگر اجرا شد و برای گروه آزمایشی دیگر (گروه آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی) برنامه ذهن آگاهی با استفاده از فایل‌های صوتی از قبل آماده که به صورت نود قسمت ده دقیقه‌ای بود، ارائه شد. شیوه اجرا بدین صورت بود که هر روز یک قسمت از فایل‌های صوتی به مدت ده دقیقه برای کودکان از طریق دستگاه صوتی پخش شد. اما گروه کنترل مداخله‌های مذکور را دریافت نکرد. پس از پایان کار مداخله پس‌آزمون روی همه گروه اجرا شد. ابتدا در یک جلسه این روش‌ها برای معلمان و مشاوران مدرسه توضیح داده شد و نحوه همکاری آنها در فرایند کار به طور کامل توضیح داده شد. سپس در یک جلسه جهت آشنایی و شیوه اجرای کار نیز با دانش‌آموزان بحث و گفتگو و فرایند کار توضیح داده شد و همچنین رضایت آنها برای شرکت در پژوهش اخذ شد. معیار ورود به پژوهش رضایت شرکت کنندگان و معیارهای خروج رضایت نداشتن و غیبت بیش از سه جلسه بود.

نتایج پژوهش حاضر در زمینه افزایش اطلاعات در کاربرد این روش می‌تواند مفید باشد. از طرفی تا به حال مقایسه‌ای در مورد اثربخشی دو روش کاهش استرس و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی صورت نگرفته است، از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر است:

- آیا رویکرد کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان اثر معناداری دارد؟
- آیا رویکرد یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان اثر معناداری دارد؟
- آیا اثربخشی رویکردهای کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان متفاوت است؟

## روش

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی 98-1397 بود. اندازه نمونه در روش آزمایشی باید حداقل 15 نفر برای هر گروه باشد (دلاور، 1391). با توجه به امکان افت آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر، حجم نمونه برای هر گروه آزمایشی، 18 نفر و برای گروه کنترل نیز 18 نفر در نظر گرفته شد. روش انتخاب نمونه در این بخش بدین شکل بود که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش به شکل تصادفی ناحیه 1 انتخاب شد. بعد فهرست مدارس ابتدایی ناحیه یک تهیه شد و از بین این مدارس به طور تصادفی دو مدرسه انتخاب شد و از بین این دو مدرسه چهار کلاس (شامل پایه‌های پنجم و چهارم) انتخاب شد که دو کلاس پایه پنجم و چهارم به عنوان گروه آزمایش (هر کلاس شامل 18 نفر) و دو کلاس (پایه چهارم و پنجم) نیز به عنوان گروه کنترل (شامل 18 نفر، 9 نفر پایه چهارم و 9 نفر پایه پنجم) انتخاب شدند. بدین ترتیب یک گروه آزمایش (پایه چهارم ابتدایی) دریافت کنندگان برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی کابات - زین (1982) و گروه

همبستگی نمرات آزمون محقق ساخته با آزمون‌های استاندارد عملکرد تحصیلی مدارس بررسی و همبستگی به دست آمده 0/56 بود که نشان از روایی مناسب آزمون داشت. پایایی نیز با روش کودر ریچاردسون مورد بررسی قرار گرفت که برای کل عملکرد تحصیلی 0/71 به دست آمد. نمره گذاری این آزمون بدین صورت بود که جمع نمرات همه دروس به عنوان معیار عملکرد تحصیلی دانش‌آموز محسوب شد.

خلاصه جلسات روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (کابات- زین، 1982): جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط اولیه، مروری بر ساختار جلسات، آشنایی با ذهن‌آگاهی و روش تمرینات آن. جلسه دوم: بحث و گفت‌وگو درباره مدیتیشن و به مدت 30 دقیقه واریسی بدن و ارائه تکالیف خانگی. جلسه سوم: بحث در مورد موانع انجام تمرین و راه‌حل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای این مسئله، اجرای مدیتیشن در حالت نشسته و ارائه تکالیف خانگی. جلسه چهارم: تمرین نگاه کردن و گوش کردن دو دقیقه‌ای به نحوی غیرقضاوتی، مدیتیشن نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی دنبال شد. تمرین سه دقیقه‌ای فضای تنفسی و ارائه تکالیف خانگی. جلسه پنجم: توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار، بحث در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار، قدم زدن ذهن‌آگاهانه و در نهایت ارائه تکالیف. جلسه ششم: مدیتیشن نشسته، سری دوم حرکات ذهن‌آگاه مدیتیشن نشسته، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن‌آگاهی یک فعالیت جدید روزمره. جلسه هفتم: تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی بحث شدند. پس از آن چهار تمرین مدیتیشن به مدت یک ساعت ارائه شد. جلسه هشتم: مدیتیشن و تمرین آگاهی، تمرین مشخص کردن رویدادهای خوشایند و ناخوشایند زندگی، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای. جلسه نهم: مدیتیشن اسکن بدن، تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای، بحث در مورد روش‌های کنار آمدن با موانع انجام مدیتیشن. جلسه دهم: جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون.

خلاصه جلسات روش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (باکوش و همکاران، 2016): هفته اول: معرفی روش - معرفی نحوه نشستن - مقدمه تنفس و ریلکسیشن - مقدمه تنفس شکمی - مقدمه بررسی و مشاهده

مشخصات ابزار و بسته‌های آموزشی استفاده شده در ادامه ارائه شده است.

پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی: این مقیاس به وسیله ژو و ای<sup>1</sup> (2012) جهت ارزیابی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی کودکان بر اساس مؤلفه‌های پیشنهادی انجمن یادگیری اجتماعی-هیجانی تدوین شده است. این مقیاس 25 گویه دارد که ابعاد پنج‌گانه خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه (هر کدام 5 گویه) را به صورت طیف شش درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. ژو و ای (2012) روایی این پرسش‌نامه را با اجرای آن بر روی 444 نفر دانش‌آموز پایه چهارم با تحلیل عامل تاییدی مورد بررسی قرار دادند و برازش قابل قبول فراهم گردید (CFI=0/89, IFI=0/89,  $\chi^2/df = 2/04$ , RMSEA=0/048). پایایی مقیاس نیز برای ابعاد خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب 0/72, 0/77, 0/73, 0/71 و 0/76 به دست آمده است (ژو و ای، 2012) در ایران نیز آلفای کرونباخ برای کل این مقیاس 0/79 به دست آمده است (بدری‌گرگری، احراری، فتحی‌آذر و میرنسب، 1397). در پژوهش حاضر روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد مقیاس از روایی سازه مناسبی برخوردار است (0/92, IFI=0/94, GFI=0/91,  $\chi^2/df = 2/11$ , RMSEA=0/051). پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و برای مؤلفه‌های خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر 0/81, 0/78, 0/90, 0/86 و 0/84 به دست آمد.

آزمون عملکرد تحصیلی: برای ارزیابی عملکرد تحصیلی از آزمون تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. این آزمون پس از تهیه جدول مشخصات دروس فارسی (خواندن و نوشتن)، علوم، ریاضی و مطالعات اجتماعی از سوی پژوهشگر ساخته شد. برای هر درس هشت پرسش از کتاب‌های درسی مورد نظر و با توجه به جدول عنوان و محتوای دروس تهیه شد. روایی محتوایی آزمون با تهیه جدول مشخصات بررسی شد. روایی هم‌زمان نیز با بررسی

1. Zhou & Ee

واگویه افکار در ذهن - تنفس به شیوه تحریک عصب واگوس - بررسی پذیرش - تمرین ریلکسیشن تدریجی. هفته نهم: بررسی هیجان ناامیدی - تمرکز بر صداهای مختلف - بررسی هیجان‌های شادی و غم - بررسی ترس و اعتماد به نفس - ریلکسیشن تدریجی. هفته دهم: تمرین سکوت آرامش بخش - بررسی اثرات دوست داشتن و تنفر - بررسی اثر بخشش - تمرکز بر تنفس از راه بینی - اسکن بدن. هفته یازدهم: بررسی تغییرات: تمرکز بر تغییرات قابل مشاهده - تمرکز بر تغییرات غیرقابل مشاهده - تمرین احساسات قلب: احساسات و تغییرات آنها - بررسی احساسات قلب: دوست داشتن دیگران - اسکن بدن. هفته دوازدهم: بررسی توقف افکار - بررسی بیان احساس - بررسی گذرا بودن افکار - تمرین تنفس با شماره 1 تا 10 - ریلکسیشن تدریجی. هفته سیزدهم: تمرین تنفس شکمی - تمرین دقایق ذهن آگاهانه - تمرکز روی ناحیه گردن - بررسی استعاره لنگر - تمرکز روی ناحیه صورت. هفته چهاردهم: ارتباط با اطراف - بررسی پدیده علت و معلول - بررسی و درک تفاوتها - بررسی اثرات کمک به دیگران - اسکن بدن. هفته پانزدهم:

افکار - مقدمه شروع کار با قلب (معرفی قلب به عنوان جایگاه احساسات و هیجان‌ات و تأثیر تنفس بر قلب و تأثیر مغز و تفکرات بر قلب). هفته دوم: آگاهی از بدن: تمرکز بر ناحیه گردن - تمرکز بر شانه‌ها - تمرکز بر صداهای مختلف از اطراف - تمرکز بر ناحیه پشت و شکم - اسکن بدن. هفته سوم: تمرین تنفس شکمی - تمرکز بر تنفس از راه بینی - تنفس با شمارش 1 تا 10 - بررسی استعاره لنگر - تمرین ریلکسیشن تدریجی. هفته چهارم: تمرین پذیرش - تنفس با شیوه تحریک عصب واگوس - تمرکز بر صداها - تمرکز بر بوها - تمرین دو دقیقه سکوت کامل. هفته پنجم: تمرکز بر دیدن - تمرکز بر چشایی - تمرکز بر لامسه - هماهنگ شدن با درون، بررسی حس ششم - اسکن بدن. هفته ششم: تمرکز بر قلب و بررسی احساسات: دوست داشتن دیگران - تجربه احساس خنثی (نداشتن حس مثبت یا منفی) - تنفر - بررسی کلی احساسات - تمرین ریلکسیشن تدریجی. هفته هفتم: بررسی و تمرکز بر قدردانی - بررسی گذرابودن افکار - تمرکز بر اطراف - بررسی کنجکاوی - تمرین دقایق ذهن آگاهانه. هفته هشتم: بررسی هیجان مهربانی - بررسی

جدول 1. میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه‌ها	مرحله		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودآگاهی	گروه آزمایش (MBSR)	15/16	2/66	18/38	2/25		
	گروه آزمایش (MBSEL)	15/27	3/33	18/61	2/09		
	کنترل	16/11	3/04	16/89	2/85		
خودمدیریتی	گروه آزمایش (MBSR)	15/72	1/74	19/33	1/60		
	گروه آزمایش (MBSEL)	15/50	3/18	19/11	3/69		
	کنترل	16/49	2/85	16/00	3/98		
آگاهی اجتماعی	گروه آزمایش (MBSR)	15/38	1/81	19/21	2/23		
	گروه آزمایش (MBSEL)	15/55	3/39	19/49	3/01		
	کنترل	16/38	2/68	16/33	3/65		
مدیریت روابط	گروه آزمایش (MBSR)	15/05	1/62	18/94	1/79		
	گروه آزمایش (MBSEL)	14/94	9/90	19/05	3/36		
	کنترل	16/22	3/02	15/67	3/29		
تصمیم‌گیری مسئولانه	گروه آزمایش (MBSR)	14/88	1/53	18/72	2/98		
	گروه آزمایش (MBSEL)	14/61	3/58	18/77	2/96		
	کنترل	15/38	2/51	15/55	2/89		
عملکرد تحصیلی	گروه آزمایش (MBSR)	14/16	2/01	16/67	1/68		
	گروه آزمایش (MBSEL)	14/05	2/96	16/33	1/89		
	کنترل	14/94	2/12	14/47	2/29		

جدول 2. نتایج آزمون چند متغیره روی نمرات پس آزمون مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی با کنترل نمرات

پیش‌آزمون در گروه کنترل و MBSR					
شاخص	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	0/41	4/08	6	23	0/009

گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. میانگین و انحراف معیار سنی گروه‌ها به ترتیب برای گروه آزمایش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی  $9/34 \pm 0/48$ ، برای گروه آزمایش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی  $10/37 \pm 0/51$ ، و برای گروه کنترل  $9/83 \pm 0/78$  به دست آمد. سطح تحصیلات والدین به تفکیک گروه‌ها بررسی شد و نتایج نشان داد که در گروه آزمایش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی 40 درصد زیر دیپلم و دیپلم و 60 درصد لیسانس و بالاتر بودند، در گروه آزمایش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی 36 درصد زیر دیپلم و دیپلم و 64 درصد لیسانس و بالاتر بودند و در گروه کنترل 37 درصد زیر دیپلم و دیپلم و 63 درصد لیسانس و بالاتر بودند. بررسی وضعیت اقتصادی خانواده نشان داد که در گروه آزمایش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی 10 درصد از نظر اقتصادی ضعیف، 73 درصد متوسط و 17 درصد بالاتر از متوسط بودند، در گروه آزمایش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی 12 درصد از نظر اقتصادی ضعیف، 74 درصد متوسط و 14 درصد بالاتر از متوسط بودند و در گروه کنترل 14 درصد از نظر اقتصادی

تمرین سکوت آرامش بخش- تنفس به شیوه تحریک عصب واگوس- هماهنگ شدن با درون، بررسی حس ششم- بررسی واگویی افکار در ذهن- تمرین ریلکسیشن تدریجی. هفته شانزدهم: تمرکز بر ناحیه گردن- بررسی هیجان مهربانی- بررسی ترس و اعتماد به نفس- بررسی احساس شادی و غم- بررسی احساسات قلب: دوست داشتن دیگران. هفته هفدهم: تمرکز بر ناحیه شانه‌ها- تجربه احساس خنثی (نداشتن حس مثبت یا منفی)- بررسی و مشاهده افکار در ذهن- بررسی احساسات قلب: تنفر- تمرکز بر صداهای مختلف از اطراف. هفته هجدهم: تمرین دقیق ذهن آگاهانه- بررسی کلی احساسات- همدلی: بررسی و تمرکز بر قدردانی- همدلی: بررسی اثر بخشش- تمرین سکوت آرامش بخش. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون‌های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی بنفرونی در قالب نرم‌افزار SPSS نسخه 22 استفاده شد.

### یافته‌ها

نمونه پژوهش حاضر شامل سه گروه 18 نفره در قالب دو

جدول 3. نتایج تحلیل کواریانس روی نمرات پس آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی با کنترل نمرات

پیش‌آزمون (کنترل و MBSR)

متغیر	عامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	p	مجذورات
خودآگاهی	گروه	38/14	1	38/14	8/01	0/008	0/22
	خطا	133/21	28	4/75			
خود مدیریتی	گروه	64/62	1	64/62	11/08	0/002	0/28
	خطا	163/40	28	5/83			
آگاهی اجتماعی	گروه	44/17	1	44/17	8/29	0/007	0/23
	خطا	149/21	28	5/32			
مدیریت روابط	گروه	61/45	1	61/45	13/01	0/001	0/31
	خطا	132/27	28	4/72			
تصمیم‌گیری مسولانه	گروه	59/54	1	59/54	10/36	0/003	0/27
	خطا	160/92	28	5/74			
عملکرد تحصیلی	گروه	45/58	1	45/58	13/85	0/001	0/33
	خطا	91/11	28	3/25			



جدول 4. نتایج آزمون چند متغیره روی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی با کنترل نمرات پیش‌آزمون در گروه MBSEL و کنترل

شاخص	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	0/47	4/16	6	23	0/006

معناداری مقدار F به دست آمده در مورد تفاوت شیب خطوط رگرسیون نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش بین گروه‌های آزمایش و کنترل، بالاتر از 0/05 به دست آمد؛ بنابراین فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. آزمون لون نیز برای تعیین همگنی واریانس‌ها اجرا شد که تفاوت معناداری در واریانس نمرات ابعاد شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی مشاهده نگردید. چرا که در این مورد، سطح معناداری مقدار F بالاتر از 0/05 بود ( $p > 0/05$ )؛ بنابراین فرض همگنی واریانس پذیرفته می‌شود. پیش فرض ماتریس کوواریانس نیز با آماره باکس بررسی شد که در مورد گروه آزمایش یادگیری اجتماعی-هیجانی و کنترل ( $F=1/07$ ,  $p=0/37$ ,  $\text{Box's } M=27/80$ ) و در مورد گروه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و کنترل ( $F=0/90$ ,  $p=0/58$ ,  $\text{Box's } M=23/51$ ) به دست آمد که نشان می‌دهد فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برقرار است ( $p > 0/05$ ). با توجه به تأیید مفروضه‌های تحلیل کواریانس چند متغیره، برای بررسی پرسش اول پژوهش یعنی بررسی اثربخشی رویکرد

ضعیف، 76 درصد متوسط و 10 درصد بالاتر از متوسط بودند. در ادامه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای سه گروه مورد بررسی به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره 1 ارائه شده است. برای بررسی پرسش‌های پژوهش و بررسی اثربخشی روش‌های ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل ابتدا پیش‌فرض‌های کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. عادی بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از جمله پیش فرض‌های تحلیل‌های پارامتریک است و یکی از روش‌هایی که برای سنجش توزیع عادی به کار می‌رود، استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف است. نتایج آزمون کلموگروف در مورد متغیرها نشان داد که دارای توزیع عادی هستند (0/05  $p >$ ). فرض همگنی شیب‌های رگرسیون توسط مقایسه شیب‌های خط رگرسیون در گروه‌ها و محاسبه مقدار F و سطح معناداری آن بررسی شد. با توجه به اینکه که سطح

جدول 5. نتایج تحلیل کواریانس روی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی با کنترل نمرات پیش‌آزمون (کنترل و MBSEL)

متغیر	عامل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	P	مجذور اتا
خودآگاهی	گروه	64/62	1	64/62	8/28	0/008	0/23
	خطا	218/53	28	7/80			
خودمدیریتی	گروه	155/14	1	155/14	11/51	0/001	0/30
	خطا	377/53	28	13/47			
آگاهی اجتماعی	گروه	121/87	1	121/87	8/82	0/006	0/24
	خطا	386/52	28	13/80			
مدیریت روابط	گروه	130/50	1	130/50	11/27	0/003	0/28
	خطا	324/11	28	11/57			
تصمیم‌گیری مسئولانه	گروه	109/47	1	109/47	11/42	0/002	0/29
	خطا	268/42	28	9/85			
عملکرد تحصیلی	گروه	40/51	1	40/51	11/58	0/001	0/31
	خطا	97/91	28	3/49			

عملکرد تحصیلی، نیز نتایج آزمون لامبدای ویلکز محاسبه و در جدول 4 ارائه شد.

نتایج جدول 4 نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده در آماره لامبدای ویلکز 4/16 است که سطح معناداری کمتر از 0/01 است ( $P < 0/01$ )، بنابراین در میانگین نمرات ترکیبی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی، بین گروه‌های کنترل و گروه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه برای پی بردن به این که تفاوت مربوط به کدام یک از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی) بین دو گروه معنادار است، تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت که در جدول 5 ارائه شده است.

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول 5 نشان می‌دهد که اثر روش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی معنادار است ( $p < 0/01$ ). همچنین با توجه به نتایج مجذور اتا تأثیر این روش بر متغیرهای خودآگاهی 23 درصد، خودمدیریتی 30 درصد، آگاهی اجتماعی 24 درصد، مدیریت روابط 28 درصد، تصمیم‌گیری مسئولانه 29 درصد و عملکرد تحصیلی 31 درصد بود. برای بررسی پرسش سوم پژوهش یعنی بررسی تفاوت اثربخشی رویکردهای کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی، آزمون تعقیبی بنفرونی محاسبه و نتایج آن در جدول 6 ارائه شد.

کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی، ابتدا مقدار لامبدای ویلکز مورد توجه قرار می‌گیرد. نتیجه این آزمون در جدول 2 آمده است.

نتایج جدول 2 نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده در آماره لامبدای ویلکز 4/08 است که سطح معناداری کمتر از 0/01 است ( $P < 0/01$ )؛ بنابراین در میانگین نمرات ترکیبی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی، بین گروه‌های کنترل و گروه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه برای پی بردن به این که تفاوت مربوط به کدام یک از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی) بین دو گروه معنادار است، تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت که در جدول 3 ارائه شده است.

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول 3 نشان می‌دهد که اثر روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی معنادار است ( $p < 0/01$ ). همچنین با توجه به نتایج مجذور اتا تأثیر این روش بر متغیرهای خودآگاهی 22 درصد، خودمدیریتی 28 درصد، آگاهی اجتماعی 23 درصد، مدیریت روابط 31 درصد، تصمیم‌گیری مسئولانه 27 درصد و عملکرد تحصیلی 33 درصد بود.

برای بررسی پرسش دوم پژوهش یعنی بررسی اثربخشی رویکرد یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و

**جدول 6.** نتایج آزمون تعقیبی برای بررسی تفاوت بین روش‌های کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی

متغیر وابسته	گروه مبنا	گروه مقایسه	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
خودآگاهی	MBSEL	MBSR	-0/185	0/760	0/891
خودمدیریتی	MBSEL	MBSR	0/087	0/624	0/970
آگاهی اجتماعی	MBSEL	MBSR	-0/437	0/615	0/765
مدیریت روابط	MBSEL	MBSR	-0/401	0/611	0/740
تصمیم‌گیری مسئولانه	MBSEL	MBSR	-0/148	0/780	0/941
عملکرد تحصیلی	MBSEL	MBSR	0/303	0/542	0/853

نشان جدول 6 نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی در دو روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSEL) معنادار نیست ( $p > 0/05$ ). بر اساس نتایج می‌توان نتیجه گرفت بین اثربخشی دو روش ذهن آگاهی به کار گرفته شده بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

### نتیجه گیری و بحث

نتایج پژوهش نشان داد که روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان اثر معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های رنشاو (2020)، گیلندر و فتوربورن (2016)، فلور و همکاران (2016)، گرینبرگ (2014)، همسو بود.

طبق نظر کابات زین (2003) افراد برخوردار از مهارت ذهن آگاهی می‌آموزند که افکار فقط افکار هستند و فرد ذهن آگاه نسبت به ماهیت تخریب کننده برخی از این افکار که باعث ترس از شکست و ناامیدی در فرد می‌شود، هوشیار می‌گردد. در نتیجه فردی که نسبت به افکار، احساسات و هیجانات خود، آگاهی بیشتری داشته باشد، کمتر تحت تأثیر افکار منفی و مخرب و احساسات و هیجانات ناخوشایند قرار می‌گیرد. طبق دیدگاه کاستلو و لاولر (2014) ذهن آگاهی با تمرکز بر افکار و هیجانات، تنظیم احساسات و پرورش حس دوستی و همدلی بر مؤلفه‌های یادگیری هیجانی مانند خودمدیریتی، خودآگاهی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر می‌گذارد. تأثیرات ذهن آگاهی در محیط آموزشی موجب می‌شود تا دانش‌آموزانی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می‌کنند، روی لحظه حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز شوند و درک بهتری از افکار و هیجانات خود و اثر این هیجانات بر محیط داشته باشند. با انجام تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود، آگاهی پیدا می‌کند، به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار و احساسات و حالت‌های جسمانی بر آنها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن

روزمه و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود که این شیوه باعث بالا رفتن مهارت‌های هیجانی و اجتماعی کودکان می‌شود. همچنین ذهن آگاهی با استفاده از تکنیک‌هایش، می‌تواند خودتنظیمی و خودکارآمدی افراد را افزایش دهد (پارکر و همکاران، 2014)؛ بدین صورت که باور داشتن دانش‌آموزان به توانایی‌هایشان می‌تواند باعث رشد مهارت‌های هیجانی و اجتماعی آنها شود. با این باور، دانش‌آموز قادر است بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد و احساس کنترل بیشتری بر آن داشته باشد. در واقع در رویکرد ذهن آگاهی، فرد نسبت به افکار، احساسات، هیجانات، عادت‌ها و واکنش‌ها درباره خود، آگاهی می‌یابد (شوسلر و همکاران، 2021)؛ به همین جهت میزان مهارت‌های هیجانی - اجتماعی با آموزش ذهن آگاهی افزایش می‌یابد. در مورد اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی طبق دیدگاه وایزبرگ (2019) ذهن آگاهی می‌تواند آگاهی عمیق‌تر و مدیریت هیجان نسبت به احساسات و افکار را افزایش دهد، استرس را کاهش دهد، تمرکز را افزایش و پیگیری تکالیف را بالا ببرد. هر چه میزان آگاهی و هشیاری فرد بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را ارزشیابی کند و عملکرد مناسبی را در پیش گیرد؛ بدین ترتیب اثرات ذهن آگاهی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی مثبت باشد. فلور و همکاران (2016) بیان می‌کنند که در روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی آموزش داده می‌شود که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های مختلف، همان‌طور که اتفاق می‌افتند کمک می‌کند. بر این اساس کودکانی که تکنیک‌های کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را یاد می‌گیرند، به احتمال بیشتری در زمان حال حضور دارند، نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی، هوشیار و آگاه هستند، نگرشی غیرقضاوت‌گونه همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها را در خود پرورش داده‌اند و به جای برخوردهای واکنشی و غیر سازنده، به شیوه‌های سازنده و کنش‌گرانه در برابر اتفاقات محیط مقابله می‌کنند، در نتیجه استرس کمتری تجربه می‌کنند و این شیوه تعامل با محیط آموزشی بر عملکرد تحصیلی آنها اثر مثبت می‌گذارد.

نتایج نشان داد روش یادگیری اجتماعی - هیجانی

مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی اثر معناداری داشت. نتیجه به دست آمده از این پژوهش، با یافته‌های کیم و همکاران (2020)، ماهونی و همکاران (2020)، خوزه و همکاران، (2019)، می‌نارد و همکاران (2017)، باکوش و همکاران (2016)، شونرت-رایکل و همکاران (2015)، همسو هستند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که محتوای یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، شامل تمرین تنفس، آرام سازی، بررسی افکار و هیجانات، تمرین همدلی، بخشش و تاکید بر روابط بین فردی است که این آموزه‌ها با تأثیر بر افکار و هیجانات کودکان، زمینه‌های مناسب برای بهبود مهارت‌های هیجانی و بین فردی آنها را فراهم می‌سازند. آگاهی از هیجانات و مدیریت آنها از سویی و مدیریت روابط بین فردی و مسولیت‌پذیری در قبال انتخاب‌ها از طرف دیگر، بر حوزه‌های هیجانی و اجتماعی فرد مؤثر هستند (گیلدنر و فنوربورن، 2016). بر اساس پژوهش باکوش و همکاران (2016) ذهن‌آگاهی با تمرکز بر توانمندی‌هایی که ارتباط فرد با خود را تنظیم می‌کند، مانند تمرکز، مشاهده، آگاهی و پذیرش هیجان‌ها و قضاوت نکردن، به مدیریت رفتارهای هیجانی و اجتماعی می‌پردازد و باعث قابلیت‌هایی می‌شود که ارتباط فرد با دیگران را بهبود می‌بخشد. این احتمال وجود دارد که افرادی که از ذهن‌آگاهی بالاتری برخوردارند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته‌های دیگران داشته باشند و به خوبی بتوانند فشار همسالان را دریاوند. با اکتساب این مهارت‌ها تغییرات زیادی در مهارت‌های فردی و بین فردی افراد ایجاد می‌شود، به نحوی که آنها به درکی واقع‌بینانه نسبت به خود و محیط دست می‌یابند و در کنترل هیجانات و رفتارها توانمند می‌شوند. ویژگی‌های ذهن‌آگاهی مانند توجه، پذیرش و قضاوت نکردن در برقراری روابط مؤثر و صادقانه با دیگران مؤثر هستند و می‌توانند بر احساس مسولیت‌پذیری و افزایش شایستگی اجتماعی-هیجانی مؤثر واقع شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی سود می‌برند، این آموزش‌ها باعث افزایش و بهبود رفتارهای اجتماعی و شایستگی‌های هیجانی مثبت آنها می‌شود.

در مورد اثربخشی روش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی طبق نظر لاولر (2016) رشد مهارت‌های هیجانی و اجتماعی نه تنها برای بهزیستی کودکان مهم است بلکه منجر به افزایش توانایی شناختی و موفقیت بیشتر مدرسه می‌شود. نظریه‌های یادگیری شناختی و هیجانی-اجتماعی در این مورد توافق دارند که تنظیم شناختی و تنظیم هیجانی تأثیر متقابل بر هم می‌گذارند و باعث بهبود فعالیت‌های تحصیلی می‌شوند. در ساختار و چارچوب استراتژی‌های رویکرد یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش استرس و ارتقاء مهارت‌های هیجانی و اجتماعی تاکید شده است. پژوهش (تیری و همکاران، 2016) نشان می‌دهد که در آموزش‌های با رویکرد یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با شناسایی و مشاهده احساسات در لحظه، افراد احتمالاً کمتر واکنش هیجانی منفی را به وضعیت ثابتی مرتبط می‌دانند و بیشتر بر گذرا بودن وقایع تاکید می‌شود. همچنین، تأکید بر پذیرش ذهن‌آگاهانه از تجربیات هیجانی فرد ممکن است به کاهش استرس‌های هیجانی و در نتیجه آن بهبود در عملکرد شناختی کمک کند. شیوه‌های ذهن‌آگاهی در کلاس درس، چارچوبی فراهم می‌کند تا نظریه‌های شناختی و هیجانی هم‌زمان با یکدیگر ترکیب شوند و نتایج و مزایای احتمالی آن به ویژه در سال‌های تحصیلی ابتدایی برای کودکان می‌تواند بسیار مفید باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی در کلاس‌های درس می‌تواند از دو ظرفیت مهم عملکرد هیجانی-اجتماعی و شناختی کودکان پشتیبانی کند (شونرت-رایکل و همکاران، 2015) بر اساس نتایج این پژوهش‌ها، ذهن‌آگاهی باعث افزایش توجه، بهبود زمان واکنش و حافظه کاری می‌شود. بدین ترتیب کودکانی که تمرینات ذهن‌آگاهی را انجام می‌دهند، کمتر علائم افسردگی را تجربه می‌کنند همدلی بیشتری نشان داده و بیشتر قادر به کنترل هیجانات خود هستند. افزون بر کسب مهارت‌هایی از قبیل خودآگاهی، خودمدیریتی، مدیریت روابط بین فردی و مسولیت‌پذیری، آموزش‌های ذهن‌آگاهی به ایجاد یک جو کلاسی مثبت منجر می‌شود که بر عملکرد تحصیلی اثرگذار است.

نتایج پژوهش نشان داد که بین اثربخشی دو رویکرد کاهش استرس و یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و عملکرد

مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی اثر معناداری داشت. نتیجه به دست آمده از این پژوهش، با یافته‌های کیم و همکاران (2020)، ماهونی و همکاران (2020)، خوزه و همکاران، (2019)، می‌نارد و همکاران (2017)، باکوش و همکاران (2016)، شونرت-رایکل و همکاران (2015)، همسو هستند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که محتوای یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، شامل تمرین تنفس، آرام سازی، بررسی افکار و هیجانات، تمرین همدلی، بخشش و تاکید بر روابط بین فردی است که این آموزه‌ها با تأثیر بر افکار و هیجانات کودکان، زمینه‌های مناسب برای بهبود مهارت‌های هیجانی و بین فردی آنها را فراهم می‌سازند. آگاهی از هیجانات و مدیریت آنها از سویی و مدیریت روابط بین فردی و مسولیت‌پذیری در قبال انتخاب‌ها از طرف دیگر، بر حوزه‌های هیجانی و اجتماعی فرد مؤثر هستند (گیلدنر و فنوربورن، 2016). بر اساس پژوهش باکوش و همکاران (2016) ذهن‌آگاهی با تمرکز بر توانمندی‌هایی که ارتباط فرد با خود را تنظیم می‌کند، مانند تمرکز، مشاهده، آگاهی و پذیرش هیجان‌ها و قضاوت نکردن، به مدیریت رفتارهای هیجانی و اجتماعی می‌پردازد و باعث قابلیت‌هایی می‌شود که ارتباط فرد با دیگران را بهبود می‌بخشد. این احتمال وجود دارد که افرادی که از ذهن‌آگاهی بالاتری برخوردارند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته‌های دیگران داشته باشند و به خوبی بتوانند فشار همسالان را دریاوند. با اکتساب این مهارت‌ها تغییرات زیادی در مهارت‌های فردی و بین فردی افراد ایجاد می‌شود، به نحوی که آنها به درکی واقع‌بینانه نسبت به خود و محیط دست می‌یابند و در کنترل هیجانات و رفتارها توانمند می‌شوند. ویژگی‌های ذهن‌آگاهی مانند توجه، پذیرش و قضاوت نکردن در برقراری روابط مؤثر و صادقانه با دیگران مؤثر هستند و می‌توانند بر احساس مسولیت‌پذیری و افزایش شایستگی اجتماعی-هیجانی مؤثر واقع شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی سود می‌برند، این آموزش‌ها باعث افزایش و بهبود رفتارهای اجتماعی و شایستگی‌های هیجانی مثبت آنها می‌شود.

در مورد اثربخشی روش یادگیری اجتماعی-هیجانی

نداشت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، دیگر رویکردهای ذهن آگاهی نیز با رویکرد یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی مقایسه و نتایج بررسی شود همچنین در پژوهش‌های آینده در صورت امکان مرحله پیگیری نیز اجرا شود. با توجه به اهمیت شایستگی اجتماعی-هیجانی در کاهش مشکلات هیجانی و تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی کودکان پیشنهاد می‌شود امکان اجرای روش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی با توجه به سهولت اجرا در مدارس فراهم شود.

### سپاسگزاری

در این پژوهش از آموزش و پرورش همدان، مدیران مدارس و دانش‌آموزان که در این پژوهش همکاری داشتند، قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

### منابع

بدری گرگری، رحیم؛ احراری، غفور؛ فتحی آذر، اسکندر؛ و میرنسب، میرمحمود (1397). تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی‌های روانی - اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، 11(3): 1-12.

تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. در مورد یافته این پرسش، پژوهشی صورت نگرفته است و یافته هم‌خوان و ناهم‌خوانی وجود نداشت. در مورد مقایسه اثربخشی دو روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی، با توجه به مبانی نظری می‌توان گفت که هر دو از روش‌های سنتی شرقی مراقبه الهام گرفته‌اند و مبانی مشترکی دارند و همچنین از تکنیک‌های مشابه مانند مراقبه، تنفس و تمرکز با شیوه‌های خاص استفاده می‌کنند. از این رو می‌توان انتظار داشت که اثرات مشابهی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی افراد داشته باشند. از سویی در تبیین نبود تفاوت بین اثربخشی دو روش ذهن آگاهی می‌توان به این نکته اشاره کرد که اثربخشی روش‌های ذهن آگاهی به کار رفته در پژوهش حاضر می‌تواند متأثر از اجرا و تمرین تکنیک‌ها به وسیله کودکان باشد و شاید تنها حضور آزمایشگر تأثیر زیادی بر نتایج نداشته باشد. از این رو می‌توان انتظار داشت که اجرای تمرینات با حضور آزمایشگر و یا فایل‌های صوتی هر دو نتایج مشابهی داشته باشد.

با توجه به قابلیت اجرایی روش ذهن آگاهی روی نمونه بیشتر به دلیل آشنا نبودن مدارس و موافقت نکردن، این روش تنها در یک مدرسه اجرا شد. همچنین به دلیل طولانی شدن اجرای پژوهش امکان مرحله پیگیری وجود

Andreu, C.I., Araya-Veliz, C. & García-Rubio, C. (2021). Benefits of a Mindfulness-based Intervention at School from the Perspective of At-risk Children. *Mindfulness*, 12, 1611–1623.

Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa- Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59-67.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2018). Core SEL Competencies. Retrieved from: <https://CASEL.org/core-competencies/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). Social and emotional learning core competencies. Retrieved from <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/corecompetencies/>.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative. Chicago, IL: Author.

Cooper Stapp, A., & Lambers, A. (2020). The Impact of Mindfulness-Based Yoga Interventions on Fifth-Grade Students' Perceived Stress and Anxiety. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 471–480.

De Carvalho, J.S., Pinto, A.M. & Maroco, J. (2017). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: A Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8, 337–350

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-

- analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45.
- Feuerborn, L., & Gueldner, G. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of the Research. *Mindfulness*, 10(9), 1707-1720.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Gueldner, B. A. & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness based practices into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-175.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 3, 49-72.
- Jose, A., Gomes, M., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children, *Mindfulness*, 9(3): 254-263.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical, considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (2003). "Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future". *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kim, E., Jackman, M.M., Jo, S. et al. (2020). Effectiveness of the Mindfulness-Based Open Mind-Korea (OM-K) Preschool Program. *Mindfulness*, 11, 1062-1072 <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01337-2>
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 65-80). New York: Springer.
- Mahfouz, J., Levitan, J., Schussler, D., Broderick, T., Dvorakova, K., Argusti, M., Greenberg, M. (2018). "Ensuring College Student Success Through Mindfulness-Based Classes: Just Breathe." *College Student Affairs Journal*, 36 (1), 1-16.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the master mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2650-2658.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Schussler, D.L., Oh, Y., Mahfouz, J. Levitan, J., Frank, J., Broderick, P. C., et al. (2021). Stress and Well-Being: A Systematic Case Study of Adolescents' Experiences in a Mindfulness-Based Program. *J Child Fam Stud*, 30, 431-446.
- Taylor, R. D., Durlak, J. A., Oberle, E., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.

- Van de Weijer-Bergsma, R., Bögels, S. M., Langenberg, G., & Oort, F. J. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5(3), 238-248.
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603-603.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotion Education*, 2, 27-42.