

## ساخت و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی

## بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز

نگار امیری<sup>۱</sup>، ملوک خادمی اشکذری<sup>۲</sup>، مهناز اخوان تفتی<sup>۳</sup> و غلامرضا صرامی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۹

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش، ساخت بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای دانش‌آموزان دیرآموز و بررسی اثربخشی آن بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در آنها بود. روش این پژوهش کمی و از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر دیرآموز مقطع پنجم و ششم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از بین آنها ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و با گمارش تصادفی، در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه قرار گرفتند. بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اساس مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دیگر برنامه‌های آموزشی، تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و نظر گروهی از روانشناسان تربیتی و معلمان دانش‌آموزان دیرآموز و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط، طراحی و ساخته شد. این بسته در قالب ۸ مهارت گوش‌دادن، پیروی از قانون، توجه به تکلیف، درخواست کمک، رعایت نوبت در مکالمه، مسئولیت‌پذیری، کنترل خشم و دوستی کردن طی ۱۰ جلسه به افراد گروه آزمایش به‌صورت آنلاین (به دلیل شرایط قرنطینه ناشی از کرونا) آموزش داده شد. افراد گروه گواه در این زمان این آموزش را دریافت نکردند. ابزار پژوهش فرم والدین مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) بود. کلیه داده‌های متغیر وابسته مهارت‌های اجتماعی با چهار مؤلفه مشارکت، قاطعیت، مسئولیت‌پذیری، و خودکنترلی با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26 مورد تجزیه‌تحلیل قرار گرفتند و بنا به ضرورت حاصل از بررسی نتایج پیش فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس، در پردازش داده‌ها، آزمون‌های U من‌ویتنی و t مستقل به کار رفتند. یافته‌ها نشان دهنده معناداری تفاوت در مؤلفه‌های مشارکت ( $P=0/001$ )، قاطعیت ( $P=0/001$ ) و مسئولیت‌پذیری ( $P=0/001$ ) و عدم وجود تفاوت معنادار در مؤلفه خودکنترلی ( $P=0/001$ ) بود. در کل یافته‌های این پژوهش اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز را تأیید کردند. از این بسته آموزشی می‌توان به‌عنوان یک ابزار کمک آموزشی، در جهت بهبود مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان در خانه و مدرسه استفاده کرد تا آنها بتوانند در جامعه به‌عنوان شهروندانی مستقل و کارآمد ظاهر شوند.

**واژگان کلیدی:** دیرآموز، ذهن‌آگاهی، مهارت‌های اجتماعی.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.  
(mkhademi@alzahra.ac.ir)

<sup>۳</sup> استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

## مقدمه

دانش‌آموزان دیرآموز<sup>۱</sup> با داشتن هوش‌بهری بین یک تا دو نمره زیر انحراف‌استاندارد، دامنه‌هوشی بین ۷۰ تا ۸۵ را در بر می‌گیرند و با داشتن کارکردهوشی مرزی، از گروه دارای ناتوانی عقلانی<sup>۲</sup> متمایز در نظر گرفته می‌شوند (اوزجان، کارا، آلمبایدین، کونگلوگلو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸) و در منحنی توزیع طبیعی هوش، ۱۳٫۶ درصد جمعیت را به خود اختصاص می‌دهند (پلتوپورو، آخونن، کارتینن، سپیالا، و ناری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). توانایی پایین در استدلال و ادراک، انگیزه و علاقه کم نسبت به یادگیری، کمبود تمرکز و دامنه‌توجه کوتاه، تسلط پایین بر تکلم و ابراز خود، عزت‌نفس پایین و آگاهی محدود نسبت به حوادث پیرامون را می‌توان از جمله چالش‌ها و مشکلات آنها دانست (الینزی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). این در حالیست که وجود مشکلات همبودی چون اختلالات طیف اوتیسم (اولسن، هولم، وستلوند، هی‌ادوال، ژیلبری، و فرنل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸)، اختلالات یادگیری (پلتوپورو و همکاران، ۲۰۱۴)، اختلال بیش‌فعالی-کاستی‌توجه (بهینا، ۱۳۸۱) و حضور نرخ معنادارتری از مشکلات مربوط به سلامت‌روان (به‌پژوه، سلیمانی، افروز، و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۸۹)، با قراردادن آن‌ها در معرض محرومیت‌های اجتماعی‌روانی بیشتر، به شکست در برآوردن انتظارات اجتماع از سوی آنها دامن می‌زند (بالیو، بلاسی، اینترا، کاستلی، ماسارو، بالیو، و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). انتظارات اجتماعی توسط بسیاری از کودکان با مشاهده و صحبت با والدین، معلمان و همسالان و بدون آموزش برنامه‌ریزی‌شده، در قالب مهارت‌های اجتماعی<sup>۸</sup> آموخته می‌شوند. مهارت‌های اجتماعی طبق تعریف کوک، گرشام، بارراس، تورنتون و کروز<sup>۹</sup> (۲۰۱۱) رفتارهای آموخته شده اجتماعی دربرگیرنده تعامل با دیگران هستند که افراد را قادر می‌کنند در موقعیت‌های اجتماعی کارکرد شایسته‌ای داشته باشند.

1. slow learners

2. intellectual disability

3. Ozkan, Kara, Almbaideen & Congologlu

4. Peltopuro, Ahonen, Kaartinen, Seppala & Narhi

5. Alenezi

6. Olsson, Holm, Westerlund, Hedvall, Gillberg & Fernell

7. Baglio, Blasi, Intra, Castelli, Massaro, Baglio & et al

8. social skills

9. Cook, Gresham, Barreras, Thornton & Crews

کودکان دیرآموز به دلیل نقص در سیستم پردازش اطلاعات اجتماعی (کریک و دوج<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴) و مشکل در کارکردهای اجرایی از مهارت‌های اجتماعی مناسبی برخوردار نیستند. مدل پردازش اطلاعات در این کودکان، بیشتر در جهت برونی‌سازی کردن پاسخ‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه است. این دسته اطلاعات را به صورت منفی کدگذاری و کمتر راهبردهای قاطعانه/جسورانه تولید می‌کنند (ون‌نیوون‌هیزن، اورویویدکسترو، واین‌راکس، ورمر و متیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پژوهش‌هایی که ارتباط بین کارکردهای اجرایی و هوش‌مرزی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، بر نقش بازداری (ون در وور و ون درمر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) و حافظه کاری (الوی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰) تأکید داشته‌اند.

طراحی رویکردهای مدرن برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به دهه ۱۹۷۰ باز می‌گردد. هدف از مداخلات آموزشی مربوط به مهارت‌های اجتماعی، افزایش توانایی کودکان در استفاده از رفتارهای اجتماعی مناسبی است که فائق‌آمدن بر چالش‌های اجتماعی را ممکن می‌کنند (متسن، متسن، و ریوت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). در این راستا نظریه یادگیری اسکینر و نظریه یادگیری اجتماعی (شناختی اجتماعی) بندورا بیشترین کمک را به آموزش این مهارت‌ها به کودکان مدرسه‌رو با توانایی تکلم (سوریا، سِپِر، بک، سافس، هالپرن و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵) کرده‌اند.

در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان دیرآموز، نستلر و گولدبک<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) در آموزش گروهی شناختی رفتاری شایستگی اجتماعی به نوجوانان دارای کارکردهوشی‌مرزی، پس از ۶ ماه ثباتی نسبی را در حل مسائل اجتماعی و رسیدن به اهداف رفتاری در زندگی روزانه آنها گزارش کردند. یافته‌های پژوهش به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۹) در آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان پسر دیرآموز، بهبود در سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی را نشان داد. برنامه مداخله شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی (۱۳۹۳) در آموزش مهارت حل‌مسأله به دانش‌آموزان دیرآموز، معناداری خود را از طریق تفاوت میانگین

<sup>1</sup>. Crick & Dodge

<sup>2</sup>. Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks, Vermeer & Matthys

<sup>3</sup>. Van der Veer & Van der Meer

<sup>4</sup>. Alloway

<sup>5</sup>. Matson, Matson & Rivet

<sup>6</sup>. Soorya, Siper, Beck, Soffès, Halpern & et al

<sup>7</sup>. Nestler & Goldbeck

ها در مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری گروه آزمایش و گواه به تأیید رساند. در پژوهش حسین‌خانزاده، رحیمی، و استوی (۱۳۹۵)، آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان دیرآموز موجب بهبود روابط بین همسالان و افزایش حرمت‌خود در آنها شد. مالیک، رحمان، و حنیف<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) با اجرای برنامه مداخلات آموزشی شاول<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) با کودکان دیرآموز، تأثیر معناداری را بر مهارت‌های تحولی‌سازشی، ارتباطی، و شناختی آنها مشاهده کردند.

در دهه‌های اخیر که توجه به ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان با بهره‌هوشی‌مرزی (علیرغم روند کند آن) برجسته‌تر شده است، پژوهشگران بر آنند تا با استفاده از روش‌های نوین‌تر، اثربخشی مداخلات آموزشی خود در این زمینه را بیشتر کنند. یکی از این روش‌های نوین، ذهن‌آگاهی<sup>۳</sup> است. ذهن‌آگاهی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ توسط غربی‌ها از قید و بند محض در آئین بودیسم رها شد و در بافتی سکولار برای آموزش مهارت‌هایی که نیازمند توجه بودند، مورد استفاده قرار گرفت (بردیک<sup>۴</sup>، ۱۴۰۰). کابات-زین<sup>۵</sup> (۲۰۰۳)، ذهن‌آگاهی را توجه‌کردن به چیزی، به شیوه‌ای خاص، به‌طور ارادی، در لحظه حال و بدون قضاوت تعریف کرده است، و کایزر-گرینلند<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) آن را آگاه‌بودن نسبت به اتفاقات، همزمان با رخدادن آنها می‌داند.

بدنه در حال رشد پژوهش‌هایی که به نفع تمرینات ذهن‌آگاهی است سودمندی آن را در جهت افزایش توجه و تنظیم هیجانی (پاکیزه و نظری، ۱۳۹۴)، کاستن از استرس، پرورش بهزیستی و افزایش سلامت روان (وصالی‌محمود، احدی، کجباف و نشاط‌دوست، ۱۳۹۶)، و خودکنترلی (شیخ‌الاسلامی، قمری و اشرفی، ۱۳۹۲)، که از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی هستند (شونت-رایکل و روزر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶) تأیید کرده‌اند. ذهن‌آگاهی از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه باعث می‌گردد فرد در لحظات مختلف احساسات خویش را درک کند و با آگاهی از این احساسات و علل آن، در پی افزایش احساسات مثبت

<sup>۱</sup>. Malik, Rehman & Hanif

<sup>۲</sup>. Shaw

<sup>۳</sup>. mindfulness

<sup>۴</sup>. Burdick

<sup>۵</sup>. Kabat-Zinn

<sup>۶</sup>. Kaiser-Greenland

<sup>۷</sup>. Schonert-Reichl & Roeser

از طریق ایجاد رابطه با دیگران و گسترش روابط اجتماعی خویش باشد (به نقل از بارانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۹). در حالیکه ذهن‌آگاهی به عنوان یک روش نویدبخش برای سازگاری بیشتر برای جمعیت‌های عادی ظاهر شده است، ونگ و کارنی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) این فرض را مطرح کرده‌اند که این روش می‌تواند در تلفیق با روش‌های رفتاری در آموزش به کودکان دارای کاستی‌های هوشی و سایر نیازهای یادگیری نیز مؤثر باشد. وجود ادبیات پژوهشی کم (در داخل و خارج) در مورد دیرآموزان مدرسه‌رو (السی، راپو، و پیپی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵) و قراردادن آنها در شکاف بین آموزش ویژه و عمومی (منطقه خاکستری یا در ترک) موجب شده که این دسته از دانش‌آموزان به اصطلاح نامرئی، همزمان با وجود مشکل در کسب مهارت‌های آموزشگاهی، برای دریافت آموزش‌های ویژه و اجتماعی نیز واجد صلاحیت تشخیص داده‌نشوند. این کودکان با میزان بالای آسیب‌پذیری، اگر نه هیچ، ولی کمترین حمایت اجتماعی، آموزش رسمی و مراقبت‌های مربوط به سلامت روان را دریافت می‌کنند (کوک، ون در ووا، کلیپ و استالا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). آمار منتشرشده از نتایج طرح سنجش نوآموزان در آموزش و پرورش استثنایی کشور در سال ۱۳۹۵، جمعیت دانش‌آموزان دیرآموز را ۲٫۵ درصد (عزیزیان، اسدزاده، علیزاده، درتاج و سعدی‌پور، ۱۳۹۶) گزارش کرده‌است.

بنابراین به نظر می‌رسد غنی‌کردن فضای آموزشی این دسته از کودکان با آموزش مهارت‌های اجتماعی، بتواند شکاف موجود بین آنها و انتظارات اجتماعی را تا حد مناسبی پر کند. چون این دسته در کلاس‌های عادی به ندرت به عنوان شریک انتخاب می‌شوند و معمولاً از پذیرش در گروه محروم می‌مانند. زیرا پذیرش در گروه نیازمند مجهز بودن به مهارت‌های برقراری ارتباط، و تعامل با دیگران نیازمند پیش‌بینی-پذیری است. آشنایی با مشکلات آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز و خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، این مجال را به پژوهشگران داد که با توجه به تجربه خود در کار با این دانش‌آموزان، ضرورت نیاز به طراحی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای این دانش‌آموزان را مطرح کنند.

<sup>1</sup>. Hwang & Kearney

<sup>2</sup>. Alesi, Rappo & Pepi

<sup>3</sup>. Kok, van der Waa, Helen Klip & Staal

نوآوری این بسته آموزشی پژوهشگر ساخته در این است که با بررسی متون و مقالات پژوهشی موجود، در نظر گرفتن محدودیت‌های شناختی این دانش‌آموزان، توجه به اولویت‌های مداخله برای کودکان دیرآموز، با استفاده از روش آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی، با تکیه بر تمرینات و اصول اولیه ذهن‌آگاهی برای بالابردن توجه و تمرکز کودکان دیرآموز، در پی آن است که با آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان دارای بهره‌هوشی مرزی، توانایی استفاده از موقعیت‌های اجتماعی را برای این دسته به گونه‌ای فراهم کند که آنها بتوانند در آینده به عنوان بزرگسالانی مستقل، بدون توجه به کاستی‌های شناختی خود، در عین حفظ فردیت‌شان، زندگی اجتماعی مناسبی داشته باشند و از فرصت‌های موجود در اجتماع برای بالندگی بهره ببرند. بنابراین هدف از انجام این پژوهش، ساخت بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای دانش‌آموزان دیرآموز و تعیین اثربخشی آن بر مؤلفه‌های این مهارت‌ها در آنهاست. این پژوهش در راستای هدف خویش به آزمون این فرضیه می‌پردازد که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، اثربخشی معناداری بر مؤلفه‌های این مهارت در دانش‌آموزان دیرآموز دارد.

## روش

این پژوهش کمی و از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود است. در ساخت بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دیگر برنامه‌های آموزشی، تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و نظر گروهی از روانشناسان تربیتی و معلمان دانش‌آموزان دیرآموز و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط استفاده و بسته بر این اساس طراحی و ساخته شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دیرآموز مقطع پنجم و ششم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. بهره‌هوشی این دانش‌آموزان در طرح سنجش، پیش از ورود به مدرسه، با آزمون‌های لایتر، وکسلر کلامی و گودیناف مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و تشخیص دیرآموز در کارت سنجش سلامت آنها وجود دارد.

پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهر تهران و استثنایی، گروه نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس با کمک معلمان انتخاب شدند. به این صورت که از بین دانش‌آموزان دیرآموز مناطق آموزشی

۵ و ۶ و ۷ شهر تهران یک گروه ۳۰ نفره به پژوهشگران معرفی شدند. این گروه نمونه به صورت گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جای گرفتند. ۱۵ پسر از پایه تحصیلی پنجم (۷ نفر) و ششم دبستان (۸ نفر) در گروه آزمایش و ۱۵ پسر کلاس پنجم (۶ نفر) و ششم (۹ نفر) در گروه گواه گنجانده شدند. میانگین سن گروه آزمایش ۱۲,۲۳ و میانگین بهره هوشی (بر اساس آزمون وکسلر مندرج در کارت سلامت) ۸۰,۵۵ و برای گروه گواه به ترتیب ۱۲,۲۶ و ۷۹,۴۶ بود.

ملاک‌های ورود دانش‌آموزان دیرآموز به این پژوهش شامل این موارد بود: رضایت والد و کودک، نداشتن معلولیت جسمی شدید، عدم ابتلا به سندرم داون، عدم ابتلا به اختلالات طیف اوتیسم، عدم ابتلا به بیش‌فعالی، نداشتن مشکلات رفتاری شدید مداخله‌کننده در کار، و عدم مصرف داروهای مداخله‌کننده در کار. در همین راستا معیارهای خروج از پژوهش به صورت زیر تعریف شد: عدم تمایل والدین و کودک به ادامه شرکت در پژوهش، عدم همکاری مناسب کودک، غیبت بیش از دو جلسه، و ابتلا به هر نوع بیماری حین انجام کار. ملاحظات اخلاقی این پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات، کسب رضایت کودک و والد برای شرکت در پژوهش و آزادی برای مشارکت بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده گردید.

**مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی:** در این پژوهش به منظور سنجش میزان مهارت‌های اجتماعی آزمودنی‌ها، از فرم والدین مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (SSRS)<sup>۱</sup> استفاده شد که در سال ۱۹۹۰ توسط گرشام و الیوت عرضه شد. این مقیاس برای ارزیابی کودکانی که دارای مشکلات جدی در زمینه مهارت‌های اجتماعی هستند، نظیر مبتلایان به اختلالات یادگیری، اختلالات عاطفی و رفتاری، عقب‌ماندگی‌های ذهنی خفیف و کودکانی که در طبقه‌بندی استثنایی قرار ندارند، ولی نقص مهارت‌های اجتماعی در آنها نزد والدین و مربیان‌شان بارز است، مناسب به نظر می‌رسد. این فرم دارای ۵۲ آیتم است که ۴۰ آیتم اول آن در مورد مهارت‌های اجتماعی و ۱۲ آیتم (۴۱ تا ۵۲) در مورد مشکلات رفتاری است. در بخش مهارت‌های اجتماعی، چهار مؤلفه مشارکت، قاطعیت، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی (هر یک با ۱۰ آیتم) گنجانده شده‌اند. بخش مشکلات رفتاری، دو خرده مقیاس مشکلات

<sup>۱</sup>. Social Skills Rating Scales (SSRS)

رفتاری درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده (با ۶ آیتم برای هر یک) را پوشش داده‌است. پر کردن فرم والد، توسط یکی از والدین کودک و یا مراقب دائمی او ۱۰ تا ۱۵ دقیقه زمان می‌برد. ضریب همسانی درونی برای مقیاس مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۳ تا ۰/۹۴ و برای مقیاس مشکلات رفتاری ۰/۷۳ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. ضریب پایایی برای فرم والدین در مقیاس مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۷ و در مقیاس مشکلات رفتاری ۰/۸۴ بوده است (گرشام، الیوت، ونس، و کوک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). فرم دبستان مقیاس درجه بندی مهارت‌های اجتماعی توسط شهیم (۱۳۷۷) ترجمه و انطباق‌یابی، و پایایی فرم والدین در کودکان عقب‌مانده ذهنی ۰/۹۹ و کودکان عادی ۰/۹۶ گزارش شد. میزان پایایی این پرسشنامه در این پژوهش، با ضریب آلفای کرونباخ، به تفکیک برای مؤلفه‌های مشارکت ۰/۹۰، قاطعیت ۰/۸۹، مسئولیت‌پذیری ۰/۸۷ و خودکنترلی ۰/۹۲ بود.

**شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی:** پس از نمونه‌گیری، پژوهشگر با هر یک از مادران در یک جلسه اینترنتی، در مورد هدف پژوهش، نحوه اجرای آن، نحوه همکاری والدین، مدت زمان لازم برای اجرا، و آزمون‌های مربوطه صحبت کرد و پاسخگویی ابهامات و پرسش‌ها شد. پس از خروج ۳ نفر از مادران از طرح، گروه ۱۵ نفره آزمایش (۷ نفر کلاس پنجم و ۸ نفر ششم) و گواه (۶ نفر کلاس پنجم و ۹ نفر کلاس ششم) تشکیل شد. پیش از شروع کار، دفترچه‌های کار کودک و آزمون‌های پژوهش (برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون) به صورت پرینت‌شده در اختیار مادران قرار گرفت. به دلیل شرایط قرنطینه ناشی از کرونا، اجرای طرح به صورت اینترنتی و در برنامه واتساپ انجام شد. به این صورت که گروه آزمایش به ۵ گروه ۳ نفره تقسیم شد. برای هر گروه، یک گروه واتساپی تشکیل و اعضا در آن اضافه شدند. با هماهنگی مادران، هر گروه (گروه شماره یک تا پنج) در یک روز (شنبه تا چهارشنبه) آموزش را طی ۵۰ تا ۶۰ دقیقه دریافت کردند. گروه گواه این مداخله آموزشی را دریافت نکرد. مادران دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش و گواه یک هفته قبل از شروع کار، برگه‌های پیش‌آزمون و یک هفته پس از اتمام کار، برگه‌های پس‌آزمون را در مورد کودکان خود پر کردند و به پژوهشگران بازگرداندند.

<sup>۱</sup>. Gresham, Elliott, Vance & Cook

ساخت بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی: جامعه آماری برای طراحی بسته آموزشی در این بخش، تمامی کتاب‌ها و بسته‌های آموزشی معتبر منتشرشده خارجی و داخلی، مکتوب و الکترونیک در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی و آموزش ذهن‌آگاهی به کودکان و آموزش‌های غیردرسی به دانش‌آموزان دیرآموز یا دارای هوش مرزی بود. نمونه‌گیری از بین این اسناد به صورت هدفمند و با دو ملاک زمان انتشار و ارتباط موضوعی انجام شد. زمان انتشار برای منابع خارجی از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ و برای منابع داخلی از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۹ در نظر گرفته شد. در ملاک ارتباط موضوعی، کلیدواژه‌های فارسی «مهارت‌های اجتماعی»، «ذهن‌آگاهی»، «دیرآموز» و «کارکرد هوشی مرزی» مورد جستجو قرار گرفت. کلیدواژه‌های انگلیسی شامل این موارد بود: "social skills", "mindfulness", "slow learner" & "borderline intellectual functioning". با توجه به منابع داخلی و خارجی یافت شده با اضافه پژوهش‌ها و نظریات مرتبط با موضوع، مقولاتی که بیشترین تأثیر را در آموزش مهارت‌های اجتماعی داشته و با مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی هم‌پوشانی داشتند، انتخاب و در سرفصل‌های اصلی بسته آموزشی گنجانده شد. این بسته آموزشی جهت بررسی روایی محتوی ابتدا در اختیار سه نفر از اساتید روان‌شناسی تربیتی با مدرک دکتری قرار گرفت. از آنها خواسته شد رویکرد و الگوی آموزشی به‌کار رفته در ساخت بسته و محتوی مطالب آموزشی را مورد بررسی قرار دهند. سپس پنج نفر از معلمان دانش‌آموزان دیرآموز که حداقل پنج سال سابقه کار با آنها را داشتند، از نظر متناسب‌بودن محتوای جلسات با ویژگی‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان دیرآموز آن را مورد بررسی قرار دادند. پس از اعمال نظرات کارشناسان، این بسته به صورت آزمایشی با سه دانش‌آموز دیرآموز اجرا شد. مشخص‌شدن کاستی‌ها در عمل، موجب اصلاحات نهایی شد. اصلاحات عمده‌ای که طبق نظر کارشناسان و کار عملی با دانش‌آموزان انجام شد بیشتر در زمینه ساده‌سازی و قابل‌فهم‌کردن جملات، کم‌کردن تعداد تمرین‌ها، و کوتاه‌کردن زمان هر بخش از آموزش بود.

این بسته آموزشی، از دو دفترچه جداگانه برای مربی و کار کودک تشکیل شده است. در این پژوهش، یکی از پژوهشگران به‌عنوان مربی کار اجرا را به عهده گرفت. مربی طبق راهنمایی‌های موجود در دفترچه خود، مراحل آموزش مهارت را با کودک پیش برد و او را همراه خود کرد. تمرینات کلاسی مربوط به

هر مهارت، در دفترچه کار (که به صورت چاپ شده و کاغذی در اختیار کودک قرار داده شده بود) آورده و حین جلسه، توسط کودک و با کمک و زیر نظر مربی انجام شد. در پایان هر جلسه فقط یک تمرین وجود داشت که کودک باید آن را با کمک والدین خود انجام می داد و در شروع جلسه بعد در مورد آن با مربی و هم گروهی هایش صحبت می کرد.

این بسته آموزشی برای ۱۰ جلسه طراحی شد که ۸ مهارت گوش دادن به دیگران، پیروی از قانون، توجه به تکلیف، درخواست کمک، رعایت نوبت در مکالمه، مسئولیت پذیری، کنترل خشم، و دوستی کردن در آن آموزش داده شده است. جلسه اول به معارفه و جلسه آخر به دوره مهارت ها اختصاص داشت. هر جلسه آموزشی حاوی دو بخش بود: الف) تمرین های ذهن آگاهی و ب) آموزش مهارت اجتماعی. در بخش تمرین ذهن آگاهی، یک تمرین پایه تکرار شونده در تمام جلسات و یک تا دو تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (مرتبط با همان مهارتی که قرار است آموزش داده شود) گنجانده شد که در ابتدای هر جلسه ارائه می شد. در بخش آموزش مهارت اجتماعی، آموزش هر مهارت طبق مراحل زیر پیش رفت: بحث کردن (معرفی مهارت، تعریف مهارت، اهمیت مهارت، گام های مهارت)، بازی نقش (الگوی مثبت، الگوی منفی)، دوره، تمرین، کنترل پیشرفت، تعمیم دادن (تکلیف منزل). در جدول ۱ بسته آموزش مهارت های اجتماعی مبتنی بر ذهن آگاهی آورده شده است.

جدول ۱. جلسات آموزش مهارت های اجتماعی مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسات	هدف	محتوا	تغییر رفتار مورد انتظار	تکلیف خانگی
اول	معارفه	آشنا کردن اعضای گروه با هم و با مربی / معرفی دوره آموزشی / آشنایی با تمرینات پایه ذهن آگاهی	آگاهی از دلیل حضور در این دوره آموزشی و انگیزه برای آن	-
دوم	گوش دادن به دیگران	انجام تمرین پایه ذهن آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (گوش دادن ذهن آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	رسیدن به درک کلی از پیام دیگران با دادن پاسخ های کلامی و رفتاری	به کارگیری مهارت در ماشین پدر

سوم	پیروی از قانون	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (بدن ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	ارائه پاسخ‌های کلامی و رفتاری نشان‌دهنده توجه به قوانین، درک آنها و اطاعت از آنها	به‌کارگیری مهارت در خیابان
چهارم	توجه به تکلیف	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (تکلیف ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	متمرکز باقی ماندن هنگام انجام تکالیف کلاسی و بی اعتنایی به عوامل حواس‌پرتی	به‌کارگیری مهارت شب امتحان و در تکالیف روزانه
پنجم	درخواست کمک	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (افکار ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	شناسایی موارد نیازمند درخواست کمک و کمک گرفتن از بزرگترها و یا همسالان به شیوه‌ای مثبت	به‌کارگیری مهارت در خانه تنها
ششم	رعایت نوبت در مکالمه	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (محیط ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	رعایت نوبت هنگام مکالمه با بزرگترها یا همسالان و شکل دادن مکالمه سودمند با دیگران	به‌کارگیری مهارت پای تلفن، موقع صحبت با معلم
هفتم	مسئولیت‌پذیری	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (هدف‌گذاری ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	شناسایی مسئولیت‌های خود در خانه، مدرسه و جامعه و مسئولانه عمل کردن یعنی انجام کار درست	به‌کارگیری مهارت در خانه
هشتم	کنترل خشم	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (هیجانات ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	حفظ خونسردی و آرامش در شرایط متعارض با همسالان و خانواده و استفاده از راهبردهای کاهش خشم در شرایط خاص	به‌کارگیری مهارت در پارک
نهم	دوستی کردن	انجام تمرین پایه ذهن‌آگاهی / انجام تمرین اختصاصی ذهن آگاهی (روابط ذهن‌آگاه) + الگوی آموزش مهارت اجتماعی	ارائه پاسخ‌های کلامی و رفتاری نشان‌دهنده تعامل مثبت با همسالان طی فعالیت‌های ساختارمند و غیرساختارمند	به‌کارگیری مهارت در کلاس آنلاین، شرکت در موقعیت‌های نیکوکاری

یادآوری مثال‌هایی از	دوره تمام مهارت‌های آموخته	دوره مهارت‌ها	دهم
اتفاقات رخ داده حین دوره	شده به صورت بازی نقش و سرگرمی		
آموزشی که بیانگر استفاده از مهارت‌ها توسط کودکان باشد.			

## یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خرده‌مقیاس‌های متغیر مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش

متغیرهای وابسته	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
مشارکت	پیش‌آزمون	۷/۱۳	۴/۰۷۵
	پس‌آزمون	۷/۶۰	۳/۴۰۰
قاطعیت	پیش‌آزمون	۳/۳۳	۲/۱۰۶
	پس‌آزمون	۶/۵۳	۲/۹۰۹
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۶/۳۷	۳/۳۴۷
	پس‌آزمون	۷/۵۳	۲/۶۳۶
خودکنترلی	پیش‌آزمون	۵/۸۰	۳/۴۷۸
	پس‌آزمون	۷/۱۷	۳/۱۸۵

در جدول بالا مقدار میانگین در مرحله پس‌آزمون در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، مشارکت (۷/۶۰)، قاطعیت (۶/۵۳)، مسئولیت‌پذیری (۷/۵۳) و خودکنترلی (۷/۱۷) در گروه آزمایش بیشتر از پیش‌آزمون است.

پیش از تحلیل داده‌ها، پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد. نتایج بررسی مفروضه‌ها نشان داد: (۱) بررسی میزان رابطه ( $t > 0/4$ ) در همه مؤلفه‌ها به‌جز قاطعیت برقرار بود (۲) شرط خطی بودن رابطه ( $Sig \leq 0/05$ ) در همه مؤلفه‌ها به‌جز قاطعیت برقرار بود (۳) همگنی ضرایب رگرسیون ( $Sig > 0/05$ ) در همه مؤلفه‌ها به‌جز خودکنترلی برقرار بود (۴) در نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته، با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک ( $Sig > 0/05$ ) میل توزیع به سمت نرمال بودن فقط در خودکنترلی برقرار بود (۵) شرط همگنی واریانس‌ها به دلیل تعداد برابر گروه آزمایش و گواه گزارش نشد. به دلیل نرمال نبودن توزیع، برای سه مؤلفه مشارکت، قاطعیت و مسئولیت‌پذیری

از آزمون U مان‌ویتنی نمرات افتراقی بین دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد.

جدول ۳. آزمون U مان‌ویتنی نمرت افتراقی بین دو گروه آزمایش و گواه در خرده‌مقیاس‌های مشارکت، قاطعیت، و

مسئولیت‌پذیری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه	مجموع رتبه	مقدار U
مشارکت	گروه آزمایش	۱۵	۱۰/۴۷	۱۵۷/۰۰	۳۷/۰۰۰
	گروه گواه	۱۵	۲۰/۵۳	۳۰۸/۰۰	
قاطعیت	گروه آزمایش	۱۵	۸/۰۰	۱۲۰/۰۰	۰/۰۰۰
	گروه گواه	۱۵	۲۳/۰۰	۳۴۵/۰۰	
مسئولیت‌پذیری	گروه آزمایش	۱۵	۸/۷۳	۱۳۱/۰۰	۱۱/۰۰۰
	گروه گواه	۱۵	۲۲/۲۷	۳۳۴/۰۰	

نتایج جدول ۳ به این صورت گزارش می‌شود: در مؤلفه مشارکت،  $U=37/000$ ,  $N_1=15$ ,  $N_2=15$ ، در مؤلفه قاطعیت  $P=0/001$ ,  $U=0/000$ ,  $N_1=15$ ,  $N_2=15$ ، در مؤلفه مسئولیت‌پذیری  $U=11/000$ ,  $N_1=15$ ,  $N_2=15$ ,  $P=0/000$  تفاوت معنادار وجود دارد. معنادار وجود دارد.

جدول ۴. آزمون t مستقل نمرات افتراقی بین دو گروه آزمایش و گواه در عامل خودکنترلی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	احتمال t
گروه آزمایش	۱۵	-۲/۸۷	۱/۵۰۶	۰/۳۸۹	-۷/۱۰۲	۲۸	۰/۰۰۱
گروه گواه	۱۵	۰/۱۳	۰/۶۴۰	۰/۱۶۵	-۷/۱۰۲	۱۸/۸۹۹	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ( $t=-7/102$ ) در درجه آزادی ۲۸ از مقدار t جدول ( $t=2/048$ ) کوچکتر است و تفاوت بین میانگین‌ها کمتر از مقداری است که می‌توانست در ۵ مورد از ۱۰۰ مورد وجود داشته، همچنین با توجه به مقدار توان آزمون ( $0/001$ )، آزمون در ۸۰ درصد از مواقع تفاوت معنی‌داری را به درستی تشخیص می‌دهد. در نتیجه فرض صفر را می‌پذیریم و فرض خلاف را به صورت موقت کنار می‌گذاریم.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر این مؤلفه‌های این مهارت‌ها در دانش‌آموزان دیرآموز بود. طبق یافته‌ها، این بسته آموزشی پژوهشگرساخته، در متغیر مهارت‌های اجتماعی، در مؤلفه‌های مشارکت، قاطعیت، و مسئولیت‌پذیری اثربخشی معناداری را از خود به جای گذاشته است. این اثربخشی در مؤلفه خودکنترلی دیده نشد. این یافته همسو با پژوهش نستلر و گولدبک (۲۰۱۱)، به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۹)، شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۳)، حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۳)، و مالیک و همکاران (۲۰۱۲) در مورد دانش‌آموزان دیرآموز است.

تبیین یافته‌های بالا مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های این مهارت‌ها در دانش‌آموزان دیرآموز، به لحاظ رویکرد نظری آن در آموزش و نحوه تأثیرگذاری مداخله آموزشی بر متغیرهای وابسته را با استناد به پژوهش‌های موجود، می‌توان به این صورت ارائه کرد. رویکرد رفتارگرایی در آموزش و یادگیری، موجود انسانی را تابعی از قوانین یادگیری می‌داند و بر تأثیرگذاری نقش محیط بر تحول او تأکید دارد (سالکیند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). این تأکید از خاستگاه این رویکرد، یعنی اثبات‌گرایی نشأت می‌گیرد که بر این باور است حتی در پدیده‌های اجتماعی، شرط رسیدن به شناخت علمی، تجربه، مشاهده و آزمون است. پس می‌توان با کشف قوانین موجود در روابط افراد جامعه، به پیش‌بینی و کنترل پدیده‌های انسانی پرداخت (رضایی و صالحی، ۱۳۹۵). توجه رفتارگرایان در پژوهش‌های مربوط به رفتارهای اجتماعی نیز بر خصوصیات قابل مشاهده این رفتارها و وابستگی‌های تقویتی و مثبت‌دخیل در تعاملات اجتماعی بوده است (چارلوپ، لنگ، و ریسپولی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) که با شرطی‌سازی عاملی اسکینر و یادگیری مشاهده‌ای بندورا به‌عنوان دو مبنای نظری کلاسیک برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان، قابل تبیین است.

1. Salkind

2. Charlop, Lang & Rispoli

شرطی‌سازی عاملی یا کنشگر، نوعی یادگیری است که در آن پیامدهای رفتاری تغییراتی را در احتمال وقوع رفتار ایجاد می‌کنند؛ پیامدهایی (پاداش و تنبیه) که به رفتار ارگانیسم (سانتراک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) بستگی دارند. یادگیری مشاهده‌ای بندورا به توصیف چگونگی خاموش‌شدن رفتارها و شیوه‌های منع‌زدایی و تسهیل رفتاری از طریق هدایت‌شدن توسط یک الگو و اثرات تقویت محیطی می‌پردازد. در واقع هدف نظریه شناختی اجتماعی بندورا، تبیین اجتماعی‌شدن و بررسی فرایندهایی است که یادگیری هنجارهای اجتماعی عمل و تفکر را ممکن می‌سازد (محسنی، ۱۳۸۴). اولین یکپارچه‌سازی مفهومی برای تعریف مهارت‌های اجتماعی در چهارچوب رفتارگرایی توسط لیبیت و لیونسن<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) صورت گرفت که آن را مجموعه‌ای از توانایی‌ها برای به حداکثر رساندن میزان تقویت مثبت و به حداقل رساندن شدت تنبیه از سوی دیگران اطلاق کردند (متسن، ۲۰۱۷). در همین راستا گرشام و الیوت (۱۹۸۴) نیز مهارت‌های اجتماعی را به‌عنوان رفتارهای اکتسابی و جامعه‌پسندی تعریف کردند که به افراد امکان گونه‌ای از تعامل را می‌دهد که برانگیزاننده پاسخ‌های مثبت در دیگران و اجتناب از پاسخ‌های منفی باشد. می‌توان گفت این دو تعریف به ترتیب دربرگیرنده شرطی‌سازی عاملی اسکینر و یادگیری مشاهده‌ای بندورا هستند.

اما کودکان دیرآموز، به دلیل بهره‌هوشی مرزی (هوش‌بهر ۷۰ تا ۸۵) و نقایص جدی در رشد تفکر انتزاعی، در مواجهه با مسائل اجتماعی، علیرغم روی آوردن به روش‌های عینی (با استفاده از تقلید و تعمیم به عنوان مؤلفه‌هایی از شرطی‌سازی عاملی و یادگیری مشاهده‌ای) دچار کاستی‌های عمده‌ای شوند (موپوداتی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). طبق پژوهش‌ها این نقص موجود در سیستم پردازش اطلاعات اجتماعی و کارکردهای اجرایی در آنهاست که به استفاده از سازوکارهای ناکارآمد به جای مهارت‌های اجتماعی مناسب منجر می‌شود.

مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (دوج، ۱۹۸۶) به توصیف فرایندهای شناختی خاصی می‌پردازد که قابل آموزش به کودکان است و از آنها می‌توان در مداخلات مربوط به ارتقای شایستگی اجتماعی کودکان

1. Santrock

2. Libet & Lewinsohn

3. Muppudathi

و جلوگیری از بروز رفتارهای پرخاشگرانه در آنها استفاده کرد (لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). مکفال<sup>۲</sup> و دوج (۱۹۸۲) بر این باور بودند که عملکرد شایسته اجتماعی در موقعیت‌های خاص اجتماعی را می‌توان تابعی از نحوه پردازش ماهرانه سرنخ‌های اجتماعی (به نقل از دوج و کریک، ۱۹۹۰) طی ۶ مرحله دانست: رمزگزاری سرنخ‌های بیرونی و درونی، تفسیر و بازنمایی ذهنی آن سرنخ‌ها، روشن‌سازی یا انتخاب هدف، دستیابی به پاسخ یا ساخت آن، تصمیم‌گیری در مورد پاسخ، و رفتار اجراشده (کریک و دوج، ۱۹۹۴). طبق نظر ون‌نیوون‌هیزن و ورینس<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) فرایند پردازش اطلاعات اجتماعی در کودکان دارای ناتوانی عقلانی تا هوش مرزی، به دلیل نقص در مهارت‌های شناختی شناسایی هیجان و تفسیر دچار اختلال است. لفرت و سیپ‌استاین<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مدل پردازش اطلاعات در کودکان دارای هوش مرزی بیشتر در جهت برونی‌سازی کردن پاسخ‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه است. این کودکان اطلاعات را به صورت منفی کدگذاری، و کمتر راهبردهای قاطعانه/جسورانه تولید می‌کنند (ون‌نیوون‌هیزن و همکاران، ۲۰۰۴). آنها موقعیت‌های اجتماعی را تهدیدکننده‌تر و خصمانه‌تر ادراک می‌کنند (امبرگت<sup>۵</sup> و ون‌نیوون‌هیزن، ۲۰۰۹)، و در تعبیر و تفسیر شرایط اجتماعی پیچیده و متضاد، با مشکل مواجه می‌شوند (لفرت، سیپ‌استاین، و ویدمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). کارکردهای اجرایی همان توانایی پردازش اطلاعات هستند. در پژوهش‌ها نقش کارکردهای اجرایی بازداری و حافظه‌کاری در توانایی یادگیری اصول حل‌مسئله (روپوویک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴) برجسته شده است. در واقع حافظه‌کاری و بازداری به‌عنوان ظرفیت‌های شناختی مهم در مدل پردازش اطلاعات اجتماعی همان کارکردهای اجرایی سطح بالا هستند که در کودکان دارای ناتوانی عقلانی خفیف تا هوش مرزی دارای کاستی‌هایی می‌باشد (مسی، مارکسکی، و فانر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸؛ ون در و و ون‌درمر، ۲۰۰۴، و الووی، ۲۰۱۰). مشکل در ظرفیت حافظه‌کاری بر مرحله رمزگزاری سرنخ

---

1. Li

2. Nieuwenhuijzen & Vriens

3. Vriens

4. Leffert & Siperstein

5. Embregts

6. Widaman

7. Ropovik

8. Masi, Marcheschi & Pfanner

های اجتماعی هنگام پردازش اطلاعات اجتماعی تأثیر می‌گذارد (ون اورس<sup>۱</sup> و ون‌نیوون‌هیزن، ۲۰۰۹). کودکان با حافظه‌کاری ضعیف در توجه به بخش‌های مختلف اطلاعات اجتماعی، اندیشیدن درباره کنش‌های خود و ارجاع‌دهی به معلومات اجتماعی قبلی، دچار مشکل و نقص در تصمیم‌گیری (مک‌کوئد، مورای\_کلوز، شولبرگ، و هوزا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) می‌شوند.

مشکل در بازداری نیز می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای تولید پاسخ‌های پرخاشگرانه در این کودکان باشد (ون‌نیوون‌هیزن و همکاران، ۲۰۰۹). بازداری از رفتارهای تکانشی، خودآگاهی و تنظیم احساسات، درک صحیح از دیدگاه دیگران، شناسایی صحیح مشکل و حل مسأله که از زیرمجموعه‌های کارکردهای اجرایی هستند، می‌توانند به فرد در بهبود رفتارهای اجتماعی (لاک، کیپس، ترایز، واتسن، بلایر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) یاری برسانند. بازداری در موقعیت‌هایی وارد عمل می‌شود که به توقف یا قطع ناگهانی یک عمل یا فکر در حال جریان و نادیده گرفتن اطلاعات نامربوط (ننگ، بلاسکی، هوانگ-پالیک، و رپلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) نیاز است. کنترل ناقص بازداری می‌تواند توانایی حافظه کاری را به خطر بیندازد و در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی رفتار، تداخل (ولرا و سیدمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) ایجاد کند. پلیکانو<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) به نقش کارکردهای اجرایی در دامنه‌ای از رفتارهای هم‌زمان مانند کفایت اجتماعی و رفتار سازشی روزانه اشاره کرده است. کیخا و نوری‌مقدم (۱۳۹۸) نیز بین کارکردهای اجرایی خودسازماندهی، خودکنترلی، و خودکارآمدی (که با مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی هم‌پوشانی دارند) رابطه مثبت و معناداری پیدا کرده‌اند. به طور کلی هر چه قدر رفتارها پیچیده‌تر باشند، مانند رفتارهای اجتماعی، به کارکردهای اجرایی بیشتری نیاز دارند (کاراحمدی و شهریور، ۲۰۰۶).

از سویی روند روبه‌رشد استفاده از برنامه‌ها و مداخلات آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، توانسته است انعطاف‌پذیری و رفتار مقبول اجتماعی را در کودکان پرورش دهد و از ناخوشی‌های روانی و رفتار

1. Van Oers

2. McQuade, Murray-Close, Shoulberg & Hoza

3. Lough, Kipps, Treise, Watson, Bliar & et al

4. Nigg, Blaskey, Huang-Pollock & Rappley

5. Valera & Seidman

6. Pellicano

اجتماع‌ستیز در آنها بکااهد (گرینبرگ و هریس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). گرینبرگ (۲۰۱۴) با ارائه چارچوب مفهومی خود، به ذکر این نکته پرداخت که تمرین‌های ذهن‌آگاهی می‌توانند به رشد توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی<sup>۲</sup> کمک کنند. این توانمندی‌ها شامل خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری آگاهانه هستند. تپر، سگال، و اینزلیکت<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) با پیشنهاد مدلی به شرح رابطه ذهن‌آگاهی با کارکرد اجرایی و تنظیم هیجان پرداختند. طبق این مدل، ذهن‌آگاهی به واسطه افزایش آگاهی از لحظه حال، موجب بهبود کارکردهای اجرایی می‌شود، زیرا این امر به فرد امکان می‌دهد تا با تغییرات نامحسوس در وضعیت‌های عاطفی خود هماهنگ شود. تمرینات ذهن‌آگاهی از طریق کنترل چندباره توجه، موجب تقویت کارکردهای اجرایی و نظارت بر آن می‌شوند (تنگ و پوسنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). این تمرینات با وارد کردن آگاهی به تجربه درونی و بیرونی کودکان، کیفیتی تأمل‌گونه به رفتارها و روابط آنها می‌دهد (کایزر-گرینلند، ۲۰۱۰). انجام تمرینات ذهن‌آگاه به رشد کارکردهای شناختی و آگاهی هیجانی دانش‌آموزان کمک می‌کند (فلوک، اسمالی، کیتیل، گالا، کایزر-گرینلند، و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). این عوامل در شرایط پراسترس که کارکردهای اجرایی زیر فشار قرار می‌گیرند، برای تنظیم رفتار اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند (بلیر و دایموند<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). فرامرزی، رجبی، و ولدبیگی (۱۳۹۳) تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی را بر کاهش پرخاشگری در هر سه مؤلفه رفتار پرخاشگرانه، احساس پرخاشگرانه و افکار پرخاشگرانه و افزایش خودکنترلی در هنگام عصبانیت دانش‌آموزان به دست آوردند. افزایش خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی در دختران نوجوان مبتلا به اختلال یادگیری به واسطه آموزش ذهن‌آگاهی (فدایی، استکی، قنبری، و کوچک‌انتظار، ۱۳۹۸) به دست آمده است. در پژوهش مهدی‌زاده، محمدموسوی، جلالی، و کاکاوند (۱۳۹۷) افزایش معنادار خودکارآمدی اجتماعی و کاهش افسردگی در

---

1. Greenberg & Harris

2. Social emotional learning

3. Teper, Segal & Inzlicht

4. Tang & Posner

5. Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser-Greenland & et al

6. Blair & Diamond

مورد دختران نوجوان بی‌سرپرست و بدسرپرست با آموزش ذهن‌آگاهی به دست آمد و تغییرات در پیگیری نیز تداوم داشت.

اگر ذهن‌آگاهی را واکنشی به بی‌دقتی‌های همیشه موجود بدانیم که فرد را از توانایی کشف چاره‌های جایگزین بی‌نصیب می‌گذارد، ذهن‌آگاهی به یکپارچه‌سازی آگاهی فرد از ویژگی‌ها و تفاوت‌ها و به چالش کشیدن محدودیت‌های طبقه‌بندی‌های خشک و در نظر گرفتن دیدگاه‌های جایگزین کمک می‌کند (لنگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین می‌توانیم بگوییم آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی به کودکان این امکان را می‌دهند تا با کشف فرصت‌های تازه و ارزیابی مجدد مسائل قدیمی [در فرصت‌های اجتماعی] تصمیم‌های بهتری اتخاذ کنند (لنگر، بلنک، و چانویتز<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸). آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با تنظیم کارکردهای اجرایی و تأثیرگذاری بر پردازش اطلاعات اجتماعی در کودکان دیرآموز به آنها در بهبود مؤلفه‌های این مهارت‌ها کمک می‌کند.

از آنچه در مورد ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان دیرآموز بیان شد و آنچه از یافته‌ها و تبیین‌های پژوهش به دست آمد، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان یک ابزار کمک‌درسی (در کنار پرداختن به کاستی‌های شناختی دانش‌آموزان دیرآموز) برای آنها و کارشناسان، مربیان، و والدین این حوزه مفید باشد، و به این دسته برای ورود به جامعه به عنوان بزرگسالان و شهروندانی مستقل یاری برساند.

محدودیت اصلی این پژوهش، اجرای آن در شرایط قرنطینه ناشی از کرونا بود که ۱) حضور آزمودنی‌ها را در محل غیرممکن کرد و آموزش را به سمت آنلاین پیش برد و ۲) دسترسی به گروه نمونه را با مشکل مواجه کرد. از سویی استفاده از گروه نمونه تک‌جنسیتی، آنهم فقط در دو مقطع پنجم و ششم دبستان تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با مشکل مواجه کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش پرورش عادی و استثنایی با قراردادن این موضوع در محورهای پژوهشی خود در مورد این دسته از دانش‌آموزان، به غنی‌کردن ادبیات پژوهشی در کشور در این زمینه کمک کند. انجام این مهم، پرداختن به آموزش و

---

<sup>1</sup>. Langer

<sup>2</sup>. Blank & Chanowitz

بهبود مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز را برای مریبان و والدین این دسته برجسته می‌کند. شهروندان توانمند در جامعه، به بالندگی خود و اجتماع‌شان کمک شایان توجهی می‌کنند.

**تقدیر و تشکر:** از کلیه معلمان، دانش‌آموزان و والدینی که در این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم.

## منابع

- بارانی، حمید و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۹). تبیین علی احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بر اساس ذهن‌آگاهی و عدم‌درگیری اخلاقی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۷ (۳۸)، ۲۴-۱.
- بردیک، دبرا. (۲۰۱۴). ذهن‌آگاهی، مهارت‌هایی برای کودکان و نوجوانان. (ترجمه: ملوک خادمی و نگارامیری). تهران: انتشارات آکادمیک (۱۴۰۰).
- به‌پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی، و غلامعلی‌لوسانی، مسعود (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۹ (۳۳)، ۱۶۳-۱۵۸.
- بهنیا، فاطمه (۱۳۸۱). بررسی کیفی اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز ارجاعی به کلینیک کاردرمانی. اندیشه و رفتار، ۷ (۴)، ۷۲-۶۷.
- پاکیزه، علی و نظری، مریم (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجانی بر سلامت عمومی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان یاسوج. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۶ (۲)، ۱۶۳-۱۵۸.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ رحیمی، الیاس، و استوی، الهه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت‌خود دانش‌آموزان دیرآموز. فصلنامه افراد استثنائی، ۶ (۲۱)، ۲۲-۱.
- رضایی، علیرضا و صالحی، عباس (۱۳۹۵). نقش چرخش روش‌شناختی از اثبات‌گرایی به پسااثبات‌گرایی در تبدیل مفهوم ایدئولوژی به گفتمان. فصلنامه مطالعات سیاسی، ۸ (۳۲)، ۱۱۰-۹۳.

شکوهی‌یکتا، محسن؛ زمانی، نیره، و پورکریمی، جواد (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. مطالعات روان‌شناختی، ۱۰ (۴)، ۷-۳۱.

شهیم، سیما (۱۳۷۷). بررسی روایی و پایایی مقیاس روش درجه‌بندی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ (۴-۳)، ۲۹-۱۷.

شیخ‌الاسلامی، علی؛ قمری‌کیوی، حسین؛ اشرفی ورجوی، صبا (۱۳۹۴). تأثیر روش آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکنترلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش‌ها در نظام آموزشی، ۹ (۲۸)، ۸۷-۱۴۰.

عزیزیان، مرضیه؛ اسدزاده، حسن؛ علیزاده، حمید؛ درتاج، فریبرز، و سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۶). طراحی بسته آموزشی کارکردهای اجرایی و ارزیابی اثربخشی آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۸)، ۱۱۳-۱۳۷.

فدایی‌وطن، زهرا؛ استکی، مهناز؛ قنبری‌پناه، افسانه، و کوچک‌انتظار، رؤیا (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی. ۹ (۳۵)، ۱۹۲-۱۶۹.

فرامرزی، سالار؛ رجبی، سوران، و ولدبیگی، پیمان (۱۳۹۳). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان، ماهنامه علوم پزشکی کرمانشاه، ۱۸ (۸)، ۴۵۲-۴۶۱.

کیخا، صفیه و نوری‌مقدم، ثنا (۱۳۹۸). پیش‌بینی نقش خودکارآمدی بر اساس مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۶ (۳۶)، ۱۲۳-۱۴۴.

محسنی، نیکچه‌پر (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد (شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف). تهران، انتشارات پردیس ۵۷.

- مهدی‌زاده ازدین، سمیه؛ محمد موسوی، سیدعلی؛ جلالی، محمدرضا، و کاکاوند، علیرضا (۱۳۹۷). اثربخشی درمانگری شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و افسردگی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۵ (۵۵)، ۳۰۵-۳۱۴.
- وصالی‌محمود، روشنک؛ احدی، حسن؛ کجباف، محمدباقر، و نشاط‌دوست، حمیدظاهر (۱۳۹۶). اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی ویژه کودکان بر ذهن‌آگاهی و سلامت روان آنها. مجله مطالعات ناتوانی، ۷ (۱۳)، ۱-۸.

- Alenezi, N. (2016). Teachers and Parents perspectives towards including slow learners in mainstream schools in Kuwait. Ph.d dissertation, University of Stirling.
- Alesi, M., Rappo, G, & Pepi, A. (2015). Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison among Children with Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning, SAGE Open.
- Alloway, T.P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 448-456.
- Baglio, G., Blasi, V., Intra, F. S., Castelli, I., Massaro, D., Baglio, F., Valle, A., Zanette, M., & Marchetti, A. (2016). Social Competence in Children with Borderline Intellectual Functioning: Delayed Development of Theory of Mind across All Complexity Levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20 (03), 899-911.
- Carson, S. H., & Langer, E.J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 29-43.
- Charlop, H. M., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder. New York: Springer.
- Cook, C. R., Gresham, L. K., Barreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/ or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.

- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). *Social Information-Processing Based of aggressive Behavior in children*. Sagepub. 8-29.
- Embregts, PJCM, & Van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 922-931.
- Greenberg, M.T. (2014). Cultivating compassion. Paper presented at the Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Greenberg, M.T., & Harris, A.R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6, 161–166.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292–301.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M. J., Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 27–44.
- Hwang, Y., & Kearney, P. (2013). A systematic review of mindfulness intervention for individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 314–326.
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *The Mindful Child*. New York: Free Press.
- KarAhmadi M, Shahrivar Z. (2006). Examination of executive functions in Tourette's syndrome with and without attention deficit disorder. *J of Isfahan med school or univ*, 24 82, 61-6.
- Kok, L., Van der Waa, A., Klip, H., Staal, W. (2015). The effectiveness of psychosocial interventions for children with a psychiatric disorder and mild intellectual disability to borderline intellectual functioning: A systematic literature review and meta-analysis, *SAGE Open*.doi:10.1177/1359104514567579.

- Langer, E. J. (2004). *Mindfulness scale user guide and technical manual*. Covington, IL: IDS.
- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of "placebic" information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635
- Leffert J. S. & Siperstein G.N. (1996) Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 441-55.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 168-180.
- LI, J. (2012). *Social information processing and aggressive behavior in childhood: theory and practice*. Ph.D thesis, University of North Carolina.
- Lough, S., Kipps, M. S., Treise, C., Watson, P., Bliar, R. J., & Hodges R. (2006). Social reasoning, emotion and empathy in front temporal dementia. *Neuropsychological*, 44,950-58.
- Malik, N. I., Rehman, GH. & Hanif, R. (2012). Effect of Academic Interventions on the Developmental Skills of Slow Learners. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27 (1), 135-151.
- Masi, G., Marcheschi, M., & Pfanner, P. (1998). Adolescents with borderline intellectual functioning: Psychopathological risk. *Adolescence*, 33, 416-425.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T.T. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders An Overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- Matson. J. (2017). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. USA. Springer.
- McQuade, J. D., Murray\_Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 422- 435.
- Muppudathi, G. (2014). Role of Teachers on Helping Slow Learners to Bring out Their Hidden Skills, <http://www.academia.edu>, 9-11-2016.
- Nestler, J. & Goldbeck, L. (2011). A pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioral problems (SCT-ABI). *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 231-241.

- Nigg, J. T., Blaskey, L. G., Huang-Pollock, C. L., & Rappley, M. D. (2002). Neuropsychological executive functions and DSM-IV ADHD subtypes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 59-66.
- Olsson, M. B., Holm, A., Westerlund, J., Hedvall, A. L., Christopher Gillberg, Ch., Fernell, E. (2018). Children with borderline intellectual functioning and autism spectrum disorder: developmental trajectories from 4 to 11 years of age. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* downloaded, 2519-2526.
- Ozkan, S., Kara, K., Almbaideen, M., Congologlu, M. A. (2018). Investigation of distinctive characteristics of children with specific learning disorder and borderline intellectual functioning, *Arch Clin Psychiatry*, 45(1), 1-6.
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: clues to developmental primacy. *Dev Psychol*, 43(4), 974-90.
- Peltopuro, M., Ahonen, T., Kaartinen, J., Seppala, H., & Narhi, V. (2014). Borderline Intellectual Functioning: A Systematic Literature Review. *Intellectual and development disabilities*, 6, 419-443.
- Ropovik, I. (2014). Do executive functions predict the ability to learn problem-solving principles? *Intelligence*, 44, 64-74.
- Salkind, N. (2011). *Sage Directions in Educational Psychology*. Vol.1. London. SAGE Publications.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. 5th edition. New York. The McGraw-Hill Companies.
- Schonert-Reichl, K.A. & Roeser, R. W. (2016). *Handbook of Mindfulness in Education Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Soorya, L., Siper, P., Beck, T., Soffes, S., Halpern, D., Gorenstein, M. & Wang, A. (2015). Randomized comparative trial of a social cognitive skills group for children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), 208-216.
- Tang, Y., & Posner, M. (2009). Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 222-227.
- Teper, R., Segal, Z. V. & Inzlicht, M. (2014). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Psychological science*, 22 (6), 449-454.
- Valera, E. M., & Seidman, L. J. (2006). Neurobiology of attention deficit/hyperactivity disorder in preschoolers. *Infants and Young Children*, 19(2), 94-108.

- Van Der Vlier, D.J. & Van der Meere, J.J. (2004). Response inhibition in children. With conduct disorder and borderline intellectual functioning. *Child Neuropsychology*, 10(3), 189-194.
- Van Nieuwenhuijzen M., Orobio de Castro B., Wijnroks L., Vermeer A. & Matthys W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behavior problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 215–229.
- Van Nieuwenhuijzen M., Orobio de Castro B., Wijnroks L., Vermeer A. & Matthys W. (2009). Social problem solving and mild intellectual disabilities: relations with externalizing behavior and therapeutic context. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* 11, 42–51.
- Van Nieuwenhuijzen; M. Vriens. A (2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities, *Clinical child and family studies*, 33(2), 426- 443.
- Van Oers, S. & Van Nieuwenhuijzen, M. (2009). The relation between hot and cool executive functions and social information processing in children with mild intellectual disabilities. Master thesis, Utrecht University.