



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Dynamic Interplay Between Reflective Thinking, Mindfulness, and Positive Orientation Among EFL Learners

Afsaneh Ghanizadeh*¹, Sepideh Mirzaee², Hanieh Moghadam³

¹ Associate Prof in TEFL, Imam Reza International University, Mashhad, Iran.

² PhD in TEFL, Werklund School of Education, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canada.

³ MA in TEFL, Imam Reza International University, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords

EFL Learners
Mindfulness
Positive Orientation
Reflective Thinking

¹. Corresponding author
✉ a.ghanizadeh@imamreza.ac.ir

Received: 2023/05/30

Reviewed: 2023/11/05


Accepted: 2024/01/15

Background and Objective: There is a new concept recently found its way to educational studies called mindfulness. It is described as a person's self-directed, non-judgmental awareness of their present sensory and cognitive experiences. This study examines the interaction between Positive Orientation (PO), mindfulness, and Reflective Thinking (RT) among Iranian EFL (English as a foreign language) learners. **Methods:** Two hundred fifty-four EFL students comprised the sample, and three questionnaires were used as the survey tools: 1) Langer Mindfulness Scale (LMS) 2) Reflective thinking questionnaire (RTQ) 3) Positivity Scale (PS). Fourteen questions comprising the LMS evaluate the three components of novelty seeking, novelty producing, and engagement. Sixteen items that evaluated four different types of reflective thinking—habitual activity, comprehension, reflection, and critical reflection—made up the RTQ. The eight-item positivity scale was used to measure positive orientation. Structural equation modelling (SEM) was used to ascertain how EFL learners' mindfulness, PO, and RT interacted. **Findings and Conclusions:** The findings indicated that positive orientation considerably and positively enhanced mindfulness. One of the three mindfulness subscales, novelty production, in particular, showed the strongest correlation. Understanding, reflection, and critical reflection among the four characteristics of RT were all positively predicted by mindfulness, and the highest influence was exerted on reflection. Moreover, the second sub-construct of mindfulness, novelty seeking, was found have the highest correlation with RT. The findings also showed that reflection and PO displayed the strongest link.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.14054.4063](https://doi.org/10.48310/pma.2024.14054.4063)

Citation (APA) Ghanizadeh, A. , Mirzaee, S. and Moghadam, H. (2024). The Dynamic Interplay Between Reflective Thinking, Mindfulness, and Positive Orientation Among EFL Learners. *Educational and Scholastic studies*, 13 (4), 59 - 73 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.14054.4063>



تعامل پویا بین تفکر تأملی، ذهن آگاهی ۱ و نگرش مثبت در فراگیران زبان انگلیسی

مقاله پژوهشی / مروری

افسانه غنی‌زاده^{۱*}، سپیده میرزایی^۲، هانیه مقدم^۳

۱ دانشجویار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) مشهد، ایران.

۲ دکتری زبان انگلیسی، دانشگاه کلگری، کلگری، کانادا.

۳ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: به‌تازگی مفهوم جدیدی به نام ذهن آگاهی در مطالعات آموزشی راه یافته است. این مفهوم به‌عنوان آگاهی خود-رهبرانه و بدون قضاوت فرد از تجربیات حسی و شناختی فعلی خود توصیف می‌شود. مطالعه حاضر به بررسی رابطه بین نگرش مثبت، ذهن آگاهی و تفکر تأملی در میان زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. **روش‌ها:** نمونه مورد مطالعه شامل ۲۵۴ زبان‌آموز زبان انگلیسی بودند و به‌عنوان ابزار پژوهشی، از سه ابزار مقیاس ذهن آگاهی لنگر، پرسش‌نامه تفکر تأملی و پرسشنامه نگرش مثبت استفاده شد. چهارده گویه مربوط به مقیاس ذهن آگاهی، سه عامل شامل تلاش برای کشف جدید، تولید نوآوری و مشارکت را ارزیابی می‌کند. پرسش‌نامه تفکر تأملی مشتمل بر شانزده گویه است که چهار نوع مختلف از تفکر تأملی - فعالیت معمول، فهم، تأمل و تفکر انتقادی - را ارزیابی می‌کنند. مقیاس هشت موردی از مثبت‌نگری برای اندازه‌گیری نگرش مثبت استفاده شد. برای بررسی رابطه ذهن آگاهی، نگرش مثبت و تفکر تأملی زبان‌آموزان، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان دادند نگرش مثبت به‌طور قابل توجه و مثبتی، ذهن آگاهی را افزایش می‌دهد و با یکی از سه زیرشاخه‌های ذهن آگاهی، یعنی خلق نوآوری، بالاترین همبستگی را نشان داد. فهم، تأمل و تأمل انتقادی از میان چهار ویژگی تفکر تأملی، همگی به‌طور معناداری با بالاترین تأثیر بر تأمل توسط ذهن آگاهی پیش‌بینی شدند. علاوه بر این، سازه دوم ذهن آگاهی، جستجوی نوآوری، با درون‌نگری مرتبط شناخته شد. نتایج نشان داد که تأمل و نگرش مثبت، بالاترین ارتباط را دارند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی:

فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی
ذهن آگاهی
نگرش مثبت
تفکر تأملی

۱. نویسنده مسئول

a.ghanizadeh@imamreza.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۵

شماره صفحات: ۷۳ - ۵۹

DOI: [10.48310/pma.2024.14054.4063](https://doi.org/10.48310/pma.2024.14054.4063)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

¹ Mindfulness

مقدمه

یکی از مشکلات متداولی که معلمان به‌طور مکرر با آن روبه‌رو می‌شوند زمانی است که از افراد خواسته می‌شود اطلاعاتی که تا لحظاتی پیش دریافت کرده‌اند را توضیح دهند. آنها اغلب به فکر می‌افتند که آیا دانش‌آموزان در آن لحظه کاملاً ذهن‌آگاه هستند یا خیر. بررسی‌ها نشان می‌دهد که حدود ۴۷ درصد از افراد بیشتر وقت خود را در فکر به گذشته یا آینده به‌جای حضور پویا در لحظه که خلاقیت، نوآوری و تولید در آنجا رخ می‌دهد سپری می‌کنند (Killingsworth & Gilbert, 2010).

تغییر نگرش ذهنی از حالت انجام‌دادن یا تحت تأثیر بودن به حالت بودن، به رفع این مشکل کمک می‌کند. مرکز توجه در این دو نوع به طرز قابل توجهی متفاوت است. در حالت انجام دادن، مردم نه‌تنها تأثیرات احتمالی فعالیت‌های خود در آینده و اتفاقاتی که ممکن است پیرو اهداف جسورانه آنها بیفتند را مد نظر قرار می‌دهند، بلکه ممکن است درباره نحوه زندگی گذشته خود نیز تأسف خورده یا ابراز اندوه کنند. به عبارت دیگر، ذهن تمرین‌گر اغلب شامل سیر زمانی ذهنی به گذشته و آینده است. در حالت بودن، تمرکز افراد بر روی حال حاضر است و این امر به آنها اجازه می‌دهد تا بر تجارب خود در همان لحظه‌هایی که به وجود می‌آیند، تمرکز کنند (Lyddy & Good, 2017).

در سال ۲۰۰۳ حضور پویا در لحظه توسط کابت-زین به‌عنوان ذهن‌آگاهی توصیف شد. طبق گفته براون و لانگر (Brown & Langer, 1990) اعمال منفعل، خودکار و روزمره مردم می‌تواند توسط یک ذهن‌آگاه که قدرت خلاقیت و انعطاف و قابلیت نوآوری را داراست، تغییر یابد. ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک روش تفکر مثبت با کنجکاوی مرتبط است (Deakin-Crick, et al, 2015) و می‌تواند تفکر تأملی را پویاتر نماید. تفکر تأملی، فرآیندی است که در آن فرد به تجربیات گذشته خود فکر می‌کند، با تأمل روی آنها یاد می‌گیرد و به احتمال زیاد رفتاری متفاوت انجام می‌دهد (Dewey, 1933). این تفکر منجر به جذب (یعنی دیدن، شنیدن، احساس کردن، مزه کردن، بوکردن)، انجام با دقت یک فعالیت، و تعامل و اجتماعی‌شدن می‌شود (Wertenbroch & Nabeth, 2000). فعالیت‌های تفکر تأملی بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی را ارتقاء می‌دهند و تأثیر مثبتی بر رفتارهای آنها نسبت به یادگیری پایدار دارند (Şükran, 2008). همچنین، افرادی که ذهن‌آگاه هستند، از طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها در تفکر خود استفاده می‌کنند و جنبه‌های متمایز و متفاوت مفاهیم و افکار را درک می‌نمایند (Brown & Langer, 1990). این موضوع منجر به گسترش دیدگاه‌هایشان، تغییر شناخت‌شان، تحریک انعطاف‌پذیری شناختی و افزایش توانایی آنها برای رهایی از افکار غیرخودآگاه و مضر می‌شود (Frewen, et al, 2008). بنابراین، نگرش مثبت می‌تواند تأثیر مثبت و قابل‌توجهی روی انتخاب دیدگاهی که ذهن‌آگاه به‌وسیله آن رویدادها را مشاهده و تفسیر می‌کند، داشته باشد. کاپارا (Caprara, 2009) نگرش مثبت را تمایل عمومی به درک مثبت، انجام ارزیابی درباره جوانب مختلف زندگی، زندگی شخصی و آینده شخصی و واکنش به تجارب زندگی تعریف کرده است. علاوه بر این، نگرش مثبت‌گرا مبنای مشترکی را برای اعتماد به نفس، رضایت از زندگی و امیدواری فراهم می‌کند (Caprara, et al, 2010a).

شخص ذهن‌آگاه نسبت به رفتار خود کنترل دارد، از قابلیت تغییر در انتخاب رفتار خود، آگاه است و در بسیاری از حوزه‌ها از جمله یادگیری (Moghadam et al, 2000)، تفکر رده بالا (Ghanizadeh et al, 2019)، رهبری کسب‌وکار، اجرای موسیقی و فعالیت‌های جسمانی (Kee & Wang, 2008) و کنترل احساسات و اضطراب (Gao, 2023) مؤثرتر عمل می‌کند. هرچند مطالعه ذهن‌آگاهی از منظرهای مختلف به‌صورت گسترده‌ای انجام شده است؛ اما کمتر به این مفهوم در آموزش، به‌ویژه در آموزش زبان خارجی، توجه شده است. علاوه بر این، به دلیل عدم وضوح و کمبود مطالعات تجربی درباره نقش ذهن‌آگاهی در جنبه‌های مختلف یادگیری، به‌ویژه در آموزش زبان دوم، این مطالعه به واکاوی تعامل بین ذهن‌آگاهی، تفکر تأملی و نگرش مثبت زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌پردازد.

پیشینه تحقیق

ذهن آگاهی

با توجه به اشتیاق زیاد برای زندگی عمیق تر، معنوی تر و آگاهانه تر، و همچنین به این دلیل که بیشتر مردم به دنبال راهکارهایی برای مقابله با موانع، پیچیدگی‌ها و ابهامات در زندگی خود هستند، علاقه به ذهن آگاهی زیاد است. طبق نظر کابات-زین (Kabat-Zinn, 2013) ذهن آگاهی، نگرشی اجتماعی روانشناختی است که به طور کلی به تجربیات در لحظه کنونی می‌پردازد. ذهن آگاهی می‌تواند از طریق تمرینات مدیتیشن و انواع روش‌های آموزشی پرورش داده شود. این اصطلاح از دو ایده تاریخی متفاوت تشکیل شده با هم مرتبط اما جداگانه هستند (Albert, 1990): روان‌شناسی تفکر شرقی که قویاً بر مبنای مدیتیشن استوار است و روان‌شناسی اجتماعی غربی. اولین نگرش تأملی نسبت به مفهوم ذهن آگاهی، از ساتی، یکی از مؤلفه‌های کلیدی تربیتی، فرهنگی و فلسفی مانند بوداییسم (van Gordon, et al, 2014) منشأ می‌گیرد که بر اساس تکنیک‌های مدیتیشن ذن^۱ و دیگران است (Nisbet, 2017). این نگرش، آگاهی لحظه به لحظه و عادلانه از تجربه را در حال حاضر فراهم می‌کند.

تمرین همزمان مراقبه رسمی و غیررسمی در اصل به این ایده ذهن آگاهی مرتبط می‌شود. اگرچه هیچ توافقی درباره آنچه به عنوان تمرین رسمی و غیررسمی تلقی می‌شود با تمارین ذهن آگاهی رسمی همچون مراقبه وجود دارد؛ اما هدف این است که تمرکز بر بدن، تنفس، احساسات یا هرچه که در لحظه بروز می‌کند حفظ شود. با ساختن ذهن آگاهی از فعالیت‌های روزمره و مشارکت آگاهانه در آنها، مانند با دقت خوردن یا شستن ظروف، تمرینات غیررسمی ذهن آگاهی را در فعالیت‌های روزمره دخیل می‌کنند (Birtwell, et al, 2019). کاهش استرس بر پایه ذهن آگاهی^۲، درمان شناختی بر پایه ذهن آگاهی^۳، پیشگیری از عود با استفاده از ذهن آگاهی^۴ درمان قبول و تعهد^۵، و درمان رفتار دیالکتیکی^۶، مهم‌ترین رویکردهای درمانی و معنوی هستند که در آنها ذهن آگاهی به عنوان مؤلفه مرکزی درمان آنها مورد استفاده قرار می‌گیرد (Toneatto, 2013). برنامه کاهش استرس بر پایه ذهن آگاهی یک برنامه برای سلامت ذهن و بدن است که ترکیبی از مراقبه ذهن آگاهی، آگاهی از بدن و یوگا را در بر می‌گیرد و در سال ۱۹۷۹ توسط جان کابات-زین بنیانگذاری شد (Kabat-Zinn, 2013).

سیگل و همکارانش و همکارانش برنامه درمان شناختی بر پایه ذهن آگاهی را براساس برنامه جان کابات-زین ایجاد کردند. این برنامه به فرد امکان می‌دهد که هنگامی که فرایندهای شناختی خودکار در حال رخ دادن هستند آگاه باشند و آموزش می‌دهد که چگونه پاسخ خود را به محرک‌های ورودی تغییر داده و آنها را بیشتر تصحیح کند، که منجر به پذیرش غیرانتقادی و مشاهده آنها می‌شود (Ma & Teasdale, 2004). مدلی از استراتژی مراقبت پس از درمان مبتکرانه مبتنی بر ذهن آگاهی، توسط آلن مارلت، به نام پیشگیری از عود با استفاده از ذهن آگاهی مطرح شد که آموزش ذهن آگاهی الهام‌گرفته از کاهش استرس بر پایه ذهن آگاهی را با تکنیک‌های پیشگیری از روند بازگشت شناختی-رفتاری (Chiesa, & Serretti, 2013) و درمان شناختی بر پایه ذهن آگاهی (Garland et al, 2014) ترکیب می‌کند. این برای افرادی که درمان اولیه اختلالات مصرف مواد را به پایان رسانده‌اند، مفید است. درمان قبول و تعهد یک مداخله روان‌شناختی است که از راه‌کارهای پذیرش و ذهن آگاهی استفاده می‌کند و به طرق مختلفی با راهکارهای تعهد و تغییر رفتار ترکیب می‌شود تا انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را افزایش دهد. این مداخله در دهه ۱۹۸۰ توسط هایز، ویلسون و استروسال معرفی شد (Linehan, 1993).

1. Zen Meditation
2. Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)
3. Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)
4. Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP),
5. Acceptance and Commitment Therapy (ACT)
6. Dialectical Behavior Therapy (DBT)

رویکرد غربی روان‌شناختی اگرچه با اصول اساسی ذهن‌آگاهی که مبتنی بر ذهن‌آگاهی بودایی هماهنگ است؛ اما چارچوبی متفاوت برای درک و دستیابی به ذهن‌آگاهی ارائه می‌دهد، این روش به‌عنوان ذهن‌آگاهی لنگریایی نامیده شده است زیرا الن لنگر، «مادر ذهن‌آگاهی» به مدت چهل سال در غرب ذهن‌آگاهی را ترویج کرده است. ذهن‌آگاهی لنگریایی فراتر از دیدگاه‌های تقلیل‌گرایانه است و ذهن را با مغز معادل نمی‌داند (Fatemi, 2016). بر اساس روش‌شناسی لنگر، تغییر از شناخت‌شناسی به وجودشناسی منجر به ظهور یک آگاهی رادیکال و تحولی خواهد شد (Fatemi, 2016). به‌عنوان یک نگرش فعال، ذهن‌آگاهی به معنای تشخیص نوآوری، ایجاد تفاوت و پیدا کردن ایده‌های اصیل است که به فرد کمک می‌کند تا بر حال متمرکز باشد، زمینه و چشم انداز را درک کند، و به جای اینکه تحت حاکمیت قانون باشد، توسط قانون هدایت شود. این نوع آگاهی تأثیر مثبتی بر چندین نتیجه فردی مانند خلاقیت و سلامت جسمی و روحی دارد (Langer, 2009).

در بسیاری از محیط‌ها مانند مدارس و مراکز مراقبت‌های اولیه و همچنین با استفاده از سازوکارهای مختلف ارائه‌مانند برنامه‌های آنلاین یا برنامه‌های تلفن همراه، محققان اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بررسی کرده‌اند. بر اساس گفته لنگر و همکاران (Langer et al, 1989)، ذهن‌آگاهی لنگری^۱ یک ابزار آموزشی و یادگیری بسیار مفید برای دانشجویان دانشگاه و دانش‌آموزان دبیرستانی است. به‌طور دقیق‌تر، بر اساس یافته‌های شوبرلین و شث (Schoeberlein and Sheth, 2009)، دانشجویانی که ذهن‌آگاهی را تمرین می‌کنند، تمرکز و آگاهی بهتری نشان می‌دهند که اثر مثبتی بر دستاوردهای تحصیلی آن‌ها دارد. آن‌ها همچنین نشان داده‌اند که معلمانی که ذهن‌آگاهی را تمرین می‌کنند، به نیازهای دانش‌آموزان خود بیشتر توجه می‌کنند، بیشتر در کار خود تمرکز دارند، از نظر احساسی پایدارتر و از نظر جسمانی سالم‌تر هستند.

تفکر تأملی

کارشناسان آموزشی به این نتیجه رسیده‌اند که مهارت‌های تفکر برای دستیابی به همه اهداف و مطالب تحصیلی ضروری هستند و تأثیر قابل توجهی بر هر حوزه و حرفه‌ای دارند (Facione & Facione, 1996). تفکر فعال و پیوسته درباره هر موضوعی به‌عنوان تفکر تأملی تعریف می‌شود (Dewey, 1993). منشأ مفهوم بازتاب یا همان «تفکر تأملی» در آموزش که توسط «کنشگر تأملی^۲» در «کنش تأملی^۳» انجام می‌شود در ابتدا توسط دیویی تعریف شده است، که بر این اعتقاد بود که بازتاب توانایی کنترل بیشتری به فرد می‌دهد (Dewey, 1993). دیویی مدعی است که تفکر می‌تواند افراد را از کار بی‌فکر و اندیشه آزاد کرده و رفتار ناخودآگاه و بی‌اندیشه را به عملی آگاهانه تبدیل کند. تأمل شامل حل مسئله به همراه افزایش آگاهی برای ساخت دانش حرفه‌ای است (Dewey, 1910).

آگاهی از خود و نظارت بر خود با استدلال و تفکر تأملی فرد همراه است (Ghanizadeh & Mirzaee, 2012). تفکر گذشته‌نگر، تفکر آینده‌نگر و تفکر همزمان که تفکر در عمل است، سه مفهوم متفاوتی هستند که شون (Schön, 1987) به درک ما از تفکر در رشد حرفه‌ای اضافه کرده است (Bean & Stevens, 2002). تفکر تأملی، که بیشتر بر پردازش مجدد دانش، ارزیابی و تصمیم‌گیری تکیه دارد و به‌عنوان منبعی برای برنامه‌ریزی و کنش، عمل می‌کند، یک نوع پردازش ذهنی است که برای درک مفاهیمی که کمی پیچیده یا بدون ساختار هستند (Moon, 2008)، مورد نیاز است. مدلی از تفکر تأملی با چهار زیرشاخه - فعالیت عادی، درک، تأمل و تفکر انتقادی - که به ایجاد یک ابزار مناسب کمک می‌کند، توسط کمبر و همکارانش (Kember et al, 2000) پیشنهاد شد. اولی به معنای یادگیری به روش تکرار و تکرار بدون تحلیل یا مسلط شدن به مسئله، مانند استفاده از صفحه کلید است. مقیاس دوم، درک، شامل دانش پیشین

1. Langerian mindfulness
2. Reflective practitioner
3. Reflective practice

بدون ارزیابی بدون تفکر است که به عنوان مثال، «خواندن کتاب» توسط دانشجویان دانشگاه است. فرآیند یادگیری تأملی، زیرشاخه سوم است که در آن یک فرد ذاتاً یک مسئله که توسط یک تجربه آغاز می‌شود را از نظر موضوعی بررسی و تجزیه و تحلیل می‌کند. علاوه بر این، او به تفصیل معنا و مفهوم خود را ایجاد کرده و وضوح می‌بخشد و منجر به تغییر دیدگاه مفهومی می‌شود (Kember et al 2000). مسئله مورد نظر تأمل انتقادی است که شخصی که آگاه از دلایل پشت پرده ادراک‌ها، احساسات و اعمال خود است، اذعان می‌دارد که ایده‌آل‌ها و باورهایش راهنمای اعمال او می‌باشند. این شامل ارزیابی نقادانه‌ای از فرضیات او است، که نه تنها از یادگیری قبلی آگاهانه، بلکه از یادگیری ناخودآگاه او و نتایج حاصل از آن نشأت می‌گیرد (Ghanizadeh, 2017).

روش‌های تدریس تأملی، ابزارهای سازوکار بازتابی و محیط‌های یادگیری تأملی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا تفکر تأملی خود را فعال کنند (Song et al, 2005). با استفاده از ابزارهای سازوکار مانند پروفایل‌ها، نوشتارهای ژورنال تعاملی، سوالات استفهامی و نقشه‌های مفهومی، دانش‌آموزان به عنوان تفکرکنندگان تأملی بهتری تبدیل می‌شوند (Khodadady & Ghanizadeh, 2011). با ارتباط دانش جدید به درک قبلی خود، فکر کردن به صورت همزمان انتزاعی و ملموس، استفاده از استراتژی‌های خاص برای کارهای مبتکرانه و درک استراتژی‌های خود در فکر کردن و یادگیری، دانش‌آموزانی که تفکر تأملی خود را بهبود می‌بخشند، توانایی توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالاتری را دارند.

نگرش مثبت

در واقع، اعتماد فرد به آینده به شدت تحت تأثیر توانایی او در مثبت فکر کردن قرار می‌گیرد. علاقه به جنبه‌های مثبت عملکرد فردی به طور قابل توجهی در سال‌های اخیر به دلیل نقش جنبش روان‌شناسی مثبت (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)، افزایش یافته است. در واقع، آنچه کاپرارا نگرش مثبت (Caprara et al, 2010a) یا مثبت بودن اشاره می‌کند، تمایل یک فرد به نزدیک شدن و ارزیابی زندگی و تجربه‌ها با یک دید مثبت در تمام طول عمرش است. این یک شرایط پایدار است که شامل روبه‌رو شدن با واقعیت، بازگشت به تجربه‌ها و هضم آن‌ها و قرار دادن وقایع در یک قالب می‌شود (Caprara, 2009). افرادی که بیشتر بر تجربه و باورهایشان اعتماد می‌کنند، قادرند بهتر احساسات خود را کنترل کنند، روابط خود با دیگران را بهبود بخشند و دیدگاه‌های خوش‌بینانه بیشتری به خود، زندگی و آینده خود داشته باشند. این مساله در مرکز سه عامل قرار دارد، اعتماد به نفس، رضایت از زندگی و امیدواری که به عنوان معیارهای خوب بودن معمولاً استفاده می‌شوند (Baumeister, et al, 2003; Caprara, 2009; Caprara, et al, 2010a). چیزهایی که به خوشبختی و دستیابی در چندین حوزه فعالیت (مانند سلامتی، دستاورد تحصیلی و عملکرد شغلی) مربوط می‌شوند.

رضایت زندگی، ارزیابی از کیفیت کلی زندگی فرد است که به شیوه مثبتی انجام می‌شود. این مفهوم با چندین نتیجه مثبت همراه است، از جمله سطوح بهتری از سلامت جسمانی و استفاده مکرر از راهکارهای سازنده (Shiota, 2006). اعتماد به نفس، درجه ارزشیابی فرد نسبت به خود و قبول خود به عنوان فردی در کل است. نتایج بهتر در سلامت جسمانی و روانی، سطوح بیشتری از اعتماد به نفس و کاهش فرصت‌های بروز علائم اضطراب و افسردگی را به همراه خواهد داشت (Baumeister, 1993). نگرش مثبت به عنوان یکی از ویژگی‌هایی تشخیص داده می‌شود که در برخی موقعیت‌ها مانند محل کار یا مدرسه، یک پیش‌بینی خوب از عملکرد بهینه داشته باشد؛ زیرا افرادی که دارای نگرش مثبت هستند می‌توانند با خوش‌بینی به خود، زندگی و آینده خود نگاه کنند و با وجود رکودها، شکست‌ها و زبان‌ها، چالش‌های زندگی را پشت سر بگذارند. به دلیل جنبه مشارکتی یادگیری زبان، نگرش مثبت اخیراً در حیطه علاقه‌مندی‌های محققان و متخصصان آموزش زبان دوم آمده است. به عنوان مثال، جین و دوآله (Jin and Dewaele, 2018) تأثیر حمایت عاطفی گزارش شده دانش‌آموزان از سایر دانش‌آموزان و معلمان، و همچنین نگرش مثبت آنان نسبت به یادگیری را مورد بررسی قرار دادند. نتایج مطالعه آن‌ها ارتباط قوی بین نگرش مثبت دانش‌آموزان و کاهش

ترس در کلاس‌های زبان خارجی را نشان داد. علاوه بر این، مشاهده شد که نگرش مثبت نقش واسطه‌ای در رابطه بین حمایت از یادگیرنده و اضطراب در کلاس‌های زبان دارد. همچنین، نگرش مثبت فرد نسبت به خود و دیگران به اضطراب زبان خارجی او مرتبط است.

روش پژوهش

شرکت کنندگان در مطالعه حاضر شامل ۲۵۴ زبان‌آموز ایرانی با سن بین ۱۷ تا ۳۲ سال بودند که براساس نمونه‌گیری در دسترس از بین زبان‌آموزان که در مؤسسات آموزش زبان و دانشگاه‌های مشهد انگلیسی را می‌آموختند انتخاب شدند. از میان ۲۵۴ زبان‌آموز که فارسی را به‌عنوان زبان مادری صحبت می‌کردند، ۶ نفر دانشجوی دکترا بودند، ۲۹ نفر مدرک کارشناسی ارشد داشتند یا دانشجوی کارشناسی ارشد بودند، ۵۷ نفر مدرک کارشناسی داشتند و بقیه در آموزشگاه زبان تحصیل می‌کردند. دلیل اصلی انتخاب این زبان‌آموزان از درجات مختلف، افزایش احتمال تعمیم‌پذیری نتایج بود.

برای گردآوری داده‌ها در این مطالعه از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس ذهن‌آگاهی لنگر: محققان از مقیاس ذهن‌آگاهی لنگر که توسط پیرسون و همکاران (Pirson, et al, 2012) طراحی شده برای اندازه‌گیری سطح ذهن‌آگاهی استفاده کردند. این پرسشنامه شامل ۱۴ گویه بود. این موارد بر اساس یک مقیاس لیکرت با هفت درجه از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۷ (کاملاً موافق) اندازه‌گیری می‌شوند. پرسشنامه مشتمل بر سه خرده مقیاس کشف نوآوری، خلق نوآوری و مشارکت بوده و دارای پایایی بالایی است که در این مطالعه، پایایی ۰٫۸۱ یافت شد.

پرسش‌نامه تفکر تأملی: برای اندازه‌گیری تفکر تأملی، از پرسش‌نامه تفکر تأملی که توسط کمبر و همکاران (Kember et al, 2000) طراحی شده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۶ گویه است که چهار خرده‌مقیاس تفکر تأملی را که شامل عملکرد معمول، درک، تأمل و تأمل انتقادی است، ارزیابی می‌کند. طبق گزارش لیونگ و کمبر (Leung & Kember, 2003) اندازه‌گیری‌های پایایی برای چهار زیرشاخه پرسش‌نامه تفکر تأملی مذکور در بازه ۰٫۵۸ تا ۰٫۷۴ قرار دارند. موارد بر روی یک مقیاس هفت‌امتیاز از ۱ («قطعاً موافقم») تا ۷ («قطعاً مخالفم») ارائه می‌شوند. در این مطالعه نسخه فارسی پرسشنامه مورد استفاده توسط غنی‌زاده و جاهدی‌زاده (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2017) استفاده شد. همان‌طور که پژوهشگران گزارش کرده‌اند، این پرسشنامه دارای روایی (۰٫۷۸) و پایایی مطلوب (۰٫۸۱) بود.

مقیاس نگرش مثبت: کاپارا و همکاران (Caprara et al, 2012) مقیاس مثبت بودن را طراحی کردند که در مطالعه فعلی برای ارزیابی نگرش مثبت استفاده شد. این مقیاس شامل هشت گویه است. همچنین، هر مورد بر اساس یک مقیاس پنج امتیازی ارزیابی می‌شود که بر اساس درجات «موافق هستم، موافق نیستم، مخالف هستم، یا نه موافق و نه مخالف» درج می‌شود. در مطالعه حاضر پایایی کلی ۰٫۷۷ تعیین شد.

در این مطالعه، از تمام شرکت کنندگان خواسته شد که در آذر ۱۳۹۸ به سه پرسشنامه مختلف شامل ذهن‌آگاهی، تفکر تأملی و نگرش مثبت پاسخ دهند. مؤسسات زبان و دانشگاه‌های مورد نظر بر اساس معیارهای اعتبار و امکان‌سنجی انتخاب شدند. برای دریافت داده‌های قابل اعتماد، قبل از پاسخ‌دادن شرکت کنندگان، هدف از تکمیل پرسشنامه‌ها توضیح داده شد. از داوطلبان خواسته شد که نام خود را در پرسشنامه‌های کدگذاری شده ننویسند و به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها محرمانه و ناشناس نگهداری می‌شود. همچنین، از آن‌ها خواسته شد که سن، سطح تحصیلات و میانگین نمرات تحصیلی خود را در پرسشنامه‌ها مشخص کنند. همچنین، به هر یک از آنها جوایزی داده شد تا محیطی دوستانه و سرشار از همکاری ایجاد شود.

یافته‌ها

آمار توصیفی

جدول ۱ آمارهای توصیفی چهار خرده‌مقیاس تفکر تأملی را نشان می‌دهد. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، در بین چهار عمل، بالاترین میانگین را به ترتیب تأمل و درک دارند، تأمل (میانگین = ۱۵,۱۶، انحراف معیار = ۳,۴۷)، درک (میانگین = ۱۴,۷۶، انحراف معیار = ۳,۴۴).

جدول ۱. آمار توصیفی تفکر تأملی زبان آموزان انگلیسی

تعداد	میانگین	حداکثر	حداقل	انحراف از معیار
۲۵۴	۱۲,۴۰	۲۰,۰۰	۴,۰۰	۳,۰۷
۲۵۴	۱۴,۷۶	۲۰,۰۰	۴,۰۰	۳,۴۴
۲۵۴	۱۵,۱۶	۲۰,۰۰	۴,۰۰	۳,۴۷
۲۵۴	۱۱,۲۲	۲۰,۰۰	۴,۰۰	۳,۷۶

آمارهای توصیفی از ذهن آگاهی و عوامل تشکیل دهنده آن (جستجوی نوآوری، تولید نوآوری و مشارکت) در جدول زیر (جدول ۲) ارائه شده است. جدول نیز آمارهای توصیفی از نگرش مثبت را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی ذهن آگاهی و نگرش مثبت زبان آموزان انگلیسی

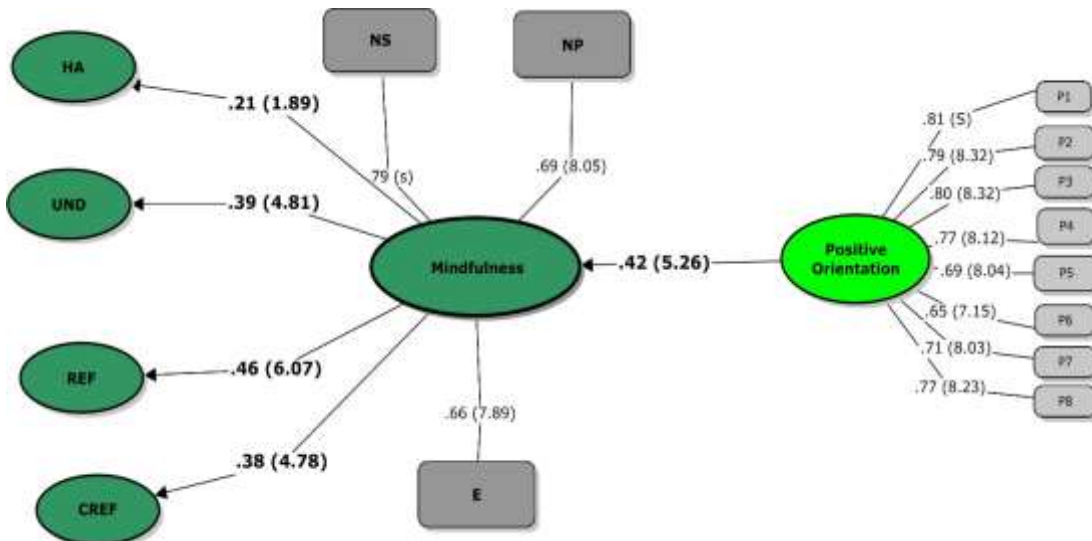
تعداد	میانگین	حداکثر	حداقل	انحراف از معیار
۲۵۴	۱۸,۴۵	۲۵,۰۰	۸,۰۰	۳,۸۰
۲۵۴	۱۶,۸۳	۲۴,۰۰	۵,۰۰	۳,۱۸
۲۵۴	۱۳,۰۴	۲۰,۰۰	۴,۰۰	۲,۹۶
۲۵۴	۴۸,۳۳	۶۷,۰۰	۲۶,۰۰	۷,۲۱
۳۰,۰۳	۳۰,۰۳	۴۰,۰۰	۸,۰۰	۵,۹۷

برای بررسی روابط ساختاری، مدل پیشنهادی با استفاده از بسته آماری لیزرل ۸,۵ آزمایش شد. در این مدل، نگرش مثبت به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد که نقش آن بر ذهن آگاهی فرض شده است. همچنین فرض شده است که ذهن آگاهی پیش‌بینی کننده تفکر تأملی است. تأثیر غیرمستقیم نگرش مثبت بر زمان واکنش نیز مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های سازگاری موجود در جدول ۳ برای ارزیابی سازگاری مدل مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	میزان
خی دو χ^2	عدم معناداری
تقسیم خی دو بر درجه آزادی χ^2 / df	کمتر از ۲ یا ۳
شاخص نیکویی برازش GFI	بیشتر از ۰,۹۰ یا ۰,۹۵
شاخص برازش هنجار شده NFI	بیشتر از ۰,۹۰ یا ۰,۹۵
شاخص برازش مقیاسی CFI	بیشتر از ۰,۹۰ یا ۰,۹۵
ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب RMSEA	کمتر از ۰,۰۶ یا ۰,۰۸

شکل ۱ مدل معادلات ساختاری را نشان می‌دهد. همان‌طور که از شکل مشخص است، شاخص‌های سازگاری در محدوده قابل قبول قرار دارند و مؤید این نکته است که مدل با داده‌های تجربی به خوبی سازگار است.



شکل ۱. نمایش رابطه بین متغیرها

$\chi^2 = 108.24$, $df = 48.75$, $RMSEA = 0.069$, $GFI = 0.91$, $NFI = 0.90$

برای بررسی میزان روابط علی بین متغیرها، ارزش‌های t و برآوردهای استاندارد مورد بررسی قرار گرفتند. همانطور که در شکل ۱ نمایش داده شده است، دو شاخص بر روی مسیرها نشان داده شده است: ضریب استاندارد و ارزش t . ضریب استاندارد می‌تواند بین ۰ تا ۱ واقع شود؛ هرچه مقدار به ۱،۰ نزدیک‌تر باشد، همبستگی بیشتر و قدرت پیش‌بینی بیشتری برای متغیر نشان می‌دهد. ارزش t نشان می‌دهد که آیا ارتباط آماری معنادار است یا خیر. نتایج نشان داد که نگرش مثبت به‌طور مثبت و معناداری بر ذهن‌آگاهی تأثیر گذاشت ($\beta = 0.42$; $t = 5.26$) در میان ابعاد زمان واکنش، درک ($\beta = 0.39$; $t = 4.81$)، تأمل ($\beta = 0.46$; $t = 6.07$) و تأمل انتقادی ($\beta = 0.38$; $t = 4.78$) به‌طور مثبت و معناداری توسط ذهن‌آگاهی پیش‌بینی شدند. همانطور که مشاهده می‌شود، بیشترین تأثیر بر تأمل وارد شده است. به منظور تسهیل درک، مسیرهای فوق را نیز در جدول زیر نمایش داده‌اند.

جدول ۴. مسیرهای ارائه شده مدل

مسیر	β Value (Direct effect)
نگرش مثبت → ذهن‌آگاهی	۰,۴۲
ذهن‌آگاهی → فعالیت معمولی	۰,۲۱
ذهن‌آگاهی → درک	۰,۳۹
ذهن‌آگاهی → تأمل	۰,۴۶
ذهن‌آگاهی → تأمل انتقادی	۰,۳۸

ضریب همبستگی بین تفکر تأملی زبان‌آموزان، نگرش مثبت و ذهن‌آگاهی در جدول ۵ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، در خصوص رابطه بین نگرش مثبت و تفکر تأملی، بالاترین همبستگی بین تأمل و نگرش مثبت دیده می‌شود. دومین همبستگی معنی‌دار بین درک و نگرش مثبت مشاهده شد. همچنین بر اساس نتایج، ذهن‌آگاهی با درک، تأمل، تأمل انتقادی، و نگرش مثبت همبستگی معناداری دارد.

جدول ۵. رابطه همبستگی بین ذهن آگاهی تفکر تأملی و نگرش مثبت زبان آموزان زبان انگلیسی

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۱,۰۰	۱. فعالیت معمول
				۱,۰۰	۰,۱۲-	۲. درک
			۱,۰۰	**۰,۵۵	۰,۰۲	۳. تأمل
		۱,۰۰	**۰,۳۹	**۰,۳۶	۰,۱۲	۴. تأمل انتقادی
	۱,۰۰	**۰,۲۰	**۰,۳۷	**۰,۳۵	۰,۱۲	۵. نگرش مثبت
۱,۰۰	**۰,۴۲	**۰,۳۳	**۰,۴۳	**۰,۳۴	۰,۰۳	۶. ذهن آگاهی

سپس رابطه بین زیرمؤلفه‌های ذهن آگاهی با تفکر تأملی و نگرش مثبت محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. رابطه همبستگی بین زیر شاخه‌های ذهن آگاهی تفکر تأملی و نگرش مثبت

۵	۴	۳	۲	۱	
				۱,۰۰	۱. کشف نوآوری
			۱,۰۰	**۰,۴۰	۲. خلق نوآوری
		۱,۰۰	**۰,۲۹	**۰,۳۰	۳. مشارکت
	۱,۰۰	**۰,۲۴	**۰,۲۶	**۰,۴۷	۴. تفکر تأملی
۱,۰۰	**۰,۳۵	**۰,۲۱	**۰,۳۵	**۰,۳۴	۵. نگرش مثبت

همانطور که جدول نشان می‌دهد، مؤلفه تفکر تأملی با همه خرده مقیاسهای ذهن آگاهی مرتبط است، بالاترین همبستگی بین تفکر تأملی و مؤلفه کشف نوآوری مشاهده شد. همچنین، نگرش مثبت با سه خرده مقیاس ذهن آگاهی همبستگی داشت، که خلق نوآوری رابطه بالاتری داشت. همچنین، مشاهده شد که تأمل و نگرش مثبت نیز با همبستگی معنادار ولی ضعیفی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر واکاوی تعامل بین ذهن آگاهی، تفکر تأملی و نگرش مثبت در فراگیران انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بود. نتایج حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که نگرش مثبت تأثیر مثبت و معناداری بر ذهن آگاهی دارد. در میان خرده‌مقیاس‌های تفکر تأملی، درک، تأمل و تأمل انتقادی با ذهن آگاهی رابطه مثبت و معناداری داشتند و به تأمل بیشترین ارتباط را نشان داد. نگرش مثبت با هر سه مؤلفه ذهن آگاهی رابطه معناداری داشت که در خلق نوآوری حائز بالاترین ارتباط بود.

با توجه به نتایج این مطالعه، نگرش مثبت به شکل مثبت و در حد متوسط، ذهن آگاهی را پیش‌بینی کرد. این یافته با تحقیقات تقریباً چهار دهه‌ای لنگر در زمینه ذهن آگاهی که بر دهانه‌های مختلفی از علوم، از اقتصاد رفتاری تا روان‌شناسی مثبت تأثیر گذاشته است، همسو است (Langer, 2009). علاوه بر این، روان‌شناسی مثبت یک رویکرد است که بر خوش‌بینی تأکید می‌کند، یکی از سه جزء ذهن آگاهی (Caprara, et al, 2010b)، عملکرد انسانی مثبت نسبت به تمرکز بر روان‌پریشی و ناتوانی متمرکز است. لنگر (Langer, 2009) اظهار داشت که وقتی مردم به جای عملکرد خودکار به آنچه در اطرافشان اتفاق می‌افتد توجه می‌کنند، می‌توانند استرس را کاهش داده، خلاقیت ایجاد کرده و عملکرد خود را بهبود بخشند. تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیرندگان خوش‌بین و آگاه‌ترند که در کلاس تمرکز کنند و به صورت متمرکز و با نشاط بیشتری فرا بگیرند (Moghadam et al, 2020).

توجیه رابطه بالاتر نگرش مثبت و خلق نوآوری، دومین زیرساختار از ذهن‌آگاهی، می‌تواند این باشد که افراد ذهن‌آگاه به وضوح تفاوت‌ها و پیچیدگی‌های مرتبط با عملکرد را مشاهده می‌کنند. این یافته با مطالعات دیگر (Pirson et al, 2012; Langer, 2009) سازگار است. آنها ادعا کردند که خلق نوآوری به توانایی فرد برای ایجاد تمایزهای نوآورانه و توسعه دسته‌بندی‌های جدید از طریق اختراع و خلاقیت به جای وابستگی به طبقه‌بندی‌های قبلاً تعیین شده، اشاره دارد. لنگر (Langer, 2009) ادعا کرد که فردی با نگرش‌ها و ادراکات مثبت نسبت به یک رویداد، قادر است ایده‌ها و اطلاعات نوآورانه‌ای را ایجاد کند تا بیشتر درباره وضعیت فعلی بیاموزد. بنابراین، منطقی است که کسی که دارای نگرش مثبت است، دارای تفکر اصیل‌تر و خلاق‌تر باشد.

در این تحقیق، ذهن‌آگاهی به‌طور مثبت و قابل توجهی سه خرده‌مقیاس تفکر تأملی شامل درک، تأمل و تأمل انتقادی را تحت تأثیر قرار داد. از سوی دیگر، فعالیت معمول ارتباط قابل توجهی با ذهن‌آگاهی نداشت. فعالیت معمول زمانی رخ می‌دهد که افراد با نوع خاصی از مشکل بارها مواجه می‌شوند و به‌صورت کاملاً خودکار و روتین اقدام به حل آن می‌کنند (Kember et al, 2000). البته، مطالعات قبلی نشان داده‌اند که افراد ذهن‌آگاه خودآگاهانه اعمال خود را از حالت خودکار خارج می‌کنند و آگاهی کامل از زمان حال را ارتقا می‌بخشند (Brown & Langer, 1990). به همین دلیل، توانایی‌های درک ناخودآگاه، تأمل ناخودآگاه و بازتاب‌دهندگی انتقالی بهتری نسبت به توانایی‌های تفکر سطح پایین مانند حافظه و یادگیری و یا هماهنگی خودآگاهی که با تفکر سطح پایین مرتبط هستند دارند (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2017). بنابراین، از آنجایی که ذهن‌آگاهی به‌عنوان «وضوح فکر» برگرفته از سنت‌های بودایی تعریف شده است (Noone, et al, 2016)، قادر است خودتنظیمی توجه که مستلزم فعال سازی تفکر تأملی است را برانگیزد.

به‌طور خاص، مطالعه فعلی نشان داد که در بین چهار مؤلفه تفکر تأملی، ذهن‌آگاهی بیشترین تاثیر را روی تأمل داشت. در واقع، تأمل فرآیندی است جهت بررسی و کاوش موضوع مورد توجه که به‌واسطه تجربه فرد در آن زمینه ایجاد می‌شود (Boyd & Fales, 1983). یافته مذکور، پژوهش‌های قبلی را تأیید می‌کند که نشان می‌دهند تمرین ذهن‌آگاهی، آگاهی از فرایندهای شناختی و احساسی را تقویت کرده و به ذهن کمک می‌کند تا آماده تغییرات فعلی و آینده باشد (Tremmel, 1993). علاوه بر این، مداخله ذهن‌آگاهی ممکن است حالت‌های تفکر تأملی را ترویج دهد (Connelly, 2005). بودن در حالت آگاهی، هوشیاری از محیط اطراف، افکار، احساسات و رفتار فرد را افزایش می‌دهد (Kabat-Zinn, 2013)، به‌طوری که فرد متفکرتر خواهد بود.

هم چنین نتایج نشان داد که تأمل با کشف نوآوری، دومین خرده‌مقیاس ذهن‌آگاهی که به‌عنوان ذهنیت نسبت به نوآوری تعریف می‌شود و در آن افراد به‌طور فعال دسته‌بندی‌های مبتکرانه ایجاد و تمایزها را به وجود می‌آورند (Langer, 1989)، همبستگی دارد. علاوه بر این، افراد جستجوگر نوآوری به دنبال نوآوری هستند که در هر موقعیت به‌عنوان فرصتی برای یادگیری جدید قرار دارد (Brown & Langer, 1990). طبق نظر دیکن-کریک و همکاران (Deakin-Crick et al, 2015) شخص ذهن‌آگاه حائز ارتباط قوی و مثبت با معیارهای سنجش قدرت یادگیری شامل خلاقیت، کنجکاوی، خلق مفهوم، خوش‌بینی و امید است. متعاقباً، ذهن‌آگاهی با کاهش تعصب در هنگام تأمل بر روی اتفاقات، آگاهی به ارمغان می‌آورد که همگی بازنمود تفکر تأملی بوده و درنهایت منتج به بهبود عملکرد شخص می‌شود (Noone & Hogan, 2018).

به‌طور کلی، نتایج مطالعه حاضر به تعامل پویای سازماندهی شده بین نگرش مثبت ذهن‌آگاهی و تفکر تأملی اشاره می‌کنند. سیستم آموزشی باید به پویایی نگرش مثبت در برنامه‌ریزی دروس کامل توجه کند؛ زیرا نگرش مدرسان و دانش‌جویان نقش حیاتی در کارایی سیستم آموزشی دارند. از آنجایی که نگاه مثبت به آگاهی ذهنی کمک می‌کند، مداخلات روان‌شناسی مثبت به نظام آموزشی کمک می‌کند تا به پرورش افکار، احساسات و رفتارهای مثبت بپردازد. در نتیجه، انتظار می‌رود متعاقب ارتقای نگرش، مثبت ذهن‌آگاهی هم در دانش‌آموزان پرورش یابد. با تقویت ذهن‌آگاهی در کلاس درس، به یکی از اهداف غایی آموزش و پرورش که ترغیب افراد به اندیشیدن و تأمل در مسیر زندگی است، نائل

می‌شویم. دانش‌آموزان با شرکت فعال در ارزیابی تأمل‌آمیز آنچه را که می‌دانند، آنچه را که نیاز دارند بدانند و فاصله بین دانسته‌ها و بایسته‌ها، به آگاهی و کنترل یادگیری خود می‌رسند. نتایج مطالعه کنونی باید به برجسته‌سازی کاربرد فنون و راهبردهای پرورش ذهن‌آگاهی به منظور افزایش آگاهی فراشناختی، کاهش خود‌اندیشناکی انتقادی^۱ از طریق جداسازی فعالیت‌های شناختی معمول و افزایش ظرفیت‌های توجه از طریق افزایش حافظه فعال کمک کند (Daphne & Jeffrey, 2012). اصطلاح «مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۲» به مجموعه‌ای از تکنیک‌ها برای ترویج ذهن‌آگاهی اشاره دارد، از جمله توجه متمرکز، مدیتیشن، آموزش مهارت‌های آرامش‌بخش، تمرینات تنفسی و غیره. به شرکت‌کنندگان می‌توان توصیه کرد تمرکز خود را بر روی فعالیت پنهان (مانند افکار، احساسات، تمایلات) یا فعالیت آشکار (مانند نورها، صداها یا بوها) متمرکز کنند. برخی از این مداخلات شامل کاهش استرس بر پایه ذهن‌آگاهی، درمان شناختی بر پایه ذهن‌آگاهی و درمان قبول و تعهد (Toneatto, 2013) هستند که می‌تواند منجر به بهبود رفتار و دستاوردهای تحصیلی در آموزش و پرورش شود. در هنگام تفسیر این نتایج باید محدودیت‌های مطالعه مدنظر قرار گیرد. شرکت‌کنندگان در پژوهش نمونه‌ای از فراگیران ایرانی زبان انگلیسی در مدارس عمومی و مؤسسات آموزش زبان انگلیسی بودند. بنابراین، ممکن است نتایج قابل تعمیم به زبان‌آموزان در سایر محیط‌های آموزشی نباشد. با توجه به اینکه این مطالعه به صورت کمی انجام شد، نیاز به تحقیقات بیشتر از طریق روش‌های کیفی وجود دارد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، با مشارکت تمامی نویسندگان انجام شد. طراحی اساسی، نظارت، بیان مسئله، تحلیل داده‌ها توسط افسانه غنی‌زاده انجام شد. بخشی از گردآوری داده‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، ترجمه متن و ویراستاری توسط سپیده میرزایی انجام شد. بخشی از گردآوری داده‌ها و نگارش اولیه متن توسط هانیه مقدم صورت پذیرفت.

تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

References

- Albert, S. (1990). Mindfulness, an important concept for organizations: A book review essay on the work of Ellen Langer. *Journal of Organizational Behavior*, 11(3), 198-217. <https://doi.org/10.1002/job.4030110305>
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low*. Plenum.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyle? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bean, T. W., & Stevens, L. P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/14623940220142708>
- Birtwell, K., Williams, K., van Marwijk, H., Armitage, C. J., & Sheffield, D. (2019). An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness*, 10(1), 89-99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>

1. Self-critical rumination
2. Mindfulness-Based Interventions (MBI)

- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232010>
- Brown, J., & Langer, E. (1990). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25(3-4), 305-335. <https://doi.org/10.1080/00461520.1990.9653135>
- Caprara, G. V. (2009). Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning. *European Health Psychologist*, 11(3), 46-48. <https://doi.org/10.1037/e511772009-007>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Barbaranelli, C. (2010a). Optimal functioning: Contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79(5), 328-330. <https://doi.org/10.1159/000319532>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, 24(3), 701-712. <https://doi.org/10.1037/a0026681>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2013). Are Mindfulness-based interventions effective for substance use disorders? A systematic review of the evidence. *Substance Use and Misuse*, 49(5), 492-512. <https://doi.org/10.3109/10826084.2013.770027>
- Connelly, J. E. (2005). Narrative possibilities: Using mindfulness in clinical practice. *Perspectives in Biology and Medicine*, 48(1), 84-94. <https://doi.org/10.1353/pbm.2005.0006>
- Daphne, M. D., & Jeffrey, A. H. (2012). What are the benefits of mindfulness? *American Psychology Association*, 43(7), 64. <https://doi.org/10.1037/a0021760>
- Deakin-Crick, R., Huang, S., Shafi, A. A., & Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath and Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136. [https://doi.org/10.1016/S0029-6554\(96\)90029-1](https://doi.org/10.1016/S0029-6554(96)90029-1)
- Fatemi, S. M. (2016). *Critical mindfulness of psychology's mindfulness*. In S. M. Fatemi (Ed.), *Critical mindfulness* (p. 124). Switzerland: Springer International Publishing.
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J. A., & Partridge, K. (2008). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 758-774. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9142-1>
- Gao, X. (2023). Mindfulness and foreign language learners' self-perceived proficiency: the mediating roles of anxiety and burnout. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4182-4199. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2150196>
- Garland, E. L., Froeliger, B., & Howard, M. O. (2014). Mindfulness training targets neurocognitive mechanisms of addiction at the attention-appraisal-emotion interface. *Frontiers in Psychiatry*, 4(173). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00173>. PMC 3887509
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0013-x>
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209-226. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10313a>
- Ghanizadeh, A., & Mirzaee, S. (2012). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 451-468. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.1833>
- Ghanizadeh, A., Makiabadi, H., & Navokhi, S. A. (2019). Relating EFL university students' mindfulness and resilience to self-fulfilment and motivation in learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 695-714. <https://doi.org/10.33225/ier.v29i3.2710>

- Jin, R., Wen, X., Zhang, Q., & Xu, W. (2023). Mindfulness and emotional experience in daily life among elementary school students: The role of mind-wandering. *Current Psychology*, 42, 15052–15060. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02825-5>
- Jin, Y., & Dewaele, J. (2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*, 74, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.002>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam Dell.
- Kee, Y. H., & Wang, C. J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 393-411. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.07.001>
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., & Loke, A. Y. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 380-395. <https://doi.org/10.1080/02602930050006167>
- Khodadady, E., & Ghanizadeh, A. (2011). The Impact of Concept Mapping on EFL Learners' Critical Thinking Ability. *English Language Teaching*, 4(4), 49-60. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p49>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: De Capon Press.
- Langer, E. J. (2009). *Counter Clockwise*. New York, NY: Ballantine Books.
- Langer, E. J., Hatem, M., Joss, J., & Howell, M. (1989). Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education. *Creativity Research Journal*, 2(3), 139-150. <https://doi.org/10.1080/10400418909534311>
- Leung, D. Y., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/0144341030322>
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Lyddy, C. J., & Good, D. J. (2017). Being While Doing: An Inductive Model of Mindfulness at Work. *Frontiers in Psychology*, 7, 2060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02060>
- Ma, S. H., & Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 31-40. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.72.1.31>
- Moghadam, H., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2020). Differences in EFL learners' burnout levels and receptive language skills with regard to the mindfulness-based instruction. *Explorations in English Language and Linguistics*, 8(2), 185-219. <https://doi.org/10.1515/eell-2020-0016>
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Nisbet, M. (2017). The mindfulness movement: How a Buddhist practice evolved into a scientific approach to life. *Skeptical Inquirer*, 41(3), 24-26. <https://doi.org/10.1007/s12080-017-0292-5>
- Noone, C., & Hogan, M.J. (2018). Improvements in critical thinking performance following mindfulness meditation depends on thinking dispositions. *Mindfulness*, 9, 461–473. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0789-8>
- Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6(2043).1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>

- Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha-Mano, S. (2012). The development and validation of the Langer mindfulness scale—enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. *Fordham University Schools of Business Research Paper*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2026825>
- Schoeberlein, D. R., & Sheth, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything*. Simon and Schuster.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shiota, M. N. (2006). Silver linings and candles in the dark: differences among positive coping strategies in predicting subjective well-being. *Emotion*, 6(2), 335. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.2.335>
- Song, H., & Koszalka T. A., & Grabowski. B. L. (2005) Exploring instructional design factors prompting reflective thinking in young adolescents. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2). <https://doi.org/10.21432/T2BC8X>
- Şükran, T. O. K. (2008). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward science. *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2008.12663>
- Toneatto, T. (2013). *Interventions for Addiction: Chapter 23. Mindfulness*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397040-1.00023-0>
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(1), 434-458. <https://doi.org/10.17763/haer.63.4.t6lh0j05g8n05115>
- van Gordon, W., Shonin, E., Griffiths, M. D., & Singh, N. N. (2014). There is Only One Mindfulness: Why Science and Buddhism Need to Work Together. *Mindfulness*, 6(1), 49-56. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0379-y>
- Wertenbroch, A., & Nabeth, T. (2000). *Advanced learning approaches and technologies: the calt perspective*. Retrieved from <http://www.insead.fr/CALT/Publication/CALTReport/calt-perspective>.