The University of Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: https://jflr.ut.ac.ir/

Effects of Mindfulness Skills Training on Academic Self-Regulation and Self-Restraint among Adolescent English Language Learners

Nadiya Sattarzadeh[1] Azadeh Mahvelati[2]✉ Afsaneh Ghanizadeh[3]

1. Department of Psychology and Counseling, Faculty of Humanities, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Email: Nadiya.sattar.79@gmail.com

2- Department of Psychology and Counseling, Faculty of Humanities, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Email: Azadeh.mahvelati@imamreza.ac.ir

3- Department of English Language Education, Faculty of Humanities, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Email: a.ghanizadeh@imamreza.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 12 July 2026
Received in revised form: 17 October 2026
Accepted: 18 October 2026
Available online : 22 November 2026

Keywords:
Mindfulness,
Academic Self-Regulation,
Self-Restraint,
English Language Learning,
Adolescents

ABSTRACT

Purpose: This study aimed to investigate the effectiveness of mindfulness skills training in improving academic self-regulation and behavioral inhibition among adolescent English language learners.

Method: This quasi-experimental study employed a pretest-posttest design with a control group. Participants were 40 English language learners aged 15–18 years from two existing classes at Meraj Andisheh English Language Institute in Mashhad, selected through convenience sampling and assigned to experimental and control groups, each comprising 20 participants. The experimental group received mindfulness skills training in 18 sessions, with each session lasting 15 minutes and conducted three times per week. Data were collected using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Behavioral Inhibition/Behavioral Activation Scales. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA), controlling for pretest scores.

Findings: The multivariate effect of group was statistically significant (Wilks' $\Lambda = 0.65$, $F(2, 35) = 9.42$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.35$). Significant group effects were also found for academic self-regulation ($F = 16.65$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.316$) and behavioral inhibition ($F = 12.676$, $p = .001$, $\eta p^2 = 0.260$).

Conclusion: Mindfulness skills training may be associated with improvements in academic self-regulation and higher behavioral inhibition scores among adolescent English language learners. However, given the limited sample size, the findings should be generalized with caution.

Cite this article: Sattarzadeh Bajestani, N., Mahvelati, A. & Ghanizadeh, A. (2026). The Effects of Mindfulness Skills Training on Academic Self-Regulation and Behavioral Inhibition among Adolescent English Language Learners. *Journal of Foreign Language Research*, *16*(4), 441-458. https://doi.org/10.22059/jflr.2026.416838.1298

© Author(s) retain the copyright.
Publisher: University of Tehran Press.
DOI: https://doi.org/ 10.22059/jflr.2026.416838.1298

انتشارات دانشگاه تهران

پژوهشهای زبانشناختی
در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
Journal Homepage: https://jflr.ut.ac.ir/

اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری در زبان‌آموزان نوجوان زبان انگلیسی

نادیا ستارزاده بجستانی[۱] آزاده محولاتی[۲]✉ افسانه غنی‌زاده[۳]

۱. گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، مشهد، ایران. رایانامه: Nadiya.sattar.79@gmail.com
۲- گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، مشهد، ایران. رایانامه: Azadeh.mahvelati@imamreza.ac.ir
۳- گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، مشهد، ایران. رایانامه: a.ghanizadeh@imamreza.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی
تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۲۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

کلیدواژه‌ها:
ذهن‌آگاهی،
خودتنظیمی تحصیلی،
خودبازداری رفتاری،
اضطراب زبان خارجی،
مداخلات روانشناختی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری در زبان‌آموزان نوجوان زبان انگلیسی انجام شد.

روش: این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون و گروه کنترل بود. شرکت‌کنندگان ۴۰ زبان‌آموز ۱۵ تا ۱۸ ساله در مؤسسه زبان معراج اندیشه مشهد بودند که از دو کلاس موجود به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل، هرکدام شامل ۲۰ نفر، قرار گرفتند. گروه آزمایش ۱۸ جلسه آموزش ذهن‌آگاهی، هر جلسه ۱۵ دقیقه و سه بار در هفته، دریافت کرد. ابزارها شامل پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و مقیاس نظام بازداری/فعال‌سازی رفتاری بود. داده‌ها با تحلیل کوواریانس چندمتغیری و کنترل نمرات پیش‌آزمون تحلیل شدند.

یافته‌ها: اثر چندمتغیری گروه معنادار بود (Λ Wilks' = 0.65، F(2, 35) = 9.42، p < 0.001، ηp^2 = 0.35). اثر گروه بر خودتنظیمی تحصیلی (F = 16.65، p < 0.001، ηp^2 = 0.316) و بازداری رفتاری (F = 12.676، p = 0.001، ηp^2 = 0.260) نیز معنادار بود (P< ۰/۰۵).

نتیجه‌گیری: آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند با بهبود خودتنظیمی تحصیلی و افزایش نمرات بازداری رفتاری در زبان‌آموزان نوجوان همراه باشد؛ بااین‌حال، تعمیم نتایج به دلیل حجم نمونه محدود باید با احتیاط انجام شود.

استناد: ستارزاده بجستانی، نادیا، محولاتی، آزاده و غنی زاده، افسانه. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری در زبان‌آموزان نوجوان زبان انگلیسی. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی* ، ۱۶ (۴)، ۴۴۱-۴۵۸. https://doi.org/10.22059/jflr.2026.416838.1298

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

© نویسندگان.

۱. مقدمه

در گفتمان آموزشی معاصر، یادگیری زبان انگلیسی از یک انتخاب آموزشی فراتر رفته و به «سرمایهٔ نمادین» و ابزاری برای حضور در عرصه‌های جهانی دانش، اقتصاد و فناوری تبدیل شده است (کریستال[1]،۲۰۱۲). در بافت ایران، این تقاضای روزافزون فضایی رقابتی و پرفشار پدید آورده است؛ به‌گونه‌ای که انتظارات خانوادگی و فشارهای روانی ناشی از آن، یادگیری زبان را با اضطراب و دغدغهٔ پیشرفت تحصیلی گره زده است (الهام بخش و همکاران ،۲۰۲۶). از سوی دیگر، چون فرصت مواجهه با زبان خارج از کلاس و زمان آموزش رسمی محدود است، پیشرفت زبان‌آموزان به مشارکت فعال و تنظیم مستقل یادگیری وابسته است (کورموز و سی سیز[2]،۲۰۱۴). این ضرورت در بافت ایران نیز تأیید شده است؛ خودتنظیمی، پیش‌بینی‌کنندهٔ معنادار نتایج یادگیری زبان انگلیسی در کلاس‌های دانشگاهی است (نجاتی، ۱۴۰۲)؛ بنابراین، یادگیری زبان انگلیسی تنها کسب دانش زبانی نیست، بلکه با عوامل شناختی، هیجانی و رفتاری یادگیرنده پیوند تنگاتنگ دارد.

با این حال، یادگیری زبان فرایندی صرفاً خطی و زبانی نیست، بلکه فرایندی پویا و چندبعدی است که در تعامل با عوامل فردی، شناختی و روان‌شناختی یادگیرنده شکل می‌گیرد (دورنی[3]، ۲۰۲۰). یکی از عوامل روان‌شناختی مهم در یادگیری زبان خارجی، اضطراب یادگیری زبان خارجی (Foreign Language Anxiety; FLA) است که می‌تواند بر تجربه و عملکرد زبان‌آموزان در فرایند یادگیری تأثیر بگذارد (مک آیتیر[4]،۲۰۱۷)

این اضطراب می‌تواند با اختلال در فرایندهای شناختی و شکل‌گیری واکنش‌ها و رفتارهای اجتنابی در موقعیت‌های یادگیری زبان همراه باشد. از این منظر، توجه به فرایندهای خودتنظیمی در یادگیری زبان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا خودتنظیمی زبان‌آموزان شامل مدیریت شناخت، رفتار و هیجانات در راستای اهداف یادگیری است و می‌تواند با پیامدهای یادگیری و بهزیستی آنان ارتباط داشته باشد (هانگ[5]،۲۰۲۲). ازاین‌رو، گنجاندن راهبردهای تقویت یادگیری خودتنظیمی در آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به حمایت از فرایند یادگیری زبان‌آموزان کمک کند (عربلو و همکاران، ۱۴۰۰).

در دورهٔ نوجوانی، اهمیت این فرایندها بیشتر می‌شود؛ زیرا یادگیرنده در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرد که مستلزم مدیریت توجه، هیجان، رفتار و تلاش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. در چنین شرایطی، توانایی تنظیم فرایندهای شناختی و رفتاری می‌تواند در نحوهٔ مواجههٔ زبان‌آموز با موقعیت‌های آموزشی و فشارهای مرتبط با یادگیری زبان نقش داشته باشد. ازاین‌رو، پژوهشگران به دنبال رویکردهای مداخله‌ای هستند که بتواند فرایندهای زیربنایی خودتنظیمی و کنترل بازدارنده را در نوجوانان تقویت کند. ذهن‌آگاهی(Mindfulness) ، به‌عنوان رویکردی مبتنی بر توجه به تجربهٔ لحظهٔ حاضر همراه با نگرش پذیرش و عدم قضاوت، می‌تواند در این زمینه مورد توجه قرار گیرد (کابات زین[6]،۲۰۱۳).

شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌توانند در کودکان و نوجوانان بر برخی پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری، از جمله توجه، کارکردهای اجرایی و اضطراب/استرس، اثرگذار باشند (داینینگ و همکاران[7]،۲۰۱۹). همچنین، پژوهش‌های گسترده‌ای ارتباط اضطراب مرتبط با یادگیری زبان خارجی را با عملکرد و تجربهٔ زبان‌آموزان نشان داده‌اند (ژانگ[8]، ۲۰۱۹؛ تیموری و همکاران ,۲۰۱۹). این یافته‌ها نشان می‌دهند که بررسی عوامل روان‌شناختی مؤثر بر تجربه و فرایند یادگیری زبان، در کنار توجه به مؤلفه‌های زبانی و آموزشی، می‌تواند برای درک بهتر فرایند یادگیری زبان خارجی اهمیت داشته باشد؛ بنابراین،

---

[1] Crystal
2 Kormos & Csizér
[3] Dörnyei
[4] MacIntyre
[5] Huang
[6] Kabat-Zinn
[7] Dunning et al
[8] Zhang

پیوند میان مداخلات روان‌شناختی و فرایندهای شناختی ـ رفتاری مرتبط با یادگیری زبان می‌تواند زمینه‌ای برای بررسی راهکارهایی باشد که به بهبود تجربهٔ آموزشی زبان‌آموزان کمک می‌کنند.

با وجود مطالعات انجام‌شده دربارهٔ ذهن‌آگاهی و اضطراب زبان خارجی، بررسی اثربخشی مداخلات ذهن‌آگاهی در بافت یادگیری زبان انگلیسی، به‌ویژه در میان زبان‌آموزان نوجوان و با تمرکز هم‌زمان بر خودتنظیمی و کنترل بازدارنده، همچنان نیازمند بررسی بیشتر است. ازاین‌رو، مسئلهٔ پژوهش حاضر نه صرفاً بررسی رابطهٔ ذهن‌آگاهی با یادگیری زبان، بلکه بررسی اثربخشی یک مداخلهٔ روان‌شناختی در بافت واقعی آموزش زبان انگلیسی است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری نوجوانان زبان‌آموز انجام شد تا مشخص شود آیا این مداخله می‌تواند فرایندهای شناختی و رفتاری مرتبط با یادگیری آنان را تقویت کند.

۲. پیشینهٔ نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر بر سه محور مرتبط شامل نخست، مبانی نظری ذهن‌آگاهی به‌عنوان مداخلهٔ اصلی پژوهش؛ دوم، مدل اجتماعی ـ شناختی خودتنظیمی یادگیری به‌عنوان مبنای تبیین خودتنظیمی تحصیلی؛ و سوم، چارچوب نظری کارکردهای اجرایی به‌عنوان مبنای تبیین خودبازداری استوار است. این سه محور در بافت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به یکدیگر مرتبط می‌شوند. بر این اساس، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک مداخلهٔ روان‌شناختی می‌تواند با فرایندهای توجه، پایش شناختی و کاهش واکنش‌های خودکار ارتباط داشته باشد و از این طریق بر خودتنظیمی تحصیلی و کنترل بازدارندهٔ زبان‌آموزان تأثیر بگذارد.

۲-۱. ذهن‌آگاهی

ذهن‌آگاهی، به حالتی از آگاهی اشاره دارد که در آن فرد تجربه‌های جاری را با توجه و نگرشی پذیرا و غیرقضاوتی مشاهده می‌کند. این سازه شامل خودتنظیمی توجه و پذیرش تجربه‌های درونی و بیرونی است و به فرد کمک می‌کند افکار، هیجان‌ها و تکانه‌های خود را بدون واکنش فوری مشاهده کرده و پاسخ‌های هدفمندتری انتخاب کند. از این منظر، ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی، تنظیم توجه و کاهش واکنش‌های خودکار، می‌تواند با فرایندهای خودتنظیمی و کنترل شناختی ارتباط داشته باشد (بیشاب و همکاران [1]،۲۰۰۴).

یکی از سازوکارهای کلیدی مرتبط با ذهن‌آگاهی، تقویت پایش فراشناختی (Metacognitive Monitoring)؛ یعنی توانایی نظارت بر وضعیت دانش و عملکرد خود در لحظه است. رنالی[2](۲۰۱۸) نشان می‌دهد که در یادگیری زبان دوم، دقتِ پایش فراشناختی پیش‌شرط خودتنظیمی مؤثر است؛ زیرا پایشِ نادرست به تصمیم‌های کنترلی نامناسب و در نتیجه، نتایج ضعیف‌تر در تکالیف زبانی منجر می‌شود. ذهن‌آگاهی با پرورش مکانیزم توجه به تجربهٔ حاضر و پذیرش غیرقضاوتی، می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تا افکار مزاحم، هیجان‌های ناخوشایند و الگوهای واکنش خودکار را مشاهده کند، بدون آنکه بلافاصله به آن‌ها واکنش نشان دهد یا از موقعیت اجتناب کند (لیندزی و کرسول[3]،۲۰۱۷). در محیط یادگیری زبان، این آگاهیِ پذیرا به یادگیرنده امکان می‌دهد در مواجهه با دشواری‌هایی مانند خطاهای گرامری، مشکلات تلفظی، نگرانی دربارهٔ عملکرد یا تکالیف شناختیِ چالش‌برانگیز، به جای پاسخ‌های تکانشی یا اجتنابی، پاسخ‌های سنجیده‌تر و هدفمندتری انتخاب کند.

شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کودکان و نوجوانان می‌توانند با برخی پیامدهای شناختی و رفتاری، از جمله توجه، کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان، ارتباط داشته باشند؛ هرچند اندازهٔ اثرها و میزان اطمینان به شواهد در مطالعات مختلف متفاوت است (داینینگ و همکاران، ۲۰۱۹ ; داینینگ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، پژوهش‌های نظری و تجربی

[1] Bishop et al
[2] Ranalli
[3] Lindsay & Creswell

بر نقش بالقوه ذهن‌آگاهی در تقویت فرایندهای خودتنظیمی و کنترل توجه در کودکان و نوجوانان تأکید کرده‌اند (کانهون و دورجی[1]، ۲۰۱۷).

در بافت یادگیری زبان انگلیسی، ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق افزایش آگاهی از افکار و هیجان‌های مرتبط با فرایند یادگیری، به زبان‌آموز کمک کند تا در مواجهه با دشواری‌های یادگیری، پاسخ‌های هدفمندتری انتخاب کند. ازاین‌رو، آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند از نظر نظری با فرایندهایی ارتباط پیدا کند که برای مدیریت توجه، هیجان و رفتار در جریان یادگیری زبان اهمیت دارند. این موضوع به‌ویژه در دورهٔ نوجوانی اهمیت دارد؛ زیرا زبان‌آموز در این دوره برای انجام تکالیف آموزشی، مواجهه با ارزیابی و تداوم فعالیت‌های یادگیری، به کنترل و تنظیم رفتار خود نیاز دارد.

۲-۲. خودتنظیمی تحصیلی

خودتنظیمی یادگیری فرایندی است که طی آن یادگیرنده به صورت فعال افکار، انگیزش، هیجان و رفتار خود را در جهت دستیابی به اهداف یادگیری تنظیم می‌کند. بر اساس مدل اجتماعی ـ شناختی زیمرمن، خودتنظیمی یادگیری فرایندی چرخشی است که شامل سه مرحلهٔ اصلی پیش‌اندیشی (Forethought)، عملکرد (Performance) و خودبازتابی (Self-Reflection) است (زیمرمن[2]، ۲۰۱۵).

در پژوهش حاضر، خودتنظیمی تحصیلی به‌عنوان نمود خودتنظیمی یادگیری در زمینهٔ فعالیت‌ها و اهداف آموزشی در نظر گرفته شده است؛ بنابراین، مدل خودتنظیمی یادگیری زیمرمن به‌عنوان چارچوب نظری تبیین‌کنندهٔ سازهٔ خودتنظیمی تحصیلی به‌کار گرفته می‌شود. در مرحلهٔ پیش‌اندیشی، یادگیرنده اهداف خود را تعیین کرده و برای انجام تکلیف برنامه‌ریزی می‌کند؛ در مرحلهٔ عملکرد، راهبردهای مورد نیاز را به کار می‌گیرد و عملکرد خود را پایش می‌کند؛ و در مرحلهٔ خودبازتابی، عملکرد خود را ارزیابی کرده و بر اساس نتایج حاصل، راهبردهای بعدی خود را تنظیم می‌کند (زیمرمن، ۲۰۱۵).

این فرایند در یادگیری زبان انگلیسی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا زبان‌آموز باید بتواند برای یادگیری خود هدف تعیین کند، بر میزان پیشرفت خود نظارت داشته باشد، راهبردهای مناسب را انتخاب و در صورت نیاز اصلاح کند و عملکرد خود را ارزیابی نماید. این ضرورت در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که در بسیاری از محیط‌ها فرصت مواجهه با زبان خارج از محیط آموزشی محدود است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. در چنین شرایطی، بخش مهمی از پیشرفت زبان‌آموز به مشارکت فعال، استمرار در تمرین و توانایی مدیریت مستقل فرایند یادگیری وابسته است. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینهٔ خودتنظیمی در بافت‌های ESL/EFLنیز نشان داده‌اند که این سازه در ارتباط با مهارت‌ها و مؤلفه‌های مختلف یادگیری زبان، از جمله خواندن، نوشتن و گفتار، مورد بررسی قرار گرفته است (مازندرانی، ۲۰۲۴). همچنین، خودتنظیمی می‌تواند به زبان‌آموز در برنامه‌ریزی، ارزیابی و اصلاح عملکرد خود در جریان فعالیت‌های زبانی کمک کند (دیورید[3] و همکاران، ۲۰۲۴).

بنابراین، خودتنظیمی تحصیلی در پژوهش حاضر صرفاً یک سازه عمومی آموزشی نیست، بلکه فرایندی است که در بافت یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند به مدیریت مستقل فعالیت‌ها و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان کمک کند. از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی از نظر نظری می‌تواند با فرایند خودتنظیمی ارتباط داشته باشد. توجه به تجربهٔ جاری، آگاهی از افکار و هیجان‌ها و کاهش واکنش‌های خودکار می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تا وضعیت شناختی و هیجانی خود را بهتر پایش کرده و رفتار خود را با اهداف یادگیری هماهنگ سازد. از این منظر، خودتنظیمی تحصیلی یکی از پیامدهای مورد انتظار آموزش ذهن‌آگاهی در پژوهش حاضر است.

۳-۲. کارکردهای اجرایی و خودبازداری

[1] Kaunhoven & Dorjee
[2] Zimmerman
[3] De Vrind et al

کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی هستند که به فرد امکان می‌دهند توجه، افکار و رفتار خود را در جهت اهداف تنظیم و کنترل کند. سه مؤلفهٔ اصلی آن شامل کنترل بازدارنده (Inhibitory Control)، حافظهٔ کاری (Working Memory) و انعطاف‌پذیری شناختی (Cognitive Flexibility) است (دایموند[1]،۲۰۱۳). کنترل بازدارنده به توانایی مهار پاسخ‌های غالب یا نامتناسب و مقاومت در برابر حواس‌پرتی اشاره دارد و در پژوهش حاضر، مبنای نظری تبیین خودبازداری است.

کنترل بازدارنده در دورهٔ نوجوانی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا فرایندهای کنترل شناختی در این دوره همچنان در حال رشد هستند. در موقعیت‌های آموزشی، این توانایی به نوجوان کمک می‌کند پاسخ‌های فوری و نامرتبط را مهار کرده و توجه و رفتار خود را در جهت اهداف یادگیری حفظ کند. از سوی دیگر، شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌توانند با برخی مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی در کودکان و نوجوانان ارتباط داشته باشند، هرچند اندازهٔ این اثرها در مطالعات مختلف متفاوت است (داینینگ و همکاران، ۲۰۲۲).

بر اساس مبانی نظری، ذهن‌آگاهی، خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری، سازه‌هایی متمایز ولی مرتبط هستند. ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی، تنظیم توجه و کاهش واکنش‌های خودکار، می‌تواند به مدیریت هدفمند افکار، هیجان‌ها و رفتار کمک کند. خودتنظیمی تحصیلی نیز شامل تعیین اهداف، پایش عملکرد و تنظیم راهبردهای یادگیری است؛ در حالی که خودبازداری به توانایی مهار پاسخ‌های فوری و نامرتبط و حفظ توجه در راستای اهداف یادگیری اشاره دارد. این فرایندها در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا یادگیری زبان مستلزم تداوم تمرین، مواجهه با دشواری‌های زبانی و مدیریت مستمر توجه و رفتار است. ازاین‌رو، یادگیری زبان انگلیسی در پژوهش حاضر صرفاً بستر اجرای مداخله نیست، بلکه زمینه‌ای است که در آن نقش خودتنظیمی و کنترل شناختی در فرایند یادگیری آشکار می‌شود. بر این اساس، انتظار می‌رود آموزش ذهن‌آگاهی از طریق تقویت تنظیم توجه و کاهش واکنش‌های خودکار، به بهبود خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری نوجوانان زبان‌آموز منجر شود.

۳. پیشینهٔ پژوهشی

پیشینهٔ پژوهشی مرتبط با موضوع حاضر در دو بخش شواهد داخلی و شواهد بین‌المللی ارائه می‌شود.

۱-۳. شواهد داخلی

در ایران، طی سال‌های اخیر توجه به مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی و نقش آن در بهبود فرایندهای روان‌شناختی دانش‌آموزان افزایش یافته است. غلامی و عبدی (۱۴۰۴) در پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی مداخلهٔ ذهن‌آگاهی بر مهارت‌های خودتنظیمی و بهزیستی روان‌شناختی کودکان، نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند با بهبود مهارت‌های خودتنظیمی همراه باشد. این یافته با چارچوب پژوهش حاضر همسو است و نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی می‌تواند با فرایندهای مرتبط با تنظیم رفتار و یادگیری ارتباط داشته باشد.

همچنین، رضایی‌راد و اصغری قاجاری (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی را بر رفتارهای تکانشی و تنظیم هیجان بررسی کردند و بهبود این مؤلفه‌ها را پس از مداخله گزارش نمودند. صداقت و همکاران (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی به نقش ذهن‌آگاهی در کاهش بار روانی تکالیف و تقویت خودبازداری فراگیران پرداختند. پیش از این، صابری و تاج‌الدینی (۱۳۹۸) نیز اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی را بر تمرکز و اضطراب امتحان بررسی و نتایج مؤثری گزارش کردند.

در مجموع، مطالعات داخلی نشان می‌دهند که ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی می‌تواند با بهبود خودتنظیمی، توجه، تنظیم هیجان و کنترل رفتار همراه باشد. بااین‌حال، بخش عمدهٔ این مطالعات به پیامدهای عمومی روان‌شناختی یا تحصیلی پرداخته‌اند و شواهد محدودی دربارهٔ اثربخشی مداخلهٔ ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری به‌طور هم‌زمان در نوجوانان

1Diamond

زبان‌آموز وجود دارد. همچنین، جایگاه مشخص یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در این مطالعات کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

۲-۳. شواهد بین‌المللی

در مطالعات بین‌المللی، ذهن‌آگاهی به‌عنوان مداخله‌ای روان‌شناختی برای تقویت برخی فرایندهای شناختی و هیجانی کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار گرفته است. داینینگ و همکاران (۲۰۱۹) یک فراتحلیل از مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کودکان و نوجوانان، شواهدی از اثرگذاری این مداخلات بر برخی پیامدهای شناختی و روان‌شناختی گزارش کردند. در فراتحلیل دیگری، داینینگ و همکاران (۲۰۲۲) اثربخشی مداخلات ذهن‌آگاهی را در ۳۳ کارآزمایی تصادفی کنترل‌شده با ۳۶۶۶ شرکت‌کننده بررسی کردند و بهبود برخی شاخص‌های روان‌شناختی و شناختی، از جمله اضطراب، استرس و برخی مؤلفه‌های توجه و کارکردهای اجرایی را گزارش کردند.

در سطح سازوکارهای اثرگذاری نیز گود من[1] و همکاران (۲۰۲۶) با بررسی ۶۳ کارآزمایی تصادفی کنترل‌شده، نقش فرایندهای «پایش توجه» و «پذیرش» را در اثربخشی مداخلات ذهن‌آگاهی در کودکان و نوجوانان بررسی کردند. نتایج نشان داد که اثر مداخلات بر پذیرش معنادار اما نسبتاً کوچک بود، درحالی‌که شواهد کافی برای تأثیر معنادار بر پایش توجه مشاهده نشد. این یافته بر ضرورت بررسی دقیق‌تر سازوکارهای شناختی و رفتاری ذهن‌آگاهی در گروه‌های سنی و بافت‌های آموزشی مختلف تأکید می‌کند.

در حوزهٔ آموزش نیز پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند با برخی فرایندهای شناختی و رفتاری مرتبط با یادگیری ارتباط داشته باشد. کانهون و دورجی (۲۰۱۷) در بررسی خود بر نقش احتمالی ذهن‌آگاهی در فرایندهای خودتنظیمی و کنترل توجه تأکید کردند. همچنین، شواهد پژوهشی در محیط‌های آموزشی نشان داده‌اند که مداخلات ذهن‌آگاهی می‌توانند با توجه، کارکردهای اجرایی و برخی پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند (زنر[2] و همکاران، ۲۰۱۴ ؛ داینینگ و همکاران ۲۰۱۹).

شواهد مستقیم‌تر در حوزهٔ یادگیری زبان خارجی نیز در سال‌های اخیر گسترش یافته است. بابانوگلو و آتالمیس[3] (۲۰۲۵) در یک فراتحلیل، ۱۴ مطالعهٔ مداخله‌ای شامل ۱۰۳۹ شرکت‌کننده و ۹ مطالعهٔ همبستگی شامل ۲۲۳۲ شرکت‌کننده را بررسی کردند. نتایج نشان داد که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی اثر مثبت و معناداری بر پیشرفت زبان خارجی دارند و بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت زبان‌آموزان نیز رابطهٔ مثبت وجود دارد. این یافته نشان می‌دهد که نقش ذهن‌آگاهی به پیامدهای عمومی سلامت روان محدود نمی‌شود و می‌تواند در بافت مشخص یادگیری زبان خارجی نیز اهمیت داشته باشد.

در همین راستا، فتحی و آقامیرزایی (۲۰۲۶) مطالعه‌ای آمیخته بر روی زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، نقش ذهن‌آگاهی، رفتار انگیزشی و خودتنظیمی را در پیش‌بینی پیشرفت زبان دوم بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که ذهن‌آگاهی و رفتار انگیزشی با پیشرفت زبان دوم ارتباط دارند و خودتنظیمی در این روابط نقش میانجی ایفا می‌کند. این یافته، اهمیت خودتنظیمی را به‌عنوان یکی از فرایندهای مرتبط با تبدیل منابع روان‌شناختی به رفتارهای مؤثر یادگیری برجسته می‌کند.

با وجود این شواهد، بخش قابل‌توجهی از مطالعات بین‌المللی در حوزهٔ زبان خارجی بر پیامدهایی مانند پیشرفت زبانی، انگیزش، اضطراب، تاب‌آوری و بهزیستی متمرکز بوده‌اند و توجه کمتری به تأثیر مستقیم مداخلات ذهن‌آگاهی بر فرایندهای شناختی و رفتاری زیربنایی یادگیری، به‌ویژه خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری در نوجوانان زبان‌آموز داشته‌اند. افزون بر این، تفاوت در نوع مداخلات، ویژگی‌های نمونه‌ها و بافت‌های آموزشی نشان می‌دهد که برای تعیین اثربخشی ذهن‌آگاهی در موقعیت‌های آموزشی مشخص، همچنان به پژوهش‌های متمرکزتر نیاز است.

---

[1] Goodman
[2] Zenner
[3] Babanoglu and Atalmis

بر این اساس، اگرچه شواهد داخلی و بین‌المللی از ارتباط ذهن‌آگاهی با خودتنظیمی، توجه، کارکردهای اجرایی و برخی پیامدهای یادگیری حمایت می‌کنند، هنوز مشخص نیست که یک مداخلهٔ کوتاه و مستمر ذهن‌آگاهی، قابل ادغام با روند معمول کلاس زبان تا چه اندازه می‌تواند خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری نوجوانان زبان‌آموز را بهبود دهد. این خلأ، به‌ویژه با توجه به ویژگی‌های یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و ضرورت حفظ توجه، مدیریت حواس‌پرتی، استمرار در تمرین و مهار پاسخ‌های نامرتبط، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر این خلأ، اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی را بر خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری نوجوانان زبان‌آموز انگلیسی بررسی می‌کند.

۴. روش

۴-۱. طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد. شرکت‌کنندگان از میان زبان‌آموزان نوجوان مؤسسهٔ زبان معراج اندیشه در شهر مشهد انتخاب شدند. دو کلاس موجود که پیش از آغاز پژوهش و بر اساس برنامهٔ آموزشی و زمان‌بندی مورد انتخاب زبان‌آموزان تشکیل شده بودند، در پژوهش شرکت کردند. یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و دیگری به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. به دلیل تشکیل قبلی کلاس‌ها، پژوهشگر امکان تصادفی‌سازی فردی یا همتاسازی شرکت‌کنندگان را نداشت. مداخله شامل آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بود و در بستر معمول کلاس زبان انگلیسی اجرا شد. این مداخله با هدف آموزش زبان انگلیسی انجام نشد و محتوای آموزشی زبان در دو گروه یکسان باقی ماند. آموزش ذهن‌آگاهی طی یک ترم آموزشی و در ۱۸ جلسهٔ ۱۵ دقیقه‌ای ارائه شد.

۴-۲. شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری شامل زبان‌آموزان نوجوان مؤسسهٔ زبان معراج اندیشه در شهر مشهد بود. نمونهٔ پژوهش شامل ۴۰ زبان‌آموز، ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل، بود. شرکت‌کنندگان در دامنهٔ سنی ۱۵ تا ۱۸ سال قرار داشتند و بر اساس معیارهای تعیین سطح مورد استفاده در مؤسسه، همگی در یک سطح آموزشی زبان انگلیسی بودند. معیارهای ورود شامل سن ۱۵ تا ۱۸ سال، ثبت‌نام در دورهٔ زبان انگلیسی مؤسسه، عضویت در یکی از دو کلاس انتخاب‌شده و ارائهٔ رضایت آگاهانهٔ والد یا سرپرست قانونی و خود زبان‌آموز بود. معیارهای خروج شامل غیبت در بیش از دو جلسه، انصراف از ادامهٔ همکاری، شرکت هم‌زمان در دورهٔ مشابه و دریافت هم‌زمان مداخلات روان‌شناختی مرتبط بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و آموزشی شرکت‌کنندگان، شامل سن، جنسیت، پایهٔ تحصیلی و سابقهٔ یادگیری زبان انگلیسی، در بخش یافته‌ها گزارش شد. از آنجا که سطح زبان انگلیسی در تمامی شرکت‌کنندگان یکسان بود، این متغیر در مقایسهٔ آماری دو گروه وارد نشد.

۴-۳- ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامهٔ جمعیت‌شناختی و دو ابزار استاندارد شامل پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی و مقیاس سیستم‌های بازداری/فعال‌سازی رفتاری استفاده شد.

۴-۳-۱. پرسشنامهٔ جمعیت‌شناختی

برای جمع‌آوری اطلاعات پایهٔ شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ای شامل سن، جنسیت، پایهٔ تحصیلی، سطح زبان انگلیسی، سابقهٔ یادگیری زبان و شرکت در دوره‌های آموزشی مشابه تهیه و اجرا شد. همچنین اطلاعات مربوط به سطح زبان انگلیسی بر اساس سطح آموزشی ثبت‌شدهٔ زبان‌آموزان در مؤسسه و اطلاعات موجود در پروندهٔ آموزشی آنان ثبت شد.

۴-۳-۲. پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی

برای سنجش خودتنظیمی تحصیلی، از پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی استفاده شد. این ابزار توسط پیرینتیچ و دی گروت[1] (۱۹۹۰) تدوین شده است و مؤلفه‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را ارزیابی می‌کند. ماده‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم شده‌اند. این ابزار مؤلفه‌هایی از جمله باورهای انگیزشی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر، پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به‌ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۵، ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۳ به دست آمد.

۳-۳-۴. مقیاس سیستم‌های بازداری/فعال‌سازی رفتاری

برای سنجش خودبازداری، از زیرمقیاس سیستم بازداری رفتاری در مقیاس سیستم‌های بازداری/فعال‌سازی رفتاری استفاده شد. این مقیاس توسط کارور و وایت[2] (۱۹۹۴) تدوین شده است و شامل ۲۴ مادهٔ خودگزارشی است. زیرمقیاس سیستم بازداری رفتاری شامل ۷ ماده است و حساسیت فرد به نشانه‌های تهدید، تنبیه، تعارض و موقعیت‌های اضطراب‌زا را ارزیابی می‌کند.

در پژوهش حاضر، با توجه به هدف مطالعه، نمرهٔ زیرمقیاس سیستم بازداری رفتاری به‌عنوان شاخص خودبازداری مورد استفاده قرار گرفت. پایایی ابزار در نمونهٔ پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار آن برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس مورد نظر ۰/۸۷ به دست آمد.

۴-۴. فرایند اجرای پژوهش

پس از تصویب طرح پژوهش و دریافت مجوزهای لازم، هماهنگی با مؤسسهٔ زبان معراج اندیشه انجام شد. دو کلاس موجود مؤسسه که از قبل بر اساس برنامهٔ آموزشی و ساعت انتخابی زبان‌آموزان تشکیل شده بودند، برای شرکت در پژوهش در نظر گرفته شدند. هیچ‌گونه جابه‌جایی، همتاسازی یا تخصیص تصادفی فردی در فرایند انتخاب شرکت‌کنندگان انجام نشد. پیش از شروع مداخله، اهداف و نحوهٔ اجرای پژوهش برای زبان‌آموزان و والدین آنان توضیح داده شد و پس از دریافت رضایت آگاهانه از والدین و رضایت خود زبان‌آموزان، شرکت آنان در پژوهش آغاز شد. در مرحلهٔ پیش‌آزمون، هر دو گروه ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند. سپس، زبان آموزان گروه آزمایش در طول یک ترم آموزشی، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی را دریافت کردند. این آموزش در قالب ۱۸ جلسهٔ کوتاه و سه جلسه در هفته اجرا شد و مدت هر جلسه ۱۵ دقیقه بود. تمرین‌ها با هدف تقویت توجه به تجربهٔ جاری، مشاهدهٔ افکار و هیجان‌ها، کاهش واکنش‌های خودکار و افزایش توانایی مدیریت توجه و پاسخ‌های رفتاری ارائه شدند. آموزش به‌گونه‌ای طراحی شد که بدون ایجاد اختلال در روند معمول آموزش زبان انگلیسی، در برنامهٔ کلاس قابل اجرا باشد. زبان آموزان گروه کنترل در طول دورهٔ پژوهش از آموزش معمول زبان انگلیسی مؤسسه بهره‌مند شد و آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی را دریافت نکردند. پس از پایان دورهٔ مداخله، زبان آموزان هر دو گروه مجدداً در مرحلهٔ پس‌آزمون ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند.

جدول ۱: جزئیات جلسات آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر اساس برنامهٔ آموزشی کابات–زین (۱۹۹۰)

جلسه	عنوان	اهداف آموزشی	فعالیت‌ها	راهنمای مربی	تکلیف خانگی
۱	مقدمهٔ ذهن‌آگاهی	آشنایی با حضور در لحظه	تمرین تنفس ۴-۷-۸	تأکید بر غیرقضاوتی بودن	تمرین تنفس ۴-۷-۸ (روزانه ۱ بار)
۲	تنفس آگاهانه	تثبیت توجه بر تنفس	شمارش دم و بازدم	اصلاح وضعیت نشستن	تمرین شمارش تنفس (۳ دقیقه)

[1] Pintrich & De Groot

2. Carver & White

۳	اسکن بدن	کاهش تنش بدنی	اسکن سر تا پا	مکث بین دستورالعمل‌ها	اسکن بدن هنگام خواب (۵ دقیقه)
۴	وارسی کشمش	تقویت حواس پنج‌گانه	مشاهده، لمس، چشیدن	تأکید بر تجربهٔ حسی	خوردن آگاهانهٔ یک وعدهٔ غذایی
۵	حرکات آگاهانهٔ ۱	هماهنگی ذهن و بدن	کشش‌های آهسته	نمایش عملی حرکات	۵ دقیقه پیاده‌روی آگاهانه
۶	حرکات آگاهانهٔ ۲	تنظیم عضلانی	توالی حرکات ساده	نظارت بر ایمنی	بررسی تنش بدنی (۲ بار در روز)
۷	مشاهدهٔ افکار	افزایش فراشناخت	تمرین «ابرهای عبوری»	تأکید بر عدم درگیری	ثبت ۳ فکر مزاحم روزانه
۸	پذیرش هیجانات	پذیرش بدون قضاوت	نام‌گذاری هیجان	مثال‌های تحصیلی	نام‌گذاری هیجانات در طول روز
۹	کار با هیجان‌های دشوار و زنجیرهٔ واکنش	افزایش خودآگاهی هیجانی و پیشگیری از واکنش خودکار	شناسایی موقعیت، فکر، حس بدنی و هیجان؛ نام‌گذاری غیرقضاوتی و تمرکز بر تنفس	آموزش مشاهدهٔ هیجان و تمرین سه نفس آگاهانه پیش از واکنش	ثبت یک موقعیت چالش‌برانگیز و تمرین سه نفس آگاهانه
۱۰	مکث آگاهانه	کنترل تکانه	تمرین توقف–تنفس–انتخاب	آموزش کاربرد در کلاس	استفاده از تکنیک مکث در موقعیت‌ها
۱۱	گوش دادن آگاهانه	افزایش تمرکز شنیداری	تمرین گوش دادن فعال	بازخورد گروهی	گوش دادن آگاهانه در یک گفتگو
۱۲	صحبت کردن آگاهانه	خودنظم‌دهی کلامی	تمرین سکوت قبل پاسخ	مدل‌سازی مربی	تمرین سکوت قبل از پاسخ دادن
۱۳	مدیریت استرس	تنظیم اضطراب امتحان	تمرین در شرایط شبیه‌سازی	سناریوسازی واقعی	تنفس آگاهانه قبل از شروع مطالعه
۱۴	تمرکز در مطالعه	انتقال مهارت به یادگیری	مطالعهٔ ۵ دقیقه‌ای آگاهانه	زمان‌سنج دقیق	تمرکز کامل بر تکلیف زبان (۱۰ دقیقه)
۱۵	مدیریت حواس‌پرتی	پایداری توجه	بازگشت آگاهانه به کار	بدون سرزنش فرد	برچسب‌زدن به حواس‌پرتی (بازگشت)
۱۶	شفقت به خود	کاهش خودانتقادی	تمرین جملات حمایتی	تأکید بر پذیرش خطا	جایگزینی خودانتقادی با جملات مثبت
۱۷	یکپارچه‌سازی	ترکیب مهارت‌ها	تمرین ترکیبی ۱۰ دقیقه‌ای	هدایت ساختارمند	تمرین ترکیبی (تنفس + بدن)
۱۸	مرور و تثبیت	تقویت تداوم	تحلیل پیشرفت	بازخورد فردی کوتاه	مرور تجربیات موفق و چالش‌ها

۵-۴. ملاحظات اخلاقی

این پژوهش پس از دریافت مجوزهای لازم و تأیید کمیتهٔ اخلاق دانشگاه با کد اخلاق IR.IMAMREZA.REC.1404.009 انجام شد. با توجه به نوجوان بودن شرکت‌کنندگان، پیش از ورود به پژوهش رضایت آگاهانهٔ کتبی از والدین یا سرپرستان قانونی و رضایت خود زبان‌آموزان دریافت شد. شرکت در پژوهش داوطلبانه بود و شرکت‌کنندگان در هر مرحله می‌توانستند بدون هیچ پیامدی از ادامهٔ همکاری انصراف دهند. همچنین، محرمانگی اطلاعات و ناشناس‌ماندن داده‌های شرکت‌کنندگان در تمام مراحل پژوهش رعایت شد و داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفتند.

۶-۴. روش تحلیل داده‌ها

پس از بررسی و آماده‌سازی داده‌ها، اطلاعات با استفاده از روش‌های آماری متناسب با طرح پژوهش تحلیل شد. برای بررسی تفاوت دو گروه در متغیرهای وابسته، با توجه به وجود پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های آماری مربوط به روش تحلیل بررسی شد. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۵. یافته‌ها

نمونهٔ پژوهش شامل ۴۰ فراگیر نوجوان زبان انگلیسی در دامنهٔ سنی ۱۵ تا ۱۸ سال بود که ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. میانگین سنی فراگیران در گروه آزمایش ۱۶/۴۵ سال (انحراف معیار = ۰/۸۲) و در گروه کنترل ۱۶/۵۵سال (انحراف معیار = ۰/۸۷) بود. در گروه آزمایش، ۱۱ نفر (۵۵ درصد) و در گروه کنترل، ۱۲ نفر (۶۰ درصد) دختر بودند. همچنین، میانگین سابقهٔ یادگیری زبان انگلیسی در گروه آزمایش ۴/۱۰ سال (انحراف معیار = ۱/۱۵) و در گروه کنترل ۴/۲۰ سال (انحراف معیار = ۱/۲۱) بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که دو گروه از نظر سن و سابقهٔ یادگیری زبان انگلیسی تفاوت معناداری نداشتند ($p > ۰/۰۵$).

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیره، پیش‌فرض‌های لازم بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف ـ اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمرات خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه از توزیع نرمال فاصلهٔ معناداری نداشت ($p > ۰/۰۵$). برای خودتنظیمی تحصیلی، مقادیر آمارهٔ کولموگروف ـ اسمیرنوف در پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش به‌ترتیب ۰/۱۰۵ و ۰/۱۱۶ و در پس‌آزمون به‌ترتیب ۰/۱۳۲ و ۰/۱۲۳ بود. برای بازداری رفتاری نیز این مقادیر در پیش‌آزمون ۰/۱۱۵ و ۰/۱۴ و در پس‌آزمون ۰/۱۵۵ و ۰/۱۶۴ بود. مقدار p در همهٔ موارد بیشتر از ۰/۰۵ بود. همچنین، آزمون باکس برای بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس معنادار نبود (Box's M=۳/۸۸۲؛F=۱/۲۲۰؛p =۰/۳۰۱)؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز برقرار بود.

برای بررسی دقیق‌تر پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، هر دو پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری به‌طور همزمان به‌عنوان کوواریانس وارد مدل شدند و چهار تعامل گروه × کوواریانس بررسی شد. نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. بررسی همگنی شیب خط رگرسیون با ورود همزمان دو پیش‌آزمون به‌عنوان کوواریانس

متغیر وابسته	منبع اثر (تعامل)	مجموع مربعات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ فیشر	مقدار احتمال	اندازهٔ اثر
پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	گروه × پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	۱/۲۴۵	۱	۱/۲۴۵	۱/۱۱۹	۰/۲۹۸	۰/۰۳۲
پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	گروه × پیش‌آزمون بازداری رفتاری	۰/۸۷۶	۱	۰/۸۷۶	۰/۸۴۲	۰/۳۶۵	۰/۰۲۴
پس‌آزمون بازداری رفتاری	گروه × پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	۰/۶۱۲	۱	۰/۶۱۲	۰/۹۶۳	۰/۳۳۳	۰/۰۲۸
پس‌آزمون بازداری رفتاری	گروه × پیش‌آزمون بازداری رفتاری	۰/۴۷۵	۱	۰/۴۷۵	۰/۷۴۷	۰/۳۹۴	۰/۰۲۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، هیچ‌یک از تعامل‌های گروه با پیش‌آزمون‌ها معنادار نبودند. تعامل گروه با پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی بر خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون معنادار نبود (P=۰/۲۹۸، ηp^2=۰/۰۳۲، ۱/۱۱۹ = (۳۴ و ۱)F)؛ همچنین تعامل گروه با پیش‌آزمون بازداری رفتاری بر خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون (P=۰/۳۶۵، ηp^2=۰/۰۲۴، ۰/۸۴۲ = (۳۴ و ۱)F)؛ و تعامل گروه با پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی بر بازداری رفتاری پس‌آزمون (P=۰/۳۳۳، ηp^2=۰/۰۲۸، ۰/۹۶۳ = (۳۴ و ۱)F)؛ معنادار نبودند. تعامل گروه با پیش‌آزمون بازداری رفتاری بر بازداری رفتاری پس‌آزمون نیز معنادار نبود (P=۰/۳۹۴، ηp^2=۰/۰۲۱، ۰/۷۴۷ = (۳۴ و ۱)F)؛ بنابراین، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برای هر دو متغیر وابسته برقرار بود.

پس از بررسی پیش‌فرض‌ها، برای بررسی اثر آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر مجموعه متغیرهای وابسته شامل خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری، تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) با کنترل همزمان نمرات پیش‌آزمون انجام شد. نتایج نشان داد که اثر چندمتغیرهٔ گروه بر ترکیب خطی دو متغیر وابسته معنادار بود (۹/۴۲=(۳۵ و ۲)F ؛p <۰/۰۰۱؛ηp^2 =۰/۳۵ ؛Wilks' Λ =۰/۶۵). نتیجه بر اساس شاخص Pillai's Trace نیز مشابه و معنادار بود (۹/۴۲=(۳۵ و ۲)F ؛p <۰/۰۰۱؛ηp^2 =۰/۳۵ ؛Pillai's Trace =۰/۳۵).

پس از معنادار شدن اثر چندمتغیره، آزمون‌های تک‌متغیره برای بررسی اثر گروه بر هر یک از متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر خودتنظیمی تحصیلی معنادار بود (P<۰/۰۰۱، ηp^2=۰/۳۱۶، ۱۶/۶۵۰ = (۳۶ و ۱)F)؛ همچنین، اثر گروه بر بازداری رفتاری نیز معنادار بود (P=۰/۰۰۱، ηp^2=۰/۲۶۰، ۱۲/۶۷۶ = (۳۶ و ۱)F).

جدول ۳. نتایج آزمون‌های تک‌متغیرهٔ تحلیل کوواریانس

متغیر وابسته	منبع اثر	مجموع مربعات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	امارهٔ F	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی
خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	۲۲/۴۳۲	۱	۲۲/۴۳۲	۲۸/۶۴۷	< ۰/۰۰۱	۰/۴۴۳
خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون بازداری رفتاری	۰/۰۱۹	۱	۰/۰۱۹	۰/۰۲۵	۰/۸۷۶	۰/۰۰۱
خودتنظیمی تحصیلی	گروه	۱۳/۰۴۲	۱	۱۳/۰۴۲	۱۶/۶۵۰	< ۰/۰۰۱	۰/۳۱۶
خودتنظیمی تحصیلی	خطا	۲۸/۱۹۸	۳۶	۰/۷۸۳	—	—	—
بازداری رفتاری	پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	۰/۰۳۶	۱	۰/۰۳۶	۰/۰۵۷	۰/۸۱۳	۰/۰۰۲
بازداری رفتاری	پیش‌آزمون بازداری رفتاری	۴/۳۳۳	۱	۴/۳۳۳	۶/۹۱۳	۰/۰۱۳	۰/۱۶۱
بازداری رفتاری	گروه	۷/۹۴۴	۱	۷/۹۴۴	۱۲/۶۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۶۰
بازداری رفتاری	خطا	۲۲/۵۶۲	۳۶	۰/۶۲۷	—	—	—

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نمرهٔ پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی اثر معناداری بر خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون داشت (P<۰/۰۰۱، ηp^2=۰/۴۴۳، ۲۸/۶۴۷ = (۳۶ و ۱)F)؛ اما اثر آن بر بازداری رفتاری پس‌آزمون معنادار نبود (P=۰/۸۱۳، ηp^2=۰/۰۰۲، ۰/۰۵۷ = (۳۶ و ۱)F). همچنین، نمرهٔ پیش‌آزمون بازداری رفتاری اثر معناداری بر بازداری رفتاری پس‌آزمون داشت (P=۰/۰۱۳، ηp^2=۰/۱۶۱، ۶/۹۱۳ = (۳۶ و ۱)F)؛ اما اثر آن بر خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون معنادار نبود (P=۰/۸۷۶، ηp^2=۰/۰۰۱، ۰/۰۲۵ = (۳۶ و ۱)F).

پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، میانگین تعدیل‌شدهٔ خودتنظیمی تحصیلی در گروه آزمایش (M=۷۸/۳۰؛ SE=۰/۹۸) بالاتر از گروه کنترل (M=۶۹/۰۵؛ SE=۰/۹۸) بود. همچنین، میانگین خودتنظیمی تحصیلی در گروه آزمایش از ۶۷/۸۵ در پیش‌آزمون به ۷۸/۲۵ در پس‌آزمون افزایش یافت، در حالی که این مقدار در گروه کنترل از ۶۸/۴۰ به ۶۹/۱۰ تغییر کرد.

در مورد بازداری رفتاری نیز، میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش (M=۳۷/۵۵؛ SE=۰/۶۷) بالاتر از گروه کنترل (M=۳۱/۶۵؛ SE=۰/۶۷) بود. میانگین بازداری رفتاری در گروه آزمایش از ۳۰/۹۵ در پیش‌آزمون به ۳۷/۴۰ در پس‌آزمون افزایش یافت، در حالی که در گروه کنترل از ۳۱/۲۰ به ۳۱/۸۰ تغییر کرد.

در مجموع، پس از کنترل همزمان نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار بود و آزمون‌های تک‌متغیره نیز نشان دادند که گروه آزمایش در هر دو متغیر خودتنظیمی تحصیلی و بازداری رفتاری، در پس‌آزمون نمرات بالاتری نسبت به گروه کنترل داشت.

۶. بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری در فراگیران نوجوان زبان انگلیسی بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی در قالب جلسات کوتاه و مستمر، به بهبود معنادار خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری در گروه آزمایش منجر شد. این یافته نشان می‌دهد که یک مداخلهٔ کوتاه و قابل ادغام با فرایند آموزش زبان می‌تواند با برخی فرایندهای شناختی و رفتاری مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی همراه باشد.

یافتهٔ مربوط به خودتنظیمی تحصیلی را می‌توان بر اساس مدل اجتماعی ـ شناختی خودتنظیمی یادگیری زیمرمن تبیین کرد. بر اساس این مدل، یادگیرندهٔ خودتنظیم‌گر فردی فعال است که اهداف خود را تعیین می‌کند، عملکرد خود را پایش می‌کند و بر اساس بازخورد حاصل، راهبردهای یادگیری خود را اصلاح می‌کند (زیمرمن، ۲۰۱۵). ذهن‌آگاهی، از طریق افزایش آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و وضعیت توجه، می‌تواند زمینهٔ لازم برای چنین پایشی را فراهم کند. در نتیجه، زبان‌آموز ممکن است در مواجهه با حواس‌پرتی، نگرانی درباره عملکرد یا دشواری یک تکلیف، کمتر به واکنش‌های خودکار متکی شود و بیشتر بتواند رفتار خود را با هدف یادگیری هماهنگ کند.

این تبیین در بافت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی اهمیت ویژه‌ای دارد. یادگیری زبان مستلزم تمرین مستمر، مواجهه با خطا، دریافت بازخورد، حفظ توجه در فعالیت‌های زبانی و استمرار در انجام تکالیف است. ازاین‌رو، خودتنظیمی صرفاً یک توانایی عمومی تحصیلی نیست، بلکه می‌تواند مستقیماً با نحوهٔ مشارکت زبان‌آموز در فعالیت‌های زبانی ارتباط داشته باشد. از این منظر، ذهن‌آگاهی در پژوهش حاضر صرفاً یک مداخلهٔ روان‌شناختی مستقل از آموزش زبان نبود، بلکه در بستری اجرا شد که در آن مدیریت توجه، رفتار یادگیری و استمرار در فعالیت‌های آموزشی از الزامات فرایند یادگیری زبان محسوب می‌شوند.

یافته مربوط به خودبازداری نیز با چارچوب نظری کارکردهای اجرایی قابل تبیین است. در این چارچوب، کنترل بازدارنده یکی از مؤلفه‌های اصلی کارکردهای اجرایی است و به توانایی مهار پاسخ‌های غالب، مقاومت در برابر حواس‌پرتی و حفظ رفتار در جهت هدف اشاره دارد (دایموند،۲۰۱۳). تمرین‌های ذهن‌آگاهی، از طریق تمرکز بر تجربهٔ جاری و بازگرداندن مکرر توجه به موضوع تمرین، می‌توانند فرصت‌هایی برای تمرین همین فرایند فراهم کنند. در کلاس زبان، چنین ظرفیتی می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تا محرک‌های نامرتبط را بهتر نادیده بگیرد، پاسخ‌های فوری را مهار کند و توجه خود را بر فعالیت زبانی حفظ نماید.

این یافته با شواهد پژوهشی موجود نیز همخوان است. داینینگ و همکاران (۲۰۲۲) در فراتحلیل خود شواهدی از ارتباط مداخلات ذهن‌آگاهی با برخی پیامدهای شناختی و کارکردهای اجرایی در کودکان و نوجوانان گزارش کردند. همچنین، مطالعات داخلی از ارتباط آموزش ذهن‌آگاهی با خودتنظیمی، کنترل رفتار، تمرکز و تنظیم هیجان در محیطهای آموزشی حمایت کرده‌اند (غلامی و عبدی، ۱۴۰۴؛ رضایی‌راد و اصغری قاجاری، ۱۴۰۳؛ صداقت و همکاران، ۱۴۰۲؛ صابری و تاج‌الدینی، ۱۳۹۸). در حوزهٔ آموزش زبان خارجی نیز شواهد جدید نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی با پیشرفت زبان و فرایندهای خودتنظیمی مرتبط است (بابالونگو

وآتالمیس،۲۰۲۵ ; فتحی و آقامیرزایی،۲۰۲۶)؛ بنابراین، یافتهٔ حاضر در امتداد مجموعه‌ای از شواهد قرار می‌گیرد که بر اهمیت عوامل شناختی و روان‌شناختی در کنار مؤلفه‌های زبانی و آموزشی تأکید دارند.

بااین‌حال، این همسویی به معنای یکسان بودن سازوکار اثر در همهٔ موقعیت‌ها نیست. تفاوت در سن زبان‌آموزان، نوع و شدت مداخله، مدت تمرین‌ها، شیوهٔ اجرای برنامه و ویژگی‌های محیط آموزشی می‌تواند بر میزان اثربخشی تأثیر بگذارد. شواهد موجود نیز نشان می‌دهد که آثار مداخلات ذهن‌آگاهی در کودکان و نوجوانان در مطالعات مختلف یکسان نیست و اندازهٔ اثر می‌تواند به ویژگی‌های مداخله و زمینهٔ اجرا وابسته باشد (داینینگ و همکاران،۲۰۲۲)؛ بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر باید در چارچوب ویژگی‌های خاص نمونه و برنامهٔ اجراشده تفسیر شود.

از جنبهٔ آموزشی، ماهیت مداخلهٔ حاضر نیز قابل توجه است. تمرین‌ها با هدف درمان یک مشکل بالینی اجرا نشدند، بلکه مجموعه‌ای از مهارت‌های ساده شامل توجه‌آگاهی، تمرکز، تنفس آگاهانه و بازگردانی توجه بودند که در بستر طبیعی کلاس زبان ارائه شدند. این ویژگی باعث می‌شود مداخله از نظر ساختاری به محیط آموزش زبان نزدیک‌تر باشد و بتواند بدون جدا کردن زبان‌آموز از فرایند معمول کلاس اجرا شود. یکی دیگر از ویژگی‌های قابل توجه، کوتاه و مستمر بودن جلسات بود. تمرین‌های ذهن‌آگاهی در ابتدای کلاس و در قالب جلسات ۱۵ دقیقه‌ای طی یک ترم اجرا شدند. چنین الگویی با ساختار معمول کلاس زبان سازگاری بیشتری دارد و در مقایسه با برنامه‌های طولانی‌تر، امکان ادغام مداخله در برنامهٔ آموزشی را افزایش می‌دهد. همچنین، اجرای تمرین‌ها توسط معلم کلاس پس از دریافت آموزش لازم از پژوهشگر نشان می‌دهد که استفاده از این نوع فعالیت‌ها لزوماً به حضور مستقیم درمانگر یا متخصص سلامت روان وابسته نیست. البته این موضوع به معنای امکان اجرای مداخله توسط هر معلم زبان بدون آموزش تخصصی نیست؛ بلکه اجرای ساختاریافتهٔ آن به آموزش مناسب، دستورالعمل مشخص و نظارت لازم نیاز دارد.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که ذهن‌آگاهی می‌تواند در بافت آموزش زبان انگلیسی، علاوه بر ارتباط با برخی پیامدهای روان‌شناختی، با فرایندهای شناختی و رفتاری مرتبط با یادگیری، از جمله خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری، نیز ارتباط داشته باشد. از این منظر، توجه به این فرایندها می‌تواند مکمل توجه به مؤلفه‌های صرفاً زبانی در طراحی محیط‌های یادگیری زبان‌های خارجی باشد.

۷. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش گروهی مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند در بهبود خودتنظیمی تحصیلی و خودبازداری فراگیران نوجوان زبان انگلیسی مؤثر باشد. اهمیت این یافته برای آموزش زبان در آن است که مداخلهٔ مورد استفاده، کوتاه، مستمر، مهارت‌محور و قابل ادغام با ساختار معمول کلاس بود. بااین‌حال، نتایج باید به‌عنوان شواهد مربوط به همین نمونه، بافت آموزشی و الگوی مداخله تفسیر شوند و نباید به اثربخشی عمومی ذهن‌آگاهی در همهٔ موقعیت‌های آموزش زبان تعمیم داده شوند.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی داشت که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. مطالعه در یک مؤسسهٔ آموزش زبان در شهر مشهد و با نمونه‌ای نسبتاً محدود از زبان‌آموزان نوجوان انجام شد؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، مؤسسات و بافت‌های آموزشی نیازمند احتیاط است. همچنین، شرکت‌کنندگان در دو کلاس از پیش تشکیل‌شده قرار داشتند و امکان تخصیص تصادفی فردی یا همتاسازی آنان وجود نداشت. استفاده از ابزارهای خودگزارشی نیز احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ را به همراه دارد. علاوه بر این، مصاحبه‌ای با زبان‌آموزان انجام نشد و در نتیجه، اطلاعات کیفی مستقیمی دربارهٔ تجربهٔ آنان از مداخله، میزان پذیرش تمرین‌ها و برداشت آنان از تغییرات ایجادشده در فرایند یادگیری در دست نیست. همچنین، ابزارهای پژوهش پیش از اجرای اصلی، به صورت یک مطالعهٔ مقدماتی یا پایلوت برای بررسی فهم‌پذیری گویه‌ها، تناسب واژگان و نحوهٔ درک پرسش‌ها توسط زبان‌آموزان نوجوان اجرا نشدند. نبود مرحلهٔ پیگیری نیز امکان بررسی پایداری آثار مداخله در بلندمدت را محدود می‌کند.

بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر و در مؤسسات و مناطق آموزشی مختلف انجام شوند و در صورت امکان از طرح‌های دارای تخصیص تصادفی استفاده شود. همچنین، استفاده هم‌زمان از پرسشنامه، مشاهدهٔ رفتاری، گزارش معلمان و شاخص‌های عملکردی مرتبط با یادگیری زبان می‌تواند ارزیابی جامع‌تری از پیامدهای مداخله فراهم کند. انجام مطالعات کیفی یا آمیخته و استفاده از مصاحبه با زبان‌آموزان و معلمان نیز می‌تواند به شناسایی تجربهٔ مشارکت‌کنندگان و سازوکارهای احتمالی تغییر کمک کند. توصیه می‌شود پیش از اجرای مطالعات اصلی، ابزارهای پژوهش در یک مرحلهٔ مقدماتی با زبان‌آموزان هم‌سن و هم‌سطح بررسی شوند تا فهم‌پذیری گویه‌ها و تناسب زبانی آن‌ها ارزیابی شود. همچنین، استفاده از طرح‌های طولی و دارای پیگیری می‌تواند میزان پایداری آثار آموزش ذهن‌آگاهی را روشن‌تر کند.

از نظر کاربردی، با توجه به کوتاه و مستمر بودن مداخله، آموزشگاه‌های زبان و مدرسان می‌توانند در صورت فراهم بودن آموزش و نظارت مناسب، تمرین‌های سادهٔ ذهن‌آگاهی را به‌عنوان یک فعالیت مکمل در برنامهٔ کلاس مورد توجه قرار دهند. اجرای این تمرین‌ها در ابتدای کلاس یا در زمان‌های کوتاه و مشخص می‌تواند بدون جایگزین شدن با آموزش اصلی زبان، فرصتی برای تقویت توجه، خودتنظیمی و خودبازداری زبان‌آموزان فراهم کند. بااین‌حال، اجرای این برنامه باید بر اساس دستورالعمل مشخص و آموزش مناسب مدرس انجام شود و نباید جایگزین مداخلات تخصصی روان‌شناختی در موارد نیازمند خدمات حرفه‌ای تلقی شود.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد رشتهٔ روان‌شناسی عمومی در دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، دانشکدهٔ علوم انسانی است که توسط نویسندهٔ اول انجام شده و تحت راهنمایی و نظارت نویسندگان دوم و سوم به انجام رسیده است. این پژوهش با اخذ کد اخلاق از کمیتهٔ اخلاق پژوهشی دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام به شمارهٔ [IR.IMAMREZA.REC.1404.009] انجام شد. تمامی مراحل اجرای مداخله و گردآوری داده‌ها با رعایت کامل اصول اخلاق در پژوهش، از جمله کسب رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و والدین آنان، حفظ محرمانگی اطلاعات و داوطلبانه بودن مشارکت، صورت گرفت.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافعی در خصوص اجرای پژوهش، تحلیل داده‌ها و تدوین نتایج گزارش‌شده وجود ندارد.

منافع مالی

نویسندگان اعلام می‌دارند که این پژوهش فاقد هرگونه حمایت مالی یا پشتیبانی سازمانی خاص بوده و هیچ منفعت مالی در قبال اجرای آن برای پژوهشگران یا مؤسسهٔ محل اجرا حاصل نشده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندهٔ اول: نگارش پایان‌نامه، تهیه و آماده‌سازی ابزارها و مواد پژوهش، اجرای مداخله، گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر نتایج، تهیهٔ پیش‌نویس مقاله.

نویسندهٔ دوم: استاد راهنمای اول، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله.

نویسندهٔ سوم: استاد راهنمای دوم، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله.

همچنین، نویسندگان به‌طور کلی در مراحل طراحی پژوهش، اجرای مداخله، گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشته‌اند.

اعلامیهٔ هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده‌سازی این اثر، نویسندگان از ابزار هوش مصنوعی ChatGPT به منظور ویرایش زبانی و بهبود انسجام نگارشی متن استفاده کردند. پس از استفاده از این ابزار، نویسندگان تمامی بخش‌های علمی را خود به‌طور کامل بررسی، اصلاح و نهایی کرده و مسئولیت کامل محتوای مقاله را بر عهده می‌گیرند.

بیانیهٔ دسترسی به داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر در صورت درخواست معقول از نویسندهٔ مسئول قابل دسترسی است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی مسئولان محترم مؤسسهٔ آموزشی «معراج اندیشه» که بستر مناسب برای اجرای مداخله را فراهم نمودند و همچنین از تمامی فراگیران نوجوان عزیز و خانواده‌های گرامی آنان که با همکاری صمیمانهٔ خود در مراحل مختلف این پژوهش مشارکت داشتند، صمیمانه قدردانی و تشکر نمایند.

References

Arabloo, P., Hemmati, F., Rouhi, A., & Khodabandeh, F. (2021). The effect of technology-aided project-based learning on EFL learners' language proficiency and self-regulation. Journal of Foreign Language Research, 11(2), 273–295. https://doi.org/10.22059/jflr.2021.316780.798

Rezaei Rad, M., & Asghari Ghajari, F. (2024). The effect of web-based mindfulness training on academic self-regulation, self-confidence, and self-efficacy of nursing students. Education Strategies in Medical Sciences, 17(3), 331–343. http://edcbmj.ir/article-1-3178-fa.html

Saberi, R., & Tajeddini, S. (2019). The effectiveness of academic self-regulation training on academic self-regulation and mindfulness. Research in Elementary Education, 1(1), 1–11. https://sid.ir/paper/376073/fa

Sedaghat, M., Sheybani, H., Tabatabaee, S. M., & Taher, M. (2023). Comparison of cognitive behavioral therapy based on mindfulness and forgiveness therapy on self-inhibition of anger in teenage girls with destructive mood dysregulation disorder. Journal of New Psychological Research, 18(69), 153–160. https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16244

English References

Babanoğlu, M. P., & Atalmış, E. H. (2025). Mindfulness and foreign language achievement: A meta-analytic study on interventions and correlations. Frontiers in Psychology, 16, Article 1479462. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1479462

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 67(2), 319–333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319

Crystal, D. (2012). English as a global language (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139196970

De Vrind, E., Janssen, F. J. J. M., Van Driel, J. H., & De Jong, N. H. (2024). Improving self-regulated learning of speaking skills in foreign languages. The Modern Language Journal, 108(3), 601–624. https://doi.org/10.1111/modl.12953

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dörnyei, Z. (2020). Innovations and challenges in language learning motivation. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429485893

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60(3), 244–258. https://doi.org/10.1111/jcpp.12980

Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Ford, T., Montero-Marin, J., Kuyken, W., & Dalgleish, T. (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. Evidence-Based Mental Health, 25(3), 135–142. https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464

Elhambakhsh, S. E., Khezri, F., & Omidvar, A. (2026). The effect of integrating teacher-led private tutoring with parental academic and psychological involvement on high school students' English language achievement, self-esteem, and language anxiety. Journal of Foreign Language Research, 16(1), 109–126. https://doi.org/10.22059/jflr.2026.405629.1261

Fathi, J., & Aghamirzaei, S. (2026). Mindfulness, motivational behavior, and second language achievement: The mediating role of self-regulation. System, 124, Article 103430. https://doi.org/10.1016/j.system.2026.103430

Gholami, F., & Abdi, M. (2025). The effectiveness of mindfulness intervention on self-regulation skills and psychological well-being in orphaned children. Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology, 2(4), 1–16. https://doi.org/10.61838/qecp.293

Goodman, F. R., Quaglia, J. T., Brown, K. W., & Lindsay, E. K. (2026). Do mindfulness-based interventions work through monitoring and acceptance? A meta-analysis of randomized controlled trials in children and adolescents. Clinical Psychology Review, 108, Article 102369. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2026.102369

Huang, C. (2022). Self-regulation of learning and EFL learners' hope and joy: A review of literature. Frontiers in Psychology, 13, Article 833279. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833279

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (Rev. ed.). Bantam Books.

Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 74(Part A), 163–184. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.007

Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. TESOL Quarterly, 48(2), 275–299. https://doi.org/10.1002/tesq.129

Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). Clinical Psychology Review, 51, 48–59. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications (pp. 11–30). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783097722-003

Mazandarani, A. (2024). Self-regulated learning in English as a second/foreign language contexts: A methodological review. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 1118. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03617-x

Nejati, R. (2023). How well do self-regulation and engagement predict learning outcomes? Exploring online English classes in an Iranian university. Technology of Education Journal, 18(1), 111–130. https://doi.org/10.22061/tej.2023.10069.2936

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Ranalli, J. (2018). Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. TESL-EJ, 21(4), 1–22. https://eric.ed.gov/?id=EJ1167380

Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. Studies in Second Language Acquisition, 41(2), 363–387. https://doi.org/10.1017/S0272263118000311

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology, 5, Article 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. The Modern Language Journal, 103(4), 763–781. https://doi.org/10.1111/modl.12590

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), International encyclopedia of the social & behavioral sciences (2nd ed., Vol. 21). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1