

اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

The Impact of (NLP) Training Strategies on Achievement Motivation and Academic Achievement among Female Students

Soheila Zamini

دکتر سید داوود حسینی نسب^۱، S. Davod Hoseini Nasab, PhD.

Turaj Hashemi, PhD.

سهیلا زمینی^۱

دکتر تورج هاشمی^۲

دکتر سید داوود حسینی نسب^۳

پذیرش نهایی: ۸۶/۱۲/۲۲

تاریخ بازنگری: ۸۶/۱۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۸۶/۸/۱

Abstract

The main aim of this study is investigate the effect of NLP (Neuro Linguistic Program) on the achievement motivation and academic achievement among girl students.

Participants include 56 female high school student (aged 15 to 16 years old). All subjects were randomly divided in tow sub-groups (28 as experimental group and 28 as control group). The Hermans' Achievement Motivation Questionnaire (HAMQ) was used in pre and post tests. Then Experimental group had received 18 weekly sessions NLP program (such as dealing with goal setting, time management, assertiveness skills, representational systems and neurological levels). One week after treatment, all subjects in both groups answer to the same measures as second post test.

Also, the participants' grade point average from the first and the second academic terms were used to consider the academic performance.

Data were analyzed through (ANCOVA) analysis. The results have shown a significant difference between the pre and post-test scores of achievement motivation for the experimental group.

The findings of this study are in line with those of previous studies such as Ehteshami Tabar et al. (1384).

Keywords

neuro linguistic programming, achievement motivation, academic achievement

پیشرفت بر تحقیقات اولیه هوپ، سیرز، مک‌کلند و اتکینسون استوار است. این نظریه بر نقش هدف در موفقیت و شکست دانش‌آموز تأکید دارد (گلاور، ۱۳۸۳). انگیزش پیشرفت به عنوان تمایل فرد به کسب هدف براساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است (دی‌کینز و فریل، ۲۰۰۲). گیچ و برلا ینرنیز انگیزه‌ی پیشرفت را بصورت

چکیده

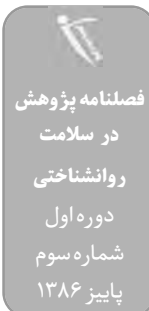
به منظور بررسی تاثیر آموزش راهبردهای «برنامه ریزی عصبی-کلامی» بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تعداد ۵۶ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین دانش‌آموزان دختر هنرستانهای شهر تبریز انتخاب و پس از کنترل متغیرهای جمعیت شناختی (سن، جنس، رشته تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی) در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. پس از اعمال کنترل‌های لازم، اندازه‌های مربوط به متغیر وابسته (انگیزش پیشرفت) به وسیله‌ی آزمون «پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس» (HAMQ) مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. بدنبال آن گروه آزمایش به مدت ۱۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای تحت مداخلات «برنامه ریزی عصبی-کلامی» قرار گرفتند. راهبردهای آموزشی «برنامه ریزی عصبی-کلامی» با استفاده از الگوهای هدف‌گزینی، مدیریت زمان، مهارتهای ابراز وجود، نظامهای بازنمایی و سطوح عصب شناختی طراحی گردیده بودند. پس از اتمام کاربندی متغیر آزمایشی (مستقل) در گروه آزمایشی، هر دو گروه به وسیله‌ی آزمون «پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس» مورد ارزیابی مجدد قرار گرفتند. ارزیابی آزمودنیها در پیشرفت تحصیلی نیز از طریق مقایسه معدل آزمودنیها در دو نیمسال تحصیلی صورت گرفت. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش برنامه ریزی عصبی-کلامی تاثیر مثبت بر انگیزش پیشرفت فراگیران داشته است. همچنین نتایج مبین آن است که آموزش برنامه ریزی عصبی-کلامی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران تاثیر معنی دار نداشته است.

کلیدواژه‌ها

برنامه ریزی عصبی کلامی، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی

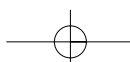
مقدمه

یکی از مهمترین زمینه‌های پژوهشی که تحقیقات متعددی را به خود اختصاص داده است، انگیزش پیشرفت^۱ و پیشرفت تحصیلی^۲ است. نظریه‌ی انگیزش



1. achievement motivation
2. academic achievement

۱- (نویسنده پاسخگو) کارشناس ارشد روانشناسی دانشگاه تبریز email: soheila_zamini@yahoo.com
۲- استاد روانشناسی دانشگاه تبریز
۳- استادیار دانشگاه تبریز





نظری «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» بر رویکرد شناختی - اجتماعی استوار است که برای نخستین بار در دهه‌ی هفتاد توسط بندلرو گریندر در جهت ارائه الگوی روان‌درمانی موفق عرضه شد. این الگوی جدید در راستای کشف انگاره‌های برتر و شیوه‌های موثر اندیشیدن و برقراری ارتباط رشد کرد (اکونور و سیمور، ۱۳۷۵).

الگوهای بکار رفته در «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» بر دیدگاه‌های گشتالت‌درمانی^۱ فردریک پرلز^۲، سیبرنتیک^۳ گریگوری بیتسون^۴ و هیپنوتراپی^۵ میلتون اریکسون^۶ و خانواده‌درمانی^۷ ویرجینیاستیر^۸ استوار است (تاسی و متیسون، ۲۰۰۳).

«برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» دارای مجموعه‌ای از رویکردهاست که برای ارائه مهارت‌ها و ایده‌ها با یکدیگر تلفیق می‌شوند و به افراد کمک می‌کنند تا حالت‌های موجود خود را شناسایی کنند (چگونگی تفکر، احساس، انجام کارها و دستیابی به نتایج) و با بررسی حالت‌های مطلوب، حالتی را جایگزین حالت دیگر کنند (هریس، ۱۳۸۵). اصول اساسی «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» بر ارتباط موثر^۹، آگاهی از هدف^{۱۰}، تیزحسی^{۱۱} و انعطاف‌پذیری^{۱۲} استوار است (ایچر، جونز و بیرلی، ۱۹۹۰). رویکرد نوین «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» با تأکید بر هدف‌گذاری^{۱۳} و مدیریت زمان می‌تواند موفقیت افراد در رسیدن به اهدافشان را تسهیل نماید (لویس، ۲۰۰۳) و از خلال گسترش اهداف مشخص، استانداردهای روشنی برای قضاوت فرد در مورد عملکردش فراهم آورد (وولفولک، ۲۰۰۱). همچنین آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» با ارائه تکنیک نظام‌های باز‌نمایی^{۱۴} بر وقوع ارتباط موثر و درک فرایند ارتباطات کمک می‌کند و این موضوع به نوبه‌ی خود بر آموزش و میزان یادگیری افراد در هر

یک میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در یک زمینه‌ی فعالیت خاص تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۸۰). اصطلاح پیشرفت تحصیلی نیز عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار داریم در کوشش‌های یادگیری خود به آنها برسند (همان منبع). استپیک معتقد است دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، در تکالیف مدرسه موفق می‌شوند. دانش‌آموزانی که انگیزه‌ی پیشرفت دارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که انگیزه‌ی پیشرفت کمی دارند، به مدت طولانی‌تر در انجام دادن تکلیف استقامت می‌کنند و بجای اینکه شکست خودشان را به عوامل بیرونی مانند دشواری تکلیف یا شانس نسبت دهند، آن را به تلاش نکردن (وضعیت درونی و تغییرپذیر) نسبت می‌دهند و تلاش خود را دوچندان می‌کنند تا موفق شوند (اسلاوین، ۱۳۸۵).

هریس عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی را به عوامل متعددی وابسته می‌داند که رفتار اجتماعی، خود‌پنداره‌ی تحصیلی، راهبردهای یادگیری و انگیزش از جمله آنها می‌باشند. هریس بر اساس پژوهش‌هایی که در مورد پیشرفت تحصیلی انجام گرفته هوش و انگیزش را به عنوان اصلی‌ترین تعیین‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی معرفی می‌کند (فرسیدز و ووفیلد، ۲۰۰۳).

حال این پرسش مطرح می‌شود که چگونه می‌توان انگیزش پیشرفت را در افراد افزایش داد؟ و چگونه می‌توان پیشرفت تحصیلی بهتری را در دانش‌آموزان ایجاد نمود؟

در راستای اهداف فوق‌روان‌شناسان و پژوهشگران کوشیده‌اند تا با ارائه روش‌هایی منطبق بر خصوصیات روانشناختی، قابلیت‌های فردی را بهبود بخشند.

در همین راستا در چند دهه اخیر رویکردهای تلفیقی، نظری بسیاری از روان‌شناسان و زبان‌شناسان را به خود جلب نمود و در سایه‌ی کار بست این رویکردها، آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» متولد شد که بطور هماهنگ در زمینه‌های متنوعی از جمله، حوزه تعلیم و تربیت بکار گرفته می‌شود. بنیادهای

1. geshtalt therapy
2. Fritz Perls
3. cybernetics
4. Gergory Bateston
5. hypnotherapy
6. Milton Erikson
7. family therapy
8. Satir, V.
9. rapport
10. outcomes
11. sensory acuity
12. flexibility
13. goal-setting
14. representational system



هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی و سایر روشهای یادگیری خودنظم‌جو، پرداخت و نشان داد که چنین آموزشهایی دارای اثرات مثبتی در بهبود فرایندهای انگیزشی است. همچنین سرگلزایی و همکاران (۱۳۸۲) در تحقیقی تاثیر آموزش «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» بر کنترل اضطراب امتحان را در بین دانش‌آموزان بررسی کردند و دریافتند که این آموزشها موجب کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین احتشامی تبار (۱۳۸۳) اثربخشی آموزش راهبردی «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» را بر بهبود سلامت روانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داد.

با توجه به مطالب اشاره شده پژوهش حاضر با تدوین برنامه آموزش راهبردهای «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» به بررسی این مسأله می‌پردازد که آیا چنین آموزش‌هایی می‌توانند نقش موثری بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد؟ بر همین اساس دو فرضیه تدوین می‌شود که عبارتند از:

الف - آموزش راهبردهای «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» تاثیر مثبت بر «انگیزش پیشرفت» فراگیران دارد.

ب - آموزش راهبردهای «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» تاثیر مثبت بر «پیشرفت تحصیلی» فراگیران دارد.

روش

جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد بررسی پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم شاخه فنی - حرفه‌ای هنرستانهای شهر تبریز است که در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه مورد نظر ۱۵۲۲ نفر بود. نمونه این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. ابتدا از میان نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز یک ناحیه و سپس از بین مدارس آن ناحیه یک مدرسه

جلسه‌ی آموزشی اثربخش دارد (دیمیک، ۱۳۸۳). از طرفی دیگر، سطوح عصب‌شناختی^۱ بعنوان یکی از آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» به فراگیران می‌آموزد که شکست در کارها، معنایی جز باز خورد ندارد و در نتیجه با بازنمایی موفقیت‌های پیشین به آنها کمک می‌کند تا شکستهای تحصیلی خود را به عدم تلاش نسبت دهند و به مقابله با باورهای منفی پردازند (بلکربای، ۱۹۹۹).

بسیاری از یافته‌های پژوهشی نیز به اثربخشی آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی مهر تأیید زده‌اند. در همین راستا شانک (۱۹۹۵)، زیمرمن و بندورا (۱۹۹۴) در تحقیقات خود نشان دادند که هدف‌گذاری در بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران نقش مؤثری دارد. همچنین فولک (۱۹۹۴) هدف‌گذاری را بعنوان یکی از عوامل مهم بهبود انگیزش فراگیران می‌داند.

سیمپسون و رندل (۲۰۰۰) بر اساس تحقیقی که بر روی دانشجویان دانشگاه انجام دادند، پیشنهاد می‌کنند که آموزش هدف‌گزینی و مدیریت زمان در ترکیب با سایر روشهای آموزش وازگان، به افزایش فهم دانشجویان در خواندن مطالب کمک می‌کند و این موضوع موجب افزایش انگیزش تحصیلی در آنان می‌شود. پرننتایس (۲۰۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تغییر انگیزش پیشرفت، با کمک گسترش راهبردهای خود نظم‌جویی (مانند بهبود مهارتهای تحصیلی از طریق هدف‌گذاری و مدیریت زمان) و بهبود مهارتهای عمومی زندگی (نظیر مهارت ابراز وجود)، منجر به سوق فراگیران بسوی هدفها و افزایش انگیزش پیشرفت در آنها می‌شود. بعلاوه مطالعات بیگز (۲۰۰۳)، براون و گراف (۲۰۰۳) و کاور، آت و فیشر (۲۰۰۳) بیانگر این مسئله است که آگاهی از آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» از جمله مدل متا^۲ به ایجاد ارتباط موثر بین فراگیران و معلمان می‌انجامد و این نیز به نوبه‌ی خود موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود.

احمدی (۱۳۸۲) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت از طریق آموزش

1. neurological levels

2. Meta Model



نیمسال دوم بعنوان پس‌آزمون منظور گردید.
۴- برنامه آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی
عصبی- کلامی:

برنامه آموزش «راهبردهای برنامه‌ریزی
عصبی- کلامی» در قالب یک دوره ۱۸ جلسه‌ای
(جلسات گروهی ۸۰ دقیقه‌ای) دوبار در هفته تنظیم
گردید. هر جلسه دارای هدف، برنامه و تکالیف خاص
است. الگوی مورد استفاده تلفیقی از الگوهای هدف
گزینی، مدیریت زمان، مهارت‌های ابزار و جود،
نظام‌های بازنمایی، ارتباط موثر و سطوح
عصب‌شناختی بود. در تدوین ساختار و محتوای
برنامه از منابع متعددی بهره‌گیری شد که پاره‌ای از
مهمترین آنها عبارتند از: اکونورومک درمدت (۲۰۰۱)،
هلم (۲۰۰۴) بلکربای (۱۹۹۹، ۲۰۰۳)، دیلتز (۲۰۰۳)، آلدز
و هیتر (۱۳۸۵)، محمود علیلو (۱۳۸۶)، احتشامی تبار
(۱۳۸۳)،

جلسه اول: جلسه توجیهی، در این جلسه تعریف
«برنامه‌ریزی عصبی- کلامی» و فواید و کاربردهای آن
در زندگی شرح داده شد.

جلسه دوم و سوم: هدف‌گذاری، در این جلسات
پس از بیان ضرورت و اهمیت «تعیین هدف»، الگوی
SMART^۳ به آزمودنیها توضیح داده شد یعنی هدف
باید (مشخص، قابل سنجش، دست‌یافتنی، واقعی و
به موقع و به هنگام) باشد.

جلسه هشتم تا دوازدهم: مهارت‌های ابزار و جود، در
این جلسات، محقق، ضرورت و اهمیت مهارت‌های ابزار
و جود را بیان کرد و در ادامه نحوه انجام رفتارهای
قاطعانه و جلوگیری از رفتارهای منفعلانه و
پرخاشگرانه آموزش داده شد.

جلسه سیزدهم تا پانزدهم: نظام‌های بازنمایی، در
این بخش، محقق پس از تعریف ارتباط و انواع آن،
چگونگی ادراک جهان از طریق نظام‌های بازنمایی را
توضیح داد، و سپس انواع نظام‌های بازنمایی
(دیداری، شنیداری، جنبشی و شنیداری- منطقی) را
به آزمودنیها آموزش داد.

جلسه شانزدهم تا هیجدهم: سطوح
عصب‌شناختی، در این قسمت پس از تعریف سطوح

بطور تصادفی انتخاب شد و نهایتاً از بین کلاسهای آن
مدرسه یک کلاس بطور تصادفی انتخاب گردید.
سپس کلاس دیگری در مدرسه‌ای دیگر از همان
ناحیه با در نظر گرفتن متغیرهای (سن، جنس، رشته
تحصیلی و طبقه اجتماعی) انتخاب گردید. کلاس
اول بعنوان گروه آزمایش و کلاس دوم بعنوان گروه
گواه در نظر گرفته شد. تعداد دانش‌آموزان هر
کلاس ۲۸ نفر و کل آزمودنی‌های پژوهش ۵۶ نفر
بودند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

۱- پرسشنامه جمعیت‌شناختی^۱: این پرسشنامه
توسط پژوهشگران تدوین شد و اطلاعاتی نظیر سن،
جنس، پایه و رشته‌ی تحصیلی، وضعیت سرپرست،
میزان تحصیلات و اشتغال سرپرست و... را در
برمی‌گرفت.

۲- پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۲: این
پرسشنامه توسط هرمنس بصورت ۲۹ جمله ناقص
ساخته شده که به دنبال هر جمله‌ی ناتمام چند گزینه
داده شده است. برای محاسبه‌ی روایی آزمونی،
هرمنس از بررسی روایی محتوا که اساس آن را
پژوهشهای قبلی درباره‌ی انگیزش پیشرفت تشکیل
می‌داد، استفاده کرد. همچنین او ضریب همبستگی
هر سوال را با رفتار پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است که
ضرایب روایی سوالات از دامنه‌ی ۰/۳۰ تا ۰/۵۷
می‌باشد. علاوه بر این هرمنس به وجود ضریب
همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندر یافت
موضوع اشاره دارد. اسودی در ۱۳۷۹، با استفاده از دو
روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی اعتبار آزمون را به
ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۲ محاسبه نمود. در پژوهش
طالب پور اعتبار آزمون به روش آلفای کرونباخ
محاسبه گردید که برابر با ۰/۷۴ است (به نقل از
طالب پور، ۱۳۸۱).

۳- پیشرفت تحصیلی: اطلاعات بدست آمده در
خصوص پیشرفت تحصیلی آزمودنیها بوسیله‌ی
کارنامه‌های نیمسال اول و دوم ایشان دریافت گردید
و نمرات نیمسال اول به عنوان پیش‌آزمون و نمرات

3. SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely)

1. demographic performance

2. HAMQ (Hermans Achievement Motivation Questionnaire)



متغیرها	شاخصها	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	مقدار t
انگیزش پیشرفت		-۱/۴۶	۵۴	۰/۵۵	-۰/۶۰
پیشرفت تحصیلی		-۰/۳۹	۵۴	۰/۰۷	-۲/۰۱
سن		۰/۳۲	۵۴	۰/۰۶	۱/۶۵

جدول ۱- آزمون t جهت مقایسه میانگین متغیرهای کنترل در گروه‌های مورد مطالعه

مطالعه در مرحله پیش‌آزمون از آزمون t گروه‌های مستقل بهره جستیم که نتایج آن در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱ نشان می‌دهد که از نظر متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون، همچنین از نظر متغیر سن با توجه به $\alpha = 0/01$ تفاوت معنی‌داری ملاحظه نمی‌شود.

در چارچوب شاخصهای توصیفی، نتایج مربوط به متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک در جدول ۲ ارائه شده است.

جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

در ابتدای تحلیل، پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت، این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) ضرایب رگرسیون درون رده‌ای همگون باشد.
 (۲) خطای مدل به طور مستقل، درون هر یک از رده‌های آزمایشی دارای توزیع نرمال بامیانگین صفر و واریانس برابر باشد.

(۳) رابطه بین متغیر کمکی و وابسته (آزمایشی) خطی باشد (گال ۱۳۸۳). جداول ۳ و ۴

عصب‌شناختی، محقق مثالهایی برای تک تک سطوح (محیط، رفتار، قابلیت، باور، هویت و معنویت) ارائه داد و خاطر نشان کرد که در هر «زندگی با معنی» باید بین این سطوح هماهنگی برقرار باشد.

شیوه اجرای پژوهش

۱- مرحله پیش‌آزمون: قبل از اجرای مداخله آزمایشی (اعمال متغیر مستقل) به آزمودنی‌های هر دو گروه «پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس» ارائه شد تا تکمیل نمایند.

۲- مرحله کاربندی: ارائه برنامه آموزش راهبردهای «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» به گروه آزمایش به مدت هیجده جلسه.

۳- مرحله پس‌آزمون: یک هفته پس از پایان برنامه آموزش به گروه آزمایش، مجدداً به هر دو گروه «پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس» داده شد تا به آن پاسخ دهند.

نتایج

به منظور بررسی همسانی واریانس خطا و عدم تفاوت معنی‌دار در نمرات انگیزش پیشرفت و نمرات پیشرفت تحصیلی و نیز برابری سن گروه‌های مورد

گروهها	زمان آزمون	انگیزش پیشرفت		پیشرفت تحصیلی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش آزمون	۸۲/۷۵	۸/۶۲	۱۴/۶۷	۱/۶۵
	پس آزمون	۸۶/۷۱	۷/۱۴	۱۴/۵۹	۱/۸۱
گواه	پیش آزمون	۸۴/۲۱	۹/۶۱	۱۵/۶۴	۲/۱۵
	پس آزمون	۸۲/۸۹	۱۰/۳۵	۱۵/۵۲	۲/۰۰

جدول ۲- شاخصهای آماری متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون (N=28)



منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	سطح معناداری
پیش‌آزمون انگیزش پیشرفت	۷۱/۳۵	۱	۷۱/۳۵	۳/۱۱	۰/۱۵
معدل نیمسال اول	۰/۷۶	۱	۰/۷۶	۱/۹۱	۰/۱۷

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه جهت بررسی پیش فرض یک

اثرات نمرات پیش‌آزمون در متغیر آزمایشی، نتایج این جدول نشان می‌دهد که اثر عامل بین آزمودنیها (آموزش ان.ال.پی) با $p < ۰/۰۰۳$ و $F = ۹/۷۱$ بر متغیر وابسته معنی‌دار است. بنابراین نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تأیید فرضیه شماره (۱) است. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس برای آزمون فرضیه (۲) نشانگر این است که متغیر تصادفی کمکی (معدل نیمسال اول) با متغیر وابسته رابطه معنی‌دار ندارد ($p < ۰/۰۰۱$ و $F = ۴۳۴/۹۲$). بعلاوه پس از تعدیل اثرات معدل نیمسال اول در متغیر آزمایشی نتایج نشان می‌دهد که اثر عامل بین آزمودنیها (آموزشی ان.ال.پی) با $p < ۰/۰۰۶$ و $F = ۰/۰۰۶$ بر متغیر وابسته معنی‌دار نیست. بنابراین، نتایج تجزیه و تحلیل حاکی از عدم تأیید فرضیه شماره (۲) است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با توجه به اهداف تحقیق دو فرضیه اصلی تدوین گردید:
در رابطه با فرضیه اول، یافته‌های پژوهش بیانگر این است که آموزش «برنامه‌ریزی عصبی-کلامی» تأثیر معنی‌داری بر افزایش نمرات انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان گروه آزمایشی، در مقایسه با گروه گواه داشته است. در تبیین و تشریح نتیجه مذکور می‌توان عنوان کرد که چون در فرایند آموزش «برنامه‌ریزی

نتایج بررسی این پیش فرض‌ها را در گروه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد.

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین متغیرهای وابسته (انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی) و مستقل (آموزش ان.ال.پی) در مرحله پیش‌آزمون تعامل وجود ندارد و نتایج از نظر آماری معنی‌دار نیست. لذا مفروضه همگنی شبیه‌های رگرسیون محقق شده است. همچنین نمودار رگرسیون نیز نشانگر رابطه خطی بین متغیرهای تصادفی کمکی (پیش‌آزمون انگیزش پیشرفت و معدل نیمسال اول دانش‌آموزان) و متغیر وابسته (پس‌آزمون انگیزش پیشرفت و معدل نیمسال دوم) است. بعلاوه جدول ۴ نتایج آزمون لون را نشان می‌دهد.

همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود پیش فرض تساوی واریانسها زیر سؤال نرفته است و در نتیجه پیش فرض دو نیز محقق شده است.

با توجه به اینکه هر سه پیش فرض روش تحلیل کوواریانس محقق شد لذا برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد. جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس را نشان می‌دهد.

در جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه (۱) آمده است. این جدول نشان می‌دهد که متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون انگیزش پیشرفت) به طور معنی‌دار با متغیر وابسته رابطه دارد. ($F = ۷۱/۲۳$ و $p < ۰/۰۰۱$) علاوه بر این پس از تعدیل

نوع آزمون	شاخص‌ها	ارزش F	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معناداری
انگیزش پیشرفت		۱/۰۴	۱	۵۴	۰/۱۵
پیشرفت تحصیلی		-/۱۳	۱	۵۴	۰/۷۱

جدول ۴- نتایج آزمون لون در مورد پیش فرض برابری واریانس گروه‌های مورد مطالعه



منبع تغییرات	شاخصها	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	ارزش F	سطح معناداری
متغیر تصادفی کمکی پیش‌آزمون		۲۴۴۹/۶۸	۱	۲۴۴۹/۶۸	۷۱/۲۳	۰/۰۰۱
متغیر گروهی		۳۳۴/۰۹	۱	۳۳۴/۰۹	۹/۷۱	۰/۰۰۳
متغیر تصادفی کمکی پیش‌آزمون		۱۷۵/۹۶	۱	۱۷۵/۹۶	۴۳۴/۹۲	۰/۰۰۰
متغیر گروهی		۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۶	۰/۹۳۷

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس بر متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی

بنوبه‌ی خود انگیزه‌ی پیشرفت طلبی شخص را فزونی می‌بخشد (به نقل از احتشامی تبار، ۱۳۸۳). بعلاوه همانطور که در ویژگیهای شخصیتی افراد با انگیزش پیشرفت بالا عنوان شد این افراد نسبت به فشارهای اجتماعی مقاوم‌ترند و به احتمال بیشتری با دیگران کنار می‌آیند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴). با عنایت به این ویژگی در سایه‌ی آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» و با آموزش مهارت‌های ابزار وجود تعاملات اجتماعی افزایش می‌یابد و موجب تقویت جنبه‌های درونی شخص در مقابله با رویدادهای زندگی می‌شود و این مسئله نیز بنوبه خود موجب افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران می‌شود.

همچنین آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» از خلال مداخله در سطوح عصب شناختی موجب تقلیل ناهماهنگی‌های میان ادراک‌های مبنی بر عدم صلاحیت و ترغیب ادراک‌های نسبتاً واقع‌نگرانه از شکست و موفقیت و تحکیم نظام باور فرد با توجه به توانمندیهای بالقوه‌ی او می‌شود (بلکربای، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات فولک (۱۹۹۴)، سیمپسون و رندل (۲۰۰۰) و پرنایس (۲۰۰۱)، بیگز (۲۰۰۳)، براون و گراف (۲۰۰۳)، کاور، آت و فیشر (۲۰۰۳)، احمدی (۱۳۸۲)، سرگلزایی و همکاران (۱۳۸۲)، احتشامی تبار (۱۳۸۳) همسویی دارد.

در مورد فرضیه دوم نیز یافته‌های این پژوهش بیابانگران است که آموزش «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» تاثیر معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه نداشته است و این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها همسویی ندارد. چرا که در تحقیقات مشابه،

عصبی - کلامی» راهبردهای متعددی از قبیل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابزار وجود، نظام‌های بازنمایی و سطوح عصب شناختی به فراگیران آموزش داده شد، بنابراین با اکتساب این مهارت‌ها، تغییرات متنوعی در شاخصهای فردی و بین فردی فراگیران ایجاد گردید (اکونور و مک‌درموت، ۱۹۹۶). در خصوص تاثیر «هدف‌گذاری» بر «انگیزش پیشرفت» دانش‌آموزان، پژوهشگران دریافته‌اند که گزینش اهداف بسیار آسان یا بسیار مشکل موجب می‌شود که افراد انگیزه‌ی موفقیت‌خواهی خود را از دست بدهند.

در مقابل زمانی که افراد اهدافی با دشواری متوسط و مناسب را انتخاب می‌کنند، انگیزه پیشرفت در آنها افزایش می‌یابد (استیک، ۲۰۰۲). با عنایت به این مسئله، هدف‌گذاری در عرصه «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» با بکارگیری الگوی SMART (اهداف مشخص، قابل سنجش، قابل دستیابی، واقعی و به‌هنگام) می‌تواند انگیزه‌ی موفقیت‌خواهی را در آنان افزایش دهد (آلدرو هیتز، ۱۳۸۵).

تغییرات بوجود آمده در «انگیزش پیشرفت» دانش‌آموزان می‌تواند ناشی از آموزش «مدیریت زمان» باشد که بصورت خودمهاری نمایان گردیده است و در صورت تمرکز مدیریت زمان در عرصه‌ی اهداف اختصاصی همچون تحصیل، می‌توان انتظار داشت که تعهد و مسئولیت‌پذیری فرد در این عرصه افزایش یابد و با افزایش تعهد فردی، فعالیت‌های متمرکز بر هدف افزایش یافته و در نهایت موجب موفقیت در دستیابی به اهداف شود که این نیز



می شود که دست اندرکاران آموزشی امکان استفاده از چنین آموزه‌هایی را برای معلمان و والدین دانش‌آموزان فراهم نمایند تا در سایه کار بست این آموزه‌ها شاهد بهبود کیفیت تدریس معلمان و شیوه‌های فرزندپروری والدین دانش‌آموزان باشیم.

منابع

آلدر، هری؛ هیتر، بریل، (۱۳۸۵). ان. ال. پی در ۲۱ روز. ترجمه، علی شادروح. تهران: انتشارات ققنوس.

احتشامی تبار، اکرم، (۱۳۸۳). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

احمدی، مهرناز، (۱۳۸۲). اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود بر تحول نظام خود در دو سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی. پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

اسلاوین، رابرت. ای. (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی نظریه و کاربریت. ترجمه، یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان.

اکونور، ژوزف؛ سیمور، جان. (۱۳۷۵). برنامه‌ریزی عصبی - کلامی (ان. ال. پی). ترجمه، مهدی قراچه‌داغی. تهران: نشر البرز.

دیمیگ، سلی. (۱۳۸۳). ارتباط موفق از راه برنامه‌ریزی عصبی - زبانی. ترجمه، یوسف فرمودی. تهران: انتشارات ترمه.

سرگلزایی، محمدرضا؛ ثمری، علی اکبر؛ کیخانی، علی اصغر، (۱۳۸۲). رویکرد شناختی - رفتاری و برنامه‌ریزی عصبی کلامی در کنترل اضطراب امتحان. فصلنامه اصول بهداشت روانی، شماره ۱۷ و ۱۸، صص ۳۴-۴۷.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.

شولتز، دوان؛ شولتز، آلن. (۱۳۸۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه، یحیی سیدمحمدی. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.

طالب‌پور، اکبر، (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهارت‌گذاری، انگیزه‌ی پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد. مجله روانشناسی، شماره ۲۱، صص ۱۸-۲۹. گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جوئیس، (۱۳۸۳). روشهای

پژوهشگران به نقش مهم هدف‌گذاری و مدیریت زمان در پیشرفت تحصیلی فراگیران تأکید دارند.

شانک (۱۹۹۵)، زیمرمن و بندورا (۱۹۹۴)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) دریافته‌اند که دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا اغلب یادگیرندگان خودنظم‌یافته‌ای هستند، بدین معنا که این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت پایین، هدف‌یادگیری‌شان را بصورت اختصاصی‌تری تنظیم می‌کنند و به شکل منظم‌تری پیشرفتشان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند.

آموزش مهارت‌های ابراز وجود یک شیوه‌ی مداخله ساختمند در جهت بهبود روابط بین فردی و گفتگو با دیگران است که این نیز بنوبه‌ی خود بر یادگیری اثر می‌گذارد زیرا روابط بین فردی عالی منجر به ایجاد اعتماد و همدلی و نیز باعث افزایش احساس تعلق و حرمت نفس و خویشتن‌پذیری شده و فضای مثبتی را برای یادگیری بوجود می‌آورد (استیپک، ۲۰۰۲).

امادر توجیه عدم معنی‌داری تاثیر آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» در این پژوهش باید گفت که این آموزه‌ها از خلال تاثیر بر سطوح انگیزشی فراگیران منجر به بهبود پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود و با توجه به اینکه تغییر در انگیزش مستلزم درونی شدن تغییراتی است که فرد در مواجهه با اهداف و حوزه‌های عملکردی متنوع در خود ایجاد می‌کند و این تغییرات به طور آنی و اتفاقی رخ نمی‌دهد بلکه وقوع آن امری تدریجی است، از این رو عدم وجود تفاوت معنی‌دار تا حدودی طبیعی بنظر می‌رسد و این بدان معنی است که برای نهادینه شدن تغییرات انگیزشی در فراگیران، گذشت زمان و ممارست افراد در عرصه آموزه‌های «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» ضرورت دارد.

در پایان پیشنهاد می‌شود که سایر تکنیک‌ها و الگوهای «برنامه‌ریزی عصبی - کلامی» نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات مشابه آتی سایر گروه‌های سنی و جنس مذکر نیز مورد مطالعه قرار گیرد. بعلاوه پیشنهاد



- Lewis, G. (2003). NLP practitioner course for teaching & learning. The Newsletter of the NLP in Education. Net work, Issue, 2.
- O'connor, J. & McDermott, I. (1996). NLP and Health. London: Thersons.
- O'connor, J. & McDermott, I. (2001). Way of NLP. London: Thersons.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. Upper saddle River, NJ: Pearson Education.
- Prentice, D. A. (2001). The individual self-relational self, and collective self: A commentary. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds). Individual self, relational self, collective self. New York: Taylor & Francis.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and classroom learning. Psychology in the Schools, Vol, 22. No, 12. pp 208-223.
- Simpson, M. L. & Randall, S. N. (2000). Vocabulary development at the college level. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds). Handbook of psychology: Vol, 7. Educational psychology. pp, 347.
- Stipek, D. J. (2002). Motivation to learn. Boston: Allyn & Bacon.
- Tosey, P. & Mathison, J. (2003). Neuro - Linguistic programming and learning theory. The curriculum Journal. Vol, 14. No, 3. pp, 371-388.
- Woolfolk, E. A. (2001). Educational psychology, 8th, ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self - regulatory influences on writing course attainment. American Education Research Journal. Vol, 31, pp, 845-862.
- تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. جلد دوم. ترجمه، دکتر احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- گلاور، جان. ای؛ برونینگ راجرز، (۱۳۸۳). روانشناسی تربیتی. ترجمه، علی نقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- محمود علیلو، مجید، (۱۳۸۶). آموزش عملی مهارتهای زندگی به جوانان. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- هریس، کارول، (۱۳۸۵). دیدگاههای تازه (ان. ال. پی). ترجمه، سینا خلیلی؛ اکرم احتشامی تبار. تهران: نسل نو اندیش.
- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. (2nd edn). Buckingham: UK, SRHE/ Open University Press.
- Blackerby, D. A. (1999). NLP in Education - A magnificent opportunity. Anchor Point. Vol, 13. No, 6.
- Blackerby, D. A. (2003). Using Neuro Linguistic programming (NLP) in the classroom. <http://www.NLPOK.com/classroom.cfm>.
- Brown, N. & Graff, M. (2003). Student performance in assessment: an exploration of the relevance of personality traits, identified using meta programming. paper presented at the Business Education Support Team conference, Brington, April. <http://www.NLPOK.com>
- Deakins, D; & Freel, M. (2002). Entrepreneurship and small Firms. 3th edition, London: Mc Graw-Hill.
- Dilts, R. (2003). Eye movement and NLP. <http://www.NLP.com/Articles/articl/4.htm>.
- Eicher; Jones; Bearly. (1990). Neuro Linguistic Communication profile and Rapport. Pennsylvania: Organizational Design & Development Inc.
- Farsides, T; Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application, personality and Individual Differences, 34, 1225-1243.
- Fullk, B. (1994). Strategies to improve student motivation. Intervention in school & Clinic. Vol, 30. Issue, 1. pp, 28.
- Helm, D. J. (2004). Neuro Linguistic programming: Deciphering truth in the Criminal Mind. Education. Vol, 124. No, 2. pp, 257-260.
- Kover, S. E.; Ott, R. L. & Fisher, D. G. (2003). Personality preferences of accounting students, a longitudinal case study. Journal of Accounting Education: An International Journal. Vol, 21. No, 2. pp, 75-94.