

The Role of the Neuro-Linguistic Programming in the Improvement of the Non-Iranian PFL Learners' Autonomy and Motivation

Alireza Keyvani*, **Mohammad Reza Oroji****

Sakine Ja'fari***, **Siros Izadpanah******

Abstract

The present article dealt with the effect of neuro-linguistic programming on the independent variables of autonomy and motivation of foreign learners of Persian. Neuro-linguistic programming refers to a view in which a person is a complete system of mind and body. The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test. Participants were selected based on non-random sampling, availability, and manageability, but were randomly assigned to control and experimental groups. The purpose of this study was to answer the question of whether neuro-linguistic programming techniques had a significant effect on students' autonomy and motivation. Statistical analyses included calculating the reliability of the level determination test, mean and standard deviation of scores (descriptive statistics) and the validity of the two assessors in the experimental stage and the conversation part in the post-test were calculated using Pearson test and

* PhD Student of Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran,
alirezakeyvani6587@gmail.com

** Assistant Professor of Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran,
(Corresponding Author) mohammadrezaoraji@yahoo.com

*** Assistant Professor of TEFL, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran,
sjafari591@yahoo.com

**** Assistant Professor of TEFL, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran,
cyrosizadpanah@yahoo.com

Date received: 12/02/2022, Date of acceptance: 11/05/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

dispersion according to normality. In the analysis of Hypotheses, MANCOVA was used to examine the differences in the mean scores of the control and experimental groups in the pretest and posttest. The tool of statistical analysis of this research was SPSS statistical software (version 25). The results showed that the Neuro-linguistic programming techniques could improve PFL learners' levels of motivation and autonomy.

Keywords: Autonomy, motivation, Neuro-Linguistic Programming, Persian as a Foreign Language (PFL)



نقش برنامه‌ریزی عصبی - کلامی در بهبود انگیزه و خودمختاری در فارسی‌آموزان غیرایرانی

علیرضا کیوانی*

محمدرضا اروجی**، سکینه جعفری***، سیروس ایزدپناه****

چکیده

مقاله حاضر به تأثیر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر متغیرهای مستقل خودمختاری و انگیزه فارسی‌آموزان غیر ایرانی می‌پردازد. برنامه‌ریزی عصبی - کلامی به دیدگاهی اشاره دارد که در آن یک فرد یک سیستم کامل ذهن و بدن است. شیوه پژوهش به صورت شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد. شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری غیرتصادفی و در دسترس و قابل مدیریت بودن انتخاب شدند اما به طور تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایشی قرار گرفتند. هدف از این تحقیق، پاسخ به این سؤال است که آیا تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی تأثیر چشمگیری بر خودمختاری و انگیزه دانشجویان دارند یا نه. تحلیل‌های آماری شامل محاسبه میزان پایایی آزمون تعیین سطح، میانگین و

* دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران، alirezakeyvani6587@gmail.com

** استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول)، mohammadrezaorjiz@yahoo.com

*** استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران، sjafari591@yahoo.com

**** استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران، cyrosizadpanah@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۱



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

انحراف معیار نمرات (آمار توصیفی) بوده و میزان اعتبار دو ارزیاب در مرحله آزمایشی و بخش مکالمه در پس‌آزمون با استفاده از آزمون پیرسون و طبق نرمال بودن پراکندگی محاسبه شد. در تحلیل فرضیه صفر، از منکووا برای بررسی تفاوت‌های نمرات میانگین گروه‌های کنترل و آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. ابزار تحلیل‌های آماری این تحقیق نرم‌افزار آماری SPSS (نسخه ۲۵) بود. نتایج حاصله نشان می‌دهد که تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی کلامی باعث بهبود انگیزه و خودمختاری در فارسی‌آموزان غیرایرانی می‌شوند. این تحقیق می‌تواند برای محققان، معلمان و زبان‌شناسان مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه، برنامه‌ریزی عصبی - کلامی، خودمختاری، فارسی‌آموزان غیر ایرانی.

۱. مقدمه

طبق نظر ریچاردز و راجرز (Richards & Rodgers) (۲۰۰۱) در مجموع، برنامه‌ریزی عصبی - کلامی (NLP) به‌عنوان روشی توصیف شده که شخص برای توسعه استراتژی‌های روانی و فیزیکی اتخاذ می‌کند. بنابر عقیده گوردون و داوز (Gordon and Dawes) (۲۰۰۵)، این روش جنبه‌های مختلفی نظیر روان‌شناسی رفتاری، زبان‌شناسی، هیپنوتیزم، مدل‌سازی (Modeling) و عقل سلیم (Common sense) را ترکیب می‌کند. برنامه‌ریزی عصبی - کلامی در ابتدا به‌عنوان روشی به نام مدل‌سازی پدیدار شد. فرضیه‌های مشخص کردن نتایج، ایجاد ارتباط، مدل‌سازی، ایجاد فیلتر، همگام شدن، کسب اطلاعات از زبان‌آموز، دوباره‌سازی روش و فروپاشی یک عامل تغییر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی را در بردارند. خودمختاری و انگیزه به‌عنوان دو مفهوم مهم روان‌شناسی ممکن است تحت تأثیر اجرای برنامه‌ریزی عصبی - کلامی قرار بگیرند.

انگیزه (Motivation) عامل مهمی در موفقیت یادگیری زبان است. همان‌طور که لوون و ریندرز (Loewen, and Reinders) (۲۰۱۱) بیان می‌کنند انگیزه یک ویژگی روان‌شناسی است که میل و محرک فرد برای مشارکت در فعالیتی خاص را در بردارد. از نظر الیس (Ellis) (۱۹۹۴) انگیزه به‌طور مشخص نقش اساسی و پررنگی را در کسب زبان ایفا می‌کند. تمام محیط‌های مؤثر یادگیری زبان وابستگی بی‌قید و شرطی به وجود انگیزه درونی در زبان‌آموزان دارند. به نظر می‌آید یادگیری زبان دوم، توانایی چندبعدی است که قابلیت زبانی و شناختی زبان‌آموز را بالا می‌برد.

خودمختاری (Autonomy) به توانایی کناره‌گیری، تفکر منتقدانه، تصمیم‌گیری و عمل مستقل اشاره دارد (لیتل (Little)، ۱۹۹۱). در آموزش مدرن، استقلال زبان آموز به عنوان یکی از اهداف اصلی یادگیری، معمولاً به عنوان تنها راه کسب مهارت در زمینه‌های مختلف پس از فارغ‌التحصیلی و بنابراین سازگاری برای تغییر شرایط و نیازهای اجتماعی در نظر گرفته شده است. استقلال زبان آموز هدفی است که مرتبط با انگیزه در نظر گرفته می‌شود (براون (Brown)، ۲۰۰۱). از دیدگاه هولک (Holec) (۱۹۸۵) یکی از راه‌های ارتقای خودمختاری زبان‌آموزان از طریق استفاده از روش‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی است. بسیاری از پژوهش‌ها نظیر، لی و یو می (Lei & Yu-mei) (۲۰۱۲) بر استفاده خودمختاری زبان‌آموز در ارتباط با مهارت‌های مختلف زبانی و تأثیر خودمختاری زبان‌آموز بر موفقیت درک شنیداری تأکید کرده‌اند.

پژوهشگران بسیاری خودمختاری و انگیزه را در کنار برنامه‌ریزی عصبی - کلامی به‌طور جداگانه مطالعه کرده‌اند، یا تأثیر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی یا خودمختاری بر جنبه‌های متفاوت آموزش زبان‌هایی همچون انگلیسی مانند توانایی‌های زبان یا توانایی‌های فرعی را بررسی کرده‌اند، اما پژوهش عملی درباره تأثیر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی صرفاً بر دو مؤلفه خودمختاری و انگیزه در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی وجود ندارد؛ بنابراین پژوهش فعلی در تلاش برای حل این خلا و به دنبال سنجیدن تأثیر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر دو مؤلفه مذکور یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی است. برای رسیدن به هدف این پژوهش، سعی شد تا به سوالات زیر پاسخ داده شود:

- ۱: استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی چه تاثیری بر خودمختاری زبان‌آموزان دارد؟
- ۲: استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی چه تاثیری بر انگیزه زبان‌آموزان دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی درباره تأثیر برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر خودمختاری و انگیزه یادگیرندگان غیرفارسی‌زبان توسط پژوهشگرانی نظیر گاردنر (Gardner) (۱۹۸۵)، کروکس و

اشمیت (Crookes, & Schmidt) (۱۹۹۱)، دوک (Dweck) ((۲۰۰۰))، درنیه (Dorniyе) (۲۰۰۱)، پاژارس و شانک (Pajares & Schunk) (۲۰۰۶)، زیمرمان و کلیری (Zimmerman & Cleary) (۲۰۰۶)، کاپاآیدین (Capa-Aydin) (۲۰۰۹)، زی و کومن (Zee & Koomen) (۲۰۱۶)، اسکالویک و اسکالویک (Skaalvik & Skaalvik) (۲۰۱۷)، چالوب (Challob) (۲۰۲۱) به عمل آمده است که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

زیمرمان و کلیری (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که خودمختاری به طرز چشم‌گیری بر عملکرد شخصی آکادمیک تأثیرگذار است. چون توانایی‌ها و دانش به تنهایی الزاما منجر به استفاده موثر از خودکارآمدی در شرایط چالش برانگیز نمی‌شوند. آن‌ها بیان می‌کنند که عوامل بسیاری مانع بر سر یادگیری هستند و منجر به رفتارهای بی‌تاثیر زبان آموزان می‌شوند. افراد دارای خودکارآمدی بالا میتوانند چالش‌ها را به طور موثری کنترل کنند و از آن‌ها انتظار می‌رود عملکرد موفق‌تری داشته باشند. مطالعات بسیاری که هم‌بستگی بین خودکارآمدی و عملکرد آکادمیک را بررسی کرده‌اند، استدلال زیمرمان و کلیری را تایید کرده‌اند (۲۰۰۶).

جیست (Gist) (۱۹۸۷) و سالومون (Salomon) (۱۹۸۴)، معتقدند که خودمختاری می‌تواند عملکرد آکادمیک را پیش‌بینی کند. ایده‌ها و نگرش‌های مرتبط با خودمختاری می‌توانند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده دستاوردهای آکادمیک عمل کنند. زبان‌آموزان با خودمختاری بیشتر در توانایی‌هایشان مربوط به انجام فعالیت‌های خاص تلاش بیشتری می‌کنند و حتی در مواجهه با سختی‌ها یا چالش‌ها پایداری بیشتری دارند. لشکریان و صیادیان (۲۰۱۵) در تحقیقشان نشان دادند که نه تنها سطح انگیزه زبان‌آموزان جوان آموزش زبان انگلیسی در اثر دریافت تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی افزایش داده شده بلکه یک بهبود قابل توجه را در کارایی آموزش زبان انگلیسی نشان داد. علاوه بر آن، تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی به طور مثبت در موفقیت مدرس دخیل بودند. نتایج حاصله بر اهمیت تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی در تنظیمات آموزش زبان انگلیسی با توانمند کردن مدرس در برقراری ارتباط بهتر با شاگردها، در تقویت کردن محیط‌های فراگیری زبان و در پیشرفت تعامل مثبت که اثربخشی آکادمیک، انگیزه و کارایی زبان‌آموزان را افزایش خواهد داد، تأکید دارند.

مطالعه آذری و امیریان (۲۰۲۰) به تعامل بین خودمختاری، حس خودکارآمدی و خودسامانی مدرسان ایرانی "آموزش زبان انگلیسی" اختصاص دارد. نتایج نشان داد که به‌طور هم‌زمان خودسامانی مدرس‌ها از باورهای خودمختاری و خودکارآمدی مدرس‌ها تأثیر می‌گیرد. دهقان‌نژاد (۲۰۱۹) در رساله خود رابطه بین خودمختاری مدرسان ایرانی آموزش زبان انگلیسی و شخصیتشان و انگیزه زبان‌آموزان را بررسی نمود. نتایج تجزیه و تحلیل به عمل‌آمده نشان داد که اولاً یک همبستگی آماری چشمگیر بین خودمختاری و انگیزه زبان‌آموزها وجود دارد. ثانیاً، یکی از متغیرها یعنی وظیفه‌شناسی، همبستگی قابل توجه با انگیزه زبان‌آموزان دارد. ثالثاً، همبستگی مستحکم و مثبت بین خودمختاری مدرس‌ها و دو متغیر دیگر یعنی برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی مشاهده می‌شود.

تبریزی و سعیدی (۲۰۱۵) اعتقاد دارند که باور زیاد به خودمختاری در زبان‌آموزان منجر به انجام امور هدفمند می‌گردد و یک قابلیت بازتولیدی دارد. چنین باورهایی زبان‌آموزان را وادار به تلاش بیشتر در پیگیری اهدافشان می‌کنند و به آنها اعتماد بیش‌تری در مواجهه با مشکلات و دشواری‌ها می‌بخشند. فزونی خودمختاری در یک زمینه خاص به فزونی موفقیت مربوط بوده است.

نصرتی نیا و سراپچیان (۲۰۱۳) رابطه بین تفکر انتقادی مدرسان آموزش زبان انگلیسی، برنامه‌ریزی عصبی - کلامی و خودمختاری را مورد بررسی قرار داده‌اند. بدین منظور، ۱۶۰ مدرس آموزش زبان انگلیسی، با تجربه آموزش ۵ تا ۲۰ ساله در مؤسسه‌های زبان انگلیسی و مدارس عمومی در تهران در تحقیقی مشارکت کردند. نتایج نشان دادند که بین تفکر انتقادی و برنامه‌ریزی عصبی - کلامی و خودمختاری یک همبستگی مثبت و چشم‌گیر وجود دارد. علاوه بر آن، آنها دریافتند که برنامه‌نویسی عصبی - کلامی به لحاظ آماری در ایجاد قوی‌ترین و چشمگیرترین همکاری منحصربه‌فرد در توضیح خودمختاری و تفکر انتقادی از آب درآمده است و باید دومین پیش‌بینی‌کننده مهم خودمختاری باشد.

۳. چهارچوب نظری

یکی از اصلی‌ترین تکنیک‌های تغییرات فردی در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، تکنیک لنگراندازی (Anchorage) یا همان نشانه‌گذاری بدن و به بیان بهتر تکیه‌گاه ذهنی می‌باشد. در این تکنیک ماشه یا محرکی برای فرد ساخته می‌شود که عکس‌العمل خاصی را برمی‌انگیزد

و می‌تواند در هر یک از حواس پنجگانه نصب شود. آنکراژ یا آنکرینگ می‌تواند به ما در تغییر روحیه یاری دهد؛ اگر چه بکارگیری یک تکنیک آنکراژ تأثیر بسیار فراتری را از تغییر در روحیه انجام می‌دهد. این روش به فرد امکان می‌دهد که از منابع درونی خود برای از بین بردن یک وضعیت اضطراب استفاده کند. لنگراندازی می‌تواند در قالب زبانی، لمسی یا عملی، صحنه‌های خاص یا صداها را متمایز به صورت گفتگوی درونی ظاهر شود. در این تکنیک با روش‌های خاص برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به منابع مثبتی که فراموش شده‌اند دست می‌یابیم و از آنها برای تغییر در یک وضعیت روحی مانند افسردگی استفاده می‌کنیم؛ به بیانی دیگر می‌توان گفت در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی آنکور عبارت است از هم‌نشینی یا پیوند یک محرک عصبی با یک پاسخ قابل پیش‌بینی. آنکورها می‌توانند به صورت طبیعی پیدا شوند و یا مطابق خواسته خودمان به وجود آیند که به دو صورت مثبت و منفی می‌توانند ایجاد شوند. به عنوان مثال ممکن است بوی اسکناس نو و تان شده شما را یاد دوران کودکی و ایام عید بیاندازد و مقداری از خاطرات و احساسات مربوط به آن دوران را در شما به صورت تصورات ذهنی بازآفرینی کند.

از سوی دیگر در این تکنیک مدرس با روش‌های خاص برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به منابع مثبتی که فراموش شده‌اند دست می‌یابد و از آنها برای تغییر در یک وضعیت روحی منفی مانند افسردگی، استرس، ترس و دیگر احساسات منفی احتمالی نسبت به یادگیری زبان استفاده می‌کند. در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی می‌آموزیم چگونه و برای چه مسأله‌ای، کدام منبع مناسب‌تر است و با چه محرکی می‌توان به آن دست یافت؛ به طوری که هرگاه فرد با مسأله‌ای مانند افسردگی، استرس، ناامیدی، عصبانیت، دلشوره، بیقراری، احساس ناامنی و غیره مواجه شد، بلافاصله با بکارگیری محرک مربوط به آن مسأله که در تکنیک آنکراژ ساخته شده، وضعیت داخلی را تغییر دهیم و بهترین حالت روحی و روانی را برای یادگیری در کلاس درس فراهم آوریم.

هم‌چنین برقراری ارتباط مؤثر و ایجاد همدلی بین مدرس و دانشجو تأثیر بسزایی بر ایجاد حس مثبت به کلاس زبان خارجی و هم‌چنین ایجاد اعتماد به نفس دارد و در نتیجه آن انگیزه دانشجو برای شرکت در کلاس و موفقیت بیشتر می‌شود. تکنیک سازگاری (Rapport) با هدف برقراری ارتباط مؤثر در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به معنی راه و روش برقراری ارتباط سالم، درست و موفق است؛ به شرطی که در این ارتباط بتوانیم حس اعتماد

را در طرف مقابل ایجاد نماییم. این ارتباطات می‌توانند به دو شکل کلامی (به آن قسمت از ارتباطات که به صورت خاص بر روی محتوای کلام مانند نحوه صحبت کردن و شکل جمله‌بندی کلمات که معمولاً اثر کمی بر روی مخاطب می‌گذارد اشاره دارد) و غیر کلامی (به جنبه‌هایی که غیر از محتوای کلام مانند تن صدا، ریتم، تماس‌های چشمی، حالات صورت و حالات و حرکات بدنی که معمولاً در ارتباطات بیشترین اثرگذاری را دارا می‌باشد اشاره دارد) انجام شوند.

در راستای بهره‌مندی از تکنیک سازگاری، ریز تکنیک‌های ارتباط مؤثر از قبیل قرینه‌کردن (Mirroring) و تقلیدکردن (matching) می‌تواند بسیار راهگشا باشد. همچنین این ارتباط مؤثر می‌تواند با تطبیق روش تدریس معلم با شیوه یادگیری دانشجو صورت بگیرد. به‌طور خلاصه در آن ال پی اعتقاد بر این است که افراد عمدتاً برای یادگیری میل به سوی یکی از چهار کانال اصلی یعنی ادراکی، دیداری، شنیداری و حسی و دیجیتالی دارند که با دانستن تیپ شخصیتی افراد می‌توان ارتباطی بسیار بهتر را با آنها برقرار کرد. برای مثال، ادامه گفتگو به زبان مادری در حین آموزش زبان خارجی / زبان دوم در مکالمات دانشجوی و معلم به عنوان نمودی از تکنیک قرینه‌کردن گاهی اوقات باعث به وجود آمدن چنین حسی گشته و در نتیجه می‌تواند مؤثر واقع شود. ولی در پژوهش حاضر، استراتژی‌های مربوط به تقلیدکردن یا قرینه‌کردن تن صدا، لحن، سرعت حرف زدن، ریتم تنفسی، حالت چهره، تکه‌کلام‌ها و کلمات کلیدی کاربرد داشته‌اند.

به‌طور اصولی، هر ارتباط مؤثر در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، ارتباطی است که اثر مثبت و دل‌پذیر همراه با نوعی اطمینان خاطر را در مخاطب ایجاد می‌کند. برای ایجاد چنین ارتباطی، NLP رویه‌های خاص خود را دارد.

هدف این پژوهش بررسی کاربردهای برنامه‌ریزی عصبی - کلامی در یادگیری زبان دوم به‌خصوص در بهبود خودمختاری و انگیزه زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان است. بین برنامه‌ریزی عصبی - کلامی و متغیرهای مختلف در آموزش انگلیسی شامل: جنسیت، سطح سواد، تجربه و موفقیت ارتباط معناداری وجود دارد.

اهمیت این تحقیق به این دلیل است که از یک طرف تلاش در بررسی راه‌های بهبود خودمختاری دارد که کاملاً برای زبان‌آموزان خارجی ضروری است و از طرف دیگر در تلاش است تأثیر عملی برنامه‌ریزی عصبی - کلامی را بر بهبودی عامل روان‌شناسی

بررسی کند. همچنین برنامه‌ریزی عصبی - کلامی ممکن است منجر به ارتقای انگیزه زبان‌آموزان شود؛ بنابراین مدرسان می‌توانند این نتایج را به کار گیرند تا در هنگام تدریس فارسی از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی استفاده کنند.

بسیاری از پژوهش‌ها مانند چان (Chan) (۲۰۰۳) اختصاص به میزان خودمختاری زبان‌آموز و انگیزه زبان دارند. برخی از پژوهش‌ها همچون دافعی (۲۰۰۷) و حقی (۲۰۰۹) نیز رابطه بین خودمختاری و انگیزه زبان‌آموز و توانایی‌های زبانی را مورد بررسی قرار داده‌اند. طبق نظر لیتل (Little) (۱۹۹۱) خودمختاری زبان‌آموز، مشارکت زبان‌آموز در مراحل تصمیم‌گیری در ارتباط با توانایی‌های زبانی و اشتیاقشان را برای یادگیری افزایش می‌دهد. این مسئله موجب یادگیری هدفمند می‌شود. خودمختاری در برنامه‌های آموزشی امروزه یکی از مهم‌ترین نیازهای زبان‌آموزان است. این مقاله به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی تأثیری بر خودمختاری و انگیزه زبان‌آموزان دارد یا خیر؟

۴. روش

با توجه به در دسترس نبودن آزمونهای سامفا و آمفا، خود محقق یک آزمون تعیین سطح تهیه کرد و پس از اجرای آزمایشی و تعیین روایی و پایایی آن در اختیار شرکت کنندگان اصلی قرار داد. در ابتدا بر روی ۱۵ دانشجوی سطح متوسط که ویژگی‌های مشابه با اعضای هدف داشتند به صورت آزمایشی، آزمون تعیین سطح انجام شد. برای اطمینان از شیوه نمره‌دهی، میزان پایایی بین نمرات ارزیاب‌ها برای بخش‌های نوشتاری و گفتاری آزمون محاسبه و ارزیابی گردید و برای میزان پایایی نمرات دو ممتحن، از ضریب تأثیر پیرسون استفاده شد. وجود پایایی درونی بین ارزیاب‌ها، نمره کسب شده در بخش‌های نوشتار و گفتار به‌عنوان میانگین نمرات دو ارزیاب در نظر گرفته شد. آنگاه، این آزمون روی دو گروه زبان‌آموزان انتخاب شده اجرا شد. وقتی دو گروه در جای خود قرار گرفتند، برای اطمینان از یکدستی دانشجویان پرسش‌نامه خودمختاری و پرسش‌نامه انگیزه (پیش - آزمون/پس - آزمون) پیش از آموزش اجرا شده و سپس آموزش آغاز گردید. گروه آزمایشی در معرض تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی قرار گرفت. سازگاری (صمیمیت) و لنگراندازی از میان این تکنیک‌ها به کار گرفته شد. مشارکت‌کنندگان این تحقیق به طور غیرتصادفی از

طریق نمونه‌گیری در دسترس از میان زبان‌آموزان خارجی دختر و پسر (که بیش‌تر آن‌ها عرب‌زبان بودند) مشغول به تحصیل در سطح متوسط در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران انتخاب شدند. ۶۴ زبان‌آموز بزرگسال (۱۸ تا ۳۵ سال) طی این پژوهش بنابه در دسترس بودن و قابل‌مدیریت بودن اعضا انتخاب شدند. این ۶۴ زبان‌آموز در ۲ کلاس جدا قرار گرفتند (گروه کنترل ۳۱ نفر و گروه آزمایشی ۳۳ نفر). یکی از این کلاس‌ها را به‌عنوان گروه آزمایشی و یک کلاس دیگر را به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شد؛ بنابراین، دو گروه از افراد که هرکدام متشکل از دو کلاس بودند در این تحقیق شرکت کردند.

۵. یافته‌ها

۱.۵ آزمون تعیین سطح زبان فارسی

با توجه به در دسترس نبودن آزمونهای سامفا و آمفا، خود محقق یک آزمون تعیین سطح تهیه کرد و پس از اجرای آزمایشی و تعیین روایی و پایایی آن در اختیار شرکت‌کنندگان اصلی قرار داد. ابتدا برای اثبات پایایی از ۳۰ زبان‌آموز با سطح زبانی تقریباً یکسان امتحان گرفته شد. کرانباخ آلفا که بر نمرات مرحله آزمایشی اجرا شده بود به سطح قابل‌قبولی از ضریب اعتبار رسید. در ادامه برای کسب اطمینان از این که دو گروه از نظر آماری در رابطه با سطح مهارت زبان متفاوت نباشند، آزمون تعیین سطح زبان فارسی اجرا شد و نمرات کسب شده از طریق آزمون تی تست تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که دو گروه در این زمینه از نظر آماری و با در نظر گرفتن مهارت کلی زبان یکسان و در نتیجه یکدست بودند.

برای اطمینان از شیوه نمره‌دهی، میزان پایایی بین نمرات ارزیابها (Interrater reliability) برای بخشهای نوشتاری و گفتاری آزمون نیز محاسبه شد. برای اطمینان یافتن از میزان پایایی نمرات دو ممتحن، از ضریب تاثیر پیرسون استفاده شد. بخش‌های نوشتار و گفتار توسط خود محققان و همکارانشان که مدرس زبان فارسی بودند ارزیابی شد. پس از اطمینان یافتن از وجود پایایی درونی بین ارزیاب‌ها، نمره کسب شده در بخش‌های نوشتار و گفتار به عنوان میانگین نمرات دو ارزیاب در نظر گرفته شد. مقدار ضریب همبستگی برای نمرات نوشتار ۰.۹۷۲ و برای نمرات گفتار ۰.۸۱۷ شد که در سطح ۰.۰۱ معنادار و قابل‌قبول است.

۲.۵ کتاب درسی

کتاب درسی استفاده شده کتاب مینا سطح متوسط بود که برای دو گروه در این تحقیق مشابه بود. این کتاب بر لغت، دستور زبان و خواندن و همچنین شنیدن و درک مطلب تمرکز داشت. هر کتاب همراه با یک سی‌دی برای تمرین تلفظ و تکرار جملات است. طی این پژوهش، تدریس ۶ بخش از کتاب در این دو گروه پوشش داده شد. در این پژوهش از آزمون تعیین سطح فارسی برای اطمینان از همگنی شرکت‌کنندگان در دو گروه از نظر مهارت کلی زبانی استفاده شد و جدول (۱) امار توصیفی نمرات این آزمون را برای گروه کنترل و آزمایشی نشان می‌دهد.

جدول ۱. امار توصیفی آزمون تعیین سطح فارسی برای گروه‌های آزمایشی و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۳۱	۴۰.۵۸	۱۲.۷۹۸
آزمایش	۳۳	۳۹.۶۱	۱۲.۰۷۵

جدول ۱ بیانگر این است که میانگین دو گروه تقریباً یکسان است. برای تحلیل وجود هر تفاوت آماری بین دو مجموعه نمرات برای دو گروه، تی تست با نمونه مستقل بر نمرات کسب شده اجرا شد.

هم‌چنین نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان از نرمال بودن توزیع داده‌های تعیین سطح فارسی گروه آزمایشی و گروه کنترل دارد. برای بررسی وجود تفاوت معنادار بین میانگین‌های نمرات آزمون تعیین سطح فارسی گروه آزمایشی و کنترل از آزمون تی تست با نمونه‌های مستقل به کار می‌رود. جدول ۲ تایید تی تست با نمونه‌های مستقل را بر نمرات آزمون تعیین سطح فارسی دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج تی تست با نمونه‌های مستقل برای گروه‌های کنترل و آزمایشی

آزمون تی استیودنت						آزمون لون		فرض برابری واریانس‌ها	
فاصله اطمینان ۹۵ درصد		انحراف معیار اختلاف‌ها	اختلاف میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره t	سطح معناداری		آماره F
حد بالا	حد پایین								
۷.۱۸۹	۵.۲۴-	۳.۱۰۹	۰.۹۷۵	۰.۷۵۵	۶۲	۰.۳۱۳	۰.۵۶۶	۰.۳۳۳	
۷.۲۰۳	۵.۲۵۴-	۳.۱۱۵	۰.۹۷۵	۰.۷۵۵	۶۱.۰۹۸	۰.۳۱۳			

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار سطح معناداری برابر با ۰.۷۵۵ است که بالاتر از ۰.۰۵ است. پس تفاوت بین گروه‌ها از نظر مهارت کلی زبان قابل توجه نیست؛ بنابراین، این دو گروه از نظر مهارت کلی زبانی پیش از مورد عمل قراردادن همگن بودند. هم‌چنین، اعتبارسنجی پرسش‌نامه‌های خودمختاری و انگیزه نیز ضروری بود. قابل ذکر است که این دو پرسش‌نامه به فارسی ترجمه شدند و بر ۲۰ فرد غیر شرکت‌کننده با خصوصیات مشابه شرکت‌کننده‌های این پژوهش آزمایش شدند و از آلفای کرونباخ برای ایجاد اعتبار شاخص آن‌ها استفاده شد. شاخص آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه خودمختاری برابر با ۰.۸۶۸ و برای پرسش‌نامه انگیزه برابر با ۰/۹۴۸ محاسبه شد که سطح قابل قبولی از اعتبار است (براون، ۲۰۰۷).

۶. تفسیر داده‌ها

برای پاسخ به سؤالات پژوهش در این پژوهش، از تحلیل چندمتغیری کوواریانس استفاده شد. چون این تحقیق دو متغیر وابسته داشت از این آزمون استفاده شد. برای اجرای تحلیل چندمتغیری کوواریانس برای یافتن پاسخ سؤالات تحقیق، بررسی این که اطلاعات (نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون) از استانداردهای موردنیاز (نظریه‌های بررسی چندمتغیری کوواریانس) پیروی می‌کنند یا نه، به نظر ضروری بود. به دلیل این که این تحلیل تحت‌عنوان تحلیل چندمتغیری کوواریانس انجام می‌شود، به تمام فرضیه‌های تحلیل

چندمتغیری واریانس و فرضیه خاص مرتبط به تحلیل کوواریانس که همگنی شیب رگرسیونی است نیاز دارد. طبق گفته پالانت (۲۰۱۰) فرضیه‌های تحلیل چندمتغیری واریانس به این گونه هستند: اندازه نمونه کافی، نرمال بودن، برون هسته، خطی بودن، هم خطی چندگانه، همگنی شیب رگرسیونی، همگنی ماتریس واریانس (برای تحلیل چندمتغیری کوواریانس). فرضیه‌های بعدی نرمالیته داده‌ها و عدم وجود برون هشته‌ها بود که با آزمون نرمالیته کولموگروف-سمیرنوف و نمودار جعبه‌ای مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۳ نتایج آزمون نرمالیته کولموگروف-سمیرنوف را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج آزمون نرمالیته کولموگروف-سمیرنوف برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره کلموگروف-سمیرنوف		
۰.۲	۳۱	۰.۱۰۶	آزمایش	پس‌آزمون انگیزه
۰.۰۶۷	۳۳	۰.۱۸۲	کنترل	
۰.۱۰۲	۳۱	۰.۱۴۴	آزمایش	پس‌آزمون خودمختاری
۰.۰۹۵	۳۳	۰.۱۴۱	کنترل	
۰.۰۵۳	۳۱	۰.۱۵۶	آزمایش	پیش‌آزمون انگیزه
۰.۲	۳۳	۰.۱۱۹	کنترل	
۰.۱۶۲	۳۱	۰.۱۳۵	آزمایش	پیش‌آزمون خودمختاری
۰.۱۵۴	۳۳	۰.۱۳۲	کنترل	

در جدول ۳ مقادیر سطح معناداری برای تمام مجموعه داده‌هایی که در این تحقیق استفاده شده‌اند بالای ۰.۰۵ است که ثابت می‌کند نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون به طور نرمال پراکنده شده‌اند. فرضیه نرمالیته همچنین بر اساس نرمالیه چندمتغیری و از طریق مقایسه مقدار فاصله ماهالانویس و مقدار بحرانی (که از طریق استفاده از نمودار مقدار بحرانی جدول کای اسکوتر برای دو متغیر مستقل برابر با ۱۳/۸۲ به دست آمده است) بررسی می‌شود. مقدار حداکثر فاصله ماهالانویس ۸/۹۲۳ است که کمتر از مقدار بحرانی ۱۳/۸۲ است. بنابراین مجموعه داده‌ها دارای نرمالیته چندمتغیری است و می‌توان نتیجه گرفت که هیچ داده پرتی که نرمالیته چندمتغیری را تهدید کند وجود ندارد.

فرضیه بعدی عدم وجود هم خطی است که به این معناست که متغیرهای وابسته نباید بیش از حد همبسته شوند و هر همبستگی بین ۰.۸ یا ۰.۹ باعث نگرانی است. از آنجایی که

توزیع مجموعه داده‌ها نرمال هستند از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. شاخص ضریب همبستگی پیرسون برای نمرات پس آزمون انگیزه و خودکارآمدی ۰/۰۹۷ و برای نمرات پیش آزمون انگیزه و خودکارآمدی ۰/۰۸۶ محاسبه شد که کمتر از ۰/۸ است. بنابراین فرض عدم وجود همخطی چندگانه رعایت شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون باکس برای همگنی ماتریس‌های کوواریانس

۶/۶۳	آزمون باکس	
۱/۰۴۷	F	آزمون بارتلت
۶	df1	
۲۷۵۴۳/۱۸	df2	
۰/۰۰۱	Sig.	

در جدول ۴ سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰/۰۰۱ و کمتر از مقدار ۰/۰۵ و مشاهده شد؛ بنابراین، پیش فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس رعایت شده است. علاوه بر این آزمون لوین هم برای اطمینان از این که دو گروه برای دو متغیر وابسته دارای واریانس‌های یکسان هستند، استفاده شد. جدول ۵ نتایج آزمون لوین برای برابری واریانس‌های متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین برای برابری واریانس‌های متغیرهای وابسته

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a				
	F	df1	df2	Sig.
PostM	3.101	1	62	.083
PostA	6.864	1	62	.051

هم‌چنین سطح معناداری آزمون برابری واریانس‌های لوین برای انگیزه برابر با ۰/۰۸۳ و برای خودمختاری برابر ۰/۰۵۱ و بزرگ‌تر از مقدار ۰/۰۵ بوده و به این معناست که دو گروه این پژوهش برای دو متغیر وابسته واریانس‌های برابر داشتند. آخرین فرضیه همگنی شیب رگرسیونی است که به این معناست که رابطه بین کوواریانس‌ها و متغیرهای وابسته گروه‌های تحقیق باید یکسان باشد.

پس از بررسی تمام پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری، این تحلیل برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش بر نمرات کسب شده اجرا شد. طبق نظر تبکنیک و فیدل (Tabachnick & Fidell) (۲۰۰۷)، ۴ آزمون (اثر پیلائی، لامبدای ویلکس، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی) می‌توانند اثر متغیر مستقل را بر متغیرهای وابسته نشان دهند. طبق نظر تبکنیک و فیدل آزمون لامبدای ویلکس برای استفاده عمومی بهترین آزمون است و نتایج لامبدای ویلکس گزارش شده‌اند. جدول ۶ نتایج لامبدای ویلکس را برای متغیرهای وابسته نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای متغیرهای وابسته

آزمون	آماره	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلائی	۰.۵۵	۲۳.۲۰۹	۳	۵۷	۰.۰۰۱	۰.۵۵
لامبدای ویلکس	۰.۴۵	۲۳.۲۰۹	۳	۵۷	۰.۰۰۱	۰.۵۵
اثر هتلینگ	۱.۲۲۲	۲۳.۲۰۹	۳	۵۷	۰.۰۰۱	۰.۵۵
بزرگترین ریشه روی	۱.۲۲۲	۲۳.۲۰۹	۳	۵۷	۰.۰۰۱	۰.۵۵

جدول ۶ نشان می‌دهد مقدار سطح معناداری لامبدای ویلکس ۰.۰۰۱ است و تفاوت معناداری بین گروه کنترل و گروه آزمایشی در خودمختاری و انگیزه وجود دارد. همچنین آزمون‌های اثرات بین گروهی استفاده شدند تا بفهمیم آیا گروه‌های کنترل و آزمایشی در تمام متغیرهای وابسته به طور چشمگیری متفاوت بودند یا نه. جدول ۷ نتایج آزمون‌های اثرات بین گروهی را برای متغیرهای وابسته نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون‌های اثرات بین گروهی برای متغیرهای وابسته

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F آماره	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	انگیزه	۱۳۸۱.۴۷۷	۱	۱۳۸۱.۴۷۷	۵.۱۵۲	۰.۰۰۷	۰.۱۸
	خودمختاری	۳۹۷.۰۱۵	۱	۳۹۷.۰۱۵	۵۸.۱۵۴	۰.۰۰۱	۰.۴۹۶
خطا	انگیزه	۱۵۸۱۹.۲۵	۵۹	۲۶۸.۱۲۳			
	خودمختاری	۴۰۲.۷۹۲	۵۹	۶.۸۲۷			
کل	انگیزه	۳۸۷۶۵۷	۶۴				
	خودمختاری	۳۷۶۱۴	۶۴				

طبق نظر پالانت برای جلوگیری از خطای شماره یک (یافتن تفاوت معنادار، وقتی تفاوت معناداری وجود ندارد)، تطبیق بونفرونی در سطح آلفا اجرا شد. چون این پژوهش شامل دو متغیر مستقل بود، سطح آلفا تقسیم بر دو شد. در نتیجه سطح آلفا 0.025 ($0.05 \div 2 = 0.025$) در نظر گرفته شد. در جدول آزمون‌های اثرات بین گروهی، ردیفی که گروه نامگذاری شده نشان می‌دهد سطح معناداری برای همه متغیرهای وابسته کمتر از مقدار 0.025 هستند. بنابراین مشخص شد که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های کنترل و آزمایشی از نظر خودکارآمدی و انگیزه بعد از مداخله وجود دارد. اندازه اثر (مجذور اتا) نشان می‌دهد که $49/6$ درصد از واریانس در انگیزه و 18 درصد از واریانس خودکارآمدی از طریق متغیر مستقل (برنامه ریزی عصبی-کلامی) قابل تبیین است. طبق نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، تمام فرضیه‌های صفر این پژوهش رد شدند و نتیجه گرفته شد که استفاده از تکنیک‌های برنامه ریزی عصبی-کلامی تاثیر قابل توجهی بر انگیزه و خودکارآمدی زبان آموزان دارد.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به دنبال بررسی تاثیر استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر خودمختاری و انگیزه فارسی آموزان غیرایرانی بود. هر دو فرضیه صفرتحقیق رد شدند و نتایج تحلیل چندمتغیری کوواریانس نشان داد که استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تاثیر چشمگیری بر هر دو متغیر وابسته این تحقیق داشت. نتایج این پژوهش شواهدی را مبنی بر تأیید پژوهش میلرود (Millrood) (۲۰۰۴) بر نقش مثبت برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در آموزش زبان دوم یافت. زیرا نتایج وی نشان داد که گفتمان معلم می‌تواند از طریق ایجاد هماهنگی به کمک استراتژی‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌عنوان ابزار موفقیت یا شکست در نظر گرفته شود.

لگال و دندون (Legall & Dondon) (۲۰۰۶) با تأکید بر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌عنوان ابزاری برای تشویق زبان‌آموزان و تقویت رابطه بین مدرس و زبان‌آموزان، مسأله مربوط به تکامل رفتار زبان‌آموز را مطرح کردند که نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با تحقیق آنها بود. نتایج پژوهش حاضر همچنین نتیجه تحقیق انجام‌شده توسط پیشقدم، شاپوری و

شایسته (۲۰۱۱) را اثبات می‌کند، مخصوصاً اینکه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌طور مثبت با موفقیت معلم در ارتباط است.

طبق گفته پژوهشگران برنامه‌ریزی عصبی-کلامی همچون توزی و متیسون (Tosey & Mathison) (۲۰۰۳) همه معلم‌ها بر رفتارها و پاسخ‌های زبان‌آموزانشان از طریق استفاده از زبان تأثیر می‌گذارند. اکثر آنها از این تکنیک‌ها برای رسیدن به اهداف آموزشی خود به‌طور ناخودآگاه استفاده می‌کنند یا ممکن است سهواً از زبان در جهت منفی استفاده کنند. در نتیجه استفاده از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به معلم‌ها شانس تفکر درباره رفتارهای خود، آگاهی از اینکه در کلاس چه فعالیتی انجام می‌دهند و چه می‌گویند را می‌دهد که باعث مؤثر بودن آنها می‌شود. بر اساس برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، آموزش فرایندی است که به کمک آن شرایط تقویت یادگیری فراهم می‌شود و در نتیجه باعث رسیدن به هدف مطلوب می‌شود. هلم (Helm) (۲۰۰۹) باور دارد که تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی شانس با ارزشی برای تقویت یادگیری و توانایی ارتباطی به دانشجویان می‌دهد. در نتیجه هم مدرسان و هم دانشجویان می‌توانند محیط یادگیری مؤثر و سازنده‌ای را تجربه کنند.

در سال‌های اخیر، نشان داده شده است که اهداف برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان دوم دارند. ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) این تکنیک‌ها را به‌عنوان تکنیک مکملی در آموزش زبان دوم توصیف کردند. طبق گفته میلرود (۲۰۰۴) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی روشی برای آموزش زبان است که به پیشرفت در عملکرد زبان‌آموزان به اندازه‌ی مدرسان کمک می‌کند و در تحقیق حاضر نیز چنین پیشرفتی در دو جنبه رفتاری دانشجویان مشاهده شد.

نتایج حاصل از مطالعه حاضر را می‌توان به این شکل توجیه کرد که برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به دیدگاهی اشاره دارد که در آن یک فرد یک سیستم کامل ذهن و بدن است. بنابراین، از آنجایی که مفاهیم خودمختاری و انگیزه نشان می‌دهند که زبان‌آموزان باید تجربه‌های کلاسی را منعکس کنند، پس می‌توان نتیجه گرفت که تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی استفاده شده در این تحقیق ممکن است باعث بهبودی در سطح انعکاسی شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی و سطح‌های بالاتری از خودمختاری و انگیزه شوند. از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی همچنین به‌عنوان بررسی ساختار تجربه ذهنی یاد می‌شود (مک ویرتر (Mcwhirter)، ۱۹۹۲) که به‌طور مشخصی با مفهوم

نقش برنامه‌ریزی عصبی - کلامی در بهبود ... (علیرضا کیوانی و دیگران) ۳۰۱

تفکر درباره فعالیت‌های کلاسی که بر اساس برنامه‌ریزی عصبی-کلامی هستند در ارتباط است. طبق نظر بندلر و گریندر، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی می‌تواند به‌عنوان روشی استفاده شود که به کمک آن توانایی‌های افراد خاص توسط هر یادگیرنده مدل‌سازی و کسب می‌شوند. آن‌ها بیان می‌کنند که برنامه‌ریزی عصبی-کلامی همچنین می‌تواند عملکرد بد و مشکلات مربوط به روانشناسی و سلامتی مانند انواع ترس‌ها، اضطراب، افسردگی، عادات بد، بیماری‌های روان‌تنی، نزدیک‌بینی، آلرژی و اختلالات یادگیری را در یک جلسه اصلاح کند. به همین دلیل است که برخی هیپنوتیسم‌درمانگران از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی استفاده و به تأثیرگذاری پژوهش‌های بین برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و آموزش زبان خارجی تأکید می‌کنند و نقش تحقیقاتی همچون تحقیق حاضر را پررنگ‌تر جلوه می‌دهند.

با این وجود همان‌طور که فلچر و همکاران (Fletcher et al) (۲۰۰۳) ذکر می‌کند، آشناکردن مدرسان با برنامه‌ریزی عصبی-کلامی چالش‌برانگیز است؛ برنامه‌ریزی عصبی-کلامی اغلب با بررسی تفاوت‌ها و سبک‌های یادگیری مردم در ارتباط است و یادگیری، آموزش سیستم‌های حسی، هوش احساسی، هوش چندگانه، فعالیت‌های مربوط به ذهن، القای هیپنوتیزمی، مشاوره و غیره نیازمند تدوین یک نظام آموزشی مستقل است.

رول و نورمن (Revell & Norman) (۱۹۹۹) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان حیطه گسترده‌ای شامل ابزارها و وسایل مختلف برای یادگیری کاربردی‌تر، جذاب‌تر و دوستانه‌تر برای زبان‌آموز تعریف می‌کنند. بنابراین توان بالقوه این حوزه روانشناختی می‌تواند جنبه‌های مختلف آموزش زبان را متحول کند چراکه به نظر می‌رسد «برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بیشتر عملی (تکنیک محور) باشد تا نظری» (هیپ، ۲۰۰۸). طبق گفته زسترو، داتسون و کوخ (Zastrow, Dotson, Koch) (۱۹۸۷) این روش الهام‌بخش برخی پژوهش‌گران شد تا برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را نه صرفاً به‌منزله فرضیه رفتار انسانی بلکه به‌عنوان یک مدل در نظر بگیرند. همان‌طور که توزی و متیسون (۲۰۱۰) بیان کردند ظاهراً برنامه‌ریزی عصبی-کلامی پتانسیل زیادی برای آموزش و یادگیری دارد. برای مثال مشخص شده که اتخاذ معرفت‌شناسی اصولی مبتنی بر شبکه‌های اینترنتی در آموزش، تبعات بسیاری دارد، زیرا مثال‌های محتمل زیادی از کاربرد آنها را می‌توان در سطح تکنیک در زمینه آموزش و پرورش متصور شد. به‌این ترتیب، دانشجویان و معلمان می‌توانند برای

یافتن راه‌حل مشکلاتی از قبیل مدیریت کلاس که بر سر راهشان در آموزش قرار می‌گیرد از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بهره‌مند شوند.

فلچر و همکاران (۲۰۰۳) باور دارد روش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی برای آموزش و یادگیری می‌تواند این گونه توصیف شود: رابطه بین مدرس و زبان‌آموز مانند دانش ساینترتیک (Cybernetic) عمل می‌کند؛ یعنی به‌عنوان فرایندی پویا که معنا به کمک آن از طریق ایجاد بازخورد دوطرفه ایجاد می‌شود، نه انتقال اطلاعات از شخصی به شخص دیگر. افراد بر اساس چگونگی درک و ترسیم خود از دنیا رفتار می‌کنند، نه واقعیت دنیا. برای نتیجه‌گیری، هلم (Helm) (۲۰۰۹) بیان می‌کند که چگونه افراد در درون خود دنیا را از طریق تصورات حسی (مخصوصاً دیداری، شنیداری و حرکتی) درک می‌کنند و زبان دلیل اصلی علاقه به برنامه‌ریزی عصبی-کلامی است.

بنابراین می‌توان گفت که برنامه‌ریزی عصبی - زبانی به دیدگاهی اشاره دارد که در آن یک فرد یک سیستم کامل ذهن و بدن است. از آن جایی که مفاهیم خودمختاری و انگیزه نشان می‌دهند که زبان‌آموزان باید تجربه‌های کلاسی را منعکس کنند، پس می‌توان نتیجه گرفت که تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی استفاده شده در این تحقیق ممکن است باعث بهبودی شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی و سطح‌های بالاتری از انگیزه و خودمختاری شوند. از برنامه‌ریزی عصبی - کلامی همچنین به‌عنوان بررسی ساختار تجربه ذهنی یاد می‌شود. نتایج تحلیل چندمتغیری کوواریانس نشان داد که استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی - کلامی تأثیر چشمگیری بر دو متغیر وابسته این تحقیق داشت.

می‌توان نتیجه گرفت که معلم‌ها باید تلاش کنند از تکنیک‌هایی مانند برنامه‌ریزی عصبی - کلامی برای تقویت انگیزه و خودمختاری زبان‌آموزان استفاده کنند. علاوه بر این، مشاهده می‌شود که نحوه تدریس مدرسان در کلاس و تکنیک‌هایی که استفاده می‌کنند بر ارتقای عوامل مهم در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی که ممکن است در یادگیری کلی آن نقش داشته باشد تأثیرگذار است.

کتابنامه

- Arkoç, E. Ş. (2008). The impact of learner autonomy on the success of listening Comprehension. Doctoral dissertation, Turaky University.
- Azari Noughabi, Mostafa & Amirian, Seyed Mohammad Reza (2020) Assessing the Contribution of Autonomy and Self-Efficacy to EFL Teachers' Self-Regulation. *English Teaching & Learning*, 1-18. 45. 10.1007/s42321-020-00060-4.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. the United Kingdom: Cambridge (University Press).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bernhardt, E. (1997). Victim narratives or victimizing narratives? Discussions of the reinvention of language departments and language programs. *ADFL Bulletin* 29 (i), 13-19.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2nd Ed. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Challob, A.I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10434-1>
- Chan, Y. W. (2003). Junior high school English teachers' ideas of current English textbooks in Tainan County. *National Kaohsiung Normal University*.
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>.
- Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English Proficiency. Retrieved from www.asianefljournal.com/pta_Nov_07_dd.pdf.
- Dehghannezhad, Saeideh (2019). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-efficacy, their Personality and Students' Motivation. Unpublished MA thesis. University of Guilan.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. London: Psychology Press.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Centre, University of Hawaii at Manoa.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Fletcher, A., Guthrie, J., Steane, P., Roos, G. and Pike, S. (2003). Mapping stakeholder perceptions for a third sector organization. *Journal of Intellectual Capital*, 4 (4), 505-527.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1985). *Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use*. London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology. Gardner, R.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of management review*, 12(3), 472-485.

- Haghi, M. (2009). The relationship between perceived self-efficacy and Iranian EFL learners' autonomy. Unpublished master's thesis, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
- Helm, D. J. (2009). Improving English instruction through Neuro-Linguistic Programming. *Education*, 130 (1), 110-113
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. *Research Studies in Education*, 3, 203-218.
- Lashkarian, A., & Sayadian, S. (2015). The effect of Neuro Linguistic Programming (NLP) techniques on young Iranian EFL Learners' motivation, learning improvement, and on teacher's success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 510-516.
- Lei, W & Yu-mei, L (2012). An Empirical Study of Listening Comprehension Strategies in Autonomous Learnign Environment. *Sino-US English Teaching*, 9, (11), 1695-1701.
- Loewen, S. and Reinders, H. (2011). *Key Concepts in Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- McWhirter, E. H. (1992). A test of a model of the career commitment and aspirations of Mexican American high school girls. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe, AZ.
- Pajares, F (2006). Self-efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F.
- Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age. acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pallant, J., (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th Edition. McGraw Hill, New York.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *The role of goals and goal orientation. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Prentice-
- Pishghadam, R., Shapoori, M., & Shayesteh, S. (2011). NLP and its relationship with teacher success, gender, teaching experience and degree: A comparative study. *World Journal of English Language*, 1(2), 2-8.
- Revell, J, and S. Norman. (1999). *Handing over: NLP-based activivties for language learning*. London: Saffire Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
- Shahmoradi, Nasim, Nosratinia, Mania, Shangarffam, Nacim (2018) The Relationship among EFL Teachers' Critical Thinking, Neuro-Linguistic Programming, and Their Sense of Efficacy. *Journal of Applied Linguistic and Language Research*, 5 (2), 41-56.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.
- Tabachnick and Fidell, (2007) BG Tabachnick, LS Fidell Using Multivariate Statistics. (4th ed.).
- Tabrizi, H. M., & Saeidi, M. (2015). The relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy, autonomy and listening comprehension ability. *English Language Teaching*, 8(12), 158-169.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educ. Psychol. Rev.* 6, 49-78. doi: 10.1007/BF02209024.
- Zastrow, C., Dotson, V., & Koch, M. (1987). The neuro-linguistic programming treatment approach. *Journal of Independent Social Work*, 1(1), 29-38.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zimmerman, B. J., and Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self-efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.