

**The effectiveness of Neuro Linguistic Programming Strategies
Training on Emotional Intelligence, Achievement Motivation
and Academic Self-concept among Female Students
with Learning Disabilities**

Leila Mansouri

Phd Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran.

Alireza Haji Yakhchali*

Associate Professor of Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran.

**Manijeh Shehni
Yeilagh**

Professor of Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran.

**Manijeh Shehni
Yeilagh**

Associate Professor of Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of neuro linguistic programming strategies training on emotional intelligence, achievement motivation and academic self-concept. This study was experimental pre-test, post-test with the control group design. The statistical population of this study consisted of all female fifth grade elementary school students in Izeh city in the academic year of 2020-2021. Then 30 people with learning disabilities were selected through random multi stage cluster sampling and were assigned randomly to experimental and control groups. The instruments used in this study were emotional intelligence (Petrides & Furnham, 2001) achievement motivation (Hernance, 1977) and academic self-concept (Liu & Wang, 2005). The experimental group received neuro linguistic programming strategies training for ten 60-minutes sessions, one sessions in a week lasting for two month. Analysis of the data was done using descriptive (average & standard deviation) and inferential (multiple covariance analysis) tests. Experimental group showed significant increase in achievement motivation and academic self-concept after being trained, But no significant effect was observed on emotional intelligence. Based on the result we can say that neuro linguistic programming strategies training is an important method in improving of achievement motivation and academic self-concept students with learning disability.

Keywords: neuro linguistic programming , emotional intelligence, achievement motivation, academic self-concept, learning disabilities.

* Corresponding Author: a.haji@scu.ac.ir

How to Cite: Mansouri, L., Haji yakhchali, A. R., Shehni yeilagh, M., & Maktabi, G. H. (2022). The effectiveness of Neuro Linguistic Programming Strategies Training on Emotional Intelligence, Achievement Motivation and Academic Self-concept among Female Students with Learning Disabilities. *Educational Psychology*, 17(62), 81-105. doi: 10.22054/jep.2022.66240.3572

اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری

لیلا منصوری

ایران

علیرضا حاجی یخچالی *

دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

منیجه شهنی بیلاق

استاد روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

غلامحسین مکتبی

دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش-آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر ایذه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ تشکیل دادند. از جامعه فوق ۳۰ نفر که دارای ناتوانی‌های یادگیری بودند با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان حجم نمونه پژوهش انتخاب و سپس نمونه منتخب به صورت تصادفی در قالب گروه‌های آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت دو ماه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های هوش هیجانی (پترایدز و فارنهام، ۲۰۰۱)، انگیزش پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۷) و خودپنداره تحصیلی (لیو و وانگ، ۲۰۰۵) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره) استفاده شد. نتایج تحلیل بیانگر تأثیر راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش بود، اما بر هوش هیجانی تأثیر معناداری مشاهده نشد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی یک روش مفید و مؤثر در افزایش انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری است.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی، هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی، ناتوانی‌های یادگیری

پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز است.
 * نویسنده مسئول: a.haji@scu.ac.ir

مقدمه

یکی از مهمترین موضوعاتی که توجه روان‌شناسان و به ویژه متخصصان آموزش و پرورش در سراسر جهان را به خود جلب کرده است، موضوع ناتوانی‌های یادگیری^۱ است (گلوژمن^۲، ۲۰۱۵). ناتوانی‌های یادگیری به عنوان اختلالات عصبی-رشدی تعریف می‌شوند که مانع رشد و استفاده از مهارت‌های خاص در برخی زمینه‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن و یا حساب می‌شوند. این اختلالات برای فرد ذاتی محسوب می‌شوند و تصور می‌شود به دلیل اختلال در عملکرد سیستم عصبی-مرکزی بوجود آیند و ممکن است در هر زمان از زندگی فرد رخ دهند (نانیز، رودریگز، تیرو، فرناندز و سروزو^۳، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری علیرغم داشتن هوش طبیعی، قادر نیستند همانند همسالان عادی خود به مسائل تحصیلی بپردازند و به راهبردهای یادگیری متفاوت از همتایان عادی خود نیازمند می‌باشند (زیادت^۴، ۲۰۲۱). این دانش‌آموزان نه تنها از مشکلات و ضعف در عملکرد تحصیلی رنج می‌برند، بلکه دچار برخی مشکلات هیجانی نیز می‌شوند که از جمله می‌توان به هوش هیجانی^۵ ضعیف در آنان اشاره کرد (زیبرگ و کاسلر^۶، ۲۰۱۷).

هوش هیجانی به توانایی شناسایی و مدیریت احساسات و هیجان‌های شخصی خود و همچنین هیجان‌های دیگران اشاره دارد (گلمن^۷، ۲۰۱۶؛ به نقل از ارجین، کاراتاس و موتلو^۸، ۲۰۲۰) و به عنوان درک دقیق و درست هیجان‌ها، ایجاد و دسترسی به هیجان‌ها و تنظیم انعطاف‌پذیر هیجان‌ها در راستای تقویت رشد هیجانی و فکری در نظر گرفته می‌شود (هاشیم و خلیل، ۲۰۱۸). مطالعات نشان داده‌اند افرادی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردار هستند از افراد با سطح هوش هیجانی پایین‌تر بهتر عمل می‌کنند (الکسنین و الکسنین^۹، ۲۰۰۲). از این‌رو، زمانی که افراد از میزان مطلوبی از این مهارت‌ها برخوردار باشند بهتر می‌توانند خود را با محیط سازگار کنند. تحقیقات اخیر بر اهمیت هوش هیجانی در افراد با ناتوانی یادگیری تأکید کرده‌اند (همتی علمدارلو، اسمعیل بیگی و انجم شعاع، ۱۳۹۷).

1. learning disability
2. Glozman
3. Nunez, Rodriguez, Tuero & Cerezo
4. Ziadat
5. emotional intelligence
6. Zysberg & Kasler
7. Goleman
8. Ergin, Karatas & Mutlu
9. Elksnin

نتایج برخی مطالعات حاکی از این است که کودکان دارای ناتوانی یادگیری از سطوح پایین‌تری از هوش هیجانی برخوردار هستند (هن و گروشیت^۱، ۲۰۱۴) و هیجان‌های منفی بیشتری را نسبت به افراد دیگر تجربه می‌نمایند (محمودی، برجعلی و علیزاده، ۱۳۹۵). عدم تنظیم هیجان و نارسایی هیجانی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌تواند مشکلات بسیاری را برای آنان بوجود آورد که از جمله می‌توان به عدم علاقه به تحصیل و ترک تحصیل در دوران مدرسه اشاره کرد. بنابراین برای پیشگیری از مشکلات یاد شده و برای اینکه این افراد بتوانند سازگاری مطلوبی در محیط‌های تحصیلی و در زندگی به دست آورند، نیازمند آن هستند تا از نظر هیجانی توانمند شوند (همتی علمدارلو و همکاران، ۱۳۹۷).

متغیر دیگری که با یادگیری ارتباط دارد و در افراد دارای ناتوانی یادگیری دچار نقص می‌شود، انگیزش پیشرفت^۲ است (جوزف و کارتیکیان^۳، ۲۰۱۹). انگیزش پیشرفت، به عنوان تمایل و تشویق فرد برای حرکت یا هدایت نیرو جهت انجام فعالیت‌هایی که تحقق اهداف را در یادگیری پشتیبانی می‌کنند، تعریف می‌شود (آندریانی، کساماواتی و کریستیاوان^۴، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، انگیزش نیرویی است که رسیدن به هدف را در فرد تقویت و جهت می‌بخشد (قدیریان، موسوی‌پور و اکبری چرمهینی، ۱۳۹۶) و نقش مهمی در یادگیری دارد و یکی از عوامل تعیین‌کننده و مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود (استین‌مایر، ویندیگر، شوینگر و اسپیناث^۵، ۲۰۱۹). تحقیقات اخیر بر اهمیت انگیزش پیشرفت در نتایج تحصیلی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری تأکید کرده‌اند (دنیل و کوک^۶، ۲۰۱۸)، به طوری که انگیزش کم و مشکلات شناختی منجر به رفتارهای اجتنابی و کسب مهارت‌های تحصیلی ضعیف در آنان می‌شود (پولیچرونی، آنتونیو و کوترونی^۷، ۲۰۱۴). در این راستا علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) نشان دادند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، از میزان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت پایینی برخوردار هستند. جوزف و کارتیکیان (۲۰۱۹) نیز در مطالعه خود نشان دادند دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای انگیزش پیشرفت پایینی هستند.

-
1. Hen & Goroshit
 2. achievement motivation
 3. Joseph & Karthikeyan
 4. Andriani, Kesumawati & Kristiawan
 5. Steinmayr, Weidinger, Schwinger & Spinath
 6. Daniel & Cooc
 7. Polychroni, Antoniou & Kotroni

یکی دیگر از متغیرهایی که ناتوانی یادگیری بر آن تأثیر دارد و یادگیری دانش‌آموزان را مختل می‌کند، خودپنداره تحصیلی^۱ است (تراوتنر و شیوینگر^۲، ۲۰۱۸). خودپنداره تحصیلی به عقاید شخصی در مورد مهارت‌ها و توانایی‌های تحصیلی فرد اشاره دارد (چائولیا^۳، ۲۰۲۰). مطالعات نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی یک عامل مهم و ضروری در تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان به نظر می‌آید و پیش‌بینی‌کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی است (تراوتنر و شیوینگر، ۲۰۱۸). هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبتی برخوردار باشند این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در او می‌شود (ارفع‌بلوچی و غفاری، ۱۳۹۰). با این حال، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، توانایی‌های تحصیلی خود را کمتر از همسالان عادی خود درک می‌کنند. در حقیقت، نگرش منفی آنان نسبت به خود با عوامل اجتماعی، از جمله پذیرش اجتماعی مرتبط است و باعث می‌شود نوعی خودارزشمندی منفی یا خودپنداره ضعیف در آنان ایجاد شود و در نهایت موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنان شود (والش^۴، ۲۰۱۸). به‌طور کلی، شکست در یادگیری برای دانش‌آموزان یک پیامد منفی است و اگر به‌طور مداوم رخ دهد منجر به کاهش انگیزه، ارزیابی نادرست از خود و نادیده گرفتن توانایی‌های خود می‌شود (وینر^۵ و کارتون^۶، ۲۰۱۲). بنابراین شناخت راهبردهای آموزشی و مقابله‌ای کارآمد و مؤثر به منظور کنترل و کاهش این نوع از مشکلات دارای اهمیت فراوان است و پایه و اساس سازگاری‌های موفق در بزرگسالی را تشکیل می‌دهد (انگن^۷، ۲۰۱۰). در این راستا یکی از روش‌های آموزشی و درمانی که می‌تواند بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثرگذار باشد، آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی است. طی چند دهه اخیر تحقیقات زیادی پیرامون روش‌های درمانی و آموزشی مؤثر بر کاهش مشکلات رفتاری، تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان در جوامع آماری مختلف انجام شده است. در این میان برخی از

-
1. Academic self-concept
 2. Trautner & Schwinger
 3. Chaulia
 4. Walsh
 5. Weiner
 6. Carton
 7. Ongen

روان‌شناسان به ارائه روش‌های نوینی تحت عنوان برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی^۱ پرداخته‌اند. چهارچوب نظری این دیدگاه توسط «ریچارد بندلر^۲» و «جان گریندر^۳» در دهه ۱۹۷۰ ابداع شد (الرودهان^۴، ۲۰۱۸). این الگو با هدف ایجاد شیوه‌های مؤثر اندیشیدن و برقراری ارتباط پرورش پیدا کرده و از دیدگاه‌های مختلفی از جمله گشتالت‌درمانی^۵، سبیرنتیک^۶، هیپنوتراپی^۷ و خانواده‌درمانی^۸ برگرفته شده است. برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی ترکیبی از سه مؤلفه اساسی است؛ اولین مؤلفه، برنامه‌ریزی^۹ است که مبتنی بر فرآیندهای رفتاری است که باعث مدیریت و سازماندهی رفتار فرد از طریق اعمال و واکنش‌های او می‌شود. دومین مؤلفه، عصبی^{۱۰} است که مبتنی بر این ایده است که جهان از طریق حواس تجربه می‌شود و تمام رفتارها و عقاید افراد از فرایندهای عصبی ناشی می‌شوند. مؤلفه سوم کلامی^{۱۱} یا زبانی است که به استفاده از زبان و کلام برای مدیریت رفتار و افکار و برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با دیگران اشاره دارد (چائولیا، ۲۰۲۰).

می‌توان گفت برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی، یک فرایند علمی برای سازماندهی ساختار تجربه درونی انسان‌ها است و با ارائه روش‌هایی به انسان کمک می‌کند تا با گواه به افکار، احساسات و اعمال خود در انجام کارها توانا تر و نسبت به زندگی خوشبین تر باشد تا بهتر بتواند هیجان‌ها و احساسات منفی خود را متوقف کند و با تغییر آن‌ها زندگی مثبت و بدون استرسی را تجربه نمایند (سواردلاور و کوان^{۱۲}، ۲۰۱۷). در واقع برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی با تأکید بر مهارت‌هایی همچون هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود، ارتباط مؤثر، مهارت‌های آرامش‌بخشی و مدل‌های بازنمایی درونی به فرد در ایجاد تغییرات مثبت در تمام جنبه‌های زندگی کمک می‌کند (نامپو^{۱۳}، ۲۰۲۱). برنامه‌ریزی عصب-

1. neuro linguistic programing strategies

2. Richard bandler

3. John grinder

4. Alroudhan

5. Geshtalt therapy

6. Sybernetic

7. Hypnotherapy

8. family threrapy

9. programming

10. neuro

11. verbal

12. Kuan

13. Nompo

زبان‌شناختی به عنوان یک الگوی یادگیری به فرد اجازه می‌دهد تا چگونگی پردازش فکر و تأثیر آن بر رفتار و تصمیم‌گیری را درک کند. بنابراین این ابزار آموزشی به فرد اجازه می‌دهد تا شیوه تفکر درباره یک عمل را اصلاح کند تا به اهداف مورد نظر خود در زمینه خاصی دست یابد (سیلوا^۱، ۲۰۱۷). همچنین، برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی یک رویکرد ارتباطی است که با هدف تغییر در افراد انجام می‌شود و اصلی‌ترین هدف آن این است که به انسان برای برقراری ارتباط بهتر با خود کمک کند و ترس و احساسات منفی را کنترل و کاهش دهد (نامپو، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی حاکی از تأثیرگذاری مستقیم و غیر مستقیم بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی است. به عنوان مثال، احمد (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان «بهبود هوش هیجانی با استفاده از راهبردهای برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی» به این نتیجه دست یافت که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. شاکردولوق و اوبالاسی (۱۳۹۷) در پژوهش خود تحت عنوان «اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان» که روی معلمان زن دوره ابتدایی شهر تبریز انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان ابتدایی مؤثر بوده است. الفرح، باوالساح و الخطیب^۲ (۲۰۱۶) نیز طی مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی می‌شود.

در زمینه انگیزش پیشرفت، شریف و عزیز (۲۰۱۵) طی پژوهشی با عنوان «کاربرد تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر افزایش انگیزش دانش‌آموزان» به این نتیجه دست یافتند که این برنامه مداخله‌ای بر افزایش انگیزش درونی و بیرونی دانش‌آموزان مؤثر است. انجم‌شعاع، اسماعیل‌زاده و کشتی‌دار (۲۰۲۰) نیز طی پژوهشی بیان کردند که راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر انگیزش شغلی معلمان تأثیر دارد. لشکریان و صیادیان (۲۰۱۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش انگیزش، کاهش اضطراب و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. زمینی، حسینی‌نسب و هاشمی (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند

1. Silva

2. Al Farah, Bawalsah & Al Khateeb

که برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. در زمینه خودپنداره تحصیلی نیز چائولیا (۲۰۲۰) تأثیر برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از تأثیر معنادار این برنامه آموزشی بر تمام ابعاد خودپنداره بود. حکیم و یسورجا (۲۰۱۸) نیز طی پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان می‌شود. بال^۱ (۲۰۰۷) نیز طی مطالعه‌ای که بر روی ۷۰ دانش‌آموز دارای اختلال خواندن انجام داد، به این نتیجه دست یافت که برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان شده است. همچنین، فرزین (۲۰۲۰) نیز طی پژوهشی نشان داد که راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر عزت‌نفس کوهنوردان استان تهران تأثیر مثبت دارد.

با توجه به آنچه ذکر شد می‌توان گفت از آنجا که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، تصور منفی نسبت به توانایی‌های خود دارند و دچار مشکلات عدیده‌ای در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی می‌شوند، به نظر می‌رسد استفاده از برنامه‌های راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی می‌تواند در تغییر نگرش آنها مؤثر باشد. گرچه استفاده از این روش برای انواع اختلالات رواج یافته، اما مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در ایران با وجود افزایش کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، استفاده از این برنامه‌ها مورد توجه واقع نشده و تاکنون مطالعه‌ای در خصوص استفاده از این روش که به طور همزمان سازه‌های هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بررسی کرده باشد، یافت نشده است. بنابراین مسئله فوق برای اولین بار مورد بررسی قرار می‌گیرد. لذا با توجه به مباحث نظری که ذکر گردید و خلاء پژوهشی موجود، این سوال مطرح می‌شود که آیا آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم با ناتوانی‌های یادگیری شهر ایذه تأثیر دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر ایذه در سال تحصیلی

۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۸۶۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به این صورت بود که با استفاده از روش خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای از میان مدارس ابتدائی موجود در شهرستان (۱۶ مدرسه)، ۵ مدرسه به تصادف انتخاب و سپس از هر مدرسه دو کلاس پایه پنجم به طور تصادفی انتخاب گردید. سپس از معلمان پایه پنجم درخواست شد تا دانش‌آموزانی را که در سه حیطه خواندن، نوشتن و ریاضی دچار مشکل هستند را معرفی نمایند. در این مرحله ۵۳ دانش‌آموز دارای مشکل در حیطه‌های فوق شناسایی شدند. سپس تمام دانش‌آموزانی که از نظر معلمان و با توجه به پرونده تحصیلی آن‌ها مشکوک به ناتوانی‌های یادگیری بودند و حاضر به همکاری شدند، آزمون‌های تشخیص نارساختوانی، اختلال ریاضی و اختلال املاء گرفته شد. همچنین، به منظور اینکه دانش‌آموزان منتخب، دارای ناتوانی‌های ذهنی نباشند، از آزمون هوشی ریون^۱ استفاده گردید و دانش‌آموزانی که دارای نمره هوشی کمتر از ۹۰ بودند از نمونه پژوهش حذف شدند. در نهایت از بین دانش‌آموزانی که شرایط لازم برای ورود به پژوهش را داشتند، تعداد ۳۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: قرار داشتن در پایه پنجم، داشتن هوشبهر طبیعی، رضایت و آمادگی شرکت در مداخلات گروهی، عدم شرکت در هر گونه مداخله درمانی یا آموزشی به‌طور همزمان و عدم توانایی در یکی از حوزه‌های خواندن، نوشتن و ریاضی و ملاک‌های خروج شامل: غیبت بیش از سه جلسه، شرکت در هر گونه مداخله درمانی، عدم تمایل به ادامه درمان، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده بود. مداخله راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به مدت ۲ ماه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایشی آموزش داده شد و به گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نگردید. پس از پایان جلسات آموزشی و گردآوری اطلاعات آماری، داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس چند متغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. لازم به ذکر است که تمام مراحل اعم از انتخاب حجم نمونه و اجرای آزمون‌های غربال‌گری به‌صورت مجازی و در بستر سامانه شاد انجام گرفته است. جلسات آموزشی راهبردهای برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی بر اساس کتاب برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (ردی و برتون، ۲۰۱۲؛ ترجمه

قهرمانی، ۱۳۹۸). انجام گرفت. جلسات آموزشی راهبردهای برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی

جلسه	محتوا
اول	خوش‌آمدگویی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر، شرح اهداف و مقررات جلسات، تعریف برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی و فواید و کاربردهای آن در زندگی و اجرای پیش‌آزمون
دوم	در این جلسه به آموزش هدف‌گذاری، بیان ضرورت و اهمیت هدف‌گذاری، فواید هدف‌گذاری، آموزش شناسایی موانع هدف‌گذاری پرداخته شد و در نهایت تمرین کلاسی ارائه گردید.
سوم	در این جلسه فراگیران با مفهوم مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، ضرورت داشتن برنامه، انواع برنامه‌ریزی‌ها و نحوه اولویت‌بندی برنامه‌ها بر اساس زمان، عوامل اتلاف زمان و چگونگی مقابله با عوامل مخل زمان آشنا شدند و تکلیف خانگی ارائه شد.
چهارم	در این جلسه به بیان مهارت‌های جرأت‌ورزی و ابراز وجود، آشنایی با مزیت‌های جرأت‌ورزی، آشنایی با نحوه رفتارهای قاطعانه و جلوگیری از رفتارهای منفعلانه و پرخاشگرانه پرداخته شد.
پنجم	در این جلسه به آموزش انواع ارتباط (کلامی و غیرکلامی) پرداخته شد و همچنین آموزش چگونگی ارتباط مؤثر با اعضای خانواده، دوستان، معلمان و غیره به آزمودنی‌ها ارائه گردید. سپس تمرینات کار در کلاس اجرا شد.
ششم	در این جلسه دانش‌آموزان با نظام‌های بازنمایی و حواس پنجگانه آشنا شدند. سپس به آموزش چگونگی ادراک جهان از طریق نظام‌های بازنمایی (دیداری، شنیداری، جنبشی و شنیداری-منطقی) پرداخته شد. در ادامه تمرین کلاسی اجرا و تکلیف خانگی به آنها ارائه گردید.
هفتم	در این جلسه فراگیران با کنترل تجربیات حسی، تنظیم و کنترل ورودی‌های حسی آشنا شدند، در ادامه به آموزش رها کردن باورهای محدودکننده و ایجاد باورهای نیروبخش و درک حس‌های مهم پرداخته شد. در نهایت تمرین کلاسی و تکلیف خانگی ارائه گردید.
هشتم	در این جلسه به برنامه‌های ذهنی پرداخته شد و فراگیران با برنامه‌های ذهنی، درک همانندی و تفاوت و ترکیب برنامه‌های ذهنی آشنا شدند.
نهم	در این جلسه به تعریف سطوح عصب‌شناختی پرداخته شد و توضیحاتی در مورد سطوح عصب‌شناختی شامل: محیط، رفتار، باور، قابلیت و هویت با ذکر مثال‌های متنوع ارائه گردید.
دهم	مرور و تمرین مهارت‌های ارائه شده در جلسات گذشته، جمع‌بندی مفاهیم بررسی شده و اجرای پس‌آزمون.

به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده گردید:

۱) آزمون خواندن و نارساخوانی (نما): این آزمون توسط کرمی‌نوری و مرادی (۱۳۸۴) به منظور تشخیص اختلال نارساخوانی در دانش‌آموزان ابتدایی تهیه و بر روی

دانش آموزان ابتدایی در شهرهای تهران، سنندج و تبریز هنجار شده است و دارای ده خرده آزمون شامل (خواندن کلمه‌ها، زنجیره کلمه‌ها، قافیه، نامیدن تصاویر، درک کلمه‌ها، حذف آواها، خواندن ناکلمه‌ها، نشانه‌های حروف، نشانه‌های مقوله) می‌باشد. نقطه برش آزمون ۱۵۷ است و دانش آموزی که در این آزمون نمره ۱۵۷ یا کمتر از ۱۵۷ کسب کند به عنوان دانش آموز نارساخوان تشخیص داده می‌شود. میزان همسانی درونی آزمون خواندن و نارساخوانی ۰/۸۱ و ضریب آلفای آن ۰/۸۳ محاسبه شده است (کریمی نوری و مرادی، ۱۳۸۴). روایی آن نیز از طریق تحلیل عاملی ۰/۶۲ گزارش شده است (حسینی، مرادی، کریمی نوری، حسنی و پرهون، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به دست آمد.

۲) آزمون تشخیص اختلال نوشتن: این آزمون توسط مرادی (۱۳۹۶) به منظور تشخیص اختلال بیان نوشتاری در دانش آموزان ابتدایی تهیه و بر روی دانش آموزان پایه اول تا پایه ششم ابتدایی شهر سمنان هنجار شده است و دارای چهار خرده آزمون شامل (نگارش، واژگان، درک مطلب و املاء) می‌باشد. نمره برش حاصله بر اساس منحنی راک در ۴۷ می‌باشد و دانش آموزی که نمره کمتر از ۴۷ دریافت کند به عنوان دانش آموز نارسا نویس تشخیص داده می‌شود. میزان همسانی درونی این آزمون برای هر پایه در دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۹۶ به دست آمد. روایی محتوایی آن توسط چند تن از متخصصین و آموزاگاران ابتدایی به تأیید رسیده است. همچنین روایی همزمان ابزار با نمرات املاء و انشاء در دامنه ۰/۵۲ تا ۰/۷۴ گزارش گردید و پایایی آزمون نیز از طریق بازآزمایی و به فاصله ده روز در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ متغیر بود که همه مقادیر معنادار بودند (مرادی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد. در این پژوهش از آزمون اختلال نوشتن مربوط به پایه پنجم استفاده گردید.

۳) آزمون ریاضی کی‌مت^۱: آزمون ریاضی کی‌مت توسط کنولی^۲ (۱۹۸۸) به منظور اندازه‌گیری ناتوانی یادگیری ریاضی تهیه و تدوین شده است. این آزمون متشکل از سه بخش مفاهیم اساسی (سه خرده آزمون شمارش، اعداد گویا و هندسه)، عملیات (جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه ذهنی) و کاربرد (اندازه‌گیری، زمان، پول، تخمین، تفسیر داده‌ها و حل مساله) می‌باشد و به صورت گروهی و انفرادی قابل اجرا است. پس از این که

1. Keymath

2. Cornoli

نمرات دانش‌آموزان در هر یک از خرده‌آزمون‌ها محاسبه شد و مجموع آنها به نیز دست آمد، براساس میانگین و انحراف استاندارد گروه مرجع که قبلاً هنجاریابی شده و برای هر پایه موجود است، نمره استاندارد هر دانش‌آموز به صورت نمره Z گزارش می‌شود. محمد اسماعیل و هومن (۱۳۸۱) این آزمون را در ایران و در ۱۱ استان هنجاریابی کرده‌اند و دارای روایی محتوا و روایی سازه می‌باشد. همچنین، اعتبار آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ گزارش شده است (محمد اسماعیل و هومن، ۱۳۸۱). در پژوهش حاضر پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

۴) آزمون هوشی ریون: این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲) به منظور اندازه‌گیری سطح هوش عمومی در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال تدوین شد و دارای ۶۰ آیتم (۵ سری ۱۲ تایی) است. رحیمی (۲۰۰۶) در پژوهشی که روی ۷۰۷ آزمودنی انجام داد، ضریب همبستگی آن را با آزمون هوشی و کسلر ۰/۷۳ و میزان پایایی آن را به شیوه بازآزمایی ۰/۹۱ گزارش کرد (به نقل از قادری‌رمازی، با عزت و دهقان، ۱۳۹۷). در مطالعه حاضر ملاک انتخاب افراد بر اساس نمره هوشبهر ۹۰ و بالاتر بود.

۵) پرسشنامه هوش هیجانی^۱: این پرسشنامه توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱) به منظور اندازه‌گیری هوش هیجانی ساخته شده و دارای ۳۰ گویه است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر ۲۱۰ می‌باشد. شیوه‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) می‌باشد. پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱) ضریب پایایی ابزار از طریق همسانی سؤالات با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی بالای این ابزار، از بررسی رابطه هر گویه با کل پرسشنامه، تأیید گردیده است. احمدی‌ازغندی، فراست‌معمار، تقوی و ابوالحسنی (۱۳۸۵) برای بررسی روایی و پایایی آن با اجرای پژوهشی در یک نمونه ۹۳۶ نفری از دانش‌آموزان، پایایی آزمون را با روش همسانی درونی دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و با روش بازآزمایی ۰/۷۱ گزارش نمودند. آن‌ها روایی همگرایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند و میزان همبستگی آن را با مقیاس‌های هوش هیجانی شرینگ^۲ ۰/۶۰ گزارش نمودند که نشان دهنده روایی مناسب آن است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد.

1. Emotional Intelligence Questionnaire

2. Shering

۶) پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۱: این پرسشنامه توسط هرمنس (۱۹۷۰) طراحی شده است و دارای ۲۹ ماده^۲ ۴ گزینه‌ای است (به نقل از رضایی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۴). در این آزمون به گزینه‌ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا کم به زیاد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی آن از روایی محتوایی استفاده کرد و ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه نمود. ضرایب به دست آمده در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ قرار داشت. هرمنس (۱۹۷۰) همچنین پایایی آزمون را با استفاده از روش بازآزمایی با فاصله سه هفته ۰/۸۳ و روش آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش نمود. همچنین در مطالعه حقیقی، مکتبی، شهنی‌بیلاق و حاجی‌یخچالی (۱۳۹۷) به منظور برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کردند و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و به روش تنصیف ۰/۷۳ ذکر گردید. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

۷) پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۳: پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ^۳ (۲۰۰۵) تدوین شده و دارای ۲۰ گویه می‌باشد. حداقل ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) می‌باشد. لیو و وانگ (۲۰۰۵) نشان دادند که این پرسشنامه با خرده مقیاس عزت‌نفس تحصیلی باتلر^۴ (۱۹۸۸)، ($r=0/73$)، مقیاس خودپنداره^۴ آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت^۵ (۱۹۸۳)، اعتبار همگرا ($r=0/71$) دارد. همچنین آنها در مطالعه خود میزان پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. همچنین گورونوی و خیر (۱۳۹۰) میزان روایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۷۰ محاسبه و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

۸) مداخله آموزشی: مداخله به کار رفته در مطالعه حاضر بر اساس کتاب برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (ردی و برتون، ۲۰۱۲؛ ترجمه قهرمانی، ۱۳۹۸) است. این برنامه شامل

1. Hermance Achievement Motivation Questionnaires
2. Academic Self-Concept Questionnaires
3. Liu & Wang
4. Butler
5. Marsh, Relic & Smith

الگوهای هدف‌گزینی، مدیریت زمان، ارتباط مؤثر، مهارت‌های ابراز وجود، نظام‌های بازنمایی و سطوح استدلال منطقی است. در پژوهش پراباواتی (۲۰۱۴) اعتبار برنامه با استفاده از روایی محتوایی و صوری توسط ۵ نفر از کارشناسان، متخصصان در حوزه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و روان‌شناسان به تأیید رسیده است. در ایران نیز عیسی‌زادگان، دستوری و سلطان‌احمدی (۱۳۹۱) برای بررسی روایی برنامه آموزشی از روایی محتوایی استفاده نمودند. در مطالعه آنان محتوای برنامه پس از تهیه و تدوین به تأیید اساتید گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز رسیده است.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها بر حسب مرحله و عضویت گروهی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله و عضویت گروهی

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		مرحله	عضویت گروهی	گروه‌ها
SD	M	SD	M			
۱۲/۷۴	۱۱۶/۷۴	۱۱/۰۷	۱۱۱/۵۳	۱۵	هوش هیجانی	گروه
۷/۹۵	۸۲/۵۳	۱۰/۲۱	۷۱/۶۶	۱۵	انگیزش پیشرفت	آزمایش
۸/۹۲	۷۴/۲۰	۸/۱۲	۵۴/۶۶	۱۵	خودپنداره تحصیلی	
۱۲/۳۲	۱۱۳/۰۶	۷/۳۶	۱۱۵/۳۳	۱۵	هوش هیجانی	
۹/۳۷	۷۵/۸۶	۱۰/۲۹	۷۵/۶۰	۱۵	انگیزش پیشرفت	گروه گواه
۴/۵۶	۵۷/۴۶	۶/۵۱	۵۷/۸۶	۱۵	خودپنداره تحصیلی	

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۱۱/۵۳، ۷۱/۶۶ و ۵۴/۶۶ است که پس از انجام آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی این مقادیر تغییر پیدا نموده است و به ترتیب برابر با ۱۱۶/۷۴، ۸۲/۵۳ و ۷۴/۲۰ است. همچنین این مقادیر در گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۱۵/۳۳، ۷۵/۶۰ و ۵۷/۸۶ و در مرحله پس‌آزمون برابر با ۱۱۳/۰۶، ۷۵/۸۶ و ۵۷/۴۶ می‌باشد. به گونه‌ای که نمرات مربوط هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی افزایش داشته است. به منظور

تعیین تأثیر مداخله آموزشی از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده گردید؛ بنابراین، پیش از انجام تحلیل مورد نظر در ابتدا مفروضه‌های مورد نیاز آن مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک^۱ و تساوی واریانس‌ها از آزمون لوین^۲ استفاده شد که نتایج آن‌ها برای هر سه متغیر مورد مطالعه از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0/05$). برای بررسی مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس نیز از آزمون ام‌باکس استفاده گردید که نتایج آن ($M=8/22$ ، $df_1=6$ ، $sig=0/30$ ، $F=1/19$ ، $df_2=5680/30$) می‌باشد. همچنین نتایج مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه حاکی از برقرار بودن این مفروضه‌ها بود. نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون نیز در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. بررسی همگنی شیب رگرسیون متغیرهای پژوهش

شاخص آماری	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
	هوش هیجانی	۰/۱۷۷	۱	۰/۱۷۷	۰/۰۰۲	۰/۹۶
اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون	انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی	۰/۵۵۰	۱	۰/۵۵۰	۰/۰۰۸	۰/۹۲
		۶۲/۶۲	۱	۶۲/۶۲	۱/۶۹	۰/۲۰

با توجه به مقدار سطح معناداری مشاهده شده ($P > 0/05$)، همگنی شیب رگرسیون در متغیرهای پژوهش رعایت شده است؛ لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس بلامانع است که نتایج این آزمون در جدول ۴ نشان داده می‌شود.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چند متغیره در مرحله پس‌آزمون

آزمون	ارزش	F	dfخطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۶۹۹	۱۷/۸۱	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹
لامبدای ویلکز	۰/۳۰۱	۱۷/۸۱	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹
اثر هتلینگ	۲/۳۲	۱۷/۸۱	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹
بزرگترین ریشه روی	۲/۳۲	۱۷/۸۱	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹

1. Shapiro. Wilk's test
2. Levene's test for equality of variances

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون، به روش تحلیل کواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر افزایش هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری تأثیر دارد و بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد که میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۶۹ است یعنی ۶۹ درصد از تفاوت‌های فردی مربوط به نمرات هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی مربوط به تأثیر عضویت گروهی می‌باشد. به منظور تعیین اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه وجود دارد از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره در متن مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون

متغیر	مراحل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
هوش	پیش‌آزمون	۱۲۴۱/۴۳	۱	۱۲۴۱/۴۳	۱۰/۹۲	۰/۰۰۳	۰/۳۰
هیجانی	عضویت گروهی	۳۱۵/۳۴	۱	۳۱۵/۳۴	۲/۷۷	۰/۱۰	۰/۱۰
انگیزش	پیش‌آزمون	۳۱۲/۲۹	۱	۳۱۲/۲۹	۴/۴۵	۰/۰۴	۰/۱۵
پیشرفت	عضویت گروهی	۴۵۵/۱۳	۱	۴۵۵/۱۳	۶/۴۹	۰/۰۱	۰/۲۰
خودپنداره	پیش‌آزمون	۳۹۱/۳۲	۱	۳۹۱/۳۲	۹/۶۲	۰/۰۰۵	۰/۲۷
تحصیلی	عضویت گروهی	۲۲۴۱/۵۸	۱	۲۲۴۱/۵۸	۵۵/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۸

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره برای هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دو گروه در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی توانسته است به طور معناداری موجب افزایش انگیزش پیشرفت ($F=۶/۴۹, P<۰/۰۱$) و خودپنداره تحصیلی ($F=۵۵/۱۳, P<۰/۰۰۱$) در مقایسه با گروه گواه شود اما بر هوش هیجانی تأثیر معناداری نداشته است ($F=۲/۷۷, P<۰/۱۰$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر هوش هیجانی، انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی‌های یادگیری شهر ایذه بود. نتیجه یافته اول پژوهش حاکی از این بود که آموزش برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه تأثیر معناداری نداشت و تفاوتی بین دو گروه مشاهده نگردید. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمد (۲۰۱۷)، شاکردلوق (۱۳۹۷) و الفرح و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی ندارد و پژوهشی که با نتیجه پژوهش حاضر همسو باشد تا آنجا که محقق بررسی کرده است، یافت نشد. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه بیانگر این است که آموزه‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش معنی‌دار هوش هیجانی می‌شود. به عنوان مثال، احمد (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان داد که راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی ابزاری فوق‌العاده برای درک و بهبود هوش هیجانی است. همچنین مطالعه سوار دلاور و کوان (۲۰۱۷) نشان داد با استفاده از راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی فرد می‌تواند افکار، هیجان‌ها و احساساتش را درک و مدیریت کند و افکار ناکارآمد را اصلاح کند. بر اساس پژوهش‌های پیشین می‌توان بیان کرد افرادی که از سطح آگاهی و هوشیاری بالایی برخوردار هستند، هوش هیجانی بیشتری را درک می‌کنند (سینکلایر و فیگنباوم، ۲۰۱۲).

در واقع، آگاهی از عواطف بین فردی و هیجان‌های درون فردی، به تنظیم احساسات و هیجان‌های منفی کمک می‌کند و عملکرد فرد در همه زمینه‌ها از این طریق بهتر می‌شود (افشاری و فتحی، ۱۳۹۷). با این حال نتیجه پژوهش حاضر هم جهت با نتایج پژوهش‌های پیشین نبوده است. ناهمسو بودن پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین را می‌توان به جامعه آماری و آزمون‌های خودسنجی متفاوت و یا تفاوت‌های فرهنگی جوامع مختلف نسبت داد. همچنین، عدم افزایش معنی‌دار هوش هیجانی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که از آنجایی که هوش هیجانی در برگیرنده ظرفیت فرد برای پذیرش واقعیات، انعطاف‌پذیری، مدیریت هیجان و مقابله با استرس است، به نظر می‌رسد کودکان نمونه پژوهش حاضر از توانمندی و انعطاف‌پذیری لازم برای درک هیجان‌ها، مدیریت و بیان آن‌ها و همچنین کنار

آمدن با مشکلات اجتماعی برخوردار نبوده‌اند و ممکن است محتوا، تعداد جلسات و طول مدت آموزش برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی که برای ارتقای هوش هیجانی طراحی شده بود کافی نبوده و نیاز به تعداد جلسات آموزشی بیشتر برای تغییر در هوش هیجانی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری باشد. از طرفی می‌توان به این مسئله اشاره نمود که آزمون‌های خودسنجی معمولاً برای سنجش تغییرات مورد نظر از دقت کافی برخوردار نمی‌باشند و ممکن است در نتایج پژوهش تأثیرگذار باشند.

یافته دیگر این پژوهش بیانگر تأثیر آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر افزایش انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همچون انجم‌شعاع و همکاران (۲۰۲۰)، شریف و عزیز (۲۰۱۵)، لشکریان و صیادیان (۲۰۱۵) و زمینی و همکاران (۱۳۸۶) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت عدم انگیزه در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از مهمترین دلایل شکست تحصیلی آنان می‌باشد. در واقع با از دست دادن انگیزه، فرد مبتلا به ناتوانی یادگیری به توانایی‌های ذهنی خود شک می‌کند و تمام تلاش‌های خود را بیهوده می‌پندارد که در نهایت منجر به نگرش منفی نسبت به یادگیری‌های آموزشگاهی و تحصیلی می‌شود (قدیریان و همکاران، ۱۳۹۶). در چنین حالتی راهبردهای برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی با تغییر در نگرش‌های منفی و نامطلوب دانش‌آموزان، موجب ایجاد علاقه و انگیزه در مطالعه و محیط‌های آموزشی و تحصیلی می‌شود و در مقابله با مسائل و مشکلات آموزشی به آنها یاری می‌رساند (شریف و عزیز، ۲۰۱۵). در این راستا، پژوهش انجم‌شعاع و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که افرادی که تحت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی قرار می‌گیرند، یاد می‌گیرند که چگونه رویدادها را مثبت ارزیابی کنند تا بتوانند انگیزه بالاتر و سطح استرس کمتری داشته باشند.

اصول اساسی برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی مبتنی بر عواملی همچون آگاهی از هدف، تیزحسی و انعطاف‌پذیری می‌باشد و با تأکید بر هدف‌گذاری و خودنظم‌دهی، بر سطوح انگیزشی فراگیران تأثیر می‌گذارد تا از این طریق موفقیت افراد در رسیدن به اهدافشان را تسهیل نماید. تأکید آموزه‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر تغییر باورهای شخصی درباره پیشرفت و انگیزه‌های تحصیلی است به طوری که زمینه را برای خودتنظیمی رفتار و انگیزه‌ها مهیا نموده و به کارآمدی و خودباوری افراد در پرداختن به امور تحصیلی و

اجتماعی یاری می‌رسانند (احتشامی‌تبار، مرادی و شهرآرای، ۱۳۸۵). در واقع، آموزه‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی از خلال گسترش راهبردهای خودنظم‌جویی و مداخله در سطوح استدلال منطقی به افزایش انگیزش پیشرفت افراد منجر می‌شود و چنین به نظر می‌رسد که با بسیاری از خصوصیات افراد با خودکارآمدی بالا و افراد با انگیزش پیشرفت بالا همسانی دارد (عیسی‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۱).

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش خودپنداره تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. این یافته با پژوهش‌های چائولیا (۲۰۲۰)، حکیم و یسورجا (۲۰۱۸)، بال (۲۰۰۷) و فرزین (۲۰۲۰) که در پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارد، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری هنگامی که عدم تأیید و پذیرش از طرف دیگران را تجربه می‌نمایند، دچار احساس بی‌ارزشی می‌شوند که این احساس بی‌ارزشی باعث شکل‌گیری خودپنداره ضعیفی در آنان می‌شود. همچنین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل شکست‌های مکرر تحصیلی و پیشرفت کم، توانایی‌های تحصیلی خود را به‌طور مطلوب درک نمی‌کنند و درک منفی از توانایی‌های خود دارند و از خودپنداره تحصیلی پایین‌تری نسبت به هم‌تایان عادی برخوردارند (والش، ۲۰۱۸).

بنابراین راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به فرد کمک می‌کنند تا در انجام دادن کارهایش توانمندتر عمل نموده و بتواند افکار، احساسات و اعمالش را کنترل کند، به زندگی خود خوشبین باشد تا بتواند به نتایج خوبی دست یابد و از این طریق خودپنداره خود را در تمام سطوح افزایش دهد (آلدر و هیتر، ۲۰۱۲؛ ترجمه شادروح، ۱۳۹۶). در همین زمینه فرزین (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داد که استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی مانند مدیریت زمان، هدف‌گذاری و جرأت‌ورزی موجب می‌شود که دانش‌آموزان در خود احساس شایستگی و توانمندی کنند و تمرکز بیشتری برای رسیدن به اهداف و برنامه‌های خود داشته باشند و سطح اعتماد و به‌نفس و خودپنداره خود را افزایش دهند. از طرفی تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به افراد می‌آموزد که شکست یکی از قوی‌ترین ابزارهای یادگیری است و معنایی جز دریافت بازخورد و پیامد در یک

موقعیت خاص ندارد. از این رو به افراد کمک می‌کند تا عدم موفقیت خود را به تلاش ناکافی و استفاده از راهبردهای نامناسب ارتباط دهند و از این طریق باورها و افکار منفی نسبت به خود را کاهش دهند. نکته مهم این است که آموزه‌های این برنامه، راه را برای برچسب‌های منفی می‌بندند و خودپنداره افراد را از تهدید شدن مصون می‌دارند (ردی و برتون، ۲۰۱۲؛ ترجمه قهرمانی، ۱۳۹۸). از آنجا که خودپنداره پایین در دانش‌آموزان منجر به نگرش منفی و بی‌کفایتی نسبت به خود می‌شود، برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به عنوان یک روش قدرتمند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برنامه‌های منظمی برای خود طراحی کنند و در دستیابی به آن کوشا باشند و از این طریق خودپنداره تحصیلی خود را بهبود بخشند (حکیم و یسورجا، ۲۰۱۸).

بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب بهبود انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌شود. در این راستا، یکی از مهم‌ترین کاربردهای مطالعه حاضر این است که دانش‌آموزانی که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی را دریافت نمودند فرا می‌گیرند که عدم موفقیت خود را به تلاش ناکافی و استفاده از راهبردهای نامناسب یادگیری نسبت دهند و افکار غیرمنطقی و باورهای منفی در خود را کاهش دهند. همچنین یاد می‌گیرند که با حذف و یا اصلاح الگوهای رفتاری نامناسب در یادگیری، انگیزش و خودپنداره خود را بهبود بخشند. کاربرد دیگر این مطالعه این است که معلمان می‌توانند از این روش آموزشی برای ایجاد نگرش مثبت و انگیزه در دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در فرایند تدریس و یادگیری در کلاس درس استفاده کنند و یک موقعیت یادگیری واقعی بوجود آورند.

به رغم نتایج مفیدی که از این پژوهش قابل استنباط است، پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی نیز برخوردار است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم همکاری برخی مدارس در شرایط بیماری کووید ۱۹ بود که نمونه‌گیری پژوهش را با دشواری روبه‌رو می‌ساخت. همچنین عدم امکان انجام مرحله پیگیری به منظور بررسی اثرمندی روش آموزشی در دراز مدت و تک جنسیتی بودن آزمودنی‌های پژوهش که همگی دانش‌آموزان دختر با ناتوانی یادگیری مقطع ابتدایی بودند، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان را اندکی با مشکل

مواجه می‌کند. با توجه به اینکه آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان شناختی بر بهبود انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری مؤثر بوده است، به معلمان و مربیان پیشنهاد می‌شود که با استفاده از این برنامه این فرهنگ را در کلاس خود ایجاد کنند که خطا و اشتباه جزئی از یادگیری است تا توجه این گونه دانش‌آموزان به پیامدهای شکست معطوف نشود و خودپنداره منفی در آنان کاهش یابد و با انگیزه بیشتری در بهبود عملکرد تحصیلی خود تلاش کنند. همچنین از آنجا که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان شناختی بر بهبود هوش هیجانی دانش‌آموزان مؤثر نبوده است، می‌توان بیان کرد که طول مدت آموزش در فرآیند نتایج مهم است، بنابراین پیشنهاد می‌شود مدت زمان و تعداد جلسات دوره‌های آموزشی در برنامه‌های پژوهشی آینده طولانی‌تر گردد تا جامع‌تر به مهارت‌های آن پرداخته شود و در نهایت پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به تفکیک نوع ناتوانی یادگیری توجه شود و پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص تکرار شود.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسندگان از مساعدت‌های تمامی عوامل به ویژه مدیریت آموزش و پرورش شهرستان ایذه، مدیران مدارس، دانش‌آموزان و کلیه کسانی که در روند انجام پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آورند.

منابع

- آدلر، هری و هیتر، بریل (۲۰۱۲). *ان، ال، پی در ۲۱ روز*، ترجمه علی، شادروح (۱۳۹۶)، تهران: ققنوس.
- احتشامی‌تبار، اکرم، مرادی، علیرضا و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۵). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، دوره ۱۰، شماره ۱، ۶۵-۵۲.
- احمدی‌ازغندی، علی، تقوی، سیدحسن، فراست‌معمار، فرزام و ابوالحسنی، آزاده (۱۳۸۵). روایی و اعتبار پرسشنامه هوش هیجانی پترایدز و فارنهام. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*، ۳(۱۰)، ۱۶۸-۱۵۷.

حسینی، مریم، مرادی، علیرضا، کرمی‌نوری، رضا، حسنی، جعفر و پرهون، هادی (۱۳۹۵). بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما). فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۱۸(۱)، ۳۴-۲۳.

حقیقی، سلیم، مکتبی، غلامحسین، شهنی‌بیلاق، منیجه و حاجی‌یخچالی، علیرضا (۱۳۹۷). تأثیر یک مداخله مبتنی بر نظریه چشم‌انداز آینده بر انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۲)، ۴۸-۳۳.
ردی، رومیلا و برتون، کیت (۲۰۱۲). برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، *NLP*. ترجمه فرشید قهرمانی (۱۳۹۸). چاپ سوم، تهران: انتشارات آوند دانش.

رضایی، لیلا، احدی، حسن و اسدزاده، حسن (۱۳۹۴). پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس سبک‌های یادگیری کلب در دانش‌آموزان متوسطه شهر تهران. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۶(۳)، ۴۱-۳۴.

زمینی، سهیلا، حسینی‌نسب، سید داوود و هاشمی، تورج (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش راهبردهای عصبی-کلامی بر خودکارآمدی و حل مسئله دختران دانش‌آموز. *روان‌شناسی* ۵۱، دوره ۱۳، شماره ۳، ۲۷۱-۲۵۸.

شاکردولوق، علی و اوبالاسی، آناهیتا (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان. *روان‌شناسی مدرسه*، دوره ۷، شماره ۴، ۸۱-۱۰۲.

علایی‌خرایم، رقیه، نریمانی، محمد و علایی‌خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۰۴-۸۵.

عیسی‌زادگان، علی؛ دستوری، رامین، و سلطان‌احمدی، جواد. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۴)، ۹۴-۷۴.

غفاری، ابوالفضل؛ ارفع‌بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۲)، ۱۳۶-۱۲۱.

قادری‌رمازی، محمد؛ باعزت، فرشته. و دهقان، حمیدرضا. (۱۳۹۷). مقایسه سبک‌های شوخ‌طبعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص مقطع متوسطه. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۶۸(۸)، ۶-۱.

- قدیریان، سمانه، موسوی‌پور، سعید و اکبری‌چرمهینی (۱۳۹۶). تأثیر بازی‌های آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات ویژه خواندن. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۱)، ۷۶-۹۹.
- کرمی‌نوری، رضا و و مرادی، علیرضا (۱۳۸۴). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- گوروئی، محمد؛ خیر، محمد و لادن، هاشمی (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمالگرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲، ۱۴۹-۱۳۷.
- محمودی، مریم، برجعلی، احمد، علیزاده، حمید، غباری‌بناب، باقر، اختیاری، حامد و اکبری‌زرخانه، سعید (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. *پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۸۴-۶۹.
- مرادی، شهاب (۱۳۹۶). *ساخت و اعتباریابی ابزار تشخیص اختلال زبان نوشتاری برای پایه یکم تا ششم ابتدایی*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.
- محمداسماعیل، الهه و هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱). *انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایران کی‌مت*. تهران: سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی کشور.
- همتی‌علمدارلو، قربان، اسمعیل‌بیگی، حانیه و انجم‌شجاع، محمدرئوف (۱۳۹۷). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در پیش‌بینی هوش هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه سلامت روان‌کودک*، ۵(۳)، ۱۲۵-۱۱۵.

References

- Ahmad, K. Z. (2017). Improving emotional intelligence (EI) using Neuro linguistic programming (NLP) techniques. *In International Conference on Advances in Business, Management and Law*, 1(1), 172-183.
- Al Farah, J., Bawalsah, J., & Al Khateeb, B. (2016). The Effectiveness of a Program Based on (NLP) in the Development of Social Communication for the Gifted Sixth Grade Students in Amman. *International Journal of Education*, 8(1), 162-180.
- Alroudhan, H. E. (2018). The Effect of Neuro-linguistic Programming Coaching on Learning English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 184-190.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Anjomshoa, M. R., Esmailzadeh, M. R., & Keshtidar, M. (2020). Effects of neuro-linguistic programming course on job stress, positive organizational behavior and job motivation in physical education teachers. *Pedagogy of physical culture and sports*, 24(3), 111-117.

- Bull, L. (2007). Sunflower therapy for children with specific learning difficulties (dyslexia): a randomised, controlled trial. *Complementary therapies in clinical practice*, 13(1), 15-24.
- Chaulia, A (2020). Effectiveness of Neuro-Linguistic Programming on Various Dimensions of Academic Self-Concept Among Institutionalized Orphans. *Our Heritage*, 68(1), 13136-13149.
- Elksnin, L. K and Elksnin, N. (2003). Fostering social- emotional learning in the classroom. Academic search Premier. *Education*, 124 (1), 162-69.
- Ergin, A., Karatas, H., & Mutlu, E. (2020). The Relationship between Emotional Intelligence Levels, Problem Solving Skills and Academic Achievements of Engineering Students. *International Journal of Educational Researchers*, 11(1), 47-62.
- Farzin, M. (2020). The effect of NeuroLinguistic programming training on self-presentation and self-esteem of climbers in Tehran province. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*, 10(2).153-159.
- Glozman, J. (2015). Developmental Neuropsychology: Learnin disabilities and remediation. *The open behavioral science journal*, 9, 1-12.
- Hakeem, M. L., & Yesuraja, M. Effectiveness Of NLP In Enhancing The Self Esteem Among The Adolescence. *Pramana Research Journal*, 8(10), 208-201.
- Hashim, S.H & Khalil, M.S. (2018). Self-efficacy, emotional intelligence and quality of life amongst Saudi sample cancer patients. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 9(5), 450-454.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficac, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Hermans, H. J. (1977). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54 (4), 353-363.
- Joseph, M. S. E., & Karthikeyan, M. S. (2019). Level of Achievement Motivation, Neuropsychological Profile and Impact of Neuropsychological Rehabilitation on Children with Specific Learning Disability (SLD). *International Journal of Indian Psychology*, 7(3), 484-494.
- 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.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 31-37.
- Nompo, R. S., Praghlapati, A., & Thome, A. L. (2021). Effect of Neuro-Linguistic Programming (NLP) on Anxiety: A Systematic Literature Review. *KnE Life Sciences*, 496-507.
- Nunez, J. C., Rodríguez, C., Tuero, E., Fernández, E., & Cerezo, R. (2020). Prior Academic Achievement as a Predictor of Non-Cognitive Variables and Teacher and Parent Expectations in Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1-13.
- Ongen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516–1523.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 (6), 425-448.

- Polychroni, Fotini; Antoniou, Alexander-Stamatios and Kotroni, Christina. (2014). *Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses. Education, Family and Child & Adolescent Health*. Publisher: Diadrassi Publications, Editors: A.S. Antoniou, B. D. Kirkcaldy.
- Savardelavar, M., & Kuan, G. (2017). The Use of Neuro-Linguistic Programming as an Educational-Therapeutic Programme: Two Case Studies. *Education in Medicine Journal*, 9(1). 49-58.
- Silava, D. (2017). Contributions of Neurolinguistic Programming in School Education. *EC Neurology*, 1, 10-13.
- Sharif, S., & Aziz, E. A. (2015). Application of neuro-linguistic programming techniques to enhance the motivation of at-risk student. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(1), 42-48.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement—Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in psychology*, 10, 1-11.
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2018). Differentiation of academic self-concept in primary school students with mild learning difficulties: A factor mixture analysis approach. *Learning and Individual Differences*, 65, 20-29.
- Walsh, K. E. (2018). *Self-concept in middle year students with learning disabilities*. Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Ziadat, A. H. (2021). Online learning effects on students with learning disabilities: Parents perspectives. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 759-776.
- Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

استناد به این مقاله: منصورى، ليلا، حاجى يخبچالى، عليرضا، شهني بيلاق، منيجه و مكنتي، غلامحسين. (۱۴۰۰).
اثربخشي آموزش راهبردهاي برنامه‌ريزي عصب-زبان‌شناختي بر هوش هيچاني، انگيزش پيشرفت و خودپنداره تحصيلي
دانش-آموزان دختر مبتلا به ناتواني‌هاي يادگيري فصلنامه روان‌شناسي تربيتي، ۱۷(۶۲)، ۸۱-۱۰۵. doi:
10.22054/jep.2022.66240.3572



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.