

**اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی
بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت
دانش‌آموزان پسر مقطع پیش دانشگاهی**

علی عیسی زادگان*، رامین دستوری** و جواد عبدلی سلطان احمدی***
چکیده

این پژوهش به منظور بررسی تأثیر آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پیش دانشگاهی اجرا شد. تعداد ۸۶ دانش‌آموز به شیوه تصادفی خوشه‌ای از میان دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر تبریز انتخاب شدند. بعد از کنترل متغیرهای (سن، جنس، رشته تحصیلی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی) در دو گروه کنترل و آزمایش به صورت تصادفی جایگزین شده و پس از اعمال کنترل‌های لازم، اندازه‌های مربوط به متغیرهای وابسته (خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت) به وسیله آزمون‌های مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، سیاهه اضطراب بک و مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس اندازه‌گیری شدند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۳ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای تحت مداخلات برنامه‌ریزی عصبی روانی قرار گرفت. این آزمون‌ها شامل تعیین هدف، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، مهارت‌های ارتباط مؤثر، سطوح استدلال منطقی و نظام‌های بازنمایی بودند. پس از اتمام جلسات آموزش (کاربندی متغیر آزمایش) هر دو گروه مجدداً به وسیله آزمون‌های خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت ارزیابی شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر خودکارآمدی، کاهش اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت داشته است.

کلید واژه‌ها

برنامه ریزی عصبی زبانی؛ خودکارآمدی؛ اضطراب؛ انگیزش پیشرفت

* نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه

Ali_Issazadeg@yahoo.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

*** دانشجوی دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ارومیه

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۰/۱۸

تاریخ دریافت: ۸۹/۲/۱۹

مقدمه

خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت سه سازه مهم روان‌شناختی هستند که به علت نقشی که در کنار آمدن با چالش‌های زندگی، کنش مطلوب، هدف‌گزینی ایفا می‌کنند اغلب مورد توجه حوزه‌های متعدد روان‌شناسی قرار گرفته است. بر اساس مبانی نظری و پژوهشی موجود در این خصوص آشکار شده است که بین این سه متغیر همبستگی و رابطه متقابلی وجود دارد. یکی از آن حوزه‌های علاقمند به این مبحث مربوط به تحولات رفتاری دانش‌آموزان است که بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. در رویکردهای مربوط به این مسأله تغییر مثبت در ادراک خودکارآمدی کاهش در میزان اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت می‌توانند فراگیران را در رسیدن به اهداف خود یاری دهند. به همین منظور در سال‌های اخیر نظر متخصصان بیشتر به این جلب شده است که به دنبال شیوه‌های نو آموزشی و بررسی اثربخشی آن‌ها در این زمینه باشند.

خودکارآمدی، احساس‌های شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با چالش‌های زندگی است (زمینی و همکاران، ۱۳۸۸). این سازه به توانایی ادراک شده فرد در ایجاد و انجام‌دادن یک کنش مطلوب اشاره می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از مسعودنیا، ۱۳۸۷). باورهای خودکارآمدی به عنوان قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌های خود برای سازماندهی و اجرای جریان عمل مورد نیاز برای نیل به انواع عملکردهای خاص نیز تعریف شده است. این نوع باورها هم با اضطراب در ارتباط است و هم با فرایندهای انگیزشی. چنانکه فرد خود را بدون صلاحیت لازم در مقابله با رویدادهای بالقوه خطرزا ببیند دچار هراس و فقدان اعتقاد به خودکارآمدی به تجربه فشار روانی و برانگیختگی اضطرابی منجر می‌شود (رضایی، ۱۳۸۲). این نوع باورها در به ثمر رساندن تلاش، مدت رویارویی، مقاومت، انعطاف‌پذیری در مقابل شکست را تحت تأثیر قرار می‌دهد (احمدیان، ۱۳۸۴).

وقتی افراد با موقعیتی مواجه می‌شوند که باید معیارهای بسیار ارزشمند را برآورده کنند، احساس خودکارآمدی پایین ممکن است هراس ایجاد کند. به ویژه زمانی که معیارهای شایستگی شخصی افراد، فراتر از کارآمدی ادراک شده او برای دستیابی به آن‌ها باشد. خودکارآمدی پایین مانع شکل‌گیری روابط اجتماعی مثبت نیز می‌شود و کنترل به تفکرات

منفی را پایین آورده و موجب افزایش اضطراب می‌شود (موریس^۱، ۲۰۰۲؛ نقل از مسعودی نیا، ۱۳۸۷).

باورهای خودکارآمدی یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران انگیزش، باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت خود برای انجام‌دادن تکالیف درسی را مفهوم‌سازی کرده‌اند. طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه خودکارآمدی و انگیزش بیش از پیش توجه کرده‌اند. پینتریچ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰) به رابطه منفی و معناداری بین اضطراب و خودکارآمدی را دست یافته‌اند. کارآمدی تجربه مهارت‌های قابل دسترسی دانش‌آموزان را افزایش داده و اضطراب آن‌ها را کاهش می‌دهد.

میل به انجام‌دادن کارها در مقایسه با معیارهای برتری انگیزش پیشرفت تعریف شده است (شولتز، ۱۳۸۴). نظریه انگیزش پیشرفت بر نقش هدف در موفقیت و شکست دانش‌آموزان تأکید می‌کند. انگیزش پیشرفت یا به عبارتی میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در یک زمینه خاص نیز تحت تأثیر خودکارآمدی و اضطراب قرار می‌گیرد. بنابراین، اگر فراگیران بتوانند خودکارآمدی خویش را افزایش دهند، اضطراب آن‌ها کاهش خواهد یافت و این باعث افزایش انگیزش پیشرفت آن‌ها خواهد شد. بر این اساس بهبود توانایی افراد در ارتقاء خودکارآمدی، با کاهش اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت آن‌ها همراه خواهد شد. بر این اساس بهبود توانایی افراد در ارتقاء خودکارآمدی کاهش اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت مستلزم آموزش روش‌های افزایش ادراکات خودکارآمدی فراگیران، کاهش اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت است.

در چند دهه اخیر رویکردهای نظری و کاربردی تلفیقی، نظر بسیاری از روان‌شناسان و زبان‌شناسان را به خود جلب کرده و در سایه کاریست این رویکردها «راهبردهای عصبی‌زبانی»^۳ شکل گرفته که به‌طور هماهنگ در عرصه‌های متنوعی از جمله عرصه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود (زمینی و همکاران، ۱۳۸۸). در این رویکرد آموزشی تأکید بر این است که چه روابطی بین نحوه تفکر (عصب)، نحوه برقراری ارتباط (زبان) و طرح‌های ریخته‌شده برای

1. Muris
2. Pintrich & De Groot
3. Neuro- linguistic programming (NLP)

رفتار و هیجان خود وجود دارد، به وسیله مطالعه و یادگیری این ارتباطات مردم می‌توانند به طور مؤثری شیوه سنتی تفکر و عمل خود را تغییر دهند (گریندر^۱، ۲۰۰۳). برنامه‌ریزی عصبی زبانی علم و هنر رسیدن به مؤفقت و کمال است که دارای مجموعه‌ای از رویکردها و ابزارهاست که برای ارائه مهارت‌ها و ایده‌ها با یکدیگر ترکیب می‌شوند و به افراد کمک می‌کنند تا بتوانند حالت‌های موجود را به حالت‌های مطلوب تبدیل کنند (آلدر و هیتر^۲، ۱۳۸۵). در این راستا راهبردها و الگوهایی همچون الگوهای هدف‌گزینی، مدیریت زمان، ارتباط مؤثر، نظام‌های بازنمایی و سطوح استدلال منطقی، الگوی اسمارت^۳، الگوی تات^۴، راهبرد دیسنی^۵، الگوهای زبانی میلتون و متا^۶، الگوهای رولی^۷ و اسکور^۸ مطرح شده است (احتشامی تبار، ۱۳۸۳). الگوهای این برنامه بر دیدگاه‌های روان‌شناسی گشتالت پرلز^۹، دانش فرمانش^{۱۰} بیتسون^{۱۱}، شیوه‌های پیام‌رسانی همخوان سیتز^{۱۲} در خانواده درمانی و هیپنوتراپی اریکسون^{۱۳} استوار شده است (اکونور و سیمور^{۱۴}، ۱۳۷۵).

آموزه‌های این برنامه با تغییراتی که در سطوح انگیزش افراد ایجاد می‌کنند موجب بروز تغییراتی در باورهای خودکارآمدی و خودمهاری شده و به افراد کمک می‌کنند که با شناسایی توانایی‌ها و استعدادهای خود زمینه خودشکوفایی و نیل به اهداف زندگی را مهیا کنند (کرافت^{۱۵}، ۲۰۰۱، نقل از زمینی و همکاران، ۱۳۸۸). به علاوه این آموزه‌ها با تأکید بر

-
1. Grindre
 2. Alder& Heater
 3. Smart model
 4. TOTE model
 5. Disni strategy
 6. Milton & Meta model
 7. ROLE model
 8. Score model
 9. Perls
 10. Cybernetics
 11. Bateson
 12. Satir
 13. Erikson
 14. O'Connor& Symour
 15. Graft

هدف‌گذاری^۱، مدیریت زمان و خودنظم‌دهی^۲، تغییر در سطوح انگیزشی فراگیران را مد نظر قرار می‌دهد. مثلاً الگوی اسمارت شامل اهداف مشخص قابل سنجش، قابل دستیابی و واقعی با کاربرد آن می‌توان مؤفقت افراد را در رسیدن به اهداف خود تسهیل کند (هریس، ۱۹۹۹، نقل از زمینی و همکاران، ۱۳۸۸).

برنامه‌ریزی عصبی زبانی یک نوع یادگیری خودتنظیمی است که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. از نظر شناختی فراگیران مسلط به برنامه‌ریزی عصبی کلامی افرادی خواهند بود با برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودکنترل و خودارزیابی در فرایند یادگیری. بر اساس این الگو، خودکارآمدی (مجموعه باورهای دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود)، ارزش‌گذاری درونی (اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف خاص می‌دهد) و اضطراب (حالت هیجانی خاصی که در موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود) به عنوان باورهای انگیزشی و فرایندهای شناختی به عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شوند (شانک^۳، به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۷).

یافته‌های پژوهشی نیز اثربخشی آموزه‌های عصبی زبانی را بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت نشان داده‌اند. فولک^۴ (۱۹۹۴)، در مطالعه خود به این نتیجه رسید که هدف‌گذاری در عرصه‌های تحصیلی موجب بهبود سطوح انگیزشی فراگیران می‌شود. سیمپسون و رندل^۵ (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش هدف‌گذاری و مدیریت زمان در ترکیب با سایر روش‌های آموزش لغات به افزایش فهم خواندن در دانش‌جویان، انگیزش و خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد. گورتنر - لاهمرز و زولاف^۶ (۲۰۰۰) نشان دادند که بهبود توانایی‌ها با مدیریت زمان می‌تواند نمرات دانش‌آموزان را در مدرسه بهبود بخشد و به کاهش استرس کمک کند. آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب حل تعارض‌ها،

-
1. Goal setting
 2. Self - regulation
 3. Schunk
 4. Fulk
 5. Simpson & Randull
 6. Gortner – Lahmers& zulauf

جلوگیری از اضطراب و فقدان توافق با دیگران است که این نیز به نوبه خود موجب افزایش عزت نفس و ایجاد نگرش مثبت به دیگران و افزایش احساس خودکارآمدی می‌شود. پاریس و پاریس^۱ (۲۰۰۱) در پژوهشی به دانش‌آموزان آموزش دادند که با هدف‌گزینی و با فکر کردن به تلاش، مدیریت زمان، تعمق و کنترل ادراک با ترفیع راهبردهای یادگیری موجب افزایش خودکارآمدی در آن‌ها شدند. جانسون^۲ (۲۰۰۵) در یک پژوهش تجربی نشان داد که یادگیری، جهت‌گیری‌های هدف، اضطراب، تجربیات پیشین و خصوصیات شخصی در خودکارآمدی مشارکت دارند. اندرو و تریسی^۳ (۲۰۰۶) در بررسی خود در خصوص رابطه خودکارآمدی و سازگاری مشاهده کردند که خودکارآمدی با مدیریت زمان، استفاده از منابع یادگیری، عملکرد در گروه، در سخنرانی و برقراری ارتباط، مشارکت دارد. دیوید^۴ و همکاران (۲۰۰۷) در ارتباط با نقش اهداف، خودکارآمدی و انگیزش جستجوی اطلاعات نشان دادند که موفقیت در اهداف موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود. ناصر نعیمی (۱۳۸۶) نشان داد که آموزش راهبردهای مدیریت زمان تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی در رشته‌های مختلف تحصیلی دارد. زمینی و همکاران (۱۳۸۸) نیز نشان دادند که آموزش راهبردهای عصبی کلامی بر خودکارآمدی دختران دانش‌آموز تأثیر مثبت دارد. ان‌ال‌پی برقراری ارتباط مؤثر را جزء ضروریات زندگی، تدریس، یادگیری و غیره می‌داند و معتقد است هماوایی با فراگیران، آن‌ها را به سوی بهترین راهبردها و روش‌های استفاده از ذهن و جسم هدایت خواهد کرد تا از اطلاعات موجود، حداکثر بهره‌برداری را کنند. تأثیرات آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب حل تعارض‌ها، جلوگیری از اضطراب و فقدان توافق با دیگران است که این نیز به نوبه خود موجب افزایش عزت نفس و ایجاد نگرش مثبت نسبت به دیگران و افزایش خودکارآمدی می‌شود. آموزه‌های این برنامه با تغییراتی که در سطوح انگیزش افراد ایجاد می‌کند موجب بروز تغییراتی در باورهای خودکارآمدی و خودمهار شده و به افراد کمک می‌کنند که با شناسایی توانایی‌ها و استعدادهای خود زمینه پیشرفت و نیل به اهداف زندگی را مهیا کنند. برنامه‌ریزی عصبی زبانی کمک می‌کند دانش‌آموزان از نظر شناختی

-
1. Paris& Paris
 2. Johnson
 3. Andrew& Tracey
 4. David

به این نتیجه برسند که خود در فرایند یادگیری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، خود کنترلی و خود ارزیابی داشته باشند. یکی از دستاوردهای مهم علم برنامه‌ریزی عصبی زبانی یا کلامی چگونگی به کار بستن عمومی شناخت برای به دست آوردن نتایج دلخواه است. این برنامه با ساختار تجربه ذهنی انسان سر و کار دارد. این الگوی جدید در راستای کشف انگاره‌های برتر و شیوه‌های مؤثر اندیشیدن و برقراری ارتباط مؤثر رشد کرده است. به این دلیل سؤال این است که کاربست آموزه‌های ان.ال.پی چه تأثیری بر ادراکات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟ از طرفی این آموزه‌ها چه نقشی در تغییر نظام‌های انگیزشی دانش‌آموزان به خصوص انگیزش پیشرفت آن‌ها دارد؟ و در نهایت نحوه و میزان تأثیر این آموزه‌ها بر اضطراب دانش‌آموزان چقدر است؟. سوال پژوهشی این است که آیا راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی افزایش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت و کاهش اضطراب را در میان دانش‌آموزان موجب می‌شود؟

بر اساس مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین نقش آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی به مرحله اجرا درآمد.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی، ادراکات خودکارآمدی اعضای گروه آزمایشی را نسبت به اعضای گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون افزایش می‌دهد.
- ۲- آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی، میزان اضطراب اعضای گروه آزمایشی را نسبت به اعضای گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کاهش می‌دهد.
- ۳- آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی، میزان انگیزش پیشرفت اعضای گروه آزمایشی را نسبت به اعضای گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون افزایش می‌دهد.

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی است. روش این پژوهش، طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. از آنجایی که پژوهشگر قادر به کنترل تمام متغیرها نبود و امکان استفاده از

محیط‌های کنترل شده آزمایشگاهی وجود نداشت و ضمناً چون از روش‌های انتخاب و گمارش تصادفی و هم‌تاسازی استفاده شده بود لذا روش مطالعه از نوع نیمه آزمایشی بود. جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری این پژوهش ۸۶ نفر از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی پسر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابتدا از میان نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز ناحیه یک و سپس از بین مدارس این ناحیه، ۲ مدرسه غیرانتفاعی و از دانش‌آموزان رشته ریاضی مقطع پیش‌دانشگاهی انتخاب شدند. سطوح علمی، اجتماعی و اقتصادی، جنس برای کنترل همسان شدند. یک مدرسه ۴۷ دانش‌آموز در رشته ریاضی و مدرسه دیگر ۲۵ دانش‌آموز در این رشته داشت که به منظور داشتن حجم نمونه لازم مدرسه دیگری از همان ناحیه به همین شیوه انتخاب شد که در آن نیز ۲۳ دانش‌آموز مقطع پیش‌دانشگاهی در رشته ریاضی وجود داشت. به این ترتیب یک گروه ۴۷ نفری و یک گروه ۴۸ نفری به دست آمد. به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ۵ نفر به دلیل شرکت نکردن مستمر، ۲ نفر به علت غیبت در پس‌آزمون و ۲ نفر نیز به تصادف کنار گذاشته شد تا تعداد دو گروه برابر شود. در نهایت ۸۶ نفر به عنوان نمونه پژوهشی بررسی شدند.

ابزارهای پژوهش

۱- مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر^۱ (GSES): این مقیاس برای اندازه‌گیری خودکارآمدی ساخته شد که به موقعیت خاصی از رفتار اختصاص نداشته باشد. این مقیاس شامل ۱۷ گویه است و هر گویه دارای ۵ گزینه به صورت کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است و نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت است. شرر پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده است، در پژوهش بختیاری براتی ۰/۷۹، دلیرعبدی نیا ۰/۸۵ و اعرابیان (۱۳۸۳)، ۰/۹۱ به دست آمده است پایایی آن را مقیمی فام (۱۳۷۹)، ۰/۸۲ و راثی (۱۳۸۲)، ۰/۷۴ و همچنین زمینی و همکاران (۱۳۸۸) ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند.

1. General self-efficacy scale (GSES)

۲- پرسشنامه اضطراب بک^۱: این پرسشنامه شدت اضطراب را در آزمودنی‌ها می‌سنجد. دارای ۲۱ گویه بوده و از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. بک و همکاران همسانی درونی آن را برابر با ۰/۹۳ و همچنین ضریب پایایی بازآزمایی بعد از یک هفته را ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. روایی محتوا، هم‌زمان، سازه تشخیصی و عاملی مورد بررسی برای این پرسشنامه کارایی بالایی این ابزار را در اندازه‌گیری شدت اضطراب تأیید قرار کرده‌اند. محمود علیلو (۱۳۸۴) پایایی پرسشنامه اضطراب بک را با استفاده از روش آزمون - آزمون مجدد برابر با ۰/۸۶ برآورد کرده است (ایمانی و همکاران، ۱۳۸۸).

۳- پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۲ (HAMQ): این پرسشنامه ۲۹ سؤال چند گزینه‌ای دارد که مبتنی بر ۱۰ ویژگی است که افراد با نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند که عبارت هستند از: سطح آرزوی بالا، انگیزه قوی برای تحرک به سوی پیشرفت، مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط، تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام دادن تکالیف نیمه تمام، ادراک پویا از زمان، آینده‌نگری، توجه به ملاک شایستگی در انتساب دوست یا همکار، بازشناسی از طریق عملکرد خوب، کار را به خوبی انجام دادن و رفتار با ریسک پایین.

هرمنس ضرایب پایایی محاسبه شده را از دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ گزارش کرده است (زمینی، ۱۳۸۶). سوری و محمد قاسمی در پژوهش‌های جداگانه با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی ضرایب ۰/۸۴ و ۰/۸۲ را گزارش کرده‌اند (مصطفایی، ۱۳۸۵).

ابزار آموزشی

برنامه آموزش راهبردهای عصبی زبانی: این برنامه آموزش از بین الگوهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی با توجه به اهداف پژوهشی، تلفیقی از الگوهای هدف‌گزینی، مدیریت زمان، ارتباط مؤثر (مهارت‌های ابراز وجود)، نظام‌های بازنمایی و سطوح استدلال منطقی است. این برنامه برگرفته از منابع اصلی NLP، نظیر آلدِر و هیتِر^۳ (۱۳۸۵)، مک درموت و جاگو (۲۰۰۱)،

-
1. Beck anxiety questionnaire
 2. Hermans achievement motivation questionnaire (HAMQ)
 3. Alder & Heater

آلدر (۲۰۰۲)، احتشامی تبار (۱۳۸۳) و زمینی و همکاران (۱۳۸۸) تهیه و تنظیم شده است. طرح اولیه و نمونه مشابه آن با مقداری تفاوت در پژوهش‌های گذشته به کار رفته است. محتوای آن پس از تدوین از سوی پژوهشگران به تأیید اساتید گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز رسیده است. بسته آموزشی تهیه شده برای این پژوهش با بهره‌گیری از تجربیات و پیشنهادهای کاربردی پژوهش‌های قبلی به گونه‌ای طراحی و تنظیم شد که بتواند در قالب ۱۴ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای که هر دو جلسه در یک روز با فاصله ۱۰ دقیقه اجرا شود و سعی شد ضمن بهره‌گیری مفید از حداقل زمان و دقت درسی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی مطالبی کلیدی و کاربردی را به آن‌ها انتقال دهد.

شیوه اجرا

- ۱- مرحله پیش‌آزمون: قبل از اجرای برنامه آموزشی به آزمودنی‌های هر دو گروه مقیاس خودکارآمدی شرر، مقیاس اضطراب بک و پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس ارائه شد تا تکمیل کنند.
- ۲- مرحله کاربندی: اجرای برنامه آموزش راهبردهای عصبی زبانی به گروه آزمایش به مدت ۱۴ جلسه به اجرا درآمد. تعداد جلسه‌ها، عنوان و اهداف آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است. شایان ذکر است که هر جلسه سه مرحله به ترتیب زیر طی می‌شد: مروری بر جلسه قبل، ارائه محتوای آموزشی و ارائه تکلیف.
- ۳- مرحله پس‌آزمون: ۱۰ روز پس از پایان برنامه آموزشی به گروه آزمایش، مجدداً در میان هر دو گروه آزمون‌های پژوهش اجرا شد.

جدول ۱: تعداد، محتوا و اهداف جلسه‌های آموزشی

| جلسه | عنوان | هدف |
|-------------------|---|--|
| اول | ایجاد ارتباط با شرکت‌کنندگان | آشنا شدن شرکت‌کنندگان با یکدیگر، توضیح در خصوص پژوهش، ترغیب شرکت‌کنندگان، طرح تاریخ شرکت در جلسه‌ها و اصول آن و نحوه مشارکت |
| دوم | موضوع برنامه‌ریزی عصبی زبانی | تعریف NLP، طرح پیش فرض‌ها و اصول بنیادین برنامه‌ریزی عصبی زبانی |
| سوم | فواید برنامه‌ریزی عصبی زبانی | بیان اثرات و فوائد آموزش NLP، مروری بر مراحل آموزش NLP (هدف‌گذاری برنامه‌ریزی، مهارت‌های ابراز وجود، نظام‌های بازنمایی) |
| چهارم، پنجم و ششم | تعیین اهداف | تبیین مفهوم هدف در زندگی، تبیین ضرورت داشتن هدف در زندگی، آشنایی با ویژگی‌های یک هدف خوب، انواع سه‌گانه هدف، طرح شش گام هدف‌گذاری مروری بر جلسه‌های قبلی، شناسایی موانع هدف‌گذاری و تمرین هدف‌گذاری |
| هفتم، هشتم و نهم | برنامه‌ریزی و مدیریت زمان | آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با ضرورت داشتن برنامه، آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با قانون ۱۰/۹۰ و قانون ۸۰/۲۰ آشنا کردن افراد با انواع برنامه‌ریزی‌ها، آشنا کردن با نحوه اولویت‌بندی و نحوه استفاده از ماتریس مدیریت زمان، تبیین مفهوم مدیریت زمان، تبیین ضرورت یادگیری مدیریت زمان، تبیین نتایج یادگیری مدیریت زمان و آشنایی با عوامل اتلاف زمان. |
| دهم و یازدهم | تعامل و شیوه‌های مقابله با آن مهارت‌های ابراز وجود | تبیین علل تعارض و شیوه‌های مقابله با تعارض تعریف مفهوم، بررسی مزیت‌های جرأت‌ورزی و مشخص کردن انواع سبک‌های پاسخ‌دهی |
| دوازدهم | سطوح استدلال منطقی | معرفی سطوح عصب شناختی، مشخص کردن روابط بین سطوح و روش به‌کارگیری سطوح عصب‌شناختی |
| سیزدهم | نظام‌های بازنمایی | معرفی الگو، معرفی نظام‌های تصویری (دیداری، شنیداری، حسی و شنیداری، منطقی)، شناسایی اولویت‌های بازنمایی |
| چهاردهم | شناسایی اولویت‌های بازنمایی | مروری بر ویژگی‌های هر یک از گروه‌ها و تمرین و بازشناسی |

روش تحلیل آماری

داده‌های حاصل از این پژوهش ابتدا با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار توصیف شدند و سپس با استفاده از روش‌های آمار استنباطی (تحلیل

کوواریانس) تفاوت‌های موجود بین دو گروه آزمایش و کنترل بررسی شد. از آنجایی که برای بررسی فرضیه‌ها از طرح نیمه آزمایشی استفاده شد، لذا برای تحلیل نتایج حاصل از این طرح، تحلیل کوواریانس به کار برده شد تا به واسطه کاربرد این روش، اثرات پیش‌آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. استفاده از این روش مستلزم کنترل مفروضه‌هایی است که در بررسی فرضیه‌ها از سه مفروضه (آزمون لوین، خطی بودن و همگنی شیب رگرسیون) استفاده شد. این تجزیه و تحلیل بر اساس نرم‌افزار Spss.۱۶ انجام شد.

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌ها بر اساس فرضیه‌های پژوهش در جدول‌های دو تا هفت ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌های خودکارآمدی گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| مراحل شاخص گروه‌ها | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|-----------------------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | ۴۵/۳۵ | ۷/۷۲ | ۵۱/۶۷ | ۷/۷۵ |
| کنترل | ۴۶/۷۲ | ۱۰/۱۵ | ۴۶/۷۷ | ۹/۵۶ |

تحلیل مقدماتی برای ارزیابی تحقق برابری و همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه آزمون لوین نشان داد که خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر بوده چرا که F محاسبه شده ($F = ۱/۴۷$ و $P = ۰/۲۲$) در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار نیست. همچنین ارزیابی همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد F محاسبه شده ($F = ۰/۹۹۲$ و $P = ۰/۳۲$) در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار نیست لذا اثر متقابل بین متغیر کواریانس (پیش‌آزمون) و عامل معنادار نیست و تحلیل حاصل از تحقق خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته نشان داد که شیب‌های خطوط رگرسیون موازی هستند. براساس رعایت مفروضه‌های فوق برای بررسی تأثیر آموزش‌های راهبردهای عصبی زبانی بر خودکارآمدی از تجزیه و تحلیل آنکوا استفاده

شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر میانگین نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی در گروه آزمایش و کنترل

| شاخص | مجموع | درجه آزادی | میانگین | F | سطح معناداری |
|-----------|----------|------------|----------|----------|--------------|
| منبع | مجذورات | | مجذورات | | |
| پیش‌آزمون | ۶۰۸۵/۴۹۲ | ۱ | ۶۰۸۵/۴۹۲ | ۱۸۳۲/۵۵۳ | ۰/۰۰۱ |
| گروه | ۸۲۲/۰۴۸ | ۱ | ۸۲۲/۰۴۸ | ۲۴۷/۵۴۷ | ۰/۰۰۱ |

چنانچه جدول ۳ نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون؛ اثر عامل بین آزمودنی‌ها (آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر متغیر وابسته خودکارآمدی معنادار است ($p < 0/001$)). بنابراین، نتایج تحلیل حاکی از آن است که آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر ادراکات خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. مقادیر میانگین در پیش‌آزمون تفاوت چندانی را بین نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل نشان نمی‌دهد در حالی که در پس‌آزمون میانگین دو گروه متفاوت بوده و میانگین گروه آزمایش بزرگ‌تر از گروه کنترل است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمره‌های اضطراب گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| مراحل | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | میانگین | انحراف معیار |
|--------------|-----------|--------------|---------|--------------|
| شاخص گروه‌ها | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | ۱۶/۴۹ | ۸ | ۱۳/۷۷ | ۷/۳۶ |
| کنترل | ۱۵/۴۶ | ۸/۸۰ | ۱۶/۱۴ | ۸/۶۹ |

تحلیل مقدماتی برای ارزیابی تحقق برابری و همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه آزمون لوین نشان داد که خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر بوده چرا که F محاسبه شده ($F = 1/47$ و $P = 0/84$) در سطح $P < 0/01$ معنادار نیست. همچنین ارزیابی همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد F محاسبه شده ($F = 3/789$ و $p = 0/05$) در سطح $P < 0/01$

معنادار نیست، لذا اثر متقابل بین متغیر کوارینت (پیش‌آزمون) و عامل معنادار نیست و تحلیل حاصل از تحقق خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته نشان داد که شیب‌های خطوط رگرسیون موازی هستند. براساس رعایت مفروضه‌های فوق برای بررسی تأثیر آموزش‌های راهبردهای عصبی زبانی بر اضطراب از تجزیه و تحلیل آنکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر میانگین نمره‌های پس‌آزمون اضطراب در گروه آزمایش و کنترل

| شاخص منبع | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | ضریب F | سطح معناداری |
|--------------|------------------|------------|-----------------|----------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۵۲۷۱/۱۴۷ | ۱ | ۵۲۷۱/۱۴۷ | ۲۴۳۴/۷۸۰ | ۰/۰۰۱ |
| گروه | ۲۳۸/۲۸۵ | ۱ | ۲۳۸/۲۸۵ | ۱۱۰/۰۶۶ | ۰/۰۰۱ |

چنانچه جدول ۵ نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون اثر عامل بین آزمودنی‌ها بر متغیر وابسته اضطراب معنادار است ($p < 0/001$, $F_{(۱,۸۶)} = ۱۱۰/۰۶۶$). بنابراین، نتایج تحلیل حاکی از آن است که آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر اضطراب تأثیر مثبت دارد و موجب کاهش اضطراب در گروه آزمایش شده است. مقادیر میانگین در پیش‌آزمون تفاوت چندانی را بین نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایشی و کنترل نشان نمی‌دهد، ولی در پس‌آزمون میانگین دو گروه تفاوت فاحش دارد و میانگین گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است (جدول ۴).

جدول ۶: میانگین و انحراف معیار نمره‌های انگیزش پیشرفت گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| مراحل شاخص گروه‌ها | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|--------------------------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | ۸۲/۰۲ | ۵/۷۵ | ۸۸/۷۲ | ۵/۰۸ |
| کنترل | ۸۳/۶۳ | ۴/۸۲ | ۸۵/۱۲ | ۵/۳۳ |

تحلیل مقدماتی برای ارزیابی تحقق برابری و همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه آزمون لوین نشان داد که خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر بوده چرا که F محاسبه شده ($F=۳/۵۸۷$ و $p=0/06$) در سطح $P < 0/01$ معنادار نیست. همچنین ارزیابی

همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد F محاسبه شده ($F=0/024$ و $p=0/877$) در سطح $P<0/01$ معنادار نیست، لذا اثر متقابل بین متغیر کوارینت (پیش‌آزمون) و عامل معنادار نیست و تحلیل حاصل از تحقق خطی بودن روابط بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته نشان داد که شیب‌های خطوط رگرسیون موازی هستند. براساس رعایت مفروضه‌های فوق برای بررسی تأثیر آموزش‌های راهبردهای عصبی زبانی بر انگیزش پیشرفت از تجزیه و تحلیل آنکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر میانگین نمره‌های پس‌آزمون انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و کنترل

| شاخص | مجموع | درجه آزادی | میانگین | ضریب F | سطح معناداری |
|-----------|----------|------------|----------|---------|--------------|
| منبع | مجذورات | | مجذورات | | |
| پیش‌آزمون | ۱۷۱۷/۵۸۷ | ۱ | ۱۷۱۷/۵۸۷ | ۵۰۳/۵۴۸ | ۰/۰۰۱ |
| گروه | ۶۲۶/۲۸۵ | ۱ | ۶۲۶/۲۸۵ | ۱۸۳/۶۰۹ | ۰/۰۰۱ |

چنانکه جدول ۷ نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون اثر راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر متغیر وابسته انگیزش پیشرفت معنادار است ($p < 0/001$, $F_{(۱,۸۶)} = 183/609$). بنابراین، نتایج تحلیل حاکی از آن است که آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت دارد یعنی موجب افزایش انگیزش پیشرفت در گروه آزمایشی شده است. مقادیر میانگین در پیش‌آزمون تفاوت چندانی را بین نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل نشان نمی‌دهد، ولی در پس‌آزمون میانگین دو گروه تفاوت چشمگیری دارد و میانگین گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است (جدول ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای عصبی زبانی بر خودکارآمدی، اضطراب و انگیزش پیشرفت بود. برطبق تحلیل‌های انجام شده مشخص شد که آموزش راهبردهای عصبی زبانی تأثیر مثبتی بر نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های گذشته همچون پژوهش‌های سیمپسون و رندل (۲۰۰۰)،

پاریس و پاریس (۲۰۰۱)، هارمن و اونیل^۱ (۲۰۰۱)، جانسون (۲۰۰۵)، دیوید و همکاران (۲۰۰۷)، سرگلزایی و همکاران (۱۳۸۲)، احتشامی تبار (۱۳۸۳) و زمینی (۱۳۸۶)، زمینی و همکاران (۱۳۸۸) همسو است و نشان داد آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر خودکارآمدی فراگیران تأثیر مثبت دارد. در تبیین و تفسیر نتیجه مذکور می‌توان عنوان کرد که چون در فرایند آموزش راهبردهای عصبی زبانی راهبردهای متعددی از قبیل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود و نظام‌های بازنمایی به شرکت کنندگان آموزش داده می‌شود، در نتیجه با اکتساب این راهبردها تغییرات متنوعی در ویژگی‌های فردی و بین فردی فراگیران ایجاد می‌شود (مک درموت و جاگو^۲، ۲۰۰۱). هدف‌گذاری از خلال گسترش اهداف مشخص، ملاک‌های روشنی برای قضاوت درباره عملکرد فرد فراهم می‌آورد (وولفولک^۳، ۲۰۰۱؛ نقل از زمینی، ۱۳۸۶). پژوهش‌های شانک (۲۰۰۳) نشان داده است که سرمشق‌گیری، تعیین هدف (به عنوان یکی از راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی) و خودارزشیابی بر خودکارآمدی، انگیزش و یادگیری تأثیر می‌گذارد. رفیعان (۱۳۷۹) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که راهبردهای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد. در همین راستا برنامه‌ریزی و مدیریت مؤثر زمان می‌تواند دستیابی به اهداف را سهولت بخشد. یادگیرندگان خود نظم‌یافته در مقایسه با دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند، دارای پیشرفت بالاتری هستند (پتتریچ و شانک، ۱۳۸۶). از سوی دیگر نظام‌های بازنمایی به فرد کمک می‌کند تا کنترل بیشتری بر ذهن خود پیدا کند و به دنبال آن تعبیر و تفسیر خود را از مسائل کنترل کرده بر احساسات و عواطف خود تسلط یابد و این به برقراری ارتباط مؤثر کمک می‌کند. آموزش مهارت‌های ابراز وجود نیز به فرد کمک می‌کند شبکه ارتباطی خود را گسترش دهد و اطمینان بیشتری به خود پیدا کند این باعث تقویت حس توانایی و شایستگی شده و موجب تقویت خودکارآمدی فرد می‌شود. سطوح استدلال منطقی نیز باعث می‌شود فرد باورهای منفی خود را به چالش طلبد و با اصلاح باورهای خود کنترل بیشتری به امور داشته و به دنبال آن احساس توانمندی و خودکارآمدی را تجربه کند (بلکربای^۴، ۲۰۰۳).

-
1. Harman & O`neill
 2. Mc Dermott & Jago
 3. Woolfolk
 4. Blackerby

نتایج همچنین نشان داد که آموزش راهبردهای عصبی زبانی موجب کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌شود. نتیجه به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های گورتتر، لاهمرز و زولاف (۲۰۰۰)، سرگلزایی و همکاران (۱۳۸۲) و علوی (۱۳۷۲) نیز همسویی دارد. در تبیین نتیجه مذکور می‌توان چنین بیان کرد که راهبردهای مدیریت زمان برای نوجوانانی مناسب است که در برنامه‌ریزی و اداره اوقات شخصی خود ناکارآمد بوده و در نتیجه به استرس و اضطراب دچار هستند. ناصرنعمی (۱۳۸۶) طی پژوهشی نیمه تجربی نشان داد که آموزش راهبردهای مدیریت زمان تأثیر مثبت بر خودکارآمدی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی دارد و این تأثیر در دانش‌آموزان رشته ریاضی بیشتر از سایر رشته‌ها بود. طبق تئوری شناختی - اجتماعی، افراد با تصورات خودکارآمدی درک شده پایین در رابطه با تجربیات تهدید کننده اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند.

نتایج همچنین نشان داد که آموزش راهبردهای عصبی زبانی باعث افزایش انگیزش پیشرفت می‌شود. نتایج این پژوهش نیز با نتایج پژوهش‌های فولک (۱۹۹۴)، سیمپسون ورندل (۲۰۰۰)، براون و گراف (۲۰۰۳)، طالب پور (۱۳۸۱)، احتشامی تبار (۱۳۸۳) و زمینی (۱۳۸۶) همسویی دارد. مبنی بر این که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر انگیزش پیشرفت فراگیران تأثیر مثبت دارد. همانند دو فرضیه پیشین، در تبیین نتیجه فوق می‌توان به تأثیر تلفیقی راهبردهای متعدد برنامه‌ریزی عصبی زبانی بر انگیزش پیشرفت فراگیران اشاره کرد. در خصوص تأثیر هدف‌گذاری بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، پژوهشگران دریافته‌اند که گزینش اهداف بسیار آسان یا بسیار مشکل موجب می‌شود که افراد انگیزه مؤفقت خواهی 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. با عنایت به این مسأله هدف‌گذاری در عرصه برنامه‌ریزی عصبی کلامی با به‌کارگیری الگوی اسمارت (اهداف مشخص، قابل سنجش، قابل دستیابی، واقعی و به‌هنگام) می‌تواند مؤفقت افراد را در رسیدن به اهداف آن‌ها تسهیل کند و بدین ترتیب انگیزه مؤفقت خواهی را در آن‌ها افزایش دهد. در واقع آموزه‌های برنامه‌ریزی عصبی زبانی از خلال گسترش راهبردهای خود نظم‌جویی و مهارت‌های عمومی زندگی 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. باورهای خودکارآمدی نقش کلیدی در خود نظم‌جویی انگیزشی بازی می‌کند.

به طور کلی نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های دیگر هماهنگ است. بر مبنای این پژوهش و سایر پژوهش‌های انجام شده و با در نظر گرفتن پیشینه نظری این پژوهش می‌توان تأثیر مداخلات راهبردهای آموزشی برنامه‌ریزی عصبی زبانی را بر افزایش ادراکات خودکارآمدی، کاهش اضطراب و افزایش انگیزش پیشرفت تأیید کرد. به مانند مطالعات دیگر، مطالعه حاضر نیز محدودیت‌هایی در حجم نمونه، رشته تحصیلی ریاضی فیزیک، طبقه اجتماعی، جنسیت (پسر) در پی داشت که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی هر دو جنس و سایر گروه‌های سنی در مقاطع تحصیلی نیز بررسی شود.

منابع

- آلدر، هری. هیتز، بریل (۱۳۸۵). *ان. ال. پی* در ۲۱ روز. ترجمه علی شادروح. تهران: ققنوس.
- احمدیان، فاطمه (۱۳۸۴). رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- اکونور، ژوزف و سیمور، جان (۱۳۷۵). *برنامه‌ریزی عصبی کلامی* (ان. ال. پی). ترجمه مه‌ری قراچه داغی. تهران: البرز.
- اعرابیان، اقدس (۱۳۸۳). *بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- براتی بختیاری، سیامک (۱۳۷۵). *بررسی رابطه ساده و چند متغیری خودکارآمدی، خود پایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- احتشامی تبار، اکرم (۱۳۸۳). *اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ایمانی، مهدی .، محمود علیلو، مجید.، بخشی پور، عباس.، فرنام، علیرضا و قلی‌زاده، حسن (۱۳۸۸). مقایسه اثر بخشی درمان شناختی رفتاری، مواجهه سازی، جلوگیری از پاسخ و فلثوکزین در بهبود مبتلایان به اختلال وسواس-اجباری. *دانشور رفتار*، سال شانزدهم، شماره ۳۴، ص ۳۹-۵۰.
- پینتریچ، پال آر. و شانک، دیل اچ (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: علم.
- دلیر عبدی‌نیا، محمود (۱۳۷۷). *بررسی رابطه خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی، یادگیری خود گردان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

رضایی، اکبر (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی کارآمدی شخصی، اضطراب امتحان و اهداف پیشرفت با استراتژیهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی استان آذربایجان غربی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

راثی، مه‌ری (۱۳۸۲). بررسی رابطه گرایش دینی با عزت نفس و خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان سال دوم دبیرستانهای شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

رفعیان، کیوان (۱۳۷۹). رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان، مؤلفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌های درون‌زاد، اضطراب امتحان) و هوش با همدیگر و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

زمینی، سهیلا، حسینی نسب، سید داوود و هاشمی، تورج (۱۳۸۶). اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در سلامت روان شناختی، دوره اول، شماره ۳، ص ۵۹-۵۱.

زمینی، سهیلا، حسینی نسب، سید داوود و هاشمی، تورج (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش راهبردهای عصبی کلامی بر خودکارآمدی و حل مسئله دختران دانش‌آموز. مجله روان‌شناسی، سال سیزدهم، شماره ۳، ص ۲۶۹-۲۵۸.

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

شولتز، دوان و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۸۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: ویرایش.

طالب پور، اکبر (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهارگذاری، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد. مجله روان‌شناسی، شماره ۲۱، ص ۲۹-۱۸.

علوی، امین اله (۱۳۷۲). فشارهای عصبی و روانی در سازمان. مجله مدیریت دولتی، شماره ۲۰، ص ۴۷-۳۳.

محمد امینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خود - تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصل نامه علمی - پژوهشی مطالعات روان شناختی، دوره ۴، شماره ۴، ص ۱۳۶-۱۳۳.

مسعودی‌نیا، ابراهیم (۱۳۸۷). خودکارآمدی عمومی و فوبی اجتماعی: ارزیابی مدل شناختی اجتماعی بندورا. فصل نامه علمی - پژوهشی مطالعات روان شناختی، دوره ۴، شماره ۳، ص ۱۱۵-۱۲۷.

مقیم‌فام، پریسا (۱۳۷۹). بررسی رابطه خوداثر بخشی با ویژگی‌های شخصیتی و اثربخشی تدریس دبیران شهر مراغه در سال ۷۹-۷۸. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

مصطفایی، علی (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر منبع کنترل، دانش فراشناختی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهر بوکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

ناصرنعیمی، هاجر (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر خودکارآمدی و اضطراب دانش‌آموزان دختر رشته‌های مختلف مقطع پیش دانشگاهی شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

Andrew, L& Tracey, D(2006). Relationship between self-efficacy coping and student retention. (<http://www.Atipon-link.com/sjp/doi/sbp>).

Alder,H.(2002). *Handbook of NLP:A manual of professional communication.* Gower Publishing company.

Blackerby, D. A. (2003). Using neuro linguistic programming (NLP) in the classroom. (<http://www.nlpok.com/classrom.cfm>).

Brown, N., and Graff, M. (2003). Students performance in assessment : An exploration of the relevance of personality traits, identified using metaprogramming. Paper presented at the Business Education Support team conference, Brington, April. (<http://www.nlopk.com>).

David, P., Song, M., Hayes., A., & Fredin, S. E. (2007). A cycle model of information seeking in hyper linked environment : The role of goals, self - efficacy, and intrinsic motivation. *Human computer studies*, 65, 170-182.

Fullk, B. (1994). Strategies to improve student motivation. *Intervention in School and Clinic*, 30, 1-28.

Gortner- Lahmers, A., & Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students : A recursive approach. *Journal of college students development*, 41 (5), 544-556.

Grinder, Y. (2003). What is NLP?. (<http://www.Inspiritive.Com.Au/NLp.htm>).

- Harman, L. R., & O`neill, C.)2001).** Neuro- Linguistic programming for Counselors. *Journal of instructional psychology*, 38 (5), 167-176.
- Johnson, D. R. (2005).** An empirical investigation of Sources of opplicationSpecific computer self - efficacy and mediators of the efficacy performance relationship. *Human of instructional psychology*, 38 (5), 167-178.
- Mc Dermott, Ian., & Jago, Wendy. (2001).** Brief NLP Therapy. London. SAGE.
- Paris, S. G., and Paris, A. H. (2001).** Classroom applications of research on self-regulation learning. *Educational psychologist*. 36 (2), 89-101.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Schunk, D. H. (2003).** Self. Efficacy for reading and writing : Influence of modeling, goal setting and self- evaluation. (<http://www.Nationallitracytrust.Org.ok/research/efficacyabstracs>).
- Simpson, M. L., & Randall, S. N. (2000).** Vocabulary development at the college level. In Reynolds, W. M. and Miller, G. E. (Eds). *Handbook of psychology* : 7, *Educational Psychology*. 347.