

اثر بخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان

علی شاکر دولق^۱ و آناهیتا اوبالاسی^۲

چکیده

هدف این مطالعه تعیین تأثیر آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان بود. این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن شاغل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. نمونه‌گیری در تحقیق به صورت داوطلبانه و مبتنی بر معیارهای ورود انجام گرفت. سپس اعضا به صورت تصادفی در دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) قرار گرفتند و بر روی گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی اجرا گردید. براساس اجرای پرسش‌نامه هوش هیجانی شرینگک (EQ) و تفکر انتقادی کالیفرنیا (cctst)، اطلاعات لازم جمع‌آوری شد. نتایج تحلیل داده‌ها با روش کوواریانس، ضمن همسویی تقریبی با یافته‌های پژوهشی دیگر نشان داد که آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان ابتدایی مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، هوش هیجانی، تفکر انتقادی، معلم

1 - استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. ali.shaker2000@gmail

2 - دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۲

مقدمه

پیشرفت و ترقی هر جامعه‌ای منوط به پیشرفت در نظام آموزشی آن جامعه است. در این میان نقش معلمان و دبیران از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. آموزش و پرورش از ارکان مهم پیشرفت کشورهاست؛ چرا که پایه‌ها و ریشه‌های تعلیم و تربیت نیروی انسانی خلاق، آموزش دیده و مسئولیت‌پذیر که سکان‌دار توسعه و ترقی جامعه است، از ابتدا در این دستگاه شالوده‌ریزی می‌شود. لذا افزایش بهره‌وری این نیروی تأثیرگذار در گرو دریافت آموزش‌های مناسب در جهت ارتقای توانمندی‌ها و کاهش نقاط ضعف افراد در این دستگاه است (فصیحی، ۱۳۹۰).

یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم، چگونگی تربیت فراگیرانی است که از آمادگی لازم برای رویارویی با جامعه در حال تغییر و پیچیدگی‌های عصر انفجار اطلاعات برخوردار باشند. براین اساس، ترویج اندیشیدن و اندیشه‌ورزی در مدارس و مراکز آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است و این تنها در سایه انتقال اطلاعات به ذهن شاگردان حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند تغییر اساسی در برنامه‌های درسی و تغییر نگرش معلمان نسبت به وظیفه خود در امر تدریس و تغییر به سمتی است که منجر به تقویت قوه تفکر دانش‌آموزان گردد (کریمی، رجائی و نامخواه، ۱۳۹۳).

معلمان به‌عنوان متخصصانی که در حوزه رشد انسانی کار می‌کنند، مسئولیت شایستگی کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند، نیازمند نمایش صفات هیجانی واقعی که آن‌ها را برای عملکرد بهتر قادر می‌سازد، هستند. در حقیقت هوش هیجانی^۱ دانش و آگاهی درباره هیجان‌ها و چگونگی تأثیر این دانش و آگاهی بر روابط بین فردی را نشان می‌دهد و از طرف دیگر ارزیابی و تجلی هیجانی به حالت شایسته و مناسب به‌عنوان شاخص توانایی برای تشخیص است (لیوسین^۲، ۲۰۰۶). اصطلاح هوش هیجانی برای اولین بار در دهه ۱۹۹۰ توسط دو روانشناس به نام‌های جان

1. emotional intelligence
2. Lyusin

مایر و پیتر سالووی^۱ مطرح شد (گلمن، ۲۰۰۳؛ ترجمه‌ی پارسا، ۱۳۸۲). هوش هیجانی را چنین تعریف می‌کنند: توان دلیل‌آوری درباره هیجان‌ات و از راه هیجان‌ات، به منظور افزایش تفکر که شامل توانایی درک صحیح هیجان‌ات، دستیابی و ایجاد هیجان‌ات تا به تفکر آن‌ها کمک کرده، هیجان‌ات و دانش هیجانی را درک کنند و به‌طور مسئولانه‌ای هیجان‌ات را تنظیم نمایند تا بتوانند رشد هوشی و هیجانی خود را ارتقاء بخشند (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). هرکس که صلاحیت تدریس را داشته باشد می‌تواند معلم بشود، اما همه نمی‌توانند معلم ممتاز بشوند. به‌طور سنتی توجه به هیجان در بافت‌های تدریس و آموزش معلم مورد غفلت قرار گرفته است و این بی‌توجهی با تحقیقات اخیر درباره هوش هیجانی در حال تغییر است. تحقیقات نشان داده است افرادی که از سطح هوشی همانندی برخوردار هستند، احتمالاً موفقیت تحصیلی یکسانی نداشته باشند و این امر به خاطر سطوح مختلف هوش هیجانی در آن‌ها است. همچنین معلمانی که هوش هیجانی آن‌ها بالاست، عملکرد برجسته‌ای از خود نشان می‌دهند (هایاشی و اورت^۲، ۲۰۰۶؛ آرنولد^۳، ۲۰۰۵). آن‌ها ادراک همدردی بالا و مهارت‌های اجتماعی اثربخش از خود به نمایش می‌گذارند. به فرض این که مهارت‌های هیجانی و اجتماعی با موفقیت در حوزه‌های زیادی از زندگی شامل تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، کیفیت روابط و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (دور لاک^۴، ویسبرک^۴، دایمینسکی^۴، تیلو و شلینگر^۴، ۲۰۱۱)، تاکید بر رشد شایستگی هیجانی در آموزش معلمان خیلی مؤثر به نظر می‌رسد (پالومرا، فرناندز-بروکال و براکت^۵، ۲۰۰۸؛ ویر و گری^۶، ۲۰۰۳؛ خدایی خیاوی، ۱۳۹۳؛ حاجلو، ۱۳۹۴).

دنیای معاصر به معلمان و مربیان جدید نیاز دارد؛ معلمانی که نه تنها به لحاظ تکنیک‌های

-
1. Mayer & Salovey
 2. Hayashi & Ewert
 3. Arnold
 4. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger
 5. Palomera, Fernandez-Berrocal & Brackett
 6. Weare & Gray

آموزشی قوی باشند، بلکه ذهن باز و انتقادی نیز داشته باشند. آن‌ها باید بتوانند خود را با تغییرات و درخواست مداوم محیط پیرامون خود تطبیق دهند و جریان رو به رشد اطلاعات را درونی کنند، درحالی که هم در سطح شخصی و هم در سطح حرفه‌ای روی آن‌ها تأمل می‌کنند (بید، ریدجوی، برونلی و کالینا، ۲۰۰۵). در حال حاضر به نظر می‌رسد، تمایل به آموزش تفکر در مدارس عمومیت بیشتری پیدا کرده است. اگرچه یک تهدید جدی برای تعمیق و کار بیشتر باقی است و آن، فقدان روش‌های کافی برای پرورش معلمان مبتدی و در حین خدمت است که بتوانند سطوح عالی‌تر تفکر را کسب نمایند؛ زیرا شرط ضروری برای پرورش تفکر دانش‌آموزان، دانش، آگاهی و مهارت معلمان در ارتباط با توانایی‌های شناختی سطح بالا است (زهار^۲، ۱۹۹۹). طبق دیدگاه پول^۳ (۱۹۹۷)، مربی باید ویژگی‌های تفکر انتقادی، مانند استقلال ذهنی، کنجکاوی ذهنی، تعهد به ارائه دلایل، فکر باز، روشن فکری و جرأت‌مندی را داشته باشد. اگر معلمان چنین ویژگی‌هایی را داشته باشند، دانش‌آموزان تفکر انتقادی را از خود نشان خواهند داد. تفکر انتقادی به عنوان یک مؤلفه ضروری و حتمی و ویژگی شخصیتی انسان‌های تربیت یافته تلقی می‌شود. بر اساس این دیدگاه، فرد نمی‌تواند تفکر انتقادی را آموزش دهد اگر خودش دارای تفکر انتقادی نباشد. مربیانی که دارای مهارت تفکر انتقادی نباشند، مشکل است بتوانند به هنگام آموزش، تفکر انتقادی را تسهیل کنند (گلن^۴، ۱۹۹۵). براساس نظر والش^۵ و پول (۱۹۸۸)، تفکر انتقادی مهارتی است که همه افراد می‌توانند آن را کسب کنند. تفکر انتقادی چیزی نیست که در اصل با رشد افراد همراه شود، بلکه باید آموزش داده شود. اساسی‌ترین پیش فرض این است که اگر نهادهای آموزشی و تربیتی چگونگی انجام آن را آموزش دهند، فراگیران می‌توانند بهتر فکر کنند. بیشتر فعالیت‌های پژوهشی در بیست و پنج سال گذشته بر اندازه‌گیری تفکر انتقادی فراگیران متمرکز شده است و

1. Bead, Ridgeway, Brownlle & Kalina
2. Zohar
3. Paul
4. Glen
5. Walsh

انجام پژوهش در زمینه فرآیندهای مورد نیاز برای تسهیل تفکر انتقادی مربیان و معلمان مورد اغماض قرار گرفته است (بنینگ^۱، ۲۰۰۶).

در مورد مفهوم تفکر انتقادی توافق کمی وجود دارد. دیویی^۲ (۱۹۳۳) از یک دیدگاه فلسفی تفکر انتقادی را شامل کاوشگری، تمییز و آزمون افکار و بررسی گزینه‌های مختلف در مورد یک مسأله می‌داند. پول (۱۹۹۷) تفکر انتقادی را در دو معنا مطرح می‌کند: در معنای محدود آن، تفکر انتقادی مجموعه‌ی مهارت‌های فنی است که تنها برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف استفاده می‌شود. در معنای وسیع، تفکر انتقادی بررسی گرایشات و تمایلات خودمحرورانه و جامعه‌گرایانه است که در قلب عقاید و به صورت پنهان قرار دارند و شامل گرایشات و ویژگی‌های منشی و شخصیتی است. والش و پول (۱۹۸۸) عقیده داشتند که نظام‌های آموزشی باید مهارت‌های تفکر انتقادی را در دوره تربیت و آماده‌سازی معلمان مورد توجه قرار دهند تا معلمان در آینده نمونه‌ای برای راهبردهای مؤثر تفکر باشند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، آموزش مهارت‌های تفکر به معلمان، به خصوص تفکر انتقادی، ضرورتی اساسی است.

در همین راستا در چند دهه اخیر روان‌شناسان و پژوهشگران کوشیده‌اند تا با ارائه و تدوین برنامه‌های راهبردی مداخله‌ای، قابلیت‌های فردی را بهبود بخشند. برنامه‌ریزی عصبی کلامی^۳ در اوایل دهه‌ی هفتاد در کالیفرنیا و در دانشگاه سانتا کروز^۴ توسط دو استاد به نام‌های ریچارد بندلر^۵ و دکتر جان گرایندر^۶ به منظور ارائه الگوی روان‌درمانی موفق بنیان‌گذاری شد (ردی و برتون، ۱۹۶۲؛ ترجمه‌ی قهرمانی، ۱۳۹۴)، از جمله این راهبردها به‌شمار می‌آید. ان‌ال‌پی علامت اختصاری برنامه‌ریزی عصبی-کلامی است و در سه حیطه زبان‌شناسی به‌خصوص تفکرات چامسکی^۷،

1. Banning
2. Dewey
3. neuro-linguistic programming
4. University Santa Cruz
5. Richard Bandler
6. John Grinder
7. Chomsky

برنامه‌ریزی به ویژه دیدگاه سبیرنتیک^۱ و عصب شناسی یعنی نحوه رمزگردانی و ارتباط قشر مخ و مناطق خاص، به کشف مبانی موفقیت و شادکامی افراد می‌پردازد (هریس، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی خلیلی و احتشامی تبار، ۱۳۸۵).

عصب با ذهن و چگونگی کارکرد آن، کلام با روش‌هایی که افراد تجربیات خود را از جهان منعکس می‌کنند و برنامه‌ریزی با این واقعیت که افراد طبق برنامه‌ریزی فردی عمل می‌کنند ارتباط دارد. ان ال پی روش‌هایی را در اختیار فرد قرار می‌دهد و به او کمک می‌کند تا در انجام دادن کارهایش توانا تر باشد و افکار، احساسات و اعمالش را بیشتر مهار کند، به زندگی خوشبین باشد و بهتر بتواند به نتایج خوبی دست یابد. و از آنچه زندگی در اختیار فرد قرار می‌دهد، احساس رضایت کند. اصول و تکنیک‌های ان ال پی به فرد توانایی دست و پنجه نرم کردن با موقعیت‌های دشوار را به شیوه‌ای خلاق و پرمایه می‌بخشد (آلدرو هیتز، ۲۰۱۲؛ ترجمه‌ی شادروح، ۱۳۹۴).

اصول اساسی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر ارتباط مؤثر^۲، آگاهی از هدف^۳، تیزحسی^۴ و انعطاف‌پذیری^۵ استوار است (ایچر، جونز و بیرلی^۶، ۱۹۹۰). رویکرد نوین برنامه‌ریزی عصبی-کلامی با تأکید بر هدف‌گذاری^۷ و مدیریت زمان^۸ می‌تواند موفقیت افراد در رسیدن به اهدافشان را تسهیل نماید (لويس^۹، ۲۰۰۳).

مطالعات بیگز^{۱۰} (۲۰۰۳)، براون و گراف^{۱۱} (۲۰۰۳) و کاور، آت و فیشر^۱ (۲۰۰۳) بیانگر این مسأله است که آگاهی از آموزه‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی از جمله مدل متا به ایجاد ارتباط

1. Cybernetics
2. rapport
3. outcomes
4. sensory acuity
5. flexibility
6. Eicher, Jones & Bearly
7. goal-setting
8. representational system
9. Lewis
10. Biggs
11. Brown & Graff

مؤثر بین فراگیران و معلمان می‌انجامد و این نیز به نوبه‌ی خود موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود.

می‌توان یکی از دستاوردهای بسیار مهم علم برنامه‌ریزی عصبی کلامی را که در واقع خود آن نیز برحسب آن به وجود آمده است؛ چگونگی به کار بستن عمدی شناخت جهت به دست آوردن نتایج دلخواه دانست. این روش استفاده از برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر این فرض استوار است که اگر کسی بتواند کار خاصی را انجام دهد، انسانی دیگر نیز می‌تواند یاد بگیرد به نتایج مشابه دست یابد. البته برای وقوع چنین امری، این انسان باید بتواند ساختار فرآیندهای شناختی روی داده در مغز خود را کشف نماید (سوار دلاور، ۱۳۹۰).

یافته‌های مختلفی به بررسی اثربخشی آموزش برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر روابط افراد پرداخته‌اند. در پژوهشی پاتریک^۲ (۲۰۰۷) نشان داد که استفاده از ال پی در هر یک از سطوح ارتباطی می‌تواند مؤثر واقع شود و منجر به بهبود روابط گردد. یمین و افتخار^۳ (۲۰۱۴) در تحقیقی به بررسی برنامه‌ریزی عصبی- کلامی به عنوان یک راهبرد آموزشی برای بهبود مهارت ارتباطی معلمان زبان در آموزش زبان پرداخته‌اند. نتایج حاصله نشان دهنده داده‌های مثبت بین مهارت ارتباطی و به کارگیری روش ان ال پی توسط معلمان است. معلمانی که این روش را به عنوان یک راهبرد آموزشی به کار بردند در مهارت‌های ارتباطی امتیاز بالا آوردند که اثبات‌کننده تأثیر روش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی به عنوان یک استراتژی آموزشی برای بهبود بازدهی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر استراتژی ان ال پی رابطه مثبتی با مهارت ارتباطی معلمان دارد که به نوبه خود به نفع دانش‌آموزان است.

همچنین مطالعات زیادی در داخل کشور با موضوع تأثیر آموزش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر انگیزش (زمینی، حسینی نسب و هاشمی، ۱۳۸۶)، سازگاری زناشویی (کجباف، مقدس و آقایی،

1. Kover, Ott & Fisher
2. Patrick
3. Yameen & Iftikhar

۱۳۹۰) و افسردگی (احمدی، احدی، مظاهری، دلاور و نجاریان، ۱۳۹۰) صورت گرفته است که نتایج حاکی از تأثیر مثبت آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بوده است، اما در زمینه تأثیر این روش بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان پژوهش خاصی صورت نگرفته است. با وجود اهمیت هوش هیجانی و تفکر انتقادی و پی بردن مریبان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به اهمیت آن‌ها، بهره‌گیری از آن‌ها در برنامه‌های آموزشی بسیار کند بوده است. معلمان به وفور به ناکافی بودن آمادگی‌شان برای چنین مداخلاتی و احساس بی میلی برای بر عهده گرفتن چنین نقش‌های مؤثری اقرار می‌کنند. اغلب تصور می‌شود که معلمان ما از هوش هیجانی، تفکر انتقادی و مهارت‌های آن‌ها برخوردارند و قادرند که این مهارت‌ها را در کودکان نیز پرورش دهند، لذا، در این زمینه تلاش زیادی صورت نگرفته است. بنابراین پژوهش حاضر با تدوین برنامه آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به بررسی این مسأله می‌پردازد که آیا چنین آموزش‌هایی می‌تواند نقش مؤثری بر افزایش هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان داشته باشد؟

روش

این پژوهش از نوع آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه‌ی معلمان زن شاغل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۶ به تعداد ۱۵۰۰ نفر بودند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از کلیه‌ی معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم به بالا، با حداقل ۵ سال سابقه کاری. نمونه‌گیری در تحقیق به صورت داوطلبانه و مبتنی بر معیارهای ورود انجام گرفت. با توجه به این که در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (نریمانی، نورانی، اردبیلی و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۴)، اعضا به صورت تصادفی در دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و گروه آزمایش (۱۵ نفر) گنجانده شدند و در دبستان پسرانه سرآمد گروه آزمایش تحت آموزش قرار گرفتند.

پرسش‌نامه هوش هیجانی شرینگ (EQ): این پرسش‌نامه دارای ۵ زیر مقیاس است: خودانگیزی (۷ سوال)، خودآگاهی (۸ سوال)، خودکنترلی (۷ سوال)، هوشیاری اجتماعی یا همدلی (۶ سوال)، مهارت‌های اجتماعی (۵ سوال) و در کل دارای ۳۳ سوال است. این پرسش‌نامه در ایران توسط منصوری (۱۳۸۰) هنجاریابی شد. وی میزان همسانی درونی این آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آورد. در بررسی روایی سازه این آزمون، همبستگی نمرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران در این آزمون و آزمون عزت نفس کوپراسمیت بر روی نمونه ۳۰ نفری مورد بررسی قرار گرفت و براساس اطلاعات به دست آمده میزان همبستگی ۰/۶۳ گزارش شد. منصوری ضریب آلفای کرونباخ هر یک از خرده مقیاس‌ها را نیز به این صورت گزارش نمود: خودانگیزی ۰/۵۴، خودآگاهی ۰/۵۹، خودکنترلی ۰/۶۴، هشیاری اجتماعی ۰/۵۱ و مهارت‌های اجتماعی ۰/۵۱ به دست آمد. همچنین اسدی (۱۳۸۲) میزان همبستگی درونی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورد. عبارات این پرسش‌نامه، بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌گردد: همیشه: ۱، اغلب اوقات: ۲، گاهی اوقات: ۳، بندرت: ۴، هیچ وقت: ۵. در این پرسش‌نامه سوالات ۳۳، ۲۸، ۲۲، ۲۰، ۱۸، ۱۴، ۱۲، ۱۰، ۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بالاترین نمره‌ای که فرد در این پرسش‌نامه می‌تواند اخذ نماید ۱۶۵ و پایین‌ترین نمره ۳۳ است. نمره بالا در این آزمون نشان دهنده هوش هیجانی کلی بالا و نمره پایین نشان دهنده هوش هیجانی کلی پایین است.

پرسش‌نامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (cctst): پرسش‌نامه تفکر انتقادی کالیفرنیا (cctst) در سال ۱۹۹۰ توسط فاسیون و فاسیون ساخته شد. پرسش‌نامه تفکر انتقادی دارای ۳۴ ماده است. برخی از ماده‌های آن دارای چهار گزینه و برخی نیز دارای پنج گزینه هستند. این پرسش‌نامه دارای ۵ زیر مقیاس است که عبارتند از: تجزیه و تحلیل (۹ ماده)، ارزشیابی (۱۴ ماده)، استنباط (۱۱ ماده)، استدلال استقرایی (۱۶ ماده)، استدلال قیاسی (۱۴ ماده). فاسیون و فاسیون (۱۹۹۸)، به نقل از عسگری و ملکی، (۱۳۸۹) اعتبار این آزمون را با استفاده از روش کودر - ریچاردسون بین ۰/۶۸ تا

۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش عسگری و ملکی (۱۳۸۹) نیز پایایی آزمون با روش کودر-ریچاردسون ۰/۶۸ و با روش بازآزمایی با فاصله ۴ ماهه ۰/۶۳ برآورد شد. همچنین روایی آزمون با تحلیل مؤلفه‌های اصلی سؤالات صورت گرفته و توسط متخصصین تأیید شده است (به نقل از عسگری و ملکی، ۱۳۸۹). در پژوهش دیگری نیز که در ایران انجام گرفت پایایی فرم ایرانی پرسشنامه با استفاده از روش دونیمه کردن ۰/۷۸ و با استفاده از محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شد (مهری نژاد، ۱۳۸۶). در این پرسش‌نامه هر ماده دارای چهار یا پنج گزینه است و از آنجا که تنها یک پاسخ صحیح برای هر ماده وجود دارد، آزمودنی در هر ماده نمره ۰ یا ۱ می‌گیرد. نمره کلی فرد بین ۰ تا ۳۴ است.

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در بخش آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار، و در بخش آمار استنباطی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

روش مداخله: برنامه آموزشی راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در ۱۲ بخش سازمان-دهی شده و طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا گردید. پکیج آموزشی در تحقیق حاضر برگرفته از کتاب برنامه‌ریزی عصبی-کلامی نوشته ردی و برتون با ترجمه‌ی قهرمانی است.

جلسه اول: (آشنایی) با آزمودنی‌ها، تعریف برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و کاربرد آن، انجام پیش‌آزمون.

جلسه دوم: (کشف الگوها و الگوبرداری) کشف الگوی ارتباطی در ان ال‌اپی، پذیرفتن مسئولیت کامل رفتارها و واکنشها، درک این که دیگران چگونه با هم ارتباط برقرار می‌کنند، برقراری ارتباط مؤثر، رها کردن احساسات و هیجانات و تمرکز روی نتایج، انجام تمرین کلاسی.

جلسه سوم: (درک ذهن ناخودآگاه) شناخت تفاوت میان ذهن آگاه و ذهن ناخودآگاه، درک این که مغز چگونه کار می‌کند، پیروز شدن بر ترس‌ها (مدیریت فوبی‌ها)، باورها و ارزش‌ها، انجام تمرین کلاسی.

جلسه چهارم: (مدیریت زندگی «به دست گرفتن زندگی») به دست گرفتن اختیار خاطرات، راه رسیدن به تعالی، فرمول چهار بخشی موفقیت، چرخیدن چرخ زندگی، دفترچه‌ی هدف‌ها، انجام تمرین کلاسی.

جلسه پنجم: (آگاهی حسی) شناخت و کنترل حواس پنجگانه، گوش دادن به دنیای کلمات، درک اهمیت چشم‌ها، سه بعد شنیداری، دیداری و احساسی، انجام تمرین کلاسی.

جلسه ششم: (ایجاد صمیمیت) دانستن اینکه چرا صمیمیت مهم است، رفتار با افراد سخت، توانایی نه گفتن، بالا بردن انتخاب‌هایتان برای پاسخ گفتن و واکنش نشان دادن، درک تجربیات دیگران، انجام تمرین کلاسی.

جلسه هفتم: (برنامه‌های ذهنی) نگاهی به برنامه‌های ذهنی و الگوهای زمانی، کشف برنامه‌های ذهنی و رفتارها، درک همانندی و تفاوت، دورنمای زمانی، ترکیب برنامه‌های ذهنی، انجام تمرین کلاسی.

جلسه هشتم: (کنترل تجربیات) تنظیم و کنترل ورودی‌های حسی، رها کردن باورهای محدود کننده و ایجاد باورهای نیرو بخش، تکنیک سوت کشیدن، درک حس‌های بسیار مهم، انجام تمرین کلاسی.

جلسه نهم: (کار با سطوح منطقی) درک سطوح منطقی، استفاده از مدل ان ال پی برای رسیدن به هماهنگی، کشف هدف‌های خودتان، متمرکز بودن در کار و زندگی، تشکیل تیم‌های کاری و تمرین سطوح منطقی.

جلسه دهم: (مدیریت زمان) کشف خط زمان، درک خط زمان، رها کردن اثر منفی هیجان‌ات و احساسات نامناسب، تغییر خط زمان، درک چگونه سازماندهی کردن زمان، خلق آینده در خط زمان، انجام تمرین کلاسی.

جلسه یازدهم: (رفتن به دل موضوع: الگوی متا؛ کشف زبان خلسه: مدل میلتون) شناخت الگوی متا، جمع‌آوری اطلاعات خاص با الگوی متا، به کاربردن الگوی متا، اثرگذاری روی

شنوندگان، به کار بردن مدل میلتن، انجام تمرین کلاسی.

جلسه دوازدهم: (جمع‌بندی) جمع‌بندی و مرور مطالب با کمک آزمودنی‌های و اجرای پس-

آزمون.

روش اجرا: در جلسه اول آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی همزمان با آشنایی،

تعریف برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و کاربرد آن، به آزمودنی‌های هر دو گروه پرسشنامه‌های هوش

هیجانی شرینگ (EQ) و تفکر انتقادی کالیفرنیا (cctst)، ارائه شد تا تکمیل نمایند. سپس برنامه

آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به گروه آزمایش به مدت دوازده جلسه ارائه شد.

در جلسه آخر همزمان با جمع‌بندی و مرور مطالب، مجدداً به هر دو گروه پرسشنامه‌های هوش

هیجانی شرینگ (EQ) و تفکر انتقادی کالیفرنیا (cctst)، داده شد تا به آن پاسخ دهند.

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مقادیر هوش هیجانی و تفکر انتقادی به تفکیک گروه و زمان آزمون

SD		M		گروه‌ها	متغیرها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون		
۷/۴۹۱۵۸	۹/۳۲۱۲۵	۱۱۹/۵۳۳۳	۱۰۴/۲۰۰۰	آزمایش	هوش هیجانی
۸/۸۳۸۷۷	۸/۵۹۱۲۵	۱۰۶/۴۶۶۷	۱۰۲/۶۶۶۷	کنترل	
۱/۷۹۹۴۷	۱/۷۸۰۸۵	۲۶/۳۳۳۳	۱۷/۲۰۰۰	آزمایش	تفکر انتقادی
۱/۷۹۱۵۱	۲/۰۱۶۶۰	۱۶/۷۳۳۳	۱۶/۲۶۶۷	کنترل	

با توجه به این که برای بررسی فرضیه‌ها از طرح آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده

شده است، لذا برای تحلیل نتایج به‌دست آمده از روش تحلیل کوواریانس استفاده گردیده است.

تا با این روش اثرات پیش‌آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. برای استفاده از

این روش ابتدا مفروضه‌های سه گانه تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت تا در صورت

تحقق این پیش‌فرض‌ها از روش مذکور برای بررسی و تحلیل داده‌های مربوط به مفروضه‌ها

استفاده کرد.

جدول ۲. بررسی نحوه توزیع داده‌ها و آزمون لوین برای مقایسه واریانس هوش هیجانی و تفکر انتقادی در گروه کنترل و آزمایش

متغیرها	n	Z	P	F	df1	df2	P
هوش هیجانی	۳۰	۰/۶۹۵	۰/۷۲۰	۳/۴۰۱	۱	۲۸	۰/۰۷۶
تفکر انتقادی	۳۰	۰/۸۴۳	۰/۴۷۶	۱/۷۸۴	۱	۲۸	۰/۱۹۲

با توجه به جدول ۲ نتایج آزمون کالموگراف اسمیرنوف نشان می‌دهد که چون سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ است، بنابراین داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند. همچنین پیش فرض لوین مبنی بر تساوی واریانس‌های دو گروه در جامعه تأیید می‌گردد. تأیید پیش فرض تساوی واریانس‌ها در جامعه به این معنی است که پراکندگی نمرات هوش هیجانی و تفکر انتقادی گروه آزمایش و کنترل برابر است.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس جهت بررسی شیب رگرسیون

SS	df	MS	F	P	گروه*
۹۷/۱۶۰	۱	۹۷/۱۶۰	۴/۱۲۹	۰/۰۵۲	گروه* پیش آزمون هوش هیجانی
۴/۰۰۴	۱	۴/۰۰۴	۱/۴۹۵	۰/۲۳۲	گروه* پیش آزمون تفکر انتقادی

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین متغیرهای مستقل و همایند تعامل معناداری وجود ندارد و به عبارتی شیب‌های رگرسیون همگن است. با توجه به برقراری مفروضه‌های نرمال بودن توزیع، همگنی شیب و همسانی واریانس‌ها می‌توانیم از تحلیل کوواریانس جهت تحلیل فرضیه‌ها استفاده کنیم.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل درنمره هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان

Eta	P	F	MS	df	SS		
۰/۲۰۵	۰/۰۱۶	۶/۶۹۱	۱۵۷/۴۵۰	۱	۱۵۷/۴۵۰	هوش هیجانی	گروه
۰/۲۴۲	۰/۰۰۸	۸/۳۰۰	۲۲/۲۲۶	۱	۲۲/۲۲۶	تفکر انتقادی	
۰/۶۶۶	۰/۰۰۰	۵۱/۷۶۳	۱۲۱۸/۰۷۲	۱	۱۲۱۸/۰۷۲	هوش هیجانی	پیش
۰/۱۷۲	۰/۰۲۸	۵/۳۹۵	۱۴/۴۴۶	۱	۱۴/۴۴۶	تفکر انتقادی	آزمون
			۲۳/۵۳۲	۲۶	۶۱۱/۸۲۹	هوش هیجانی	خطا
			۲/۶۷۸	۲۶	۶۹/۶۲۰	تفکر انتقادی	

نتایج تحلیل کوواریانس انجام شده بر روی نمره هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۴ ارائه شده است. در این تحلیل نمره‌های پیش آزمون تحت کنترل آماری قرار گرفته است. یعنی اثر نمره‌های متغیر همایند از روی نمره هوش هیجانی برداشته شده و سپس دو گروه بر اساس واریانس باقیمانده مقایسه شدند. با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس، بین نمره هوش هیجانی معلمان در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دیده می‌شود ($F=6/691, P=0/016$). مجذور اتا ۰/۲۰۵ است یعنی ۲۰ درصد واریانس نمره هوش هیجانی مربوط به اثر مداخله است. با توجه به نتایج جدول بین نمره تفکر انتقادی معلمان در گروه آزمایش و کنترل نیز تفاوت معناداری دیده می‌شود ($F=8/300, P=0/008$). مجذور اتا ۰/۲۴۲ است؛ یعنی ۲۴ درصد واریانس نمره هوش هیجانی مربوط به اثر مداخله است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل نتایج به دست آمده با استفاده از روش آماری کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی باعث افزایش هوش هیجانی معلمان شد. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های میلرود^۱ (۲۰۰۴)، پاتریک (۲۰۰۷)، کاروناراتنه^۲ (۲۰۱۰)، هلم^۱ (۲۰۱۷)، گروسا،

1. Millrood
2. Karunaratne

گروسا، پرچا و ایولینا^۲ (۲۰۱۴) و یمین و افتخار (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین نتیجه مذکور می‌توان بیان کرد که چون در فرآیند آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی راهبردهای متعددی از قبیل کشف الگو و الگوبرداری، درک ذهن ناخودآگاه، مدیریت زندگی، آگاهی حسی، ایجاد صمیمیت و مدیریت زمان به معلمان آموزش داده شد و با اکتساب این راهبردها تغییرات متنوعی در فراگیران ایجاد گردید؛ به نحوی که آن‌ها به برقراری ارتباط مؤثر، راه رسیدن به تعالی، درک تجربیات دیگران، توانایی نه گفتن، رها کردن باورهای محدودکننده و ایجاد باورهای نیروبخش، رها کردن اثر منفی هیجانات و احساسات نامناسب مجهز گردیدند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که، آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به‌عنوان مدلی از مداخله که به تعبیری تقویت هوش هیجانی نامیده می‌شود، نقش مهمی در بهبود کیفیت روابط بین فردی و اجتماعی و ارتقاء سلامت روانی داشته و به تعادل کار و زندگی افراد کمک شایانی می‌کند (گلن، ۱۹۹۵). براساس الگوی ارتباطی ان ال پی، هنگامی که افراد به شکل خاصی رفتار می‌کنند (رفتارهای بیرونی)، واکنش خاصی در وجود ما برانگیخته می‌شود (واکنش درونی). این واکنش موجب می‌شود به شکل خاصی رفتار کنیم (رفتار بیرونی ما) و به این شکل واکنشی درونی در فرد مقابل ایجاد خواهد شد (واکنش درونی) و به این ترتیب این چرخه ادامه خواهد یافت (ردی و برتون، ۱۹۶۲؛ ترجمه‌ی قهرمانی، ۱۳۹۴). برنامه ریزی عصبی-کلامی ابزارهایی را در اختیار فرد قرار می‌دهد که در نحوه ارتباط با افراد بتواند، آنچه را که می‌شنود، می‌بیند و احساس می‌کند، تفسیر کند. هنگامی که شخص از فرآیند فکر کردن افراد آگاه شد، این ابزار را در اختیار خواهد داشت تا کلمات و رفتارهایش را طوری تغییر دهد که به آنچه می‌خواهد، برسد. برنامه ذهنی یکی از مواردی است که در کارگاه آموزشی برنامه ریزی عصبی-کلامی به آن پرداخته شد به‌عنوان مثال به آزمودنی‌ها آموزش داده شد که چطور با توجه به برنامه‌های ذهنی فرد مقابل برای تأثیرگذاری روی او از الگوهای زبانی مناسب استفاده کنند. این یعنی کلمات و عباراتی به کار

1. Helm
2. Grosu, Grous, Preja & Iuliana

برده شود که فرد مقابل به آن توجه و گوش می‌کند. استفاده از زبان مناسب به آزمودنی‌ها این فرصت را می‌دهد تا پیام‌های خود را به درستی به فرد مقابل منتقل کنند و به سادگی با او صمیمی شوند. پس می‌توان گفت افزایش هوش هیجانی معلمان می‌تواند ناشی از آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی مانند حسن تفاهم و صمیمیت، آگاهی حسی، فکر کردن درباره‌ی نتیجه و انعطاف پذیری رفتاری باشد.

تحلیل نتایج فرضیه دوم نشان داد که آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی باعث افزایش تفکر انتقادی معلمان شده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های بیگز (۲۰۰۳)، براون و گراف (۲۰۰۳)، کاور و همکاران (۲۰۰۳)، ویرا و گاسپار (۲۰۱۳) و حسین زاده و برادران (۲۰۱۵) همسو است.

تفکر انتقادی معلمان به عنوان یک استاندارد جدید مهارت‌های تدریس محسوب می‌شود. معلمان دارای چنین مهارتی تمایل دارند از رویکردهای آموزشی دانش‌آموز-محور استفاده کنند. چنین معلمانی درباره‌ی تدریس خود، تحلیلی و منطقی عمل می‌کنند و بازخوردهای فراهم شده از جریان تدریس را به کار می‌گیرند. گرایش به تفکر انتقادی با یادگیری متفکرانه مرتبط است و بنابراین، به رشد حرفه‌ای معلمان مبتدی کمک می‌کند. معلمان دارای منش و گرایش تفکر انتقادی از رفتار خود آگاه بوده و درباره‌ی یادگیری از گشودگی ذهنی برخوردار بوده و در تدریس، منطقی و خودتنظیم عمل می‌نمایند (یه^۲، ۲۰۰۴).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان عنوان کرد که در فرآیند آموزش برنامه‌ریزی عصبی - کلامی راهبردهایی از قبیل درک و استفاده درست از سطوح منطقی، فنون و راهکارهای پرسیدن سؤال، به کار بردن الگوی متا و مدل میلتنون به معلمان آموزش داده شد و با اکتساب این راهبردها تغییرات متنوعی در فراگیران ایجاد گردید. به طوری که می‌توان گفت سطوح منطقی در آن ال پی فرد را قادر می‌سازد تا در موقعیت یا تجربه‌ای به اجزای شکل دهنده‌ی آن موقعیت یا تجربه فکر

1. Vieira & Gaspar
2. Yeh

کند. سطوح منطقی فرد را قادر می‌سازد تا متوجه شود در دنیای اطرافش چه چیزی در حال رخ دادن است. به این شکل از ساختار، الگو، محتویات، رویدادها، روابط و اجزای تشکیل دهنده‌ی آنچه در پیرامونش است، آگاه خواهد شد و هنگامی که با دو راهی‌ای روبه‌رو می‌شود می‌تواند از این راهکار برای رسیدن به تصمیم درست استفاده کند. همچنین می‌توان گفت یکی دیگر از راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی یعنی الگوی متا، وسیله‌ای است که به فرد اجازه می‌دهد دسترسی کامل‌تر و بهتری به تجربیات دیگران داشته باشد. الگوی متا سؤال‌هایی را طرح می‌کند که فرد را با حذف، کلی‌سازی، تحریف توسط دیگران کاملاً آشنا می‌سازد. سؤال‌های الگوی متا ابزارهای شفاهی قدرتمندی در تجارت، مربی‌گری، آموزش، درمان و زندگی در اختیار فرد قرار می‌دهد. این ابزارها به فرد اجازه می‌دهد با استفاده از زبان به درکی شفاف برسد و به تجربه‌ی دیگران نزدیک شود. و نیز مدل میلتن در آن ال پی به فرد این اجازه را می‌دهد که بتواند به منابع ناخودآگاه خود دسترسی داشته باشد و تغییرات لازم برای حل مشکلاتش را به‌وجود بیاورد. انسان‌ها ظرفیت فوق‌العاده‌ای دارند تا از سخنان دیگران برداشت‌های مختلف کنند؛ حتی اگر آن‌ها کاملاً بی‌مفهوم باشد. گاهی آنچه به زبان می‌آوریم معنای خاصی ندارد و به دیگران این فرصت را می‌دهیم تا هر معنایی که خودشان دوست دارند به حرف‌های ما بدهند. هنگامی که ساختار زبانی عمده‌اً مبهم می‌شود، افراد مختلف می‌توانند آنچه را که نیاز دارند از حرف‌های ما برداشت کنند، به گونه‌ای که به سودشان باشد. در این مدل هدف کاستن از جزئیات و به کار بردن زبان مبهم است. برنامه‌ریزی عصبی-کلامی نشان می‌دهد که چگونه زبان، ابزاری قدرتمند و اثرگذار است. آنچه به زبان آورده می‌شود، می‌تواند واکنشی احساسی در ما و دیگران ایجاد کند. به همین دلیل با انتخاب زبان مناسب و آگاهی بیشتر، می‌توان واکنش‌های دیگران و خود را کنترل کرد. پس می‌توان ادعا کرد که آموزش این راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی باعث افزایش تفکر انتقادی معلمان دوره ابتدایی شده است.

در پایان پیشنهاد می‌شود که سایر تکنیک‌ها و الگوهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی نیز مورد

بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات مشابه آتی معلمان سایر مقاطع تحصیلی نیز مورد مطالعه قرار گیرد. به‌علاوه پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران آموزشی امکان استفاده از چنین آموزه‌هایی را برای والدین دانش‌آموزان فراهم نمایند تا در سایه کاربست این آموزه‌ها شاهد بهبود کیفیت تدریس معلمان و شیوه‌های فرزندپروری والدین دانش‌آموزان باشیم.

منابع

- احمدی، رضا؛ احدی، حسن؛ مظاهری، محمد مهدی؛ دلاور، علی و نجاریان، بهمن. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر افسردگی دانشجویان. *مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۶(۱۸)، ۵۹-۷۴.
- اسدی، جوانشیر. (۱۳۸۲). رابطه بین هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و سلامت روان کارکنان شرکت ایران خودرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- آلدر، هری و هیتز، بریل. (۲۰۱۴). ان. ال. پی در ۲۱ روز. ترجمه‌ی علی شادروح (۱۳۹۴). چاپ هشتم، تهران: انتشارات ققنوس.
- حاجلو، نادر. (۱۳۹۴). مدل‌یابی علی کیفیت زندگی معلمان براساس هوش هیجانی، خشم و احساس خودکارآمدی. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۴(۴)، ۳۷-۵۹.
- خدایی خیاوی، سیامک. (۱۳۹۳). نقش هوش هیجانی، سن و جنسیت در پیش‌بینی فرسودگی شغلی مشاوران. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۴۸-۶۶.
- ردی، رومیلا و برتون، کیت. (۱۹۶۲). برنامه‌ریزی عصبی-کلامی NLP. ترجمه‌ی فرشید قهرمانی (۱۳۹۴). چاپ سوم، تهران: انتشارات آوند دانش.
- 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 روان‌شناختی*، ۱(۳)، ۵۱-۵۹.
- سوار دلاور، میثم. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی عصبی-کلامی. تهران: انتشارات ارجمند.

عسگری، محمد و ملکی، ساسان. (۱۳۸۹). اعتباریابی، رواسازی، و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا برای دانشجویان. *مجله اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۱)، ۱۴۷-۱۶۹.

فصیحی، حبیب ا.. (۱۳۹۰). اهمیت و چگونگی ارتقای بهره‌وری نیروی انسانی در آموزش و پرورش. قابل دستیابی در سایت <http://city-life.blogfa.com>

کجباف، محمد باقر؛ مقدس، مانده و آقایی، اصغر. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر سازگاری زناشویی. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۴)، ۳۰-۳۹. کرمی، مرتضی؛ رجائی، ملیحه و نامخواه، مرضیه. (۱۳۹۳). بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۳)، ۳۴-۴۷.

گلگن، دانیل (۲۰۰۲). هوش هیجانی: توانایی محبت کردن و محبت دیدن. ترجمه‌ی نسرین پارسا (۱۳۸۲)، چاپ دوم، تهران: نشر رشد.

منصوری، بهزاد. (۱۳۸۰). هنجاریابی آزمون هوش هیجانی سیبر یا شرینگ در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

مهری نژاد، سیدابوالقاسم. (۱۳۸۶). انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۹(۳)، ۶۳-۷۲.

نریمانی، محمد؛ نورانی دگرماندرق، ناصر؛ اردبیلی، حسین و رستم اوغلی، زهرا. (۱۳۹۴). روش‌های پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی. چاپ اول، اردبیل: انتشارات محقق اردبیلی.

هریس، کارول. (۲۰۰۳). دیدگاه‌های تازه "ان ال پی": علم و هنر رسیدن به موفقیت و کمال. ترجمه‌ی سینا خلیلی و اکرم احتشامی تبار (۱۳۸۵). تهران: نسل نو اندیش.

Ahmadi, R., Ahadi, H., Mazaheri, M. M., Delavar, A., & Najarian, B. (2011). The effect of neuro-verbal planning on depression of students. *New Findings in Psychology*, 6(18),59-74. (Persian)

Arnold, R. (2005). *Emphatic intelligence: Teaching, learning and relating*. Sydney: UNSW Press.

Asadi, J. (2003). Relationship between emotional intelligence, burnout and mental health of Iran Khodro Company employees. Master's Thesis, Allameh Tabatabaei University, Tehran. (Persian)

- Askari, M., & Maleki, S. (2010). Reliability, validity and normalization of california thinking skill test (CTST) for the students of Malayer University. *Quarterly of Educational Measurement*, 1(1), 147-169. (Persian)
- Banning, B. (2006). Measures that can be used to instill critical thinking skills in nurse prescribers. *Nurse Education in Practice*, 6, 98-105.
- Bead, P.L., Ridgeway, V.G., Brownlle, F., & Kalina, S. (2005). The power of reflective writing for students and teachers. In *Reading, Writing and Thinking: Proceeding of the 13th European Conference of Reading*.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (2nd edn). Buckingham: UK, SRHE/ Open University Press.
- Brown, N., & Graff, M. (2003). Student performance in assessment: an exploration of the relevance of personality traits, identified using meta programming. paper presented at the Business Education Support Team conference, Brington.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath, Lexington, M.A. Ennis, C. (1991). Discrete thinking in two teachers' physical education Classes. *The Elementary School Journal*, 91, 473-486.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eicher, J. P., & Bearly, W.L. (1990). *Neuro linguistic communication profile and papport*. Pennsylvania: Organizational design & development Inc.
- Ennis, C. (1991). Discrete thinking in two teachers physical education Classes. *The Elementary School Journal*, 91, 473-486.
- Glen, S. (1995). Developing critical thinking in higher education. *Nurse Education Today*, 15, 170-176.
- Grosu, E. F., Grosu, V. T., Preja, C. A & Iuliana, B. B. (2014). Neuro -linguistic Programming Based on the Concept of Modelling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3693-3699.
- Hajloo, N. (2016). Causal modeling of teacher's life quality based on emotional intelligence, anger and feelings of self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 4(4), 37-59. (Persian)
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 222-242.
- Helm, D. J. (2017). Neuro-linguistic programming: Improving rapport between track/cross country coaches and significant other. *Education*, 137(4), 445-447.
- Hosseinzadeh, E., & Baradaran, A. (2015). Investigating the relationship between Iranian EFL teachers' autonomy and their neuro-linguistic programming, *English Language Teaching*, 8(7), 68-75.
- Kajbaf, M. B., Moghaddas, M., & Aghaei, A. (2012). The effectiveness of neuro-linguistic Programming on marital adjustment. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(4), 31-39. (Persian)

- Karami, M., Rajaei, M., & Naamkhaah, M. (2014). Investigation of tendency toward critical thinking in secondary school teachers and its role on their teaching style. *Research in Curriculum Planning*, 2(13), 34-47. (Persian)
- Karunaratne, M. (2010). Neuro-linguistic programming and application treatment of phobias. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(4), 203-207.
- Khodaei Khiavi, S. (2014). Role of emotional intelligence, age and gender as a predictor of counselors burnout syndrome. *Journal of School Psychology*, 3(2), 48-66. (Persian)
- Kover, S. E., Ott, R. L., & Fisher, D. G. (2003). Personality preferences of accounting students, a longitudinal case study. *Journal of Accounting Education: An International Journal*, 21(2) 2,75-94.
- Lewis, G. (2003). NLP practitioner course for teaching & learning. The Newsletter of the NLP in Education. Net work.
- Lyusin, D. B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (6), 54-68.
- Mansouri, B. (2001). Standardization of Sieber or Shirin Emotional Intelligence Test in Tehran University Students. Master's Thesis, Allameh Tabatabaei University, Tehran. (Persian)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salvey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implication* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mehrnejad, A. (2007). Adaptation and normalization of California critical thinking skills test. *Advances in Cognitive Science*. 9 (3), 63-72. (Persian)
- Millrood, R. (2004). The role of NLP in teachers' classroom discourse. *ELT Journal*, 58(1), 28-37.
- Narimani, M., Nurani Dagermandaraq, N., Ardabili, H., & Rostam Oghli, Z. (2015). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. First edition, Ardebil: Mohaghegh Ardebili Publication. (Persian)
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437-454.
- Patrick, J. (2007). Neuro linguistic programming and organizational development university of Sydney, Australia. Available from: <http://www.nlpmax.com>.
- Paul, R. C. (1997). Teacher's of teachers: examining preparation for critical thinking. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Vieira, Cristina Rocha & Gaspar, Maria Filomena (2013). PLENATITUDE teacher education for effectiveness and well-being with neuro-linguistic programming. *US-China Education Review*, 3(1), 1-17.
- Walsh, D., & Pual, R. (1988). *The goal of critical thinking: from educational ideal to educational reality*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* London: Department for Education and Skills.

- Yameen, A. & Iftikhar, L.(2014). Neuro-linguistic programming as an instructional strategy to enhance communicative competence of language teachers. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 4(7), 331-336.
- Yeh, Yu-Chu. (2004). Nurturing reflective teaching. *Computers and Education*, 7, 181-194.
- Zamini, S., Hoseini Nasab, S, D., & Hashemi, T. (2008). The impact of (NLP) training strategies on achievement motivation and academic achievement among female students. *Journal of Research in Psychological Health*, 1(3), 51-59. (Persian)
- Zohar, A. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 15, 413-429.