

اثر بخشی آموزش راهبردهای عصبی-کلامی بر خودکارآمدی و حل مسئله دختران دانش آموز*

The Effect of NLP Strategies Training on Self-Efficacy and Problem Solving among Girl Students *

Soheila Zamini, M.A.

Seyyed Davood Hoseini Nasab, Ph.D.

Touraj Hashemi, Ph.D.

سهیلا زمینی**

دکتر سیدداوود حسینی نسب**

دکتر تورج هاشمی**

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of NLP training on the self-efficacy and problem-solving of girls students. The pre-test and post-test design was used. Participants were 56 second grade Art school female students in Tabriz, who were selected in a cluster random sampling. 28 students were in the experimental group and 28 students were in the control group. Subjects in both groups answered both the Sherer's General Self-Efficacy Scale (GSES) and the Cassidy and Long's Problem Solving Scale as pre-test. Then, the Experimental group received 18 weekly sessions (80 minutes each). NLP strategies training were designed using subjects such as dealing with goal setting, time management, assertive skills, representational systems and neurological level. One week after the last training session

چکیده

به منظور بررسی تأثیر آموزش راهبردهای «عصبی-کلامی» بر خودکارآمدی و حل مسئله دانش آموزان، تعداد ۵۶ دانش آموز به شیوه تصادفی خوشه‌ای از بین دانش آموزان دختر هنرستانهای شهر تبریز انتخاب شدند و پس از مهارت‌های جمعیت شناختی (سن، جنس، رشته تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی) در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایگزین شده و پس از اعمال کنترل‌های لازم، اندازه‌های مربوط به متغیرهای وابسته (خودکارآمدی و مهارت‌های حل مسئله) به وسیله آزمون‌های «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر» (GSES) و «مقیاس شیوه حل مسئله کسیدی و لانگ» مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. به دنبال آن، گروه آزمایش به مدت ۱۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای تحت مداخلات «برنامه‌ریزی عصبی-کلامی» قرار گرفت. راهبردهای آموزشی «عصبی-کلامی» با استفاده از الگوهای هدف‌گزینی، مدیریت زمان،

* Faculty of Psychology & Education, Tabriz University, I.R.Iran. ✉ soheilazamini@yahoo.com Tel:+98-411-3806399

* دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱۰/۲۳، تصویب نهایی: ۱۳۸۷/۴/۱۶
** دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز

subjects in both groups were post-tested by the same measures. Data were analyzed through ANCOVA analysis. The results showed a significant difference between the pre-test and post-test scores of self-efficacy for the experimental group. However, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of problem solving for the experimental group.

Keywords: neuro linguistic programming, self-efficacy, problem solving.

مهارتهای ابراز وجود، نظامهای بازنمایی و سطوح عصب شناختی طراحی گردیده بودند. پس از اتمام کاربندی متغیر آزمایشی (مستقل) هر دو گروه به وسیله آزمونهای فوق مورد ارزیابی مجدد قرار گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردهای عصبی-کلامی تأثیر مثبت بر خودکارآمدی فراگیران داشته است. همچنین نتایج مبین این بود که آموزش راهبردهای عصبی-کلامی بر حل مسئله فراگیران تأثیر معنی دار نداشته است.

کلید واژه‌ها: برنامه‌ریزی عصبی کلامی، خودکارآمدی، حل مسئله.

● مقدمه

«خودکارآمدی» و «حل مسئله» از جمله زمینه‌های پژوهشی هستند که در دهه‌های اخیر ذهن اکثر روانشناسان را به خود معطوف داشته بنحوی که نقش فرایندهای «خود» در تحولات رفتاری دانش آموزان بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران واقع می‌شود. «خود» در نظام بندورا مجموعه‌ای از فرایندها و ساختارهای شناختی است که به فکر و ادراک مربوط می‌شود. در این رویکرد دو جنبه مهم «خود» یعنی «تقویت خود»^۱ و «خودکارآمدی»^۲ مورد تأکید بیشتری قرار گرفته است. «خودکارآمدی» احساسهای شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با چالشهای زندگی است. به نحوی که ادراک ما را از درجه مهارتی که بر زندگیمان داریم، نشان می‌دهد (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴).

«حل مسئله» نیز به عنوان یک توانایی فکری، نشانگر فرایندهای شناختی - رفتاری است که بواسطه آن، فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و انطباقی برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع نماید (دزوریل و شیدی، ۱۹۹۲). براساس نظریه خودکارآمدی بندورا فراگیران با خودکارآمدی بالاتر بخوبی می‌توانند مواد آموزشی یا موضوعات درسی را درک کنند. بنابراین اگر فراگیران بتوانند خودکارآمدی خویش را افزایش دهند، توانایی حل مسئله آنها افزایش خواهد یافت، براین اساس بهبود توانایی حل مسئله مستلزم آموزش روشهای افزایش ادراکات

خودکارآمدی فراگیران است (فتیحی آذر، ۱۳۸۲). در این راستا ضرورت طراحی و به کارگیری راهبردهایی نوبه منظور دستیابی به این اهداف اجتناب ناپذیر است. برای رسیدن به اهداف فوق روانشناسان و پژوهشگران کوشیده‌اند تا با ارائه روشهایی منطبق بر خصوصیات روانشناختی آدمی، قابلیت‌های فرد را بهبود بخشند.

در چند دهه اخیر رویکردهای نظری و کاربردی تلفیقی، نظر بسیاری از روانشناسان و زبان‌شناسان را به خود جلب نموده و در سایه کاربست این رویکردها «راهبردهای عصبی-کلامی»^۴ شکل گرفته که به طور هماهنگ در عرصه‌های متنوعی از جمله عرصه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود. در این رویکرد آموزشی، تأکید بر این است که رفتار آدمی از فرایندهای عصب شناختی تأثیر علی پذیرفته و در اثر تجربه دنیای بیرونی، پردازشهای عصب روانشناختی به جریان می‌افتد و رفتار راهدایت می‌کند (اگونور و سیمور، ۱۹۹۴). در این رویکرد «زبان»، علاوه بر آنکه وسیله عمده ارتباط محسوب می‌شود، به عنوان ابزاری جهت تجزیه و ترکیب عمیق واقعیت و مهمتر از همه به عنوان ناظم عالی رفتار نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد (لوریا، ۱۳۶۰)، به نحوی که فراگردهای عصبی متأثر از روشهای ارتباط و زبان مآپنداشته می‌شود (دیلتز و دلوزیر، ۲۰۰۰). «راهبردهای عصبی-کلامی» نخستین بار در دهه هفتاد توسط بندلر^۵ و گریندر^۶، در جهت ارائه الگوی روان درمانی موفق عرضه شد. این الگو، در راستای ابداع شیوه‌های مؤثر اندیشیدن و برقراری ارتباط رشد کرد (هارمن و اونیل، ۲۰۰۱). الگوهای این برنامه بر دیدگاههای «گشتالت درمانی» پرلز^۷، «سایبرنتیک» بتستون^۸، «هیپنوتراپی» اریکسون^۹ و «خانواده درمانی»^{۱۰} ویرجینیاستیر^{۱۱} استوار بوده (تاسی و متیسون، ۲۰۰۳) و اصول اساسی آن بر ارتباط مؤثر و آگاهی از هدف، تیزحسی و انعطاف پذیری تأکید می‌کند (ایشر، جونز و بیرلی، ۱۹۹۰). در این راستا مک و برتر (۱۹۹۲) این برنامه را، هنر ارتباط برتر یا مطالعه ساختار تجربه شخصی می‌نامد. آموزه‌های این برنامه با تغییراتی که در سطوح انگیزشی افراد ایجاد می‌کنند موجب بروز تغییراتی در باورهای خودکارآمدی و خودمهارى گردیده و به افراد کمک می‌کنند که با شناسایی تواناییها و استعدادهایشان، زمینه خود شکوفایی و نیل به اهداف زندگی را مهیا کنند (کرافت، ۲۰۰۱). به علاوه این آموزه‌ها با تأکید بر «هدف گذاری»^{۱۲}، «مدیریت زمان»^{۱۳} و «خودنظم‌دهی»^{۱۴}، تغییر در سطوح انگیزش فراگیران را مدنظر قرار می‌دهد (لويس، ۲۰۰۳). به نحوی که کاربرد الگوی SMART^{۱۵} (اهداف مشخص، قابل سنجش، قابل دستیابی، واقعی و بهنگام) می‌تواند موفقیت افراد در رسیدن به اهدافشان را تسهیل نماید (هریس، ۱۹۹۹).

«مدیریت زمان» نیز به عنوان مؤلفه اساسی در «راهبردهای عصبی-کلامی» با سازماندهی و

برقراری محیط کاری زاینده و استفاده بهینه از منابع اجتماعی، شخص را در دستیابی به اهدافش کمک می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). به علاوه آموزه‌های این برنامه زمینه‌آشنایی فرد را با «نظام‌های بازنمایی» و «مهارت‌های ابراز وجود» فراهم می‌کند «نظام‌های بازنمایی» به فرد کمک می‌کند تا با آگاهی از نظام‌های تصویری و ویژگی‌های آن، مهارت بیشتری بر ذهن خود پیدا کند و چگونگی تعبیر و تفسیر خود از مسائل را مهار نموده و بر احساسات و رفتار خود تسلط یابد (گریندر، ۱۹۹۱).

یافته‌های پژوهشی نیز اثر بخشی آموزه‌های «عصبی - کلامی» را بر «خودکارآمدی» و «حل مسئله» نشان داده‌اند. میلر، کالانترو و پریهام (۱۹۶۰)، در مطالعه خود توانستند با به کارگیری الگوی TOTE^{۱۶} (یکی از روش‌های ان.ال.پی) مهارت‌های حل مسئله را بهبود بخشند. به علاوه سیمپسون و رندل (۲۰۰۰)، در تحقیق خود آموزش «هدف‌گزینی» و «مدیریت زمان» را در ترکیب با سایر روش‌های آموزش لغات و واژگان به کار بستند و بدینوسیله توانستند با افزایش فهم خواندن دانشجویان «خودکارآمدی» آنان را بهبود بخشند. پاریس و پاریس (۲۰۰۱)، نیز با آموزش هدف‌گزینی، مدیریت زمان و تعمق و ادراک مهارت‌ها، راهبردهای یادگیری فراگیرای را ترفیع دادند و موجب افزایش خودکارآمدی آنان شدند. همچنین هارمن و اوئیل (۲۰۰۱)، با به کارگیری نظام‌های بازنمایی موفق به توسعه باورها و ارزش‌های فردی و دگر آگاهی در آزمودنی‌ها شدند و این تغییرات منجر به توسعه شبکه‌های ارتباطی در آنان شد. جانسون (۲۰۰۵)، نیز در یک تحقیق تجربی نشان داد که یادگیری «هدف‌گذاری» در تخمین «خودکارآمدی» افراد مشارکت معنی‌دار دارد. احمدی‌زاده (۱۳۷۳)، در تحقیق خویش به این نتیجه رسید که مهارت حل مسئله با افزایش شایستگی‌های اجتماعی و ارتقاء سطح روابط بین فردی نوجوانان ارتباط دارد. علاوه بر این احتشامی تبار (۱۳۸۳)، در پژوهش خود اثر بخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر بهبود سلامت روانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داد. مبتنی بر آنچه عنوان شد، پژوهش حاضر به منظور تعیین نقش آموزش «راهبردهای عصبی - کلامی» بر «خودکارآمدی» و «حل مسئله» دانش‌آموزان را به مرحله اجرا درآورد.

● روش

○ «طرح پژوهش» حاضر، یک طرح شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود که به منظور بررسی اثرات آموزش راهبردهای عصبی - کلامی بر خودکارآمدی و توانایی حل مسئله طراحی شده بود و داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل

کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

○ «جامعه مورد بررسی» این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم شاخه فنی - حرفه ای هنرستانهای شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه مورد نظر ۱۵۲۲ نفر بود.

○ «نمونه این پژوهش» با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب گردید. ابتدا از میان نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز یک ناحیه و سپس از بین مدارس آن ناحیه یک مدرسه بطور تصادفی انتخاب شد و نهایتاً از بین کلاسهای آن مدرسه یک کلاس بطور تصادفی انتخاب گردید. سپس کلاس دیگری در مدرسه ای دیگر از همان ناحیه با در نظر گرفتن متغیرهای (سن ۱۶ ساله، جنس مؤنث، رشته تحصیلی گرافیک و طبقه اجتماعی متوسط) انتخاب گردید؛ که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. تعداد دانش آموزان هر کلاس ۲۸ نفر و کل آزمودنیهای این پژوهش ۵۶ نفر بود.

○ ابزارها

□ «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر» (GSES)^{۱۷}: این مقیاس برای اندازه گیری خودکارآمدی که اختصاص به موقعیت خاصی از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. این مقیاس شامل ۱۷ ماده است که انتظارات خودکارآمدی آزمودنیها را در سه سطح «میل به آغازگری رفتار»، «میل به تلاش برای تکمیل رفتار» و «مقاومت آنها در رویارویی با موانع» می سنجد، نمره گذاری این مقیاس براساس طیف لیکرت است. شرر اعتبار مقیاس خود را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده است (شرر ومدوکس، به نقل از اصغر نژاد، ۱۳۸۳). «اعتبار» این مقیاس در پژوهش بختیاری براتی ۰/۷۹، عبدی نیا ۰/۸۵ و اعرابیان ۰/۹۱ بدست آمده است (به نقل از اعرابیان، ۱۳۸۳). علاوه بر این، پژوهشگر به منظور بررسی ثبات درونی سؤالات مقیاس، آن را روی ۳۰ دانش آموز به مرحله اجرا گذاشت و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، به برآورد اعتبار آن پرداخت که ضریب ۰/۷۴ بدست آمد.

□ «مقیاس شیوه حل مسئله»^{۱۸}: که توسط کسیدی و لانگک (۱۹۹۶) در دو مرحله ساخته شد و دارای ۲۴ سؤال بوده و ۶ عامل رامی سنجد که هر کدام از عوامل در برگیرنده ۴ ماده آزمون است. این عوامل عبارتند از «درماندگی، مهارگری حل مسئله، سبک خلاقیت، اعتماد در حل مسئله، سبک اجتناب و سبک روی آورد». این مقیاس در پژوهش محمدی و صاحبی (۱۳۸۰) اعتباریابی شده است و ضرایب آلفا بالاتر از ۰/۵۰ و میانگین آلفا برابر ۰/۶۰ گزارش شده است. در پژوهش

بابا پورو همکاران (۱۳۸۲) روایی این مقیاس برابر ۰/۸۷ و اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بدست آمده است. همچنین در مطالعه مقدماتی پژوهش حاضر که بر روی ۳۰ نفر انجام شد، آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ بدست آمد.

□ برنامه آموزش «راهبردهای عصبی - کلامی» در قالب یک دوره ۱۸ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۸۰ دقیقه‌ای) دوبار در هفته تنظیم شده بود. هر جلسه دارای هدف، برنامه و تکالیف خاص خویش بود. الگوی مورد استفاده تلفیقی از «الگوهای هدف‌گزینی»، «مدیریت زمان»، «مهارت‌های ابراز وجود»، «نظام‌های بازنمایی»، «ارتباط مؤثر» و «سطوح عصب‌شناختی» بود. در تدوین ساختار محتوای برنامه از منابع متعددی بهره‌برداری شده بود که پاره‌ای از مهمترین آنها عبارتند از: اُکونورو و مکدرموت (۲۰۰۱)، هلم (۲۰۰۱) بلکربای (۱۹۹۹-۲۰۰۳)، دیلتر (۲۰۰۳)، محمود علیلو (۱۳۸۶)، اختشامی تبار (۱۳۸۳).

○ شیوه اجرا

۱. «مرحله پیش‌آزمون»: قبل از اجرای برنامه آموزشی به آزمودنی‌های هر دو گروه، «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر» و «مقیاس شیوه حل مسئله کسیدی و لانگ» ارائه شد تا تکمیل نمایند. ۲. «مرحله کاربندی»: اجرای «برنامه آموزش راهبردهای عصبی - کلامی» به گروه آزمایش به مدت هیجده جلسه بدین صورت به اجرا درآمد.

■ جلسه اول: جلسه توجیهی، در این جلسه پس از آشنایی با آزمودنی‌ها، تعریف برنامه‌ریزی عصبی کلامی و فواید و کاربردهای آن در زندگی شرح داده شد و مثال‌های لازم در این زمینه ارائه گردید سپس از آزمودنی‌ها خواسته شد که آنان نیز با توجه به نیازهایشان، از موارد کاربرد «ان.ال.پی» مثال‌هایی ارائه کنند.

■ جلسه‌های دوم و سوم: هدف‌گذاری، در این جلسات پس از اینکه ضرورت و اهمیت «تعیین هدف» بیان شد به فواید هدف‌گذاری در زندگی پرداخته شد، سپس از آزمودنی‌ها خواسته شد تا به اهدافشان فکر کنند و آنها را در برگه‌ای یادداشت نمایند در بخش دیگری از این مرحله الگوی اسمارت به آزمودنی‌ها توضیح داده شد یعنی هدف باید مشخص، قابل‌سنجش، دست‌یافتنی، واقعی و به موقع یعنی بهنگام باشد (این الگو را آلدرو و هیتر الگوی هوشمند یا SMART نامیده‌اند) سپس آزمودنی‌ها اهداف خویش را با این الگو تطبیق دادند و بازخورهای لازم در این زمینه به آنها داده شد و در پایان تکالیف خانگی به آنها ارائه شد.

■ جلسه‌های چهارم تا هفتم: مدیریت زمان، پس از مرور تمرینات جلسات قبل آزمودنی‌ها با

مدیریت زمان آشنا شدند و پس از ارائه چگونگی تنظیم زمان محقق با ایجاد چالشهای فکری سعی می‌گردد که آزمودنیها بیشتر به فواید مهارت زمان پی ببرند. در جلسات بعدی فرم برنامه‌ریزی روزانه، هفتگی و ماهانه به آزمودنیها داده شد و از آنها خواسته شد تا آنچه را که در طول روز، هفته و یا ماه می‌خواهند انجام دهند، بشناسند و در فرمهای مربوطه یادداشت نمایند. در جلسه بعدی عوامل مخل زمان و رهنان زمان که مانع پیشرفت برنامه‌هاست به اطلاع آزمودنیها رسید و در نهایت چگونگی مقابله با عوامل مخل زمان به آنها آموزش داده شد.

■ **جلسه‌های هشتم تا دوازدهم:** مهارتهای ابراز وجود، در این جلسات محقق پس از مرور تمرینات جلسات قبل و ارائه بازخورد مناسب به آزمودنیها سؤالاتی را مطرح کرد تا آزمودنیها را با ضرورت و اهمیت مهارتهای ابراز وجود آشنا کند. در ادامه نحوه رفتارهای قاطعانه و جلوگیری از رفتارهای منفعلانه و پرخاشگرانه به آنها آموخته شد. به این منظور برنامه‌های ایفای نقش در گروه‌های چند نفره در کلاس انجام گردید و دانش‌آموزان به صورت عملی چگونگی رفتار قاطعانه را آموختند. در ادامه تکالیف خانگی به آزمودنیها داده شد.

■ **جلسه‌های سیزدهم تا پانزدهم:** نظامهای بازنمایی، در این بخش، محقق پس از تعریف ارتباط و انواع ارتباط کلامی و غیرکلامی چگونگی ادراک جهان را از طریق نظامهای بازنمایی توضیح داد. سپس انواع نظامهای بازنمایی (دیداری، شنیداری، جنبشی، شنیداری - منطقی) را به آزمودنیها آموزش داد سپس آزمودنیها با نشانگرهای زبانی و حرکات چشم در هر یک از انواع نظامهای بازنمایی آشنا شدند. بر این اساس آزمودنیها به گروه‌های دو نفره تقسیم می‌شدند و به تمرین در مورد نظامهای بازنمایی می‌پرداختند. در پایان این بخش آزمودنیها قادر به شناسایی نظامهای بازنمایی خودشان و دیگران شدند و در نهایت تکالیف خانگی به آنها داده شد تا چگونگی برقرار ارتباط مؤثر را با اعضای خانواده و دوستان خود تمرین نمایند.

■ **جلسه‌های شانزدهم تا هیجدهم:** سطوح عصب‌شناختی، در این بخش از آموزش محقق پس از تعریف سطوح عصب‌شناختی، هر کدام از این سطوح (محیط، رفتار، قابلیت، باور، هویت و معنویت) بررسی شدند و توضیحات لازم در این زمینه به آنها داده شد. در ادامه محقق توضیح داد که در هر «زندگی بامعنی» باید بین این سطوح هماهنگی برقرار باشد، همچنین برای تغییر دادن رفتارمان می‌توانیم تغییراتی را در سطوح بالای این سلسله مراتب بدهیم تا منجر به تغییرات ماندگار بشود. در جلسه بعدی با تمرینات عملی آزمودنیها آموختند که چگونه مشکلی را شناسایی کنند و سپس با ایجاد هماهنگی بین سطوح بتواند موفق به حل آن مشکل شوند.

۳. «مرحله پس‌آزمون»: یک هفته پس از پایان برنامه آموزش به گروه آزمایش، مجدداً به هر

دو گروه «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر» و «مقیاس شیوه حل مسئله کسیدی و لانگ» داده شد تا به آنها پاسخ دهند.

● نتایج

به منظور بررسی نقش آموزش «راهبردهای عصبی-کلامی» بر «خودکارآمدی» و «حل مسئله» دانش آموزان از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. در چارچوب شاخصهای توصیفی نتایج مربوط به متغیرهای خودکارآمدی و مهارت‌های حل مسئله در گروههای مورد مطالعه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است. همان گونه که مندرجات این جدول نشان می‌دهد میانگین خودکارآمدی گروه آزمایش (۶۰/۴۲) و گروه کنترل (۶۲/۰۷) در مرحله پیش آزمون به یکدیگر نزدیک تراست. علاوه بر این، انحراف معیار این متغیر نیز در هر دو گروه تفاوت زیادی ندارد. در صورتی که تفاوت نمرات خودکارآمدی این دو گروه در مرحله پس آزمون تغییر چشمگیری پیدا کرده است که با توجه به انحراف معیار این متغیر به بررسی دقیق تری نیازمند است که در بخش استنباطی به آن اشاره شده است. همچنین با مشاهده همین جدول، ملاحظه می‌شود که میانگین نمرات حل مسئله گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پیش آزمون تفاوت زیادی ندارند. مشاهده میانگین نمرات حل مسئله هر دو گروه در مرحله پس آزمون نیز تفاوت اندکی را نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخصهای توصیفی متغیرهای خودکارآمدی و حل مسئله در گروههای مورد مطالعه در

مراحل پیش آزمون و پس آزمون (تعداد ۲۸)

گروهها	مرحله	خودکارآمدی		حل مسئله	
		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
آزمایش	پیش آزمون	۶۰/۴۲	۸/۲۹	۲۹/۱۷	۵/۴۰
	پس آزمون	۶۶/۳۹	۸/۹۵	۲۸/۲۱	۴/۸۴
کنترل	پیش آزمون	۶۲/۰۷	۱۰/۵۴	۳۱/۴۲	۴/۲۸
	پس آزمون	۶۳/۴۲	۹/۹۴	۳۰/۰۰	۳/۴۵

به منظور مهار تأثیر اجرای پیش آزمون خودکارآمدی بر نتایج نمرات پس آزمون، نمرات پیش آزمون خودکارآمدی مهار گردید یعنی اثر آنها از روی نمرات خودکارآمدی پس آزمون برداشته شده و سپس دو گروه با توجه به نمرات باقی مانده مقایسه شده‌اند. نتایج تحقیق

کوواریانس نمرات خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون در جدول ۲ ارائه شده است. چنانچه در این جدول ملاحظه می شود اثر پیش آزمون «خودکارآمدی» به عنوان متغیر تصادفی تأثیر معنی دار بر متغیر وابسته دارد ($p < 0.001$ و $F = 72/67$). بر این اساس پس از تعدیل اثرات این متغیر (پیش آزمون) نتایج جدول نشان می دهد که اثرعامل بین آزمودنیها (آموزش راهبردهای عصبی-کلامی) با نتیجه ($p < 0.001$) بر متغیر وابسته خودکارآمدی معنی دار است، بنابراین نتایج تحلیل حاکی از آن است که آموزش راهبردهای عصبی کلامی بر ادراکات خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

جدول ۲- نتایج تحلیل کوواریانس نمرات خودکارآمدی در گروه های آزمایش و کنترل پس از

کنترل متغیر مداخله گر در مرحله پس آزمون

سطح معناداری	ضریب F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	شاخصها مرحله
0/0001	72/6	2797/35	1	2797/35	پیش آزمون
0/014	6/38	246/29	1	246/29	پس آزمون

علاوه بر این نتایج تحلیل کوواریانس نمرات «توانایی حل مسئله» در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون در جدول ۳ ارائه شده است. در این تحلیل نمرات پیش آزمون حل مسئله مهار گردید و سپس دو گروه با توجه به نمرات باقیمانده مقایسه شدند. نتایج این جدول نشان می دهد که تفاوت بین نمرات میانگین حل مسئله در مرحله پس آزمون پس از مهار پیش آزمون در دو گروه معنی دار نمی باشد. به عبارت دیگر اثر آموزش راهبردهای عصبی-کلامی بر توانایی حل مسئله دانش آموزان معنی دار نیست.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس نمرات حل مسئله در گروه های آزمایش و کنترل پس از

مهار متغیر مداخله گر در مرحله پس آزمون

سطح معناداری	ضریب F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	شاخصها مرحله
0/0001	44/25	435/34	1	435/34	پیش آزمون
0/58	0/306	3/007	1	3/007	پس آزمون

● بحث و نتیجه گیری

○ مبتنی بر تحلیل‌های به عمل آمده مشخص شد که آموزش «راهبردهای عصبی کلامی» تأثیر مثبت بر نمرات خودکارآمدی دانش آموزان دارد در توضیح این تغییرات مثبت می‌توان عنوان کرد که چون در فرایند آموزش «راهبردهای عصبی کلامی» مهارت‌های متعددی از قبیل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود، نظام‌های بازنمایی و سطوح عصب شناختی به فراگیران آموزش داده می‌شود، بنابراین با اکتساب این مهارت‌ها، تغییرات متنوعی در توانمندی‌های فردی و بین فردی فراگیران ایجاد می‌گردد (اُکونور و مکدرموت، ۲۰۰۱). به عبارتی هدف‌گذاری به عنوان یکی از مهمترین آموزه‌های «عصبی-کلامی» در تمام صحنه‌های رویارویی فرد با خود و محیط پیرامونش حضور دارد و از خلال گسترش اهداف مشخص، معیارهای روشنی برای قضاوت در مورد عملکرد فرد فراهم می‌آورد (وولفولک، ۲۰۰۱). از طرفی ایجاد اهداف انگیزشی با متمرکز کردن توجه دانش آموزان به ناهمخوانی سطح کنونی عملکرد و سطح آرمانی و نیز توجه به تفاوت میان آنچه که هست و آنچه که می‌تواند باشد، یک اصل انگیزشی اساسی است (اُدونیل، ریو و اسمیت، ۲۰۰۷). با عنایت به این مسئله که تجارب مستقیم با نفوذترین منبع داوریهی خودکارآمدی هستند، لذا پیشرفت یادگیرنده در دستیابی به اهداف و تجربه‌های موفق، نشانه‌های مستقیمی برای ادراک قابلیت و شایستگی فراهم نموده و احساس خودکارآمدی شخص را تقویت می‌نماید (رینولدز و میلر، ۲۰۰۳). از سوی دیگر، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، دستیابی به اهداف را تسهیل می‌کند و از خلال سازماندهی و برقراری یک محیط کاری زاینده و استفاده بهینه از منابع اجتماعی، فرد را در دستیابی به اهداف شخصی کمک می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

همچنین آموزش مهارت‌های ابراز وجود به فرد کمک می‌کند تا شبکه‌های حمایتی و ارتباطی خود را گسترش دهد و با توسعه تعاملات اجتماعی، حس توانایی و شایستگی را در فرد تقویت می‌نماید و به دنبال آن شخص احساس توانمندی و خودکارآمدی نماید (لویس، ۲۰۰۳). استفاده از سطوح عصب شناختی نیز به فرد کمک می‌کند تا باورهای منفی خود را اصلاح نماید و شکست خود را ناشی از عدم کوشش و تضاد در سطوح عصب شناختی بداند و با هماهنگی بین سطوح بتواند مشکلات خود را حل نماید (بلکربای، ۱۹۹۹).

○ از طرفی نتایج تحقیقات سیمپسون و رندل (۲۰۰۰)، پاریس و پاریس (۲۰۰۱)، هارمن و اوئیل (۲۰۰۱)، جانسون (۲۰۰۵)، احتشامی تبار (۱۳۸۳)، نشان داده است که به کارگیری آموزه‌های راهبردهای عصبی-کلامی، قادر است تغییرات ماندگار در ادراکات خودکارآمدی و حس

خودبسندهی بوجود آورد. این شواهد پژوهشی مؤید یافته‌های پژوهش حاضر هستند و بر تأثیرات مثبت آموزش «راهبردهای عصبی-کلامی» بر ادراکات «خودکارآمدی» صحه می‌گذارند.

○ علاوه بر این یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش «راهبردهای عصبی-کلامی» بر توانایی «حل مسئله» دانش آموزان تأثیر مثبت ندارد. در توضیح این یافته باید اشاره نمود که وقوع تغییر در توانایی حل مسئله به کسب مهارت‌های ذهنی سطح بالا مبتنی است و از سوی دیگر تأثیر آموزه‌های عصبی-کلامی بر حل مسئله، از خلال تأثیر بر سطوح انگیزشی افراد امکان پذیر است و با توجه به اینکه تغییر در سطوح انگیزشی مستلزم درونی شدن تغییراتی است که فرد در مواجهه با اهداف و حوزه‌های عملکردی متنوع ایجاد می‌کند وقوع این تغییرات امری تدریجی است، لذا عدم وجود تأثیرات مثبت، ناشی از فقدان نهادینه شدن تغییرات پایدار در سطوح عالی ذهن و انگیزش است و این بدان معنی است که برای نهادینه شدن تغییرات انگیزشی در فراگیران، گذشت زمان و ممارست افراد در عرصه آموزه‌های عصبی-کلامی ضرورت دارد (احتشامی تبار، ۱۳۸۳).

همچنین باید اشاره نمود که «مهارت‌های حل مسئله»، طیف وسیعی از فعالیتها و «توانمندیهای ذهنی رفتاری» (سولسو، ۲۰۰۱) را شامل می‌شود که بروز تغییر در این مهارتها و کسب شایستگی در حوزه‌های متنوع آن مستلزم به کارگیری شیوه‌های مستمر و ممارست، می‌تواند از محدودیت آموزشهای ارائه شده باشد. نکته قابل ذکر اینکه امروزه در عرصه فعالیت‌های حل مسئله بر توانمندیهای هوشی افراد تأکید مجددی می‌شود و روشن است که عامل هوش، زمینه‌ساز بسیاری از فعالیت‌های ذهنی و شناختی است و این عامل قادر است محدودیت‌های ماندگار در عرصه‌های متنوع زندگی بوجود آورد و دستاوردهای عملی، فکری و اجتماعی فرد را دچار قبض و بسط کند. براین اساس، عدم وقوع تغییرات مثبت و تواناییهای حل مسئله می‌تواند از محدودیت‌های عامل هوش نیز ناشی شود.

با همه این اوصاف، پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که برخی از آموزه‌های عصبی-کلامی قادر است توانایی حل مسئله را توسعه ببخشد که در این راستا می‌توان به نتایج تحقیقات میلر، گالاترو و پریهام اشاره نمود.

○ ○ ○

یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1- self-efficacy | 2- problem-solving |
| 3- self-reinforcement | 4- neuro-linguistic programming (NLP) |
| 5- Bandler, R. | 6- Grinder, J. |
| 7- Perls | 8- Bateston |
| 9- Erikson, M. | 10- family therapy |
| 11- Virginia Satir | 12- goal setting |
| 13- time management | 14- self regulation |
| 15- Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely (SMART) | |
| 16- Test, Operant, Test, Exit (TOTE) | 17- General Self-Efficacy Scale (GSES) |
| 18- Problem Solving Scale | |

منابع

- احتشامی تبار، اکرم. (۱۳۸۳). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- احمدی‌زاده محمدجواد. (۱۳۷۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر برخی از ویژگیهای شخصیتی نوجوانان تحت پوشش مراکز شبانه‌روزی بهزیستی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- اصغر نژاد، طاهره؛ خداپناهی، محمدکریم؛ و حیدری، محمود. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی. مجله روانشناسی. سال هشتم شماره ۳. ص ۲۲۶-۲۱۸.
- اعرابیان، اقدس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود؛ و صالح صدق‌پور، بهرام. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله روانشناسی. سال هشتم، شماره ۴. ص ۳۷۱-۳۶۰.
- باباپور، خیرالدین؛ جلیل، رسول‌زاده؛ سیدکاظم؛ اژه‌ای، جواد؛ و فتحی‌آشتیانی، علی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسئله و سلامت روانشناختی دانشجویان. مجله روانشناسی. سال هفتم، شماره ۱. ص ۱۶-۳.
- شولتز، دوان؛ شولتز، آلن. (۱۳۸۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.
- فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس. انتشارات دانشگاه تبریز.
- لوریا، الکساندر رومانویچ. (۱۳۶۰). ذهن و زبان کودک. ترجمه بهروز عزیدفتری. تبریز: انتشارات نیما.
- محمدی، فریده؛ صاحبی، علی. (۱۳۸۰). بررسی سبک حل مسئله در افراد افسرده و مقایسه با افراد عادی، مجله علوم روانشناختی، جلد اول، شماره ۱، صص ۴۲-۲۴.
- محمودعلیلو، مجید. (۱۳۸۶). آموزش عملی مهارتهای زندگی به جوانان. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

Blackerby, D. A. (1999). NLP in education- A magnificent opportunity. *Anchor Point*. 13(6).

Blackerby, D. A. (2003). *Using neuro linguistic programming (NLP) in the classroom*.

<http://www.nlpok.com/classrom.cfm>.

- Cassidy, T.; & Long, C. (1996). Problem-solving, style, stress and psychological illness: Department on amultifactorial. *British Journal of Clinicl Psychology*. 35, 261-277.
- Craft, A. (2001). Neuro linguistic programming and learning theory. *The Curriculum Journal*. 12(1), 125-136.
- D’Zurilla, T. J.; & Sheedy, C. F. (1992). The relations between social problem solving abilogy and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research*. 16(5), 589-599.
- Dilts, R. (2003). *Eye movment and NLP*. <http://www.nlp.com/articles/articl/4.htm>.
- Dilts, R.; & Delozeier, J. (2000). *Encyclopedia of systematic neuro linguistic programming and NLP new coding*. Scotts Valley: NLP University Press.
- Eicher, J.; & Bearly. (1990). *Neuro linguistic communication profile and repport*. Pennsylvania: Organistional Desing & Development Inc.
- Grinder, M. (1991). *Righting the educational conveyor belt*. Portland: Metamorphous Press.
- Harris, C. (1999). *An introductory guide to the art and science of excellence*. Boston: Flamer Publishing.
- Harman, L. R.; & O’Neill, C. (2001). Neura linguistic programming for counselors. *Journal of Instructional Psychology*. 38(5), 167-176.
- Helm, D. J. (2004). Neuro linguistic programming: Deciphering truth in the criminal mind. *Education*. 124(2), 257-260.
- Johnson, D. R. (2005). An empirical investigation of sources of application- specific computer self- efficacy and mediators of the efficacy- performance relationship. *Human Computer Studies*. 62, 737-758.
- Lewis, G. (2003). *NLP practitioner course for teaching and learning. The newsletter of the NLP in education*. Net work, Issue, 2.
- McWhirter, J. (1992). *Sensory systems training manual*. Glasgow: Sensory Systems.
- Miller, G. A.; Galanter, E.; & Pribham, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- O’ Donnell, A. M.; Reeve, J. M.; & Smith, J. K. (2007). *Educational psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- O’Connor, J.; & Seymour, J. (1994). *Training with NLP*. London: Thersons.
- O’Connor, J.; & McDermott, I. (2001). *Way of NLP*. London: Thersons.

- Paris, S. G.; & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulation learning. *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R.; & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, reasearch, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Reynolds, W. M.; & Miller, G. E. (2003). *Handbook of psychology*, 7, Educational Psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Simpson, M. L.; & Randall, S. N. (2000). Vocabulary development at the college level. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds). *Handbook of psychology*. 7, Educational Psychology. 347.
- Solso, R. L. (2001). *Cognitive psychology* (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Tosey, P.; & Mathison, J. (2003). Neuro- linguistic programming and learning theory. *The Curriculum Journal*. 14(3), 371-388.
- Woolfolk, E. A. (2001). *Educational psychology*, 8th, ed. Boston: Allyn & Bacon.

○ ○ ○

Archive of SID