رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۲، شماره پیاپی ۷۱، اردیبهشت ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(2), 2022

اثربخشی آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان

The effectiveness of neuro-verbal programming training on students' academic procrastination and emotional self-regulation

لیلا قراویری (نویسنده مسئول)
کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی،گروه روانشناسی، دانشکده پزشکی، علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
زهرا روستایی
دکترا، روانشناسی تربیتی ،استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده پزشکی، علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
آمنه سادات کاظمی
دکترا روانشناسی، استادیار،گروه روانشناسی، دانشکده پزشکی، علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_ پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان در حال تحصیل در مقطع متوسطه اول منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزارهای اندازه‌گیری پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) و پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی (ERQ) (هافمن و کاشدن، ۲۰۱۰) بودند. آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی به مدت ۱۰جلسه ۶۰ دقیقه-ای و هفته‌ای دو بار بر روی گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش خودتنظیمی هیجانی تأثیر داشته است (P<۰/۰۵). از یافته های فوق می توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان می‌شود، لذا اجرای کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر این مفاهیم در مدارس توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری تحصیلی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، خودتنظیمی هیجانی، دانش‌آموزان*

Leila Gharaviri*
M.Sc., Educatianal Psychologhy, Department of Psychologhy, Faculty of Medicine, Tehran Medical Sciences, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Lgharaviri@gmail.com
Zahra Rustaei
PhD, Educatianal Psychologhy, Assistant professor, Department of Psychologhy, Faculty of Medicine, Tehran Medical Sciences, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Amenehsadat Kazemi
PhD in Psychologhy, Assistant professor, Department of Psychologhy, Faculty of Medicine, Tehran Medical Sciences, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Abstract

The main purpose of this study was to determine the effectiveness of neuro-verbal programming training on academic procrastination and students' emotional self-regulation. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with the control group. The statistical population of the study included students studying in the first secondary school of Tehran, region 4 in the academic year 1400-1401, which was selected using the purposive sampling method and 30 people were randomly divided into two groups of experimental and control (each A group of 15 people was assigned. The measuring instruments were the Academic Procrastination Questionnaire (APQ) (Solomon and Rathblum, 1984) and the Emotional Self-Regulation Questionnaire (ERQ) (Hoffman and Kashedan, 2010). Neuro-verbal programming training on academic procrastination and emotional self-regulation was performed on the experimental group for 10 sessions of 60 minutes twice a week. The results of multivariate analysis of covariance showed that neuro-verbal programming training had an effect on reducing academic procrastination and increasing emotional self-regulation (P <0.05). From the above findings, it can be concluded that neuro-verbal programming training reduces academic procrastination and increases students' emotional self-regulation, so the implementation of educational workshops based on these concepts in schools is recommended.

Keywords: *Academic procrastination, Neuro-verbal programming, Emotional self-regulation, Students*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : آذر ۱۴۰۰** | **پذیرش: بهمن ۱۴۰۰** | **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

مقدمه

از اهداف مهم آموزش و پرورش تربیت فراگیرانی می‌باشد که بتوانند برای رویارویی با پیچیدگی‌ها و مشکلات و تغییرات جامعه آمادگی لازم را داشته باشد. از این رو این هدف که باید اندیشیدن و اندیشه‌ورزی را به فراگیران در سایه انتقال اطلاعات انجام دهند امری مردود شده است؛ زیرا این شیوه تفکر و اندیشه‌ورزی نمی‌تواند پاسخگوی تغییرات عصر انفجار اطلاعات باشد؛ به عبارتی باید شیوه آموزشی به گونه‌ای باشد که با تغییر در برنامه‌های درسی به نوعی اندیشیدن و اندیشه‌ورزی را به دانش‌آموزان آموزش داد نه اینکه صرفاً بر انتقال اطلاعات تاکید کرد (کرمی و همکاران، ۱۳۹۳). پیچیده‌ترین موضوع مورد علاقه روانشناسان و متخصصان که آنها جهت شناخت آن تلاش می‌کنند یادگیری است تا از طریق این شناخت بتوانند پیچیدگی‌های آن را بشناسند (آلفرد[1] و همکاران،۲۰۱۹). از عواملی که با پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان در ارتباط است می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی[2] و خودتنظیمی هیجانی[3] اشاره کرد.

اهمال‌کاری یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی است که با به تأخیر انداختن کارها به دلیل احساس ناخوشایند و ملال‌آوری که نسبت به یک موقعیت ممکن است وجود داشته باشد گفته می‌شود به صورتی که این احساس دایمی و همیشه است (گاستاوسون و مایک[4] ،۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از انواع اهمال‌کاری که با پیشرفت و آینده شغلی و تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است یکی از مشکلاتی است که حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی با آن روبرو هستند (کورکین[5] و همکاران، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری به نوعی با ایجاد احساس ناراحتی و ملال با انجام عملی که از نظر هیجانی برانگیختگی هیجانی منفی دارد گفته می‌شود (لی[6] و همکاران، ۲۰۲۰). فرد اهمال‌کار هدفی را در ذهن مشخص می‌کند و برنامه‌ای را نیز طراحی می‌کند ولی در اتمام آن و یا ادامه دادن آن دچار مشکل است و حتی ممکن است نتواند آن را شروع کند و از این جهت در برنامه و اهداف خود شکست می‌خورد (سنتیاسا[7] و همکاران، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری تحصیلی از سویی با عدم یادگیری خودتنظیمی و از سویی دیگر با رفتارهای ناسازگارانه و باورهای دفاعی غیر موثر در ارتباط است که افراد دارای این ویژگی برای اجتناب از شکست خوردن، حفظ عزت‌نفس و ارزش‌های شخصی خود از آن استفاده می‌کنند (گرانشل[8] و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از مفاهیم اساسی دیگر در روانشناسی که در این پژوهش نیز به آن پرداخته شده است مفهوم خودتنظیمی هیجانی می‌باشد که در رفتارهای یادگیری افراد نقش مهمی را ایفا می‌کند (خرازی و کارشکی، ۱۳۸۸). خودتنظیمی به معنای برخورداری از مهارتی است که افراد برای تحمل امیال و نیازهایی که ارضا نشده است و یا شکست‌هایی که متحمل شده‌اند از ان برای رسیدن به موفقیت استفاده می‌کنند (مگر[9] و همکاران، ۲۰۰۸). خودتنظیمی از مفاهیم اساسی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. آموختن مهارت خودتنظیمی موجب توجه دانش‌آموزان و فراگیران به باورها و شناخت‌های خود می‌شود و نقش مؤثری در ارتقای شناخت‌ها و تنظیم آنها دارد (ریسانن[10] و همکاران ،۲۰۱۶). یادگیری خودتنظیمی با درگیری فعال فراگیران در حوزه‌های تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور دستیابی به اهداف آموزشی در ارتباط است و به نوعی تسهیل‌کننده این حوزه‌ها می‌باشد (گارسیا[11] و همکاران، ۲۰۱۸). از طرفی دیگر می‌توان یادگیری خودتنظیمی را مسیری جهت دستیابی به موفقیت افراد در فرآیند آموزش و یادگیری دانست که یکی از مفاهیم ضروری و با اهمیت در حوزه تعلیم و تربیت است. در مجموع با توجه به آنچه در خصوص یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های ذکر شده آن بیان شد می‌توان گفت که، جهت کسب موفقیت‌های مهم در مباحث آموزشی و تحصیلی می‌توان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کرد (کوشان، ۱۳۹۳).

1 Alfred
2 Academic procrastination
3 Emotional self-regulation
4 Gustavson & Miyake
5 Corkin
6 Li
7 Santyasa
8 Grunschel
9 Magar
10 Raisanen
11 Garcia

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

والش و پول[1] (۱۹۸۸) بر این باور تأکید دارند که، نظام‌های آموزشی باید مهارت‌های تفکر را پرورش دهند و این نظام‌ها باید بر آموزش روش‌هایی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد تأکید کنند. در همین راستا در چند دهه اخیر روان‌شناسان و پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا با ارائه کردن و تدوین برنامه‌های راهبردهای مداخله‌ای، قابلیت‌های فردی را در فراگیران بهبود دهند. در میان برنامه‌های ذکر شده برنامه‌ریزی عصبی-کلامی[2] برای ارایه الگوی روان‌درمانی موفق پایه‌ریزی شد (ردی و برتون[3]، ۱۳۹۴). برنامه‌ریزی عصبی- کلامی روش‌هایی را به فرد آموزش می‌دهد تا از این طریق افراد بتوانند برای انجام دادن کارهای خود تواناتر باشند و افکار و احساسات و اعمال خود را بیشتر کنترل و مهار کنند؛ از این رو به زندگی خوشبین‌تر باشند و در نتیجه بهتر بتواند به نتایج مناسبی در زندگی دست یابند. در نتیجه این عملکرد احساس رضایت در زندگی ایجاد می‌شود. تکنیک‌ها و اصول NLP به افراد توانایی می‌دهد که بتوانند با موقعیت‌های دشوار و چالش‌برانگیز به صورت خلاقانه مواجهه و واکنش نشان دهند (آلدرو و هیتر[4]، ۱۳۹۹). اصول اساسی برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر ارتباط موثر[5]، آگاهی از هدف[6]، تیزحسی[7] و انعطاف‌پذیری[8] تأکید دارد (ایچر، جونز و بیرلی[9]، ۱۹۹۰). رویکرد جدید برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر هدف‌گذاری و مدیریت زمان تأکید می‌کند و از این‌رو موجب تسهیل موفقیت افراد می‌شود (لویس[10]، ۲۰۰۳). آگاهی یافتن از آموزش‌های برنامه‌ریزی عصبی- کلامی موجب ایجاد ارتباطی مؤثر بین فراگیر و معلم می‌شود و این امر موجب بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقاء عملکرد افراد نیز خواهد شد (بیگز[11]، ۲۰۰۳؛ کاور[12] و همکاران، ۲۰۰۳). می‌توان یکی از دستاوردهای مهم برنامه‌ریزی عصبی- کلامی را به نوعی به کار بستن شناخت برای به دست آوردن نتایج دلخواه دانست، از روش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی برای این امر می‌توان استفاده کرد که فراگیران می‌آموزند چگونه به آنچه برای خود به عنوان هدف تعیین کرده‌اند با ساختار فرآیندهای شناختی که در مغز خود شکل داده‌اند دست یابند (سوار دلار، ۱۳۹۰). پژوهش‌های مختلف نشان داده است که برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر بهبود و ارتقای عملکرد تحصیلی (یمین و افتخار[13]، ۲۰۱۴؛ اسمیرنو و سولاگاب[14]، ۲۰۲۰)، انگیزش (زمینی و همکاران، ۱۳۸۶؛ مرادی و عرفانی، ۱۳۹۹؛ احتشامی- تبار و همکاران، ۱۳۸۵)، و هوش هیجانی (ناها[15]، ۲۰۱۸؛ شاکر دولق و اوبالاسی، ۱۳۹۷) و پیشرفت تحصیلی (کوالسکا و کوالسکا[16]، ۲۰۲۰) مؤثر است.

با توجه به اینکه پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که، آموزش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است و موجب بهبود فعالیت‌های آموزشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و اهمال‌کاری تحصیلی و مشکلات مربوط به خودتنظیمی هیجانی نیز به عنوان یکی از عوامل مهم در ایجاد اختلال در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود لذا بررسی اثربخشی آموزش فوق بر روی متغیرهای پژوهش ضروروی است. همچنین با در نظر گرفتن ضرورت توجه به موفقیت‌های تحصیلی و آموزشی فراگیران لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان شهر تهران انجام گرفته است.

روش

1 Walsh & Pual
2 neuro-linguistic programming
3 Radi & Berton
4 Alder & Hiter
5 Rapport
6 Outcomes
7 Sensory acuity
8 Flexibility
9 Eicher
10 Lewis
11 Biggs
12 Kover
13 Yameen & Iftikhar
14 Smirnov & Sologub
15 Naha
16 Kovalevska

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان در حال تحصیل در مقطع متوسطه اول (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) منطقه ۴ شهر تهران هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در حال تحصیل در مدارس دولتی بودند. نمونه‌ی این پژوهش را ۳۵ نفر دانش‌آموز در حال تحصیل در مقطع متوسطه اول تشکیل دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از بین دانش‌آموزان در حال تحصیل که نمرات اهمال‌کاری تحصیلی در آنها بالاتر از میانگین (۶۷) و نمرات خودتنظیمی نیز پایین‌تر از میانگین (۵۰) بود، انتخاب و به روش تصادفی در دو گروه آموزش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی و گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. همچنین لازم به ذکر است که تعداد ۵ نفر از این شرکت‌کنندگان از شرکت در پژوهش انصراف دادند که در تجزیه و تحلیل مورد توجه قرار نگرفت. گروه آزمایش تحت آموزش برنامه‌ریزی عصبی- کلامی به مدت ۱۰ جلسه، دو بار در هفته و هر جلسه ۶۰ دقیقه قرار گرفت و گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. همچنین لازم به ذکر است که به دلیل شیوع بیماری کووید-۱۹ آموزش پروتکل بر روی گروه آزمایش و توزیع پرسش‌نامه‌ها در هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت برخط بود. کد اخلاق در این پژوهش ۱۳۶۲۰۰۶۶۵۶۸۹۶۱ بود. همچنین ملاک‌های ورود به این پژوهش عبارتند از: عدم ابتلا به مشکلات مربوط به نقص عضو، رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش، عدم ابتلا به اختلالات یادگیری، زندگی با پدر و مادر و محصل در مقطع متوسطه اول بودن؛ و ملاک خروج از پژوهش شامل عدم تمایل برای ادامه همکاری در روند پژوهش و مشکلات مربوط به یادگیری بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی[1] (APQ): این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم[2] (۱۹۸۴)، طراحی و دارای ۲۷ گویه و سه زیرمؤلفه است که عبارتند از: آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه‌های پروژه‌های پایان‌ترم. شیوه پاسخگویی به این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هیچ وقت=۱ و همیشه =۵) است. همچنین در این مقیاس گویه‌های «۲ -۴ -۶ -۱۱- ۱۳- ۱۵- ۱۶- ۲۱- ۲۳- ۲۵» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی این مقیاس با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و روایی سازه آن ۰/۸۴ گزارش شده است (راثبلوم، ۱۹۸۹). جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، روایی این ابزار را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس روایی سازه را تأیید کردند. مقدار KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ بوده است. در پژوهش حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) میزان پایایی به روش همسانی درونی به منزله شاخصی برای مقیاس، در بعد اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، اهمالکاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شده است.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی[3] (ERQ): این پرسشنامه توسط هافمن و کاشدن[4] (۲۰۱۰)، طراحی و دارای ۲۰ گویه و سه مؤلفه پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از بی‌نهایت درست است=۵ تا اصلا درست نیست= ۱) است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. هافمن و کاشدن (۲۰۱۰)، پایایی کل این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌های پنهان‌کاری ۰/۷۰، سازش‌کاری ۰/۷۵ و تحمل ۰/۵۰ گزارش کردند و روایی محتوایی این پرسشنامه ۰/۶۴ گزارش شده است. در پژوهش بهداروندی شیخی و شریعت باقری (۱۳۹۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۶۸ گزارش شد. در پژوهش کارشکی (۱۳۹۲)، نتایج نشان داده است که ۱۷/۸ درصد واریانس توسط عامل سازگاری، ۱۴/۹۷ درصد واریانس توسط عامل پنهان‌کاری و ۸/۴۳ درصد توسط عامل تحمل تبیین شده است و نتایج حاکی از رضایت‌بخش بودن شاخص‌های روایی سازه بود همچنین میزان ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های پنهان‌کاری، سازش و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شده است.

پس از مراجعه به مدارس متوسطه اول منطقه ۴ شهر تهران، با جلب رضایت از مسئولین مربوطه، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این پژوهش به هر شرکت‌کننده یک کد اختصاص داده شد و از دریافت اطلاعات شخصی که

1 Academic Procrastination Questionnaire
2 Solomon & Rothblum
3 Emotional self-regulation questionnaire
4 Hofmann & Kashdan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

مرتبط با پژوهش نبود جلوگیری شده است. همچنین در این پژوهش رضایت شرکت‌کنندگان پس از توضیح هدف پژوهش جلب شده است. مداخله برای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه (هفته‌ای دو بار) و هر جلسه ۶۰ دقیقه اجرا شد. پس از اجرای مداخله آزمایشی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شده است.

جدول ۱ . ساختار جلسات آموزش برنامه‌ریزی عصبی کلامی (فهیمی‌راد و صالحی، ۱۳۹۷)

جلسه	اقدامات
۱	معرفی اعضای گروه، مرور و تذکر درباره قوانین و نحوه مشارکت اعضا و اهمیت حضور آنها در پیشرفت کارگروه، بیان مقدمه ای از برنامه‌ریزی عصبی - کلامی و کاربرد آن
۲	معرفی مفاهیم اصلی مثبت‌اندیشی و شناسایی علایم و نشانه‌های مثبت‌اندیشی . کشف الگوی ارتباطی در NLP، پذیرفتن مسئولیت کامل رفتارها و واکنش‌ها، درک اینکه دیگران با هم ارتباط برقرار کنند، برقراری ارتباط مؤثر، رها کردن احساسات و هیجانات و تمرکز روی نتایج، انجام تمرینات کلامی (عصبی).
۳	شناخت باورها، فکر و احساسات و مبارزه با افکار منفی و بازاندیشی دوباره نسبت به افکار و وارسی واقعیت‌ها و آموزش خطاهای شناختی. شناخت تفاوت میان ذهن آگاه و ناخودآگاه، درک اینکه مغز چگونه کار می‌کند، پیروز شدن بر ترس‌ها، باورها و ارزش ها، انجام تمرین (عصبی).
۴	آشنایی با کمال‌گرایی افراطی و تغییر دادن تصاویر ذهنی و تصویرسازی مثبت و کنترل قسمت ناهشیار ذهن. مدیریت زندگی، به دست گرفتن اختیار خاطرات، راه رسیدن به تعالی، دفترچه‌ی هدف‌ها، انجام تمرین‌های کلاسی (کلامی)
۵	استفاده از زبان و سخنان سازنده گزیده‌گویی، به کارنبردن کلمه "باید"، استفاده از جمله‌های تاییدی و طریقه آموزش ایجاد باورهای مثبت (کلامی)
۶	بازسازی خاطرات بد و شناسایی باورهای منفی در بازسازی خاطرات، تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس (عصبی)
۷	نحوه ابراز وجود، مقابله با اضطراب، مقابله با حسادت، آموزش تن‌آرامی، درک حس‌های مهم، کنترل ورودی های حسی (کلامی)
۸	انتخاب هدف، مرحله‌بندی در حرکت به سوی هدف، یافتن معنایی در زندگی و پی بردن به رسالت خود، درک سطوح منطقی، متمرکز بودن بر کار و زندگی، کشف اهداف (عصبی)
۹	ایجاد محیطی مثبت، حفظ سلامی، برقراری روابط خوب، عشق و دوستی، استفاده از طنز در زندگی، انعطاف‌پذیری (کلامی)
۱۰	جمع‌بندی و مرور مطالب، بررسی میزان اثربخشی، مثبت‌اندیشی و ارایه پس‌آزمون و اختتام جلسه (کلامی)

یافته ها

در این پژوهش ۴۳/۳ درصد شرکت‌کنندگان پسر (۱۳ نفر) و ۵۶/۷ درصد شرکت‌کنندگان دختر (۱۷ نفر) بودند. که از این میان در گروه گواه ۷ نفر پسر (معادل ۴۶/۷ درصد) و ۸ نفر دختر (معادل ۵۳/۳ درصد) و در گروه آزمایش ۶ نفر پسر (معادل ۴۰ درصد) و ۹ نفر دختر (معادل ۶۰ درصد) بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان در پژوهش در گروه آزمایش ۱۴/۲۶سال و انحراف معیار ۱/۰۳ و در گروه گواه میانگین ۱۴/۶۰ سال و انحراف معیار ۰/۹۱ است. همچنین در این پژوهش ۹ نفر (معادل ۰/۳۰ درصد) در پایه تحصیلی هفتم، ۱۱ نفر (معادل ۳۶/۶۶ درصد) در پایه تحصیلی هشتم و ۱۰ نفر (معادل ۳۳/۳۳ درصد) در پایه تحصیلی نهم هستند. در گروه گواه ۵ نفر در پایه هفتم (معادل ۳۳/۳۳ درصد)، ۵ نفر در پایه هشتم (معادل ۳۳/۳۳ درصد)، ۵ نفر در پایه نهم (معادل ۳۳/۳۳ درصد) بودند. همچنین در گروه آزمایش ۴ نفر در پایه هفتم (معادل ۲۶/۶۶ درصد)، ۶ نفر در پایه هشتم (معادل ۴۰ درصد) و ۵ نفر در پایه نهم بودند (معادل ۳۳/۳۳ درصد). در جدول شماره ۲ میانگین و انحراف استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی در دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه ارایه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

جدول ۲. میانگین و انحراف‌استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی در گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	- متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
آزمایش	آماده کردن تکالیف	۲۶/۶۶	۲/۴۶	۱۹/۹۳	۱/۷۵
	آمادگی برای امتحان	۲۹/۰۰	۱/۸۵	۱۶/۸۶	۱/۶۴
	تهیه پروژه‌های پایان‌ترم	۲۲/۸۶	۱/۹۵	۲۳/۲۰	۲/۱۷
	اهمال‌کاری تحصیلی (کل)	۷۸/۵۳	۲/۷۹	۶۰/۰۰	۳/۶۴
	سازگاری	۱۴	۱/۳۶	۳۰/۳۳	۱/۸۷
	پنهان کاری	۲۲	۲/۷۷	۱۴/۲۰	۱/۲۰
	تحمل	۸/۸۶	۱/۹۵	۱۱/۵۳	۱/۱۸
	خودتنظیمی (کل)	۴۸/۴۰	۳/۶۴	۶۵/۰۶	۲/۹۶
گواه	آماده کردن تکالیف	۲۵/۶۶	۲/۴۳	۲۵/۰۶	۲/۴۰
	آمادگی برای امتحان	۲۹/۰۰	۲/۹۰	۲۸/۴۰	۲/۸۹
	تهیه پروژه‌های پایان‌ترم	۲۲/۸۰	۲/۸۰	۲۲/۶۶	۲/۸۷
	اهمال‌کاری تحصیلی (کل)	۷۷/۴۶	۴/۶۴	۷۶/۱۳	۳/۶۰
	سازگاری	۱۲/۳۳	۲/۱۶	۱۲/۲۰	۲/۵۶
	پنهان کاری	۲۹/۲۶	۲/۸۶	۲۹/۷۳	۲/۲۵
	تحمل	۱۱/۲۰	۱/۴۲	۱۱/۴۰	۱/۵۰
	خودتنظیمی (کل)	۵۵/۵۳	۳/۷۳	۵۶/۲۶	۳/۶۵

نتایج جدول ۲ میانگین و انحراف‌استاندارد متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی (آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه پروژه‌های پایان‌ترم) و خودتنظیمی هیجانی (سازگاری، پنهان کاری و تحمل) در گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد، که میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی (آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه پروژه‌های پایان‌ترم) در نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش کمتر از نمرات آنها در پیش‌آزمون است. میانگین نمرات سازگاری و تحمل در پس‌آزمون گروه آزمایش بیشتر و پنهان‌کاری در پس‌آزمون گروه آزمایش کمتر است.

جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. قبل از انجام تحلیل ابتدا باید نرمال بودن داده‌ها جهت انجام آمار پارامتریک آزمایش شود. برای توزیع نرمال داده‌های کمی از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شد. سطح معناداری به‌دست‌آمده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای نمرات متغیرهای پژوهش‌ها بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین داده‌ها نرمال است و می‌توان برای تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود. همچنین نتایج آزمون لون برای بررسی شرط برابری واریانس‌ها در آماده کردن تکالیف ۰/۱۲۴، آمادگی برای امتحان ۰/۱۱۶، تهیه پروژه‌های پایان‌ترم ۰/۱۲۳، سازگاری۰/۱۱۲، پنهان کاری ۰/۱۴۵ و تحمل ۰/۱۲۵ است و این امر پایایی نتایج بعدی را مورد تأیید قرار می‌دهد و بنابراین استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری بلامانع است.

همچنین نتایج نشان داده است که، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون به دلیل این که تعامل بین گروه، پیش‌آزمون، پس‌آزمون در متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی (آماده کردن تکالیف ۰/۰۹۹، آمادگی برای امتحان ۰/۱۱۶و تهیه پروژه‌های پایان‌ترم ۰/۲۴۸) و خودتنظیمی هیجانی (سازگاری ۰/۱۱۸، پنهان کاری ۰/۱۱۵و تحمل ۰/۱۱۱) بالاتر از سطح آلفا ۰/۰۵ به دست آمده است. نتایج آزمون ام باکس نیز نشان داده است که سطح معناداری به دست آمده معادل ۰/۷۹۱ است. همچنین مشاهده شده است که بین شاخص‌های اعتبار آزمون (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز و اثرهتلینگ، بزرگترین ریشه خطا) بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. بنابراین از مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون تخطی نشده است، پس استفاده از تحلیل کوواریانس بلامانع است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

جدول۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس

-	-	مجموعه مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر
آماده کردن	اثر گروه	۱۶۶/۱۹۸	۱	۱۶۶/۱۹۸	۷۸/۶۹۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۲
تکالیف(اهمال‌کاری	اثر پیش‌آزمون	۵۹/۶۷۳	۱	۵۹/۶۷۳	۲۸/۲۵۵	۰/۰۰۱	۰/۵۶۲
تحصیلی)	خطا	۴۶/۴۶۲	۲۲	۲/۱۱۲			
	کل	۱۵۵۰۹/۰۰۰	۳۰				
آمادگی برای	اثر گروه	۳۵۹/۳۱۶	۱	۳۵۹/۳۱۶	۶۷/۰۹۴	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳
امتحان(اهمال‌کاری	اثر پیش‌آزمون	۲۹/۲۸۴	۱	۲۹/۲۸۴	۵/۴۶۸	۰/۰۲۹	۰/۱۹۹
تحصیلی)	خطا	۱۱۷/۸۱۹	۲۲	۵/۳۵۵			
	کل	۱۶۵۲۱/۰۰۰	۳۰				
تهیه پروژه‌های	اثر گروه	۰/۳۷۶	۱	۰/۳۷۶	۰/۰۸۸	۰/۷۶۹	۰/۰۰۴
پایان‌ترم (اهمال‌کاری	اثر پیش‌آزمون	۲۹/۶۱۲	۱	۲۹/۶۱۲	۶/۹۴۵	۰/۰۱۵	۰/۲۴۰
تحصیلی)	خطا	۹۳/۸۰۷	۲۲	۴/۲۶۴			
	کل	۱۵۹۶۲/۰۰۰	۳۰				
سازگاری	اثر گروه	۵۳۲/۶۳۹	۱	۵۳۲/۶۳۹	۱۳/۶۹۶	۰/۰۰۱	۰/۸۵۹
(خودتنظیمی)	اثر پیش‌آزمون	۸/۲۶۲	۱	۸/۲۶۲	۲/۰۷۴	۰/۱۶۴	۰/۰۸۶
	خطا	۸۷/۶۴۷	۲۲	۳/۹۸۴			
	کل	۱۶۱۷۶/۰۰۰	۳۰				
پنهان	اثر گروه	۴۶۵/۴۳۲	۱	۴۶۵/۴۳۲	۱۵۳/۲۱۶	۰/۰۰۱	۰/۸۷۴
کاری(خودتنظیمی)	اثر پیش‌آزمون	۰/۶۳۳	۱	۰/۶۳۳	۰/۲۰۸	۰/۶۵۳	۰/۰۰۹
	خطا	۱۶۳۷۷/۰۰۰	۲۲				
	کل	۱۶۳۷۷/۰۰۰	۳۰				
تحمل(خودتنظیمی)	اثر گروه	۰/۱۲۵	۱	۰/۱۲۵	۰/۰۸۴	۰/۷۷۴	۰/۰۰۴
	اثر پیش‌آزمون	۳/۰۴۳	۱	۳/۰۴۳	۲/۰۵۸	۰/۱۶۵	۰/۰۸۶
	خطا	۳۲/۵۳۰	۲۲	۱/۴۷۹			
	کل	۳۹۹۶/۰۰۰	۳۰				

طبق جدول ۳، نتایج نشـان داده اسـت که آموزش برنامه‌ریزی عصـبی-کلامی بر متغیرهای آماده کردن تکالیف و پس آزمون آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان اثربخش است (p< ۰/۰۵) ولی بر متغیر تهیه پروژه‌های پایان ترم مؤثر نبوده است (p< ۰/۰۵). همچنین نتایج نشـان داده اسـت که آموزش برنامه‌ریزی عصـبی-کلامی بر متغیرهای سـازگاری و پنهان‌کاری دانش‌آموزان اثربخش است (p< ۰/۰۵) ولی بر متغیر تحمل مؤثر نبوده است (p< ۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان انجام گرفته است. نتایج نشان داده است که آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر اهمال‌کاری تحصیلی (آماده کردن تکالیف و آمادگی برای امتحان) در دانش‌آموزان مؤثر بوده است. نتایج این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهشی یمین و افتخار (۲۰۱۴)، اسمیرنو و سولاگاب (۲۰۲۰)، عمار (۲۰۲۰) و کوالسکا و کوالسکا (۲۰۲۰) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، با توجه به اینکه، یکی از دستاوردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی که خود رویکرد نیز بر اساس آن به وجود آمده است؛ چگونگی به کار بستن عمدی شناخت برای به دست آوردن نتایج دلخواه می‌باشد. استفاده از برنامه‌ریزی عصبی- کلامی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

بر این فرض استوار است که، اگر کسی کار خاصی را انجام دهد، انسانی دیگر نیز می‌تواند یاد بگیرد به نتایج مشابه با آن دست پیدا کند (اسمیرنو و سولاگاب، ۲۰۲۰). از این‌رو می‌توان گفت عموما با توجه به این دیدگاه دانش‌آموزان بر حسب یادگیری مشاهده‌ای و توجه به این دیدگاه می‌توانند مهارت‌های تحصیلی خود را نیز بهبود ببخشند و از این طریق میزان اهمال‌کاری تحصیلی نیز در افراد کاهش می‌یابد. برنامه‌ریزی عصبی- کلامی یک مدل رفتاری موثر و برنامه‌ریزی شده است که به افراد کمک می‌کند تا جهان را خاص‌تر و بهتر ببینند، لمس کنند و احساس نمایند. این علم بر اساس خودآگاهی، ارتباط مؤثر و تغییر صحیح الگوهای رفتاری و ارتباطی افراد را به سمت موفقیت می‌کشاند. برنامه‌ریزی عصبی زبانی یکی از بهترین و مهمترین شاخه‌های علم موفقیت است که می‌تواند افراد را به رشد فردی بسیار زیادی برساند. افرادی که به دنبال بازخورد و عملکرد بسیار قوی و منظم هستند، می‌توانند با استفاده از NLP یا برنامه‌ریزی عصبی-کلای به این ویژگی‌ها دست پیدا کنند. برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر درک و استفاده کردن از مباحث منطقی، فنون و سطح تفکر و پرسیدن پرسش تأکید می‌کند از این‌رو به فراگیران این را آموزش می‌دهد که در صورتی که با پرسشی در ذهن خود مواجه شدند تلاش کنند به پاسخ و راه‌حل دست پیدا کنند و این پاسخ‌ها را نیز در حیطه تفکر و با فنون منطقی خود بررسی کنند. این رویکردها در ارتباط با یکدیگر به کار می‌روند و موجب افزایش بازدهی آموزشی و پیشرفت تحصیلی می‌شود و از این‌رو فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد (عمار، ۲۰۲۰). این روش‌ها و راهبردها در افراد ایجاد انگیزه و علاقه می‌کنند و از این‌رو موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. استفاده از سطح منطقی در رویارویی با مسایل و چالش‌ها فرد را قادر می‌سازد تا در موقعیت یا تجربه‌ای که پیش می‌آید به اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن موقعیت یا تجربه بیندیشد. سطوح منطقی همچنین فرد را قادر می‌سازند تا نسبت به دنیای اطراف خود آگاهی کسب کند. این آگاهی از محیط اطراف، الگوها، و هماهنگی‌های ایجاد شده موجب افزایش بینش نسبت به موقعیت می‌شود. در واقع برنامه‌ریزی عصبی -کلامی، به افراد کمک می‌کند تا در مورد هدف‌های خودبه صورت عمیق‌تری بیندیشد و صحیح‌ترین هدف را در هر موقعیت زمانی با برنامه‌ریزی و به صورت مسئله‌مدار انتخاب کرده و در صورت لزوم آن را تغییر دهند (ویلماز و کاواس، ۲۰۰۸). این عوامل موجب افزایش بازدهی آموزشی در افراد می‌شود.

همچنین نتایج نشان داده است که، آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر خودتنظیمی هیجانی (سازگاری و پنهان‌کاری) دانش‌آموزان اثربخش است. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشی مرادی و عرفانی (۱۳۹۹)، شاکردولق و اوبالاسی (۱۳۹۷)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۵)، لویس (۲۰۰۳) و ناها (۲۰۱۸) همسو است.

برنامه‌ریزی عصبی-کلامی دانشی است که مقدمات درک شیوه‌های تفکر و مدیریت احساسی انسان را فراهم می‌کند. در الگوی برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر امر توجه می‌شود که افراد به شیوه خاصی عمل می‌کنند یعنی رفتارهای بیرونی و رفتارهای درونی افراد مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب این توجه به رفتارهای بیرونی و درونی به صورت یک چرخه تکرار می‌شود. برنامه‌ریزی عصبی- کلامی ابزارهایی را در اختیار افراد قرار می‌دهد که به وسیله این ابزارها افراد می‌توانند نحوه ارتباط خود با دیگران را بر اساس آنچه که می‌شنوند می‌بینند و یا احساس می‌کنند تعبیر و تفسیر کند. وقتی که شخصی از فرآیند فکر کردن آگاهی پیدا می‌کند کلمات و رفتار خود را به گونه‌ای سامان می‌دهد که به هدف منجر شود. در برنامه‌ریزی عصبی- کلامی سه تعریف اساسی وجود دارد که یکی از آنها برنامه‌ریزی می‌باشد که شامل فرآیندهای رفتاری است که باعث سازمان‌دهی رفتار افراد از طریق انجام واکنش‌ها می‌شود و همچنین این تعریف شامل فرآیندهای عصبی است که بر اهمیت حواس پنج‌گانه بر گفتار، رفتار و افکار انسان تأکید می‌کند؛ تعریف سوم نیز بر ویژگی‌های کلامی تاکید می‌کند که به نوعی بیان کننده استفاده از زبان برای سازمان‌دهی کردن گفتار، رفتار و مدیریت می‌باشد برای اینکه افراد بتوانند ارتباط بهینه و مناسبی با دیگران ایجاد کنند (کالندا و واوروا، ۲۰۱۶). برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر واکنش‌های افراد به موقعیت‌های بیرونی به جای تمرکز بر خود و درون تأکید دارد؛ این امر موجب ارتقای سطح سازگاری افراد برای مقابله با مشکلات می‌شود و راهکارهایی را در اختیار افراد قرار می‌دهد که باعث بهبود یافتن تعاملات فرد با استفاده از مهارت‌های مشاهده، تغییر بینش، ایجاد ارتباط مؤثر و حفظ این ارتباط مؤثر با دیگران می‌شود. همچنین این آموزش موجب افزایش انعطاف‌پذیری در استفاده کردن از زبان و انگیزش می‌شود (برگلند و ناروم، ۲۰۰۷). از این طریق می‌توان گفت برنامه‌ریزی عصبی- کلامی موجب افزایش خودتنظیمی در حیطه هیجانات می‌شود و توانایی افراد را برای مواجهه با تنش‌ها به حداکثر می‌رساند. در برنامه‌ریزی عصبی- کلامی که تاکید بر انعطاف‌پذیری ذهنی می‌شود به افراد این امکان را می‌دهد تا بتواند رویدادها را آن‌گونه که هستند ببینند نه آنگونه که تفسیر می‌کنند و این امر موجب افزایش کارایی هیجانی افراد می‌شود. از NLP می‌توان برای بالا بردن توانایی‌هایی در رفتار مثبت و سازنده استفاده کرد. تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی کلامی (ان ال پی) به افراد کمک می‌کنند تا هنگام برقراری ارتباط با افراد، تفاهمی دوطرفه با آنان پیدا کرده و طوری صحبت کنند که فهمیده شوند و

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

دیگران را نیز بفهمند. در مدلNLP ، از الگوها و مهارت‌های زبانی بهره می‌گیرند تا در گفتگوهای خود سوالات قدرتمند و تاثیرگذارتری بپرسند و نتایج مثبتی بگیرند. NLP(برنامه ریزی عصبی کلامی) به افراد یاد می‌دهد تا بفهمند از یک موقعیت خاص چه نتیجه‌ای می‌خواهند. این رویکرد به افراد یاد می‌دهد که چگونه در زمینه عوض کردن رفتار خود انعطاف‌پذیر باشند و در آخر، نتایج دلخواه خود را به دست بیاورند.

به طور کلی نتایج نشان داده است که آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر کاهش اهمالکاری تحصیلی و افزایش خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان مؤثر است. به عبارتی نتایج نشان داده است که، متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن یعنی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و پنهان‌کاری و تهیه پروژه‌های پایان‌ترم در اثر آموزش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی کاهش و میانگین نمرات سازگاری و تحمل افزایش یافتند.

پژوهش حاضر دارای برخی محدودیت‌ها است که باید هنگام تعمیم دهی به گروه‌های دیگر در نظر داشت. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره نمود: این پژوهش بر روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در حال تحصیل در مقطع متوسطه اول (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) منطقه ۴ شهر تهران هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در حال تحصیل در مدارس دولتی بودند انجام گرفت و نمونه محدود به این تعداد و دانش‌آموزان تحصیل در مدارس دولتی بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی بر روی سایر دانش‌آموزان مدارس دیگر و نمونه‌های بیشتر انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های پیش‌رو بر روی سایر گروه‌ها نیز صورت گیرد، همچنین از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که، روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند بوده است و می‌توان در پژوهش‌های آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی جهت گزینش نمونه‌ها استفاده کرد تا همه افراد شانس گزینش شدن داشته باشندو در صورت امکان مرحله پیگیری به دستور کار پژوهش های آتی اضافه شود. همچنین در این پژوهش امکان کنترل عواملی مانند تحصیلات، درآمد خانواده و ... در سایر اعضای خانواده وجود نداشت ،پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی عوامل ذکر شده مد نظر قرار گیرند. در مجموع، با توجه به یافته‌های به دست آمده و مرور پژوهش‌های گذشته لازم است مطالعات گسترده‌تری در این زمینه صورت گیرد تا بتوان آسیب‌های پیش‌رو را به میزان قابل توجهی کاهش داد.

تضاد منافع: پژوهش حاضر بدون هیچگونه حمایت مالی از جانب سازمان خاصی صورت گرفته است و نتایج آن برای نویسندگان هیچگونه تضاد منافعی ندارد.

منابع

آلدر، ه.، و هیتر، ب. (۲۰۱۴). *ان ال پی. در ۲۱ روز*. ترجمه علی شادروح (۱۳۹۹). چاپ هشتم، تهران: انتشارات ققنوس.
https://torob.com/p/9439e17c-0daa-45ea-9d21-171bb6ed89c9

احتشامی‌تبار، ا.، مرادی، ع.ر.، و شهرآرای، م. (۱۳۸۵). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی.*روانشناسی*،۱۰(۱)،۶۵-۵۲. https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/47346/64/text
Doi:.10.22098/JSP.2019.749

بهداروندی شیخی، ک.، و شریعت باقری، م.م. (۱۳۹۸). رابطه خودتنظیمی هیجانی و مسئولیت پذیری با روابط اجتماعی دانش آموزان. *رفاه اجتماعی*، ۱۹ (۷۳)، ۱۸۵-۲۱۶. Doi: 10.29252/refahj.19.73.189

جوکار، ب.، و دلاورپور، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۶۱-۸۰. Doi: 10.22051/JONTOE.2007.312

حسینچاری، م.، و دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمالکاری بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲ (۴)، ۶۳-۷۳. https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=102753

خرازی، ع. ن.، و کارشکی، ح. (۱۳۸۸). بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین باراهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱ (۱)، ۴۹-۵۵. https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=93760

ردی، ر.، و برتون، ک. (۱۹۶۲). *برنامه‌ریزی عصبی- کلامی*. ترجمه‌ی فرشید قهرمانی، (۱۳۹۴). چاپ سوم، تهران: انتشارات آوند دانش. https://mehrabanshop.ir/%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85-%D

زمینی، س.، حسینی نسب، س. د.، و هاشمی، ت. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفتتحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*،۱(۳)،۵۱-۵۹. https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=90812

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

سواردلاور، م. (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی عصبی- کلامی*. تهران: انتشارات ارجمند.

شاکر دولق، ع.، و اوبالاسی، آ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر هوش هیجانی و تفکر انتقادی معلمان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۷ (۴)، ۸۱-۱۰۲. Doi:10.22098/JSP.2019.749 https://iranjournals.nlai.ir/handle/123456789/192095

فهیمی راد، س. ز.، و صالحی، غ. ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردی برنامه ریزی عصبی- کلامی بر بهبود کیفیت زندگی همسران جانبازان با میزان جانبازی۲۵تا۵۰درصد؛ مطالعه موردی استان تهران. *طب جانباز*،۱۰(۴)،۱۸۲-۱۸۶. https://www.magiran.com/paper/1920615

کارشکی، ح. (۱۳۹۲). ارزیابی ساختار عاملی مقیاس سبک‌های عاطفی در دانشجویان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱ (۳)، ۱۸۵-۱۹۵. https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=202154

کرمی، م.، رجائی، م.، نامخواه، م. (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. http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534314.html-

کوشان، ز. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی شهرکرمان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.https://elmnet.ir/article/10776232-25574/%D8%A8%D8%B1

مرادی، ش.، و عرفانی، ن. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری‌خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی -کلامی و راهبرد تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ متوسطه در استان همدان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۴(۸۱)، ۶۲-۷۷. *Doi*: 10.30486/JSRP.2019.569584.1364

Alfred, M. C., Neyens, D. M., & Gramopadhye, A. K. (2019). Learning in simulated environments: An assessment of 4-week retention outcomes. *Applied ergonomics*, *74*, 107-117. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0003687018302370

Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. (2nd edn). *Buckingham: UK, SRHE/ Open University Press. https://www.researchgate.net/publication/215915395 _Teaching_for_Quality_Learning_at_University.*

Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, *32*, 294-303. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.001.

Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science. *Computers & Education*, *123*, 150-163. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006.

Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and individual differences*, *54*, 160-172. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010.

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and individual differences*, *49*, 162-170. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008.

Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *32*(2), 255-263. https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4.

Kovalevska, T., & Kovalevska, A. (2020). Utilizing the Neurolinguistic Programming Technologies in Foreign languages Teaching Practice in Ukrainian Universities. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on the English Language in Ukrainian Context*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3735652

Kovar, S. E., Ott, R. L., & Fisher, D. G. (2003). Personality preferences of accounting students: A longitudinal case study. *Journal of Accounting Education*, *21*(2), 75-94. https://doi.org/10.1016/S0748-5751(03)00008-3.

Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, *159*, 104001. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001.

Lewis, G. (2003). NLP practitioner course for teaching & learning. The Newsletter of the NLP in Education. Net work. https://www.derby.ac.uk/blog/neuro-linguistic-programming-psychology/

Naha, A. (2018). Role of neuro linguistic programming (NLP) in training and development of employees. *Global Journal of Enterprise Information System*, *10*(3), 88-96. https://gjeis.com/index.php/GJEIS/article/view/254.

Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, *47*, 281-288. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006.

Smirnov, D. A., & Sologub, G. B. (2020). Automatic Recommendation of Video for Online School Lesson Using Neuro-Linguistic Programming. *Modelling and Data Analysis*, *10*(2), 102-109. https://orcid.org/0000-0002-7092-2612.

Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of instruction*, *13*(1), 489-508. https://eric.ed.gov/?id=EJ1239269.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, *31*(4), 503. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality. https://eric.ed.gov/?id=ED295916.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

Yameen, A., & Iftikhar, L. (2014). Neurolinguistic Programming as an Instructional Strategy to Enhance Communicative Competence of Language Teachers. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, *4*(7), 331-336. https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2304/html.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.15.4]