

Research Paper

Comparison of the Effect of Neuro Linguistic Programming Strategies Training and Mindfulness Instruction on Academic Self-Concept among Female Students with Learning Disabilities



Leila Mansouri¹, Ali Reza Haji Yakhchali^{2*}, Manijeh Shehni Yeilagh³ & Gholam Houssein Maktabi²

1. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

2. Associate Professor of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

3. Professor of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.



Citation: Mansouri, L., Haji Yakhchali, A.R., Shehni Yeilagh, M. & Maktabi, G.H. (2022). [Comparison of the Effect of Neuro Linguistic Programming Strategies Training and Mindfulness Instruction on Academic Self-Concept among Female Students with Learning Disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 11(4):91-103. <https://dx.doi.org/10.22098/jld.2022.10384.2006>

doi: 10.22098/jld.2022.10384.2006



Article Info:

Received: 2022/02/18

Accepted: 2022/06/14

Available Online: 2022/08/24

Key words:

Neuro linguistic programming, Mindfulness, Academic self-concept, Learning disabilities.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to compare the effectiveness of neuro linguistic programming strategies training and mindfulness instruction on academic self-concept among female students with learning disabilities. This study was the experimental pre-test, post-test with the control group design.

Methods: The statistical population of this study consisted of all female fifth-grade elementary school students in Izeh city in the academic year of 2020-2021. Then 45 people with learning disabilities were selected through random multi stage cluster sampling and were assigned randomly into three groups (15 people in each group). The instruments used in this study was academic self-concept (Liu & Wang, 2005). The experimental groups received neuro linguistic programming strategies training and mindfulness-based instruction for ten 60-minutes sessions, one session in a week lasting for two month. Analysis of the data was done using descriptive (average & standard deviation) and inferential (covariance analysis) tests in SPSS software version 22.

Results: The results showed a significant difference between neuro linguistic programming strategies training and mindfulness instruction with the control group in academic self-concept ($p < 0/001$) but there was no significant difference in academic self-concept between the two groups of training.

Conclusion: Based on the result we can say that neuro linguistic programming strategies training and mindfulness- instruction are two effective ways in improving of academic self-concept of students with learning disability.

Extended Abstract

1. Introduction

Learning disabilities are one of the most important issues that have attracted the attention of psychologists, especially education professionals around the world (Glozman, 2015) and are defined as neurodevelopmental disorders that prevent the development and use of certain skills in the fields of study, such as reading, writing, and mathematics (Nunez, Rodriguez, Tuero & Cerezo, 2020).

Students with learning disabilities experience many academic problems despite having natural intelligence (Ziadat, 2021). One of the problems of students with learning disabilities is the weakness in their academic self-concept (Trautner & Schwinger, 2018). Academic self-concept refers to a person's personal beliefs about his or her academic skills and abilities (Chaulia, 2020). Students with learning disabilities are less aware of their academic abilities than their normal peers.

*Corresponding Author:

Ali Reza Haji Yakhchali

Address: Associate Professor of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Tel: +98 (61) 33928073

E-mail: a.haji@scu.ac.ir

In fact, their negative attitude towards themselves causes a kind of negative self-worth or weak self-concept in them and ultimately reduces their academic performance (Walsh, 2018). Teaching neuro-linguistic programming strategies is one of the methods that can affect the academic self-concept of students with learning disabilities. neuro-linguistic programming has three components: programming, neural and verbal (Chaulia, 2020), and by emphasizing skills such as goal setting, time management, assertiveness, and effective communication skills, helps the person to make positive changes in all aspects of their life (Nompo & Praghlapati, 2021). Another approach that can affect the academic self-concept of students with learning disabilities is mindfulness training. Mindfulness is defined as attention in the present moment without judgment (Randal, Pratt & Bucci, 2015). In this way, instead of suppressing the painful and negative thoughts and feelings, the person only observes them and accepts them as they are (Ataei, Ahmadi, Kiamanesh & seif, 2020). Studies in neuro-linguistic programming and mindfulness have shown the impact on academic self-concept.

2. Materials and Methods

This study was the experimental pre-test and post-test with the control group design. The statistical population of this study consisted of all female fifth-grade elementary school students in Izeh city in the academic year of 2020-2021. After the introduction students suspected of learning disabilities by teachers, they were assessed using reading disorder, writing disorder, and math disorder tests. Also, for the selected students not to have mental disabilities, the Raven IQ

test was used and students with IQ scores less than 90 were excluded from the research sample. Finally, 45 people were selected as the sample size and randomly assigned to the experimental and control groups (30 in the two experimental groups and 15 in the control group). After sample selection and random assignment of group members, Liu & Wang's (2005) Academic Self-Concept Questionnaire was performed as a pre-test. Then, the interventions of neuro-linguistic programming strategies and mindfulness-based training were taught to the first and second experimental groups for 10 sessions each for 2 months, and no intervention was presented to the control group. After the training sessions, a post-test was performed in all three groups.

3. Results

Analysis of covariance (ANCOVA) were used to analyze the data. Before performing the analysis of covariance, first the required assumptions (normality of the data, equality of variances and homogeneity of the regression slope) were examined. The results confirmed all the assumptions. The results of analysis of covariance showed that after controlling the effects of the pretest, there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the academic self-concept variable (F=20.56). Also, the results of the adjusted means show that there is a significant difference between neuro-linguistic programming group (P <0.001) and mindfulness (P <0.001) and the control group in academic self-concept. But the difference between the two types of education is not significant (P <0.12).

Table 1. Results of analysis of covariance (ANCOVA) and pairwise comparison of means to investigate the significant differences between the experimental and control groups in the Academic self- concept

Source	SS	df	MS	F	Sig	Eta
Pre-test	608/92	1	608/92	9/71	0/003	0/19
Constant	2579/05	2	2579/05	20/56	0/001	0/50
Error	2570/54	41	62/69			
Group (J)	Group (I)	M(Adjusted)	MD (I-J)	SE	P	
Neurolinguistic Programming	Mindfulness	68/52, 74/64	6/12	2/90	0/12	
Neurolinguistic Programming	Control	55/82, 74/64	18/82	2/96	0/001	
Mindfulness	Control	55/82, 68/52	12/69	3/03	0/001	

4. Discussion and Conclusion

The aim of this study was to compare the effectiveness of neuro-linguistic programming strategies training and mindfulness instruction on the academic self-concept of female students with learning disabilities. The results showed that neuro-linguistic programming strategies training and mindfulness instruction are effective in increasing the academic self-concept of female students with learning disabilities. Students

with learning disabilities have a negative perception of their abilities due to repeated academic failures and have a lower academic self-concept than their normal counterparts (Walsh, 2018). In this regard, neuro-linguistic programming techniques teach people that failure is one of the most powerful learning tools and has no meaning other than receiving feedback and outcome in a particular situation.

It therefore helps people to link their failure to inadequate effort and use of inappropriate strategies, thereby reducing negative beliefs and thoughts about themselves (Redy & burton, 2012; translated by Ghahramani, 2019). On the other hand, mindfulness training can improve the knowledge and understanding of such students from their abilities and increase their learning (Palomino, 2017). In fact, mindfulness causes a person to recognize and learn his abilities to deal with negative emotions and negative thoughts and mental events in a more positive way, which ultimately leads to improved self-concept (Porparizi, Towhidi & Khezri Moghadam, 2018).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were allowed to leave the research at any time. Their information was kept confidential.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest. The present research is taken from the doctoral dissertation MS. Leila Mansouri from Shahid Chamran university of Ahvaz.

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش ذهن آگاهی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری

لیلا منصوری^۱، علیرضا حاجی یخچالی^{۲*}، منیجه شهینی‌بیلاقی^۳ و غلامحسین مکتبی^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. دانشیار روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. استاد روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش ذهن آگاهی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر آزمایشی همراه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر ایذه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ تشکیل دادند. از جامعه فوق ۴۵ نفر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان حجم نمونه پژوهش انتخاب و سپس نمونه منتخب به صورت تصادفی در قالب سه گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی (لیو و وانگ، ۲۰۰۵) بود. آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی به مدت دو ماه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) و به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه بیست و دوم انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش ذهن آگاهی با گروه گواه از لحاظ خودپنداره تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.001$) ولی بین دو روش آموزشی از لحاظ خودپنداره تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و ذهن آگاهی دو روش مفید و مؤثر در افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هستند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۰۲

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی، ذهن آگاهی، خودپنداره تحصیلی، ناتوانی‌های یادگیری.

مقدمه

سروزو^۳ (۲۰۲۰). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری علیرغم داشتن هوش طبیعی، قادر نیستند همانند همسالان عادی خود به مسائل تحصیلی بپردازند و مشکلات تحصیلی فراوانی را تجربه می‌کنند (زیادت^۴، ۲۰۲۱). از این رو، ترک تحصیل و مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بیش از کودکان دیگر به چشم می‌خورد (پرلماتر، مک‌گریگور و گوردون^۵، ۲۰۱۷).

1. learning disability
2. Glozman
3. Nunez, Rodriguez, Tuero & Cerezo
4. Ziadat
5. Perelmutter, McGregor & Gordon

یکی از مهمترین موضوعاتی که توجه روان‌شناسان و به ویژه متخصصان آموزش و پرورش در سراسر جهان را به خود جلب کرده است، موضوع ناتوانی‌های یادگیری^۱ است (گلوژمن^۲، ۲۰۱۵). ناتوانی‌های یادگیری به عنوان اختلالات عصبی-رشدی تعریف می‌شوند که مانع از رشد و استفاده از مهارت‌های خاص در برخی زمینه‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن و یا حساب می‌شوند. این اختلالات برای فرد ذاتی محسوب می‌شوند و تصور می‌شود به دلیل اختلال در عملکرد سیستم عصبی-مرکزی بوجود آیند و ممکن است در هر زمان از زندگی فرد رخ دهند (نانیز، رودریگز، تیرو، فرناندز و

* نویسنده مسئول:

علیرضا حاجی یخچالی

نشانی: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

تلفن: ۳۳۹۲۸۰۷۳ (۶۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: a.haji@scu.ac.ir

ناتوانی‌های یادگیری

تمام رفتارها و عقاید افراد از فرایندهای عصبی ناشی می‌شوند. مؤلفه سوم کلامی^{۱۲} یا زبانی است که به استفاده از زبان و کلام برای مدیریت رفتار و افکار و برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با دیگران اشاره دارد (چائولیا، ۲۰۲۰). می‌توان گفت برنامه‌ریزی عصبی-زبانی، یک فرایند علمی برای سازماندهی ساختار تجربه درونی انسان‌ها است (سواردلاور و کوان^{۱۳}، ۲۰۱۷) و با تأکید بر مهارت‌هایی همچون هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود، ارتباط مؤثر، مهارت‌های آرام‌بخشی و مدل‌های بازنمایی درونی به فرد در ایجاد تغییرات مثبت در تمام جنبه‌های زندگی کمک می‌کند (نامپو و پراگولاپاتی^{۱۴}، ۲۰۲۱). برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی به عنوان یک الگوی یادگیری به فرد اجازه می‌دهد تا چگونگی پردازش فکر و تأثیر آن بر رفتار و تصمیم‌گیری را درک کند. بنابراین این روش آموزشی به فرد اجازه می‌دهد تا شیوه تفکر درباره یک عمل را اصلاح کند تا به اهداف مورد نظر خود در زمینه خاصی دست یابد (سیلوا^{۱۵}، ۲۰۱۷).

رویکرد دیگری که می‌تواند بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثرگذار باشد، آموزش ذهن‌آگاهی^{۱۶} می‌باشد. ذهن‌آگاهی شکلی از مراقبه است که از تعالیم و آیین‌های مذهبی شرقی به‌ویژه بودا برگرفته شده است (موریس، جونز و اولیور^{۱۷}، ۲۰۱۳) و معمولاً به عنوان توجه در لحظه کنونی و بدون قضاوت تعریف می‌شود و به آگاهی از تجربیات درونی و بیرونی اشاره دارد (راندال، پرات و بوسی^{۱۸}، ۲۰۱۵). اساساً، ذهن‌آگاهی شامل خودتنظیمی توجه همراه با نگرش کنجکاوانه، گشودگی و پذیرش است (سرگو، یلا، گومز و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۱). در این روش فرد به جای سرکوب کردن افکار و احساسات دردناک و منفی خود، فقط آن‌ها را مشاهده می‌کند و آن‌ها را همان‌طوری که هستند، می‌پذیرد.

1. Academic self-concept
2. Trautner & Schwinger
3. Chaulia
4. Walsh
5. Ongen
6. neuro linguistic programing strategies
7. Richard bandler
8. John grinder
9. Alroudhan
10. programming
11. neuro
12. verbal
13. Kuan
14. Nompo & Pragholapati
15. Silva
16. mindfulness
17. Morris, Johns & Oliver
18. Randal, Pratt & Bucci
19. Crego, Yela, Gomez-Martínez, Riesco-Matias & Petisco-Rodríguez

یکی از مشکلات دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ضعف در خودپنداره تحصیلی^۱ آنان است (ترانتر و شیونگر^۲، ۲۰۱۸). خودپنداره تحصیلی به عقاید شخصی در مورد مهارت‌ها و توانایی‌های تحصیلی فرد اشاره دارد (چائولیا^۳، ۲۰۲۰).

مطالعات نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی یک عامل مهم و ضروری در تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان به نظر می‌آید و پیش‌بینی‌کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی است (ترانتر و شیونگر، ۲۰۱۸). افرادی که از خودپنداره بالایی برخوردارند در مدرسه اضطراب کمتری نسبت به افرادی که دارای خودپنداره پایینی هستند، نشان می‌دهند (امینی، صالحی، توحیدی تبار، بخشوده‌نیا و سلمانی، ۱۴۰۰). هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبتی برخوردار باشند این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در وی می‌شود (ارفع بلوچی و غفاری، ۱۳۹۰). با این حال، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، توانایی‌های تحصیلی خود را کمتر از همسالان عادی خود درک می‌کنند. در حقیقت، نگرش منفی آنان نسبت به خود با عوامل اجتماعی، از جمله پذیرش اجتماعی مرتبط است و باعث می‌شود نوعی خودارزشمندی منفی یا خودپنداره ضعیف در آنان ایجاد شود و در نهایت موجب کاهش عملکرد تحصیلی شود (والش^۴، ۲۰۱۸).

بنابراین شناخت راهبردهای آموزشی و مقابله‌ای کارآمد و مؤثر به منظور کنترل و کاهش این نوع از مشکلات دارای اهمیت فراوان است و اساس و بنیاد سازگاری‌های موفق در بزرگسالی را تشکیل می‌دهد (انگن^۵، ۲۰۱۰). در این راستا یکی از روش‌های آموزشی و درمانی که می‌تواند بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثرگذار باشد، آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی^۶ است. طی چند دهه اخیر تحقیقات زیادی پیرامون روش‌های درمانی و آموزشی مؤثر بر کاهش مشکلات رفتاری، تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان در جوامع آماری مختلف انجام شده است. در این میان برخی از روان‌شناسان به ارائه روش‌های نوینی تحت عنوان برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی پرداخته‌اند. چهارچوب نظری این دیدگاه توسط «ریچارد بندلر^۷» و «جان گریندر^۸» در دهه ۱۹۷۰ ابداع شد (الرودهان^۹، ۲۰۱۸). برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی دارای سه مؤلفه است؛ اولین مؤلفه، برنامه‌ریزی^{۱۰} است که مبتنی بر فرآیندهای رفتاری است که باعث مدیریت و سازماندهی رفتار فرد از طریق اعمال و واکنش‌های او می‌شود. دومین مؤلفه، عصبی^{۱۱} است که مبتنی بر این ایده است که جهان از طریق حواس تجربه می‌شود و

ناتوانی‌های یادگیری

تمرینات ذهن آگاهی (شامل توجه و تمرکز بر تنفس و بدن و تمرکز بر آگاهی لحظه به لحظه در زمان حال) می‌تواند مهارت‌های تنظیم هیجان، آگاهی جسمانی و هیجانی، تغییرات در خودآگاهی و همچنین افزایش خودکارآمدی در زمینه انگیزش و عملکرد تحصیلی را نیز تحت تأثیر قرار دهد (روزر^۱، ۲۰۱۶؛ به نقل از عطایی، احمدی، کیامنش و سیف و اسدزاده، ۱۳۹۸).

پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و ذهن آگاهی حاکی از تأثیرگذاری مستقیم و غیر مستقیم بر خودپنداره تحصیلی است. به عنوان مثال چاتولیا (۲۰۲۰) تأثیر برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از تأثیر معنادار این برنامه آموزشی بر تمام ابعاد خودپنداره بود. حکیم و یسورجا (۲۰۱۸) و بال^۲ (۲۰۰۷) نیز در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی موجب افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در زمینه تأثیر ذهن آگاهی بر خودپنداره تحصیلی، پالومینو^۳ (۲۰۱۷) طی مطالعه‌ای نشان داد که برنامه ذهن آگاهی بر بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در درس ریاضی مؤثر است. فرانکو، ماناس، کانگاس و گالیکو^۴ (۲۰۱۰) نیز دریافتند که آموزش ذهن آگاهی موجب بهبود عملکرد تحصیلی، خودپنداره در تمام ابعاد و کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود. پورپاریزی، توحیدی و خضری‌مقدم (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که ذهن آگاهی با میانجیگری خودپنداره تحصیلی بر سازگاری تحصیلی تأثیر دارد. از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، تصور منفی نسبت به توانایی‌های خود دارند و دچار مشکلات عدیده‌ای در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی می‌شوند، به نظر می‌رسد استفاده از این دو برنامه آموزشی می‌تواند در تغییر نگرش آن‌ها مؤثر باشد. گرچه در کشورهای دیگر، استفاده از برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی و ذهن آگاهی برای انواع اختلالات رواج یافته، اما مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در ایران با وجود افزایش کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، استفاده از این برنامه‌ها چندان مورد توجه واقع نشده و تاکنون مطالعه‌ای در خصوص استفاده از این روش‌ها به طور همزمان و به صورت مقایسه‌ای بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری صورت نگرفته است. بنابراین مسئله فوق برای اولین بار مورد بررسی قرار می‌گیرد. لذا با توجه به مباحث نظری که ذکر گردید و خلاء پژوهشی موجود، این سوال مطرح می‌شود که آیا بین اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش ذهن آگاهی بر

خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری شهر ایذه تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه بود که برای هر سه گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر ایذه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۸۶۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به این صورت بود که با استفاده از روش خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای از میان مدارس ابتدایی موجود در شهرستان (۱۶ مدرسه)، ۵ مدرسه به تصادف انتخاب و سپس از هر مدرسه دو کلاس پایه پنجم به طور تصادفی انتخاب گردید. سپس از معلمان پایه پنجم درخواست شد تا دانش‌آموزانی را که در سه حیطة خواندن، نوشتن و ریاضی دچار مشکل هستند را معرفی نمایند. در این مرحله ۵۳ دانش‌آموز دارای مشکل در حیطة‌های فوق شناسایی شدند. سپس تمام دانش‌آموزانی که از نظر معلمان و با توجه به پرونده تحصیلی آن‌ها مشکوک به ناتوانی‌های یادگیری بودند و حاضر به همکاری بودند، آزمون‌های تشخیص نارساختوانی، اختلال ریاضی و اختلال املاء گرفته شد. همچنین، به منظور اینکه دانش‌آموزان منتخب، دارای ناتوانی‌های ذهنی نباشند، از آزمون هوشی ریون^۵ استفاده گردید و دانش‌آموزانی که دارای نمره هوشی کمتر از ۹۰ بودند از نمونه پژوهش حذف شدند. در نهایت از بین دانش‌آموزانی که شرایط لازم برای ورود به پژوهش را داشتند، تعداد ۴۵ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه (۳۰ نفر در دو گروه آزمایشی و ۱۵ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: قرار داشتن در پایه پنجم، داشتن هوشبهر طبیعی، رضایت و آمادگی شرکت در مداخلات گروهی، عدم شرکت در هر گونه مداخله درمانی یا آموزشی به‌طور همزمان و عدم توانایی در یکی از حوزه‌های خواندن، نوشتن و ریاضی و ملاک‌های خروج شامل: غیبت بیش از سه جلسه، شرکت در هر گونه مداخله درمانی، عدم تمایل به ادامه درمان، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده بود.

1. Roser
2. Bull
3. Palomino
4. Manas, Cangas & Gallego
5. Raven Intelligence Test

ناتوانی‌های یادگیری

پس از انتخاب نمونه و گمارش تصادفی اعضای گروه‌ها، مرحله پیش‌آزمون اجرا شد، سپس مداخلات راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به مدت ۲ ماه هر کدام ۱۰ جلسه به گروه‌های آزمایشی اول و دوم آموزش داده شد و به گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نگردید. پس از پایان جلسات آموزشی از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس (آنکوا) در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. لازم به ذکر است که تمام مراحل اعم از انتخاب حجم نمونه و اجرای آزمون‌های غربال‌گری به صورت مجازی و در بستر سامانه شاد انجام گرفته است. به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده گردید:

آزمون خواندن و نارساخوانی (نما): آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) را کرمی‌نوری و مرادی (۱۳۸۴)؛ به نقل از حسینی، مرادی، کرمی‌نوری، حسینی و پرهون، (۱۳۹۵) برای دانش‌آموزان ابتدایی در شهرهای تهران، سنندج و تبریز انجام و هنجاریابی کردند که دارای ده خرده‌آزمون است شامل (خواندن کلمه‌ها، زنجیره کلمه‌ها، قافیه، نامیدن تصاویر، درک کلمه‌ها، حذف آواها، خواندن ناکلمه‌ها، نشانه‌های حروف، نشانه‌های مقوله). این آزمون به صورت انفرادی اجرا می‌گردد. با توجه به نقطه برش آزمون (۱۵۷) دانش‌آموزی که در این آزمون نمره ۱۵۷ یا کمتر از ۱۵۷ کسب کند به عنوان دانش‌آموز نارساخوان تشخیص داده می‌شود. میزان همسانی درونی آزمون خواندن و نارساخوانی ۰/۸۱ و ضریب آلفای آن ۰/۸۳ محاسبه شده است. روایی آن نیز از طریق تحلیل عاملی ۰/۶۲ گزارش شده است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

آزمون ریاضی کی‌مت: آزمون ریاضی کی‌مت توسط کنولی، در سال ۱۹۸۸ به منظور اندازه‌گیری ناتوانی یادگیری ریاضی تهیه و تدوین شده است. این آزمون برای شناسایی دانش‌آموزان دارای ناتوان یادگیری ریاضی به کار می‌رود و متشکل از سه بخش مفاهیم اساسی (سه خرده‌آزمون شمارش، اعداد گویا و هندسه)، عملیات (جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه ذهنی) و کاربرد (اندازه‌گیری، زمان، پول، تخمین، تفسیر داده‌ها و حل مساله) می‌باشد. این آزمون هم به صورت گروهی و هم انفرادی قابل اجرا است و پس از این که نمرات دانش‌آموزان در هر یک از خرده‌آزمون‌ها محاسبه شد و مجموع آن‌ها به نیز دست آمد، براساس میانگین و انحراف استاندارد گروه مرجع که قبلاً هنجاریابی شده و برای هر پایه موجود است، نمره استاندارد هر دانش‌آموز به صورت نمره Z گزارش می‌شود. محمد اسماعیل و هومن (۱۳۸۱) این آزمون را در ایران و در ۱۱ استان هنجاریابی کرده‌اند و دارای روایی محتوایی و روایی سازه می‌باشد. همچنین، اعتبار آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ گزارش شده است (محمد اسماعیل و هومن، ۱۳۸۱).

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

آزمون تشخیص اختلال نوشتن: این آزمون توسط مرادی (۱۳۹۶) به منظور تشخیص اختلال بیان نوشتاری در دانش‌آموزان ابتدایی تهیه شده است. این آزمون بر روی دانش‌آموزان پایه اول تا پایه ششم ابتدایی شهر سمنان هنجار شده است و دارای چهار خرده‌آزمون شامل (نگارش، واژگان، درک مطلب و املاء) می‌باشد. این آزمون هم به صورت گروهی و هم به صورت فردی قابل اجرا است. نمره برش حاصله بر اساس منحنی راک در پایه پنجم ۴۷ می‌باشد و دانش‌آموزی که نمره کمتر از ۴۷ دریافت کند به عنوان دانش‌آموز نارسانویس تشخیص داده می‌شود. خرده‌مقیاس‌ها و کل ابزار برای هر پایه از میزان همسانی درونی مناسبی برخوردار هستند (دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۹۶). روایی محتوایی آن توسط چند تن از متخصصین و

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ^۴ (۲۰۰۵) ساخته شده است و دارای ۲۰ گویه است و حداقل نمره ۲۰ در این پرسشنامه و حداکثر نمره ۱۰۰ می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) می‌باشد.

1. Keymath
2. Cornoli
3. Academic Self-Concept Questionnaires
4. Liu & Wang

ناتوانی‌های یادگیری

برنامه آموزشی: آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی به مدت دوماه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، بر اساس کتاب برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (ردی و برتون، ۲۰۱۲، ترجمه قهرمانی، ۱۳۹۸) انجام گرفت و مداخله دیگر، آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بود که بر اساس بسته آموزشی گالات، دافور، بتون^۴ و همکاران (۲۰۱۶) به مدت ۲ ماه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد. خلاصه جلسات آموزشی راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی و خلاصه جلسات آموزشی ذهن آگاهی در جدول‌های شماره ۱ و ۲ ارائه شده است.

1. Butler
2. Marsh, Relic & Smith
3. Piers & Harris
4. Galante, Dufour & Benton

این پرسشنامه بر اساس خرده مقیاس‌های عزت نفس تحصیلی باتلر^۱ (۱۹۹۸)، خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه (مارش، رلیک و اسمیت^۲، ۱۹۸۳) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی (پیرز و هاریس^۳، ۱۹۶۴) طراحی شده است. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد که این پرسشنامه با خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی باتلر (۱۹۸۸)، ($r=0.73$)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت (۱۹۸۳)، ($r=0.71$) اعتبار همگرا دارد (لیو و وانگ، ۲۰۰۵). همچنین گورویی و خیر (۱۳۹۰) میزان روایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۷۰ محاسبه کردند و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی

جلسه	محتوا
اول	خوش آمد گویی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر، شرح اهداف و مقررات جلسات، تعریف برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی و فواید و کاربردهای آن در زندگی و اجرای پیش‌آزمون
دوم	آموزش هدف‌گذاری، بیان ضرورت و اهمیت هدف‌گذاری، فواید هدف‌گذاری، شناسایی موانع هدف‌گذاری و ارائه تمرین کلاسی.
سوم	در این جلسه فراگیران با مفهوم مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، ضرورت داشتن برنامه، انواع برنامه‌ریزی‌ها و نحوه اولویت‌بندی برنامه‌ها بر اساس زمان، عوامل اتلاف زمان و چگونه مقابله با عوامل مخل زمان توضیح داده شد و در نهایت ارائه تکلیف خانگی.
چهارم	بیان مهارت‌های جرأت‌ورزی و ابراز وجود، آشنایی با مزیت‌های جرأت‌ورزی، آشنایی با نحوه رفتارهای قاطعانه، تمرین کلاسی
پنجم	آموزش انواع ارتباط (کلامی و غیرکلامی) و چگونگی ارتباط مؤثر با اعضای خانواده، دوستان، معلمان و غیره. تمرینات کار در کلاس.
ششم	آشنایی با نظام‌های بازنمایی و حواس پنجگانه و چگونگی ادراک جهان از طریق نظام‌های بازنمایی (دیداری، شنیداری، جنبشی و شنیداری-منطقی). بیان ضرورت آشنایی با نظام‌های بازنمایی، تمرین کلاسی و ارائه تکلیف خانگی.
هفتم	در این جلسه فراگیران با کنترل تجربیات حسی آشنا شدند، تنظیم و کنترل ورودی‌های حسی، آموزش رها کردن باورهای محدود کننده و ایجاد باورهای نیرو بخش، درک حس‌های مهم، تمرین کلاسی و ارائه تکلیف خانگی.
هشتم	آشنایی با برنامه‌های ذهنی مانند درک همانندی، تفاوت، انتخابی-عملکردی، کلیات و جزئیات و ترکیب برنامه‌های ذهنی.
نهم	تعریف سطوح عصب شناختی و آشنایی با سطوح عصب شناختی شامل: محیط، رفتار، باور، قابلیت و هویت با ذکر مثال‌های مختلف.
دهم	مرور و تمرین مهارت‌های ارائه شده در جلسات گذشته، جمع‌بندی مفاهیم بررسی شده و اجرای پس‌آزمون.

جدول ۲. خلاصه محتوای جلسات آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسه	محتوا
اول	تشریح ماهیت جلسه، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر، شرح اهداف و مقررات جلسات، تعریف ذهن آگاهی، لزوم استفاده از ذهن آگاهی و فواید و کاربردهای آن در زندگی و اجرای پیش‌آزمون
دوم	آموزش ذهن آگاهی یک رویداد خوشایند مانند توجه آگاهانه به فعالیت‌های روزمره نظیر خوردن یک کشمش، برداشتن، دیدن، لمس کردن، بوییدن و بحث در مورد آن به منظور کنترل هدایت خودکار ذهن.
سوم	آموزش ذهن آگاهی جسم و بدن و آگاهی از تغییرات و احساسات بدنی خود، اجرای تکنیک فضای تنفس سه دقیقه‌ای (سه بار در روز)، واریسی کل بدن به منظور آگاهی از بدن و تمرکز بر تغییرات اعضای بدن و حرکات آن‌ها حین راه رفتن.
چهارم	آموزش آگاه شدن مستقیم از یک چیز و تکنیک مراقبه نشستن، آشنایی با زمان حال و انجام تمرین هدایت افکار به بودن و ماندن در زمان حال، آموزش مراقبه برای انتخاب‌های آگاهانه‌تر که منجر به خلاقیت، تاب‌آوری و توانایی لذت بردن از زندگی در لحظه حال.
پنجم	آموزش قدم زدن ذهن آگاهانه و توجه آگاهانه به اطراف و توجه به نکات و جوانب مثبت و شرایط آن‌ها.
ششم	آموزش ذهن آگاهی احساسات و حس‌ها، دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر در مورد چیز دیگر و آموزش فن خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۲۰ دقیقه.

جلسه	محتوا
هفتم	آموزش توجه به ذهن و افکار مثبت و منفی، آموزش متمرکز کردن توجه بر ذهن بدون تفکر در مورد یک مطلب دیگر، هدایت مجدد توجه و گسترش توجه برای آرام گرفتن در برابر فوران افکار ناآرام و آسیب‌رسان.
هشتم	آموزش پذیرش خود و دیگران بدون قضاوت، استفاده از افکار مقابله‌ای خودتشویق‌گرایانه، مراقبه مهرورزی به خود و دیگران.
نهم	آموزش تکنیک قدم زدن آگاهانه در خیابان، توصیف و شناخت احساسات و هیجانات، مراقبه مکان امن.
دهم	مرور و تمرین مهارت‌های ارائه شده در جلسات گذشته، جمع‌بندی مفاهیم بررسی شده و اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

درصد فراوانی برای مادران آزمودنی‌های گروه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی، زیر دیپلم ۳۳/۳ درصد (۵ نفر)، دیپلم ۵۳/۳ درصد (۸ نفر) و فوق دیپلم ۱۳/۳ درصد (۲ نفر)، در گروه ذهن آگاهی، زیر دیپلم ۳۳/۳ درصد (۵ نفر)، دیپلم ۱۳/۳ درصد (۲ نفر)، فوق دیپلم ۳۳/۳ (۵ نفر) و لیسانس و بالاتر ۲۰ درصد (۳ نفر)، همچنین برای گروه گواه، بیسواد، ۶/۷ درصد (۱ نفر)، زیر دیپلم ۲۰ درصد (۳ نفر)، دیپلم ۱۳/۳ درصد (۲ نفر)، فوق دیپلم ۴۰ درصد (۶ نفر) و لیسانس و بالاتر ۲۰ درصد (۳ نفر) بود. در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد مربوط به نمرات خودپنداره تحصیلی به تفکیک برای گروه‌های آزمایشی و گواه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۴۵ نفر دانش‌آموز دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بود که در دامنه سنی ۱۲-۱۱ سال بودند و از لحاظ وضعیت تحصیلی والدین مورد بررسی قرار گرفتند. بدین صورت که وضعیت تحصیلات پدر در گروه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی، بیسواد ۱۳/۳ درصد (۲ نفر)، زیر دیپلم ۳۳/۳ درصد (۵ نفر)، دیپلم ۳۳/۳ درصد (۵ نفر)، فوق دیپلم ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) و لیسانس و بالاتر ۶/۷ درصد (۱ نفر) بود و در گروه ذهن آگاهی، بیسواد ۶/۷ درصد (۱ نفر)، زیر دیپلم ۶۰ درصد (۹ نفر)، دیپلم ۶/۷ درصد (۱ نفر)، فوق دیپلم ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) و لیسانس و بالاتر ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) و در گروه گواه، زیر دیپلم ۵۳/۳ (۸ نفر)، دیپلم ۲۶/۷ درصد (۴ نفر)، فوق دیپلم ۲۰ درصد (۳ نفر) بود. همچنین این

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی در سه گروه آزمودنی

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		شاخص‌های آماری		متغیر
SD	M	SD	M	N	گروه	
۸/۹۲	۷۴/۲۰	۸/۱۲	۵۴/۶۶	۱۵	گروه برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی	خودپنداره تحصیلی
۱۱/۲۴	۶۷/۳۳	۸/۳۰	۵۳/۲۰	۱۵	گروه ذهن آگاهی	
۴/۵۶	۵۷/۴۶	۶/۵۱	۵۷/۸۶	۱۵	گروه گواه	

بزرگتر از ۰/۰۵ است ($F=1/97, P=0/15$)، پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برای متغیر خودپنداره تحصیلی رعایت شده است. همچنین، همگنی شیب رگرسیون نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاکی از عدم معناداری اثرات تعاملی گروه و پیش‌آزمون ($F=0/433, P=0/65$) بود. بنابراین با توجه به سطح معنی‌داری به دست آمده ($P>0/05$) استفاده از تحلیل کواریانس (آنکوا) بلا مانع است که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است. نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۴ نشان می‌دهد که بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون، بین میانگین نمرات گروه‌های آزمایشی و گروه گواه در متغیر خودپنداره تحصیلی تفاوت آماری معناداری وجود دارد. یعنی نتایج تحلیل کواریانس در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و ذهن آگاهی توانسته‌اند به طور معناداری موجب افزایش خودپنداره

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و گروه ذهن آگاهی در متغیر خودپنداره تحصیلی تغییر کرده است در حالی که در گروه گواه تغییر چندانی مشاهده نمی‌شود. به منظور تعیین تأثیر مداخله آموزشی از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس استفاده گردید؛ بنابراین، پیش از انجام تحلیل مورد نظر در ابتدا مفروضه‌های مورد نیاز آن مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید. نتایج این آزمون با توجه سطح معنی‌داری ($P>0/05$) نشان داد که داده‌ها در هر سه گروه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی ($F=0/918, P=0/17$)، گروه ذهن آگاهی ($F=0/968, P=0/82$) و گروه گواه ($F=0/959, P=0/67$) از توزیع نرمالی برخوردارند. برای بررسی تساوی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد که با توجه به سطح معنی‌داری به دست آمده که

ناتوانی‌های یادگیری

تحصیلی ($F=20/56, P<0/001$) در مقایسه با گروه گواه شوند. همچنین، برای مقایسه و تفاوت‌های معنی‌دار مذکور، میانگین‌های تعدیل شده خودپنداره تحصیلی گروه‌های آزمایشی و گواه در مرحله پس‌آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس (آنکوا) برای بررسی تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر خودپنداره تحصیلی در مرحله پس‌آزمون

متغیر	مراحل	SS	df	MS	F	P	Eta
خودپنداره تحصیلی	پیش‌آزمون	۶۰۸/۹۲	۱	۶۰۸/۹۲	۹/۷۱	۰/۰۰۳	۰/۱۹
	عضویت گروهی	۲۵۷۹/۰۵	۲	۲۵۷۹/۰۵	۲۰/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	خطا	۲۵۷۰/۵۴	۴۱	۶۲/۶۹			

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در متغیر خودپنداره تحصیلی بین گروه برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی ($P<0/001$) و ذهن‌آگاهی ($P<0/001$) با گروه گواه تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما تفاوت بین دو نوع آموزش معنادار نیست ($P>0/12$). به عبارتی هر دو آموزش در افزایش خودپنداره تحصیلی تأثیر معنادار داشته‌اند، اما این دو آموزش از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین‌های پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی

گروه (I)	گروه (J)	M تعدیل شده	SE	(J-I)MD	P
برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی	ذهن‌آگاهی	۶۸/۵۲، ۷۴/۶۴	۲/۹۰	۶/۱۲	۰/۱۲
برنامه‌ریزی عصب‌زبان‌شناختی	گواه	۵۵/۸۲، ۷۴/۶۴	۲/۹۶	۱۸/۸۲	۰/۰۰۱
ذهن‌آگاهی	گواه	۵۵/۸۲، ۶۸/۵۲	۳/۰۳	۱۲/۶۹	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

عصب-زبان‌شناختی به افراد کمک می‌کند تا با ایجاد تغییرات مثبت و حذف الگوهای فکری و رفتاری نامناسب، ارتباط بهتری با خود برقرار کنند و ترس و احساسات منفی نسبت به خود را کاهش دهند و تصور از خود را بهبود بخشند (نامپو و پراگولاپاتی، ۲۰۲۱). در واقع تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به افراد می‌آموزد که شکست یکی از قوی‌ترین ابزارهای یادگیری است و معنایی جز دریافت بازخورد و پیامد در یک موقعیت خاص ندارد. از این رو به افراد کمک می‌کند تا عدم موفقیت خود را به تلاش ناکافی و استفاده از راهبردهای نامناسب ارتباط دهند و از این طریق باورها و افکار منفی نسبت به خود را کاهش دهند. نکته مهم این است که آموزه‌های این برنامه، راه را برای برجسب‌های منفی می‌بندد و خودپنداره افراد را از تهدید شدن مصون می‌دارد (ردی و برتون، ۲۰۱۲؛ ترجمه قهرمانی، ۱۳۹۸). از آنجا که خودپنداره پایین در دانش‌آموزان منجر به نگرش منفی و بی‌کفایتی نسبت به خود می‌شود، برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی به عنوان یک روش قدرتمند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برنامه‌های منظمی برای خود طراحی کنند و در دستیابی به آن کوشا باشند و از این طریق خودپنداره تحصیلی خود را بهبود بخشند (حکیم و یسورجا، ۲۰۱۸).

مطالعه حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش ذهن‌آگاهی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری شهر ایزده انجام گرفت. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی یادگیری مؤثر است. این یافته با پژوهش‌های چائولیا (۲۰۲۰)، حکیم و یسورجا (۲۰۱۸) و بال (۲۰۰۷) که در پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارد، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری هنگامی که عدم تأیید و پذیرش از طرف دیگران را تجربه می‌نمایند، دچار احساس بی‌ارزشی می‌شوند که این احساس بی‌ارزشی باعث شکل‌گیری خودپنداره ضعیفی در آنان می‌شود. همچنین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل شکست‌های مکرر تحصیلی و پیشرفت کم، توانایی‌های تحصیلی خود را به‌طور مطلوب درک نمی‌کنند و درک منفی از توانایی‌های خود دارند و از خودپنداره تحصیلی پایین‌تری نسبت به هم‌تایان عادی برخوردارند (والش، ۲۰۱۸). در این راستا راهبردهای برنامه‌ریزی

ناتوانی‌های یادگیری

و بدن و توجه بر لحظه کنونی موجب توجه و آگاهی فرد نسبت به احساسات فیزیکی و روانی و شناخت توانایی‌های فرد توسط خودش می‌شود و از این طریق موجب بهبود تصور مثبت در خود می‌شود. به رغم نتایج مفیدی که از این پژوهش قابل استنباط است، پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی نیز برخوردار است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم همکاری برخی مدارس در شرایط بیماری کووید ۱۹ بود که نمونه‌گیری پژوهش را با دشواری روبه‌رو می‌ساخت. همچنین عدم امکان انجام مرحله پیگیری به منظور بررسی اثرمندی روش آموزشی در دراز مدت و تک جنسیتی بودن آزمودنی‌های پژوهش که شامل دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری مقطع ابتدایی بودند، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان را اندکی با مشکل مواجه می‌کند. بنابراین، در تعمیم یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود. به تبع محدودیت‌های یاد شده و یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود این شیوه مداخله‌ای در مطالعات آینده همراه با جلسات پیگیری به منظور کسب اطمینان از اثربخشی آن به کار رود. همچنین پژوهشی بر روی دانش‌آموزان پسر با ناتوانی‌های یادگیری انجام و مقایسه گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی در پژوهش حاضر تماماً رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند تا هر زمان که می‌خواهند از جریان پژوهش خارج شوند. اطلاعات آن‌ها به صورت محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند. پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکتری خانم لیلا منصوری از دانشگاه شهید چمران اهواز می‌باشد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

در زمینه ذهن آگاهی پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به ناتوانی یادگیری مؤثر بوده است. این یافته با پژوهش‌های پالومینو (۲۰۱۷) و فرانکو و همکاران (۲۰۱۰) که در پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش ذهن آگاهی بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارد، همخوان است و همچنین با پژوهش پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر نقش واسطه‌ای خودپنداره در تأثیر ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی تا حدودی همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد از آنجا که خودپنداره به عنوان نوعی نگرش و قضاوت درباره توانمندی‌های فرد تعریف شده است، برنامه ذهن آگاهی با آموزش خود آگاهی، تفکر غیرقضاوتی، توجه به لحظه کنونی و تغییر نگرش به خود می‌تواند دانش و درک این گونه دانش‌آموزان را از توانایی‌های خود بهبود بخشد و موجب افزایش یادگیری در آنان شود (پالومینو، ۲۰۱۷). در واقع ذهن آگاهی موجب می‌شود، فرد توانایی‌های خود را شناخته و یاد بگیرد تا با هیجان‌ها و افکار منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به صورت مثبت‌تری تجربه نماید (پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷) که در نهایت در طول زمان و به تدریج منجر به بهبود خودپنداره و تصور از خود در افراد می‌شود. همان‌گونه که نتایج آزمون بونفرونی نشان داد در متغیر خودپنداره تحصیلی بین آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی تفاوت معناداری وجود ندارد. اما بین راهبردهای برنامه‌ریزی عصب-زبان‌شناختی و گروه گواه و آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی و گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی هر دو آموزش در افزایش خودپنداره تحصیلی تأثیر معنادار داشته‌اند، اما از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند. در تبیین این فرض می‌توان چنین بیان کرد که برنامه‌ریزی عصب-زبان-شناختی با تأکید بر تکنیک‌هایی همچون هدف‌گذاری، تیزحسی و برنامه‌ریزی، زمینه را برای خودتنظیمی رفتار و افزایش انگیزه فراهم می‌آورد و در نهایت موجب کارآمدی و خودباوری در افراد برای پرداختن به امور تحصیلی و اجتماعی می‌شود. همچنین با استفاده از ابزارهایی به فرد اجازه می‌دهد تا برای دستیابی به موفقیت، رفتارها و نگرش‌های منفی خود را مثبت‌تر کند و تغییرات لازم را برای بهبود خودپنداره تحصیلی بوجود آورد (شریف و عزیز، ۲۰۱۵). از سوی دیگر آموزش ذهن آگاهی نیز با تأکید بر فنونی مانند توجه به تنفس

منابع

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=193777>

وطن خواه محمد آبادی، م.، کافی، م.، ابوالقاسمی، ع و شاکرینیا، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با تعامل شاخص توده بدنی بر کنترل وزن، کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان دانش آموزان نوجوان. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۰(۲)، ۱۸۱-۲۰۳.

http://jisp.uma.ac.ir/article_1229_6e6507442396b93c76f9b2620a40a7f4.pdf

References

- Amini, A., Salehi, K., Tohidi Tabar, F., Bakhshoodehnia, I., & Salmani, K. H. (2021). Effectiveness Group Games in Prevention of School Anxiety and Improve Educational Self-Thought Students. *Journal of Psychology and institutions*, 10(1), 18-31. http://jisp.uma.ac.ir/article_1125.html
- Alroudhan, H. E. (2018). The effect of neuro-linguistic programming coaching on learning english. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 184-190. [DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.184]
- Arfaa Baloochi, F., & Gaffari, A. (2010). The examination of relationship between achievement motivation, academic self-concept and anxiety in graduate students of ferdowsi university of mashhad. *Research in Clinical Psychology and Counseling*. 1(2), 121-136. (Persian). [DOI: 10.22067/IJAP.V1I2.8204].
- Ataei, F., Ahmadi, A., Kiamanesh, A. R., & Saif, A. A. (2020). The effectiveness of mindfulness practice in increasing academic motivation among high school students. *Journal of School Psychologist and institutions*, 8(4), 176-199. [DOI: 10.22098/JSP.2020.871].
- Bull, L. (2007). Sunflower therapy for children with specific learning difficulties (dyslexia): a randomised, controlled trial. *Complementary therapies in clinical practice*, 13(1), 15-24. [DOI: 10.1016/j.ctcp.2006.07.003].
- Crego, A., Yela, J. R., Gomez-Martinez, M. A., Riesco-Matías, P., & Petisco-Rodríguez, C. (2021). Relationships between mindfulness, purpose in life, happiness, anxiety, and depression: testing a mediation model in a sample of women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 925. [DOI: 10.3390/ijerph18030925].
- Chaulia, A. (2020). *Effectiveness of neuro-linguistic programming on various dimensions of academic self-Concept among institutionalized orphans*. Doctoral dissertation, Panjab University. <http://hdl.handle.net/10603/342270>
- Franco, C., Manas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2010). *The applications of mindfulness with students of secondary school: results on the academic performance, self-concept and anxiety*. In World Summit on Knowledge Society (pp. 83-97). Springer, Berlin, Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-16318-0_10

امینی، ا.، صالحی، م.، توحیدی تبار، ف.، بخشوده نیا، ف و سلمانی، خ. (۱۴۰۰). اثربخشی بازی های گروهی در پیش گیری از اضطراب مدرسه و بهبود خودپنداره کودکان دبستانی. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۰(۱)، ۱۸-۳۱.

http://jisp.uma.ac.ir/article_1125.html

ارفع بلوچی، ف و غفاری، ا. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۱۲۱-۱۳۶، (۲).

https://tpccp.um.ac.ir/article_29675.html

پورپاریزی، م.، توحیدی، ا و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش نامه روان شناسی مثبت، ۴(۳)، ۴۳-۲۹.

https://ppls.ui.ac.ir/article_23203.html

حسینی، م.، مرادی، ع.، کرمی نوری، ر.، حسنی، ج و پرهون، ه. (۱۳۹۵). بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما). فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۱۸(۱)، ۳۴-۲۳.

<http://icssjournal.ir/article-1-409-fa.html>

ردی، ر و برتون، ک. (۲۰۱۲). برنامه ریزی عصبی-کلامی، NLP ترجمه فرشید قهرمانی (۱۳۹۸)، چاپ سوم، تهران: انتشارات آوند دانش.

<https://www.fordummies.ir/ProductDetails.aspx?pid=46>

عطایی، ف.، احمدی، ع.، کیامنش، ع و سیف، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش پیشرفت نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه. مجله روان شناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۷۶-۱۹۹. [Doi: 10.22098/JSP.2020.871].

قادری رمازی، م.، باعزت، ف و دهقان، ح. (۱۳۹۷). مقایسه سبک های شوخ طبعی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص مقطع متوسطه. مجله مطالعات ناتوانی، ۶۸(۸)، ۶-۱. <http://jdisabilstud.org/article-1-721-fa.html>

مرادی، ش.، محمدرضایی، ع و طالع پسند، س. (۱۳۹۷). ساخت و اعتباریابی ابزار تشخیص اختلال زبان نوشتاری برای پایه یکم تا ششم ابتدایی. مجله ناتوانی های یادگیری، ۸(۲)، ۹۹-۱۲۴.

http://jld.uma.ac.ir/article_759.html

محمداسماعیل، ا و هومن، ح. (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایران کی مت. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲(۴)، ۳۳۲-۳۲۳. <http://joec.ir/article-1-477-fa.html>

گورویی، م.، خیر، م و هاشمی، ل. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمالگرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان. روش ها و مدل های روان شناختی، ۲، ۱۳۷-۱۴۹.

- Galante, J., Dufour, G., Benton, A., Howarth, E., Vainre, M., Croudace, T. J., & Wagner, A. P., Stochl, J., & Jones, P. B. (2016). Protocol for the mindful student study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' well-being and resilience to stress. *BMJ open*, 6(11), e012300. [DOI: 10.1136/bmjopen-2016-012300].
- Glozman, J. (2015). Developmental neuropsychology: learning disabilities and remediation. *The open behavioral science journal*, 9, 1-12. [DOI: 10.2174/1874230001509010012].
- Ghaderi, M., Baezzat, F., & Dehghan, H. (2018). Comparison of humor styles and social skills between high school students with and without specific learning disability disorder. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 68(8), 1-6. (Persian). <http://jdisabilstud.org/article-1-721-fa.html>
- Gourouvi, M., Khayer, M., & Hashemi, L. (2012). Investigating the relationship between perfectionism and academic self-concept with regard to the mediating role of academic procrastination in students. *Psychological Methods and Models*, 2, 149-137. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=193777>
- Hakeem, M. L., & Yesuraja, M. (2018). Effectiveness Of nlp in enhancing the self-esteem among the adolescence. *Pramana Research Journal*, 8(10), 208-201. <https://www.pramanaresearch.org/gallery/prj-p290.pdf>
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: a cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 31-37. [DOI:10.1007/BF03024964]
- Mohammadesmaeil E, Hooman H A. (2003). Adaptation and standardization of the iran key-math test of mathematics. *Journal of Exceptional Children*. 2(4), 323-332. (Persian). <http://joec.ir/article-1-477-en.html>
- Moradi A., Hoseini M., Karami Nouri R., Hassani J., & Parhoon, H. (2016). Reliability and validity of reading and Ddyslexia test (NEMA). *Advances in Cognitive Sciences*, 18(1), 22-34. (Persian). <http://icssjournal.ir/article-1-409-en.html>
- Moradi, S., Mohammad rezaei, A., & Tale pasand, S. (2017). *Making and validating a written language disorder tool for elementary one to sixth grade*. *Journal of learning disabilities*, 8(2), 99-124. http://jld.uma.ac.ir/article_759.html
- Morris, E. M. J., Johns, L. C., & Oliver, J. E. (2013). *Acceptance and commitment therapy and mindfulness for psychosis*. London: John Wiley & Sons. [DOI:10.1002/9781118499184].
- Nompo, R. S., Pragholaipati, A., & Thome, A. L. (2021). Effect of neuro-linguistic programming (NLP) on anxiety: a systematic literature review. *KnE Life Sciences*, 496-507. [DOI: 10.18502/cls.v6i1.8640].
- Nunez, J. C., Rodríguez, C., Tuero, E., Fernández, E., & Cerezo, R. (2020). Prior academic achievement as a predictor of non-cognitive variables and teacher and parent expectations in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1-13. [DOI:10.1177%2F0731948720925402]
- Ongen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: gender and grade level differences in turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523. [DOI:10.1016/j.sbspro.2010.12.358]
- Palomino, M. D. C. P. (2017). An analysis of self-concept in students with compensatory education needs for developing a mindfulness-based psychoeducational program. *SAGE Open*, 7(2), 1-11. [DOI:10.1177%2F2158244017708818]
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidencebased systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114(3), 139-163. [DOI: 10.1016/j.compedu.2017.06.005].
- Porparizi, M., Towhidi, A., & Khezri Moghadam, A. (2018). The effect of mindfulness on academic achievement, and academic adjustment: the mediation role of academic self-concept. *Journal of Positive Psychology Research*, 4(3), 29-44. (Persian). [DOI: 10.22108/PPLS.2018.111795.1464].
- Randal, C., Pratt, D., & Bucci, S. (2015). Mindfulness and self-esteem: a systematic review. *Mindfulness*, 6(6), 1366-1378. [DOI: 10.1007/s12671-015-0407-6]
- Ready, R., & Burton, K. (2012). *Neuro-verbal programming, NLP*. Translated by Farshid Ghahremani (1398), Third Edition, Tehran: Avand Danesh Publications. (Persian). <https://www.fordummies.ir/ProductDetails.aspx?pid=46>
- Savardelavar, M., & Kuan, G. (2017). The use of neuro-linguistic programming as an educational-therapeutic programme: two Case studies. *Education in Medicine Journal*, 9(1). 49-58. [DOI:10.21315/eimj2017.9.1.5]
- Silva, D. (2017). Contributions of neurolinguistic programming in school education. *EC Neurology*, 1, 10-13. Retrieved from <https://www.econicon.com/ecne/si/ECNE-01-SI-04.pdf>
- Sharif, S., & Aziz, E. A. (2015). Application of neuro-linguistic programming techniques to enhance the motivation of at-risk student. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(1), 42-48. [DOI: 10.18768/ijaedu.65269].
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2018). Differentiation of academic self-concept in primary school students with mild learning difficulties: A factor mixture analysis approach. *Learning and Individual Differences*, 65, 20-29. [DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.004]
- Vatan khah Mohammad Abadi, M., Kafi, M., Abolghasemi, A., & Shakernia, A. (2021). The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy with Interaction of Body Mass Index on Weight Control, Executive Functions and Emotion Regulation in adolescent Students. *Journal of Psychology and institutions*, 10(2), 181-203. http://jsp.uma.ac.ir/article_1229_6e6507442396b93c76f9b2620a40a7f4.pdf
- Walsh, K. E. (2018). *Self-concept in middle year students with learning disabilities*. Doctoral dissertation, University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0372955>
- Ziadat, A. H. (2021). Online learning effects on students with learning disabilities: Parents perspectives. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 759-776. [DOI: 10.18844/cjes.v16i2.5656]