

مقاله پژوهشی

مدل ساختاری میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان

بهمن نعمت پور مونه^۱ ID، محمدحسین زارعی^۲ ID*

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: mhzarei@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۱

چکیده:

این پژوهش با هدف تعیین میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان صورت گرفته است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بوده و جامعه پژوهش را دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان لنده تشکیل می‌دهند، که طبق جدول مورگان تعداد ۲۴۲ نفر به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های آموزش بدون خشونت مارشال، پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، خودکارآمدی جینکز و مورگان، خوش‌بینی اسچن-موران و همکاران و سبک‌های تدریس رجبی بهره گرفته شد. داده‌ها با آزمون رگرسیون خطی ساده و معادلات ساختاری در spss22 و Amos2020 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که آموزش بدون خشونت هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم و با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز شهرستان لنده اثر معناداری دارد. مقادیر برازش مدل و Rmsea برابر با ۰/۲۱ مطلوبیت بالای مدل را نشان می‌دهد. از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بدون خشونت بر توسعه کیفیت فرایند یادگیری دانش‌آموزان دیرآموز اثرگذار بوده و سبب کاهش بسیاری از معضلات رفتاری، عاطفی، روانی و اجتماعی این دانش‌آموزان خواهد شد. البته در این میان از نقش مؤلفه‌های میانجی مانند روش‌شناسی معلمان نباید چشم‌پوشی کرد؛ زیرا اثربخشی آموزش بدون خشونت را افزایش بخشیده و مسیر پیشرفت آنها را هموار خواهد ساخت.

کلیدواژه‌ها: آموزش بدون خشونت، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، خوش‌بینی تحصیلی، دیرآموزان

استناد به این مقاله:

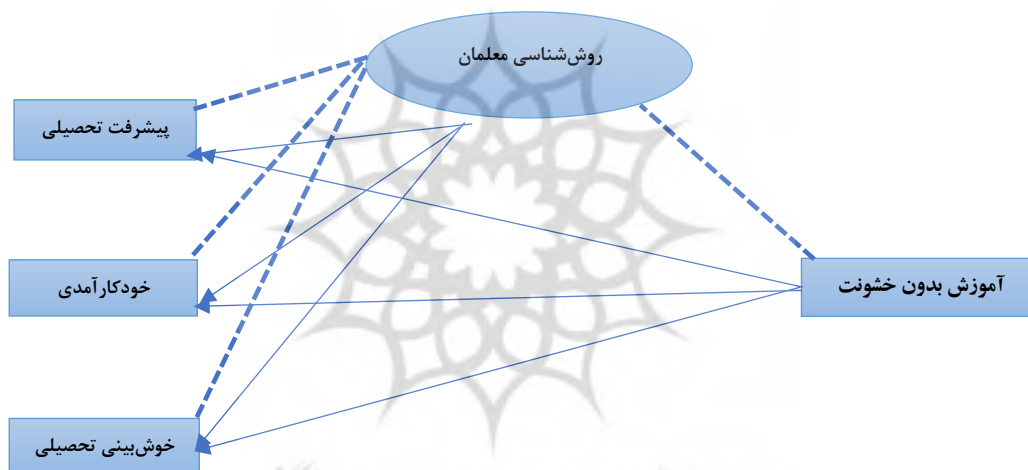
نعمت پور مونه، بهمن؛ زارعی، محمدحسین. (۱۴۰۳). مدل ساختاری میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶۹-۸۰: ۲۰(۴). doi: 10.22051/jontoe.2024.47385.3936

مقدمه

دیرآموزی واژه‌ای است که در سالهای اخیر مورد توجه بسیاری از معلمان حرفه‌ای به منظور برخورد صحیح با دانش‌آموزان قرار گرفته است؛ زیرا معتقدند که دانش‌آموزان در یک کلاس در فرایند یادگیری یکسان عمل نکرده و روند یادگیری در آنها متفاوت است. دانش‌آموزان کند (دیرآموز) به کودکانی با توانایی پایین درک و فهم مفاهیم تعبیر می‌شوند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۷). نورفضی الله (۲۰۲۲، ص. ۷۲۵) آنها را به دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری کند عمل می‌کنند، می‌شناسد. کونینگ (۲۰۱۸، ص. ۳) عنوان می‌کند که دیرآموزان دانش‌آموزانی هستند که نمی‌توانند عملکردی که از همسالانشان انتظار می‌رود را داشته باشند. ولف (۲۰۱۹، ص. ۲۲) معتقد است که دیرآموزان فقط در کسب مهارت‌های تحصیلی تأخیر نشان می‌دهند، اما اسنایدر (۲۰۲۳، ص. ۱۰) به این مسئله اعتقاد دارد که آنها حافظه کوتاه دارند و در مهارت‌های فکری نسبت به همسالان خود رشد کمتری دارند. از همین رو، آهسته یاد می‌گیرند و دیر به یاد می‌آورند. در ایران به منظور شناسایی این دانش‌آموزان از سال ۱۳۷۲ طرح سنجش سلامت و آمادگی تحصیلی به منظور ورود به پایه اول ابتدایی صورت پذیرفت، تا دانش‌آموزان دیرآموز یا آهسته گام شناسایی شوند و از سال ۹۴-۹۳ نیز این طرح برای نوآموزان پیش دبستانی به منظور شناسایی سریعتر آنها صورت گرفت (بهشتی پور و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۹۰). این اقدامات به این دلیل صورت می‌گیرد که شناسایی دانش‌آموزان برای برخی معلمان بسیار دشوار است (نساء و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۴۹) معتقد است که دیرآموزان به عنوان فرد خاصی در مدرسه در نظر گرفته نمی‌شوند، اما چون از نظر سطح بهره هوشی بین ۷۰ تا ۸۵ قرار دارند در زمینه آموزشی و یادگیری با چالش روبرو بوده و از لحاظ اجتماعی و عاطفی و روانی رفاه و امنیت کمتری دارند. پس به دلیل نداشتن احساس امنیت دچار ضعف در اعتماد به نفس می‌شوند (گرای فوتی، ۲۰۱۹، ص. ۵؛ دونیدا، ۲۰۱۸، ص. ۱۴)، از همین رو دانش‌آموزان دیرآموز در مدرسه بیشتر دچار تنش و چالش با معلمان، همسالان و کارکنان مدرسه می‌شوند. برخی دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل دشواری در شناسایی آنها از سوی والدین و معلمان مورد توجه قرار نمی‌گیرند و محبت لازم را دریافت نمی‌کنند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۸). سحال‌الدین و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲۳۰) عنوان می‌کنند که این نوع دانش‌آموزان از نظر معلمان به انزوا رفته و اولویت با دانش‌آموزان تواناست. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) معتقد است که معلمان این دانش‌آموزان را با صفات بد می‌شناسد و از پشتیبانی لازم برخوردار نیستند. از همین رو، آنها مورد خشونت روحی و عاطفی قرار می‌گیرند. بر همین اساس، عملکرد تحصیلی آنها دچار اختلالات زیاده‌تری خواهد شد و از نظر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و انگیزه نسبت به تحصیل و ادامه یادگیری ضعیف می‌شوند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۸ و دونیدا، ۲۰۱۸، ص. ۱۰). انصاری اردلی و طاهری اردلی (۱۴۰۰، ص. ۸۰) عنوان می‌کنند که در سراسر جهان خشونت توسط معلمان و کارکنان مدرسه نسبت به دانش‌آموزان قربانیان زیادی داشته است. سازمان بهداشت جهانی خشونت را شامل هر گونه فشار روحی، جسمی، روانی، اجتماعی و عاطفی می‌داند که آسیب‌های جسمی و عاطفی ایجاد کند. قناد طوسی و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۸۳) معتقدند که خشونت اعتماد به نفس را پایین آورده و دانش‌آموز را گوشه گیر و منزوی می‌کند. آموزش بدون خشونت نیز کاملاً معکوس بوده و دانش‌آموز، مورد حمایت و پشتیبانی معلمان و کارکنان مدرسه قرار می‌گیرد. این نوع آموزش برای اولین بار توسط مارشال-روزنبرگ مطرح شد و مورد بررسی و تحقیق قرار گرفت. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) تأکید می‌کنند که با دانش‌آموزان دیرآموز باید به گونه‌ای برخورد شود که احساس پوچی و انزوا نکنند. میاساری و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۵۴) معتقدند که معلم باید به نیازهای دانش‌آموزان توجه داشته و آموزش مناسب برای هر دانش‌آموز را ارائه دهد تا یادگیری بهتری صورت پذیرد. سیادتیان آرانی و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۶۵) به این نکته تأکید دارند که اگر بتوان نیازهای خود و دیگران و احساساتی که این نیازها را احاطه کرده را شناسایی کرد، می‌توان یک ارتباط بدون خشونت را رقم زد. در همین راستا نیز اگر معلم نیازهای یادگیری دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دیرآموز را شناسایی کند می‌تواند با دانش‌روشناسی خود از مدل‌ها و الگوهای مختلف بهره بگیرد تا یادگیری را در آنها توسعه دهد. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۹) تأکید دارد که معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان

دیرآموز، برای کمک به آنها و انتقال راحت‌تر دانش، به دانستن و کاربرد انواع مدل‌ها و روش‌های آموزشی نیاز دارند؛ زیرا هم یادگیری در فراگیران سریعتر اتفاق می‌افتد و هم آنها به یادگیری تشویق می‌شوند. سومیاتی و گمیانداری (۲۰۲۲، ص. ۱۰۵۲) به این نکته اشاره دارند که دانش‌آموزان دیرآموز در برخورد با معلمان فعال‌تر و خلاق‌تر، عملکرد بهتری دارند. آنها معتقدند که هر چه معلمان بیشتر به شیوه‌های مشارکتی در آموزش روی بیاورند و دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر کنند، یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد. قناد طوسی و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۸۳)، بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۵۰)، دونیدا (۲۰۱۸، ص. ۱۰)، گرای فوتی (۲۰۱۹، ص. ۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۴۴) معتقدند دانش‌آموزان به دلیل ترس از قضاوت همسالان، احساس بی‌کفایتی و پوچی کرده و در فرایند یادگیری شرکت نمی‌کنند. حال اینجاست که نقش معلم برجسته خواهد شد، که با به‌کارگیری روش‌های مختلف سطح درک دانش‌آموزان را از دانش انتقال داده شده بالا ببرد. مؤلفه‌هایی که در پژوهش حاضر به‌صورت مستقیم و غیر مستقیم از آموزش بدون خشونت نسبت به دانش‌آموزان دیرآموز اثر می‌پذیرند؛ شامل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با واسطه‌گری روش‌شناسی معلمان است. تعاریف مختلفی از پیشرفت تحصیلی تاکنون ارائه شده است عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۳۰) معتقدند که پیشرفت تحصیلی یعنی تغییر کمی و کیفی معلومات و مهارت‌های دانش‌آموزان به واسطه برخورداری از آموزش رسمی است. پژوهشگران این حوزه ملاک‌های متفاوتی را برای تعیین میزان این پیشرفت در نظر دارند. مثلاً حیدری و همکاران (۱۳۹۳، ص. ۹۲) مشهورترین ملاک را نمرات درسی و عملکرد دانش‌آموزان، عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۳۵) معدل درسی سالانه و محاسبه نمرات دانش‌آموزان در یک درس یا مجموع نمرات درون در یک سال را معیار پیشرفت می‌داند. افزون بر این، قنبرلو و همکاران (۱۳۹۳) عواملی از جمله عوامل فیزیولوژیکی، عوامل شناختی و عوامل محیطی بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است. این نکته هم راستا با فرض پژوهش حاضر در مورد دانش‌آموزان دیرآموز صادق بوده و همواره همراهی و همدلی با آنها و ایجاد امنیت از نظر روانی و عاطفی و همچنین جسمی در محیط مدرسه و خانه موجبات پیشرفت تحصیلی را برای آنها فراهم خواهد ساخت. فرضیه دیگر پژوهش اثرگذاری مستقیم و غیر مستقیم آموزش بدون خشونت بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز است. بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۴۹) معتقد است که دانش‌آموز دیرآموز در پی ترس از معلم و والدین، اعتماد به نفس خود را از دست داده و افزون بر اجتناب از حضور در کنار همسالان خود، در انجام وظایف نیز اکراه دارند و برای همگام شدن با آنها نیز تلاشی نخواهند داشت، در واقع او معتقد است آنها در خودکارآمدی ضعیف عمل می‌کنند. بندورا (۲۰۱۸، ص. ۱۳۲) خودکارآمدی را نوعی خودباوری در عملکرد تحصیلی می‌داند؛ که می‌توان آن را به تلاش دانش‌آموز برای کسب مهارت‌های تحصیلی تعریف کرد. گور (۲۰۰۶، ص. ۲۱) نیز اعتماد به نفس برای دستیابی به موفقیت تحصیلی را خودکارآمدی می‌داند. شیخ احمدی و همکاران (۱۳۹۹، ص. ۲۸۴) نیز معتقدند خودکارآمدی نشان دهنده درک و شناخت فرد از ارائه آنچه که آموخته می‌باشد. حال با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان دیرآموز در زمینه درک و فهم مباحث درسی، در صورتی که آموزش او همراه با خشونت بوده و از طرفی دیگر با معلمانی در ارتباط باشد که شناختی کافی از روش، مدل‌ها و الگوهای تدریس ندارند، خودکارآمدی آنها نیز ضعیف‌تر خواهد شد و علاقه و انگیزه خود برای تحصیل و یادگیری را از دست خواهند داد. از همین رو به نظر می‌رسد در دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل ضعف عملکردی، کمبود اعتماد به نفس و عوامل محیطی و آموزشی متفاوتی که بر مضاعف شدن این مشکلات تأثیرگذار است، خوش‌بینی تحصیلی آنها نیز پایین باشد. بر همین اساس چاکیر (۲۰۲۴، ص. ۲۷)، فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) و ماسکال (۲۰۰۸، ص. ۲۱۴) نیز معتقدند که پشتیبانی‌هایی که از سوی معلم صورت می‌پذیرد، دانش‌آموزان دیرآموز به معلم اعتماد کرده و به دلیل احساس امنیت و دوستی که بین او و معلم ایجاد می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی نیز در او تقویت می‌گردد. ذبیحی حصاری و همکاران (۱۳۹۳، ص. ۲۶۶) خوش‌بینی را نگرش مثبت نسبت به جهان پیرامون تعریف می‌کنند و عابدی و همکاران (۱۳۸۸، ص. ۱۳۷) آن را نوعی سبک تبیین رویدادها می‌داند. به این معنی که خوش‌بین‌ها با دید مثبت‌نگرانه به رویدادها و رخدادها می‌نگرند و از بداندیشی فاصله دارند. از همین رو، دانش‌آموزان دیرآموز اگر در آموزش با خشونت مواجه نشوند و معلمان حرفه‌ای و متخصص در زمینه روش‌شناسی آنها را در یادگیری هدایت نمایند، خوش‌بینی تحصیلی در آنها بر اساس فرض پژوهش

افزایش خواهد یافت. در پژوهش حاضر مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، خوش‌بینی نیز از منظر رخدادهای درون کلاس و در وابستگی به آموزش بدون خشونت نسبت به دانش‌آموزان دیرآموز مفهوم پردازی شده است. در این پژوهش لزوم آموزش بدون خشونت و تبعات خشونت در زمینه دانش‌آموزان دیرآموز شرح داده شد و به اهمیت روش‌شناسی معلمان که گاهی با همان امکانات حداقلی و در همان محیط آموزشی می‌تواند زمینه‌انگیزه را برای پیشرفت فراهم کند، پرداخته شد. تحقیقات در زمینه دانش‌آموزان دیرآموز اندک و بیشتر معطوف به عوامل غیر آموزشی بوده است. تحقیقات صورت‌پذیرفته اشتراکات زیادی از جمله شیوه‌شناسایی دانش‌آموزان کند، چگونگی تقویت تمرکز آنها، کنترل پرخاشگری دیرآموزان، چالش‌های آنها در محیط اجتماعی، عوامل مؤثر بر تقویت اعتماد به نفس و غلبه بر توانایی‌های خود (بهشتی پور و همکاران، ۱۴۰۱؛ نظری، ۱۳۹۸؛ توکلی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلاجقه و بازماندگان قشمی، ۱۴۰۱؛ بحری و پورجمشیدی، ۱۴۰۲؛ دونیدا، ۲۰۱۸؛ ولف، ۲۰۱۹؛ گری - فوتی، ۲۰۱۹؛ اسنایدر، ۲۰۲۳؛ بلسی و همکاران، ۲۰۲۴؛ فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴؛ عیدوف و رویتر، ۲۰۲۲؛ چویی، ۲۰۱۶؛ ساویجو همکاران، ۲۰۱۷؛ کاسیس و همکاران، ۲۰۱۸) را تشکیل می‌دهد؛ و خلأ پژوهشی در زمینه تحقیق حاضر را برجسته می‌سازد. از همین رو نویسندگان این تحقیق با مشاهده چالش‌هایی که دانش‌آموزان دیرآموز با آن روبرو بودند و پیامدهای مناقشات بین آنها و معلمان، بر آن شدند تا به بررسی میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بپردازند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی است. روش پژوهش توصیفی با رویکرد کمی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر انتخاب شده است. در این پژوهش متغیر روش‌شناسی معلمان به‌عنوان متغیر واسطه‌گر، متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک و متغیر آموزش بدون خشونت به‌عنوان متغیر پیش‌بین مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان لنده در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ (۶۵۴ نفر) را شامل می‌شد که طبق جدول مورگان نیز تعداد (۲۴۲ نفر) به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به دو شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت پذیرفت به این صورت که سهم پسران در این پژوهش ۱۰۲ نفر و سهم دختران ۱۴۰ نفر تعیین شد. در مرحله دوم تعداد ۴ مدرسه دخترانه و تعداد ۳ مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب گردید و در هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه در اختیارشان قرار گرفت. از این تعداد ۷۸ نفر دهم، ۶۲ نفر یازدهم و ۱۰۲ نفر دوازدهم بودند و میانگین سنی آنها ۱۶/۵ بود. در این پژوهش ۵ پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. روایی پرسشنامه‌ها از نوع روایی صوری و محتوایی بوده و در حین اجرا توضیحات لازم به منظور پاسخگویی صحیح به دانش‌آموزان داده شد و این اطمینان مبنی بر محرمانه بودن

اطلاعات به آنها داده شد تا صادقانه و بدون ملاحظه به سؤالات پاسخگو باشند. همچنین داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آزمون‌های استنباطی (کلموگروف-اسمیرنوف، رگرسیون خطی ساده) در spss21 و تحلیل مسیر در Amose2020 تجزیه و تحلیل شدند.

پرسشنامه آموزش بدون خشونت: پرسشنامه آموزش بدون خشونت توسط مارشال روزنبرگ در سال ۲۰۰۹ تهیه شده است، که دارای ۱۵ گویه بوده که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، تاحدی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم) نمره ۱ تا ۵ را دریافت خواهند کرد. پایایی آن توسط وینگ و همکاران (۲۰۰۹) ۰/۶۷ محاسبه شد و در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۵ محاسبه گردید.

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور: پرسشنامه پیشرفت تحصیلی مورد استفاده در پژوهش حاضر در سال ۱۹۹۴ توسط فام و تیلور ساخته شده است. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، به سنجش میزان عملکرد و پیشرفت تحصیلی در پنج بعد خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می‌پردازد. این پرسشنامه دارای ۴۸ سؤال است و جواب هر سؤال به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از هیچ تا خیلی زیاد می‌باشد. پایایی ابزار تحقیق توسط مرادیان (۱۳۹۲) ۰/۹۲ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه خودکارآمدی: پرسشنامه خودکارآمدی مورد استفاده در این تحقیق در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان ساخته شده است. این پرسشنامه برای سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است، که دارای ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است که به هر کدام ۱۰ گویه تعلق دارد. گویه‌های این پرسشنامه طبق مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای کاملاً موافق، موافق، کاملاً مخالف و مخالف درجه‌بندی شده است و سؤالات ۴ و ۵ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۰ و ۲۲ و ۲۳ به‌صورت معکوس امتیاز می‌گیرد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۹ نیز محاسبه گردید.

پرسشنامه خوش‌بینی: پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی که توسط اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده، شامل سه مؤلفه تأکید تحصیلی (۸ سؤال)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ سؤال) و یگانگی به مدرسه (۱۰ سؤال) است که شامل ۲۸ سؤال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به‌صورت معکوس محاسبه می‌گردد. پایایی این پرسشنامه در تحقیق مچی و همکاران (۲۰۱۲)، ۰/۸۲ محاسبه شد و در این پژوهش پایایی با ضریب آلفای ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه سبک تدریس: پرسشنامه سبک تدریس که به منظور ارزیابی سبک تدریس معلمان به ویژه سبک تدریس فعال در سال ۱۳۸۵ توسط رجبی ساخته شده است شامل ۳۰ سؤال بوده و روایی محتوایی آن توسط اساتید راهنما و متخصصان موضوعی مورد تأیید بوده و پایایی آن نیز بالای ۰/۶۵ نیز اعلام شده است. پرسشنامه با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده است. در پژوهش حاضر نیز این پرسشنامه ضریب آلفای ۰/۷۹ را به‌دست آورد.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره (۱) آمار توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	میان
آموزش بدون خشونت	۸۲/۴	۲/۶	۷۹
پیشرفت تحصیلی	۱۹۸/۸	۳/۷	۱۹۴
خودکارآمدی تحصیلی	۸۹/۶	۴/۶	۸۶
خوش بینی تحصیلی	۱۰۹/۶	۴/۵	۱۰۶
روش شناسی معلمان	۱۳۴/۴	۴/۶	۱۲۹

جدول شماره (۲) نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف به منظور بررسی نرمال بودن مؤلفه‌ها را در جهت انجام تحلیل استنباطی داده‌ها و طراحی مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف

نام متغیر	ضریب استاندارد	سطح معناداری
آموزش بدون خشونت	۱/۱۲	۰/۱۲۴
پیشرفت تحصیلی	۱/۳۴	۰/۱۳۱
خودکارآمدی تحصیلی	۱/۲۷	۰/۱۲۸
خوش بینی تحصیلی	۱/۱۳	۰/۱۲۴
روش شناسی معلمان	۱/۴۲	۰/۱۴۲

همان‌طور که نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف (جدول شماره ۲) نشان داد، تمام متغیرهای پژوهش سطح معناداری بیش از ۵ درصد داشتند. از همین رو برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و ارائه مدل ساختاری بهره گرفت. در جدول شماره (۳) به بررسی میزان تأثیر آموزش بدون خشونت بر متغیرهای وابسته تحقیق (پیشرفت تحصیلی، خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان دیرآموز از طریق رگرسیون خطی پرداخته خواهد شد.

جدول شماره ۳. ضریب رگرسیون خطی بین آموزش بدون خشونت و پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز

نام متغیر	ضریب رگرسیون خطی	t	سطح معناداری
آموزش بدون خشونت		۰/۸۴	۰/۲۰۵
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۰۱	۸/۳	۰/۰۰۱
آموزش بدون خشونت		۰/۵۴	۰/۳۱۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۳۲	۱۰/۶	۰/۰۰۱
آموزش بدون خشونت		۰/۳۴	۰/۲۶۹
خوش بینی تحصیلی	۰/۳۱۹	۷/۵	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۳) نشان داد ضریب رگرسیون خطی بین آموزش بدون خشونت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۴۰۱، آموزش بدون خشونت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۴۳۲ و آموزش بدون خشونت و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۳۱۹ می‌باشد که در سطح $p < 0.01$ مقدار معناداری است. از همین رو، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز تأیید می‌گردد.

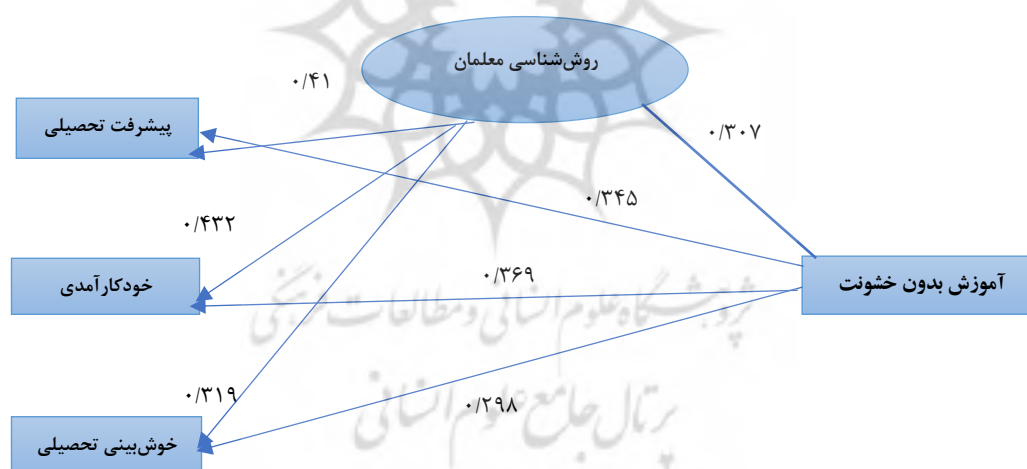
در جدول شماره (۴) به بررسی میزان تأثیر روش شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان بر متغیرهای وابسته تحقیق (پیشرفت تحصیلی، خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان دیرآموز از طریق رگرسیون خطی پرداخته خواهد شد.

جدول شماره ۴. ضریب رگرسیون خطی بین روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز

نام متغیر	ضریب رگرسیون خطی	t	سطح معناداری
روش‌شناسی		۰/۲۶	۰/۱۹۸
پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰۵	۵/۶	۰/۰۰۱
روش‌شناسی		۰/۳۷	۰/۱۰۲
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۸	۵/۴	۰/۰۰۱
روش‌شناسی		۰/۲۶	۰/۳۱۲
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۲۴۵	۴/۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۴ (۴) نشان داد ضریب رگرسیون خطی بین روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۳۰۵، روش‌شناسی معلمان و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۲۹۸ و روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۲۴۵ می‌باشد، که در سطح $p < 0.01$ مقدار معناداری است. از همین‌رو، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و معنادار روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز تأیید می‌گردد.

در ادامه مدل ساختاری آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان حاصل از نرم افزار Amose2020 ارائه خواهد شد و در جدول شماره ۹ شاخص‌های نیکویی مدل آورده شده است.



شکل ۲. مدل ساختاری آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان در دانش‌آموزان دیرآموز بر اساس مدل مفهومی

جدول شماره ۵. شاخص‌های نیکویی مدل

برآزش نتیجه	مقدار پژوهش	ملاک	شاخص‌های برآزش
برآزش خوب	۱/۶	≤ 3	تقسیم کای دو به درجه آزادی
برآزش خوب	۰/۰۲۱	≤ 0.08	ریشه میانگین مربعات خطای میانگین
برآزش خوب	۰/۹۳۳	≥ 0.9	شاخص برآزش نرم
برآزش خوب	۰/۹۷۳	≥ 0.9	شاخص برآزش مقایسه‌ای
برآزش خوب	۰/۹۶۷	≥ 0.9	شاخص برآزش افزایشی
برآزش خوب	۰/۹۷۴	≥ 0.9	شاخص نیکویی برآزش

برازش خوب	۰/۹۰۱	AGFI	شخص نیکویی برازش تعدیل شده
برازش خوب	۰/۹۳۱	TLI	شخص توکر - لویس

همانطور که نتایج جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، تمام مؤلفه‌های برازش و نیکویی مدل از مطلوبیت بالایی برخوردار است. از همین رو، مدل ارائه‌شده قابل اعتماد می‌باشد؛ و فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان را تأیید می‌نماید.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان است. یافته‌ها نشان داد که آموزش بدون خشونت هم به‌طور مستقیم و هم با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان دیرآموز اثر معنادار دارد. به عبارت دیگر، آموزش بدون خشونت و کنترل خشم معلمان در برابر دانش‌آموزان دیرآموز موجبات پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را در آنها ایجاد خواهد کرد. نتایج نشان داد که آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ضریب رگرسیون خطی $0/401$ تأثیر مستقیم و معنادار دارد. نتایج این فرضیه با نتایج ساویج و همکاران (۲۰۱۷) همسوست، آنها معتقدند که رفتارهای پرخاشگرانه و هم چنین خشونت‌های فیزیکی با پیشرفت تحصیلی ارتباطی معکوس دارند. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش به دانش‌آموزان دیرآموز نیازمند تعامل و همکاری و پشتیبانی از آنها بوده و با فراهم کردن ارتباطی صمیمانه و محیطی امن و قابل اعتماد می‌توان پیشرفت تحصیلی را برای این گروه از دانش‌آموزان رقم زد. معلمان می‌توانند با فراهم کردن فضایی برای بیان نظراتشان انگیزه پیشرفت را در آنها تقویت کرده، تا خود را برای هم‌تراز کردن با همکلاسی‌ها آماده کنند. آموزش بدون خشونت می‌تواند چشم‌انداز خوبی را برای رشد و پیشرفت این دانش‌آموزان مهیا سازد؛ چرا که این گروه از کودکان به دلیل ویژگی‌های روحی و روانی خاصی که دارند، در برخی موارد همواره از سوی والدین، هم‌کلاسی‌ها و کادر مدرسه مورد خشونت عاطفی، و فیزیکی قرار می‌گیرند، و این در صورتی است که رفتارهای خشونت‌آمیز حتی علاقه به پیشرفت را هم از بین می‌برد و می‌تواند این حس را در اخلاق و منش او استوار سازد. نتیجه دیگر این پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ضریب رگرسیون خطی $0/432$ است که با نتایج تحقیق عیدوف و رویتر (۲۰۲۲) و جویی (۲۰۱۶) همخوان است. آنها معتقدند که همواره کاهش خشونت‌ها و حل تعارضات و حذف قلدری‌ها زمینه را برای افزایش خودکارآمدی را فراهم می‌سازد. در تبیین این نتیجه چنین می‌توان گفت که دانش‌آموزان دیرآموز برای نشان دادن بهترین عملکرد و کسب مهارت‌های تحصیلی نیازمند احساس امنیت و آرامش هستند. آنها زمانی که احساس امنیت کنند، اعتماد به نفس کسب کرده و در تقویت خود برای نشان دادن توانایی‌هایشان تلاش کرده و خودکارآمدی خود را افزایش می‌دهند. شکی نیست که معلمان بیشترین تأثیر را در اخلاق اجتماعی دانش‌آموزان دارند و جزو وظایف آنها است که شرایط را برای حمایت و محافظت از دانش‌آموزان فراهم سازد، اما دانش‌آموزان دیرآموز به حمایت بیشتری از سوی معلمان احتیاج داشته و با مداخله به هنگام خواهند توانست شرایط بهتری را برای بهبود وضعیت این دانش‌آموزان ایجاد کنند. یکی دیگر از نتایج این پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر خوش‌بینی تحصیلی با ضریب رگرسیون خطی $0/319$ است. این نتیجه با نتیجه تحقیق کاسیس (۲۰۱۸) همسوست. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید، دانش‌آموزانی که کمتر عوامل خطر آنها را تهدید می‌کند و از سطوح محافظتی بیشتری برخوردارند و همچنین دانش‌آموزانی که تجربه خشونت کمتری دارند خوش‌بینی بیشتری نسبت به آینده داشته و روابط مثبت بیشتری را با اطرافیان و همکلاسی‌های خود برقرار می‌کنند. خوش‌بینی یکی از باورهای شناختی است که می‌تواند انگیزه رشد را در افراد تقویت کرده و او را به مقابله با چالش‌های پیش رو در مسیر پیشرفت ترغیب کند. دانش‌آموزان دیرآموز با توجه به چالش‌هایی که در عملکرد یادگیری آنها وجود دارد تنش و خشونت موجب ایجاد شرایط نامطلوب برای آنها شده و کارکردهای آنها را تحت

تأثیر قرار می‌دهد. خوش‌بینی تحصیلی در دیرآموزان نقش مهمی در ایجاد انگیزش پیشرفت آنها دارد و با توجه به نتیجه تحقیق این شرایط تا حدی منوط به روابط بدون خشونت معلمان با دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که روش‌شناسی معلمان و آشنایی آنها با انواع سبک‌های تدریس از دیدگاه دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز تأثیر مستقیم و معنادار دارد. این نتایج با تحقیقات (ماسکال، ۲۰۰۸؛ نظری، ۱۳۹۸؛ توکلی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلاجقه و بازماندگان، ۱۴۰۱؛ بحری و پور جمشیدی، ۱۴۰۲) همخوان بوده و معتقدند که معلم بیشترین تأثیر را بر ایجاد انگیزش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد خواهد کرد. در واقع روش‌شناسی معلمان و آشنایی آنها با کاربرد انواع روش‌ها در امر تدریس، شاهراه تقویت مسیر پیشرفت دانش‌آموز خواهد بود و عالی‌ترین نتایج یادگیری را به همراه خواهد داشت، زیرا معلم زمانی که با انواع روش‌ها آشنایی دارد، افزون بر تلاش برای انتقال دانش به شیوه‌های مختلف سعی بر این دارد که بر مشکلات موجود در کلاس غلبه کند و با رفع چالش‌های موجود در کلاس به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید. آنها می‌توانند با روش‌های مختلف دانش‌آموزان دیرآموز را به‌طور عمیق درگیر فعالیت‌های کلاسی کرده و با ایجاد رضایت در آنها انگیزش درونی آنها را برای پیشرفت، توسعه بخشند. افزون بر این، زمانی که معلم با انواع شیوه‌های تدریس آشنایی داشته باشد و دانش‌آموزان را در امر تدریس درگیر کند، دانش‌آموز به توانایی‌های خود اعتماد کرده و به دلیل حس کفایتی که در او ایجاد می‌شود خودکارآمدی نیز افزایش می‌یابد. محققان معتقدند که تلفیق فناوری و ایفای نقش و بهره‌مندی از شیوه‌های خاص تدریس مانند بار شناختی بیشترین تأثیر را بر خودکارآمدی دانش‌آموزان خواهد داشت. همچنین، رابطه معناداری رویکردهای یاددهی-یادگیری در برنامه درسی با خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در تحقیق ماسکال (۲۰۰۸) تأیید شده است. زمانی که معلم به صورت برنامه‌ریزی شده وارد کلاس شود و از اشکال متفاوت تدریس و بهره‌مندی از انواع رویکردها به منظور یادگیری تمام دانش‌آموزان در کلاس درس بهره بگیرد، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. درواقع استفاده از انواع روش‌های تدریس در کلاس علاوه بر افزایش میل و رغبت دانش‌آموزان به یادگیری، طراوت ذهنی دانش‌آموزان را به همراه داشته و می‌تواند شور و شوق آنها به یادگیری بیشتر و تسریع در یادگیری را به همراه داشته باشد. زمانی که یادگیری بیشتر باشد خوش‌بینی تحصیلی و نگاه دانش‌آموز به آینده نیز تغییر خواهد کرد و احساس مفید بودن و اثر بخش بودن در او نیز تقویت می‌شود. در دانش‌آموزان دیرآموز این شرایط بیشتر از دانش‌آموزان عادی صدق می‌کند. در دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل یادگیری سخت و چالش‌هایی که در فرایند یادگیری وجود دارد، شناخت انواع روش‌ها توسط معلم سبب می‌شود که کمی آموزش را برای آنها شخصی‌سازی کرده و از اضطراب و ناراحتی آنها به دلیل تفاوت بین او و همکلاسی‌هایش بکاهد و با ایجاد احساس ارزشمندی که بعد از یادگیری در او ایجاد می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی او نیز افزایش یابد.

افزون بر دلایلی که در بالا به منظور تبیین اثر مستقیم آموزش بدون خشونت و روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز آورده شد. مدل ساختاری ارائه شده در تحقیق نیز مؤید همین امر بوده و با بررسی میزان شاخص‌های برازندگی در مدل میتوان به این نتیجه رسید که آموزش بدون خشونت موجبات ایجاد شرایط مطلوبی را برای دانش‌آموزان دیرآموز در مدرسه فراهم ساخت تا افزون بر کسب دانش، بتوانند در محیط اجتماعی سازگاری بیشتری داشته و مهارت‌های علمی و عملی او نیز تقویت گردد. نتایج این تحقیق نشان داد که با اجرای آموزش بدون خشونت برای دانش‌آموزان دیرآموز می‌توان این انتظار را داشت که آنها از نظر جنبه‌های شناختی و عاطفی و رفتاری به‌صورت موفقیت‌آمیز عمل کرده و می‌توانند سطح بالایی از پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را نسبت به قبل کسب نمایند. این تحقیق نیز پیشنهاد می‌کند که معلمان باید علاوه بر اجرای آموزش بدون خشونت از توسعه حرفه‌ای بالایی برخوردار بود و در جهت رشد و توسعه سواد اطلاعاتی خود در زمینه روش‌شناسی تلاش کنند؛ چرا که در بخش دیگری از نتایج این تحقیق به اثر مستقیم روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی

و خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دیرآموز پرداخته شده بود و مدل ساختاری ارائه شده نیز این نتیجه کسب شده را تأیید کرد.

گسترش اطلاعات شناختی همواره زمانی میسر خواهد شد که به تجزیه و تحلیل اتفاقات موجود در جامعه و میزان اثرپذیری از عوامل مختلف پرداخته شود و این نیز خود موجبات توسعه فرایندهای فراشناختی را فراهم خواهد ساخت و افراد را به تفکر و تعقل و عمل به نتایج تحقیقات وامی دارد. این تحقیق از این حیث اهمیت می یابد که بین عملکرد مؤثر و نامؤثر معلمان در برخورد با دانش آموزان دیرآموز تمایز ایجاد کرده و بر پیشرفت آنها از نظر علمی و عملی نظارت دارد. نویسندگان این پژوهش نتایج این تحقیق را ابزاری برای عملکرد موفقیت آمیز معلمان در برخورد با دانش آموزان دیرآموز می دانند، زیرا معتقدند که معلمان با تکنیک هایی که در کلاس به کار می برند خواهند توانست باورهای خود کارآمدی و خوش بینی را در دیرآموزان تقویت کرده و زمینه را برای پیشرفت تحصیلی و رفاه آنها را در محیط آموزشی فراهم سازند. البته نویسندگان این پژوهش بر این نکته تأکید دارند که زمانی معلمان می توانند در برخورد با دیرآموزان به بهترین نحو عمل کنند که در جهت رشد و توسعه حرفه ای خود تلاش کرده و مؤلفه های شایستگی خود از نظر شیوه تدریس در کلاس را ارتقا بخشند. افزون بر آنچه گفتیم، نتایج این پژوهش خواهد توانست به عنوان یک منبع اطلاعاتی مهم در زمینه دانش آموزان دیرآموز بوده و دست اندرکاران تعلیم و تربیت را نسبت به این موضوع حساس تر نماید تا به پشتوانه آن تصمیمات و سیاست های صحیح و پیشران اتخاذ گردد. البته باید به این نکته اذعان داشت که صرفاً روش شناسی معلمان موجبات پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان را فراهم نخواهد ساخت و معلمان باید به صورت همه جانبه به تقویت مهارت های حرفه ای خود بپردازند. همچنین با توجه به نبود معیار و ملاک دقیق برای شناسایی دیرآموزان در مدارس معلمان باید خود را از لحاظ عاطفی با دانش آموزان وفق دهد تا به مشکلات یادگیری آنها پی برده و در راستای بهبود آن نیز تلاش نماید.

سپاسگزاری: از استاد راهنما به دلیل راهنمایی ها و همکاری های بی دریغ و آموزش و پرورش شهرستان لنده به دلیل همکاری های لازم در روند انجام پژوهش بسیار سپاسگزارم.

تعارض و منافع: در پژوهش حاضر به طور کامل اخلاق نشر رعایت شده و تعارض و منافی ندارد.

References

- Abdollah Poor, M.A., Kadivar, P., & Abdollahi, M.h. (2006). Examining the relationship between cognitive styles and cognitive and metacognitive strategies with academic achievement. *Psychological research*, 16(3), 8, 30-44. magiran.com/p342228 (Text in persian)
- Abedi, S., Ali Doost, N., Rahimi nejad, A ., & Hejazi, E. (2009). Presenting the regression model of academic progress in middle school students' science lesson (based on the data and results of the 99 Times study of journals). *Journal of Psychology & Educational Science*, 31, 9(1), 133-151. magiran.com/p676113 (Text in persian)
- Ansari Ardali, S., & Taheri Ardali, M. (2022). Investigating the prevalence and factors related to aggression among teenagers and young people in Ardal city. *Journal of new achievements in humanities studies*, 39(4), 79-91. <https://www.jonahs.ir/showpaper/2411921564b81f5b782fc> (Text in persian)
- bahri, K., & pourjamshidi, M. (2023). Integrating Technology in the Role-playing Teaching Method and its Effect on Cognitive Engagement and Academic Self-efficacy of Elementary Students. *Psychological Achievements*, 30(2), 351-368. doi: 10.22055/psy.2023.40570.2835 (Text in persian)
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. DOI:10.1177/1745691617699280
- Beheshtipour, M., Sohrabi sheghefti, N., Samani, S., & Barzegar, M. (2022). Comparison of the effectiveness of timely intervention and timely intervention with family education on improving the academic ability of Slow Learner. *JOEC*, 22 (3), 7. <http://joec.ir/article-1-1541-fa.html> (Text in persian)
- Blessy, Dr., Krishnaveni, K., Santhiyasri, M., Halder, t., Adaikalam, R., & Sujathamalini, Dr. J. (2024). Role Of Art-Based Cognitive Therapy On Empowering Selfconfidence For Slow Learners Students. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 6,3, 1942-1953. DOI : <https://www.doi.org/10.56726/IRJMET50395>

- CAKIR, G. S. (2024). Academic Optimism: a Phenomenological Study. *Ocak*, 59, 27-46. DOI:10.15285/maruabed.1251379
- Choi, L.J. (2016). Teachers' self- Efficacy IN Dealing With Bullying Among secondary Schools Students In Malaysia. *Journal of Education and Social Sciences*, 4, 48-56. <https://www.researchgate.net/publication/314142090>
- Donida, J. (2018). *Art Therapy for Children with Adverse Childhood Experiences: Therapists' Perspectives about Art Interventions*. <https://www.proquest.com/openview/a9b4994d9b99ba63e692a485bbe3c86d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Eidhof, B., & de Ruyter, D. (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64-82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>
- Fakhruddin, F. M., Citra, R. Y., Yulia, R., Sutarto, S., & Minsih, M. (2024). Cooperative Learning Model: Learning Solutions for Slow Learner Students in Elementary Schools. *International Journal of Islamic Teaching and Learning*, 1(1), 7-14. <https://journal.staisni.ac.id/index.php/ijiting/article/view/19/13>
- Ghanad Tousi, D., madanipour, N., Ghasemzadeh, A., & Asadi, M. (2016). The effectiveness of nonviolent communication training on increase students' academic performance. *Educational Development of Jundishapur, (Supplement)*, 7, 82-87. https://edj.ajums.ac.ir/article_79782.html?lang=fa [in persian].
- Ghanbarlou, S., Lavasani, M.G., & Ejei, J. (2015). The Relationship between Academic Optimism, and Teacher's Emotional Intelligence with the Student's Academic Achievement. *Journal of Psychology*, 3, 19, 218-232. <https://www.sid.ir/paper/54567/fa> (Text in persian)
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115. DOI.org/10.1177/1069072705281367
- Gray-Foti, A. (2019). *Mindful Mandala Creation to Reduce Anxiety and Increase Self-Confidence in New Mothers* (Doctoral dissertation, Notre Dame de Namur University). <https://www.proquest.com/openview/9233b39d296876cb85af5b8ab63fe9dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Haidari, M. H., Amini, S., & Shirvani, A. (2014). Role of Self-efficacy, Self-regulatory and Self-esteem in Academic Achievement of Third Grades Students in the Field of Experimental Sciences. *New Educational Approaches*, 9(2), 89-102. https://nea.ui.ac.ir/article_19120.html (Text in persian)
- Kassis, W., Artz, S., Maurovic, I., & Simoes, C. (2018). What doesn't kill them doesn't make them stronger: Questioning our current notions of resilience. *Child Abuse & Neglect*, 78, 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.011>
- Koenig, R. (2018). *Art Beyond the Norms: Art of the Insane, Art Brut, and the Avant-Garde From Prinzhorn to Dubuffet (1922-1949)* (Doctoral dissertation, Harvard University). <https://www.proquest.com/openview/1cc6ef8eb9f72f8dc17aa830bc51bfd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). "The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism". *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 214-228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- Miasari, R. S., Indar, C., Pratiwi, P., Purwoto, P., Salsabila, U. H., Amalia, U., & Romli, S. (2022). Teknologi Pendidikan Sebagai Jembatan Reformasi Pembelajaran Di Indonesia Lebih Maju. *Jurnal Manajemen Pendidikan Al Hadi*, 2(1), 53-61. <https://doi.org/10.31602/jmpd.v2i1.6390>
- Nazari, M. (2019). The role of teachers' professional competences in predicting motivation and academic progress from the perspective of secondary school students in Noorabad city. *JONAPTE*, 17(2), 123-138. <https://ensani.ir/file/download/article/1588334488-10146-17-8.pdf>
- Nisa, U., Rifandi, A., & Syahrda, A. F. (2023). Early Detection of Children With Special Needs and Adaptive Learning Design Program on Early Childhood Education. *Jurnal Masyarakat Mandiri*, 7(5), 1-10. <https://doi.org/10.31764/jmm.v7i5.16615>
- Nurfadhillah, S., Afifah, A., Putri, S. R., & Halimah, S. (2022). The role of special education teachers in addressing learning problems for late learning children in SDN Cimone 7. *Masaliq*, 2(6), 724-737. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v2i6.636>
- Rezaei, Z., Behpajoo, A., & Ghobari-Bonab, B. (2019). The Effectiveness of Nonviolent Communication Program Training on Mother-Child Interaction in Mothers of Children With Intellectual Disability. *jrehab*, 20 (1), 40-51 <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2325-fa.html> (Text in persian)
- Sahalluddin, M., Andris Susanto, D., & Sukmaningrum, R. (2023). Pembelajaran Strategi Sosial dengan Mengintegrasikan Teknik Two Stay Two Stray dalam Penguasaan Keterampilan Berbicara Kelas XI SMA Negeri 6 Semarang. *Jurnal Pendidikan*, 32(2), 227-242. <https://doi.org/10.32585/jp.v32i2.3862>
- Salajagheh, A., & Bazmandegan qeshmi, A. (2022). *The effect of teaching method based on cognitive load on learning and academic self-efficacy of the sixth grade elementary students of one district of Bandar Abbas*. The first national conference on developmental and educational psychology news. 20Dec.Hormzgan,Iran. <https://civilica.com/doc/1607341/>
- Savage, J., Ferguson, C.J., & Flores, L. (2017). The effect of academic achievement on aggression and violent behavior: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 37, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.08.002>

- Sheikh Ahmadi, J., zandi, F., akbari, M., & yarahmadi, Y. (2020). Structural Model Based on Self-Developed Social Adjustment and Academic Performance, Family Mediation Metacognitive Strategies. *Educational Psychology*, 16(56), 281-305. doi: 10.22054/jep.2020.48974.2859 (Text in persian)
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Norouzi, G., & Spencer, L. J (2022). Investigating the Effect of PERMA Flourishing Educational Program on the Quality of Life of Adolescents with Hearing Impairment. *JOEC*, 22 (4) , 6. <http://joec.ir/article-1-1654-fa.html> (Text in persian)
- Snyder, K. (2023). *Supporting Emergent Literacy in Preschoolers Through an Art Therapy Intervention: A Mixed Methods Pilot Study*. Drexel University. <https://www.proquest.com/openview/60dfc9012402f7ccb3739c99773c99ea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Sumiati, T., & Gumindari, S. (2022). Pendekatan Neurosains Dalam Strategi Pembelajaran untuk Siswa Slow Learner. *Journal Pendidikan Dan Studi Islam*, 8(3), 1050–1069. <https://doi.org/10.31943/jurnalrisalah.v8i3.326>
- Tavakoli, y., Rahmani, H., Tavakoli, R., & Tavakoli, A. (2021). Designing and explaining the role of teachers in motivating the students' academic achievement: A qualitative research through narrative research method. *Intership Studies in Teacher Training Reviewers*, 4(1), 31-51. <https://ensani.ir/file/download/article/1647258729-10438-1400-4-2.pdf>
- Wolfe, M. (2019). *The Role of Art Therapy in Self-Esteem Levels Among Female Victims of Trauma and Abuse* (Doctoral dissertation). <https://scholars.smwc.edu/server/api/core/bitstreams/64f646be-a60e-48f5-84f8-ef67637196bd/content>
- Zabihi Hesari, N. k., Hejazi, E., Ejeii, J., & Farzad, V. (2014). The relationship between teacher's academic optimism and achievement goals. *Journal of Psychology*, 18(3), 71, 263-279. <https://www.magiran.com/paper/1319965> (Text in persian)
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational psychology*. Payame Noor University (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی