

دل‌زدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم

ملیحه حکمتیان^۱، ناصر نوشادی^۲، فریبرز نیکدل^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۸

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۲/۰۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی بر اساس متغیرهای ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس نهم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه آماری به تعداد ۳۷۹ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از مقیاس‌های دل‌زدگی تحصیلی (بکران و همکاران، ۲۰۰۵)، کیفیت تدریس کریاکیدز و همکاران (۲۰۰۰)، حمایت عاطفی معلم ساکیز (۲۰۰۷) و ساختار کلاس الیوت و چرچ (۲۰۰۱) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده به عمل آمد. یافته‌ها حاکی از این بود که بین ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم با دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی رابطه منفی و معنی‌داری در سطح $P < 0/01$ وجود داشت. همچنین، نتایج نشان دادند که ابعاد ساختار کلاس (جذابیت تکلیف، مرجعیت و سخت‌گیری در ارزشیابی)، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری در سطح $P < 0/01$ برای دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس مطالعات اجتماعی داشتند.

واژگان کلیدی: دل‌زدگی تحصیلی، ساختار کلاس، کیفیت تدریس، حمایت عاطفی معلم، مطالعات اجتماعی.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه یاسوج. M1394.Hekmatiyani@gmail.com

۲. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه یاسوج (نویسنده مسئول) Noushadi@yu.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه یاسوج Fnikdel@yu.ac.ir

مقدمه

دل‌زدگی متغیری مغفول در روان‌شناسی و علوم تربیتی به شمار می‌رود (لويس و هاوی لند - جونز^۱، ۲۰۰۰؛ زیدنر^۲، ۲۰۰۷، افکلایدز و ولت^۳، ۲۰۰۵؛ لاینبرینک^۴، ۲۰۰۶؛ شوتز و لین هارت^۵، ۲۰۰۲؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷) و در پژوهش‌های تربیتی تابو محسوب می‌شود (بردنشتاین^۶، ۲۰۰۷) و کمتر مطالعه سازمان‌یافته‌ای در حوزه دل‌زدگی تحصیلی وجود دارد (وودانویچ^۷، ۲۰۰۳). امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند که یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌ات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند. پکران^۸ (۲۰۰۶) هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان «هیجان‌های تحصیلی» معرفی کرد و از این‌رو، هیجان‌های تحصیلی به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). هیجان‌ات تحصیلی شامل هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری در کلاس) و منفی (دل‌زدگی از کلاس) است. دل‌زدگی را عموماً حالت عاطفی همراه با احساس ناخوشایندی و برانگیختگی اندک روانی تعریف می‌کنند پکران، گوئتز، دنیلز، استیوپنیسکی و پری، ۲۰۱۰). بنابراین، هیجان منفی غیرفعال که در محیط‌های تحصیلی مشاهده می‌شود و مانع انگیزشی جدی برای فرآیند یادگیری دانش آموزان به شمار می‌رود را دل‌زدگی تحصیلی^۹ می‌نامند (پکران، تیتز، پری^{۱۰}، ۲۰۰۲). این نکته حائز اهمیت است که دل‌زدگی نقطه مقابل علاقه نیست و در واقع دل‌زدگی چیزی بیش از غیاب علاقه است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). فقدان علاقه به لحاظ عاطفی خنثی است اما دل‌زدگی به لحاظ هیجانی جهت‌دار است و پیامد آن گریز از موقعیت است. از آنجا که دل‌زدگی در موقعیت‌های آموزشی و در طی فعالیت‌های کلاسی تجربه می‌شود می‌توان آن را در زمره

۱. Lewis & Haviland-Jones

2. Zeidner

3. Efklides & Volet

4. Linnenbrink

5. Schutz & Lanehart

6. Breidenstein

7. Vodanovich

8. Pekrun

9. Academic boredom

10. Goetz, Titz & Perry

هیجانان تحصیلی قرار داد. مطابق نظریه هیجان پکران (۲۰۰۲) دلزدگی تحصیلی به عنوان یک هیجان با مؤلفه‌های عاطفی (احساسات ناخوشایند)، شناختی (ادراکات تغییر یافته از زمان)، فیزیولوژیکی (انگیختگی اندک)، انگیزشی (انگیزه برای تغییر فعالیت) و نشانگر (ابراز چهره‌ای و کلامی) تعریف می‌شود. همچنین دلزدگی با پیامدهای منفی مانند نمره پایین، غیبت از مدرسه، ترک تحصیل، خیال‌بافی در هنگام تدریس و پیشرفت تحصیلی پایین در ارتباط است (بیردن، اسپنسر و موراگو، ۱۹۸۹). از این رو، دلزدگی می‌تواند به عنوان یک آسیب در جوامع امروزی بخصوص در مدارس مشاهده شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). دانش آموزان دلزده نمی‌توانند به پتانسیل‌های شناختی و فراشناختی دست یابند (بیردن و همکاران^۱، ۱۹۸۹؛ گوئتز، فرنزل، هال و پکران، ۲۰۰۸؛ تیدول، ۱۹۸۸؛ واسون، ۱۹۸۱؛ و گنر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی از دروسی که دلزدگی تحصیلی زیاد در آن مشاهده می‌شود درس مطالعات اجتماعی است (چپودو، بای فورد، ۲۰۰۴ و شووگ، تاد و بری ۱۹۸۲). در سال ۱۹۱۶ و برای اولین بار اصطلاح مطالعات اجتماعی توسط انجمن ملی تعلیم و تربیت آمریکا مطرح شد و هدف این درس را سازمان‌دهی و توسعه جوامع انسانی تعریف نمود و در سال ۱۹۹۳ مجدد هدف درس مطالعات اجتماعی شامل شایستگی مدنی، اخذ تصمیمات مستدل، تربیت شهروندانی کثرت‌گرا در جهانی به هم وابسته تعریف شد (لافی، ۱۹۹۶). از این رو، هدف غایی درس مطالعات اجتماعی جستجوی معنای زندگی توسط دانش آموزان به واسطه روابط اجتماعی است و نقش معلم مطالعات اجتماعی نیز کمک به چنین جستجویی است (کرفت، ۱۹۶۷) و درس مطالعات اجتماعی تلاشی خلاقانه برای مشارکت نسل‌ها است (برونر، ۱۹۶۳). اما به رغم این اهمیت، درس مطالعات اجتماعی نزد دانش آموزان ارزشمند تلقی نمی‌شود و دلیل دلزدگی تحصیلی در این درس، تکراری بودن موضوع درس و قطع ارتباط با واقعیت‌های زندگی اجتماعی است (شووگ و همکاران، ۱۹۸۲). و نیز به دلیل اتخاذ رویکرد منفعلانه در کیفیت تدریس، استفاده از آزمون‌های استاندارد شده، عدم خودتعیین‌گری، فقدان یادگیری مشارکتی و عدم انتخاب تکلیف درسی، درس مطالعات اجتماعی چالش‌برانگیز و

1. Bearden, Spencer & Moracco
2. Wegner

لذت بخش ادراک نمی‌شود و به همین دلایل دل‌زدگی در این درس بالاتر از سایر دروس است (بولینگر و وارن، ۲۰۰۷).

در ارتباط با محیط تحصیلی که فراخوان دل‌زدگی است، پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که از جمله مواردی که منجر به دل‌زدگی تحصیلی یادگیرندگان در کلاس درس می‌شوند، مواردی مانند کیفیت تدریس^۱ معلم (مان و رابینسون^۲، ۲۰۰۹)، حمایت عاطفی معلم^۳ (هالینان^۴، ۲۰۰۸) و ساختار کلاس^۵ (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) به چشم می‌خورد اما کمتر در خصوص درس مطالعات اجتماعی پژوهشی صورت پذیرفته است.

کیفیت تدریس موضوعی است که همواره از توجه قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (ماگن-ناگار و شاجار^۶، ۲۰۱۷). نظریه‌های یادگیری پیازه، اریکسون، ویگوتسکی، کلبرگ و بندورا، بر چندین انگیزه مشترک و شرایط یادگیری تأکید دارند که با تعاریفی که فلاسفه تعلیم و تربیت از کیفیت تدریس کرده‌اند سازگار و مطابق است (ماگن-ناگار و شاجار، ۲۰۱۷). تدریس خوب شامل: تعامل معلم با دانش‌آموز (فلاندرز^۷، ۱۹۶۳)، انتظارات معلم (بروفی و گود^۸، ۱۹۸۶)، استفاده از انواع روش‌های تدریس (جانسون، ماریوما، جانسون، نلسون و اسکون، ۱۹۸۱)، بازخورد مناسب، یادگیری مشارکتی، تقویت و تدریس انطباقی (والبرگ، ۱۹۸۴)، فرصت یادگیری، اختصاص مناسب زمان برای انجام فعالیت‌های مربوط به درس و تکنیک‌های تدریس مناسب، وضوح و روشن‌سازی در تدریس (سلدیک و تورولو، ۱۹۸۱؛ نقل از لطیفیان و خوشبخت، ۱۳۹۰) است. از آنجایی که کیفیت تدریس و روش آموزش معلمان مطالعات اجتماعی مطلوب نیست (مؤمنی، ۱۳۹۳)، باید گفت مطالعات اجتماعی قبل از اینکه نیازمند این باشد که آموزش داده شود، نیازمند آن است که آموزش آن آموزش داده شود (فاضلی، ۱۳۹۲)، زیرا چگونگی تدریس معلم در محیط تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم در ایجاد دل‌زدگی تحصیلی یادگیرندگان نقش داشته باشد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). از طرفی به دلیل عدم توالی در درس مطالعات اجتماعی و عدم قطعیت

-
1. Quality of teaching
 2. Man & Robenson
 3. Affective support teacher
 4. Hallinan
 5. Class structure
 6. Magen & Shachar
 7. Flanders
 8. Brophy & Good

مسائل اجتماعی به نسبت دروسی مانند ریاضی، زمینه اظهارنظر دانش‌آموزان را در کلاس درس فراهم آورد که یکی از عوامل مؤثر کاهش دلزدگی در درس مطالعات اجتماعی است (اورلیچ و همکاران، ۲۰۱۰).

یکی دیگر از عوامل مهم تأثیرگذار بر ادراکات یادگیرندگان از محیط تحصیلی، رفتار معلم است (فرریرا، بوس ورث، ۲۰۰۱). پژوهشگران تأکید زیادی بر ارتباط اعمال، نگرش‌ها و حمایت عاطفی معلم با عملکرد تحصیلی، رفتاری و روانی یادگیرندگان داشته‌اند (بیکر و همکاران، ۲۰۱۳). اشبی، آیسن و تورکن (۱۹۹۹) ایجاد شرایط عاطفی مثبت در کلاس درس مطالعات اجتماعی منجر به خلاقیت شده و عامل کاهش دلزدگی است و از طرفی درس مطالعات اجتماعی درسی جهان‌شمول است و نبایستی محلی تدریس شود. ویلسون، رینهارت و وست گیت (۲۰۱۴) بر حمایت عاطفی معلم در کاهش دلزدگی در درس مطالعات اجتماعی تأکید دارند.

از طرفی، ساختار کلاس یک عامل محیطی دیگر در شکل دادن به هیجان‌های دانش‌آموزان و نگرش‌های آنان نسبت به محیط تحصیلی است (امیری جو میلو، ۱۳۹۳). رو، هرش و اندرسون (۲۰۰۷) ساختار کلاس مشارکتی را عامل کاهش دلزدگی تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی می‌دانند. ساختار کلاس درس مطالعات اجتماعی باید برانگیزاننده باشد و مجموعه عوامل بتواند دانش‌آموز را به کاوشگری و تفکر ترغیب کند (فلاحیان، آرام، نادری و احمدی ۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس بر نگرش آن‌ها نسبت به محیط اطراف و مشارکت ذهنی و فعالیت در کلاس (پاتریک، کاپلان و رایان، ۲۰۰۷)، عملکرد تحصیلی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان (کوپرنیک و همکاران، ۲۰۰۱) و انگیزش درونی و خودکارآمدی تحصیلی (موگاشو، ۲۰۱۴) تأثیر می‌گذارد. ساختار کلاس به سه بعد اساسی اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: تکلیف، که بیانگر سطح جذابیت مطالب و نحوه ارائه آن‌ها توسط معلم است و با توجه به عوامل موقعیتی، بیشتر توصیفی از موقعیت‌هایی است که دلزدگی را به وجود می‌آورند و بر جذاب نبودن تکلیف یا محیط تأکید دارند. ارزشیابی، که بر نحوه قضاوت ارزشی معلم درباره خوبی و بدی عملکرد دانش‌آموزان دلالت دارد و مرجعیت که به جهت‌گیری معلمان به دادن میزان اختیار و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی از جمله تصمیم‌گیری، چگونگی انتخاب محتوای

تکالیف، تکمیل و اینکه با چه کسی و چه موقع وظایفشان را انجام دهند اشاره دارد (ایمز، ۱۹۹۲، بروفی و گود ۱۹۸۶؛ مان و راینسون، ۲۰۰۹). با توجه به آنچه گفته شد اگر معلمان از تکالیف متنوع، ارزشیابی تبحری، تشویق خودمختاری و اهداف روشن برای دانش‌آموزان استفاده کنند، پس، دانش‌آموزان، محیط کلاس را سودمند و تکالیف درسی را جالب، مفید و مهم می‌دانند (نقش، قاضی طباطبایی و طرخان، ۱۳۸۹).

بر همین اساس فرضیه‌های زیر در پژوهش حاضر مورد آزمون قرار می‌گیرند:
ابعاد ساختار کلاس (جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی و مرجعیت)، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.
کیفیت تدریس معلم، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.
حمایت عاطفی معلم، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.
ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

تعاریف عملیاتی

ساختار کلاس: نمره‌ای که فرد از پرسشنامه ساختار کلاس الیوت و چرچ (۲۰۰۱) به دست می‌آورد.

کیفیت تدریس: نمره‌ای که فرد از پرسشنامه کیفیت تدریس که توسط (کریاکدز و همکاران، ۲۰۰۲) ساخته شده است به دست می‌آورد.

حمایت عاطفی: نمره‌ای که از پرسشنامه حمایت عاطفی معلم ساکیز (۲۰۰۷) به دست می‌آورد.

دل‌زدگی تحصیلی: نمره‌ای که فرد از خرده مقیاس‌های دل‌زدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲، ۲۰۰۵) به دست می‌آورد.

روش

این پژوهش از نظر هدف، جزء تحقیق‌های کاربردی و از نظر ماهیت و روش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس نهم دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، به تعداد (۲۰۹۶۶) دانش‌آموز بود که در قالب چهار ناحیه آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار گرفت. به منظور انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. به این ترتیب که

در ابتدا از هر چهار ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به طور تصادفی انتخاب شدند. در هر دبیرستان دو کلاس از دانش آموزان پایه نهم تحصیلی به عنوان آزمودنی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در کلاس درس مطالعات اجتماعی بر روی تمامی آن‌ها اجرا شد. آزمودنی‌های پژوهش حاضر ۳۷۹ دانش آموز پایه نهم بودند که از ۸ مدرسه و ۱۶ کلاس درس انتخاب شدند. در مجموع ۱۹۰ دانش آموز دختر و ۱۸۹ دانش آموز پسر، آزمودنی‌های این پژوهش بودند. لازم به ذکر است که تعداد شرکت کنندگان در پژوهش با توجه به جدول مورگان و کرجسی محاسبه شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ساختار کلاس^۱: این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه در چهار بعد تکلیف (جذابیت سخنان معلم)^۲ با ۵ گویه، سخت‌گیری در ارزشیابی^۳ با ۴ گویه، تأکید بر ارزشیابی با ۳ گویه و مرجعیت با ۵ گویه است. ۱۲ گویه از این پرسشنامه تابع سه مؤلفه اول (جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی) و برگردان پرسش‌نامه الیوت و چرچ (۲۰۰۱)، به نقل از جوکار، (۱۳۸۱) است و گویه‌های وابسته به مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) و با استناد به مقاله ایمز (۱۹۹۲) تدوین گردید. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم معادل ۱ تا کاملاً موافقم معادل ۵ است. لازم به ذکر است که سه گویه (۴، ۵، ۹ و ۱۵) منفی بودند و معکوس نمره‌گذاری شدند. جوکار (۱۳۸۱) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی این پرسشنامه علاوه بر محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل از روش تحلیل عاملی استفاده کرد. همبستگی هر گویه با نمره کل در بعد جذابیت تکلیف از ۰/۶۳ تا ۰/۸۳، در سخت‌گیری در ارزشیابی ۰/۶۹ تا ۰/۸۶، در تأکید بر ارزشیابی از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ و در بعد مرجعیت از ۰/۶۲ تا ۰/۷۰ بودند. هم‌چنین مقدار KMO برابر ۰/۸۲ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۴۳۴۶/۲۲ ($P < ۰/۰۰۱$) بودند. برای تعیین پایایی پرسشنامه در پژوهش جوکار (۱۳۸۱) از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به ترتیب برای ابعاد جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید در ارزشیابی و مرجعیت برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۲/۷۹ و ۰/۶۷ بودند. روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز از ضریب آلفای

1. Class structure questionnaire
2. Lecture Engagment
3. Harsh evaluation

کروناخ استفاده شد. که ضرایب به ترتیب برای ابعاد جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید در ارزشیابی و مرجعیت برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۸۴ بودند.

پرسشنامه کیفیت تدریس^۱: این مقیاس دارای ۱۵ گویه با طیف چهاردرجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۴) است که توسط کمپل، گاگاتاسیس^۲ (۲۰۰۰) ساخته شده است. آنان روایی این پرسشنامه را به شیوه تحلیل عامل و همبستگی نمره مقیاس که توسط دانش آموزان تکمیل شده و نمره‌ای که از تکمیل مقیاس توسط معلمان به دست آمده، محاسبه نمودند. لطیفیان و خوشبخت (۱۳۸۶) روایی این ابزار را به وسیله روایی سازه و همبستگی نمره هر گویه با نمره کل و نیز همبستگی نمرات ابعاد با یکدیگر و نمره کل بررسی کرده و شواهد و روایی مناسبی برای آن گزارش کردند. در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کروناخ برای این پرسشنامه ۰/۷۸ محاسبه گردید.

پرسشنامه حمایت عاطفی معلم^۳: این مقیاس یک ابزار خودگزارشی لیکرتی پنج‌درجه‌ای است که توسط ساکیز (۲۰۰۷) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. این مقیاس شامل ۹ گویه است. ساکیز (۲۰۰۷) روایی سازه این ابزار را بررسی و پایایی این ابزار را با استفاده از روش همسانی درونی و باز آزمایی مورد تأیید قرار داد. حسینی و خیر (۱۳۸۹) روایی این ابزار را با استفاده از روش همبستگی نمرات سؤالات با نمره کل مقیاس تأیید کردند و به‌منظور بررسی پایایی از روش همسانی درونی استفاده کردند. در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کروناخ برای این پرسشنامه ۰/۸۲ محاسبه گردید.

پرسشنامه دل‌زدگی تحصیلی^۴: این پرسشنامه یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) است. این مقیاس ۲۲ سؤالی به‌منظور اندازه‌گیری سطح دل‌زدگی دانش آموزان در حین تدریس طراحی شده است. درعین حال در پژوهش‌های صورت گرفته (برای مثال پکران و همکاران ۲۰۱۰؛ ۲۰۱۴)، از ۵ یا ۷ سؤال دل‌زدگی کلاسی یا دل‌زدگی مربوط به یادگیری، به‌منظور سنجش هر یک از این دو وجه دل‌زدگی تحصیلی استفاده می‌شود (دل‌اورپور، ۱۳۹۴). در این مقیاس پاسخ‌دهندگان باید بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ مساوی کاملاً مخالف تا ۵ مساوی کاملاً موافق، به

1. Quality of teaching questionnaire
2. Kyriakides, Campbell & Gagatasis
3. Affective support teacher questionnaire
4. Academic boredom questionnaire

پرسش‌ها پاسخ دهند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) با کمک تحلیل عاملی اکتشافی، روایی سازه‌ای این عامل را به‌عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانات تحصیلی نشان دادند. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی روایی پرسشنامه و مقیاس‌های فرعی (دلزدگی کلاسی و دلزدگی مرتبط با یادگیری) را احراز کردند و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی سازه‌ای مقیاس دلزدگی تحصیلی را نشان دادند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) پایایی برابر با ۰/۹۳ را برای دو وجه این مقیاس فرعی گزارش کردند. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند. ضریب پایایی آلفای این دو مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۶ بود (به نقل از دلاور پور، ۱۳۹۴). میزان ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸ محاسبه گردید. لازم به ذکر است که چون هیجانات تحصیلی و پیشرفت، وابسته به محیط و موضوع درسی هستند بنابراین سؤالات این پرسشنامه با توجه به درس مطالعات اجتماعی تنظیم شد.

یافته‌ها

جهت تحلیل توصیفی متغیرهای تحقیق از پارامترهای مرکزی (میانگین) و پارامترهای پراکندگی (انحراف معیار، حداکثر امتیاز، کجی و کشیدگی) مطابق جدول ۱ استفاده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمترین نمره	بیشترین نمره
دلزدگی تحصیلی	۳۷۹	۳۶/۹۸	۶/۸۱	۰/۴۳	۰/۴۸	۱۸	۵۱
حمایت عاطفی	۳۷۹	۲۶/۴۳	۵/۳۵	۰/۲۵	۰/۲۵	۱۵	۳۸
کیفیت تدریس	۳۷۹	۳۸/۸۱	۵/۲۳	۰/۲۱	۰/۶۶	۲۶	۵۰
ساختار کلاس	۳۷۹	۵۰/۶۹	۷/۵۳	۰/۷۶	۰/۵۰	۳۷	۸۹
جذابیت تکلیف	۳۷۹	۱۴/۹۵	۴/۹۹	۰/۶۲	۰/۶۶	۸	۲۳
سخت‌گیری در ارزشیابی	۳۷۹	۱۰/۶۳	۲/۷۰	۰/۲۰	۰/۰۷	۴	۱۷
تأکید بر ارزشیابی	۳۷۹	۹/۷۱	۲/۳۱	۰/۱۲	۰/۳۲	۴	۱۵
مرجعیت	۳۷۹	۱۴/۶۴	۳/۳۸	۰/۰۶	۰/۶۳	۸	۲۳

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد میزان کجی و کشیدگی برای تمامی متغیرها کمتر از ۱ است و این نتیجه بیانگر این است که توزیع متغیرها نرمال است و پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است. نتایج حاصل از بررسی رابطه میان متغیرهای اصلی مطالعه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. دل‌زدگی								
۲. حمایت عاطفی	**-/۴۳							
۳. کیفیت تدریس	**-/۴۳	**/۵۱						
۴. ساختار کلاس	**-/۵۵	**/۴۳	**/۴۸					
۵. جذابیت تکلیف	**-/۵۲	**/۴۲	**/۴۷	**/۸۴				
۶. سخت‌گیری در ارزشیابی	/۰۲	-/۰۶	/۰۳	-/۰۴	**-/۲۲			
۷. تأکید بر ارزشیابی	**/۱۶	**-/۲۵	**-/۲۵	-/۰۲	**-/۳۲	-/۰۸		
۸. مرجعیت معلم	**-/۵۰	**/۴۸	**/۵۲	**/۷۶	**/۶۲	-/۱۹	-/۳۲	
						**	**	۱
								/ P<*

نتایج مندرج در جدول ۲، همبستگی متقابل متغیرها را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشخص است حمایت عاطفی معلم، کیفیت تدریس معلم و ساختار کلاس درس در مجموع رابطه منفی و معناداری با دل‌زدگی تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی داشتند. فرضیه ۱- ابعاد ساختار کلاس، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. جهت پاسخ به این فرضیه از رگرسیون استفاده به عمل آمد که نتایج آن در جداول ۳ و ۴ به شرح زیر قابل مشاهده است.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون دل‌زدگی تحصیلی بر اساس ساختار کلاس

الگو	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R ²	Sig
رگرسیون	۵۹۵۹/۹۳	۴	۱۴۸۹/۹۸	۴۸/۰۹	/۵۸	/۳۴	/۰۰۱
باقیمانده	۱۱۵۸۶/۸۵	۳۷۴	۳۰/۹۸				

جدول ۴. مشخصه آماری رگرسیون دلزدگی تحصیلی با ساختار کلاس

متغیرهای پیش‌بین	B	Beta	t	P
جذابیت تکلیف	-.۵۱	-.۳۷	۶/۷۶	/۰۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی	-.۳۱	-.۱۲	۲/۸۴	/۰۱
تأکید بر ارزشیابی	-.۱۷	-.۰۶	۱/۳۱	/۱۹
مرجعیت معلم	-.۶۴	-.۳۲	۵/۸۳	/۰۰۱

چنانچه نتایج جداول ۳ و ۴ نشان می‌دهند ضریب همبستگی چندگانه معادل با ۵۸/ محاسبه شد که نشان‌دهنده این مطلب است که مؤلفه‌های چهارگانه ساختار کلاس با دلزدگی تحصیلی ۵۸/ همبستگی دارد. ضریب تعیین برابر با ۳۴/ به دست آمد که بیانگر این مطلب است که ۳۴٪ از واریانس دلزدگی توسط متغیر مستقل قابل توضیح است. جهت تشخیص اینکه کدام‌یک از مؤلفه‌های ساختار کلاس درس مطالعات اجتماعی سهم بیشتری در تبیین دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. که بر اساس نتایج به دست آمده، در ابعاد ساختار کلاس، بیشترین توانایی پیش‌بینی کنندگی دلزدگی تحصیلی را به ترتیب جذابیت تکلیف، مرجعیت معلم و سخت‌گیری در ارزشیابی دارد. لازم به ذکر است که مؤلفه تأکید بر ارزشیابی توانایی پیش‌بینی کنندگی دلزدگی تحصیلی را نداشت.

فرضیه ۲- کیفیت تدریس معلم، دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. جهت پاسخ به این فرضیه از رگرسیون استفاده به عمل آمد که نتایج آن در جداول ۵ و ۶ به شرح زیر قابل مشاهده است.

جدول ۵. خلاصه مدل رگرسیون دلزدگی تحصیلی بر اساس کیفیت تدریس معلم

الگو	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R ²	Sig
رگرسیون	۳۳۱۵/۱۹	۱	۳۳۱۵/۱۹	۸۷/۸۲	۴۳	۱۹	/۰۰۱
باقیمانده	۱۴۲۳۱/۶۰	۳۷۷	۳۷/۷۵				

جدول ۶. مشخصه آماری رگرسیون دلزدگی تحصیلی با کیفیت تدریس معلم

متغیرهای پیش‌بین	B	Beta	t	P
کیفیت تدریس	-.۵۷	-.۴۳	-۹/۳۷	/۰۰۱

چنانچه نتایج جداول ۵ و ۶ نشان می‌دهند ضریب همبستگی چندگانه معادل با 0.43 محاسبه شد که نشان‌دهنده این مطلب است که کیفیت تدریس با دل‌زدگی تحصیلی 0.43 همبستگی دارد. ضریب تعیین برابر با 0.19 به دست آمد که بیانگر این مطلب است که 19% از واریانس دل‌زدگی توسط متغیر مستقل قابل توضیح است. جهت تشخیص سهم کیفیت تدریس در تبیین دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. که بر اساس نتایج به دست آمده، کیفیت تدریس قدرت پیش‌بینی کنندگی منفی و معناداری برای دل‌زدگی تحصیلی داشت.

فرضیه ۳- حمایت عاطفی معلم، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. جهت پاسخ به این فرضیه از رگرسیون استفاده به عمل آمد که نتایج آن در جداول ۷ و ۸ به شرح زیر قابل مشاهده است.

جدول ۷. خلاصه مدل رگرسیون دل‌زدگی تحصیلی بر اساس حمایت عاطفی معلم

الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	R	R^2	Sig
رگرسیون	۳۳۱۶/۵۸	۱	۳۳۱۶/۵۷	۸۷/۸۶	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۴۲۳۰/۲۱	۳۷۷	۳۷/۷۴				

جدول ۸. مشخصه آماری رگرسیون دل‌زدگی تحصیلی با حمایت عاطفی معلم

متغیرهای پیش‌بین	B	Beta	t	P
حمایت عاطفی معلم	-۰/۵۵	-۰/۴۳	-۹/۳۷	۰/۰۰۱

چنانچه نتایج جداول ۷ و ۸ نشان می‌دهند ضریب همبستگی چندگانه معادل با 0.43 محاسبه شد که نشان‌دهنده این مطلب است که کیفیت تدریس با دل‌زدگی تحصیلی 0.43 همبستگی دارد. ضریب تعیین برابر با 0.19 به دست آمد که بیانگر این مطلب است که 19% از واریانس دل‌زدگی توسط متغیر مستقل قابل توضیح است. جهت تشخیص سهم حمایت عاطفی معلم در تبیین دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. که بر اساس نتایج به دست آمده، حمایت عاطفی معلم قدرت پیش‌بینی کنندگی منفی و معناداری برای دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان داشت.

فرضیه ۴- ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم، دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

جهت پاسخ به این فرضیه از رگرسیون گام به گام استفاده به عمل آمد که نتایج آن در جداول ۹ و ۱۰ به شرح زیر قابل مشاهده است.

جدول ۹. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم با دلزدگی تحصیلی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	B	Beta	t	Sig
دلزدگی تحصیلی	ساختار کلاس	۰/۵۵	۰/۳۰	-۰/۴۹	-۰/۵۵	-۱۲/۷۸	۰/۰۰۱
	ساختار کلاس	۰/۵۹	۰/۳۵	-۰/۴۰	-۰/۴۴	-۹/۶۴	۰/۰۰۱
دلزدگی تحصیلی	کیفیت تدریس معلم			-۰/۳۱	-۰/۲۴	-۵/۲۳	۰/۰۰۱
	ساختار کلاس			-۰/۳۶	-۰/۳۹	-۸/۲۲	۰/۰۰۱
	کیفیت تدریس معلم	۰/۶۰	۰/۳۶	-۰/۲۴	-۰/۱۸	-۳/۷۴	۰/۰۰۱
	حمایت عاطفی معلم			-۰/۱۹	-۰/۱۵	-۲/۹۲	۰/۰۰۱

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، طی سه گام، رفتارهای حمایت عاطفی، کیفیت تدریس و ساختار کلاس قادر به پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی بوده‌اند. طی گام اول، ساختار کلاس، ۳۰ درصد از واریانس دلزدگی را تبیین نمود. در گام دوم، ساختار کلاس و کیفیت تدریس معلم، ۳۵ درصد از واریانس دلزدگی را تبیین نمودند. و در گام سوم ساختار کلاس، کیفیت تدریس معلم و حمایت عاطفی معلم توانستند ۳۶ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

در ارتباط با فرضیه اول، با توجه به نتایج جداول ۲، ۳ و ۴، دلزدگی تحصیلی توسط ابعاد ساختار کلاس به صورت منفی و معناداری پیش‌بینی شد. بر اساس نتایج به دست آمده، در ابعاد ساختار کلاس، بیشترین توانایی پیش‌بینی کنندگی دلزدگی تحصیلی را به ترتیب جذابیت تکلیف، مرجعیت معلم و سخت‌گیری در ارزشیابی داشتند. در تبیین این یافته که مؤلفه "جذابیت تکلیف" بیشترین توانایی پیش‌پراکنده‌گی دلزدگی تحصیلی را دارد می‌توان بیان نمود که، کلاس‌هایی که تکالیف و فعالیت‌هایی دارند که برای یادگیرندگان جذاب و برانگیزاننده است در این قبیل کلاس‌ها شاگردان کمتر احتمال دارد که دچار مشکلات تحصیلی و عاطفی شوند. زمانی که در کلاس درس، تکالیف چالشی، معنی‌دار، مناسب و

جذاب در نظر گرفته شوند، دانش‌آموزان آن تکالیف را مفید درک می‌کنند. و جو این کلاس‌ها را به‌عنوان محیط ایجادکننده فرصت‌هایی برای انجام تکالیف انگیزشی که نیاز به تلاش بیشتر دارد حس می‌کنند (کار، ۲۰۱۰). بنابراین باید تکالیف مناسب از نظر سطح چالش برای یادگیرندگان فراهم ساخت (بولینگر و وارن، ۲۰۰۷؛ حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین بر اساس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و اکلز، میدگلی، ویگفیلد، بوچانان، ریومان، فلانگان (۱۹۹۳؛ نقل از مرادی و چراغی، ۱۳۹۳)، زمانی که دانش‌آموزان محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید بدانند، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق‌ها در محیط تحصیلی و کلاسی استفاده می‌کنند، که منجر به موفقیت درزمینه تحصیلی خواهد شد. در تبیین این فرضیه در ارتباط با درس مطالعات اجتماعی می‌توان بیان نمود، هر متن و تکلیفی باید لذت جستجوگری تولید کند. محتوای درس مطالعات اجتماعی معمولاً به‌گونه‌ای نوشته می‌شوند که فاقد جذابیت بصری هستند و از این‌رو، کمتر لذت‌بخش به شمار می‌روند. یکی از دلایل در حاشیه ماندن مطالعات اجتماعی در نظام آموزشی، همین واقعیت است که متن و تکالیف مطالعات اجتماعی لذت‌بخش نیستند. این تکالیف نه تنها باید با نیازهای واقعی زندگی دانش‌آموزان منطبق باشد، بلکه باید فایده‌مندی و ضرورت آن‌ها به‌گونه‌ای بیان شود که دانش‌آموزان آن‌ها را لذت‌بخش تجربه کنند (فاضلی، ۱۳۹۲). لازم به ذکر است که به دلیل متمرکز بودن نظام آموزشی، به درس مطالعات اجتماعی همانند دروس علوم پایه نگرسته می‌شود که می‌تواند از یک روند خاصی پیروی کند. اورلیچ و همکاران (۲۰۱۰) در یافته‌های خود نشان دادند که توالی درس مطالعات اجتماعی باز است و مانند دروس ریاضی دارای توالی مشخص و بسته نیست. بنابراین مفاهیم مندرج در کتب درسی مطالعات اجتماعی اگر با پرسشگری همراه نشوند منجر به دلزدگی می‌شوند. از طرفی این درس در نظام‌های متمرکز آموزشی ذیل برنامه‌های ایدئولوژیک قرار گرفته و به‌عنوان ابزار مورد استفاده قرار می‌گیرد که نتیجه آن قطع ارتباط با واقعیت است که با پژوهش شووگ و همکاران (۱۹۸۲) همسو است.

در تبیین مؤلفه " مرجعیت معلم " می‌توان گفت، معلمانی که کلاس آن‌ها ساختاری مشارکتی دارد نسبت به معلمانی که کلاسشان جوی مستبدانه دارد، شرایط برای تعامل و اظهار نظر در عقاید و افکار را فراهم است. بنابراین چنین معلمانی از انگیزه درونی، علائق و تجارب فردی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و دانش‌آموزان را به انجام تکالیف ترغیب

می‌نمایند (ریان و گرولینگ، ۱۹۸۶). پس می‌توان بیان نمود، ارتباط برجسته‌ای بین ساختار کلاس درس مطالعات اجتماعی با تعامل و مشارکت ذهنی دانش‌آموزان وجود دارد. زیرا رسالت درس مطالعات اجتماعی بسط دموکراسی و مشارکت مدنی است. مرجعیت معلم در کلاس، نقش مکملی با مشارکت ذهنی و تعامل عاطفی دانش‌آموزان در کلاس خواهد داشت (هاسپل و گالاند ۲۰۱۶). بنابراین معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری‌شان و با فراهم آوردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان، از خودمختاری آن‌ها حمایت کنند. حمایت از خودمختاری شامل رفتارهایی از قبیل فراهم کردن انتخاب، تشویق خود آغازگری، کاهش استفاده از کنترل بیرونی، قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران است. چنین دانش‌آموزانی انگیزش درونی بیشتر، عزت‌نفس و شایستگی ادراک‌شده بالاتری دارند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). پس می‌توان گفت اگر به دانش‌آموزان اجازه اظهارنظر و مرجعیت داده شود، به دنبال آن دلزدگی تحصیلی کمتر خواهد شد. مطابق نظر دسی و رایان (۲۰۰۰) خودتعیین‌گری یکی از عوامل اصلی کاهش دلزدگی است. درس مطالعات اجتماعی بایستی اجازه کنترل بر زندگی را فراهم آورد تا دانش‌آموز در این درس احساس شایستگی نماید.

از طرفی، در تبیین این یافته که مؤلفه "سختگیری در ارزشیابی" توانایی پیش‌بینی کنندگی منفی و معناداری برای دلزدگی تحصیلی دارد. نکته جالب توجه در جدول ۲ بیانگر رابطه منفی و معنادار سخت‌گیری در ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی با جذابیت تکلیف است. شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که معلمان می‌توانند به‌طور مستقیم از طریق ارزشیابی‌ها هیجانات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند (پکران، ۲۰۰۹). مطابق نظر بولینگر و وارن (۲۰۰۷) هدف معلمان مطالعات اجتماعی از آزمون نباید صرفاً نمره‌دهی به دانش‌آموزان باشد. بلکه ارزشیابی شناختی و عاطفی را توأمان مدنظر قرار دهد. سخت‌گیری معلمان در ارزشیابی از یادگیرندگان منجر به ایجاد اضطراب در یادگیرندگان می‌شود و انرژی روانی یادگیرندگان به کسب نمرات عالی معطوف می‌شود. از این رو، نگاه مکانیکی به مسائل انسانی از طریق آزمون‌های استاندارد منجر به دلزدگی می‌شود. درس مطالعات اجتماعی درس زندگی است و نه صرفاً سنجش شناختی آن‌هم در سطح دانش حیطه بلوم. در سنجش درس مطالعات اجتماعی باید از راهکارهای متنوع برای انعکاس توانمندی‌های دانش‌آموزان

استفاده کرد. این یافته با پژوهش‌های قاسمی (۱۳۹۰) و فروغی و همکاران (۱۳۸۳) همخوانی داشت.

در ارتباط با فرضیه دوم، مطابق جدول ۲ بین کیفیت تدریس و دلزدگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود داشت. با توجه به نتایج به دست آمده در جداول ۵ و ۶ کیفیت تدریس توانایی پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری برای دلزدگی تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی داشت. در تبیین این فرضیه می‌توان چنین بیان نمود که کیفیت تدریس نقش مهمی در کاهش دلزدگی، تحصیلی دارد. همچنین تأثیرات مهمی بر احساس رضایت و تعلق دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و کلاس درس دارد (ماگن-ناگار و شاپار، ۲۰۱۷). اگر کیفیت تدریس و محیط یادگیری، به نحوی شکل داده شوند که نیازهای دانش‌آموزان را برآورده سازد، هیجان‌های مرتبط را به وجود می‌آورند. بنابراین ایجاد یادگیری در چنین محیط‌هایی به لحاظ ذهنی برای یادگیرندگان ارزشمندتر است (پکران، ۲۰۰۹). تدریس با کیفیت باید منجر به مشارکت ذهنی یادگیرنده در کلاس شود (دارلینگ، ۲۰۰۰) و یادگیرنده را به چالش علمی بکشانند (فاستر، لیوز و اوناووارا، ۲۰۰۵). بهبود وضوح و روشنی تدریس، ارائه منسجم و ساختارمند معلم و فعال ساختن دانش‌آموزان در انجام تکالیف، باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس نمایند که در یادگیری خود سهم هستند و نیز دانش‌آموزان ارزش بیشتری به محتوای دروس خواهند داد (پکران، ۲۰۰۶). بنابراین یکی از اصلی‌ترین دلایل دلزدگی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی کیفیت تدریس معلم است (مؤمنی، ۱۳۹۳). معلمان برای تحقق اهداف آموزشی بایستی مهارت‌های لازم در تدریس در درس مطالعات اجتماعی به دست آورند. ضمن استفاده از جدیدترین وسایل کمک‌آموزشی، با جرح و تعدیل مناسب در روش‌های اداره کلاس، وضعیت آموزش در درس مطالعات اجتماعی را بهبود بخشند. استفاده از روش‌های فعال تدریس، یکی از رویکردهای مهم و اساسی در برنامه‌ریزی درسی به‌طور عام و برنامه درسی مطالعات اجتماعی به‌طور خاص محسوب می‌شود (مسلمی، ۱۳۸۶). از طرفی کیفیت تدریس در درس مطالعات اجتماعی با واقعیت‌های روز جامعه گره خورده است و قطع ارتباط نظام‌مند این درس با واقعیت‌های بیرونی منجر به دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. درس مطالعات اجتماعی تمرین مشارکت مدنی است و معلمان مطالعات اجتماعی بایستی به تفکر انتقادی آشنا باشند (بار، بارت و شرمیس، ۱۹۷۷؛ بشر، ۱۹۸۵؛ کارتر، ۱۹۹۱؛ گودلد، ۱۹۸۴؛ هرترز برگ، ۱۹۸۱). از این‌رو،

درس مطالعات اجتماعی بایستی زمینه‌ساز هنر عدم توافق از طریق احترام به مخالف و افزایش مدارا و سعه‌صدر باشد. و یکی از راهبردهای آن ترکیب مفاهیم مندرج در این درس با پرسش است. از طرف دیگر باید گفت که تمامی موضوعات و محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی قابل تدریس و یادگیری هستند اما نه فقط برای انتقال اطلاعات بلکه برای پرورش قوه تفکر نقادانه.

در ارتباط با فرضیه سوم، چنانچه در جداول ۲، ۷ و ۸ مشخص است بین حمایت عاطفی معلم و دل‌زدگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود داشت. پژوهشگران تأکید زیادی روی اعمال، نگرش‌ها و حمایت عاطفی معلم از عملکرد تحصیلی، رفتاری، و روانی دانش‌آموز داشته‌اند (بیکر و همکاران، ۲۰۱۳). در این پژوهش، منظور از حمایت عاطفی معلم رفتارها، نگرش‌ها و اعمال معلم شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانش‌آموزان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرادادن است. در بین عناصر مرتبط با محیط یادگیری، حمایت معلم یکی از مهم‌ترین عوامل شناخته‌شده کلاسی است که به‌طور آشکار بر نقش مستقیم معلم در تعاملات کلاسی تأکید دارد. کثرت شواهد پژوهشی موجود، بر اهمیت تأثیر حمایت معلم روی یادگیرندگان صحنه می‌گذارد. تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که حمایت علمی و تحصیلی معلم، با موفقیت بیشتر و ناکامی و گوشه‌گیری کمتر، شایستگی تحصیلی بیشتر، وقوع کمتر سوء رفتار و تمرکز بیشتر در دانش‌آموزان رابطه دارد (عالی پور و همکاران، ۱۳۹۵). در مقابل فقدان حمایت معلم، به‌ویژه می‌تواند یک عامل خطر ساز برای مشکلات هیجانی در میان نوجوانان باشد (ژوئن و برو، ۲۰۰۹؛ نقل از دلاور پور، ۱۳۹۴). در تبیین این فرضیه باید گفت، خصوصیات معلمان مانند گوش دادن، احترام، شناخت و رفتار منصفانه، بر مشارکت ذهنی و کاهش دل‌زدگی در کلاس درس تأثیر می‌گذارد. این خصوصیات همراه با تشویق و انتظارات بالا باعث می‌شود که یادگیرندگان از کلاس لذت برده و دل‌زدگی کمتری از خود نشان دهند. در واقع، حمایت عاطفی معلم تأثیرات مثبتی روی بازده تحصیلی و علاقه و انگیزش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و کلاس درس می‌گذارد. و از بی‌علاقگی، دل‌زدگی و خستگی یادگیرندگان نسبت به تکالیف و درس می‌کاهد. بنابراین دانش‌آموزان می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به تدریس معلم توجه کنند. در همین راستا فورر و اسکینر (۲۰۰۳؛ نقل از خیر و حسینی، ۱۳۹۸) بیان می‌کنند که دانش‌آموزانی که احساس تمجید شدن از طرف معلمان می‌کنند،

احساس خوشحالی و آرامش بیشتری در کلاس دارند، اما دانش‌آموزانی که احساس بی‌اهمیت بودن یا طرد شدن از سوی معلمان می‌کنند، دل‌زدگی، ناراحتی و خشم بیشتری در مشارکت با فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. در نتیجه باید گفت معلمان می‌توانند با حمایت عاطفی خود به ارتقا سطح عملکرد تحصیلی و ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان کمک کنند. معلمان زمانی که دانش‌آموزان حرفی برای گفتن دارند، به سخنان آن‌ها گوش دهند. به عقیده و نظر دانش‌آموزان احترام بگذارند. نیت خیر و خوب خود را به دانش‌آموزان نشان دهند و به دانش‌آموزان احترام بگذارند. بنابراین درحالی که دوره اول دبیرستان که مصادف با سن نوجوانی است و درس مطالعات اجتماعی می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد پلی بین نوجوانی و بزرگسالی به حساب آید اما این درس همچنان به‌عنوان درس درجه دوم و فاقد اهمیت از نظر نظام آموزشی ایران است.

از این رو پیشنهاد می‌شود که محتوای درس مطالعات اجتماعی با واقعیت‌های روز جامعه ایران مطابقت بیشتری یابد و نیز معلمان درس مطالعات اجتماعی در حوزه مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی در مراکز ضمن خدمت فرهنگیان مورد بازآموزی قرار گیرند تا به‌جای تدریس ایزوله مفاهیم، آن‌ها را به‌صورت پرسشی از واقعیت جامعه درآورند.

منابع

امیری جو میلو، میکائیل. (۱۳۹۳). رابطه جو روانی^۱ اجتماعی کلاس، مدیریت کلاس درس و حمایت عاطفی معلم با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان پارس‌آباد مغان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

جوکار، بهرام. (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان‌شناختی*. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء.

حسینی، فریده سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال پنجم، شماره ۲۰.

حکیم زاده، رضوان؛ طرخان، رضا علی و محمدی فارسانی، فریبرز. (۱۳۹۴). بررسی ادراک دانشجویان فنی مهندسی از کیفیت تدریس و تأثیر آن بر انتخاب رویکرد یادگیری دانشگاه تهران. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال هفدهم، شماره ۶۸.

خوشبخت، فریبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ویژگی‌های معلم، تدریس معلم و عملکرد ریاضی دانش آموزان. روانشناسی معاصر، شماره ۲، دوره ۶.

دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۹۴). دلزدگی تحصیلی، تبیین نقش علی محیط یادگیری و عوامل شخصیتی با واسطه‌گری ارزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

عالی‌پور، سیروس؛ شهنی بیلاق، منیجه و سحافی، حکیم. (۱۳۹۵). رابطه علی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجیگری احساس تعلق، لذت، ناامیدی، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، دوره سوم، شماره اول.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۲). درس درجه دو: چگونه درس مطالعات اجتماعی را جذاب کنیم؟. رشد مطالعات اجتماعی، دوره ۱۶، شماره ۱.

فروغی ابری، احمدعلی و کاوه‌پور ابرقویی، زهرا سادات. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی در درس علوم تجربی، در ناحیه ۲ شهر اصفهان. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱، ۶۶-۵۷.

فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، آمنه. (۱۳۹۱). روش تدریس مطالعات اجتماعی. وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ دوم.

قاسمی تادرائی، ستار. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ارزشیابی کلاس در الگوهای ارتباطی و مکانیکی معلم با عملکرد تحصیلی دانش آموزان، رویکردهای نوین آموزشی، ۶(۲)،

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علی^۰ تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۶، شماره ۱۱، صفحات ۱۱۳-۱۴۰.

مسلمی، پری. (۱۳۸۶). روش‌های تدریس فعال در درس مطالعات اجتماعی، رشد آموزش علوم اجتماعی. *دفتر انتشارات کمک آموزشی آموزش و پرورش*، دوره یازدهم، شماره ۱ (شماره پیاپی ۳۶)، زمستان، صص ۵۵-۶۰.

مؤمنی، حسن. (۱۳۹۳). علاقه‌مند کردن دانش آموزان به جامعه‌شناسی (مطالعه موردی: استان ایلان شهرستان موسیان در سال ۱۳۹۰-۱۳۹۱)، *نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره ۱۶، شماره ۴.

نقش، زهرا؛ قاضی طباطبایی، محمود و طرخان، رضا علی. (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌بخش. *تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۱، دوره ۳.

نیکدل، فریبر؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال ۶، شماره ۱ (۲۱)، ۱۱۹-۱۰۳.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ashby, F. G., & Isen, A. M. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review*, 106(3), 529.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies (National Council for the Social Studies Bulletin 51). *Arlington, VA: National Council for the Social Studies*.
- Bearden, L. J., Spencer, W. A., & Moracco, J. C. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor*, 37(2), 113-120.
- Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It? *Social education*, 49(4), 270-76.
- Bolinger, K., & Warren, W. J. (2007). Methods Practiced in Social Studies Instruction: A Review of Public School Teachers' Strategies". *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.

- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and education*, 2(1), 93-108.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement In M. Witrock (Ed.), the third handbook of research on teaching (pp. 328° 375).
- Bruner, J. (1963). The process of education. Harvard University press.
- Parker. W. (1991). Renewing the Social Studies Curriculum. The University of Michigan Press.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Efklides, A. (Ed.). (2005). *Special Issue Feelings and Emotions in the Learning Process*. Elsevier.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
- Flanders, N. A. (1963). Intent, action and feedback: A preparation for teaching. *Journal of Teacher Education*, 14(3), 251-260.
- Foster, M., Lewis, J., & Onafowora, L. (2005). Grooming Great Urban Teachers. *Educational Leadership*, 62(6), 28-32.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hertzberg, H. W. (1981). Social studies reform: 1880-1980. A Project SPAN Report, Social Science Education Consortium. Inc., Boulder, Colorado. *SSEC Publications, Colorado*.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.
- Karp, J. M. (2010). *Teacher expectations and the mediation effects of trust on eighth grade adolescent academic self-efficacy and achievement*. Dowling College.

- Kraft, I. (1967). SOCIAL STUDIES-SEARCH FOR MEANING. *SOCIAL EDUCATION*, 31(7), 597.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science*, 1(2), 76-88.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- Laffey, M. (1996). Social study education for the 21st century. *National Council for the Social Studies (NCSS) in Washington, D.C.* Vol, 80, issue: 581, page(s): 17-18.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (1993). *Handbook of Emotions*. New York.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9-24.
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Mogashoa, T. (2014). Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research. *American International Journal of Contemporary Research*. 4(7), 51-59.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- Pekmn, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. *Handbook of motivation at school*, 575-604.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.

- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(1), 383-388.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.
- Schug, M. C. (1982). Why kids don't like social studies.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departures. *Adolescence*, 23(92), 939.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.
- Wasson, A. S. (1981). Susceptibility to boredom and deviant behavior at school. *Psychological Reports*, 48(3), 901-902.
- Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31(3), 421-431.
- Wilson, T. D., Reinhard, D. A., Westgate, E. C., Gilbert, D. T., Ellerbeck, N., Hahn, C., & Shaked, A. (2014). Just think: The challenges of the disengaged mind. *Science*, 345(6192), 75-77.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In *Emotion in education* (pp. 165-184).