

**Predicting Academic Boredom in Social Studies Courses
based on Perceived Learning Climate, Teaching Quality, and
Teacher Self-efficacy**

S A. Hashemi,¹ S. Salimi^{2*}

1. Department of Education Management, Mehr Arvand Institute of Higher Education,
Abadan, Iran

2. *Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:

Academic boredom
Perceived learning
climate
Sixth grade
elementary school
Social Studies
Teaching Quality
Teacher self-
efficacy

2 .Corresponding
author

✉ s.salimi@cfu.ac.ir

Background and Objectives: Learning social studies in elementary schools is crucial in shaping students' foundational knowledge about their society and environment. Identifying factors that hinder academic engagement in this subject is essential. This research aims to predict academic burnout in social studies based on perceived learning climate, teaching quality, and teacher efficacy. **Methods:** This applied research employs a correlational survey method. The statistical population consisted of 1500 sixth-grade students in Abadan County, and a sample of 380 students was selected using the Kerjcie and Morgan table and multi-stage cluster random sampling. Data were collected using the following questionnaires: The Academic Burnout Questionnaire by Pekrun et al. (2005), the Teaching Quality Questionnaire by Zaboli et al. (2014), the Teacher Efficacy Scale by Tschannen et al. (2001), and the Perceived Learning Environment Scale by Black and Deci (2000). **Findings:** The results indicated a significant inverse relationship between academic burnout in social studies and perceived learning climate and teaching quality among sixth-grade students in Abadan County. It was found that 17% of the changes in academic burnout in social studies could be predicted based on the perceived learning climate, and 40% based on teaching quality. However, teacher efficacy did not have a significant predictive role (0.03). **Conclusion:** Therefore, based on the findings of this research, it is recommended that necessary actions be taken to improve the quality of teaching in social studies, create a favorable learning climate, and enhance teacher efficacy in teaching this subject.



پیش‌بینی دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس و خودکار آمدی معلم

سید علی هاشمی^۱، سمانه سلیمی^{۲*}

۱. گروه مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی مهراروند، آبادان، ایران

۲. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: یادگیری مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی در شکل‌گیری پایه و اساس دانش دانش‌آموزان در مورد جامعه و محیط خود اهمیت دارد و شناسایی عواملی که مانع دزدگی تحصیلی در این درس می‌شود ضرورت دارد. این پژوهش با هدف پیش‌بینی دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس و خودکار آمدی معلم انجام گرفته است. **روش‌ها:** این پژوهش کاربردی از لحاظ روش پیمایشی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان (۱۵۰۰ نفر) بود و ۳۸۰ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های دزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵)، کیفیت تدریس زابلی و همکاران (۱۳۹۳)، خودکارآمدی معلم اسپانن و همکاران (۲۰۰۱) و مقیاس جو یادگیری ادراک‌شده بلک و دسی (۲۰۰۰) استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌های حاصل نشان داد بین دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی با جو یادگیری ادراک‌شده و کیفیت تدریس در بین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان رابطه معنی‌داری و معکوسی وجود دارد و ۱۷ درصد از تغییرات دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس جو یادگیری ادراک‌شده و ۴۰ درصد بر اساس کیفیت تدریس قابل پیش‌بینی است و خودکارآمدی معلم نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری نداشت (۰/۰۳). **نتیجه‌گیری:** بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش توصیه می‌شود جهت کیفیت بخشی تدریس درس مطالعات اجتماعی و ایجاد جو یادگیری مطلوب و خودکارآمدی معلمان در تدریس این درس اقدامات لازم صورت پذیرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:10.48310/rsse.2026.
20255.1291

واژه‌های کلیدی:

پایه ششم ابتدایی
جو یادگیری ادراک شده
خودکارآمدی معلم
دزدگی تحصیلی
کیفیت تدریس
مطالعات اجتماعی

۲. نویسنده مسئول:

s.salimi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲ شماره صفحات: ۲۶

مقدمه

آموزش یک فعالیت احساسی است. هم دانش آموزان و هم معلمان، احساساتی را تجربه می کنند که توسط پیشایندهای متنوعی مانند موضوع درسی، جذب شناختی، رویکردهای آموزشی و دستاوردهای گذشته نگر و آینده نگر برانگیخته می شوند. این احساسات تحصیلی می توانند رفتار معلمان و دانش آموزان را تعدیل کنند (Pekrun, 2014) و بر تصمیمات آن ها در فرآیندهای تدریس و یادگیری تأثیر بگذارند (Dávila Acedo & Sánchez, 2021). مانند مدیریت زمان یا انتخاب استراتژی یادگیری (Mellado Jiménez et al., 2014). حالات عاطفی در کلاس درس بر نتایج آموزشی تأثیر می گذارند (Goetz & et al., 2023).

تجربیات عاطفی دانش آموزان موضوعی است که به طور گسترده در بین محققان مورد بحث قرار گرفته و نقش محوری آن در نتایج دانش آموزان ثابت شده است (Bieg et al., 2022, Goetz et al., 2021). نوع عاطفه و احساسی که دانش آموزان در محیط کلاس درس و در طول یادگیری تجربه می کنند، بر عملکرد تحصیلی آن ها تأثیر می گذارد. دزدگی از تحصیل^۱ یکی از احساسات منفی است که دانش آموزان در طول یادگیری تجربه می کنند و می تواند بر تمرکز و درک آن ها از مفاهیم تدریس شده در کلاس تأثیر بگذارد (Adesola et al., 2019). در یک تعریف کلی دزدگی تحصیلی یک هیجان است که شامل مؤلفه های عاطفی، احساسات ناخوشایند و آزاردهنده، شناختی (ادراکات تغییر یافته در مورد زمان فیزیولوژیکی کاهش انگیزش) می باشد که نشانگر نمود چهره ای، صوتی و حالت بدنی و انگیزشی انگیزش برای تغییر فعالیت یا ترک موقعیت است (Tam et al., 2020).

دزدگی از تحصیل شیوع نگران کننده ای در دانش آموزان سراسر کشورها نشان داده شده است (Sharp et al., 2020) و با بسیاری از پیامدهای مضر در آموزش مرتبط دانسته شده است (Grazia et al., 2021؛ Ghensi et al., 2021). احساسات دانش آموزان نسبت به دروس مختلف می تواند بسیار متفاوت باشد. برخی دروس ممکن است با علاقه و اشتیاق همراه باشند، در حالی که برخی دیگر ممکن است با بی علاقه و حتی اضطراب مواجه شوند. این احساسات تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله علاقه شخصی، سبک یادگیری، روش تدریس معلم و تجربیات قبلی دانش آموز، فضای یادگیری و صلاحیت حرفه ای معلم قرار دارند.

یکی از دروسی که در پایه ششم دوره ابتدایی تدریس می شود درس مطالعات اجتماعی^۲ است. یادگیری مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی نقش مهمی در شکل دهی به درک دانش آموزان از محیط اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اطرافشان ایفا می کند. این درس به عنوان وسیله ای برای القای ارزش های اجتماعی و مهارت های تفکر انتقادی که دانش آموزان در زندگی روزمره به آن نیاز دارند، عمل می کند. با توجه به اهمیت درس مطالعات اجتماعی و

1. boredom from studying

2. social studies lesson

نوع احساسی که نسبت به این درس وجود دارد بررسی عوامل تأثیرگذار بر کاهش و با افزایش آن دارای اهمیت است. در سبب‌شناسی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی تحقیقات در حالت کلی بر نقش معلمان مدرسه، همسالان، والدین، شرایط زندگی و خانواده و فاکتورهای درونی همچون ویژگی‌های شخصیت خودکارآمدی، راهبردهای مقابله با استرس رویکردهای یادگیری دانش‌آموز تأکید دارد (Mazlounian et al., 2019). لذا نیاز است که عوامل یا متغیرهایی که بر دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی نقش مثبت یا منفی دارند مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد که در این پژوهش به بررسی نقش سه متغیر جو یادگیری ادراک‌شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم پرداخته شده است.

بیان مسئله

مطالعات اجتماعی یک حوزه مطالعاتی است که رشته‌های مختلف علوم اجتماعی، مانند تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی و اقتصاد را برای درک جامع تعاملات اجتماعی و زندگی انسان در زمینه‌های مختلف، ادغام می‌کند (Ayuni, 2023). مطالعات اجتماعی یک حوزه مهم یادگیری در کتب آموزش و پرورش است از انسان و تعامل او با محیط‌های گوناگون بحث می‌کند (Gholshan Azimi, 2022., Ariya fard & Malek abadi, 2023). به گفته جان و مایکلز^۱، مطالعات اجتماعی بر تعامل انسان با محیط اجتماعی و فیزیکی‌اش تمرکز دارد (Marcus & Forsyth, 2004). زندگی مدنی و مطالعات اجتماعی برای تصمیم‌گیری‌های اجتماعی بسیار مهم هستند.

مطالعات اجتماعی برای زندگی اقتصادی بسیار مهم هستند. مطالعات اجتماعی به انتخاب‌های شغلی کمک می‌کند. با این حال، واقعیت در این زمینه نشان می‌دهد که هنوز بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری مطالعات اجتماعی کمتر فعال هستند. تلاش‌ها برای بهبود کیفیت یادگیری اغلب با چالش‌های مختلفی مانند مشارکت کم دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری مواجه است. مشارکت دانش‌آموزان عنصر مهمی در یادگیری است زیرا با مشارکت فعال، دانش‌آموزان نه تنها اطلاعات را به صورت منفعلانه دریافت می‌کنند، بلکه در ساخت دانش نیز نقش دارند (Le, Nguyen, 2024, Wang et al., 2022). هنگامی که دانش‌آموزان به طور فعال در یادگیری مشارکت دارند، مفاهیم آموزش داده شده را راحت‌تر درک می‌کنند و می‌توانند آن‌ها را به تجربیات واقعی در زندگی روزمره مرتبط کنند (et Haleem et al., 2022, Susanti al, 2023).

بر اساس نتایج بررسی متون مربوط به یادگیری علوم اجتماعی در مدارس ابتدایی، مشکلات مختلفی یافت شد که بر اثربخشی فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارند و باعث دلزدگی تحصیلی از این درس خواهد شد. این مشکلات شامل استفاده از روش‌های یادگیری نظری، استفاده

1. John & Michaels

حداقلی از فناوری، مطالب نامربوط، حرفه‌ای‌گری محدود معلمان، جو یادگیری و سیستم ارزیابی مبتنی بر حفظ کردن مطالب است. (Fauzi & Ayuni, 2024).

جو یادگیری ادراک شده به جنبه‌های فیزیکی و اجتماعی، که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، اشاره دارد. عواملی مانند پویایی کلاس درس، روابط بین فردی، تعاملات معلم و دانش‌آموز و حمایت از محیط یادگیری می‌شود (Ford & Ware, 2018). تحقیقات به طور مداوم نشان داده‌اند که یک جو یادگیری مثبت و حمایتی، انگیزه، مشارکت و نتایج یادگیری در دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (Derakhshan & et al., 2023; Xie & Derakhshan, 2021). برعکس، یک جو یادگیری منفی می‌تواند مانع پیشرفت دانش‌آموزان شود و به تجربه احساسات منفی کمک کند (Ma et al., 2023). از طرفی دیگر یکی از مشکلات اصلی در یادگیری مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی، استفاده از روش‌ها و کیفیت تدریسی است که تمایل به تئوری دارند. این روش‌ها و کیفیت تدریس باعث می‌شود دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری را به صورت منفعلانه و بدون مشارکت فعال در فرآیند یادگیری دریافت کنند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که تدریس از طریق سخنرانی و حفظ کردن، بر یادگیری مطالعات اجتماعی غالب است که باعث عدم مشارکت دانش‌آموزان و ضعف مهارت‌های تفکر انتقادی می‌شود (Suryana, 2020). بنابراین کیفیت معلم به طور قابل توجهی بر کیفیت یادگیری ارائه شده تأثیر می‌گذارد. یکی از موانع یادگیری مطالعات اجتماعی، عدم توسعه حرفه‌ای معلمان، به ویژه در روش‌های تدریس نوآورانه و استفاده از فناوری است. بسیاری از معلمان در مدارس ابتدایی، دسترسی یا آموزش کافی برای اتخاذ رویکردهای یادگیری که بیشتر با نیازهای دانش‌آموزان امروزی مرتبط هستند، ندارند.

در فرآیند یادگیری، به ویژه در مدارس، نقش معلمان بسیار مهم است، به خصوص در ارائه مطالب به دانش‌آموزان (Khanh, 2024). معلمان همچنین به عنوان منابع یادگیری، تسهیل‌کنندگان، مدیران یادگیری، نمایش‌دهندگان، راهنماها، انگیزه‌دهندگان و ارزیابان عمل می‌کنند (Munafiah et al., 2023; Yani et al., 2020). صلاحیت‌های معلم یا رویکردی که معلم در کلاس درس استفاده می‌کند، مستقیماً بر فرآیند تدریس تأثیر می‌گذارد و آنرا هدایت می‌کند. بخش زیادی از این صلاحیت‌ها تحت تأثیر خودکارآمدی معلمان قرار دارد. باور یک معلم به توانایی خود در برانگیختن مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان، حتی زمانی که دانش‌آموزان دشوار یا بی‌انگیزه هستند، در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی و نظریه شناخت اجتماعی که توسط آلبرت بندورا توسعه داده شده است، خودکارآمدی معلم نامیده شده است. این تلاش‌ها برای خود معلمان خودکارآمد که کمتر تحت تأثیر فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند و از شغل خود راضی‌تر هستند، و همچنین برای دانش‌آموزانشان که انگیزه، سازگاری تحصیلی و پیشرفت بیشتری نشان می‌دهند، مفید است. در نتیجه، خودکارآمدی معلم یک سازه نظری است که در زمینه تدریس و جلوگیری از دلزدگی تحصیلی بسیار مرتبط است (Fackler &

(Malmberg, 2016). با عنایت آنچه که بیان شد و اهمیت درس مطالعات اجتماعی در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و مطالعاتی که نشان می‌دهد کیفیت جو یادگیری، کیفیت تدریس و خودکارآمدی در ایجاد علاقه یا دلزدگی تحصیلی نسبت به این درس می‌تواند نقش داشته باشد و همچنین وجود خلاء پژوهشی در این زمینه محققان بر آن شدند تا در این مطالعه به این سؤال پاسخ دهد که کیفیت جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس معلم و خودکارآمدی معلم به چه میزان می‌تواند دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی را پیش بینی کند و رابطه بین این متغیرها چگونه است؟

پیشینه و چارچوب نظری

دلزدگی تحصیلی

دلزدگی تحصیلی و عوامل بوجود آورنده آن یکی از مهمترین عوامل تضعیف عملکرد تحصیلی است. این سازه روانشناختی یک هیجان است و از عوامل مهم ایجاد اختلال در فرآیند یادگیری مطلوب دانش‌آموزان و دانشجویان است (Delavarpour & Hossein Chari., 2019). این هیجان تحصیلی با مؤلفه‌های انگیزشی فیزیولوژیکی، شناختی، عاطفی و نمودهای بیرونی بازنمایی می‌گردد که در طول فعالیت‌های تحصیلی نظیر حضور در کلاس مطالعه و یا انجام تکالیف درسی تجربه می‌شود. بدین معنا تجربه عاطفی نامطلوبی که فرد حین مطالعه و انجام تکالیف درسی یا در طی حضور در کلاس تجربه می‌کند دلزدگی تحصیلی تعریف می‌شود (Sharp et al, 2020).

جو یادگیری ادراک شده

جو کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی روانشناختی و رفتاری دانش‌آموزان برعهده دارد. جو روانشناختی و محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم، تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، باورهای مربوط به خود، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در محیط‌های یادگیری مختلف دارد (Murray & Malmgren, 2005).

کیفیت تدریس

کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم در فرایند یادگیری است. منظور از کیفیت تدریس، درک بهتر مفاهیم و قدرت تحلیل روابط بین آموخته‌ها از جانب دانش‌آموزان است کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثر بخش می‌دانند و مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر کیفیت تدریس به بررسی مؤثر بودن فعالیت‌های

آموزشی اساتید می‌پردازد و شامل فعالیت‌هایی از قبیل مهارت‌های تدریس، انگیزش و ارتباط مؤثر با دانشجویان، شخصیت و رفتار و توانایی علمی استاد است (Zaboli, et al 2014).

خودکارآمدی معلم

باور یک معلم به توانایی خود در برانگیختن مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان، حتی زمانی که دانش‌آموزان بی‌انگیزه هستند، در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی و نظریه شناخت اجتماعی که توسط آلبرت بندورا توسعه داده شده است، خودکارآمدی معلم نامیده شده است. تحقیقات نشان می‌دهد معلمانی که سطح بالایی از خودکارآمدی دارند، بیشتر پذیرای روش‌های جدید تدریس هستند، اهداف چالش‌برانگیزتری برای خود تعیین می‌کنند، سطح بالاتری از برنامه‌ریزی و سازماندهی را نشان می‌دهند، تلاش‌های خود را معطوف به حل مشکلات می‌کنند، به دنبال کمک هستند و در مواجهه با مشکلات، استراتژی‌های تدریس خود را تنظیم می‌کنند. این تلاش‌ها برای خود معلمان خودکارآمد که کمتر تحت تأثیر فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند و از شغل خود راضی‌تر هستند، و همچنین برای دانش‌آموزانشان که انگیزه، سازگاری تحصیلی و پیشرفت بیشتری نشان می‌دهند، مفید است. در حالی که خودکارآمدی معلم به صورت فردی توضیح می‌دهد که چگونه باورهای معلم به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مربوط می‌شود، خودکارآمدی جمعی معلم به درک تأثیر متفاوت معلمان و کل مدارس بر نتایج دانش‌آموزان کمک می‌کند (Tschannen & Hoy, 2007).

در ادامه نمونه‌ای از تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با عنوان پژوهش حاضر آورده شده است. ارجمند آرا (2022) در پژوهشی بیان داشت که بین رابطه معلم و دانش آموز و رشد کیفیت آموزشی درس مطالعات اجتماعی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. البرزی و همکاران (2020) نشان دادند که جو یادگیری به صورت مثبت و معناداری پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی علوم در دانش‌آموزان بود اما خودکارآمدی معلم با دو بعد خودکارآمدی فردی در تدریس و پیامد آموزشی علوم، پیش بینی کننده معنادار پیشرفت تحصیلی نبودند و همچنین جو یادگیری به صورت مثبت، پیش بینی کننده معنادار نگرش به علوم بود اما خودکارآمدی معلم پیش بینی کننده معنادار نگرش به علوم نبود.

حکمتیان و همکاران (2020) نشان دادند که ابعاد جو کلاس (جذابیت تکلیف، مرجعیت و سخت گیری در ارزشیابی) توانایی پیش بینی کنندگی منفی و معناداری برای دلزدگی تحصیلی داشتند. دیگر یافته‌ها حاکی از این بود که بین کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم با دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی رابطه منفی و معنی داری وجود داشت.

دی آلدو و همکاران (De Alda et al., 2025) در پژوهشی بیان کردند که احساسات منفی در دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای دلدزدگی تحصیلی بر پیشرفت و یادگیری تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش آنان نشان داد که تأثیر مخرب دلدزدگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به طور قابل توجهی تحت تأثیر دانش قبلی است و تأثیر آن بر دانش‌آموزانی که سطح پایین‌تری دارند، برجسته‌تر است. فائوزی و ایونی (Fauzi & Ayuni 2024) از بررسی متون مربوط به یادگیری علوم اجتماعی در مدارس ابتدایی مشکلات مختلفی یافت شد. این مشکلات شامل استفاده از روش‌های یادگیری نظری، استفاده حداقلی از فناوری، مطالب نامربوط، حرفه‌ای‌گری محدود معلمان و سیستم ارزیابی مبتنی بر حفظ کردن مطالب است.

خان و همکاران (Khan et al., 2024) در مطالعه‌ای نشان دادند که میانگین مقادیر پاسخگویی از معلمان و دانش‌آموزان، عمدتاً در دانش موضوعی، مهارت‌های ارتباطی و ارتباط برنامه درسی، همخوانی گسترده‌ای را نشان می‌دهد. در نتیجه، روش‌های آموزشی مطالعات اجتماعی ابتدایی و شیوه‌های اجرای برنامه درسی عمدتاً عملی هستند و معلمان و دانش‌آموزان تجربیات مثبتی را در دانش موضوعی، ارتباط عملی و پرسشگری دانش‌آموزان گزارش می‌دهند. وولندری (Wulandari, 2024) در پژوهشی بیان داشته است که کاربرد مدل یادگیری به طور قابل توجهی نقش و مشارکت دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری مطالب علوم اجتماعی در مدارس ابتدایی افزایش می‌دهد. چالش‌های پیش رو، مانند انتخاب روش، انگیزه دانش‌آموز، درک معلم و در دسترس بودن منابع، شناسایی شده و راه‌حل‌های ممکن پیشنهاد شده‌اند.

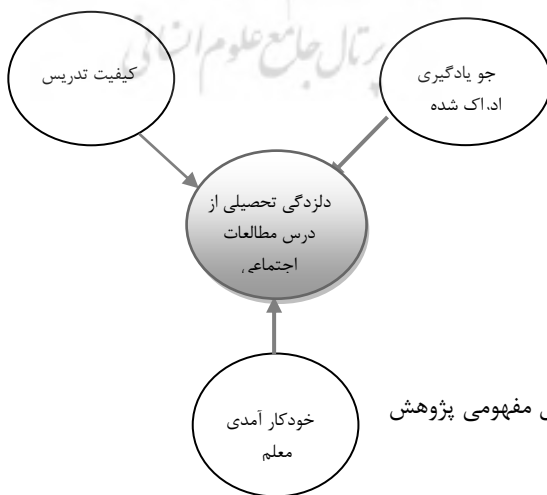
بودیهارتی و آنیترا (Budiharti & Anitra, 2024) در پژوهشی نشان داد که اکثر دانش‌آموزان انگیزه یادگیری متوسط تا پایینی دارند که با عملکرد تحصیلی آن‌ها که در دسته متوسط قرار می‌گیرد، همبستگی مثبتی بین انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یافت شد. پیشنهاد مورد مطالعه نشان می‌دهد که مطالعات قبلی فقط به رابطه یکی از متغیرهای وابسته (خودکارآمدی معلم، جو یادگیری ادراک شده و کیفیت تدریس) با دلدزدگی تحصیلی پرداخته‌اند. نوآوری این پژوهش در بررسی همزمان و تعامل سه متغیر کلیدی برای تبیین دلدزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی می‌باشد. تمرکز بر درس مطالعات اجتماعی به عنوان میدان مطالعه، خود یک نوآوری محتوایی است. این درس به دلیل ماهیت میان رشته‌ای می‌تواند حساسیت‌های ارزشی اجتماعی ایجاد کند. بنابراین تمرکز اختصاصی بر این درس به عنوان حوزه‌ای چالش برانگیز در آموزش علوم انسانی گامی نو در تحقیقات آموزشی محسوب می‌شود.

پیشینه و چارچوب نظری

مدل نظری پژوهش حاضر بر مبنای نظریه کنترل ارزش هیجان‌های تحصیلی و دیدگاه شناخت اجتماعی بندورا تبیین می‌شود. طبق نظریه کنترل ارزش پکران، هیجان‌های تحصیلی از جمله دزدگی زمانی شکل می‌گیرند که فرد در موقعیت یادگیری احساس کنترل پایین بر فعالیت و یا ارزش پایین برای تکلیف ادراک کند. در نتیجه، شرایط محیط یادگیری و ویژگی‌های تدریس می‌تواند از طریق اثرگذاری بر ادراک دانش‌آموز از کنترل و ارزش، هیجان‌هایی مانند دزدگی را افزایش یا کاهش دهد (Pekrun, 2014).

از سوی دیگر، جو یادگیری ادراک‌شده به عنوان یکی از عناصر مهم محیط کلاس، شامل کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، حمایت عاطفی و اجتماعی، و احساس امنیت و مشارکت است که می‌تواند ادراک کنترل و ارزش یادگیری را تقویت کرده و در نتیجه، دزدگی را کاهش دهد. همچنین کیفیت تدریس شامل وضوح ارائه، سازمان‌دهی محتوا، روش‌های مشارکتی و بازخورد مؤثر است که می‌تواند با افزایش درگیری شناختی و هیجانی دانش‌آموز، احتمال تجربه دزدگی را کاهش دهد. علاوه بر این، بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا، خودکارآمدی معلم باور معلم نسبت به توانایی خود در هدایت یادگیری و برانگیختن انگیزش دانش‌آموزان است. خودکارآمدی بالاتر می‌تواند منجر به به‌کارگیری راهبردهای تدریس اثربخش‌تر، مدیریت بهتر کلاس و ایجاد جو یادگیری مثبت‌تر شود؛ در نتیجه، خودکارآمدی معلم به صورت مستقیم و غیرمستقیم با کاهش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Fackler & Malmberg, 2016).

بنابراین در مدل مفهومی پژوهش حاضر فرض می‌شود که جو یادگیری ادراک‌شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم به عنوان پیش‌بین‌های کلیدی می‌توانند دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی را پیش‌بینی کنند.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد تقریبی ۱۵۰۰ نفر بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۸۰ نفر برآورد شد. نمونه گیری به شیوه خوشه ای چندمرحله ای انجام گرفت؛ بدین صورت که ابتدا از میان مدارس ابتدایی شهرستان آبادان، تعدادی مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه چند کلاس ششم به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت از هر کلاس، دانش آموزان به صورت تصادفی وارد نمونه شدند. همچنین جهت رعایت نمایندگی جنسیت، انتخاب خوشه ها از مدارس دخترانه و پسرانه به صورت متوازن انجام شد. به منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش، رضایت دانش آموزان و والدین آن ها برای شرکت در پژوهش اخذ شد و در جریان تمامی مراحل قرار گرفتند. به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات گزارش شده توسط آنان محرمانه باقی می ماند و به صورت گروهی جهت استفاده در گزارش های پژوهشی استفاده خواهد شد.

پرسشنامه استاندارد دزدگی تحصیلی

این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال توسط Pekrun et al (2005) ساخته شده و دارای دو مؤلفه دزدگی از کلاس و دزدگی از یادگیری می باشد. همچنین پایایی آن نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در پژوهش مربوطه محاسبه گردید. آلفای این پرسشنامه ۰/۷۹ بدست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه می باشد.

مقیاس جو یادگیری ادراک شده

این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و توسط Black & Deci (2000) ساخته شده است و در مطالعات مختلف برای سنجش جو یادگیری مورد استفاده قرار گرفته است. روایی و پایایی مقیاس، از جمله آلفای کرونباخ ۰/۷۸ در پژوهش های مختلف تأیید شده است.

پرسشنامه کیفیت تدریس

این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال توسط Zaboli, et al (2014) ساخته و دارای ۸ مؤلفه ۱. تسلط بر محتوا ۲. تدوین طرح درس ۳. مهارت های تدریس ۴. مدیریت کلاس درس ۵. راهنمایی و مشاوره ۶. ارزیابی عملکرد یادگیری ۷. مهارت های ارتباطی معلم و دانش آموز و ۸. رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس می باشد. همچنین پایایی آن نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در پژوهش مربوطه محاسبه گردید. آلفای این پرسشنامه ۰/۷۶ بدست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه می باشد.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم

مقیاس خودکارآمدی معلم توسط Tschannen, et al (2001) ساخته شده است که از ۲۴ گویه و ۳ خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس تشکیل شده است.

داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آمار توصیفی (میانگین، واریانس، انحراف معیار، درصد و فراوانی) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی، رگرسیون چندگانه و رگرسیون گام به گام) و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS 23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش شامل جنسیت، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و تحصیلات والدین بررسی شد که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است. سپس شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار و واریانس محاسبه و در جدول (۲) گزارش گردید.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی

متغیرها	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	دختر	۱۶۰	۴۲/۱
	پسر	۲۲۰	۵۷/۹
وضعیت اقتصادی	پایین	۱۲۰	۳۱/۶
	متوسط	۱۹۰	۵۰
	بالا	۷۰	۱۸/۴
تحصیلات پدر	دیپلم و کمتر	۱۷۰	۴۴/۷
	کاردانی/لیسانس	۱۶۰	۴۲/۱
	ارشد و بالاتر	۵۰	۱۳/۲
تحصیلات مادر	دیپلم و کمتر	۱۹۰	۵۰
	کاردانی/لیسانس	۱۴۵	۳۸/۲
	ارشد و بالاتر	۴۵	۱۱/۸

جدول ۲. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	واریانس	انحراف معیار
دلزدگی تحصیلی	۱/۷۱	۰/۵۳	۰/۷۳
دلزدگی از کلاس	۱/۷۴	۰/۵۴	۰/۷۴

۰/۷۴	۰/۵۵	۱/۷۳	دلزدگی از یادگیری
۰/۴۹	۰/۲۴	۲/۸۶	جو یادگیری ادراک شده
۰/۷۷	۰/۵۹	۲/۶۳	کیفیت تدریس
۰/۷۶	۰/۸۷	۲/۶۶	تسلط بر محتوا
۰/۶۶	۰/۸۱	۲/۶۲	تدوین طرح درس
۰/۶۲	۰/۷۹	۲/۶۰	مهارت های تدریس
۰/۶۰	۰/۷۷	۲/۶۲	مدیریت کلاس درس
۰/۷۶	۰/۸۷	۲/۶۵	راهنمایی و مشاوره
۰/۷۱	۰/۸۴	۲/۶۳	ارزیابی عملکرد یادگیری
۰/۶۷	۰/۸۲	۲/۶۳	مهارت های ارتباطی معلم و دانش آموز
۰/۶۰	۰/۸۰	۲/۶۰	رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس
۰/۷۷	۰/۷۹	۲/۶۰	خودکارآمدی معلم
۰/۷۸	۰/۶۱	۳/۰۳	درگیر کردن فراگیر
۰/۷۷	۰/۶۰	۲/۹۹	راهبردهای آموزشی
۰/۷۹	۰/۶۳	۳/۰۲	مدیریت کلاس

نتایج جدول (۱) نشان داد، تعداد دانش آموزان پسر (۵۷/۹٪) بیشتر از دختران (۴۲/۱٪) بود. همچنین بیشترین فراوانی مربوط به وضعیت اقتصادی-اجتماعی متوسط (۵۰٪) است. از نظر تحصیلات والدین نیز بیشترین درصد در سطح دیپلم و کارشناسی قرار دارد. همچنین نتایج جدول (۲) نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی (۰/۷۳ ± ۱/۷۱)، جویادگیری ادراک شده (۰/۴۹ ± ۲/۸۶)، کیفیت تدریس (۰/۷۷ ± ۲/۶۳) و خودکارآمدی معلم (۰/۷۷ ± ۲/۶۰) است.

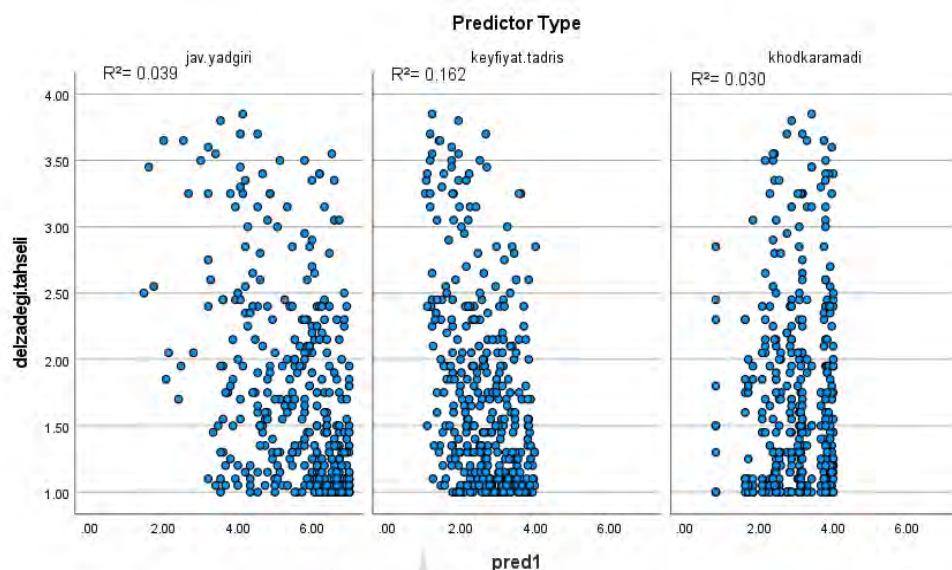
جهت بررسی روابط میان متغیرهای تحقیق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج جدول (۳) نشان داد بین متغیرهای پیش بین پژوهش و دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی، روابطی منفی و معنادار وجود دارد؛ به این معنا که با افزایش کیفیت عوامل آموزشی و حرفه ای معلم، میزان دلزدگی تحصیلی دانش آموزان از درس مطالعات اجتماعی کاهش می یابد. در میان متغیرهای اصلی، کیفیت تدریس بیشترین ارتباط را با دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی نشان داد (۰/۴۰-) و پس از آن جو یادگیری ادراک شده (۰/۱۹-) و خودکارآمدی معلم (۰/۱۷-) قرار گرفتند. همچنین تمامی ابعاد کیفیت تدریس از جمله تسلط بر محتوا، تدوین طرح درس، مهارت های تدریس، مدیریت کلاس درس، راهنمایی و مشاوره، ارزیابی عملکرد یادگیری و مهارت های ارتباطی معلم و دانش آموز با دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی رابطه منفی و معنادار داشتند که نشان دهنده نقش برجسته کیفیت

عملکرد معلم در کاهش دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی است. افزون بر این، ابعاد خودکارآمدی شامل درگیر کردن فراگیر، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس نیز با دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی رابطه منفی و معنادار داشتند، هرچند شدت این روابط نسبت به کیفیت تدریس کمتر بود.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پیش بین		متغیر ملاک: دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی
		ضریب همبستگی (r)
		سطح معناداری (p)
جو یادگیری ادراک شده	-۰/۱۹	۰/۰۰۱
کیفیت تدریس	-۰/۴۰	۰/۰۰۱
تسلط بر محتوا	-۰/۳۹	۰/۰۰۱
تدوین طرح درس	-۰/۳۸	۰/۰۰۱
مهارت‌های تدریس	-۰/۳۷	۰/۰۰۱
مدیریت کلاس درس	-۰/۳۷	۰/۰۰۱
راهنمایی و مشاوره	-۰/۳۶	۰/۰۰۱
ارزیابی عملکرد یادگیری	-۰/۳۶	۰/۰۰۱
مهارت‌های ارتباطی معلم و دانش آموز	-۰/۳۸	۰/۰۰۱
رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس	-۰/۳۵	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	-۰/۱۷	۰/۰۰۱
درگیر کردن فراگیر	-۰/۱۲	۰/۰۱۲
راهبردهای آموزشی	-۰/۱۱	۰/۰۲۰
مدیریت کلاس	-۰/۱۳	۰/۰۱۱

به منظور بررسی بصری الگوی رابطه و خطی بودن ارتباط بین متغیرها، نمودارهای پراکندگی بین دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی و هر یک از متغیرهای پیش‌بین (جو یادگیری ادراک‌شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم) در شکل (۲) ترسیم شده است. نتایج نمودار (شکل ۲) نشان می‌دهد که روابط به صورت خطی و در جهت منفی است. همچنین بر اساس ضرایب همبستگی، کیفیت تدریس به تنهایی حدود ۱۶/۲ درصد، جو یادگیری ادراک‌شده حدود ۳/۹ درصد و خودکارآمدی معلم حدود ۳ درصد از واریانس دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی را تبیین می‌کنند.



شکل ۲. نمودار پراکندگی رابطه دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی با متغیرهای پیش‌بین

جهت بررسی نقش پیش‌بین‌های پژوهش در تبیین دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی و همچنین ارزیابی اثر منحصر به فرد هر یک از متغیرها، رگرسیون چندگانه همزمان با ورود جو یادگیری ادراک‌شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم اجرا شد. به منظور اطمینان از نبود مشکل چند همخطی، شاخص‌های Tolerance و VIF بررسی و گزارش گردید. خلاصه نتایج این تحلیل در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی

متغیر پیش‌بین	B	SE(B)	β	t	p	Tolerance	VIF
ثابت	۳/۱۴	۰/۱۸	-	۱۶/۷۶	۰/۰۰۱	-	-
جو یادگیری ادراک‌شده	-۰/۱۸	۰/۰۵	-۰/۱۷	-۳/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۱/۰۰
کیفیت تدریس	-۰/۳۸	۰/۰۵	-۰/۴۰	-۷/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۱/۳۶
خودکارآمدی معلم	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۵۶	۰/۵۷	۰/۷۳	۱/۳۵

نتایج رگرسیون چندگانه همزمان (جدول ۴) نشان داد مدل کلی پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس جو یادگیری ادراک‌شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم معنادار است و این سه متغیر در مجموع ۱۹/۴٪ از واریانس دلزدگی تحصیلی را تبیین

می‌کنند. بررسی ضرایب استاندارد شده نشان داد کیفیت تدریس ($-0/40$) و جو یادگیری ادراک شده ($-0/17$) پیش‌بین‌های معنادار و منفی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی هستند؛ به این معنا که با افزایش کیفیت تدریس و مثبت‌تر شدن جو یادگیری، میزان دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی کاهش می‌یابد. در مقابل، خودکارآمدی معلم در حضور سایر متغیرها نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری نداشت ($0/03$). همچنین شاخص‌های هم‌خطی نشان دادند که مشکل چندهمخطی وجود ندارد ($VIF < 2$ و $Tolerance > 0.70$) و مقدار دوربین _ واتسون ($1/68$) بیانگر استقلال خطاهاست. اندازه اثر مدل بر اساس f^2 کوهن برابر با $0/24$ به دست آمد که نشان‌دهنده اندازه اثر متوسط مدل است.

همچنین، جهت بررسی قدرت پیش‌بینی متغیرهای پژوهش از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج پیش‌بینی در جداول ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی براساس ابعاد کیفیت

تدریس						
گام	متغیر پیش بین	R^2	Adjusted R^2	β	t	p
گام ۱	تسلط بر محتوا	$0/15$	$0/15$	$-0/39$	$-8/34$	$0/001$

نتایج رگرسیون گام به گام (جدول ۵) نشان داد که از میان ابعاد کیفیت تدریس، تسلط بر محتوا قادر به پیش‌بینی معنادار دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی است. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، در گام نخست متغیر تسلط بر محتوا وارد مدل شد و توانست $15/6$ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی را تبیین کند (R^2). ضریب بتای استاندارد شده نیز منفی و معنادار بود ($-0/39$) که نشان می‌دهد با افزایش تسلط معلم بر محتوای آموزشی، میزان دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین مقدار آماره t بیانگر معناداری این پیش‌بینی است. این یافته تأکید می‌کند که تسلط معلم بر محتوای درس، به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی کیفیت تدریس، نقش مؤثری در کاهش تجربه دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

جدول ۶. پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی اساس ابعاد خودکارآمدی

معلم						
گام	متغیر پیش بین	R^2	Adjusted R^2	β	t	p
گام ۱	مدیریت کلاس	$0/01$	$0/01$	$-0/13$	$-2/56$	$0/01$

نتایج رگرسیون در جدول ۶ نشان داد که از میان ابعاد خودکارآمدی معلم، مدیریت کلاس توان پیش‌بینی معناداری برای دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی دارد. همان‌گونه که در

جدول ۶ مشاهده می‌شود، در گام نخست متغیر مدیریت کلاس وارد مدل شد و توانست ۱/۷ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی را تبیین کند (R^2). ضریب بتای استاندارد شده برای این متغیر منفی و معنادار بود (۰/۱۳-) که نشان می‌دهد هرچه معلم از توانایی بیشتری در مدیریت کلاس برخوردار باشد، میزان دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی کاهش می‌یابد. همچنین مقدار آماره t نیز معناداری این رابطه را تأیید می‌کند. با این حال، مقدار R^2 نشان می‌دهد سهم مدیریت کلاس در تبیین دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی نسبتاً محدود است و احتمالاً سایر مؤلفه‌های مرتبط با تدریس و جو یادگیری نقش برجسته‌تری در کاهش دلزدگی دارند.

بحث

این پژوهش با هدف تعیین توان پیشی بینی کنندگی دلزدگی از درس مطالعات اجتماعی از طریق جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلمان در بین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان انجام گرفت.

نتایج حاصل از ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد بین جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم با دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد. Santos et al (2023) استدلال می‌کند که هدف اصلی درس مطالعات اجتماعی، توسعه پتانسیل دانش‌آموزان است تا بتوانند در مورد مسائل اجتماعی جامعه خود نگران باشند، نگرش ذهنی مثبتی را برای پرداختن به نابرابری‌های مختلف پرورش دهند و در حل مشکلات مربوط به خود و جامعه اطراف خود مهارت پیدا کنند. اما کیفیت و فضای یادگیری می‌تواند بر ایجاد دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی اثرگذار باشد. همانطور که فائوزی و ایونی (Fauzi & Ayuni 2024) در پژوهش خود بیان داشتند که روش‌های یادگیری نظری، استفاده حداقلی از فناوری، مطالب نامربوط، حرفه‌ای‌گری محدود معلمان و سیستم ارزیابی مبتنی بر حفظ کردن مطالب باعث دلزدگی تحصیلی می‌شود.

همچنین سورینا (Suryana, 2020) در پژوهش خود بیان داشتند که استفاده از روش‌های تدریس به صورت تئوری باعث می‌شود دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری را به صورت منفعلانه و بدون مشارکت فعال در فرآیند یادگیری دریافت کنند. بنابراین این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های Fauzi & Ayuni, 2024، Suryana, 2020 و حکمتیان و همکاران (2020) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود، که دانش‌آموزان اگر احساس کنند که محیط آموزشی و یادگیری آن‌ها محرک و جذاب است تمایلی به یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های

تحصیلی در آنان ایجاد می‌شود. از طرف دیگر اگر دانش‌آموزان علاقه و انگیزه کافی برای مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی نداشته باشند، آن‌ها ممکن است احساس کنند که درس‌ها برایشان جذاب نیستند، نمی‌توانند موفق شوند یا ارتباطات منفی با معلمان و همکلاسی‌ها داشته باشند. این احساس می‌تواند باعث کاهش تلاش و عملکرد تحصیلی شود. اگر معلمان با استفاده از روش‌های تدریس مناسب، منابع آموزشی مناسب و برقراری تعاملات مثبت و مؤثر با دانش‌آموزان، بتوانند درس مطالعات اجتماعی را به یک شیوه جذاب و قابل فهم برای دانش‌آموزان ارائه دهند، احتمالاً دانش‌آموزان نیز بهتر درک خواهند کرد و در نتیجه دزدگی تحصیلی کمتری نسبت به این درس خواهند داشت.

نتایج حاصل از پیش‌بینی دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی براساس جو یادگیری ادراک شده نشان داد که جو یادگیری ادراک شده از توان پیش بینی میزان دزدگی تحصیلی از مطالعات اجتماعی در بین دانش‌آموزان برخوردار است. در این دوران مدرن، کیفیت مؤسسات آموزشی به طور قابل توجهی بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. وقتی یک مؤسسه آموزشی کیفیت پایینی داشته باشد، مطمئناً بر روند رشد فکری دانش‌آموزان تأثیر خواهد گذاشت. به عنوان مثال، یک مؤسسه آموزشی با کیفیت پایین می‌تواند منجر به کسالت در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان شود اوبایدللاخ و همکاران (Uбайдillah, 2024).

مظلومیان و خزایی (2019) در پژوهش خود نشان داد که ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی، بکار بستن مقررات و پشتیبانی، مستقیماً قادر به پیش‌بینی دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی هستند. در بررسی اثرات غیرمستقیم نیز مشخص شد که ابعاد دلبستگی و پشتیبانی جو روانی - اجتماعی کلاس با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی منجر به کاهش دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی می‌شوند. از طرفی بعد دلبستگی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی منجر به افزایش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. شایکل و رانگساین (Shickel & Ringeisen, 2022) در پژوهشی با عنوان چه چیزی عملکرد ارائه دانش‌آموزان را پیش بینی می‌کند؟ نشان دادند که خودکارآمدی و کیفیت تدریس پیش بینی کننده دزدگی تحصیلی در طول آموزش است. بنابراین یافته حاصل از این فرضیه با یافته پژوهش‌های Ubaidillah (2024)، مظلومیان و خزایی (2019) و Shickel & Ringeisen (2022) همسو است.

نتایج حاصل از پیش‌بینی دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی براساس ابعاد کیفیت تدریس نشان داد کیفیت تدریس از توان پیش بینی میزان دزدگی تحصیلی از مطالعات اجتماعی در بین دانش‌آموزان برخوردار است. Hattie (2009) در پژوهشی بیان کردند که نقطه مشترک با افزایش کیفیت فرآیند تدریس، مشاهده می‌شود که غنی‌سازی آموزش،

تداوم یادگیری و خطوط رشد شناختی-فکری دانش‌آموزان به طور قابل توجهی افزایش می‌یابد. متغیرهای زیادی وجود دارند که بر کیفیت فرآیند تدریس تأثیر می‌گذارند و بر موفقیت دانش‌آموزان و کاهش احساس دلزدگی تحصیلی یا کاهش کسالت تحصیلی بسیار مؤثرند. وقتی این متغیرها به ترتیب اهمیت قرار می‌گیرند، مشاهده می‌شود که مهم‌ترین متغیری که بر این فرآیند تأثیر می‌گذارد، معلم است.

همچنین Ubaidillah (2024) در خصوص دلزدگی تحصیلی و کسالت تحصیلی بیان داشت که در فرآیند تدریس و یادگیری، معلم نقش حیاتی در درک ویژگی‌های دانش‌آموزان از طریق رویکردهای مختلف برای جلوگیری از کسالت در فرآیند یادگیری ایفا می‌کند. معلمان در یک مؤسسه آموزشی، در نقش خود به عنوان مربی، موظفند تمام تلاش خود را برای ایجاد محیط یادگیری به گونه‌ای انجام دهند که فضایی مساعد ایجاد شود که به دانش‌آموزان اجازه دهد با آرامش و اشتیاق در فرآیند یادگیری مشارکت کنند. رفتار معلمان در فرآیند آموزش و یادگیری تأثیر زیادی بر شکل‌گیری رفتار و شخصیت دانش‌آموزانشان خواهد داشت. بنابراین این یافته با یافته‌های پژوهش (2009) Hattie و Ubaidillah (2024) همسو است.

نتایج حاصل از پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی براساس ابعاد خودکارآمدی معلم نشان داد خودکارآمدی معلم به‌تنهایی از توان پیش‌بینی میزان دلزدگی تحصیلی از مطالعات اجتماعی در بین دانش‌آموزان برخوردار است، اما در مدل رگرسیون چندگانه همزمان (با ورود همزمان جو یادگیری ادراک‌شده و کیفیت تدریس)، نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نشان نداد. خودکارآمدی معلم بر تصمیمات و شیوه‌های معلمان در رابطه با آموزش تأثیر می‌گذارد که می‌تواند بر مشارکت دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری تأثیر بگذارد. آموزش کلاسی تحت کنترل معلمان است؛ از این رو، نویدبخش راهی برای مشارکت بهتر دانش‌آموزان است (Turner Zee, & et al., 2014). در بررسی تحقیقات قبلی خود، ارتباط مثبتی بین خودکارآمدی معلم و شیوه‌های کلاسی معلم نشان دادند که بر کیفیت محیط کلاس و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

دلاورپور و حسینچاری (2018) در پژوهشی بیان داشتند که جهت‌گیری تکلیف به‌عنوان یکی از ابعاد محیط یادگیری ادراک‌شده به‌طور مستقیم ابعاد ارزش تکلیف شامل ارزش موفقیت، ارزش علاقه‌مندی و ارزش کاربردی را مثبت پیش‌بینی می‌کند دو بعد دیگر محیط یعنی حمایت معلم و تحقیق، پیش‌بینی کننده مستقیم و مثبت ابعاد علاقه‌مندی و کاربردی ارزش تکلیف هستند انسجام بین دانش‌آموزان به‌طور مستقیم ارزش موفقیت را مثبت و ارزش علاقه‌مندی را منفی پیش‌بینی می‌کند. بنابراین یافته‌های پژوهش دلاورپور و حسینچاری (2018)، (2014) Turner et al., و Zee (2016) با یافته حاصل از نتایج این فرضیه همسو است.

با این حال، در تبیین دقیق تر این یافته می توان بیان کرد که عدم معناداری خودکارآمدی معلم در مدل رگرسیون چندگانه همزمان احتمالاً نشان دهنده آن است که اثر خودکارآمدی بیشتر به صورت غیرمستقیم و از طریق بهبود کیفیت تدریس و تقویت جو یادگیری اعمال می شود؛ به عبارت دیگر، هنگامی که دو متغیر نزدیک تر به تجربه یادگیری دانش آموزان (جو یادگیری ادراک شده و کیفیت تدریس) وارد مدل می شوند، سهم منحصر به فرد خودکارآمدی کاهش یافته و معنادار نمی گردد.

همچنین می توان احتمال داد که ادراک دانش آموزان از خودکارآمدی معلم، لزوماً بازتاب دقیق باورهای واقعی معلم نسبت به توانایی های خود نبوده و ممکن است تحت تأثیر برداشت های کلی دانش آموزان از رفتار معلم، تجربه های قبلی یا ویژگی های کلاس قرار گرفته باشد؛ بنابراین در پژوهش های آتی پیشنهاد می شود علاوه بر گزارش دانش آموزان، سنجش خودکارآمدی معلم از طریق خودگزارش دهی معلمان یا ابزارهای مشاهده ای نیز انجام شود. علاوه بر این، با توجه به معناداری همزمان جو یادگیری ادراک شده و کیفیت تدریس در مدل رگرسیون چندگانه، می توان استنباط کرد که این دو متغیر از نظر تجربی نزدیک ترین عوامل به تجربه هیجانی دانش آموزان در کلاس هستند و احتمالاً نقش مستقیم تری در شکل گیری یا کاهش دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی دارند؛ بنابراین ارتقای فضای حمایتی کلاس و کیفیت حرفه ای تدریس می تواند مهم ترین نقطه مداخله برای کاهش دزدگی تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی باشد.

با توجه به اینکه این پژوهش بر روی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان انجام شده است امکان تعمیم یافته های این پژوهش به سایر شهرستان ها با احتیاط باید صورت پذیرد. از سوی دیگر، این پژوهش دارای محدودیت هایی است که در تفسیر و تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، داده ها از طریق ابزارهای خودگزارش دهی جمع آوری شده اند؛ از این رو احتمال سوگیری پاسخ دهی اجتماعی و تمایل به ارائه پاسخ های مطلوب وجود دارد. دوم، طرح پژوهش مقطعی بوده است؛ بنابراین امکان استنتاج رابطه علی بین متغیرها وجود ندارد و نتایج صرفاً نشان دهنده ارتباط و پیش بینی آماری است. سوم، جامعه آماری پژوهش به دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر آبادان محدود بوده و تعمیم نتایج به سایر شهرها و کل کشور باید با احتیاط انجام شود. چهارم، سنجش خودکارآمدی معلم بر اساس ادراک دانش آموزان انجام شده است و ممکن است این ادراک با خودارزیابی واقعی معلم تفاوت داشته باشد. پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با طراحی طولی و استفاده از روش های چندمنبعی (گزارش معلم، مشاهده کلاس و گزارش دانش آموز) انجام شوند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نتیجه می‌گیرد که جو یادگیری ادراک شده، کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلم، سه عامل کلیدی و به هم پیوسته هستند که نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی و کاهش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی دارند. همچنین خودکارآمدی معلم در سطح همبستگی و پیش‌بینی تک‌متغیره با دزدگی رابطه معکوس و معنادار نشان داد، اما در مدل رگرسیون چندگانه همزمان نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نداشت. رابطه این متغیرها با دزدگی معکوس و معنادار است. هنگامی که دانش‌آموز فضای کلاس را حمایتی، مشارکتی، عادلانه و امن ادراک کند، احساس تعلق و ارزشمندی می‌کند.

این جو مثبت، استرس و اضطراب ناشی از شکست را کاهش داده و انگیزه درونی برای (درگیری فعال) با محتوای درس را افزایش می‌دهد. در مقابل، جو رقابتی استرس‌زا، تهدیدآمیز یا خسته‌کننده، مستقیماً به احساس خستگی عاطفی و بی‌تفاوتی (یعنی دزدگی) منجر می‌شود. از آن طرف تدریس باکیفیت که شامل شیوه‌های جذاب، متنوع و معنادار می‌شود (مانند: استفاده از داستان‌گویی، پروژه‌های گروهی، بازدیدهای میدانی، تحلیل رویدادهای روز، بحث و مناظره)، درس مطالعات اجتماعی را از حالت حفظیات خشک و انتزاعی خارج می‌کند. وقتی دانش‌آموزان کاربرد و ارتباط مفاهیم تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی را در زندگی واقعی ببینند، احساس کفایت و علاقه بیشتری کرده و از دزدگی دور می‌شوند. از همه مهم‌تر معلمی که به توانایی خود در مدیریت کلاس، طراحی تدریس مؤثر و تحت تأثیر قرار دادن پیشرفت دانش‌آموزان اعتقاد دارد، انرژی و اشتیاق بیشتری منتقل می‌کند.

این معلمان در مواجهه با چالش‌ها (مانند بی‌علاقگی دانش‌آموزان) مقاوم‌ترند و راه‌حل‌های خلاقانه‌تری به کار می‌گیرند. با این حال، یافته‌های رگرسیون چندگانه همزمان نشان داد که در حضور جو یادگیری ادراک شده و کیفیت تدریس، خودکارآمدی معلم نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی ندارد؛ بنابراین می‌توان استنباط کرد که اثر خودکارآمدی معلم ممکن است بیشتر به صورت غیرمستقیم و از طریق ارتقای کیفیت تدریس و بهبود جو یادگیری اعمال شود. این نگرش مثبت و تسلط حرفه‌ای می‌تواند به صورت مستقیم بر جو کلاس و کیفیت تدریس تأثیر گذاشته و یک چرخه فضیلت ایجاد می‌کند که دزدگی از هر درسی را خنثی می‌کند.

در راستای یافته‌های حاصله شده که نشان داد کیفیت تدریس، جو یادگیری ادراک شده و خودکارآمدی معلمان در کاهش دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی نقش دارد چند پیشنهاد کاربردی در ادامه آورده شده است: معلمان می‌توانند فرصت‌های یادگیری تعاملی مانند بحث گروهی، پروژه‌های کارگروهی و ارائه فعالیت‌های عملی در درس مطالعات اجتماعی

ایجاد کنند. این فعالیت‌ها به دانش‌آموزان امکان می‌دهند تجربه‌های عملی و تعاملی را در درس داشته باشند و از این طریق انگیزه و علاقه تحصیلی آنان را افزایش دهند. معلمان تلاش کنند تا فضایی مثبت و پشتیبانی‌کننده برای یادگیری ایجاد کرده و به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای همکاری و همفکری و از انتقاد سازنده به جای انتقاد منفی استفاده کنند. همچنین، تشویق و تمجید از تلاش‌ها و پیشرفت‌های دانش‌آموزان نیز می‌تواند در افزایش جو یادگیری تأثیرگذار باشد. همچنین معلمان با استفاده از روش‌های تدریس متنوع مانند بحث گروهی، پروژه‌های کاربردی، بازی‌های آموزشی و استفاده از فیلم‌ها و نمونه‌های واقعی، می‌توانند کلاس مطالعات اجتماعی را جذاب‌تر و علاقه دانش‌آموزان را به این درس افزایش دهند. معلمان می‌توانند فضای آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان احساس امنیت و راحتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی داشته باشند. این فضا سازی شامل ایجاد قوانین مشترک، تعامل مثبت با دانش‌آموزان و ارائه فعالیت‌های گروهی و همکاری است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول مسئول گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل داده‌ها بوده و نویسنده دوم (نویسنده مسئول) تدوین و نگارش مقاله را بر عهده داشته است.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مؤسسه آموزش عالی مهر اروند آبادان می‌باشد. از تمامی مدارس و دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان آبادان که در این پژوهش مشارکت و همکاری داشته‌اند تشکر و قدر دانی می‌گردد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Adesola, S. A., Li, Y., & Liu, X. (2019, March). Boredom in learning. In *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology* (pp. 86-91). DOI: 10.1145/3318396.3318409.
- Alborzi, D. M., Khoshbakht, D. F. & Moradi, R. (2020). The Relationship between Learning Atmosphere and Teachers' Self-Efficacy with Academic Achievement in Science Class: The Mediating Role of Attitude to Science. *Quarterly Journal of Education Studies*, 6(21), 32-46. https://journals.cfu.ac.ir/article_1068.html[In Persian].

- Aryafard, H. & Beygi malek abadi, B. (2023). Review of social studies books based on accountability indicators (with emphasis on the document on the fundamental transformation of education). *Quarterly journal of research in social studies education*, 5(2), 105-125. Dor: 20.1001.1.2783 2279.1402.5.2.5.0. [In Persian].
- Arjomandara, N. (2022). Factors affecting the quality of teaching and learning of social studies in high schools in Tehran, 14th National Scientific Research Conference on Psychology and Educational Sciences, Shirvan, <https://civilica.com/doc/1575046>. [In Persian].
- Ayuni, H. (2023). Meningkatkan Keterampilan Kerjasama dan berpikir kritis menggunakan model pembelajaran progress dan media tts oada kelas iv sdn treantan gpro2. *Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 1(2). 96-108. <https://diksesta.winayailmu.id/index.php/1/article/view/20>.
- Bieg, S., Dresel, M., Goetz, T., & Nett, U. E. (2022). Teachers' enthusiasm and humor and its' lagged relationships with students' enjoyment and boredom-A latent trait-state-approach. *Learning and Instruction*, 81, 101579. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101579>.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-)
- Budiharti, U. S., & Anitra, R. (2024). Analysis of Social Studies Learning Outcomes of Elementary School Students Based on Learning Motivation. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia*, 3(4), 175-187. <https://etdci.org/journal/judikdas/article/view/1373>.
- De Alda, J. A. G. O., Marcos-Merino, J. M., Valares-Masa, C., & Esteban-Gallego, M. R. (2025). Anticipatory emotions and academic performance: The role of boredom in a preservice teachers' lab experience. *Heliyon*, 11(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41142>.
- Delavarpour, M., A, & Hossein Chari, M. (2017). Explaining students' academic burnout with regard to the perception of the learning environment and the mediation of task value. *Studies in Education and Learning* (Social and Human Sciences, University of Shiraz), 10(2): 1-32. Doi: 10.22099/jsli.2019.23736.2116. [In Persian].
- Derakhshan, A., Y. L. Wang, Y. X. Wang, & J. L. Ortega-Martín. (2023). Towards Innovative Research Approaches to Investigating the Role of Emotional Variables in Promoting Language Teachers' and Learners' Mental Health. *International Journal of Mental Health Promotion*. 25 (7): 823–832. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2023.029877>.

- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>.
- Fauzi, Z. A., & Ayuni, H. (2024, December). Improving Social Studies Learning in Elementray Schools: A Literature study. *International Conference on Social Science Education Proceeding*. Vol. 2, 202-210. DOI: <https://doi.org/10.20527/yvgtgh95>.
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>.
- Ford, T. G., & Ware, J. K. (2018). Teacher self-regulatory climate: Conceptualizing an indicator of leader support for teacher learning and development. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197283>.
- Ghensi, B. L., Skues, J. L., Sharp, J. L., & Wise, L. Z. (2021). Antecedents and effects of boredom among university students: An integrated conditional process model. *Higher Education*, 81(5), 1115–1132. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00602-6>.
- Golshan, A. & Azimi, M. (2022). An Investigation and Assessment of the Readability Level of the 6th-Grade Social Studies Textbook. *Quarterly journal of research in social studies education*, 4(3), 7-30. Dor: 20.1001 .1. 27832279.1401.4.3.1.1. [In Persian].
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stockinger, K., Lipnevich, A. A., Stempfer, L., & Pekrun, R. (2023). Emotions in education. *International encyclopedia of education*, 6, 149-161. <https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/emotions-in-education>
- Grazia, V., Mameli, C., & Molinari, L. (2021). Being bored at school: Trajectories and academic outcomes. *Learning & Individual Differences*, 90(102049). DOI: 10.1016/j.lindif.2021.102049.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3(May), 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>.

- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to chievement. London, United Kingdom: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Hekmatian, M., Noshadi, N., & Nikdel, F. (2020). Academic boredom in social studies based on class structure, teaching quality and teacher emotional support. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 14(49): 29-51. <https://doi.org/10.22054/jep.2018.29765.2145>. [In Persian].
- Khan, M. A., Rafeeq, K., & Sarwar, S. (2024). Integration of Teachers' Pedagogies and Implementation Practices of Social Studies Curriculum at Elementary School Level. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 13(2), 1271-1277. DOI: <https://doi.org/10.61506/>.
- Khanh, L. C. (2024). Teachers' Roles on English Language Teaching for Promoting Learner-Centered Language Learning: A Theoretical Review. *International Journal of TESOL & Education*, 32(1), 58–66. DOI: 10.54855/ijte.24425.
- Le, H. Van, & Nguyen, L. Q. (2024). Promoting L2 learners' critical thinking skills: the role of social constructivism in reading class. *Frontiers in Education*, 9(June), 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973>.
- Ma, H., L. Ismail, N. Noordin, and A. B. Razali. (2023). Bibliometric Analysis of Willingness to Communicate in the English as a Second Language (ESL) Context. *Humanities and Social Sciences Communications*. 10 (1):1-17. <file:///C:/Users/MobiComp/Downloads/s41599-023-02109-8.pdf>
- Marcus, B. H., & Forsyth, L. (2004). Motivating people to be physically active: Human Kinetics. *Champaign, IL*. <https://www.cabi digitallibrary.org/doi/full/10.5555/20103210795>.
- Mazlounian, S., Rastegar, A., Khazaei, S. (2019). Presenting a causal model of the relationship between the psychosocial climate of the classroom and the feeling of academic boredom with the mediating role of homework value. *Quarterly Scientific-Research Journal, Research in Virtual and School Learning*, 2(5): 67-80. Dor: 20.1001.1.23456523.1396.5.2.6.7. [In Persian].
- Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., & ., E. al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De investigación Y Experiencias didácticas*, 32(3), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>.
- Munafiah, N., Novianti, C., & Ferianto, F. (2023). The Position of Teachers in the Development of Early Childhood Character Education. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 54–62. <https://doi.org/10.24042/ajipaud.v6i1.15884>.

- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of school psychology*, 43(2), 137-152. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.01.003>.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educ. Psychol.* 37, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Educational Practices Series-24. *UNESCO International Bureau of Education*. http://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf.
- Santoso, M. M., Reziana, B., Yusuf, M., Irawan, D., & Ashari, H. (2023). Implementasi Penggunaan Teknologi Informasi dan Komunikasi untuk Penilaian Kognitif pada Pembelajaran PAI Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 7(5), 2920-2927. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.4669>.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement, value and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>.
- Schickel, M., & Ringeisen, T. (2022). What predicts students' presentation performance? Self-efficacy, boredom and competence changes during presentation training. *Current Psychology*, 41(9), 5803-5816. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01090-8>.
- Suryana, Y. (2020). Problems in Social Studies Learning in Elementary Schools. *Journal of Education*, 12(3), 78–90. <https://www.academia.edu/download/90001438/387567247.pdf>.
- Susanti, A., Rachmajanti, S., & Mustofa, A. (2023). Between teacher roles and students social: Learner autonomy in online learning for EFL students during the pandemic. *Cogent Education*, 10(1). 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2204698>.
- Tam, K. Y., Poon, C. Y., Hui, V. K., Wong, C. Y., Kwong, V. W., Yuen, G. W., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 124-137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and*

- teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students engage-ment: Report of a 3-year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1195–1226. <https://doi.org/10.3102/0002831214532515>.
- Ubaidillah, U. (2024, January). Quality management in Overcoming Student Boredom. In Proceeding of International on conference on education society and humanity. 2(1), 1008-1012. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh>.
- Wang, H., Wang, M., & Li, G. (2022). The use of social media inside and outside the classroom to enhance students' engagement in EFL contexts. *Frontiers in Psychology*, 13(September), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005313>.
- Wulandari, T. (2024). Participation role student in improving the quality of social studies learning in elementary schools. *Tekno-Pedagogi: Jurnal Teknologi Pendidikan*, 14(1), 42-55. <https://doi.org/10.22437/teknopedagogi.v14i1.33205>.
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in psychology*, 12, 1-10. 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>.
- Yani, Y. P., Hardeli, H., Oktavia, B., & Kurniawati, D. (2020). Development of an Integrated E-Module of Scientific Literacy and Video Demonstration Using a Problem-Based Learning Model for High School Students on Acids and Bases. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(2), 452–462. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i2.1306>.
- Zaboli R.A., Malmoun Z., Hassani M. (2014). Relationship of Factors Affecting the Quality of Teaching: Structural Equation Modeling. *Educ Strategy Med Sci*, 7 (5) :315-321URL: [http:// edcbmj .ir/article-1-669-fa.html](http://edcbmj.ir/article-1-669-fa.html). [In Persian].
- Zee, M. (2016). *From general to student-specific teacher self-efficacy*. Marjolein Zee. <https://dare.uva.nl/document/2/173149>.

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.