

نگرش دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی و رابطه آن با اضطراب امتحان نمونه مورد مطالعه: دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان

محمدعلی زکی (استادیار جامعه شناسی دانشگاه امام حسین(ع))

mazaki2@yahoo.com

چکیده

دانش آموزان نسبت به مواد درسی نگرش‌هایی دارند که بررسی و سنجش آن‌ها مورد توجه محققان بوده است. یکی از ارکان اساسی و مهم برنامه ریزی درسی در حوزه مطالعات اجتماعی مربوط به سنجش نگرش فراگیران درس مطالعات اجتماعی است. مسئولان آموزشی به روشنی، دقت و با تکیه بر داده‌های واقعی می‌توانند به برنامه ریزی درسی درست و معتبر در زمینه مطالعات اجتماعی نایل آیند. مقاله حاضر با اهداف ذیل انجام شد: سنجش نگرش دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان نسبت به درس مطالعات اجتماعی، میزان نگرش فراگیران بر حسب جنسیت، میزان اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی و بررسی ارتباط بین نگرش مورد نظر با اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی. ابزار تحقیق شامل دو پرسش‌نامه در زمینه نگرش به درس مطالعات اجتماعی (آیکن، ۱۹۸۷: ۲۰۰۵) و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵) بود که پرسش‌نامه اول در بردارنده چهار پاره مقیاس احساس لذتمندی، انگیزش به یادگیری، اهمیت داشتن واحساس ترس و نگرانی به درس مطالعات اجتماعی می‌باشد. داده‌های پژوهش از بین ۳۰۰ دانش آموز دختر و پسر دبیرستان‌های دونا حیه آموزش و پرورش شهر اصفهان جمع‌آوری شد. پژوهش نشان داد که ابزار تحقیق از پایایی و روایی مطلوب برخوردار بود و علاوه بر آن نتایج توصیفی نشان داد که دانش آموزان از میزان متوسط نگرش به درس مطالعات اجتماعی و هم چنین اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی برخوردارند. آزمون فرضیات مبین آن بود که تفاوت معناداری در نگرش به درس و همچنین اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی بین دانش آموزان دختر و پسر وجود نداشته و علاوه بر آن روابط معناداری بین نگرش به درس و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی

وجود داشته است. چهارمولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی روابط معناداری با اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی از خود نشان داده اند.

کلیدواژه ها: درس مطالعات اجتماعی، نگرش به درس، اضطراب امتحان، دانش آموزان، تحقیق پیمایشی.

اهمیت مساله و مبانی نظری

باورها و نگرش‌های دانش آموزان نسبت به تدریس و یادگیری مواد درسی نقش مهمی در آموزش مواد درسی و عملکرد آموزشی ایفاء می نمایند (آیکن، ۱۹۶۱ و ۱۹۷۶ و مک لوید، ۱۹۸۹). اثرات یادگیری دانش آموزان به طور فزاینده ای مرتبط با باورها و نگرش‌های آن‌ها نسبت به مواد درسی می باشد (فورنهایتی و پهکونن، ۲۰۰۰؛ لدر و پهکونن و تورنر، ۲۰۰۲؛ پهکونن، ۲۰۰۰؛ شوئینفلد، ۱۹۹۲؛ تامپسون، ۱۹۹۲ به نقل از کسینکو و همکاران، ۲۰۰۶). دانشمندان با استفاده از مفاهیم روان شناختی و جامعه شناختی هم چون باورها، نگرش‌ها و احساسات به تجزیه و تحلیل واکنش‌های عاطفی دانش آموزان نسبت به مواد درسی نموده اند. مفهوم پردازش مک لوید (۱۹۹۲) تاکید بر عوامل عاطفی شامل باورهای افراد، نگرش‌های دانش آموزان و هیجانات آن‌ها نسبت به درس، یادگیری و آموزش مواد درسی داشته است. مک لوید به تفکیک و تمایز سه مفهوم باورها^۱، نگرش‌ها^۲ و هیجانات^۳ و نقش آنها در واکنش عاطفی دانش آموزان نسبت به مواد درسی توجه دارد. در صورتی که طیفی را در نظر بگیریم، باورها یک سوی طیف، هیجانات سوی دیگر طیف و هم چنین نگرش‌ها حدمیانی باورها و هیجانات قرار می گیرد. با توجه به معیار دوره زمانی ابعاد عاطفی، باورها، موضوعی طولانی مدت، هیجانات، موضوعی کوتاه مدت و نگرش‌ها حد وسط باورها و هیجانات محسوب می شوند. محتوای شناختی جنبه‌های عاطفی باورها بسیار زیاد شده در حالی که محتوای شناختی

۱- Beliefs
۲- Attitudes
۳- Emotions

هیجانان بسیار کم رنگ می باشد و میزان جنبه شناختی نگرش ها میانه بین باورها و هیجانان تلقی می شوند.

در تعریف مفاهیم تحقیق بایستی بیان داشت که نگرش از سازه هایی است که با توجه به زمینه مورد استفاده آن تعاریف متفاوتی دارد. در حوزه روان شناسی و تعلیم و تربیت، نگرش در برگیرنده ابعاد شناختی، ارزشی، عاطفی و کنشی است. بعد شناختی به داشتن باورها یا عقاید آگاهانه اشاره دارد. بعد ارزشی به مثبت یا منفی بودن جهت گیری عاطفی به زمینه های هیجانی و احساسی فرد نسبت به موضوع مورد نظر اشاره دارد و بعد کنشی بر جهت گیری برای انجام دادن یک رفتار ویژه تاکید می کند (ربروربر، ۲۰۰۱). نگرش عبارت است از تمایلات یادگرفتنی قبلی بر اساس مواجهه مثبت یا منفی نسبت به موضوع مشخص، وضعیت، نهاد و یا فردی معین (آیکن، ۲۰۰۰). از آنجا که نگرش تعیین کننده رفتار است، یکی از موضوعات و علایق پژوهشی بررسی نگرش دانش آموزان نسبت به درس است. مطالعات نشان داده که دانش آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به مواد درسی دارند، تمایل به فعالیت خوبی در آن درس از خود ابراز می کنند و برعکس، کسانی که نگرش منفی درباره درسی دارند، واکنش مناسبی نسبت به آن درس ندارند (بایلی، ۱۹۷۹).

مطالعه در زمینه نگرش نسبت به مواد درسی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی درسی با تحقیقات آیکن (۱۹۶۱ و ۱۹۷۹) آغاز شد. یافته های پژوهش های یاد شده نشان داد که نگرش نسبت به مواد درسی سازه ای مشتمل بر چند بعد شامل لذت بردن از درگیر شدن در تکالیف درسی - چه در تجارب تحصیلی و چه در زندگی روزمره - باورهای فرد در مورد ارزش و اهمیت درس و میزان ترس از رویارویی با موقعیت هایی است که مستلزم به کارگیری دانش درسی اند (آیکن، ۱۹۷۹).

دی مارتینو و زن (۲۰۰۱) دو رویکرد اصلی به تعریف نگرش نسبت به مواد درسی تمیز داده اند: ۱) یک تعریف ساده، نگرش را به عنوان میزان تمایل فرد به درس توصیف می کند، یعنی نگرش تمایل عاطفی فرد نسبت به مواد درسی است. این نوع تعریف به عنصر شناختی در نگرش توجهی نمی کند. با این وجود، حتی کسانی که این تعریف را به کار می برند،

عموماً به آزمون‌های کتبی وابسته هستند که متمایز کردن تمایل عاطفی از باورها توسط این آزمون‌ها، دشوار است. (۲) یک تعریف سه مولفه ای که پاسخ‌های عاطفی، باورها و رفتار را مولفه‌های نگرش می‌داند. به نظرمی رسد این رویکرد دوم با دیدگاه عمومی مورد قبول (به عنوان مثال مک لوید، ۱۹۹۲؛ دبلیس و گلدین، ۱۹۹۷) در مورد نگرش، عواطف و باورها به عنوان آنچه که به حیطه عاطفی تعلق دارند، مغایر است.

زن و مارتینو (۲۰۰۷) معتقدند از آنجا که نگرش دارای سه مولفه است، لذا نگرش نسبت به مواد درسی، سازه پیچیده‌ای است شامل احساسات افراد به مواد درسی، باورهای دانش‌آموزان به درس و همچنین رفتارهای افراد نسبت به درس که هر کدام از سه مولفه جنبه مثبت و منفی می‌باشد. ایگلی و چکن (۱۹۹۳) نگرش را عبارت از یک تمایل روان‌شناسانه می‌دانند که بر ارزش‌گذاری یک ماهیت خاص با مطلوبیت با درجه‌ای از مطلوبیت یا عدم مطلوبیت دلالت می‌کند. در این تعریف، ارزش‌گذاری شامل ارزش‌گذاری‌های شناختی، رفتاری و عاطفی است.

هانولا (۲۰۰۲) پس از مرور یافته‌های مرتبط در حوزه روان‌شناسی عواطف، تعریف جدیدی از نگرش را ارائه می‌دهد. چهار فرآیند ارزش‌گذاری مجزا به عنوان جنبه‌های نگرش تعریف شده‌اند: (۱) عواطف ایجاد شده در موقعیت، (۲) عواطف تداعی شده با محرک‌ها، (۳) نتایج مورد انتظار و (۴) مرتبط ساختن موقعیت با ارزش‌های شخصی. بر اساس نظر هانولا نگرش به درس شامل چهار فرآیند مرتبط با ارزشیابی دانش‌آموز نسبت به درس می‌باشد: این چهار فرآیند به طور اساسی با یکدیگر متفاوت هستند. اولین مورد، صرفاً موقعیتی است و به هیچ تجربه قبلی از آنچه که باید ارزشیابی شود، نیاز ندارد. از طرفی دیگر، نوع دوم فقط به تجارب قبلی فرد وابسته است. این نوع، سریع‌ترین نوع ارزشیابی دانش‌آموز نسبت به درس تلقی می‌شود. سومین ارزشیابی، شناختی‌ترین مورد است. این نوع ارزشیابی، نوعاً زمانی فعال می‌شود که موقعیت نسبتاً مشابه است ولی هنوز مؤلفه‌های جدیدی دارد. چهارمین ارزشیابی، همه‌جانبه و کامل است و بر اساس ارزشیابی فرد از کل زندگی و ارزشی که فرد به اهداف مختلف می‌دهد، بنا شده است. این نوع ارزشیابی، اغلب برای دلیل انتخاب دروس توسط

دانش آموز، بهترین توضیح را می دهد. این ارزشیابی از یک سو، بر اساس ارزشیابی مقایسه ای از اهداف مختلف است. از سویی دیگر، بر اساس انتظارات است و اینکه چگونه انتخاب های متفاوت، فرد را به سمت اهداف متفاوت هدایت می کند. براساس نظریه هانولا، این چهار فرآیند ارزشیابی، با هم، نگرش را به وجود می آورند. نگرش به عنوان یک ساختار واحد فیزیولوژیکی نیست، بلکه مقوله ای از رفتار است که با فرآیندهای مختلف ارزشیابی ایجاد می شود. دانش آموزان ممکن است به دلیل عواطف، انتظارات یا ارزش ها، درسی را دوست داشته باشند یا دوست نداشته باشند که البته تمامی این چهار فرآیند ارزشیابی، قویاً تحت تاثیر زمینه های اجتماعی که دانش آموز در آن ها قرار دارد و تفسیرهای شناختی دانش آموز از موقعیت، قرار دارند. بنابراین نگرش های دانش آموزان نسبت به درس به چهار فرآیند متفاوت تقسیم می شود: ۱) عواطفی که دانش آموزان در زمان انجام فعالیت های درسی تجربه می کند، ۲) عواطفی که در مواجهه با مفاهیم درسی به طور غیرارادی برای دانش آموز تداعی می شود، ۳) ارزشیابی موقعیت هایی که دانش آموز انتظار دارد به عنوان نتیجه ورزیدن درسی مشخص به آن ها برسد، ۴) ارزش مواد درسی به عنوان یک هدف در ساختار اهداف کلی دانش آموز.

منظور از نگرش تمایلات یادگرفتنی قبلی است که واکنشی مثبت و یا منفی نسبت به موضوعی مشخص، وضعیتی خاص و یا نهاد و یا فردی معین می باشد (آیکن، ۲۰۰۰). نگرش شامل سه مولفه عاطفی، شناختی و رفتاری است (تریاندیس، ۱۹۷۱). مطالعات نشان می دهد که دانش آموزانی که نگرش مثبتی به مواد درسی دارند، تمایل به فعالیت خوبی در آن مواد درسی مشخص ابراز می دارند و برعکس، دانش آموزانی که نگرش منفی نسبت به مواد درسی داشته اند، واکنش مناسبی نسبت به مواد درسی مورد نظر ندارند. ویژگی های عاطفی غالب نظام پیچیده ساختاری هستند که شامل چهار مولفه هیجانات، نگرش ها، باورها و ارزش ها هستند (گلدین، ۲۰۰۲). اهمیت نگرش های دانش آموزان به مواد درسی از چند جهت قابل توجه است: ۱) نگرش های دانش آموزان متاثر از عوامل مختلف تجربه فردی، محیط آموزشی، خانواده، معلمان، والدین و دوستان می باشد. ۲) نگرش های آموزشی در عملکرد و فعالیت های مختلف آموزشی و سایر مفاهیم مرتبط با مواد درسی (برای نمونه خودکارآمدی، اضطراب و غیره)

تاثیر قابل توجه ای دارد. (۳) نگرش سازه ای چندبعدی می باشد و بایستی به ابعاد و مولفه های مختلف و گوناگون آن پرداخت.

تلاش های متعددی برای تبیین شکل گیری نگرش های دانش آموزان نسبت به مواددرسی به عمل آمده است. نگرش دانش آموزان توسط فرآیندهای پیچیده ای شکل می گیرد. نگرش محصلان نتیجه سابقه اجتماعی- اقتصادی، فعالیت های خارج از درس، تجربیات آموزشی شخصی فرد، نگرش های والدین و دوستان آن ها و هم چنین ادراک دانش آموزان نسبت به دروس مختلف می باشد که تجارب و ادراک آن ها موجب شکل گیری نگرش دانش آموزان نسبت به مواددرسی می گردد (مک میلان، ۱۹۷۷). بیشترین تحقیقات از میان عوامل مختلف توجه به عواملی هم چون جنس، فعالیت های درسی مدرسه و فرهنگ مدرسه داشته اند (سیمونکزیاس، ۲۰۰۵). در زمینه موضوع تحقیق، گرایش های پژوهشی متعددی وجود دارند: تصورات معلمان به دروس، احساس اضطراب از دروس، ارزشمندی و مفید بودن دروس، انگیزه یادگیری دروس، احساس خودکارآمدی درسی، خودباوری درسی، احساس لذتمندی از دروس، طرز تلقی والدین و دوستان به دروس، ماهیت محیط کلاس دروس و میزان موفقیت درسی (کلوپفر، ۱۹۷۱). تحقیقات فراوانی ایده کلوپفر را مورد تایید قرار داده اند (برای نمونه بریکول و بریدسول، ۱۹۹۲؛ برلون، ۱۹۷۶؛ کراولی و بلاک، ۱۹۹۲؛ گاردنر، ۱۹۷۵؛ هالادینا و همکاران، ۱۹۸۲؛ کیز، ۱۹۸۷؛ کوبالا، ۱۹۹۵؛ اولیوروسیمسون، ۱۹۸۸؛ اورمرود و داکورث، ۱۹۷۵؛ پایورن، ۱۹۹۳؛ تالتون و سیمپسون، ۱۹۸۵، ۱۹۸۷ به نقل از سیمونکزیاس، ۲۰۰۵). نگرش به درس در موفقیت درسی تاثیر داشته و این دو متغیر از محیط یادگیری کلاس درس نیز متاثر هستند (مارجیانتی، ۲۰۰۱؛ خلید، ۲۰۰۴؛ استوکر، ۲۰۰۳؛ بسسونندیال، ۲۰۰۵؛ هلدینگ، ۲۰۰۶). ناصر (۲۰۰۴) دریافته که نگرش به درس ناشی از انگیزش به درس بوده و این دو متغیر (انگیزش به درس و نگرش به درس) با اضطراب درس رابطه منفی داشته و در نهایت سه متغیر مذکور به طور هم زمان و به ترتیب مذکور تأثیر در موفقیت تحصیلی درسی دانش آموزان دارند. نتایج پژوهش کبیری و کیامنش (۲۰۰۴) معرف آن است که اگرچه نگرش به مواد درسی موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموز می شود، باعث افزایش خودکارآمدی

در درس و هم چنین کاهش اضطراب نسبت به مواد درسی نیز می گردد. دورمان و همکاران (۲۰۰۶) دریافته اند که کارآمدی آکادمیکی ناشی از چگونگی محیط یادگیری کلاس درس و هم چنین تصورات دانش آموزان به ارزشیابی درس می باشد و در نهایت نگرش دانش آموزان به درس از تعامل سه موضوع فوق (کارآمدی آکادمیکی، محیط یادگیری کلاس درس و تصورات دانش آموزان به ارزشیابی درس) شکل می گیرد.

گودیکونتز (۲۰۰۹) پس از بررسی و مرور دقیق تحقیقات در زمینه نگرش به مواد درسی به ارایه مدل نظری پرداخته که مدل مذکور معرفت تاثیر عوامل چهارگانه مشخصات تدریس مواد درسی، مشخصات معلم درس، مشخصات کلاس درس و هم چنین چگونگی ارزیابی و موفقیت درس بر نگرش های نسبت به مواد درسی است. براساس مدل گودیکونتز نگرش دانش آموزان نسبت به مواد درسی نتیجه عوامل چهارگانه مذکور است که البته عوامل چهارگانه روابط متقابلی با یکدیگر دارند و نگرش نسبت به مواد درسی ناشی از تعامل عوامل چهارگانه موردنظر می باشد. لذا در تبیین نهایی نگرش دانش آموزان نسبت به مواد درسی به طور جداگانه عوامل چهارگانه را بایستی مطالعه نمود و علاوه بر آن بایستی چگونگی روابط متقابل بین آنها را نیز مدنظر قرارداد. نتایج تحقیق آکای و بوز (۲۰۱۰) معرف آن است که رابطه معنادار بین نگرش نسبت به مواد درسی موجب افزایش خودکارآمدی دانش آموز نسبت به مواد درسی می شود.

اهداف تحقیق

اهداف تحقیق عبارتند از تعیین نگرش دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی در شهر اصفهان و مولفه های چهارگانه آن، تعیین نگرش به درس مطالعات اجتماعی برحسب جنسیت، تعیین وضعیت اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی و همچنین برحسب جنسیت، بررسی ارتباط بین نگرش به درس مطالعات اجتماعی و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی.

تاریخچه تحقیق

تحقیقات داخلی

گرایش پژوهشی وزیر کاشانی (۱۳۵۵) اختصاص به ارزشیابی آموزش تعلیمات اجتماعی در سال سوم راهنمایی سال تحصیلی ۵۴-۵۳ داشته است. عوامل مؤثر در تعیین محتوای کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از دیدگاه معلمان، مؤلفان و کارشناسان از سوی احمدعباسپور (۱۳۷۲) بررسی شده است. تحلیل محتوای درسی بخش مدنی کتاب تعلیمات اجتماعی سالهای چهارم و پنجم دبستان در تحقیق ویداطاهری (۱۳۷۳) صورت گرفته است. علایق تحقیقاتی وهاب شهبازی (۱۳۷۳) منجر به بررسی محتوای کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی از نظر انطباق با اهداف راهنمایی شغلی در این دوره از نظر رابرت هاپاک شده است. تحلیل محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی سال اول و دوم راهنمایی از دیدگاه معلمان و مؤلفان توسط شرف بیانی (۱۳۷۴) مورد بررسی قرار گرفته شده است. گرایش پژوهش جوادی پور (۱۳۷۴) بررسی نحوه تالیف کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس تکنیک ویلیام رومی گزارش شده است. ادیبی سده (۱۳۷۴) پژوهشی در زمینه تحلیل محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس طبقه بندی بلوم و همکاران از هدفهای رفتاری در سطوح حیطه شناختی انجام داده است. موسوی (۱۳۷۵) کتابهای علوم اجتماعی (دانش اجتماعی جامعه‌شناسی (۱) و (۲)) نظام جدید آموزش متوسطه بر اساس اصول تدوین محتوای کتابهای درسی را بررسی نموده است. طحانپور جوادی (۱۳۷۵) هدفها و پرسشهای کتب جامعه‌شناسی و سوالات ارزشیابی نهایی دروس جامعه‌شناسی مقطع متوسطه نظام جدید بر اساس طبقه بندی سطوح شناختی را مورد بررسی قرار داده است. امینی (۱۳۷۵) کتاب جامعه‌شناسی (۲) سال سوم دبیرستان رشته علوم انسانی نظام جدید آموزش و پرورش را بر اساس نظرات دبیران و دانش آموزان شهر تهران در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ مورد ارزیابی قرار داده است. تجزیه و تحلیل کمی بخش جغرافیای کتب تعلیمات اجتماعی پایه‌های چهارم و پنجم دبستان و کتب جغرافیای دوره راهنمایی به روش ویلیام رومی (سال تحصیلی ۱۳۷۱-۱۳۷۳) توسط نصراللهی

گیل (۱۳۷۷) انجام گرفته است. حوزه تحقیق برات دستجردی (۱۳۸۰) بررسی تاثیر الگوی تدریس بدیعه پردازی (سینکتیگز) بر عملکرد تحصیلی (پیشرفت، نگرش) و پرورش خلاقیت دانش آموزان در درس تعلیمات اجتماعی مدارس ابتدایی دخترانه و پسرانه ناحیه ۳ آموزش و پرورش استان اصفهان ۸۱ - ۱۳۸۰ بوده است. تحقیق نارمنجی (۱۳۸۰) به ارزشیابی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال اول نظام جدید آموزش متوسطه از دیدگاه دانش آموزان و نظرات دبیران شهرستان بیرجند سال تحصیلی ۸۰-۷۹ پرداخته است. پژوهش آران (۱۳۸۲) بررسی میزان انطباق مفاهیم مطرح شده در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با چالش‌های اساسی جامعه امروز ایران را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. تحقیق علیپور (۱۳۸۳) به بررسی تناسب محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی توجه داشته است.

بخش دیگری از تحقیقات اختصاص به مقالات مجلات علمی وهم چنین همایش‌های علمی دارند. حسن ملکی (۱۳۷۵) هدف تحقیق خود را این چنین بیان می کند: سازماندهی محتوا و تجربیات یادگیری در برنامه های درسی و به طور خاص شناسایی شیوه های مورد استفاده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی. عناصر اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی عبارتند از: هدف، ارزشیابی، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، زمان و فضا. منابع متعددی تعیین کننده اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی می گردد: نظام اعتقادی و ارزشی، یادگیری، دانش، یادگیرنده و جامعه.

در پژوهش زکی و سازش (۲۰۰۳) توجه به ضرورت سواد اقتصادی در تعلیمات اجتماعی در مدارس ابتدایی ایران شده است. تحقیق آن‌ها براساس روش پیمایشی به طبقه بندی و اولویت بندی ۱۰۰ مفهوم اقتصادی از نظر معلمان ابتدایی براساس پایه های پنج گانه ابتدایی در ایران صورت گرفته است. در نتایج پژوهش مذکور بر ضرورت طراحی درس سواد اقتصادی در مجموعه دروس تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی در ایران تاکید شده است.

مسلمی (۱۳۸۶) در تحقیق خود به بررسی و تحلیل روش‌های تدریس فعال در درس مطالعات اجتماعی در استان گیلان پرداخته است. معلمان، یکی از عوامل اساسی در آموزش

تلقی می شوند. معلمان برای تحقق اهداف آموزشی بایستی مهارت‌های لازم در تدریس را به دست آورند. ضمن استفاده از جدیدترین وسایل کمک آموزشی، با جرح و تعدیل مناسب در روش‌های اداره کلاس، وضعیت آموزش درس مطالعات اجتماعی را بهبود بخشند. استفاده از روش‌های فعال تدریس، یکی از رویکردهای مهم و اساسی در برنامه ریزی درسی به طور عام و برنامه درسی مطالعات اجتماعی به طور خاص محسوب می شود. برای سنجش میزان استفاده معلم از روش‌های فعال تدریس در کلاس از سه بعد عمل، بازتاب و استقلال استفاده شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که میانگین نمره معلمان در دو بعد عمل و بازتاب بیشتر از حد میانگین مورد انتظار بوده و لیکن نمره معلمان مطالعات اجتماعی در بعد استقلال از میانگین مورد انتظار کمتر می باشد. یافته های پژوهش معرف آن است که تجهیزات (منابع خواندنی و وسایل کمک آموزشی)، فضا و گردش علمی در روش های فعال تدریس مطالعات اجتماعی تاثیر داشته اند.

ماهرخ موذن (۱۳۸۶) تکیه بر ضرورت استفاده از وسایل ارتباط جمعی در آموزش علوم اجتماعی در مدارس داشته است. او نتیجه می گیرد که در بخش آموزش مفاهیم علوم اجتماعی می توان از رسانه های جمعی استفاده نمود. آنچه در آموزش این مفاهیم اهمیت دارد، به کار بستن آنها در زندگی اجتماعی آینده دانش آموزان است. آموزش ها باید زمینه ای شوند برای پرورش که همانا به کار آمدن توانایی در زندگی اجتماعی است.

تحقیقات خارجی

تحقیقات خارجی فراوان، متنوع و متعددی در زمینه موضوع مقاله انجام گرفته است. تاکنون دوازده مجله علمی تخصصی در زمینه مطالعات اجتماعی (طی سال‌های ۱۹۳۶ تا ۲۰۰۶ میلادی) منتشر گردیده که معرف حجم گسترده تولیدات علمی در این خصوص می باشد.

قریب به چهاردهه از علایق پژوهشی درحوزه درس مطالعات اجتماعی می گذرد. تحقیقات خارجی متنوعی از دهه ۱۹۷۰ میلادی تا پایان سال ۲۰۰۷ میلادی در زمینه سنجش نگرش‌های دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی انجام گرفته است (مک تیر، ۱۹۷۴، ۱۹۷۵، و ۱۹۷۷؛ فرناندز و همکاران، ۱۹۷۶؛ هالادینا و همکاران، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۲؛ شاور و همکاران، ۱۹۷۹؛ وتر، ۱۹۷۶؛ فراسر، ۱۹۸۱؛ شوآگ و همکاران، ۱۹۸۴؛ والبرگ و همکاران، ۱۹۸۲؛ شوآگنسی و همکاران، ۱۹۸۵؛ راس، ۱۹۸۷؛ وایت، ۱۹۸۷؛ مک گاون و همکاران، ۱۹۹۰؛ آلورمن و همکاران، ۱۹۹۴؛ کوربین، ۱۹۹۴؛ گابللا، ۱۹۹۵؛ کاریوکی و ویلسون، ۲۰۰۳). آدلر (۱۹۸۴) مطالعه رویکردهای معلمان نسبت به درس مطالعات اجتماعی را به عنوان یکی از ضرورت‌های پژوهشی ارایه داد و بر آن اساس، راس (۱۹۸۷) پژوهشی درخصوص نگرش‌های معلمان نسبت به آموزش مطالعات اجتماعی انجام داده است. نگرش‌های معلمان در چهار حوزه مشخص سنجش و ارزیابی و تحلیل شده است: (۱) انگیزش برای تدریس حرفه ای مطالعات اجتماعی، (۲) باورهای مرتبط با نقش، اهمیت، کارکرد و انجام وظایف معلمان درحوزه درس مطالعات اجتماعی، (۳) ماهیت و فرآیند آموزش مطالعات اجتماعی. وایت (۱۹۸۷) به تحلیل نقش برنامه درسی مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در رشد سواد فنآوری دانش آموزان پرداخته است. هر کدام از دروس نقش به سزایی در رشد سواد دانش آموزان به طور عام و سواد فنآوری به طورخاص ایفاء می کنند. یکی از اهداف درس مطالعات اجتماعی، آشنایی دانش آموزان با مهارت‌های اجتماعی می باشد. با توجه به هدف مذکور به خوبی روشن گردیده که در قالب درس مطالعات اجتماعی می توان زمینه های آموزش دانش آموزان با فنآوری های نوین رافراهم نمود. کوربین (۱۹۹۴) پژوهشی درخصوص تحلیل و تبیین روابط متقابل بین نگرش‌های دانش آموزان دختر و پسر نسبت به درس مطالعات اجتماعی و موفقیت آن‌ها در درس مطالعات اجتماعی انجام داده است. نتایج تحقیق بازگوکننده آن است که نگرش‌های دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی ارتباط معناداری باموفقیت آن‌ها در درس

مطالعات اجتماعی نداشته است. پرسش‌نامه نگرش دانش آموزان دارای ۲۰ گویه بوده که براساس طیف لیکرت (با استفاده از ابزار و تر (۱۹۷۶) طراحی شده است. نگرش دانش آموزان در چهار عامل قابل تقلیل می باشد: ۱) وجود منافع و ارزشمندی و مفید بودن درس مطالعات اجتماعی، ۲) میزان علاقه مندی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی، ۳) احساس کارگروهي در کلاس درس مطالعات اجتماعی (یادگیری مشارکتی)، ۴) اهداف نمایش و عرضه کلاس درس مطالعات اجتماعی. کاربویکی و ویلسون (۲۰۰۳) تحقیقی در زمینه بررسی تاثیر جنسیت دانش آموزان بر نگرش‌های دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی در دبیرستان‌ها انجام داده اند. نتایج پژوهش معرف آن است که تفاوت معناداری در نگرش به درس مطالعات اجتماعی بین دانش آموزان دختر و پسر وجود نداشته است و این نتایج به طور مشابه در کلیه پایه های تحصیلی متوسطه مشاهده شده است. ابزار سنجش نگرش (شامل ۲۴ گویه) براساس طیف لیکرت طراحی و تنظیم شده است: ۱) نگرش به طرز تلقی کلاس درس مطالعات اجتماعی، ۲) نگرش به معلمان درس مطالعات اجتماعی، ۳) نگرش به کتاب درسی مطالعات اجتماعی و ۴) نگرش نسبت به حساب آوردن زنان در درس مطالعات اجتماعی.

یکی از گرایش‌های پژوهشی جدید، بررسی ابعاد مختلف کاربرد کامپیوتر و فناوری های گوناگون اطلاعاتی در درس مطالعات اجتماعی است (برای نمونه ماسون، ۲۰۰۰، ویتورث و همکاران، ۲۰۰۳، برسون و همکاران، ۲۰۰۴، آیان، ۲۰۰۶، کستن، ۲۰۰۶، فرایدمن، ۲۰۰۶، لی و همکاران، ۲۰۰۶، کراو و همکاران، ۲۰۰۶ و وان هور و همکاران، ۲۰۰۶).

در پایان بخش می توان تحقیقات را به این صورت جمع بندی نمود: تحقیقات داخلی به سنجش نگرش دانش آموزان نسبت به درس مطالعات اجتماعی پرداخته اند، در حالی که بالعکس در بین تحقیقات خارجی موارد فراوانی اختصاص به نگرش دانش آموزان نسبت به درس مطالعات اجتماعی مشاهده می شود.

معرفی ابزار تحقیق

آیکن^۱ (۱۹۷۴) مقیاس اولیه نگرش دانش آموزان نسبت به درس ریاضی^۲ را براساس دو مولفه لذتمندی^۳ از درس ریاضی (شامل ۱۱ گویه) و ارزشمندی^۴ درس ریاضی (شامل ۱۰ گویه) طراحی و اعتباریابی نمود. پایایی ابزار آیکن در خصوص دو مولفه لذتمندی و ارزشمندی درس ریاضی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۵ گزارش گردید. ضریب همبستگی دو مولفه لذتمندی و ارزشمندی درس ریاضی با کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۶۰ محاسبه شد. آیکن (۱۹۷۸) به طراحی پرسش نامه دوم نگرش به درس ریاضی شامل بر چهار مولفه لذتمندی درس ریاضی، اهمیت^۵ درس ریاضی، انگیزش^۶ یادگیری درس ریاضی و احساس ترس و نگرانی^۷ از درس ریاضی پرداخت که ابزار مذکور شامل ۲۴ گویه (هر مولفه دارای ۶ گویه) براساس طیف لیکرت ۵ گزینه ای بود. ۱۲ گویه به جنبه های مثبت و ۱۲ گویه به جنبه های منفی نگرش دانش آموزان نسبت به درس ریاضی توجه داشته است. پایایی کل مقیاس ۰/۹۰ بوده و به روش آزمون مجدد ۰/۹۴ محاسبه شده است (آیکن، ۲۰۰۵). پایایی ابزار آیکن نیز در تحقیقات نولن (۱۹۷۶)، واتسون (۱۹۸۳)، ادوربو آماه و همکاران (۱۹۸۶)، تایلور (۱۹۹۷)، ونگ (۲۰۰۱)، اولسون (۲۰۰۲)، خلید (۲۰۰۴)، یاستی (۲۰۰۴) و یوشوی (۲۰۰۶) در سطح مطلوب و معتبری گزارش شده است.

۱- Aiken

۲- Mathematics Attitude Scale(MAS)

۳- Enjoyment

۴- Value

۵- Important

۶- Motivation

۷- Fear

چارچوب روش تحقیق

جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر و پسر آموزشگاه‌های شهر اصفهان (پاییز سال ۱۳۸۴) می باشند. در مرحله اول از بین نواحی پنج‌گانه، دونا حیه اول و پنجم آموزش و پرورش شهر اصفهان به صورت تصادفی خوشه ای انتخاب شد. در مرحله دوم از بین دبیرستان‌های دولتی تعداد ۵ آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب شد (۵ آموزشگاه پسرانه و ۵ آموزشگاه دخترانه). در مرحله سوم در هر کدام از آموزشگاه‌ها تعداد ۳۰ آزمودنی از بین کلاس‌های اول دبیرستان به طور تصادفی انتخاب شد. از آنجایی که حداقل حجم نمونه آماری تحقیق پیمایشی ۱۰۰ آزمودنی است (حافظ نیا، ۱۳۸۴) و از سویی دیگر بخواهیم حجم بیشتری از آزمودنی‌ها در نمونه گیری دخالت داده شوند، حجم نمونه سیصد دانش آموز دختر (۱۵۰ نفر) و پسر (۱۵۰ نفر) در نظر گرفته شد.

تحقیق حاضر از نوع پیمایشی و ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسش‌نامه نگرش نسبت به درس (آیکن، ۱۹۷۸، ۲۰۰۵) در نظر گرفته شد. ابزار آیکن شامل ۲۴ گویه ۵ گزینه ای بر اساس طیف لیکرت است که در بردارنده ۱۲ گویه مثبت و ۱۲ گویه منفی طرز تلقی دانش آموزان نسبت به درس ریاضی است که ابزار مذکور در تحقیق حاضر متناسب درس مطالعات اجتماعی تنظیم شده است. با این توضیح که گویه‌ها و جملات پرسش‌نامه آیکن متناسب درس ریاضی طراحی شده بود و در تحقیق حاضر به جای کلمه درس ریاضی، کلمه درس مطالعات اجتماعی جایگزین شده که از این‌گونه تحقیقات متعددی استفاده شده است. برای نمونه گویه (گرایش مثبت و منفی) راجع به نگرش از لذت بردن نسبت به درس مطالعات اجتماعی (من معمولاً از خواندن درس مطالعات اجتماعی در مدرسه لذت می‌برم، من به ندرت مطالعه درس مطالعات اجتماعی را دوست داشته‌ام)، گویه مربوط به نگرش راجع به انگیزش (من علاقه مندم در مورد مطالعات اجتماعی معلومات بیشتری کسب کنم، من نمی‌خواهم بیش از آنچه که صرفاً لازم

است درسی به نام مطالعات اجتماعی را انتخاب کنم)، گویه مختص مهم بودن درس مطالعات اجتماعی (درس مطالعات اجتماعی به پیش رفت تمدن خیلی خدمت کرده است، مطالعات اجتماعی درزندگی روزمره هرکس اهمیت خاصی ندارد)، نمونه جمله ترس و نگرانی از درس مطالعات اجتماعی (درس مطالعات اجتماعی من را ناراحت و عصبی می کند، من هنگام مطالعه درس مطالعات اجتماعی کاملا احساس راحتی می کنم و از آن نمی ترسم).

پایایی ابزار نگرش به درس مطالعات اجتماعی (براساس ابزار آیکن، ۱۹۸۷ و ۲۰۰۵) در پژوهش حاضر با توجه به آماره آلفا کرونباخ و ۳۰۰ آزمودنی (۲۴ گویه)، ۰/۷۷۳ به دست آمده که آماره مذکور بین آزمودنی های پسر و دختر به ترتیب ۰/۷۵۴ و ۰/۷۸۷ محاسبه شده است. در زمینه بررسی روایی سازه ابزار تحقیق از تحلیل عاملی استفاده شده است. مرزقبولی در تحلیل عاملی برای گویه های پرسش نامه ها، حداقل ۰/۳۰ در نظر است (کلاین، ۱۳۸۰ و کیم و مولر، ۱۳۷۸) داده های پژوهش بازگوکننده آن است که تمامی ۲۴ گویه پرسشنامه دارای بار عاملی پذیرفته ای می باشند و کلیه گویه ها دارای بار عاملی بالای ۰/۳۰ هستند. یافته ها معرف آن است که ۲۴ گویه مقیاس درد و عامل قابل تقلیل هستند عامل اول داری مقدار ویژه ۴/۱۵ می باشد و ۱۷/۲۹٪ تغییرات ۱۲ گویه را تبیین می نماید. مقدار ویژه عامل دوم ۳/۹۴ بوده که ۱۶/۴۳٪ تغییرات ۱۲ گویه دیگر را تبیین می کند. عامل اول تحت عنوان لذت و انگیزش یادگیری درس مطالعات اجتماعی و عامل دوم تحت عنوان مهم بودن و ترس از درس مطالعات اجتماعی نامیده می شوند. سنجش اضطراب امتحان با استفاده از پرسشنامه ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) متناسب درس مطالعات اجتماعی تنظیم گردید که از بین ۲۵ گویه (۵ گزینه ای طیف لیکرت) ۱۵ گویه انتخاب شده است. پایایی ابزار اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی در کل، آزمودنی های پسر و هم چنین آزمودنی های دختر به ترتیب ۰/۹۳۶، ۰/۹۲۴ و ۰/۹۴۶ به دست آمده است. داده های پژوهش پس از جمع آوری، جهت انجام تحلیل های توصیفی (یک متغیره) و تحلیل استنباطی (آماره های آزمون دو متغیره آزمون T و ضرایب همبستگی R پیرسون) استفاده خواهد شد.

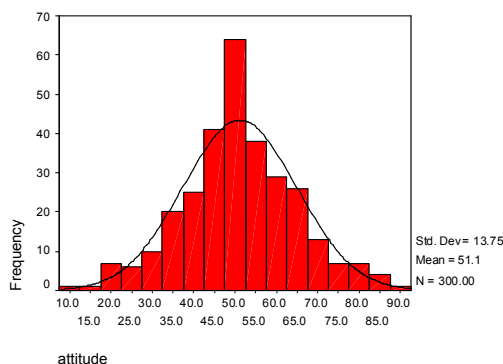
یافته های تحقیق

تحلیل توصیفی

شاخص های آمار توصیفی در خصوص نگرش به درس مطالعات اجتماعی، معرف آن است که ۱۵ گویه دارای میانگین بالای ۲ بوده و ۹ گویه دارای میانگین بالای ۱ است (جدول ۴). یافته های پژوهش گویای آن است که ابزار نگرش به درس مطالعات اجتماعی دارای توزیع نرمال می باشد (نمودار ۱). مقدار وسط معناداری آماره کولموگروف اسمیرنوف در خصوص ابزار به ترتیب ۱/۰۰۸ و ۰/۲۶۱ محاسبه شده است. چون سطح معناداری آماره بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا نمرات نگرش به درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان دارای توزیع نرمال می باشد. شاخص های آمار توصیفی، گویای آن است که میانگین و انحراف معیار نگرش به درس مطالعات اجتماعی به ترتیب ۵۰/۵۲ و ۱۳/۰۹ به دست آمده و حداقل و حداکثر نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی به ترتیب ۱۴ و ۸۷ محاسبه شده است. میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی به ترتیب ۲۴/۳۹ و ۱۴/۵۹ به دست آمده و حداقل و حداکثر اضطراب درس مطالعات اجتماعی به ترتیب ۰ و ۶۰ محاسبه شده است (جدول ۲). میانگین چهار پاره مقیاس احساس لذت، انگیزش، اهمیت داشتن و احساس ترس و نگرانی از درس مطالعات اجتماعی به ترتیب ۱۱/۳۸، ۱۱/۷۳، ۱۳/۸۹ و ۱۳/۵۱ گزارش شده است. شاخص های آمار توصیفی چهار مولفه و پاره مقیاس و هم چنین کل نگرش به درس مطالعات اجتماعی به تفکیک مولفه در جدول ۱ گزارش می شود.

یافته های توصیفی در زمینه سطح بندی نگرش های دانش آموزان نشان دهنده آن است که احساس لذت، انگیزش و اهمیت داشتن درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان در سطح متوسط ارزیابی شده (به ترتیب ۴۷٪، ۴۴٪ و ۴۳٪) و احساس ترس و نگرانی از درس مطالعات اجتماعی در سطح کم (۳۶٪) گزارش شده است. در مجموع بیشترین دانش آموزان میزان نگرش به درس مطالعات اجتماعی را به میزان متوسط ارزیابی نموده اند (۵۶٪) و هم چنین بیشترین آزمودنی ها میزان اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی را در سطح کم ابراز کرده اند (۲۷٪).

نمودار ۱- توزیع نرمال نمرات نگرش به درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان



جدول ۱- آماره های توصیفی مقیاس های نگرش به درس مطالعات اجتماعی

حدافل	حداکثر	انحراف معیار	میانگین	تعداد	پاره مقیاس ها
۰	۲۴	۴/۷۳	۱۱/۳۸	۳۰۰	احساس لذت از این درس
۰	۲۴	۴/۶۵	۱۱/۷۳	۳۰۰	انگیزش نسبت این درس
۰	۲۴	۴/۳۳	۱۳/۸۹	۳۰۰	اهمیت دادن به این درس
۳	۲۴	۴/۵۱	۱۴/۱۲	۳۰۰	ترس و نگرانی از این درس
۱۲	۸۹	۱۳/۷۵	۵۱/۱۳	۳۰۰	نگرش نسبت به این درس
۰	۶۰	۱۴/۵۹	۲۴/۳۹	۳۰۰	اضطراب امتحان این درس

تحلیل استنباطی (آزمون فرضیات تحقیق)

تمایزات جنسی

در تحلیل تمایزات اجتماعی، علاقه پژوهش بررسی چگونگی معناداری تفاوت موضوع تحقیق بین دانش آموزان پسر و دختر می باشد. یافته های تحقیق بازگوکننده آن است که تفاوت معناداری در نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی بین دو گروه جنسی پسران و دختران وجود ندارد. آماره آزمون T در خصوص کل نگرش ۱۱/۲۵ محاسبه شده که از سطح معناداری ۰/۲۶ برخوردار می باشد. از آنجایی که سطح معناداری موضوع در میان دانش آموزان

پسر و دختر بیشتر از ۵٪ محاسبه شده، لذا فرض صفر مورد تایید قرار می گیرد. بنابراین آزمودنی های پسر و دختر از میزان یکسان نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی برخوردار می باشند و از نظر آماری تفاوت معناداری در نگرش به درس مطالعات اجتماعی بین پسران و دختران مشاهده نمی شود. داده های پژوهش بیانگر آن است که تفاوت معناداری در اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی بین دو گروه جنسی پسران و دختران وجود ندارد. آماره آزمون T در خصوص کل نگرش ۱۱/۴۵ محاسبه شده که از سطح معناداری ۰/۲۵ برخوردار می باشد. از آنجایی که سطح معناداری موضوع در میان دانش آموزان پسر و دختر بیشتر از ۵٪ محاسبه شده، لذا فرض صفر مورد تایید قرار می گیرد. بنابراین آزمودنی های پسر و دختر از میزان یکسان اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی برخوردار می باشند و از نظر آماری تفاوت معناداری در اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی بین پسران و دختران مشاهده نمی شود. علاوه بر آن یافته ها بیانگر آن است که تفاوت معناداری در خصوص چهار مولفه (پاره مقیاس) نگرش به درس مطالعات اجتماعی بین آزمودنی های پسر و دختر وجود نداشته است. مقدار و سطح معناداری آماره آزمون مربوط به چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲- آزمون تفاوت متغیرهای تحقیق بین دانشجویان پسر و دختر

سطح معنی داری آماره t	مقدار آماره t	دختران		پسران		مولفه ها و کل نگرش به درس مطالعات اجتماعی
		انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	
۰/۳۸۸	۰/۸۶۵	۴/۹۶	۱۱/۱۴	۴/۴۹	۱۱/۶۲	احساس لذت یادگیری این درس
۰/۹۹	۰/۱۱۲	۵/۰۹	۱۱/۸۳	۴/۱۷	۱۱/۷۴	انگیزش یادگیری این درس
۰/۱۴	۱/۴۸۱	۴/۶	۱۳/۵۲	۳/۹	۱۴/۲۶	مهم بودن یادگیری این درس
۰/۲۷۸	۱/۰۸۷	۴/۵	۱۳/۸۴	۴/۴۶	۱۴/۴	احساس ترس و نگرانی از این درس
۰/۲۶۱	۱۱/۲۵	۱۴/۶	۵۰/۲۴	۱۲/۸	۵۲/۰۲	نگرش نسبت به این درس
۰/۲۵۳	۱۱/۴۵	۱۵/۳۹	۲۳/۴۳	۱۳/۷۲	۲۵/۳۵	اضطراب امتحان این درس

تحلیل همبستگی

یکی از روش های کاربردی در تحقیقات اجتماعی، بررسی دویه دوی متغیرها می باشد و در این خصوص از آماره ضریب همبستگی R پیرسون استفاده می گردد. در مرحله نخست، یافته ها بازگوکننده آن است که هرکدام از مولفه های چهارگانه به طور جداگانه روابط معناداری با نگرش به درس مطالعات اجتماعی دارند. آماره موردنظر از سطح معناداری معتبری برخوردار است (سطح معناداری ضرایب همبستگی چهار مورد مذکور ۰/۰۰۰ محاسبه شده است). بیشترین میزان رابطه فوق مربوط به احساس ترس و نگرانی به درس مطالعات اجتماعی می باشد (۰/۴۴-). مولفه های احساس لذت بردن، انگیزش برای یادگیری درس و مهم بودن درس مطالعات اجتماعی در مراتب بعدی اهمیت ارتباط با کل نگرش به درس قرار می گیرند. مقدار ضرایب همبستگی به ترتیب ۰/۳۴، ۰/۲۰ و ۰/۱۷ محاسبه شده است (جدول ۳).

نتایج تحقیق نشان می دهد که روابط معناداری منفی بین میزان کل نگرش به درس مطالعات اجتماعی با اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی وجود داشته و میزان آن (۰/۳۸۷-) به دست آمده است. داده های پژوهش با توجه به چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی، بیانگر آن است که روابط معناداری منفی بین سه مولفه احساس لذت بردن، انگیزش یادگیری درس و مهم بودن درس مطالعات اجتماعی با اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی در جهت منفی (یا معکوس) وجود داشته و از سویی دیگر روابط معناداری مثبت بین مولفه احساس ترس و نگرانی از درس مطالعات اجتماعی و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی مشاهده می شود. مقدار و سطح معناداری چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی با احساس اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی در جدول ۳ نمایش داده شده است. نهایت آنکه روابط معناداری بین چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی به طور جداگانه با یکدیگر وجود داشته است (جدول ۴).

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین مولفه های چهارگانه و کل نگرش

لذت بردن از یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	انگیزش یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	مهم بودن دروس مطالعات اجتماعی	ترس و نگرانی از دروس مطالعات اجتماعی
$r=0/346$	$r=0/203$	$r=0/17$	$r=-0/444$
$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$
اضطراب امتحان دروس مطالعات اجتماعی	$r=-0/766$	$r=-0/725$	$r=0/703$
$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین مولفه های چهارگانه نگرش به دروس مطالعات اجتماعی

لذت بردن از یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	انگیزش یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	مهم بودن یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	ترس و نگرانی از دروس مطالعات اجتماعی
$r=0/523$	$r=0/523$	$r=0/422$	$r=0/50$
$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$	$p=0/000$
انگیزش یادگیری دروس مطالعات اجتماعی	۱	$r=0/472$	$r=0/302$
$p=0/000$		$p=0/000$	$p=0/000$
اهمیت داشتن دروس مطالعات اجتماعی		۱	$r=-0/319$
			$p=0/000$

نتیجه گیری

ضرورت تعلیم و تربیت مورد قبول عموم بشر است و این موجب شده است که نهادی به نام آموزش و پرورش این امر مهم را به عهده بگیرد. از عوامل مهمی که برای تحقق تعلیم و تربیت مطلوب موثر است، برنامه درسی می باشد. برنامه درسی به مفهوم وسیع «برنامه تفصیلی کلیه فعالیت های یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهای در مورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه» (مشایخ، ۱۳۶۸: ۱۲) را شامل می شود. کتاب درسی که به عنوان یک رسانه یا ابزار آموزشی در زمینه درسی خاصی به کار می رود و محصول یک فرآیند

تکنولوژیک است، محتوا و ساختار برنامه درسی را به شیوه‌ای که مناسب آموزش و یادگیری باشد، تصریح و تفسیر می‌کند. از این رو، بین برنامه درسی و کتاب درسی رابطه وجود دارد. یکی از مسائل مهم و اساسی نظام آموزشی، برنامه‌های درسی است که در واقع هسته مرکزی فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد. یکی از اجزای عمده برنامه درسی، کتاب درسی است. کمیته برنامه ریزی درسی علوم اجتماعی (در آمریکا) سیاهه‌ای از عناصر مشترک برنامه درسی علوم اجتماعی را تهیه کرده است که می‌تواند به عناوین رشته‌های اصلی چارچوب برنامه علوم اجتماعی طبق ملاک‌های سه‌گانه مداومت، توالی و یگانگی از دوره ابتدایی تا آخر دوره متوسطه مورد استفاده قرار گیرد. این کمیته مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌ها را به عنوان سه عنصر مشترک برای تنظیم برنامه درسی علوم اجتماعی تعیین و مشخص کرده است. برای نمونه، از مفاهیم می‌توان مفهوم وابستگی، از ارزش‌ها می‌توان احترام به مقام و شرف هرانسان را بدون توجه به نژاد، ملیت، موقعیت شغلی، اقتصادی و یا طبقه اجتماعی مورد توجه قرار داد و از مهارت‌ها می‌توان از توانایی تعبیر و تفسیر منطقی از اطلاعات اجتماعی یادکرد (تایلر، ۱۳۸۰). برنامه درسی مطالعات اجتماعی اهداف خود را از ماهیت جامعه و محتوای خود را از علوم اجتماعی و رشته‌های دیگر می‌گیرد. تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی، اقتصاد، علوم سیاسی و انسان‌شناسی در برنامه ریزی درسی مطالعات اجتماعی وحدت می‌یابند. مطالعات اجتماعی به شیوه‌ای آموزش داده می‌شود تا به دانش آموزان کمک کند که یادگیری خود را به زندگی اجتماعی خارج از مدرسه انتقال دهند. درس مطالعات اجتماعی به آماده ساختن دانش آموزان برای مشارکت سیاسی- اجتماعی تاکید می‌کند و هدف اصلی درس مطالعات اجتماعی تربیت شهروندی است که به اصول اعتقادی و عقلانی رفتار کند (ملکی، ۱۳۷۵).

علل مختلفی برای واکنش دانش آموزان نسبت به درس (برای نمونه اضطراب از درس) مشخص گردیده است: عوامل محیط آموزشی، عوامل عاطفی و عوامل فردی. عوامل فردی عبارتند از موضوعاتی هم چون عزت نفس، احساس خوشبختی روانی، نگرش‌های فرد نسبت به مواد درسی، حس اعتماد و اطمینان درباره مواد درسی و تجربه پیشین درباره مواد درسی (هادفلد و مک نیل، ۱۹۹۴ به نقل از ماواگزیو، ۲۰۰۴).

از آنجایی که نگرش افراد تا حدودی زیادی تعیین کننده رفتار آن‌ها می باشد، یکی از علایق پژوهشی در آموزش و پرورش، توجه به تحلیل و تبیین و سنجش نگرش دانش آموزان نسبت به موضوعات متعدد آموزشی از جمله مواد درسی می باشد. مطالعات نشان می دهد که دانش آموزانی که نگرش مثبتی به مواد درسی دارند، تمایل به فعالیت خوبی در آن مواد درسی مشخص ابراز می دارند و برعکس، دانش آموزانی که نگرش منفی نسبت به مواد درسی داشته اند، واکنش مناسبی نسبت به مواد درسی مورد نظر ندارند. تحقیق در زمینه تدریس و یادگیری مواد درسی به طور مستقیم مرتبط با متغیرهای عاطفی هستند. متغیرهایی که به طور ضروری رفتار و یادگیری یادگیران را تحت تاثیر قرار می دهد (باندورا، ۱۹۹۷، بلیس و گلدین، ۱۹۹۷ به نقل از آریستوکلیس و همکاران، ۲۰۰۴) ویژگی های عاطفی غالب نظام پیچیده ساختاری هستند که شامل چهار مولفه هیجانات، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها هستند (گلدین، ۲۰۰۲). پژوهش کالاهان (۱۹۷۱) به مثابه نقطه آغازین برای رشد توجه به نگرش‌های یادگیران نسبت به مواد درسی بوده است و در پی آن تاکنون تحقیقات فزاینده ای به حوزه مطالعه نگرش دانش آموزان به مواد درسی پرداخته اند. نگرش‌های فردی یکی از عوامل موثر در محیط های آموزشی تلقی می شود که فعالیت های آموزشی را تحت تاثیر خود قرار می دهد. نگرش‌های فرد می تواند نسبت به مواد درسی، محیط آموزشی، شیوه تدریس و یادگیری باشد (لیاوه و همکاران، ۲۰۰۷).

با توجه به تاکیدات سه گانه فوق مقاله حاضر به بررسی و چگونگی نگرش دانش آموزان به ترس مطالعات اجتماعی پرداخته است. در راستای هدف مذکور نتایج تحقیق به شرح ذیل به دست آمد: ابزار سنجش نگرش به درس مطالعات اجتماعی و هم چنین اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی از پایایی مطلوب و معناداری برخوردار بوده است (جدول ۵). دانش آموزان به طور میانگین نگرش به درس مطالعات اجتماعی و همچنین اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی را در سطح متوسط (به ترتیب ۵۶٪ و ۲۷٪) ارزیابی نموده اند (جدول ۶). بررسی تفکیکی چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی بازگوکننده آن است که بیشترین نمره آزمودنی اختصاص به اهمیت و احساس ترس و نگرانی از درس مطالعات

اجتماعی داشته است و لیکن میزان وضعیت احساس لذتمندی و انگیزش به یادگیری درس مطالعات اجتماعی در بین آزمودنی ها کمتر از ۲ مولفه دیگر گزارش شده است. یافته های استنباطی پژوهش بازگوکننده آن بود که تفاوت معناداری در چهار مولفه، کل نگرش به درس و هم چنین اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی بین آزمودنی های پسر و دختر وجود نداشته است. تحلیل همبستگی تحقیق نشان دهنده آن بود که روابط معناداری منفی بین نگرش به درس مطالعات اجتماعی و اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی مشاهده شده است. علاوه بر آن ها چهار مولفه نگرش به درس مطالعات اجتماعی روابط معناداری با اضطراب امتحان مطالعات اجتماعی داشته اند.

جدول ۵- پایایی ابزارهای تحقیق (اضطراب امتحان و نگرش به درس مطالعات اجتماعی)

موضوع	پسران	دختران	کل
نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی	۰/۷۵۴	۰/۷۸۷	۰/۷۷۳
اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی	۰/۹۲۴	۰/۹۴۶	۰/۹۳۶

جدول ۶- توزیع فراوانی نسبی سطوح اضطراب امتحان و نگرش به درس مطالعات اجتماعی

موضوع	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	جمع
نگرش نسبت به درس مطالعات اجتماعی	۱	۱۴	۵۶	۲۵	۴	۳۰۰
اضطراب امتحان درس مطالعات اجتماعی	۲۳	۲۵	۲۷	۱۷	۸	۳۰۰

در راستای یافته های پژوهش، پیشنهاداتی برای تحقیقات آینده ارائه می شود: (۱) مناسب است در آینده به تحلیل و موشکافی علل پایین بودن احساس لذتمندی و هم چنین پایین بودن انگیزش به یادگیری درس مطالعات اجتماعی پرداخته شود. (۲) با تکیه بر تحقیقات انجام شده بهتر آن است که تحقیقاتی در زمینه موضوعاتی هم چون خودکارآمدی، خودباوری و انگیزش به درس مطالعات اجتماعی صورت گیرد. (۳) تحقیق پیشنهاد می دهد که در آینده به بررسی

جداگانه نقش هر کدام از عوامل متعدد آموزشی، فردی، خانودگی، محیطی بر نگرش به درس مطالعات اجتماعی پرداخته گردد. ۴) بهتر آن است که تحقیقاتی در زمینه تاثیر نگرش به درس مطالعات اجتماعی در سایر عملکردها و فعالیت های آموزشی صورت گیرد. ۵) پیشنهاد می شود به آزمون ابزارهای دیگر در حوزه درس مطالعات اجتماعی اقدام شود. ۶) با توجه به اهمیت نقش فناوری های جدید مناسب است که به بررسی نقش فناوری اطلاعات در درس مطالعات اجتماعی در دو حوزه معلمان و دانش آموزان توجه گردد. ۷) مناسب است تحقیقات در زمینه نگرش معلمان، شیوه تدریس، مهارت های تدریس و غیره معلمان درس مطالعات اجتماعی به عمل آید. ۸) در کنار عوامل متعدد بهتر آن است که به تاثیر محیط های آموزشی یادگیری کلاس درس بر شکل گیری نگرش به درس مطالعات اجتماعی توجه شود.

فهرست منابع

- تایلر، رالف. و (۱۳۸۰): *اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی*. ترجمه علی تقی پورظهیر، تهران، انتشارات آگاه، چاپ سوم.
- کیم، جان آن و چارلز مولر (۱۳۷۸): *کاربرد تحلیل عاملی در پژوهش اجتماعی*، ترجمه مسعود کوثری، تهران، انتشارات سلمان.
- کلاین، پل (۱۳۸۰): *راهنمای آسان تحلیل عاملی*، ترجمه سید جلال صدرالسادات و اصغر مینایی، تهران، انتشارات سمت.
- مسلمی، پری (۱۳۸۶): روش های تدریس فعال در درس مطالعات اجتماعی، رشد آموزش علوم اجتماعی، دفتر انتشارات کمک آموزشی وزارت آموزش و پرورش، دوره یازدهم، شماره ۱ (شماره پیاپی ۳۶)، زمستان، صص ۶۰-۵۵.
- ملکی، حسن (۱۳۷۵): *ارایه چهارچوبی نظری در خصوص سازمان دهی محتوای برنامه درسی باتاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، فصل نامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، شماره ۵ و ۶، زمستان، صص ۱۴۳-۱۰۹.
- موزن، ماهرخ (۱۳۸۶): *تاثیر رسانه های جمعی بر آموزش مفاهیم علوم اجتماعی در مدارس، رشد آموزش علوم اجتماعی*، دفتر انتشارات کمک آموزشی وزارت آموزش و پرورش، دوره یازدهم، شماره ۲ (شماره پیاپی ۳۷)، زمستان، صص ۵۷-۴۸.
- Aiken, L. R. R., and G. Groth-Marnat. (۲۰۰۵): *Psychological Testing and Assessment*. ۱۲ the edition, Allyn & Bacon, Inc.
- Ayas. C. (۲۰۰۶): *An Examination of the Relationship Between the Integration of Technology into Social Studies and Constructivist Pedagogies*. The Turkish Online Journal of Educational Technology. V, ۵, Issue ۱, ۱۵-۴۵.
- Berson, M. J., Cruz, B. C., Duplass, J. A., & Johnston, J. H. (۲۰۰۴). *Social studies on the Internet*. ۲nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Corbin, S. S. (۱۹۹۴): *Lessons From Classroom: Male and Female high School Students' Attitudes Toward and Achievement in social Studies*. Eric Document Reproduction Service No. ۳۹۳۷۷۷.

- Crowe, A., & van 't Hooft, M. (۲۰۰۶): Technology and the prospective teacher: Exploring the use of the TI-۸۳ handheld devices in social studies education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ۶(۱), ۹۹-۱۱۹.
- Friedman, A. M., & Hicks, D. (۲۰۰۶): The state of the field: Technology, social studies, and teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ۶(۲), ۲۴۶-۲۵۸.
- Kariuki, P. and L. Wilson. (۲۰۰۳): The Effect of Students' Gender on Attitude Toward Social Studies and The Illustration of Historical Image at a Selected Middle School. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South educational Research Association, Biloxi, Ms, November ۲۰۰۳, Eric document Reproduction Service No. ۴۸۲۵۲۱.
- Kesten, A. (۲۰۰۶): A Case Study: Social Studies Preservice Teachers' Perceptions and Attitudes Toward Computer Technologies. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The Pennsylvania State University The Graduate School Department of Curriculum and Instruction. A Thesis in Curriculum and Instruction.
- Lee, J. K., & Hicks, D. (۲۰۰۶): Editorial: Discourse on technology in social education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], ۶(۴). Available:
<http://www.citejournal.org/vol6/iss4/socialstudies/article1.cfm>
- McLeod, D. B. (۱۹۹۲): "Research on affect in mathematics learning in the JRME: ۱۹۷۰ to present," *Journal of Research in Mathematics Education*, ۲۵, ۶۳۷-۶۴۷.
- Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (۲۰۰۰). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ۱(۱).
- McMillan, J.H. (۱۹۷۷): The Effect of Effort and Feedback on the Formation of Student Attitudes. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. ۳۷, No. ۴, ۱۰۴۳-۱۰۴۹.
- Whitworth, S., & Berson, M.J. (۲۰۰۳): Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (۱۹۹۶-۲۰۰۱). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ۲(۴), ۴۷۲-۵۰۹.

- Van Hover, S. D., Berson, M. J., Bolick, C. M., & Swan, K. O. (۲۰۰۶). Implications of ubiquitous computing for the social studies curriculum (Republished). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ۶(۲), ۲۷۵-۲۸۳.
- Zaki.M.A, and A.Sazech.(۲۰۰۳): Extending The Horizons of Economic Literacy in Social Studies of Elementary Schools of Iran:A New Approach. International Congress for School Effectiveness & Improvement. ۵ - ۸ January ۲۰۰۳ - Sydney Australia Sydney Convention & Exhibition Centre, Darling Harbour.