رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۷، شماره پیاپی ۷۶، مهر ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(7), 2022

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی دانش آموزان

The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between personality traits and students' classroom silent behavior

زهرا خلیلی گشنیگانی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
دکتر عزت‌اله قدم پور (نویسنده مسئول)
استاد گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
دکتر سیمین غلامرضایی
استادیار گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

Zahra khalili Geshnigani
PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
Dr. Ezatollah Ghadampour*
Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
ghadampour.e@gmail.com
Dr. Simin gholamrezaei
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

چکیده
هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی دانش آموزان دختر پایه ششم شهرستان شهرکرد بود. روش پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۲۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گرداوری داده‌ها شامل رفتار سکوت کلاسی بهنام فر و همکاران (CSBQ) (۱۳۹۴)، ویژگی‌های شخصیتی کاستا و مک‌کری (NEO_PI) (۱۹۹۸) و خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان (MJSENS) (۱۹۹۹) بود. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۵ وAMOS ۲۵ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است ویژگی‌های شخصیتی به‌جز باوجدان بودن بر رفتار سکوت کلاسی اثر علی و مستقیم دارند (P<۰/۰۱). . همچنین گشودگی نسبت به تجربه، توافق پذیری و باوجدان بودن از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر علی و غیرمستقیم بر رفتار سکوت کلاسی دارد (P<۰/۰۱). بنابراین توجه به ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی در جهت کاهش رفتار سکوت کلاسی و افزایش مشارکت کلاسی دانش آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: *رفتار سکوت کلاسی، ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان.*

Abstract
The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between personality traits and class silence behavior of sixth-grade female students in Shahrekord. The method of the present study was correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study included all sixth-grade female students in Shahrekord city in the academic year 1401-1400 in the number of 4800 people who were selected as a research sample by multi-stage cluster random sampling. Data collection tools included Behnamfar et al.'s (CSBQ) (2015) class silence behavior, Costa and McCreery personality traits (NEO_PI) (1998), and Jings& Morgan (1999) academic self-efficacy ((MJSENS)).SPSS25 and AMOS25 software were used to analyze the research data. The results showed that the model has a favorable fit. Personality traits, except conscientiousness, have a direct and causal effect on class silence behavior (P <0.01). Moreover, openness to experience, agreeability, and conscientiousness through academic self-efficacy has a causal and indirect effect on class silence behavior (P <0.01). Therefore, paying attention to personality traits and academic self-efficacy is very important in order to reduce the behavior of classroom silence and increase students' class participation.

Keywords: *Classroom Silence Behavior, Personality Traits, Academic Self-Efficacy, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آبان ۱۴۰۰** **پذیرش: اسفند ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: مهر ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

مقدمه

در فرآیند یاددهی- یادگیری، گفت‌وگو و مشارکت نقش اساسی دارد. تعامل در کلاس درس کلید دستیابی به هدف‌های یادگیری است. نبود تعامل و گفت‌وگوی کلاسی جوی آکنده از سکوت را ایجاد می‌کند و باعث رشد پدیده رفتار سکوت کلاسی می‌شود (کیم و همکاران،[1] ۲۰۱۵). سکوت کلاس درس را می‌توان به‌عنوان عدم مشارکت فراگیر در فرآیند آموزش، شرکت نکردن در بحث‌های کلاسی و کاهش پرسش و پاسخ کلاسی تعریف کرد (منگال،[2] ۲۰۱۷). پژوهشگران بر این باورند که سکوت یک دیالکتیک حافظه است که می‌تواند سلاح ضعیفان در کلاس درس باشد (رنرو هامان،[3] ۲۰۱۸). سکوت به‌عنوان یک رمز اجتماعی در بیشتر کلاس‌های ایرانی، امری جاافتاده است و در ناخودآگاه جمعی، آن‌چنان عادی به نظر می‌رسد که در پژوهش‌ها و کلاس‌های درس مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد. در رابطه با پدیده سکوت در آموزش نباید تعلل کرد، زیرا این پدیده معنادار است و باید عواملی که منجر به افزایش رفتار سکوت کلاسی در بین فراگیران می‌شود را شناسایی کرد (مشکی‌باف و همکاران، ۱۳۹۸). عواملی چند باعث ایجاد سکوت در بین دانش‌آموزان می‌شود که مربوط به فرد، خانواده، مدرسه، معلم و سبک‌های تدریس است که شامل ترس از ارزیابی اجتماعی، احساس قابل‌رؤیت نبودن، ابراز بی‌علاقگی اجتماعی و همچنین درگیری عقلانی شدید می‌باشد (تاملینسون،[4] ۲۰۱۴).

یکی از عوامل مرتبط با سکوت کلاسی، ویژگی‌های شخصیتی[5] است (دلیو و همکاران،[6] ۲۰۱۵). شخصیت مجموعه‌ای از ویژگی‌های روانی است که بر اساس آن می‌توان افراد را طبقه‌بندی کرد. در واقع شخصیت از طریق تأثیر در میزان رویارویی با تنش، تأثیر در نوع واکنش به آن یا تأثیر در هر دو زمینه بر فرایندهای مرتبط با تنش تأثیر می‌گذارد (لاندرو و کاستیلو[7]، ۲۰۱۰). نداشتن اعتمادبه‌نفس کافی، خودکم‌بینی، ترس از ارزیابی منفی، درون‌گرایی، ناتوانی در بیان احساسات ازجمله ویژگی‌های شخصیتی هستند که باعث می‌شود دانش‌آموز در کلاس درس مشارکت فعال نداشته باشد و سکوت اختیار کند (آقازاده و عابدی، ۲۰۱۴؛ دلیو و همکاران، ۲۰۱۵). یکی از برجسته‌ترین مدل‌های شخصیتی، مدل پنج عامل بزرگ شخصیت است (مک‌کری و کاستا[8]، ۱۹۹۷). براساس این مدل، صفات شخصیتی الگوهای نسبتاً پایدار افکار، احساسات و رفتارها هستند که در طول زندگی ثابت بوده و می‌توانند بر اساس پنج بعد گسترده توصیف شوند که عبارتند از: روان‌رنجورخویی[9]: بعدی است که اساس آن را تجربه هیجانات نامطلوب و فرضی تشکیل می‌دهد، افراد روان‌رنجور دارای ویژگی‌هایی از قبیل خشم و کینه‌ورزی، افسردگی، هوشیاری به خویشتن و آسیب‌پذیری هستند. برونگرایی[10]: این شاخص دربرگیرنده ویژگی‌هایی از قبیل اجتماعی بودن، قاطع بودن، فعال بودن و دوست‌دار دیگران بودن است. باوجدان بودن[11]: این شاخص احساس وظیفه، نیاز به پیشرفت و سازمان‌دهی را شامل می‌شود. این افراد دارای ویژگی‌هایی از قبیل شایستگی، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت و نظم درونی هستند. گشودگی به تجربه[12]: پژوهشگران در توصیف افراد دارای صفات باز بودن به تجربه یا باز نبودن به تجربه معتقدند که افراد باز به تجربه به‌خاطر خود تجربه به تجربه کردن علاقه‌مندند، مشتاق تنوع هستند، ابهام را تحمل می‌کنند و زندگی غنی‌تر، پیچیده‌تر و نامتعارف‌تری دارند. توافق[13]: این شاخص بر گرایش‌های بین فردی افراد تأکید دارد. مطابق تعریف، فرد موافق به فردی گفته می‌شود که نوع‌دوست است و با دیگران احساس همدردی می‌کند (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸). بنابراین نداشتن اعتمادبه‌نفس، درون‌گرایی، روان رنجوری، ترس از ارزیابی منفی، خجالتی بودن و گوشه‌گیری به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی زمینه‌ساز بروز رفتار سکوت کلاسی هستند که باعث می‌شود دانش‌آموزان در کلاس درس مشارکت فعال نداشته باشند و تا زمانی که نتوانند از ضعف‌های شخصیتی خود شناخت پیدا کنند و در جهت بهبود آن گام بردارند در کلاس درس سکوت بیشتری را اختیار خواهند نمود (دلیو و همکاران، ۲۰۱۵).

1 Kim
2 Mangual
3 Renero-Hannan
4 Tomlinson
5 personality traits
6 De Leeuw
7 Leandro & Castillo
8 McCrae & Costa
9. neuroticism
10 extraversion
11 conscientiousness
12 openness to experience
13 agreeableness

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

یکی از عواملی که می‌تواند نقش میانجی بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی بازی کند، خودکارآمدی تحصیلی است (آقازاده و عابدی، ۲۰۱۴). خودکارآمدی به‌عنوان سطح اعتماد فرد به خود در انجام نقش‌ها و مسئولیت‌ها در حیطه‌های مختلف زندگی تعریف شده است (ماریکوتی و سالی،[1] ۲۰۱۹). خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناخت اجتماعی است که نخستین بار توسط بندورا (۱۹۹۷)[2]مطرح شد (وایسل و همکاران،[3] ۲۰۱۱). خودکارآمدی از جمله سازه‌های روان‌شناختی است که با رفتار تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (تلسما و همکاران،[4] ۲۰۱۹). یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است، باورهای خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده به‌منزله قسمتی از باورهای خودکارآمدی عمومی به تعداد مهارت‌هایی که شخص از آن‌ها برخوردار است، اطلاق نمی‌شود، بلکه به باورهایی مثل مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، سؤال پرسیدن در کلاس درس، ارتباط موفق و صمیمی با معلمان، برقراری روابط دوستانه با سایر دانش‌آموزان، گرفتن نمره‌های خوب در امتحانات اشاره دارد که شخص به آن‌ها معتقد است و قادر به انجام آن‌ها می‌باشد (گروتان و همکاران،[5] ۲۰۱۹). به اعتقاد شانک و زیمرمن[6] (۲۰۰۶) افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی هستند می‌توانند با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند، در فعالیت‌های کلاسی مشارکت بیشتری داشته باشند و کمتر در کلاس گوشه‌گیر باشند. کسب شایستگی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان یکی از پایه‌های اساسی اعتمادبه‌نفس در موقعیت‌های مختلف است. افرادی که اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند، به توانایی‌های خود اعتقاد و ایمان بیشتری دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است (نظری و سلیمانیان، ۱۳۸۸).

با توجه به بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش، تحقیقات اندکی در زمینه رفتار سکوت کلاسی صورت گرفته است. از جمله مشکی باف مقدم و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان تحلیل نشانه شناختی سکوت در مدیریت کلاس درس به این نتیجه رسیدند پرتکرارترین سکوت در کلاس از نوع عدم شایستگی یا سکوت خالی یا همان فریاد بلند واقعیت تلخ ساعت‌های هدررفته زیادی در کلاس است که هیچ ماحصل آموزشی و تربیتی ندارد. عربان و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان شناسایی چرایی رفتار سکوت کلاسی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد: رویکرد پدیدارشناختی انجام دادند و یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد مهارت‌های اجتماعی، ضعف‌های شخصیتی، ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های جسمی، عوامل خانوادگی، گروه همسالان و همین‌طور معلمان از عوامل تأثیرگذار در گرایش دانش‌آموزان به سکوت در کلاس درس هستند. همچنین، بر اساس مصاحبه با معلمان می‌توان فعالیت‌هایی در داخل و خارج از کلاس درس گرایش دانش‌آموزان را جهت کناره‌گیری و سکوت در تکالیف آموزشی کاهش داد. ایکپس و مارهانی[7] (۲۰۱۹) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان پایه هشتم نیجریه در زمینه سکوت انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که در هنگام درس خواندن سکوت می‌کنند در ادراک مفاهیم موفق‌تر هستند. پاپلوآ[8] (۲۰۱۸) در کتاب خود ایجاد سکوت معنادار در کلاس را راهی برای خلق فرصت‌های تفکر، تأمل و یادگیری برای زندگی معنادار می‌داند و همچنین باعث کاهش خشونت می‌شود. دانش‌آموزان مهم‌ترین سرمایه‌های هر کشوری محسوب می‌شوند، ازاین‌رو مسئولان هر کشور در تلاش هستند که این سرمایه بزرگ را برای آینده‌ی کشور خود، رشد و پرورش دهند و به استعدادهای نهفته آن‌ها جامه عمل بپوشانند تا این ثمره کوچک فعلی، چشم‌انداز و اهدافی بزرگ برای رشد هر چه بیشتر کشور خود در عرصه‌های متفاوت اجتماعی، شغلی، علمی و خانوادگی و ... داشته باشد. به همین دلیل توجه به رشد و پرورش و تحقق استعدادهای دانش‌آموزان در همان سال‌های ابتدایی زندگی موردتوجه مسئولین و متولیان امر قرار می‌گیرد و این وظیفه‌ی مهم بر عهده‌ی نهادهای آموزشی مسلط بر هر کشور است.ازجمله رفتارهایی که در اکثر کلاس‌های درس از بعضی از دانش‌آموزان بروز می‌دهد، رفتار سکوت آن‌ها در کلاس درس است. این دانش‌آموزان ممکن است به دلایل مختلف از بحث و تبادل اطلاعات در کلاس درس و حتی از انجام بحث‌های اجتماعی با همسالان و معلمان خودداری کنند. علی‌رغم بعضی مثبت‌انگاری‌ها در ارتباط با دانش‌آموزان ساکت در کلاس درس باید این نکته ذکر شود که در بسیاری از موارد این دانش‌آموزان با انجام سکوت در کلاس درس از مشکلات و موانع شخصی، اجتماعی و حتی مشکل مدیریت معلم در ارتباط با علت رفتار خود خبر می‌دهند که بایستی این موانع رفع شوند تا دانش‌آموز رفتار اجتماعی مناسب را در

1 Maricuțoiu & Sulea
2 Bandura
3 Vasile
4 Talsma
5 Grøtan
6 Schunk & Zimmerman
7 Ikps & Marhaeni
8 Poplau

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

کلاس از خود بروز دهد. بر این اساس معلم و همین‌طور مشاوران مشغول به خدمت در مدرسه زمانی که با کلاس و دانش‌آموزانی با این ویژگی در کلاس و مدرسه خود مواجهه می‌شوند بایستی در پی شناسایی دلایل رفتار سکوت در کلاس درس باشند و اقدامات لازم در این زمینه را انجام دهند. بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی در دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان شهرکرد بود.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، بنیادی است و از لحاظ نحوه جمع‌آوری و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه ابتدا بر اساس متغیر سکوت کلاسی غربالگری انجام شد و برای این منظور از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای که در ابتدا از دو ناحیه آموزش‌وپرورش شهرکرد یک ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. نمونه موردنظر پس از انتخاب شدن به پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی پاسخ خواهند داد تا از این طریق دانش‌آموزان با رفتار سکوت کلاسی بالا غربالگری شده و نمونه موردنظر از دانش‌آموزانی که دارای نمره یک انحراف معیار بالاتر از میانگین در پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی هستند شناسایی‌شده و نمونه مورد نیاز برای برازش مدل رفتار سکوت کلاسی از میان این دانش‌آموزان انتخاب خواهد شد که از این تعداد ۳۴۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که پس از جمع‌آوری پرسشنامه، بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و داده‌های پرت تعداد ۳۲۰ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ملاک ورود به پژوهش شامل : دانش‌آموز دختر، تحصیلی در پایه ششم ابتدایی شهرستان شهرکرد، رضایت آگاهانه و کتبی جهت شرکت در پژوهش و عدم شرکت در برنامه‌های آموزشی و درمانی دیگر و ملاک‌های خروج شامل: عدم تکمیل پرسشنامه، انطراف برای ادامه شرکت در پژوهش بود. پس از جمع‌آوری داده‌ها و ملاک‌های ورود و خروج ثبت‌شده در فرم اطلاعات جمعیت شناختی و همچنین شناسایی داده‌های پرت حجم نمونه به ۳۲۰ نفر تقلیل یافت. از جنبه‌های اخلاقی پژوهش هم این بود که اطلاعات دانش‌آموزان به‌صورت شخصی نزد پژوهش‌گر به‌صورت محرمانه امانت خواهد بود و نتایج پژوهش به مدیران مدارس جهت اطلاع‌رسانی ارسال خواهد شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد که به‌وسیله نرم‌افزار AMOS ۲۵ و SPSS ۲۵ تحلیل شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی[1](CSBQ): برای جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با سکوت دانش‌آموزان در کلاس درس از پرسشنامه سکوت کلاسی بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴) استفاده خواهد شد. هدف از ساخت این ابزار بررسی میزان سکوت کلاسی یادگیرندگان در کلاس درس بوده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۴ گویه در طیف لیکرت (از کاملاً موافق با نمره ۱ تا کاملاً مخالفم با نمره ۵) است. حداکثر نمره در این پرسشنامه ۷۰ و حداقل نمره ۱۴ است. بهنام‌فر و ضامنی (۱۳۹۴) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روایی همگرا ۰/۵۰ به دست آورند که نشان از روایی مناسب این سازه است و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آوردند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایای این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین مقدار AVE و KMO به ترتیب برای رفتار سکوت کلاسی ۰/۷۰ و ۰/۹۴ گزارش شد که نشان‌دهنده روایی مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه ویژگی شخصیتی[2](NEO_PI): این پرسشنامه توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۸) طراحی شده و مورد استفاده قرار گرفته است. پرسشنامه ۶۰ گویه‌ای برای ارزیابی مختصر و سریع ۵ عامل اصلی شخصیت (روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودن به تجربه‌ها، توافق و باوجدان بودن) طراحی شده و هر عامل از ۱۲ سوال تشکیل شده است و هر گویه بر اساس طیف لیکرت از کاملا مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) نمره‌گذاری شده است. پایایی این آزمون به‌وسیله کاستا و مک‌کری (۱۹۹۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه‌ها، توافق و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۶۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است همچنین مقدار روایی پرسشنامه از همبستگی بین فرم کوتاه و بلند پرسشنامه استفاده شد که میزان همبستگی پنج زیر مقیاس فرم

1 Classroom Silence Behavior Questionnaire
2 Personality Traits Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

کوتاه با فرم بلند را ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ گزارش کردند و روایی محتوایی آن را با استفاده از نظر متخصصان تائید کردند. اسدی و همکاران (۱۳۹۵) روایی محتوایی این پرسشنامه را با استفاده از نظر متخصصان تائید کردند و مقدار پایایی برای شاخص‌های روان‌رنجوری، برون‌گرایی، توافق، گشودن به تجربه و وظیفه شناسی به ترتیب ۰/۸، ۰/۶۹، ۰/۵۸، ۰/۶۷ و ۰/۷۸ به دست آوردند. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای روان رنجوری، برونگرایی ، تجربه‌گرایی، توافق پذیری و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۸۵، ۰/۷۴ و ۰/۹۵ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی این پرسشنامه است. همچنین مقدار AVE برای روان رنجوری، برونگرایی ، تجربه‌گرایی، توافق پذیری و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۵۸، ۰/۵۵، ۰/۵۰، ۰/۵۰ و ۰/۶۱ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی همگرای مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[1](MJSENS): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینگز و مورگان[2] در سال ۱۹۹۹ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۰ گویه و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. سئوالات این مقیاس با طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (۴= کاملاً موافقم)، (۳= تاحدودی موافقم)، (۲= تا حدودی مخالفم)، (۱= کاملاً مخالفم) است و گویه‌های ۴،۵،۱۵،۱۶،۱۹،۲۲،۲۰ و ۲۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان این مقیاس میزان همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند و همچنین روایی همگرای با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بندورا ۶۶/ ۰ گزارش کردند (جینگز و مورگان، ۱۹۹۹). همچنین در ایران ضریب آلفای کرونباخ سه خرده‌مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی و همکاران، ۱۳۹۲). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به‌منظور به دست آوردن پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباح استفاده کردند که ضرایب پایایی را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به‌دست آوردند و روایی محتوایی آن را با استفاده از نظر متخصصان مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای استعداد ۰/۹۳، کوشش ۰/۹۲ و بافت ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین مقدار AVE برای استعداد ۰/۵۰، کوشش ۰/۵۴ و بافت ۰/۵۳ به دست آمد و مقدار KMO برای استعداد، کوشش و بافت ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ به دست آوردند که نشان دهنده روایی این پرسشنامه است.

یافته‌ها

۳۲۰ نفر در این پژوهش شرکت کردند که وضعیت تحصیلی والدین نشان می‌دهد در بین پدرها، ۳۲/۲ درصد دارای تحصیلات لیسانس یا بیشترین فراوانی و ۷/۵ درصد دارای تحصیلات زیر دیپلم با کمترین فراوانی می‌باشند. همچنین در بین مادرها، اکثریت آن‌ها با ۲۷/۸ درصد دارای تحصیلات فوق‌دیپلم و اقلیت آن‌ها با ۳/۴ درصد دارای تحصیلات فوق‌لیسانس هستند. همچنین شغل ۳۵/۳ درصد پدر آزمودنی‌ها دولتی، ۴۴/۱ درصد شغل آزاد و ۲۰/۶ درصد بیکار بودند و ۵۸/۴ درصد شغل مادران خانه‌دار و ۱۶/۳ درصد آزاد و ۲۵/۳ دارای شغل آزاد بودند.

جدول۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

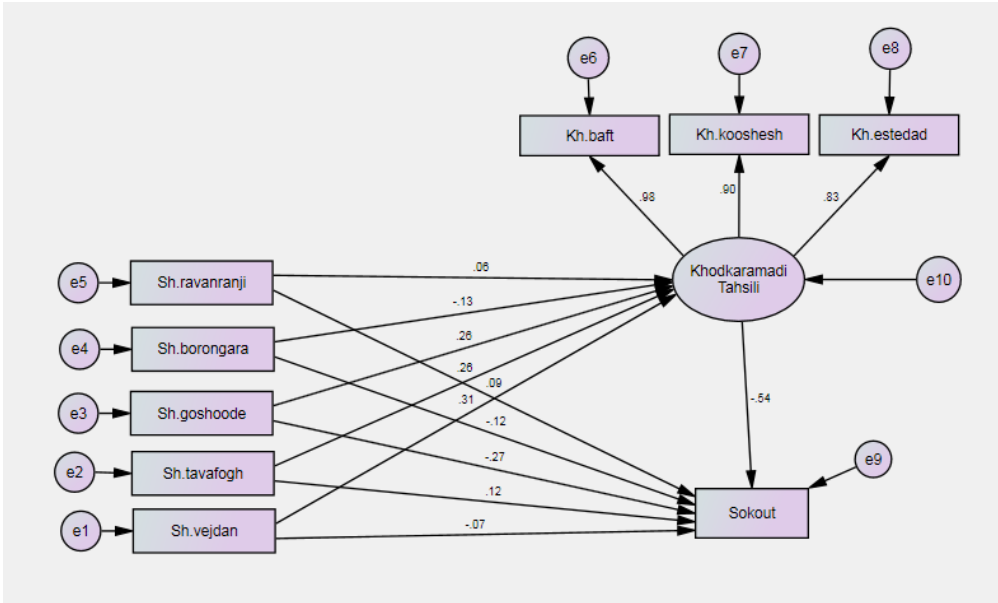
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. استعداد	۱									
۲. کوشش	۰/۷۹**	۱								
۳. بافت	۰/۸۵**	۰/۹۰**	۱							
٤. خودکارآمدی	۰/۹۳**	۰/۹۴**	۰/۹۶**	۱						
٥. روان رنجوری	۰/۵۶**	۰/۵۵**	۰/۶۰**	۰/۶۰**	۱					
٦. برون‌گرایی	۰/۵۳**	۰/۵۴**	۰/۵۹**	۰/۵۸**	۰/۹۱**	۱				

1 academic self-efficacy questionnaire
2 Jinks & Morgan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

۷. گشودگی به تجربه	۰/۵۳**	۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۶۱**	۰/۹۲**	۰/۹۳**	۱			
۸. توافق پذیری	۰/۵۴**	۰/۵۷**	۰/۶۲**	۰/۶۱**	۰/۹۱**	۰/۹۴**	۰/۹۵**	۱		
۹. باوجدان بودن	۰/۵۶**	۰/۵۷**	۰/۶۳**	۰/۶۱**	۰/۹۱**	۰/۸۹**	۰/۹۲**	۰/۸۸**	۱	
۱۰. سکوت	-۰/۵۹**	-۰/۶۸**	-۰/۶۹**	-۰/۷۰**	۰/۵۵**	-۰/۵۸**	-۰/۵۴**	-۰/۵۳**	-۰/۵۸**	۱
میانگین	۱/۸۹	۳/۰۱	۳/۰۸	۲/۹۹	۲/۹۱	۲/۹۸	۳/۰۱	۳/۰۲	۲/۹	۲/۴۴
انحراف استاندارد	۰/۸۲	۰/۸۲	۰/۸۶	۰/۷۶	۰/۸۳	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۸۲	۱/۰۷
چولگی	-۰/۴۱	-۱/۰۲	-۱/۰۸	-۰/۵۸	-۰/۶۴	-۰/۷۹	-۰/۸۱	-۰/۸۴	-۰/۵۸	۰/۳۱
کشیدگی	۰/۰۷	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۱۴	-۰/۶۶	-۰/۴۳	۰/۵۰	۰/۴۵	-۰/۸۹	-۱/۲۹

جدول شماره ۱ نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش و همچنین همبستگی بین مؤلفه‌های هر متغیر را نشان می‌دهد که نتایج نشان داد تمام متغیرها به یکدیگر به‌طور معناداری همبستگی دارند. همچنین میانگین و انحراف استاندارد متغیرها و مؤلفه‌های پژوهش نیز ارائه شده است. شاخص‌های کجی و کشیدگی اکثراً در حد فاصله ۲ و ۲- قرار دارند که بیانگر نرمال بودن توزیع آن‌ها می‌باشد. در صورتی می‌توان گفت که پیش فرض عدم وجود هم خطی چندگانه رعایت شده رعایت شده که عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ باشد و ضریب تحمل ۰/۱ یا بیشتر باشد که شان دهنده عدم هم خطی بودن متغیرهای مستقل پژوهش است. به منظور آزمون استقلال خطاها در بین متغیرهای پیش‌بین ، ازش شاخص دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت. ارزش شاخصی این مقدار ۱/۷۹ بود که با توجه بع ارزش شاخص محاسبه شده میتوان گفت مفروضه استقلال خطا نیز برقرار است. برای بررسی سؤال پژوهش مبنی بر اینکه خودکارآمدی می‌تواند بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی می‌تواند نقش میانجی را ایفا کند از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد که مدل پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل عملیاتی پژوهش

خروجی نرم‌افزار Amos به‌صورت شکل شماره ۱ ارائه‌شده است. همان‌طور که نتایج شکل ۱ نشان می‌دهد، کلیه شاخص‌های برازندگی در سطح مطلوبی قرار دارند، لذا مدل عملیاتی پژوهش از ساختار معنادار مناسبی برخوردار می‌باشد. یعنی اگر RMSE کمتر از ۰/۰۸

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

باشد مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین NFI و CFI نیز باید بزرگتر از ۰/۹ باشد که این شاخص نیز برقرار است(CMIN=156.05, DF=46, CMIN/DF=3.39, CFI=0957, NFI=0.922, RMSEA=0.071) پس از برازش مدل به بررسی فرضیه‌های پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری پرداخته شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم و معناداری سازه‌های مدل ساختاری

مسیر فرضیه	ضریب استاندارد	غیر استاندارد	CR	Sig
روان رنجوری به رفتار سکوت کلاسی	۰/۰۹	۰/۶۴	۲/۰۹	۰/۰۳۷
برون‌گرایی به رفتار سکوت کلاسی	-۰/۱۲	۰/۴	۲/۷۱	۰/۰۰۷
گشودن به تجربه‌ها به رفتار سکوت کلاسی	-۰/۲۷	۰/۰۱	۶/۰۴	۰/۰۰۱
توافق پذیری به رفتار سکوت کلاسی	-۰/۱۲	۰/۰۳	۲/۷۲	۰/۰۰۶
باوجدان بودن به رفتار سکوت کلاسی	-۰/۰۷	۰/۰۲	۱/۶۴	۰/۱۰۰
خودکارآمدی تحصیلی به رفتار سکوت کلاسی	-۰/۵۴	۰/۰۹	۱۰/۶۱	۰/۰۰۱

مطابق با نتایج جدول ۲، در مورد فرضیه اول مشاهده می‌شود که روان رنجوری تأثیر مثبت و معناداری بر رفتار سکوت کلاسی دارد (Sig<۰/۰۵، t-value =۲/۰۹) و مقدار این تأثیر برابر با ۹ درصد است. بدین معنا که با افزایش یک واحد در ویژگی شخصیتی روان رنجوری، رفتار سکوت کلاسی به میزان۹ درصد افزایش می‌یابد؛ بنابراین فرضیه اول در سطح خطای ۵ درصد تأیید می‌گردد. همچنین در خصوص فرضیات دوم تا پنجم پژوهش که تأثیر ابعاد شخصیتی بر رفتار سکوت کلاسی را موردسنجش قرار می‌دهند، شاهد آن هستیم که تمامی این ابعاد به‌جز باوجدان بودن، بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر منفی و معناداری دارند(Sig<۰/۰۵). برون‌گرایی، گشودن به تجربه‌ها و توافق پذیری هرکدام به ترتیب ۱۲ درصد، ۲۷ درصد و ۱۲ درصد به‌صورت معکوس بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر دارند. در مورد فرضیه ششم پژوهش، نتایج حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی نیز از تأثیر منفی و معناداری بر رفتار سکوت کلاسی برخوردار است و میزان این تأثیر برابر با ۵۴- درصد می‌باشد(Sig<۰/۰۵، t-value =۱۰/۶۱).

جدول ۳. ضرایب مسیر و معناداری سازه‌های مدل ساختاری

مسیر فرضیه		ضریب استاندارد مسیر		CR	Sig
		مستقیم	غیرمستقیم		
روان رنجوری ← خودکارآمدی تحصیلی ← رفتار سکوت کلاسی		۰/۰۹	-۰/۰۳	-	۰/۶۴۷
برون‌گرایی ← خودکارآمدی تحصیلی ← رفتار سکوت کلاسی		-۰/۱۲	۰/۰۷	-	۰/۴۰۱
گشودن به تجربه ← خودکارآمدی تحصیلی ← رفتار سکوت کلاسی		-۰/۲۷	-۰/۱۴	-	۰/۰۱۲
توافق پذیری ← خودکارآمدی تحصیلی ← رفتار سکوت کلاسی		-۰/۱۲	-۰/۱۴	-	۰/۰۳۹
باوجدان بودن ← خودکارآمدی تحصیلی ← رفتار سکوت کلاسی		-۰/۰۷	-۰/۱۷	-	۰/۰۲۲

در فرضیات پژوهش که خودکارآمدی می تواند نقش میانجی بین ابعاد شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی را ایفا کند ، مشاهده می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی معناداری را در تأثیرگذاری ابعاد شخصیتی روان رنجوری و برون‌گرایی بر رفتار سکوت کلاسی ایفا کند و منجر به رد این دو فرضیه شده است (Sig>0.05). درواقع نمی‌توان گفت که روان رنجوری و برون‌گرایی می‌توانند از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر گذارند. از سوی دیگر، شاهد آن هستیم که گشودن به تجربه‌ها (۱۴- درصد)، توافق پذیری (۱۴- درصد) و باوجدان بودن (۰/۱۷-) از تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر رفتار سکوت کلاسی برخوردارند. درواقع خودکارآمدی تحصیلی توانسته است نقش میانجی معناداری را ایفا کرده و باعث تأیید این تأثیرات در سطح اطمینان ۹۵ درصد گردد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

همچنین به بررسی شاخص‌های کلی برازش برای الگوهای اندازه‌گیری با استفاده از نرم‌افزار Amos گردید. ازجمله این شاخص‌ها، معیارهای برازندگی مطلق[1] و افزایشی[2] باشند. معیارهای مطلق، شاخص کای مربع[3] و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد[4] هستند. معیارهای افزایشی نیز به مقایسه مدل تخمین زده‌شده با مدل صفر می‌پردازد که مهم‌ترین شاخص‌های آن، شاخص بهنجار بنتلر بونت[5] و شاخص برازش تطبیقی[6] هستند. چنانچه مقادیر شاخص‌های معرفی‌شده نسبت به معیار تصمیم آن‌ها از وضعیت مطلوبی برخوردار باشند، می‌توان برازش الگوها و همسویی سؤال‌ها با عامل‌ها را مورد تأیید قرار داد (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). معیار مقبولیت این شاخص‌ها و نتایج حاصل از این تحلیل‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۱. تحلیل عاملی تأییدی الگوهای اندازه‌گیری پژوهش

شاخص‌های برازش	CMIN	CMIN/DF	CFI	NFI	RMSEA
مدل پژوهش	۱۵۶/۰۵	۳/۳۹	۰/۹۵۷	۰/۹۲۲	۰/۰۷۱
معیار تصمیم	P>0.05	1<CMIN/DF<5	GFI>0.9	NFI>0.9	RMSEA<0.08

همان‌طور که در جدول ۴ قابل‌مشاهده است، کلیه شاخص‌های برازندگی در سطح مطلوبی قراردادند و می‌توان گفت که مدل‌های اندازه‌گیری به سطح مطلوبی از برازش دست‌یافته‌اند. علاوه بر این شاخص RMSEA، ریشه میانگین مجذورات تقریب می‌باشد که به‌عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی تعریف‌شده است که مقدار آن هرچه از ۰/۰۸ کمتر باشد، مدل از برازش بهتری برخوردار خواهد بود؛ بنابراین مدل‌ها به سطح مطلوبی از برازش دست یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی دانش آموزان دختر بود. نتایج پژوهش نشان داد بین ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری با رفتار سکوت کلاسی اثر مثبت و مستقیمی داشت برون‌گرایی، گشودگی به تجربه و توافق پذیری اثر مستقیمی و منفی بر رفتار سکوت کلاسی دارند که این نتایج با یافته‌های آقازاده و عابدی (۲۰۱۴)، عربان و همکاران (۱۳۹۸)، عالی‌پور و همکاران (۱۴۰۰)، دلیو و همکاران (۲۰۱۵) و جیا[7] و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین رابطه ویژگی‌های شخصیت با رفتار سکوت کلاسی می‌توان گفت به برخی از ابعاد پنج‌گانه شخصیت اشاره کرد، یکی از این ابعاد روان‌رنجوری می‌باشد. افرادی که این بعد در آن‌ها غالب می‌باشد خصیصه‌های متفاوتی دارند که یکی از آن‌ها ترس اجتماعی است (مک‌کری و کاستا، ۱۹۹۲). پس می‌توان انتظار سکوت کلاسی را در این افراد به خاطر ترس اجتماعی داشت و بالعکس فردی که این خصیصه در او وجود ندارد و یا پایین است، سکوت کلاسی در او کمتر مشاهده می‌شود. افراد روان رنجور بیشتر احساساتی نظیر ترس و ناکامی را تجربه می‌کنند که این احساسات منفی باعث توسل به استراتژی‌های انطباقی غیر مؤثر نظیر احساس انزوا، خلوت کردن با خود انفعال و عدم قاطعیت است که این احساسات باعث می‌شود در فعالیت‌های کلاسی کمتر درگیر شود و رفتار سکوت کلاسی را در پیش بگیرد (جیا و همکاران، ۲۰۲۲). بعد دیگری از ابعاد پنج‌گانه شخصیت برون‌گرایی می‌باشد. برون‌گراها، البته جامعه‌گرا بوده اما توانایی اجتماعی فقط یکی از صفاتی است که حیطه برون‌گرایی دارای آن است. علاوه بر آن دوست داشتن مردم، ترجیح گروه‌های بزرگ و گردهمایی‌ها، باجرأت بودن، فعال بودن و پرحرف بودن نیز از صفات برون‌گراهاست (کاستا و همکاران ، ۱۹۸۴) با توجه به خصایص گفته‌شده از برون‌گراها، افرادی که این بعد در آن‌ها نمود بالایی دارد بنابراین می‌توان انتظار داشت که آن‌ها سکوت کلاسی کمتری نسبت به سایر افراد داشته

1 Absolute measures
2 incremental measures
3 chi square (CMIN)
4 root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
5 normed Fit Index (NFI)
6 comparative Fit Index (CFI)
7 Jia

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

باشند چراکه آن‌ها به‌طور ذاتی علاقه‌مند به فعال بودن و پرحرف بودن هستند. در مقابل فردی که کمتر برون‌گرا می‌باشد انتظار سکوت کلاسی بیشتری از او می‌رود. وجود ژن‌های دوپامین و سروتونین در افراد برون‌گرا باعث می‌شود که واکنش روانی شدیدتری در تعاملات اجتماعی داشته باشند. این ویژگی باعث تسهیل توسعه شبکه‌های اجتماعی می‌شود که درنهایت باعث ایجاد مشارکت و همکاری در بین دانش‌آموزان می‌شود و گوشه‌گیری و انزوا را در بین آنان کاهش خواهد داد (کینگ[1] و همکاران، ۲۰۲۰). مشخصاتی همچون هدف مداری در کارها و تجربه پذیر بودن نسبت به فعالیت‌های کلاس؛ افرادی فعال و نوگرا در کلاس درس خواهند بود که در فعالیت‌های کلاسی بیشتر فعالیت خواهند کرد و رفتار سکوت کلاسی از خود نشان نخواهند داد. همچنین گشودگی نسبت به تجربه جسارت و خطرپذیری دانش آموزان برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی و استقبال آن‌ها از چالش‌ها و فعالیت‌های کلاسی باعث می‌شود که رفتار سکوت کمتری از خود بروز دهند و درگیری بیشتری را در فعالیت‌های کلاسی داشته باشند. همچنین افرادی که سازگاری و توافق بالایی در کلاس درس دارند با فعالیت‌های کلاسی بیشتر آشنا هستند و در کلاس درس با نظرات معلم همنوایی می‌کنند و در کلاس درس با دیگران سازگار هستند و رفتار مشارکت کلاسی را با دیگران نشان می‌دهند و انتظار رفتار سکوت کلاسی کمتری از آنان وجود دارد. همچنین منظم بودن، سخت‌کوشی و پشتکار از ویژگی‌های از ویژگی‌های افراد سازگار است که باعث می‌شود این افراد وقت زیادی را صرف انجام تکالیف خود کنند و در جهت رسیدن به اهداف خود تلاش و پافشاری کنند و با دیگر دانش‌آموزان و معلمان ارتباط برقرار می‌کنند (لین[2] و همکاران، ۲۰۲۱).

از دیگر یافته‌های پژوهش می‌توان به اثر علی و غیرمستقیم باوجدان بودن(وظیفه شناسی)، توافق‌پذیری و تجربه‌پذیری از طریق خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد که با یافته‌های چوی[3] (۲۰۱۵) و لیو[4] (۲۰۰۵) همسو است. تفاوت‌های فردی در شخصیت و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان بر عملکرد دانش‌آموزان در مراحل مختلف زندگی تأثیر دارد. وظیفه‌شناسی صفات رفتاری است که در جامعه بسیار موردپسند است و فرد مسئولیت‌پذیرتر و خودتنظیم گرتر است و این باعث به وجود آمدن این اعتقاد می‌شود که توانایی انجام کارها را دارم و در کلاس بیشتر فعالیت دارد و در فعالیت‌های کلاسی درگیر می‌شود و رفتار سکوت کلاسی کمتری را از خود بروز می‌دهد (چن و همکاران، ۲۰۱۷). افراد وظیفه شناس وقت زیادی را صرف انجام تکالیف خود می‌کنند تا به بهترین نتیجه برسند بنابراین آنان باور دارند که توانایی موفقیت در هر فعالیتی دارند و خود را بیشتر درگیر فعالیت‌های کلاسی می‌کنند و در کلاس کمتر به گوشه‌گیری و انزوا می‌پردازند (جیا و همکاران، ۲۰۲۲). به اعتقاد شانک و زیمرمن (۲۰۰۶) افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی هستند می‌توانند با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند، در فعالیت‌های کلاسی مشارکت بیشتری داشته باشند و کمتر در کلاس گوشه‌گیر باشند. کسب شایستگی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان یکی از پایه‌های اساسی اعتمادبه‌نفس در موقعیت‌های مختلف است. افرادی که اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند، به توانایی‌های خود اعتقاد و ایمان بیشتری دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است. زمانی که فرد اعتقاد عمیقی به توانایی‌های خود داشته باشد سعی در مشارکت فعال در کلاس درس دارد و به بالاترین سطح ارزشی خود در بین دانش‌آموزانی که فاقد باور به توانایی‌های خود هستند، می‌رسد. در ارتباط بین توافق‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که اساس توافق‌پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است، یعنی افراد توافق پذیر با دیگران به‌گونه‌ای رفتار می‌کنند که از پیامد آن رفتارها احساس شرم و گناه نکنند، افرادی که در این عامل نمره بالا به دست می‌آورند دارای حس فداکاری و ازخودگذشتگی هستند و اغلب در کارهای گروهی همکاری بالایی دارند و کمتر گوشه‌گیر هستند و با دیگران ارتباط مثبت می‌گیرند و رفتار سکوت کلاسی کمتری دارند (وازسونیا و همکاران،[5]۲۰۱۵). دانش‌آموزی که همچنین ویژگی‌هایی دارد مورد حمایت دیگران قرار می‌گیرد و بازخورد مثبت دریافت می‌کند و تصور مثبت نسبت به توانایی خود در برخورد مناسب با وظایف تحصیلی پیدا می‌کند و درنتیجه باورهای خودکارآمدی فرد در سطح بالایی قرار می‌گیرد و با دیگران و در کلاس تعامل موفقیت‌آمیزی با دیگران خواهد داشت و رفتار مشارکت کلاسی بالاتری از خود بروز می‌دهند.

همچنین افرادی که دارای ویژگی باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل ناآشنا و جدید ابراز خوشحالی و علاقه کرده و آن را به‌عنوان یک تجربه لذت‌بخش تصور می‌کنند. همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف و وظایف تحصیلی برآیند.

1 King
2 Lin
3 Chen
4 Liu
5 Vazsonyi

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

لذا تصور مطلوبی از خود در آن‌ها شکل‌گرفته و باعث می‌شود تا با محیط سازگاری بیشتری داشته باشند، نسبت به حل وظایف محوله احساس مسئولیت کرده و به علت رسیدن به یک خودباوری تلاش خود را افزایش داده، در فعالیت‌های کلاسی بیشتر حضور دارند تا به باور خودکارآمدی تحصیلی برسند (دلیو و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین افرادی که دارای ویژگی گشودگی به تجربه هستند، از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت برده و از آن استقبال می‌کنند و این ویژگی را در اکثر مواقع ازجمله حضور در مدرسه نشان می‌دهند.در فعالیت و تکالیف کلاسی حضور دارند و سکوت کلاسی کمتری از خود بروز می‌دهند (کاستا و مک کری، ۱۹۸۶).

در مجموع به نظر می‌رسد ایجاد باور به توانایی‌های خود یا همان باورهای خودکارآمدی می‌توان نقش مهمی در کاهش رفتار سکوت کلاسی داشته باشد. ویژگی‌های شخصیت به‌عنوان یک متغیر ایستا می‌تواند از طریق تأثیر بر خودکارآمدی رفتار سکوت کلاسی را در بین دانش‌آموزان کاهش دهد. بنابراین در صورت مشاهده سکوت در کلاس درس باید دلیل این سکوت را ریشه‌یابی کرد ویژگی‌های شخصیت، باورها و نگرش فرد و حتی سبک‌های فرزندپروری و روش تدریس معلم باید بررسی گردد که چرا دانش‌آموزی که باید در کلاس درس مشارکت داشته باشد، رفتار سکوت را پیشه کرده است.

پژوهش حاضر محدودیت هایی دارد که باید در تفسیر نتایج آن مورد توجه قرار بگیرد. یکی از محدودیت‌های پژوهش که نمونه مورد مطالعه به علت شیوع ویروس کرونا و اعمال فاصله اجتماعی به صورت اینترنتی به پرسشنامه پاسخ دادند. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی انجام گرفته است بنابراین در تعمیم نتایج به سایر گروه های سنی و پسران باید احتیاط نمود و روابط بین متغیرهای پژوهش همبستگی بوده و نمی توان آن را علی و معلولی تلقی کرد، بنابراین پیشنهاد می شود پژوهش‌های آتی بر روی جوامع دیگر صورت پذیرد و همچنین مسئولان و متولیان تعلیم و تربیت با آگاهی از نقش مهم ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی رفتار سکوت کلاسی با آگاهی از راهبردهای آموزشی مناسب، احساس خودکارآمدی را در بین دانش‌آموزان پرورش دهند و و در مدارس برنامه‌هایی ترتیب داده شود تا حس مهارت‌های ارتباط با دیگران در دانش‌آموزان تقویت شود از این راه رفتار سکوت آنان را کاهش دهند.

منابع

ابارشی، ا.، و حسینی، ی. (۱۳۹۱). *مدلسازی معادلات ساختاری*. نشر جامعه شناسان، تهران.

اسدی، ر.، دلاور، ع.، و فرخی، ن. (۱۳۹۵). تدوین مدل ساختاری برای هوش معنوی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و بهزیستی ذهنی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲۵(۷)*، ۱-۲۸.

بهنام‌فر، ر. (۱۳۹۴). فقر مطالعه غیردرسی، ساخت شناختی و سکوت کلاسی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵*، ۵۶،۱-۵۴.

بهنام‌فر، ر.، ضامنی، ف.، و عنایتی، ت. (۱۳۹۴). تاثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۳)*، ۱۴۵-۱۵۰.

بهنام‌فر، ر.، ضامنی، ف. (۱۳۹۴). شناسایی تاثیر ساخت شناختی بر رفتار سکوت کلاسی دانشجویان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۰*(۴)، ۲۸۶-۲۹۳.

جمالی، م.، نوروزی، آ.، و طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳*(۱)، ۶۴۱-۶۲۹ .

عالی‌پور، ک.، ویسکرمی، ح.، و پادروند، ح. (۱۴۰۰). شناسایی و تبیین چرایی رفتار سکوت کلاسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد: رویکرد پدیدارشناسی. *مجله علمی-پژوهشی یافته،۲۳(۱)*.

عباسی، م.، ملکی، م.، رومانی، س.، و عالی‌پور، ک. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سکوت کلاسی، ترس از ارزیابی منفی و کمرویی در دانش‌آموزان دختر. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی،۱۳*(۴)، ۳۰۶-۳۱۵.

عربان، ش.، رومانی، س.، و سپهوند، ا. (۱۳۹۷). شناسایی چرایی رفتار سکوت کلاسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد: رویکرد پدیدار شناختی. *دو فصلنامه علمی ترویجی راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۴(۶)*، ۱۹-۳۴.

مشکی باف، ز.، جرابین، م.، اکبری، ا.، و داوودی، ع. (۱۳۹۸). تحلیل نشانه شناختی سکوت در مدیریت کلاس درس. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹*(۲)، ۸۴-۶۷.

نظری، ع. م.، و سلیمانیان، ع. ا. (۱۳۸۸). *مشاوره مدرسه در عصر حاضر: نظریه، پژوهش و کاربرد*. تهران: انتشارات علم.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

Aghazadeh, S., & Abedi, H. (2014). Student reticence in Iran's academia: Exploring students' perceptions of causes and consequences. *Procedia - Social Behavior Sci, 98(1),*178-82. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.391

Chan, L. L., & Idris, N. (2017). Validity and reliability of the instrument using exploratory factor analysis and Cronbach's alpha. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7*(10), 400-410. DOI:10.6007/IJARBSS/v7-i10/3387

Choi, J. Y. (2015). Reasons for silence: A case study of two Korean students at a US graduate school. *TESOL Journal*, *6*(3), 579-596. 10.1002/tesj.209

Costa, P. T. J., McCrae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personalityand vocational interests UN anadult sample. *Journal of AppliedPsychology, 69(3),* 390-400. https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.390

DeLeeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental be-havior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology, 42(1),*128-138. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005

Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self-Efficacy and Study Progress Among College Students. *Frontiers in Psychology, 10,* 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045

Ikps, N., & Marhaeni, A. (2019). *The Effect Of Sustaind Silent Reading On Student Reading.* Ejurnal Undrkasha.ac.id Comperehension Of Eight Reading student At Amp Negeri. http://dx.doi.org/10.23887/jpbi.v5i2.16794

Jia, Y., Yue, Y., Wang, X., Luo, Z., & Li, Y. (2022). Negative silence in the classroom: A cross-sectional study of undergraduate nursing students. *Nurse education today*, *109,* 105–221. 10.1016/j.nedt.2021.105221

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House, 72(4),* 224-230. https://doi.org/10.1080/00098659909599398

Kim, Y. S., Petscher, Y. & Foorman, B. (2015). The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: understanding individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing, 28(1),* 131-150. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9455-2

King, J., Yashima, T., Humphries, S., Aubrey, S., & Ikeda, M. (2020). 4. Silence and Anxiety in the English-Medium Classroom of Japanese Universities: A Longitudinal Intervention Study. *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education*, *6*, 60. https://doi.org/10.21832/9781788926775-009

Leandro, P. G., & Castillo, M. D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression. *Procedia Social and Behavioral Sciencess, 5(1),* 1562- 1573. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.326

Lin, H., Zeng, X., Zhu, J., Hu, Z., Ying, Y., Huang, Y., & Wang, H. (2021). Application of the Inverted Classroom Model for Teaching Pathophysiology to Chinese Undergraduate Medical Students: Usability Study. *JMIR Medical Education*, *7*(2), 243-58. 10.2196/24358.

Liu, X. (2005). On Classroom Silence [D]. *Unpublished master's thesis). QuFu Normal University, Shangdong, China*.

Mangual Figueroa, A. (2017). Speech or silence: Undocumented students' decisions to disclose or disguise their citizenship status in school. *American Educational Research Journal, 54(3),* 485-523. https://doi.org/10.3102/0002831217693937

Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences. 76,* 101785. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785

McCrae R. R., & Costa, P. T. (2008). The *five factor theory of personality, handbook of Personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.

McCrae, R. R., & Costa P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *Am Psychol, 52,* 509-16. DOI): 10.1037//0003-066x.52.5.509

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987).Validation of Five-Factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology, 52*, 81-90. DOI: 10.1037//0022-3514.52.1.81

Poplau, R. (2018). *A living classroom: ideas for student creativity and community service*. Roman &littlefield.

Renero-Hannan, B. (2018). *In the Wake of Insurgency: Testimony and Politics of Memory and Silence in Oaxaca*. In The University os Michigan

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Selfefficacy≠self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences, 69,* 182-195. Doi:10.1016/j.lindif.2018.11.002

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic Selfefficacy cognitive load in students. *Procedia-social and B ehavioral Sciences. 12,478-482.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.059

Vazsonyi, A. T., Ksinan, A., Mikuška, J., & Jiskrova, G. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six cultures. *Personality and Individual Differences, 83,* 234-244. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.049

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.1.0]