

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

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.

زهرا خلیلی گشنیگانی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

دکتر عزت‌الله قدم پور (نویسنده مسئول)

استاد گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

دکتر سیمین غلامرضايی

استادیار گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

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 McCreevy 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.

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 دانش آموزان دختر پایه ششم شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشای چندمرحله‌ای ۳۲۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل رفتار سکوت کلاسی بهنام فرو همکاران (CSBQ) (۱۹۹۸)، ویژگی‌های شخصیتی کلستا و مک‌کری (NEO_PI) (۱۹۹۴) و خودکارآمدی تحصیلی جینگر و مورگان (MJSENS) (۱۹۹۹) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۵ و AMOS ۲۵ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مدل از برآش مطلوبی برخوردار است و ویژگی‌های شخصیتی به جز باوجود بودن بر رفتار سکوت کلاسی اثر علی و مستقیم دارد ($P < 0.01$).. همچنین گشودگی نسبت به تجربه، توافق پذیری و باوجود بودن از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر علی و غیرمستقیم بر رفتار سکوت کلاسی دارد ($P < 0.01$). 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، دانش آموزان.

مقدمه

در فرآیند یاددهی- یادگیری، گفت و گو و مشارکت نقش اساسی دارد. تعامل در کلاس درس کلید دستیابی به هدف‌های یادگیری است. نبود تعامل و گفت و گوی کلاسی جوی آنکه از سکوت را ایجاد می‌کند و باعث رشد پدیده رفتار سکوت کلاسی می‌شود (کیم و همکاران،^۱ ۲۰۱۵). سکوت کلاس درس را می‌توان به عنوان عدم مشارکت فراگیر در فرآیند آموزش، شرکت نکردن در بحث‌های کلاسی و کاهش پرسش و پاسخ کلاسی تعریف کرد (منگال،^۲ ۲۰۱۷). پژوهشگران بر این باورند که سکوت یک دیالکتیک حافظه است که می‌تواند سلاح ضعیفان در کلاس درس باشد (رنو هامان،^۳ ۲۰۱۸). سکوت به عنوان یک رمز اجتماعی در بیشتر کلاس‌های ایرانی، امری جافتاده است و در ناخودآگاه جمعی، آن چنان 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 معنadar است و باید عواملی که منجر به افزایش رفتار سکوت کلاسی در بین فراغیران 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 سیک‌های تدریس است که شامل ترس از ارزیابی اجتماعی، احساس قابل‌رؤیت نبودن، ابراز بی‌علاقه‌گی اجتماعی و همچنین درگیری عقلانی شدید می‌باشد (تمالینسون،^۴ ۲۰۱۴).

یکی از عوامل مرتبط با سکوت کلاسی، ویژگی‌های شخصیتی^۵ است (دلیو و همکاران،^۶ 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،^۷ ۲۰۱۰). نداشتن اعتمادبهنفس کافی، خودکم‌بینی، ترس از ارزیابی منفی، درون‌گرایی، ناتوانی در بیان احساسات از جمله ویژگی‌های شخصیتی هستند که باعث می‌شود دانش‌آموز در کلاس درس مشارکت فعال نداشته باشد و سکوت اختیار کند (آقازاده و عابدی،^۸ ۲۰۱۴؛ دلیو و همکاران، ۲۰۱۵). یکی از برجسته‌ترین مدل‌های شخصیتی، مدل پنج عامل بزرگ شخصیت است (مک‌کری و کاستا،^۹ 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: روان‌نじورخوبی^{۱۰}: بعدی است که اساس آن را تجربه هیجانات نامطلوب و فرضی تشکیل می‌دهد، افراد روان‌نじور دارای ویژگی‌هایی از قبیل خشم و کینه‌ورزی، افسردگی، هوشیاری به خویشن و آسیب‌پذیری هستند. بروونگرایی^{۱۱}: این شاخص در برگیرنده ویژگی‌هایی از قبیل اجتماعی بودن، قاطع بودن، فعال بودن و دوست‌دار دیگران بودن است. باوجودان بودن^{۱۲}: 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^{۱۳}: پژوهشگران در توصیف افراد دارای صفات باز بودن به تجربه یا باز نبودن به تجربه معتقدند که افراد باز به تجربه به خاطر خود تجربه به تجربه کردن علاوه‌مندند، مشتاق تنوع هستند، ابهام را تحمل می‌کنند و زندگی غنی‌تر، پیچیده‌تر و نامتعارف‌تری دارند. توافق^{۱۴}: این شاخص بر گرایش‌های بین فردی افراد تأکید دارد. مطابق تعریف، فرد موافق به فردی گفته می‌شود که نوع دوست است و با دیگران احساس همدردی می‌کند (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸). بنابراین نداشتن اعتمادبهنفس، درون‌گرایی، روان‌نじوری، ترس از ارزیابی منفی، خجالتی بودن و گوشه‌گیری به عنوان 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 بهمود 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

یکی از عواملی که می‌تواند نقش میانجی بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار سکوت کلاسی بازی کند، خودکارآمدی تحصیلی است (آقازاده و عابدی، ۲۰۱۴). خودکارآمدی به عنوان سطح اعتماد فرد به خود در انجام نقش‌ها و مسئولیت‌ها در حیطه‌های مختلف زندگی تعریف شده است (ماریکوتی و سالی،^۱ ۲۰۱۹). خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناخت اجتماعی است که نخستین بار توسط بندورا (۱۹۹۷)^۲ مطرح شد (وایسل و همکاران،^۳ ۲۰۱۱). خودکارآمدی از جمله سازه‌های روان‌شناسی است که با رفتار تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموzan ارتباط دارد (تالسما و همکاران،^۴ ۲۰۱۹). یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است، باورهای خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده به منزله 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 دانش‌آموzan، گرفتن نمره‌های خوب در امتحانات اشاره دارد که شخص به آن‌ها معتقد است و قادر به انجام آن‌ها می‌باشد (گروتان و همکاران،^۵ ۲۰۱۹). به اعتقاد شانک و زیمرمن^۶ (۲۰۰۶) افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی هستند می‌توانند با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق العاده‌ای انجام دهند، در فعالیت‌های کلاسی مشارکت بیشتری داشته باشند و کمتر در کلاس گوشه‌گیر باشند. کسب شایستگی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموzan یکی از پایه‌های اساسی اعتماد به نفس در موقعیت‌های مختلف است. افرادی که اعتماد به نفس 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 نشانه‌شناسی سکوت در مدیریت کلاس درس به این نتیجه رسیدند پر تکرارترین سکوت در کلاس از نوع عدم شایستگی یا سکوت خالی با 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 دانش‌آموzan مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد: رویکرد پدیدارشناسی انجام دادند و یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد مهارت‌های اجتماعی، ضعف‌های شخصیتی، ویژگی‌های شخصیتی، عوامل خانوادگی، گروه همسالان و همین طور معلمان از عوامل تأثیرگذار در گرایش دانش‌آموzan به سکوت در کلاس درس هستند. همچنین، بر اساس مصاحبه با معلمان می‌توان فعالیت‌هایی در داخل و خارج از کلاس درس گرایش دانش‌آموzan را جهت کناره‌گیری و سکوت در تکالیف آموزشی کاهش داد. ایکپس و مارهانی^۷ (۲۰۱۹) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموzan 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. پاپلاؤ^۸ (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. دانش‌آموzan مهم‌ترین سرمایه‌های هر کشوری محسوب می‌شوند، ازین‌رو 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 این‌ثمره کوچک‌فلی، 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 دانش‌آموzan در همان سال‌های ابتدایی زندگی موردن توجه مسئولین و متولیان امر قرار می‌گیرد و این وظیفه‌ی مهم بر عهده‌ی نهادهای آموزشی مسلط بر هر کشور است. از جمله رفتارهایی که در اکثر کلاس‌های درس از بعضی از دانش‌آموzan بروز می‌دهد، رفتار سکوت آن‌ها در کلاس درس است. این دانش‌آموzan 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 دانش‌آموzan ساکت در کلاس درس باید این نکته ذکر شود که در بسیاری از موارد این دانش‌آموzan 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 باستی این موانع رفع شوند تا دانش‌آموز رفتار اجتماعی مناسب را در

¹ Maricuțoiu & Sulea² Bandura³ Vasile⁴ Talsma⁵ Grötjan⁶ Schunk & Zimmerman⁷ Ikpus & Marhaeni⁸ Poplau

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 ...

کلاس از خود بروز دهد. بر این اساس معلم و همین‌طور مشاوران مشغول به خدمت در مدرسه زمانی که با کلاس و دانش آموزانی با این ویژگی در کلاس و مدرسه خود مواجهه می‌شوند بایستی در بی 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۸۰ 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 ابتداء از دو ناحیه آموزش و پرورش 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 دانش آموزان با رفتار سکوت کلاسی بالا غربالگری شده و نمونه موردنظر از دانش آموزانی که دارای نمره یک انحراف معیار بالاتر از میانگین در پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی هستند شناسایی شده و نمونه مورد نیاز برای برازش مدل رفتار سکوت کلاسی از میان این دانش آموزان انتخاب خواهد شد که از این تعداد ۳۴۰ نفر به عنوان 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: دانش آموز 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، انطرفاب برای ادامه شرکت در پژوهش بود. پس از جمع‌آوری داده‌ها و ملاک‌های ورود و خروج ثبت شده 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 دانش آموزان بهصورت شخصی نزد پژوهش‌گر بهصورت محرومانه 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^۱ (CSBQ): برای جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با سکوت دانش آموزان 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 مخالف با نمره ۵) است. حداقل 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 آورند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آورند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین مقدار KMO و AVE به ترتیب برای رفتار سکوت کلاسی ۰/۷۰ و ۰/۹۴ گزارش شد که نشان‌دهنده روایی مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه ویژگی شخصیتی^۲ (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 (روان‌نجری، بروون‌گرایی، گشودن به تجربه‌ها، توافق و باوجودان بودن) طراحی شده و هر عامل از ۱۲ سوال تشکیل شده است و هر گویه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۰) تا کاملاً موافق (۴) نمره‌گذاری شده است. پایایی این آزمون بهوسیله کاستا و مک‌کری (۱۹۹۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای روان‌نجری، بروون‌گرایی، گشودگی به تجربه‌ها، توافق و باوجودان بودن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۶۸، ۰/۸۱ 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

کوتاه با فرم بلند را ۰/۹۲ تا ۰/۷۷ 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 روان‌نじوری، برون‌گرایی، توافق، گشودن به تجربه و وظیفه شناسی به ترتیب ۰/۸، ۰/۶۹، ۰/۵۸ و ۰/۶۷ و ۰/۷۸ به دست آوردند. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای روان‌نじوری، برون‌گرایی، تجربه‌گرایی، توافق‌پذیری و باوجودان بودن به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۳ و ۰/۹۵ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی این پرسشنامه است. همچنین مقدار AVE برای روان‌نじوری، برون‌گرایی، تجربه‌گرایی، توافق‌پذیری و باوجودان بودن به ترتیب ۰/۵۸، ۰/۵۰، ۰/۵۰ و ۰/۶۱ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی همگرای مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ (MJSENS): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینگر و مورگان^۲ 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 (۱ = کاملاً موافق، ۲ = تا حدودی موافق)، (۳ = کاملاً مخالف) است و گویه‌های ۴، ۱۶، ۱۵، ۵، ۲۰، ۲۲، ۱۹، ۱۶ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان این مقیاس میزان همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کردند و همچنین روایی همگرای با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بندورا ۰/۶۶ گزارش کردند (جینگر و مورگان، ۱۹۹۹). همچنین در ایران ضریب آلفای کرونباخ سه خرده‌مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸ و 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 کرونباخ استفاده کردند که ضرایب پایایی را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردن 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 ۰/۸۸، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ به دست آوردن که نشان‌دهنده 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 فوق دیپلم و اقلیت آن‌ها با ۳/۴ درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس 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.

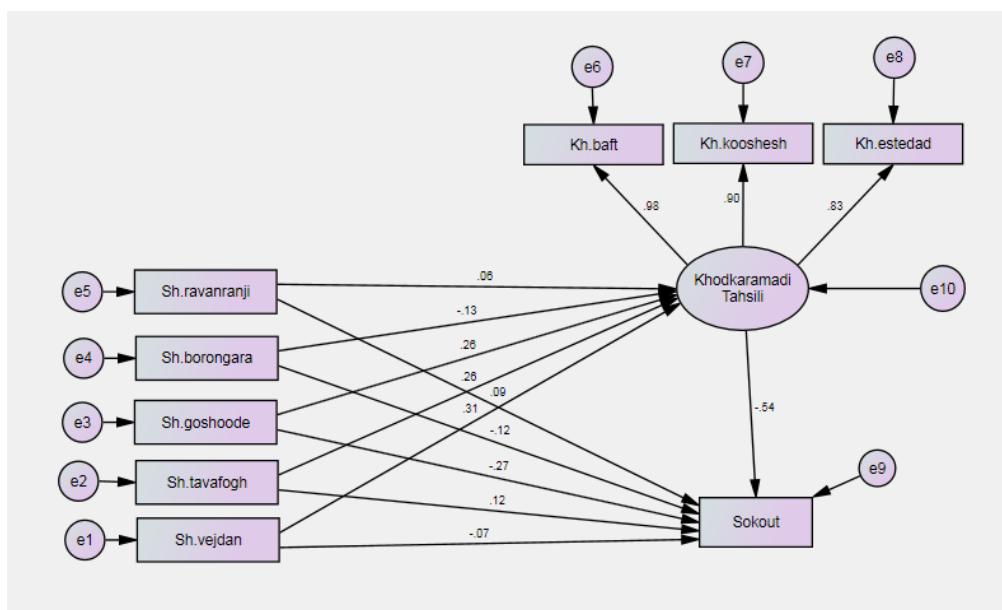
جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

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

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 ...

	۱	**.۹۳	**.۹۲	**.۹۱	**.۹۲	**.۹۱	**.۹۳	**.۹۴	۷. گشودگی به تجربه
	۱	**.۹۵	**.۹۴	**.۹۱	**.۹۱	**.۹۲	**.۹۷	**.۹۴	۸. توافق پذیری
	۱	**.۸۸	**.۹۲	**.۸۹	**.۹۱	**.۹۱	**.۹۳	**.۹۶	۹. باوجودان بودن
۱	-۰.۵۸	**-.۰۵۳	**-.۰۵۴	**-.۰۵۸	**-.۰۵۵	-۰.۷۰	-۰.۶۹	-۰.۶۸	۱۰. سکوت
	**				**	**	**	**	
۲/۴۴	۲/۹	۳/۰۲	۳/۰۱	۲/۹۸	۲/۹۱	۲/۹۹	۳/۰۸	۳/۰۱	میانگین
۱/۰۷	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۸۳	۰/۷۶	۰/۸۶	۰/۸۲	انحراف استاندارد
۰/۳۱	-۰.۵۸	-۰.۸۴	-۰.۸۱	-۰.۷۹	-۰.۶۴	-۰.۵۸	-۱/۰۸	-۱/۰۲	چولگی
-۱/۲۹	-۰.۸۹	۰/۴۵	۰/۵۰	-۰/۴۳	-۰/۶۶	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۱۸	کشیدگی

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 به طور 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 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 خطاطاها در بین متغیرهای پیش‌بین، ازش شاخص دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت. ارزش شاخص این مقدار ۱/۷۹ بود که با توجه به ارزش شاخص محاسبه شده میتوان گفت مفروضه استقلال خطاطا 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 به صورت شکل شماره ۱ ارائه شده است. همان‌طور که نتایج شکل ۱ نشان می‌دهد، کلیه شاخص‌های برازنده‌گی در سطح مطلوبی قرار دارند، لذا مدل عملیاتی پژوهش از ساختار معنادار مناسبی برخوردار می‌باشد. یعنی اگر RMSE کمتر از ۰/۰۸

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=0.957, 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

Sig	CR	ضریب استاندارد	غیر استاندارد	مسیر فرضیه
۰/۰۳۷	۲/۰۹	۰/۶۴	۰/۰۹	روان رنجوری به رفتار سکوت کلاسی
۰/۰۰۷	۲/۲۱	۰/۴	-۰/۱۲	برون‌گرایی به رفتار سکوت کلاسی
۰/۰۰۱	۶/۰۴	۰/۰۱	-۰/۲۷	گشودن به تجربه‌ها به رفتار سکوت کلاسی
۰/۰۰۶	۲/۲۲	۰/۰۳	-۰/۱۲	توافق پذیری به رفتار سکوت کلاسی
۰/۱۰۰	۱/۶۴	۰/۰۲	-۰/۰۷	باوجودان بودن به رفتار سکوت کلاسی
۰/۰۰۱	۱۰/۶۱	۰/۰۹	-۰/۵۴	خودکارآمدی تحصیلی به رفتار سکوت کلاسی

مطابق با نتایج جدول ۲، در مورد فرضیه اول مشاهده می‌شود که روان رنجوری تأثیر مثبت و معناداری بر رفتار سکوت کلاسی دارد ($t\text{-value} = 2/0.9$) 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 میزان ۹ 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 مورد تست قرار می‌دهند، شاهد آن هستیم که تمامی این ابعاد به جز باوجودان بودن، بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر منفی و معناداری دارند ($t\text{-value} = 10/61$). برون‌گرایی، گشودن به تجربه‌ها و توافق پذیری هر کدام به ترتیب ۱۲ درصد، ۲۷ درصد و ۱۲ درصد به صورت 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 ($t\text{-value} = 10/61$).

جدول ۳. ضرایب مسیر و معناداری سازه‌های مدل ساختاری

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

در فرضیات پژوهش که خودکارآمدی می‌تواند 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 ($t\text{-value} > 0.05$). 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 باوجودان بودن (۱۷-۰) 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.

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 ...

همچنین به بررسی شاخص‌های کلی برآش برای الگوهای اندازه‌گیری با استفاده از نرم‌افزار Amos گردید. از جمله این شاخص‌ها، معیارهای برآزنده‌گی مطلق^۱ و افزایشی^۲ باشند. معیارهای مطلق، شاخص کای مریع^۳ و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورده^۴ هستند. معیارهای افزایشی نیز به مقایسه مدل تخمین زده شده با مدل صفر می‌پردازد که مهم‌ترین شاخص‌های آن، شاخص بهنجار بنتلر بونت^۵ و شاخص برآش تطبیقی^۶ هستند. چنانچه مقادیر شاخص‌های معرفی شده نسبت به معیار تصمیم آن‌ها از وضعیت مطلوبی برخوردار باشند، می‌توان برآش الگوها و همسویی سوال‌ها با عامل‌ها را مورد تأیید قرار داد (ایارشی 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

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

همان‌طور که در جدول ۴ قابل مشاهده است، کلیه شاخص‌های برآزنده‌گی در سطح مطلوبی قراردادند و می‌توان گفت که مدل‌های اندازه‌گیری به سطح مطلوبی از برآش دست یافته‌اند. علاوه بر این شاخص RMSEA، ریشه میانگین مجذورات تقریب می‌باشد که به عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی تعریف شده است که مقدار آن هرچه از ۰/۰۸ کمتر باشد، مدل از برآش بهتری برخوردار خواهد بود؛ بنابراین مدل‌ها به سطح مطلوبی از برآش 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 روان‌نچوری 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)، عالی‌بور و همکاران (۱۴۰۰)، دلیو و همکاران (۲۰۱۵) و جیا^۷ 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 روان‌نچوری 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 روان‌نچور بیشتر احساساتی نظری ترس و ناکامی را تجربه می‌کنند که این احساسات منفی باعث توسل به استراتژی‌های انطباقی غیر مؤثر نظری احساس ازو، 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. برون‌گرایان، 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 گرددۀ‌هایی، باجرأت از بودن، فعل بودن و پرحرف بودن نیز از صفات برون‌گرایان است (کاستا و همکاران، ۱۹۸۴) با توجه به خصایص گفته شده از برون‌گرایان، 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

باشند چراکه آن‌ها به طور ذاتی علاقه‌مند به فعال بودن و پر حرف بودن هستند. در مقابل فردی که کمتر برون‌گرا می‌باشد انتظار سکوت کلاسی بیشتری از او می‌رود. وجود زن‌های 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^۱ 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 دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی و استقبال آن‌ها از چالش‌ها و فعالیت‌های کلاسی باعث می‌شود که رفتار سکوت کمتری از خود بروز دهنده 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 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 (لين^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

از دیگر یافته‌های پژوهش می‌توان به اثر علی و غیرمستقیم باوجودان بودن (وظیفه شناسی)، توافق‌پذیری و تجربه‌پذیری از طریق خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد که با یافته‌های چوی^۳ (۲۰۱۵) و لیو^۴ (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 مورد پسند 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 و 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 فوق العاده‌ای 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 اعتماد به نفس در موقعیت‌های مختلف است. افرادی که اعتماد به نفس بالاتری دارند، به توانایی‌های خود اعتقاد و ایمان بیشتری دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است. زمانی که فرد اعتقاد عمیقی به توانایی‌های خود باشد سعی در مشارکت فعلی 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 توافق‌پذیر با دیگران به گونه‌ای 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 از خود گذشتگی 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، ۲۰۱۵^۵). 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 به عنوان 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

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 ...

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 خودبایوری 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 از جمله 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 به عنوان 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 محدودیت‌هایی 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 تعیین نتایج به سایر گروه‌های سنی و پسران باید احتیاط نمود و روابط بین متغیرهای پژوهش همبستگی بوده و نمی‌توان آن را اعلی و معلولی تلقی کرد، بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی بر روی جوامع دیگر صورت پذیرد و همچنین مسئلان 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 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، ا. (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 پژوهشی*, ۱۵، ۵۶-۱۵.
- بهنام‌فر، ر.، ضامنی، ف.، و عنایتی، ت. (۱۳۹۴). تاثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی. *راهبردهای آموزش در علوم پژوهشی*, ۳۸، ۱۴۵-۱۵۰.
- بهنام‌فر، ر.، ضامنی، ف. (۱۳۹۴). شناسایی تاثیر ساخت شناختی بر رفتار سکوت کلاسی دانشجویان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پژوهشی* زیر، 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 پژوهشی بوشهر سال ۹۳-۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پژوهشی*, ۱۳(۱)، ۴۱-۶۲.
- 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*, ۱۳(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 پژوهشی*, ۱۳(۴)، ۳۰۶-۳۱۵.
- عربان، ش.، رومانی، س.، و سپهوند، ا. (۱۳۹۷). شناسایی چرایی رفتار سکوت کلاسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد: رویکرد پدیدارشناسی. *دوفصلنامه علمی ترویجی راهبردهای تربیت معلم*, ۱۴(۶)، ۱۹-۴۲.
- مشکی باف، ز.، جرابین، م.، اکبری، ا.، و داودی، ع. (۱۳۹۸). تحلیل نشانه شناختی سکوت در مدیریت کلاس درس. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*, ۲۹(۸)، ۸۴-۶۷.
- نظری، ع.، و سلیمانیان، ع. (۱۳۸۸). *مشاوره مدرسه در عصر حاضر: نظریه، پژوهش و کاربرد*. تهران: انتشارات علم.

- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1002/tesj.209)
- Costa, P. T. J., McCrae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests UN anadult sample. *Journal of Applied Psychology*, 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 behavior 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 Sustained 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](https://doi.org/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 Sciences*, 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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 Behavioral 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>

