

Exploring the characteristics of silent students in cooperative learning within the classroom environment: A meta-synthesis approach

- Mehdi Mohammadi (PhD), Full Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University (Corresponding Author)
Email: Mmohammadi48@shirazu.ac.ir
- Maryam Shafi'i Sarvestāni (PhD), Associate Professor, Department of Educational administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University
Email: maryam.shafiei@gmail.com
- Bāgher Āzar Peykān, PhD Candidate in Curriculum Studies, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University
Email: baqer.azarpaykan@gmail.com

Abstract

This study aimed to explore the traits of silent students during cooperative learning within the classroom setting, employing a qualitative meta-synthesis approach and the seven-step method of Sandelowski and Barroso. Initially, by searching the keywords “student silence” and related terms in the reputable international databases (Scopus, Springer, Google Scholar) as well as Persian databases (Magiran, Noormags), a total of 93 articles, published between 1977 and 2023 were systematically reviewed, from which 32 relevant articles were ultimately selected. Through their analysis, 51 categories of students' silence were initially identified. Using abstracting and thematic clustering, these categories were synthesized into 10 basic themes, grouped under two overarching themes: negative traits (e.g., boredom and low tolerance in class, displaying stress and anxiety when responding to teachers' questions, reluctance to engage in classroom activities despite insistence, accepting and conforming to other students' opinions to avoid conflict) and positive traits (e.g., high performance in individual tasks and activities compared to group tasks and activities, using writing and design techniques to demonstrate their thinking instead of verbal communication, and showing greater interest and participation in online classes compared to face-to-face classes). School administrators and teachers can use these findings to identify silent students and assist them in recognizing their strengths and weaknesses, while creating a supportive environment that fosters the development of their communication skills. Moreover, the findings can contribute to enhancing teachers' knowledge, skills, and attitudes regarding teaching methods, the use of instructional materials, and strategies for interacting with students.

Keywords

Silence of Students, Teacher, Education System, Cooperative Learning



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

واکاوی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس - رویکرد فراترکیب

■ مهدی محمدی* ■ مریم شفیعی سروسناتی** ■ باقر آذربیکان***

چکیده:

هدف این پژوهش واکاوی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت، در یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس، است. در این طرح پژوهش از روش فراترکیب کیفی با استفاده از روش هفت مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو استفاده شده است. ابتدا، با جست‌وجوی واژه‌های سکوت دانش‌آموزان و اصطلاحات مشابه در پایگاه‌های معتبر لاتین اسکوپوس، اشپرینگر، گوگل اسکالر و فارسی مگیران و نورمگز، ۹۳ مقاله در بازه زمانی ۱۹۷۷ تا ۲۰۲۳ م، با رویکرد مرور نظام‌مند، بررسی و، در نهایت، ۳۲ مقاله مرتبط انتخاب شد. با تجزیه و تحلیل مجموع مطالعات نهایی شده، ابتدا ۵۱ مقوله سکوت دانش‌آموزان استخراج شدند؛ سپس، با شیوه فراچکیده‌نویسی و دسته‌بندی، ده مضمون پایه از ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در دو مضمون سازمان‌دهنده ویژگی‌های منفی (مانند بی‌حوصلگی و پایین بودن آستانه تحمل در کلاس، نشان دادن استرس و اضطراب در هنگام پرسش‌های معلم، مقاومت در مقابل اصرار به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، پذیرش و تبعیت از نظرهای سایر دانش‌آموزان برای پرهیز از چالش) و ویژگی‌های مثبت (مانند عملکرد عالی در تکالیف و فعالیت‌های انفرادی، در مقایسه با تکالیف و فعالیت‌های گروهی، استفاده از روش‌های نگارشی و طراحی برای نشان دادن شیوه تفکر خود، به جای ارتباط کلامی، علاقه و مشارکت عالی در کلاس‌های برخط، در مقایسه با کلاس‌های حضوری) معرفی شدند. مدیران، معلمان و سایر کارکنان می‌توانند از این مطالعه برای شناسایی دانش‌آموزان ساکت استفاده کنند و به آن‌ها کمک کنند نقاط قوت و کاستی‌های خود را بشناسند و محیطی حمایتی برای آن‌ها فراهم کنند تا توانایی‌های ارتباطی خود را توسعه دهند. همچنین، انجام این پژوهش می‌تواند به توسعه دانش، مهارت و نگرش معلمان، درباره روش‌های تدریس، کاربرد مواد آموزشی و چگونگی ارتباط با دانش‌آموزان کمک کند و از این طریق، زمینه اصلاح در روش‌های تدریس و یادگیری را فراهم می‌آورند.

سکوت دانش‌آموزان، معلم، نظام آموزش و پرورش، یادگیری مشارکتی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱/۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۲/۱۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۵/۲۱

* (نویسنده مسئول) استاد بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، E-mail: Mmohammadi48@shirazu.ac.ir

** دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، E-mail: maryam.shafiei@gmail.com

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، E-mail: baqer.azarpaykan@gmail.com

مقدمه

امروزه، کلاس درس به مکانی تبدیل شده است که در آن کودکان پر حرف بیشترین توجه را به خود جلب می‌کنند. آن‌ها حوصله گوش دادن به دیگران را ندارند؛ چون نگران این موضوع می‌شوند که صدایشان شنیده نشود. بنابراین، کودکان ساکت در موقعیتی قرار می‌گیرند که برای به گوش رساندن صدایشان باید بلند، سریع و واضح صحبت کنند و این مسئله کار را برای آن‌ها سخت‌تر می‌کند (گوده و لاندفلد^۱، ۲۰۱۸). این وضعیت همچنین باعث می‌شود که دانش‌آموزان ساکت در جایگاه افرادی با هوش کمتر دیده شوند؛ فقط به این دلیل که به‌ندرت دانش خود را نشان می‌دهند. آن‌ها همچنین توجه کمتری از معلمان دریافت می‌کنند و بسیار کمتر از دیگر هم‌کلاسی‌هایشان درخواست کمک می‌کنند. با توجه به اینکه نمرات نیز بستگی زیادی به مشارکت دارد، دانش‌آموزان ساکت، به دلیل مشارکت کمتر در فعالیت‌های کلاسی، اغلب نمرات پایین‌تری در درس می‌گیرند. این دانش‌آموزان، به علت نداشتن فرصت برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی، با اینکه شاید از هوش خوبی بهره‌مند باشند، در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان، در یادگیری نیز دچار مشکل می‌شوند (کاراس^۲، ۲۰۱۶؛ سوکرمان^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ بوآب و بنطیب^۴، ۲۰۲۳).

معلمان ممکن است کلاس آرام را ناموفق و دانش‌آموزان ساکت خود را شکست‌خورده ببینند؛ عاملی که در اینجا برای معلمان مهم است ظاهر دانش‌آموزان است. برای معلمانی که به یادگیری مشارکتی اهمیت می‌دهند، کودکان ساکت منفعل و بی‌صدا به نظر می‌آیند؛ زیرا آن‌ها نشانه‌های ظاهری مشارکت را، مطابق با استانداردهای تعیین‌شده توسط معلم و نظام آموزشی که برای رفتارهای اجتماعی ارزش بسیاری قائل است، نشان نمی‌دهند (سوکرمان و همکاران، ۲۰۲۲؛ بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ ردا^۵، ۲۰۰۹). برای این معلمان، سکوت در کلاس ممکن است نشان‌دهنده ناتوانی دانش‌آموزان در صحبت کردن، تمایل نداشتن به مشارکت، مقاومت، خصومت، ناتوانی، بیگانگی، آماده‌نبودن، مشارکت نکردن، کم‌دانشی، بی‌انگیزگی، پایین بودن توانایی فکری یا بی‌توجهی باشد (آلبوکرک^۶ و همکاران، ۲۰۲۳؛ سوکرمان و همکاران، ۲۰۲۲؛ بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ ردا^۵، ۲۰۰۹؛ ریچموند^۷ و همکاران، ۲۰۰۵؛ شولتز^۸، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۰).

بر اساس نظر بوآب و بنطیب (۲۰۲۳) بسیاری از معلمان نمی‌دانند چگونه سکوت دانش‌آموزان خود را تفسیر کنند و در قضاوت درباره میزان مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری با مشکل روبه‌رو هستند. مشارکت در کلاس روشی رایج برای ارزیابی دانش‌آموزان در همه سطوح است و معلمان اغلب مشارکت دانش‌آموزان را با صحبت کردن آنان مرتبط می‌دانند؛ درحالی‌که ممکن است روش‌های کلامی مشارکت کردن دانش‌آموزان ساکت را کاهش دهد (سوکرمان و همکاران، ۲۰۲۲؛ شولتز، ۲۰۰۹). بسیاری از دانش‌آموزان ساکت یا منزوی ممکن است به‌اندازه دانش‌آموزان پر حرف مشارکت نداشته باشند؛ درحالی‌که از نظر ذهنی کاملاً فعال‌اند (کاراس، ۲۰۱۶؛ بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳). به‌زعم هوپر^۹ (۲۰۰۳)، بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است بی‌علاقه و کناره‌گیر به نظر برسند؛ اما زمانی که سکوت می‌کنند،

ممکن است با مفهوم یا مشکلی دست‌وپنجه نرم می‌کنند این موضوع نشان می‌دهد که عنصر عملکرد در یادگیری مشارکتی وجود دارد و دانش‌آموزانی که به شیوه‌ای مناسب تعامل نمی‌کنند احتمالاً تأیید نمی‌شوند.

اما پاسخ‌های دانش‌آموزان ساکت به محیط‌های آموزشی، مانند کلاس درس، ممکن است با دانش‌آموزان پرحرف‌تر متفاوت باشد. محیط کلاس در واقع محیطی اجتماعی است و دانش‌آموز ملزم به ارائه سخنانی در کلاس، شرکت در پروژه‌های گروهی و مشارکت در بحث‌های کلاسی است. اگرچه بسیاری از دانش‌آموزان از محیط آموزشی تعاملی لذت می‌برند و این محیط یادگیری آن‌ها را افزایش می‌دهد، دانش‌آموزان ساکت‌تر فعالیت‌های یادگیری انفرادی را بیشتر ترجیح می‌دهند (کین^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ هوپر، ۲۰۰۳؛ مک فارلان^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ سنچال^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ نرجمن^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع مشارکت کمتر دانش‌آموزان آرام در محیط‌های کلاسی، ممکن است در بسیاری از موارد موجب سوءتفاهم شود. برای مثال اسمیت^{۱۴} و همکاران (۲۰۰۵) و سوکرمان و همکاران (۲۰۲۲) در بحثی درباره آموزش‌های تعامل مبتنی بر کلاس درس، اظهار داشتند دانش‌آموزان ساکت معمولاً مشارکت نمی‌کنند و علاوه بر اینکه در یادگیری خود مشارکتی نمی‌کنند، به یادگیری دیگران نیز کمکی نمی‌کنند.

در زمینه نشانه‌های سکوت به موارد ذیل اشاره شده است: خجالتی‌بودن، ناراحتی و همچنین بی‌حوصلگی (سدوا و ناوراتیلووا^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ آلتواریش^{۱۶}، ۲۰۲۱؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳؛ مک فارلان، ۲۰۱۵؛ مدایلی و یوسینگر^{۱۷}، ۲۰۱۹؛ دیویدسون^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۵؛ لپین^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوپلان^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۱؛ کین، ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۲؛ روسهد^{۲۱}، ۲۰۱۴؛ دمیلینگ^{۲۲}، ۲۰۱۲؛ دابز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۱۱؛ ژانگ^{۲۴} و همکاران، ۲۰۱۴)، مطیع‌بودن و داشتن احساس ترس، استرس و اضطراب و ناراحتی (آمر^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۳؛ نرجمن و همکاران، ۲۰۲۳؛ متیو^{۲۶} و همکاران، ۲۰۲۲؛ بواب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ کوپلان و همکاران، ۲۰۱۱؛ ردا، ۲۰۰۹)، تمایل نداشتن به شرکت در فعالیت‌های کلاس و مقاومت در برابر اجبار حضور در این نوع فعالیت‌ها (بانر^{۲۷} و همکاران، ۲۰۱۹؛ مرعشی و دیبا، ۲۰۱۳؛ پرسکی^{۲۸} و همکاران، ۲۰۱۵؛ واکر^{۲۹}، ۲۰۰۷؛ مدایلی و یوسینگر، ۲۰۱۹؛ ردا، ۲۰۰۹)، مشکل داشتن در برقراری ارتباط با اعضای گروه و درنهایت، مشارکت یا مقاومت با سکوت کردن (نرجمن و همکاران، ۲۰۲۳؛ مدایلی و یوسینگر، ۲۰۱۹؛ سوکرمان و همکاران، ۲۰۲۲)، پردازش تفکر خود و برقراری ارتباط با دیگران از طریق نوشتن و نقاشی کشیدن (روشیم^{۳۰}، ۲۰۱۸)، اغلب درون‌گرا، محتاط‌تر، متفکرتر، متمرکز با پشتکار بالا (کین، ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۲؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳؛ لپین و همکاران، ۲۰۱۱؛ گرانت^{۳۱} و همکاران، ۲۰۱۱)، علاقه به آموزش‌ها و فعالیت‌های برخط به‌جای فعالیت‌های حضوری (روسهد، ۲۰۱۴).
با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه سکوت دانش‌آموزان، می‌توان دریافت باوجود پژوهش‌های متعددی که در زمینه ویژگی‌ها و انتظارات دانش‌آموزان ساکت و همچنین تجارب معلمان با این گروه از دانش‌آموزان انجام شده است، تاکنون ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در یادگیری مشارکتی در محیط

کلاس درس، در هیچ پژوهشی به صورت جامع بررسی نشده است؛ از این رو هدف این پژوهش واکاوی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس است.

■ مبانی نظری

● یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی به موقعیت‌هایی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان، در پیکربندی‌های گروهی شامل دو یا چند دانش‌آموز، برای دستیابی به نتایج یادگیری مشترک کار می‌کنند (بارکلی^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۳؛ هملو - سیلور^{۳۳}، ۲۰۰۹). فعالیت‌های یادگیری مشارکتی بخشی از آموزش در کلاس درس در نظر گرفته می‌شوند که شامل انواع رسمی و غیررسمی‌اند (مثلاً غیرمرتبط با دوره)؛ در این موقعیت‌ها، دانش‌آموزان در کنار یکدیگر بر روی تکلیفی متفاوت کار می‌کنند. فعالیت‌های یادگیری مشارکتی ممکن است در کلاس درس یا خارج از زمان رسمی کلاس و در محیطی دیگر انجام شود. یادگیری مشارکتی یا استفاده از گروه‌های کوچک متشکل از دو یا چند دانش‌آموز، برای دستیابی به نتایج یادگیری مشترک، در دهه‌های اخیر، در انواع محیط‌های آموزشی، بسیار رایج شده است (بارکلی و همکاران، ۲۰۱۳). امروزه، یادگیری مشارکتی معمولاً در تمام سطوح و رشته‌ها، از مهدکودک تا دانشگاه و از علوم انسانی گرفته تا رشته‌های علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات (استم)^{۳۴} استفاده می‌شود (بارکلی و همکاران، ۲۰۱۳؛ جانسون و جانسون^{۳۵}، ۲۰۰۵). مطالعات متعددی انجام شده که نشان می‌دهد یادگیری مشارکتی نه تنها برای آموزش محتوای ویژه رشته، بلکه برای پرورش مهارت‌ها و تمایلاتی که در محیط‌های مختلف قابلیت اجرا دارند نیز مؤثر است؛ این آموزش‌ها عبارت‌اند از: کار تیمی، تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی‌های انتقال یادگیری، نگرش مثبت به یادگیری و قدردانی از دیدگاه‌های مختلف (جانسون و جانسون، ۲۰۰۵؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۷؛ پی^{۳۶} و همکاران، ۲۰۱۵؛ رابرتز^{۳۷}، ۲۰۰۵؛ سلیتو^{۳۸}، ۲۰۱۱؛ اسپرینگر^{۳۹} و همکاران، ۱۹۹۹).

یادگیری مشارکتی تمرین یادگیری فعال دانش‌آموز محور است که تأکید بر مدل تدریس «آموزش سنتی استاد محور» را کاهش می‌دهد که از طریق آن اساتید دانش را عمدتاً از طریق سخنرانی به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند (کینگ^{۴۰}، ۱۹۹۳). یادگیری مشارکتی بر اهمیت درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، از طریق مشارکت فعال در فعالیتی مشترک، به جای گوش دادن غیرفعال به سخنرانی معلم، تأکید می‌کند. نه تنها طرفداران یادگیری مشارکتی آن را روشی قدرتمند برای افزایش مشارکت دانش‌آموز در فرایند یادگیری می‌دانند بلکه بیان می‌کنند که یادگیری مشارکتی دارای پایه نظری قوی‌ای در آموزش ساخت‌گرای اجتماعی است (بارکلی و همکاران، ۲۰۱۳؛ اودانل^{۴۱} و هملو - سیلور، ۲۰۱۳؛ رابرتز، ۲۰۰۵؛ استیسی^{۴۲}، ۲۰۰۵)؛ با این حال، یادگیری مشارکتی ممکن است مناسب‌ترین انتخاب برای انواع وظایف و تکالیف یادگیری نباشد و ترکیب گروهی و شرایط اغلب دانش‌آموزان می‌تواند آن‌ها را از

یادگیری در موقعیت‌های یادگیری مشارکتی باز دارد (هوپر، ۲۰۰۳؛ لوین^{۴۳} و همکاران، ۱۹۹۳). علاوه بر این، تأکید بیش از حد بر یادگیری مشارکتی ممکن است به انواع خاصی از دانش‌آموزان آسیب برساند، به‌ویژه آن‌هایی که شخصیت‌های ساکت‌تر یا درون‌گراتری دارند (واکر، ۲۰۰۷).

● سکوت و خاموشی

در بسیاری از مطالعات، به‌ویژه مطالعاتی که بر پژوهش‌های کلاسی تمرکز می‌کنند، از اصطلاح «ساکت» برای توصیف دانش‌آموزانی استفاده می‌شود که تمایل دارند در کلاس درس سکوت کنند. به طور کلی، مطالعات درباره سکوت و خاموشی اغلب ماهیت تفسیری دارند و به دنبال افشای معانی مرتبط با رفتار خاموش و همچنین اهمیت فرهنگی و محرک‌های روانی آن هستند.

به دنبال برخی مطالعات، بائو^{۴۴} (۲۰۱۹) تمایز بین سکوت و خاموشی را، بر اساس سه تفاوت کلیدی انگیزه‌ها، اهمیت در محیط آموزشی و تأثیر مداوم آن‌ها بر رشد زبان، نشان داد. وی از دیگر مطالعات عمدتاً از مطالعات جاورسکی^{۴۵} (۱۹۹۲)، ایوانز^{۴۶} (۱۹۹۶) و تسویی^{۴۷} (۱۹۹۶) الهام گرفت که بر این عقیده‌اند سکوت لایه‌ای ضروری از تعامل، بخشی طبیعی از مهارت‌های مکالمه و دوره فعال ذهنی برای دانش‌آموزان، برای خلق مهارت زبانی، است و می‌تواند عاملی برای برقراری ارتباط موفق باشد. از سوی دیگر، خاموشی دانش‌آموز تمایل او را به تبعیت از دیگران نشان می‌دهد یا نقضی بالقوه در فعال کردن مهارت‌های مکالمه‌اش است؛ این ویژگی، اغلب به‌عنوان فقدان توانایی یادگیرنده در ابراز خود شناخته می‌شود و می‌تواند مانع توسعه مهارت‌های ارتباطی او شود. اگرچه این تمایزها ممکن است جهت‌گیری‌ای مثبت به سمت سکوت و جهت‌گیری‌ای منفی را در مورد خاموشی نشان دهد، بائو (۲۰۱۹) معتقد است، با وجود این تمایزها، سکوت هم می‌تواند نشان‌دهنده شکست در ارتباطات و سایر ویژگی‌های منفی مرتبط باشد؛ بنابراین، سکوت و خاموشی، هر دو، باید به‌دقت بررسی شوند و کشف اهمیت آن‌ها همیشه به زمینه و افراد بستگی دارد.

● سکوت دانش‌آموزان

اغلب، سکوت را فقدان گفتار تعریف می‌کنند. به طور کلی، در تعریف سکوت، گفتار در طیف مخالف قلمداد می‌شود، و سکوت و گفتار اغلب دو انتهای یک قطب دوگانه در نظر گرفته می‌شوند (اگینز^{۴۸} و اسلید، ۱۹۹۷؛ جاورسکی، ۱۹۹۲؛ وگلین^{۴۹}، ۲۰۱۰؛ ژو^{۵۰} و همکاران، ۲۰۲۵). جاورسکی (۱۹۹۲) و بائو (۲۰۱۹؛ ۲۰۲۰) توضیح می‌دهند که سکوت و گفتار در تضاد کامل با یکدیگر نیستند بلکه مکمل یکدیگرند؛ یعنی هم سکوت و هم گفتار در زبان کارکردی دارند.

نظریه‌ای که برای درک یادگیرندگان ساکت در کلاس مهم است نظریه خودکارآمدی بندورا^{۵۱} (۱۹۸۶) است؛ طبق این نظریه، باورهایی که افراد درباره خود دارند عناصر کلیدی در اعمال کنترل و اختیار شخصی‌اند. عاملیت شخصی ریشه اجتماعی دارد و در بسترهای اجتماعی - فرهنگی عمل

می‌کند (بندورا، ۱۹۸۶). خودکارآمدی بدین معناست که اقدامات فرد می‌تواند نتایج قابل‌پیش‌بینی خاصی داشته باشد. احساس قوی خودکارآمدی می‌تواند دانش‌آموزان را از استرس، اضطراب و افسردگی محافظت کند و در موقعیت‌های دشوار انعطاف‌پذیری ایجاد کند. فرض بر این است که خودکارآمدی بر انتخاب کار، تلاش، پشتکار و موفقیت تأثیر دارد. باورها در مورد پیامدهای پیش‌بینی‌شده مهم است؛ زیرا دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی که معتقدند به نتایج منفی منجر می‌شوند شرکت نمی‌کنند. این مورد در مطالعه دانش‌آموزان ساکت در کلاس مهم است؛ زیرا اگر دانش‌آموز ساکت موقعیت منفی داشته باشد، ممکن است هویت دانش‌آموزی کم‌توان را به خود بگیرد.

تفاوت‌های قابل‌توجهی بین شیوه رفتار دانش‌آموزان، با ویژگی‌های شخصیتی پر حرف و ساکت، در کلاس وجود دارد. دانش‌آموزان ساکت معمولاً کمتر درخواست کمک می‌کنند، توجه کمتری از معلمان و پاداش مثبت کمتری برای یادگیری دریافت می‌کنند؛ اما به دانش‌آموزان پر حرف بیشتر توجه می‌شود و تشویق مثبت بیشتری دریافت می‌کنند؛ در نتیجه یادگیری و اعتمادبه‌نفس آنان افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان پر حرف ممکن است مدام دست خود را در کلاس بالا ببرند، حتی اگر پاسخ صحیح را ندانند؛ اما دانش‌آموزان ساکت ممکن است از شرکت کردن در فعالیت کلاسی خودداری کنند، حتی زمانی که پاسخ صحیح را بدانند (نرجمن و همکاران، ۲۰۲۳؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳). هنگام کار در گروه‌های کوچک، دانش‌آموزان ساکت تمرکزشان بر رویارویی با چالش‌های ارتباطی پیش‌رویشان است که امکان دارد توانایی آن‌ها را برای پرداختن مؤثر به موضوع تکلیف گروهی کاهش دهد (ریچموند، ۲۰۰۹).

دانش‌آموزان ساکت تمایل دارند کمتر صحبت کنند یا چیزهایی را بیان کنند که کمتر مرتبط با تکلیف گروه است؛ حتی گاهی اوقات از سکوت به‌عنوان وسیله‌ای برای کاهش توجه دیگران به خود استفاده می‌کنند. آن‌ها معمولاً موافق نظر گروه هستند حتی اگر واقعاً موافق نباشند. آن‌ها تمایل دارند در گروه‌های کوچک موقعیت‌هایی را برای نشستن انتخاب کنند که توجه را از آن‌ها دور کند و مانع از مکالمه آن‌ها شود (ریچموند، ۲۰۰۹؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳). جای تعجب نیست که دانش‌آموزان ساکت از کلاس‌هایی که درصد بالایی از نمره مربوط به شرکت در کلاس و بحث گروهی است بیزارند. در کلاس‌هایی که درصد بالایی از نمره را به مشارکت اختصاص می‌دهند، دانش‌آموزان ساکت ممکن است نمرات کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان پر حرف دریافت کنند حتی اگر پیشرفت آن‌ها از جهات دیگر برابر یا حتی برتر باشد (بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳). تفاوت تجربه‌های دانش‌آموزان ساکت از مدرسه نیز ممکن است اثراتی طولانی‌مدت داشته باشد.

به گفته ریچموند و همکاران (۲۰۱۳)، «افراد ساکت در محیط مدرسه مورد تبعیض قرار می‌گیرند. تأثیر این تبعیض در طول سال‌های تحصیل انباشته می‌شود». در واقع، برخی از مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از دلهره ارتباطی دارند بیشتر احتمال دارد قبل از اخذ مدرک تحصیلی مدرسه را ترک کنند (بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ اریکسون و گاردنر^{۵۲}، ۱۹۹۲؛ مک کراسکی^{۵۳} و همکاران،

۱۹۸۹). در بسیاری از بحث‌ها درباره دانش‌آموزان ساکت سکوت را منفی نشان داده‌اند و دانش‌آموزان ساکت اغلب به‌عنوان فردی مطیع، فرمان‌بردار، دارای نقص، بی‌تفاوت، غیرقابل توجه یا حتی مشکل‌دار شناخته می‌شوند (جوماس^۴ و همکاران، ۲۰۲۲؛ روزانتی و مولیانی^۵، ۲۰۲۳؛ آلبوکرک و همکاران، ۲۰۲۳؛ بارکر^۶، ۲۰۱۱). در واقع، مک کراسکی و ریچموند (۱۹۹۱) در راهنمای معلمی به نام کودکان آرام و معلم کلاس بیان کردند: «دانش‌آموزانی که بیش از حد ساکت هستند دانش‌آموزانی مشکل‌دار هستند» و «کودکان ساکت بزرگ‌ترین گروه دانش‌آموزان ناتوان را در یادگیری در کلاس درس تشکیل می‌دهند». نویسندگان اظهار داشتند که بی‌میلی کودکان آرام به برقراری ارتباط می‌تواند رشد سالم آن‌ها را کاهش دهد زیرا «افراد ساکت معمولاً در دوست‌یابی، جست‌وجوی اطلاعات موردنیاز، تأثیرگذاری بر دیگران، تصمیم‌گیری، صحبت با هم‌سالان و قاطعیت کمتر موفق هستند».

کالینز و کالینز^۷ (۱۹۹۶) در کتاب کودک آرام^۸، با انگیزه ناامیدی از نحوه آموزش به دانش‌آموزان ساکت، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با دوازده دانش‌آموز سابق خود انجام دادند که به دوران راهنمایی نزدیک می‌شدند و آن‌ها را ساکت و گوشه‌گیر توصیف کرده‌اند. آن‌ها این کودکان را دانش‌آموزانی بی‌تفاوت، بی‌شور و منفعل توصیف کرده که از فعالیت‌های کلاسی منصرف می‌شدند یا از شرکت در آن خودداری می‌کردند؛ درحالی‌که بچه‌ها در خانه و با افرادی که به‌خوبی می‌شناختند پر حرف‌تر بودند و می‌توانستند در مصاحبه‌ها به‌اندازه کافی ارتباط برقرار کنند. ماهیت اجتماعی کلاس، به‌دلیل اضطراب‌های اجتماعی، احساس تعلق‌نداشتن و ترس از مورد تمسخر قرار گرفتن، برای آن‌ها مشکل ایجاد می‌کرد. کالینز و کالینز (۱۹۹۶) تا آنجا پیش رفتند که پیشنهاد کردند که باید با کودکان ساکت همانند گروهی با «نیازهای آموزشی ویژه» رفتار شود؛ زیرا یادگیری آن‌ها ممکن است به دلیل مشکلات عاطفی، که ریشه رفتار آن‌ها است، دچار مشکل شود؛ از این منظر، کار گروهی کوچک را می‌توان روشی ایمن در نظر گرفت که معلمان می‌توانند از آن برای کمک به دانش‌آموزانی که دلهره ارتباطی دارند، برای تعامل با هم‌سالانشان، استفاده کنند (بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ مک کراسکی و ریچموند، ۱۹۹۱)؛ باین حال، کالینز و کالینز (۱۹۹۶) این رویکرد را ناامیدکننده می‌دانستند؛ زیرا بسیاری از دانش‌آموزان ساکت آن‌ها زمان زیادی را تنها می‌گذراندند که یافتن شریک یا کار با هم‌سالانشان را، در فعالیت‌های گروهی، برای آن‌ها دشوار می‌کرد.

■ پیشینه پژوهشی

برخی مطالعات انجام‌شده درباره دانش‌آموزان ساکت دلایل متفاوتی را که موجب می‌شود دانش‌آموزان، در کلاس درس، رفتار ساکت از خود نشان دهند، تأیید می‌کنند، از داشتن ویژگی‌های شخصیتی آرام گرفته تا ساکت بودن فقط در برخی از موقعیت‌ها. برای مثال، بسیاری از دانش‌آموزان ساکت خجالتی‌اند؛ این ویژگی به دانش‌آموزانی اشاره دارد که در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی احساس اضطراب می‌کنند

و از ارزیابی اجتماعی می‌ترسند (آمر و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوپلان و همکاران، ۲۰۱۱).

رحم‌اوتی^{۵۹} و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود با عنوان «بررسی سکوت دانش‌آموزان در طول کلاس مجازی هم‌زمان: یک مطالعه موردی»، که بر روی پنج دانش‌آموز ساکت انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که سکوت در محیط کلاس بیشتر توسط دو طرف برقرار می‌شود: دانش‌آموزانی که سکوت می‌کنند و مربی که از آن دانش‌آموزان ساکت سؤال نمی‌پرسد. عواملی نیز که باعث سکوت دانش‌آموزان می‌شود عبارت‌اند از: نداشتن اعتمادبه‌نفس، توصیف درک با سکوت، ناآگاهی از مطالب درسی، تسلط نداشتن به زبان انگلیسی، شنونده خوب بودن و احترام گذاشتن به دیگران، آمادگی نداشتن برای یادگیری، سبک تدریس نامناسب و مسائل فنی. در برخی موارد، دانش‌آموزان ممکن است در صحبت کردن مردد باشند مگر اینکه شخصاً توسط مربی برای صحبت دعوت شوند. با توجه به اینکه برخی از دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند در موقعیت‌های مختلف سکوت کنند و برخی دیگر ترجیح می‌دهند در کلاس صحبت کنند، منطقی است که فرض کنیم دانش‌آموزان، اولویت‌های متفاوتی برای شرکت فعال در کلاس‌های مجازی هم‌زمان دارند. معلمان نباید مفهوم سکوت را به معنای واقعی کلمه بدانند؛ زیرا در فرایند یادگیری معانی متعددی دارد. وقتی دانش‌آموزان سکوت می‌کنند، نمی‌توان تصور کرد که آن‌ها در حال یادگیری نیستند؛ باید بر زمینه کلاس درس، که چنین سکوتی را از خود نشان می‌دهد، و همچنین فرایند کلاسی، که توسط آن چنین سکوتی ایجاد می‌شود، تأکید بیشتری شود.

در پژوهشی دیگر که عبدالدامه و العزای^{۶۰} (۲۰۲۳) با عنوان «بررسی سکوت زبان‌آموزان کردی در کلاس‌های زبان انگلیسی در سطح دانشگاه»، بر روی ۶۰ دانشجوی ارشد زبان انگلیسی (۳۰ مرد و ۳۰ زن) در دانشگاه دهوک، انجام دادند یافته‌ها نشان می‌دهد که سکوت پدیده‌ای طبیعی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی است و برای فرایندهای آموزش و یادگیری مشکل‌آفرین است. دلایل بالقوه‌ای وجود دارد که باعث سکوت زبان‌آموزان در کلاس درس می‌شود؛ برخی از این دلایل مبتنی بر یادگیرنده هستند، مانند دلایل روان‌شناختی، دلایل زبانی و دلایل عملکردی؛ درحالی‌که دلایل دیگر مبتنی بر کلاس و مرتبط با فضای کلاس‌اند. دلایل روان‌شناختی عبارت‌اند از: عدم خودسازی، اعتمادبه‌نفس پایین، کم‌رویی، اضطراب و بی‌انگیزگی. همچنین نتایج نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مرد، در کلاس درس زبان انگلیسی، از اضطراب رنج می‌برند؛ جایی که زبان‌آموزان زن نداشتن اعتمادبه‌نفس، اضطراب و کم‌رویی را دلایل اصلی روان‌شناختی می‌دانند که آن‌ها را ساکت می‌کند.

از نظر دلایل زبانی، تفاوت قابل توجهی بین دانشجویان زن و مرد وجود دارد. زبان‌آموزان مرد کمبود واژگان را عامل مهمی می‌دانند که باعث سکوت می‌شود؛ درحالی‌که اکثر زبان‌آموزان زن می‌گویند که ضعف آن‌ها در زبان انگلیسی و ناتوانی‌شان در انتقال مفاهیم موردنظر باعث سکوت آن‌ها در کلاس می‌شود. در این میان، رفتار دانشجویان در سکوت را می‌توان ناشی از دلایل عملکردی متعددی، مانند ترس از اشتباه و تمسخر نیز دانست. زبان‌آموزان مرد بیشتر از اشتباهات دستوری در زبان انگلیسی و

همچنین احمق به نظر رسیدن در مقابل اساتید و همکلاسی‌های خود می‌ترسند. در مقابل، زنان هنگام انجام فعالیت‌های دهانی از خطاهای تلفظی می‌ترسند. همچنین می‌توان از دلایل مبتنی بر کلاس درس، از جمله کمبود زمان برای پردازش اطلاعات، نوبت گرفتن، مشکل در فراخوانی و فضای پراسترس کلاس، نام برد. دانش‌آموزان مرد اختصاص نیافتن فرصت‌های برابر برای صحبت کردن را دلیل اصلی سکوت خود می‌دانند؛ درحالی‌که زنان اظهار می‌کنند فضای پراسترس کلاس مانع از مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاس می‌شود.

آمور و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «عوامل یادگیری باعث سکوت در کلاس‌های درس زبان انگلیسی»، که در مقطع تحصیلات تکمیلی یکی از دانشگاه‌های دولتی با به‌کارگیری روش پژوهش قوم‌نگاری واقعی کیفی انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که برخی عوامل، مانند اضطراب، ترس، نداشتن اعتمادبه‌نفس و فقدان دانش کافی، بر میزان مشارکت دانشجویان در کلاس درس، به‌ویژه بر سکوت آن‌ها، تأثیرگذار است؛ چنین مسائلی به‌طور مستقیم بر مهارت صحبت کردن و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان برای صحبت کردن و شرکت در فعالیت‌ها در کلاس تأثیر می‌گذارد.

در پژوهشی دیگر که الاحمدی و کینگ^{۶۱} (۲۰۲۳) با عنوان «سکوت پشت حجاب، پژوهشی اکتشافی در مورد سکوت دانش‌آموزان زن عربستان سعودی در کلاس درس انگلیسی»، بر روی ۲۹۶ دانش‌آموز از ۱۲ کلاس آموزش زبان انگلیسی، انجام دادند نتایج حاکی از وجود سه گروه مرتبط از عوامل مؤثر در سکوت یادگیرنده در زمینه پژوهش مورد مطالعه بود: عوامل مرتبط با سبک‌های رایج تدریس زبان انگلیسی در عربستان سعودی؛ عوامل اجتماعی - روانی؛ عوامل فرهنگی اساسی مرتبط با ارزش سکوت و نقش زنان در جامعه عربستان. این یافته‌ها پیچیدگی سکوت دانش‌آموزان دختر عربستانی را برجسته می‌کند و بر لزوم مشاهده سکوت زبان‌آموز به‌عنوان پدیده‌ای چندبعدی تأکید می‌کند.

برخی از دانش‌آموزان ممکن است به‌طور مزمن خجالتی باشند؛ درحالی‌که برخی دیگر فقط در برخی از موقعیت‌های اجتماعی خجالتی‌اند و برخی از دانش‌آموزان ممکن است هم خجالتی و هم برون‌گرا باشند (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰؛ آلتوواریش، ۲۰۲۱؛ بریگ^{۶۲}، ۱۹۸۸؛ کین، ۲۰۱۵). برخی از دانش‌آموزان ساکت ممکن است دلهره ارتباطی را نشان دهند که عبارت است از: «ترس یا اضطراب مرتبط با ارتباط واقعی یا پیش‌بینی شده با شخص یا افراد دیگری» (آلتوواریش، ۲۰۲۱؛ نرجمن و همکاران، ۲۰۲۳؛ آلبوکرک و همکاران، ۲۰۲۳؛ بوآب و بنطیب، ۲۰۲۳؛ آمور و همکاران، ۲۰۲۳؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳)؛ تقریباً ۲۰ درصد از دانشجویان سطوح بالایی از دلهره ارتباطی را نشان می‌دهند (ریچموند و همکاران، ۲۰۰۵).

آدامسون^{۶۳} (۲۰۲۲) در پژوهش خود، که با عنوان «ترس و شرم، تجربیات دانش‌آموزان در کلاس‌های متوسطه انگلیسی در تانزانیا» انجام داد، نشان داد: (۱) برخی از دانش‌آموزان به دلیل ترس از اشتباه کردن و ارائه‌دادن پاسخ‌های موردانتظار معلمان و هم‌سالان خود از صحبت کردن دلسرد می‌شوند؛ به

این ترتیب، ترس و شرم همچون محدودیت‌های تازه‌ای عمل می‌کند و مانع یادگیری می‌شود؛ (۲) برای تشویق همه دانش‌آموزان به صحبت کردن بیشتر، باید به ماهیت فضای کلاس توجه شود و اطمینان حاصل شود که دانش‌آموزان برای آزمایش زبان (ها) و ایده‌ها، بدون ترس و شرم، احساس امنیت می‌کنند؛ (۳) تغییرات در آموزش باید شامل مدیریت مثبت کلاس درس و استراتژی‌های انگیزشی باشد و قاطعانه از ترس و شرم به‌عنوان روش‌های کنترل دور شوند.

در پژوهش سدوا و ناوراتیلوا (۲۰۲۰) با عنوان «دانش‌آموزان ساکت و الگوهای مشارکت آن‌ها در صحبت‌های کلاسی»، که بر روی دو کلاس نهم و با استفاده از نظرسنجی قوم‌نگاری انجام شد، نتایج نشان می‌دهد که: (۱) دانش‌آموزان به دو گروه مختلف از سکوت (با پیشرفت بالا و پیشرفت کم) تقسیم‌بندی شدند؛ (۲) هر دو گروه دارای یک ویژگی مشترک هستند: دانش‌آموزان هنگام صحبت عمومی در مقابل دیگران احساس ناراحتی می‌کنند و دست خود را برای صحبت کردن بالا نمی‌برند؛ (۳) الگوهای مشارکت آن‌ها متفاوت است؛ (۴) معلمان از دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت بالا، در صورت دشوار بودن کار، و دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت کم، در صورتی که کار ساده است، استفاده می‌کنند؛ (۵) الگوهای مشارکت دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت‌های بالا و پیشرفت کم از هم واگرا می‌شوند. دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت بالا اغلب توسط معلم فراخوانده می‌شوند و آن‌ها به پرسش‌های دشوار پاسخ‌های گسترده می‌دهند. دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت کم به‌ندرت فراخوانده می‌شوند. دانش‌آموزان ساکت موفق از سکوت برای تحکیم موقعیت خود به‌عنوان دانش‌آموزان فوق‌العاده توانا استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان ساکت با پیشرفت کم از آن برای تثبیت موقعیت خود به‌عنوان کم‌توان استفاده می‌کنند؛ با این حال، اگر معلم متوجه میل لحظه‌ای و خودانگیخته آن‌ها برای مشارکت شود و فضایی برای شنیدن صدای آن‌ها در کلاس فراهم کند، می‌توان آن‌ها را درگیر کرد.

با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه سکوت دانش‌آموزان، می‌توان دریافت که باوجودآنکه پژوهش‌های متعددی در خصوص ویژگی‌ها و انتظارات دانش‌آموزان ساکت و همچنین تجربه معلمان با این گروه از دانش‌آموزان انجام شده است، ولی تاکنون پژوهشی که ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت را، در یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس، به‌صورت جامع بررسی کند، انجام نشده است؛ ازاین‌رو، هدف این پژوهش واکاوی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در یادگیری مشارکتی، در محیط کلاس درس، است.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش هفت‌مرحله‌ای ساندلوسکی^{۶۴} و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شده است. مراحل این روش، به‌ترتیب، شامل تنظیم سؤال پژوهش، جست‌وجوی نظام‌مند ادبیات، جست‌وجو و انتخاب متون مناسب، استخراج اطلاعات متون، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی، کنترل کیفیت و ارائه

یافته‌ها است. خلاصه این مراحل در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. گام‌های فراترکیب (ساندلوسکی و همکاران، ۲۰۰۷)

در پژوهش حاضر تیم فراترکیب متشکل از سه نفر متخصص در حوزه آموزش و پرورش و یک نفر مسلط به روش فراترکیب است. به منظور اطمینان و اعتباربخشیدن به جست‌وجوی جامع و نظام‌مند پیشینه مرتبط با موضوع و یافتن منابع لازم نیز از دو نفر از کارشناسان ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان اداره آموزش و پرورش استفاده گردید.

در مرحله اول، پس از بیان مسئله، سؤال اصلی که موجب اجرای پژوهش شده است مطرح شد. این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که دانش‌آموزان ساکت چه ویژگی‌هایی دارند؟ در مرحله دوم، از طریق پایگاه‌های داده لاتین، شامل امرالد^{۶۵}، اشپرینگر^{۶۶}، تیلور اند فرانسیس^{۶۷}، سیج^{۶۸}، وایلی^{۶۹}، گوگل اسکالر^{۷۰} و پایگاه‌های داخلی نورمگز، اس‌آی‌دی و مگ‌ایران به جست‌وجوی پژوهش‌های مرتبط پرداخته شد. در ادامه، تمامی پژوهش‌ها، بر اساس ارتباط عنوان مقاله با واژه‌های کلیدی در یک فایل صفحه گسترده، جمع‌آوری گردید. در مرحله سوم، با در نظر گرفتن جست‌وجوی همه‌جانبه و جامع، جست‌وجوی نظام‌مند پایگاه‌های استنادی و اطلاعاتی معتبر، جست‌وجوی لحظه‌ای و پیوسته ژورنال‌های معتبر در حوزه سکوت دانش‌آموزان و جست‌وجو به روش دست‌چینی^{۷۱}، که بر اساس نظر صاحب‌نظران می‌تواند رویکرد واگرا در پژوهش خلق کند، نیز استفاده شد. برای دستیابی به نتایج پژوهش معتبر، پایگاه‌های داده لاتین و پایگاه‌های داخلی نیز واکاوی شد. برای جست‌وجوی روبه‌عقب^{۷۲}، از قسمت «مراجع» و، همچنین برای جست‌وجوی روبه‌جلو^{۷۳}، از قسمت «استنادشده توسط» بهره گرفته شد. در جست‌وجوی روبه‌عقب، که به جست‌وجوی زنجیره‌ای نیز معروف است، بخش مراجع در مقاله نمونه، به منظور شناسایی منابع مشابه و مرتبط، بررسی می‌شود. جست‌وجوی روبه‌جلو، که جست‌وجوی استنادی نیز نامیده می‌شود، شامل شناسایی منابع مرتبطی است که به مقاله نمونه استناد کرده‌اند (فینفگلید - کانت^{۷۴}، ۲۰۱۸) که برخی پایگاه‌های داده، همچون اسکوپوس، این امکان را دارند.

در این پژوهش، با توجه به اینکه مقالات پژوهشی تحت نظارت و داوری‌های معتبر و خاصی قرار می‌گیرند و دسترسی به سایر منابع، از جمله پایان‌نامه‌های لاتین، به شیوه نظام‌مند امکان‌پذیر نبوده است، مقالات پژوهشی به‌عنوان منابع معتبر انتخاب شده‌اند. برای جست‌وجوی مقاله در پایگاه‌های داده، از واژه‌های کلیدی متعددی، با توجه به سؤال پژوهش، استفاده شد؛ کوثری این واژگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. جزئیات فرایند جست‌وجوی نظام‌مند پژوهش

پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی مورد جست‌وجو	اسکوپوس، ساینس دایرکت، امرالد، اشپرینگر، نورمگز، مگایران، اس‌آی‌دی و علم‌نت
کلیدواژه‌های جست‌وجو	سکوت دانش‌آموزان، عوامل مؤثر بر سکوت، مضامین سکوت و پیامدهای سکوت دانش‌آموزان Students' Quiet or Silence, Characteristics of silent or Quiet students, Factors affecting silence, Consequences of students' silence
جست‌وجو در	عنوان مقاله، چکیده، کلمات کلیدی
محدودیت در حوزه‌ی مطالعاتی	فقط در حوزه آموزش و پرورش
محدودیت در بازه زمانی	از ۱۹۷۷ تا ۲۰۲۳م
محدودیت در نوع سند	مقالات پژوهشی کیفی، بخش کیفی مقالات ترکیبی، مطالعات خاکستری، رساله‌های کیفی و ترکیبی
نوع دسترسی	همه

نتایج حاصل از جست‌وجوی نظام‌مند، پس از بررسی دقیق ۹۳ مقاله، با معیارهای شمول پژوهش هم‌خوانی داشتند که انتخاب شدند و برای ارزیابی کیفیت بررسی شدند؛ در نهایت، فرایند جست‌وجو و ارزیابی تا رسیدن به اشباع داده‌ها^{۷۵} ادامه پیدا کرد.

پژوهشگر، در مرحله چهارم، با مطالعه چندین باره مقاله‌های منتخب و نهایی شده، به دنبال دستیابی به مضامین و مفاهیم درون محتوای ضمنی هر پژوهش بود. مقاله‌ها بر اساس مرجع مربوط به هر مقاله، شامل نام و نام خانوادگی پژوهشگران، سال انتشار و یافته‌های آن، طبقه‌بندی شدند. مطالب هدفمند از مباحث کیفی استخراج شد و در گام پنجم در قالب کدگذاری تجزیه و تحلیل و در انتها ترکیب شدند. در مرحله پنجم، محقق، پس از بررسی ۳۲ مقاله نهایی در زمینه سکوت دانش‌آموزان، با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده مربوط به این پدیده بررسی شد و داده‌های جمع‌آوری شده مرتبط با سکوت دانش‌آموزان، با بهره‌گیری از روش دسته‌بندی یافته‌ها^{۷۶} و روش کمی فراچکیده‌نویسی^{۷۷} و روش طبقه‌بندی^{۷۸}، که از جمله روش‌های مهم تحلیل داده‌ها در فراترکیب محسوب می‌شوند، تجزیه و تحلیل شدند. مقاله‌ها بر اساس مرجع مربوط به هر مقاله، شامل نام و نام خانوادگی پژوهشگران، عنوان، سال انتشار و یافته‌های آن، طبقه‌بندی شدند، پس از آن، مضامین پایه استخراج شد و، در ادامه، به ترکیب آن پرداخته شد. در این مرحله، محقق، پس از جست‌وجوی کلیدواژه‌های مرتبط با پدیده و شناسایی آن‌ها در میان مطالعات موجود در فراترکیب و با مشخص شدن موضوع، طبقه‌بندی جدید خود را ارائه می‌دهد که موضوع را به بهترین شکل توصیف کند؛ براین اساس، در این پژوهش، در مرحله قبل، کلیه مفاهیم مرتبط شناسایی شده و به عنوان مضامین پایه و سازمان‌دهنده در نظر گرفته

شده‌اند؛ در این مرحله، استعاره‌های جدیدی از این مقولات شکل گرفت و در یک شکل گسترده‌تر با یکدیگر ترکیب شدند و در کنار یکدیگر قرار گرفتند.

در پژوهش حاضر، از چهار روش اعتباریابی فراترکیب مدنظر سندلوفسکی و باروسو (۲۰۰۷)، یعنی اعتباریابی‌های توصیفی، تفسیری، نظری و پراگماتیک از طریق مشورت با کتابدار مرجع (توصیفی)، مشورت با متخصص پژوهش‌های فراترکیب (نظری)، مشورت با متخصص آموزش علوم (پراگماتیک)، جست‌وجوی مستقل منابع حداقل توسط دو بازنگر (توصیفی)، ارزیابی مستقل هر گزارش حداقل توسط دو بازنگر (توصیفی و تفسیری)، بهره برده شده است.

یافته‌ها

پس از یافتن مقاله‌ها و مطالب علمی در راستای سکوت دانش‌آموزان، به مطالعه و یافتن مضامین پایه و دسته‌بندی آن‌ها به‌عنوان ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت پرداخته شد؛ در نتیجه، مجموع ۱۰ مضمون پایه در قالب ۲ مضمون سازمان‌دهنده (مثبت و منفی) دسته‌بندی شد.

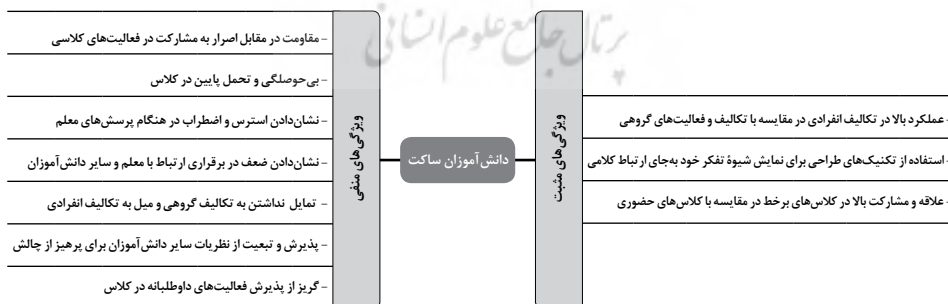
جدول ۲. ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	منابع
نشانه‌های منفی	● بی‌حوصلگی و تحمل پایین در کلاس	(آمر و همکاران، ۲۰۲۳) / (گیسون و چیس، ۲۰۰۲) (ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) / (مک فارلان، ۲۰۱۵) / (مدایی و یوسینگر، ۲۰۱۹) (دیویدسون و همکاران، ۲۰۱۵) / (لپین و همکاران، ۲۰۱۱) (کوپلان و همکاران، ۲۰۱۱) / (بریگز، ۱۹۸۸؛ کین، ۲۰۱۵) (روسهد، ۲۰۱۴) / (کین، ۲۰۱۲؛ دمبلینگ، ۲۰۱۲؛ دایز و همکاران، ۲۰۱۱) (گیلسپی ^{۸۰} و همکاران، ۲۰۰۶)
	● نشان‌دادن استرس و اضطراب در هنگام پرسش‌های معلم	(عبدالدامه و العزازی، ۲۰۲۳) / (آمر و همکاران، ۲۰۲۳) (متیو و همکاران، ۲۰۲۲) / (بواب و بنطیب، ۲۰۲۳) / (کوپلان و همکاران، ۲۰۱۱) (ردا، ۲۰۰۹) / (گیسون و چیس، ۲۰۰۲)
	● مقاومت در مقابل اصرار به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی	(سوکرمات و همکاران، ۲۰۲۲) / (آمر و همکاران، ۲۰۲۳) / (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) (گیسون و چیس، ۲۰۰۲) / (سوندسن و باتر ^{۸۱} ، ۲۰۲۱) (مرعشی و دبیا، ۲۰۱۳؛ پرسکی و همکاران، ۲۰۱۵؛ واکر، ۲۰۰۷) (مدایی و یوسینگر، ۲۰۱۹) / (ردا، ۲۰۰۹) (ریچموند، ۲۰۰۹؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) / (سویی ^{۸۲} و همکاران، ۲۰۰۸) (ردا، ۲۰۰۹) (ریچموند و همکاران، ۲۰۰۵؛ شولتز، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۰) / (روسهد، ۲۰۱۴)
	● نشان‌دادن ضعف در برقراری ارتباط با معلم و سایر دانش‌آموزان	(آمر و همکاران، ۲۰۲۳) / (ترجمن و همکاران، ۲۰۲۳) (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) / (ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) (ریچموند و همکاران، ۲۰۰۵؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) (مک کراسکی، ۲۰۰۷؛ مک کراسکی و ریچموند، ۱۹۹۱) (مدایی و یوسینگر، ۲۰۱۹)

جدول ۲. (ادامه)

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	منابع
نشانه‌های منفی (ادامه)	تمایل نداشتن به انجام تکالیف گروهی و میل به تکالیف انفرادی	(آمور و همکاران، ۲۰۲۳) / (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) (ریچموند، ۲۰۰۹؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) / (لوین و همکاران، ۱۹۹۳) (گیلسپی و همکاران، ۲۰۰۶) / (دیویدسون و همکاران، ۲۰۱۵) (بارکر، ۲۰۱۱) / (ریچموند، ۲۰۰۹)
	پذیرش و تبعیت از نظر سایر دانش‌آموزان برای پرهیز از چالش	(عبدالدامه و العزازی، ۲۰۲۳) / (ریچموند، ۲۰۰۹؛ ریچموند و همکاران، ۲۰۱۳) (لوین و همکاران، ۱۹۹۳) / (گیلسپی و همکاران، ۲۰۰۶) (دیویدسون و همکاران، ۲۰۱۵) / (بارکر، ۲۰۱۱) / (ریچموند، ۲۰۰۹)
	گریز از پذیرش فعالیت‌های داوطلبانه در کلاس	(آمور و همکاران، ۲۰۲۳) / (متیو و همکاران، ۲۰۲۲) (بواب و بنطیب، ۲۰۲۳) / (سسن و ترهان ^{۸۲} ، ۲۰۱۰)
نشانه‌های مثبت	عملکرد بالا در تکالیف و فعالیت‌های انفرادی در مقایسه با تکالیف و فعالیت‌های گروهی	(آمور و همکاران، ۲۰۲۳) / (سوکرمان و همکاران، ۲۰۲۲) (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) / (بارکر، ۲۰۱۱)
	استفاده از تکنیک‌های نگارشی و طراحی برای نشان دادن شیوه تفکر خود، به جای ارتباط کلامی	(آمور و همکاران، ۲۰۲۳) / (روشیپ، ۲۰۱۸) / (سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) (روسهد، ۲۰۱۴) / (بارکر، ۲۰۱۱)
	علاقه و مشارکت بالا در کلاس‌های برخط، در مقایسه با کلاس‌های حضوری	(سدوا و ناوراتیلوا، ۲۰۲۰) / (روسهد، ۲۰۱۴) / (روشیپ، ۲۰۱۸)

نمودار ۱ الگوی نهایی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. الگوی نهایی ویژگی‌های دانش‌آموز ساکت

در پژوهش حاضر، برای اعتباریابی یافته‌های پژوهش، اقدامات زیر انجام شد:

(۱) اعتبار توصیفی یافته‌ها، از طریق مشورت با کتابدار مرجع، جست‌وجوی مستقل منابع حداقل

توسط دو بازنگر و جلسه‌های هفتگی تیم پژوهشی، به‌منظور بحث درباره‌ی نتایج جست‌و‌شکل‌دهی و اصلاح راهبردهای جست‌وجوی منابع، تأیید شد. اعتبار تفسیری یافته‌ها از طریق جلسه‌های هفتگی تیم پژوهشی، به‌منظور بحث درباره‌ی ارزیابی‌ها و تصمیم‌گیری درباره‌ی راهبردهای جلسه‌های هفتگی گروه پژوهشی، به‌منظور درباره‌ی نتایج جست‌وجوها و شکل‌دهی و اصلاح راهبردهای جست‌وجوی منابع، تأیید شد اعتبار پراگماتیک یا کاربردی یافته‌ها، از طریق مستندسازی از تمام فرایندها، رویه‌ها، تغییر روند کار و نتایج و برگزاری نشست‌های گروهی تفکر با صدای بلند، تأیید شد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش واکاوی ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت، در یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس، بود. ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت در دو بُعد تحصیلی و اجتماعی (مثبت / منفی) بررسی شد. ویژگی‌های تحصیلی از مهم‌ترین ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت است؛ در این زمینه به ویژگی‌های دانش‌آموزان در مدرسه، کلاس درس و مجموعه فعالیت‌های یادگیری، اعم از فعالیت‌های فردی و گروهی، اشاره شد. یکی از ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان ساکت گریز از پذیرش فعالیت‌های داوطلبانه در کلاس درس (عدم استقبال) است. بر اساس نظر بوآب و بنطیب (۲۰۲۳)، محیط آموزشی کلاس ممکن است در عملکرد دانش‌آموزان ساکت تأثیر بگذارد، به‌ویژه اگر مشارکت گفتاری، مانند ارائه‌های شفاهی، بخش قابل توجهی از سیستم نمره‌دهی کلاس باشد. دانش‌آموزان ساکت ممکن است به‌ندرت دست خود را بالا ببرند یا داوطلبانه صحبت کنند؛ دلایل این کار متفاوت است. آلتوواریش (۲۰۲۱) نیز معتقد است دانش‌آموزان ساکت به دلایل مختلفی، از جمله ترس از اظهارنظر، احساس منفی نسبت به معلم و هم‌سالان، ترس از تمسخر و رویارویی با نظرهای مخالف، درباره‌ی فعالیت‌های داوطلبانه دید مثبتی ندارند و از شرکت در این فعالیت‌ها خودداری می‌کنند.

از دیگر ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان ساکت در کلاس درس، که بر اساس یافته‌های پژوهش بسیار مهم و ضروری محسوب می‌شود، تمایل نداشتن به شرکت در فعالیت‌های گروهی و میل به فعالیت‌های انفرادی است. نرجمن و همکاران (۲۰۲۳) معتقدند تفاوت‌های قابل توجهی بین شیوه رفتار دانش‌آموزان با ویژگی‌های شخصیتی پر حرف و ساکت در کلاس وجود دارد. دانش‌آموزان ساکت معمولاً کمتر درخواست کمک می‌کنند؛ توجه کمتری از معلمان دریافت می‌کنند و از پاداش مثبت کمتری برای یادگیری برخوردار می‌شوند؛ درحالی‌که به دانش‌آموزان پر حرف بیشتر توجه می‌شود و تشویق

مثبت بیشتری دریافت می‌کنند و در نتیجه، یادگیری و اعتماد به نفس آنان افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان پرحرف ممکن است مدام دست خود را در کلاس درس بالا ببرند، حتی اگر پاسخ صحیح را ندانند؛ اما دانش‌آموزان ساکت ممکن است از شرکت کردن در فعالیت کلاسی خودداری کنند حتی اگر پاسخ صحیح را بدانند. در واقع، مشارکت کمتر دانش‌آموزان ساکت در محیط‌های کلاسی ممکن است به شکل گسترده مورد سوء تفاهم قرار گیرد. برای مثال، سوکرمان و همکاران (۲۰۲۲)، در بحثی از آموزش‌های تعامل مبتنی بر کلاس درس، اظهار داشتند که «دانش‌آموزان ساکت، دانش‌آموزانی هستند که معمولاً مشارکت نمی‌کنند و علاوه بر اینکه در یادگیری خود مشارکتی نمی‌کنند، به یادگیری دیگران نیز کمکی نمی‌کنند». این دانش‌آموزان غالباً ویژگی درون‌گرایی را از خود نشان می‌دهند و کمتر به همکاری با دیگر دانش‌آموزان تمایل دارند. از این منظر، به عقیده بواب و بنطیب (۲۰۲۳)، کار گروهی کوچک را می‌توان روشی ایمن در نظر گرفت که معلمان می‌توانند از آن برای کمک به دانش‌آموزانی که دلهره ارتباطی دارند برای تعامل با هم‌سالان خود استفاده کنند.

ویژگی‌های اجتماعی یکی دیگر از مهم‌ترین ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت است. در این قسمت به فعالیت‌ها، کنش‌ها و واکنش‌های دانش‌آموز در محیط اجتماعی و نحوه تعاملات وی پرداخته می‌شود. در تعاریف مفهومی که از دانش‌آموزان ساکت نیز وجود دارد، این بُعد از شاخص‌ترین و بارزترین جنبه‌های مفهومی تعریف محسوب می‌شود. آن‌گونه که در تعریف مفهومی بیان می‌کنیم، دانش‌آموزان ساکت، دانش‌آموزانی‌اند که تمایلی به برقراری ارتباط با معلمان و هم‌سالان خود، در فعالیت‌های شفاهی کلاس، ندارند. فرض بر این است که آن‌ها گیرنده‌های منفعل هستند که بیشتر از صحبت کردن، گوش دادن و مشاهده را دوست دارند. مدایلی و یوسینگر (۲۰۱۹)، سدوا و ناوراتیلوا (۲۰۲۰) و نرجمن و همکاران (۲۰۲۳) نیز معتقدند دانش‌آموزان ساکت کسانی هستند که تمایل یا استعداد کمی برای برقراری ارتباط دارند و برای این کار دلایل خود را دارند. برخی از دانش‌آموزان ویژگی‌های ثابتی دارند که آن‌ها را به سکوت طبیعی در موقعیت‌های اجتماعی متمایل می‌کند و برخی دیگر یاد گرفته‌اند که به شیوه‌ای آرام رفتار کنند. برای مثال، فرهنگ‌های خاصی بر رفتارهای آرام تأکید می‌کنند. در نهایت، برخی دانش‌آموزان در موقعیت‌های کلاسی خاصی احساس ناراحتی می‌کنند و ترجیح می‌دهند سکوت کنند. در مطالعات متعدد درباره نقش شخصیت در فرایند یادگیری، دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های ساکت بودن یا پرحرف بودن شناسایی و طبقه‌بندی می‌شوند. نرجمن و همکاران (۲۰۲۳) معتقدند دانش‌آموزان ساکت تمایل کمی به

برقراری ارتباط نشان می‌دهند که ممکن است بیانگر نگرش کلی آن‌ها دربارهٔ برقراری ارتباط با دیگران باشد. مدایلی و یوسینگر (۲۰۱۹) و سوکرمان و همکاران (۲۰۲۲) نیز معتقدند از نشانه‌های سکوت می‌توان به مواردی، مانند مشکل‌آفرینی در برقراری ارتباط با اعضای گروه و در نهایت، مشارکت یا مقاومت به‌صورت سکوت، اشاره کرد. بنابراین، می‌توان دریافت که موضوع برقراری ارتباط از اساسی‌ترین و مهم‌ترین نشانه‌های رفتار اجتماعی محسوب می‌شود؛ چرا که پایه و اساس تمامی فعالیت‌های اجتماعی ایجادکردن تعاملی مناسب و یا برقراری ارتباط به شکلی مطلوب است. دانش‌آموز ساکت، به دلیل فقدان مهارت‌های توسعه‌یافته یا کنترل این مهارت‌ها، احساس می‌کند که قادر به برقراری ارتباط نیست. دانش‌آموزانی با مشکل کنترل مهارت‌ها افرادی هستند که ممکن است مهارت‌های کافی داشته باشند؛ اما چون توانایی خود را نمی‌شناسند نمی‌توانند آن را درک کنند. اگر دانش‌آموزی برای برقراری ارتباط احساس ناتوانی کند، ترجیح می‌دهد که سکوت کند؛ این سکوت که بهترین راهبرد به نظر می‌رسد - با توجه به فقدان راهبردهای موجود دیگر - با رفتار اجتنابی (خجالتی) و ناراحتی (اضطراب یا دلهره) همراه است؛ اما این برچسب‌ها به دانش‌آموزان، به‌اندازهٔ رفتار ارتباطی آنان، که مؤثر و مناسب یا غیرمؤثر و نامناسب نشان داده نمی‌شود، مهم نیستند. به عقیدهٔ کوریناوانتی^{۸۴} (۲۰۱۷) و متیو و همکاران (۲۰۲۲)، دانش‌آموزان ساکت به‌ندرت در کلاس صحبت می‌کنند و به‌ندرت به معلم نزدیک می‌شوند. معلمان به‌سختی می‌توانند چنین دانش‌آموزانی را درک کنند؛ زیرا تشخیص اینکه آیا می‌توانند به یادگیری آن‌ها کمک کنند یا نه کمی دشوار است. دانش‌آموزانی که دارای اضطراب گفتاری هستند اغلب بسیار آرام و منفعل هستند؛ بنابراین، در مقایسه با کودکان پرسروصدا، ضداجتماع و پرخاشگر، کمتر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرند. از آنجایی که این دانش‌آموزان نظم و انضباط را به هم نمی‌ریزند، به‌ندرت به «فریاد و نیاز به کمک» آن‌ها توجه می‌شود، و این موضوع بیشتر فرورفتن آن‌ها در سکوت منجر می‌شود. این دانش‌آموزان معمولاً خیلی زود تسلیم می‌شوند و در طول سال‌های تحصیل خود همچنان ساکت‌اند و تمایل کمتری به برقراری ارتباط با هم‌سالان و معلمان خود نشان می‌دهند.

آلبوکرک و همکاران (۲۰۲۳)، جوما و همکاران (۲۰۲۲) و روزانتی و مولیانی (۲۰۲۳)، در بسیاری از بحث‌های خود دربارهٔ دانش‌آموزان ساکت، سکوت را به‌صورت منفی نشان داده‌اند و دانش‌آموزان ساکت اغلب مطیع، فرمان‌بردار، دارای نقص، بی‌تفاوت، غیرقابل‌توجه یا حتی مشکل‌دار شناخته می‌شوند. دانش‌آموزان ساکت، که غالباً در برقراری ارتباط دچار مشکل هستند، در کلاس رفته‌رفته با مشکلات جدی

روبه‌رو می‌شوند. در جایی دیگر، بوآب و بنطیب (۲۰۲۳) و آمور و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعاتشان نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از دلهره ارتباطی دارند بیشتر احتمال دارد، قبل از اخذ مدرک تحصیلی، مدرسه را ترک کنند. گاهی علت این موضوع را می‌توان در عوامل بیرونی، از جمله اضطراب‌های ناشی از ترس از تمسخر، ترس از تنبیه، نحوه آموزش و ... جست‌وجو کرد. روشیم (۲۰۱۸) نیز، در زمینه راهکار برای دانش‌آموزانی که دلهره ارتباطی دارند، استفاده از نوشتن و نقاشی را برای پردازش تفکر خود و برقراری ارتباط با دیگران پیشنهاد می‌کند. جونز^{۸۵} و همکاران (۲۰۲۲) نیز بیان می‌کنند که به نظر می‌رسد صحبت کردن چالش‌برانگیزتر از نوشتن باشد.

به‌طور کلی، دانش‌آموزان ساکت ویژگی‌های بسیار مهمی دارند که آن‌ها را از دیگر دانش‌آموزان متمایز می‌کند. در ابتدا معلمان بایستی اصل توجه به تفاوت‌های فردی را مدنظر قرار دهند تا بتوانند به‌خوبی با ویژگی‌های دانش‌آموزان خود آشنا شوند. معلمان بایستی، ضمن آگاهی از این مقوله مهم، در صورت مشاهده ویژگی‌هایی که به سکوت دانش‌آموزان مربوط می‌شود به بررسی عوامل و پیامدهای آن بپردازد؛ این موضوع آن‌قدر مهم است که پس از انجام این پژوهش به اهمیت آن بیش‌ازپیش پی برده شد. این دانش‌آموزان در کلاس درس کمتر مورد توجه معلمان و دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و، از آنجایی که در مدارس ما غالباً تأکید بر رویکرد مشارکتی در تدریس است، به‌وضوح می‌توانیم شاهد گوشه‌گیری و کنارگذاری آن‌ها در جریان یاددهی - یادگیری باشیم؛ این اتفاق نتایجی تلخ و گاهی جبران‌ناپذیر در ابعاد گسترده فردی، آموزشی و اجتماعی به همراه خواهد داشت.

این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشته است؛ از جمله در فرهنگ ایران، به‌دلیل آنکه تا به حال پژوهشی انجام نشده است، تفکیک بین سکوت و خاموشی یا خودداری از گفتار مشکل است و واژه‌های مناسب برای تفکیک آنان از طرف نویسندگان این پژوهش پیشنهاد شده و بنابراین احتمال آنکه در بخشی از متن ویژگی‌های این دو مفهوم در هم تنیده شده و شامل هر دو مفهوم شده باشد، وجود دارد که نیازمند پژوهش‌های بعدی برای تفکیک دقیق آنان است. همچنین، با توجه به اینکه در پژوهش حاضر از روش فراترکیب استفاده شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر از روش ترکیبی استفاده کنند تا فهم کامل‌تری از مفهوم سکوت به دست آید و شاید مصاحبه با دانش‌آموزان ساکت گزینه مطلوبی باشد. به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود از تجربه‌های زیسته معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی در این زمینه بهره‌گیرند.

منابع REFERENCES

- Abdulthaman, N. S., & Alazzawi, M. B. (2023). Investigating Kurdish learners' silence in EFL classrooms at university level. *Journal of Duhok University*, 26(1), 665-676. <http://dx.doi.org/10.26682/hjuod.2023.26.1.41>
- Adamson, L. (2022). Fear and shame: Students' experiences in English medium secondary classrooms in Tanzania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2093357>
- Al-Ahmadi, S. T., & King, J. (2023). Silence behind the veil: An exploratory investigation into the reticence of female Saudi Arabian learners of English. *TESOL Quarterly*, 57(2), 456-479. <https://doi.org/10.1002/tesq.3163>
- Albuquerque, F., Silva, B., & Silva, D. (2023). A cultural approach to oral communication apprehension by accounting students in Brazil and Portugal. *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(1), 30-46. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2023.1985832.2896>
- Altuwairesh, N. (2021). Female Saudi university students' perceptions of online education amid COVID-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid*, 1-15. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.28>
- Amur, A., Bukhari, S. U. P., & Lashari, A. A. (2023). Learning factors causing silence in English language (L2) classrooms at the graduate level. *Global Language Review*, VIII(II), 226-235. [https://doi.org/10.31703/glr.2023\(VIII-II\).20](https://doi.org/10.31703/glr.2023(VIII-II).20)
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Banner, D., Schiller, C. J., & Freeman, S. (2019). Medical assistance in dying: A political issue for nurses and nursing in Canada. *Nursing Philosophy*, 20(4), Article e12281. <https://doi.org/10.1111/nup.12281>
- Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research*, 1(1), 26-42. <https://doi.org/10.33474/eltar-j.v1i1.4771>
- Bao, D. (2020). Silence, talk, and in-betweens: East-Asian students' responses to task challenge in an Australian university. In *East-Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 17-36). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926775-007>
- Barker, P. G. (2011). *Conceptions of engagement held by high school seniors perceived by their teachers as being quiet: A phenomenographic study* (Publication No. 900895664) [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/900895664>
- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2013). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons. <http://doi.org/10.1002/9781118761677>
- Bouab, E. B., & Benettayeb, A. (2023). Assessment of the speaking skill in Algeria: Facts and challenges. *Journal of Legal and Social Studies*, 8(1), 18-32. <https://asjp.cerist.dz/en/article/215548>
- Briggs, S. R. (1988). Shyness: Introversion or neuroticism? *Journal of Research in Personality*, 22(3), 290-307. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90031-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90031-1)
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. Crown.
- Cain, S. (2015). *Quiet power: Growing up as an introvert in a world that can't stop talking*. Penguin UK.
- Collins, J., & Collins, D. (1996). *The Quiet Child*. Bloomsbury Publishing.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Davidson, B., Gillies, R. A., & Pelletier, A. L. (2015). Introversion and medical student education: Challenges for both students and educators. *Teaching and Learning in Medicine*, 27(1), 99-104. <https://doi.org/10.1080/10401334.2014.979183>
- Dembling, S. (2012). *The introvert's way: Living a quiet life in a noisy world*. Penguin.
- Dobbs, S., Furnham, A., & McClelland, A. (2011). The effect of background music and noise on the cognitive test

- performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, 25(2), 307-313. <https://doi.org/10.1002/acp.1692>
- Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analyzing casual conversation*. Cassell.
- Ericson, P. M., & Gardner, J. W. (1992). Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly*, 40(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/01463379209369828>
- Evans, M. A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: Verbal, nonverbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 739. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.739>
- Finfeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis* (Vol. 10). Routledge.
- Gibson, H. L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705. <https://doi.org/10.1002/sc.10039>
- Gillespie, D., Rosamond, S., & Thomas, E. (2006). Grouped out? Undergraduates' default strategies for participating in multiple small groups. *The Journal of General Education*, 55(2), 81-102. <https://doi.org/10.2307/27798042>
- Goode, C. A., & Landefeld, T. (2018). The lack of diversity in healthcare. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 11(2), 73-95. <https://www.jstor.org/stable/26894210>
- Grant, A. M., Gino, F., & Hofmann, D. A. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of Management Journal*, 54(3), 528-550. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.61968043>
- Hmelo-Silver, C. E. (2009). Constructivism. In E. M. Anderman & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia* (Vol. 1, pp. 262-274). Macmillan Reference USA/Gale Cengage Learning.
- Hopper, K. B. (2003). In defense of the solitary learner: A response to collaborative, constructivist education. *Educational Technology*, 43(2), 24-29. <https://www.jstor.org/stable/44428817>
- Jaworski, A. (1992). *The power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Sage Publications. <http://doi.org/10.4135/9781483325460>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Learning groups. In S. A. Wheelan (Ed.), *The handbook of group research and practice* (pp. 441-461). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412990165.n24>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Jones, W., McKeown, K., & Littlewood, S. (2022). The challenges of EMI for art and design students in the UAE. *ELT Journal*, 76(2), 238-249. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab094>
- Juma, O., Husiyyin, M., Akhat, A., & Habibulla, I. (2022). Students' classroom silence and hopelessness: The impact of teachers' immediacy on mainstream education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 819821. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.819821>
- Karas, M. (2016). Turn-taking and silent learning during open class discussions. *ELT Journal*, 71(1), 13-23. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw051>
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Kurniawati, D. (2017). The effectiveness of using YouTube video in teaching English grammar viewed from students' attitude. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 5(1), 52-65. <https://www.neliti.com/publications/178163>
- LePine, J. A., Buckman, B. R., Crawford, E. R., & Methot, J. R. (2011). A review of research on personality in teams: Accounting for pathways spanning levels of theory and analysis. *Human Resource Management Review*, 21(4), 311-330. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.10.004>
- Levine, J. M., Resnick, L. B., & Higgins, E. T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 585-612. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.003101>
- Macfarlane, B. (2014, September 25). *No place for introverts in the academy?* Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/features/no-place-for-introverts-in-the-academy/2015836.article>
- Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: Converting learning as a private space into a

- public performance. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 338-350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
- Marashi, H., & Dibah, P. (2013). The comparative effect of using competitive and cooperative learning on the oral proficiency of Iranian introvert and extrovert EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 545-556. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.545-556>
- Mathew, J., Yadav, P., Nair, S., Gomes, R., & Bhaskar, S. (2022). Impact of COVID-19-related distress on anxiety and depression of college students. *Journal of Learning for Development*, 9(2), 340-350. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i2.560>
- McCroskey, J. C. (2007). Raising the question #8 assessment: Is it just measurement? *Communication Education*, 56(4), 509-514. <https://doi.org/10.1080/03634520701528569>
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). *Quiet children and the classroom teacher* (ED334628). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573929.pdf>
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37(2), 100-107. <https://doi.org/10.1080/01463378909385531>
- Medaille, A., & Usinger, J. (2019). Engaging quiet students in the college classroom. *College Teaching*, 67(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579701>
- Nurjain, A., Nurjain, L. R., Fajriah, Y. N., & Sari, D. B. (2023). Turn-taking and preferring silence in synchronous EFL online classroom interaction. *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(2), 75-84. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2023.1972605.2839>
- O'Donnell, A. M., & Hmelo Silver, C. E. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An overview. In C. E. Hmelo Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 1-15). Routledge.
- Pai, H. H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27, 79-102. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9260-8>
- Persky, A. M., Henry, T., & Campbell, A. (2015). An exploratory analysis of personality, attitudes, and study skills on the learning curve within a team based learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(2), Article 20. <https://doi.org/10.5688/ajpe79220>
- Rahmawati, D., Saputra, Y., & Sulastri, F. (2022). Investigating students' silence during synchronous virtual classroom: A case study. *TLEMC (Teaching and Learning English in Multicultural Contexts)*, 6(1), 34-42. <https://jurnal.unsil.ac.id/index.php/tlemc/article/view/5212>
- Reda, M. M. (2009). *Between speaking and silence: A study of quiet students*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9780791493717>
- Richmond, V. P. (2009). Quietness in contemporary society: Conclusions and generalizations of the research. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 257-268). Hampton Press.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Mottet, T. (2005). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315664064>
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., & McCroskey, J. C. (2013). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness* (6th ed.). Pearson.
- Roberts, T. S. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education. In T. S. Roberts (Ed.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (pp. 1-18). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-408-8.ch001>
- Rosanti, R., & Mulyani, E. R. (2023). A turn-taking strategy of conversation analysis in the classroom. *Project (Professional Journal of English Education)*, 6(2), 213-219. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/7959>
- Rosheim, K. C. (2018). A cautionary tale about using the word shy: An action research study of how three quiet learners demonstrated participation beyond speech. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(6), 663-670. <https://doi.org/10.1002/jaal.729>
- Ruth-Sahd, L. A. (2014, June 6-8). *Responding to quiet students: Implications for educators and advisors*

- [Conference presentation]. Adult Education Research Conference, Harrisburg, PA, United States. <https://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/77>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Teachers College Press.
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849. <https://doi.org/10.1177/016146811011201101>
- Sedova, K., & Navratilova, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4-5), 681-716. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878>
- Sellitto, C. (2011). Capabilities associated with university group-work activities: Experiential benefits, personal attributes and practically-acquired skills. *The International Journal of Learning*, 18(1), 401-410. <https://vuir.vu.edu.au/9028/>
- Senechal, D. (2012). *Republic of noise: The loss of solitude in schools and culture*. Rowman & Littlefield Education.
- Sesen, B. A., & Tarhan, L. (2010). Promoting active learning in high school chemistry: Learning achievement and attitude. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2625-2630. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.384>
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- Stacey, E. (2005). A constructivist framework for online collaborative learning: Adult learning and collaborative learning theory. In T. S. Roberts (Ed.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (pp. 140-161). IGI Global.
- Sukirman, S., Firman, F., Aswar, N., Mirnawati, M., & Rusdiansyah, R. (2022). The use of metaphors through speech acts in learning: A case from Indonesia. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(3), 137-150. <https://doi.org/10.22034/ijscel.2022.551893.2613>
- Svendsen, P. M., & Banner, I. (2021). Vocal and quiet students' attitude towards school biology and biotechnology following an intervention. *Journal of Biological Education*, 55(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/00219266.2019.1643762>
- Sweeney, A., Weaven, S., & Herington, C. (2008). Multicultural influences on group learning: A qualitative higher education study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/02602930601125665>
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 145-167). Cambridge University Press.
- Voegelin, S. (2010). *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781501382901>
- Walker, A. (2007). Group work in higher education: Are introverted students disadvantaged? *Psychology Learning & Teaching*, 6(1), 20-25. <https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.1.20>
- Zhang, D., Fonseca, P., Cuthbert, L., & Ketteridge, S. (2014, October). An investigation of the team knowledge and team performance of the Chinese engineering students in a senior technical module. In *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044078>
- Zhu, Y., Meng, F., Chai, S., & Zou, Y. (2025). Struggling in silence? The formation mechanism of implicit conflict in rural tourism communities. *Tourism Management*, 106, Article 104999. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2024.104999>

پی‌نوشت‌ها

1. Goode & Landefeld
2. Karas
3. Sukirman
4. Bouab & Benettayeb
5. Reda
6. Albuquerque
7. Richmond
8. Schultz
9. Hopper
10. Cain
11. MacFarlane
12. Senechal
13. Nurjain
14. Smith
15. Sedova & Navratilova
16. Altuwaresh
17. Medaille & Usinger
18. Davidson
19. LePine
20. Coplan
21. Ruth-Sahd
22. Dembling
23. Dobbs
24. Zhang
25. Amur
26. Mathew
27. Banner
28. Persky
29. Walker
30. Rosheim
31. Grant
32. Barkley
33. Hmelo-Silver
34. Science, technology, engineering and mathematics (STEM).
35. Johnson & Johnson
36. Pai
37. Roberts
38. Sellitto
39. Springer
40. King
41. O'Donnell
42. Stacey
43. Levine
44. Bao
45. Jaworski
46. Evans
47. Tsui
48. Eggins & Slade
49. Voegelin
50. Zhu
51. Bandura
52. Ericson & Gardner
53. McCroskey
54. Juma
55. Rosanti & Mulyani
56. Baker
57. Collins & Collins
58. The Quiet Child, 1996
59. Rahmawati
60. Abdulthaman & Alazzawi
61. Al-Ahmadi & King
62. Briggs
63. Adamson
64. Sandelowski
65. Emerald
66. Springer
67. Taylor & Francis
68. Sage
69. Wiley Online Library
70. Google Scholar
71. Berry picking
72. Backward searching
73. Forward searching
74. Finfgeld-Connett
75. Data saturation
76. Classification
77. Meta-summary
78. Taxonomy
79. Gibson & Chase
80. Gillespie
81. Svendsen & Banner
82. Sweeney
83. Sesen & Tarhan
84. Kurniawati
85. Jones