مقاله پژوهشی

تدوین مدل علی خودکارآمدی تحصیلی و سکوت منفی: نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی

سپیده جعفری*، مریم حزبه‌زاده

چکیده

مقدمه: سکوت کلاس، نوعی عملکرد منفی در کلاس محسوب می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی و ترس از ارزیابی منفی از عوامل مهم و تاثیرگذار بر سکوت منفی می‌باشند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سکوت منفی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز انجام گرفت.

روش‌ها: پژوهش حاضر از نظر هدف تحلیلی–همبستگی بر اساس آزمون معادلات ساختاری، از نظر بُعد زمان یک پژوهش مقطعی و از نظر گردآوری داده‌ها پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش را ۶۴۰۳ دانشجوی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ تشکیل دادند که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان برابر با ۳۶۲ نفر تعیین و نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده صورت گرفت. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد گردآوری و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS و PLS در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل شد و در سطح آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین و انحراف معیار، بررسی و در سطح آمار استنباطی، آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی، معادلات ساختاری برای ارزیابی روابط بین متغیرها به‌کار رفت.

نتایج: نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم بر کاهش سکوت منفی اثر دارد ($P <$ ۰/۰۰۱ , $\beta=$-۰/۷۶) و همچنین از طریق کاهش ترس از ارزیابی منفی، به‌صورت غیرمستقیم ($P <$ ۰/۰۰۱ , $\beta=$ -۰/۵۱) موجب کاهش سکوت منفی می‌شود. اثر مثبت و معنادار ترس از ارزیابی منفی بر سکوت منفی ($P <$ ۰/۰۰۱ , $\beta=$۰/۸۹) نشان‌دهنده نقش میانجی جزئی و معنادار این متغیر در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سکوت منفی است.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که سطوح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را دارا هستند، از ارزیابی منفی، کم‌تر می‌ترسند. این فرآیند به‌طور غیرمستقیم منجر به کاهش سکوت منفی می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، سکوت منفی، ترس از ارزیابی منفی، جندی شاپور

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ اردیبهشت ۱۴۰۵؛ ۲۶ (۱): ۱ تا ۱۰
DOI: 10.48305/26.0.1

مقدمه

در محیط‌های آموزشی دانشگاهی، کیفیت تعامل گفتاری میان استاد و دانشجو از عوامل بنیادی در موفقیت فرایند یادگیری محسوب می‌شود. با این حال، در بسیاری از کلاس‌های درس، پدیده‌ای به‌نام «سکوت کلاسی» مشاهده شده که نوعی عملکرد منفی در ارتباطات آموزشی تلقی می‌گردد(۱). سکوت کلاسی به رفتاری می‌گویند که در آن هیچ‌گونه تعامل گفتاری بین فراگیران و مدرسان در جریان آموزش رخ نمی‌دهد و از

* **نویسنده مسؤول:** دکتر سپیده جعفری (استادیار)، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. sepideh-jafari@iauahvaz.ac.ir
مریم حزبه‌زاده (دانشجوی کارشناسی ارشد)، مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. hzbhzadhmrym@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۳/۲۶، تاریخ اصلاحیه: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۲/۱

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

نظر روان‌شناختی نشان‌گر مشارکت محدود و دخالت ناکافی در ارتباطات یادگیری است(۲). این پدیده در قالب دو نوع سکوت مثبت و منفی می‌باشد. سکوت مثبت، به حالتی که در آن دانشجو پس از دریافت اطلاعات آموزشی درگیر پردازش ذهنی و تعمق شناختی می‌شود، اما سکوت منفی، نشان‌گر بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی یا کناره‌گیری عاطفی یادگیرندگان از فرایند آموزش است(۳). پژوهش‌ها حاکی از آن است که، سکوت منفی با کاهش تعاملات کلاسی و تضعیف کیفیت یادگیری همراه می‌باشد، زیرا باعث اختلال در انتقال متقابل دانش میان استاد و دانشجو می‌شود(۴و۵).

مطالعات اخیر بر نقش عوامل روان‌شناختی در گرایش دانشجویان به سکوت ارتباطی تأکید دارند(۶و۷). یکی از مهم‌ترین عوامل، خودکارآمدی تحصیلی است که این مفهوم از نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا نشأت می‌گیرد(۸) و به درک فرد از توانایی خود برای انجام وظایف ضروری در دستیابی به اهداف آموزشی اشاره دارد(۹تا۱۱). بندورا(۱۲) مطرح می‌کند که دانشجویان با سطح بالای خودکارآمدی، هنگام مواجهه با چالش‌های درسی، رویکردی فعالانه دارند و وظایف دشوار را فرصت رشد تلقی کرده، نه تهدیدی برای اجتناب. چنین افرادی اغلب در فعالیت‌های گروهی و گفت‌وگوهای کلاسی مشارکت بیش‌تری داشته و از اظهار نظر در جمع کناره‌گیری نمی‌کنند.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که خودکارآمدی بالا با افزایش تلاش تحصیلی، مدیریت بهتر زمان و عملکرد بالاتر تحصیلی، مرتبط است(۱۳تا۱۶و۱۵تا۱۸). همچنین، این باور موجب افزایش درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری دانشجویان در فرایند یادگیری و تعامل مؤثرتر در کلاس می‌شود(۱۹و۲۰). در مقابل، متغیر ترس از ارزیابی منفی یکی از عوامل کلیدی بازدارنده در شکل‌گیری تعامل گفتاری است(۳). کارلتون و همکاران (Carleton & et al) این ترس را به‌عنوان «نگرانی و پریشانی ناشی از احتمال قضاوت ناامیدکننده یا خصومت‌آمیز دیگران» تعریف کرده‌اند(۲۱). افراد با سطح بالای این ترس، مداوم نگران برداشت و قضاوت دیگران نسبت به خود هستند و از قرار گرفتن در موقعیت‌هایی که احتمال ارزیابی شدن در آن‌ها وجود دارد، اجتناب می‌کنند(۲۲و۲۳). پژوهش‌ها نشان داده که شدت این ترس در تعامل با افراد ناآشنا یا در محیط‌های ارزیاب‌محور مانند کلاس‌های رقابتی بیش‌تر شده(۲۴) و این سازه از لحاظ نظری با اضطراب اجتماعی ارتباط نزدیکی دارد؛ زیرا هر دو مبتنی بر حساسیت نسبت به برداشت دیگران از شخص هستند(۲۵و۲۶). افراد دارای ترس بالا از ارزیابی منفی، نگرانی دائمی نسبت به قضاوت دیگران داشته و باور می‌کنند که دیگران آن‌ها را منفی ارزیابی کرده و نتیجه این باور، اجتناب گفتاری و سکوت کلاسی است.

با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌های پیشین، می‌توان چنین استدلال کرد که خودکارآمدی تحصیلی و ترس از ارزیابی منفی، دو سازه روان‌شناختی متقابل در تبیین سکوت کلاسی هستند. از یک‌سو، خودکارآمدی بالا موجب افزایش اعتماد به نفس گفتاری و کاهش حساسیت نسبت به ارزیابی محیطی می‌شود و از سوی دیگر، ترس از ارزیابی منفی، خودکارآمدی ادراک شده فرد را تضعیف کرده و باعث کناره‌گیری ارتباطی می‌گردد. بنابراین انتظار می‌رود دانشجویانی که از سطح بالاتری از خودکارآمدی برخوردارند، کم‌تر دچار ترس از ارزیابی منفی شده و به واسطه آن، سکوت کلاسی کم‌تری را تجربه کنند.

با وجود این پیوند نظری روشن، بیش‌تر پژوهش‌های پیشین این عوامل را به‌صورت جداگانه بررسی کرده و مدل تبیینی جامع و یکپارچه که نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سکوت کلاسی را نشان دهد، گزارش نشده است.

در دانشجویان علوم پزشکی ایران که فضای آموزشی رقابتی و مبتنی بر ارزیابی‌های دقیق عملکردی است، احتمال بروز سکوت ارتباطی ناشی از ترس از قضاوت بیش‌تر شده، ازاین‌رو بررسی روابط علّی میان این سه متغیر برای درک بهتر سازوکارهای روان‌شناختی دخیل در سکوت کلاسی ضروری می‌باشد. بر همین مبنا، این پژوهش با هدف تبیین مدل علّی، سکوت کلاسی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز انجام شد.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

روش‌ها

مطالعه حاضر به روش تحلیلی-همبستگی در سال ۱۴۰۴ انجام شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری عمومی و تخصصی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز که ۶۴۰۳ نفر بودند و با توجه به مطالعات مشابه و براساس فرمول تعیین حجم نمونه در مطالعات همبستگی، با حداقل ضریب همبستگی مورد انتظار ۰/۱۵، سطح اطمینان ۹۵٪ و توان آزمون ۸۰٪، حجم نمونه مورد نیاز با استفاده از نرم‌افزار G*Power برابر با ۳۶۲ نفر برآورد و نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب انجام گردید؛ ابتدا دانشجویان بر اساس مقاطع تحصیلی ذکر شده و رشته تحصیلی، طبقه‌بندی و از هر طبقه به تناسب حجم آن نمونه، انتخاب و سپس در هر طبقه، افراد به‌صورت تصادفی ساده گزینش شدند. این روش هم اصل تصادفی‌سازی را حفظ و هم از سوگیری جلوگیری می‌کند.

پرسشنامه‌های تحقیق در بازه زمانی فروردین تا اردیبهشت ۱۴۰۴، به‌صورت حضوری و الکترونیکی، از طریق ایمیل و رسانه اجتماعی برای کلیه اعضای نمونه ارسال شد. ۳۹۰ پرسش‌نامه توزیع و زمانی که ۳۶۲ پرسش‌نامه صحیح و کامل در اختیار پژوهش‌گر قرار گرفت، ارسال پرسش‌نامه به اتمام رسید. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسش‌نامه استاندارد به شرح زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه رفتار سکوت کلاسی

برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط با سکوت در کلاس، از پرسش‌نامه سکوت کلاسی بهنام‌فر و همکاران استفاده شد. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۴ گویه در طیف لیکرت (از کاملاً موافقم ۱ تا کاملاًمخالفم ۵) است. حداکثر نمره در این پرسش‌نامه ۷۰ و حداقل نمره ۱۴ می‌باشد(۲۷). بهنام‌فر و ضامنی، روایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روایی هم‌گرا ۰/۵۰ به‌دست آورده که نشان از روایی مناسب این سازه است و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد(۲۸). خلیلی و همکاران نیز پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به‌دست آوردند(۳). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۸۶ برآورد شد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی

این پرسش‌نامه توسط جینکز و مورگان (Jinks & Morgan) طراحی شد که دارای ۳۰ سوال و سه خرده‌مقیاس استعداد، بافت و کوشش است. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به‌صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل کاملاًمخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده که به‌ترتیب دارای نمرات ۱و۲و۳و۴ می‌باشد. بالاترین نمره ۱۲۰ است که نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی است(۲۹). بندک (Bandak & et al) و همکاران، پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آوردند(۳۰). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۸۳ برآورد گردید.

پرسش‌نامه ترس از ارزیابی منفی

این پرسش‌نامه توسط واتسون و فرند ساخته شده و دارای ۱۲ سوال و سه مؤلفه (احساس دلهره در مورد ارزیابی‌های دیگران، نگرانی ناشی از ارزیابی‌های منفی و انتظار و توقع) که با طیف پنج‌درجه‌ای عدد ۱ (خیلی‌کم)، ۲ (کم)، ۳ (متوسط)، ۴ (زیاد) و ۵ (خیلی‌زیاد) بود. حیدری و ابراهیم‌پور، پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آوردند(۳۱) و پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۸۴ برآورد شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و PLS در دو سطح آمار توصیفی (بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اعضا و متغیرها شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، آلفای کرونباخ، شاخص‌های برازش شامل SRMR, RMSEA, TLI, CFI و χ^2/df و آزمون فرضیات از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری) در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام گردید.

پژوهش با اخذ کد اخلاقی رسمی از کمیته اخلاق دانشگاه صورت پذیرفت. همه آزمودنی‌ها در جریان اهداف مطالعه قرار گرفته و مشارکت آنان داوطلبانه بود. کد شناسایی محرمانه به هر شرکت‌کننده اختصاص داده شد و اصل رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات رعایت گردید.

نتایج

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

در این پژوهش، ۴۰۰ پرسش‌نامه میان شرکت‌کنندگان توزیع شد که ۳۶۲ مورد بازگردانده و تحلیل گردید؛ نرخ پاسخ‌دهی ۹۰/۵٪ برآورد شد. مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱، آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مطالعه

شاخص		تعداد	درصد
جنسیت	زن	۲۳۶	٪۶۵/۲
	مرد	۱۲۶	٪۳۴/۸
سن	کم‌تر از ۳۰ سال	۲۱۹	٪۶۰/۵
	۳۰ تا ۴۰ سال	۱۴۳	٪۳۹/۵
دانشکده	پزشکی	۹۸	٪۲۷/۱
	دندان‌پزشکی	۴۸	٪۱۳/۳
	داروسازی	۳۷	٪۱۰/۲
	پرستاری و مامایی	۶۲	٪۱۷/۱
	بهداشت	۲۹	٪۸
	پیراپزشکی	۵۲	٪۱۴/۴
	توان‌بخشی	۳۶	٪۹/۹
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۱۴۶	٪۴۰/۳
	کارشناسی ارشد	۵۸	٪۱۶
	دکتری عمومی	۱۸۳	٪۵۰/۵
	دکتری تخصصی	۶۴	٪۱۷/۷
ترم تحصیلی	ترم اول تا ترم‌های پایانی		

میانگین و انحراف معیار نمره ترس از ارزیابی منفی، برابر با ۱۳/۵ ±۴۴۷/۸۳، خودکارآمدی تحصیلی، برابر با ۱۱۵/۲±۱/۹۴ و سکوت منفی، برابر با ۵۲/۶۱±۱۵/۵۳ به‌دست آمد. دامنه نمرات ابزار «ترس از ارزیابی منفی» بین صفر تا ۷۲ و نقطه میانی آن ۳۶ است. میانگین به‌دست‌آمده در این پژوهش بالاتر از نقطه میانی بود و سطح نسبتاً بالای ترس از ارزیابی منفی را در میان پاسخ‌دهندگان نشان داد. در ابزار «خودکارآمدی تحصیلی»، دامنه نمرات کل بین ۲۵ تا ۱۲۵ و نقطه میانی ۷۵ در نظر گرفته شد. میانگین مشاهده‌شده بیش از این مقدار بود که بیان‌گر سطح بسیار مطلوب خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجویان است. همچنین در ابزار «سکوت منفی» که دامنه نمرات آن از ۱۴ تا ۷۰ و نقطه میانی ۴۲ می‌باشد، میانگین حاصل، بالاتر از نقطه میانی گزارش شد و بیان‌گر سطح متوسط رو به بالا سکوت منفی در میان شرکت‌کنندگان می‌باشد.

این نتایج حاکی از آن است که شرکت‌کنندگان مطالعه، در مجموع از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردار بوده و در عین حال، میزان ترس از ارزیابی منفی و سکوت منفی آنان نیز نسبت به حد متوسط بیش‌تر ارزیابی شده است. پیش از انجام تحلیل عاملی، برای هر یک از متغیرهای پژوهش، شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO و آزمون بارتلت بررسی شد، که مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۹۶ به‌دست آمد که بزرگ‌تر از مقدار مبنا (۰/۷۰) بوده و نشان‌دهنده کفایت نمونه‌ها برای تحلیل عاملی تأییدی است. نتایج آزمون بارتلت با مقدار آماره تقریبی ۲۵۳۶۶/۰۲۶، درجه آزادی ۴۷۲ و سطح معناداری P < ۰/۰۰۰ بیان‌گر آن بود که ماتریس همبستگی متغیرها از نظر آماری معنادار است؛ بنابراین انجام تحلیل عاملی تأییدی توجیه‌پذیر می‌باشد. همچنین با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، ضریب همبستگی خطی بین متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی

متغیرها	سکوت منفی	خودکارآمدی تحصیلی	ترس از ارزیابی منفی
سکوت منفی	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۹**	۱	
ترس از ارزیابی منفی	۰/۷۶**	-۰/۸۸**	۱

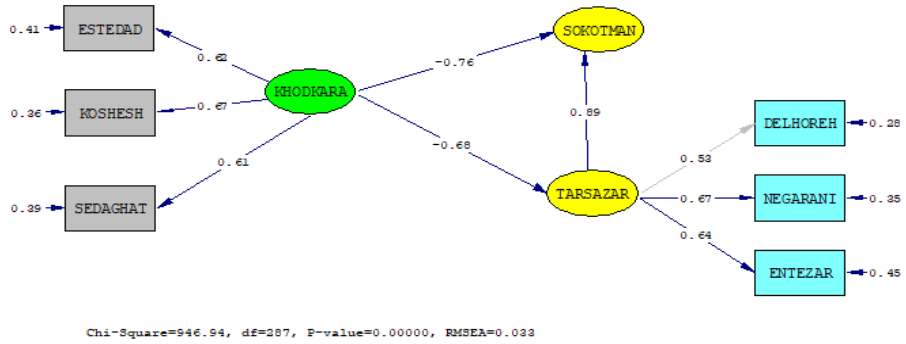
**همبستگی در سطح یک درصد معنادار است.
* همبستگی در سطح ۵ درصد معنادار است.

بر اساس نتایج جدول (۲)، بین خودکارآمدی تحصیلی با سکوت منفی و نیز بین خودکارآمدی تحصیلی با ترس از ارزیابی منفی، رابطه منفی و قوی وجود دارد؛ به این معنا که با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، میزان سکوت منفی و ترس از ارزیابی منفی کاهش می‌یابد. بنابراین، همبستگی مثبت و معنادار بین ترس از ارزیابی منفی و سکوت منفی نشان می‌دهد که هرچه ترس از ارزیابی بیش‌تر باشد، میزان سکوت منفی نیز افزایش می‌یابد.
شکل ۱و۲، مدل‌یابی معادلات ساختاری را در دو حالت

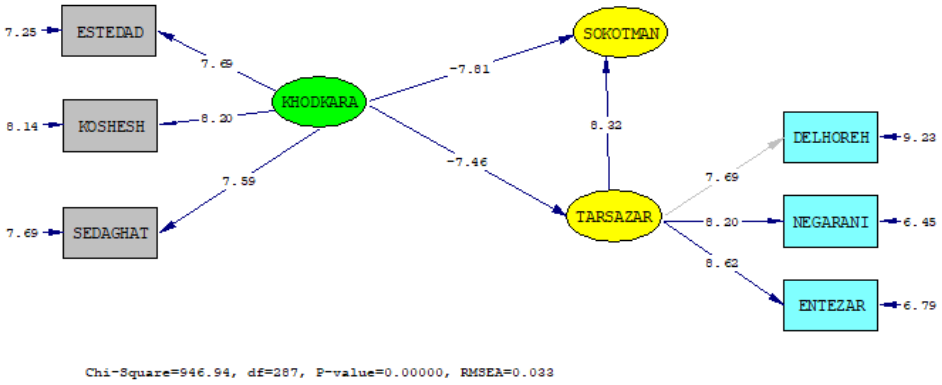
[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

استاندارد و معنی داری نمایش می‌دهد. ضرایب مسیر نشان می‌دهد که خودکارآمدی به‌طور منفی بر سکوت و ترس از ارزیابی منفی تأثیر دارد و همچنین رابطه بین سکوت منفی و ترس از ارزیابی منفی مثبت و معنادار است.

شکل ۱. اندازه‌گیری مدل کلی در حالت استاندارد



شکل ۲. اندازه‌گیری مدل کلی در حالت معنی‌داری



جدول ۳. وزن‌های رگرسیونی رابطه بین متغیرها پژوهش

مسیر	نوع اثر	برآورد	P	T	مقدار قابل قبول	نتیجه
استعداد ← خودکارآمدی تحصیلی	مستقیم	۰/۵۴	<۰/۰۰۱	۱۲/۸۹	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
کوشش ← خودکارآمدی تحصیلی	مستقیم	۰/۵۵	<۰/۰۰۱	۱۲/۰۹	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
صداقت ← خودکارآمدی تحصیلی	مستقیم	۰/۵۹	<۰/۰۰۱	۱۱/۸۴	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
احساس دلهره ← ترس از ارزیابی منفی	مستقیم	۰/۵۹	<۰/۰۰۱	۱۱/۱۲	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
نگرانی ← ترس از ارزیابی منفی	مستقیم	۰/۵۶	<۰/۰۰۱	۹/۶۲	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
انتظار و توقع ← ترس از ارزیابی منفی	مستقیم	۰/۵۰	<۰/۰۰۱	۸/۹۴	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
خودکارآمدی تحصیلی ← سکوت منفی	مستقیم	۰/۷۶	<۰/۰۰۱	۷/۸۱	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
خودکارآمدی تحصیلی ← ترس از ارزیابی منفی	مستقیم	۰/۶۸	<۰/۰۰۱	۷/۴۶	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
ترس از ارزیابی منفی ← سکوت منفی	مستقیم	۰/۸۹	<۰/۰۰۱	۸/۳۲	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد
خودکارآمدی تحصیلی –ترس از ارزیابی منفی ← سکوت منفی	غیرمستقیم	۰/۵۱	<۰/۰۰۱	۵/۳۷	بزرگتر از ۰/۳۰	تایید شد

جدول ۳، وزن‌های رگرسیونی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج بیان می‌کند که همه مسیرهای مستقیم بین شاخص‌های خودکارآمدی تحصیلی و خود متغیر، و نیز مسیرهای میان ترس از ارزیابی منفی، سکوت منفی و

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

خودکارآمدی تحصیلی معنادار و تأیید شده‌اند.

برازش الگوی نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۲۳، کای اسکوربه درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{d_f}$)۳/۲۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۲، شاخص برازش هنجارنشده (NNFI) ۰/۹۲، شاخص برازش هنجارشده (NFI) ۰/۹۳، شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۱ و شاخص برازش افزایشی (IFI) ۰/۹۲ به‌دست آمد که نشان می‌دهد الگوی نهایی از برازش خوبی برخوردار است.

بحث

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سکوت منفی بود. یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی اثر منفی و معناداری بر سکوت منفی دانشجویان دارد؛ به این معنا که با افزایش باور افراد به توانایی‌های خود در مواجهه با وظایف تحصیلی، تمایل آن‌ها به اجتناب از تعامل گفتاری و شرکت فعال در کلاس کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های داخلی(۶) و خارجی(۳۲) همخوانی دارد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در کاهش رفتارهای کناره‌گیرانه و واکنش‌های منفی، از جمله سکوت منفی در محیط‌های آموزشی ایفا می‌کند. این موضوع از منظر روان‌شناسی آموزشی قابل تفسیر است؛ زیرا خودکارآمدی بالا موجب تقویت انگیزش درونی، احساس کنترل بر نتایج و کاهش اضطراب عملکرد در موقعیت‌های آموزشی می‌شود(۳۳). یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی با ترس از ارزیابی منفی رابطه معکوس دارد؛ یعنی دانشجویانی که به توانمندی خود اعتماد دارند، کم‌تر از قضاوت دیگران بیم دارند. نتایج به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های انجام شده همخوانی دارد(۳۴) و از لحاظ نظری نیز قابل تبیین می‌باشد؛ زیرا خودکارآمدی بالا، باعث شکل‌گیری ارزیابی‌های مثبت نسبت به خود و کاهش وابستگی بیش از حد به بازخورد اجتماعی است. در مقابل، افراد با خودکارآمدی پایین تمایل دارند خطرات احتمالی را بیش‌برآورد کنند و در نتیجه، نسبت به ارزیابی منفی آسیب‌پذیرتر می‌شوند(۳۳). این یافته در واقع تأیید می‌کند که باور به توانایی شخصی نوعی سپر روان‌شناختی در برابر اضطراب اجتماعی و ترس از قضاوت منفی می‌باشد.

پژوهش‌ها بیان می‌کنند که خودکارآمدی تحصیلی پایین با سطوح بالاتر با ترس از ارزیابی منفی همراه است؛ یعنی دانشجویانی که به توانایی‌های تحصیلی خود اطمینان ندارند، بیش‌تر نگران قضاوت یا نظر منفی دیگران درباره عملکردشان خواهند بود. بندورا(۱۲) به صراحت اشاره می‌کند: فراگیرانی که دارای خودکارآمدی پایین هستند بهطور معمول شدت خطرات احتمالی را بزرگ جلوه داده و نسبت به اضطراب و ترس از ارزیابی منفی آسیب‌پذیرتر هستند. این دیدگاه نشان می‌دهد که خودکارآمدی نه‌تنها با انجام وظایف شناختی بلکه با تنظیم هیجانات منفی نیز رابطه مستقیم دارد و کاهش آن موجب تشدید ترس‌های اجتماعی می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر، رابطه مثبت بین ترس از ارزیابی منفی و سکوت منفی بود که با نتایج پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد(۳۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که ترس بیش‌تری از ارزیابی منفی دارند، برای پرهیز از انتقاد یا قضاوت منفی، تمایل بیش‌تری به رفتارهای سکوت و پنهان‌کاری در محیط‌های آموزشی دارند؛ این امر به عنوان نوعی راهبرد اجتنابی عمل می‌کند. واتسون و فرند (Watson & Friend)(۲۲) اشاره می‌کنند که: افرادی که ترس بالایی از ارزیابی منفی دارند، طبق‌معمول از موقعیت‌هایی که امکان قضاوت توسط دیگران وجود دارد، اجتناب کرده و اغلب برای کاهش ریسک بازخورد انتقادی، سکوت را انتخاب می‌کنند. در محیط‌های یادگیری، این نوع سکوت می‌تواند به شکل کاهش مشارکت گفتاری، بی‌تمایلی در بحث علمی و حتی کاهش احساس تعلق به کلاس ظاهر شود. به این ترتیب، ترس از ارزیابی منفی نقش مهمی در محدودسازی تعامل آموزشی دارد و می‌تواند یکی از عوامل اصلی افت مشارکت ارتباطی در میان دانشجویان باشد.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

نکته اساسی این پژوهش، تأیید نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی میان خودکارآمدی و سکوت منفی است. این نقش نشان می‌دهد که اثر خودکارآمدی بر سکوت رفتاری تنها مستقیم نیست، بلکه از مسیر سازه‌های هیجانی نیز عبور می‌کند. مدل به‌دست‌آمده حاکی از آن است که کاهش خودکارآمدی، زمینه‌ساز افزایش ترس از ارزیابی منفی می‌باشد و همین ترس، احتمال بروز رفتارهای سکوت ارتباطی را افزایش می‌دهد. چنین الگویی با گزارش چن و همکاران (Chen J& et al) همخوانی دارد(۳۶). پژوهش حاضر از لحاظ نظری نشان می‌دهد که سازه‌های شناختی و هیجانی در محیط یادگیری درهم‌تنیده‌اند؛ بدین معنا که باورهای شناختی فرد درباره توانایی‌های شخصی می‌تواند از طریق مکانیسم‌های هیجانی مانند ترس یا ارزیابی منفی بر رفتار ارتباطی او تأثیر بگذارد. از دیدگاه کاربردی نیز این نتایج قابل‌استفاده‌اند، زیرا نشان می‌دهند که با افزایش خودکارآمدی از طریق بازخوردهای مثبت، آموزش راهبردهای مقابله با اضطراب و ایجاد فضای امن برای اشتباهات آموزشی، که می‌توان میزان سکوت منفی را در دانشجویان کاهش داد. همچنین، با ارزیابی مستمر، احساس کارآمدی دانشجویان و اتخاذ رویکردهای حمایتی در فرایند آموزش، امکان افزایش تعامل کلاسی و مشارکت علمی بیش‌تر فراهم می‌شود. در واقع، یافته‌های این پژوهش چارچوب نظری مناسبی برای درک روابط بین متغیرهای شناختی و هیجانی مؤثر بر رفتارهای ارتباطی در کلاس ارائه می‌کنند.

از نقاط قوت مطالعه حاضر می‌توان به نوآوری در پرداختن به موضوع و مدل‌سازی روابط بین متغیرها، استفاده از ابزارهای استاندارد و حجم نمونه نسبتاً کافی و تمرکز بر متغیر نوظهوری چون «سکوت منفی» در بستر آموزش علوم پزشکی اشاره کرد. همچنین انتخاب جامعه آماری دانشجویان علوم پزشکی، علاوه بر اهمیت علمی، از نظر کاربردی می‌تواند مبنای برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مدیریتی قرار گیرد. در عین حال، مطالعه حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود؛ از جمله استفاده از روش خوداظهاری در گردآوری داده‌ها که احتمال بروز سوگیری پاسخ را افزایش می‌دهد، محدود بودن جامعه آماری به یک دانشگاه خاص که تعمیم نتایج را با احتیاط همراه می‌سازد و ماهیت مقطعی پژوهش که امکان بررسی روابط علّی را محدود می‌نماید. از این رو، انجام تحقیقات آتی با رویکرد طولی و چندمرکزی و بهره‌گیری از داده‌های ترکیبی می‌تواند به غنا و استحکام شواهد حاصل از این حوزه بیفزاید.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، نقش مهمی در کاهش سکوت منفی دارد؛ به‌طوری‌که این متغیر علاوه بر اثر مستقیم، از طریق کاهش ترس از ارزیابی منفی به‌صورت غیرمستقیم نیز بر سکوت منفی تأثیرگذار است. بنابراین، برای کاهش رفتار سکوت منفی و اضطراب مرتبط با ارزیابی‌های منفی، مدیران آموزشی می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های خودتنظیمی، مدیریت اضطراب و تقویت اعتماد به نفس تحصیلی، سطح خودکارآمدی دانشجویان را ارتقا دهند. به‌علاوه، استفاده از روش‌های نوین آموزشی و یادگیری فعال می‌تواند مشارکت دانشجویان را افزایش داده و سکوت منفی را کاهش دهد. این اقدامات کاربردی ضمن همسویی با پژوهش‌های قبلی، فرصت‌های بهبود کیفیت یادگیری و تعاملات آموزشی را فراهم می‌کند.

قدردانی

بدین‌وسیله مراتب قدردانی و سپاس خود را از دانشجویانی که همکاری و مساعدت لازم را داشتند، اعلام می‌نمایم.

تضاد منافع

در این مقاله تضاد منافعی وجود ندارد.

ملاحظات اخلاقی

پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز با کد اخلاق IR.IAU.AHVAZ.REC.1403.441 می‌باشد.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.48305/26.0.1]

منابع

1. King J. Silence In The Second Language Classrooms Of Japanese Universities. Applied Linguistics. 2013; 34(3): 325-43.
2. Peng F, Kang L, Shi J, Liu M. Cultural Distance, Classroom Silence And Culturally Responsive And Inclusive Education: Evidences From Migrant College Students In Shanghai. Behav Sci. 2023; 13(3): 193.
3. Khalili Geshnigani Z, Ghadampour E, Gholamrezaei S. [The Relationship Of Psychological Entitlement And Religious Orientation With Life Satisfaction In Students With Symptoms Of Academic Procrastination: The Mediating Role Of Psychological Well-Being]. Journal of New Thoughts on Education. 2023; 19(4): 143-61.[Persian]
4. Hasan HR, Turiman S, Othman S, Nor ZM. An Examination Of Students' Perceptions Of Class Discussions In 'Malay Language For Professional Communication'. International Journal of the Malay World and Civilisation. 2021; 9(2): 3-14.
5. Liu NF, Littlewood W. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? System. 1997; 25(3): 371-84.
6. Khalili Geshnigani Z, Ghadampour E, Gholamrezae S. [The Mediating Role Of Academic Self-Efficacy In The Relationship Between Personality Traits And Students' Classroom Silent Behavior]. Rooyesh-E-Ravanshenasi . 2022; 11(7): 21-32.[Persian]
7. Yue Y, Jia Y, Wang X. Self-efficacy and negative silence in the classroom: The mediating role of fear of negative evaluation. Nurse Educ Pract. 2022; 62: 103379.
8. Haghani F, Asgari F, Zare S, Mahjoob-Moadab H. [Correlation Between Self-Efficacy And Clinical Performance Of Internship Nursing Students]. Research in Medical Education. 2013; 5(1): 22-30.[Persian]
9. Hayati M, Adeli SH. Assessment Of Academic Self-Efficacy Of Students Of Qom University Of Medical Sciences In 2017–2018. Education Strategies in Medical Sciences. 2019; 12(3): 45-52.
10. Pajares F, editors. Motivational Role Of Self-Efficacy Beliefs In Self-Regulated Learning. In: Schunk DH, Zimmerman BJ, editors. Motivation And Self-Regulated Learning: Theory, Research, And Practice. 1st ed. New York: Routledge; 2012:111-139.
11. Arik S. The Relations Among University Students' Academic Self-Efficacy, Academic Motivation, And Self-Control And Self-Management Levels. International Journal Of Education And Literacy Studies. 2019; 7(4): 23-34.
12. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise Of Control. 1st ed. New York: Worth Publishers; 1997:39.
13. Linnenbrink EA, Pintrich PR. The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. 2003; 19(2): 119-137.
14. Pajares F,Schunk DH, editors. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and and school achievement. In: Riding RJ, Rayner SG, editors. Self-perception. New York City, New York: Ablex Publishing; 2001: 239–265.
15. Bassi M, Steca P, Delle Fave A, Caprara GV. Academic Self-Efficacy Beliefs And Quality Of Experience In Learning. J Youth Adolesc. 2007; 36(3): 301-12.
16. Mirzaei-Alavijeh M, Hosseini SN, Motlagh MI, Jalilian F. [Academic Self-Efficacy And Its Relationship With Academic Variables Among Kermanshah University Of Medical Sciences Students: A Cross-Sectional Study]. Pajouhan Scientific Journal. 2018; 16(2): 18-25.[Persian]
17. Elias SM, Macdonald S. Using Past Performance, Proxy Efficacy, And Academic Self-Efficacy To Predict College Performance. J Appl Soc Psychol. 2007; 37(11): 2518-2531.
18. Elias SM, Loomis RJ. Utilizing Need for Cognition And Perceived Self-Efficacy To Predict Academic Performance. J Appl Soc Psychol. 2002; 32(8): 1687-1702.
19. Schunk DH, Pajares F, editors. The Development Of Academic Self-Efficacy. In: Wigfield A, Eccles J, editors. Development Of Achievement Motivation. San Diego: Academic Press; 2002:15-31.
20. Zimmerman BJ. Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. Contemp Educ Psychol. 2000; 25(1): 82-91.
21. Carleton RN, Mccreary DR, Norton PJ, Asmundson G. Brief Fear Of Negative Evaluation Scale-Revised. Depress Anxiety. 2006; 23(5): 297-303.
22. Watson D, Friend R. Measurement Of Social-Evaluative Anxiety. J Consult Clin Psychol. 1969; 33(4): 448-457.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.48305/26.0.1]

23. Heimberg RG, Brozovich FA, Rapee RM, editors. A Cognitive-Behavioral Model Of Social Anxiety Disorder. In: Hofmann SG, Dibartolo PM, editors. Social Anxiety: Clinical, Developmental, And Social Perspectives. 3rd ed. Amsterdam: Elsevier Academic Press; 2014:704-728.
24. Araghi T, Busch CA, Cooper KM. The Aspects Of Active-Learning Science Courses That Exacerbate And Alleviate Depression In Undergraduates. CBE Life Sci Educ. 2023 ;22(2): ar26.
25. Rone CC. Investigating A Relationship Between Fear Of Negative Evaluation, State Anxiety, And Person Perception [Dissertation]. Pocatello, Idaho: Idaho State University; 2013.
26. Iqbal A, Ajmal A. Fear Of Negative Evaluation And Social Anxiety In Young Adults. Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences. 2018; 4(1): 45-53.
27. Behnamfar R, Zameni F, Enayati T. [Effect of Dissatisfaction with Academic Field on Class Silence Behavior]. Education Strategies in Medical Sciences. 2015; 8 (3) :145-149.[Persian]
28. Behnamfar R, Zameni F. [The Effect Of Cognitive Structure On Class Silence]. Journal of Medical Education and Development. 2016; 10(4): 286-93.[Persian]
29. Jinks JL, Morgan VL. Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. The Clearing House. 1999; 72(4): 224–230.
30. Bandak M. [Investigating The Impact Of Life Skills Training On Academic Self-Efficacy]. Educational Psychology. 2015; 11(37): 19-33.[Persian]
31. GholamiHyderabad Z, Ebrahimipour S. [The Effectiveness Of Cognitive Behavioral Therapy Techniques On Fear Of Negative Evaluation And Self-Esteem In 11-12-Year-Old Students In Tehran]. Applied in Research Counseling. 2018; 1(2): 1-26.[Persian]
32. Yue Y, Jia Y, Wang X. Self-Efficacy And Negative Silence In The Classroom: The Mediating Role Of Fear Of Negative Evaluation. Nurse Educ Pract. 2022; 62: 103379.
33. Amiri M, Sadeghi E, Parvane A, Khosravi A. The Association of Self-Efficacy With Self-Care Behaviors, Anxiety, And Academic Motivation In Iranian Medical Sciences Students. The Open Public Health Journal. 2024; 17(1).
34. Keshtkaran Z, Shirazi F, Darvishpour S. Are Academic Self-Efficacy and Fear Of Negative Evaluation Related To Nursing Students' Clinical Competence? [Cited 2025 Dec 9]. available from: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3268084/v1
35. Abbasi M, Maleki M, Romanian S. [Investigate The Effect Of Social Skills Training On Reducing Classroom Silence, Fear Of Negative Evaluation And Shyness Of Female Students]. Education Strategies in Medical Sciences. 2020; 13(4): 306-15.[Persian]
36. Chen J, Ye B, Miao H. Configuration Analysis Of Negative Silence In College Classroom Based On FSQCA Method. Sci Rep. 2025; 15(1): 24786.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.48305/26.0.1]

Developing a Causal Model of Academic Self Efficacy and Negative Silence: The Mediating Role of Fear of Negative Evaluation

Sepideh Jafari[1], Maryam Hazbeh Zadeh[2]

Abstract

Introduction: *Classroom silence is regarded as a form of negative classroom behavior. Academic self-efficacy and fear of negative evaluation are among the influential factors associated with negative silence. This study endeavored to investigate the mediating role of fear of negative evaluation in the relationship between academic self-efficacy and negative silence among students of Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences.*

Methods: *This analytical–correlational study employed structural equation modeling. From a temporal perspective, it was a cross-sectional survey, and in terms of data collection, it was survey-based. The population consisted of 6403 students of during the academic years 2024–2025. The sample size was determined as 362 students using the Morgan table, and participants were selected through simple random sampling. Data were collected using standardized questionnaires. Data analysis was conducted at both descriptive and inferential levels. At the descriptive level, indices such as mean and standard deviation were examined, and at the inferential level, Pearson correlation coefficients and structural equation modeling were applied to evaluate the relationships among variables.*

Results: *The results of structural equation modeling indicated that academic self-efficacy had a significant effect on reducing negative silence ($\beta = -0.76$, $p < 0.001$). Besides, academic self-efficacy indirectly reduced negative silence through decreasing fear of negative evaluation ($\beta = -0.51$, $p < 0.001$). The positive and significant effect of fear of negative evaluation on negative silence ($\beta = 0.89$, $p < 0.001$) indicates the partial and significant mediating role of this variable in the relationship between academic self-efficacy and negative silence.*

Conclusion: *The findings indicate that students with higher levels of academic self-efficacy experience lower fear of negative evaluation, and this process indirectly leads to a reduction in negative silence.*

Keywords: Academic Self-Efficacy, Negative Silence, Fear of Negative Evaluation, Jundishapur

Addresses:

1. (✉) Assistant Professor Department of educational Governance and Human Resources, Ahv.C., Islamic Azad University Ahvaz, Iran. Email: Sepideh-jafari@iauahvaz.ac.ir
2. MSc Student of Educational Management, Ahv.C., Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. Email: hzbhzadhmrym@gmail.com

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.48305/26.0.1]