



Exploring the Dimensions and Components of Silence in Students' Classroom Interactions: A Phenomenological Approach

Sepideh Bahadori¹, Haideh Ashouri^{1*}

1. Department of Educational Sciences, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** Haideh.ashuri@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/10/27
Accept: 2026/02/24
Published: 2026/03/21

Keywords:

Classroom silence, classroom interaction, classroom management, family factors, school structure, phenomenology

Article Cite:

Bahadori, S. & Ashouri, H. (2026). Exploring the Dimensions and Components of Silence in Students' Classroom Interactions: A Phenomenological Approach. *Sociology of Education*, 12(1): 1-17.

Purpose: The present study aimed to explore the dimensions, underlying components, and contextual determinants of students' classroom silence based on elementary school teachers' lived experiences.

Methodology: This applied qualitative study employed a phenomenological research design. Participants consisted of 16 elementary school teachers from Tonekabon city selected through purposive sampling based on theoretical saturation. Data were collected through in-depth semi-structured interviews. Trustworthiness of findings was ensured using Lincoln and Guba's criteria including credibility, transferability, dependability, and confirmability. Data analysis was conducted using thematic analysis through open, axial, and selective coding procedures with MAXQDA 2020 software.

Findings: Inferential analysis revealed that classroom silence is a multidimensional phenomenon emerging from the interaction of psychological, pedagogical, familial, and institutional factors. Four major categories were identified: student individual characteristics, teacher classroom management, family factors, and school structure, encompassing 14 subthemes and 48 semantic codes. Findings indicated that communication anxiety, low self-confidence, teacher-centered instructional practices, limited psychological safety, family challenges, and rigid school regulations significantly contribute to students' silence. The results further suggested that silence functions not merely as disengagement but as an adaptive coping strategy shaped by perceived classroom climate and participation opportunities.

Conclusion: The study concludes that classroom silence results from a dynamic interaction between learner characteristics, instructional practices, family context, and institutional structures, highlighting the necessity of systemic educational interventions focused on psychological safety, participatory teaching, social skill development, and supportive school environments.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.12.1.18>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Classroom interaction constitutes the core of meaningful learning processes, as education is not limited to the transmission of knowledge but fundamentally relies on dialogue, participation, and social engagement among learners. Within this interactive environment, classroom silence has emerged as a complex educational phenomenon attracting increasing scholarly attention. Traditionally, silence was interpreted as a sign of discipline or attentiveness; however, contemporary educational research has reconceptualized silence as a multidimensional communicative behavior reflecting psychological, social, pedagogical, and institutional dynamics (Meshki Baf Moghadam et al., 2019; Wang & Moskal, 2019).

Recent studies emphasize that silence should not be equated with passivity or lack of learning. Instead, it represents a meaningful response shaped by learners' perceptions of classroom climate, interpersonal relations, and self-efficacy. In intercultural and educational contexts, silence may signal anxiety, fear of negative evaluation, cultural adaptation, or cognitive reflection rather than disengagement (Wang et al., 2022; Zhouyuan, 2016). Researchers have demonstrated that students often choose silence as a coping strategy when they perceive communicative risks or psychological insecurity in classroom environments (Ghoreyshi Khorasgani et al., 2022).

Developmental psychology further explains classroom silence through adolescent socio-emotional transitions. During periods of identity formation, learners become highly sensitive to peer judgment and teacher evaluation, which may reduce verbal participation despite cognitive readiness to engage (Simmons, 2017). Meta-synthesis studies have confirmed that silent students frequently possess adequate academic abilities but demonstrate lower communication confidence or higher social anxiety (Mohammadi et al., 2025). These findings challenge deficit-oriented perspectives and instead frame silence as a contextual and relational phenomenon.

Teacher-related variables have also been identified as critical determinants of classroom silence. Instructional style, classroom management practices, and teacher–student interaction patterns strongly influence participation. Teacher-centered instruction, limited feedback opportunities, and rigid communicative structures tend to suppress student voice and reinforce silent behavior (C. H. Shan, 2020; C. H. E. N. Shan, 2020). Conversely, collaborative pedagogies and dialogic teaching approaches encourage engagement and reduce communicative withdrawal (Aripin, 2019; Aripin & Umam, 2019). The emotional tone established by teachers plays a particularly influential role, as supportive interactions foster psychological safety necessary for active participation (Taylor et al., 2017).

Research has additionally highlighted the influence of family context on classroom communication. Parenting styles, emotional support, and early socialization experiences shape students' social competence and willingness to express opinions publicly. Students raised in supportive environments typically demonstrate higher participation, whereas fear of criticism and limited social skills increase tendencies toward silence (Ghadampour et al., 2023). Phenomenological investigations have similarly revealed that classroom silence emerges from the intersection of personal traits, peer relationships, and family experiences (Araban & Romani, 2018).

Institutional and cultural dimensions further complicate the phenomenon. School structures characterized by strict regulations, competitive evaluation systems, and hierarchical authority relations may unintentionally discourage student participation. When psychological safety is lacking, students often perceive silence as the safest communicative option (Pirkamali et al., 2024; Sparapani et al., 2016). Cross-cultural research confirms that silence may reflect broader sociocultural expectations regarding authority, respect, and participation norms (Bagheri et al., 2024).

Moreover, technological transformations in education have introduced new forms of silence. Studies on synchronous virtual classrooms reveal that reduced social presence, technological barriers, and digital anxiety contribute to increased student silence in online environments (Sekwati et al., 2026). Experiences during emergency remote education further demonstrated that learning environments significantly shape participation patterns and communicative behaviors (Khajavi, 2021).

Recent pedagogical innovations propose intervention strategies to address classroom silence, including communication-support technologies, structured discussion systems, and public speaking training aimed at reducing communication apprehension (Hashmi, 2025; Matsuda et al., 2025). Despite these advances, many studies remain quantitative and fail to capture the lived experiences of teachers who directly observe students' silent behaviors. Therefore, a phenomenological perspective is required to understand how silence is experienced, interpreted, and constructed within everyday classroom interactions.

Accordingly, the present study aimed to explore the dimensions and components of students' classroom silence based on elementary school teachers' lived experiences through a phenomenological approach.

Methods and Materials

This study adopted a qualitative research design grounded in phenomenology to explore the lived experiences of teachers regarding students' classroom silence. The research was applied in purpose and focused on understanding meanings embedded in educational interactions rather than testing predetermined hypotheses.

Participants consisted of elementary school teachers selected through purposive sampling based on professional experience and relevance to the research topic. The sampling process continued until theoretical saturation was achieved, resulting in the participation of sixteen teachers with diverse teaching backgrounds and years of professional experience. Inclusion criteria required participants to possess relevant academic qualifications and a minimum level of teaching experience to ensure rich experiential data.

Data collection was conducted using in-depth semi-structured interviews that allowed participants to narrate authentic classroom experiences. Interviews explored perceptions of silent student behavior, contextual conditions influencing participation, and teachers' interpretations of silence within educational practice. All interviews were recorded, transcribed verbatim, and systematically organized for analysis.

To ensure trustworthiness, established qualitative criteria including credibility, transferability, dependability, and confirmability were applied throughout the research process. Continuous engagement with data, participant validation, and analytic transparency strengthened the reliability of findings.

Data analysis followed thematic analysis procedures involving open coding, axial coding, and selective coding. Initially, meaningful statements were identified and coded. Related codes were then grouped into conceptual categories, and finally overarching themes were extracted to construct a comprehensive model explaining classroom silence. Qualitative data analysis software facilitated systematic organization, comparison, and interpretation of interview data.

Findings

Analysis of interview data revealed classroom silence as a multidimensional phenomenon emerging from interconnected psychological, pedagogical, familial, and institutional factors. Four main thematic categories were identified: student individual characteristics, teacher classroom management, family-related factors, and school structural conditions.

The first major category, student individual characteristics, encompassed themes such as communication difficulties, personality traits, emotional insecurity, cognitive hesitation, and limited critical thinking development. Participants described silent students as often experiencing anxiety, low self-confidence, fear of peer judgment, and uncertainty regarding academic competence. Silence frequently appeared as a protective strategy allowing students to avoid perceived social risks within classroom interactions.

The second category, teacher classroom management, included subthemes related to instructional methods, interaction quality, motivational practices, and classroom control strategies. Teachers reported that lecture-based instruction, limited dialogue opportunities, insufficient feedback, and lack of pedagogical flexibility contributed to students' reluctance to speak. Conversely, interactive teaching practices were perceived as encouraging participation and reducing silence.

The third category involved family factors influencing classroom behavior. Participants highlighted the impact of emotional climate at home, parental involvement, social skill development, and time-management habits. Students experiencing family stress, limited emotional support, or weak communication patterns were more likely to demonstrate silent behavior in classroom settings.

The fourth category concerned school structure and organizational environment. Themes included rigid institutional rules, lack of psychological safety, competitive evaluation systems, and limited opportunities for student voice. Teachers emphasized that school culture significantly shaped students' willingness to participate, with restrictive environments fostering silence as an adaptive behavioral response.

Overall, the findings suggested that classroom silence results from the interaction of multiple ecological layers rather than a single causal factor. Silence emerged as a dynamic response shaped simultaneously by internal psychological processes and external educational contexts.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that classroom silence should be understood as a relational and systemic phenomenon rather than an individual deficit. Students' silent behavior reflects complex interactions between personal characteristics, instructional practices, family environments, and institutional structures. Silence often functions as an adaptive strategy through which students regulate emotional risk, maintain social acceptance, and cope with perceived insecurity within learning environments.

The prominence of individual psychological factors confirms that participation is strongly tied to learners' emotional safety and self-perception. When students lack confidence or fear negative evaluation, verbal engagement decreases regardless of academic ability. These results highlight the importance of addressing emotional dimensions of learning alongside cognitive outcomes.

Teacher practices emerged as a central mediating factor shaping classroom communication. Classrooms characterized by dialogic interaction, supportive feedback, and flexible pedagogy appeared to foster participation, whereas authoritative or monotonous instructional styles reinforced communicative withdrawal. This finding underscores the transformative role of teachers in either reproducing or disrupting cultures of silence.

Family influences further reveal that classroom participation cannot be separated from broader socialization processes. Emotional security, communication habits, and social competencies cultivated outside school significantly shape students' engagement patterns. Educational interventions therefore require collaboration between schools and families rather than isolated classroom-based solutions.

Institutional structures also play a decisive role. Schools that emphasize control, rigid discipline, and performance pressure may unintentionally suppress student voice. In contrast, environments promoting psychological safety, inclusion, and dialogue enable students to express ideas more confidently. Thus, classroom silence reflects organizational culture as much as individual behavior.

Taken together, the study suggests that reducing classroom silence requires systemic educational transformation rather than isolated behavioral interventions. Effective strategies should integrate learner-centered pedagogy, emotionally supportive classroom climates, family engagement initiatives, and participatory school policies.

In conclusion, classroom silence represents a meaningful communicative phenomenon shaped by multilayered educational realities. Understanding silence through teachers' lived experiences provides valuable insight into hidden dynamics of classroom interaction and highlights the necessity of creating learning environments where students feel psychologically safe, socially valued, and intellectually empowered to speak.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های سکوت در تعاملات کلاسی دانش‌آموزان: رویکرد پدیدارشناسانه

سپیده بهادری^۱، هایده عاشوری^{۱*}

۱. گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: Haideh.ashuri@iau.ac.ir

چکیده	مقاله تحقیقاتی
<p>هدف: هدف پژوهش حاضر واکاوی عمیق ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل زمینه‌ای مؤثر بر سکوت دانش‌آموزان در تعاملات کلاسی با تکیه بر تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی بود.</p> <p>روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۶ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان تنکابن بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس اصل اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری گردید و برای اطمینان از اعتبار و پایایی داده‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت اطمینان استفاده شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با بهره‌گیری از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ انجام گرفت.</p> <p>یافته‌ها: تحلیل استنباطی داده‌ها نشان داد سکوت کلاسی پدیده‌ای چندسطحی و برآمده از تعامل عوامل فردی، آموزشی، خانوادگی و ساختاری است. چهار مقوله اصلی شامل ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، مدیریت کلاس معلم، عامل خانوادگی و ساختار مدرسه استخراج شد که در قالب ۱۴ مضمون فرعی و ۴۸ کد معنایی سازمان‌دهی گردید. یافته‌ها نشان داد ضعف مهارت‌های ارتباطی، اضطراب اجتماعی، روش‌های تدریس معلم‌محور، نبود امنیت روانی کلاس، مشکلات خانوادگی و قوانین مدرسه از مهم‌ترین سازوکارهای تبیین‌کننده سکوت هستند. همچنین نتایج بیانگر آن بود که سکوت دانش‌آموزان نه صرفاً نشانه انفعال، بلکه راهبردی انطباقی در مواجهه با نایمنی روانی و فقدان فرصت مشارکت محسوب می‌شود.</p> <p>نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد سکوت کلاسی حاصل برهم‌کنش پویا میان ویژگی‌های فردی یادگیرندگان، شیوه‌های مدیریتی معلمان، بستر تربیتی خانواده و ساختار نهادی مدرسه است و کاهش آن مستلزم رویکردی نظام‌مند مبتنی بر ارتقای امنیت روانی، آموزش مهارت‌های اجتماعی، بازنگری در مدیریت کلاس و اصلاح ساختارهای مدرسه می‌باشد.</p>	<p>دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۵</p> <p>پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵</p> <p>انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱</p> <p>واژگان کلیدی: سکوت کلاسی، تعاملات آموزشی، مدیریت کلاس، عوامل خانوادگی، ساختار مدرسه، پدیدارشناسی</p> <p>استناد مقاله: بهادری، سپیده، و عاشوری، هایده. (۱۴۰۵). واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های سکوت در تعاملات کلاسی دانش‌آموزان: رویکرد پدیدارشناسانه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۱): ۱-۱۷.</p>



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.12.1.18>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

کلاس درس به عنوان مهم‌ترین بستر رسمی یادگیری، فضایی اجتماعی، تعاملی و ارتباطی است که کیفیت آن نه تنها به انتقال دانش، بلکه به میزان مشارکت فعال یادگیرندگان وابسته است. تعامل کلاسی زمانی معنا پیدا می‌کند که دانش‌آموزان بتوانند اندیشه‌ها، پرسش‌ها و تجربه‌های خود را آزادانه بیان کنند؛ با این حال یکی از پدیده‌های پیچیده و نسبتاً پنهان در نظام‌های آموزشی معاصر، «سکوت کلاسی» است؛ پدیده‌ای که برخلاف ظاهر ساده خود، لایه‌های عمیق روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و سازمانی را در بر می‌گیرد. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند که سکوت صرفاً فقدان گفتار نیست، بلکه شکلی از کنش ارتباطی محسوب می‌شود که پیام‌های ضمنی درباره احساس امنیت، هویت یادگیرنده و کیفیت محیط آموزشی منتقل می‌کند (Meshki Baf Moghadam et al., 2019; Wang & Moskal, 2019).

در دهه‌های اخیر، مفهوم سکوت در کلاس درس از دیدگاه‌های نوینی مورد توجه قرار گرفته است. در رویکردهای سنتی، سکوت اغلب به عنوان نشانه نظم یا تمرکز تلقی می‌شد، اما تحقیقات جدید نشان داده‌اند که سکوت می‌تواند بازتابی از اضطراب، ترس از ارزیابی منفی، احساس طردشدگی یا فقدان انگیزش یادگیری باشد (Ghoreyshi Khorasgani et al., 2022; Zhouyuan, 2016). مطالعات بین‌فرهنگی نیز نشان می‌دهد سکوت در محیط‌های آموزشی دارای معانی چندگانه است و بسته به زمینه فرهنگی، سبک تدریس و روابط قدرت در کلاس، می‌تواند به عنوان مقاومت، انطباق یا راهبرد محافظتی دانش‌آموزان تفسیر شود (Wang et al., 2022).

یکی از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده سکوت کلاسی، ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان است. پژوهش‌های تحولی نشان داده‌اند که دوره کودکی و نوجوانی مرحله‌ای حساس برای شکل‌گیری هویت اجتماعی و خودپنداره تحصیلی است و تغییرات رشدی، فشارهای همسالان و حساسیت نسبت به قضاوت دیگران می‌تواند مشارکت کلامی دانش‌آموزان را کاهش دهد (Simmons, 2017). عوامل شخصیتی مانند خجالت، اضطراب اجتماعی، اعتمادبه‌نفس پایین و ترس از اشتباه، از جمله مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های سکوت در کلاس شناخته شده‌اند (Fathi Azar et al., 2016; Mohammadi et al., 2025). در همین راستا، پژوهش‌های فراترکیبی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان ساکت لزوماً فاقد توانایی یادگیری نیستند، بلکه اغلب ترجیح می‌دهند از مسیرهای غیر کلامی یا فردی در یادگیری مشارکت داشته باشند (Mohammadi et al., 2025).

افزون بر ویژگی‌های فردی، نقش معلم در شکل‌گیری یا کاهش سکوت کلاسی بسیار تعیین‌کننده است. رابطه معلم - دانش‌آموز، شیوه مدیریت کلاس و سبک تدریس می‌تواند احساس امنیت روانی یا تهدید را در محیط یادگیری ایجاد کند. زمانی که تدریس به شیوه معلم‌محور، یک‌طرفه و مبتنی بر کنترل باشد، فرصت مشارکت فعال کاهش یافته و سکوت به رفتار غالب تبدیل می‌شود (C. H. Shan, 2020; C. H. E. N. Shan, 2020). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فقدان تعامل مثبت، بازخورد حمایتی و تنوع روش‌های آموزشی، دانش‌آموزان را به کناره‌گیری ارتباطی سوق می‌دهد (Aripin, 2019; Aripin, 2019). حتی سکوت معلم نیز می‌تواند به شکل‌گیری فرهنگ سکوت در مدرسه منجر شود و پیام‌های ضمنی درباره محدود بودن مشارکت منتقل نماید (Kord Firoozjaee et al., 2016).

در مقابل، استفاده از رویکردهای مشارکتی و یادگیری اجتماعی - هیجانی می‌تواند سکوت را کاهش داده و سطح درگیری شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهد. مداخلات مبتنی بر یادگیری اجتماعی و هیجانی نشان داده‌اند که تقویت مهارت‌های ارتباطی، جرأت‌ورزی و همکاری گروهی به شکل معناداری رفتار سکوت کلاسی را کاهش می‌دهد (Abbasi et al., 2020; Taylor et al., 2017). همچنین پژوهش‌ها بیان می‌کنند که ایجاد فرصت‌های گفت‌وگو، شوخ‌طبعی آموزشی و تعامل انسانی معلم می‌تواند موانع ارتباطی دانش‌آموزان را شکسته و فضای مشارکتی ایجاد کند (Zhou et al., 2025).

عامل مهم دیگر در تبیین سکوت کلاسی، زمینه خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان است. خانواده نخستین محیط اجتماعی یادگیری ارتباط محسوب می‌شود و سبک‌های فرزندپروری، حمایت عاطفی والدین و مهارت‌های اجتماعی آموخته‌شده در خانه نقش تعیین‌کننده‌ای در مشارکت کلاسی دارند. مطالعات نشان داده‌اند که سبک‌های فرزندپروری مقتدر و حمایتگر، مشارکت کلامی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، در حالی که ترس از ارزیابی منفی و ضعف مهارت‌های اجتماعی به رفتار سکوت منجر می‌شود (Ghadampour et al., 2023). همچنین بررسی‌های پدیدارشناسانه نشان داده‌اند که عوامل خانوادگی، روابط همسالان و تجربه‌های پیشین آموزشی به صورت همزمان در شکل‌گیری سکوت دانش‌آموزان نقش دارند (Araban & Romani, 2018).

تحولات فناوریانه و گسترش آموزش مجازی نیز ابعاد جدیدی به مسئله سکوت افزوده است. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که در کلاس‌های برخط، سکوت می‌تواند ناشی از موانع فناوریانه، اضطراب دیجیتال یا کاهش حس تعلق اجتماعی باشد (Sekwati et al., 2026). تجربه آموزش در دوران بحران کرونا نیز نشان داد تغییر بستر یادگیری، الگوهای تعامل و مشارکت دانش‌آموزان را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و شکل‌های تازه‌ای از سکوت آموزشی را پدید می‌آورد (Khajavi, 2021).

از منظر سازمانی، ساختار مدرسه و فرهنگ نهادی نیز در ایجاد یا کاهش سکوت کلاسی نقش مهمی دارند. مدارس دارای قوانین سخت‌گیرانه، نظام‌های ارزشیابی تنبیهی و فضای رقابتی شدید، اغلب محیطی ایجاد می‌کنند که دانش‌آموزان برای اجتناب از اشتباه یا سرزنش، سکوت را انتخاب می‌کنند (Pirkamali et al., 2024). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت فعال زمانی شکل می‌گیرد که مدرسه امنیت روانی، حمایت عاطفی و فرصت ابراز نظر را برای دانش‌آموزان فراهم سازد (Sparapani et al., 2016).

مطالعات نوین حتی سکوت را نه صرفاً مسئله‌ای آموزشی بلکه پدیده‌ای فرهنگی و معنایی می‌دانند. در برخی دیدگاه‌ها، سکوت می‌تواند نشانه احترام، تفکر عمیق یا خودکنترلی باشد و بنابراین تفسیر آن بدون توجه به زمینه فرهنگی امکان‌پذیر نیست (Bagheri et al., 2024). تحلیل‌های نشانه‌شناختی نیز نشان داده‌اند که سکوت بخشی از نظام ارتباطی کلاس درس است که معناهای اجتماعی پیچیده‌ای را بازنمایی می‌کند (Meshki Baf Moghadam et al., 2019).

از سوی دیگر، تحقیقات معاصر بر مداخلات آموزشی برای شکستن چرخه سکوت تأکید دارند. طراحی سامانه‌های اشتراک نظر، آموزش سخنرانی در جمع و ایجاد فرصت‌های ارتباطی ساختارمند می‌تواند اضطراب ارتباطی را کاهش داده و مشارکت فعال را افزایش دهد (Hashmi, 2025; Matsuda et al., 2025). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد سکوت نه یک ویژگی ثابت فردی، بلکه نتیجه تعامل پویا میان فرد، معلم، خانواده و ساختار آموزشی است.

با وجود گسترش مطالعات داخلی و بین‌المللی درباره سکوت کلاسی، هنوز فهم عمیق تجربه زیسته معلمان - به عنوان نزدیک‌ترین ناظران رفتار دانش‌آموزان در کلاس - نیازمند بررسی‌های کیفی عمیق‌تر است. بسیاری از پژوهش‌ها به سنجش کمی متغیرها پرداخته‌اند، اما کمتر به درک معنایی و پدیدارشناختی سکوت در تعاملات واقعی کلاس درس توجه شده است (Ghoreyshi Khorasgani et al., 2022). از این رو، رویکرد پدیدارشناسی می‌تواند امکان کشف لایه‌های پنهان تجربه آموزشی و تبیین چندبعدی این پدیده را فراهم سازد.

در مجموع، مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد سکوت کلاسی پدیده‌ای چندعاملی است که در پیوند میان ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، شیوه‌های مدیریت معلم، شرایط خانوادگی، فرهنگ مدرسه و تحولات آموزشی شکل می‌گیرد و درک آن نیازمند رویکردی جامع و زمینه‌محور است.

هدف پژوهش حاضر واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های سکوت در تعاملات کلاسی دانش‌آموزان بر اساس تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی با رویکرد پدیدارشناسانه است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و از نظر روش گردآوری داده، کیفی و مبتنی بر روش پدیدارشناسی است. مشارکت کنندگان در پژوهش را معلمان مقطع ابتدایی شهرستان تنکابن تشکیل دادند. جهت نمونه‌گیری از روش هدفمند استفاده شد. حجم نمونه بر اساس اصل اشباع نظری داده‌ها ۱۶ نفر تعیین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل مواردی همچون ۱. دارا بودن مدرک تحصیلی کارشناسی و یا کارشناسی ارشد مرتبط با موضوع بحث ۲. دارا بودن حداقل ۵ سال سابقه خدمت. روش گردآوری داده‌ها به دو صورت کتابخانه‌ای (مرور نظام مند) و میدانی (مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق) بود. برای تعیین روایی و پایایی از روش پیشنهادی لینکن و گوبا (اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت اطمینان) استفاده شد. جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از روش تحلیل مضمون (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) و با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۰۲۰ استفاده شد.

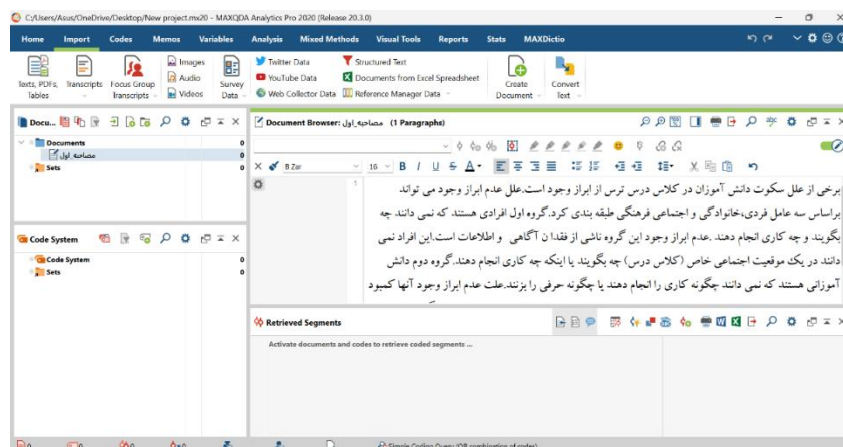
یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در پژوهش در قالب جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در پژوهش

کدخبره	جنسیت	سن	میزان سابقه تحصیلات	رشته تحصیلی
P1	زن	۳۸	۱۵	مدیریت آموزشی
P2	مرد	۴۰	۱۴	علوم تربیتی
P3	زن	۳۳	۱۳	برنامه ریزی درسی
P4	مرد	۴۱	۱۵	علوم تربیتی
P5	زن	۴۴	۱۷	علوم تربیتی
P6	مرد	۴۴	۱۶	علوم تربیتی
P7	زن	۴۵	۱۹	علوم تربیتی
P8	مرد	۴۰	۱۵	برنامه ریزی درسی
P9	زن	۴۳	۲۰	علوم تربیتی
P10	زن	۴۷	۲۲	علوم تربیتی
P11	مرد	۳۶	۱۵	مدیریت آموزشی
P12	زن	۳۵	۱۲	مدیریت آموزشی
P13	زن	۳۷	۱۳	مدیریت آموزشی
P14	مرد	۴۷	۲۲	مدیریت آموزشی
P15	زن	۵۱	۲۹	علوم تربیتی
P16	مرد	۴۰	۱۴	مدیریت آموزشی

۶۸ درصد (۱۱ نفر) شرکت کنندگان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و ۳۲ درصد (۵ نفر) شرکت کنندگان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بودند. ۳۷ درصد (۶ نفر) شرکت کنندگان فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی و ۱۳ درصد (۲ نفر) شرکت کنندگان فارغ التحصیل رشته برنامه ریزی درسی بودند. ۵۰ درصد (۸ نفر) فارغ التحصیل رشته علوم تربیتی بودند. ۸۱ درصد (۱۳ نفر) دارای سابقه کاری در بازه (۲۰-۱۰) سال و ۱۹ درصد (۳ نفر) دارای سابقه کاری بالای ۲۰ سال بودند. ۵۰ درصد (۸ نفر) در بازه سنی (۴۰-۳۰) سال، ۴۴ درصد (۷ نفر) در بازه سنی (۵۰-۴۱) سال و نیز ۶ درصد (۱ نفر) در بازه سنی (۶۰-۵۱) سال قرار داشتند. شکل (۱) بخشی از متن مصاحبه را جهت کدگذاری باز نشان می‌دهد.



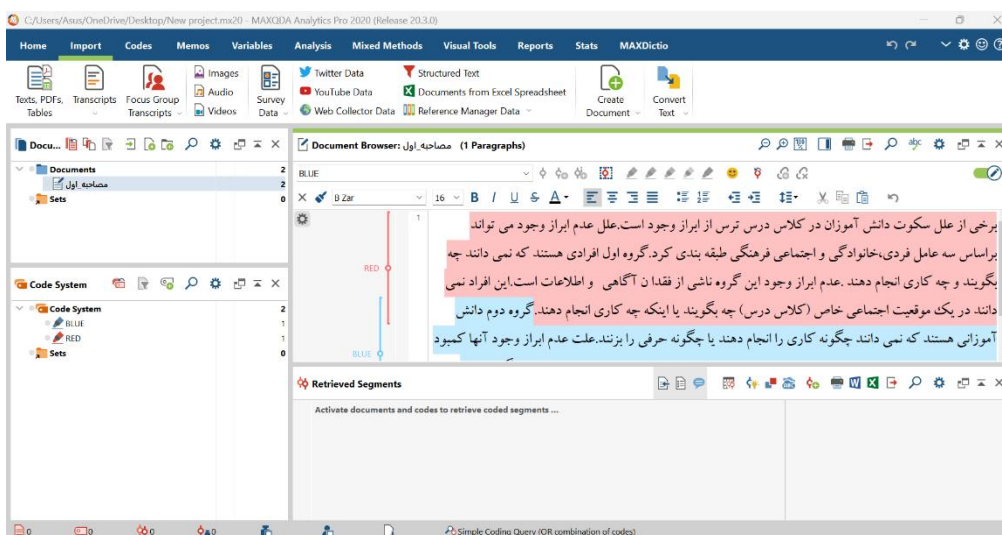
شکل ۱: بخشی از متون مصاحبه شونده

خوانش متن هر مصاحبه باید در اولین زمان ممکن پس از انجام همان مصاحبه صورت گیرد. یعنی ابتدا مصاحبه اول صورت گرفت. سپس خوانش محتوای مصاحبه اول صورت گرفت. در مرحله بعدی، هماهنگی برای انجام مصاحبه دوم صورت گرفت. زمان خوانش محتوای هر مصاحبه به مدت زمان انجام هر مصاحبه بستگی دارد. در جدول (۲) پراکنش خوانش محتوای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته را مشاهده می‌کنید.

جدول ۲. پراکنش خوانش محتوای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پژوهش پدیدارشناسی

مصاحبه	مدت مصاحبه (دقیقه)	مدت بازخوانی مصاحبه (دقیقه)
۱	۴۵	۱۱۰
۲	۵۶	۹۰
۳	۴۰	۹۳
۴	۶۳	۸۴
۵	۶۹	۱۰۱
۶	۵۵	۹۹
۷	۵۲	۱۱۹
۸	۶۸	۱۲۱
۹	۷۴	۱۰۹
۱۰	۷۶	۱۰۰
۱۱	۵۸	۱۰۲
۱۲	۵۲	۱۰۶
۱۳	۶۶	۱۱۳
۱۴	۵۰	۸۹
۱۵	۵۹	۹۵
۱۶	۷۲	۱۳۲

در ادامه جملات مهم از متن مصاحبه‌ها شناسایی شد. خوانش و پیاده‌سازی متن مصاحبه در نرم‌افزار مکس کیودی‌ای موجب ایجاد یک آمادگی ذهنی ابتدایی در ذهن کدگذار می‌شود. برای این منظور از ویژگی تمایز رنگ استفاده می‌شود. در شکل (۲) شناسایی جملات مهم از متن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در نرم‌افزار مکس کیودی‌ای را مشاهده می‌کنید.



شکل ۲: شناسایی جملات مهم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در نرم‌افزار مکس کیودی‌ای

در پایان فرآیند کدگذار باز، ۴۸ کد معنایی با پیروی از اصل جامعیت معنایی و اصل مانعیت معنایی برای جملات مهم شناسایی شده‌است. در جدول (۳) کدهای معنایی سکوت کلاسی دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنید.

جدول ۳. کدهای معنایی سکوت کلاسی دانش‌آموزان

ردیف	کد معنایی	ردیف	کد معنایی	ردیف	کد معنایی	ردیف	کد معنایی
۱	عدم اعتماد به نفس	۱۳	عدم تسلط به مباحث قبلی	۲۵	عدم توانایی معلم در ارائه مطالب	۳۷	اختلال در گفتار
۲	ترس از تحقیر	۱۴	عدم تسلط کافی به موضوع درس	۲۶	عدم توانایی انتقال درست مطالب از سوی معلم	۳۸	فقدان آگاهی
۳	خجالتی بودن	۱۵	عدم درک درست از مطالب	۲۷	حجم زیاد مطالب (بر اساس بودجه بندی)	۳۹	درونگرا بودن
۴	ترس از ابراز وجود	۱۶	عدم تجزیه و تحلیل	۲۸	عدم علاقه به تدریس	۴۰	بیماری‌های روحی
۵	عدم توانایی انجام کاری یا عدم توانایی حرف زدن	۱۷	معلم محور بودن کلاس	۲۹	مشکلات خانوادگی	۴۱	گوشه‌گیر و انزواطلب بودن
۶	عدم تمرکز	۱۸	عدم دریافت بازخورد	۳۰	عدم توانایی در کنترل عملکرد خواب	۴۲	دارا بودن ضعف‌های شخصیتی
۷	رعایت حقوق دیگران	۱۹	عدم ایجاد انگیزه توسط معلم	۳۱	عدم توجه خانواده	۴۳	اختلالات اضطراب
۸	داشتن نقص رفتاری	۲۰	نحوه تدریس معلم	۳۲	عدم برخورداری از مهارت اجتماعی	۴۴	استفاده مفید از کلاس
۹	وجود اضطراب	۲۱	روش تدریس معلم	۳۳	منزوی بودن دانش‌آموزان	۴۵	عدم احساس امنیت در کلاس
۱۰	ترس از عدم تایید دیگران	۲۲	عدم آگاهی معلم به سبک‌های مختلف تدریس	۳۴	تفاوت طبقاتی	۴۶	ورود به مکان جدید
۱۱	تمسخر توسط همسالان	۲۳	تدریس یک طرفه	۳۵	عدم حمایت خانواده	۴۷	عدم ایجاد انگیزه و مشوق‌های یادگیری
۱۲	کار ناشایست داشتن	۲۴	عدم توانایی معلم در شناسایی دانش‌آموزان منفعل	۳۶	مشکلات روحی، جسمی و روانی	۴۸	اختلالات اجتماعی

پس از اجرای فرآیند کدگذاری باز، کدگذاری محوری برای شناسایی مضمون‌های فرعی صورت می‌گیرد. مضمون‌های فرعی به نوعی تلخیص‌گر و تبیین‌گر فحوای معنای چند کد معنایی پیشتر شناسایی شده (در کدگذاری باز) و جملات مهم (در کدگذاری باز) ذیل آن کدهای معنایی هستند. شناسایی مضمون‌های فرعی مانند شناسایی کدهای معنایی با رعایت اصل جامعیت معنایی و اصل مانعیت معنایی صورت می‌گیرد. در کدگذاری محوری ۱۴ مضمون فرعی برای ۴۸ کد معنایی شناسایی شده‌است. در جدول (۴) مضمون‌های فرعی سکوت کلاسی دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنید.

جدول ۴. مضمون‌های فرعی سکوت کلاسی دانش‌آموزان

ردیف	مضمون فرعی	تعداد کد معنایی	کد معنایی
۱	عدم برقراری ارتباط	۲	عدم اعتماد به نفس ترس از تحقیر خجالتی بودن ترس از ابراز وجود
۲	ویژگی‌های شخصیتی	۵	عدم توانایی انجام کاری یا عدم توانایی حرف زدن عدم تمرکز رعایت حقوق دیگران داشتن نقص رفتاری
۳	ضعف‌های شخصیتی	۴	وجود اضطراب

ردیف	مضمون فرعی	تعداد کد معنایی	کد معنایی
			ترس از عدم تایید دیگران
			تمسخر توسط همسالان
۴	تصمیم‌گیری نادرست	۱	کار ناشایست داشتن
			عدم تسلط به مباحث قبلی
۵	عدم‌پرورش تفکر	۴	عدم تسلط کافی به موضوع درس
			عدم درک درست از مطالب
			عدم تجزیه و تحلیل
			معلم محور بودن کلاس
۶	عدم تعامل با دانش آموز	۳	عدم دریافت بازخورد
			عدم ایجاد انگیزه توسط معلم
			نحوه تدریس معلم
۷	بی‌انگیزگی در به کار گیری فنون آموزشی	۴	روش تدریس معلم
			عدم آگاهی معلم به سبک‌های مختلف تدریس
			تدریس یک طرفه
			عدم توانایی معلم در شناسایی دانش آموزان منفعل
			عدم توانایی معلم در ارائه مطالب
۸	عدم مهارت و کنترل کلاس درسی	۴	عدم توانایی انتقال درست مطالب از سوی معلم
			حجم زیاد مطالب (بر اساس بودجه بندی)
۹	بی‌علاقگی به تدریس	۱	عدم علاقه به تدریس
			مشکلات خانوادگی
			عدم توانایی در کنترل عملکرد خواب
			عدم توجه خانواده
۱۰	مشکلات خانوادگی	۷	عدم برخورداری از مهارت اجتماعی
			منزوی بودن دانش آموزان
			تفاوت طبقاتی
			عدم حمایت خانواده
			مشکلات روحی، جسمی و روانی
			اختلال در گفتار
			فقدان آگاهی
۱۱	مهارت فردی و اجتماعی	۸	درونگرا بودن
			بیماری‌های روحی
			گوشه‌گیر و انزواطلب بودن
			دارا بودن ضعف‌های شخصیتی
			اختلالات اضطراب
۱۲	نهادینه کردن فرهنگ استفاده درست از زمان	۱	استفاده مفید از کلاس
۱۳	عدم تامین امنیت و آرامش فکری	۲	عدم احساس امنیت در کلاس
			ورود به مکان جدید
۱۴	وجود قوانین سخت و دست‌وپاگیر	۲	عدم ایجاد انگیزه و مشوق‌های یادگیری
			اختلالات اجتماعی

مضمون‌های فرعی سکوت کلاسی دانش‌آموزان در سطوح متفاوتی از مصداق‌پذیری و انتزاع‌پذیری قرار دارند. سطح مصداق‌پذیری و انتزاع‌پذیری هر مضمون فرعی وابسته به تعداد کدهای معنایی ذیل آن دارد. یعنی هر چه تعداد کدهای معنایی ذیل یک مضمون فرعی بیشتر باشد، سطح مصداق‌پذیری آن مضمون فرعی کمتر و سطح انتزاع‌پذیری آن مضمون فرعی بیشتر است. تعداد کدهای معنایی ذیل یک مضمون فرعی را حجم آن مضمون فرعی می‌نامند. بر این اساس هر چه حجم یک مضمون فرعی بیشتر باشد، سطح مصداق‌پذیری آن مضمون فرعی کمتر و سطح انتزاع‌پذیری آن مضمون فرعی بیشتر است. در شکل (۳) حجم مضمون‌های فرعی سکوت کلاسی دانش‌آموزان درون نرم‌افزار مکس کیودی‌ای را مشاهده می‌کنید.

Code System	Agg	SUM
عدم برقراری ارتباط	2	2
ویژگی‌های شخصیتی	5	5
ضعف‌های شخصیتی	4	4
تصمیم‌گیری نادرست	1	1
عدم پرورش تفکر	4	4
عدم‌تعامل با دانش‌آموز	3	3
بی‌انگیزگی فنون آموزشی	4	4
بی‌علاقگی به تدریس	1	1
عدم مهارت و کنترل کلاس درس	4	4
عدم‌تامین امنیت و آرامش فکری	2	2
وجود قوانین سخت و دست‌وپاگیر	2	2
مشکلات خانوادگی	7	7
مهارت فردی و اجتماعی	8	8
نهادینه‌کردن فرهنگ استفاده درست از زمان	1	1
SUM	48	48

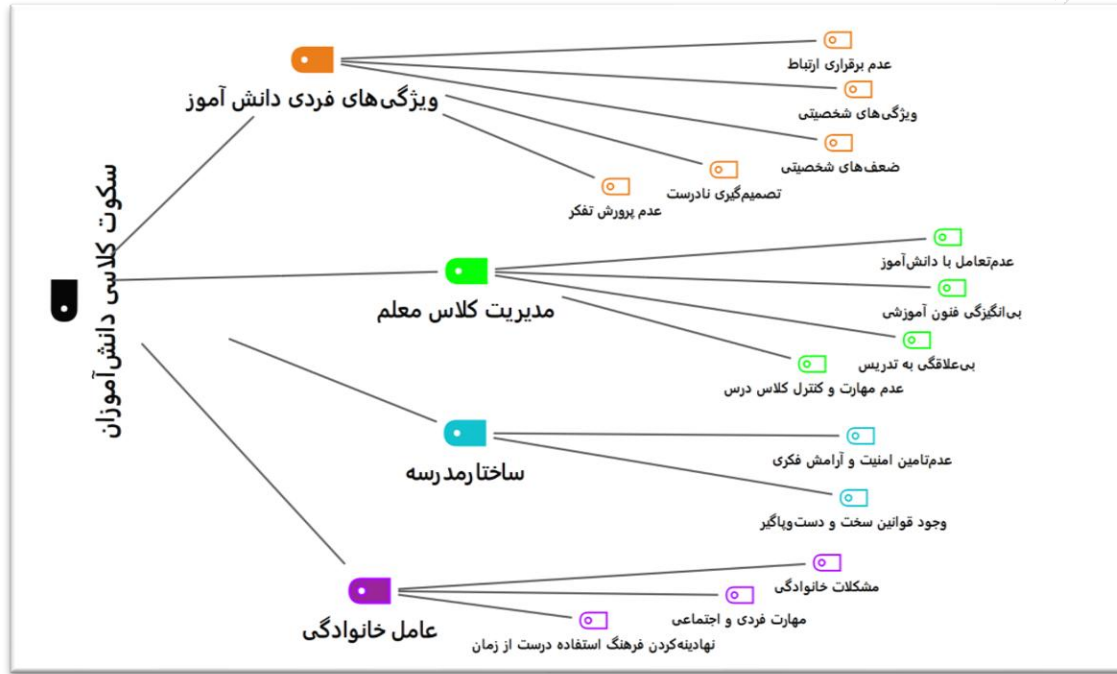
شکل ۳: حجم مضمون‌های فرعی سکوت کلاسی دانش‌آموزان درون نرم‌افزار مکس کیودی‌ای

پس از اجرای کدگذاری باز و محوری و حذف شاخص‌های تکراری، کدگذاری انتخابی انجام شد. شناسایی مضمون‌های اصلی مانند شناسایی مضمون‌های فرعی و کدهای معنایی با رعایت اصل جامعیت معنایی و اصل مانعیت معنایی صورت می‌گیرد. در کدگذاری انتخابی ۴ مضمون اصلی با پیروی از اصل جامعیت معنایی و اصل مانعیت معنایی برای ۱۴ مضمون فرعی شناسایی شده‌است. در جدول (۵) مضمون‌های اصلی سکوت کلاسی دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنید.

جدول ۵: مضمون‌های اصلی سکوت کلاسی دانش‌آموزان

ردیف	مضمون اصلی	تعداد مضمون فرعی	مضمون فرعی
۱	ویژگی‌های فردی دانش‌آموز	۵	عدم برقراری ارتباط ویژگی‌های شخصیتی ضعف شخصیتی تصمیم‌گیری نادرست عدم پرورش تفکر
۲	مدیریت کلاس معلم	۴	عدم‌تعامل با دانش‌آموز بی‌انگیزگی در به‌کارگیری فنون آموزشی عدم مهارت و کنترل کلاس درس بی‌علاقگی به تدریس
۳	عامل خانوادگی	۳	مشکلات خانوادگی مهارت فردی و اجتماعی
۴	ساختار مدرسه	۲	نهادینه‌کردن فرهنگ استفاده درست از زمان عدم‌تامین امنیت و آرامش فکری وجود قوانین سخت و دست‌وپاگیر

الگوی نهایی پژوهش در شکل (۴) نشان داده شده است. در این پژوهش تعداد چهار بعد اصلی شامل ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، مدیریت کلاس معلم، عامل خانوادگی، ساختار مدرسه به دست آمده است. همچنین تعداد ۴۸ کد معنایی، ۱۴ شاخص فرعی از تعداد ۱۶ مصاحبه استخراج شد.



شکل ۴: شبکه مضامین شبکه مضامین سکوت در تعاملات کلاسی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های سکوت در تعاملات کلاسی دانش‌آموزان بر اساس تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد سکوت کلاسی پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل هم‌زمان چهار سطح اصلی شامل ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، مدیریت کلاس معلم، عامل خانوادگی و ساختار مدرسه شکل می‌گیرد. یافته‌ها نشان دادند سکوت نه یک رفتار منفعل ساده، بلکه واکنشی پیچیده به شرایط روان‌شناختی، آموزشی و سازمانی محیط یادگیری است.

نخستین مقوله استخراج‌شده، «ویژگی‌های فردی دانش‌آموز» بود. نتایج نشان داد ضعف مهارت‌های ارتباطی، اضطراب اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی، اعتمادبه‌نفس پایین و مشکلات شناختی از مهم‌ترین عوامل فردی سکوت محسوب می‌شوند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است که سکوت را بازتابی از نالایمی روانی و حساسیت دانش‌آموز نسبت به قضاوت اجتماعی دانسته‌اند (Fathi Azar et al., 2016). مطالعات تحولی نیز تأکید می‌کنند که در دوره رشد، تغییرات هویتی و اجتماعی موجب افزایش خودآگاهی و در نتیجه احتیاط در بیان دیدگاه‌ها می‌شود (Simmons, 2017). همچنین پژوهش فراترکیبی درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان ساکت نشان داده است که بسیاری از آنان توانایی شناختی مناسبی دارند، اما به دلیل اضطراب یا سبک شخصیتی ترجیح می‌دهند مشارکت غیر کلامی داشته باشند (Mohammadi et al., 2025).

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد سکوت می‌تواند نوعی راهبرد سازگارانه باشد؛ یعنی دانش‌آموز برای اجتناب از تحقیر، اشتباه یا تعارض اجتماعی سکوت را انتخاب می‌کند. این تفسیر با یافته‌های پژوهش‌های تحلیل علل سکوت کلاسی هماهنگ است که ترس از ارزیابی منفی و احساس بی‌اثر بودن را عامل

اصلی کناره‌گیری ارتباطی معرفی کرده‌اند (Ghoreyshi Khorasgani et al., 2022). از منظر نشانه‌شناختی نیز سکوت بخشی از نظام معنا در کلاس درس تلقی می‌شود و بیانگر موقعیت روانی و اجتماعی یادگیرنده است، نه صرفاً نبود گفتار (Meshki Baf Moghadam et al., 2019).

دومین مقوله اصلی پژوهش «مدیریت کلاس معلم» بود. یافته‌ها نشان داد سبک تدریس معلم، میزان تعامل، شیوه بازخورددهی و انگیزش آموزشی نقش محوری در شکل‌گیری یا کاهش سکوت دارند. تدریس معلم‌محور، نبود فضای امن برای اشتباه کردن و ضعف در مدیریت تعاملات کلاسی، سکوت دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های انجام‌شده در کلاس‌های زبان و آموزش عالی همسو است که نشان می‌دهند روش‌های سنتی تدریس فرصت مشارکت را کاهش داده و سکوت را افزایش می‌دهند (C. H. Shan, 2020; C. H. E. N. Shan, 2020).

همچنین مطالعات مربوط به رفتار دانش‌آموزان کم‌حرف نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای مشارکتی، فعالیت‌های گروهی و تعامل کلامی ساختاریافته می‌تواند سکوت را کاهش دهد (Aripin, 2019; Aripin & Umam, 2019). یافته‌های پژوهش حاضر نیز این موضوع را تأیید می‌کند که کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده مشارکت کلاسی است. پژوهش‌هایی درباره سکوت معلم نشان داده‌اند که رفتارهای غیرحمایتی یا اقتدارگرایانه معلمان به بازتولید فرهنگ سکوت در مدرسه منجر می‌شود (Kord Firoozjaee et al., 2016).

نتایج این مطالعه همچنین با تحقیقات حوزه یادگیری اجتماعی - هیجانی همخوانی دارد که نشان می‌دهد ایجاد محیط حمایتی و مبتنی بر اعتماد، مشارکت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Taylor et al., 2017). حتی استفاده از شوخ‌طبعی آموزشی و ارتباط انسانی گرم می‌تواند سدهای روانی مشارکت را کاهش دهد و دانش‌آموزان ساکت را وارد تعامل کند (Zhou et al., 2025). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سکوت کلاسی بیش از آنکه ویژگی ثابت دانش‌آموز باشد، بازتاب کیفیت تعاملات آموزشی است.

سومین مقوله شناسایی‌شده «عامل خانوادگی» بود. یافته‌ها نشان داد مشکلات خانوادگی، فقدان حمایت عاطفی، ضعف مهارت‌های اجتماعی و مدیریت زمان در خانه از عوامل زمینه‌ای سکوت هستند. این نتیجه با مدل‌های تبیینی رفتار سکوت مبتنی بر سبک‌های فرزندپروری همسو است که نقش خانواده را در شکل‌گیری اعتمادبه‌نفس و جرأت‌ورزی برجسته می‌دانند (Ghadampour et al., 2023). پژوهش‌های پدیدارشناختی نیز تأکید کرده‌اند که سکوت دانش‌آموزان حاصل تعامل چندگانه میان ویژگی‌های فردی، روابط خانوادگی و تجارب مدرسه‌ای است (Araban & Romani, 2018).

از دیدگاه جامعه‌شناختی، خانواده نخستین محیط یادگیری مهارت‌های ارتباطی است و فقدان گفت‌وگوی مؤثر در خانواده می‌تواند به انتقال الگوی سکوت به محیط مدرسه منجر شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی در مدرسه می‌تواند اثرات کمبودهای خانوادگی را تا حدی جبران کند (Abbasi et al., 2020).

چهارمین مقوله اصلی پژوهش «ساختار مدرسه» بود. نتایج نشان داد وجود قوانین سخت‌گیرانه، نبود امنیت روانی، فضای ارزیابی‌محور و ساختارهای کنترلی مدرسه زمینه‌ساز سکوت دانش‌آموزان است. این یافته با پژوهش‌های تحلیل عوامل سکوت تحصیلی همخوان است که عوامل ساختاری و فرهنگی مدرسه را از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های سکوت معرفی کرده‌اند (Pirkamali et al., 2024). پژوهش‌های مرتبط با مشارکت فعال دانش‌آموزان نیز نشان داده‌اند که احساس تعلق و امنیت روانی پیش‌شرط مشارکت یادگیری است (Sparapani et al., 2016).

مطالعات بین‌فرهنگی نیز تأیید می‌کنند که سکوت می‌تواند محصول روابط قدرت و هنجارهای نهادی در کلاس باشد و در محیط‌هایی با فاصله قدرت بالا، دانش‌آموزان تمایل بیشتری به سکوت دارند (Wang et al., 2022). علاوه بر این، سکوت در کلاس‌های چندفرهنگی گاه نشانه تلاش دانش‌آموز برای سازگاری اجتماعی و حفظ هویت فرهنگی تلقی می‌شود (Wang & Moskal, 2019).

از سوی دیگر، تحول آموزش دیجیتال نیز ابعاد تازه‌ای به سکوت افزوده است. پژوهش‌های جدید درباره کلاس‌های مجازی نشان داده‌اند که نبود حضور فیزیکی، کاهش تعامل اجتماعی و موانع فناورانه می‌تواند سکوت را تشدید کند (Sekwati et al., 2026). تجربه آموزش مجازی در دوران بحران کرونا نیز نشان داد تغییر محیط یادگیری به شکل قابل توجهی الگوهای مشارکت را دگرگون می‌سازد (Khajavi, 2021).

همچنین یافته‌های این پژوهش با دیدگاه فرهنگی سکوت همسو است که سکوت را گاه نشانه احترام، تأمل یا خودکنترلی می‌داند و نه الزاماً ناتوانی ارتباطی (Bagheri et al., 2024). بنابراین تفسیر سکوت نیازمند نگاه زمینه‌محور است و نمی‌توان آن را صرفاً به عنوان مشکل رفتاری تعریف کرد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد سکوت کلاسی نتیجه تعامل پویا میان فرد، معلم، خانواده و ساختار آموزشی است. این یافته با مطالعات مداخله‌ای همخوان است که نشان داده‌اند طراحی ابزارهای اشتراک نظر و فرصت‌های بیان دیدگاه می‌تواند سکوت را کاهش داده و مشارکت یادگیری را افزایش دهد (Matsuda et al., 2025). همچنین آموزش مهارت‌های سخنرانی و کاهش اضطراب ارتباطی نقش مهمی در شکستن چرخه سکوت دارد (Hashmi, 2025).

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که سکوت کلاسی نه یک پدیده تک‌عاملی بلکه سازه‌ای نظام‌مند است که تنها از طریق اصلاح هم‌زمان عوامل فردی، آموزشی و سازمانی قابل مدیریت خواهد بود.

پژوهش حاضر با وجود تلاش برای دستیابی به درک عمیق از پدیده سکوت کلاسی، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه داده‌ها صرفاً بر اساس تجربه زیسته معلمان گردآوری شد و دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان یا والدین در تحلیل نهایی لحاظ نگردید. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و حجم نمونه محدود، امکان تعمیم نتایج به تمامی بافت‌های آموزشی کشور را کاهش می‌دهد. همچنین تفاوت‌های فرهنگی، منطقه‌ای و سازمانی مدارس می‌تواند بر تجربه سکوت اثرگذار باشد و نتایج را وابسته به زمینه مطالعه سازد. علاوه بر این، امکان سوگیری ادراکی مشارکت‌کنندگان در بازنمایی تجربیات گذشته وجود داشت که ممکن است برخی ابعاد پنهان سکوت را تحت تأثیر قرار داده باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و مدیران مدارس را به صورت هم‌زمان بررسی کنند تا تصویر جامع‌تری از سکوت کلاسی ارائه شود. انجام مطالعات ترکیبی کمی - کیفی می‌تواند روابط علی میان متغیرهای فردی، آموزشی و سازمانی را دقیق‌تر آشکار سازد. همچنین بررسی سکوت در محیط‌های یادگیری مجازی، کلاس‌های چندفرهنگی و مدارس با رویکردهای آموزشی متفاوت می‌تواند به توسعه مدل‌های نظری جامع‌تر منجر شود. مطالعه طولی تغییرات رفتار سکوت در گذر زمان و بررسی نقش فناوری‌های نوین آموزشی نیز از دیگر مسیرهای پیشنهادی پژوهشی محسوب می‌شود. برای کاهش سکوت کلاسی، لازم است مدارس برنامه‌های منظم آموزش مهارت‌های ارتباطی، جرأت‌ورزی و خودبیانگری برای دانش‌آموزان طراحی کنند. توانمندسازی معلمان در زمینه مدیریت کلاس مبتنی بر امنیت روانی، روش‌های تدریس مشارکتی و بازخورد حمایتی می‌تواند مشارکت فعال را افزایش دهد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین با هدف تقویت ارتباط مؤثر خانوادگی نیز اهمیت دارد. همچنین بازنگری در قوانین مدرسه، کاهش فضای ارزیابی تهدیدآمیز و ایجاد فرهنگ گفت‌وگو محور می‌تواند زمینه تبدیل کلاس درس به محیطی پویا، امن و مشارکتی را فراهم سازد.

موازن اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abbasi, M., Maleki, M., Romani, S., & Alipour, K. (2020). The Effect of Group Training of Social Skills on Classroom Silence Behavior, Fear of Negative Evaluation, and Shyness in Female Students. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 13(4), 306-315. <https://www.sid.ir/paper/414148/fa>
- Araban, S., & Romani, S. (2018). Identifying the Reasons for Classroom Silence Behavior of Elementary School Students in Khorramabad: A Phenomenological Approach. *New Strategies for Teacher Training*(6), 44-61. https://itt.cfu.ac.ir/article_971.html
- Aripin, J. (2019). Dealing with students' reticence in speaking activity in EFL classroom. *English Journal*. <https://doi.org/10.32832/english.v13i1.3774>
- Aripin, J., & Umam, A. (2019). Dealing with Students Reticent in Speaking Activity in ESL Classroom. *English Journal*, 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.32832/english.v13i1.3774>
- Bagheri, K., Sajjadih, N. S., Azadmanesh, S., & Batani, Z. (2024). Explaining Student Silence from the Perspective of the Islamic Approach to Action and its Implications for Educational Interaction. *Islamic Education*, 19(48), 81-104. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1406/article_2178.html?lang=fa
- Fathi Azar, E., Adib, Y., & Golparvar, F. (2016). Phenomenology of Effective and Motivating Factors in the Quality of In-Service Teacher Training Courses. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 45-47. <https://www.sid.ir/paper/262959/fa>
- Ghadampour, E., Khalili, Z., & Gholamrezaei, S. (2023). Developing a Model of Classroom Silence Behavior Based on Parenting Styles and Social Skills with the Mediation of Fear of Negative Evaluation in Students. *New Educational Thoughts*, 19(4), 143-161. https://journal.alzahra.ac.ir/article_7353.html?lang=en
- Ghoreyshi Khorasgani, M. S., Nazarzadeh Zare, M., & Heidari, M. (2022). Analyzing the Reasons and Consequences of Students' Silence in the Classroom. *New Educational Thoughts*, 18(3), 7-26. <https://www.sid.ir/paper/1101323/fa>
- Hashmi, M. (2025). Breaking the Silence: The Role of Public Speaking Courses in Reducing Communication Apprehension Among University Students-Insights from Dubai. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.64>
- Khajavi, K. (2021). *Teachers' Lived Experience of Virtual Education in the Corona Crisis: A Case Study of Primary School Teachers in Rasht Islamic Azad University of Tonekabon*.
- Kord Firoozjaee, F., Zeinabadi, H. R., Arasteh, H. R., & Abdollahi, B. (2016). Manifestations of Teacher Silence in School: A Qualitative Research. *School Management*, 4(2), 69-85. <https://www.sid.ir/paper/260521/fa>
- Matsuda, T., Fukui, D., Koyama, S., & Nakashige, M. (2025). Exploring a Comment Sharing System To Reduce Student Silence in University Classes In 2025 IEEE 14th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE).
- Meshki Baf Moghadam, Z., Cherabin, M., Akbari, A., & Davoodi, A. R. (2019). A Semiotic Analysis of "Silence" in Classroom Management. *Journal of Foundations of Education*, 9(2). https://fedu.um.ac.ir/article/view/article_35320.html
- Mohammadi, M., Shafiei Sarvestani, M., & Azarpeikan, B. (2025). Analyzing the Characteristics of Silent Students in Collaborative Learning in the Classroom Environment: A Meta-Synthesis Approach. *Journal of Educational Innovations*, 24(95), 39-61. http://www.noavaryedu.oerp.ir/article_226804.html
- Pirkamali, M. A., Rahimi, H., Arayee Nasab, A., Pirkamali, N., & Yahyanejad, M. (2024). Components of Evaluating the Effectiveness of Factors Affecting Academic Silence of High School Students: A Thematic Analysis Approach. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(53), 54-87. https://jeps.usb.ac.ir/article_8345.html
- Sekwati, L., Kolobe, M., & Bakwena, M. (2026). Silence in the synchronous virtual classroom: a developing country perspective. *Journal of Asian and African Studies*, 61(1), 377-394. <https://doi.org/10.1177/00219096241287359>
- Shan, C. H. (2020). Classroom Silence in College English Class in China. *Us-China Foreign Language*, 18(5), 141-150. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2020.05.001>
- Shan, C. H. E. N. (2020). Classroom silence in college English class in China. *Us-China Foreign Language*, 18(5), 141-150. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2020.05.001>
- Simmons, R. G. (2017). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315124841>
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782-796. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2615-2>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, S., & Moskal, M. (2019). What is wrong with Silence in Intercultural Classrooms? An Insight into International Students' Integration at a UK University. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 11(1), 52-58. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11i1Winter.1087>

- Wang, S., Moskal, M., & Schweisfurth, M. (2022). The social practice of silence in intercultural classrooms at a UK university. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 600-617. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1798215>
- Zhou, T., Chen, S., & Cao, J. (2025). A perplexing silence: unlocking student communication through teacher humor in the EFL classroom. *Frontiers in psychology*, 16, 1721941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1721941>
- Zhouyuan, Y. (2016). The Analysis about the Factors of Silence in College English Classroom. *Studies in Literature and Language*, 12(5), 105-110. <https://core.ac.uk/download/pdf/236304232.pdf>