

پیشایندهای بی حوصلگی دانشجویان در کلاس درس از دیدگاه اعضای هیأت علمی: یک مطالعه کیفی

Antecedents of Student Boredom in the Classroom from the Perspective of Faculty Members: A Qualitative Study

Dr. Salman Zarei

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

salman_zarei@yahoo.com

دکتر سلمان زارعی

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،

خرم آباد، ایران.

Abstract

The present study aimed to identify the antecedents of students' boredom in the classroom from the perspective of university faculty members. A qualitative approach and reflexive thematic analysis method were employed. Through purposive and maximum variation sampling, 17 faculty members at Lorestan University during the 2023–2025 academic year were selected. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using interpretive thematic analysis based on the framework proposed by Braun and Clarke (2006). Results: Data analysis yielded 34 primary codes, 12 subcategories, and ultimately 4 main themes. The main themes included: (1) students' individual and psychological factors, (2) classroom environment and teaching-related factors, (3) content- and course-structure-related factors, and (4) external factors and students' non-academic roles. Findings indicate that boredom in the classroom has a multi-layered process that offers implications for designing educational interventions and improving instructional quality in higher education.

Keywords: Antecedent Factors, Learning Quality, Classroom Environment, Student Boredom.

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی پیشایندهای بی حوصلگی دانشجویان در کلاس درس از دیدگاه اعضای هیئت علمی بود. پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون بازتابی انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و حداکثر تنوع، ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳–۱۴۰۴ انجام شد. لازم به ذکر است که نمونه‌گیری تا زمان اشباع نظری داده‌ها ادامه یافته است. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون تفسیری بر اساس چارچوب براون و کلارک (۲۰۰۶) تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۳۴ مفهوم اولیه، ۱۲ مفهوم فرعی و ۴ مضمون اصلی شد. مضامین اصلی شامل: (۱) عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان، (۲) عوامل محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس، (۳) عوامل مربوط به محتوا و ساختار درس، و (۴) عوامل بیرونی و نقش‌های غیرتحصیلی دانشجویان بود. یافته‌های پژوهش حکایت از وجود ساختاری چندسطحی و تعاملی در شکل‌گیری بی حوصلگی تحصیلی دارد که می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی و بهبود کیفیت تدریس در آموزش عالی کمک کند.

واژه‌های کلیدی: عوامل پیشاینده، کیفیت یادگیری، محیط کلاس، بی حوصلگی دانشجویان.

ویرایش نهایی: تیر ۱۴۰۵

پذیرش: اسفند ۱۴۰۴

دریافت: بهمن ۱۴۰۴

نوع مقاله: کیفی

مقدمه

بی‌حوصلگی^۱ در کلاس درس، از یک حس گذرای ناخوشایند فراتر رفته و امروزه به عنوان یکی از شایع‌ترین و در عین حال تأثیرگذارترین هیجان‌های تحصیلی شناخته می‌شود که پیامدهای آن، زنجیره یادگیری را از عملکرد تحصیلی تا سلامت روان دانشجویان مختل می‌کند (تیو و زائو^۲، ۲۰۲۶). شواهد پژوهشی حاکی از روند فزاینده این پدیده در محیط‌های دانشگاهی طی دهه اخیر است (لی^۳، ۲۰۲۱؛ تاگلیافری^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). برای نمونه، زنگ^۵ و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که دانشجویان به طور متوسط ۳۲ درصد از وقت کلاس را در وضعیت بی‌حوصلگی سپری می‌کنند؛ یافته‌ای که توسط امیری^۶ و همکاران (۲۰۲۲) نیز تأیید شده و نشان می‌دهد این هیجان، نه یک استثنا، بلکه عنصری ثابت در تجربه زیسته فراگیران است. بنابراین، تعجبی ندارد که بی‌حوصلگی به عنوان «هیجان غالب» در فضای کلاس‌های درس معرفی شده باشد.

اهمیت این هیجان فراتر از شیوع بالای آن است، زیرا بی‌حوصلگی می‌تواند به یک مانع شناختی و انگیزشی جدی تبدیل شود (دیوپادانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). بررسی نظام‌مند پیامدهای آن نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی، کیفیت یادگیری را در سطوح مختلف مورد هدف قرار می‌دهد: از سطح خرد شناختی مانند پردازش سطحی اطلاعات و کاهش خلاقیت (کرانیچ^۸ و همکاران، ۲۰۲۶) و افت توجه (شی^۹ و همکاران، ۲۰۲۶) گرفته تا سطح کلان انگیزشی همچون کاهش درگیری شناختی (زاودنیاک^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳) و تضعیف عملکرد تحصیلی (الدین^{۱۱}، ۲۰۲۳). اما دامنه تأثیر این هیجان به کلاس درس محدود نمی‌ماند و پیامدهای رفتاری بلندمدتی نظیر افزایش احتمال ترک تحصیل (ژی^{۱۲}، ۲۰۲۱)، گرایش به رفتارهای پرخطری همچون مصرف مواد (زارعی، ۱۴۰۰)، قمار اینترنتی (یانگ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۶) و همچنین آسیب‌پذیری در برابر نشانه‌های افسردگی، اضطراب و احساس تنهایی (ژو و لیو^{۱۴}، ۲۰۲۵؛ آدالیا^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۵؛ بنسالم^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۶) را در پی دارد. به بیان دیگر، بی‌حوصلگی یک نشانه هشدار برای سلامت روان و تداوم مسیر تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود.

با توجه به این پیامدهای گسترده، تمرکز پژوهش‌ها در دو دهه اخیر به تدریج از توصیف پیامدها به سمت شناسایی پیشایندهای بی‌حوصلگی معطوف شده است تا بتوان از بروز آن پیشگیری کرد. در این راستا، چارچوب‌های نظری متعددی برای تبیین علل بروز این هیجان به کار گرفته شده‌اند. از منظر نظریه ارزش-کنترل پکرون^{۱۷} (۲۰۰۶)، عواملی چون پایین بودن ارزش ادراک‌شده تکالیف و فقدان احساس کنترل بر محیط یادگیری، بستر ساز بی‌حوصلگی هستند (فینکیلشتین^{۱۸}، ۲۰۲۰؛ شاو^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، پژوهش‌های مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری (دوالی و مفتاح^{۲۰}، ۲۰۲۴) بر این باورند که عدم ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، انگیزش درونی را تضعیف کرده و زمینه را برای بی‌حوصلگی فراهم می‌کند. در همین ارتباط، عواملی نظیر ساختار خشک سازمانی، یکنواختی محتوا (چن^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۴؛ الرابی^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۴؛ صدوقی^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۶)،

1. boredom

2. Tu & Zhao

3. Li

4. Tagliaferri

5. Zeng

6. Amiri

7. Duapadang

8. Krannich

9. Shi

10. Zawodniak

11. El Deen

12. Xie

13. Yang

14. Zhou & Liu

15. Adalia

16. Bensalem

17. Pekrun

18. Finkelsztin

19. Shao

20. Dewaele & Mefthah

21. Chen

22. Alrabai

23. Sadoughi

کیفیت پایین تدریس (ناکامورا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ یوسه^۲ و همکاران، ۲۰۲۵) و حتی استفاده غیرفعال از فناوری (کامرینی^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ شیمری و وانگدی^۴، ۲۰۲۵) به عنوان موانعی برای ارضای این نیازها و در نتیجه افزایش بی‌حوصلگی شناسایی شده‌اند. در سطحی فراتر، رویکردهای تعاملی-اجتماعی نیز بر نقش کیفیت رابطه دانشجو-استاد و احساس تعلق به عنوان متغیرهای پیش‌بین تأکید دارند (دووالی^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ پاولاک^۶ و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیوی^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). با وجود این پژوهش‌های گسترده در شناسایی عوامل ایجادکننده بی‌حوصلگی، مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش نشان داد که این مطالعات عمدتاً تحت سلطه روش‌های کمی است که عمدتاً بر پیش‌بین‌های منفرد متمرکز بوده‌اند. در حالی که مطالعات کمی همبسته‌های متعددی را شناسایی کرده‌اند، اما بینش اندکی درباره نحوه تعامل این عوامل در بافت فرهنگی خاص فراهم کرده‌اند. از این‌رو، مطالعه حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی به دنبال تحلیل دقیق تجربیات اساتید دانشگاه از پیشایندهای بی‌حوصلگی در کلاس است، زیرا رویکرد کیفی این امکان را فراهم می‌کند که تعامل عوامل فردی، محیطی و فرهنگی در بافت جامعه ایرانی واکاوی شود.

در کنار موارد مطرح شده، مرور ادبیات نشان می‌دهد که علی‌رغم تنوع این پژوهش‌ها، کانون اصلی توجه تقریباً تمامی آنها بر تجربه زیسته دانشجویان متمرکز بوده است. به عبارت دیگر، پرسش اصلی پژوهش‌ها این بوده که دانشجو چه عواملی را باعث بی‌حوصلگی خود می‌داند؟ اما این پرسش که استاد به عنوان طراح و تسهیل‌گر اصلی فرآیند یادگیری، چه عواملی را در بروز بی‌حوصلگی دانشجویان مؤثر می‌داند؟ عمدتاً نادیده گرفته شده است. این خلأ پژوهشی زمانی اهمیت مضاعف می‌یابد که بدانیم اساتید اولین حلقه تشخیص نشانه‌های بی‌حوصلگی هستند. صلاحیت تشخیصی اساتید یا به عبارت دیگر، توانایی اساتید برای تشخیص زمان و دلیل بی‌حوصلگی دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای در خصوص بررسی پیشایندهای بی‌حوصلگی برخوردار است.

یافته‌های با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته در خصوص اثر پیامدهای منفی بی‌حوصلگی بر دانشجویان تنها زمانی که وقوع و پیشایندهای بی‌حوصلگی به طور دقیق تشخیص داده شود، مدرسان می‌توانند آموزش خود را با نیازهای دانشجویان مطابقت دهند و از بی‌حوصلگی آنها بکاهند. آگاهی از اینکه اساتید تا چه حد می‌توانند به طور دقیق درباره بی‌حوصلگی دانشجویان خود قضاوت کنند، می‌تواند آموزش نظری و عملی آنان را نیز تقویت کند و در نتیجه منجر به بهبود کیفیت آموزش و کاهش پیامدهای منفی بی‌حوصلگی در کلاس شود. علاوه بر این، با توجه به بافت فرهنگی، ساختار آموزشی و شرایط خاص دانشگاه‌های ایران که ممکن است با زمینه پژوهش‌های بین‌المللی تفاوت‌های ماهوی داشته باشد، واکاوی این پدیده از منظر اعضای هیئت علمی می‌تواند به غنای ادبیات نظری و بومی‌سازی راهکارها کمک شایانی کند. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف شناسایی پیشایندهای بی‌حوصلگی دانشجویان در کلاس درس از دیدگاه اعضای هیئت علمی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پدیده مورد مطالعه- بی‌حوصلگی دانشجویان- نیازمند روش‌هایی است که امکان بازنمایی عمیق ادراک اعضای هیأت علمی را فراهم سازد، از این‌رو پژوهش کیفی، از نوع تحلیل مضمون بازتابی^۸ رویکرد مناسبی محسوب می‌شود، زیرا روشی نظام‌مند برای شناسایی، سازمان‌دهی، تحلیل، و تفسیر الگوهای معنایی موجود در داده‌های کیفی است و به پژوهشگر امکان می‌دهد مضامین آشکار و پنهان در گفتار و تجارب مشارکت‌کنندگان را استخراج و جوهره چرایی و چگونگی یک پدیده را آشکار کند (براون و کلارک^۹، ۲۰۰۶). با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۷ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ انتخاب شدند و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و اکتشافی مورد مطالعه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شامل: (۱) حداقل پنج سال سابقه تدریس در آموزش عالی (۲) تجربه مواجهه با پدیده بی‌حوصلگی دانشجویان در کلاس درس (۳) تمایل و رضایت آگاهانه برای

1. Nakamura
 2. Yüce
 3. Camerini
 4. Shimray & Wangdi
 5. Dewaele
 6. Pawlak
 7. Cui
 8. Thematic Analysis
 9. Braun & Clarke

مشارکت در پژوهش و ۴) توانایی بیان تجارب واقعی درباره علل بی‌حوصلگی دانشجویان بود. ملاک‌های خروج شامل: ۱) عدم توانایی در بیان تجربه ۲) تمایل نداشتن به ادامه مصاحبه و ۳) حضور در پست‌های مدیریتی بود. لازم به ذکر است از آنجایی که در پژوهش‌های کیفی اشباع داده‌ها ارتباط نزدیکی با حجم نمونه دارد و تکرار نکات مهم نشانه کفایت نمونه است، ابتدا با ۱۴ نفر مصاحبه انجام شد و داده‌ها به حد اشباع رسیدند و دیگر مفهوم جدیدی به دست نیامد و برای اطمینان با ۳ نفر دیگر نیز مصاحبه انجام شد و نهایتاً ۱۷ نفر از اعضای هیأت علمی مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزار سنجش

مصاحبه: برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق استفاده شد. این نوع مصاحبه به دلیل انعطاف‌پذیری، امکان تعمیق مفهومی، و قابلیت پیگیری مسیر فکری مشارکت‌کننده، برای مطالعه پدیده‌های آموزشی و روان‌شناختی مانند بی‌حوصلگی دانشجویان بسیار مناسب است (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷). پیش از شروع، یک راهنمای مصاحبه شامل سؤالات باز و کاوشی بر اساس هدف پژوهش و ادبیات مرتبط طراحی شد. نمونه‌ای از سؤالات محوری عبارت بودند از: «از دیدگاه شما، مهم‌ترین عوامل ایجاد بی‌حوصلگی دانشجویان در کلاس چیست؟»، «در تجربه تدریس شما، چه نشانه‌هایی از بی‌حوصلگی دانشجویان مشاهده می‌شود؟»، «کدام ویژگی‌های تدریس، محتوا یا محیط کلاس به افزایش یا کاهش بی‌حوصلگی کمک می‌کند؟»، «دانشجویان در چه شرایطی بیشتر دچار افت توجه، بی‌حوصلگی یا بی‌انگیزگی می‌شوند؟». در طول مصاحبه از پرسش‌های کاوشی مانند «منظورتان از این موضوع چیست؟»، «مثال واقعی می‌توانید بیان کنید؟»، «این وضعیت چگونه بر روند یادگیری اثر گذاشت؟» استفاده شد. ترتیب سؤالات برای همه شرکت‌کنندگان یکسان نبود و بسته به جریان گفتگو تنظیم می‌شد. تمام مصاحبه‌ها با کسب اجازه کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط صوتی شد. سپس هر مصاحبه کلمه به کلمه پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده گردید. میانگین زمان هر مصاحبه حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. برای حفظ محرمانگی، از نام مستعار (مشارکت‌کننده شماره ۱، ۲ و ...) استفاده شد.

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از تحلیل مضمون شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد. این رویکرد که ریشه در سنت‌های تفسیری و ساخت‌گرایی اجتماعی دارد، صرفاً به توصیف سطحی داده‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه بر تفسیر عمیق معانی نهفته در تجارب مشارکت‌کنندگان و بافت‌مندی این معانی تأکید می‌ورزد. جهت‌گیری تحلیلی این پژوهش عمدتاً استقرایی بود، به این معنا که مضامین عمدتاً از دل داده‌ها استخراج شدند. با این حال، با حفظ حساسیت نظری نسبت به مفاهیم موجود در ادبیات نظری، از تحمیل چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده بر داده‌ها پرهیز شد و در عین حال از دانش نظری برای تعمیق تحلیل و مفهوم‌پردازی بهره گرفته شد. مراحل تحلیل در این پژوهش به شرح زیر بود: ۱) آشنایی با داده‌ها: مطالعه مکرر متن مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری از مفاهیم و نکات اولیه، ۲) تولید کدهای اولیه: کدگذاری خط به خط داده‌ها برای استخراج مفاهیم مهم و مرتبط، ۳) جستجوی تم‌ها: گروه‌بندی کدهای اولیه بر اساس شباهت معنایی و شناسایی تم‌های بالقوه، ۴) بازبینی تم‌ها: بررسی انسجام درونی تم‌ها و تمایز میان آن‌ها و اصلاح، ادغام یا حذف تم‌ها در صورت لزوم، ۵) تعریف و نامگذاری تم‌ها: شناسایی دقیق معنای هر تم و نامگذاری آن‌ها برای انتقال مفهوم اصلی، ۶) تهیه گزارش: ارائه تم‌ها همراه با نمونه‌های متنی از مصاحبه‌ها و تحلیل روابط میان آن‌ها.

به منظور صحت و اعتبار داده‌ها از چهار شاخص گوبا و لینکولن^۱ (۱۹۹۴) استفاده شد: ۱) **قابلیت اعتبار**^۲: هر مصاحبه پس از تحلیل به شرکت‌کننده بازگردانده شد تا صحت و سقم مطالب تأیید شود و تغییرات لازم اعمال گردد. ۲) **قابلیت تأیید**^۳: پژوهشگر سعی کرد پیش‌فرض‌های شخصی خود را در فرآیند جمع‌آوری داده‌ها به حداقل برساند. ۳) **قابلیت اطمینان و کفایت**^۴: متن مصاحبه‌ها جهت بررسی کدگذاری‌ها به یک متخصص پژوهش کیفی ارائه شد تا تحلیل‌ها بازبینی شوند. ۴) **قابلیت تعمیم و انتقال**^۵: شرکت‌کنندگان از بخش‌های مختلف دانشگاه انتخاب شدند تا امکان تعمیم و انتقال نتایج به موقعیت‌های مشابه افزایش یابد.

1. Guba & Lincoln

2 Credibility

3 Confirmability

4 Dependability

5 Transferability

ملاحظات اخلاقی: یافتند. لازم به ذکر است که قبل از مصاحبه‌ها ملاحظات اخلاقی شامل آگاه شدن شرکت‌کنندگان از هدف مطالعه، آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در مطالعه، اخذ رضایت آگاهانه، تضمین رازداری استفاده از کد (P1 تا P17) به جای نام واقعی افراد رعایت گردید.

یافته‌ها

تعداد اعضای هیأت علمی شرکت‌کننده در پژوهش ۱۷ نفر بودند و اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

ردیف	سن	جنسیت	مرتبه علمی	سابقه تدریس (سال)	دانشکده محل خدمت
۱	۳۸	مرد	استادیار	۸	ادبیات و علوم انسانی
۲	۴۰	مرد	دانشیار	۱۰	فنی و مهندسی
۳	۵۴	مرد	استاد	۲۴	علوم پایه
۴	۴۲	مرد	دانشیار	۱۲	دامپزشکی
۵	۵۵	مرد	استاد	۲۵	کشاورزی
۶	۳۹	زن	استادیار	۹	فنی و مهندسی
۷	۴۳	مرد	دانشیار	۱۳	علوم پایه
۸	۵۲	مرد	استاد	۲۲	ادبیات و علوم انسانی
۹	۴۶	مرد	دانشیار	۱۶	کشاورزی
۱۰	۴۱	مرد	استادیار	۱۱	دامپزشکی
۱۱	۵۳	مرد	استاد	۲۳	علوم پایه
۱۲	۴۵	مرد	دانشیار	۱۵	فنی و مهندسی
۱۳	۴۲	زن	استادیار	۱۲	ادبیات و علوم انسانی
۱۴	۵۶	مرد	استادیار	۲۶	دامپزشکی
۱۵	۴۳	زن	دانشیار	۱۳	ادبیات و علوم انسانی
۱۶	۵۱	مرد	استادیار	۲۱	علوم پایه
۱۷	۴۷	زن	استادیار	۱۷	ادبیات و علوم انسانی

یافته‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۴۲ سال و میانگین سابقه تدریس آنان ۱۸ سال بود. توزیع شرکت‌کنندگان شامل ۷ نفر استادیار (۴۱٪)، ۶ نفر دانشیار (۳۵٪) و ۴ نفر استاد تمام (۲۴٪) بود. محل خدمت اعضای هیأت علمی در پنج دانشکده مختلف شامل ادبیات و علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم پایه، دامپزشکی و کشاورزی قرار داشت که توزیع آن به ترتیب ۶ نفر (۳۵ درصد) در ادبیات و علوم انسانی، ۳ نفر (۱۸ درصد) در فنی و مهندسی، ۴ نفر (۲۴ درصد) در علوم پایه، ۳ نفر (۱۸ درصد) در دامپزشکی و ۱ نفر (۶ درصد) در کشاورزی بود. همچنین، ۴ نفر از شرکت‌کنندگان زن و سایر شرکت‌کنندگان مرد (۱۳ نفر) مرد بودند. در ادامه جهت پاسخگویی به سؤال پژوهش نتایج تحلیل داده‌ها ارائه می‌شود.

سؤال پژوهش: پیشایندهای بی‌حوصلگی در کلاس درس دانشجویان از دیدگاه اعضای هیأت علمی کدامند؟

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها به منظور بررسی پیشایندهای بی‌حوصلگی دانشجویان در کلاس درس، داده‌های حاصل از ۱۷ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با اعضای هیأت علمی تحلیل شد. خلاصه نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: پیشایندهای بی‌حوصلگی در کلاس درس دانشجویان از دیدگاه اعضای هیأت علمی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان	کاهش انگیزش تحصیلی	بی‌انگیزگی / بی‌علاقگی / عدم تمایل به مشارکت
	خودکارآمدی شناختی پایین	ناتوانی در تمرکز / احساس دشواری در پردازش مفاهیم / آشفتگی ذهنی
	هیجانات منفی و فرسودگی ذهنی	اضطراب / خستگی روانی / تنش‌های درونی / کمبود انرژی ذهنی
عوامل محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس	کمال‌گرایی ناسازگار	کمال‌گرایی / انتظارات غیرواقعی از خود / فشار برای عملکرد بی‌نقص
	یکنواختی محیط یادگیری	فعالیت‌های تکراری / نبود تنوع / سبک تدریس ثابت
	ضعف تعامل آموزشی	نبود فرصت مشارکت / تعامل کم استاد - دانشجو
عوامل مربوط به محتوا و ساختار درس	اختلال در مدیریت و ساختار کلاس	سرعت نامناسب تدریس / ساختار ناپایدار کلاس / مدیریت ضعیف جریان فعالیت
	فقدان معنا و ارتباط‌مندی درس	محتوا نامرتبط با نیازها / کاربرد پایین در زندگی واقعی
	عدم توازن سطح دشواری درس	درس بسیار آسان یا بسیار دشوار / عدم تناسب سطح
عوامل بیرونی و نقش‌های غیرتحصیلی دانشجویان	تعارض نقش‌های خانوادگی - تحصیلی	مسئولیت‌های خانوادگی / وظایف مراقبتی / نقش‌های متعدد
	فشارهای شغلی و اقتصادی	اشتغال همزمان / ساعات طولانی کار / فشار اقتصادی
	تنش‌های فردی و مشکلات شخصی	مشکلات شخصی / تنش‌های عاطفی / بیماری اعضای خانواده

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود تحلیل داده‌های حاصل از ۱۷ مصاحبه منجر به تولید ۳۴ مفهوم اولیه، ۱۲ مضمون فرعی و ۴ مضمون اصلی شد. این مضامین اصلی عبارت‌اند از: (۱) عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان، (۲) عوامل محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس، (۳) عوامل مربوط به محتوا و ساختار درس، و (۴) عوامل بیرونی و نقش‌های غیرتحصیلی دانشجویان.

عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان

این مضمون به ویژگی‌های درونی دانشجویان اشاره دارد که پیش از هرگونه کنش آموزشی، زمینه‌ساز تجربه بی‌حوصلگی در کلاس می‌شود. مضمون اصلی شامل مضمون‌های فرعی «کاهش انگیزش تحصیلی»، «خودکارآمدی شناختی پایین»، «هیجانات منفی و فرسودگی ذهنی»، و «کمال‌گرایی ناسازگار» است.

کاهش انگیزش تحصیلی: ناظر بر فقدان علاقه و اشتیاق دانشجو نسبت به موضوع درس و محتوای آموزشی است. دانشجویان بی‌انگیزه، هیچ هدف شخصی برای یادگیری تعریف نکرده‌اند و حضور در کلاس برای آن‌ها صرفاً یک الزام ساختاری و بدون بار معنایی است. در این زمینه، یکی از مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان کرد:

«واقعاً وقتی موضوع براشون جذاب نیست، سریع حوصله‌شون سر میره و دنبال بهونه می‌گردن که از کلاس فرار کنن.»
 خودکارآمدی شناختی پایین: به باور دانشجو درباره ناتوانی خود در فهم مطالب درسی اشاره دارد. این باور منفی، دانشجو را به سرعت از مسیر یادگیری خارج کرده و به کناره‌گیری ذهنی سوق می‌دهد. مشارکت‌کننده شماره ۷ در این باره اظهار داشت:
 «وقتی فکر می‌کنه نمی‌تونه درس رو بفهمه، دیگه عملاً ذهنش از کلاس جدا میشه. این باور منفی که «من نمی‌فهمم» خیلی زود به بی‌حوصلگی و بی‌توجهی تبدیل میشه.»

هیجانات منفی و فرسودگی ذهنی: این زیرمضمون شامل مجموعه‌ای از حالات خلقی مانند اضطراب، خستگی روانی و تحلیل رفتگی عاطفی است که ظرفیت شناختی دانشجو را برای درگیری با محتوای درس کاهش می‌دهد. مشارکت‌کننده شماره ۲ در این رابطه بیان داشت:

«تو موقع امتحان یا وقتی فشار زیاد هست، ذهن دانشجو جای دیگه‌ست و نمی‌تونه تمرکز کنه. اضطراب و استرس باعث میشه ظرفیت شناختی شون پایین بیاد و زودتر خسته بشن.»

کمال‌گرایی ناسازگار: به تمایل افراطی دانشجو برای دستیابی به استانداردهای ایده‌آل و غیرواقعی اشاره دارد. این دانشجویان زمانی که احساس کنند نمی‌توانند به این استانداردها دست یابند، دچار سرخوردگی شده و به تدریج انگیزه خود را از دست می‌دهند. مشارکت‌کننده شماره ۱۱ در این باره خاطرنشان ساخت:

«دانشجوهایی که همیشه می‌خوان همه چیز درست باشه، وقتی نمی‌تونن به خواسته‌شون برسن، خیلی زود دلسرد و بی‌حوصله می‌شن. این کمال‌گرایی به جای اینکه کمک کنه، مانع یادگیری‌شون میشه.»

عوامل محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس

این مضمون به نقش مستقیم کنش‌های آموزشی استاد و شرایط حاکم بر فضای کلاس در ایجاد یا تشدید بی‌حوصلگی دانشجویان اشاره دارد و شامل زیرمضمون‌های «یکنواختی محیط یادگیری»، «ضعف تعامل آموزشی»، و «اختلال در مدیریت و ساختار کلاس» است. یکنواختی محیط یادگیری: به تکرار الگوهای ثابت تدریس و فقدان تنوع در فعالیت‌های کلاسی اشاره دارد. این یکنواختی، جریان توجه دانشجو را مختل کرده و او را به مخاطبی منفعل تبدیل می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۵ در این باره گفت:

«اگه همیشه کلاس همون روال قبلی باشه، یعنی استاد فقط صحبت کنه و دانشجو فقط بشنوه، براشون خیلی خسته‌کننده میشه. تنوع نداشتن روش تدریس، کشنده‌ست.»

ضعف تعامل آموزشی: به نبود ارتباط دوطرفه و مشارکت محدود دانشجویان در فرایند یادگیری اشاره دارد. وقتی دانشجو احساس کند در کلاس حضوری صرفاً فیزیکی دارد و صدای او شنیده نمی‌شود، به تدریج از فضای آموزشی فاصله می‌گیرد. مشارکت‌کننده شماره ۱۲ در این رابطه اظهار داشت:

«وقتی مشارکت ندارن یا استاد کم باهاشون تعامل می‌کنه، ذهنشون از کلاس جدا میشه و حوصله‌شون سر میره. ارتباط دوطرفه مثل یه محرکه برای ذهن می‌مونه.»

اختلال در مدیریت و ساختار کلاس: این زیر مضمون شامل عواملی مانند سرعت نامناسب تدریس، نبود انسجام در ارائه مطالب و فقدان نظم زمانی است. این آشفتگی ساختاری، دانشجو را سردرگم کرده و توانایی او را برای پیگیری جریان درس مختل می‌سازد. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ در این باره گفت:

«کلاس وقتی برنامه و زمان‌بندی مشخص نداشته باشه، توجه دانشجوها مدام قطع میشه. اگه استاد مدام از این شاخه به اون شاخه بپره، دانشجو گیج میشه و انگیزه‌اش رو از دست میده.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۴ نیز به سرعت نامناسب تدریس اشاره کرد:

«بعضی وقتها استاد انقدر تند درس میده که دانشجو فرصت فکر کردن نداره، یا انقدر کند که حوصله‌ش سر میره. این عدم تعادل در سرعت تدریس خیلی آسیب‌زاست.»

عوامل مربوط به محتوا و ساختار درس

این مقوله به ماهیت و ویژگی‌های ذاتی محتوای آموزشی و نحوه سازماندهی آن اشاره دارد و شامل زیرمضمون‌های «فقدان معنا و ارتباط‌مندی درس»، و «عدم توازن سطح دشواری درس» است.

فقدان معنا و ارتباط‌مندی درس: به بی‌ارتباطی محتوای آموزشی با نیازهای واقعی، علایق شخصی و آینده شغلی دانشجویان اشاره دارد. دانشجویان زمانی برای یادگیری انرژی صرف می‌کنند که بتوانند پلی بین آنچه می‌آموزند و زندگی خود بزنند. مشارکت‌کننده شماره ۸ در این باره گفت:

«اگه حس کنن این درس هیچ ربطی به آینده‌شون نداره و قرار نیست جایی به کارشون بیاد، انرژی و انگیزه‌ای برایش نمی‌دارن. محتوای بی‌کاربرد یعنی کلاس بی‌روح.»

مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز به غلبه محتوای نظری و فقدان مثال‌های عملی اشاره کرد:

«ما گاهی اونقدر تئوری می‌گیریم که دانشجو می‌گه خب اینو کجا باید استفاده کنیم؟ وقتی این سوال بی‌جواب بمونه، ذهنش خاموش میشه و فقط ظاهر قضیه رو حفظ می‌کنه.»

عدم توازن سطح دشواری درس: به ناهماهنگی میان سطح دشواری محتوا و توانمندی‌های شناختی دانشجویان اشاره دارد. درسی که بسیار آسان باشد، چالشی برای یادگیری ایجاد نمی‌کند و به ملال می‌انجامد. درسی که بسیار دشوار باشد، احساس ناکارآمدی و ناامیدی را به دنبال دارد. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ در این باره گفت:

«وقتی درس خیلی آسون یا خیلی سخته و با سطح واقعی دانشجو هماهنگ نیست، انگیزه و توجهش کم میشه. اگه چالش متناسب با توانش نباشه، یا خسته میشه یا ناامید.»

مشارکت‌کننده شماره ۴ نیز به پیامدهای انتزاعی بودن محتوا اشاره کرد:

«بعضی دروس اونقدر انتزاعی و بدون مثال عملی هستن که دانشجو نمی‌تونه باهاش ارتباط برقرار کنه. این فاصله شناختی، خیلی زود به بی‌حوصلگی تبدیل میشه.»

عوامل بیرونی و نقش‌های غیر تحصیلی دانشجویان

این مضمون به مجموعه‌ای از عوامل اشاره دارد که فراتر از مرزهای کلاس و محیط دانشگاه، منابع شناختی و هیجانی دانشجویان را تحلیل برده و آن‌ها را با ذهنی خسته و آماده برای بی‌حوصلگی وارد کلاس می‌کند. این مضمون شامل زیرمضمون‌های «تعارض نقش‌های خانوادگی-تحصیلی»، «فشارهای شغلی و اقتصادی»، و «تنش‌های فردی و مشکلات شخصی» است.

تعارض نقش‌های خانوادگی-تحصیلی: به مسئولیت‌های متعدد دانشجویان در محیط خانواده مانند نگهداری از فرزند، مراقبت از والدین سالمند یا انجام وظایف همسری اشاره دارد. این مسئولیت‌ها توجه و انرژی روانی دانشجو را پیش از ورود به کلاس کاهش می‌دهد. مشارکت‌کننده شماره ۶ در این باره گفت:

«دانشجویی که بچه داره یا مسئولیت خونه رو هم داره، واقعاً نمی‌تونه با ذهن باز تو کلاس باشه. مدام نگران یه جای دیگه‌ست و ذهنش اینجا و آنجاست.»

فشارهای شغلی و اقتصادی: به اشتغال همزمان دانشجویان در کنار تحصیل و دغدغه‌های ناشی از تأمین هزینه‌های زندگی اشاره دارد. ساعات طولانی کار، ظرفیت شناختی لازم برای یادگیری مؤثر را از دانشجویان سلب کرده و آن‌ها را خسته و بی‌حوصله وارد کلاس می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۲ در این باره گفت:

«خیلی از دانشجوهای ما شاغلن. بعد از یه روز کاری طولانی می‌آیند کلاس؛ طبیعی که ذهنشون خسته باشه و حوصله نداشته باشن. اینجور مواقع حتی بهترین تدریس هم نمی‌تونه توجهشون رو جلب کنه.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ نیز به پیامدهای دوگانگی نقش اشاره کرد:

«فشارهای اقتصادی خیلی از دانشجوها رو مجبور کرده هم درس بخونن هم کار کنن. این دوگانگی نقش، انرژی روانی‌شون رو می‌گیره و کلاس براشون تبدیل به یه ایستگاه اجباری و خسته‌کننده میشه.»

تنش‌های فردی و مشکلات شخصی: شامل بحران‌های خانوادگی، مسائل عاطفی، بیماری اعضای خانواده و سایر رویدادهای تنش‌زای زندگی است که تمرکز ذهنی دانشجو را پیش از ورود به کلاس مختل می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۹ در این باره گفت:

«اگه دانشجو با بحران خانوادگی یا مشکلات شخصی روبرو باشه، اصلاً نمی‌تونه تمرکز کنه. این تنش‌ها مثل یه بار سنگین روی دوشش هست و اجازه نمی‌ده از یادگیری لذت ببره.»

در مجموع، تحلیل الگوی روابط میان چهار مقوله اصلی، حکایت از وجود ساختاری چندسطحی و تعاملی در شکل‌گیری بی‌حوصلگی تحصیلی دارد. نتایج نشان می‌دهد که پیشایندهای بی‌حوصلگی را می‌توان در سه سطح تبیین کرد: سطح خرد شامل ویژگی‌های درون فردی نظیر خودکارآمدی شناختی، انگیزش تحصیلی، هیجانات و کمال‌گرایی؛ سطح میانی شامل کیفیت کنش‌های آموزشی، شیوه‌های تدریس و مدیریت کلاس؛ و سطح کلان شامل ساختار برنامه درسی و فشارهای نهادی-بافتی همچون الزامات خانوادگی، اقتصادی و اجتماعی.

تحلیل هم‌وقوعی این سطوح در روایت مطرح‌شده، الگوی روشنی از یک هم‌افزایی منفی را نشان می‌دهد؛ بدین معنا که تجمع عوامل آسیب‌زا در سطوح مختلف نه به‌صورت خطی، بلکه به‌طور تقویت‌کننده بر شدت تجربه بی‌حوصلگی اثر می‌گذارد. در چنین وضعیتی، دانشجویی که از منابع شناختی و هیجانی کافی برخوردار نیست (سطح خرد)، در محیطی با تعامل حداقلی و تدریس یکنواخت قرار می‌گیرد (سطح میانی) و هم‌زمان با فشارهای ناشی از نقش‌های خانوادگی و شغلی مواجه می‌شود (سطح کلان). در نتیجه، بی‌حوصلگی از یک حالت گذرا فراتر رفته و به ویژگی مسلط تجربه تحصیلی او تبدیل می‌شود. هم‌زمان، داده‌ها نشان‌دهنده نوعی رابطه جبرانی میان سطوح نیز هستند. به‌عنوان نمونه، تعامل سازنده و معنادار استاد-دانشجو در سطح میانی می‌تواند بخشی از فرسودگی شناختی-هیجانی دانشجو را جبران کند، یا غنای محتوایی در سطح کلان می‌تواند انگیزش تحصیلی دانشجوی کم‌علاقه را تا حدودی احیا کند. با این حال، این ظرفیت جبرانی زمانی تضعیف می‌شود که دو یا چند سطح به‌طور هم‌زمان دچار نقصان باشند؛ در این شرایط، نیروی تعدیل‌کنندگی هر سطح محدود می‌شود. بر این اساس، بی‌حوصلگی تحصیلی نه یک پدیده تک‌عاملی، بلکه برآیند تعامل پویا و بازخوردی میان عوامل فردی، تعاملی و ساختاری است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی پیشایندهای بی‌حوصلگی دانشجویان در کلاس درس از دیدگاه اعضای هیأت علمی بود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه بی‌حوصلگی در کلاس درس پدیده‌ای تک‌عاملی نیست، بلکه حاصل برهم‌کنش پیچیده‌ای میان عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان، شرایط محیط کلاس و شیوه‌های تدریس، ماهیت محتوا و ساختار درس، و نهایتاً نقش‌ها و فشارهای بیرونی است. پیشایندها در چهار دسته عوامل شامل (۱) عوامل فردی و روان‌شناختی دانشجویان، (۲) عوامل محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس، (۳) عوامل مربوط به محتوا و ساختار درس، و (۴) عوامل بیرونی و نقش‌های غیرتحصیلی دانشجویان شناسایی شدند. این یافته چندبُعدی کاملاً همسو با دیدگاه‌های نظری جدید در حوزه هیجان‌های تحصیلی است که بی‌حوصلگی را محصول تعامل پویا میان ارزیابی‌های شناختی، نیازهای روان‌شناختی، الزامات محیطی و مقتضیات فرهنگی می‌دانند (شاو و همکاران، ۲۰۲۳؛ چن و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیوی و همکاران، ۲۰۲۵). نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها نیز نشان داد که اساتید، به‌عنوان ناظران مستقیم رفتارهای آموزشی، مجموعه‌ای از عوامل درهم‌تنیده را به‌عنوان پیشایندهای تجربه بی‌حوصلگی در دانشجویان شناسایی می‌کنند؛ عواملی که از یک‌سو با یافته‌های پژوهش‌های خارجی همسوست و از سوی دیگر، بازتاب‌دهنده شرایط فرهنگی و ساختاری خاص آموزش عالی در ایران است.

نخستین دسته عوامل، یعنی ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی دانشجویان، به‌وضوح نشان داد که بی‌حوصلگی به‌عنوان یک هیجان تحصیلی در پی کاهش انگیزش، خودکارآمدی شناختی پایین، فرسودگی ذهنی و کمال‌گرایی ناسازگار تشدید می‌شود. این یافته کاملاً با مدل ارزش-کنترل پکرون (۲۰۰۶) همخوان است که ادراک ناکافی از ارزش و کنترل را اصلی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌حوصلگی معرفی می‌کند. روایت‌های اساتید درباره قطع ارتباط ذهنی، فاصله گرفتن روانی از جریان کلاس و تمایل دانشجویان به فرار توجه به‌روشنی نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی یک فرآیند منفعل نیست؛ بلکه واکنشی است که از ارزیابی تهدیدکننده یا بی‌ارزش‌سازانه نسبت به محتوای درس، چالش یادگیری یا فشارهای عملکردی برمی‌خیزد. همسویی این یافته‌ها با مطالعاتی که تأثیر فرسودگی، اضطراب، فشارهای درونی و کمال‌گرایی را بر کاهش انگیزش تحصیلی گزارش کرده‌اند (زاودنیاک و همکاران، ۲۰۲۳؛ کرانیچ و همکاران، ۲۰۲۶)، نشان می‌دهد که ریشه‌های بی‌حوصلگی در لایه‌های عمیق شخصیت و هیجان‌های دانشجویان قابل‌ردیابی است.

دومین عامل، یعنی شرایط محیطی کلاس و شیوه‌های تدریس، در تحلیل اساتید به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیشایندهای بی‌حوصلگی ظاهر شد. یکنواختی فعالیت‌ها، نبود تنوع، مشارکت کم، تعامل یک‌سویه، مدیریت نامناسب جریان تدریس و سرعت نامتعادل آموزش، همگی محرک‌هایی هستند که به‌طور مستقیم بر تجربه بی‌حوصلگی اثر می‌گذارند؛ موضوعی که با یافته‌های پژوهش‌ها درباره نقش ساختار کلاس، نظم، وضوح و تعامل (فینکیلشتین، ۲۰۲۰؛ شاو و همکاران، ۲۰۲۳) همسوست. تأکید اساتید بر نقش تعامل یک نکته کلیدی دارد: بی‌حوصلگی نه صرفاً در نتیجه تدریس یکنواخت، بلکه در اثر غیاب حضور اجتماعی و نبود فرصت برای مشارکت ذهنی شکل می‌گیرد. این امر با رویکردهای تعاملی-اجتماعی به هیجان‌های تحصیلی (پاولاک و همکاران، ۲۰۲۴) همخوان است که تعامل را نه فقط یک روش آموزشی، بلکه یک منبع هیجانی برای برانگیختن درگیری شناختی معرفی می‌کنند. در تحلیل دقیق‌تر، اساتید بر این باورند که نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری همان‌قدر اهمیت دارد که محتوای تدریس؛ به‌گونه‌ای که حتی موضوعات جذاب نیز در صورت ارائه

تک‌صدایی و غیرانعطاف‌پذیر می‌توانند به سرعت به تجربه‌ای خسته‌کننده تبدیل شوند. چنین نگاهی کاملاً منطبق بر ادبیات تنظیم هیجانی آموزشی است که نشان می‌دهد سبک تدریس نقش فعال در شکل‌دهی به هیجان‌های مثبت و منفی دانشجویان دارد (ناکامورا و همکاران، ۲۰۲۱؛ یوسه و همکاران، ۲۰۲۵).

سومین عامل، یعنی ویژگی‌های محتوا و ساختار درس، نشان داد که بی‌ارتباطی محتوا با نیازهای واقعی، کاربرد پایین مطالب، و تناسب نداشتن سطح دشواری درس از اصلی‌ترین عوامل بی‌حوصلگی دانشجویان است. پژوهش‌های نیز گزارش کرده‌اند که دانشجویان زمانی دچار بی‌حوصلگی می‌شوند که ارزش کاربردی، آینده‌محور یا معنادار در درس ادراک نمی‌شود (الرابی و همکاران، ۲۰۲۴؛ صدوقی و همکاران، ۲۰۲۶). داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نیز نشان داد که اساتید به‌خوبی تشخیص می‌دهند که فقدان ارتباط‌مندی محتوا با زندگی واقعی، مهم‌ترین عامل رهاشدگی ذهنی دانشجویان است؛ و این موضوع در بستر فرهنگی ایران که انتخاب رشته و مسیر شغلی اغلب متأثر از عوامل بیرونی است، اهمیت بیشتری می‌یابد. علاوه بر این، برخی از اساتید بر این باور بودند که محتوای بیش از حد نظری، بدون ارائه مثال‌ها، سناریوهای واقعی، یا ارتباطات بین‌رشته‌ای، باعث ایجاد فاصله شناختی میان دانشجو و درس می‌شود؛ فاصله‌ای که اغلب به‌صورت بی‌حوصلگی بروز می‌کند. همچنین، ناسازگاری سطح دشواری محتوا چه بسیار ساده و چه بیش از حد پیچیده موجب می‌شود دانشجو نتواند چالش بهینه را تجربه کند، وضعیتی که طبق مطالعات قبلی می‌تواند بی‌حوصلگی را افزایش می‌دهد (دووالی و همکاران، ۲۰۲۳؛ پاولاک و همکاران، ۲۰۲۴). به‌طور کلی، یافته‌های حاضر تأکید می‌کند که ساختاردهی هدفمند محتوا، برجسته‌سازی پیامدهای کاربردی و استفاده از مثال‌های زندگی واقعی می‌توانند نقش مهمی در پیشگیری از بی‌حوصلگی داشته باشند.

چهارمین عامل، یعنی نقش‌های خانوادگی، شغلی و فشارهای بیرونی، بیانگر آن است که بی‌حوصلگی دانشجویان تنها از محیط آموزشی ناشی نمی‌شود، بلکه به‌شدت از شرایط زندگی روزمره آنان تأثیر می‌پذیرد. اساتید گزارش کردند که بسیاری از دانشجویان با مسئولیت‌های خانوادگی، اشتغال همزمان، فشارهای اقتصادی و تنش‌های شخصی وارد کلاس می‌شوند، و این امر منابع توجه و انرژی شناختی آن‌ها را پیش از شروع درس کاهش می‌دهد. این یافته با پژوهش آدالیا و همکاران (۲۰۲۵) همسوست که نشان می‌دهد فشار نقش‌های بیرونی توان حضور فعال در کلاس را محدود می‌کند. همچنین، مطالعات بنسالم و همکاران (۲۰۲۶) و ژو و لیو (۲۰۲۵) تأیید کرده‌اند که فشارهای هیجانی، نشانه‌های افسردگی و اضطراب، و تجربه هیجانات منفی می‌تواند تمرکز و مشارکت تحصیلی را به‌طور معناداری تضعیف کند. از سوی دیگر، اشاره اساتید به فشارهای اقتصادی و اشتغال، با یافته‌های یانگ و همکاران (۲۰۲۶) همخوان است که نشان داده‌اند استرس‌های اقتصادی و پیامدهای رفتاری آن‌ها منابع شناختی دانشجویان را تحلیل می‌برد و احتمال رهاشدگی ذهنی در کلاس را افزایش می‌دهد. این شواهد نشان می‌دهد که در بستر ایران با فشار اقتصادی، نقش‌های متعدد و ساختار خانواده‌محور تأثیر عوامل بیرونی بر بی‌حوصلگی شدت بیشتری می‌یابد و گاه بر توان اثرگذاری روش‌های تدریس نیز غلبه می‌کند.

در یک جمع‌بندی کلان، یافته‌های این پژوهش ترکیب همسویی و ناهمگونی با ادبیات جهانی را نشان می‌دهد. از یک‌سو، بسیاری از عوامل شناسایی‌شده، مانند یکنواختی تدریس، فقدان ارتباط‌مندی، فشارهای شناختی و هیجانات منفی، با پژوهش‌های بین‌المللی مشترک است؛ اما از سوی دیگر، ترکیب منحصر به فرد نقش‌های خانوادگی، فشارهای اقتصادی و محدودیت‌های ساختاری آموزش عالی ایران، نشان‌دهنده الگوی فرهنگی خاصی از تجربه بی‌حوصلگی است. این یافته‌ها تأکید می‌کند که بی‌حوصلگی یک پدیده عمومی است، اما شکل‌گیری آن در ایران از الگوی خاصی پیروی می‌کند که باید در سیاست‌گذاری آموزشی لحاظ شود. بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادها کاربردی زیر ارائه می‌شود. نخست، در سطح طراحی آموزشی، لازم است برنامه‌های درسی با تأکید بر ارتباط‌مندی، تنوع فعالیت‌ها، استفاده از روش‌های فعال یادگیری، و تنظیم سطح دشواری محتوا بازنگری شود. دوم، اساتید می‌توانند از طریق ایجاد تعامل ساختاریافته، استفاده از پرسش‌های محرک، یادگیری مشارکتی و ارائه بازخوردهای معنادار، تجربه درگیری شناختی دانشجویان را افزایش دهند. سوم، حمایت روان‌شناختی از دانشجویان از طریق واحدهای مشاوره، کارگاه‌های مدیریت زمان، مقابله با فرسودگی و ارتقای انگیزش تحصیلی می‌تواند بخش مهمی از عوامل فردی را تعدیل کند.

در بخش پیشنهادها پژوهشی، لازم است تحقیقات آینده تحلیل مقایسه‌ای میان دیدگاه اساتید و تجربه مستقیم دانشجویان انجام دهند، زیرا تفاوت میان برداشت استاد و ادراک تجربه‌شده می‌تواند پیامدهای مهمی برای طراحی مداخلات داشته باشد. همچنین ضرورت دارد پژوهش‌های آینده، نقش فناوری آموزشی، تفاوت‌های رشته‌ای، تفاوت‌های جنسیتی، و سبک‌های شناختی را در چارچوب مطالعات طولی بررسی کنند تا الگوی دقیق‌تری از پویایی‌های بی‌حوصلگی ارائه شود. این پژوهش با وجود دستاوردهای ارزشمند، محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست، داده‌ها تنها از اساتید یک دانشگاه دولتی در یک منطقه جغرافیایی جمع‌آوری شده است و این امر تعمیم‌پذیری نتایج را

محدود می‌کند. دوم، مطالعه بر ادراک اساتید تکیه دارد و ممکن است برخی از عوامل مهم تجربه‌شده توسط دانشجویان از نظر پنهان بماند. سوم، ماهیت کیفی پژوهش امکان سنجش میزان اثرگذاری هر عامل را محدود کرده و تنها تصویر اکتشافی ارائه داده است. در نهایت، عوامل فرهنگی خاص دانشگاه‌های دولتی ایران ممکن است با سایر محیط‌های آموزشی متفاوت باشد. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی دانشجویان یک پدیده پیچیده، چندعاملی و فرهنگی-اجتماعی است که فهم آن تنها با نگاه چندسطحی امکان‌پذیر است. توجه به این ابعاد در سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی تدریس می‌تواند گامی مؤثر در ارتقای کیفیت یادگیری و کاهش این هیجان مخل در محیط‌های دانشگاهی ایران باشد.

منابع

- خنیفر، ح.، و مسلمی، ن. (۱۳۹۷). اصول و مبانی روشهای پژوهش کیفی. تهران: نشر نگاه دانش.
- زارعی، س. (۱۴۰۰). رابطه حالت بی‌حوصلگی با آمادگی اعتیاد در بین نوجوانان پسر: نقش تعدیل‌کنندگی بهزیستی معنوی. *اعتیادپژوهی*، ۱۵(۵۹)، ۸۴-۶۵. <http://dx.doi.org/10.52547/etiadpajohi.15.59.65>
- Adalia, H. G., Berik, A.-B. A., & Paraguay, C. D. (2025). Apathy and Attrition: Exploring Student Disengagement Toward Longer Texts in Literature Classes. *Journal of Qualitative Research in Education*, (45), 126-142. <https://doi.org/10.54963/jqre.i45.1911>
- Alrabai, F. (2024). Modeling the relationship between classroom emotions, motivation, and learner willingness to communicate in EFL: Applying a holistic approach of positive psychology in SLA research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2465-2483. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2053138>
- Amiri, E., Elkarfa, A., Sbahi, M., Iannaccaro, G., & Tamburini, E. (2022). Students' experiences and perceptions of boredom in EFL academic context. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(4), 273-288. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v4i4.1140>
- Bensalem, E., Derakhshan, A. & Alanazi, S. (2026). Modeling the contribution of shame, boredom, and enjoyment to multilingual students' willingness to communicate in a blended learning environment. *Applied Linguistics Review*, 17(1), 297-319. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0199>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camerini, A. L., Morlino, S., & Marciano, L. (2023). Boredom and digital media use: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 11, 100313. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100313>
- Chen, W., Sun, P., & Yang, Z. (2024). Understanding Chinese second language learners' foreign language learning boredom in online classes: Its conceptual structure and sources. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3291-3307. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2093887>
- Cui, G., Zhou, J., Zhang, H., Hong, T., & Hu, Y. (2024). The influence of study interest, perceived autonomy support, and student enthusiasm on class-related boredom of English majors. *Sage Open*, 14(1), 2, 150-162. <https://doi.org/10.1177/21582440241228915>
- Dewaele, J. M., & Meftah, R. (2024). How motivation and enjoyment spread their wings during English Foreign Language learning: A pseudo-longitudinal investigation into Moroccan learners. *Learning and Motivation*, 85, 101962. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101962>
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7-22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Duapadang, D.H., Amsad, L.N., wabiser, Y. D., & Tumeno, B. (2026). Fighting classroom boredom: innovative active learning models to address student motivation challenges in elementary schools a literature study with case simulations at a primary school in nabire. *Multidisciplinary Indonesian Center Journal*, 3(1), 678-688. <https://doi.org/10.62567/micjo.v3i1.1842>
- El Deen, A. M. M. (2023). Students' boredom in English language classes: Voices from Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1108372>
- Finkielstein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1098-1113. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1658729>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications, Inc.
- Krannich, M., Calik, B., Goetz, T., Ullrich, A.-L., & Lipnevich, A. (2025). Investigating the Relationship Between Boredom and Creativity: The Role of Academic Challenge. *Education Sciences*, 15(3), 330. <https://doi.org/10.3390/educsci15030330>
- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *Modern Language Journal*, 105, 317-334. <https://awspntest.apa.org/doi/10.1111/modl.12693>

- Nakamura, S., Darasawang, P., & Reinders, H. (2021). The antecedents of boredom in L2 classroom learning. *System*, 98, 102469. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102469>
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2024). Teachers reflecting on boredom in the language classroom. In *Teachers Reflecting on Boredom in the Language Classroom*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781800504233>
- Pekrun, R. (2006). The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Sadoughi, M., Hejazi, S. Y., & Alrabai, F. (2026). Learning Environment and Foreign Language Classroom Boredom: Unravelling the Emotional and Motivational Mechanisms. *Perceptual and Motor Skills*, 51(7).218-230. <https://doi.org/10.1177/00315125251414175>
- Shao, K., Stockinger, K., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2023). Applying control–value theory for examining multiple emotions in L2 classrooms: Validating the Achievement Emotions Questionnaire – Second Language Learning. *Language Teaching Research*, 30(1), 288–316. <https://doi.org/10.1177/13621688221144497>
- Shi, Y., Hui, X., Li, G., Ouyang, M., & Yang, C. (2026). Boredom proneness and Chinese vocational college students' academic disengagement: Mediating role of academic self-efficacy and moderating role of self-control. *Frontiers in Psychology*, 16, 1687667. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1687667>
- Shimray R., & Wangdi T. (2025). Boredom in online foreign language classrooms: Antecedents and solutions from students' perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 288–303. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2178442>
- Tagliaferri, G., Martí-Vilar, M., Frisari, F. V., Quaglieri, A., Mari, E., & Burrai, Z. S. (2025). Connected by boredom: A systematic review of the role of trait boredom in problematic technology use. *Brain Sciences*, 15, 794. <https://doi.org/10.3390/brainsci15080794>
- Tu, H., & Zhao, T. (2026). Relationship between academic demands and dropout intention among Chinese university students: Emotional suppression and boredom as serial mediators. *Current Psychology*, 45(367). <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08505-4>
- Xie, J. (2021). The Effects of Boredom on EFL Learners' Engagement. *Frontier in Psychology*, 12, 743313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743313>
- Yang, Z., Lian, Z., Yan, Z., Chen, T., Liu, M., & Dou, X. (2026). Problematic social media use, boredom proneness, and psychological distress among university students in China and Japan: A cross-national network analysis. *Addictive Behaviors*, 173, 108553. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2025.108553>
- Yüce, E. (2025). *Boredom of Turkish EFL Teachers in Online Teaching: An Ecological Perspective*. In: Nazari, M. (eds) *Language Teachers' Emotional Dynamics in Technology-Based Contexts*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-95-2569-0_11
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Pawlak, M. (2023). Boredom as an aversive emotion experienced by English majors. *RELC Journal*, 54(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0033688220973732>
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Pawlak, M. (2023). Boredom as an aversive emotion experienced by English majors. *RELC Journal*, 54(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0033688220973732>
- Zeng, Y., Wei, J., Zhang, W., & Sun, N. (2024). Online class-related boredom and perceived academic achievement among college students: The roles of gender and school motivation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11,1018. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03550-z>
- zhou, n., & liu, y. (2025). enjoyment, anxiety, and boredom in Spanish learning: a study of Chinese university students. *frontiers in psychology*, 16, 1616036. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1616036>