

ORIGINAL ARTICLE

Development and Validation of the Academic Disinterest Questionnaire in the University Environment

Mehdi Shomali Ahmadabadi¹  Atefeh Barkhordari Ahmadabadi² 

1- PhD in Psychology, Education department, Ardakan, Yazd, Iran
2- Masters in clinical psychology, Department of Psychology, Azad University, Isfahan branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

Correspondence:

Atefeh Barkhordari Ahmadabadi
Email: atefeh.8449@gmail.com

Receive Date: 25/Sep/2025

Revise Date: 15/Oct/2025

Accept Date: 17/Dec/2025

Publish Date: 22/Dec/2025

How to cite:

Shomali Ahmadabadi, M. Barkhordari Ahmadabadi, A. (2025). Development and Validation of the Academic Disinterest Questionnaire in the University Environment, *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 1 (1), 27-42. <https://doi.org/10.30473/elc.2026.77188.1001>

ABSTRACT

Academic disinterest in the university environment, as a pivotal psychological construct, is linked to reduced motivation, university attendance, and academic engagement, potentially resulting in adverse outcomes such as diminished academic performance and dropout. This study aimed to develop and validate a questionnaire to assess academic disinterest in the university environment among students. Conducted as a survey and applied research in the 2024-2025 academic year in Ardakan, the study involved a sample of 375 students selected via cluster sampling. The research instruments comprised the Academic Disinterest in the University Environment Questionnaire, Pekrun's Academic Boredom Questionnaire, and Schaufeli's Academic Engagement Questionnaire. Data analysis was performed using exploratory and confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha coefficient, Pearson correlation, KMO and Bartlett's test, and SPSS version 26 and AMOS version 24 software. Exploratory factor analysis revealed two factors—institutional barriers and negative faculty behavior—accounting for 68.404% of the total variance. Confirmatory factor analysis supported the model fit (RMSEA = 0.058; CFI = 0.972; GFI = 0.931). Convergent validity was established through a positive correlation with academic boredom ($r = 0.517$), while divergent validity was confirmed by a negative correlation with academic engagement ($r = -0.533$). The overall scale reliability, assessed via Cronbach's alpha, was 0.946. The Academic Disinterest in the University Environment Questionnaire proved to be a reliable and valid instrument for measuring disinterest among students, offering utility in identifying at-risk students and designing interventions to enhance academic engagement.

KEY WORDS

Academic Disinterest, University Environment, Questionnaire, Validation, Students.



ساخت و هنجاریابی پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی

مهدی شمالی احمدآبادی^۱ عاطفه برخوردار احمدآبادی^۲  

چکیده

بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی کلیدی با کاهش انگیزه حضور در دانشگاه و درگیری تحصیلی مرتبط است و می‌تواند پیامدهای منفی مانند افت عملکرد تحصیلی و ترک تحصیل را به دنبال داشته باشد. این پژوهش با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی برای دانشجویان انجام شد. مطالعه حاضر از نوع پیمایشی و کاربردی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در شهر اردکان اجرا شد. نمونه پژوهش شامل ۳۷۵ دانشجو بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی، دلزدگی تحصیلی پکران (۲۰۰۲) و اشتیاق تحصیلی شافلی (۲۰۰۲) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، ضریب آلفای کرونباخ، همبستگی پیرسون، آزمون KMO و بارتلت و نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی دو عامل را شناسایی کرد: موانع نهادی و رفتار منفی اساتید که ۶۸/۴۰۴ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. تحلیل عاملی تأییدی برازش مدل را تأیید کرد ($RMSEA=0.058$; $CFI=0.973$ و $GFI=0.931$). روایی همگرا با همبستگی مثبت با دلزدگی تحصیلی ($I=0.517$) و روایی واگرا با همبستگی منفی با اشتیاق تحصیلی ($I=-0.533$) تأیید شد. پایایی کل مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴۶ به دست آمد. پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی ابزار معتبری برای سنجش بی‌علاقگی در میان دانشجویان است که می‌تواند برای شناسایی دانشجویان در معرض خطر و طراحی مداخلات جهت افزایش درگیری تحصیلی استفاده شود.

واژه‌های کلیدی

بی‌علاقگی تحصیلی، محیط دانشگاهی، پرسشنامه، هنجاریابی، دانشجویان.

۱. دکتری روانشناسی، سازمان آموزش و پرورش، اردکان، یزد، ایران.
۲. کارشناسی‌ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان خوراسگان، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول:

عاطفه برخوردار احمدآبادی
رایانامه: atefeh.8449@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

استناد به این مقاله:

شمالی احمدآبادی، مهدی و برخوردار احمدآبادی، عاطفه. (۱۴۰۴). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی، فصلنامه آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۱(۱)، ۲۷-۴۲.

مقدمه

دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی با چالش‌های متعددی مواجه‌اند که می‌تواند بر انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (اولسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). مشکلات درونی مانند اضطراب، عدم احساس ارزشمندی و احساس بی‌معنایی در مسیر تحصیلی، همراه با عوامل بیرونی نظیر موانع ساختاری، مسائل شغلی و اقتصادی و فشارهای روانشناختی، تجربه تحصیلی را پیچیده‌تر می‌کنند (لیو و همکاران^۲، ۲۰۲۳). اگرچه علل مختلفی را می‌توان برای بی‌انگیزگی تحصیلی در دانشجویان ذکر کرد اما مواردی چون امکانات ناکافی، برنامه‌ریزی نامناسب درسی و عدم حمایت نهادی از جمله موانع ساختاری هستند که انگیزه دانشجویان را کاهش می‌دهند (شوهیدان^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، رفتارهای منفی برخی اساتید، مانند برخوردهای نامناسب یا تبعیض، به احساس بیگانگی و ناراضی‌تبی تحصیلی منجر می‌شود (اردال^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). این عوامل در کنار هم، به کاهش تعلق به محیط دانشگاهی و از دست رفتن اشتیاق به تحصیل می‌انجامد (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). یکی از مشکلاتی که به نظر می‌رسد روند رو به رشدی داشته، بی‌علاقگی تحصیلی در محیط‌های تحصیلی و از جمله دانشگاه‌ها است (شن^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی^۷ با متغیرهایی چون دلزدگی تحصیلی^۸، فرسودگی تحصیلی^۹، دل‌بستگی تحصیلی^{۱۰} و درگیری تحصیلی^{۱۱} ارتباط دارد. این مفهوم شامل بی‌توجهی به فعالیت‌های آموزشی و کاهش تمایل به حضور در دانشگاه و شامل حالتی عاطفی و شناختی است که در آن دانشجویان احساس عدم علاقه، خستگی، بی‌حوصلگی یا بی‌تفاوتی نسبت به فعالیت‌های مرتبط با دانشگاه از خود نشان می‌دهند؛ مسأله‌ای که به نظر می‌رسد به‌خصوص در سال‌های اخیر پس از همه‌گیری کووید-۱۹ افزایش یافته‌است (همیلتون^{۱۲}، ۲۰۲۴). یادگیرندگان که علاقه

کمتری به محیط‌های آموزشی دارند، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری داشته و تمایل بیشتری به ترک تحصیل نشان می‌دهند (کوشیر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳). بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی از جمله تعاملات منفی با اساتید، کمبود امکانات آموزشی، برنامه‌ریزی نامناسب درسی و احساس بی‌معنایی محتوای آموزشی باشد (مدنی و آقابابایی، ۱۴۰۳؛ مهدیه، ۱۴۰۰؛ سیموندز^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه بر این، مشکلات اقتصادی و اجتماعی، مانند فقر و کمبود منابع آموزشی در مناطق محروم، نیز به تشدید بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی منجر شده‌است (فیتزجرالد^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴). آینده مبهم و مشکلات شغلی دانشجویان، مشکلات ساختاری نهادهای دولتی و مهاجرت بسیاری از دانشجویان که در سال‌های اخیر شدت بیشتری نیز گرفته، بر بی‌علاقگی تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی مؤثر است (جلالی و همکاران، ۱۴۰۴). این مشکلات نه تنها بر پیشرفت تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارند، بلکه می‌توانند پیامدهای بلندمدتی مانند ترک تحصیل و کاهش سرمایه انسانی در جامعه داشته‌باشند (کوشیر و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، شناسایی دقیق عوامل ایجادکننده بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی و طراحی ابزارهای معتبر برای سنجش آن، گامی اساسی در جهت بهبود وضعیت آموزشی است. ارزیابی دقیق بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی با استفاده از ابزارهای روان‌سنجی معتبر، امکان شناسایی عوامل ایجادکننده آن و طراحی مداخلات مناسب را فراهم می‌کند (ویرت^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۵). بنابراین، توسعه ابزارهایی که بتوانند این سازه را به‌صورت دقیق و بومی در جامعه ایران ارزیابی کنند، ضروری است. ابزارهای متعددی برای سنجش سازه‌های مرتبط با بی‌علاقگی تحصیلی، از جمله فرسودگی تحصیلی، دلزدگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و درگیری تحصیلی، طراحی و هنجاریابی شده‌اند. این

9 . Academic burnout
10 . Academic Attachment
11 . Academic engagement
12 . Hamilton
13 . Košir
14 . Symonds
15 . Fitzgerald
16 . Wirth

1 . Olson
2 . Liu
3 . Shuhidan
4 . Erdal
5 . Wang
6 . Shen
7 . Academic Disinterest in the University Environment
8 . Academic boredom

سه مؤلفه شناختی، عاطفی و رفتاری معرفی شده است. سازندگان رویای ابزار را مطلوب و پایایی آن را ۰/۸۶ گزارش کردند. این ابزار به طور غیرمستقیم، بی‌علاقگی تحصیلی را از طریق سنجش سطح درگیری تحصیلی ارزیابی می‌کند. در ایران امیر ارده جانی (۱۴۰۱) پایایی کل ابزار را از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و حیدری و همکاران (۱۴۰۳) ۰/۸۳ گزارش کردند. با این حال این ابزار نیز برای دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی طراحی نشده است. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) نیز مقیاس اشتیاق تحصیلی را طراحی کردند. این ابزار شامل ۱۷ گویه و ۳ بعد نیرومندی، وقف خود و جذب است. سازندگان رویای محتوایی ابزار را تأیید و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش کردند. در ایران نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی اشتیاق تحصیلی را ۰/۸۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) را ۰/۹۹ و شاخص میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را ۰/۰۶ گزارش کردند. قدم پور و همکاران (۱۳۹۶)، نیز پایایی اشتیاق تحصیلی را ۰/۸۸ و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی را مطلوب و بارهای عاملی را بین ۰/۴۴۲ تا ۰/۹۶۱ گزارش کردند. با این حال هیچ‌یک از این ابزارها مستقیماً برای سنجش بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی طراحی نشده است و از این جهت شکاف پژوهشی مهمی وجود دارد.

در خصوص اهمیت و ضرورت انجام این مطالعه نیز می‌توان گفت ساخت و هنجاریابی ابزارهای بومی برای سنجش بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی به دلایل متعددی از اهمیت و ضرورت زیادی برخوردار است. نخست، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در نظام دانشگاهی ایران، مانند تأثیر عوامل اقتصادی، ساختار سنتی آموزشی و روابط استاد-دانش‌آموز، نیازمند ابزارهایی است که به طور خاص برای این زمینه طراحی شده باشند (شمالی و برخوردار، ۱۴۰۳). همچنین، ابزارهای خارجی، حتی در صورت هنجاریابی در ایران، ممکن است به طور کامل با نیازها و ویژگی‌های دانشجویان ایرانی همخوانی نداشته باشند، زیرا عوامل زمینه‌ای مانند فشارهای خانوادگی، نظام آموزشی

ابزارها برای ارزیابی دقیق ویژگی‌های روان‌سنجی در جمعیت‌های مختلف، به ویژه دانش‌آموزان، توسعه یافته‌اند، اما کاربرد آن‌ها در محیط‌های دانشگاهی با محدودیت همراه است. پرسشنامه ۱۵ سؤالی فرسودگی مربوط به مدرسه^۱ توسط سالما -آرو و ناآتانن^۲ (۲۰۰۵) و بر اساس مقیاس فرسودگی برگن^۳ ساخته شده است و دارای سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی است (به نقل از گربر^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). سالما -آرو و همکاران (۲۰۰۹)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) را ۰/۹۶ و شاخص میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را ۰/۰۶ گزارش کردند. بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۱)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) را ۰/۹۲ و شاخص میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را ۰/۰۶۷ و پایایی کل ابزار را ۰/۸۶ گزارش کردند. با این حال این ابزار برای دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی طراحی نشده است. مقیاس دلزدگی در کلاس درس^۵ نیز توسط فهلمن^۶ و همکاران (۲۰۰۹) با ۱۰ سؤال و ۲ زیرمقیاس طراحی شده و در جامعه دانش‌آموزان متوسطه هنجاریابی شده است. این ابزار بر احساسات منفی مرتبط با محیط کلاس تمرکز دارد (فهلمن و همکاران، ۲۰۰۹) و مبتنی بر محیط‌های دانشگاهی نیست. پکران^۷ و همکاران (۲۰۰۲) و (۲۰۰۵) یکی از زیرمقیاس‌های هیجان‌های تحصیلی را به مقیاس ۱۴ سؤالی دلزدگی تحصیلی اختصاص داده و شاخص‌های رویایی آن را مطلوب و پایایی (آلفای کرونباخ) را ۰/۹۲ گزارش کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) آن را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی هنجاریابی و شاخص‌های روان‌سنجی آن را مطلوب گزارش کردند. مظلومیان و همکاران (۱۳۹۶) رویایی سازه ابزار را تأیید و بارهای عاملی را بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۲ و آلفای کرونباخ را برای دلزدگی در کلاس و یادگیری و کل ابزار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش کردند. این ابزار نیز اختصاصاً برای دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی طراحی نشده است.

علاوه بر این، ابزارهایی مانند پرسشنامه ۱۵ سؤالی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان^۸ توسط فردریکز^۹ و همکاران (۲۰۰۴) با

6 . Fahlman

7 . Pekrun

8 . student Engagement in Schools Questionnaire

9 . Fredricks

1 . school-Burnout Inventory

2 . Salmela-Aro & Näätänen

3 . bergen

4 . Gerber

5 . Classroom Boredom Scale

طراحی شده بود که افراد فاقد معیارهای ورود فقط به بخشی از سوالات دسترسی داشتند تا از ورود آن‌ها به مطالعه جلوگیری شود. در این پژوهش، محرمانه بودن داده‌ها و عدم وجود مشکلات قانونی و مالی و عدم تضاد با ارزش‌های فرهنگی و مذهبی برای شرکت‌کنندگان به‌عنوان ملاحظات اخلاقی تضمین شد.

ابزارها

پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی^۲: فرم اولیه این مقیاس که یک معیار خودگزارشی است، به‌منظور ارزیابی بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی طراحی شد. در ابتدا ۲۰ سؤال بر اساس مصاحبه‌های عمیق انجام شده با دانشجویانی که معیارهای بی‌علاقگی تحصیل داشتند، طراحی شد. به‌منظور بهبود کیفیت سوالات؛ منابع پژوهشی، ابزارهای موجود، نظر خبرگان دانشگاهی و غیر دانشگاهی نیز در نظر گرفته شد. در نهایت به‌منظور بررسی روایی محتوایی و پس از کسب نظر خبرگان و ادغام برخی از سوالات، به ۱۶ سؤال کاهش یافت و فرم نهایی پس از بررسی شاخص‌های روانسجی شامل ۱۴ سؤال بود. پاسخ‌گویی به سوالات در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم (۵)، انجام می‌شود.

پرسشنامه دلزدگی تحصیلی: پکران و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) یکی از زیرمقیاس‌های هیجان‌های تحصیلی را به مقیاس ۱۴ سؤالی دلزدگی تحصیلی اختصاص داده و شاخص‌های روایی آن را مطلوب و پایایی (آلفای کرونباخ) را ۰/۹۲ گزارش کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) آن را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی هنجاریابی و شاخص‌های روانسجی آن را مطلوب گزارش کردند. مظلومیان و همکاران (۱۳۹۶) روایی سازه ابزار را تأیید و بارهای عاملی را بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۲ و آلفای کرونباخ را برای دلزدگی در کلاس و یادگیری و کل ابزار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی بالای ۰/۴، خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷۷، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۱۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۲۷ به‌دست

دانشگاه‌های ایران تفاوت‌هایی با دانشگاه‌های کشورهای دیگر دارد. علاوه بر این، ابزارهای بومی می‌توانند به شناسایی دقیق‌تر علل بی‌علاقگی تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی کمک کنند و راه را برای طراحی مداخلات هدفمند هموار سازند (شمالی و برخورداری، ۱۴۰۳). در نهایت، هنجاریابی بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی در جامعه ایران امکان مقایسه نتایج در سطح کلان و ارائه هنجارهای بومی برای دانشجویان را فراهم می‌کند، که این امر در برنامه‌ریزی آموزشی و سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی نقش کلیدی. بنابراین مطالعه حاضر با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی انجام شد.

روش

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های پیمایشی و به‌لحاظ هدف از نوع مطالعات کاربردی است که در آن به اعتباریابی بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی در جامعه دانشجویان شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ پرداخته شد. جامعه آماری تحقیق دانشجویان اردکان با تعداد تقریبی ۶۰۰۰ نفر بودند. از آنجا که در مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه بر اساس متغیرهای پنهان و نه متغیرهای مشاهده‌پذیر تعیین می‌شود؛ (۵ تا ۲۰ نمونه برای هر عامل یا متغیر پنهان لازم است)، اما به‌طور کلی حداقل ۳۰۰ نمونه توصیه شده است (هو، ۲۰۰۸).

نمونه‌گیری به‌روش خوشه‌ای انجام شد. در مرحله نخست، از بین دانشگاه‌های شهر اردکان، ۳ دانشگاه (دانشگاه پیام‌نور، آزاد، دولتی) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس نمونه پژوهش بر اساس معیارهای ورود به مطالعه انتخاب شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل: تحصیل در یکی از دانشگاه‌های شهر اردکان، داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش و معیارهای خروج از مطالعه نیز شامل عدم دقت در پاسخ‌گویی به سوالات مقیاس در نظر گرفته شد. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، پس از انجام هماهنگی با مسئولین دانشگاه‌های انتخاب‌شده، سوالات به‌صورت برخط طراحی و پس از برگزاری جلسات توجیهی، در گروه‌های مجازی دانشگاه منتشر شد. ابزار پژوهش به‌گونه‌ای

باقیمانده را ارزیابی کنند. خبرگان هر آیتم را از نظر ضرورت (CVR) و ارتباط با سازه (CVI) بررسی کردند. نتایج نشان داد که CVR تمامی آیت‌های باقی‌مانده بالاتر از ۰/۶۰ بود که مطلوب است (لاوشی^۱، ۱۹۷۵). همچنین، CVI هر آیتم بالاتر از ۰/۷۷ و CVI کل مقیاس ۰/۹۳۳ بود که روایی محتوایی مناسبی را نشان می‌دهد. بر این اساس، آیت‌هایی با CVR کمتر از ۰/۶۰ حذف و در نهایت، ۱۶ سؤال به‌عنوان گویه‌های نهایی پرسشنامه انتخاب شدند. در مرحله بعد، ابزار روی یک نمونه مقدماتی ۹۷ نفری بررسی شد. در مطالعه اول ۲ سؤال نیز به‌دلیل بارهای عاملی کمتر از ۰/۴ حذف شدند و پایایی کل مقیاس ۰/۸۸۲ به‌دست آمد. فرم نهایی پرسشنامه پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی شامل ۲ زیرمقیاس موانع نهادی^۲ و رفتار منفی اساتید^۳ با حداقل نمره ۱۴ و حداکثر نمره ۶۰ بود. کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر در محیط دانشگاهی است. در مرحله بعد، داده‌های اصلی طی یک ماه جمع‌آوری شدند. در این مدت ۳۹۳ نفر به سؤالات پاسخ دادند. از این تعداد، ۲۸۹ نفر معیارهای ورود به پژوهش را داشتند. سپس پس از بررسی داده‌ها و حذف پاسخ‌های نامعتبر یا ناقص، ۳۷۵ پاسخ تحلیل شدند. برای بررسی روایی همگرا از پرسشنامه دلزدگی تحصیلی پکران (۲۰۰۲) و برای بررسی روایی واگرا از پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲)، استفاده شد. همسانی درونی مقیاس از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل بررسی شد. همچنین، برای ارزیابی روایی سازه، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. علاوه بر این، پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های زیر تحلیل شدند: آمار توصیفی، ضرایب آلفای کرونباخ، همبستگی پیرسون، آزمون KMO، آزمون بارتلت و چرخش متعامد. تحلیل‌ها با استفاده از نسخه ۲۶ نرم‌افزار SPSS و نسخه ۲۴ نرم‌افزار AMOS انجام شد.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نشان داد از مجموع ۳۷۵ شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۱۶ نفر (۵۷/۶ درصد) دختر و ۱۵۹ نفر (۴۲/۴ درصد) نیز پسر بودند. میانگین و

آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۸۳ به‌دست آمد. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: شافلی و همکاران (۲۰۰۲) مقیاس اشتیاق تحصیلی را طراحی کردند. این ابزار شامل ۱۷ گویه و ۳ بعد نیرومندی، وقف خود و جذب است. سازندگان روایی محتوایی ابزار را تأیید و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش کردند. در ایران نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی اشتیاق تحصیلی را ۰/۸۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) را ۰/۹۹ و شاخص میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را ۰/۰۶ گزارش کردند. قدم پور و همکاران (۱۳۹۶)، نیز پایایی اشتیاق تحصیلی را ۰/۸۸ و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی را مطلوب و بارهای عاملی را بین ۰/۴۴۲ تا ۰/۹۶۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی بالای ۰/۴، خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۶۷، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۳۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۵۵ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۳۶ به‌دست آمد.

روش

برای طراحی اولیه سؤالات، از منابع اطلاعاتی متنوعی استفاده شد. این منابع شامل مصاحبه‌های عمیق با ۱۳ دانشجوی دختر و ۷ دانشجوی پسر مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های شهر اردکان که علائم بی‌علاقگی داشتند، ابزارهای موجود، نظرات خبرگان دانشگاهی و غیر دانشگاهی و مقالات مرتبط بود. در نهایت، این اطلاعات جمع‌بندی و با کسب نظر خبرگان تحلیل شدند. در مرور ادبیات، تمرکز بر تدوین فهرستی از بی‌علاقگی تحصیلی بود که در نهایت در ۲۰ سؤال خلاصه شد. سپس با بازبینی سؤالات و دریافت نظرات خبرگان، موارد و ابعاد همپوشان شناسایی، ترکیب یا بازسازماندهی شدند و تعداد سؤالات به ۱۶ مورد کاهش یافت. برای تأیید روایی محتوایی پرسشنامه، از دو شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) استفاده شد. ۷ خبره با تخصص در روان‌شناسی، روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی دعوت شدند تا ۱۶ آیتم

انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک متغیرهای جمعیت‌شناختی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی به تفکیک جنسیت (N=۳۷۵)

متغیر	مولفه	بی‌علاقگی کل	موانع نهادی	رفتار منفی اساتید
میانگین (انحراف معیار)				
جنسیت	دختر (N=۲۱۶)	۴۰/۹۸(۱۲/۸۲)	۲۳/۶۷(۷/۷۵)	۱۷/۳۱(۶/۸۱)
	پسر (N=۱۵۹)	۴۰/۵۳(۱۱/۱۲)	۲۳/۵۵(۶/۸۱)	۱۶/۹۸(۵/۳۳)
مقطع تحصیلی	فوق دیپلم (N=۳۸)	۴۱/۶۱(۱۱/۷۴)	۲۴/۱۱(۷/۰۶)	۱۷/۵۰(۵/۶۳)
	کارشناسی (N=۱۷۲)	۴۰/۷۲(۱۲/۰۵)	۲۳/۵۳(۷/۳۹)	۱۷/۱۶(۵/۶۲)
نوع دانشگاه	تحصیلات تکمیلی (N=۱۶۵)	۴۰/۶۰(۱۶/۵۴)	۲۳/۴۰(۹/۶۴)	۱۷/۲۰(۷/۲۰)
	دولتی (N=۱۰۷)	۴۰/۸۷(۱۲/۷۴)	۲۳/۷۶(۷/۷۹)	۱۷/۱۱(۵/۷۰)
وضعیت معدل تحصیلی	آزاد (N=۱۲۳)	۴۱/۳۹(۱۳/۲۳)	۲۳/۵۶(۷/۸۲)	۱۷/۸۲(۶/۲۱)
	پیام‌نور (N=۱۴۵)	۴۱/۲۳(۱۰/۴۱)	۲۴/۱۴(۶/۷۸)	۱۷/۰۹(۵/۴۶)
کجی کشیدگی	بین ۱۸ تا ۲۰ (N=۱۲۳)	۴۰/۸۶(۱۲/۶۵)	۲۳/۷۱(۷/۶۷)	۱۷/۱۵(۵/۸۹)
	بین ۱۵ تا ۱۸ (N=۱۶۱)	۴۰/۷۲(۱۲/۴۱)	۲۳/۴۳(۷/۵۹)	۱۷/۲۸(۵/۶۲)
کجی کشیدگی	کمتر از ۱۵ (N=۹۱)	۴۲/۴۴(۱۲/۳۶)	۲۴/۶۳(۶/۸۳)	۱۷/۸۱(۶/۳۸)
		۰/۵۳۹	۰/۷۸۱	-۰/۳۷۷
	-۰/۹۳۷	۰/۲۳۶	-۰/۵۴۸	

نتایج نشان داد مقدار کجی و کشیدگی در بازه مجاز ۲ تا ۲- قرار دارد که حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات است. به منظور تحلیل عاملی اکتشافی ابتدا امکان انجام دادن تحلیل عاملی بر روی نمونه پژوهش با استفاده از آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌برداری KMO بررسی شد. مقدار KMO و آزمون کرویت بارتلت برای پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی در جدول ۲ ارائه شده است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی در دختران مشابه پسران بوده است؛ بیشترین بی‌علاقگی مربوط به دانشجویان مشغول به تحصیل در دوره فوق دیپلم بوده است؛ دانشجویان دانشگاه دولتی در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها بی‌علاقگی تحصیلی کمتری در محیط دانشگاهی داشتند و نمرات ضعیف‌تر تحصیلی با بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر در محیط دانشگاهی همراه بوده است. همچنین

جدول ۲. مقدار KMO و آزمون کرویت بارتلت برای بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی

آزمون کفایت نمونه‌برداری (KMO)	۰/۹۳۸
تخمین خی دو	۲۹۵۵/۳۸۸
درجه آزادی	۹۱
معنی‌داری	۰/۰۰۱

همچنین مقدار خی ۲ در آزمون کرویت بارتلت (۲۹۵۵/۳۸۸) و معنی‌دار به دست آمد ($P < ۰/۰۰۱$). بنابراین علاوه بر کفایت نمونه‌برداری انجام دادن تحلیل عاملی نیز پذیرفتنی است.

مطابق جدول ۲ مقدار KMO در پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی برابر ۰/۹۳۸ به دست آمد. با توجه به اینکه اندازه KMO بالاتر از ۰/۷ است می‌توان تحلیل عاملی را انجام داد و داده‌ها از کفایت حجم نمونه برخوردار است.

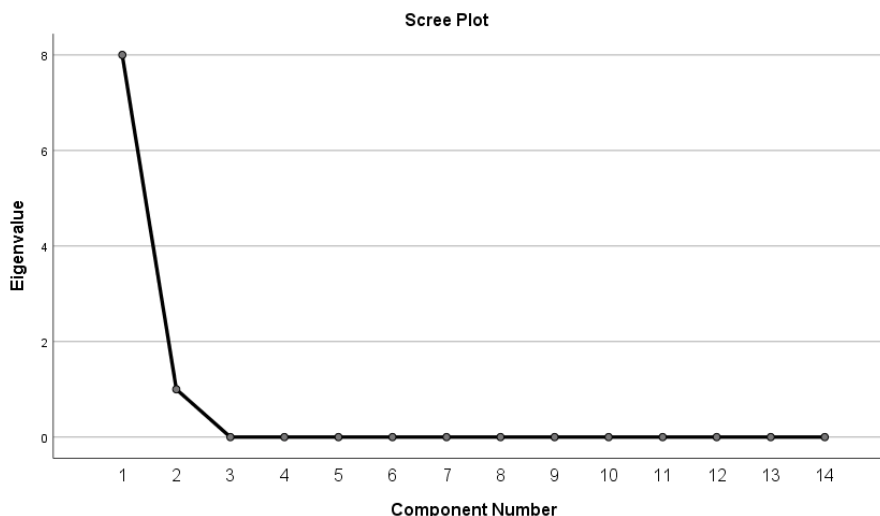
همچنین نتایج همبستگی غیر تصویری^۱ و قطر اصلی آن (معیار بالایی ۰/۷) نشان داد که داده‌های این پژوهش قابلیت استخراج عوامل را دارد و کفایت نمونه با توجه به ضرایب همبستگی بین گویه‌ها و ضرایب قطر اصلی ماتریس همبستگی مناسب است. واریانس کل توضیح داده شده، مقادیر ماتریس مؤلفه‌ها و مشترکات در جدول ۳ ارائه شده‌است.

جدول ۳. واریانس کل توضیح داده شده، مقادیر ماتریس مؤلفه‌ها و مشترکات

شماره	مشترکات	مؤلفه‌ها	مقادیر ویژه اولیه			مجموع بارهای مربعی			مجموع چرخش بارهای مربعی		
			کل	درصد	تجمعی	کل	درصد	تجمعی	کل	درصد	تجمعی
۱	۰/۵۷۲	۰/۷۲۷	۸/۲۹۱	۵۹/۲۲۲	۵۹/۲۲۲	۸/۲۹۱	۵۹/۲۲۲	۴/۹۵۸	۳۵/۴۱۳	۳۵/۴۱۳	
۲	۰/۶۵۳	۰/۶۸۵	۱/۲۸۶	۹/۱۸۳	۶۸/۴۰۴	۱/۲۸۶	۶۸/۴۰۴	۴/۶۱۹	۳۲/۹۹۱	۶۸/۴۰۴	
۳	۰/۷۵۲	۰/۸۰۸	۰/۸۷۵	۶/۲۴۸	۷۴/۶۵۲	۰/۸۷۵	۷۴/۶۵۲				
۴	۰/۷۷۳	۰/۸۱۶	۰/۵۴۱	۳/۸۶۳	۷۸/۵۱۵	۰/۵۴۱	۷۸/۵۱۵				
۵	۰/۶۹۱	۰/۷۶۴	۰/۵۴۲	۳/۷۴۲	۸۲/۲۵۷	۰/۵۴۲	۸۲/۲۵۷				
۶	۰/۷۸۰	۰/۸۱۰	۰/۴۱۹	۲/۹۹۴	۸۵/۲۵۱	۰/۴۱۹	۸۵/۲۵۱				
۷	۰/۵۱۶	۰/۵۶۷	۰/۳۹۶	۲/۸۲۸	۸۸/۰۷۹	۰/۳۹۶	۸۸/۰۷۹				
۸	۰/۶۰۱	۰/۶۰۰	۰/۳۰۲	۲/۱۵۸	۹۰/۲۳۷	۰/۳۰۲	۹۰/۲۳۷				
۹	۰/۶۵۵	۰/۷۶۳	۰/۲۸۲	۲/۰۱۸	۹۲/۲۵۵	۰/۲۸۲	۹۲/۲۵۵				
۱۰	۰/۷۸۴	۰/۸۴۲	۰/۳۷۵	۱/۹۶۴	۹۴/۲۱۹	۰/۳۷۵	۹۴/۲۱۹				
۱۱	۰/۷۷۲	۰/۸۳۵	۰/۲۳۳	۱/۶۶۶	۹۵/۸۸۶	۰/۲۳۳	۹۵/۸۸۶				
۱۲	۰/۶۸۳	۰/۷۸۰	۰/۲۱۳	۱/۵۲۴	۹۷/۴۰۹	۰/۲۱۳	۹۷/۴۰۹				
۱۳	۰/۷۲۵	۰/۷۵۹	۰/۲۰۴	۱/۴۵۵	۹۸/۸۶۴	۰/۲۰۴	۹۸/۸۶۴				
۱۴	۰/۶۲۰	۰/۶۶۱	۰/۱۵۹	۱/۱۳۶	۱۰۰/۰۰۰	۰/۱۵۹	۱۰۰/۰۰۰				

جدول ۳ تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس^۲ را نشان می‌دهد. بر اساس معیار کایزر، دو مؤلفه با مقادیر ویژه بیشتر از ۱ شناسایی شدند که ۶۸/۴۰۴ درصد از واریانس کل را توضیح می‌دهند. پس از چرخش، این عوامل به ترتیب ۳۵/۴۱۳ و ۳۲/۹۹۱ درصد از واریانس را تبیین کردند. مشترکات پس از استخراج در بازه ۰/۵۱۶ تا ۰/۷۸۴ قرار دارند که نشان‌دهنده تفاوت در میزان توضیح واریانس متغیرها توسط عوامل است. نمودار اسکری برای تعیین تعداد عوامل مقیاس در شکل ۱ ارائه شده‌است.

۲ . Varimax



شکل ۱. نمودار اسکری برای تعیین تعداد عوامل مقیاس

بررسی شد، پس از بررسی ضریب آلفای کرونباخ هر گویه به روش لوپ، مشخص شد که همه گویه‌های مقیاس نقش مناسبی در افزایش ضریب همسانی درونی کل آزمون داشتند. شاخص‌های توصیفی و نقش گویه‌های آزمون در همسانی درونی کل آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

نمودار اسکری نشان می‌دهد که پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی ۲ عاملی است و با توجه به شیب دامنه، ۲ عامل تشکیل دهنده مقیاس، بالاتر از شیب خط بوده و بقیه عوامل در یک محدوده و نزدیک به هم قرار دارند. پیش از انجام تحلیل عاملی تأییدی، ضریب آلفای کرونباخ گویه‌های مقیاس و همبستگی آیتم تصحیح شده هر گونه با نمره کل مقیاس

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی و نقش گویه‌های آزمون در همسانی درونی کل آزمون

گویه‌ها	همبستگی آیتم تصحیح شده-کل	ضریب آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه	بار عاملی	در هر عبارت کدام گزینه بهتر شما را توصیف می‌کند؟
عامل ۱: رفتار اساتید				
۱. برخورد‌های نامناسب اساتید باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.	۰/۶۰۱	۰/۹۶۴	۰/۶۶۴	
۲. نداشتن بنیه علمی یا تدریس ضعیف اساتید مرا به جایی رساند که دیگر نخواهم به دانشگاه بروم.	۰/۷۴۱	۰/۹۴۲	۰/۷۸۶	
۳. تجربه‌های منفی مثل تبعیض یا آزار و اذیت اساتید مرا به جایی رسانده که دیگر نخواهم به دانشگاه بروم.	۰/۷۴۳	۰/۹۴۲	۰/۸۸۵	
۴. احساس نادیده گرفته شدن یا عدم توجه به نظراتم از سوی اساتید باعث شده که دیگر نخواهم به دانشگاه بروم.	۰/۷۶۰	۰/۹۴۲	۰/۸۵۸	
۵. سخت‌گیری‌های اساتید مثل امتحانات دشوار یا تکالیف زیاد باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.	۰/۷۲۱	۰/۹۴۳	۰/۷۵۳	
۶. احساس خستگی یا فشارهای روانی ناشی از اساتید باعث شده که دیگر نخواهم ادامه تحصیل دهم.	۰/۷۷۶	۰/۹۴۱	۰/۸۵۱	
عامل ۲: موانع نهادی				

۰/۶۳۲	۰/۹۴۴	۰/۶۷۱	نداشتن فرصت‌های شغلی یا تحصیلی آینده‌دار باعث شده که دیگر نخواهم به دانشگاه بروم.
۰/۶۷۶	۰/۹۴۲	۰/۷۳۴	۸. عدم ارتباط محتوای درسی با علایق یا نیازهای من باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.
۰/۶۹۳	۰/۹۴۳	۰/۶۹۵	۹. ضعیف بودن محتوای دروس باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.
۰/۷۷۵	۰/۹۴۲	۰/۷۵۸	۱۰. امکانات ناکافی و محیط نامناسب آموزشی باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.
۰/۸۰۳	۰/۹۴۲	۰/۷۵۳	۱۱. بی‌نظمی بیش از حد محیط آموزشی باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.
۰/۷۸۲	۰/۹۴۳	۰/۷۰۵	۱۲. عدم دسترسی به منابع آموزشی مناسب (مثل کتابخانه یا اینترنت) باعث شده که دیگر نخواهم به دانشگاه بروم.
۰/۸۷۵	۰/۹۴۱	۰/۷۷۶	۱۳. به دلیل نبود حمایت از سوی دانشگاه دیگر نمی‌خواهم درس بخوانم.
۰/۷۹۹	۰/۹۴۲	۰/۷۳۰	۱۴. برنامه‌ریزی نامناسب کلاس‌ها یا زمان‌بندی درسی باعث شده که دیگر تمایل به رفتن به دانشگاه نداشته باشم.

از ۰/۴ قرار دارد که مطلوب است. به‌منظور بررسی روایی همگرا و واگرا، ضرایب همبستگی بین مقیاس دزدگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده‌است.

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، همه گویه‌های آزمون از همبستگی مناسبی با نمره کل مقیاس برخوردار هستند و ضریب همبستگی همه گویه‌ها، بیشتر از ۰/۴ (۰/۶۰۱) تا ۰/۷۷۶) است. همچنین نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بارهای عاملی هر یک از سؤالات در محدوده ۰/۶۳۲ تا ۰/۸۸۵ و بالاتر

جدول ۵. ضرایب بین دزدگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی به‌منظور بررسی روایی همگرا و واگرا

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
دزدگی تحصیلی	بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی	۰/۵۱۷	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	محیط دانشگاهی	-۰/۵۳۳	۰/۰۰۱
دزدگی تحصیلی	رفتار منفی اساتید	۰/۵۶۴	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	موانع نهادی	-۰/۵۸۹	۰/۰۰۱
دزدگی تحصیلی	موانع نهادی	۰/۴۱۲	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	موانع نهادی	-۰/۵۳۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بین دزدگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه مثبت معنی‌دار (P<۰/۰۰۱؛ r=۰/۵۱۷) و بین اشتیاق تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه منفی معنی‌دار (P<۰/۰۰۱؛ r=-۰/۵۳۳) وجود دارد که روایی همگرا و واگرا را نشان می‌دهد. شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در جدول ۶ ارائه شده‌است.

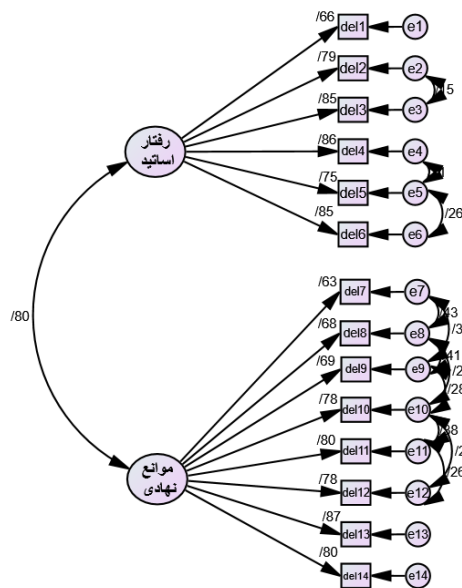
نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بین دزدگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه مثبت معنی‌دار (P<۰/۰۰۱؛ r=۰/۵۱۷) و بین اشتیاق تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه منفی معنی‌دار (P<۰/۰۰۱؛ r=-۰/۵۳۳) وجود دارد که روایی همگرا و واگرا را نشان می‌دهد. شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در جدول ۶ ارائه شده‌است.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش	GFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA	p	χ^2/df	df	(χ^2)
دامنه پذیرش	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	<۰/۰۸	>۰/۰۵	<۳		
مقادیر به‌دست‌آمده	۰/۹۳۱	۰/۹۵۱	۰/۹۷۲	۰/۹۷۲	۰/۹۶۱	۰/۰۵۸	۰/۰۰۱	۲/۲۵۴	۶۵	۱۴۶/۵۰۱

همگی بالای ۰/۹۰ بوده و برای برازش مدل، مطلوب تلقی می‌شوند. همچنین مقدار $\chi^2/df = ۲/۲۵۴$ به دست آمد که مطلوب است. علاوه بر این تمامی بارهای عاملی نیز بالاتر از ۰/۴ به دست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن بارهای عاملی است. بدین ترتیب روایی سازه ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید قرار گرفت. بارهای عاملی هر یک از سؤالات در جدول ۳ و مدل عاملی مقیاس در شکل ۲ ارائه شده است.

برای بررسی برازندگی مدل عاملی از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌ها برای بررسی برازندگی مدل عاملی ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۵۸، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۳۱، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۵۱، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۷۲، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۷۲ و شاخص توکر-لوپس (TLI) برابر با ۰/۹۶۱ به دست آمد که



شکل ۲. بارهای عاملی هر یک از گویه‌های مقیاس

در بخش بعد همسانی درونی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج همسانی درونی

متغیر	ضریب آلفای کرونباخ
بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی	۰/۹۴۶
رفتار منفی اساتید	۰/۹۱۵
مواع نهادی	۰/۹۲۵

پژوهش حاضر با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی انجام شد. نتایج نشان داد که پرسشنامه طراحی شده از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی برخوردار است.

بر اساس نتایج جدول ۷، ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل رفتار منفی اساتید ($\alpha=۰/۹۱۵$)، مواع نهادی ($\alpha=۰/۹۲۵$) و برای کل سؤالات مقیاس نیز ۰/۹۴۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است.

نتیجه‌گیری و بحث

در آن‌ها رابطه استاد-دانشجو از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، مناسب‌تر نشان می‌دهد (مهديه، ۱۴۰۰). زیرمقیاس موانع نهادی شامل آیت‌هایی است که مشکلات ساختاری مانند امکانات ناکافی، برنامه‌ریزی نامناسب درسی و عدم حمایت نهادی را هدف قرار می‌دهند. این زیرمقیاس با میانگین بار عاملی ۰/۷۶۲ و پایایی ۰/۹۲۵ نشان‌دهنده قدرت بالای آن در سنجش این جنبه از بی‌علاقگی تحصیلی دانشجویان است. این یافته با مطالعات پیشین هم‌راستا است که نشان داده‌اند موانع ساختاری می‌توانند انگیزه و عملکرد تحصیلی دانشجویان را تضعیف کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). لیو و همکاران (۲۰۲۳) گزارش کردند که کمبود منابع آموزشی و برنامه‌ریزی ضعیف از عوامل کلیدی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان هستند، که با نتایج این پژوهش هم‌خوانی دارد. این زیرمقیاس در مقایسه با ابزارهایی مانند پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) که بیشتر بر جنبه‌های مثبت درگیری تحصیلی تمرکز دارد، رویکرد متفاوتی را اتخاذ کرده و بر شناسایی موانع محیطی پرداخته است. این تمایز، ارزشمندی پرسشنامه حاضر را در شناسایی دقیق‌تر علل بی‌علاقگی در محیط‌های دانشگاهی نشان می‌دهد.

روایی همگرا و واگرا پرسشنامه با بررسی همبستگی آن با مقیاس دلزدگی تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس اشتیاق تحصیلی (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲) ارزیابی شد. نتایج نشان داد بین دلزدگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه مثبت معنی‌دار ($r=0/517; P<0/001$) و بین اشتیاق تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی رابطه منفی معنی‌دار ($r=-0/533; P<0/001$) وجود دارد. این یافته‌ها روایی همگرا و واگرایی ابزار را تأیید کرد. این نتایج با مطالعات پیشین هم‌خوانی دارد که بر ارتباط مثبت بی‌علاقگی تحصیلی با دلزدگی و ارتباط منفی آن با اشتیاق تأکید کرده‌اند (شن و همکاران، ۲۰۲۱؛ کوشیر و همکاران، ۲۰۲۳). در مقایسه با ابزارهای مشابه، پرسشنامه حاضر از نظر روایی همگرا و واگرا عملکردی مشابه مقیاس فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) دارد، اما تمرکز آن بر محیط دانشگاهی، کاربرد آن را در این زمینه متمایز می‌کند.

نتایج پژوهش نشان داد که پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی دارای ساختاری دو عاملی است که شامل رفتار منفی اساتید و موانع نهادی می‌شود. این دو عامل در مجموع ۶۸/۴۰۴ درصد از واریانس کل را تبیین کردند، که نشان‌دهنده قدرت توضیح‌دهندگی بالای این ابزار است. این یافته با پژوهش‌های پیشین که بر نقش عوامل محیطی و رفتاری در شکل‌گیری بی‌علاقگی تحصیلی تأکید کرده‌اند، هم‌راستا است (شوهیدان و همکاران، ۲۰۲۵؛ اردال و همکاران، ۲۰۲۵). به‌عنوان مثال، شوهیدان و همکاران (۲۰۲۵) دریافتند که موانع محیطی مانند کمبود امکانات آموزشی و برنامه‌ریزی نامناسب می‌تواند انگیزه تحصیلی را کاهش دهند. اردال و همکاران (۲۰۲۵) بر تأثیر تعاملات منفی با اساتید بر احساس بیگانگی دانشجویان به تحصیل تأکید کرده‌اند. ساختار دو عاملی این پرسشنامه نشان‌دهنده تمایز آن از ابزارهای مشابه مانند پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) یا مقیاس دلزدگی در کلاس درس (فهلنم و همکاران، ۲۰۰۹) است که عمدتاً برای دانش‌آموزان طراحی شده‌اند و کمتر به محیط دانشگاهی توجه دارند. در مقایسه با ابزارهای موجود، پرسشنامه حاضر بر عوامل نهادی و تعاملات استاد-دانشجو متمرکز بود که به نظر می‌رسد در بستر فرهنگی و اجتماعی ایران از اهمیت بیشتری برخوردارند.

زیرمقیاس رفتار منفی اساتید شامل آیت‌هایی است که به تعاملات منفی با اساتید، مانند برخوردهای نامناسب، تبعیض و عدم توجه به نظرات دانشجویان اشاره دارد. این زیرمقیاس با میانگین بار عاملی ۰/۷۹۹ و پایایی ۰/۹۱۵ از قدرت بالایی در سنجش این سازه برخوردار بود. این نتایج با پژوهش‌های پیشین که نشان داده‌اند رفتارهای منفی اساتید می‌تواند به کاهش انگیزه و افزایش ناراضی‌ت‌های تحصیلی منجر شوند، هم‌سو است (و انگ و همکاران، ۲۰۲۵). و انگ و همکاران (۲۰۲۵) دریافتند که تعاملات منفی با اساتید می‌تواند احساس بیگانگی را در دانشجویان تقویت کند که با یافته‌های این مطالعه هم‌سو است. در مقایسه با ابزارهای مشابه، مانند مقیاس دلزدگی تحصیلی پکران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵)، که بر احساسات منفی عمومی در محیط کلاس تمرکز دارد، این زیرمقیاس بر نقش اساتید تأکید می‌کند. این ویژگی، پرسشنامه حاضر را برای محیط‌های دانشگاهی که

میان دانشجویان است که با ویژگی‌های روان‌سنجی قوی، قابلیت کاربرد در تحقیقات و مداخلات آموزشی را دارد. ساختار دو عاملی آن، تمرکز بر موانع نهادی و رفتار منفی اساتید، و هم‌خوانی با چالش‌های بومی ایران، این ابزار را از سایر ابزارهای مشابه متمایز می‌کند. دانشگاه‌ها می‌توانند از این پرسشنامه برای شناسایی دانشجویانی که در معرض بی‌علاقگی تحصیلی قرار دارند استفاده کنند و مداخلات هدفمندی مانند بهبود امکانات آموزشی، بازنگری برنامه‌ریزی درسی، و آموزش اساتید در زمینه تعاملات مثبت طراحی کنند.

این پژوهش با وجود نقاط قوت، محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست، نمونه پژوهش به دانشجویان شهر اردکان محدود بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق ایران یا دانشگاه‌های بزرگ‌تر را با چالش مواجه کند. دوم، این مطالعه به صورت مقطعی انجام شد و داده‌های پژوهش نیز بر ابزارهای خود گزارش‌دهی متمرکز بود. با توجه به محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از دانشگاه‌های مختلف ایران انجام شود تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. افزودن عوامل دیگر مانند مشکلات اقتصادی یا فشارهای خانوادگی به مدل پرسشنامه می‌تواند جامعیت آن را افزایش دهد.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های مورد استفاده در این پژوهش بنا به ملاحظات اخلاقی و به منظور حفظ محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان به صورت عمومی منتشر نشده‌اند. با این حال، داده‌های ناشناس‌سازی شده پژوهش در صورت درخواست منطقی و با رعایت اصول اخلاق پژوهش، از طریق نویسنده مسئول در اختیار پژوهشگران و علاقه‌مندان علمی قرار خواهد گرفت.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای یا سازمانی در انجام و انتشار این پژوهش وجود نداشته‌است.

مشارکت‌های نویسندگان

تمامی نویسندگان در شکل‌گیری ایده پژوهش و طراحی مطالعه مشارکت فعال داشته‌اند.

تأمین مالی

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل دو عاملی پرسشنامه از برازش مناسبی برخوردار است. شاخص‌های برازندگی همگی در محدوده قابل قبول قرار داشته و روایی سازه ابزار را تأیید کردند. در مقایسه با ابزارهای مشابه، مانند پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲)، پرسشنامه حاضر از نظر برازش مدل عملکرد بهتری نشان می‌دهد. این برتری می‌تواند به دلیل طراحی خاص آن برای محیط دانشگاهی و استفاده از داده‌های بومی باشد که با شرایط دانشجویان ایرانی هم‌خوانی بیشتری دارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و نتایج نشان داد ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل رفتار منفی اساتید ($\alpha=0/915$)، موانع نهادی ($\alpha=0/925$) و برای کل سؤالات مقیاس نیز $0/946$ است. این مقادیر نشان‌دهنده همسانی درونی قوی ابزار است و با استانداردهای روان‌سنجی همسو است (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). سالما-آرو و همکاران (۲۰۰۹) پایایی مقیاس فرسودگی تحصیلی را $0/86$ گزارش کردند که در مقایسه با پرسشنامه حاضر، کمی ضعیف‌تر است. در مقایسه با ابزارهای مشابه در ایران، مانند پرسشنامه دزدگی تحصیلی که آلفای کرونباخ $0/89$ را نشان داده است (مظلومیان و همکاران، ۱۳۹۶)، پرسشنامه حاضر پایایی بالاتری ارائه می‌دهد.

همچنین پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی در مقایسه با ابزارهایی مانند پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۱)، مقیاس دزدگی در کلاس درس (فهلمن و همکاران، ۲۰۰۹) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) از چند جهت متمایز است. نخست، این ابزار به‌طور خاص برای دانشجویان دانشگاهی طراحی شده‌است، در حالی که ابزارهای دیگر عمدتاً بر دانش‌آموزان متمرکزند. دوم، تمرکز آن بر عوامل محیطی و رفتاری خاص دانشگاه‌ها، آن را از ابزارهای عمومی‌تر متمایز می‌کند. سوم، استفاده از داده‌های بومی و توجه به چالش‌های فرهنگی ایران، مانند تأثیر روابط استاد-دانشجو و ضعف زیرساخت‌ها، ارزش بیشتری به این ابزار می‌بخشد (جلالی و همکاران، ۱۴۰۴).

در مجموع نتایج نشان داد پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی در محیط دانشگاهی ابزاری معتبر و پایا برای سنجش این سازه در

نویسندگان تأیید می‌کنند که این مقاله گزارشی صادقانه، دقیق و شفاف از پژوهش انجام‌شده ارائه می‌دهد. هیچ بخش مهمی از فرایند یا نتایج پژوهش حذف نشده و این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش و صداقت علمی انجام شده‌است.

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی مشخصی از سوی نهادهای دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده‌است.

شفافیت

References

- Amir Ardejani N. (2022). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic vitality, academic engagement and socio-emotional competence of students deprived of virtual education. *Rooyesh. 11(9)*, 187-198. [In Persian].
- Badri, R. Mesrabadi, J. Palangi, M & Fathi, R. (2012). Factor Structure of the School Burnout Questionnaire via Confirmatory Factor Analysis in High School Students. *Quarterly of Educational Measurement, 3(7)*, 171-188. [In Persian].
- Erdal, K. Adami, G. Gelléri, P & Dettmers, J. (2025). Stress and burnout in university students with ADHD-like symptoms: The role of memory bias and daily stress. *International Journal of Educational Research Open, 9*, 100497.
- Fahlman, S. A. Mercer, K. B. Gaskovski, P. Eastwood, A. E & Eastwood, J. D. (2009). Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28(3)*, 307-340.
- Fitzgerald, A. Avirmed, T & Battulga, N. (2024). Exploring the factors informing educational inequality in higher education: a systematic literature review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 1-11*.
- Fredricks, J. A. Blumenfeld, P. C & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74(1)*, 59-109.
- Gerber, M. Colledge, F. Mücke, M. Schilling, R. Brand, S & Ludyga, S. (2018). Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents: results from three cross-sectional studies. *BMC psychiatry, 18*, 1-13.
- Ghasemipirbalooti, M. Hasanvand, B and Khaliligheshnigani, Z. (2017). Psychometric properties of the academic engagement Scale. *Quarterly of Educational Measurement, 8(29)*, 167-184. [In Persian].
- Hamilton, L. G. (2024). Emotionally based school avoidance in the aftermath of the COVID-19 pandemic: neurodiversity, agency and belonging in school. *Education Sciences, 14(2)*, 156.
- Heydari P, Manzari Tavakoli A, Manzari Tavakoli H, Soltani A. (2024). Designing a model of academic adjustment based on educational engagement, the mediatory role of academic buoyancy in students of secondary school in Yazd province. *Journal of Psychological Science. 23(138)*, 225-242. [In Persian].
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods, 3(1)*, 76.
- Jalali, F. Mashhadi Mousa-Pour, M & Emat-Mohammadi, S. V. (2025). Students'

- tendency toward migration and their views on factors influencing migration. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 2(3), 30-39.
- Kadivar, Parvin, Allah Farzad, Vali, Kavsiyan, Javad and Nikdel, Fariborz. (2009). Validation of the Pakran Academic Emotions Questionnaire. *Educational Innovations*, 8(4), 7-38. [In Persian].
- Košir, S. Aslan, M & Lakshminarayanan, R. (2023). Application of school attachment factors as a strategy against school dropout: A case study of public school students in Albania. *Children and Youth Services Review*, 152, 107085.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4).
- Liu, Z. Xie, Y. Sun, Z. Liu, D. Yin, H & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 23(1), 317.
- Madani, A and Aghababaei, R. (2024). Analyzing students' perceptions of professors' teaching: the powerful role of "motivation" and "respect" in students' academic achievement. *Iranian Journal of Citizenship Studies*, 2(1), 29-52. [In Persian].
- Mahdieh, O. (2021). The effect of faculty members' adherence to professional ethics on students' self-efficacy and motivation: A comparison between engineering and non-engineering students. *Iranian Journal of Engineering Education*, 23(90), 49-69.
- Mazlounian, S. Rastegar, A & Khazaei, S. (1970). Presenting a Causal Model of Relationship between Class Psychosocial Climate and Academic Boredom, and the Mediating Role of Task Value. *Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 67-80. [In Persian].
- Naami, A & Piriaei, S. (2012). The relationship between dimensions of academic motivation and academic engagement among third-grade high school students in Ahvaz. *Research in Educational Systems*, 6(16), 29-42.
- Olson, N. Oberhoffer-Fritz, R. Reiner, B & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement—a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC psychology*, 13(1), 293.
- Pekrun, R. Goetz, T & Frenzel, A. C. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire—Mathematics (AEQ-M): User's manual*. University of Munich, Department of Psychology.
- Pekrun, R. Goetz, T. Titz, W & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.
- Shen, L. Wu, X. Zhen, R & Zhou, X. (2021). Post-traumatic stress disorder, Mobile phone dependence, and academic boredom in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 724732.
- Shomali Ahmadabadi, M. and Barkhordari Ahmadabadi, A. (2024). Construction and Validation of the Questionnaire on Attitudes Toward Artificial Intelligence among Iranian Students. *Quarterly*

- Journal of Education Studies*, 10(39), 50-59. [In Persian].
- Shuhidan, S. M., Dangi, M. R. M., & Noor, R. M. (2025). Students' Perceptions on Extrinsic Motivation Strategies to Enhance Learning Experience and Fostering Academic Excellence: A Qualitative Study. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 3985-3999.
- Symonds, J. E., Chzhen, Y., Kaye, N., Dominy, J., Campbell, C., Sykes, C.,... & Heydari Barardehi, I. (2025). A Metareview of Research on Educational Inequality and Socioeconomic Disadvantage. *Education Sciences*, 15(6), 740.
- Wang, Z., Wang, S., & Song, Y. (2025). Predictors of Academic Performance Trajectories Across Early and Middle Adolescence: Links with Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (3), 1-18.
- Wirth, L., Aydin, B., Ehmke, T., Retelsdorf, J., & Kuhl, P. (2025). Investigating the situational impact of academic language demands on university students' boredom with an instructional video. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 50.