Management and Applied Research on Employment Generation in Villages and Deprived Areas Open Access

Spring (2026) 1 (1): 1-20
DOI:

ORIGINAL ARTICLE

Quality of University Learning Experience and Readiness for Employment: Exploring Students' Boredom and Reduced Concentration in University Classrooms

Akbar Sadeghvand[1*], Amirhossein Tousi Moghimi[2]

1. Teaching Assistant, Department of Accounting, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Hashtgerd Branch, Hashtgerd, Iran.
2. Undergraduate Student in Accounting, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Hashtgerd Branch, Hashtgerd, Iran.

Correspondence:
Akbar Sadeghvand

Email: akbar.sadeghvnad@iau.ir

Received: 10 Nov 2026
Accepted: 13 Nov 2026

How to cite:
Sadeghvand, A. & Tousi Moghimi, A. (2026). Quality of University Learning Experience and Readiness for Employment: Exploring Students' Boredom and Reduced Concentration in University Classrooms. *Management and Applied Research on Employment Generation in Villages and Deprived Areas*, 1(1), 1-20.
(DOI:)

ABSTRACT

This study aimed to understand the quality of students' learning experiences and examine how these experiences relate to readiness for employment, with particular attention to boredom and reduced concentration in university classrooms. A qualitative approach using thematic analysis was employed. Data were collected through semi-structured interviews with 24 students at Islamic Azad University, Hashtgerd Branch. The findings indicated that students' learning experiences and concentration were shaped by the interaction of teaching methods, the quality of instructional relationships, the perceived relevance and applicability of course content, the psychological and social classroom climate, individual conditions, class scheduling, mobile phone use, and perceptions of future careers. Monotonous teaching, lengthy lectures, limited interaction, lack of real-world examples, and the perceived irrelevance of some courses to students' future careers were among the most important factors associated with boredom and reduced concentration. In contrast, interactive teaching, respectful classroom environments, real-life examples, applied projects, and explicit links between course content and workplace skills enhanced students' concentration and participation. The findings also suggested that reduced concentration and participation may be associated with superficial learning, last-minute exam preparation, and weaker perceived career readiness. Accordingly, the quality of university learning experiences can be considered an important context for developing readiness for employment. Redesigning university education around problem-based learning, professional skills, real-world projects, and labour-market needs may enhance both student engagement and the competencies required for a more effective transition into employment.

KEYWORDS

Academic Boredom, Student Engagement, Career Readiness, Employability, Human Capital Development.

Copyright © 2026 The Authors. Published by Payame Noor University.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

مدیریت و پژوهش کاربردی اشتغال‌زایی روستاها و مناطق محروم

سال اول، شماره اول، بهار ۱۴۰۵ (۱-۲۰)

DOI:

«مقاله پژوهشی»

کیفیت تجربه یادگیری دانشگاهی و آمادگی برای اشتغال: واکاوی بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانشجویان در کلاس‌های دانشگاهی

اکبر صادق‌وند[۱]، امیرحسین طوسی مقیمی[۲]

۱. دستیار آموزشی گروه حسابداری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد، هشتگرد، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی رشته حسابداری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد، هشتگرد، ایران.

نویسنده مسئول:
اکبر صادق‌وند

رایانامه: akbar.sadeghvnad@iau.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۸/۱۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۲۲

استناد به این مقاله:
صادق‌وند، اکبر و طوسی مقیمی، امیرحسین. (۱۴۰۵). کیفیت تجربه یادگیری دانشگاهی و آمادگی برای اشتغال: واکاوی بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانشجویان در کلاس‌های دانشگاهی. *مدیریت و پژوهش کاربردی اشتغال‌زایی روستاها و مناطق محروم*، ۱(۱)، ۱-۲۰.
(DOI:)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف فهم کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان و تحلیل نسبت آن با آمادگی برای اشتغال، با تمرکز بر تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی انجام شد. پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون صورت گرفت و داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۴ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد گردآوری شد. یافته‌ها نشان داد که کیفیت تجربه یادگیری و میزان تمرکز دانشجویان در تعامل میان شیوه تدریس استاد، کیفیت ارتباط آموزشی، معناداری و کاربردپذیری محتوای درس، فضای روانی و اجتماعی کلاس، شرایط فردی دانشجو، زمان‌بندی کلاس، الگوی استفاده از تلفن همراه و ادراک دانشجو از آینده حرفه‌ای شکل می‌گیرد. تدریس یکنواخت، سخنرانی طولانی، ضعف تعامل، فقدان مثال‌های واقعی و ادراک بی‌ارتباطی برخی دروس با آینده شغلی از مهم‌ترین عوامل مرتبط با بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز بودند. در مقابل، تدریس تعاملی، فضای محترمانه، استفاده از مسائل و مثال‌های واقعی، پروژه‌های کاربردی و ارتباط روشن محتوای درس با مهارت‌های موردنیاز محیط کار، تمرکز و مشارکت دانشجویان را تقویت می‌کرد. یافته‌ها همچنین نشان داد که کاهش تمرکز و مشارکت می‌تواند با یادگیری سطحی، انتقال یادگیری به شب امتحان و تضعیف آمادگی شغلی ادراک‌شده همراه باشد. بر این اساس، کیفیت تجربه یادگیری دانشگاهی را می‌توان یکی از زمینه‌های مؤثر در شکل‌گیری آمادگی برای اشتغال دانست. بازطراحی آموزش دانشگاهی با تأکید بر یادگیری مسئله‌محور، مهارت‌های حرفه‌ای، پروژه‌های واقعی و نیازهای بازار کار می‌تواند ضمن افزایش تمرکز و مشارکت دانشجویان، به توسعه شایستگی‌های موردنیاز برای ورود مؤثرتر آنان به محیط کار کمک کند.

واژه‌های کلیدی

بی‌حوصلگی تحصیلی، درگیری دانشجو، آمادگی شغلی، اشتغال‌پذیری، توسعه سرمایه انسانی.

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشرشده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

کلاس دانشگاهی یکی از مهم‌ترین موقعیت‌های شکل‌گیری یادگیری، تعامل علمی، نگرش تحصیلی و آمادگی دانشجویان برای ورود به آینده حرفه‌ای است. با این حال، حضور دانشجو در کلاس الزاماً به معنای تمرکز، مشارکت فعال و یادگیری عمیق نیست. در بسیاری از کلاس‌ها، دانشجویان با وجود حضور فیزیکی، دچار بی‌حوصلگی، افت تمرکز، خستگی ذهنی، کاهش مشارکت، استفاده مکرر از تلفن همراه و فاصله گرفتن شناختی از محتوای درس می‌شوند. تداوم این وضعیت می‌تواند کیفیت یادگیری، رابطه آموزشی استاد و دانشجو، انگیزه تحصیلی و برداشت دانشجو از آمادگی خود برای ورود به محیط کار را تحت‌تأثیر قرار دهد. از این منظر، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس صرفاً مسئله‌ای فردی یا رفتاری نیست، بلکه پدیده‌ای چندبعدی است که در تعامل میان ویژگی‌های فردی دانشجو، شیوه تدریس استاد، محتوای درس، فضای فیزیکی و روانی کلاس، الگوی مصرف محتوای دیجیتال، انگیزه تحصیلی و ادراک دانشجو از آینده شغلی شکل می‌گیرد.

در ادبیات آموزش عالی، بی‌حوصلگی دانشجویان یکی از تجربه‌های منفی یادگیری شناخته می‌شود. مرور نظام‌مند تولعادویه و همکاران نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی دانشجویان تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی قرار دارد؛ عواملی مانند علاقه پایین، انگیزش ناکافی، ضعف خودتنظیمی، یکنواختی محیط یادگیری، کمبود تحریک ذهنی و نبود تنوع در فعالیت‌های آموزشی .(Tul’adawiyah et al., 2024) بر این اساس، بی‌حوصلگی را نمی‌توان فقط به بی‌علاقگی یا ضعف اراده دانشجو نسبت داد؛ بلکه باید آن را در پیوند با کیفیت طراحی تجربه یادگیری، شیوه تدریس، معناداری محتوا، فضای کلاس و نیازهای واقعی دانشجو تحلیل کرد.

کاهش تمرکز نیز با مفهوم درگیری تحصیلی ارتباط نزدیک دارد. درگیری تحصیلی صرفاً به حضور در کلاس یا انجام تکلیف محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی مشارکت دانشجو در فرایند یادگیری را دربرمی‌گیرد. ریو و همکاران نشان داده‌اند که انواع مختلف درگیری دانشجو، کارکردهای متفاوتی در یادگیری، انگیزش، حمایت اجتماعی و بهزیستی دارند .(Reeve et al., 2025) بنابراین، دانشجویی که در کلاس حاضر است اما ذهن او با درس همراه نیست، سؤال نمی‌پرسد، در بحث مشارکت نمی‌کند، به تلفن همراه پناه می‌برد یا درس را بی‌ارتباط با نیازهای خود می‌داند، در وضعیت «حضور بدون درگیری» قرار دارد. چنین وضعیتی می‌تواند یادگیری را به سطحی‌ترین شکل آن، یعنی حضور برای نمره یا گذراندن امتحان، کاهش دهد.

پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهند که تجربه‌های منفی تحصیلی با انگیزش، فرسودگی، تمرکز و کیفیت طراحی یادگیری ارتباط دارند. کده و موذنی فرسودگی تحصیلی را با خستگی نسبت به تکالیف درسی، نگرش منفی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (کده و موذنی، ۱۴۰۳). این مفهوم با پژوهش حاضر ارتباط غیرمستقیم اما معنادار دارد؛ زیرا بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس می‌تواند جلوه‌ای موقعیتی از خستگی، دلزدگی و فاصله گرفتن ذهنی از یادگیری باشد. همچنین خدابخش و همکاران در مطالعه‌ای کیفی درباره تجربه فرسودگی تحصیلی دانشجویان نشان داده‌اند که فرسودگی در محیط دانشگاهی فقط حاصل فشار درسی نیست، بلکه با تجربه زیسته دانشجو از دانشگاه، انگیزه ادامه تحصیل، کیفیت ارتباطات آموزشی و احساس معنا در یادگیری پیوند دارد (خدابخش و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته‌ها اهمیت توجه به روایت دانشجویان و تجربه واقعی آنان از کلاس را برجسته می‌کند.

در کنار فرسودگی، تمرکز کلاسی نیز در مطالعات داخلی مورد توجه قرار گرفته است. زنگی‌بند و همکاران در بررسی عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس درس نشان داده‌اند که تمرکز دانشجویان از مجموعه‌ای از عوامل آموزشی، فردی و محیطی تأثیر می‌پذیرد (زنگی‌بند و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین حارث‌آبادی و همکاران در مطالعه‌ای درباره عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس از دیدگاه دانشجویان، به نقش عواملی مانند شیوه تدریس، شرایط محیطی، ویژگی‌های فردی دانشجو و تعامل آموزشی در تمرکز کلاسی اشاره کرده‌اند (حارث‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵). اگرچه این مطالعه قدیمی‌تر است، اما به دلیل ارتباط مستقیم با موضوع تمرکز در کلاس، می‌تواند نشان دهد که مسئله تمرکز دانشجویان در آموزش‌عالی ایران سابقه پژوهشی داشته و همچنان نیازمند بررسی عمیق‌تر و کیفی است.

از سوی دیگر، طراحی مناسب محیط یادگیری می‌تواند نقش مهمی در افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی داشته باشد. نجفی و همکاران نشان داده‌اند که طراحی مناسب محیط یادگیری و استفاده از رویکردهای آموزشی ترکیبی می‌تواند بر سلامت ذهنی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد

(نجفی و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته برای پژوهش حاضر اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد تمرکز و مشارکت دانشجو صرفاً تابع ویژگی‌های فردی او نیست، بلکه کیفیت طراحی تجربه یادگیری، روش تدریس، سطح تعامل، ساختار کلاس و معناداری محتوا نیز در آن نقش دارد. بر این اساس، اگر کلاس درس فقط بر سخنرانی طولانی، انتقال یک‌طرفه اطلاعات و محتوای کم‌کاربرد استوار باشد، احتمال بی‌حوصلگی، خروج ذهنی از کلاس و کاهش تمرکز افزایش می‌یابد.

یکی از عوامل مهم در تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز، شیوه تدریس استاد است. تدریس یکنواخت، سخنرانی طولانی، خواندن از روی جزوه، نبود مثال‌های کاربردی، ضعف پرسش و پاسخ، رابطه سرد استاد با دانشجو و نبود فضای امن برای مشارکت، می‌تواند زمینه خروج ذهنی دانشجو از کلاس را فراهم کند. در مقابل، تدریس تعاملی، استفاده از مثال‌های واقعی، تنوع روش تدریس، احترام به دانشجو، شوخ‌طبعی کنترل‌شده، بازخورد سازنده و مدیریت مناسب ریتم کلاس می‌تواند تمرکز، انگیزه و مشارکت را افزایش دهد. از این منظر، استاد فقط انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه طراح تجربه یادگیری و تنظیم‌کننده فضای توجه و مشارکت در کلاس است.

محتوای درس نیز در شکل‌گیری بی‌حوصلگی یا تمرکز نقش اساسی دارد. دانشجویان زمانی بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند که بتوانند میان درس، مسائل واقعی، مهارت‌های شغلی و آینده حرفه‌ای خود ارتباط برقرار کنند. محتوایی که بیش‌ازحد نظری، تکراری، قدیمی، فاقد مثال عینی یا بی‌ارتباط با آینده شغلی ادراک شود، می‌تواند برای دانشجو کم‌معنا باشد و انگیزه او را برای تمرکز کاهش دهد. در مقابل، محتوای کاربردی، به‌روز، مسئله‌محور و مرتبط با نیازهای بازار کار می‌تواند یادگیری را معنادارتر کند و دانشجو را نسبت به فایده کلاس برای آینده حرفه‌ای خود حساس‌تر سازد.

نقش فناوری، تلفن همراه و محتوای دیجیتال نیز در سال‌های اخیر اهمیت بیشتری یافته است. فراتحلیل هسیه نشان داده است که فراوانی استفاده از تلفن هوشمند با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه منفی، هرچند کوچک، دارد و چندکارگی در کلاس از رفتارهای زیان‌بارتر مرتبط با گوشی است (Hsieh, 2025). با این حال، در تحلیل تجربه دانشجویان باید میان دو وضعیت تفاوت گذاشت: گاهی تلفن همراه علت اولیه حواس‌پرتی است و گاهی نتیجه بی‌حوصلگی کلاسی؛ یعنی دانشجو ابتدا کلاس را یکنواخت، غیرکاربردی یا کم‌تعامل تجربه می‌کند و سپس برای گریز ذهنی به گوشی پناه می‌برد. افزون‌براین، عادت به محتوای کوتاه، سریع و پرمحرک فضای مجازی می‌تواند تحمل توجه پایدار در برابر کلاس‌های طولانی و کم‌تعامل را دشوارتر کند.

اهمیت این مسئله زمانی بیشتر می‌شود که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در نسبت با آمادگی برای اشتغال بررسی شود. دانشگاه فقط محل انتقال اطلاعات نظری نیست؛ بلکه باید زمینه‌ساز شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، ارتباطی، حرفه‌ای و نگرش‌های لازم برای ورود به محیط کار باشد. مطالعات مربوط به آمادگی شغلی و اشتغال‌پذیری نشان می‌دهند که مشارکت فعال در تجربه‌های یادگیری، فعالیت‌های مرتبط با کار و پیوند آموزش با مهارت‌های حرفه‌ای می‌تواند در شکل‌گیری آمادگی شغلی نقش داشته باشد (Potgieter, 2023; Lukashe et al., 2024). در همین راستا، پژوهش‌های داخلی نیز بر اهمیت مهارت‌آموزی و پیوند آموزش دانشگاهی با بازار کار تأکید کرده‌اند. رضایی و محمودی نشان داده‌اند که آموزش‌های فراتحصیلی می‌تواند در توسعه مهارت‌های شغلی دانشجویان نقش داشته باشد (رضایی و محمودی، ۱۴۰۲). همچنین فیلی و همکاران با تمرکز بر برنامه درسی شایستگی‌محور، بر ضرورت توجه به مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری در آموزش‌عالی تأکید کرده‌اند (فیلی و همکاران، ۱۴۰۳). این مطالعات نشان می‌دهند که آمادگی شغلی دانشجویان فقط به پایان تحصیل و ورود به بازار کار مربوط نیست، بلکه از کیفیت تجربه‌های یادگیری در طول تحصیل اثر می‌پذیرد.

بر این اساس، اگر دانشجو کلاس را بی‌ارتباط با آینده شغلی خود بداند، احتمال کاهش معنا، انگیزه و تمرکز افزایش می‌یابد؛ اما اگر کلاس با مثال‌های واقعی، پروژه‌های کاربردی، مهارت‌های شغلی و مسائل حرفه‌ای پیوند بخورد، دانشجو بهتر می‌تواند ارزش یادگیری را درک کند. بنابراین، آمادگی برای اشتغال در این پژوهش نه به‌عنوان پیامد قطعی و عینی بی‌حوصلگی، بلکه به‌عنوان برداشت و ادراک دانشجویان از پیوند میان تجربه کلاسی، یادگیری کاربردی، مهارت‌آموزی و ورود به محیط کار بررسی می‌شود.

در بستر دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد نیز، دانشجویان ممکن است هم‌زمان با تحصیل با مسائلی ذمانند اشتغال، رفت‌وآمد، دغدغه مالی، فشار تحصیلی، نگرانی از بازار کار، استفاده مکرر از تلفن همراه و ابهام نسبت به کاربرد دروس مواجه

باشند. در چنین زمینه‌ای، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس صرفاً واکنشی لحظه‌ای به یک جلسه درس نیست، بلکه بخشی از تجربه گسترده‌تر دانشجو از نسبت میان دانشگاه، یادگیری، زندگی روزمره و آینده شغلی است. با وجود اهمیت این مسئله، بسیاری از مطالعات موجود بیشتر با رویکرد کمی و پرسشنامه‌ای انجام شده‌اند و کمتر به این پرداخته‌اند که دانشجویان بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز را چگونه تجربه و معنا می‌کنند و این تجربه را چگونه با آمادگی برای اشتغال خود پیوند می‌دهند.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر صرفاً شناسایی عوامل ایجادکننده بی‌حوصلگی یا کاهش تمرکز نیست، بلکه فهم کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان و چگونگی ارتباط این تجربه با ادراک آنان از آمادگی برای اشتغال است. از این منظر، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز به‌عنوان نشانه‌هایی از کاهش درگیری دانشجو در تجربه یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرند؛ تجربه‌ای که ممکن است تحت‌تأثیر شیوه تدریس، کاربردپذیری محتوا، کیفیت تعامل، شرایط کلاس و میزان ارتباط ادراک‌شده آموزش با آینده حرفه‌ای قرار گیرد.

اهمیت این مسئله ازآنجا ناشی می‌شود که دانشگاه صرفاً مسئول انتقال دانش نظری نیست، بلکه یکی از نهادهای اصلی توسعه سرمایه انسانی و آماده‌سازی افراد برای ورود به محیط کار است. اگر تجربه یادگیری دانشجویان به حضور فیزیکی، حفظ مطالب و موفقیت در آزمون محدود شود، فرصت شکل‌گیری مهارت‌هایی مانند حل مسئله، کاربرد دانش، تعامل حرفه‌ای، تفکر تحلیلی و مواجهه با مسائل واقعی کاهش می‌یابد. در مقابل، تجربه‌های یادگیری معنادار، کاربردی و مرتبط با موقعیت‌های واقعی می‌توانند زمینه مشارکت فعال‌تر دانشجو و ادراک قوی‌تر او از آمادگی برای ورود به بازار کار را فراهم کنند.

از این‌رو، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی می‌کوشد کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد را با تمرکز بر تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز واکاوی کرده و نشان دهد این تجربه از نگاه آنان چه نسبتی با مشارکت، یادگیری کاربردی، مهارت‌آموزی و آمادگی برای اشتغال دارد.

پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: دانشجویان کیفیت تجربه یادگیری خود در کلاس‌های دانشگاهی را چگونه تجربه می‌کنند و بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز چه نسبتی با ادراک آنان از آمادگی برای اشتغال دارد؟

پرسش‌های فرعی نیز بر شناسایی عوامل آموزشی، محتوایی، فردی، محیطی و فناورانه مؤثر بر کیفیت تجربه یادگیری؛ پیامدهای بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز برای مشارکت و یادگیری؛ نقش معناداری و کاربردپذیری محتوا؛ و راهکارهای تقویت ارتباط میان تجربه کلاس دانشگاهی، مهارت‌آموزی و آمادگی برای اشتغال متمرکز است.

مبانی تحقیق

بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی ازجمله پدیده‌هایی هستند که می‌توانند کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. در نگاه نخست، ممکن است بی‌حوصلگی به‌عنوان نوعی خستگی ساده یا بی‌علاقگی لحظه‌ای تلقی شود؛ اما در مطالعات آموزش عالی، این پدیده معمولاً با کاهش انگیزش، افت درگیری شناختی، کاهش مشارکت، ضعف توجه و یادگیری سطحی پیوند دارد. در پژوهش حاضر، بی‌حوصلگی به‌عنوان تجربه‌ای ذهنی، عاطفی، رفتاری و گاه جسمی در نظر گرفته می‌شود که در آن دانشجو کلاس را فاقد جذابیت، معنا، چالش یا ارتباط کافی با نیازهای تحصیلی و شغلی خود ادراک می‌کند. کاهش تمرکز نیز به وضعیتی اشاره دارد که در آن توجه دانشجو نسبت به جریان تدریس ناپایدار می‌شود و او به‌جای مشارکت فعال در یادگیری، دچار خیال‌پردازی، استفاده از تلفن همراه، گفت‌وگوی جانبی، بی‌قراری یا خروج ذهنی از کلاس می‌شود.

در ادبیات خارجی، بی‌حوصلگی دانشجویان به‌عنوان یکی از تجربه‌های منفی یادگیری بررسی شده است. مرور نظام‌مند تولعادویه و همکاران نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی دانشجویان تحت‌تأثیر دودسته عامل اصلی شکل می‌گیرد: عوامل فردی مانند علاقه پایین، انگیزش ناکافی و ضعف خودتنظیمی؛ و عوامل محیطی مانند یکنواختی فضای یادگیری، نبود تنوع آموزشی، کمبود تحریک ذهنی و ضعف تعامل در کلاس (Tul’adawiyah et al., 2024). این نگاه نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی را نباید صرفاً به ویژگی‌های فردی دانشجو نسبت داد، بلکه باید آن را در پیوند با کیفیت طراحی تجربه یادگیری، شیوه تدریس، معناداری محتوا و شرایط کلاس تحلیل کرد.

کاهش تمرکز در کلاس با مفهوم درگیری تحصیلی ارتباط نزدیک دارد. درگیری تحصیلی مفهومی چندبعدی است که ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی مشارکت دانشجو در فرایند یادگیری را دربرمی‌گیرد. دانشجو ممکن است از نظر فیزیکی در کلاس حاضر باشد، اما از نظر شناختی با محتوای درس درگیر

نباشد، از نظر عاطفی علاقه و تعلقی احساس نکند، از نظر رفتاری مشارکت نداشته باشد و از نظر عاملی نیز برای اثرگذاری بر مسیر یادگیری خود اقدامی انجام ندهد. ریو و همکاران در فراتحلیل خود نشان داده‌اند که انواع مختلف درگیری دانشجو کارکردهای متفاوتی در یادگیری، انگیزش، حمایت اجتماعی و بهزیستی دارند (Reeve et al., 2025). بر این اساس، کاهش تمرکز را می‌توان نشانه‌ای از ضعف درگیری شناختی و عاطفی دانست؛ یعنی دانشجو نه‌تنها توجه خود را از درس جدا می‌کند، بلکه ممکن است کلاس را فاقد معنا، ارزش یا ارتباط کافی با آینده خود بداند.

در پژوهش‌های داخلی نیز مفاهیمی مانند فرسودگی تحصیلی، انگیزش، تمرکز و درگیری تحصیلی با موضوع پژوهش حاضر ارتباط دارند. کده و موذنی فرسودگی تحصیلی را با خستگی نسبت به تکالیف درسی، نگرش منفی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (کده و موذنی، ۱۴۰۳). اگرچه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز معادل کامل فرسودگی تحصیلی نیستند، اما می‌توانند جلوه‌ای موقعیتی و کلاسی از خستگی، دلزدگی و فاصله گرفتن ذهنی از یادگیری باشند. همچنین خدابخش و همکاران در مطالعه‌ای کیفی درباره تجربه فرسودگی تحصیلی دانشجویان نشان داده‌اند که فرسودگی در محیط دانشگاهی فقط محصول فشار درسی نیست، بلکه با تجربه دانشجو از دانشگاه، کیفیت ارتباطات آموزشی، انگیزه ادامه تحصیل و احساس معنا در یادگیری پیوند دارد (خدابخش و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته برای پژوهش حاضر اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد فهم بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز نیازمند توجه به روایت و تجربه زیسته دانشجویان است.

تمرکز کلاسی نیز در مطالعات داخلی موردتوجه قرار گرفته است. زنگی‌بند و همکاران در بررسی عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس درس نشان داده‌اند که تمرکز دانشجویان از مجموعه‌ای از عوامل آموزشی، فردی و محیطی تأثیر می‌پذیرد (زنگی‌بند و همکاران، ۱۴۰۲). حارث‌آبادی و همکاران نیز در مطالعه‌ای درباره عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس از دیدگاه دانشجویان، به نقش عواملی مانند شیوه تدریس، شرایط محیطی، ویژگی‌های فردی دانشجو و تعامل آموزشی اشاره کرده‌اند (حارث‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵). اگرچه این منبع از نظر زمانی قدیمی‌تر است، اما به‌دلیل ارتباط مستقیم با موضوع تمرکز کلاسی می‌تواند نشان دهد که مسئله تمرکز دانشجویان در آموزش‌عالی ایران سابقه پژوهشی دارد و همچنان نیازمند بررسی عمیق‌تر، به‌ویژه با رویکرد کیفی، است.

یکی از عوامل اصلی در شکل‌گیری بی‌حوصلگی یا تمرکز، کیفیت تدریس استاد است. تدریس یکنواخت، سخنرانی طولانی، خواندن از روی جزوه، نبود مثال‌های کاربردی، ضعف پرسش و پاسخ، رابطه سرد استاد با دانشجو و نبود فضای امن برای مشارکت می‌تواند زمینه خروج ذهنی دانشجو از کلاس را فراهم کند. در مقابل، تدریس تعاملی، استفاده از مثال‌های واقعی، تنوع روش تدریس، احترام به دانشجو، شوخ‌طبعی کنترل‌شده، بازخورد سازنده و مدیریت مناسب ریتم کلاس می‌تواند تمرکز، انگیزه و مشارکت را افزایش دهد. از این منظر، استاد فقط انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه طراح تجربه یادگیری و تنظیم‌کننده فضای توجه و مشارکت در کلاس است.

طراحی محیط یادگیری نیز در کاهش یا افزایش درگیری دانشجو نقش دارد. نجفی و همکاران نشان داده‌اند که طراحی مناسب محیط یادگیری و استفاده از رویکردهای آموزشی ترکیبی می‌تواند بر سلامت ذهنی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد (نجفی و همکاران، ۱۴۰۲). این یافته نشان می‌دهد که تمرکز و مشارکت دانشجو صرفاً تابع ویژگی‌های فردی او نیست، بلکه کیفیت طراحی کلاس، روش تدریس، سطح تعامل، ساختار فعالیت‌ها و معناداری محتوا نیز در آن نقش دارد. بنابراین، اگر کلاس بر انتقال یک‌طرفه اطلاعات، سخنرانی طولانی و محتوای کم‌کاربرد متکی باشد، احتمال کاهش تمرکز و بی‌حوصلگی افزایش می‌یابد.

محتوای درس نیز از عوامل کلیدی در تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز است. دانشجویان زمانی بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند که بتوانند میان محتوای درس، مسائل واقعی، مهارت‌های شغلی و آینده حرفه‌ای خود ارتباط برقرار کنند. محتوایی که بیش‌ازحد نظری، تکراری، قدیمی، فاقد مثال عینی یا بی‌ارتباط با آینده شغلی ادراک شود، برای دانشجو کم‌معنا خواهد بود و انگیزه او را برای تمرکز کاهش می‌دهد. در مقابل، محتوای کاربردی، به‌روز، مسئله‌محور و مرتبط با نیازهای بازار کار می‌تواند یادگیری را معنادارتر کند و دانشجو را نسبت به فایده حضور در کلاس حساس‌تر سازد.

فضای فیزیکی، روانی و اجتماعی کلاس نیز در شکل‌گیری تمرکز یا بی‌حوصلگی نقش دارد. شرایطی مانند نور، دما، صندلی، سروصدا، تراکم دانشجویان، چیدمان کلاس و امکانات آموزشی می‌تواند بر آسایش و توجه دانشجو اثر بگذارد. در کنار این عوامل، جو روانی و اجتماعی کلاس نیز اهمیت دارد. اگر دانشجو از سؤال

پرسیدن، اشتباه‌کردن یا قضاوت همکلاسی‌ها بترسد، احتمال مشارکت او کاهش می‌یابد. همچنین در برخی کلاس‌ها، هنجارهای غیررسمی همکلاسی‌ها می‌تواند مشارکت فعال را محدود کند؛ برای مثال، اگر جو غالب کلاس بی‌انگیزه باشد یا سؤال پرسیدن رفتاری غیرعادی تلقی شود، حتی دانشجوی علاقه‌مند نیز ممکن است برای همرنگ‌شدن با جمع، مشارکت خود را کاهش دهد. بنابراین، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز فقط محصول رابطه دانشجو با استاد یا محتوا نیست، بلکه از فرهنگ کلاسی و رفتار گروه همسالان نیز تأثیر می‌پذیرد.

در سال‌های اخیر، تلفن همراه، شبکه‌های اجتماعی و محتوای دیجیتال به یکی از عوامل مهم در تجربه تمرکز دانشجویان تبدیل شده‌اند. تلفن همراه می‌تواند هم ابزار یادگیری باشد و هم منبع حواس‌پرتی. فراتحلیل هسیه نشان داده است که فراوانی استفاده از تلفن هوشمند با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاهی رابطه منفی، هرچند کوچک، دارد و چندکارگی در کلاس از رفتارهای زیان‌بارتر مرتبط با گوشی است (Hsieh, 2025). با این حال، در پژوهش حاضر، موبایل فقط به‌عنوان علت حواس‌پرتی دیده نمی‌شود؛ زیرا گاهی دانشجو ابتدا کلاس را یکنواخت، کم‌تعامل یا بی‌معنا تجربه می‌کند و سپس برای گریز ذهنی به تلفن همراه پناه می‌برد. بنابراین، موبایل در برخی موارد علت اولیه حواس‌پرتی و در برخی موارد پیامد بی‌حوصلگی است.

افزون‌بر خود تلفن همراه، الگوی مصرف محتوای دیجیتال نیز در تحلیل بی‌حوصلگی و تمرکز اهمیت دارد. دانشجویان بخش قابل‌توجهی از زمان خود را درمعرض محتواهای کوتاه، سریع، تصویری، صوتی و پرمحرک فضای مجازی قرار دارند. این نوع محتوا معمولاً توجه را سریع جلب می‌کند و پاداش فوری ایجاد می‌کند. در مقابل، محتوای درسی در بسیاری از کلاس‌ها طولانی، خطی، کم‌تحرک و مبتنی بر توضیح شفاهی است. این شکاف میان جذابیت محتوای دیجیتال و تجربه یادگیری کلاسی می‌تواند تحمل توجه پایدار را دشوارتر کند. در متن علمی، این وضعیت بهتر است با مفاهیمی مانند عادت به محتوای سریع، نیاز به تحریک سریع، کاهش تحمل توجه پایدار، خودتنظیمی دیجیتال و شکاف جذابیت آموزشی توضیح داده شود.

بعد دیگر پژوهش حاضر، آمادگی برای اشتغال است. در آموزش‌عالی، یادگیری نباید صرفاً به حفظ مطالب، کسب نمره یا گذراندن واحد درسی محدود شود، بلکه باید به شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، ارتباطی، حرفه‌ای و نگرش‌های لازم برای ورود به محیط کار کمک کند. مطالعات خارجی درباره آمادگی شغلی و اشتغال‌پذیری دانشجویان نشان می‌دهند که مشارکت فعال در تجربه‌های یادگیری، فعالیت‌های مرتبط با کار و پیوند آموزش با مهارت‌های حرفه‌ای می‌تواند در شکل‌گیری آمادگی شغلی نقش داشته باشد(Potgieter, 2023; Lukashe et al., 2024) در داخل کشور نیز رضایی و محمودی نشان داده‌اند که آموزش‌های فراتحصیلی می‌تواند در توسعه مهارت‌های شغلی دانشجویان نقش داشته باشد (رضایی و محمودی، ۱۴۰۲). همچنین فیلی و همکاران با تمرکز بر برنامه درسی شایستگی‌محور، بر ضرورت توجه به مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری در آموزش‌عالی تأکید کرده‌اند (فیلی و همکاران، ۱۴۰۳).

بر این اساس، اگر دانشجو کلاس را بی‌ارتباط با بازار کار و آینده شغلی خود بداند، احتمال کاهش انگیزش و تمرکز افزایش می‌یابد. در مقابل، وقتی کلاس با مثال‌های واقعی، پروژه‌های کاربردی، مهارت‌های شغلی و مسائل حرفه‌ای پیوند می‌خورد، دانشجو بهتر می‌تواند معنای یادگیری را درک کند. در پژوهش حاضر، آمادگی برای اشتغال به‌عنوان پیامد عینی و قطعی بی‌حوصلگی سنجیده نمی‌شود؛ زیرا چنین ادعایی نیازمند پژوهش طولی و داده‌های عملکردی است. منظور از آمادگی شغلی، برداشت و ادراک دانشجویان از پیوند میان تجربه کلاسی، یادگیری کاربردی، مهارت‌آموزی و آمادگی برای ورود به محیط کار است.

در این پژوهش، «آمادگی برای اشتغال» با اشتغال واقعی یا موفقیت قطعی در بازار کار یکسان در نظر گرفته نمی‌شود. این مفهوم به ادراک دانشجو از میزان آمادگی خود برای استفاده از دانش، مهارت و تجربه دانشگاهی در موقعیت‌های حرفه‌ای اشاره دارد. از این منظر، آمادگی برای اشتغال را می‌توان یکی از ابعاد نزدیک به مفهوم گسترده‌تر اشتغال‌پذیری دانست؛ مفهومی که علاوه‌بر دانش تخصصی، به توانایی کاربرد دانش، حل مسئله، سازگاری، تعامل حرفه‌ای و انتقال آموخته‌ها به محیط کار مربوط است. بنابراین، پژوهش حاضر ادعای سنجش اشتغال واقعی فارغ‌التحصیلان را ندارد، بلکه به بررسی ادراک دانشجویان از رابطه میان کیفیت تجربه یادگیری و آمادگی آنان برای ورود به محیط کار می‌پردازد.

مرور پیشینه نشان می‌دهد که پژوهش‌های خارجی در سال‌های اخیر به بی‌حوصلگی دانشجویان، درگیری تحصیلی، حواس‌پرتی دیجیتال و آمادگی شغلی توجه کرده‌اند، اما این

محورها اغلب به‌صورت جداگانه بررسی شده‌اند. در پژوهش‌های داخلی نیز تمرکز بیشتر بر فرسودگی تحصیلی، انگیزش، تمرکز، درگیری تحصیلی یا اشتغال‌پذیری بوده است و مطالعات کمتری به فهم کیفی تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی پرداخته‌اند؛ به‌ویژه از این زاویه که دانشجویان این تجربه را چگونه با آینده شغلی و آمادگی حرفه‌ای خود معنا می‌کنند. بنابراین، خلأ اصلی پژوهش حاضر در پیونددادن سه محور است: تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز، کیفیت تجربه کلاسی، و آمادگی شغلی ادراک‌شده.

بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکرد کیفی، تجربه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد را از بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی واکاوی کند و نشان دهد این تجربه از نگاه آنان چه نسبتی با یادگیری، مشارکت، کاربردی‌بودن درس و آمادگی برای اشتغال دارد. این پژوهش با تمرکز بر روایت دانشجویان و تحلیل مضمون داده‌های مصاحبه، تصویری زمینه‌مند از عوامل، نشانه‌ها، پیامدها و راهکارهای مرتبط با این پدیده ارائه می‌دهد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نظر هدف، کاربردی است. انتخاب رویکرد کیفی از آن جهت انجام شد که هدف پژوهش، فهم کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان و تحلیل نسبت آن با آمادگی برای اشتغال، با تمرکز بر تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی بود. این پژوهش به‌دنبال آزمون فرضیه یا سنجش رابطه آماری میان متغیرها نبود، بلکه تلاش کرد نشان دهد دانشجویان چگونه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز را تجربه می‌کنند، چه عواملی را در شکل‌گیری آن مؤثر می‌دانند، این تجربه چه پیامدهایی برای یادگیری و مشارکت آنان دارد و چگونه آن را با آمادگی برای اشتغال خود پیوند می‌دهند. بر این اساس، طرح پژوهش به‌صورت مطالعه کیفی مبتنی بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته هدایت‌شده و تحلیل مضمون طراحی و اجرا شد.

جامعه پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد بود که در نیمسال تحصیلی مورد مطالعه در کلاس‌های درس این دانشگاه حضور داشتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانشجو بودن در دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد، داشتن تجربه حضور در کلاس‌های دانشگاهی، تمایل به مشارکت در مصاحبه و توانایی بیان تجربه شخصی درباره بی‌حوصلگی، کاهش تمرکز، یادگیری و آینده شغلی بود. همچنین در صورتی که مشارکت‌کننده تمایل به ادامه مصاحبه نداشت یا پاسخ‌های او ارتباط کافی با موضوع پژوهش نداشت، از فرایند تحلیل کنار گذاشته می‌شد.

نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شد. در پژوهش کیفی، انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس میزان ارتباط و غنای تجربه آنان با پدیده مورد مطالعه صورت می‌گیرد، نه بر اساس نمایندگی آماری. در انتخاب مشارکت‌کنندگان تلاش شد تنوع لازم از نظر جنسیت، رشته تحصیلی، ترم تحصیلی، وضعیت اشتغال و نوع کلاس‌های تجربه‌شده رعایت شود تا داده‌ها از منظرهای مختلف دانشجویی گردآوری شود. در مجموع، با ۲۴ نفر از دانشجویان مصاحبه انجام شد. فرایند گردآوری داده‌ها تا جایی ادامه یافت که داده‌های جدید، مضمون تازه و معناداری به تحلیل اضافه نکرد و اشباع داده‌ها حاصل شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل فرم اطلاعات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان، راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته هدایت‌شده، کاربرگ کدگذاری اولیه و امتیازدهی شدت مضمون، و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر بود. فرم اطلاعات زمینه‌ای برای ثبت ویژگی‌هایی مانند جنسیت، سن، رشته تحصیلی، ترم تحصیلی، وضعیت اشتغال، میزان حضور در کلاس‌ها و نوع کلاس‌هایی که دانشجو در آن‌ها بیشتر تجربه بی‌حوصلگی یا کاهش تمرکز داشت، طراحی شد. این اطلاعات برای توصیف زمینه مشارکت‌کنندگان و فهم بهتر تجربه آنان استفاده شد و هدف آن تحلیل آماری نبود.

ابزار اصلی پژوهش، راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته هدایت‌شده بود. این راهنما بر اساس هدف پژوهش، پرسش‌های تحقیق، ادبیات نظری و محورهای اصلی تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز طراحی شد. محورهای مصاحبه شامل تجربه کلی حضور در کلاس، معنای بی‌حوصلگی، تجربه کاهش تمرکز، نقش استاد و شیوه تدریس، محتوای درس، فضای فیزیکی، روانی و اجتماعی کلاس، شرایط فردی و زندگی دانشجو، زمان‌بندی کلاس، انگیزه تحصیلی و آینده شغلی، نقش موبایل و الگوی مصرف محتوای دیجیتال، پیامدهای بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز، تجربه کلاس جذاب و متمرکز، راهکارهای پیشنهادی و نکات پایانی آزاد بود.

در کنار سؤال‌های اصلی، مجموعه‌ای از زیرمحورها، کدهای اولیه و مضمون‌های فرعی پیش‌بینی شد تا مصاحبه‌گر بتواند

پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان را در زمان مصاحبه به‌صورت اولیه سازمان‌دهی کند. همچنین برای هر کد، مقیاس شدت صفر تا سه در نظر گرفته شد؛ به‌گونه‌ای که صفر به معنای «مطرح نشد»، یک به معنای «اشاره ضعیف»، دو به معنای «اشاره متوسط» و سه به معنای «اشاره قوی همراه با تأکید، مثال یا تجربه مشخص» بود. این امتیازدهی صرفاً برای نظم‌بخشی به داده‌ها، تشخیص شدت نسبی مضمون‌ها و مقایسه اولیه مصاحبه‌ها استفاده شد و جایگزین تحلیل کیفی داده‌ها نبود.

مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته اجرا شد؛ به این معنا که سؤال‌های اصلی برای همه مشارکت‌کنندگان مطرح گردید، اما ترتیب، عمق و نوع پرسش‌های پیگیر متناسب با پاسخ‌های هر مشارکت‌کننده تغییر می‌کرد. زیرسؤال‌ها نقش راهنمای مصاحبه‌گر را داشتند و به‌صورت پرسشنامه‌ای یا بسته برای مشارکت‌کنندگان خوانده نمی‌شدند. مصاحبه‌گر ابتدا سؤال اصلی را مطرح می‌کرد و اجازه می‌داد دانشجو تجربه خود را آزادانه توضیح دهد. سپس، براساس پاسخ مشارکت‌کننده، کدهای مرتبط علامت‌گذاری و درصورت نیاز، پرسش‌های پیگیر برای روشن‌سازی یا تعمیق پاسخ مطرح می‌شد.

برای بررسی روایی و اعتمادپذیری ابزارها چند اقدام انجام شد. نخست، پرسش‌های مصاحبه و کاربرگ کدگذاری براساس ادبیات نظری و پژوهشی مرتبط با بی‌حوصلگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، تمرکز در کلاس، حواس‌پرتی دیجیتال و آمادگی برای اشتغال طراحی شد. دوم، نسخه اولیه ابزار توسط صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی آموزشی و روش تحقیق کیفی بررسی شد و اصلاحاتی در زمینه وضوح پرسش‌ها، ترتیب منطقی محورهای مصاحبه، پوشش ابعاد اصلی پژوهش و پرهیز از پرسش‌های القایی انجام گرفت. سوم، ابزار پیش از اجرای اصلی به‌صورت آزمایشی روی چند دانشجو اجرا شد تا ابهام‌های احتمالی در سؤال‌ها، زمان مصاحبه و شیوه ثبت کدها شناسایی و اصلاح شود. چهارم، در جریان تحلیل داده‌ها، از بازبینی مکرر متن مصاحبه‌ها، مقایسه کدها، ثبت نقل‌قول‌های شاخص و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر استفاده شد.

در پژوهش کیفی، به‌جای روایی و پایایی به معنای رایج در پژوهش‌های کمی، از معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری برای ارزیابی کیفیت پژوهش استفاده شد. برای افزایش اعتبارپذیری، از طرح پرسش‌های پیگیر، ثبت نقل‌قول‌های مستقیم، بازبینی مکرر داده‌ها و مقایسه پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان استفاده شد. برای افزایش انتقال‌پذیری، زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، فرایند گردآوری داده‌ها و شیوه تحلیل با جزئیات کافی توصیف شد. برای افزایش وابستگی، مسیر اجرای پژوهش، شیوه نمونه‌گیری، فرایند مصاحبه، نحوه کدگذاری و مراحل تحلیل به‌صورت منظم ثبت شد. برای افزایش تأییدپذیری نیز یادداشت‌های پژوهشگر، کاربرگ‌های کدگذاری، نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان و مستندات تحلیل نگهداری شد تا روشن باشد یافته‌ها از داده‌های واقعی استخراج شده‌اند، نه از پیش‌فرض‌های پژوهشگر. این معیارها در ادبیات جدید روش‌شناسی کیفی به‌عنوان ارکان اعتمادپذیری پژوهش کیفی معرفی شده‌اند (Ahmed, 2024).

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شد. تحلیل مضمون در این پژوهش براساس چارچوب شش‌مرحله‌ای براون و کلارک انجام گرفت. در مرحله نخست، متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و چندین‌بار مطالعه شد تا پژوهشگر با داده‌ها آشنا شود. در مرحله دوم، کدهای اولیه از متن مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و کاربرگ‌های کدگذاری استخراج شد. در مرحله سوم، کدهای مشابه و مرتبط در کنار هم قرار گرفت و مضمون‌های فرعی شکل گرفت. در مرحله چهارم، مضمون‌های فرعی در قالب مضمون‌های اصلی مانند تجربه عمومی حضور در کلاس، نشانه‌های بی‌حوصلگی، کاهش تمرکز، عوامل آموزشی، عوامل محتوایی، عوامل محیطی و اجتماعی، عوامل فردی و روان‌شناختی، عوامل فناورانه، عوامل انگیزشی و آینده شغلی، پیامدها و راهکارها سازمان‌دهی شد. در مرحله پنجم، مضمون‌ها بازبینی، اصلاح و نام‌گذاری شدند تا هر مضمون از نظر انسجام درونی و تمایز از سایر مضمون‌ها روشن باشد. در مرحله ششم، یافته‌ها با استفاده از توصیف تحلیلی، نقل‌قول‌های منتخب مشارکت‌کنندگان و تفسیر پژوهشگر گزارش شد. این مراحل با چارچوب تحلیل مضمون براون و کلارک همخوانی دارد (Braun & Clarke, 2022).

با توجه به تأکید پژوهش بر آمادگی برای اشتغال، داده‌ها پس از کدگذاری اولیه، یک بار دیگر با تمرکز بر کدهای مرتبط با آینده شغلی بازخوانی شدند. در این بازخوانی، کدهایی مانند بی‌ارتباطی درس با آینده شغلی، شکاف دانشگاه و بازار کار، ضعف یادگیری کاربردی، نگرانی از بازار کار، کاهش انگیزه حرفه‌ای، یادگیری سطحی، ضعف آمادگی شغلی ادراک‌شده، اهمیت مثال‌های واقعی و شغلی، و نقش کلاس در شکل‌گیری هویت

حرفه‌ای استخراج و بررسی شد. این فرایند موجب شد مضمون‌های مرتبط با آمادگی برای اشتغال نه به‌صورت پیش‌فرض، بلکه برپایه داده‌های واقعی مشارکت‌کنندگان شناسایی و تحلیل شود.

برای افزایش دقت تحلیل، امتیازهای ثبت‌شده در کاربرگ مصاحبه برای تعیین شدت نسبی مضمون‌ها و شناسایی الگوهای پرتکرار استفاده شد؛ با این حال، تفسیر نهایی صرفاً بر اساس عددها انجام نشد. در تحلیل نهایی، فراوانی اشاره به یک مضمون، شدت تجربه مشارکت‌کنندگان، کیفیت نقل‌قول‌ها، ارتباط مضمون با پرسش اصلی پژوهش و تفسیر کیفی پژوهشگر هم‌زمان مورد توجه قرار گرفت. بنابراین، اگر مضمونی از نظر عددی تکرار کمتری داشت، اما در روایت مشارکت‌کنندگان با عمق و شدت بالایی مطرح شده بود، در تحلیل نهایی نادیده گرفته نشد. این رویکرد با ماهیت پژوهش کیفی سازگار است؛ زیرا هدف اصلی، فهم معنا و تجربه است، نه رتبه‌بندی آماری عوامل.

ملاحظات اخلاقی در همه مراحل پژوهش رعایت شد. مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود و پیش از آغاز مصاحبه، هدف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها و حق انصراف برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. نام دانشجویان، استادان و کلاس‌ها در متن پژوهش ذکر نشد و برای هر مشارکت‌کننده از کدهایی مانند P01، P02 و P03 استفاده شد. داده‌های صوتی و متنی فقط برای هدف پژوهشی استفاده شد و دسترسی به آن‌ها محدود بود. همچنین در گزارش یافته‌ها تلاش شد نقل‌قول‌ها به‌گونه‌ای انتخاب شوند که هویت مشارکت‌کنندگان قابل شناسایی نباشد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر براساس تحلیل ۲۴ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد استخراج شد. مصاحبه‌ها در بازه زمانی ۱۴۰۵/۰۲/۲۷ تا ۱۴۰۵/۰۳/۱۰ انجام گرفت و مدت آن‌ها بین ۱۹ تا ۴۶ دقیقه بود. میانگین مدت مصاحبه‌ها ۳۲.۴ دقیقه و مجموع زمان مصاحبه‌ها ۷۷۷ دقیقه محاسبه شد. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان از ۲۰ تا ۲۷ سال و میانگین سنی آنان ۲۲.۶ سال بود. دامنه ترم تحصیلی مشارکت‌کنندگان نیز از ترم ۵ تا ترم ۱۰ قرار داشت. داده‌ها از طریق کاربرگ مصاحبه، کدگذاری اولیه، امتیازدهی شدت مضمون و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر سازمان‌دهی شد.

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، اعداد و درصدهای گزارش‌شده در این بخش فقط برای نظم‌بخشی، مقایسه توصیفی و نمایش شدت نسبی مضمون‌ها استفاده شده‌اند. تفسیر نهایی یافته‌ها بر پایه تحلیل مضمون، کیفیت روایت‌های مشارکت‌کنندگان، تکرار الگوهای معنایی، نقل‌قول‌های منتخب و پیوند میان بی‌حوصلگی، کاهش تمرکز و آمادگی برای اشتغال انجام شده است. بنابراین، جدول‌ها نقش پشتیبان دارند و جایگزین تحلیل کیفی داده‌ها نیستند.

جدول ۱. مشخصات کلی داده‌های پژوهش

شاخص	مقدار
تعداد مشارکت‌کنندگان	۲۴ نفر
تعداد مصاحبه‌های تحلیل‌شده	۲۴ مصاحبه
دامنه مدت مصاحبه	۱۹ تا ۴۶ دقیقه
میانگین مدت مصاحبه	۳۲.۴ دقیقه
مجموع زمان مصاحبه‌ها	۷۷۷ دقیقه
بازه اجرای مصاحبه‌ها	۱۴۰۵/۰۲/۲۷ تا ۱۴۰۵/۰۳/۱۰
دامنه سنی مشارکت‌کنندگان	۲۰ تا ۲۷ سال
میانگین سنی مشارکت‌کنندگان	۲۲.۶ سال
دامنه ترم تحصیلی	ترم ۵ تا ۱۰
رشته غالب مشارکت‌کنندگان	حسابداری

تحلیل اولیه داده‌ها نشان داد که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز در کلاس‌های دانشگاهی پدیده‌ای ساده، تک‌عاملی و صرفاً فردی نیست؛ بلکه در تعامل میان شیوه تدریس استاد، کیفیت ارتباط آموزشی، کاربردی‌بودن محتوا، فضای روانی و اجتماعی کلاس، شرایط فردی دانشجو، زمان‌بندی کلاس، موبایل و ادراک دانشجو از آینده شغلی شکل می‌گیرد. از این رو، یافته‌ها به‌جای گزارش جداگانه همه محورهای مصاحبه، در قالب پنج مضمون اصلی سازمان‌دهی شد تا هم همه ابعاد مصاحبه پوشش داده شود و هم متن مقاله از نظر حجم و انسجام، قابل ارائه در نشریه باشد.

جدول ۲. معماری مضمون‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی نهایی	محورهای مصاحبه‌ای پوشش‌داده‌شده	نقش مضمون در تبیین موضوع مقاله
بی‌حوصلگی به مثابه خروج ذهنی از کلاس	تجربه کلی حضور در کلاس، معنای بی‌حوصلگی، تجربه کاهش تمرکز	تبیین ماهیت پدیده و نشان‌دادن اینکه حضور فیزیکی الزاماً به‌معنای حضور شناختی نیست
نقش استاد و طراحی تجربه یادگیری	نقش استاد، شیوه تدریس، ارزشیابی، تجربه کلاس جذاب و متمرکز	تبیین مهم‌ترین عامل شکل‌دهنده تمرکز، مشارکت یا بی‌حوصلگی
معناداری محتوای درس و آمادگی برای اشتغال	محتوای درس، انگیزه تحصیلی، معنای تحصیل، آینده شغلی	پیوند دادن تجربه کلاسی با کاربردی‌بودن یادگیری، مهارت‌آموزی و آمادگی شغلی ادراک‌شده
عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تمرکز	فضای فیزیکی، روانی و اجتماعی کلاس، زمان‌بندی، شرایط فردی، موبایل و فناوری	توضیح زمینه‌هایی که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز را تشدید یا تعدیل می‌کنند
پیامدها و راهکارهای بهبود	پیامدهای بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز، راهکارهای پیشنهادی دانشجویان	تبیین آثار آموزشی و حرفه‌ای پدیده و ارائه مسیرهای اصلاح تجربه کلاسی

مطابق جدول ۲، تمام محورهای مصاحبه در قالب پنج مضمون اصلی سازمان‌دهی شد. این طبقه‌بندی نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانشجویان در سطح فردی، آموزشی، محتوایی، اجتماعی، فناورانه و شغلی قابل تحلیل است. در این ساختار، مضمون «معناداری محتوای درس و آمادگی برای اشتغال» جایگاه محوری دارد؛ زیرا عنوان مقاله بر نسبت میان تجربه کلاسی و آمادگی برای اشتغال تأکید دارد.

جدول ۳. شدت نسبی محورهای اصلی مصاحبه

ردیف	محور مصاحبه	تعداد زیرکد	جمع امتیاز	درصد شدت نسبی	وضعیت غالب
۱	نقش استاد، شیوه تدریس و ارزشیابی	۱۵	۵۸۶	۵۴.۳٪	متوسط رو به بالا
۲	تجربه کلاس جذاب و متمرکز	۱۴	۵۰۰	۴۹.۶٪	متوسط
۳	راهکارهای پیشنهادی دانشجو	۲۷	۹۵۹	۴۹.۳٪	متوسط
۴	تجربه کلی حضور در کلاس	۹	۳۰۰	۴۶.۳٪	متوسط
۵	معنای بی‌حوصلگی از نگاه دانشجو	۱۴	۴۶۶	۴۶.۲٪	متوسط
۶	فضای فیزیکی، روانی و اجتماعی کلاس	۱۵	۴۴۳	۴۱.۰٪	متوسط
۷	زمان‌بندی و برنامه‌ریزی کلاس	۱۱	۳۲۰	۴۰.۴٪	متوسط
۸	انگیزه تحصیلی، معنای تحصیل و آینده شغلی	۱۲	۳۱۱	۳۶.۰٪	متوسط
۹	تجربه کاهش تمرکز	۱۵	۳۶۲	۳۳.۵٪	کم تا متوسط
۱۰	شرایط فردی و زندگی دانشجو	۱۴	۳۲۵	۳۲.۲٪	کم تا متوسط
۱۱	موبایل، فناوری و الگوی مصرف محتوای دیجیتال	۱۵	۳۰۷	۲۸.۴٪	کم تا متوسط
۱۲	نقش محتوای درس	۱۳	۲۶۲	۲۸.۰٪	کم تا متوسط
۱۳	پیامدهای بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز	۱۴	۲۶۸	۲۶.۶٪	کم تا متوسط

مطابق جدول ۳، محور «نقش استاد، شیوه تدریس و ارزشیابی» بیشترین شدت نسبی را داشت. این یافته نشان می‌دهد که از نگاه مشارکت‌کنندگان، کیفیت تدریس، نوع رابطه استاد با دانشجو، میزان تعامل، صمیمیت، تنوع آموزشی و شیوه مدیریت کلاس، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری یا کاهش بی‌حوصلگی و افت تمرکز دارد. پس از آن، تجربه کلاس جذاب و متمرکز، راهکارهای پیشنهادی دانشجو و معنای بی‌حوصلگی در سطح متوسط قرار گرفتند. این وضعیت نشان می‌دهد که دانشجویان فقط مسئله را گزارش نکرده‌اند، بلکه ویژگی‌های کلاس مطلوب و مسیرهای اصلاح تجربه یادگیری را نیز توضیح داده‌اند.

جدول ٤. کدهای برجسته و پرشدت در کل مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	کد برجسته	تعداد مشارکت‌کنندگان	جمع شدت
راهکارهای آموزشی	تدریس تعاملی‌تر	۲۴	۷۱
تجربه کلاس جذاب	استاد فعال و پرانرژی	۲۴	۷۰
راهکارهای آموزشی	فضای محترمانه و صمیمی	۲۴	۷۰
تجربه کلی کلاس	تفاوت میان استادها	۲۴	۶۹
نقش استاد	احترام و صمیمیت	۲۴	۶۹
راهکارهای محتوایی	کاربردی‌سازی محتوای درس	۲۳	۶۹
نقش استاد	تدریس یکنواخت	۲۴	۶۸
محتوای درس	کاربردی‌نبودن درس	۲۳	۶۷
انگیزه تحصیلی	علاقه به رشته	۲۳	۶۶
راهکارهای شغلی	ارتباط با مهارت شغلی	۲۲	۶۵
محتوای درس و آینده شغلی	بی‌ارتباطی با آینده شغلی	۲۲	۶۴
نقش استاد	سخنرانی طولانی	۲۴	۶۴
تجربه کلاس جذاب	تنوع روش تدریس	۲۲	۶۴
راهکارهای دانشگاهی	بهبود امکانات کلاس	۲۳	۶۴
پیامدها	کاهش مشارکت	۲۴	۶۳
موبایل و فناوری	موبایل به‌عنوان نتیجه بی‌حوصلگی	۲۱	۶۱
فضای اجتماعی کلاس	رفتار همکلاسی‌ها	۲۲	۶۰
شرایط فردی	کم‌خوابی	۲۱	۵۸

براساس جدول ۴، سه خوشه اصلی در داده‌ها برجسته شد: نخست، کیفیت تدریس و رفتار استاد؛ دوم، کاربردی‌بودن محتوا و پیوند آن با آینده شغلی؛ و سوم، فضای روانی، اجتماعی و فناورانه کلاس. نکته مهم آن است که همه مشارکت‌کنندگان به نقش استاد اشاره کرده‌اند و در کنار آن، اکثریت آنان کاربردی‌نبودن درس، بی‌ارتباطی برخی محتواها با آینده شغلی، کاهش مشارکت و نقش موبایل را از عوامل مؤثر در تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانسته‌اند.

۱. بی‌حوصلگی به‌مثابه خروج ذهنی از کلاس

نخستین مضمون استخراج‌شده، بی‌حوصلگی به‌عنوان خروج ذهنی از کلاس بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که دانشجویان بی‌حوصلگی را صرفاً به‌معنای خستگی ساده یا بی‌علاقگی لحظه‌ای تجربه نمی‌کنند، بلکه آن را وضعیتی می‌دانند که در آن ارتباط ذهنی آنان با جریان تدریس قطع می‌شود. در این وضعیت، دانشجو ممکن است از نظر فیزیکی در کلاس حضور داشته باشد، اما از نظر شناختی، عاطفی و رفتاری درگیر یادگیری نباشد.

در توصیف این تجربه، کدهایی مانند کلافگی ذهنی، افت انرژی، گذر کند زمان، خیال‌پردازی، فکر کردن به مسائل بیرون از کلاس، استفاده از موبایل، گفت‌وگوی جانبی، کاهش مشارکت و تمایل به ترک کلاس تکرار شد. کد «کلافگی ذهنی» در پاسخ ۲۲ مشارکت‌کننده و کد «قطع ارتباط ذهنی با کلاس» در پاسخ ۲۱ مشارکت‌کننده مشاهده شد. همچنین کدهایی مانند خیال‌پردازی یا فکر بیرونی، استفاده از موبایل و تمایل به ترک کلاس، نشان دادند که بی‌حوصلگی برای دانشجویان فقط یک حالت ذهنی نیست، بلکه به رفتارهای قابل مشاهده نیز منجر می‌شود.

برخی مشارکت‌کنندگان توضیح دادند که در زمان بی‌حوصلگی، صدای استاد را می‌شنوند اما محتوای درس وارد ذهن آنان نمی‌شود.

برخی دیگر اشاره کردند که در چنین وضعیتی، تلاش می‌کنند با خروج کوتاه از کلاس، شستن دست و صورت یا تغییر وضعیت جسمی دوباره تمرکز خود را بازیابی کنند. این روایت‌ها نشان می‌دهد بی‌حوصلگی نوعی گسست شناختی از کلاس است؛ یعنی دانشجو در کلاس حضور دارد، اما ذهن او از جریان یادگیری جدا شده است.

این یافته از نظر پژوهش حاضر اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد حضور فیزیکی در کلاس الزاماً به‌معنای حضور شناختی نیست. دانشجو ممکن است در کلاس نشسته باشد، اما درگیری ذهنی، مشارکت فعال و یادگیری عمیق در او شکل نگیرد. بنابراین، بی‌حوصلگی در این پژوهش به‌عنوان نشانه‌ای از ضعف درگیری شناختی و کاهش معناداری تجربه یادگیری تفسیر شد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که بی‌حوصلگی برای همه کلاس‌ها و همه استادان یکسان نیست. کد «تفاوت میان استادها» در پاسخ همه مشارکت‌کنندگان مشاهده شد و کد «تفاوت میان درس‌ها» نیز در بخش قابل‌توجهی از مصاحبه‌ها مطرح گردید. این موضوع نشان می‌دهد بی‌حوصلگی یک ویژگی ثابت شخصیتی در دانشجو نیست، بلکه اغلب در نسبت با کیفیت تجربه کلاسی شکل می‌گیرد. وقتی کلاس یکنواخت، کم‌تعامل، بی‌ارتباط با نیازهای واقعی یا فاقد انرژی آموزشی باشد، احتمال خروج ذهنی دانشجو افزایش می‌یابد.

۲. نقش استاد و طراحی تجربه یادگیری

دومین مضمون و پررنگ‌ترین محور در داده‌ها، نقش استاد و شیوه طراحی تجربه یادگیری بود. همه مشارکت‌کنندگان به‌نوعی به نقش استاد اشاره کردند و تفاوت میان استادها را یکی از عوامل اصلی تمرکز یا بی‌حوصلگی دانستند. از نگاه دانشجویان، استاد می‌تواند کلاس را به تجربه‌ای زنده، تعاملی و معنادار تبدیل کند یا برعکس، با تدریس یکنواخت و یک‌طرفه، زمینه خروج ذهنی و کاهش تمرکز را فراهم سازد.

در این مضمون، کدهای «تدریس یکنواخت»، «سخنرانی طولانی»، «خواندن از روی جزوه»، «نبود پرسش و پاسخ»، «ضعف مشارکت‌دادن دانشجو»، «رابطه سرد استاد با دانشجو» و «نبود مثال‌های کاربردی» به‌عنوان عوامل ایجادکننده بی‌حوصلگی برجسته شد. در مقابل، «استاد فعال و پرانرژی»، «تدریس تعاملی»، «احترام و صمیمیت»، «فضای محترمانه»، «شوخ‌طبعی کنترل‌شده»، «تنوع روش تدریس»، «مدیریت ریتم کلاس» و «بازخورد سازنده» به‌عنوان عوامل افزایش‌دهنده تمرکز مطرح شد.

کد «تدریس یکنواخت» در پاسخ همه مشارکت‌کنندگان مشاهده شد و جمع شدت آن ۶۸ بود. همچنین «سخنرانی طولانی» با اشاره همه مشارکت‌کنندگان و جمع شدت ۶۴، یکی دیگر از عوامل برجسته کاهش تمرکز بود. در مقابل، «احترام و صمیمیت» با اشاره همه مشارکت‌کنندگان و جمع شدت ۶۹، و «شوخ‌طبعی کنترل‌شده» با اشاره ۲۳ نفر و جمع شدت ۶۰، نشان دادند که رابطه انسانی مثبت میان استاد و دانشجو می‌تواند خشکی کلاس را کاهش دهد و زمینه تمرکز و مشارکت را تقویت کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرده بود: «استاد تنها از روی درس می‌خواند و با ما تعامل ندارد؛ به همین‌دلیل تمرکزمان کاهش می‌یابد. اما زمانی‌که استاد با دانشجویان تعامل می‌کند، احترام می‌گذارد و تکالیف را به‌صورت اصولی مطالبه می‌کند، حتی اگر کلاس سخت باشد، تمرکز بیشتر می‌شود.» این نقل‌قول نشان می‌دهد مسئله اصلی فقط آسان یا دشواربودن درس نیست، بلکه چگونگی مدیریت توجه، ارتباط و تعامل توسط استاد اهمیت دارد.

تحلیل داده‌ها نشان داد که دانشجویان از استاد انتظار دارند فقط انتقال‌دهنده محتوا نباشد، بلکه طراح تجربه یادگیری باشد. از نگاه آنان، استاد زمانی می‌تواند تمرکز ایجاد کند که محتوای درس را با مثال، سؤال، گفت‌وگو، تمرین، تجربه واقعی و فضای انسانی مثبت همراه سازد. بنابراین، نقش استاد در این پژوهش صرفاً آموزشی نیست، بلکه ارتباطی، انگیزشی و تجربه‌ساز است. هرچه استاد بتواند تعامل، احترام، مشارکت و کاربردی‌سازی را تقویت کند، احتمال تمرکز و درگیری یادگیری افزایش می‌یابد.

۳. معناداری محتوای درس و آمادگی برای اشتغال

سومین مضمون و یکی از هسته‌های اصلی پژوهش، پیوند میان معناداری محتوای درس و آمادگی برای اشتغال بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که دانشجویان تمرکز و بی‌حوصلگی خود را فقط بر اساس جذابیت لحظه‌ای کلاس توضیح نمی‌دهند، بلکه به این پرسش نیز توجه دارند که «این درس چه فایده‌ای برای آینده شغلی من دارد؟» زمانی‌که دانشجو احساس می‌کرد محتوای درس با مهارت‌های شغلی، مسائل واقعی، نیازهای بازار کار یا آینده حرفه‌ای او ارتباط دارد، تمرکز، انگیزه و مشارکت او افزایش می‌یافت. در مقابل، زمانی‌که درس بیش‌ازحد نظری، تکراری، فاقد مثال واقعی یا بی‌ارتباط با آینده شغلی ادراک می‌شد، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز بیشتر می‌شد.

در داده‌ها، کدهایی مانند «کاربردی‌نبودن درس»، «بی‌ارتباطی با آینده شغلی»، «ابهام در فایده یادگیری»، «ارتباط با مهارت شغلی» و «کاربردی‌سازی محتوای درس» برجسته بود. کد «کاربردی‌نبودن درس» در پاسخ ۲۳ مشارکت‌کننده و کد «بی‌ارتباطی با آینده شغلی» در پاسخ ۲۲ مشارکت‌کننده مشاهده شد. در مقابل، کد «ارتباط با مهارت شغلی» در راهکارهای پیشنهادی ۲۲ نفر از مشارکت‌کنندگان مطرح شد و جمع شدت آن ۶۵ بود. این الگو نشان می‌دهد که دانشجویان به‌صورت روشن میان تمرکز کلاسی و ادراک خود از فایده شغلی درس رابطه برقرار می‌کنند.

بسیاری از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که اگر بدانند یک درس در آینده شغلی آنان کاربرد دارد، حتی در شرایط خستگی یا حواس‌پرتی نیز تلاش بیشتری برای تمرکز می‌کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفته بود: «اگر درسی مرتبط با آینده شغلی باشد، حتی اگر دچار عدم تمرکز باشم، سعی می‌کنم با تمرکز سر کلاس حاضر شوم.» مشارکت‌کننده دیگری نیز توضیح داده بود: «درس‌هایی که مربوط به آینده شغلی است، حتی اگر گوشی هم باشد، گوشی را کنار می‌گذارم.» این روایت‌ها نشان می‌دهد ارتباط درس با آینده شغلی می‌تواند نقش معنادارساز و حتی محافظتی در برابر بی‌حوصلگی و حواس‌پرتی دیجیتال داشته باشد.

به بیان دیگر، وقتی دانشجو احساس کند محتوای کلاس در آینده کاری او اثر دارد، کلاس برای او از یک الزام آموزشی به یک فرصت یادگیری تبدیل می‌شود. در مقابل، زمانی‌که دانشجو درس را بی‌ارتباط با شغل آینده یا فاقد کاربرد عملی بداند، کلاس بیشتر به تجربه‌ای اجباری، کم‌معنا و امتحان‌محور تبدیل می‌شود. بنابراین، آمادگی برای اشتغال در این پژوهش به‌عنوان یک پیامد عینی و سنجیده‌شده در بازار کار بررسی نشد، بلکه به‌عنوان «آمادگی شغلی ادراک‌شده» در تجربه دانشجویان ظاهر شد؛ یعنی برداشت دانشجو از اینکه آیا کلاس، درس و یادگیری دانشگاهی او را برای ورود به محیط کار آماده می‌کند یا خیر.

یافته‌ها نشان داد بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز می‌تواند از مسیر کاهش یادگیری عمیق، کاهش مشارکت، یادگیری سطحی و انتقال یادگیری به شب امتحان، احساس آمادگی شغلی دانشجویان را تضعیف کند. وقتی دانشجو در کلاس تمرکز ندارد، کمتر سؤال می‌پرسد، کمتر تمرین می‌کند، کمتر وارد بحث می‌شود و محتوای درس را بیشتر برای امتحان حفظ می‌کند. چنین یادگیری‌ای از نگاه دانشجویان برای ورود به محیط کار کافی نیست؛ زیرا مهارت کاربردی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و درک واقعی از مسائل شغلی ایجاد نمی‌کند.

بر این اساس، مضمون محوری این بخش آن است که «معناداری شغلی کلاس» یکی از عوامل مهم در کاهش بی‌حوصلگی و افزایش تمرکز است. هرچه دانشجو رابطه روشن‌تری میان درس، مهارت شغلی و آینده حرفه‌ای خود ببیند، احتمال درگیری یادگیری و تمرکز او بیشتر می‌شود. در مقابل، هرچه این پیوند ضعیف‌تر باشد، احتمال خروج ذهنی، استفاده از موبایل، کاهش مشارکت و یادگیری سطحی افزایش می‌یابد.

٤. عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تمرکز: فضای کلاس، زمان‌بندی، شرایط فردی و موبایل

چهارمین مضمون اصلی، عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تمرکز بود. این عوامل در داده‌ها به‌صورت مستقل از نقش استاد و محتوا ظاهر شدند، اما با آن‌ها تعامل داشتند. به بیان دیگر، حتی اگر استاد و محتوا مناسب باشند، عواملی مانند فضای نامناسب کلاس، خستگی، زمان‌بندی نامطلوب یا حواس‌پرتی دیجیتال می‌تواند تمرکز دانشجو را کاهش دهد. این مضمون شامل چهار دسته عامل بود: فضای فیزیکی و روانی کلاس، زمان‌بندی و برنامه‌ریزی کلاس، شرایط فردی و زندگی روزمره دانشجو، و موبایل و الگوی مصرف محتوای دیجیتال.

در بخش فضای فیزیکی و اجتماعی کلاس، دانشجویان به عواملی مانند شلوغی کلاس، سروصدا، نامناسب بودن امکانات، گرما یا سرمای کلاس، وضعیت صندلی‌ها، رفتار همکلاسی‌ها، فشار هنجاری کلاس و ترس از قضاوت اشاره کردند. کد «رفتار همکلاسی‌ها» در پاسخ ۲۲ مشارکت‌کننده و کد «شلوغی کلاس» در پاسخ ۲۰ مشارکت‌کننده مشاهده شد. این یافته نشان می‌دهد که بی‌حوصلگی فقط پدیده‌ای فردی نیست، بلکه در بستر اجتماعی کلاس نیز شکل می‌گیرد. اگر فضای کلاس بی‌انگیزه، شلوغ یا کم‌مشارکت باشد، حتی دانشجوی علاقه‌مند نیز ممکن است کمتر سؤال بپرسد یا مشارکت کند.

در بخش زمان‌بندی، کلاس‌های آخر وقت، عصر، طولانی، پشت‌سرهم، صبح زود و دارای فاصله زیاد میان جلسات، از عوامل کاهش تمرکز گزارش شد. کد «کلاس آخر وقت» در پاسخ ۲۰ مشارکت‌کننده و کد «کلاس طولانی» در پاسخ ۱۶ مشارکت‌کننده مشاهده شد. دانشجویان بیان کردند که طولانی‌شدن کلاس، خستگی پایان روز، نبود زمان بازیابی ذهنی و فشردگی برنامه می‌تواند

ظرفیت توجه آنان را کاهش دهد. این یافته نشان می‌دهد تمرکز دانشجو فقط به علاقه یا اراده فردی وابسته نیست، بلکه ریتم زمانی و انرژی جسمی و ذهنی او نیز در آن نقش دارد.

در بخش شرایط فردی، عواملی مانند کم‌خوابی، تغذیه نامناسب، دغدغه مالی، مشکلات خانوادگی، افت حال روانی روزانه، اشتغال هم‌زمان و استفاده زیاد از موبایل مطرح شد. کد «کم‌خوابی» در پاسخ ۲۱ مشارکت‌کننده و کدهای «دغدغه مالی»، «تغذیه نامناسب» و «مشکلات خانوادگی» هرکدام در پاسخ ۱۸ مشارکت‌کننده مشاهده شد. این یافته نشان داد که دانشجو همیشه با آمادگی کامل وارد کلاس نمی‌شود. بخشی از بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز از بیرون کلاس وارد کلاس می‌شود؛ یعنی از خواب ناکافی، مشکلات اقتصادی، وضعیت روانی، فشارهای خانوادگی یا نقش‌های چندگانه دانشجو ناشی می‌شود.

در بخش موبایل و فناوری، تحلیل داده‌ها نشان داد که تلفن همراه نقش دوگانه دارد. در برخی موارد، موبایل علت حواس‌پرتی است؛ اما در بسیاری از پاسخ‌ها، موبایل بیشتر به‌عنوان نتیجه بی‌حوصلگی و پناهگاه رفتاری دانشجو در برابر کلاس خسته‌کننده توصیف شد. کد «موبایل به‌عنوان نتیجه بی‌حوصلگی» در پاسخ ۲۱ مشارکت‌کننده و با جمع شدت ۶۱ مشاهده شد، درحالی‌که «موبایل به‌عنوان علت حواس‌پرتی» شدت بسیار کمتری داشت. برخی دانشجویان توضیح دادند که اگر کلاس جذاب، تعاملی و کاربردی باشد، کمتر به گوشی مراجعه می‌کنند. بنابراین، استفاده از موبایل فقط یک مسئله انضباطی نیست، بلکه نشانه‌ای از کاهش درگیری دانشجو با کلاس نیز می‌تواند باشد.

درعین‌حال، بخشی از داده‌ها نشان داد که عادت به محتوای سریع فضای مجازی، مقایسه ناخودآگاه کلاس با محتوای دیجیتال، نیاز به تحریک سریع و رفتار خودکار چک‌کردن گوشی می‌تواند تحمل توجه پایدار در کلاس‌های طولانی و کم‌تعامل را دشوارتر کند. بنابراین، مدیریت حواس‌پرتی دیجیتال فقط با ممنوعیت استفاده از تلفن همراه حل نمی‌شود؛ بلکه نیازمند بازطراحی تجربه یادگیری، افزایش تعامل، کاربردی‌سازی محتوا و تقویت خودتنظیمی دیجیتال دانشجویان است.

۵. پیامدها و راهکارهای بهبود با تأکید بر آمادگی برای اشتغال

پنجمین مضمون اصلی، پیامدهای بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز و راهکارهای پیشنهادی دانشجویان برای بهبود تجربه کلاسی بود. یافته‌ها نشان داد بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز، پیامدهایی فراتر از احساس ناخوشایند لحظه‌ای دارد و می‌تواند بر مشارکت، یادگیری، رابطه با استاد، عملکرد تحصیلی و آمادگی شغلی ادراک‌شده اثر بگذارد.

مهم‌ترین پیامد گزارش‌شده، کاهش مشارکت بود. این کد در پاسخ همه ۲۴ مشارکت‌کننده مشاهده شد و جمع شدت آن ۶۳ بود. دانشجویان بیان کردند که هنگام بی‌حوصلگی یا کاهش تمرکز، کمتر سؤال می‌پرسند، کمتر در بحث‌ها شرکت می‌کنند، کمتر به توضیحات استاد واکنش نشان می‌دهند و بیشتر به شنونده‌ای منفعل تبدیل می‌شوند. این کاهش مشارکت باعث می‌شود حضور دانشجو در کلاس بیشتر حالت فیزیکی داشته باشد تا شناختی و یادگیری‌محور.

پیامد دیگر، کاهش یادگیری و سطحی‌شدن آن بود. کد «کاهش یادگیری» در پاسخ ۲۰ مشارکت‌کننده مشاهده شد. در بسیاری از پاسخ‌ها، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز باعث می‌شد دانشجو مطالب را در کلاس به‌درستی دریافت نکند و یادگیری به مطالعه فردی، جزوه‌خوانی یا شب امتحان منتقل شود. چنین وضعیتی، یادگیری را از فرایندی تدریجی، تعاملی و عمیق به حفظ کوتاه‌مدت برای امتحان تبدیل می‌کند. از نگاه دانشجویان، این نوع یادگیری برای آینده شغلی کافی نیست، زیرا به شکل‌گیری مهارت‌های کاربردی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و توانایی حل مسائل واقعی منجر نمی‌شود.

در برخی پاسخ‌ها، پیامدهایی مانند افت نمره، غیبت از کلاس، تأخیر یا خروج زودتر، فاصله‌گرفتن از استاد و کاهش علاقه به ادامه یادگیری نیز مطرح شد. با این حال، تحلیل داده‌ها نشان داد که اثر اصلی بی‌حوصلگی پیش‌ازآنکه در نمره ظاهر شود، در سطح مشارکت، یادگیری و معنا رخ می‌دهد. یعنی دانشجو ابتدا از نظر ذهنی و رفتاری از کلاس فاصله می‌گیرد و سپس این فاصله می‌تواند در عملکرد تحصیلی یا آمادگی حرفه‌ای او منعکس شود.

در بخش راهکارها، مشارکت‌کنندگان پیشنهادهای متنوعی ارائه دادند که در چهارسطح قابل دسته‌بندی است: استاد، برنامه درسی، دانشگاه و دانشجو. در سطح استاد، مهم‌ترین راهکارها شامل تدریس تعاملی‌تر، کاهش سخنرانی طولانی، افزایش پرسش و پاسخ، فعالیت گروهی و تمرین، ایجاد فضای محترمانه و صمیمی، مدیریت ریتم کلاس، بازخورد سازنده و ارزشیابی مشارکت‌محور بود. کد «تدریس تعاملی‌تر» در پاسخ همه

مشارکت‌کنندگان و با جمع شدت ۷۱ مشاهده شد. همچنین «فضای محترمانه و صمیمی» در پاسخ همه مشارکت‌کنندگان و با جمع شدت ۷۰ مطرح شد. این یافته نشان می‌دهد دانشجویان خواهان کلاسی هستند که در آن فقط شنونده نباشند، بلکه بتوانند مشارکت کنند، سؤال بپرسند، تمرین کنند و با استاد و همکلاسی‌ها وارد تعامل شوند.

در سطح برنامه درسی، دانشجویان بر کاربردی‌سازی محتوای درس، به‌روزرسانی سرفصل‌ها، تکلیف معنادار، ارتباط‌دادن درس با مهارت‌های شغلی، استفاده از پروژه‌های واقعی و کاهش فاصله میان نظریه و عمل تأکید کردند. کد «کاربردی‌سازی محتوای درس» در پاسخ ۲۳ مشارکت‌کننده و با جمع شدت ۶۹ مطرح شد و کد «ارتباط با مهارت شغلی» نیز در پاسخ ۲۲ مشارکت‌کننده و با جمع شدت ۶۵ مشاهده شد. این یافته با مضمون آمادگی برای اشتغال ارتباط مستقیم دارد و نشان می‌دهد دانشجویان کاهش بی‌حوصلگی را در گرو پیوند بهتر آموزش با مهارت‌های واقعی و نیازهای بازار کار می‌دانند.

در سطح دانشگاه، پیشنهادهایی مانند بهبود امکانات کلاس، برنامه‌ریزی بهتر کلاس‌ها، مدیریت تراکم کلاس، بهبود فضای یادگیری، آموزش سلامت دیجیتال و تقویت فرهنگ مشارکت مطرح شد. کد «بهبود امکانات کلاس» در پاسخ ۲۳ مشارکت‌کننده و با جمع شدت ۶۴ مشاهده شد. این پیشنهادها نشان می‌دهد که کاهش بی‌حوصلگی فقط وظیفه استاد نیست و ساختار دانشگاه نیز در کیفیت تجربه یادگیری نقش دارد.

در سطح دانشجو، مشارکت‌کنندگان به آمادگی فردی قبل از کلاس، مدیریت استفاده از موبایل، مشارکت فعال، هدف‌گذاری تحصیلی و شغلی، خودتنظیمی دیجیتال و آمادگی شناختی قبل از کلاس اشاره کردند. کد «آمادگی فردی قبل از کلاس» در پاسخ ۲۲ مشارکت‌کننده و با جمع شدت ۶۰ مشاهده شد. با این حال، داده‌ها نشان داد که دانشجویان مسئولیت تمرکز را فقط متوجه خود نمی‌دانند؛ بلکه آن را نتیجه تعامل میان دانشجو، استاد، محتوا، کلاس، دانشگاه و آینده شغلی ادراک‌شده تلقی می‌کنند.

جمع‌بندی تحلیلی یافته‌ها

درمجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانشجویان در کلاس‌های دانشگاهی، پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است. این پدیده از یک‌سو با عوامل درون‌کلاسی مانند شیوه تدریس استاد، کیفیت تعامل، کاربردی‌بودن محتوا و فضای روانی کلاس ارتباط دارد و از سوی دیگر تحت‌تأثیر عوامل بیرون‌کلاسی مانند شرایط فردی، خستگی، دغدغه‌های زندگی، زمان‌بندی کلاس و الگوی استفاده از موبایل قرار می‌گیرد.

مضمون محوری پژوهش این است که هرچه کلاس برای دانشجو معنادارتر، تعاملی‌تر، کاربردی‌تر و مرتبط‌تر با آینده شغلی باشد، احتمال تمرکز، مشارکت و درگیری یادگیری افزایش می‌یابد. در مقابل، هرچه کلاس یکنواخت‌تر، کم‌تعامل‌تر، نظری‌تر و بی‌ارتباط‌تر با آینده شغلی ادراک شود، احتمال خروج ذهنی، استفاده از موبایل، کاهش مشارکت و یادگیری سطحی بیشتر می‌شود.

بر این اساس، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز فقط مسئله‌ای مربوط به لحظه حضور در کلاس نیست، بلکه می‌تواند بر کیفیت یادگیری، احساس کارآمدی تحصیلی، ارتباط دانشجو با استاد، نوع نگاه دانشجو به دانشگاه و آمادگی شغلی ادراک‌شده او اثر بگذارد. یافته‌ها نشان دادند که پیونددادن آموزش دانشگاهی با مهارت‌های واقعی، مثال‌های شغلی، پروژه‌های کاربردی و نیازهای بازار کار، یکی از مهم‌ترین مسیرهای کاهش بی‌حوصلگی، افزایش تمرکز و تقویت آمادگی برای اشتغال دانشجویان است.

در یک جمع‌بندی سطح بالاتر، یافته‌ها نشان می‌دهد که «کیفیت تجربه یادگیری» می‌تواند حلقه پیوند میان تجربه درون‌کلاسی و آمادگی برای اشتغال باشد. در این چارچوب، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز صرفاً پیامدهای رفتاری یک کلاس کم‌جذابیت نیستند، بلکه ممکن است نشان‌دهنده کاهش معنا، مشارکت و کاربردپذیری ادراک‌شده یادگیری باشند. در سوی مقابل، هنگامی‌که دانشجو میان محتوای درس، مهارت‌های حرفه‌ای، مسائل واقعی و آینده شغلی خود ارتباط مشاهده می‌کند، احتمال مشارکت فعال، یادگیری عمیق‌تر و احساس آمادگی بیشتر برای ورود به محیط کار افزایش می‌یابد. بنابراین، یافته‌های پژوهش امکان بازخوانی تجربه کلاس دانشگاهی را در چارچوب گسترده‌تر توسعه سرمایه انسانی و آمادگی برای اشتغال فراهم می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم کیفیت تجربه یادگیری دانشگاهی و تحلیل نسبت آن با آمادگی برای اشتغال، با تمرکز بر تجربه بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هشتگرد انجام شد. یافته‌ها نشان داد که کیفیت تجربه یادگیری پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است و از تعامل میان شیوه تدریس، کیفیت ارتباط آموزشی، معناداری و کاربردپذیری

محتوا، فضای روانی و اجتماعی کلاس، شرایط فردی دانشجو، زمان‌بندی کلاس، الگوی استفاده از فناوری و ادراک دانشجو از آینده حرفه‌ای شکل می‌گیرد. از این منظر، بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی دانشجو نسبت داد؛ بلکه این دو پدیده را می‌توان نشانه‌هایی از کاهش درگیری، معناداری و کیفیت تجربه یادگیری تلقی کرد.

نخستین نتیجه مهم پژوهش آن است که بی‌حوصلگی در تجربه دانشجویان بیشتر به‌صورت «خروج ذهنی از کلاس» ظاهر می‌شود. دانشجو ممکن است از نظر فیزیکی در کلاس حضور داشته باشد، اما ذهن او با جریان تدریس همراه نباشد. کلافگی ذهنی، افت انرژی، خیال‌پردازی، استفاده از موبایل، کاهش مشارکت، تمایل به ترک کلاس و شنیدن بدون فهم عمیق، از نشانه‌های این وضعیت بود. این یافته با مبانی نظری درگیری تحصیلی همخوان است؛ زیرا نشان می‌دهد حضور ظاهری در کلاس برای تحقق یادگیری کافی نیست و یادگیری زمانی شکل می‌گیرد که دانشجو از نظر شناختی، عاطفی و رفتاری درگیر فرایند آموزش شود. بنابراین، مسئله اصلی فقط حضور یا غیبت دانشجو نیست، بلکه کیفیت حضور او در کلاس است.

دومین نتیجه پژوهش، برجستگی نقش استاد و شیوه طراحی تجربه یادگیری بود. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان تفاوت میان استادها را یکی از مهم‌ترین عوامل تمرکز یا بی‌حوصلگی می‌دانند. تدریس یکنواخت، سخنرانی طولانی، خواندن از روی جزوه، نبود پرسش و پاسخ، ضعف مثال‌های کاربردی و رابطه سرد استاد با دانشجو، زمینه کاهش تمرکز را فراهم می‌کند. در مقابل، استاد فعال و پرانرژی، تدریس تعاملی، احترام و صمیمیت، فضای محترمانه، شوخ‌طبعی کنترل‌شده، تنوع روش تدریس و مشارکت‌دادن دانشجو، موجب افزایش تمرکز و مشارکت می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که استاد فقط انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه طراح فضای توجه، معنا، مشارکت و تجربه یادگیری است. از این‌رو، کیفیت تدریس فقط در انتقال دانش خلاصه نمی‌شود، بلکه در شکل‌دادن به رابطه دانشجو با کلاس، انگیزه یادگیری و ادراک او از ارزش درس نقش تعیین‌کننده دارد.

سومین و محوری‌ترین نتیجه پژوهش، ارتباط میان معناداری تجربه یادگیری و آمادگی برای اشتغال بود. دانشجویان زمانی تمرکز، مشارکت و انگیزه بیشتری گزارش می‌کردند که می‌توانستند میان محتوای درس، مهارت‌های حرفه‌ای، مسائل واقعی و نیازهای محیط کار ارتباط برقرار کنند. در مقابل، درس‌هایی که بیش‌ازحد نظری، تکراری، فاقد مثال واقعی یا بی‌ارتباط با آینده حرفه‌ای ادراک می‌شدند، زمینه بیشتری برای بی‌حوصلگی، خروج ذهنی از کلاس و یادگیری سطحی ایجاد می‌کردند. این یافته نشان می‌دهد که آمادگی برای اشتغال در تجربه دانشجویان فقط مسئله‌ای مربوط به پس از فارغ‌التحصیلی نیست، بلکه در کیفیت تجربه‌های روزمره یادگیری شکل می‌گیرد. دانشجو در خلال کلاس، آگاهانه یا ناآگاهانه، ارزش درس را با این پرسش ارزیابی می‌کند که «این آموخته چه کاربردی در آینده حرفه‌ای من دارد؟». هرچه پاسخ به این پرسش روشن‌تر باشد، یادگیری برای او معنادارتر و احتمال مشارکت فعال‌تر بیشتر خواهد بود.

با این حال، آمادگی برای اشتغال در پژوهش حاضر به‌عنوان پیامد عینی و سنجیده‌شده در بازار کار بررسی نشده است؛ بلکه مفهوم مورد مطالعه، «آمادگی شغلی ادراک‌شده» است. بنابراین، یافته‌ها نباید به‌معنای اثبات رابطه علی میان بی‌حوصلگی و وضعیت واقعی اشتغال تفسیر شوند. آنچه داده‌ها نشان می‌دهد این است که کاهش تمرکز و مشارکت می‌تواند فرصت تمرین، کاربرد دانش، حل مسئله، تعامل و مواجهه با موقعیت‌های واقعی را محدود کند؛ مؤلفه‌هایی که از نگاه دانشجویان برای آماده‌شدن جهت ورود به محیط کار اهمیت دارند. از این منظر، کیفیت تجربه یادگیری می‌تواند یکی از بسترهای شکل‌گیری شایستگی‌های مرتبط با اشتغال‌پذیری تلقی شود.

چهارمین نتیجه پژوهش به نقش عوامل زمینه‌ای مربوط است. یافته‌ها نشان داد که فضای فیزیکی و اجتماعی کلاس، زمان‌بندی، شرایط فردی و موبایل نیز در تجربه تمرکز یا بی‌حوصلگی اثرگذارند. شلوغی کلاس، سروصدا، امکانات نامناسب، گرما یا سرمای کلاس، رفتار همکلاسی‌ها، کلاس‌های آخر وقت، کلاس‌های طولانی، کم‌خوابی، دغدغه مالی، مشکلات خانوادگی و فشارهای روزمره می‌توانند ظرفیت توجه دانشجو را کاهش دهند. این یافته نشان می‌دهد که تمرکز دانشجو فقط به علاقه فردی یا کیفیت تدریس وابسته نیست، بلکه به مجموعه‌ای از شرایط محیطی، روانی، اجتماعی و زیستی مرتبط است. از این‌رو، بهبود تمرکز نیازمند نگاه چندسطحی است و نمی‌توان آن را صرفاً با توصیه به دانشجو برای «بیشتر دقت‌کردن» حل کرد.

یافته‌های پژوهش درباره موبایل نیز نشان داد که تلفن همراه نقشی دوگانه دارد. در برخی موارد، موبایل عامل اولیه حواس‌پرتی است، اما در بسیاری از روایت‌ها، موبایل بیشتر به‌عنوان نتیجه بی‌حوصلگی و پناهگاه رفتاری دانشجو در برابر کلاس کم‌تعامل یا

کم‌معنا ظاهر شد. این یافته اهمیت زیادی دارد؛ زیرا نشان می‌دهد ممنوعیت صرف موبایل نمی‌تواند مسئله کاهش تمرکز را به‌طور کامل حل کند. اگر کلاس همچنان یکنواخت، طولانی، کم‌تعامل و بی‌ارتباط با آینده شغلی ادراک شود، دانشجو ممکن است حتی بدون موبایل نیز از نظر ذهنی از کلاس خارج شود. بنابراین، مدیریت حواس‌پرتی دیجیتال باید با بازطراحی تجربه یادگیری، افزایش تعامل، کاربردی‌سازی محتوا و آموزش خودتنظیمی دیجیتال همراه باشد.

از نظر پیامدها، یافته‌ها نشان داد که بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز ابتدا در کاهش مشارکت و کاهش کیفیت یادگیری ظاهر می‌شود و سپس ممکن است به افت عملکرد تحصیلی، فاصله‌گرفتن از استاد، غیبت، تأخیر یا ضعف آمادگی شغلی ادراک‌شده منجر شود. مهم‌ترین پیامد، کاهش مشارکت بود؛ یعنی دانشجو کمتر سؤال می‌پرسد، کمتر در بحث‌ها شرکت می‌کند و بیشتر به شنونده‌ای منفعل تبدیل می‌شود. این وضعیت کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد و کلاس را از یک موقعیت فعال یادگیری به موقعیتی صرفاً حضوری و امتحان‌محور تبدیل می‌کند. در چنین شرایطی، یادگیری عمیق و کاربردی که برای آمادگی شغلی ضروری است، کمتر شکل می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر از منظر سیاست‌گذاری آموزش‌عالی و توسعه سرمایه انسانی نیز قابل تفسیر است. اگر دانشگاه یکی از نهادهای اصلی آماده‌سازی سرمایه انسانی برای ورود به بازار کار تلقی شود، کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان صرفاً یک شاخص آموزشی نیست، بلکه می‌تواند بر فرصت شکل‌گیری شایستگی‌های حرفه‌ای آنان اثرگذار باشد. دانشجویی که در کلاس مشارکت نمی‌کند، صرفاً مطالب را برای آزمون حفظ می‌کند و ارتباط روشنی میان آموخته‌های دانشگاهی و مسائل واقعی مشاهده نمی‌کند، فرصت کمتری برای تمرین حل مسئله، کاربرد دانش، تعامل، تصمیم‌گیری و مواجهه با موقعیت‌های حرفه‌ای خواهد داشت.

از این منظر، پیوند میان دانشگاه و بازار کار نباید به دوره کارآموزی یا مقطع پایانی تحصیل محدود شود، بلکه می‌تواند از طراحی خود تجربه یادگیری آغاز شود. استفاده از مسائل واقعی سازمان‌ها و کسب‌وکارها، پروژه‌های کاربردی، مطالعات موردی، مشارکت متخصصان حرفه‌ای، بازخورد مبتنی بر عملکرد و طراحی تکالیفی که دانشجو را با مسائل واقعی مواجه می‌کنند، می‌تواند کلاس درس را به محیطی برای تمرین شایستگی‌های حرفه‌ای تبدیل کند. در چنین رویکردی، افزایش تمرکز و مشارکت دانشجو نه هدفی صرفاً آموزشی، بلکه بخشی از فرایند آماده‌سازی او برای ورود مؤثرتر به محیط کار است.

این یافته برای سیاست‌گذاران آموزش‌عالی نیز دارای دلالت است. ارزیابی کیفیت دانشگاه نباید صرفاً بر تعداد واحدهای ارائه‌شده، حضور دانشجو یا عملکرد امتحانی متمرکز باشد، بلکه میزان ارتباط تجربه یادگیری با توسعه مهارت‌های قابل انتقال به محیط کار نیز باید موردتوجه قرار گیرد. به همین‌ترتیب، بازنگری برنامه‌های درسی با مشارکت کارفرمایان و متخصصان حرفه‌ای، توسعه یادگیری مبتنی بر کار و ایجاد سازوکارهای مستمر برای پایش تغییرات مهارتی بازار کار می‌تواند فاصله میان آموزش دانشگاهی و نیازهای اشتغال را کاهش دهد.

از منظر توسعه منطقه‌ای، این موضوع می‌تواند برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش‌عالی مستقر در مناطق کمتر برخوردار اهمیت ویژه‌ای داشته باشد. در چنین محیط‌هایی، دانشگاه علاوه‌بر کارکرد آموزشی، می‌تواند یکی از نهادهای توسعه‌دهنده سرمایه انسانی محلی و تسهیل‌کننده ارتباط جوانان با فرصت‌های شغلی باشد. تقویت پیوند میان محتوای آموزشی، مهارت‌های قابل استفاده در بازار کار، ظرفیت‌های اقتصادی منطقه و مسائل واقعی کسب‌وکارهای محلی می‌تواند نقش دانشگاه را در آماده‌سازی نیروی انسانی برای اشتغال تقویت کند. با این حال، ازآنجاکه پژوهش حاضر مشارکت‌کنندگان را براساس محل سکونت روستایی، میزان برخورداری منطقه یا وضعیت بازار کار محلی طبقه‌بندی نکرده است، این دلالت نباید به‌عنوان یافته مستقیم پژوهش تعبیر شود. بررسی مستقل این رابطه در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش‌عالی مناطق روستایی و کمتر برخوردار، می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده باشد.

براساس نتایج پژوهش، کاهش بی‌حوصلگی و افزایش تمرکز دانشجویان نیازمند مداخله در چندسطح است. در سطح استاد، لازم است روش تدریس از سخنرانی طولانی و انتقال یک‌طرفه اطلاعات به سمت تدریس تعاملی، مسئله‌محور، مشارکتی و مبتنی بر مثال‌های واقعی حرکت کند. استاد باید با مدیریت ریتم کلاس، طرح پرسش، ایجاد فرصت مشارکت، استفاده از تجربه‌های واقعی و ارائه بازخورد سازنده، دانشجو را از حالت شنونده منفعل خارج کند. در سطح محتوا و برنامه درسی، ضروری است محتوای دروس به‌روزرسانی شود و پیوند روشن‌تری با مهارت‌های شغلی، پروژه‌های کاربردی، مسائل واقعی و نیازهای بازار کار پیدا کند. در

سطح دانشگاه، بهبود امکانات کلاس، مدیریت تراکم، برنامه‌ریزی مناسب زمان کلاس‌ها، توجه به کیفیت فضای یادگیری و تقویت فرهنگ مشارکت می‌تواند به ارتقای تمرکز کمک کند. در سطح دانشجو نیز آمادگی قبل از کلاس، تنظیم خواب، مدیریت موبایل، مشارکت فعال، هدف‌گذاری تحصیلی و شغلی و تقویت خودتنظیمی می‌تواند نقش مؤثری داشته باشد.

در سطح ارتباط دانشگاه و بازار کار نیز پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها سازوکار منظم‌تری برای شناسایی نیازهای مهارتی محیط کار و بازتاب آن در طراحی تجربه‌های یادگیری ایجاد کنند. مشارکت متخصصان حرفه‌ای و کارفرمایان در طراحی پروژه‌ها، استفاده از مسائل واقعی محیط کار در تکالیف درسی، توسعه پروژه‌های مشترک دانشگاه و صنعت، تقویت یادگیری مبتنی بر کار، بازطراحی کارآموزی‌ها و دریافت بازخورد از فارغ‌التحصیلان و کارفرمایان می‌تواند به افزایش کاربردپذیری آموزش کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود در ارزیابی کیفیت دروس، علاوه‌بر رضایت دانشجو و کیفیت تدریس، شاخص‌هایی مانند «درک کاربرد حرفه‌ای درس»، «فرصت تمرین مهارت‌های شغلی»، «میزان مواجهه با مسائل واقعی» و «ادراک آمادگی برای محیط کار» نیز مورد سنجش قرار گیرد.

نتیجه نهایی پژوهش آن است که کیفیت تجربه یادگیری دانشگاهی زمانی ارتقا می‌یابد که دانشجو حضور در کلاس را برای رشد علمی، مهارتی و آینده حرفه‌ای خود معنادار بداند. هرچه تجربه یادگیری تعاملی‌تر، کاربردی‌تر، مسئله‌محورتر و مرتبط‌تر با مهارت‌های موردنیاز محیط کار باشد، احتمال تمرکز، مشارکت و یادگیری عمیق افزایش می‌یابد؛ در مقابل، کلاس‌های یکنواخت، کم‌تعامل، بیش‌ازحد نظری و فاقد پیوند روشن با آینده حرفه‌ای می‌توانند زمینه بی‌حوصلگی، خروج ذهنی و یادگیری سطحی را تقویت کنند.

از این منظر، مسئله بی‌حوصلگی و کاهش تمرکز را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان مسئله‌ای رفتاری یا آموزشی تحلیل کرد. این پدیده می‌تواند نشانه‌ای از گسست میان تجربه یادگیری و معنایی باشد که دانشجو برای آینده حرفه‌ای خود از آموزش دانشگاهی دریافت می‌کند. اگر این گسست تداوم یابد، فرصت‌های دانشجو برای تمرین کاربرد دانش، حل مسئله، تعامل حرفه‌ای و مواجهه با مسائل واقعی نیز محدود می‌شود. بنابراین، ارتقای کیفیت تجربه یادگیری می‌تواند بخشی از فرایند توسعه سرمایه انسانی و تقویت آمادگی برای اشتغال تلقی شود.

بر این اساس، بازطراحی تجربه دانشگاهی با تمرکز بر یادگیری مسئله‌محور، پروژه‌های واقعی، ارتباط مستمر با محیط حرفه‌ای، مشارکت متخصصان بازار کار، به‌روزرسانی محتوا و تقویت نقش فعال دانشجو می‌تواند هم‌زمان دو هدف را دنبال کند: ارتقای کیفیت یادگیری در زمان تحصیل و افزایش آمادگی دانشجو برای ورود به محیط کار. در این چارچوب، کلاس دانشگاهی صرفاً محل انتقال دانش نیست، بلکه بخشی از زنجیره آماده‌سازی سرمایه انسانی برای مشارکت مؤثر در بازار کار است.

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، نتایج این مطالعه قابلیت تعمیم آماری به همه دانشجویان یا دانشگاه‌ها را ندارد و باید در چارچوب زمینه مورد مطالعه تفسیر شود. همچنین، آمادگی برای اشتغال در این پژوهش براساس ادراک دانشجویان بررسی شده است و شاخص‌های عینی مانند وضعیت اشتغال پس از فارغ‌التحصیلی، مدت زمان ورود به بازار کار، عملکرد شغلی یا ارزیابی کارفرمایان اندازه‌گیری نشده است. از این‌رو، نتایج پژوهش نباید به‌عنوان اثبات اثر مستقیم کیفیت تجربه یادگیری بر اشتغال واقعی تفسیر شود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، رابطه میان کیفیت تجربه یادگیری، درگیری تحصیلی، مهارت‌های حرفه‌ای، اشتغال‌پذیری و پیامدهای واقعی ورود به بازار کار با استفاده از روش‌های ترکیبی و مطالعات طولی بررسی شود. مقایسه دانشجویان شاغل و غیرشاغل، استفاده از دیدگاه کارفرمایان و فارغ‌التحصیلان و تحلیل تفاوت رشته‌های تحصیلی نیز می‌تواند در توسعه یافته‌های پژوهش مؤثر باشد. همچنین، با توجه به جهت‌گیری نشریه، بررسی این مدل در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش‌عالی مناطق روستایی و کمتر برخوردار و مطالعه ارتباط میان کیفیت تجربه یادگیری، ظرفیت‌های اقتصادی محلی، مهارت‌آموزی و ماندگاری یا اشتغال جوانان در منطقه می‌تواند مسیر پژوهشی ارزشمندی باشد.

منابع

خدابخش، م.، مهینی، س. ف.، و محمودی، س. م. (۱۴۰۲). تبیین تجربه فرسودگی تحصیلی دانشجویان دندانپزشکی یزد: مطالعه کیفی. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰(۳)، ۲۶۶–۲۷۹. https://doi.org/۱۰.۳۵۹۸/DSME.۱۰.۵۷۳.۱

رضایی، ن.، و محمودی، ی. (۱۴۰۲). نقش آموزش‌های فراتحصیلی در توسعه مهارت‌های شغلی دانشجویان. نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۳(۳)، ۲۹–۳۹. https://doi.org/۱۰.۶۱۸۳۸/jsied.۳.۳.۴

زنگی‌بند، ا.، ثروت‌یاری، ک.، زارع‌زاده، ی.، رحمانی، خ.، و فرجی، ع. (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر بر تمرکز در کلاس درس در دانشجویان دانشگاه علوم‌پزشکی کردستان. مجله ایرانی آموزش در علوم‌پزشکی، ۲۳، ۹۴–۱۰۱. https://doi.org/۱۰.۴۸۳۰۵/۲۳.۰.۹۴

فیلی، م. (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی شایستگی‌محور جهت پرورش اشتغال‌پذیری در آموزش‌عالی: یک مطالعه مروری. توسعه برنامه درسی، ۱(۱)، ۲۲۱–۲۳۸. https://doi.org/۱۰.۲۲۰۸۰/dc.۲۰۲۵.۲۹۰۲۶.۱۰۸۴

کده، ح.، و موذنی، پ. (۱۴۰۳). نقش حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان در سال ۱۴۰۲. مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد، ۴۸(۱)، ۵۶۳–۵۷۶. https://doi.org/۱۰.۲۲۰۳۸/jmds.۲۰۲۴.۷۵۳۸۶.۲۳۲۱

نجفی، ح.، جعفری، ع.، مقدم‌زاده، ع.، و سلمانی، ع. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش ترکیبی بر سلامت ذهنی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۵۲). https://doi.org/۱۰.۲۲۱۱۱/jeps.۲۰۲۴.۴۶۹۹۶.۵۵۷۰

References

Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. Journal of Medicine, Surgery, and Public Health, 2, Article 100051. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

Feili, M. (2024). Identifying the components of a competency-based curriculum for fostering employability in higher education: A review study. *Curriculum Development*, 1(1), 221–238. https://doi.org/10.22080/dc.2025.29026.1084 [In Persian]

Hsieh, C.-Y. (2025). The impact of smartphone usage frequency on university students' academic performance: A meta-analysis of moderating factors. Acta Psychologica. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105305

Kadeh, H., & Moazeni, P. (2024). The role of social support and life satisfaction in academic burnout among dentistry students at Zahedan University of Medical Sciences in 2023. *Journal of Mashhad Dental School*, 48(1), 563–576. https://doi.org/10.22038/jmds.2024.75386.2321 [In Persian]

Khadabakhsh, M., Mahini, S. F., & Mahmoudi, S. M. (2023). Explaining the Experience of Academic Burnout Among Dental Students in Yazd: A Qualitative Study. Development Strategies in Medical Education, 10(3), 266–279. https://doi.org/10.32598/DSME.10.3.573.1 [In Persian]

Lukashe, M., Chigbu, B. I., & Umejesi, I. (2024). Synchronous online learning and career readiness in higher education: Student perceptions, challenges, and solutions. Frontiers in Education, 9, Article 1449363. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1449363

Najafi, H., Jafari, A., Moghadamzadeh, A., & Salmani, A. (2023). The impact of blended learning on mental health, academic motivation, and academic engagement among Payame Noor University students. *Educational Psychology Studies*, 20(52). https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46996.5570

Potgieter, I. (2023). University students' digital world of work readiness in relation to their employability competency. Journal of Learning Development in Higher Education, (27). https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.922

Reeve, J., Basarkod, G., Jang, H.-R., Gargurevich, R., Jang, H., & Cheon, S. H. (2025). Specialized purpose of each type of student engagement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 37, Article 13. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09989-z

Rezaei, N., & Mahmoudi, Y. (2023). The Role of Extra-Academic Training in the Development of Students' Professional Skills. Journal of Research and Innovation in Education and Development, 3(3), 29–39. https://doi.org/10.61838/jsied.3.3.4 [In Persian]

Tul'adawiyah, R., Nurihsan, J., & Budiman, N. (2024). A systematic literature review on student boredom: Analyzing contributing factors. In Proceedings of the 5th International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2024). EAI. https://doi.org/10.4108/eai.24-7-2024.2354297

Zangiband, A., Sarvat-Yari, K., Zarezadeh, Y., Rahmani, Kh., & Faraji, A. (2023). Investigation of Factors Affecting Concentration in the Classroom Among Students at Kurdistan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education, 23, 94–101. https://doi.org/10.48305/23.0.94 [In Persian]