

The role of motivation, volition and cultural values in explaining the academic procrastination of Iranian graduate students: A grounded theory study

Somaie Ghiasi¹, Hamid Khanipour², Fereadoun Yaryari³, Reza Azimi⁴

1. PhD student, department of psychology, faculty of psychology and education, Kharazmi university, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Psychological studies group, Kharazmi university, Tehran, Iran
3. Associate professor, department of psychology, faculty of psychology, Kharazmi university, Karaj, Iran
4. Assistant Professor, Social studies group, Kharazmi university, Tehran, Iran

Received:29 /01/2024

Accepted: 05/05/2024

Abstract

Introduction: Procrastination in academic settings has emerged as a significant and widespread issue in higher education, accompanied by numerous personal and societal costs.

Objective: This study aims to investigate the relationship and interaction between motivation, willpower, and cultural values in shaping academic procrastination among graduate students, utilizing a grounded theory approach.

Method: This qualitative research employed grounded theory methodology. The study population consisted of graduate students from universities in Tehran during the academic year 2023-2024, who were invited to participate through announcements in mass media. A total of 18 participants were selected through purposive and theoretical sampling. Data collection involved semi-structured in-depth interviews and the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984). Data analysis was conducted using open, axial, and selective coding with MAXQDA software version 20.

Results: The research identified 16 sub-themes and 5 main themes, with the central theme being 'lack of caregiving.' The identified themes encompassed antecedents, intervening conditions, contextual factors, strategies, and outcomes. These included voluntary motivational barriers, social anomie undermining willpower and motivation, cultural values in conflict with caregiving roles, self-preservation strategies, and the adverse consequences of academic procrastination.

Conclusion: Based on the findings, academic procrastination is not merely a voluntary motivational deficiency; rather, it may be more accurately viewed as a regulative strategy for coping with non-caring conditions among vulnerable individuals. It is recommended to establish supportive and caregiving educational and social conditions at both micro and macro levels in universities to prevent the emergence of this phenomenon among at-risk population.

Key words: Procrastination, Grounded theory, Motivation, Volition, Culture

ghiasi S, khanipur H, Yaryari F, azimi R. The role of motivation, volition and cultural values in explaining the academic procrastination of Iranian graduate students: A grounded theory study. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry 2025; 12 (2) ,48-66
URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-2162-fa.html>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

نقش انگیزش، اراده و ارزش‌های فرهنگی در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی ایرانی: یک مطالعه داده بنیاد

سمیه قیاسی^۱، حمید خانی پور^۲، فریدون یاریاری^۳، رضا عظیمی^۴

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. (نویسنده مسئول). استادیار، گروه مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (h.khanipour@khu.ac.ir)

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران.

۴. استادیار، گروه مطالعات اجتماعی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۱۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۰۹

چکیده

مقدمه: امروزه اهمال‌کاری تحصیلی به مشکلی عمده و فراگیر در آموزش عالی تبدیل شده است که با هزینه‌ها و اثرات شخصی و اجتماعی بسیاری همراه است.

هدف: هدف این مطالعه، بررسی نحوه ارتباط و تعامل انگیزش، اراده و ارزش‌های فرهنگی در شکل‌دهی به اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس روش داده بنیاد در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود.

روش: پژوهش حاضر از نوع کیفی و نظریه داده بنیاد بود. جامعه مطالعه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ هستند که با ارسال اطلاعیه‌هایی در رسانه‌های جمعی از آن‌ها دعوت به عمل آمد. ۱۸ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴) استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، محوری، انتخابی، نرم‌افزار مکس کیو دی ای نسخه ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش ۱۶ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی را مشخص ساخت. طبقه مرکزی، «عدم مراقبت‌گری» بود. مضامین مرتبط با پیشایندها، مداخله‌گرها، عوامل بافتاری، راهبردها و پیامدها عبارت بودند از موانع انگیزشی ارادی، آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش، ارزش‌های فرهنگی ضد مراقبت‌گری، راهبردهای بقای خود و آسیب‌های اهمال‌کاری تحصیلی.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها، اهمال‌کاری تحصیلی تنها یک نقص ارادی انگیزشی نیست و شاید تلقی آن به عنوان راهبردی تنظیمی برای مقابله با شرایط غیرمراقبت‌گری در افراد آسیب‌پذیر، صحیح‌تر باشد. پیشنهاد می‌شود با ترتیب دادن شرایط آموزشی و اجتماعی حمایتگر و مراقبت‌گر در سطح خرد و کلان دانشگاهی، از بروز این پدیده در افراد آسیب‌پذیر جلوگیری شود.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری، نظریه داده بنیاد، انگیزش، اراده، فرهنگ

مقدمه

در عصر حاضر، آموزش و تحصیل حائز اهمیت زیادی در زندگی افراد است که کمیت و کیفیت آن نقش مهمی در زندگی آن‌ها ایفا می‌کند (پوتواین و وود^۱، ۲۰۲۳). در چند دهه اخیر تغییراتی در روند آموزش عالی کشور وجود داشته که فضای دانشگاهی و دانشجویی را به شدت تحت تأثیر خود قرار داده است. از جمله روند انبوه‌سازی آموزش عالی، فاصله گرفتن از آموزش عالی نخبه‌پرور قبلی، افزایش جمعیت دانشجویی، محدودیت‌های مالی دانشگاه‌ها (فراس‌تخواه، ۱۳۹۴)، روند خصوصی‌سازی در آموزش عالی، بازاری یا کالایی‌شدن دانش و شیوع مدرک‌گرایی و ... که عمق، کارایی، نفوذ و اثرگذاری در آموزش‌های دانشگاهی ایران را مناقشه برانگیز کرده است (فراس‌تخواه، ۱۳۹۶).

مطالعه فرآیند توسعه در جهان حاکی از بنیادی بودن نظام‌های آموزش عالی برای تکامل و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع است؛ بنابراین، کشورهای خواهان توسعه همه جانبه، باید نظام آموزش عالی خود را به طور متوازن و پایدار توسعه دهند (ثمری، یمنی دوزی سرخابی، صالحی عمران و گرائی نژاد، ۱۳۹۲). دانشجویان به عنوان عضو حیاتی و مؤثر سیستم آموزش عالی در مسیر دستیابی به اهداف خود و سیستم در این مجموعه، با چالش‌های گوناگونی از جمله اهمال‌کاری تحصیلی روبرو هستند. اهمال‌کاری^۲ در زبان لاتین از دو بخش Pro به معنی «حرکت به جلو» و Crastinus به معنی تعلیق به فردا ایجاد شده است (فراری، جانسون و مک کان^۳، ۱۹۹۵). این اهمال‌کاری در زمینه تحصیلی به

معنای ایجاد تأخیر ارادی در انجام یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب است، علیرغم اینکه فرد به دلیل تأخیر انتظار بدتر شدن ارزیابی یا نتیجه را دارد (استیل و کلینگ سیک^۴، ۲۰۱۶؛ اوزبرک و کورچا^۵، ۲۰۲۱). برآوردها حاکی از این هستند که ۷۰٪ دانشجویان تحت تأثیر اهمال‌کاری هستند (گروشیت و هن^۶، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری با پیامدهای منفی بسیاری همراه است؛ از جمله کاهش اعتماد به نفس، اضطراب، افزایش رفتارهای ناسالم و خودویرانگر مانند کاهش اشتها و کم‌خوابی، عملکرد تحصیلی پایین و ... (احمد، برنهاردت و شیواپا^۷، ۲۰۲۳)؛ بنابراین عجیب نیست که بین ۶۰٪ (سولومون^۸ و روث‌بلوم^۹، ۱۹۸۴) تا ۹۵٪ (ابرین^{۱۰}، ۲۰۰۲) از اهمال‌کارها می‌خواهند اهمال‌کاریشان را کاهش دهند. طی ۴۰ سال اخیر مدل‌های روانشناختی متعددی به بررسی اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند و انواع زیرگونه‌های اهمال‌کاران تحصیلی و برخی نقایص شخصیتی، عاطفی و شناختی این گروه‌ها را در قالب مدل‌های روان‌شناختی تبیین و توصیف کرده‌اند (کائو^{۱۱}، ۲۰۱۲). اغلب این پژوهش‌ها به بررسی متغیرهای روان‌شناختی دخیل در اهمال‌کاری پرداخته‌اند و آن را بیشتر به مشکل فرد اهمال‌کار در خود تنظیمی^{۱۲} نسبت می‌دهند (گران‌دو فرایز^{۱۳}، ۲۰۱۸) و کمتر به عوامل موقعیتی و زمینه‌ای توجه

⁴ Klingsik⁵ ÖZBERK & KURTÇA⁶ Goroshit & Hen⁷ Ahmed, Bernhardt & Shivappa⁸ Solomon⁹ Rothblum¹⁰ O'Brien¹¹ Cao¹² Self-regulation¹³ Grund & Fries¹ Putwain & Wood² procrastination³ Ferrari, Johnson & McCown

فرهنگ در عوامل زیربنایی دخیل در اهمالکاری تحصیلی و خلأ تحقیقاتی در این زمینه، بررسی فرایندهای زیربنایی دخیل در اهمالکاری تحصیلی یعنی انگیزش و اراده به عنوان پدیده‌ای امیک^۷ (خاص فرهنگ) می‌تواند خلأ نظری تبیین اهمالکاری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و احتمالاً دلایل احتمالی عدم اثربخشی برنامه‌های فرد محور در غلبه بر اهمالکاری تحصیلی دانشجویان را نیز روشن‌تر سازد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر عبارت است از شناسایی نحوه تعامل فرایندهای انگیزشی، ارادی و ارزشهای فرهنگی در پیدایش اهمالکاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

روش

این پژوهش از نوع کیفی و مبتنی بر طرح پارادایمی یا نظام‌مند نظریه داده بنیاد^۸ (اشتراوس و کرین، ۱۹۹۰) است. جامعه این مطالعه تمامی دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در راستای نمونه‌گیری هدفمند، اطلاعاتی در مورد هدف پژوهش حاضر در شبکه‌های اجتماعی مجازی (اینستاگرام، تلگرام و واتس-آپ) منتشر شد و از افراد درگیر اهمالکاری تحصیلی دعوت شد در این پژوهش شرکت کنند. سپس، هدف پژوهش و اصول اخلاقی حاکم بر این مطالعه برای داوطلبین توضیح داده شد و از میان افرادی که برای شرکت در پژوهش داوطلب بودند آنان که معیارهای ورود/خروج در موردشان برقرار بود و رضایت آگاهانه

داشته‌اند. این پژوهش‌های کمی با رویکرد الگوسازی ریاضی به دنبال الگوهای مشهور علی قابل تعمیم به تمام افراد در بافت‌ها و زمینه‌های گوناگون هستند و با کمی‌سازی مفاهیم روان‌شناختی، به دنبال علمی بی‌طرفانه و عاری از ارزش‌ها و باورها هستند (خنifer و زروندی، ۱۳۸۹) و بدون لحاظ کردن مفروضه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی سعی در بررسی و فرمول‌بندی پدیده‌ها دارند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۶). حال آنکه این پدیده بسیار وابسته به بافت و زمینه وقوع است و در هر لحظه، ترکیبی از عوامل اجتماعی، روان‌شناختی و فرهنگی تعیین کننده بروز یا عدم بروز این رفتار است.

مشکل عمده تحقیقات حوزه اهمالکاری تحصیلی فارغ از اینکه کمتر به تحصیلات تکمیلی پرداخته‌اند، بررسی تک متغیری و مجزای فرایندهای روان‌شناختی است. بدین معنا که پژوهش‌ها به صورت عملیاتی نقش مشکلات انگیزشی^۱ و نقایص مهارت‌های ارادی^۲ را در اهمالکاری بررسی کرده‌اند (به عنوان مثال؛ پرزپورکا، بلاچینو. سیو^۳، ۲۰۱۹؛ کورتویک، وردولیکاک، ایدزانوویک^۴، ۲۰۱۹؛ گراند و فرایز، ۲۰۱۸)؛ ولی به تأثیر عامل بزرگی مانند فرهنگ^۵ که می‌تواند به صورت‌های مختلف با فرایندهای روان‌شناختی ارتباط داشته باشد، به صورت جدی نپرداخته‌اند. در هر فرهنگ ارزش‌ها و باورهای وجود دارند که مشخص می‌کنند در آن فرهنگ خاص، چه چیزی مهم است و احتمالاً چه چیزی بر انگیزش و یادگیری فرد مؤثر است (کینگ و مک اینرنی^۶، ۲۰۱۴). از این رو با توجه به اهمیت و تأثیر بالقوه

¹ motivational

² volitional

³ Przepiórka, Błachnio & Siu

⁴ Kurtovic, Vrdoljak & Idzanovic

⁵ culture

⁶ King & McInerney

⁷ emic

⁸ systematic grounded theory

⁹ Strauss & Corbin

سوی سه متخصص روان‌شناسی و جامعه‌شناسی بررسی شد و یک مجموعه سؤالاتی در خصوص نقش عوامل انگیزشی، نقش عوامل ارادی، معنا و عناصر شکل‌دهنده تجربه اهمال‌کاری، ارتباط ارزش‌های فرهنگی و کاوش نوع فرهنگ حاکم بر پدیده‌ی اهمال‌کاری و نحوه تعامل انگیزش، اراده و ارزش‌های فرهنگی تنظیم شدند. مصاحبه‌ها به صورت مورد به مورد تحلیل شدند. یک مصاحبه گرفته شد سپس کدگذاری مصاحبه آزاد و محوری انجام می‌شد و در مرحله دوم مصاحبه بعدی بر اساس پاسخ‌های به دست آمده و تحلیل مصاحبه اول انجام می‌شد و این طور بود که در مصاحبه دوم سؤالاتی جدید بر اساس مصاحبه‌های قبلی تنظیم و پرسیده می‌شد.

برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل مقایسه‌ای بر اساس اصل حساسیت نظری استفاده شد. برای تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها یک پروتکل یا چهارچوب تحلیل تهیه شد که شامل عناصر شناسایی شده بر اساس ارتباط با سؤالات پژوهش بود. پس از پایان تحلیل در خصوص کدها و مؤلفه‌های مدل برای افزایش روایی تحلیل، تحلیل‌ها یک‌بار با متخصصی در گروه پژوهشی، بررسی شد و یک‌بار هم تحلیل‌ها با یکی از مصاحبه‌شوندگان چک شد و توافق کلی بین نظرات با تحلیل‌های انجام شده وجود داشت. تحلیل کدها به این صورت بود که ابتدا همه متن مصاحبه بازنویسی می‌شد. سپس کدها در جدولی سه ستونی با رنگ‌های مختلف قرار می‌گرفتند. شیوه‌های کدگذاری داده‌ها توسط پژوهشگر بر پایه این موارد بود؛ (۱) کتابچه راهنمای کدگذاری پژوهش‌های کیفی (سالداña، ۲۰۱۳)، (۲) راهنمای کدگذاری بر اساس

از آن‌ها اخذ شد، وارد مطالعه گردیدند. افراد نمونه باید در حال حاضر دانشجوی تحصیلات تکمیلی می‌بودند، خود را اهمال‌کار می‌دانستند و تأثیرات منفی اهمال‌کاری را احساس می‌کردند؛ و در نهایت در بخش ابتدایی (۱۸ سؤال آغازین) مقیاس سنجش اهمال‌کاری (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) دارای اهمال‌کاری متوسط به بالا شناخته می‌شدند. عدم تکمیل جلسه مصاحبه و عدم همکاری مناسب و سابقه اختلال‌های مرتبط با مصرف مواد یا اختلال‌های روان‌پزشکی برجسته باعث خروج این افراد از نمونه می‌شد. برای تعیین حجم نمونه و کفایت نمونه‌گیری از معیار اشباع^۱ (اشباع داده‌ها و اشباع نظری) استفاده شد. به بیان دقیق‌تر، فرآیند نمونه‌گیری زمانی متوقف شد که از مصاحبه شرکت‌کننده شماره ۱۶ کدهای جدیدی که در مورد پدیده مورد مطالعه دارای کفایت توضیحی باشد، استخراج نشد و نمونه‌گیری به مرحله اشباع رسید؛ اما برای اطمینان از اشباع قطعی داده‌ها، نمونه‌گیری تا ۲ نفر بعد نیز ادامه یافت. بر اساس دستورالعمل نسخه نظام‌مند نظریه داده بنیاد (کرسول و کرسول^۲، ۲۰۱۷)، داده‌ها به صورت نظام‌مند و در چند مرحله مشخص (باز، محوری و گزینشی) کدگذاری گردیدند و با نظر داشتن بافت و فرآیند رخ دادن پدیده‌ی مورد مطالعه، تمامی کدها و مقوله‌های حاصل شده در چهارچوب یک مدل پارادایمی (که دارای ۶ مؤلفه معین است: پیشایندها، شرایط بافتی، شرایط مداخله‌گر، پدیده اصلی، راهبردها و پسایندها) برجسب‌گذاری گردیدند.

برای تحلیل داده‌ها پس از طراحی سؤالات مرتبط با اهداف پژوهش، آن سؤالات در قالب مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته تنظیم شدند. سؤالات اولیه چندین بار از

1 saturation

2 Creswell and Creswell

3 Saldaña

سؤالات پژوهش و ۳) یادداشت نویسی تحلیلی^۱ بود. براین اساس ابتدا مصاحبه کدگذاری آزاد شد، سپس محوری و انتخابی. نمونه‌های نقل قول‌های مرتبط با کدهای داده شده به عنوان پشتیبان کدها در جدول قرار داده شدند. در مراحل اتمام تحلیل مصاحبه‌ها برای کشف و شناسایی یک نظریه داده بنیاد بر اساس کدهای استخراج شده اولیه، از الگوی پارادایمی اشتراوس و کورین (۱۹۹۰) استفاده شد و عناصر مرتبط با شرایط علی^۲، شرایط بافتی^۳، شرایط مداخله‌گر^۴، راهبردها^۵، پساندها (پیامدها)^۶ و در نهایت مقوله‌ی مرکزی در قالب بازنمایی تصویری مدل پارادایمی شناسایی شدند. تحلیل کدها از ۱۸ مصاحبه انجام شده ۶۷ کد اولیه یا آزاد و ۱۶ کد انتخابی برای مؤلفه‌های مدل پارادایمی شناسایی شد.

ابزار

۱. مصاحبه نیمه ساختاریافته^۷

برای تدوین سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته در این پژوهش به بررسی منابع مرتبط و مصاحبه با متخصصین در این حوزه پرداختیم و متغیرهای اصلی و تأثیرگذار به عنوان سرنخ‌هایی در تنظیم سؤالات شناسایی شدند. برای تدوین این مصاحبه از یک دستورالعمل چهار محوری (اسپرادی^۸، ۲۰۱۶) استفاده شد. هر مصاحبه دو بار مطالعه می‌شد و سپس کدگذاری بر روی آن صورت می‌گرفت تا اطلاعات لازم برای مصاحبه‌های بعدی و

آگاهی از جهت‌گیری و کفایت نمونه‌گیری فراهم شود. همچنین، بعد از انجام هر یک از مصاحبه‌های بعدی و تحلیل آن‌ها، مجدداً به مصاحبه‌های قبلی، یادآورهای نمودارهای حاصل از آن‌ها مراجعه می‌شد و کدگذاری-های قبلی مورد ارزیابی مجدد و اصلاح قرار می‌گرفت. در انتها، بعد از پایان تحلیل و کدگذاری کل مصاحبه‌ها، مجدداً دو بار دیگر تمامی مصاحبه‌ها مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتند و موارد لازم اصلاح شد. تحلیل داده‌ها در محیط نرم‌افزار MAXQDA-2020 انجام گرفت.

۲. مقیاس سنجش اهمال کاری -

(سولومون و راثبلوم، PASS نسخه دانشجوی^۹)

این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی، در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال یا ارائه مقالات، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای به صورت هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گهگاهی (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری در نظر گرفته شده است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و اعتبار، این ۶ سؤال منظور نمی‌شود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) پایایی پرسشنامه را بالاتر از ۰/۵۷ و روایی محتوایی و صوری آن را قابل قبول گزارش کردند

¹ Memo writing

² causal conditions

³ Contextual conditions

⁴ intervening conditions

⁵ action strategies

⁶ consequences

⁷ Semi-structured interview

⁸ Spradley

⁹ memo

¹⁰ Procrastination Assessment Scale-Student

(سولومون و راثبلوم، به نقل از ایلانلو، احمدی، زهراکار، گومز بنیتو، ۲۰۲۲). در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۱۸ دانشجوی تحصیلات تکمیلی تا رسیدن به اشباع نظری در پژوهش شرکت کردند که ۱۲ نفر آن‌ها (۶۶٪) زن بودند. ۸ نفر دانشجوی دکتری تخصصی بودند (۴۴٪) که از بین آن‌ها ۱۰ نفر در زیرگروه تحصیلی علوم انسانی (۵۵٪) مشغول به تحصیل بودند. میانگین نمره اهمال کاری شرکت‌کننده‌ها ۴۲ بود و مصاحبه‌ها بین ۲۵ تا ۷۹ دقیقه به طول انجامیدند. برای تحلیل مصاحبه‌ها از الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) استفاده شد و عناصر مرتبط با شرایط علی، شرایط بافتی، شرایط مداخله‌گر، راهبردها، پساایندها (پیامدها) و در نهایت مقوله‌ی مرکزی در قالب بازنمایی تصویری مدل پارادایمی شناسایی شدند. تحلیل کدها از ۱۸ مصاحبه انجام شده ۶۷ کد اولیه یا آزاد و ۱۶ کد انتخابی برای مؤلفه‌های مدل پارادایمی شناسایی شد. در ادامه به تفصیل به بررسی هر یک از مؤلفه‌های مدل می‌پردازیم.

پیشایندها (شرایط علی) شامل موارد زیر است: آسیب‌پذیری‌های انگیزشی و ارادی و نگرش‌های تحصیلی مبهم. مقوله‌های این بخش تحت برجسب مفهومی مشترک «موانع ارادی و انگیزشی» قرار دارند.

آسیب‌پذیری‌های انگیزشی ارادی اشاره به موانع درونی و بیرونی‌ای دارد که به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر روی قدرت اراده و موتور محرک آن برای به ثمر نشستن، یعنی انگیزه اثرگذار هستند. افراد اهمال‌کار از لحظه‌ای که تصمیم به انجام کاری می‌گیرند با بزرگنمایی‌ها، ترس‌های غیرمنطقی و ناتوانی خود در کارکردهای اجرایی و ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش، سد راه اجرایی کردن آن تصمیم می‌شوند و مشکلاتی چون کمبود انگیزه، مشکل در استمرار، احساس خودکارآمدی پایین مزید بر علت شده و عدم نگرش مشفقانه آن‌ها نسبت به خود و کاستی‌هایشان، اهمال کاری را به فرآیندی خود ناتوان ساز مبدل می‌کند و اوضاع را دشوارتر و غیرقابل کنترل‌تر می‌نماید. به عنوان مثال شرکت‌کننده M در خصوص اهمال کاری این‌طور بیان می‌کرد که «من واقعا نمی‌تونم کار رو شروع کنم، حتما باید همه چیز فراهم باشه، شنبه باشه، صبح زود باشه و هرچیزی که لازم دارم دم دستم باشه، کافیه یک چیز کوچیک مثل فلان رنگ هایلایترم نباشه، یا اینکه به جای ساعت ۵، ساعت ۶ بیدار بشم، دیگه شروع میوفته تا روز نامعلوم بعدی. نمی‌تونم ناقص شروع کنم».

نگرش تحصیلی اشاره به نوع دیدگاه افراد در انتخاب ادامه تحصیل و معنایی بود که تحصیل برای آن‌ها داشت که در کل به طریق غیرمستقیم بر روی انگیزش افراد اثر می‌گذارد و می‌تواند باعث شکست افراد در فرایندهای ارادی شود. حال نگرش تحصیلی‌ای که مبهم باشد، به‌عنوان انگیزه‌ای بیرونی و یا درونی، نمی‌تواند مؤثر واقع شود و در مقاطعی فرد را به جلو نخواهد راند. به عنوان

¹ Gómez -Benito

مثال شرکت کننده E بیان می کرد که «من اگر درس نخونم و دانشجوی نباشم زندگی واقعا ارزش و معنی اش رو از دست می ده، درس برای من معنی و انگیزه ی زندگیه. پس حتی اگر ۱۰ تا دیگه مقطع تحصیلی هم وجود داشت من تا تهش می رفتم. وقتی درس نخونم احساس پوچی می کنم».

شرایط بافتی عبارتند از: مدرک گرایی، ادراک نابرابری، فرهنگ دخالت گری، فرهنگ منفعت طلبی در آموزش عالی. مقوله های این بخش تحت برجسب مفهومی مشترک «ارزش های فرهنگی ضد مراقبتی» قرار دارند. این مقوله ها اغلب به عنوان فرایندهایی بودند که وقتی سؤالات مرتبط با ارزش های فرهنگی پرسیده می شدند بیان شدند. دلیل انتخاب عنوان فرهنگ ضد مراقبتی این است که فصل مشترک عناصر تشکیل دهنده این بخش به نحوی با مادی شدن فرهنگ، قضاوت گری بالای فرهنگی ایرانیان، کالایی شدن پایان نامه و دانشجوی تحصیلات تکمیلی برای دانشگاه، تسلط فرهنگ بازار بر دانشگاه، ایجاد روحیه منفعت طلبی بالا در دانشگاه ها و رواج بی تفاوتی به سرنوشت مشترک ارتباط دارد. برای بیان می کرد که؛ «من اگر بخوام A مثال مشارکت کننده درس بخونم و در رشته تحصیلیم پیشرفتی داشته باشم، انگار کاری بی ارزش دارم انجام می دم که مانع ایفای نقش های خانوادگی دیگه- ایه که دارم؛ اما همسر به راحتی می ره توی اتاق، در رو می بنده و به پیشرفتش می رسه! و این اشتباه جامعه ماست که چنین فرهنگی رو داره، آخرش اسم من هم می گذاره اهمال کار!». یا شرکت کننده اظهار می کرد که؛ «توی دانشگاه، حتی توی خود آموزش به H من می گفتن که فقط یه چیزی بده بره، مقاله از توش دریاد و این برای من ناراحت کننده بود چون من تلاش می کردم یک خلاء در اجتماع رو حل کنم و داشتم به خاطرش می جنگیدم، بعد می دیدم که اینها فقط دنبال مقاله و خلاص شدن از شر منه!»

شرایط مداخله گر که بیانگر شرایط عام و کلان دخیل در اهمال کاری تحصیلی بودند عبارت اند از: وضعیت دانشگاه، مشکلات اقتصادی و اجتماعی که تحت برجسب مشترک «آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش» قرار گرفتند. این عوامل مداخله گر در سطحی دورتر از عوامل بافتی قرار دارند و شامل نقش کلان نهادهایی در جامعه است که رفتار اهمال کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دادند مانند نهاد دانشگاه، نهاد اقتصاد، نهاد سیاست؛ مانند شرکت کننده J که می گوید: «من دو هفته نتونستم کاری انجام بدم به اون صورت؛ اما گفتم باید جلسه با استادم رو برم؛ اما استاد محترم به جای اینکه منو درک کنه، شروع کرد به تحقیر و سرزنش که مثلاً تو چقدر بی خیالی، اخراج می شی، نمی رسی تموم کنی. یه جور که با خودم گفتم غلط کردم اوادم» که حاکی از تسلط فضای نا ایمن در دانشگاه است. از طرفی آنچه در مصاحبه ها بیان شد اشاره به کاهش قدرت ساختارهای اجتماعی و نهادهای تنظیم کننده انگیزش و اراده دارد؛ مانند شرکت کننده B که بیان می کند: «در کل مسیر تحصیل انگار هیچ کاری ندارن که داری چیکار می کنی. فقط موقع ورود به مقطع و خروج از مقطع حالمون رو جویا هستن.» یا شرکت کننده H: «همه همکارهای من چون با دانشگاه تهران یه قراری داشتیم، معرفی شدن به دانشگاه و خیلی راحت ارشد و دکتری گرفتن. بعد اون وقت من می بینم چقدر سختی دیدم تا بتونم مدرک ارشدم رو بگیرم».

مقصود از راهبردها، اقدامات هدفمندی است که افراد در پاسخ به پدیده و سایر شرایط علی مداخله گر اتخاذ می کنند یعنی روش هایی که دانشجویان با تجربه اهمال کاری برای کنار آمدن با شرایط علی مختلف در پیش می گیرند. بر اساس آنچه از تحلیل مصاحبه ها به دست آمد، چهار دسته راهبرد کلی (چهار مقوله میانی) اکتشاف شد: راهبردهای کاهش تنش، راهبردهای

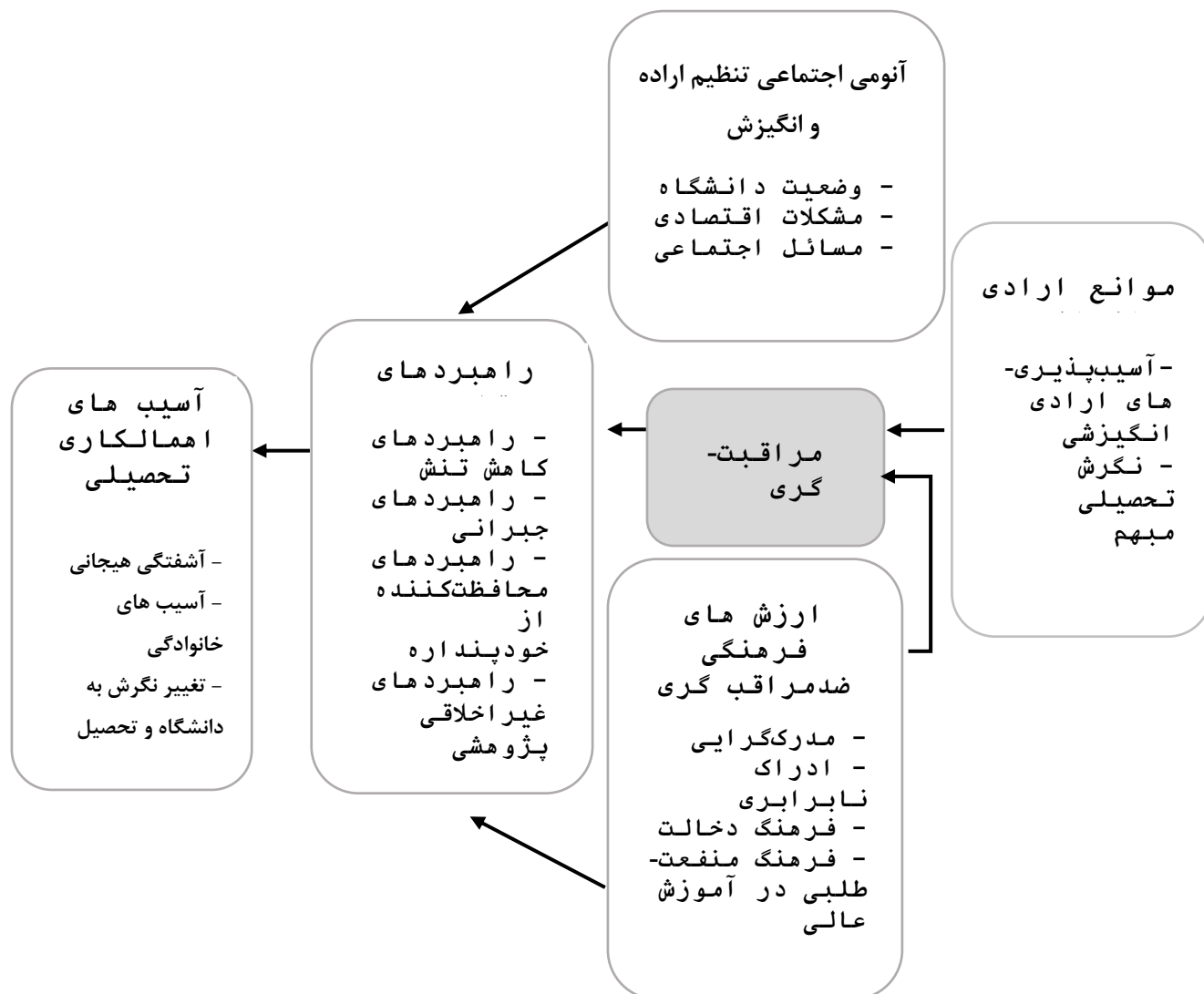
جبرانی، راهبردهای محافظت‌کننده از خودپنداره و راهبردهای غیراخلاقی پژوهشی. این مقوله‌ها تحت برجسب مفهومی «راهبردهای بقای خود» قرار گرفتند. در واقع بر اساس تحلیل‌ها به نظر می‌رسد آنچه فرایند اصلی در تعیین راهبردها است تلاش افراد برای حفظ خود یا حفظ بقا است که به چندین شکل بروز می‌کند. در برخی از شرکت‌کنندگان به این صورت است که فرد برای رهایی از فشار اهمال‌کاری سراغ روش‌های مستقیم بیان می‌کند که D کاهش تنش می‌رود مثلاً شرکت‌کننده «به خودم میام و می‌بینم ساعت‌هاست دارم پشت سرهم گیم بازی می‌کنم» یا دچار تحریف و زمان‌پریشی می‌شود مانند که می‌گوید؛ «به نظرم فرصت زیاده و اگر K شرکت‌کننده حتی یکماه آخر رو وقت بگذارم، نتیجه‌ای که باید بگیرم رو می‌گیرم» یا اگر خودپنداره مثبتی از خود دارد که از سوی دیگران مورد پسند بوده است تلاش می‌کند تا ضعف تحصیلی یا اهمال تحصیلی را با چیزهای دیگر که متناسب با نقش‌های فرهنگی‌اش است بپوشاند، مانند «می‌بینی یهو شروع می‌کنم به تمیز کردن و A شرکت‌کننده برق انداختن خونه یا چند وقت تمام وقت و انرژی رو می‌گذارم برای پختن غذاهای جدید و خوشمزه که مورد علاقه همسرمه». با توجه به مقوله‌های اکتشاف شده و روابط میان آن‌ها، با انتزاع از داده‌ها مشخص گردید که به دنبال تجربه‌ی پیشایندهای پدیده اصلی و به کارگیری برخی راهبردها توسط دانشجویان، این مقوله‌ها به عنوان پیامد اهمال‌کاری تحصیلی تعریف می‌شوند: آشفته‌گی هیجانی، آسیب‌های خانوادگی و تغییر نگرش به دانشگاه و تحصیل. این مقوله‌ها تحت برجسب مفهومی «آسیب‌های اهمال‌کاری تحصیلی» قرار گرفتند. آشفته‌گی هیجانی ناظر به احساسات و هیجانات منفی حاصل از اهمال‌کاری تحصیلی است که موارد مختلفی از جمله احساس فشار،

تحریک‌پذیری، احساس ملال، خود سرزنی و ... را در بر می‌گیرد. به عنوان مثال شرکت‌کننده A می‌گوید: «همه چیز روی شونم داره سنگینی می‌کنه، از اون ور خونه زندگی و کارهایی که به خودم و بقیه قول دارم، از اینور درس و تحصیلی که می‌ترسم به اخراج من بکشه». همچنین آسیب‌هایی چون برخورد منفی اعضای خانواده در اثر بازماندن از وظایف خانوادگی و فشار اقتصادی وجود دارد که می‌تواند اوضاع روانی افراد را بدتر کند. همچون شرکت‌کننده I که بیان می‌کند: «قبل از شروع این مقطع من کار می‌کردم و کمک حال همسرم بودم؛ اما درس آنچنان وقت منو گرفته که دیگه هیچ کاری ازم بر نیامد. از طرفی هم درسم طولانی شده و شهریه واقعا فشار میاره»؛ و در این میان پیامدی چون تغییر نگرش به دانشگاه و تحصیل می‌تواند به کل فرآیند تحصیل صدمه بزند. به عنوان مثال شرکت‌کننده R این‌طور اظهار می‌کند: «باور داشتم به اینکه ادامه تحصیل من رو رشد می‌ده؛ اما حالا می‌بینم تبدیل شده به یک منبع آسیب تمام نشدنی».

گزارش‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی و روابط میان این تجارب (مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها) بیانگر آن است که این افراد در هنگام رویارویی با درخواست‌های تحصیلی دچار مشکلات ارادی و انگیزشی می‌شوند که با احساسات و ادراکات غالباً منفی همراه است و برخی مانند شرکت‌کننده F آن را به عنوان «سرطانی که نه می‌کشه نه درمان می‌شه» یا مانند شرکت‌کننده J به عنوان «بخنک» یاد می‌کنند. سپس، افراد اهمال‌کار در بستر تجارب رفتارمند مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی آسیب‌زا و تحت تأثیر آنومی نهادهای دانشگاه، اقتصاد و سیاست سعی می‌کنند به این تأخیر دردناک در انجام وظایف تحصیلی واکنش نشان داده و از برخی راهبردها برای حل و فصل این موقعیت استفاده کنند تا از تکالیف تحصیلی انباشته شده و تبعات منفی آن رها شوند. در نهایت، بنا به

شرایط خرد و کلان افراد برای کنار آمدن به شرایط متوسل به راهبردهای بقای خود می‌شوند که برخی از آن راهبردها آگاهانه و برخی ناآگاهانه است. با در نظر داشتن این مسیری که افراد اهمال‌کار در رویارویی با تکالیف تحصیلی طی می‌کنند لازم است مفهومی انتزاع شود که بیانگر مقوله مرکزی (پدیده اصلی) تجربه این افراد باشد. طبق یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، این‌طور به نظر می‌آید که دانشجویان تحصیلات تکمیلی دچار اهمال‌کاری با ویژگی‌ها و شرایط مشترکی چون نقایص انگیزشی و ارادی و شرایط منحصربه‌فردی چون مسائل مربوط به سلامت جسمانی، وضعیت اجتماعی اقتصادی به این مقاطع تحصیلی وارد می‌شوند. لیکن در میانه راه عواملی فراتر از عوامل فردی چون مسائل اجتماعی و فرهنگی به معنای خرد و کلان آن پا به میدان می‌گذارد و به این شرایط علی دامن می‌زند و اوضاع و شرایط را دشوارتر می‌کند تا جایی که افراد چنان با چرخه باطل اهمال کاری، خودسرزنی، افزایش اضطراب و توسل به فرآیندهای جبرانی و افزایش بیشتر تأخیر در تکالیف درگیر می‌شوند که آن را «بختک» خطاب می‌کنند که خود نشان از نفسگیر بودن این روند و استیصال دانشجو دارد. موضوعی که حاکی از رویکردی غیر مراقبتی نسبت به این عضو از سیستم دانشگاهی است. تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی بالذات با مسائل و دشواری‌های گوناگونی همراه است و رویکردی مراقبتی

و حمایت‌گرانه از سوی سیستم دانشگاهی می‌تواند طی مسیر را برای دانشجویان آسانتر کند و حتی خلأهای انگیزشی و ارادی که از عوامل علی این اهمال‌کاری هستند را جبران کند و تا حد زیادی بهبود بخشد. بسیاری از شرکت‌کنندگان در این پژوهش اذعان داشتند که در بیشتر مراحل زندگی خود فردی اهمال‌کاری بوده‌اند و هیچ‌گاه این اهمال‌کاری مانعی جدی بر سر راه پیشروی و موفقیت آن‌ها نبوده است؛ اما در این مقطع عواملی چون عدم بازخورد کافی از سوی اساتید، مشخص نبودن نقشه راه، انتظارات فرا دانشگاهی چون تشکیل خانواده و تأمین مالی به این مشکل دامن زده و اوضاع را از کنترل خارج کرده است. بدین ترتیب به نظر می‌رسد مفهوم «عدم مراقبتگری» عنوانی مناسب برای پدیده مرکزی در مدل داده بنیاد پژوهش حاضر است. منظور از عدم مراقبتگری در تجربه زیسته دانشجویان این پژوهش حاکی از نبود رویکردی حمایتی، منحصربه‌فرد و همدلانه به کوچکترین و اصلی‌ترین عضو سیستم آموزشی است. برای تسهیل درک یکپارچگی یافته‌ها، بازنمایی دیداری مدل نظری اکتشاف شده در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. مدل پارادایمی نظریه داده بنیاد در مفهوم سازی «اهمال کاری تحصیلی» در دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بحث

نحوه ارتباط فرایندهای انگیزشی، ارادی و ارزش های فرهنگی بود. بررسی مطالعات در این زمینه نشان می دهد اهمال کاری تحصیلی را یا نوعی نقص در مهارت های یادگیری به حساب آورده اند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷) یا

هدف این پژوهش شناسایی نحوه شکل گیری اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر اساس فهم

¹ Howell, Watson

آن را ناشی از مشکلات تنظیم عواطف و هیجانها (فراری، جانسون و مک کون، ۱۹۹۵؛ منصوری، عاشوری، قرائی و فراهانی، ۱۴۰۰). از این جهت مطالعه حاضر نگاهی جدید را بر اساس مصاحبه با دانشجویان تحصیلات تکمیلی که دارای اهمال کاری بودند نشان داد صرفاً نمی توان این پدیده را فقط نوعی نقص در یادگیری یا نقص تنظیم هیجان برشمرد و توجیه مسائل بافتاری و ارزش های فرهنگی می تواند زاویه دید دقیق تری درباره این پدیده به دست دهد.

در پژوهش حاضر، پنج خوشه مقوله ای ظاهر شد که شامل موانع ارادی انگیزشی، ارزش های فرهنگی ضد مراقبت گری، آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش، راهبرهای بقای خود و آسیب های اهمال کاری تحصیلی بود. خوشه ی مقوله ای که در پژوهش حاضر به عنوان پیشایند استخراج گردید موانع ارادی انگیزشی بود که شامل دو دسته کلی از عوامل به شرح زیر است؛ آسیب پذیری های ارادی انگیزشی و نگرش تحصیلی مبهم. در تبیین این یافته می توان به این موضوع اشاره کرد که اهمال کاری شکست در انگیزش یا اراده است که با جنبه های انگیزشی (مانند، انگیزش درونی و بیرونی، خودتعیین گری، جهت گیری هدف، منبع کنترل، خودکارآمدی) و جنبه های ارادی رفتار (مانند، خودکنترلی، کنترل عمل، مشکلات در اراده، راهبردهای یادگیری، مدیریت زمان) ارتباط دارد (کلینگسیک^۱، ۲۰۱۳؛ نوری، آزاد یکتا و جمهری، ۱۴۰۳)؛ اما این نقص های ارادی و انگیزشی آنجا می تواند فرد را به یک اهمالکار واقعی تبدیل کند که فرد پس از شکست هایی

که ماحصل این نقایص هستند، نگرشی مشفقانه به خود نداشته باشد. شخص مشفق به خود، مشکلات، ضعف ها و کاستی ها را دقیق می بیند؛ اما به جای انتقاد از خود و تندخویی با مهربانی و شفقت واکنش نشان می دهد (نف، کیرکپاتریک و رود^۲، ۲۰۰۷). همچنین افراد با شفقت نسبت به خود، انگیزه درونی بیشتری را در محیط های تحصیلی نشان می دهند، ترس کمتری از شکست دارند و توانایی بیشتری برای مقابله و پذیرش بازخورد منفی دارند (نف، هسیه و دیجیترات^۳، ۲۰۰۵).

در توضیح نقش نگرش تحصیلی مبهم می توان به نظریه خودتعیین گری (رایان و دسی^۴، ۲۰۰۹) اشاره کرد. در نظریه خودتعیین گری، انواع انگیزه را در پیوستاری از بیرونی به درونی برشمرده است که هر کدام پدیدارشناسی و پویایی منحصر به فرد خود را دارند. یک گزاره مهم نظریه خودتعیین گری این است که تنظیمات درونی تر (انجام رفتاری که شخص کاملاً آن را تأیید می کند) نتایج مثبت تری نسبت به اشکال کمتر درونی ایجاد می کند (رفتاری که به دلیل فشارهای داخلی یا دلایل بیرونی انجام می شود) (لیتالین، گای و مورین^۵، ۲۰۱۵). این دیدگاه توسط چندین مطالعه به عنوان چارچوبی مناسب برای بررسی فرآیند انگیزشی دانشجویان دکترا شناسایی شده است (لینچ، سالیکووا و سالیکووا^۶، ۲۰۱۸؛ ون روجت، فوکنس برونسیما و جانسن^۷، ۲۰۱۹). در خصوص ارتباط عوامل انگیزشی و عدم مراقب گری در مدل این پژوهش (شکل ۱) این طور می توان تبیین نمود

² Kirkpatrick & Rude

³ Hsieh & Dejitterat

⁴ Ryan & Deci

⁵ Morin

⁶ Lynch, Salikhova & Salikhova

⁷ van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Jansen

¹Klingsieck

ویژگی‌های شخصیتی‌شان ارتباط دارد. حال در یک بافت غیر مراقبتی نتیجه آن خواهد شد که افراد دچار ابهام در نگرش به آن اهداف خواهند شد یا دچار ابهام در نقش خواهند شد و این زمینه‌ساز مشکلات مرتبط با تحقق هدف مثل اهمال‌کاری خواهد شد.

خوشه مقوله‌ای عوامل بافتی در این پژوهش مفهوم «ارزش‌های فرهنگی ضد مراقبتی» بود که شامل چهار خوشه مفهومی بود: مدرک‌گرایی، فرهنگ دخالت‌گری، ادراک نابرابری و فرهنگ منفعت‌طلبی در آموزش عالی. برخی مؤلفه‌های این مفهوم تاکنون در ادبیات روانشناسی ایران در خصوص پدیده اهمال‌کاری مورد اشاره قرار نگرفته‌اند و در رابطه با برخی موارد نیز مطالعات اندکی وجود دارد. با این وجود، در راستای درک مؤلفه‌های بافتاری مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی و نقش شرایط اجتماعی- فرهنگی در تجربه آن، در سایر جوامع و فرهنگ‌ها برخی مطالعات صورت گرفته است (اسواتدال، داهل، گامست کلاسن، کوپنبورگ و کلینگسیک^۳؛ ۲۰۲۰؛ هازان لیران^۴؛ ۲۰۲۳؛ لو، هی و تان^۵؛ ۲۰۲۲؛ لام و ژو^۶؛ ۲۰۲۲) که یافته‌های پژوهش حاضر به صورت مستقیم و یا تلویحی با نتایج آن‌ها همخوان هست که تأییدی بر نقش بافت اجتماعی- فرهنگی در چگونگی شکل‌گیری پدیده اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی است.

خوشه مقوله‌ای عوامل مداخله‌گر تحت عنوان «آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش» نام‌گذاری شد که به صورت جزئی‌تر شامل وضعیت دانشگاه، مشکلات

که نقایص ارادی انگیزشی در افرادی که در شرایط بافتاری عدم مراقب‌گری قرار می‌گیرند تشدید می‌شود. این مسئله در ادبیات روانشناسی هم بازتاب یافته است (دوک^۱؛ ۲۰۰۰). هر قدر نگرش‌هایی که در محیط آموزشی وجود دارد متمرکز بر نمره و نتیجه و مقاله باشد، انگیزه درونی افراد تضعیف می‌شود و آن‌ها اهداف رشدی برای تحصیل نخواهند داشت (دوک، ۲۰۰۰). افرادی که آسیب‌پذیری‌های انگیزشی و ارادی هم دارند در چنین شرایطی دچار افت انگیزش شده و خودکارآمدی‌شان در زمینه تحصیل کاهش می‌یابد و این می‌تواند سبب‌ساز اهمال‌کاری شود. همچنین در خصوص ارتباط نگرش‌های تحصیلی مبهم به عنوان یکی از عناصر موانع انگیزشی ارادی و ارتباطش با عدم مراقبت‌گری این طور می‌توان گفت که بر اساس یافته‌های این پژوهش در بافت غیر مراقبتی، انگیزه‌های دانشجویان در تحصیلات تکمیلی، انگیزه‌های علمی و درونی صرف نیست و با توجه به اینکه زمینه دستیابی به اشتغال هم از طریق تحصیل کم شده پنداشته می‌شود به ویژه برای دختران در نتیجه در این حالت تحصیل به نحوی مانع تحقق سایر تکالیف زندگی متناسب با سن می‌شود و این نگرش‌های مبهم تحصیلی به ویژه در تحصیلات تکمیلی که وضعیت دشوارتر و نیازمند خودتنظیمی بیشتری است، مشکل‌ساز می‌شود و زمینه اهمال‌کاری را به وجود دارد. از جهت ارتباط با ادبیات روانشناسی در این زمینه می‌توان به نظریه تکالیف زندگی (کانتور^۲ و همکاران، ۱۹۸۷) اشاره کرد. بر اساس این نظریه، اهدافی که افراد در زمینه‌های مختلف زندگی و در هر دوره سنی برای خود تعیین می‌کنند با

³ Svartdal, Dahl, Gamst-Klaussen, Koppenborg & Klingsieck

⁴ Hazan-Liran

⁵ Lu, He & Tan

⁶ Lam & Zhou

¹ Dweck

² Cantor

اقتصادی و مسائل اجتماعی است. یافته‌های این مطالعه درباره نقش نهادهای اجتماعی در تنظیم اراده و انگیزش را می‌توان با دو دسته از مطالعات نظری ادبیات روانشناسی مرتبط دانست. گروه اول مطالعاتی هستند که پس از آزمایش مارشملو والتر میشل در دهه ۹۰ صورت گرفتند و نشان دادند اعتماد اجتماعی چه نقش مهمی در خودتنظیمی افراد دارد. طبق این مطالعات افراد در محیط‌هایی که اعتماد اجتماعی کمتر باشد و به تبع آن محیط، اطلاعات ضد و نقیضی به افراد ارائه می‌دهد، صبر و کنترل تکانه و ممارست کمتری از خود نشان می‌دهند (کید^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). علاوه بر این یکی از نکات مهمی که در بحث اراده و خودتنظیمی مطرح است؛ ولی کمتر به آن توجه می‌شود نقش نهادهای مرتبط با آموزش دانش آموزان در ایجاد این خودتنظیمی است. اغلب مطالعات به ویژه در ایران بیشتر اراده و خود تنظیمی را به عنوان نوعی نقص ذاتی در دانشجویان اهمال کار دیده‌اند و نقش مدرسه و دانشگاه و جامعه را در این بخش مورد توجه قرار نداده‌اند این در حالی است که در مطالعات خارجی از زمان ارائه مدل‌های شناختی اجتماعی خودتنظیمی بر نقش مهم نظام‌های آموزشی و راهبردهایی که باید برای ارتقای خودتنظیمی دانش آموز یا دانشجو به کار روند تأکید شده است (شانک و دیندتو^۲، ۲۰۲۰). نتایج مطالعه حاضر نشان داد که از دید دانشجویان، نهادهای ایجاد کننده خود تنظیمی خود دچار آنومی و بدتنظیمی هستند.

راهبردها در این پژوهش تحت برچسب مفهومی «راهبردهای بقای خود» قرار گرفتند که شامل ۴

مقوله میانی می‌شوند: راهبردهای کاهش تنش، راهبردهای جبرانی، راهبردهای محافظت‌کننده از خودپنداره و راهبردهای غیراخلاقی پژوهشی. افراد اهمال کار به دلیل اینکه تمایل به حفظ و ارتقای خودپنداره خود دارند، نسبت به انتقاد و ارزیابی دیگران اضطراب دارند. آن‌ها نگرانند که شکست باعث از بین رفتن دیدگاه‌ها و برداشت‌های مثبت دیگران شود؛ بنابراین، افراد اهمال کار ترجیح می‌دهند به طور کلی تکمیل کارها را به تعویق بیندازند (کورستانگ، کرایگ و دانکن^۳، ۲۰۱۹). همچنین کاتلین و باساریا^۴ (۲۰۲۱) پیشنهاد می‌کند که اهمال کاری به دلیل عزت نفس پایین و اضطراب اجتماعی بالا رخ می‌دهد. از طرفی به تعویق افتادن کارها و قرار گرفتن در معرض ارزیابی و سرزنش برای آن‌ها با اضطراب زیادی همراه است که باعث می‌شود گاهی به راهکارهایی متوسل شوند که در عین جلوگیری از تخریب جایگاه و خودپنداره، به موفقیت نهایی منجر شود. این افراد در صدد اثبات عملکرد بهینه خود یا پنهان ساختن ناتوانی خود (عابدینی، ۱۳۹۴) با استفاده از ضعف نظارتی موجود در سیستم آموزش عالی (چوپانی، سیادت و رجایی‌پور، ۱۳۹۹)، دست به سرقت ادبی و یا داده‌سازی می‌زنند.

پیامدهای اهمال کاری تحصیلی با چهار زیر مقوله مطرح شدند: آشفته‌گی هیجانی، آسیب‌های خانوادگی و تغییر نگرش به دانشگاه و تحصیل. با توجه به ماهیت دشوار تحصیلات تکمیلی و حجم بالای تکلیفی که باید در مدت زمان مشخصی صورت گیرد، هر گونه به تعویق اندازی در انجام تکالیف می‌تواند حجم تکالیفی

³ Korstange, Craig & Duncan

⁴ Kathleen dan Basaria

¹ Kidd

² Schunk & DiBenedetto

(کوکران، ولترز و ویسنر^۴، ۲۰۱۴). اعضای هیئت علمی نقش مهمی در پایداری دانشجو دارند و دانشجویان به اعضای هیئت علمی نگاه می‌کنند تا از طریق یک رابطه‌ی حمایتی تحصیلی با کیفیت، راهنمایی، جهت‌دهی و پشتیبانی ارائه دهند (کوکران و همکاران، ۲۰۱۴). در حالی که اعضای خانواده و هم‌دوره‌ای‌ها اغلب نوعی حمایت اجتماعی غیررسمی مورد نیاز را به دانشجویان ارائه می‌دهند، روابط با اعضای هیئت علمی و روابط تحصیلی نوع رسمی‌تری از حمایت اجتماعی را فراهم می‌کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که رابطه‌ی مشکل‌دار بین یک دانشجوی دکتری و رئیس کمیته می‌تواند مانعی برای موفقیت باشد (وائو و آنوئگبوزی^۵، ۲۰۱۱). همچنین تحقیقات دیگری همسو با این یافته نشان داده‌اند که یک رابطه‌ی مثبت می‌تواند احتمال تکمیل دوره‌ی دکتری توسط دانشجوی دکتری را افزایش دهد (کلارک و فارمر^۶، ۲۰۲۲). روسای کمیته‌ی رساله یا سرپرستان دوره‌ی دکتری که قابل دسترس، مفید و ارائه دهنده‌ی راهنمایی هستند، در فرآیند تکمیل نقش داشته‌اند (وائو و آنوئگبوزی، ۲۰۱۱)؛ بنابراین مراقب‌گری تحصیلی آن عامل اصلی است که فقدان آن در سطح فرد، دانشگاه، فرهنگ و نهادهای بیرونی حاکم بر دانشگاه مسبب اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌شود.

نتیجه‌گیری

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که اهمال‌کاری دانشجویان در تحصیلات تکمیلی صرفاً مساله‌ای انگیزشی

را که در مدت زمان باقی‌مانده از تحصیل انجام شود، افزایش دهد و فرد دچار اضافه بار روان‌شناختی شود. این اضافه بار روان‌شناختی با احساس تحت فشار بودن و خستگی همراه خواهد بود و فرد را فرسوده می‌کند. خود این فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به عدم مشارکت دانشجو و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت‌ها شود به گونه‌ای که فرد انگیزه خود را برای پیگیری کارهای تحصیلی از دست می‌دهد و برای عملکرد تحصیلی ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کند (لیان^۱ و همکاران، ۲۰۱۴) و همین امر باعث خواهد شد از عهده کار برنماید و توانایی‌های خود را زیر سؤال ببرد.

پدیده مرکزی در این پژوهش «عدم مراقبت‌گری» بود. منظور از عدم مراقبت‌گری در تجربه زیسته دانشجویان این پژوهش حاکی از نبود رویکردی حمایتی، منحصر به فرد، همدلانه از کوچکترین و اصلی‌ترین عضو سیستم آموزشی است. نقش عدم مراقبت‌گری به خوبی با ارزش‌های فرهنگی مبتنی بر منفعت‌طلبی یا جمع‌گرایی عمودی در مدل ارزش‌های فرهنگی (هافستد^۲، ۲۰۱۱) همخوانی دارد؛ ارزش فرهنگی که با جامعه ایرانی همخوانی دارد (یگانه و سو^۳، ۲۰۰۷). مراقبت‌گری تحصیلی به عنوان ادغام و ارتباط دانشجو با کل فرآیند آموزشی توصیف شده است، از جمله روابط با اعضای هیئت علمی، ارتباط با رئیس دانشکده، ارتباط با مدیریت، محیط آموزشی و رضایت از برنامه‌ی درسی. کمبود مراقبت‌گری عاملی است که در ترک تحصیل نقش دارد؛ زیرا بر تجربه‌ی تحصیلی دانشجو تأثیر می‌گذارد

⁴ Corkin, Wolters & Wiesner

⁵ Wao & Onwuegbuzie

⁶ Clark & Farmer

¹ Lian

² Hofstede

³ Yeganeh, Su

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبود نظر اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها در باره علل اهمالکاری، نداشتن دسترسی به دانشجویان در طول زمان برای بررسی پایداری پیامدها و عدم بررسی افراد اهل کار با اختلالات همبود، اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده روایی این مدل با گروه اعضای هیات علمی نیز بررسی شود و علل اهمالکاری تحصیلی آن دسته از دانشجویان تحصیلات تکمیلی که علائم مرتبط با سایر اختلال‌های هیجانی و رفتاری را دارند نیز با مدل داده بنیاد بررسی شود.

سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی

تخصصی به شناسه اخلاق

IR.KHU.REC.1402.128 از دانشگاه خوارزمی

است. نویسندگان به نوبه خود از تمام مشارکت‌کنندگان

در این مطالعه تشکر دارند و هیچ کدام از نویسندگان این

مقاله با افراد یا دستگاه و نهاد خاصی تعارض منافی برای

انتشار این مقاله ندارند. مقاله حاضر فاقد حمایت مالی از

مرکز یا نهاد خاصی بوده است.

و ارادی نیست بلکه وضعیتی است در پاسخ به تغییرات شرایط فرهنگی و همین طور اجتماعی در دانشگاه؛ به عبارت دیگر هر چند آسیب‌پذیری‌های انگیزشی و نگرش‌های تحصیلی مبهم در ایجاد اهمالکاری در سطح فرد نقش دارد؛ اما آنچه که عامل مرتبط‌کننده این ویژگی‌های فردی با اهمالکاری تحصیلی است تغییرات ارزش‌های فرهنگی در دانشگاه به عنوان نهاد علم و به وجود آمدن تغییرات اجتماعی است که دچار نوعی آنومی شده‌اند؛ آنومی که می‌توان از آن به آنومی یا بدکارکردی نهادهای تنظیم‌کننده انگیزش و اراده یاد کرد. نتیجه چنین وضعیتی برای افرادی که دارای آسیب‌پذیری‌های انگیزشی و ارادی هستند این است که برای تسکین هیجان‌های منفی خود به راهکارهایی پناه می‌برند تا از خود پنداره‌شان محافظت کنند که نتیجه این وضعیت، اهمالکاری تحصیلی و ایجاد پیامدهای کلان‌تر مانند تغییر نگرش افراد به علم و دانشگاه و ایجاد آشفتگی‌های رفتاری و خانوادگی است. بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر آنچه می‌تواند فصل مشترک عناصر مختلف انگیزش، اراده و ارزش‌های فرهنگی یا شیوه تعامل آن‌ها با هم برای ایجاد اهمالکاری را تبیین کند، عدم مراقبت‌گری است.

References

- Abedini Y. (2015). A structural model of the relationships between achievement goals, attitudes towards academic dishonesty, and academic performance among students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11), 143-160. (In Persian)
- Ahmed I, Bernhardt GV, & Shivappa P. (2023). Prevalence of academic

procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370.

Cantor N, Norem JK, Niedenthal PM, Langston CA, & Brower AM. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and*

- Social Psychology, 53(6), 1178–1191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>
- Cao L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Choupani H, Siadat SA, RajaiPour S. (2020). Organizational Factors Related to Research Misconduct with Emphasis on Professional Ethics in Research. *Ethics in Science and Technology*; 15 (1) :71-78. (In Persian).
- Clark L, & Farmer A. (2022). Implementing Personalized Communication in Advising to Increase Retention of Doctoral Education Students. *Journal of Appreciative Education*, 9, 1-10.
- Corkin DM, Yu SL, Wolters CA, & Wiesner M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294–303.
- Creswell JW, & Creswell JD. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dweck CS. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis-Psychology Press
- Farasatkah M. (2016). Emerging Developments in Culture and Class Space of University and its Impact on Teaching; Reflection on Five Generations of Students and Teachers. *Research in Teaching*, 4(2), 1-29. (In Persian).
- Farasatkah M. (2017). From time to time, the university in Iran: Contemporary and critical perspectives on university research, science studies, and higher education. Tehran, Aghah Publishing,. (In Persian).
- Ferrari JR., Johnson JL., & McCown WG. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Goroshit M, & Hen M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 40(5), 2490-2498.
- Grund A, & Fries S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130.
- Hazan-Liran B. (2023). Does Procrastination Have a Cultural or a Neurological Source? Evidence of its Mediating Role in the Relationship Between Psychological Capital and Academic Adjustment. *American Journal of Health Behavior*, 47(2), 306-320.
- Hofstede G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 1-26.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual differences*, 43(1), 167-178.
- Ilanloo H, Ahmadi S, ZahraKhar K., & Gómez-Benito J. (2022). The effectiveness of metacognitive group counseling on internet addiction and academic procrastination of students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 9(2), 131-145. (In Persian)
- Jokar B., Delavarpour, M. (2007). The relationship between educational procrastination and advancement goals, *New Educational Ideas Journal*, 3 (3 and 4), 61-80. (In Persian)
- Kathleen E, & Basaria D. (2021). The relationship between perfectionism and academic procrastination in college students learning online due to the covid-19 pandemic. In *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities (ICEBSH 2021)* (pp. 1197-1204). Atlantis Press.

- Khanifar H, Zarvandi N. (2010). Qualitative Research: A Novel Approach in Management Studies. *Strategy*. 19(54), 243-256. (In Persian)
- Kidd C, Palmeri H, & Aslin RN. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition*, 126(1), 109-114.
- King RB, & McInerney DM. (2014). Culture's consequences on student motivation: Capturing cross-cultural universality and variability through personal investment theory. *Educational psychologist*, 49(3), 175-198.
- Klingsieck KB. (2013). "Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait," *European Psychologist*, 18 (1), 24-34.
- Korstange R, Craig M., & Duncan MD. (2019). Understanding and addressing student procrastination in college. *Learning Assistance Review*, 24(1), 57-70.
- Kurtovic A, Vrdoljak G, & Idzanovic A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-26.
- Lam KKL, & Zhou M. (2022). Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 597-621.
- Lian Y, Xiao J, Wang Q, Ning L, Guan S, Ge H., ... & Liu J. (2014). The relationship between glucocorticoid receptor polymorphisms, stressful life events, social support, and post-traumatic stress disorder. *BMC psychiatry*, 14, 1-10.
- Litalien D, Guay F, & Morin AJS. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41, 1-13
- Lu D, He Y, & Tan Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(719425), 1-15.
- Lynch MF, Salikhova NR, & Salikhova A. (2018). Internal motivation among doctoral students: Contributions from the student and from the student's environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 255- 272.
- Mansouri K, Ashouri A, Gharraee B, Farahani H. (2021). Prediction of decisional procrastination based on fear of failure, self-compassion and intolerance of uncertainty in students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*; 8 (4) :51-62. (In Persian)
- Neff KD, Hsieh YP, & Dejjterat K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287.
- Neff KD, Kirkpatrick KL, & Rude SS. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- Noori Nigjeh R, Azad Yekta M, Jomehri F. (2025). Compilation of students' academic performance model based on personality traits and academic involvement with the mediation of self-efficacy and academic motivation. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*; 11 (6) :18-34. (In Persian)
- O'Brien WK. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston
- ÖZBERK EH, & KURTÇA TT. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis.

- International Journal of Psychology and Educational Studies, 8(3), 150-160
- Przepiórka A, Błachnio A, & Siu NYF. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiology international*, 36(8), 1025-1035.
- Putwain DW, Wood P. (2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic buoyancy, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 83 (101691), 1-9.
- Ryan RM, & Deci EL. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (171-196). New York, NY: Routledge
- Saldaña J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications
- Samri E, Yemeni Dozi Sorkhabi M, Salehi-Omran I, & GeraiNejad Gh. (2014). An examination and identification of the factors influencing the process of 'academic development' in public universities of Iran. *Educational Planning Studies*, 2(4), 67-100. (In Persian)
- Schunk DH, & DiBenedetto MK. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Shabani Varaki B. (2006). Transcendental realism and false dualism in educational research. *Journal of Educational Innovations*, 6(2), 65-86. (In Persian)
- Solomon LJ, & Rothblum ED. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.
- Spradley JP. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Strauss AL, & Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory: Procedures and Technique* (2nd Edition); Sage publication.
- Svartdal F, Dahl TI, Gamst-Klaussen T, Koppenborg M and Klingsieck KB. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11(540910), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2020.540910
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67.
- Wao H, & Onwuegbuzie AJ. (2011). A mixed research investigation of factors related to time to the doctorate in education. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 115-134.
- Yeganeh, H., & Su, Z. (2007). Comprehending core cultural orientations of Iranian managers. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 14(4), 336-353. (In Persian)