Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry
Vol/12/ No.2 .2025
Page :48-66

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

**Somaie Ghiasi**[1], **Hamid Khanipour**[2], **Fereadoun Yaryari**[3], **Reza Azimi**[4]

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.

[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت
سال دوازدهم شماره . ۲، ۱۴۰۴
صفحات: ۶۶-۴۸

# 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 روان شناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران.
۴. استادیار، گروه مطالعات اجتماعی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

**تاریخ دریافت مقاله:** ۱۴۰۲/۱۱/۰۹ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۴۰۳/۰۲/۱۶

## 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 راثبلوم، 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.

**واژه های کلیدی:** اهمال‌کاری، نظریه داده بنیاد، انگیزش، اراده، فرهنگ

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی کردستان محفوظ است.

[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

## 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[1]، ۲۰۲۳). در چند دهۀ 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، محدودیت-های 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[2] 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[3]، 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[4]،۲۰۱۶؛ اوزبرک و کورچا[5]، ۲۰۲۱). برآوردها حاکی از این هستند که ۷۰٪ دانشجویان تحت تأثیر اهمال‌کاری هستند (گروشیت و هن[6]، 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[7]، ۲۰۲۳)؛ بنابراین عجیب نیست که بین ۶۰٪ (سولومون[8]و روثبلوم[9]، ۱۹۸۴) تا ۹۵٪ (ابرین[10]، 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[11]، ۲۰۱۲). اغلب این پژوهش‌ها به بررسی متغیرهای روان‌شناختی دخیل در اهمال‌کاری پرداخته‌اند و آن را بیشتر به مشکل فرد اهمال‌کار در خود تنظیمی[12] نسبت می‌دهند (گراندو فرایز[13]، ۲۰۱۸) و کمتر به عوامل موقعیتی و زمینه‌ای توجه

[1] Putwain & Wood
[2] procrastination
[3] Ferrari, Johnson & McCown
[4] Klingsik
[5] ÖZBERK & KURTÇA
[6] Goroshit & Hen
[7] Ahmed, Bernhardt & Shivappa
[8] Solomon
[9] Rothblum
[10] O'Brien
[11] Cao
[12] Self-regulation
[13] Grund & Fries



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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 (خنیفر 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 مهارت های ارادی[۲] را در اهمال‌کاری بررسی کرده‌اند (به عنوان مثال؛ پرزپیورکا، بلاچینو. سیو[۳]، ۲۰۱۹؛ کورتویک، وردولیجاک، 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 باورهایی وجود دارند که مشخص می‌کنند در آن فرهنگ خاص، چه چیزی مهم است و احتمالا 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 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) می تواند خلأ نظری تبیین اهمال‌کاری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و احتمالا 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 کربین[۹]، ۱۹۹۰) است. جامعه این مطالعه تمامی دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در راستای نمونه‌گیری هدفمند، اطلاعیه‌ای در مورد هدف پژوهش حاضر در شبکه‌های اجتماعی مجازی (اینستاگرام، تلگرام و واتس-اپ) 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

[1] motivational
[2] volitional
[3] Przepiórka, Błachnio & Siu
[4] Kurtovic, Vrdoljak & Idzanovic
[5] culture
[6] King & McInerney
[7] emic
[8] sysmtematic grounded theory
[9] Strauss & Corbin



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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 نمونه-گیری از معیار اشباع[1] (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 داده-ها، نمونه‌گیری تا ۲ نفر بعد نیز ادامه یافت. بر اساس دستورالعمل نسخه نظام‌مند نظریه داده بنیاد (کرسول و کرسول[2]، 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 حاصل‌شده در چهارچوب یک مدل پارادایمی (که دارای ۶ مؤلفه معین است: پیشایندها، شرایط بافتی، شرایط مداخله‌گر، پدیده اصلی، راهبردها و پسایندها) برچسب‌گذاری 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 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 پدیدایی اهمال‌کاری و نحوه تعامل انگیزش، اراده و ارزش‌های فرهنگی تنظیم شدند. مصاحبه‌ها به‌صورت 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 به‌دست‌آمده و تحلیل مصاحبه اول انجام می‌شد و این‌طور 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 شناسایی‌شده 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 (سالدنا[3]، ۲۰۱۳)، ۲) راهنمای کدگذاری بر اساس

1 saturation
2 Creswell and Creswell
3 Saldaña



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]
[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

سؤالات پژوهش و ۳) یادداشت نویسی تحلیلی[1] بود. براین اساس ابتدا مصاحبه کدگذاری آزاد شد، سپس محوری و انتخابی. نمونه‌های نقل‌قول‌های 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 کوربین (۱۹۹۰) استفاده شد و عناصر مرتبط با شرایط علی[2]، شرایط بافتی[3]، شرایط مداخله‌گر[4]، راهبردها[5]، پسایندها (پیامدها[6]) 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 مؤلفه های مدل پارادایمی شناسایی شد.

## ابزار

### ۱. *مصاحبه نیمه ساختاریافته*[7]

برای تدوین سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته 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 (اسپرادلی[8]، 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، مجددا به مصاحبه‌های قبلی، یادآورها[9] و نمودارهای حاصل از آن‌ها مراجعه می‌شد و کدگذاری‌های قبلی مورد ارزیابی مجدد و اصلاح قرار می‌گرفت. در انتها، بعد از پایان تحلیل و کدگذاری کل مصاحبه‌ها، مجددا 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 اهمال‌کاری* – *نسخه دانشجو*[10]

(سولومون و راثبلوم، PASS)

این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی، در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیمسالی 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 اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری 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
9memo
10 Procrastination Assessment Scale-Student



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]
[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

(سولومون و راثبلوم، به نقل از ایلانلو، احمدی، زهراکار، گومز بنیتو[1]، 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 اهمال‌کاری 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، پسایندها (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 برچسب 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، اهمال‌کاری را به فرآیندی خود ناتوان ساز مبدل می‌کند و اوضاع را دشوارتر و غیرقابل‌کنترل‌تر می‌نماید. به عنوان مثال شرکت‌کنندهٔ M در خصوص اهمال‌کاری 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



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

مثال شرکت‌کنندهٔ E بیان می کرد که «من اگر درس نخونم و دانشجو نباشم زندگی واقعا ارزش و معنی‌اش رو از دست می‌ده، درس برای من معنی و انگیزه‌ی زندگیه. پس حتی اگر ۱۰ تا دیگه مقطع تحصیلی هم وجود داشت من تا تهش می‌رفتم. وقتی درس نخونم احساس پوچی می کنم».

شرایط بافتی عبارتند از: مدرک‌گرایی، ادراک *نابرابری، فرهنگ دخالت‌گری، فرهنگ منفعت‌طلبی در آموزش عالی*. مقوله‌های این بخش تحت برچسب مفهومی مشترک «*ارزش‌های فرهنگی ضد مراقبتی*» قرار دارند. این مقوله‌ها اغلب به عنوان فرایندهایی بودند که وقتی سؤالات مرتبط با ارزش‌های فرهنگی پرسیده می‌شدند بیان شدند. دلیل انتخاب عنوان فرهنگ ضد مراقبتی این است که فصل مشترک عناصر تشکیل دهنده این بخش به نحوی با مادی شدن فرهنگ، قضاوت‌گری بالای فرهنگی ایرانیان، کالایی شدن پایان‌نامه و دانشجوی تحصیلات تکمیلی برای دانشگاه، تسلط فرهنگ بازار بر دانشگاه، ایجاد روحیه منفعت‌طلبی بالا در دانشگاه‌ها و رواج بی تفاوتی به سرنوشت مشترک ارتباط دارد. برای بیان می کرد که؛ «من اگر بخوام Aمثال مشارکت‌کننده درس بخونم و در رشتهٔ تحصیلیم پیشرفتی داشته باشم، انگار کاری بی‌ارزش دارم انجام می‌دم که مانع ایفای نقش‌های خانوادگی دیگه‌ایه که دارم؛ اما همسرم به راحتی می‌ره توی اتاق، در رو می بنده و به پیشرفتش می‌رسه! و این اشتباه جامعه ماست که چنین فرهنگی رو داره، آخرش اسم من هم می گذاره اهمال‌کار!». یا شرکت کننده Hاظهار می کرد که؛ «توی دانشگاه، حتی توی خود آموزش به من می گفتن که فقط یه چیزی بده بره، مقاله از توش دربیاد و این برای من ناراحت‌کننده بود چون من تلاش می کردم یک خلاء در اجتماع رو حل کنم و داشتم به خاطرش می‌جنگیدم، بعد می‌دیدم که اینها فقط دنبال مقاله و خلاص شدن از شر منه!»

شرایط مداخله‌گر که بیانگر شرایط عام و کلان دخیل در اهمال‌کاری تحصیلی بودند عبارت‌اند از: *وضعیت دانشگاه، مشکلات اقتصادی و اجتماعی* که تحت برچسب مشترک «*آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش*» قرار گرفتند. این عوامل مداخله‌گر در سطحی دورتر از عوامل بافتی قرار دارند و شامل نقش کلان‌نهادهایی در جامعه است که رفتار اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دادند مانند نهاد دانشگاه، نهاد اقتصاد، نهاد سیاست؛ مانند شرکت‌کننده 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 مثلا تو چقدر بی خیالی، اخراج می‌شی، نمی‌رسی تموم کنی. یه جور که با خودم گفتم غلط کردم اومدم» که حاکی از تسلط فضای نا ایمن در دانشگاه است. از طرفی آنچه در مصاحبه‌ها بیان شد اشاره به کاهش قدرت ساختارهای اجتماعی و نهادهای تنظیم‌کننده انگیزش و اراده دارد؛ مانند شرکت کنندهٔ 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 کنندهٔ 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 می‌بینم 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 مداخله‌گر اتخاذ می‌کنند یعنی روش‌هایی که دانشجویان با تجربه اهمال‌کاری برای کنار آمدن با شرایط علی مختلف در پیش می‌گیرند. بر اساس آنچه از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد، چهار دسته راهبرد کلی (چهار مقوله میانی) اکتشاف شد: *راهبردهای کاهش تنش، راهبردهای*



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

*جبرانی، راهبردهای محافظت‌کننده از خودپنداره و راهبردهای غیراخلاقی پژوهشی.* این مقوله‌ها تحت برچسب مفهومی «*راهبرهای 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 Dکاهش تنش می‌رود مثلا 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 Kشرکت کننده حتی یکماه آخر رو وقت بگذارم، نتیجه ای 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 می کنم به تمیز کردن و Aشرکت کننده برق انداختن خونه یا چند وقت تمام وقت و انرژیم رو می گذارم برای پختن غذاهای جدید و خوشمزه که مورد علاقهٔ 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: *آشفتگی هیجانی، آسیب‌های خانوادگی و تغییر نگرش به دانشگاه و تحصیل.* این مقوله‌ها تحت برچسب مفهومی «*آسیب‌های اهمال‌کاری تحصیلی*» قرار گرفتند. آشفتگی هیجانی ناظر به احساسات و هیجانات منفی حاصل از اهمال‌کاری تحصیلی است که موارد مختلفی از جمله احساس فشار، تحریک‌پذیری، احساس ملال، خود سرزنشی و ... را در بر می‌گیرد. به عنوان مثال شرکت‌کنندهٔ A می‌گوید: «همه چیز روی شونه‌م 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 شرکت‌کنندهٔ 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 نمیاد. 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 شرکت کنندهٔ R این‌طور اظهار می‌کند: «*باور داشتم به اینکه ادامه تحصیلم من رو رشد می‌ده؛ اما حالا می‌بینم تبدیل شده به یک منبع آسیب تمام نشدنی*».

گزارش‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی و روابط میان این تجارب (مقوله ها 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 غالبا منفی همراه است و برخی مانند شرکت کننده F آن را به عنوان «*سرطانی که نه می‌کشه نه درمان می‌شه*» یا مانند شرکت‌کننده J به عنوان «*بختک*» یاد می‌کنند. سپس، افراد اهمال‌کار در بستر تجارب رفتارمند مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی آسیب زا 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



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

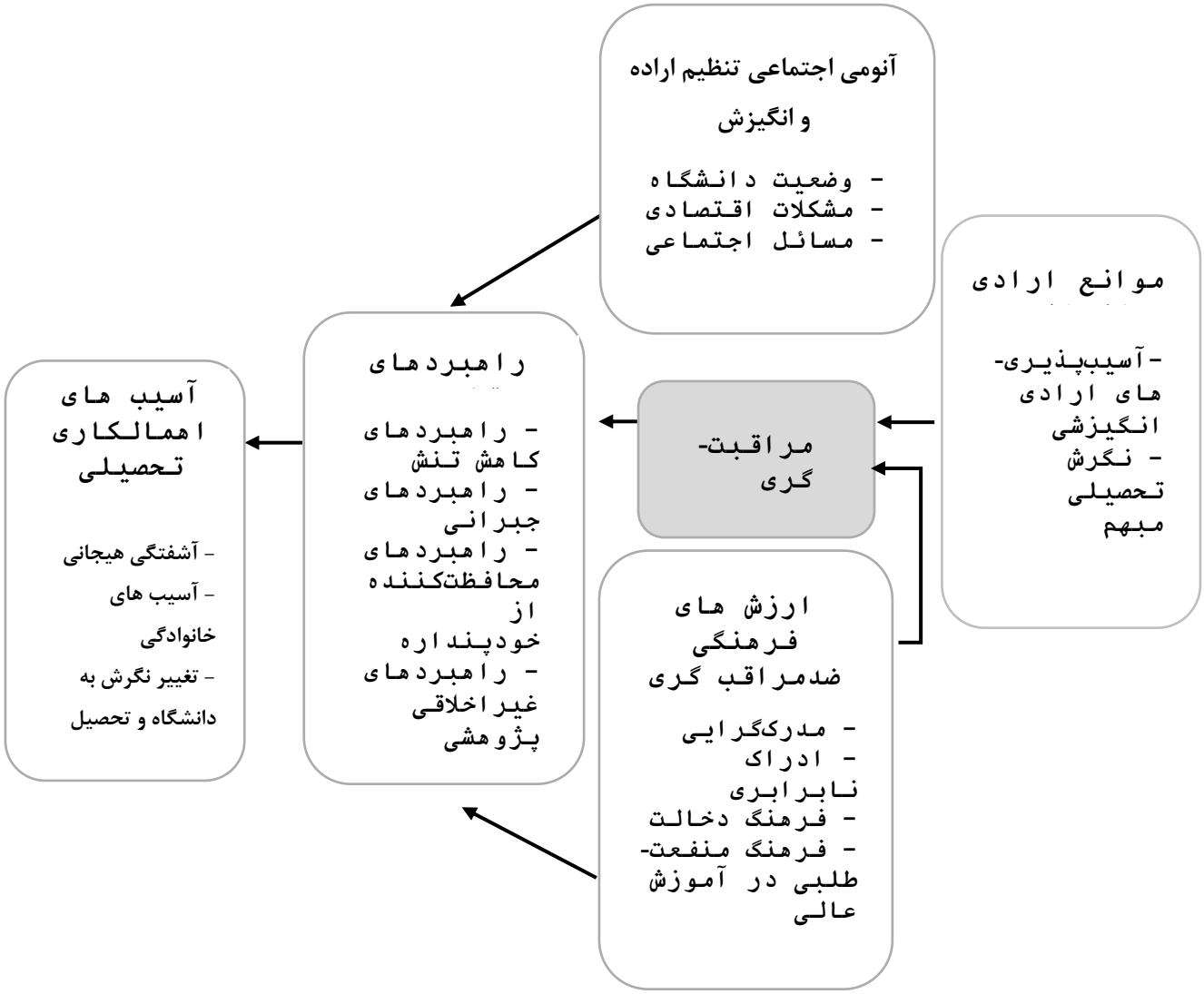
شرایط خرد و کلان افراد برای کنار آمدن به شرایط متوسل به راهبردهای بقای خود می‌شوند که برخی از آن راهبردها آگاهانه و برخی ناآگاهانه است. با در نظر داشتن این مسیری که افراد اهمال‌کار در رویارویی با تکالیف تحصیلی طی می‌کنند لازم است مفهومی انتزاع شود که بیانگر مقوله مرکزی (پدیده اصلی) تجربه این افراد باشد. 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 میانهٔ 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 چرخهٔ باطل اهمال کاری، خودسرزنشی، 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 پدیدهٔ مرکزی در مدل داده بنیاد پژوهش حاضر است. منظور از عدم مراقبتگری در تجربه زیستهٔ 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.



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]




**نمودار ۱. مدل پارادایمی نظریه داده بنیاد در مفهوم‌سازی «اهمال‌کاری تحصیلی» در دانشجویان تحصیلات تکمیلی**

## بحث

هدف این پژوهش شناسایی نحوه شکل‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر اساس فهم نحوه ارتباط فرایندهای انگیزشی، ارادی و ارزش‌های فرهنگی بود.بررسی مطالعات در این زمینه نشان می دهد اهمال‌کاری تحصیلی را یا نوعی نقص در مهارت‌های یادگیری به حساب آورده‌اند (هاول و واتسون[1]، ۲۰۰۷) یا

[1] Howell, Watson



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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 اهمال‌کاری بودند نشان داد صرفا نمی‌توان این پدیده را فقط نوعی نقص در یادگیری یا نقص تنظیم هیجان برشمرد و توجیه مسائل بافتاری و ارزش‌های فرهنگی می‌تواند زاویه دید دقیق‌تری درباره این پدیده به دست دهد.

در پژوهش حاضر، پنج خوشه مقوله‌ای ظاهر شد که شامل موانع ارادی انگیزشی، ارزش‌های فرهنگی ضد مراقبت‌گری، آنومی اجتماعی تنظیم اراده و انگیزش، راهبرهای بقای خود و آسیب های اهمال‌کاری تحصیلی بود. خوشه‌ی مقوله‌ای که در پژوهش حاضر به عنوان پیشایند استخراج گردید موانع ارادی انگیزشی بود که شامل دو دستهٔ کلی از عوامل به شرح زیر است؛ *آسیب-پذیری‌های ارادی انگیزشی* و *نگرش تحصیلی مبهم*. در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره کرد که اهمال‌کاری شکست در انگیزش یا اراده است که با جنبه-های انگیزشی (مانند، انگیزش درونی و بیرونی، خودتعیین‌گری، جهت‌گیری هدف، منبع کنترل، خودکارآمدی) و جنبه‌های ارادی رفتار (مانند، خودکنترلی، کنترل عمل، مشکلات در اراده، راهبردهای یادگیری، مدیریت زمان) ارتباط دارد (کلینگ‌سیک[1]، ۲۰۱۳؛ نوری، آزاد یکتا و جمهری، ۱۴۰۳)؛ اما این نقص-های ارادی و انگیزشی آنجا می‌تواند فرد را به یک اهمالکار واقعی تبدیل کند که فرد پس از شکست‌هایی که ماحصل این نقایص هستند، نگرشی مشفقانه به خود نداشته باشد. شخص مشفق به خود، مشکلات، ضعف ها و کاستی‌ها را دقیق می‌بیند؛ اما به جای انتقاد از خود و تندخویی با مهربانی و شفقت واکنش نشان می‌دهد (نف، کیرکپاتریک و رود[2]، ۲۰۰۷). همچنین افراد با شفقت نسبت به خود، انگیزه درونی بیشتری را در محیط‌های تحصیلی نشان می‌دهند، ترس کمتری از شکست دارند و توانایی بیشتری برای مقابله و پذیرش بازخورد منفی دارند (نف، هسیه و دیجیترات[3]، ۲۰۰۵).

در توضیح نقش *نگرش تحصیلی مبهم* می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی[4]، ۲۰۰۹) اشاره کرد. در نظریهٔ خودتعیین‌گری، انواع انگیزه را در پیوستاری از بیرونی به درونی برشمرده است که هرکدام پدیدارشناسی و پویایی منحصر به فرد خود را دارند. یک گزاره مهم نظریه خودتعیین‌گری این است که تنظیمات درونی‌تر (انجام رفتاری که شخص کاملا آن را تأیید می-کند) نتایج مثبت‌تری نسبت به اشکال کمتر درونی ایجاد می‌کند (رفتاری که به دلیل فشارهای داخلی یا دلایل بیرونی انجام می شود) (لیتالین، گای و مورین[5]، ۲۰۱۵). این دیدگاه توسط چندین مطالعه به عنوان چارچوبی مناسب برای بررسی فرآیند انگیزشی دانشجویان دکترا شناسایی شده است (لینچ، سالیکووا و سالیکووا[6]، ۲۰۱۸؛ ون روجت، فوکنس برونسیما و جانسن[7]، ۲۰۱۹). در خصوص ارتباط عوامل انگیزشی و عدم مراقب‌گری در مدل این پژوهش (شکل ۱) این طور می‌توان تبیین نمود

[1] Klingsieck

[2] Kirkpatrick & Rude
[3] Hsieh & Dejitterat
[4] Ryan & Deci
[5] Morin
[6] Lynch, Salikhova & Salikhova
[7] van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Jansen



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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[1]، 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 نگرش های مبهم تحصیلی به ویژه در تحصیلات تکمیلی که وضعیت دشوارتر و نیازمند خودتنظیمی بیشتری است، مشکل‌ساز می شود و زمینه اهمال‌کاری را به وجود دارد. از جهت ارتباط با ادبیات روانشناسی در این زمینه می‌توان به نظریه تکالیف زندگی (کانتور[2] 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 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 تجربهٔ آن، در سایر جوامع و فرهنگ‌ها برخی مطالعات صورت گرفته است (اسوارتدال، داهل، گامست کلاسن، کوپنبورگ و کلینگسیک[3]، ۲۰۲۰؛ هازان لیران[4]، ۲۰۲۳؛ لو، هی و تان[5]، ۲۰۲۲؛ لام و ژو[6]، 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*

[1] Dweck
[2] Cantor
[3] Svartdal, Dahl, Gamst-Klaussen, Koppenborg & Klingsieck
[4] Hazan-Liran
[5] Lu, He & Tan
[6] Lam & Zhou



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]
[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

*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[1] و همکاران، ۲۰۱۳). علاوه بر این یکی از نکات مهمی که در بحث اراده و خودتنظیمی مطرح است؛ ولی کمتر به آن توجه می شود 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 اهمال‌کار 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 دیبندتو[2]، 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 اهمال‌کار 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 اهمال‌کار ترجیح می‌دهند به طور کلی تکمیل کارها را به تعویق بیندازند (کورستانگ، کرایگ و دانکن[3]، ۲۰۱۹). همچنین کاتلین و باساریا[4] (۲۰۲۱) پیشنهاد می‌کند که اهمال‌کاری 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 بهینهٔ 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 اهمال‌کاری تحصیلی با چهار زیر مقوله مطرح شدند: *آشفتگی 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

[1] Kidd
[2] Schunk & DiBenedetto
[3] Korstange, Craig & Duncan
[4] Kathleen dan Basaria



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]
[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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 به‌گونه‌ای که فرد انگیزه خود را برای پیگیری کارهای تحصیلی از دست می‌دهد و برای عملکرد تحصیلی ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کند (لیان[1] و همکاران، ۲۰۱۴) و همین امر باعث خواهد شد از عهده کار برنیاید و توانایی های خود را زیر سؤال ببرد.

پدیده مرکزی در این پژوهش «عدم مراقبتگری» بود. منظور از عدم مراقبتگری در تجربه زیستهٔ 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 (هافستید[2]، ۲۰۱۱) همخوانی دارد؛ ارزش فرهنگی که با جامعه ایرانی همخوانی دارد(یگانه و سو[3]، 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 (کوکران، ولترز و ویسنر[4]، 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 آنوئیگبوزی[5]، 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[6]، ۲۰۲۲). روسای کمیته‌ی رساله یا سرپرستان دوره‌ی دکتری که قابل دسترس، مفید و ارائه دهنده‌ی راهنمایی هستند، در فرآیند تکمیل نقش داشته‌اند (وائو و آنوئیگبوزی، 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 صرفا مساله‌ای انگیزشی

[1] Lian
[2] Hofstede
[3] Yeganeh , Su
[4] Corkin, Wolters & Wiesner
[5] Wao & Onwuegbuzie
[6] Clark & Farmer



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]
[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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 مراقبت گری است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می توان به نبود نظر اعضای هیات علمی دانشگاه ها در باره علل اهمال کاری، نداشتن دسترسی به دانشجویان در طول زمان برای بررسی پایداری پیامدها و عدم بررسی افراد اهمال کار با اختلالات همبود، اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده روایی این مدل با گروه اعضای هیات علمی نیز بررسی شود و علل اهمال کاری 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 هیچ‌کدام از نویسندگان این مقاله با افراد یا دستگاه و نهاد خاصی تعارض منافعی برای انتشار این مقاله ندارند. مقاله حاضر فاقد حمایت مالی از مرکز یا نهاد خاصی بوده 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



[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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

Farasatkhah 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).

Farasatkhah 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, Zahrakar 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.

[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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, & Dejitterat 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.

[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]

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)

[ Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-11-10 ]

[ DOI: 10.32598/shenakht.12.2.48 ]