

Sociological Analysis of Academic Procrastination among Graduate Students from the Perspective of Faculty Members: (A Case Study of Shahid Chamran University of Ahvaz)

Tayebeh. Nikvarz¹, Masoumeh. Bagheri^{2*}, Ali. Boudaghi³, Marziyeh. Shahryari⁴

¹ Instructor, Department of Social Sciences, Faculty of Law and Social Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

² Associate Professor Department of Economy and Social Sciences Faculty, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

³ Assistant Professor Department of Economy and Social Sciences Faculty, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

⁴ Assistant Professor Department of Sociology and Social Sciences Faculty, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

* Corresponding author email address: m.bagheri@scu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Nikvarz, T., Bagheri, M., Boudaghi, A., & Shahryari, M. (2025). Sociological Analysis of Academic Procrastination among Graduate Students from the Perspective of Faculty Members: (A Case Study of Shahid Chamran University of Ahvaz). *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(3), 35-54.



© 2025 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

The factors and processes influencing academic procrastination can be analyzed across a wide range of disciplines, including sociology. While this phenomenon has been extensively studied in psychology, the sociological aspects of academic procrastination, despite their relevance, have been largely overlooked. This study adopts a grounded theory approach to provide a sociological analysis of academic procrastination among graduate students. The participants included 15 faculty members from Shahid Chamran University of Ahvaz, selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth interviews and analyzed using three stages of coding: open, axial, and selective. Findings revealed that factors such as poor academic literacy, inefficient educational structures, teaching methods, academic alienation, misaligned socialization processes, unpredictability of conditions, and individual psychological traits act as causal conditions for academic procrastination. Intervening conditions included academic deviance, stereotypical beliefs, and familial support, while contextual conditions encompassed online education, student-teacher ratios, environmental factors, and students' socioeconomic status. In response to students' procrastination, educational system employed facilitative, strict, and follow-up strategies. The consequences of academic procrastination included improved academic performance for some, normalization and perpetuation of procrastination, and the formation of an "academic proletariat."

Keywords: Academic Procrastination, Grounded Theory, Graduate Students, Sociology of Higher Education



تحلیل جامعه‌شناختی اهمال کاری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از

دیدگاه استادان؛ مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز

طیبه نیک‌ورز^۱، معصومه باقری^۲، علی بوداقتی^۳، مرضیه شهریار^۴

۱. مربی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
۳. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: m.bagheri@scu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

نیک‌ورز، طیبه، باقری، معصومه، و بوداقتی، علی. (۱۴۰۴). تحلیل جامعه‌شناختی اهمال کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی از دیدگاه استادان؛ مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳۱(۳)، ۵۴-۳۵.

عوامل و فرایندهای تأثیرگذار بر اهمال کاری دانشگاهی را می‌توان در طیف متنوعی از موضوعات از جمله جامعه‌شناسی تحلیل کرد. این پدیده تا کنون در حوزه روانشناسی مطالعه شده است و علی‌رغم اینکه برخی عوامل اجتماعی بر بروز آن مؤثر هستند، در حوزه جامعه‌شناسی از بررسی آن غفلت شده است. این پژوهش با رویکرد نظریه‌ی زمینه‌ای، به تحلیل جامعه‌شناختی اهمال کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۵ عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز بودند که به‌صورت هدفمند و تا اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق گردآوری و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که عواملی مانند ضعف سواد دانشگاهی، ساختار ناکارآمد آموزشی، شیوه‌ی تدریس استاد، بیگانگی دانشگاهی، جامعه‌پذیری تربیتی غیرمنطبق، شرایط پیش‌بینی ناپذیر، ویژگی‌های فردی و روانشناختی به‌عنوان شرایط علی بر اهمال کاری تأثیرگذار است. شرایط مداخله‌گر شامل کجروی دانشگاهی، باورهای قالبی و حمایت خانوادگی و شرایط زمینه‌ای شامل مجازی شدن آموزش، سرانه دانشجوی، شرایط اقلیمی و زیست‌محیطی و پایگاه اقتصادی-اجتماعی دانشجویان است. در مقابل اهمال کاری دانشجویان نظام آموزشی از راهبردهای تسهیل‌گرایانه، سخت‌گیرانه و پیگیرانه استفاده می‌کند. پیامدهای این پدیده شامل تقویت عملکرد تحصیلی، عادی‌سازی اهمال کاری و بازتولید آن در جامعه و شکل‌گیری پرولتاریای دانشگاهی است.

کلیدواژه‌گان: اهمال کاری دانشگاهی، نظریه‌ی زمینه‌ای، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، جامعه‌شناسی آموزش عالی.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

آموزش عالی به‌عنوان مهم‌ترین دوره آموزش تخصصی، مسئولیت‌های زیادی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع برعهده دارد. ظهور دانشگاه‌های نسل چهارم و تأکید بر مسئولیت‌های اجتماعی و توسعه منطقه‌ای، به وضوح نیاز به کیفیت آموزشی و پژوهشی را در دانشگاه‌ها نمایان می‌سازد. این دانشگاه‌ها با هدف ارتقای مداوم کیفیت، به دنبال پاسخ به نیازهای مبرم جامعه و چالش‌های محیطی عصر حاضر هستند (Ahmadian Chashemi et al., 2021). اما یکی از چالش‌های جدی پیش روی آموزش عالی، پدیده اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است که می‌تواند عملکرد آموزشی و موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر در شروع و تکمیل وظایف تحصیلی، اجتناب یا تأخیر عمدی در انجام دادن تکالیف، با وجود آگاهی از پیامدهای منفی آن، اشاره دارد. سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) سه حوزه مهم در اهمال‌کاری تحصیلی را آمادگی برای امتحانات، انجام دادن تکالیف درسی و آماده کردن سیمینارها یا مقالات پایان‌ترم می‌دانند. تحقیقات نشان می‌دهد که عوامل مختلفی در بروز اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر است. این عوامل شامل بی‌علاقگی به انجام دادن وظایف، ترس از شکست، تعیین نکردن برنامه مطالعاتی مشخص، کاهش خودکارآمدی، کاهش انگیزه، مشکلات در مدیریت زمان، استفاده آسیب‌زا از رسانه‌های اجتماعی و اعتیاد به اینترنت می‌شود (Melgaard et al., 2022; Raiisi & Riyassi, 2022; Serrano et al., 2022; Steel, 2007; Tamadoni et al., 2010). همچنین اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر نامطلوبی بر تعامل و یادگیری (Kandemir, 2014)، پیشرفت و تأخیر در دستیابی به اهداف، کاهش کیفیت آموزش، انومی علمی و ترک تحصیل دارد. در سطح فردی، با افزایش استرس، کاهش بهزیستی و کیفیت زندگی (Sharp et al., 2017)، سلامت جسمانی و ذهنی (Liu et al., 2020) را به خطر می‌اندازد و انجام دادن برخی اعمال ناسالم از جمله اعتیاد (Hussain & Sarwat, 2010) را به دنبال دارد. از آنجا که مرجعیت اصلی تولید دانش و دستیابی به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی یک جامعه برعهده دانشگاه‌هاست و دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌عنوان عاملان اصلی در این فرایند شناخته می‌شوند، هرگونه بی‌توجهی به مسئله اهمال‌کاری دانشگاهی و نادیده گرفتن عوامل زمینه‌ساز آن می‌تواند به هزینه‌های زیادی در سطوح فردی، سازمانی و اجتماعی منجر شود و در خلال زمان به سایر موقعیت‌های مکانی تسری پیدا کند و به تهدیدی برای فرهنگ یک جامعه تبدیل شود. زیرا موضوعات اجتماعی-فرهنگی برخلاف سایر آسیب‌های اجتماعی، تخریب‌آنی ایجاد نمی‌کند، اما در طول زمان می‌تواند بر پیشرفت جامعه تأثیر بگذارد (Fazeli, 2018). تحقیقات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که درصد بالایی از دانشجویان در طول دوره تحصیلی خود با چالش اهمال‌کاری مواجه هستند. این مشکل در جوامع مختلف به نسبت‌های ۲۷ تا ۹۵ درصد گزارش شده است (Balkis & Duru, 2017; Özer & Saçkes, 2011). پژوهش‌های خارجی نشان می‌دهند که بیش از ۵۰ درصد دانشجویان به‌طور مداوم کارهایشان را به تعویق می‌اندازند (Solomon & Rothblum, 1984) و در برخی موارد، این میزان به بالای ۹۰ درصد نیز می‌رسد (He, 2017; Tamadoni et al., 2010). در ایران نیز سطح اهمال‌کاری دانشجویان پیوسته در حال افزایش است (Azizzadeh Forouzi et al., 2016; Khajedadmira et al., 2016; Raiisi & Riyassi, 2022; Roshanzadeh et al., 2022) و به وضوح در رخدادهای مختلفی مانند افزایش سنوات تحصیلی، بی‌رغبتی به کلاس و محتوای آموزشی، غیبت‌های ناموجه، طولانی شدن فرایند تکمیل پایان‌نامه، موکول کردن مطالعه دروس به شب امتحان، افزایش اشتباهات در انجام دادن تکالیف و فرایند یادگیری مشهود است (Zokaei & Esmaili, 2015). موردکاوی‌ها نشان می‌دهد که فضای دانشگاهی در ایران در حال عبور از نخبه‌گرایی آکادمیک است (Farasatkhan, 2016). همچنین با توجه به حساسیت نظری برآمده از منابع و متون در خصوص اهمال‌کاری دانشگاهی، به‌عنوان پژوهشگر مسائل اجتماعی بر آن شدیم تا با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و در بافت اجتماعی دانشگاه شهید چمران اهواز به بررسی این مسئله بپردازیم. در بررسی‌های





اخیر دانشگاه، به نظر می‌رسد که فقط دو سوم دانشجویان در زمان تعیین شده در مقررات آموزشی تحصیلات خود را به پایان می‌رسانند^۱. از آنجایی که در کنار تأخیر زمان فارغ‌التحصیلی، دانشجویانی که از انگیزه بالایی نیز برخوردارند، در برهه‌ای از زمان ممکن است درخصوص برخی وظایف به اهمال‌کاری بپردازند، اهمیت بررسی علمی چرایی و چگونگی وجوه این مسئله را ضروری می‌کند. همچنین به نظر می‌رسد که عوامل شخصیتی و روانی تنها بخشی از اهمال‌کاری دانشجویان را توضیح می‌دهد و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، محیطی و سازمانی در کنار عوامل فردی می‌تواند به میزان زیادی رفتار یادگیرنده را تحریک یا واسطه کند (Steel & Klingsieck, 2016). هدف پژوهش حاضر شناسایی سایر متغیرهایی است که خارج از کنترل فرد است و موجب اهمال‌کاری می‌شود. تا کنون مطالعه جامعه‌شناختی مشابهی که دربردارنده مفهوم اهمال‌کاری دانشجویان در ایران باشد و از منظر پژوهشی به دنبال کشف تجربه‌های خاص گروه استادان در ارتباط با دانشجویان باشد، انجام نشده است. لذا، هدف اصلی این مقاله شناخت، کشف و توسعه ادبیات نظری اهمال‌کاری دانشجویان در حیطه جامعه‌شناسی از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه (شهید چمران اهواز) است تا دریابیم از چشم‌انداز جامعه‌شناختی چه عواملی بر بروز پدیده اهمال‌کاری دانشجویان مؤثرند؟ استادان چه راهبردهایی را در مقابل این پدیده اتخاذ کرده‌اند و راهبردهای آن‌ها چه پیامدهایی به بار آورده است؟

پیشینه‌ی تجربی

اهمال‌کاری از جمله موضوعات بین‌رشته‌ای است که در حوزه‌های روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت، اقتصاد، علوم اجتماعی، بهداشت و تاریخ قابل طرح است (Parfenova & Romashova, 2020) که در جدول ۱ به برخی از آن‌ها که بیشترین نزدیکی را به موضوع مورد بررسی دارند، اشاره شده است.

جدول ۱

پیشینه‌ی داخلی و خارجی مرتبط با پژوهش

محقق / محققین	سال انتشار	روش	جامعه مورد مطالعه	یافته‌ها
داخلي روشن‌زاده، همکاران	۱۴۰۱ و	پیمایش	دانشجویان شهرکرد	بین اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.
قره‌آغاجی و همکاران	۱۳۹۸	داده بنیاد	دانش‌آموزان متوسطه تبریز	نگرش ابزاری به یادگیری، ضعف در برنامه‌ریزی، ضعف در مدیریت زمان و آگاهی ذهنی پایین به اهمال‌کاری در انجام تکلیف منجر می‌شود. این امر دارای پیامدهای تحصیلی و عاطفی است.
سلیمانی، نارویی، فتاحی، مقدم	۱۳۹۶	پیمایش	دانشجویان شهید باهنر کرمان	استفاده‌ی بیش از اندازه از اینترنت بدون فرهنگ سازی از علل اهمال‌کاری و انواع آن (اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمانی روانی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی) در دانشجویان است.
عنایتی، رستگار تبار	۱۳۹۶	پیمایش	دانشجویان علوم پزشکی مازندران و آزاد اسلامی ساری	بین نگرش دانشجویان به دانشگاه و انتظارات آن‌ها از تحصیلات دانشگاهی و میزان اهمال‌کاری دانشجویان همبستگی معنادار وجود دارد.
فیروزجاییان، شریفی مقدم	۱۳۹۶	پیمایش	دانشجویان دانشگاه مازندران	فقدان نظارت و کنترل در دانشگاه، برنامه ریزی ضعیف و فرهنگ تنبلی در جامعه از جمله عوامل مؤثر در تنبلی اجتماعی دانشجویان است.

^۱براساس گزارش واحد آموزش دانشگاه، نسبت دانشجویان تحصیلات تکمیلی که تا پایان سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ نتوانسته‌اند تحصیلات خود را در موعد مقرر به اتمام برسانند، به دانشجویانی که در همان سال تحصیلی فارغ‌التحصیل شده‌اند، ۴۶/۸۵ درصد است.



میزان اهمال کاری بالاتر از حد متوسط و بیشتر از نوع خستگی جسمانی و روانی بود. همبستگی منفی و معنادار بین میزان اهمال کاری و مدیریت کلاس؛ طراحی و سازماندهی کلاس، رهبری، نحوه ارزشیابی کلاسی، نظارت و کنترل کلاس.	تحصیلات دانشجویان تکمیلی سیستان و بلوچستان	پیمایش	۱۳۹۵	خواجه‌دادمی، ناستی‌زایی، پورقاز
وجود همبستگی منفی و معنادار بین رابطه استاد راهنما و دانشجو و اهمال کاری دانشگاهی.	دانشجویان - چین	پیمایش	۲۰۲۲	خارجی ونگ و همکاران ^۱
کاهش چشمگیر میزان اهمال کاری دانشجویان با میزان اهمال کاری بالا در فعالیت‌های گروهی در مقایسه با فعالیت‌های انفرادی.	دانشجویان - آلمان	پیمایش	۲۰۲۲	کوپنبورگ و کلینگزیک ^۲
تأثیر معنادار حمایت مربی و نوع سازماندهی کلاس بر اهمال کاری دانشگاهی.	دانشجویان کارشناسی تایلند	پیمایش	۲۰۲۲	چتراکامالاداس و همکاران ^۳
وجود همبستگی منفی و معنادار بین حمایت اجتماعی اهمال کاری دانشگاهی.	دانشجویان اندونزی	پیمایش	۲۰۱۹	ساری و فخرودیانا ^۴
منفی نبودن تعلل و اهمال کاری دانشگاهی در نظر دانشجویان و تلقی شدن بعنوان رفتاری مثبت و ارزشمند که به دانشجو فرصت توجه به جزئیات را می‌دهد.	دانشجویان کارشناسی‌ارشد-دانشگاه کمبریج	تحلیل موضوعی	۲۰۱۸	آبراموفسکی ^۵
۸۵ درصد از دانشجویان اهمال کاری خود را پذیرفته‌اند و ۴۸ درصد به میزان زیادی اهمال کارند. تنبلی، بی‌انگیزگی، استفاده بیش‌ازحد از فضای مجازی و سختی کار از دلایل اصلی اهمال کاری دانشگاهی است.	دانشجویان-انگلستان	پیمایش	۲۰۱۷	هی ^۶

به‌طور کلی، با ارزیابی پژوهش‌های داخلی و خارجی مشخص شد که عمدتاً بر روی عوامل فردی تمرکز شده است. بر این اساس، مفهوم اهمال کاری تحصیلی به‌گونه‌ای متجلی شده است که عمدتاً ریشه در گرایش‌های فردی دارد و شاهد نوعی تقلیل‌گرایی روانشناختی در بررسی و مطالعه اهمال کاری دانشگاهی هستیم. در نتیجه، اغلب مداخلات بر تغییرات فردی مانند مهارت‌های مدیریت زمان، شناسایی و اصلاح افکار ناکارآمد، خودکنترلی و غیره تمرکز دارند. با این حال، تحقیقات اندکی به بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته‌اند و معمولاً این پژوهش‌ها به‌صورت محدود، تک‌علتی و بر پایه روش‌های کمی و براساس سؤالات پرسشنامه‌ای مشخص انجام شده‌اند. این در حالی است که روش‌های تحقیق کیفی به‌دلیل ماهیت اکتشافی و انعطاف‌پذیری‌شان، قابلیت بیشتری برای درک عمیق پدیده‌های پیچیده و چندبعدی مانند اهمال کاری تحصیلی دارند. در این خصوص، پژوهش حاضر با رویکردی کیفی به دنبال بررسی عمیق فرایند اهمال کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انجام دادن وظایف دانشگاهی، شرایط مؤثر بر این رفتارها، پیامدها و آسیب‌های ناشی از آن از منظر جامعه‌شناختی است. این رویکرد، که کمتر در تحقیقات داخلی و خارجی به آن پرداخته شده است، فرصتی برای تحلیل جامع‌تر و دقیق‌تر این پدیده را فراهم می‌کند.

چارچوب مفهومی پژوهش

^۱ Wang et al

^۲ Koppenborg, Klingsieck

^۳ Chatrakamolathas and et al

^۴ Sari, Fakhrudiana

^۵ Abramowski

^۶ He





در روش‌های کمی و اثبات‌گرایانه، هدف اصلی شناسایی علل و همبستگی‌های بین متغیرها در چارچوب نظریه‌های کلی است. در مقابل، روش‌های کیفی بر خلاقیت و معناسازی انسان‌ها در دنیای اجتماعی تأکید دارند و از حساسیت نظری به‌عنوان ابزاری برای شناسایی الگوها و جزئیات در داده‌ها استفاده می‌کنند (Mohammad Pour, 2021).

میلگرام (۱۹۹۲) در اولین تحلیل تاریخی خود از اهمال‌کاری، این پدیده را به تعهدات متعدد و ضرب‌الاجل‌های موجود در جوامع صنعتی نسبت داد. فراری و همکاران (۱۹۹۵) نیز بر این نکته تأکید داشتند که اهمال‌کاری از دوران انقلاب صنعتی به‌عنوان مفهومی منفی تلقی شده است، در حالی که پیش از آن، به تعویق انداختن کارها می‌توانست راهکاری منطقی برای اجتناب از کارهای دشوار باشد (Steel, 2007). اهمال‌کاری فرایندی پیچیده است که شامل عوامل شناختی مانند تأخیر در تصمیم‌گیری و عوامل انگیزشی نظیر ناخوشایند بودن کار و نبود انگیزه می‌شود. از دیدگاه رفتارگرایان، اهمال‌کاری نوعی شرطی‌سازی است که تحت تأثیر دیگران و محیط تقویت می‌شود (Raiisi & Riyassi, 2022). در مقابل، دیدگاه‌های موقعیتی بر عوامل محیطی مانند خستگی، اطلاعات مبهم یا سبک تدریس دستوری تأکید دارند که می‌توانند رفتار اهمال‌کارانه را تقویت کنند (Koppenberg & Klingsieck, 2022).

این پژوهش در تلاش است تا اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی در بستر نظام اجتماعی و محیطی که رفتار در آن رخ می‌دهد، تحلیل کند. بنابراین، به بررسی نظریات جامعه‌شناسی‌ای می‌پردازیم که به تبیین علل و بسترهای اجتماعی مؤثر بر رفتار پرداخته‌اند. با مرور نظریات جامعه‌شناختی، چارچوبی منسجم و چندبعدی برای تحلیل این پدیده فراهم خواهد شد. همچنین باید توجه داشت که نظریه‌های استفاده شده در رویکرد کیفی صرفاً ابزاری برای ارتقای درک مخاطب از موضوع است و نباید به سوگیری نظری منجر شوند (Mohammad Pour, 2021).

از نظریه‌های قابل تأمل در این زمینه نظریه آنومی و بی‌سازمانی اجتماعی است. دورکیم با توجه به پارادایم واقعیت اجتماعی، ساختارها را الزاماتی (مانند نهادها، ارزش‌ها و هنجارها) در نظر می‌گیرد که تعیین‌کننده رفتار افراد هستند. دورکیم در مطالعه خودکشی نشان داد که این پدیده نیز تحت تأثیر واقعیت‌های اجتماعی است. بدین ترتیب، می‌توان بررسی کرد که چگونه ساختارها و قوانین بر اهمال‌کاری دانشجویان تأثیرگذارند. مفهوم آنومی دورکیم نیز می‌تواند به‌عنوان عامل ساختاری در تضعیف انسجام اجتماعی و هویتی دانشجویان و در نتیجه، ایجاد اهمال‌کاری مطرح شود. از نظر دورکیم^۱ آنومی به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن هنجارهای اجتماعی نفوذ خود را بر فرد از دست بدهد. در این شرایط، افراد دچار احساس تشویش، سردرگمی و نداشتن راهنمای اخلاقی می‌شوند و تقاضاها و خواسته‌های مادی آن‌ها بی‌حساب و کتاب افزایش می‌یابد و خودخواهی‌ها بر آن‌ها غلبه می‌یابد. طبق این نظریه هنگامی که نبود التزام اجتماعی به قوانین، هنجارها و قواعد آشکار شود، افراد عدم تعهد به هنجارهای اجتماعی و قوانین بدیهی را تجربه و احساس رهایی از محدودیت‌ها در انتخاب‌های خود می‌کنند. مرتون با تأکید بر فشار ساختاری معتقد است که شکاف میان اهداف فرهنگی و وسایل مشروع برای رسیدن به آن اهداف، باعث شکست ارزش‌ها در سطح فردی و اجتماعی می‌شود که ممکن است به رفتارهای نادرست و آنومی در جامعه منجر شود (Kohen, 2008). براساس این نظریه زمانی که اهدافی چون موفقیت تحصیلی و کسب مدرک مطلوب باشد و بر راه‌های دستیابی به این اهداف نظارت و کنترل چندانی صورت نگیرد، کم‌کاری و انحراف در این زمینه قابل انتظار است.

مارکس از صاحب‌نظرانی است که با نگاه انتقادی به مسئله کارگر در کارخانه می‌پردازد که چگونه بیگانه می‌شود و رغبتی به کار ندارد. با اقتباس از این نظریه ما نیز می‌خواهیم درک کنیم که چرا دانشجویان نسبت به درس بی‌تعهد می‌شوند. براین اساس ساختارهای طبقاتی و الزامات ساختاری (نظریه تضاد) می‌تواند توضیح دهد که چرا برخی از دانشجویان به‌دلیل شرایط اقتصادی و اجتماعی، دچار بیگانگی و در نتیجه،

^۱ Durkheim



اهمال کاری می‌شوند. مارکس معتقد است که در دنیای امروز، ارزش مبادله دیگر صرفاً مقوله‌ای اقتصادی نیست، بلکه به عالی‌ترین و برترین ارزش و نیروی قالب‌گیرنده‌ی زندگی ما بدل شده است. این ارزش، با قدرتی که بر اذهان اعمال می‌کند، همچون سدی نفوذناپذیر عمل می‌کند و موجب قطع رابطه انسان با دیگران و چیزهای پیرامون می‌شود (Pappenheim, 2018). از نظر مارکس هرچه تقسیم‌کار تخصصی‌تر و مکانیسمی بی روح حاکم شود، آزادی انسان، چه در فعالیت‌های جسمی و چه در فعالیت‌های فکری، از بین می‌برد. در چنین شرایطی، کارگر (در این جا دانشجو) نه تنها خود را در کارش متحقق نمی‌کند، بلکه به انکار خود می‌پردازد. بنابراین، او خارج از محیط کار احساس آرامش می‌کند، در حالی که هنگام کار احساس بیگانگی و جدادگی از خود دارد. کار او کار داوطلبانه نیست، بلکه تحمیلی و اجباری است و صرفاً وسیله‌ای برای برآوردن نیازهای بیرونی محسوب می‌شود. خصلت بیگانه‌شده‌ی چنین کاری در این حقیقت نمایان است که به محض برطرف شدن اجبار و فشار، فرد از آن گریزان می‌شود و خود را برای انجام دادن سایر فعالیت‌های دلخواه آزاد و رها احساس می‌کند (Pappenheim, 2018). با توجه به این دیدگاه، می‌توان استدلال کرد که فعالیت آکادمیک برای گروهی از دانشجویان به دلیل ساختارهای اجتماعی و فشارهای محیطی به فعالیت بیگانه، تحمیلی و اجباری تبدیل شده است. این بیگانگی ممکن است به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی به اهمال کاری تحصیلی و تأخیر در انجام دادن وظایف دانشگاهی آنان منجر شود.

پیر بوردیو، جامعه‌شناس برجسته فرانسوی، فضای اجتماعی را متشکل از میدان‌های گوناگونی نظیر میدان‌های فرهنگی، اقتصادی، هنری و سیاسی می‌داند که کنشگران در آن به مبادله‌ی چهار نوع سرمایه؛ یعنی سرمایه‌ی اقتصادی (دارایی‌ها)، سرمایه‌ی اجتماعی (روابط)، سرمایه‌ی فرهنگی (مدارک تحصیلی و شایستگی‌های زبانی) و سرمایه‌ی نمادین (پرستیژ)، به‌منظور دستیابی به موقعیت بهتر می‌پردازند (Fakouhi, 2005). بوردیو بر این باور است که افراد با منش‌های (Habitus) خاص خود وارد میدان‌های اجتماعی می‌شوند و در رقابت برای تصاحب سرمایه‌های موجود به کنش می‌پردازند (Tavassoli, 2004). از دیدگاه بوردیو منش، سازنده‌ی کنش‌ها و مجموعه‌ای از قابلیت‌هاست که فرد در خلال زندگی درونی ساخته و بر پایه‌ی آن، بدون آگاهی کامل عمل می‌کند. منش در واقع، درونی ساختن ساختارهای بیرونی و بازتولید آن‌هاست. این مفهوم به فرد کمک می‌کند تا محیط پیرامون خود را ادراک و داوری کند و کنش انجام دهد. منش، محدودیت‌ها و شرایط اجتماعی را در فرد درونی می‌کند و رفتار او را در اجتماع شکل می‌دهد و لذا، هم "ساخت‌دهنده" و هم "ساخت‌مند" است (Stones, 2000). با استناد به نظریه بوردیو، می‌توان اهمال کاری تحصیلی را به تفاوت در سرمایه‌های در دسترس دانشجویان، کسب تشخیص و تمایز در فضای اجتماعی از طریق مدارج بالای علمی و همچنین شکل‌گیری باورهایی مانند نگرش ابزاری به علم مرتبط دانست که اراده‌ی تلاش و پویایی را در دانشجو متزلزل می‌کند و او را به اهمال کاری سوق می‌دهد. بوردیو با ارائه‌ی مفهوم "عادتواره" به‌عنوان ساختارهای درونی شده که رفتارها، ادراکات و تصمیم‌گیری‌های فرد را شکل می‌دهند، بر پیوند میان عاملیت و ساختار تأکید می‌ورزد و به‌خوبی نشان می‌دهد که چگونه این ساختارهای درونی بر کنش‌های روزمره اثر می‌گذارند. از این منظر، تجربه‌های دانشگاهی، باورها و ادراکات پیرامون علم و منزلت آن در جامعه، و همچنین تلاشگری علمی، در شکل‌دهی به رفتار دانشجویان و حتی استادان نقشی کلیدی دارند. این عوامل می‌توانند در جهت‌دهی به رفتارهای دانشگاهی و تقویت یا تضعیف انگیزه برای انجام دادن وظایف تحصیلی اثرگذار باشند.

جدول ۲

چارچوب جامعه‌شناختی پژوهش

نظریه پرداز	مفهوم کلیدی	نقش در تبیین اهمال کاری آکادمیک
-------------	-------------	---------------------------------





امیل دورکیم	ساختارهای تعیین بخش، بی‌هنجاری در ساختار آموزشی و ضعف انسجام اجتماعی، که دانشجویان را به سمت اهمال کاری سوق می‌دهد. (فقدان هنجارها)
کارل مارکس	ساختارهای طبقاتی و بیگانگی بیگانگی دانشجویان به دلیل عدم تناسب بین انتظارات ساختاری و توانایی‌های فردی، که منجر به از خودبیگانگی و اهمال کاری می‌شود.
پیر بورديو	سرمایه فرهنگی و عادت‌واره وجود عادت‌واره‌ها و کمبود سرمایه فرهنگی در میان برخی دانشجویان، که باعث شکل‌گیری "بی‌تفاوتی آموخته‌شده" و در نهایت رفتار اهمال‌کارانه می‌شود.

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور آگاهی از نحوه‌ی درک، چرایی و چگونگی رفتار اهمال کاری دانشجویان، از منظر کنشگران دانشگاهی، از روش نظریه‌ی زمینه‌ای (Grounded Theory) بر مبنای رویکرد استراوس و کوربین استفاده شده است.^۱ محققان نظریه‌ی زمینه‌ای معتقدند که معنای کنش اجتماعی وابسته به زمینه اجتماعی‌ای است که واقعه مد نظر در آن پدیدار می‌شود (Noughani Dokht-Bahmani et al., 2019). در این رویکرد، پژوهشگر با استفاده از دیدگاه‌های متنوع و گسترده مشارکت‌کنندگان، یک تبیین کلی (نظریه) از فرایند، اقدام یا تعامل در خصوص یک موضوع ارائه می‌دهد (Abbaszadeh et al., 2016). رویکرد استراوس و کوربین از ۶ دسته اصلی پدید آمده است: شرایط علی، پدیده‌محوری، شرایط زمینه‌ای (بستر حاکم)، شرایط مداخله‌گر، راهبرد (کنش تعامل) و پیامدها. طراحی نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد بر استفاده از مراحل تحلیل داده‌های کدگذاری باز، محوری و گزینشی و توسعه یک الگوی منطقی یا تصویر بصری از نظریه تولید شده تأکید دارد. استراوس و کوربین رویکردی ساختارمند را برای نظریه‌پردازی داده‌بنیاد طراحی کردند که شامل سه مرحله اصلی کدگذاری است:

۱- کدگذاری باز (Open Coding): در این مرحله داده‌ها به اجزای معنایی کوچک‌تر تفکیک و برچسب‌گذاری می‌شوند تا مفاهیم اولیه استخراج شوند.

۲- کدگذاری محوری (Axial Coding): در این گام ارتباط میان مفاهیم شناسایی شده در مرحله قبل بررسی و مقوله‌های اصلی و فرعی مشخص می‌شوند.

۳- کدگذاری انتخابی (Selective Coding): در این مرحله مقوله مرکزی انتخاب و نظریه نهایی با تمرکز بر آن تدوین می‌شود. این روش به‌طور ویژه بر نظام‌مند بودن فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها تأکید دارد (Creswell, 2012).

میدان پژوهش حاضر دانشگاه شهید چمران اهواز بود. اعضای هیئت علمی این دانشگاه به‌عنوان متخصصان و مطلعان در حوزه تحصیل و آموزش، به دلیل داشتن تعامل مستقیم با دانشجویان و آگاهی از موانع و چالش‌های موجود، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. هدف از این انتخاب، کمک به پژوهشگر در درک بهتر مسئله اهمال کاری دانشجویان بود. در انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند (مراجعه به افرادی که واجد شرایط هستند)، با در نظر گرفتن تنوع لازم استفاده شد. با انجام دادن ۱۵ مصاحبه نیمه ساختاریافته با اعضای هیئت علمی دانشگاه، که به‌طور متوسط هر مصاحبه حدود ۵۰ دقیقه به طول انجامید، اشباع نظری حاصل شد. اشباع نظری بدین معناست که هیچ داده جدیدی پیدا نشده است که محقق به وسیله آن بتواند ویژگی‌های مقوله را توسعه دهد.

جدول ۳

سیمای مشارکت‌کنندگان

کد مشارکت‌کننده	جنس	سن	رشته	دانشکده	مرتب علمی	سوابق تدریس (سال)
-----------------	-----	----	------	---------	-----------	-------------------

^۱ نظریه زمینه‌ای معادل اصطلاح انگلیسی گراند تئوری است و در زبان فارسی معادل‌هایی همچون نظریه داده بنیاد، نظریه بنیادی و نظریه مبنایی نیز دارد.



۱۲	دانشیار	علوم تربیتی	علم اطلاعات و دانش شناسی	۴۲	زن	۱
۲۰	دانشیار	علوم تربیتی و روانشناسی	علوم تربیتی	۵۱	مرد	۲
۵	استادیار	اقتصاد و علوم اجتماعی	مدیریت	۳۸	مرد	۳
۴	استادیار	اقتصاد و علوم اجتماعی	جامعه‌شناسی	۳۷	زن	۴
۱۸	دانشیار	علوم تربیتی و روانشناسی	روان شناسی	۵۰	زن	۵
۵	استادیار	علوم تربیتی و روانشناسی	علوم تربیتی	۳۸	مرد	۶
۴	استادیار	ریاضی و کامپیوتر	کامپیوتر	۳۷	زن	۷
۱۵	استادیار	اقتصاد و علوم اجتماعی	جامعه‌شناسی	۴۷	مرد	۸
۱۲	دانشیار	علوم پایه	زیست شناسی	۴۳	مرد	۹
۸	دانشیار	علوم پایه	شیمی	-	زن	۱۰
۱۱	دانشیار	علوم پایه	زیست شناسی	-	مرد	۱۱
۹	استادیار	ادبیات و علوم انسانی	ادبیات فارسی	۳۹	زن	۱۲
۲۳	دانشیار	مهندسی آب	مهندسی آب	۵۰	مرد	۱۳
۴	استادیار	علوم پایه	فیزیک	۴۰	زن	۱۴
۱۸	دانشیار	کشاورزی	کشاورزی	-	مرد	۱۵

تحلیل داده‌ها بعد از انجام نخستین مصاحبه آغاز شد. بدین منظور ابتدا مصاحبه‌ها به صورت متن پیاده‌سازی شدند و سپس تحلیل داده‌ها در فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی دنبال شد و مقوله‌های به دست آمده در قالب مدل پارادایمی بازنمایی شد. اعتبار یافته‌ها با استفاده همزمان از چند پژوهشگر برای تحلیل و رمزگذاری و همچنین ارزیابی توسط اعضا حاصل شد. پایایی نتایج نیز با توافق میان کدگذاران مستقل که یکی از جنبه‌های کلیدی در ارزیابی پایایی داده‌ها در تحقیقات کیفی است و در برخی پژوهش‌ها استفاده شده است (Haririan Tavakoli et al., 2022; Khoshkalam, 2019) و کنترل عضو (ارجاع نتایج و تحلیل‌ها به برخی از مشارکت‌کنندگان) تأمین شد. نتایج نشان داد که مقدار توافق بین دو کدگذار ۰/۸۵ است که توافق قابل قبول و نزدیک به کامل ارزیابی می‌شود.

جدول ۴

محاسبه پایایی مصاحبه‌ها

شماره مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	پایایی
اول	۱۲۳	۴۹	۷۹ %
چهارم	۹۳	۴۲	۹۰ %
هفتم	۶۱	۲۷	۸۸ %
کل	۲۷۷	۱۱۸	۸۵ %

یافته‌های پژوهش

در این بخش پارادایم کدگذاری و زمینه‌های شکل‌گیری اهمال کاری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بررسی می‌شود. این مدل شامل علل (عوامل علی، بسترها و شرایط مداخله‌گر)، استراتژی‌ها و پیامدهای اهمال کاری دانشگاهی است.

۱- شرایط علی: شرایطی هستند که پدیده محوری را شکل می‌دهند. بر اساس مدل به دست آمده از داده‌های کیفی، این شرایط شامل موارد زیر است:

ضعف سواد دانشگاهی



سواد دانشگاهی به منزله‌ی کنشی موقعیت‌مند تعریف می‌شود و به معنای شناخت چگونگی گفتار و عمل درون یک گفتمان خاص، خوانش و نگارشی در نظر گرفته می‌شود که در رشته‌ی تحصیلی به‌عنوان ابزارهایی برای تسهیل یادگیری به‌کار می‌روند (Pirozan, 2021). طبق تفاسیر مشارکت‌کنندگان، ضعف در مهارت‌های علمی و پژوهشی، ناشی از نبود مطالعه کافی، پایین بودن ظرفیت و بنیه علمی، ناکارآمدی پژوهشی، ناتوانی در به‌کارگیری نرم‌افزارهای تخصصی و فنون تخصصی دیگر است. به‌طور کلی، ضعف سواد دانشگاهی ناشی از کمبود دانش و چالش‌های مختلف مرتبط با پژوهش است. مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «دانشجو ظرفیت علمی کافی، بنیه علمی کافی را ندارد و ما متأسفانه در خیلی از دانشجویان نمی‌بینیم. بعضاً قدرت استنباط و تحلیل ندارند، بنیه دانشی کافی را ندارند.» مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «دانشجو اصلاً اصول مقاله‌نویسی را نمی‌داند. خیلی‌هاشون سبک نوشتاری علمی را نیاموختند. در سطحی نیستند که بتوانند مقاله علمی بنویسند.» بخشی از این ضعف به خود دانشجو بر می‌گردد و بخشی از آن مربوط به ساختارهای نظام آموزشی و پژوهشی و چگونگی تربیت نیروی دانشگاهی است.

ساختار ناکارآمد آموزشی

کاهش کیفیت آموزش و افزایش کمیت‌گرایی در آموزش عالی، از جمله افزایش تعداد دانشجویان و تولید کمی برون‌داد علمی، به‌عنوان یکی از آفت‌های زایش علمی در دانشگاه شناخته می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «طبیعی است وقتی تعداد زیاد شود، کیفیت افت پیدا می‌کند.» مشارکت‌کننده شماره ۶: «تا همین ده سال پیش ورودی دوره دکتری دو نفر سه نفر بود و دوره ارشد ۴ تا ۵ نفر. الان ظرفیت‌ها دو برابر شده و هر استاد همزمان باید علاوه بر کار آموزش و پژوهش خودش به کار پژوهشی چنددانشجو رسیدگی کند.» کمبود امکانات و تجهیزات پژوهشی و عدم ارتباط دانشگاه با صنعت و جامعه هم از مواردی است که می‌تواند کیفیت آموزش را تحت تأثیر قرار دهد و در مواردی باعث اهمال‌کاری دانشجویان شود.

شیوه‌ی تدریس استاد

آموزش، تدریس و فرایندهای آن از موضوعات اصلی در دانشگاه است. آموزش با هدف دادن دانش، مهارت‌ها و توانمندی‌های کاربردی به فرد به‌کار می‌رود و آزمون بیشتر برای بررسی دانش فرد در یک زمینه و خودارزیابی اوست. براساس نظر وینستون و همکاران (۱۹۹۴)، سازماندهی کلاس شامل محتوای دوره، انتظارات مدرس و معیارهای ارزیابی است (Chatrakamollathas et al., 2022). آموزش و آزمون می‌تواند به شیوه‌های متفاوتی انجام شود، اما گاهی انجام دادن این وظایف به‌صورت رفع تکلیفی می‌تواند آسیب‌زا باشد و به بی‌انگیزگی دانشجویان و اهمال‌او در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی منجر شود. محتوای درس، انتظارات مدرس از دانشجویان و معیارهای ارزشیابی از مقولات فرعی‌ای هستند که مقوله اصلی؛ یعنی شیوه‌ی تدریس و آموزش را ایجاد می‌کنند. در این زمینه مشارکت‌کننده شماره ۷ معتقد است: «یکی از عواملی که می‌تواند جلوی اهمال‌کاری دانشجویان را بگیرد، شیوه تدریس و طرح درس است. من معمولاً از ابتدای ترم طرح درس را به دانشجویانم می‌دهم و دانشجویانم در تدریس درگیر می‌کنم. از اون‌ها می‌خواهم که مطالب یکدیگر را نقد کنند.» یا مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید: «الان با دانشجویانم در ترم‌های اولیه رفتار می‌کنیم که دیگه رغبت نمی‌کند کار کند. آموزش سطحی، مطالب تکراری و...»

بیگانگی دانشگاهی (Academic alienation)

از مقولات ظهور یافته در پژوهش حاضر، مفهوم بیگانگی دانشگاهی است. طبق نوشته‌های مارکس، بیگانگی فرایندی تاریخی است که طی آن انسان‌ها از طبیعت و از فرآورده‌های فعالیت خود، کالاها و سرمایه، نهادهای اجتماعی و فرهنگ بیگانه می‌شوند. راهل یاگی در توضیح این مفهوم از دیدگاه فلسفی و جامعه‌شناختی معتقد است که الیناسیون به فرسایش اصالت در شناخت و رفتار انسان مربوط می‌شود و افراد را به



سمت اهدافی با اهمیت کمتر سوق می‌دهد. چنین شرایطی وضعیتی از تناقض ایجاد می‌کند، که در آن فرد خود را در محیطی غیراصولی و در نتیجه بیگانه قرار می‌دهد (Jaeggi, 2016). در این پژوهش بیگانگی آکادمیک در سه سطح از هم قابل تفکیک است. بیگانگی از خود علمی (وجود بی معنایی و بی هدفی دانشجو در امر تحصیل، ناهمخوانی تحصیل با اهداف، علاقه و حتی استعداد) بیگانگی از کار دانشگاهی (کلاس درس و محتوای آموزش) و بیگانگی از دانشجویان.

مشارکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید: «خیلی کم پیش می‌آید دانشجو بیاید، وقت بگذارد، یک حوزه علاقه مندی را برای خودش انتخاب کند و بگوید من می‌خواهم در این حوزه کار کنم. این موضوع را می‌خواهم حل کنم. کاملاً مشخصه که در واقع برای پژوهیدن نیامدند. برای رفتن آمدند». مشارکت‌کننده شماره ۱: «دانشجو ترم اوله ملزم شده به مقاله نویسی. چند تا موضوع بهش می‌دهند می‌گویند باید بنویسی. وگرنه نمرت را نمی‌دهم. دانشجو حس می‌کند دارد ارزش سوء استفاده می‌شود، بی انگیزه می‌شود. خیلی وقتها لج می‌کند. ما این را خیلی داریم». ارتباط ناکافی و جدایی دانشجو با هم‌کلاسی‌ها نیز به بیگانگی و انزوای علمی دانشجو منجر می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۲: «دانشجویان سر کلاس درس وقتی یک هم‌کلاس زرنگی می‌بینند به نوعی بایکتش می‌کنند و او را وادار می‌کنند مثل خودشون بشود. به جای اینکه مثل او پیشرفت کنند، او را استحاله می‌کنند».

جامعه‌پذیری تربیتی غیرمنطبق

وجود روحیه مدرک‌گرایی در جامعه و سلطه فزاینده کمیت بر کیفیت در عرصه‌های مختلف، گم‌شدن در القاب و تشریفات، نگاه ابزاری به علم، تأثیر بسزایی بر چگونگی فعالیت‌های دانشگاهی دارد. مفهوم جامعه‌پذیری تربیتی نامنطبق به تأثیرپذیری و فرایند اجتماعی شدن دانشجو از مجموعه‌ای ارزش‌ها، هنجارها و باورها در میدان دانشگاه و خارج از آن اشاره دارد که به نحوی با روحیه تعهد و مسولیت‌پذیری و فعالیت‌های اصیل علمی و پژوهشی در تعارض قرار می‌گیرد.

مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «خانواده‌ها به علم و درس و این چیزها ارزش قائل نیستند و این ارزش‌ها در خانواده نهادینه نشدند. برای نسل گذشته درس خواندن و علم ارزش بود، ولی متأسفانه الان ارزش‌ها جابجا شده» مشارکت‌کننده شماره ۸: «آیین نامه‌ها و شیوه‌نامه‌هایی که در سطح کلان جامعه در وزارتخانه‌ها دارد اتفاق می‌افتد. این‌ها هم تشویق می‌کند که فقط فرد بیاد مدرک بگیرد. سواد اینجا دیگه مطرح نیست. این‌ها عواملی می‌شوند که بیاد اینجا، اما درس خواندن دیگه برایش مهم نباشد».

بنابراین نوع جامعه‌پذیری پتانسیل تأثیرگذاری زیادی بر اهمال‌کاری را دارد. این تأثیر ممکن است از طریق محیط دانشگاه و فضای بیرون دانشگاه با شکل دادن به نوع خاصی از عادات یا اخلاق اعمال شود.

شرایط پیش‌بینی ناپذیر

رویداد، حوادث و شرایط نامترقبه همچون بیماری، مرگ عزیزان، طلاق و تغییر ناگهانی در شرایط مالی و دیگر موارد که به طور ناخواسته روی می‌دهد و می‌تواند تمرکز روی مسائل آکادمیک را بسیار کاهش دهند.

مشارکت‌کننده شماره ۱: «دانشجو داشتم بچه اش را از دست داده یا کسی به خاطر مشکلات خانوادگی، ولی خب بعد یکسال حتی با مشکلات روحی و روانی برگشت و جبران کرد».

ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی اهمال‌ساز



این مقوله در سطح عاملیت مطرح و در برگیرنده صفات و ویژگی‌های فردی و روانی دانشجویان است که در کنار سایر عوامل به بروز رفتارهای اهمال‌کارانه منجر می‌شود. این مقوله برآمده از سه خرده مقوله است: ۱- مشکلات روحی و روانی؛ مشارکت‌کننده شماره ۵: «شخصیتاً آدم‌هایی نیستند که خیلی محکم باشند، در شروع کارشون استرس و اضطراب دارند، در فعالیت‌هاشون سست هستند».

۲- مشکلات عملکردی؛ مشارکت‌کننده شماره ۲: «هی پشت گوش می‌اندازه، پشت گوش می‌اندازه. بعد یک دفعه می‌بینی دانشجوی اخراج می‌شود... آرمان‌هاش خیلی کوتاه هستند. می‌گه همین که اموراتم برام بگذره کافیه. یعنی اصلاً به قول معروف نه آرزو دارد. نه آرمان و نه اهداف بلند مدتی. برنامه ریزی ندارد، هدف ندارد».

۳- مشکلات انگیزشی؛ مشارکت‌کننده شماره ۳: «... من بخوانم آخرش چی می‌شود، هیچ فایده‌ای برام ندارد».

۲- **بستر حاکم:** راهبردهایی که نظام آموزشی (شامل استادان و سیاست‌های آکادمیک) در پاسخ به اهمال‌کاری دانشجویان اتخاذ می‌کند، بستگی به زمینه‌ای دارد که این پدیده در آن رخ می‌دهد و به آن بستر حاکم می‌گویند. عوامل زمینه‌ای همچون تغییر به آموزش مجازی در دوران همه‌گیری COVID-19، سرانه دانشجو، شرایط اقلیمی و پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانشجو از جمله بسترهای مهمی هستند که در این دسته مدنظر قرار گرفتند.

مجازی شدن آموزش

یکی از عوامل مهمی که به ناتوانی علمی و در نتیجه اهمال‌کاری دانشجویان منجر شده، تغییر به آموزش مجازی در دوران همه‌گیری COVID-19 است که اکثر استادان به آن اذعان دارند. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ بیان می‌دارد: «بعد از کرونا که دانشگاه‌ها حضوری شدند، دانشجوها خیلی مشکل داشتند. اصلاً با فضا ناآشنا بودند. از کار می‌زدند».

سرانه دانشجو

سرانه دانشجو میزان بودجه تخصیص یافته دولت به دانشگاه به ازای هر دانشجویست. تأمین و تضمین نظام حمایت دانشجویی و نیز ارتقای کمی و کیفی دانشگاه با بنیة اقتصادی دانشگاه گره خورده است (Nejati Hosseini, 2017). سرانه یا اعتبار مالی ای که به دانشگاه تعلق می‌گیرد، اعم از آموزشی، پژوهشی، رفاهی، خدماتی، یارانه ای، وام‌های دانشجویی و... می‌تواند زمینه‌ساز میزان و نوع فعالیت‌های دانشجو باشد. همچنین وجود چالش‌ها در این زمینه بر اتخاذ نوع رویکرد استاد نسبت به رفتارهای دانشجویان تأثیرگذار خواهد بود. مشارکت‌کننده شماره ۹: «دانشگاه‌های دیگه مثل تهران به منابع مالی دسترسی بیشتری دارند و زودتر در اختیارشون قرار می‌گیرد. ماهانه ما باید خیلی بدویم، برای رسیدن به منابع مالی.» مشارکت‌کننده شماره ۵: «با تقویت منابع مالی به دانشجو انگیزه بدهیم، بعد اگر کارش را به موقع انجام نداد، این امتیازات قطع شود، با سختگیری کامل. وقتی هیچ کاری براش نمی‌کنیم و ازش کار سنگین می‌خواهیم، این چیزی از توش در نمی‌آید، خودم در نهایت کوتاه می‌آیم».

شرایط اقلیمی و زیست محیطی

شرایط اقلیمی و زیست محیطی از جمله عوامل بسیار مهمی هستند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم می‌توانند در تعیین رفتارهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی انسان‌ها مطرح شوند. بررسی اثرهای این تغییرات بر رفتارهای اهمالی نیز حایز اهمیت است، به‌طوری که گاهی سبب افتراق انسان‌ها از عمل مسئولانه می‌شود. این اثرها می‌تواند به شکل مستقیم از طریق افزایش تنش‌های روانی و اجتماعی یا به شکل غیرمستقیم از طریق تغییر در دسترسی به منابع طبیعی و فرصت‌های اقتصادی بروز کند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۰: «شرایط آب و هوایی، سبک زندگی، کمبود محل‌های تفریحی در اهواز، باعث می‌شود که دانشجویانی که انگیزه بیشتری برای درس دارند، شهرهای دیگری را برای تحصیل انتخاب کنند. الان از فروردین بچه‌ها می‌گویند من اگر اسنپ نگیرم، آمدن



توی دانشگاه برام سخته. خیلی گرمه. اسنپ را نمی‌گذارن بیاد داخل. در سبک زندگی بحث امنیت در اهواز مطرح است. دانشجو می‌گوید من اینجا حس امنیت کمتری دارم، روزهای تعطیل راحت نمی‌توانم بیایم یا پنجشنبه‌ها توی آزمایشگاه کار کنم».

پایگاه اقتصادی، اجتماعی دانشجو

اقتصاد با زیست دانشجویی در دانشگاه و جامعه ارتباط تنگاتنگی دارد که نیازمند توضیح نیست. قریب به اتفاق استادان به مشکلات مالی و معیشتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به دلیل نبود شغل مناسب در رشته دانشجویان اشاره کردند. از سوی دیگر برخی از دانشجویان به دلیل اشتغال تمام وقت یا پاره وقت، قادر به انجام دادن وظایف تحصیلی خود نیستند. اشتغال، درآمد و خاستگاه خانواده، وضعیت تأهل و تکفل، سن، جنسیت و قومیت از جمله بسترهایی هستند که تأثیرگذاری زیادی بر رفتار اهمال کارانه دانشجوی تحصیلات تکمیلی دارند و رفتار استاد با دانشجویان با این شرایط ممکن است متفاوت باشد. مشارکت کننده شماره ۷: «اکثر دانشجویان مشکل مالی دارند، به یک سنی رسیدند که می‌خواهند استقلال مالی داشته باشند یا تشکیل خانواده دهند. بنابراین وضعیت اقتصادی دانشجو و اشتغال و پیامدهای روحی روانی او تأثیر صد درصدی روی عملکرد دانشجو دارد و می‌تواند منجر به کم کاری و اهمال کاری دانشجو در فرایند تحصیلش بشود.» مشارکت کننده شماره ۴: «اینجا تنوع قومیت‌هاست. چون اینها باعث می‌شوند، مدارا شون فرق کند. به یک دانشجو تذکر بدهی خوب می‌شود، یک دانشجو را هرچه تذکر بدهی گستاخ تر می‌شود، وامداری‌هاشون متفاوت».

۳- شرایط مداخله‌گر: شرایط مداخله به استراتژی‌های کنش/تعامل مرتبط با یک پدیده مربوط می‌شود و موجب تسهیل یا محدودیت راهبردهایی می‌شوند که در درون یک زمینه خاص قرار دارند (Noughani Dokht-Bahmani et al., 2019). براساس کدگذاری انجام شده، این شرایط عبارت‌اند از: کجروی دانشگاهی، باورهای قالبی، حمایت خانوادگی.

کجروی دانشگاهی

انحراف دوری جستن و فرار از هنجارهاست و هنگامی رخ می‌دهد که فرد یا گروهی معیارهای جامعه را رعایت نمی‌کند. رفتار انحرافی و عمل منحرف با توجه به هنجارهای موجود در فرهنگ تعریف می‌شوند (Kohen, 2008). کجروی‌های آکادمیک به مجموعه‌ای از رفتارهای نادرست و غیراخلاقی در محیط دانشگاهی اطلاق می‌شود که شامل فساد پژوهشی، سرقت ادبی، جعل داده‌ها، برون‌سپاری پایان‌نامه‌ها، و استفاده غیرمجاز از منابع علمی است. این رفتارها نه تنها فضای علمی را از اهداف اصلی خود دور می‌کند، تأثیر عمیقی بر نوع واکنش استادان در برابر اهمال کاری دانشجویان می‌گذارد. در این پژوهش، دو شاخص اصلی کجروی آکادمیک، مؤثر بر راهبر استادان، شناسایی شد: وجود الگوهای میانبرزن و راه‌های میانبرزن. الگوهای میانبر زن به رفتارهایی اشاره دارد که توسط دانشجویان، استادان، مدیران و کارکنان دانشگاه و حتی در فضای خارج از دانشگاه رخ می‌دهد و به‌طور غیرمستقیم به دانشجویان منتقل می‌شود. مشارکت کننده شماره ۲ بیان می‌کند: «کافی‌ه شما ببینید بالادستیت چه کار می‌کند. وقتی او اینجوریه ما چرا نباشیم. دانشجو هم نگاه به دورو برش می‌کند. نگاه مدیرش می‌کند، نگاه به همکلاش. دیگه فضاهای اجتماعی آنچه که در جامعه رخ می‌دهد را می‌بیند. بعد خود به خود نتیجه می‌گیرد برای خودش استنباط می‌کند می‌گوید وقتی مملکت این همه راه در رو دارد، چرا من بخوادم زحمت بکشم به جایی برسم».

وجود راه‌های میانبرزن به انواعی از ترفندها و شگردهای دانشجویی اعم از رسمی و غیررسمی، اداری و غیراداری اشاره دارد که دانشجویان از آن‌ها برای دورزدن مقررات و رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند و استادان را مجبور به اتخاذ راهبردهای متفاوتی می‌کند. مشارکت کننده شماره ۹ می‌گوید: «درسته در مقطع دکترا دانشجو گزینش می‌شود، اما وقتی وارد می‌شود، دیگه خواهش و تمنا و اینکه ما خانواده داریم سر کار می‌رویم. استادان یک جورایی تو رودربایسی‌هایی قرار می‌گیرند».



باورهای قالبی

باورها محصول جهان اجتماعی‌اند و در بستر تعاملات اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر شکل می‌گیرند. دیگری تعمیم‌یافته در قالب ارزیابی دیگران نماینده‌ی جامعه و فرهنگی است که دانشجویان در آن رشد یافته‌اند. این کلیشه‌ها و باورها، محصول ارزیابی دیگران درباره‌ی پدیده‌هایی هستند که در وجود ما درونی شده‌اند و منشأ اعمال و رفتارهای اجتماعی می‌شوند. در این زمینه کلیشه‌های جنسیتی، دانشگاهی و اجتماعی طبق تفاسیر مشارکت‌کنندگان قابل شناسایی‌اند. این کلیشه‌ها می‌توانند به ارزیابی‌های جانبدارانه در برخورد با دانشجو منجر شوند.

مشارکت‌کننده شماره ۶: «پسرها خودشون را مسئول نان و اقتصاد خانواده می‌دانند. باید به دنبال کار و شغل باشند و چون آینده‌ای هم برای خودشون متصور نمی‌شوند، احتمال می‌دهم که پسرها زودتر بی‌انگیزه بشوند».

مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «اگر من دانشجویی را از کلاس اخراج کنم، محکوم می‌شوم به نادیده گرفتن عواطف انسانی. محکوم می‌شوم به سختگیری. به اینکه درکی از مشکلات اجتماعی دانشجو ندارم».

همچنین گفتمان دانشگاهی این باور را ایجاد می‌کند که قشرهای پایین با آموختن علم می‌توانند راهی برای دستیابی به رده‌های بالای اجتماع پیدا کنند (Fakouhi, 2005). مشارکت‌کننده شماره ۵: «الان تحصیلات تکمیلی دهن پر کنه، شیکه، شده یک ژست توی جامعه. اگر پسره برای ازدواج، برای شغلش بخواد ارتقا یا ترفیع بگیرد، دختره همین طور».

حمایت خانوادگی

خانواده کوچک‌ترین واحد اجتماعی جامعه است. بنابراین، شکل‌گیری یک ساختار اجتماعی قوی و محکم به ساختار خانواده‌ای سالم و قوی بستگی دارد. حمایت و مشارکت والدین در آموزش نشانگرهای مهمی برای موفقیت تحصیلی هستند. از مسائلی که می‌تواند تأثیرات عمیق بر سلامت ذهنی و روانی و انگیزشی دانشجو برجای بگذارد و عملکرد تحصیلی وی را مختل کند، مشکلاتی است که به دلیل شرایط سخت و یا تردید شائبه‌دار خانواده امکان دسترسی به فعالیت‌های آموزشی تا حدی محدود شود و دانشجو را به ناچار در مسیر اهمال‌کاری قرار دهد.

مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «یه دوره خانمی داشتیم که از شهر x هم می‌آمد. اولش خوب بود، ولی عقد کرد و هی کم کم غیبتا زیاد شد و برای امتحان نیامد. مثل این که همسرش با آمدنش به اینجا مشکل داشت». مشارکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید: «(شوهرانی) که فوق العاده حساسند و مانع تراش. حتی در منظر استاد بودن هم براشون تعریف شده نیست».

۴- راهبردهای کنشگران: راهبردها استراتژی‌هایی هستند که فرد به واسطه ظهور و بروز پدیده اصلی آن‌ها را اتخاذ می‌کند و تحت تأثیر بستر حاکم و شرایط مداخله‌گر هستند؛ به عبارت دیگر، راهبردها نشان‌دهنده نوع کنش و تدبیری است که در برخورد با پدیده به کار گرفته می‌شود. طبق کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته، مهم‌ترین راهبردهایی که نظام آموزشی در برابر دانشجو اعمال می‌کند، راهبرد سهل‌گیرانه-رهاسازانه، راهبرد سختگیرانه و راهبرد پیگیرانه است.

راهبرد سهل‌گیرانه - رهاسازانه

به معنای تقلیل انتظارات آموزشی و مدارا کردن استاد و به‌طور کلی، نظام آموزشی با دانشجویان است. اسمیت و همکاران (۲۰۰۷) طبق مطالعه‌ای که در مالزی انجام شد، بیان می‌دارند: اکثر دانشجویانی که به سرقت علمی دست می‌زنند، ترسی از عواقب سرقت علمی ندارند، زیرا احساس می‌کنند که استادان آن‌ها نمی‌خواهند یا نمی‌توانند اقدامات آن‌ها را شناسایی و افشا کنند. عدم جدیت استادان، ریسک گرفتار شدن در عواقب اهمال‌کاری را برای دانشجویان کم و آنان را به سرقت علمی تشویق می‌کند.

مشارکت‌کننده شماره ۲، در این رابطه می‌گوید: «الان خیلی سخته که ما بخواهیم یک دانشجو را اخراج کنیم. یعنی همه اعضای گروه قبول می‌کنند که فلانی دانشجوی ضعیفه، ناتوانیه، دردمسره، نمی‌تواند ادامه بدهد، ولی باز پای تصمیم که می‌رسد، می‌گویند گناه دارد، بنده



خدا، اخراجش نکنید، بگذارید که فرصت بهش بدهیم. مثلاً بیاید ترمیم معدل بکند». ایشان در بخش دیگری بیان می‌کند به دلیل ناامید شدن از دانشجو و اینکه تلاش بیشتر به نتایج بهتری ختم نمی‌شود، مجبور به رهاسازی و قرار دادن تکالیف حداقلی برای دانشجویست. «مجبورم استانداردهام را بیاورم پایین. این تفکر ریداکشنیسمی و فروکاهش گرایانه؛ راضی شدن به حداقلی، باعث می‌شود که ما هم خودمون علی‌رغم اینکه مخالف هستیم، اما در عمل داریم عامل این اهمال‌گری می‌شویم».

راهبرد سختگیرانه

تعدادی از مشارکت‌کنندگان معتقدند در برابر رفتار اهمال‌کارانه دانشجو باید سختگیری نشان داد تا از این طریق دانشجوی نظم و مدیریت بیشتری در کارش ایجاد شود.

مشارکت‌کننده شماره ۶: «تمدید سنوات یعنی چه؟ تمدید نهایتاً یک ترم آن هم به صورت فرصت، برای تکمیل کار نه شروع از صفر». مشارکت‌کننده شماره ۱۰: «بهشون می‌گوم اگر بخواهید بیش از این اهمال‌کاری کنید، دیگه من انصراف می‌دهم. شما کارتون را با من نمی‌توانید ادامه بدهید».

راهبرد پیگیرانه

در این راهبرد استادان طی برنامه‌ریزی مشخص، مرحله به مرحله فعالیت‌های دانشجو را رصد و نکات اصلاحی را به او متذکر می‌شوند و به عبارتی، در مسیر انجام فعالیت‌ها پیگیرانه در کنار دانشجو قرار می‌گیرند تا از مسیر خود خارج نشود. مشارکت‌کننده شماره ۱: «من خودم به شخصه کار دانشجو را دنبال می‌کنم. ازشون گزارش کار می‌خواهم. مرحله به مرحله کار را به پیش می‌بریم. در مقطع دکترا استاد راهنما بالاترین نقش را می‌تواند داشته باشد».

۵- پیامدها

در مدل استراوس و کوربین (۱۹۶۷) منظور از پیامدها، نتایج حاصل از به‌کارگیری راهبردها در برخورد با مسئله‌محوری پژوهش (اهمال‌کاری) است (Creswell, 2012). حسب اینکه استاد چه راهبردی را اتخاذ کند، با دو گروه پیامد مثبت و منفی مواجه می‌شویم.

بهبود عملکرد و ارتقای توانمندی

اتخاذ رویکردهای حمایتی و منعطف از سوی استادان، با تقویت توانمندی علمی و مسئولیت‌پذیری دانشجویان، می‌تواند به بهبود عملکرد و جبران نقایص آموزشی منجر شود و درنهایت ارتقای کیفیت آموزش را به ارمغان آورد. مشارکت‌کننده ۱۰ در این زمینه می‌گوید: «معمولاً بعد از تذکر دادن و تشویق کردن، دانشجو به خودش می‌آید. اکثر موارد وقتی طرف با یک شکست مواجه می‌شود و شما به او زمان می‌دهید، پیشرفت بهتری را نشان می‌دهد».

عادی‌سازی و رواج اهمال‌کاری

این مقوله به پیامدهای منفی ناشی از راهبردهای ناکارآمد استادان و نظام آموزشی اشاره دارد. در چنین شرایطی، رفتارهای اهمال‌کارانه به تدریج تشدید و به هنجاری جمعی در محیط‌های دانشگاهی و سازمانی تبدیل می‌شود. براساس نظریه اشفورت و آناند عادی‌سازی یک رفتار، فرایندی است که طی آن رفتارهای انحرافی به مرور به بخشی از ساختارهای معمول اجتماعی یا سازمانی بدل می‌شوند (Boudaghi et al., 2020). در زمینه اهمال‌کاری، این پدیده ابتدا به‌عنوان یک رفتار شخصی آغاز می‌شود، اما با تکرار و پذیرش در محیط‌های دانشگاهی، به یک رویه پذیرفته‌شده تبدیل می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید: «وقتی این رویه عادی می‌شود که به دانشجو در همه زمینه‌ها کمک کنیم،

¹. Ashforth & Anand



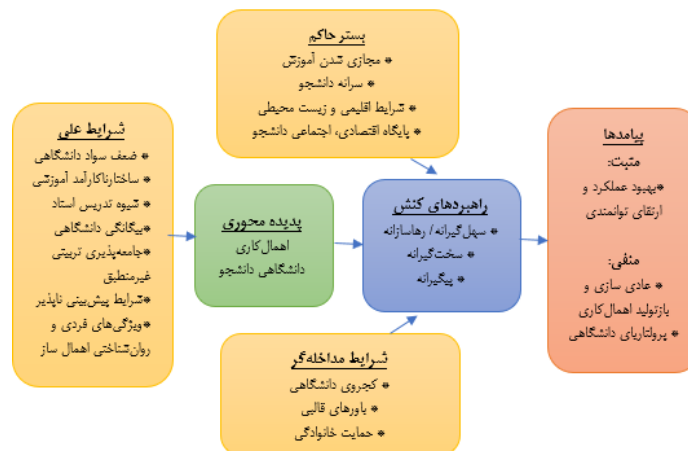
حتی درخواست اصلاح یا رفع اشکالات محتوایی از سوی استادان یا همکاران به عنوان نوعی سختگیری تلقی می‌شود. در واقع، با این کار نه تنها به پیشرفت علمی کمک نمی‌کنیم، بلکه به شکلی مروج اهمال کاری می‌شویم». اتخاذ رویکرد سختگیرانه نیز ممکن است رفتارهای انحرافی (اهمال کاری محتوایی) را افزایش دهد. به گفته‌ی مشارکت‌کننده شماره ۱۱: «دانشجویی که سنوات خورده را از خوابگاه محروم می‌کنیم، حتی اگر من استاد کارش را تأیید کنم، این رفتار انگیزه‌اش را می‌گیرد، باعث می‌شود از اهداف علمی فاصله بگیرد، او را به فکر تحریف داده‌ها یا ترک کار می‌اندازد».

شکل گیری پرولتاریای دانشگاهی

این مقوله به وضعیت استادان و دانشجویان در نظام آموزشی اشاره دارد که به دلیل ساختارهای ناکارآمد آموزشی، احساس استثمار و بی‌قدرتی می‌کنند که برای انجام دادن کارهایی بی‌معنا و بی‌تأثیر تحت فشار قرار می‌گیرند. پرولتاریا شدن به وضعیتی اشاره دارد که در آن استاد یا دانشجو مجبور به انجام دادن وظایف فرعی و بعضاً نامرتب با استعداد، علائق و توانمندی هایش می‌شود. دانشجویی که از روی اجبار به فعالیت علمی می‌پردازد، به کاری مجبور شده که تراوش فکری‌ای در آن نیست. این امر حتی استاد را نیز در شرایط پرولتاریا گونه‌ای قرار می‌دهد که قرار است دانشجویاش را به هر طریقی که شده فارغ التحصیل کند. این امر به فرسایش روانی و احساس بی‌قدرتی استاد منجر می‌شود و در مواردی احساس می‌کند که باید کاستی‌های ساختار آموزشی و فردی را که به اهمالکاری دانشجو منجر شده است را به دوش بکشد؛ مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «دیگر چقدر می‌توانیم برای یک دانشجو وقت بگذاریم، مواد بخریم، آنالیز بکنیم» یا مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «این قدر به دانشجو زنگ زدیم و پیگیری کردیم که دیگر جواب تلفن مون را هم نمی‌دهد». این شرایط باعث کاهش انگیزه و رضایت استاد می‌شود، به گونه‌ای که به جای ایفای نقش راهنما و انجام دادن وظایف آموزشی و پژوهشی صرفاً به یک تسهیل‌گر تبدیل می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۷: «این پروسه به مرور باعث می‌شود که آن ذوق و شوقی که برای کار پژوهشی هست و باعث ارتقای سطح علمی توی یک جامعه می‌شود، از بین برود و یک خمودگی رخ می‌دهد برای کسانی که توی جامعه دانشگاهی دارند فعالیت می‌کنند». در نهایت، این عوامل در کنار هم سبب می‌شوند که دانشگاه به جای مبدأ تحولات علمی و اجتماعی، به کارخانه‌ی مدرک‌سازی تبدیل شود.

شکل ۱

پارادایم کدگذاری پژوهش (اهمال کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی)



بحث و نتیجه‌گیری



مهم‌ترین برونداد نظام آموزش عالی، دانش‌آموختگان آن هستند که با تعهد، اخلاق کار، احساس مسئولیت نسبت به جامعه و رعایت قوانین سازمانی می‌توانند به‌عنوان سرمایه‌های انسانی ضامن توسعه و پیشرفت کشور باشند. پژوهش حاضر با رویکردی کیفی (نظریه زمینه‌ای) به بررسی تجربه زیسته استادان از اهمال‌کاری دانشگاهی در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته است. در این مطالعه شرایط علی، مداخله‌گر و زمینه‌ای مرتبط با اهمال‌کاری دانشجویی، استراتژی‌های کنشگران در مواجهه با این پدیده و پیامدهای احتمالی آن بررسی و نتایج در قالب یک مدل پارادایمی مبتنی بر نظریه زمینه‌ای ارائه شده است. یافته‌ها شامل ۲۱ مقوله اصلی، ۵۴ مقوله فرعی و یک مقوله هسته بود که پدیده اهمال‌کاری را در یک فرایند نشان می‌دهد.

همان‌گونه که بوردیو می‌گوید، دانشجویان با سرمایه‌های فرهنگی متفاوت وارد فضای آموزش عالی می‌شوند. برخورداری از سواد دانشگاهی گامی مؤثر در دستیابی دانشجویان به موفقیت تحصیلی است. میزان برخورداری از سواد دانشگاهی برای تمام دانشجویان یکسان نیست، به‌طوری‌که طبق یافته‌های این تحقیق، ضعف در سواد دانشگاهی می‌تواند به اهمال در انجام دادن وظایف و تکالیف دانشگاهی منجر شود. همسو با این تحقیق کولینز و همکاران (Collins et al., 2008) نیز نشان داده‌اند که توانایی خواندن، پیش‌بینی‌کننده تعویق تحصیلی در میان دانشجویان آفریقایی-آمریکایی است. از طرفی انتقادی اندیشیدن، قیاس کردن، استدلال کردن و به‌عبارتی، خوانش دانشگاهی و بازتاب آن در نگارش و تفکر دانشجو که ذیل مقوله سواد دانشگاهی جمع‌بندی می‌شوند، هرچند توانمندی‌های فردی هستند، اما با آموزش و راهنمایی‌های لازم و اساسی درخصوص چگونگی درست خواندن، قابل دستیابی‌اند و عملاً باید به دانشجو آموخته شود. با این حال، تعدادی از مشارکت‌کنندگان (مشارکت‌کنندگان شماره ۱، ۳، ۸، ۱۲) اذعان داشتند نحوه‌ی ارائه‌ی برنامه درسی و کیفیت تنظیم سرفصل‌های آن اساساً ارتباطی با چنین شکلی از آموزش ندارد. وجود رویکردهای کمی‌گرایانه (حافظه‌محور، جزوه‌محور) در آموزش و ارزشیابی‌های کمی مبتنی بر آزمون پایان ترم و تمرکز بر تعداد مقالات و طرح‌های پژوهشی به‌عنوان معیار ارتقای استادان، همراه با سیاستگذاری‌های مشتری‌مدارانه در آموزش عالی، به بی‌تفاوتی و ناآگاهی دانشجویان و استادان نسبت به اهمیت این مهارت‌ها منجر شده و رفتارهای اهمال‌کارانه را در آن‌ها شکل داده است. پیروزان نیز در بحث سواد دانشگاهی و دانشگاه ایرانی متذکر شده است که در تجربه دانشگاه ایرانی در مقاطع مختلف آموزش عالی، جز در موارد معدودی، آموزش و راهنمایی‌هایی در زمینه خوانش و قرائت متون تخصصی دانشگاهی و تقویت مهارت‌های نگارشی به طرق مختلف از طرف استادان و نهاد دانشگاه مشاهده نمی‌شود (Pirozan, 2021).

از طرفی، تقدم ارزش‌ها و منافع مادی بر دانش و نگرش ابزاری به تحصیل (عقلانیت ابزاری)، در بسیاری از مقوله‌های منتج شده از اظهارات استادان مشهود است. این امر موجب جدایی و بی‌تفاوتی بسیاری از دانشجویان نسبت به فرهنگ و هنجارهای نخبگی موجود در گفتمان دانشگاهی شده است که بیانگر بیگانگی دانشگاهی است و در تحقیقات انجام شده در حیطه اهمال‌کاری دانشگاهی به آن کمتر توجه شده است. گزاره‌های معنایی مستخرج از مصاحبه‌ها نشان دادند که برای بسیاری از دانشجویان اهمال‌کار، ارضای نیازهای مادی و سایر جریان‌های زندگی از اولویت بالاتری در مقایسه با تحصیل علم برخوردار است، زیرا آن‌ها به اهمیت کار دانشگاهی ایمان ندارند. بنابراین به نظر می‌رسد آن دسته از دانشجویان که با انگیزه‌ی اقتصادی تحرک اجتماعی از مجرای دانش به دانشگاه قدم گذاشته‌اند، با توجه به شرایط ساختاری همچون بیکاری و تورم عناوین دانشگاهی به علت دمکراتیزاسیون آموزشی و کم ارزش شدن عناوین (Bourdieu, 2014) و رابطه‌گرایی در اشغال مناصب شغلی، از انسان ایده‌آل دانشگاهی فاصله گرفته و فعالیت‌های دانشگاهی برای آن‌ها خالی از معنای حقیقی شده است. این امر در تلاقی با جامعه‌پذیری معیوب دانشگاهی و وجود کجروی‌های دانشگاهی (اعم از میانبرهای همسان و بالادستی)، دانشجو را به سمت رفتارهای اهمال‌کارانه سوق می‌دهد. در تأیید شرایط علی به‌دست آمده، حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2017) در پژوهشی در خصوص فرسودگی تحصیلی



دانشجویان، به ضعف علمی و رفتاری استادان، ناکارآمدی آموزش، اقتصادمحور شدن آموزش، شیوع تقلب علمی، مشکلات زیرساختی و نبود عوامل حمایتی-انگیزشی نیز به‌عنوان متغیرهای مؤثر بر فرسودگی تحصیلی اشاره می‌کند.

در مواجهه با اهمال‌کاری دانشجویان، استراتژی‌های استادان به‌طور خاص و نظام آموزشی می‌تواند «رها سازانه-سهل‌گیرانه»، «پیگیرانه» و «سختگیرانه» باشد. در این فرایند برخی از عوامل همچون پایگاه اقتصادی اجتماعی دانشجو، وضعیت تأهل و تکفل، امکانات خدماتی و رفاهی موجود در دانشگاه، مجازی شدن آموزش در دوران کووید ۱۹، به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز و عواملی همچون کم و کیف حمایت‌های اجتماعی و خانوادگی از دانشجو، باورهای قالبی شکل گرفته درباره دانشگاه و فاصله گرفتن از آرمان‌های علمی هویت‌ساز و معنابخش و رواج برخی کجروی‌ها به‌ویژه در میان دانشجویان، به‌عنوان عوامل مداخله‌گر، تسهیل‌کننده یا تحدیدکننده‌ی کنش و استراتژی استادان در برابر اهمال‌کاری دانشجویان است.

بر اساس تفاسیر مشارکت‌کنندگان، اهمال‌کاری دانشجویان در نتیجه تعامل دو سطح عاملیت و ساختار پدید می‌آید، به‌طوری که کنشگران تحت شرایط ساختاری جامعه و نظام دانشگاهی حاکم بر آن‌ها دست به اهمال‌دانشگاهی می‌زنند. بنابراین اهمال‌کاری امری اجتماعی است که تا کنون کمتر به آن توجه شده است. بر مبنای نظریه ساختاری گیدنز (۱۹۸۴)، ساختار و عامل یکدیگر را تقویت می‌کنند. از یک طرف ساختارها، زمینه عملکرد اجتماعی کنشگران را تعیین می‌کنند و از طرف دیگر، عوامل انسانی با کنش‌های خود شرایط بازتولید ساختارها را فراهم می‌کنند. برای مثال، در این مبحث ساختار موجود درون و برون دانشگاهی قواعدی را تعریف می‌کند و عاملان نیز بر اساس منابعی که همان ساختار در اختیارشان گذاشته است، دست به کنشگری می‌زنند که نتیجه آن می‌تواند اهمال‌کاری در انجام دادن وظایف و تکالیف دانشگاهی باشد. این امر حتی در خلال کنش‌هایشان در عرصه‌های دیگر نیز بازتولید شود.

از منظر بوردیویی عادتواره در اینجا به منزله کیفیت ادراک دانشجو از نهاد دانشگاه، گفتمان غالب و کنش‌های اجتماعی نسبت به چنین جهانی و طرز عمل در آن در نظر گرفته می‌شود (Pirozan, 2021). اینکه معمولاً میان دانشجویان با زمینه‌های مشابه چه عادت‌هایی مشترک است، بازتاب تجارب زیسته‌ی آن‌ها در نهاد دانشگاه است که در فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی شکل گرفته است. نهاد دانشگاه (ساختار، قوانین حاکم بر آن و کنش‌های موجود) و در کنار آن ساختار فرهنگی و اجتماعی موجود در جامعه و خانواده بعنوان مهم‌ترین رکن هر نظام اجتماعی، عادتواره را در دانشجویان شکل می‌دهد و عادتواره کنش اجتماعی دانشجو را شکل می‌بخشد. بنابراین گفتمان، اهمال‌کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی صرفاً مبتنی بر صفات فردی و شخصیتی آن‌ها نیست؛ فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی آن‌ها در گذشته و حال به‌گونه‌ای بوده که به آن‌ها اجازه رفتار اهمال‌کارانه را داده است یا به گفته‌ی «مشارکت‌کننده‌ی شماره ۴»، دانشجویان در این سیستم به‌گونه‌ای بار آمده‌اند (تربیت شده‌اند) که بدون هیچ‌واهمه‌ای به این رفتارها دست می‌زنند و از طرفی مطمئن هستند که سیستم با همه کوتاهی‌هایشان دوباره پذیرای آن‌هاست. بدین ترتیب، اهمال‌دانشگاهی در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی پدیده‌ای تک‌علتی معطوف به سویه‌های فردی و روان‌شناختی نیست، بلکه ساختاری چندوجهی و تابعی از سطوح اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سازمانی (دانشگاه)، عاملیت فردی و جایگاه رشته در سلسله مراتب بازار کار است. بنابراین، یافته‌های موجود در این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار اجتماعی حتی سهم عمده‌ای در شکل‌گیری عادتواره اهمال‌دانشجویی در مقایسه با ویژگی‌های فردی دارد. همچنین اهمال‌کاری صرفاً مبتنی بر محدودیت‌های زمانی و به عبارتی، تأخیر و موکول کردن کار به آینده (فردا) نیست، بلکه بخشی از اهمال‌دانشجویی به محتوای کار مربوط می‌شود، به‌طوری‌که دانشجو ممکن است در موعد مقرر وظایف و تکالیف خود را به اتمام رساند، اما تکلیف انجام شده کیفیت محتوایی چندانی نداشته باشد و به گفته استادان مشارکت‌کننده، کاری آبدکی، رفع تکلیفی و سطحی باشد.

در ادامه لازم است اشاره‌ای به محدودیت‌های تحقیق داشته باشیم که زمینه‌ای را برای تحقیقات آینده فراهم می‌آورد.

۱- مشارکت ضعیف برخی مشارکت کنندگان: یکی از محدودیت‌های پژوهش، وابستگی مشارکت کنندگان به ساختار آموزشی بود که باعث گرایش به دفاع از آن یا خودداری از بیان صریح حقایق می‌شد. تلاش شد با توضیح اهداف و اهمیت تحقیق، این محدودیت تا حدی کاهش یابد.

۲- جامعه آماری این پژوهش فقط شامل استادان دانشگاه شهید چمران اهواز بوده و دیدگاه دانشجویان به‌عنوان یکی از ذینفعان اصلی در نظر گرفته نشده است که می‌تواند تنوع و گستردگی تحلیل‌ها را محدود کند.

۳- عدم تفکیک اهمال‌کاری: در این پژوهش اهمال‌کاران به لحاظ شدت و ضعف و نوع اهمال‌کاری از یکدیگر تفکیک نشده‌اند. این امر می‌تواند باعث شود تحلیل‌ها جنبه کلی‌تری به خود بگیرند و جزئیات مرتبط با تفاوت‌ها در شدت اهمال‌کاری از دست برود.

۴- عدم تعمیم‌پذیری: عوامل شناسایی شده در این تحقیق به‌صورت کمی آزمون نشده‌اند که این امر می‌تواند اعتبار یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و تعمیم‌پذیری نتایج به سایر جوامع را با محدودیت مواجه کند.

با توجه به محدودیت‌های ذکر شده، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی جوامع پژوهشی دیگری که به‌طور عملی با اهمال‌کاری دانشگاهی در ارتباط هستند، به‌ویژه جامعه دانشجویی را شامل شوند. علاوه بر این، تفکیک میان اهمال‌کاران بر اساس شدت و ضعف رفتار و استفاده از روش‌های کمی معتبر همراه با تکنیک‌هایی نظیر گروه‌های متمرکز (Focus Groups)، می‌تواند به افزایش دقت، قابلیت اطمینان و تعمیم‌پذیری نتایج کمک کند. انجام دادن پژوهش‌های مشابه در سایر دانشگاه‌ها برای بررسی عمیق‌تر پدیده اهمال‌کاری دانشگاهی نیز پیشنهاد می‌شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تقدیر و تشکر

در اینجا از تمام کسانی که نویسندگان را در انجام این تحقیق یاری نمودند، قدردانی می‌شود.

References

- Abbaszadeh, M., Banifateme, H., Alizadeh-Aghdam, M. B., & Boudaghi, A. (2016). The underlying commitment factors influencing research ethics among graduate students in Tabriz University: A Grounded Theory approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(1), 75-98. https://journal.irphe.ac.ir/article_702891_en.html
- Ahmadian Chashemi, M., Niazazari, K., & Salehi, M. (2021). Designing the model of Fourth-generation University to Improve Education and Research Quality in Higher Education. *Educational Development of Judishapur*, 11(4), 901-911. https://edj.ajums.ac.ir/article_127529.html?lang=en
- Azizzadeh Forouzi, M., Shahmohammadipour, P., Heidarzadeh, A., Dehghan, L., & Taheri, Z. (2016). The Relationship between the Quality of Learning Experience and Academic Burnout and Achievement among Students of Kerman University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 84-93. https://ijme.mui.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-2654-2&slc_lang=en&sid=1
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender Difference in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Boudaghi, A., Abbaszadeh, M., Banifateme, H., & Alizadeh-Aghdam, M. B. (2020). Sociological Study of the Determinants of Normalization of Research Misbehavior. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(3), 97-124. https://journal.irphe.ac.ir/article_703008_en.html?lang=fa
- Bourdieu, P. (2014). *Theory of Action: Practical Reasons and Rational Choice*. translated by Morteza Mardiha. Tehran: Naqsh o Negar.
- Chatrakamollathas, S., Moha, K. P., & Choochom, O. (2022). Academic procrastination behavior among college undergraduates: Structural Equation Modeling (SEM). *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 223-230. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.30>
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29(6), 493-507. <https://doi.org/10.1080/02702710802168568>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson. <https://www.academia.edu/download/31111669/MCTE690-syllabus-summer2003.pdf>



- Fakouhi, N. (2005). *Pierre Bourdieu's views on the question of knowledge and intellectualism* (Vol. 2). https://social.um.ac.ir/article_38913_en.html?lang=en
- Farasatkah, M. (2016). Students Lived Experience and Perception of the University: A Case Study of Iranian University. *Ihej*, 7(2), 25-70.
- Fazeli, N. (2018). Creative Writing: The Missing link of Humanities; An Analysis of Necessity of Paying Attention to the Role of Writing in Iranian Humanities and Social Sciences. *Society Culture Media*, 7(26), 46-58. https://www.jscm.ir/&url=http://scm.iaocsc.ir/article_77451.html?lang=en
- Haririan Tavakoli, E., Farasatkah, M., Shirzad Kebria, B., & Hamidifar, F. (2022). The Transition from State-Centered Governance to Good Governance in Higher Education: A Grounded Theory Study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(4), 43-68. <https://doi.org/10.22034/irphe.2022.705220>
- He, S. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Hosseini Largani, M. (2017). Analysis of student's academic burnout in Iran's public higher education system: identification of determinants and strategies. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(3), 43-69. https://journal.irphe.ac.ir/article_702930.html?lang=en
- Hussain, I., & Sarwat, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385>
- Jaeggi, R. (2016). *Alienation: New Orientations in Critical Theory*. translated by Ahmad Tadayon. Tehran: Economic World Publications.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of Academic Procrastination: Self-Regulation, Academic Self-Efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Khajedamir, A., Nastiezaie, N., & Pourgaz, A. (2016). The relationship between classroom management and graduate students' academic procrastination. *Journal of Medical Education Development*, 9(23), 10-19.
- Khoshkalam, N. (2019). *Qualitative Study of Telegram Impact on Couples' Emotional Relationships* MSc Thesis Sociology]. University of Ayatollah Aozma Boroujerdi.
- Kohen, B. (2008). *Introduction to sociology*. translated by Tavassoli, G. A., & Fazel, R. (Trans.). Tehran: SAMT.
- Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2022). Social factors of procrastination: group work can reduce procrastination among students. *Social Psychology of Education*, 25(1), 249-274. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09682-3>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 11, 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 196, 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>
- Mohammad Pour, A. (2021). *Anti-Method: Philosophical Contexts and Practical Procedures in Qualitative Methodology*. Tehran: Logos.
- Nejati Hosseini, S. M. (2017). *University Citizenship in Iran*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Noughani Dokht-Bahmani, M., Mohammadi, F., & Kermani, M. (2019). *Theory construction in Qualitative Studies: An Applied Approach to Grounded Theory*. Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.063>
- Pappenheim, F. (2018). *The alienation of modern man*. Majid Madadi. Tehran: ban publishers.
- Parfenova, A., & Romashova, S. (2020). The role of procrastination in students' consumer behavior: Budget planning and impulse buying. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(1/2), 133-144. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2019-0199>
- Pirozan, A. (2021). University Literacy and the Iranian University.
- Raïisi, F., & Riyassi, M. (2022). Predicting the rate of procrastination of university students based on internet addiction and metaphorical perception of time during the Corona virus outbreak. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 9(1), 73-83. <https://doi.org/10.32598/shenakht.9.1.73>
- Roshanzadeh, M., Tajabadi, A., Mazhari Dehkordi, B., & Mohammadi, S. (2022). Investigating the Role of Internet Addiction in Predicting Academic Procrastination in Nursing Students. *JMIS*, 8(1), 26-35. http://jmis.hums.ac.ir/browse.php?a_id=344&sid=1&slc_lang=en&html=1
- Serrano, D. M., Williams, P. S., Ezzeddine, L., & Sapon, B. (2022). Association between Problematic Social Media Use and Academic Procrastination: The Mediating Role of Mindfulness. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 84-95. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2100920>
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159292>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stones, R. (2000). *Great Thinkers in Sociology*. Mehrdad Mirdamadi. Tehran: Markaz Publishing.
- Tamadoni, M., Hatami, M., & Hashemi Razini, H. (2010). General self efficacy, academic procrastination and academic achievement in University students. *Educational Psychology*, 6(17), 66-88. <https://www.sid.ir/paper/112189/en>
- Tavassoli, G. A. (2004). *An analysis of Pierre Bourdieu's thought about the conflictual social space and the role of sociology* (Vol. 3). <https://www.sid.ir/paper/2353/en>
- Zokaei, M. S., & Esmaili, M. J. (2015). *Young People and Academic Alienation*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies.