

تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش
واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

The causal model of academic procrastination based on goal orientations with the
mediating role academic engagement and academic Self-Efficacy

محمدحسن صیف^۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۲۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۱۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی انجام شد.

روش: در یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی تعداد ۴۲۴ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شیراز، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی تصادفی انتخاب شده و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی شامل خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی شوفلی و بکر (۲۰۰۶)، خودکارآمدی تحصیلی میجلی و همکاران (۲۰۰۰)، اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) و تعلل‌ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) پاسخ دادند. ماتریس همبستگی، تحلیل مسیر و شاخص‌های نکویی برازش با نرم‌افزار LISREL 8.3 جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل مسیر نشان داد که اهداف اجتناب-عملکرد و تبحری از طریق واسطه‌گری درگیری و خودکارآمدی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان علاوه بر اثر مستقیم، دارای اثر غیرمستقیم می‌باشد. در میان متغیرهای موردبررسی در این پژوهش اهداف اجتنابی با ۰/۳۳ بیشترین اثر کل مثبت و معنادار را بر تعلل‌ورزی تحصیلی داشته است. نتیجه‌گیری: مطابق با نتایج این پژوهش شرایط به‌گونه‌ای فراهم گردد تا دانشجویان به سمت اتخاذ اهداف نوع تبحری پیش رفته و از روی آوردن به اهداف نوع اجتنابی امتناع ورزند و همچنین از آنجاکه تبحرگرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی منفی معنی‌داری دارند، برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را به‌وسیله‌ی برنامه‌های آموزشی ارتقاء بخشید.

کلیدواژه‌ها: تعلل‌ورزی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

* نویسنده مسئول:

مقدمه

در سال‌های اخیر متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ همواره توجه محققان حوزه تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده و کانون توجه بسیاری از پژوهش‌ها بوده است. تعلل‌ورزی، صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود و به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، رو به افزایش است و با پیامدهای زیان باری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است (مورفورد^۲، ۲۰۰۸؛ کالینز، آنوگ بوزی و جیائو^۳، ۲۰۰۸ و استرنند^۴، ۲۰۰۹). محققان، تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نمودند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (استیل^۵، ۲۰۰۷؛ یانگ^۶، ۲۰۱۰؛ رحیمیان بوگر و روحانی پور، ۱۳۹۴). تعلل‌ورزی که در ساختارها و محیط‌های آموزشی شایع شده نشانگر تأخیر عمدی برای شروع و یا تکمیل وظایف می‌باشد که تجارب منفی و دردناکی را برای فراگیران به ارمغان می‌آورد (سولومون و راث بلوم^۷، ۱۹۸۴). نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر آنها می‌شود (فراری^۸ و همکاران، ۲۰۰۵؛ سیرویز^۹، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۷؛ مورفورد، ۲۰۰۸؛ کتز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴). تعلل‌ورزی تحصیلی بیشتر در مورد تکالیف شایع است تا آماده شدن برای امتحانات و تکالیف هفتگی (کندمیر^{۱۱}، ۲۰۱۴ و یانگ، ۲۰۱۰). بسیاری از دانشجویان از تعلل‌ورزی تحصیلی و پیامدهای منفی مرتبط با رفتارهای تعویقی که البته بیشتر بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد، رنج می‌برند (فراری و همکاران، ۲۰۰۵ و استیل و فراری، ۲۰۱۳). یانگ (۲۰۱۰) نیز تعلل‌ورزی تحصیلی را به عنوان یک تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در آغاز و یا تکمیل یک کار علمی تعریف کرده است. یانگ (۲۰۱۰) عقیده دارد که دانشجویان تعلل‌ورز، تمایل به اجتناب از فعالیت‌های تحصیلی دارند و با استفاده از بهانه آوردن تأخیر خود را توجیه و مانع از سرزنش خود می‌شوند (فینچینا^{۱۲}، ۲۰۱۲). یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد دانشجویانی که به خاطر تعلل‌ورزی‌شان پیامدهای منفی زیادی از جمله عزت‌نفس پایین، افسردگی و شکست تحصیلی به خاطر اجتناب از انجام وظایف و ترس از شکست را تجربه می‌کنند (یانگ، ۲۰۱۰؛ فینچینا، ۲۰۱۲). به نظر می‌رسد عوامل متعددی مانند عدم تعهد، عدم هدایت

1. academic procrastination
2. Morford
3. Collins, Onwuegbuzie, & Jiao
4. Strand
5. Steel
6. Yong
7. Solomon & Rothblum
8. Ferrari
9. Sirois
10. Katz
11. Kandemir
12. Fynchina

مناسب و تشویق، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، استرس عاطفی، مشکلات اجتماعی، اعتمادبه‌نفس کاذب و بیماری موجب تعلل‌ورزی دانشجویان می‌شوند (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). پایچیل (۲۰۰۸) اظهار داشت که باورهای غیرمنطقی دانشجویان تعلل‌ورزی و تأخیر در انجام وظایفشان را افزایش می‌دهد.

از سوی دیگر نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. منظور از درگیری، میزان مشارکت یادگیرنده یا تعهد او در فعالیت یا هدف یادگیری است (اپلتون^۱ و همکاران، ۲۰۰۶؛ بکر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸ و فردریکس^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). استیل^۴ (۲۰۰۷)، در پژوهش خود دریافت که تعلل‌ورزی می‌تواند خودکارآمدی و خودکنترلی و دستیابی به اهداف دانشجویان که به‌نوعی با اشتیاق شناختی - رفتاری آنان مرتبط است را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار دهد. انگیزش تحصیلی و داشتن شوق هیجانی و یا به‌نوعی داشتن اشتیاق عاطفی - شناختی نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است کسانی که نمی‌توانند هیجانات منفی خود را بپذیرند و توان کنترل و کنار آمدن با آن را ندارند و به‌نوعی دچار نارسایی هیجانی هستند، بیشتر از تجربه شکست خوردن ترسیده و از آن دوری می‌ورزند. لذا ناتوانی در مدیریت هیجانات که می‌تواند ناشی از ترس شکست باشد، منجر به تعلل‌ورزی می‌شود که همه ابعاد درگیری تحصیلی را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴).

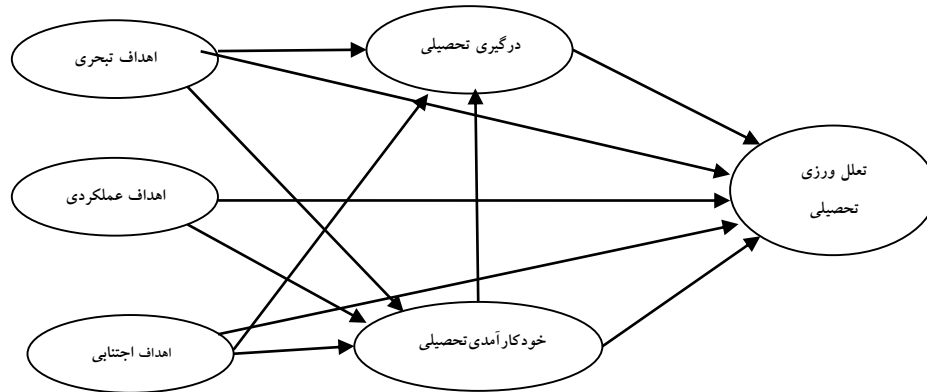
از سوی دیگر یکی از تعبیرهایی که برای باور فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌های در محیط‌های تحصیلی به‌کاربرده می‌شود خودکارآمدی تحصیلی است، بر طبق باورهای بندورا^۵ از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد تحصیلی، هیچ‌کدام را تأثیرگذارتر از خودکارآمدی تحصیلی نمی‌باشد. خودکارآمدی تحصیلی، قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (شانک و زیمرمن^۶، ۲۰۰۶؛ ارماد^۷، ۲۰۰۶ و یوجوو^۸ و همکاران، ۲۰۱۳). یافته‌های پژوهشی بر وجود ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی اذعان دارند (چو و چوی^۹، ۲۰۰۵؛ استیل، ۲۰۰۷). همچنین پژوهش‌ها در ارتباط

-
1. Appleton
 2. Bakker
 3. Fredricks
 4. Steel
 5. Bandura
 6. Schunk & Zimmerman
 7. Ormrod
 8. Ugwu
 9. Chu & Choi

با خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که خودکارآمدی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه دارد (تاکنن^۱، ۲۰۰۷؛ دوگان^۲، ۲۰۱۵).

نظریه اهداف پیشرفت درحالی که در یک‌چشم انداز شناختی- اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که فراگیران چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت خود تفسیر می‌نمایند (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). طبق این نظریه دانشجویانی که هدف عملکردی بالایی دارند به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند علاقمند و متمایل می‌شوند، در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتنابی بالایی دارند در صدد اجتناب کردن از قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که اتخاذ این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آید و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شود (شانک و همکاران، ۲۰۰۸ و الیوت^۳، ۱۹۹۹). از یک سو نتایج پژوهش‌های انجام شده بیانگر وجود رابطه اهداف تبحری با تعلل‌ورزی منفی (سیو^۴، ۲۰۰۸؛ هاول و واتسون^۵، ۲۰۰۷؛ استیل، ۲۰۰۷) و رابطه اهداف اجتنابی با این متغیر مثبت می‌باشد. در مورد رابطه بین اهداف عملکردی و تعلل‌ورزی نیز نتایج تحقیقات حاکی از وجود رابطه می‌باشد (والترز^۶، ۲۰۰۴؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷). با توجه به اهداف پیشرفت با درگیری و خودکارآمدی تحصیلی و نیز تعلل‌ورزی تحصیلی از یک سو و رابطه درگیری و خودکارآمدی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی از سوی دیگر هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای درگیری و خودکارآمدی تحصیلی در میان اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد. لذا بر اساس پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد روابط متغیرها مدلی را به‌عنوان مدل مفهومی (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از روش مدل تحلیل مسیر در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور مورد آزمون قرار گرفته است.

-
1. Tuckman
 2. Dogan
 3. Elliot
 4. Seo
 5. Howell & Watson
 6. Wolters



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش

این پژوهش از بعد هدف کاربردی و از منظر گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در دانشگاه پیام نور شیراز (۱۱۵۰۰) می‌باشد که بر اساس تعداد پارامترهای مدل حجم نمونه بالغ بر ۴۷۳ نفر (۲۸۳ دختر و ۱۹۰ پسر) تعیین که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (جنسیت) انتخاب شدند که در نهایت ۴۲۴ پرسشنامه جمع‌آوری گردید.

ابزار پژوهش

پرسشنامه تعلال ورزشی تحصیلی

به منظور اندازه‌گیری تعلال ورزشی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه تعلال ورزشی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده گردید. این پرسشنامه دربرگیرنده ۱۲ گویه بوده و دارای سه خرده مقیاس اهمال کاری عمدی (۱-۵)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی (۶-۹) و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (۱۰-۱۲) می‌باشد. همه‌ی گویه‌ها در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش سواری (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه برای بعد اهمال کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی ۰/۶۰ و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۰ و برای کل پرسشنامه تعلال ورزشی تحصیلی سواری ۰/۸۵ محاسبه گردید (سواری، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال کاری تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده که این ضریب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی

به منظور اندازه‌گیری درگیری تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه درگیری شناختی شوفلی و بکر^۱ (۲۰۰۶) استفاده گردید. این پرسشنامه دربرگیرنده ۹ گویه می‌باشد. در این پرسشنامه دانشجویان با نمره‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از سؤالات مشخص می‌کنند. برای بررسی روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد (حاجلو، ۱۳۹۲). همچنین، اعتبار پرسشنامه را محققان دیگری چون مونت گومری^۲ و همکاران (۲۰۰۳) و چاپری^۳ و همکاران (۲۰۱۳) با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و تأیید کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۹ به‌دست‌آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

خودکارآمدی تحصیلی با مقیاس ابداع‌شده توسط میجلی^۴ و همکاران (۲۰۰۰) اندازه‌گیری شد که باورهای فراگیران در مورد ظرفیت آینده خود را برای رسیدن به سطوح کافی از عملکرد تحصیلی منعکس می‌کند. این مقیاس شامل ۵ گویه است که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درجه‌بندی شده است. اعتبار این پرسشنامه توسط محققانی چون شافلی و سالانوا^۵ (۲۰۱۰) مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ به‌دست‌آمده است.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف تحصیلی

جهت‌گیری هدف تحصیلی با مقیاس ابداع‌شده توسط میدلتن و میگلی^۶ (۱۹۹۷) اندازه‌گیری شد که دربرگیرنده ۱۲ گویه است. در این پرسشنامه فراگیران با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نظر خود را در مورد هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این مقیاس از سه خرده مقیاس اهداف تبحری (۲۷-۳۱)، اهداف رویکرد - عملکرد (۳۲-۳۵) و اهداف اجتناب - عملکرد (۳۶-۳۸) تشکیل شده است.

ضرایب آلفای کرونباخ گزارش‌شده توسط میدلتن و میگلی^۷ (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می‌باشد (۴۳). ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۲ و ۰/۶۹ گزارش شده است.

-
1. Schaufeli & Bakker
 2. Montgomery
 3. Çapri
 4. Midgley
 5. Schaufeli & Salanova
 6. Midgley
 7. Middleton & Midgley

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. جهت گیری هدف تحصیلی به عنوان متغیر برونزا و درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرها متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	تعلل ورزی تحصیلی	۱					
۲	اهداف اجتنابی	۰/۳۳**	۱				
۳	اهداف تبحری	-۰/۱۹**	-۰/۰۵	۱			
۴	اهداف عملکردی	۰/۲۸**	۰/۱۱*	۰/۱۷**	۱		
۵	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۸**	-۰/۱۲*	۰/۳۸**	۰/۱۴**	۱	
۶	درگیری تحصیلی	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	۰/۳۴**	۰/۰۹*	۰/۳۹**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به جدول ۱ می‌بینیم که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی (۰/۳۹) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و اهداف اجتنابی (-۰/۰۵) است. از میان متغیرهای پژوهش متغیرهای اهداف اجتنابی (۰/۳۳)، اهداف عملکردی (۰/۲۸)، اهداف تبحری (-۰/۱۹)، خودکارآمدی تحصیلی (-۰/۱۸) و درگیری تحصیلی (-۰/۱۵) به ترتیب بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با تعلل ورزی تحصیلی دارا هستند.

در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه‌ها در قالب مدل اولیه به روش تحلیل مسیر صورت می‌گیرد. برای ارزیابی مدل فرضی پژوهش، ابتدا با استفاده از روش بیشینه‌ی احتمال به برآورد پارامترها می‌پردازیم. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب اثر غیرمستقیم و ضرایب اثر کلی می‌باشد که در جدولی همراه با میزان واریانس تبیین شده ارائه شده است.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

متغیرها	برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
به روی تعلل‌ورزی تحصیلی از:					
اهداف تبحری	-۰/۱۷**	-۰/۱۷**	-۰/۰۷**	-۰/۲۴**	
اهداف عملکردی	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۰۳*	۰/۲۸**	۰/۲۷
اهداف اجتنابی	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۰۴**	۰/۳۳**	
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۳**	-۰/۱۳**	-۰/۰۴**	-۰/۱۷**	
درگیری تحصیلی	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*	-	-۰/۱۰*	
به روی درگیری تحصیلی از:					
اهداف تبحری	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۱۰**	۰/۳۸**	۰/۲۲
اهداف عملکردی	-	-	۰/۰۴*	۰/۰۴*	
اهداف اجتنابی	-۰/۱۱*	-۰/۱۱*	۰/۰۴*	-۰/۱۵**	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۳۱**	-	۰/۳۱**	
به روی خودکارآمدی تحصیلی از:					
اهداف تبحری	۰/۳۸**	۰/۳۸**	-	۰/۳۸**	۰/۱۴
اهداف اجتنابی	-۰/۱۲*	-۰/۱۲*	-	-۰/۱۲*	
اهداف عملکردی	۰/۱۶**	۰/۱۶**	-	۰/۱۶**	

* $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود از میان متغیرهای برون‌زا اهداف تبحری (-۰/۲۴)، اهداف عملکردی (۰/۲۸)، اهداف اجتنابی (۰/۳۳) که در سطح ۰/۰۱ معناداری قرار دارند و از میان متغیرهای درون‌زا خودکارآمدی تحصیلی (-۰/۱۷) و درگیری تحصیلی (-۰/۱۰) بیشترین اثر کل را بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارند که همگی در سطح ۰/۰۱ معناداری قرار دارند. تمامی متغیرهای برون‌زا دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم و متغیر خودکارآمدی تحصیلی دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان می‌باشد. میزان واریانس تبیین شده تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس متغیرهای اهداف تبحری، اهداف عملکردی، اهداف اجتنابی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر با (۰/۲۷) است.

در بررسی اثرات متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر درگیری تحصیلی به ترتیب متغیرهای اهداف تبحری (۰/۳۸)، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۱)، اهداف اجتنابی (-۰/۱۵)، اهداف عملکردی (۰/۰۴) دارای بیشترین اثر بر متغیر درگیری تحصیلی است که اهداف عملکردی در سطح ۰/۰۵ و بقیه متغیرها در سطح ۰/۰۱ معناداری قرار دارند. لازم به ذکر است که متغیر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم مثبت، خودکارآمدی تحصیلی دارای اثر مستقیم مثبت و متغیرهای اهداف عملکردی اثر مستقیم و منفی و اهداف اجتنابی دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم منفی است. میزان واریانس تبیین

شده درگیری تحصیلی بر اساس متغیرهای اهداف تبحری، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی برابر با (۰/۲۲) است.

در بررسی اثرات متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب متغیرهای اهداف تبحری (۰/۳۸)، اهداف عملکردی (۰/۱۶) و اهداف اجتنابی (۰/۱۲-) دارای بیشترین اثر بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی است که اهداف تبحری و اهداف عملکردی در سطح ۰/۰۱ و اهداف اجتنابی در سطح ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. میزان واریانس تبیین شده خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیرهای اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی و اهداف تبحری برابر با (۰/۱۴) است. در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در جدول ۳ جهت بررسی الگوی برازش شده پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌گردد.

جدول ۳: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x^2/df)	۲/۱۷
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۹
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۷
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۷

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۳ گزارش شده برازش مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی می‌باشد و مدل مفهومی ارائه شده از منظر شاخص‌های برازش مدل، چارچوب مناسبی را جهت بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی ارائه می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر شناسایی روابط جهت‌گیری هدف تحصیلی و مؤلفه‌های آن با تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای ابعاد درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام‌نور در چارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر بود. به‌طورکلی نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و در حدود ۲۷ درصد از واریانس متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی توسط درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت تبیین می‌گردد.

در ارتباط با اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان همسو با تحقیقات الیوت و مورا یاما^۱ (۲۰۰۸)، توامین - سوینی (۲۰۰۸)، سی یه^۲ و همکاران (۲۰۰۷)، گاتمن (۲۰۰۶)، سنکو (۲۰۱۱) و ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) و نا همسو با پردک (۲۰۱۲) می‌باشد. می‌توان چنین تبیین کرد که جهت‌گیری هدف با الگوهای سازش یافته یادگیری، از قبیل خودکارآمدی رابطه دارد (الیوت و مورا یاما، ۲۰۰۸). دانشجویانی که دارای جهت‌گیری هدفی تبحری هستند، از راهبردهای یادگیری از قبیل سازماندهی اطلاعات، برنامه‌ریزی و خودنظارتی در یادگیری مفاهیم بیشتر بهره می‌گیرند، در درس خودکارآمدی بالاتری دارند و در انجام دادن تکالیف دشوار از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند؛ بنابراین، داشتن اهداف تبحری بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به هدف استفاده کند و در ادامه، به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد. به‌علاوه، نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر تعلل‌ورزی تحصیلی منفی و معنادار است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات سیو (۲۰۰۸)، هاول و واتسون (۲۰۰۷)، استیل (۲۰۰۷)، والترز (۲۰۰۳)، مورفورد (۲۰۰۴)، شر و استرمن^۳ (۲۰۰۲) و سواری (۱۳۹۲) مطابقت و همخوانی دارد ولی با یافته‌های تحقیقات مورفورد (۲۰۰۸) مغایرت دارد. بر این اساس می‌توان چنین استدلال کرد که هر چه دانشجویان تأکید بیشتری بر یادگیری، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع داشته باشند، تمایل کمتری برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت. این امر بسیار حائز اهمیت است چون که تعلل‌ورزی تحصیلی تبعات منفی بسیار ناخوشایند و زیان‌باری بر زندگی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار است. این نتیجه با تحقیقات الیوت و مورا یاما^۴ (۲۰۰۸)، توامین - سوینی (۲۰۰۸)، سی یه^۵ و همکاران (۲۰۰۷)، گاتمن (۲۰۰۶)، سنکو (۲۰۱۱) و ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) مطابقت و همخوانی دارد. افرادی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران تلاش می‌کنند (شی، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، اگر بازخورد ارائه‌شده توسط این افراد از متن کار از قبل مثبت و حمایت‌کننده باشد، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که هر چه دانشجویان بیشتر به دنبال تأیید عملکرد خود نزد دیگران و کسب قضاوت‌های مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی‌شان داشته باشند و بر مقایسه‌های اجتماعی و بهتر از دیگران بودن متمرکز باشند، تمایل کمتری برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت و از سوی دیگر، باورهای

-
1. Murayama
 2. Hsieh
 3. Scher & Osterman
 4. Murayama
 5. Hsieh

نیرومندتری درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت و نائل آمدن به دستاوردهای مطلوب در محیط‌های آموزشی خواهند داشت.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که در دانشجویان اثر مستقیم جهت‌گیری هدف‌گریزی بر تعلل‌ورزی تحصیلی مثبت و معنادار است که با تحقیقات مک گرگور و الیوت (۲۰۰۱)، والترز (۲۰۰۳ و ۲۰۰۴) و مورفورد (۲۰۰۸) همسو ولی با مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷) ناهمسو است. با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده، اثر مثبت و مستقیم جهت‌گیری اجتنابی با تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان چنین استدلال کرد که فرد با جهت‌گیری عملکرد گریز، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارد، خود را ناتوان می‌بیند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی وی را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کنند. از این‌رو، فاقد خودنظم‌دهی است و از این‌که مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده و به تعلل‌ورزی روی می‌آورد. افرادی که دارای اهداف عملگر گریزی هستند، تلاش می‌کنند از اشتباه پرهیز کنند تا به‌عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. آنها افرادی محافظه‌کار بوده و در زمینه درس اهل خطر کردن نمی‌باشند تا مبادا دچار شکست شوند. آنها مسیر شناخته‌شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب تمایل به نشان دادن کار خود به دیگران را ندارند (لوی توسمان و آوی آسور، ۲۰۰۶)؛ بنابراین هر چه دانشجویان در اتخاذ جهت‌گیری هدفی خود بیشتر به دنبال گریز از حقارت و نگرسته شدن به‌عنوان فردی کُندآموز از سوی دیگران باشند و از بی‌کفایت و ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران هراس داشته و مدام به دنبال اجتناب از شکست باشند، تمایل بیشتری نیز برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت. از سوی دیگر، این دسته از دانشجویان باورهای ضعیف‌تری درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت و نائل آمدن به دستاوردهای مطلوب در محیط‌های آموزشی خواهند داشت.

در ارتباط با اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی این یافته همسو با نتایج مطالعات والترز (۲۰۰۳)، چو و چوی (۲۰۰۵)، استیل (۲۰۰۷) و میرزایی و همکاران (۱۳۹۲) می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان چنین استدلال کرد که فرد خودکارآمد، فردی هدفمند بوده که با استفاده از خصوصیت خود تنظیم‌گری، فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه دارد و از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد و به توانایی‌های خود ایمان دارد؛ درحالی‌که فرد تعلل‌ورز، از احساسات خود کم‌بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این‌رو، فرد تعلل‌ورز فاقد خودکارآمدی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان می‌شود، ولی فرد خودکارآمد، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند. همچنین افراد تعلل‌ورز در موقعیت‌های استرس‌زا، از تنظیم عملکردهای بازمانده و ادراکات خودکارآمدی آنها کاهش می‌یابد. از سویی دیگر هر چه دانشجویان باورهای نیرومندی درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت و

دستیابی به دستاوردهای مطلوب در محیط‌های آموزشی داشته باشند، تمایل کمتری برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خود خواهند داشت.

در ارتباط با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در میان اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی، نتایج برخی مطالعات نیز وجود رابطه بین اهداف پیشرفت و متغیرهای واسطه‌ای سی‌یه و همکاران (۲۰۰۷)، گاتمن (۲۰۰۶)، سنکو (۲۰۱۱) از یک‌طرف و وجود رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی چو و چوی (۲۰۰۵)، استیل (۲۰۰۷) را از طرف دیگر مورد تأیید قرار دادند؛ بنابراین فرض نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در میان اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانشجویان که مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر است، به‌نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد.

در راستای یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر نقش پراهمیت جهت‌گیری‌های هدفی بر تعلل‌ورزی تحصیلی به‌خصوص در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مطابق با نتایج این پژوهش شرایط به‌گونه‌ای فراهم گردد تا دانشجویان به سمت اتخاذ اهداف نوع تبحری پیش رفته و از روی آوردن به اهداف نوع اجتنابی امتناع ورزند و همچنین از آنجا که تبحرگرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی منفی معنی‌داری دارند، برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را به‌وسیله‌ی برنامه‌های آموزشی ارتقاء بخشید. با توجه به نقش محوری دانشجو در فرآیند یاددهی و یادگیری در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور و اهمیت امر خودتنظیمی در این فرایند و با توجه به نقش تعیین‌کنندگی و پیشایندهی جهت‌گیری‌های هدفی تحصیلی در خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و در نهایت تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور، اهمیت آنها در این نظام دوچندان می‌شود.

منابع

- حاجلو، نادر (۱۳۹۲)؛ ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی فرم کوتاه مقیاس اشتیاق شغلی یوترکتدانش. پژوهش در روانشناسی کاربردی. شماره ۲، (۵۲)، ۶۱-۶۸.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۱)؛ بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره چهارم، شماره دوم، پیاپی ۶۳/۲، ۴۹-۸۰.
- رحیمیان بوگر، اسحق و روحانی پور، شیدا (۱۳۹۴)؛ اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بین عوامل جمعیتی و روانشناختی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. دوره ۳، شماره ۴، ۱-۱۹.
- سواری، کریم (۱۳۹۲)؛ رابطه ساده و چندگانه تبهرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، سال دوم، شماره ۳، ۴۴-۵۱.
- سواری، کریم (۱۳۹۰)؛ ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره پنج، سال دوم، ۹۷-۱۱۰.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴)؛ نقش تعلق‌ورزی و خود تنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۶۹.
- میرزایی، مصلح؛ غرابی، بنفشه و بیرشک، بهروز (۱۳۹۲)؛ نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی ایران، سال نوزدهم، شماره ۳، ۲۳۰-۲۴۰.
- Appleton, J. J.; Christenson, S. L.; Kim, D. and Reschly, A. L. (2006); Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44: 427-445.
- Bakker, A. B.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. and Taris, T. W. (2008); Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22: 187-200.
- Çapri, B.; Gündüz, B. and Akbay, S. E. (2013); The Study of Relations between Life Satisfaction, Burnout Work Engagement and Hopelessness of High School Students. *International Education Studies*; 11: 35-46.
- Chu, A. H. C. and Choi, J. N. (2005); Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145: 245-264.
- Collins, K.; Onwuegbuzie, A. and Jiao, Q. G. (2008); Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29: 493-507.
- Dogan, U. (2015); Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20: 553-561.
- Elliot, A. J. and Murayama, K. (2008); On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100: 613-628.
- Ferrari, J. R.; O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005); Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7: 1-6.

- Fredricks, J. A.; McColskey, W.; Meli, J.; Mordica, J.; Montrosse, B. and Mooney, K. (2011); *Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments*. (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Fynchina, F. (2012); *Academic Burnout, Academic Procrastination and GPA in junior and senior students of the American University of Central Asia*. American University of Central Asia Psychology Department.
- Gutman, L. M. (2006); *How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition*. *Contemporary Educational Psychology*, 31: 44-63.
- Howell. A. J. and Watson. D. C. (2007); *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies*. *Personality and Individual Differences*, 43: 167-178.
- Hsieh, P.; Sullivan, J. R. and Guerra, N. S. (2007); *A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation*. *Journal of Advanced Academics*, 3: 454-476.
- Hussain, I. and Sultan; S. (2010); *Analysis of procrastination among university students*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5:1897-1904.
- 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.
- Katz, I; Eilot, E. and Nevo, N. (2014); *‘I’ll do it later’’: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination*. *Motiv Emot* (2014) 38:111-119. Published online: 30 May 2013! Springer Science+Business Media, New York 2013.
- Middleton, M. and Midgley. (1997); *Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory*. *Journal of Educational Psychology*. 89: 710-718.
- Midgley. C.; Maehr, M. L.; Hruda, L. Z.; Anderman, E.; Anderman, L.; Freeman, K. E. and et al. (2000); *Manual for patterns of adaptative learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Montgomery, A. J.; Peeters, M. C. W.; Schaufeli, W. B. and Den Ouden, M. (2003); *Work–home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement*. *Anxiety, Stress & Coping*, 16: 195-211.
- Morford, ZH. (2008); *Procrastination and Goal-setting Behaviors in the College Population: an Exploratory Study*”. Georgia Institute of Technology.
- Ormrod, J. E. (2006); *Educational psychology: Developing learners (5th ed.)*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Perdeck, J. (2012); *Testing exchange relations and efficacy as explanations for the relationship between mastery approach goals and burnout*. Working paper, Nlost Capital /Tilburg University.
- Pychyl, T. (2008); *Worry Helps Me Cope: A Metacognitive Belief Linked To Procrastination*, Carleton University Ottawa, Canada... Retrieved from [Hwww.psychology today blogs.htm](http://www.psychologytoday.com/blogs/psychologytoday)H accessed on December 21, 2009.
- Schaufeli, W. B.; Bakker, A. B. and Salanova, M. (2006); *The measurement of work engagement with a short questionnaire. A cross-national study*. *Educational and Psychological Measurement*, 66: 701-716.

- Scher, S. J. and Osterman, N. M. (2002); Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in Schools*, 39: 385-398.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (2006); Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: LEA.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R. and Meece, J. L. (2008); *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Senko, C.; Hulleman, C. S. and Harackiewicz, J. M. (2011); Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 46: 26-47.
- Seo, E. H. (2008); Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between Self-oriented Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior And Personality*, 36: 753-764.
- Shih, Sh. (2012); An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement Among Taiwanese Adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105:286–298.
- Sirois, F.M. (2007); "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination- health model with community- dwelling adults. *Journal of Personality and individual differences*, 43: 15-26.
- Sirois, F. M. (2004); Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43: 269-286.
- Steel, P. and Ferrari, J. (2013); Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27: 51-58.
- Steel, P. (2007); "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure" (PDF). *Psychological Bulletin*, 133: 65-94.
- Tuckman, B. W. (2007); The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49: 414-422.
- Ugwu, F. O.; Onyishi, I. E. and Tyoyima, W. (2013); EXPLORING THE RELATIONSHIPS BETWEEN ACADEMIC BURNOUT, SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ENGAGEMENT AMONG NIGERIAN COLLEGE STUDENTS. *The African Symposium*, 37: 37-45.
- Wolters, C. A. (2003); Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95: 179-187.
- Wolters, C. A. (2004); Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96: 236-250.
- Yong, F. L. (2010); A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. *American Journal of Scientific Research*. Euro Journals Publishing, Inc. 12: 62-72.