

Causal Model in Relation to Progress Motivation with Perceived Academic Stress Based on the Mediating Role of Information Processing Styles and Mind Wandering in Nursing Students

Dehroye Sh¹, Tavakoli N^{2*}, Tavakoli N³

1- Department of Management, Adib Mazandaran Institute of higher Education, Sari, Iran.

2- Doctorate in Educational Psychology, Department of Psychology, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran.

3-Assistant Professor, Department of Psychology, Mazandaran Institute of Higher Industrial Education, Mazandaran, Iran.

Corresponding Author: Tavakoli N, Doctorate in Educational Psychology, Department of Psychology, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran.

Email: naqmeh.tavakoli@gmail.com

Abstract

Introduction: In this research, the structural relationship between achievement motivation and perceived academic stress was investigated based on the mediating role of information processing styles and mind wandering in students in the form of a causal model.

Methods: The statistical population of the present study consisted of all female undergraduate nursing students of Sari Azad University in the academic year 2020. In this study, to determine the sample size according to the number of observed variables and the allocation of a coefficient of 25 (9 variables observed in the model), and taking into account the possibility of incomplete questionnaires, 240 people were selected as a sample size by available method. Hermans Progress Motivation Questionnaire (1970), Perceived Academic Stress Questionnaire of Zazhakova et al. (2005), information processing styles Questionnaire of Backend and Epstein (1999) and mind wandering Questionnaire of Carrier and Sally (2013) were used to collect data. The construct validity of the instruments was confirmed and their reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient test and combined reliability which was statistically confirmed. Structural equations with SPSS18 and AMOS23 software were used to analyze the data.

Results: The results showed that; The variables of achievement motivation, information processing styles and mind wandering have a direct and significant effect on perceived academic stress and also the indirect effect of achievement motivation through mediated information processing styles and mind wandering on perceived academic stress was confirmed. In general, the research model was approved and the research variables were able to predict 69% of the perceived academic stress variable.

Conclusions: The present study shows the importance of cognitive factors in explaining academic stress.

Keywords: Achievement motivation, Perceived academic stress, Information processing styles, Mind wandering, Nursing students.

مدل علی در ارتباط با انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده بر اساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان پرستاری

شهربانو دهرویه^۱، نغمه توکلی^{۲*}، نجمه توکلی^۳

۱. استادیار گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی غیردولتی ادیب مازندران، ساری، ایران
 ۲- دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.
 ۳- استادیار گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی صنعتی مازندران، بابل، ایران.

نویسنده مسئول: نغمه توکلی، دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.
 ایمیل: naqmeh.tavakoli@gmail.com

چکیده

مقدمه: در این پژوهش رابطه ساختاری انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده بر اساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. **روش کار:** جامعه آماری پژوهش دانشجویان دختر رشته پرستاری مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد واحد ساری بود. برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص ضریب ۲۵ (۹ متغیر مشاهده شده در مدل)، و با احتساب احتمال وجود پرسشنامه های ناقص ۲۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه به روش در دسترس انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، استرس تحصیلی ادراک شده زائاکووا و همکاران (۲۰۰۵)، سبک های پردازش اطلاعات پسینی و اپستاین (۱۹۹۹) و سرگردانی ذهنی کاریر و سلی (۲۰۱۳) استفاده شد. بعد از تأیید روایی سازه، پایایی آنها با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی محاسبه گردید که از نظر آماری مورد تأیید بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از معادلات ساختاری با نرم افزار SPSS18 و AMOS23 استفاده شد. **یافته ها:** نتایج نشان داد که؛ متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده اثر مستقیم و معنی داری دارا هستند و همچنین اثر غیر مستقیم انگیزش پیشرفت با میانجیگری سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده مورد تأیید واقع گردید. به طور کلی مدل پژوهش تأیید شد و متغیرهای پژوهش توان پیش بینی ۶۹ درصدی از متغیر استرس تحصیلی ادراک شده را دارا بودند. **نتیجه گیری:** پژوهش حاضر نشانگر اهمیت عوامل شناختی و انگیزشی در تبیین استرس تحصیلی ادراک شده است. **کلیدواژه ها:** انگیزش پیشرفت، سرگردانی ذهنی، سبک های پردازش اطلاعات، استرس تحصیلی ادراک شده، دانشجویان پرستاری.

مقدمه

یر و همکاران [۱] در تعریف استرس تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی خود اشاره کردند. شواهد نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف ترین منابع استرس قلمداد می گردد [۲]. بنا به همین دلایل توجه به عوامل موثر بر تحصیل موفق، سال هاست که مورد

استرس تحصیلی به طور کلی مربوط به شرایط ناخوشایندی است که به دلیل تقاضاهای زیادی که از دانش آموزان و دانشجویان شامل: امتحانات، رقابت با همسالان، برآوردن انتظارات تحصیلی معلمان و والدین و همچنین انتظارات تحصیلی خودشان صورت می گیرد، ایجاد می شود. فری

توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است که استرس تحصیلی نیز یکی از عوامل مهم در همین حوزه است. همچنین عاملی مهم در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است [۳،۴]. در همین زمینه استرس تحصیلی ادراک شده به موقعیتی اطلاق می شود که در ذهن فرد در حال تحصیل بین تقاضاهای تحصیلی و توانمندی های شناخته شده توسط وی ناهمسانی وجود دارد [۵]. در همین چارچوب توجه به این نکته نیز ضروری است که سلامت دانشجویان تحت تأثیر سطوح بالای استرس است. نشانه های چنین امری در قالب ۳ نوع بیان شده است: جسمی، روان شناختی و نشانه های رفتاری. در واقع در صورت عدم تاب آوری دانشجویان در قبال اضطراب و شرایط استرس زا که در اثر حضور در محیط آموزشی پدید می آید می تواند منجر به رفتارهای پر خطری مانند مصرف مواد مخدر و بروز مشکلات روانی مانند: افسردگی، خشونت و ناامیدی شود [۶]. اما انگیزش پیشرفت، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت و اثرات مثبت مرتبط با آن و اجتناب از شکست و اثرات منفی مرتبط با آن را منعکس می کند [۷] و به عنوان یک پیش بینی کننده مهم برای عملکرد شناختی از جمله پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار می گیرد [۸]. افرادی که دارای انگیزه ی پیشرفت بالایی هستند، در تکالیفی که درجه دشواری بالاتری دارد موفق می شوند [۹]. سبک های پردازش اطلاعات در فرایند شکل گیری بازاری و فعال سازی رفتاری سیستم پردازشی اورگانیزم همواره همانند کل یکپارچه عمل می نماید، به نحوی که تمامی پیش زمینه ها مانند: حافظه، استعداد، مسیره های عصبی، سرعت پردازش، کارکردهای اجرایی و بسیاری دیگر از عوامل در شکل گیری نهایی یک انتخاب یا رفتار دخیل می باشند [۱۰]. برخی از افراد بیشتر بر احساسات درونی متکی هستند؛ در حالیکه دیگران بر جنبه های مهم، عناصر اصلی مسایل و پیامدها تکیه می کنند [۱۱]. سرگردانی ذهنی پدیده فراگیر و متداولی در شناخت بشری است که نقش آن در حیطه های مرتبط با ذهن انکارناپذیر است [۱۲]. سرگردانی ذهنی به تغییر توجه از بازنمایی های محرکی و ذهنی مرتبط با تکلیف پیش رو به افکار غیرمرتبط با تکلیف اشاره دارد [۱۳]، که از شناخته شده ترین جنبه های همه فعالیت های ذهنی است [۱۴]. به طور کلی وجود رقابت و استرس ناشی از آن محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است اما اگر این استرس شدت یابد و یا ادامه پیدا کند

می تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد [۱۵]. زمینه یابی استرس تحصیلی نشان داده است که ۶۷ درصد فراگیران فشارهای آموزشی را به عنوان بزرگترین استرس زندگی شان در نظر می گیرند [۱۶]. در واقع استرس تحصیلی اگر شدت یابد یا اینکه ادامه پیدا کند، در زمینه سلامت روانی و بهزیستی مشکلاتی را برای افراد ایجاد می کند [۱۷] و بر همین اساس پژوهش ها بیانگر رابطه بین انتظارات بالای تحصیلی و استرس تحصیلی در بین فراگیران هستند [۱۸]. بنا بر تعریف استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور هم زمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش گفته می شود [۱۹]. با توجه به این تعریف، در رابطه با استرس تحصیلی بر عوامل پنج گانه استرس زا (ناکامی ها، تعارض ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل) و واکنش های چهارگانه (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) نسبت به این عوامل تأکید می شود [۲۰]. بنا بر این می توان بیان نمود که عوامل شناختی مانند انگیزش و پردازش شناختی تأثیرات بسزایی در سطح تجربه استرس تحصیلی دارا می باشند [۲۱،۲۲]. با در نظر داشتن مطالب مذکور توجه به این نکته ضروری است که پیشرفت تحصیلی نیز به طور وسیعی با مفاهیمی چون انگیزش و ارزش بالای آن در زمینه های آموزشی که در کنار هوش نقش مهمی دارد [۲۳]. در واقع گروهی از افراد هستند که انگیزش مثبت دارند و برای دست یابی به موفقیت تلاش می کنند. گروهی دیگر، انگیزش منفی دارند و برای دوری از شکست تلاش می کنند و نهایتاً دسته ای از افراد نیز هستند که انتظار آنها از شکست یا موفقیت، موجب کشش به سمت موفقیت یا اجتناب از شکست می شود [۲۴]. در چنین چارچوبی رفتار دانشجویان نیز نشان می دهد که انگیزش خصیصه ی مهمی است که همه فعالیت های آنان را تحت تأثیر قرار می دهد [۲۵]. با در نظر داشتن اهمیت انگیزش در فعالیت های دانشجویان، محققین دریافته اند که بین انگیزش پیشرفت واقعی و آن چه که آنها گزارش کردند فاصله وجود دارد. دانشجویان زمانی که برای انجام تکلیف پاداش دریافت می کردند انگیزه ی آنها برای انجام و اتمام تکلیف بالا می رود [۲۶]. در حقیقت رابطه مثبتی بین انجام تکلیفی که در نتیجه وجود انگیزش صورت می گرفت و پیشرفت تحصیلی وجود دارد [۲۷]. این فرایند انگیزشی فوق در افراد می تواند تابع دو عامل اساسی نقش وراثت و محیط باشد [۲۸]. به نحوی که ساختارها و الگوهای پردازشی متأثر از

می دهد [۴۲]. با توجه به نکته اخیر و از آنجا که عاطفه منفی منبع بزرگی از حواسپرتی است، تنظیم آن تمرکز ذهنی را ارتقا داده و به تقلیل سرگردانی ذهنی کمک می کند [۱۴].

استرس تحصیلی اثرات منفی زیادی به دنبال دارد و مطالعات تاکید داشته اند که اثرات منفی استرس تحصیلی شامل افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری است که فراگیران را تحت تاثیر قرار می دهد [۲۲]. استرس های گوناگون با تاثیر منفی ای که بر مکانیسم های مقابله فردی و سبک های پردازش شناختی شخص اعمال می کند باعث کاهش مقاومت فرد می گردد. از طرفی دیگر از آنجایی که دانشجویان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می شود [۴۳]. اما امروزه وجود عوامل مداخله گر در فرایند یادگیری از جمله استرس تحصیلی نامناسب، عدم ادراک مناسب از شرایط محیطی، اضطراب موقعیتی و مشکلات هیجانی و شناختی در دانشجویان یکی از معضلاتی است که دست اندرکاران مسائل آموزشی در تعلیم و تربیت با آن مواجه اند [۴۴]. ضرورت دیگر برای مطالعه سرگردانی ذهنی این است که افراد در حین سرگردانی ذهنی، اثربخشی کمتری در پردازش محرک بیرونی نشان میدهند و معمولاً تکلیف را به خوبی که می توانند، انجام نمی دهند [۴۵]. مساله سرگردانی علاوه بر ایجاد مشکلات شناختی رفتاری منجر به خودتنظیمی ناکافی به تبع شدت مساله ی ایجاد شده و در نتیجه می تواند استرس را سبب شود که عاملی اساسی برای کاهش بهزیستی روانی محسوب می گردد. از طرفی می توان بیان نمود که افت سطح علمی و تحصیلی و به طور مشخص در حیطه انگیزشی موجود در سیستم آموزشی کشور، رخوت و سستی که در حال حاضر کیفیت و کمیت تعلیم و تربیت جامعه فراگیران را تهدید می کند [۳۸]. از پیامدهای این موضوع مشکلات انگیزشی عملکرد ناکارآمد شناختی مانند ذهن آگاهی و انعطاف روانشناختی در فرایند یادگیری است، که طبیعتاً بهزیستی را کاهش می دهد و استرس را افزایش می دهد [۱]. به طور کلی این فرایند می تواند سبب بروز اختلال در فرایند آموزش و یادگیری گردد و علاوه بر این سبب کاهش درگیری فرد در حیطه ی تحصیلی می گردد، که کاهش پیشرفت تحصیلی و حتی ترک تحصیل را منجر می شود، همچنین

سیستم ژنی و افزایش سطح تجربیات با توجه به ارتباط با محیط شکل می گیرد که سبک های پردازش اطلاعات را تحت تاثیر قرار می دهد [۲۹]. از جانب دیگر از جمله ویژگیهای شناختی دانش آموزان در یادگیری به طور کلی می توان به: هوش، توجه، حافظه و ادراک اشاره نمود، که از اجزای مهم پردازش اطلاعات هستند [۳۰]. اما روش هایی که افراد دنیای پیرامون خود را دریافت می کنند و مسایل مربوط به آن را حل می کنند، متفاوت هستند [۳۱]. چنین سبک هایی اغلب سبک های پردازش دوگانه نامیده می شود [۳۲]. در همین راستا باید در نظر داشت که بر اساس نظریه شخصی شناختی - تجربه گرایی دنیا از طریق دو نظام پردازش اطلاعات در افراد مفهوم سازی می شود: خردگرایی و تجربه گرایی؛ سبک خردگرایی سطوح بالایی از منابع شناختی را می طلبد و بیشتر کلامی، تحلیلی، آگاهانه و به نسبت کند است [۳۳] و در مقابل، سبک تجربه گرایی فطری و انطباقی است و به ما این امکان را می دهد تا از تجربه یاد بگیریم [۳۴]. با توجه به تقسیم بندی مذکور پردازش اطلاعات خردگرایی از طریق جستجوی فعال دانش به ویژه از طریق آموزش رسمی گسترش می یابد [۱۱] در حالی که پردازش تجربه گرایی یا شهودگرایی از طریق تجارب زندگی گسترش می یابد رفتار افراد هم از طریق تعامل این دو نظام پردازش خودکار و کنترل شده تحت تاثیر قرار می گیرد [۲۵]. هم چنین نمی توان از فواید تمرکز ذهنی و توجه کامل داشتن به موضوع های پراهمیت، از جمله وظایف شغلی و تحصیلی نیز چشم پوشی کرد [۳۶]. راندال [۳۷] معتقد هست مفهوم سرگردانی ذهنی از نظریه های کنترل اجرایی اتخاذ شده است. در حقیقت توانایی افراد در کنترل و تنظیم منابع شناختی با توجهی آن ها را در جهت دستیابی به هدفها و تکمیل تکالیفشان، به خصوص در مواجهه با عوامل تداخل یا حواسپرتی در برمی گیرد [۳۸]. در همین زمینه پژوهش ها نشان داده اند که سرگردانی ذهنی بی وقفه اثرات مخربی بر فعالیت های اصلی (از جمله توجه پایدار، حافظه فعال، سنجش هوش و عملکرد خواندن) دارد [۳۹] و یکی از عوامل اثرگذار بر سرگردانی ذهنی که در پژوهشهای اخیر مورد توجه قرار گرفته، ذهن آگاهی است [۴۰]. هم چنین بر اساس فرض های نظریه تغییر [۴۱]، مداخله های ذهن آگاهی به چند طریق سبب کاهش سرگردانی ذهنی می شوند: اول این که ذهن آگاهی به طور مستقیم ظرفیت متمرکز ماندن را تقویت می کند. دوم این که ذهن آگاهی حالات هیجانی منفی را کاهش

یادگیرندگان است. از این رو آشنایی با عوامل تاثیرگذار بر آن برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت در آموزش عالی، آموزش و پرورش، خانواده ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا شاید زمینه های ارتقاء آن برای افراد فراهم گردد. در پژوهش های گذشته مطالعه ای در شکل یک مدل بر روی استرس تحصیلی ادراک شده صورت نگرفته است. لذا در راستای برطرف کردن خلاء موجود میان مطالعات انجام شده، سوال این پژوهش این است که: آیا مدل انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان اثر دارد؟

تجری [۴۷] نشان داد که راهبرد شناختی در رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش میانجی ایفا می کند و دارای نقش کلیدی در رابطه استرس و انگیزش با تعلق ورزی است. زغیبی قناد و همکاران [۴۸] نشان داد که ذهن آگاهی نقش مهمی در پیش بینی سرگردانی ذهنی دارد که این اثر را از طریق مکانیزم هایی از جمله خودتنظیمی، خلق، و حافظه فعال انتقال می دهد. آبهی و اوهاناکا [۴۹] در پژوهش خود نشان دادند که دانشجویان پسر مقطع کارشناسی سطح استرس تحصیلی بالاتر از زنان را ارائه دادند. گولر و همکاران [۴۶] نشان دادند که تفاوت های فردی در رابطه بین استرس رویدادهای زندگی، ظرفیت حافظه کاری و سرگردانی ذهن نقشی اساسی و تعدیل گر ایفا می نماید. ردی و همکاران [۵۰] نشان دادند که از منابع مهم استرس تحصیلی در دانشجویان می توان به سبک پردازش اطلاعات و میزان انسجام ذهنی آنان اشاره نمود که نهایتاً منجر به افزایش انگیزش های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می گردد. گرین و همکاران [۳۹] هنگامی که فراگیران دارای سرگردانی ذهنی باشند توان تمرکز را از دست می دهند که منجر به افزایش استرس می شود که نهایتاً پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار خواهد داد.

روش کار

در این پژوهش به بررسی رابطه ساختاری انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده بر اساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان در قالب یک مدل علی مبتنی بر معادلات ساختاری پرداخته شد. جامعه آماری کلیه دانشجویان دختر رشته پرستاری مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد واحد ساری بودند. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه با توجه

سبب دلزدگی فرد نسبت به کاربرد این موارد آموخته شده نیز می شود، همچنین هرچه عملکرد شناختی دانشجویان مناسب تر باشد، به تدریج سبب میزان درگیری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتر خواهند داشت. همچنین فراگیرانی که دارای باورهای منسجم و پردازش های شناختی مناسب هستند دارای افت تحصیلی کمتری هستند [۴۶]. با توجه به این که یکی از مشکلات دانشجویان کاهش کیفیت و کمیت درگیری در امر تحصیل می باشد، تعیین اثر این انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی با میانجی گری نقش سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان، می تواند رهنمودی برای برنامه ریزان و مسئولین آموزشی باشد تا در مراکز و موسسات آموزشی، از راهبردهای آرایه شده جهت کاهش مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی انگیزشی به خصوص در حوزه ی استرس تحصیلی استفاده شود. لذا از آنجا که استرس تحصیلی به عنوان یک مشکل آموزشی همچنان سالانه میلیون ها دانش آموز و دانشجو را در سراسر جهان تحت تاثیر قرار می دهد و با توجه به اهمیت یادگیری در پیشرفت های شغلی و اجتماعی به دلیل استفاده در تمام پژوهش ها و همچنین به دلیل اهمیت استفاده از نیروی نظارتی شناختی مانند سبک پردازش و انگیزش، به عنوان یک نیروی مهم ناظر بر شناخت و یادگیری و چگونه آموختن و انگیزه تحصیلی که یکی از ملزومات یادگیری به حساب می آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می کند، هدف از پژوهش حاضر مدل یابی انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان می باشد. در واقع کلاس درس که توسط دانشجویان درک می شود متضمن ویژگی های مهمی است که بر روی رشد، تحول و موقعیت دانشجویان می تواند اثرگذار باشد و عواملی نظیر استرس تحصیلی و عملکرد دانشجویان را تحت تاثیر قرار می دهد. در حقیقت کلاس هایی با ویژگی های خودمختاری، تکلیف مداری، تسلط و مشارکت، به افزایش سازگاری و انطباق بیشتر دانشجویان می شود و باعث برخورد موثرتر دانشجویان با موانع هر روزه ی زندگی تحصیلی می گردد و باورهای توانمندی و خودنظم بخشی را بهبود می بخشد [۴۶]. با توجه به این نکات و به ویژه در نظر داشتن ارتباط انگیزش، انطباق و تمرکز ذهنی در استرس تحصیلی ادراک شده مشخص می گردد که این امر از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی

شهربانو دهرویه و همکاران

دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه تشکیل شده است. بعد از تأیید روایی، پایایی پرسشنامه در این پژوهش ۰/۸۳ به دست آمد. پرسشنامه سبک های پردازش اطلاعات پسینی و اپستاین (۱۹۹۹): پرسشنامه سبک های پردازش اطلاعات را پسینی و اپستاین در سال ۱۹۹۹ طراحی نمودند. نسخه اصلی این پرسشنامه ۴۰ سوال دارد. پرسشنامه مذکور ۲ خرده مقیاس خردگرایی و تجربه گرایی را شامل می شود. بعد از تأیید روایی، پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد. پرسشنامه سرگردانی ذهنی کاریر و سلی (۲۰۱۳): توسط کاریر و سلی (۲۰۱۳)، تدوین و اعتباریابی شده است. این مقیاس از دو خرده مقیاس سرگردانی ذهنی عامدانه (۴ ماده) و سرگردانی ذهنی خود به خودی (۴ ماده) تشکیل شده است. بعد از تأیید روایی سازه و همزمان پایایی ۰/۸۱ بدست آمد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS18 و Amos 23 انجام گرفت.

یافته ها

در ابتدا در بخش آمار توصیفی با توجه به دو شاخص پراکندگی و شاخص گرایش به مرکز شامل میانگین و انحراف استاندارد و همچنین حداقل و حداکثر متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی و استرس تحصیلی ادراک شده در جدول ۱ قابل مشاهده می باشد.

به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص ضریب ۲۵ (۹) متغیر مشاهده شده در مدل)، و با احتساب احتمال وجود پرسشنامه های ناقص، ۲۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه به روش غیرتصادفی (در دسترس) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده در این پژوهش عبارت بود از: پرسشنامه ی انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰): به منظور سنجش انگیزش پیشرفت دانشجویان، از پرسشنامه ی انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، استفاده شد. پرسشنامه ی مورد نظر شامل ۲۹ جمله ی ناقص چهار گزینه ای است. در سوال های شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به الف ۱ نمره، به ب ۲ نمره، به ج ۳ نمره و به د ۴ نمره، داده می شود و در سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶ به صورت معکوس نمره داده می شود. روایی سازه و همزمان تأیید شد و برای برآورد پایایی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده زائاکووا و همکاران (۲۰۰۵): زائاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون (لنت و همکاران، ۱۹۸۶؛ نقل از زائاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم استرس تحصیلی ادراک شده از طریق ۲۷ تکلیف اندازه گیری می شود. از چهار عامل: دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و

جدول ۱. آمارهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش پیشرفت	۳۴	۱۰۳	۷۹/۸۵	۱۴/۱۲
دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس	۱۱	۴۴	۲۴/۷۶	۴/۴۵
دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس	۹	۵۷	۱۹/۱۹	۵/۱۵
دشواری تعامل در دانشگاه	۴	۴۰	۲۶/۸۵	۶/۹۵
دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۵۴	۵۲	۲۸/۶۷	۵/۸۶
استرس تحصیلی ادراک شده	۴۴	۲۰۶	۱۴۲/۰۳	۱۹/۲۰
خردگرایی	۱۱	۴۸	۲۴/۱۹	۴/۲۴
تجربه گرایی	۱۵	۴۱	۲۶/۸۵	۶/۳۲
عامدانه	۴	۱۹	۱۲/۳۰	۳/۲۷۴
خود به خودی	۷	۲۵	۱۵/۱۷	۴/۳۱۴
سرگردانی ذهن	۱۵	۳۸	۲۷/۴۷	۵/۰۸۷

در حال حاضر داده ها به طور قطع نرمال می باشد و می توان تحلیل استنباطی داده ها را انجام رساند.

با توجه به جدول ۲ با بررسی و تصحیحات انجام شده در خصوص نرمالی داده ها با آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف، جعبه ای و ماهالانوبیس می توان نتیجه گرفت

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در نرمال بودن داده ها پس از تصحیح داده ها

کولموگروف - اسمیرنوف		متغیر
معنی داری	آماره	
۰/۰۵۳	۱/۳۰۲	انگیزش پیشرفت
۰/۱۷۵	۱/۰۷۱	دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس
۰/۰۶۱	۱/۲۲۵	دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس
۰/۳۴۵	۱/۱۵۱	دشواری تعامل در دانشگاه
۰/۲۰۱	۱/۰۶۴	دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه
۰/۰۹۹	۰/۹۱۳	استرس تحصیلی ادراک شده
۰/۴۲۱	۱/۰۵۷	خردگرایی
۰/۰۸۷	۰/۹۲۷	تجربه گرایی
۰/۰۹۸	۱/۲۲۱	عامدانه
۰/۱۲۴	۱/۱۱۱	خود به خودی
۰/۱۷۴	۱/۲۴۷	سرگردانی ذهن

شده در مسیره های مستقیم و غیرمستقیم توسط انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی مورد تحلیل قرار گرفت. پس از بررسی صورت گرفته در مدل اولیه مشخص گردید، که مدل در برخی شاخص ها بایستی اصلاحاتی بر روی آن صورت گیرد که برآزش بدست آمده با توجه به حدود معیار مناسب باشد، پس از ارزیابی مدل نهایی و اصلاح نمودن با ثابت کردن پارامترهای آزاد در مرحله ی دوم و در جدول ۴ مقادیر بدست آمده از سه شاخص مطلق، تطبیقی و مقتصد در سطح مناسب می باشد و گواه مدل با برآزش مناسب است.

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می دهد همبستگی معنی داری بین متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی با استرس تحصیلی ادراک شده وجود دارد. همبستگی مثبت معنی داری بین متغیر سرگردانی ذهنی با استرس تحصیلی ادراک شده در آزمودنی ها را نشان می دهد و همچنین همبستگی منفی معنی داری بین انگیزش پیشرفت و سبک های پردازش اطلاعات با استرس تحصیلی ادراک شده در آزمودنی ها را نشان می دهد. در ادامه جهت بررسی مدل مفهومی ارایه شده در پژوهش، مدل اولیه با توجه به پیش بینی استرس تحصیلی ادراک

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی با استرس تحصیلی ادراک شده

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
انگیزش پیشرفت	۱										
خردگرایی	۰.۲۹**	۱									
تجربه گرایی	۰.۳۲**	۰.۵۷**	۱								
عامدانه	-۰.۲۵**	-۰.۲۲**	-۰.۲۰**	۱							
خود به خودی	-۰.۲۱**	-۰.۱۹**	-۰.۲۴**	۰.۵۸**	۱						
سرگردانی ذهنی	-۰.۱۹**	-۰.۱۶**	-۰.۱۸**	۰.۷۱**	۰.۶۹**	۱					
دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس	-۰.۲۳**	-۰.۲۹**	-۰.۲۱**	۰.۲۴**	۰.۱۹**	۰.۲۵**	۱				
دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس	-۰.۲۱**	-۰.۲۲**	-۰.۲۰**	۰.۲۳**	۰.۲۰**	۰.۲۴**	۰.۵۱**	۱			
دشواری تعامل در دانشگاه	-۰.۱۹**	-۰.۲۸**	-۰.۱۹**	۰.۱۸**	۰.۲۳**	۰.۲۸**	۰.۵۷**	۰.۵۴**	۱		
دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	-۰.۱۷**	-۰.۲۶**	-۰.۲۱**	۰.۲۸**	۰.۲۱**	۰.۲۵**	۰.۵۴**	۰.۵۸**	۰.۶۰**	۱	
استرس تحصیلی ادراک شده	-۰.۲۵**	-۰.۳۱**	-۰.۲۴**	۰.۲۷**	۰.۳۱**	۰.۲۹**	۰.۶۱**	۰.۶۲**	۰.۷۱**	۰.۵۹**	۱

*در سطح ۰/۰۵ معنی داری است. **در سطح ۰/۰۱ معنی داری است.

جدول ۴. شاخص های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها و متغیرها پس از دو گام تصحیح

شاخص	شاخص های نیکویی برازش	مقادیر مطلوب	مقادیر به دست آمده	نتیجه گیری
	آزمون نیکویی برازش مجذور کای (χ^2)	Nil	۲۸۰/۲۳۴	-
مطلق	شاخص نیکویی برازش (GFI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۹۴	برازش قابل قبول
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۸۷	برازش قابل قبول
تطبیقی	شاخص استاندارد شده برازش (NFI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۷۵	برازش قابل قبول
	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۶۹	برازش قابل قبول
	شاخص برازش تطبیقی (TLI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۸۱	برازش قابل قبول
	شاخص برازش نسبی (RFI)	≥ ۰.۹۰	۰/۹۸۷	برازش قابل قبول
	شاخص برازش هنجار شده (PNFI)	$\leq ۰/۵$	۰/۵۴۲	برازش قابل قبول
مقتصد	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	$\geq ۰/۰۸$	۰/۰۴۲	برازش قابل قبول
	نسبت مجذور کای به درجات آزادی (χ^2 / df)	≥ ۳	۲/۲۹۷	برازش قابل قبول
	درجه آزادی (df)	≤ ۰	۱۲۲	
	ارزش (p)	$\geq ۰/۰۵$	۰/۰۰۰	برازش قابل قبول

سطح معنی داری بدست آمده از نسبت بحرانی مشاهده می شود که نشان دهنده ی مقادیر اثر معنادار خرده مقیاس ها بر متغیر کلی و متغیر برون زا (انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی) بر متغیر درون زای نهایی (استرس تحصیلی ادراک شده) می باشد.

با توجه به جدول ۴ آماره های بدست آمده از سه شاخص تطبیقی، مطلق و مقتصد نشان می دهد که مدل بدست آمده پس از تصحیح دارای برازش های قابل قبول است و مدل در مسیر خطاها و واریانس های بدست آمده صحیح می باشد. در جدول ۵ مقادیر بدست آمده از آماره های وزنی رگرسیونی جهت تعیین مقادیر اثر (B) با توجه به

جدول ۵. آماره های وزنی رگرسیون و نسبت های بحرانی متغیرهای پژوهش

متغیر برون زا	جهت	متغیر درون زا	b	β	آماره t	P
انگیزش پیشرفت	←	استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۵۲۴	-۰/۴۱۱	۶/۲۰۴	۰/۰۰۱
خردگرایی	←	استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۳۵۴	-۰/۲۴۳	۴/۸۵۴	۰/۰۰۱
تجربه گرایی	←	استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۳۸۷	-۰/۲۸۱	۵/۱۰۴	۰/۰۰۱
سردردانی ذهنی	←	استرس تحصیلی ادراک شده	۰/۴۱۲	-۰/۳۱۰	۵/۲۳۸	۰/۰۰۱

بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد. ۳. سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد. با توجه به جدول ۶ مسیرهای مستقیم توسط متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده اثر مستقیم دارند، همچنین مقادیر بدست آمده از بتا و مقادیر واریانس مشترک (R^2) قابل مشاهده می باشد.

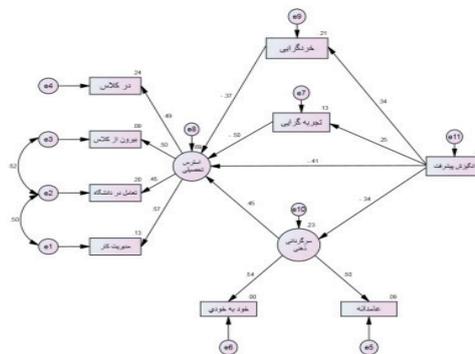
در جدول ۵ مقادیر استاندارد شده و استاندارد نشده ی مسیرهای پیش بینی متغیرهای پژوهش برون زا را بر متغیر درون زا با یکدیگر را با توجه به مقدار t بدست آمده در مدل را نشان می دهد. به طور کلی تمامی مقادیر بدست آمده معنادار می باشد و نشان دهنده ی پیش بینی معنادار است. در ادامه به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته شد. ۱. انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد. ۲. سبک های پردازش اطلاعات

جدول ۶: برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b	β	R ²
انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۵۲۴	-۰/۴۱۱	۰/۲۱۵
خردگرایی بر استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۳۵۴	-۰/۲۴۳	۰/۰۸۶
تجربه گرایی بر استرس تحصیلی ادراک شده	-۰/۳۸۷	-۰/۲۸۱	۰/۱۰۸
سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده	۰/۴۱۲	-۰/۳۱۰	۰/۱۲۷

آشکار و پنهان ترسیم نمود و به طور کلی مدل مفهومی تایید گردیده است.

با توجه به موارد فوق در جهت نتایج بدست آمده از مدل اندازه گیری می توان مدل نهایی پژوهش بین متغیرهای



شکل ۲. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی

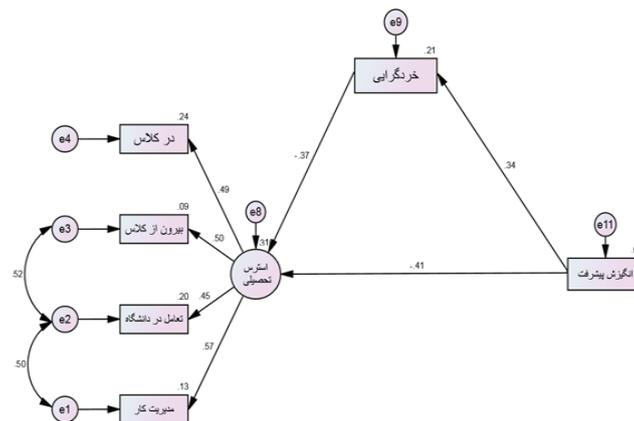
۴. انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک های پردازش اطلاعات در دانشجویان اثر غیر مستقیم دارد. با توجه به جدول ۵ همان گونه که مشاهده می گردد، مسیرهای غیر مستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر استاندارد شده (β)، به دست آمده، مسیر غیر مستقیم، انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک های پردازش اطلاعات با توجه به روش برآورد بوت استرپ تایید واقع گردید.

با توجه به آماره های بدست آمده از سه شاخص اساسی مطلق، تطبیقی و مقتصد، مدل پژوهش مورد تایید واقع گردید و به طور کلی سه متغیر توان پیش بینی ($R^2=0/69$) از متغیر استرس تحصیلی ادراک شده را دارا می باشند، که ۶۹ درصد از استرس تحصیلی ادراک شده توسط متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم قابل تبیین می باشد.

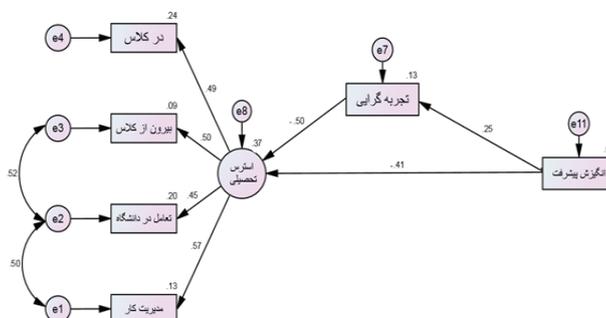
بررسی مسیرهای غیر مستقیم

جدول ۷. برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ

متغیر	B	حد پایین	حد بالا	معنی داری
انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک خردگرایی	۰/۳۱۰	۰/۱۵۹	۰/۳۸۷	۰/۰۰۱
انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک تجربه گرایی	۰/۳۷۷	۰/۱۹۷	۰/۴۱۴	۰/۰۰۱



شکل ۳. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده



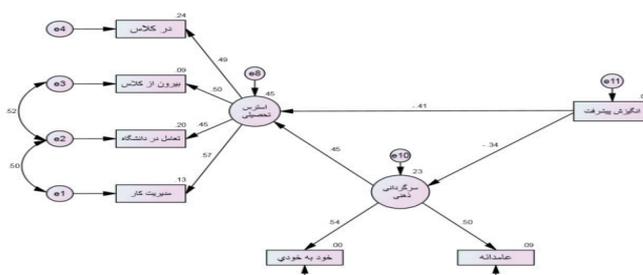
شکل ۴. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده در مسیر غیرمستقیم

دست آمده، مسیر غیر مستقیم، انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی در دانشجویان اثر غیر مستقیم دارد. با توجه به روش برآورد بوت استرپ مورد تایید واقع گردید.

۵. انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی در دانشجویان اثر غیرمستقیم دارد. با توجه به جدول ۸ همان گونه که مشاهده می گردد، مسیرهای غیر مستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر استاندارد شده (β)، به

جدول ۸. برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ

متغیر	B	حد پایین	حد بالا	معنی داری
انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی	۰/۴۰۷	۰/۲۲۷	۰/۴۵۹	۰/۰۰۰



شکل ۵. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی

شکل ۵. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج تحلیل انجام شده در فرضیه اول پژوهش، انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد. این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های تجری [۴۷]، چراغعلی گل و همکاران [۵۱]، کرد و پاشا شریفی [۵۲]، حافظی و همکاران [۵۳]، لی و کیم [۵۴]، ردی و همکاران [۵۰]، رامپرابو و داش [۲۶]، هاتر و همکاران [۱۶] می باشد. می توان این گونه تبیین نمود که دانش آموزانی که انگیزه های شخصی و درونی برای تحصیلی دارند، در زمان فعالیت اهداف و خواسته های شخصی خود را در خطر می بینند و ناکامی در کسب نتایج مطلوب را به معنای از دست رفتن نتایج فعالیت های شخصی و همچنین دور شدن از دستیابی به اهداف خود می دانند که این موضوع می تواند باعث بروز واکنش های هیجانی و استرس در آن ها شود اما دانش آموزانی که انگیزه های بیرونی مانند کسب مشوق ها، به دست آوردن تأیید اطرافیان و مواردی مانند آن ها را دارند به نسبت دانش آموزان دارای انگیزه های درونی کمتر دچار استرس می شوند [۵۴]. چرا که با پیش بینی نتایج نامطلوب تنها مشوق های بیرونی و تأیید دیگران را از دست می دهند. انگیزه پیشرفت به عنوان یکی از انگیزه های مهم اجتماعی و یکی از ویژگی های شخصیتی هر فرد است که بین افراد متفاوت است و بر اساس آن می توان رفتارهای خاصی را پیش بینی نمود [۵۰]. انگیزه پیشرفت گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. در حوزه انگیزش نظریه ها و اصول زیادی وجود دارد که به نقش و شکل گیری انگیزه اشاره دارند، امروزه رویکرد های جدید، جهت کسب یک دیدگاه جامع در این خصوص به ترکیب نظریه ها روی آورده، مدل چرخه ای انگیزش و درگیری تحصیلی مارتین متشکل بعد درونی و بیرونی انگیزشی است. مارتین در نظریه خود، چرخه انگیزه و درگیر شدن را به چهار بعد شناختی سازگار، شناختی ناسازگار، رفتاری سازگار و رفتاری ناسازگار تقسیم می کند. از این فرایند به عنوان رفتارهای مبتنی بر پیشرفت یاد می شود که زیر بنای آنها نظریه خودتنظیمی است.

رویکرد خودتنظیمی از جمله رویکرد هایی می باشد که به جنبه های رفتاری در حوزه انگیزش و رفتارهای مبتنی بر پیشرفت دانشجویان پرداخته است [۵۵]. این انگیزش آنها را به صرف بیشترین میزان تلاش و تکاپو، حتی در شرایط فقدان مشوقین و می دارد. انگیزش خارجی یا بیرونی همانطور که ذکر شد، در جریان تقویت های مثبت یا منفی که فرد از طرف منابع بیرونی دریافت میکند شکل می گیرد [۲۱]. با توجه به نتایج تحلیل انجام شده فرضیه دوم پژوهش سبک های پردازش اطلاعات بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد، تأیید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های رضایی [۵۶]، ردی و همکاران [۵۰]، رضایی و جدی [۵۷]، ژانگ و همکاران [۲۸]، کسیدی و همکاران [۳۱] می باشد. سبک های پردازش اطلاعات با ایجاد شرایط مناسب برای درک بهتر مساله و پیوند دادن آن با مسایل پیرامون و دانش و تجربیات پیشین فرد، بر ادراک وی از سودمندی اطلاعات تأثیر دارد و از این مسیر رفتار اطلاع جویی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. به بیان ساده تر وقتی فرد درگیر رفتار اطلاع جویی می شود که پیش از آن نیازی را احساس و ناسانی در وضعیت دانشی خود را درک کرده است و این نیاز ممکن است به خاطر رویارویی فرد با یک مساله نو و بدیع و یا مرتبط با تصمیم های روزانه باشد. از این رو، سبک های مختلف پردازش اطلاعات توسط فرد فرصتی برای وی فراهم می کند تا به لحاظ شناختی از یک سو ابعاد مساله را بهتر بشناسد و از سوی دیگر موقعیت مساله را در بین اندوخته های دانشی و تجربیات پیشین خود مشخص کند [۳۱]. نتیجه این که فرد کمتر استرس را از مسایل مبهم دریافت است و البته پیگیری اطلاع جویی وی را نیز هدفمند می سازد. هم چنین، سبک های پردازش اطلاعات وقتی برای شناسایی ابعاد مساله بکار می رود، ای بسا فرد را نسبت به کمبود اطلاعات و دانش خود در ارتباط با مساله جدید آگاه تر سازد و همین مساله استرس را کاهش می دهد. همچنین او را برای جستجوی اطلاعات بیشتر برانگیزاند. سبک های پردازش اطلاعات می توان تابع مجموعه ی ویژگی های انسانی یا همان شخصیت افراد باشد، شخصیتی که شامل بسیاری از ویژگی های سرشتی زیستی، روانشناختی، محیطی و اجتماعی باشد [۲۸]. بر اساس نظریه شخصیتی شناختی - تجربه گرایی دنیا از طریق دو نظام پردازش اطلاعات در افراد مفهوم سازی می شود: خردگرایی و تجربه گرایی. سبک خردگرایی سطوح بالایی از منابع شناختی را می طلبد و بیشتر کلامی، تحلیلی، آگاهانه و به نسبت کند است، در مقابل، سبک تجربه گرایی

وقتی برای اجتناب از شکست با انگیزه می شود انتظار پیامدهای منفی دارد. منظور از انگیزش پیشرفت، میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخص وابسته است، که این کوشش وابسته به سبک های پردازش شناختی اطلاعات خواهد بود [۵۲]. با توجه به نتایج تحلیل انجام شده فرضیه پنجم پژوهش انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سرگردانی ذهنی در دانشجویان اثر غیر مستقیم دارد، تأیید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های کرد و پاشا شریفی [۵۲]، زغبی قناد و همکاران [۴۸]، گرین و همکاران [۳۹]، بانک و بوال [۵۸]، رالف و همکاران [۴۲]، پریس و همکاران [۱۴]، لی و کیم [۵۴]، ردی و همکاران [۵۰] می باشد. انگیزش پیشرفت یک نیاز اجتماعی است و عبارت است از غلبه کردن بر موانع، رسیدن به استانداردهای عالی، رقابت با دیگران و پیشی گرفتن از آنها [۴۶]. افراد دارای نیاز به پیشرفت زیاد تمایل دارند خود را در موقعیتی قرار دهند تا در مسیر تحصیلی موفقیت، تحرک و رضایت بیشتری را تجربه کنند و به نحوی عمل می نمایند [۶۰] که از سرگردانی ذهنی اجتناب نمایند، منطفا فردی که سرگردان می شود با توجه به ابهام شرایط دچار اضطراب و استرس می گردد. افراد با نیاز به پیشرفت کم برای تجربه موفقیت با انگیزه می شوند، اما افراد با نیاز به پیشرفت پایین با ترس از شکست برانگیخته می شوند و دچار سرگردانی ذهنی می شوند. افکار ناخوانده، افکاری اذیت کننده، مزاحم و تکراری هستند که در بعضی افراد، این افکار می تواند مشکلات جدی ایجاد کند. افکار ناخوانده شامل نشخوار فکری، فکر وسواسی و نگرانی است که نقش بسزایی در ابتلا و تداوم اختلال های خلقی، استرس و بی خوابی دارد. ویژگی مشترک آنها، مزاحم و تکراری بودن این افکار است. سرگردانی ذهنی شکل دیگری از افکار ناخوانده است که در تحقیقات معاصر در حال بررسی است. در گذشته، سرگردانی ذهنی با نام تفکر خودکار شناخته می شد که خود عاملی اساسی برای ایجاد استرس است [۴۶]. سرگردانی ذهنی ذهنی، گسیخته شدن تمرکز بر یک کار یا گسیخته شدن تمرکز هنگام تفکر خاصی توسط یک فکر بی ربط است که با انگیزش پیشرفت ذهنی در تضاد مستقیم قرار دارد که ظرفیت اجتناب از حواس پرتی است. در واقع، سرگردانی ذهنی یادآور افکار

فطری و انطباقی است و به ما این امکان را می دهد تا از تجربه یاد بگیریم [۵۷]. پردازش اطلاعات خردگرایی از طریق جستجوی فعال دانش به ویژه از طریق آموزش رسمی گسترش می یابد؛ در حالی که پردازش تجربه گرایی یا شهودگرایی از طریق تجارب زندگی گسترش می یابد رفتار افراد هم از طریق تعامل این دو نظام پردازش خودکار و کنترل شده تحت تأثیر قرار می گیرد [۵۰]. با توجه به نتایج تحلیل انجام شده فرضیه سوم پژوهش سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان اثر مستقیم دارد، تأیید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های زغبی قناد و همکاران [۴۸]، جلالیان و آهی [۳۸]، گولر و همکاران [۴۶]، گرین و همکاران [۳۹]، بانک و بوال [۵۸]، رالف و همکاران [۴۲]، پریس و همکاران [۱۴] می باشد. سرگردانی ذهنی پدیده ای خودکار و حاصل علل روانی، محیطی و ناتوانی سیستم کنترل اجرایی در جلوگیری از تداخل افکار نامرتب با تکلیف جاری است [۵۹]. از سوی دیگر سرگردانی ذهنی هنگامی رخ می دهد که توجه فرد از تمرکز بر روی تکلیف جاری به سوی افکار نامرتب با آن جلب شده، در نتیجه انجام تکلیف با خطاهای بیشتری مواجه می شود. می توان نتیجه گرفت که موقعیت های مساعد کننده سرگردانی ذهنی می توانند در افزایش استرس تحصیلی ادراک شده مؤثر باشند. سرگردانی ذهنی پدیده ای خودکار و حاصل علل روانی، محیطی و ناتوانی سیستم کنترل اجرایی در جلوگیری از تداخل افکار نامرتب با تکلیف جاری است. از سوی دیگر سرگردانی ذهنی هنگامی رخ می دهد که توجه فرد از تمرکز بر روی تکلیف جاری به سوی افکار نامرتب با آن جلب شده، در نتیجه انجام تکلیف با خطاهای بیشتری مواجه می شود که این موضوع استرس را است. براساس نتایج منفی حاصل از نقص در کنترل توجه می توان پیش بینی کرد که سرگردانی ذهنی، به عملکردهای شناختی نظیر بینش در حل مسئله و خلاقیت آسیب می رساند [۱۴]. با توجه به نتایج تحلیل انجام شده فرضیه چهارم پژوهش انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی ادراک شده از طریق میانجی نقش سبک های پردازش اطلاعات در دانشجویان اثر غیر مستقیم دارد، تأیید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های تجری [۴۷]، چراغعلی گل و همکاران [۵۱]، کرد و پاشا شریفی [۵۲]، ردی و همکاران [۵۰]، رضایی و جدی [۵۷]، ژانگ و همکاران [۲۸]، راماپرابو و داش [۲۶]، هانتر و همکاران [۱۶] می باشد. وقتی فرد برای موفقیت انگیزه پیدا می کند، انتظار پیامدهای مثبت دارد و

تدریس مناسب و مشخص شدن نحوه ارزشیابی میزان استرس تحصیلی آموزش عالی را کاهش دهند. با شناسایی این افراد با سرگردانی ذهنی نامناسب و ارایه آموزش مناسب به آنها می‌توان موجبات تغییر باورهای آنها را فراهم نمود که علاوه بر ارتقا عوامل شناختی مانند استرس تحصیلی ادراک شده و الگوهای ارتباطی موثر بتوان آنها را به کسب نتایج بهتر تحصیلی و انتظارات مطلوب تر از خود سوق داد.

سیاسگزاری

نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند از اساتید و کارکنان و هم‌چنین دانشجویان رشته پرستاری در دانشکده پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری که در فرایند پژوهش نهایت همکاری را داشته و مشارکت نمودند کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

تضاد منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تضاد منافع ندارد.

References

1. Freire, C., Ferradás, M., Núñez, J., Valle, A., & Vallejo, G. (2019). Eudaimonic well-being and coping with stress in university students: The mediating/moderating role of self-efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 48.
2. Demirtas, A. S., & Yildiz, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: the mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Neurological Sciences*, 32, 259-267
3. Xavier Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: the mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53.
4. Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41.
5. Lal, K. (2014). Academic stress among adolescents in relation to intelligence and demographic factors. *American International*

استرس زا است که معمولاً در اختلال استرس دیده می‌شود. سرگردانی ذهنی، منعکس‌کننده افکار ناخواسته (غیر عمدی) است [۵۸]. سرگردانی ذهنی عمدی، بازتاب درگیری مشتاقانه تفکر درونی است؛ به این صورت که افرادی که دچار سرگشتگی ذهنی عمدی می‌شوند، به‌طور خودخواسته و عمدی تفکرات غیرمرتبط با موضوع اصلی یا کار مرکزی را به یاد می‌آورند، درحالی که سرگردانی ذهنی ذهن غیرعمدی، بازتاب درگیری غیرعمدی تفکر درونی است. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود در نظام آموزشی با تمرکز بیشتر بر تقویت حوزه شناختی و آموزش نحوه استفاده از الگوهای شناختی موثر به آموزش عالی زمینه را برای رشد هر چه بهتر حوزه شناختی در دانشجویان فراهم آورده و توان آنها را در مواجهه با استرس‌های تحصیلی احتمالی افزایش داد. با توجه به تاثیرات بسیار انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی پیشنهاد می‌شود برای کاهش استرس تحصیلی میزان انگیزه پیشرفت آموزش عالی را با توجه به تقویت‌های مثبت و منفی در سیستم آموزش بتوان ارتقا بخشید. با استفاده از توضیحات قابل فهم و آسان مسائل یادگیری، نحوه

- journal of research in Humanities, Arts and Social Sciences. 5 (1), 123-129.
6. Pourafazl, F., Seyed Fatemi, N., Inanlu, M., Haqqani, H. (2012). Investigating the correlation between perceived stress and resilience in nursing students. *Journal of School of Nursing and Midwifery of Tehran University of Medical Sciences (Hayat)*, 19(1), 41-52.
 7. Arakeri, S. H., & Sunagar, B. V (2017). Locus of Control: Influence of Internality, Externality- Others, Externality-Chance among Management Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (2), 154-163.
 8. Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29 (6), 1057-1068.
 9. Narasimhan, P. (2018). Self- Concept and Achievement Motivation as a Predictor of Academic Stress among High School Students of ICSE Bord, Chennai. *The International Journal of Indian Psychology*, 6 (3), 151-161.
 10. Showkat, D., & Grimm, C. (2018). Identifying Gender Differences in Information Processing

- Style, Self-efficacy, and Tinkering for Robot Tele-operation. In 2018 15th International Conference on Ubiquitous Robots (UR) (pp. 443-448). IEEE
11. Samani, S., Beghouli, H., Tabande Haghghi, M. (2012). The mediating role of processing styles for attachment styles and self-efficacy. Master's degree at Islamic Azad University, Maroodasht branch.
 12. Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932-938.
 13. Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological science*, 18(7), 614-621.
 14. Preiss, D. D., Cosmelli, D., Grau, V., & Ortiz, D. (2016). Examining the influence of mind wandering and metacognition on creativity in university and vocational students. *Learning and Individual Differences*, 51, 417-426.
 15. Dunne, M. P., Sun, J., Nguyen, N. D., Truc, T., Loan, K. X., & Dixon, J. (2010). The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia. *Journal of science research, Hue University*, 61(1), 18-27.
 16. Hunter, S., Fears, S. K., Jones, D., & Rennie, N. (2018). The Impact of Motivation on the Relationship of Academic Stress and Psychological Well-being Among College Students (Doctoral dissertation, Brenau University).
 17. Yuan, G., Xu, W., Liu, Z., Liu, C., Li, W., & An, Y. (2018). Dispositional mindfulness, posttraumatic stress disorder symptoms and academic burnout in Chinese adolescents following a tornado: The role of mediation through regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(5), 487-504.
 18. Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*. 32, 1225-1237.
 19. Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factoranalysis and internal consistency of student-life stress inventory. *J Instruc Psychol*.6 (28), 84-94.
 20. Pasbani, R., Shokri, O., Pourshahriar, H. (2014). The mediating role of academic stress in the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being in gifted and normal teenagers. *Contemporary Psychology Journal*, 1, 57-72.
 21. Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.
 22. Ying, C., Liu, C. J., He, J., & Wang, J. (2018). Academic stress and evaluation of a mindfulness training intervention program. *NeuroQuantology*, 16(5).
 23. Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 80-90
 24. Shekhar, C., & Kumar, R. (2016). Gender differences in achievement motivation, self-efficacy academic stress and academic achievement of secondary school students. *J. Appl. Soc. Sci*, 3(5&6), 117-124.
 25. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill
 26. Ramaprabou, V., & Dash, S. K. (2018). Effect of Academic Stress on Achievement Motivation Among College Students. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 32.
 27. Labhane, C. P., Nikam, H. R., & Baviskar, M. P. A. (2015). A Study of Locus of Control and Achievement Motivation among students of Jalgaon Dist. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), 104-111.
 28. Zhang, L., Qin, S., Yao, Z., Zhang, K., & Wu, J. (2016). Long-term academic stress enhances early processing of facial expressions. *International Journal of Psychophysiology*, 109, 138-146.
 29. Takano, K. I., & Reason, J. (2017). 9 Modelling of human errors in cognitive processes observed in dynamic environments. *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics: Volume Five-Aerospace and Transportation Systems*.
 30. Silver, H., Ruff, M., Iverson, L., Barth, T., Broshek, K. & Wechsler, D. (1991). *Manual for*

- the Wechsler Intelligence Scale for Children, Third edition. San Antonio, TX:Psychological Corporation.
31. Cassidy, A. R., White, M. T., DeMaso, D. R., Newburger, J. W., & Bellinger, D. C. (2016). Processing speed, executive function, and academic achievement in children with dextro-transposition of the great arteries: Testing a longitudinal developmental cascade model. *Neuropsychology*, 30(7), 874.
 32. Cardilloa, R., Mammarella, I. C., Garciab, R. Basso., Cornoldi, C. (2017). Local and global processing in block design tasks in children with dyslexia or nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 96-107.
 33. Eskandari, B., Pour Etamed, H. R., Habibi Asghar Abad, M., Mazaheri, M.(2015). Effectiveness of sensory processing styles intervention on increasing parenting self-efficacy and parent-child relationship in children with autism spectrum disorder. *Exceptional Education*, 138, 14-21.
 34. Slade, R. M., Bond, M. J, Phillips, P. A. (2010). Age and gender differences in preferences for rational and experiential thinking. *Personality and Individual Differences*; 49(8): 907-11
 35. Moll, K. (2016). Cognitive Risk Factors for Specific Learning Disorder, Processing Speed, Temporal Processing, and Working Memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 3, 212-231.
 36. Levinson D., Boniwell I, The science of happiness: Achieving sustained psychological Well-being, *Positive Psychology*, (2015), (29): 478-482.
 37. Randall, J. G. (2015). Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training (Doctoral dissertation).
 38. Jalalian, A. M., Ahi, Q. (2018). The role of mind wandering and mental time travel in predicting students' fear of happiness. *Behavioral Science Research*, 17(1), 12-21.
 39. Gearin, B., Fien, H., & Nelson, N. J. (2018). Mind wandering: A potentially generative idea for understanding the socioeconomic status academic achievement gap. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(2), 138.
 40. Fountain-Zaragoza, S., Londeree, A., Whitmoyer, P., & Prakash, R. S. (2016). Dispositional mindfulness and the wandering mind: implications for attentional control in older adults. *Consciousness and cognition*, 44, 193-204.
 41. Bastaits, K., Pasteels, I., & Mortelmans, D. (2018). How do post-divorce paternal and maternal family trajectories relate to adolescents' subjective well-being?. *Journal of adolescence*, 64, 98-108.
 42. Ralph, B. C., Wammes, J. D., Barr, N., & Smilek, D. (2017). Wandering minds and wavering goals: Examining the relation between mind wandering and grit in everyday life and the classroom. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 71(2), 120.
 43. Cole, N. N., Nonterah, C. W., Utsey, S. O., Hook, J. N., Hubbard, R. R., Opore-Henaku, A., & Fischer, N. L. (2015). Predictor and moderator effects of ego resilience and mindfulness on the relationship between academic stress and psychological well-being in a sample of Ghanaian college students. *Journal of Black Psychology*, 41(4), 340-357.
 44. Aloia, L. S., & McTigue, M. (2019). Buffering Against Sources Of Academic Stress: The Influence of Supportive Informational and Emotional Communication on Psychological Well-Being. *Communication Research Reports*, 36(2), 126-135.
 45. Collins, E. (2019). Effects of Knowledge, Beliefs, Self-Regulation, and Social Facilitation on Physical Activity Engagement of African American Women.
 46. Goller, H., Banks, J. B., & Meier, M. (2019). An Individual Differences Investigation of the Relations Among Life Event Stress, Working Memory Capacity, and Mind Wandering: A Replication-Extension Study.
 47. Tajari, T.(2018). The relationship between academic stress and motivational beliefs with academic procrastination in student athletes: the mediating role of cognitive strategies. *Studies in Sport Psychology*, 27(18), 193-210.
 48. Zaiebi ghanad, S., Alipur, S., Shahni Yilagh, M., Haji Yakhchali, A.(2016). The causal relationship between mindfulness and mind wandering with the mediation of strategic commitment regulation, anxiety, depression and working

- memory. *Journal of cognitive psychology*. 5 (3): 31-40.
49. Aihie, O. N., & Ohanaka, B. I. (2019). Perceived Academic Stress among Undergraduate Students in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 9(2), 56.
50. Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.
51. Cheraghali Gol, H., Bagheri, N., Golchehrehimi, Z. (2016). Progress motivation, stress coping styles and self-efficacy in students. 6th Congress of Iranian Psychological Association, Tehran, Iranian Psychological Association
52. Kord, B., Pasha Sharifi, H. (2014). The role of self-compassion in predicting students' academic stress: Mediated by intrinsic and extrinsic motivation. *Educational psychology studies*, spring and summer 2014 - scientific-research, 21/ISC (18 pages - from 127 to 144)
53. Hafezi, F., Ahadi, H., Enayati, M. S., Najarian, B. (2016). Causal relationship between challenge stress, progress hindering stress, burnout and learning motivation with academic performance in students of Ahvaz Islamic Azad University. *Knowledge and Research in Psychology*, 32(2), 71-84.
54. Lee, W. K., & Kim, M. (2019). Latent Profiles of Children's Relationships with Parents, Teachers, and Peers: Relations with Mental Health, Academic Stress, Academic Motivation, and Academic Achievement. *Korean Journal of Child Studies*, 40(3), 105-121.
55. Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-40.
56. Rezaei, A. (2013). The relationship between imagined control of internal states, imagined stress and intuitive-rationalistic information processing styles with depression and life satisfaction in humanities students of Payam Noor University of Tabriz in the academic year 2011-2012. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*. 13 (5): 434-419
57. Rezaei, A., & Jeddi, E. M. (2018). Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction among college students. *Current Psychology*, 1-7.
58. Banks, J. B., & Boals, A. (2017). Understanding the role of mind wandering in stress-related working memory impairments. *Cognition and emotion*, 31(5), 1023-1030.
59. McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Drifting from slow to "doh!": Working memory capacity and mind wandering predict extreme reaction times and executive control errors. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(3), 525.
60. Lu, A., Feng, Y., Yu, Z., Tian, H., Hong, X., & Zheng, D. (2015). Anxiety and mind wandering as independent consequences of stereotype threat. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(4), 537-558.