Quarterly Journal of Nursing Management (IJNV) Orginal Article

Volume 12, Issue 2 , Summer 2023

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 Sh[1], Tavakoli N[2*], Tavakoli N[3]

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.

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

فصلنامه مدیریت پرستاری
مقاله پژوهشی
دوره ۱۲، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۲

مدل علّی 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 علّی 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 جمع‌آوری داده ها از پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، استرس تحصیلی ادراک شده زاژاکووا 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 تایید 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 معنی‌داری دارا هستند و همچنین اثر غیر مستقیم انگیزش پیشرفت با میانجیگری سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی بر استرس تحصیلی ادراک شده مورد تایید واقع گردید. به طور کلی مدل پژوهش تایید 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

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 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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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 کننده‌ی مهم برای عملکرد شناختی از جمله پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار می گیرد [۸]. افرادی که دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالایی هستند، در تکالیفی که درجه دشواری بالاتری دارد موفق می شوند [۹]. سبک های پردازش اطلاعات در فرایند شکل گیری بازداری و فعال سازی رفتاری سیستم پردازشی اورگانیزم همواره همانند کل یکپارچه عمل می نماید، به نحوی که تمامی پیش زمینه ها مانند: حافظه، استعداد، مسیرهای 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 جنبه‌های مهم، عناصر اصلی مسایل و پیامدها تکیه می‌کنند [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 بازنمایی‌های محرکی و ذهنی مرتبط باتکلیف پیش رو به افکار غیرمرتبط با تکلیف اشاره دارد [۱۳]، که از شناخته شده ترین جنبه های همه فعالیتهای 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 تاثیر قرار دهد [۱۵]. زمینه یابی استرس تحصیلی نشان داده است که ۶۷ درصد فراگیران فشارهای آموزشی را به عنوان بزرگترین استرس زندگیشان 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 برنداشتن 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 استرس‌زا (ناکامی ها، تعارض ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل) و واکنش های چهارگانه (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) نسبت به این عوامل تاکید می شود [۲۰]. بنا براین می توان بیان نمود که عوامل شناختی مانند انگیزش و پردازش شناختی تاثیرات 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 نهایتا 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 فعالیتهای آنان را تحت تأثیر قرار می دهد [۲۵]. با در نظر داشتن اهمیت انگیزش در فعالیت های دانشجویان، محققین دریافتند 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 متاثر از

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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 روش‌هایی که افراد دنیای پیرامون خود را دریافت می‌کنند و مسایل مربوط به آن را حل می‌کنند، متفاوت هستند [۳۱]. چنین سبک هایی اغلب سبک های پردازش دوگانه نامیده می‌شود [۳۲]. در همین راستا باید در نظر داشت که بر اساس نظریه شخصی شناختی ـ تجربه‌گرایی دنیا از طریق دو نظام پردازش اطلاعات در افراد مفهوم‌سازی می‌شود: خردگرایی و تجربه‌گرایی؛ سبک خردگرایی سطوح بالایی از منابع شناختی را می‌طلبد و بیشتر کلامی، تحلیلی، آگاهانه و به نسبت کند است [۳۳] و در مقابل، سبک تجربه‌گرایی فطری و انطباقی است و به ما این امکان را می‌دهد 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 وکنترل شده تحت تأثیر قرار می گیرد [۳۵]. 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 یا 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 برسرگردانی 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 چندطریق 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 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 طبیعتا بهزیستی را کاهش می دهد و استرس را افزیش 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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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 ارایه 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 تأثیر قرار می دهد و با توجه به اهمیت یادگیری در پیشرفت های شغلی و اجتماعی به‌دلیل 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 می‌گردد که این امر از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی 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 رابطهٔ استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش میانجی ایفا می‌کند و دارای نقش کلیدی در رابطه استرس و انگیزش با تعلل‌ورزی 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.آیهی 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 نهایتا 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 نهایتا پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار خواهد داد.

روش کار

دراین 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 علّی 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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

بـه تعـداد متغیرهـای مشـاهده شـده و تخصیـص ضریـب ۲۵ (۹ متغیـر مشـاهده شـده در مـدل)، و بـا احتسـاب احتمـال وجـود پرسشـنامه هـای ناقـص،۲۴۰ نفـر بـه عنـوان حجـم نمونـه بـه روش غیرتصادفـی (در دسـترس) انتخـاب شـدند. ابـزار گـردآوری داده در ایـن پژوهـش عبـارت بـود از: پرسشـنامه ی انگیـزش پیشـرفت هرمنـس (۱۹۷۰): بـه منظـور سـنجش انگیـزش پیشـرفت دانشـجویان، از پرسشـنامه ی انگیـزش پیشـرفت هرمنـس (۱۹۷۰)، اسـتفاده شـد. پرسشـنامه ی مـورد نظـر شـامل ۲۹ جملـه ی ناقـص چهـار گزینـه ای اسـت. در سـوال هـای شـماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ بـه الـف ۱ نمـره، بـه ب ۲نمـره، بـه ج ۳ نمـره و بـه د ۴ نمـره، داده مـی شـود و در سـوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶ بـه صـورت معکـوس نمـره داده مـی شـود. روایـی سـازه و همزمـان تاییـد شـد و بـرای بـرآورد پایایـی ضریـب آلفـای کرونبـاخ ۰/۸۷ بـه دسـت آمـد. پرسشـنامه اسـترس تحصیلـی ادراک شـده زاژاکـووا و همـکاران (۲۰۰۵): زاژاکـووا و همـکاران (۲۰۰۵) نسـخۀ جدیـد پرسشـنامۀ اسـترس تحصیلـی ادراک شـده را بـا الگوگیـری از مقیـاس تحصیلـی میلسـتون (لنـت و همـکاران، ۱۹۸۶؛ نقـل از زاژاکـووا و همـکاران، ۲۰۰۵) توسـعه دادنـد. در ایـن مقیـاس مفهـوم اسـترس تحصیلـی ادراک شـده از طریـق ۲۷ تکلیـف اندازه‌گیـری می‌شـود. از چهـار عامـل: دشـواری عملکـرد تحصیلـی در کلاس، دشـواری عملکـرد تحصیلـی در بیـرون از کلاس، دشـواری تعامـل در دانشـگاه و دشـواری مدیریـت کار، خانـواده و دانشـگاه تشـکیل شده‌اسـت. بعـد از تأییـد روایـی، پایایـی پرسشـنامه در ایـن پژوهـش ۰/۸۳ به‌دسـت آمـد. پرسشـنامه سـبک هـای پـردازش اطلاعـات پسـینی و اپسـتاین (۱۹۹۹): پرسشـنامه سـبک‌های پـردازش اطلاعـات را پسـینی و اپسـتاین در سـال ۱۹۹۹ طراحـی نمودنـد. نسـخه اصلـی ایـن پرسشـنامه ۴۰ سـوال دارد. پرسشـنامه مذکـور ۲ خـرده مقیـاس خردگرایـی و تجربه‌گرایـی را شـامل می‌شـود. بعـد از تأییـد روایـی، پایایـی بـه روش آلفـای کرونبـاخ ۰/۸۶ محاسـبه شـد. پرسشـنامه سـرگردانی ذهنـی کاریـر و سـلی (۲۰۱۳): توسـط کاریـر و سـلی (۲۰۱۳)، تدویـن و اعتباریابـی شـده اسـت. ایـن مقیـاس از دو خـرده مقیـاس سـرگردانی ذهنـی عامدانـه (۴ مـاده) و سـرگردانی ذهنـی خـود بـه خـودی (۴ مـاده) تشـکیل شـده اسـت. بعـد از تاییـد روایـی سـازه و همزمـان پایایی ۰/۸۱ بدسـت آمـد. تجزیـه و تحلیـل داده هـا بـا اسـتفاده از نـرم افزارهـای SPSS18 و Amos 23 انجـام گرفـت.

یافته ها

در ابتـدا در بخـش آمـار توصیفـی بـا توجـه بـه دو شـاخص پراکندگـی و شـاخص گرایـش بـه مرکـز شـامل میانگیـن و انحـراف اسـتاندارد و همچنیـن حداقـل و حداکثـر متغیرهـای انگیـزش پیشـرفت، سـبک های پـردازش اطلاعـات و سـرگردانی ذهنـی و اسـترس تحصیلـی ادراک شـده در جـدول ۱ قابـل مشـاهده مـی باشـد.

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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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

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

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

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد همبستگی معنی داری بین متغیرهای انگیزش پیشرفت، سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی با استرس تحصیلی ادراک شده وجود دارد. همبستگی مثبت معنی‌داری 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 شده در مسیرهای 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 برازش 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 برازش مناسب است.

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

متغیر	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
انگیزش پیشرفت	۱										
خردگرایی	.۲۹**	۱									
تجربه گرایی	.۳۲**	.۵۷**	۱								
عامدانه	-.۲۵**	-.۲۲**	-.۲۰**	۱							
خود به خودی	-.۲۱**	-.۱۹**	-.۲۴**	.۵۸**	۱						
سرگردانی ذهنی	-.۱۹**	-.۱۶**	-.۱۸**	.۷۱**	.۶۹**	۱					
دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس	-.۲۳**	-.۲۹**	-.۲۱**	.۲۴**	.۱۹**	.۲۵**	۱				
دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس	-.۲۱**	-.۲۲**	-.۲۰**	.۲۳**	.۲۰**	.۲۴**	.۵۱**	۱			
دشواری تعامل در دانشگاه	-.۱۹**	-.۲۸**	-.۱۹**	.۱۸**	.۲۳**	.۲۸**	.۵۷**	.۵۴**	۱		
دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	-.۱۷**	-.۲۷**	-.۲۱**	.۲۸**	.۲۱**	.۲۵**	.۵۴**	.۵۸**	.۶۰**	۱	
استرس تحصیلی ادراک شده	-.۲۵**	-.۳۱**	-.۲۴**	.۲۷**	.۳۱**	.۲۹**	.۶۱**	.۶۲**	.۷۱**	.۵۹**	۱

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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

جدول ٤. شاخص های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها و متغیرها پس از دو گام تصحیح

شاخص	شاخص‌های نیکویی برازش	مقادیر مطلوب	مقادیر به دست آمده	نتیجه گیری
مطلق	آزمون نیکویی برازش مجذور کای (χ^2)	Nil	۲۸۰/۲۳۴	–
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	≥. ۹۰	۰/۹۹۴	برازش قابل قبول
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	≥. ۹۰	۰/۹۸۷	برازش قابل قبول
تطبیقی	شاخص استاندارد شده برازش (NFI)	≥. ۹۰	۰/۹۷۵	برازش قابل قبول
	شاخص برازش تطبیقی(CFI)	≥. ۹۰	۰/۹۶۹	برازش قابل قبول
	شاخص برازش تطبیقی(TLI)	≥. ۹۰	۰/۹۸۱	برازش قابل قبول
	شاخص برازش نسبی (RFI)	≥. ۹۰	۰/۹۸۷	برازش قابل قبول
مقتصد	شاخص برازش هنجار شده (PNFI)	≤۰/۵ .	۰/۵۴۲	برازش قابل قبول
	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	≥.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)	≥.۰/۰۵	۰/۰۰۰	برازش قابل قبول

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 سطح معنی‌داری 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.

جدول۵. 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
سرگردانی ذهنی	←	استرس تحصیلی ادراک شده	۰/۴۱۲	-۰/۳۱۰	۵/۲۳۸	۰/۰۰۱

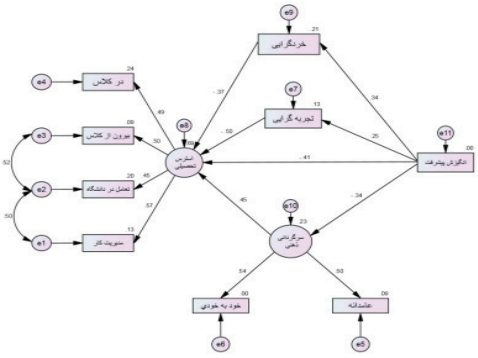
در جدول ۵ مقادیر استاندارد شده و استاندارد نشده ی مسیرهای پیش بینی متغیرهای پژوهش برون زا را بر متغیر درون زا با یکدیگر را با توجه به مقدار t بدست آمده در مدل را نشان می دهد. به طور کلی تمامی مقادیر بدست آمده معنادار می باشد و نشان دهنده ی پیش بینی معنادار است. در ادامه به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

جدول ٦: 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

با توجه به موارد فوق در جهت نتایج بدست آمده از مدل اندازه گیری می توان مدل نهایی پژوهش بین متغیرهای آشکار و پنهان ترسیم نمود و به طور کلی مدل مفهومی تایید گردیده است.



شکل۲. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی

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 (R2=۰/۶۹) 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.

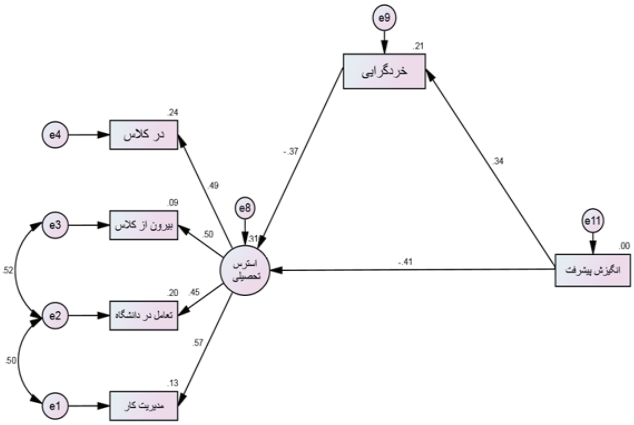
بررسی مسیرهای غیر مستقیم

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 مورد تایید واقع گردید.

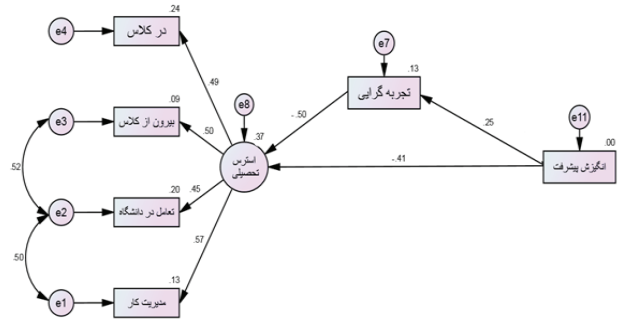
جدول ۷. برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ

متغیر	B	حد پایین	حد بالا	معنی‌داری
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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]



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

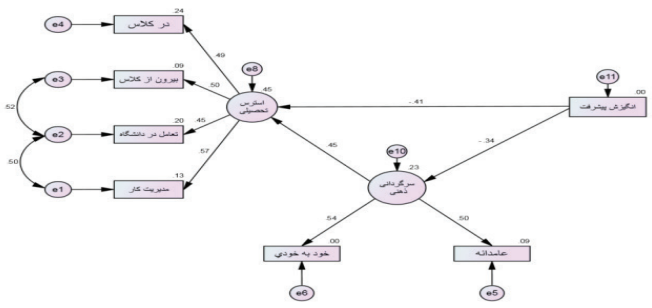


شکل ٤. مدل نهایی مسیرهای آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده در مسیر غیرمستقیم

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 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.

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

متغیر	B	حد پایین	حد بالا	معنی‌داری
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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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]، راماپرابو و داش [۲۶]، هانتر و همکاران [۱۶] می باشد. می توان این‌گونه تبیین نمود که دانش‌آموزانی که انگیزه‌های شخصی و درونی برای تحصیلی دارند، در زمان فعالیت اهداف و خواسته‌های شخصی خود را در خطر می‌بینند و ناکامی در کسب نتایج مطلوب را به معنای از دست رفتن نتایج فعالیت‌های شخصی و همچنین دور شدن از دستیابی به اهداف خود می‌دانند که این موضوع می‌تواند باعث بروز واکنش‌های هیجانی و استرس در آن‌ها شود اما دانش‌آموزانی که انگیزه‌های بیرونی مانند کسب مشوق‌ها، به دست آوردن تأیید اطرافیان و مواردی مانند آن‌ها را دارند به نسبت دانش‌آموزان دارای انگیزه‌های درونی کمتر دچار استرس می‌شوند [۵۴]. چرا که با پیش‌بینی نتایج نامطلوب تنها مشوق‌های بیرونی و تأیید دیگران را از دست می‌دهند. انگیزه پیشرفت به عنوان یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی و یکی از ویژگی‌های 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 عالی‌ترین 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 وا 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، تایید 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. سبک‌های 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 تاثیر دارد و از این مسیر رفتار اطلاع‌جویی فرد را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. به بیان ساده‌تر وقتی فرد درگیر رفتار اطلاع‌جویی می‌شود 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 تصمیم‌های روزانه باشد. از این رو، سبک‌های مختلف پردازش اطلاعات توسط فرد فرصتی برای وی فراهم می‌کند تا به لحاظ شناختی از یک سو ابعاد مساله را بهتر بشناسد و از سوی دیگر موقعیت مساله را در بین اندوخته‌های دانشی و تجربیات پیشین خود مشخص کند [۳۱]. نتیجه این که فرد کمتر استرس را از مسایل مبهم دریافته است و البته پیگیری اطلاع‌جویی وی را نیز هدفمند می‌سازد. هم‌چنین، سبک‌های پردازش اطلاعات وقتی برای شناسایی ابعاد مساله بکار می‌رود، ای‌بسا فرد را نسبت به کمبود اطلاعات و دانش خود در ارتباط با مساله جدید آگاه‌تر 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 ـ تجربه‌گرایی دنیا از طریق دو نظام پردازش اطلاعات در افراد مفهوم‌سازی می‌شود: خردگرایی و تجربه‌گرایی. سبک خردگرایی سطوح بالایی از منابع شناختی را می‌طلبد و بیشتر کلامی، تحلیلی، آگاهانه و به نسبت کند است، در مقابل، سبک تجربه‌گرایی

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

فطری و انطباقی است و به ما این امکان را می‌دهد 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 وکنترل 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، تایید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های زغیبی 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 نامرتبط با تکلیف جاری است [۵۹]. از سوی دیگر سرگردانی ذهنی هنگامی رخ می‌دهد که توجه فرد از تمرکز بر روی تکلیف جاری به سوی افکار نامرتبط با آن جلب شده، در نتیجه انجام تکلیف با خطاهای بیشتری مواجه می شود. می‌توان نتیجه گرفت که موقعیت های مساعد کننده سرگردانی ذهنی می‌توانند در افزایش استرس تحصیلی ادراک شده مؤثر باشند. سرگردانی ذهنی پدیده‌های خودکار و حاصل علل روانی، محیطی و ناتوانی سیستم کنترل اجرایی در جلوگیری از تداخل افکار نامرتبط با تکلیف جاری است. از سوی دیگر سرگردانی ذهنی هنگامی رخ می‌دهد که توجه فرد از تمرکز بر روی تکلیف جاری به سوی افکار نامرتبط با آن جلب شده، در نتیجه انجام تکلیف با خطاهای بیشتری مواجه می‌شود که این موضوع استرس زا است. براساس نتایج منفی حاصل از نقص در کنترل توجه می‌توان پیش‌بینی کرد که سرگردانی ذهنی، به عملکردهای شناختی نظیر بینش در حل مسئله و خلاقیت آسیب می‌رساند [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، تایید 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 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، تایید گردیده شد و این نتایج در جهت روابط این متغیرها با یکدیگر همسو با یافته های کرد و پاشا شریفی [۵۲] ، زغیبی 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، منطقا 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 اذیت‌کننده، مزاحم و تکراری هستند که در بعضی افراد، این افکار می‌تواند مشکلات جدی ایجاد کند. افکار ناخوانده شامل نشخوار فکری، فکر وسواسی و نگرانی است که نقش بسزایی در ابتلا و تداوم اختلال‌های خلقی، استرس و بی‌خوابی 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 ذهنی با نام تفکر خودکار شناخته می‌شد 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 بی‌ربط است که با انگیزش پیشرفت ذهنی در تضاد مستقیم قرار دارد که ظرفیت اجتناب از حواس‌پرتی است. در واقع، سرگردانی ذهنی یادآور افکار

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

استرس زا است که معمولاً در اختلال استرس دیده می‌شود. سرگردانی ذهنی، منعکس‌کننده افکار ناخواسته (غیرعمدی) است[۵۸]. سرگردانی ذهنی 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 استرس های تحصیلی احتمالی افزایش داد. با توجه به تاثیرات بسیار انگیزش پیشرفت بر استرس تحصیلی پیشنهاد می شود برای کاهش استرس تحصیلی میزان انگیزه پیشرفت آموزش عالی را با توجه به تقویت های مثبت و منفی در سیستم آموزش بتوان ارتقا بخشید. با استفاده از توضیحات قابل فهم و آسان مسائل یادگیری، نحوه 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.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند از اساتید و کارکنان و هم چنین 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 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- Consept and Achievement Motivation as a Predictor of Academic St ress 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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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 Haghighi, 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 PsychologicalWell-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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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., Mammarellaa, 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 sustainedpsychological 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., Opare-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

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]

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., Golchehre rahimi, 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 "d›oh!": 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.

[Downloaded from ijnv.ir on 2026-10-08]