

نقش تسلط ربع های مغزی، افکار فرانگرانی و سبک های یادگیری در پیش بینی راهبردهای فراشناختی

The role of brain quadrant dominance, meta-worry thoughts, and learning styles on predicting meta-cognitive strategies

Dr. Jafar Bahadorikhosroshahi*

Assistant Professor of Educational Psychology,
Department of Educational Sciences, Azarbaijan
Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

jafar.b2010@yahoo.com

Zahra Tajahmad

M. A. of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid
Madani University, Tabriz, Iran.

Zahra Jodeyrihabibi

M. A. of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid
Madani University, Tabriz, Iran.

دکتر جعفر بهادری خسروشاهی (نویسنده مسئول)

استادیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی
آذربایجان، تبریز، ایران.

زهره تاج احمد

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

زهره جدیری حبیبی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

Abstract

The present study aimed to investigate the role of brain quadrant dominance, meta-worry thoughts, and learning styles in predicting meta-cognitive strategies. The research method was descriptive-correlational. The statistical population included all students of Shahid Madani University of Azerbaijan in the academic year 2024-2025, from which 150 people were selected by cluster random sampling. The research tools included the Meta-cognitive Strategies Scale (MSS, Karami, 1381), Meta-worry Thoughts Questionnaire (MTQ, Wells, 1994), Brain Quadrant Dominance Questionnaire (BDIQ, Nederman, 1980), and Learning Styles Inventory (LSI2, Kolb, 1985). The results of the study showed that there is a negative and significant relationship between meta-worry, social and health anxiety, and meta-cognitive strategies ($P \geq 0.001$). Also, there is a positive and significant relationship between the dominance of brain quadrants A and B with metacognitive strategies and a negative relationship between the dominance of brain quadrants C and D with metacognitive ($P \geq 0.001$). On the one hand, there is a negative and significant relationship between reflective observation and metacognitive strategies, and there is a positive and significant relationship between abstract conceptualization and active experimentation with metacognitive strategies ($P \geq 0.01$). On the other hand, the results of regression analysis showed that the dominance of brain quadrants A and C and reflective observation can explain 31% of the changes in metacognitive strategies in students ($P \geq 0.001$). In general, it can be said that the dominance of brain quadrants and learning styles predict metacognitive strategies in individuals, and according to them, metacognitive strategies can be explained.

Keywords: Meta-Cognitive Strategies, Brain Quadrants, Meta-worrying, Learning Styles.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقش تسلط ربع های مغزی، افکار فرانگرانی و سبک های یادگیری در پیش بینی راهبردهای فراشناختی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که از بین آنها تعداد ۱۵۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس راهبردهای فراشناختی (MSS)، کرمی، (۱۳۸۱)، پرسشنامه افکار فرانگرانی (MTQ، ولز، ۱۹۹۴)، پرسشنامه تسلط ربع های مغزی (BDIQ، ندرمن، ۱۹۸۰) و سیاه سبک های یادگیری (LSI2، کلب، ۱۹۸۵) بود. نتایج پژوهش نشان داد بین فرانگرانی، اضطراب اجتماعی و اضطراب سلامتی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P \leq 0/001$). همچنین بین تسلط ربع مغزی A و B با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار و بین تسلط ربع مغزی C و D با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی وجود دارد ($P \leq 0/001$). از سویی بین مشاهده تأملی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار و بین مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P \leq 0/001$). از سویی نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که تسلط ربع مغزی A و C و مشاهده تأملی قادرند ۳۱٪ از تغییرات راهبردهای فراشناختی را در دانشجویان تبیین کنند ($P \leq 0/001$). در مجموع می توان گفت تسلط ربع های مغزی و سبک های یادگیری پیش بینی کننده راهبردهای فراشناختی در افراد می باشند و با توجه به آنها می توان راهبردهای فراشناختی را تبیین کرد.

واژه های کلیدی: راهبردهای فراشناختی، ربع های مغزی، فرانگرانی، سبک های یادگیری.

مقدمه

فراشناخت^۱ یکی از مؤلفه های مهم شناخت است که رابطه آن با یادگیری و پیشرفت تحصیلی، همواره توجه پژوهشگران بوده و به تدریج برخی مفاهیم مرتبط با آن نیز پا به عرصه ی متغیرهای پژوهشی در تحقیقات مربوط به آموزش و یادگیری نهاده اند. راهبردهای فراشناختی به تلاش فرد برای کنترل احساسات و اعمال خود از طریق تغییر شناخت اشاره دارد (برجی و همکاران، ۱۴۰۳). بهبود شناخت و مهارت های حل مسئله افراد، وابسته به استفاده صحیح از راهبردهای فراشناختی مانند برنامه ریزی، نظارت و ارزشیابی است (کاکیروگلو و بیتول، ۲۰۲۳). فراشناخت سطح عمیق تری از تفکر را تقویت می کند که شامل توانایی فرد برای تفکر درباره تفکر خود است (آنتونیسمی، ۲۰۲۳). فراشناخت با نظریه فلاول^۲ مطرح شد و به شناخت، درک، عمل، حافظه، منطق و کنترل تفکر برمی گردد. نکته کلیدی این است که دانش آموزان می توانند از چنین استراتژی هایی به روشی کنترل شده و آگاهانه برای حل مسائل جدید استفاده کنند (سیلور^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). دانش آموزانی که مهارت های فراشناختی را توسعه می دهند معمولاً به نتایج بهتری در یادگیری دست می یابند، زیرا می توانند به طور موثرتری از پتانسیل شناختی خود استفاده کنند و یادگیری خود را مدیریت کنند (عبدالرحمن^۶، ۲۰۲۰). همچنین بهادری خسروشاهی و تاره (۱۴۰۳) در مطالعه خود نشان دادند که فراگیران دارای مهارت های بیشتر در فراشناخت، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از شیوه های بسیار متنوع هدایت می نمایند در واقع دانش آموزانی که می توانند کار خود را برنامه ریزی و سازماندهی کنند، معمولاً در تکالیف و امتحانات بهتر عمل می کنند. علاوه بر این دانش آموزانی که به استفاده از راهبردهای فراشناختی نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی می کنند، می توانند به طور مؤثرتری در زمینه های مشکل کار کنند و به نتایج یادگیری بهتری دست یابند (حیات^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

همان گونه که پژوهش ها نشان می دهند راهبردهای فراشناختی پیش بینی کننده مهمی برای موفقیت یادگیرندگان در محیط های آموزشی هستند و فقدان مهارت های فراشناختی به عنوان عوامل خطر بالقوه برای، نتایج منفی در مدرسه مانند دانش اندک از یادگیری، مشکلات رفتاری، سطح پایین خودپنداره و اغلب نگرش منفی نسبت به یادگیری و مدرسه است (تیبکن^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). بدین ترتیب راهبردهای فراشناختی احتمالاً به یادگیرندگان کمک می کند تا با اعتماد به نفس و امید موفقیت در مدرسه را مانند شایستگی، ارزش شخصی، حضور منظم در مدرسه، انتخاب رشته، نمره مطلوب، نرخ فارغ التحصیلی را گزارش کنند (استفونو و تسونی^۹، ۲۰۱۹).

تسلط ربع های مغزی عاملی است که می تواند نقش مهمی در پیش بینی راهبردهای فراشناختی دانشجویان داشته باشد. دانشمندان به منظور مطالعه کارکردهای مغز، مدل های استعاری برای مغز در نظر گرفته اند. در این راستا نظریه غلبه چهار ربع مغز هرمن^{۱۰} مطرح شده است. مقوله ی تسلط ربع های مغزی برای نخستین بار توسط ندهرمن به صورت علمی مطرح شد. در سال های ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ هرمن ابزار جدید را برای شناخت مهارت های عصبی منتشر کرد که هدف آن بهبود فرآیندهای حل مسئله و تصمیم گیری بود. در کنار این ابزار هرمن مدل چهار ربعی مغز را معرفی کرد. هدف این مدل توصیف الگوهای متفاوت تفکر افراد در فرآیند حل مسئله است (فلاسی و همکاران، ۱۳۹۹). چهار ربع مغزی هرمن شامل ربع A نیمکره چپ؛ نظریه پرداز، ربع B لیمبیک چپ؛ سازمان دهنده، ربع C لیمبیک راست؛ انسان گرا، ربع D نیمکره راست؛ نوآور است. تسلط مغزی همانند اندام برتری است، در نتیجه افراد کارهای مورد علاقه خود را با صرف وقت و انرژی کمتر و با کیفیت بهتر انجام می دهد (چورچیل^{۱۱}، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش فلوردلایز و فررا^{۱۲} (۲۰۱۵) تحت عنوان تأثیر تسلط ربع های مغزی و عملکرد تحصیلی آن ها در ریاضیات نشان داد که کسانی که از نیمکره ی چپ خود بیشتر استفاده می کنند در درس جبر عملکرد خوبی دارند و کسانی که از نیمکره ی راست خود بیشتر استفاده می کنند در دروس مثلثات و بردارها عملکرد بهتری دارند؛ بنابراین نحوه استفاده از نیمکره مغزی در یک نوع فعالیت یادگیری خاص می تواند مؤثر باشد. همچنین فلاسی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که تسلط ربع های مغزی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم، تسلط ربع های مغزی بر یادگیری خودراهبر اثر مستقیم، تسلط ربع های مغزی بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خودراهبر اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد. از آنجایی که این اثر به واسطه یادگیری خودراهبر بر عملکرد تحصیلی وارد می شود نقش تسلط ربع های مغزی بر عملکرد تحصیلی تأیید

1. metacognitive

2. Çakiroglu & Bettil

3. Anthonyssamy

4. Flavell

5. Silver

6. Abdelrahman

7. Hayat

8. Tibken

9. Stephanou & Tsoni

10. Herrmann's 4Quadrant Brain Dominance Theory

11. Churchill

12. Floredeliza & Ferrer

می‌شود. نازمی و توزنده جانی (۱۳۹۶) در مطالعه دیگری گزارش کردند که بین سبک‌های یادگیری و تسلط ربع‌های مغزی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان با ربع‌های مغزی A، عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

یکی دیگر از عوامل پیش‌بینی‌کننده راهبردهای فراشناختی، افکار فرانگرانی^۱ است. نگرانی درباره‌ی موقعیت‌های استرس‌زا، یکی از مکانیسم‌های آسیب‌شناختی اصلی میان موقعیت‌های استرس‌زا و سلامت جسمی و روانی ضعیف است. نگرانی پاسخ شناختی به عوامل استرس‌زا از ویژگی‌های اصلی افراد است. به نظر ولز^۲ (۲۰۰۹) نگرانی یک پاسخ مقابله‌ای است که به وسیله‌ی افکار ناخوانده ایجاد می‌شود و عمدتاً بر دامنه‌ای از مسایل نظیر سلامت جسمی، نگرانی‌های اجتماعی یا مالی تمرکز می‌کند (بروسچوت^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). به نظر ولز (۲۰۰۹)، فرانگرانی به دو چرخه‌ی بازخوردی که فرایند نگرانی را حفظ می‌کند می‌انجامد. نخست اینکه رفتارهایی نظیر جست و جوی اطمینان یا اجتناب از سرخ‌هایی که باعث ایجاد نگرانی می‌شوند، باورهای منفی درباره‌ی خطر و کنترل ناپذیری نگرانی را حفظ می‌کنند؛ زیرا افراد برای کنترل افکار خود بر اطلاعات بیرونی تکیه می‌کنند، فرصت‌های یادگیری کنترل‌پذیر و بی‌ضرر بودن نگرانی را از دست می‌دهند و از یادگیری راهبردهای سازگارانه‌تر باز می‌مانند. دومین چرخه‌ی بازخوردی به راهبردهای کنترل افکار نظیر سرکوبی افکاری که نگرانی را به وجود می‌آورند مربوط است (الیس و هادسون^۴، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، ارزیابی منفی از نگرانی یا نگرانی درباره نگرانی را فرانگرانی می‌گویند که فاجعه‌سازی نگرانی را شامل می‌شود و کنترل ذهنی آن دشوار می‌باشد (مایهر^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). این سازه باعث تشدید و پایداری نگرانی و شکل‌گیری نگرانی آسیب‌شناختی می‌شود. به اینکه فرانگرانی موجب ازدیاد استرس، اضطراب و نگرانی می‌شود، اما چون فرد نیاز به نگرانی را نوعی راهبرد مقابله‌ای تصور می‌کند و برای پاره کردن زنجیره نگرانی تلاشی نمی‌کند (اسبجورن^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا در پژوهشی یارمحمدی واصل و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه دیگری نشان دادند که آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش فرانگرانی و کاهش اضطراب دانشجویان تأثیر معناداری داشته است. راهبردهای فراشناختی جدید، باعث می‌شود فرد تشخیص دهد که نگرانی‌اش در بسیاری از موارد، نسبت به نشانه‌های بیرونی و درونی تهدید، بی‌مورد است؛ بنابراین می‌توان از آموزش راهبردهای فراشناختی برای کاهش اضطراب و فرانگرانی دانشجویان استفاده کرد. در پژوهشی دیگر مشخص گردید که افکار اضطرابی (جسمانی، اجتماعی و فرانگرانی) دانش‌آموزان دختر و پسر با باورهای فراشناختی غیرقابل کنترل بودن نگرانی رابطه معنی داری دارند (صادقی، ۱۴۰۰).

متغیر سبک‌های یادگیری^۷ یکی دیگر از متغیرهای مهم در راهبردهای فراشناختی است. سبک یادگیری ترکیبی از ویژگی‌های شناختی، هیجانی و دیگر عوامل روان‌شناختی است که به عنتوان شاخصی از اینکه فرد کدام شیوه یادگیری را ترجیح می‌دهد و چگونه با محیط یادگیری خود تعامل خواهند کرد، عمل می‌کند (کلب^۸، ۱۹۸۵). سبک‌های یادگیری به توانایی‌ها و ترجیحات فردی اشاره دارد که بر نحوه درک، جمع‌آوری و پردازش یادگیری تأثیر می‌گذارد. تحقیقات نشان داده است که شناسایی نوع یادگیری و سبک‌های شناختی به معلمان کمک می‌کند تا به طور مؤثرتری یاد بگیرند. سبک‌های مختلف یادگیری برای پردازش اطلاعات بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (توتونچی و همکاران، ۲۰۲۲). کلب (۱۹۸۵) با توجه به این چهار شیوه یادگیری، چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، انطباق‌یابنده و جذب‌کننده را برای تعیین سبک یادگیری افراد تعیین نمود. یادگیرندگان با سبک همگرا (ترکیب آزمایشگری فعال و مفهوم‌سازی انتزاعی) می‌توانند از طریق تفکر بر موضوعات و انجام آن فعالیت‌ها به صورت عملی بیاموزند. این افراد در استفاده از عقاید و نظریات برای حل مشکلات خاص موفق هستند. یادگیرندگان با سبک واگرا (ترکیب تجربه عینی و مشاهده تأملی) می‌توانند از طریق تجربه و نگاه کردن دقیق یاد بگیرند. توانایی آن‌ها نگرستن به موقعیت‌های مختلف از زوایای گوناگون و سازماندهی بعضی از ارتباطات به عنوان یک کلیت معنی‌دار است. در سبک انطباق‌یابنده (ترکیب آزمایشگری فعال و تجربه عینی)، افراد از طریق تجربه و انجام دادن می‌آموزند. بیشترین توانایی این گروه، کار کردن با اشیاء و کسب تجربیات جدید در حین انجام فعالیت می‌باشد. یادگیرندگان با سبک جذب‌کننده (ترکیب مشاهده تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی)، از طریق تفکر و نگاه کردن عمیق، بیشتر می‌آموزند. این افراد اطلاعات را به خوبی سازماندهی کرده و برای درک موقعیت از مفاهیم انتزاعی استفاده می‌کنند (ریچموند و کامینگز^۹، ۲۰۰۵). در این راستا جناآبادی (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای با نیازهای ویژه رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. محمدی‌مهر و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش دیگری گزارش کردند که بین فراگیران با عملکرد تحصیلی بالا و پایین در استفاده از راهبردهای فراشناختی تفاوت معنی‌داری وجود داشت. بین فراگیران علوم انسانی و فنی

1. meta worry
 2. Wells
 3. Brosschot
 4. Ellis & Hudson
 5. Myhr
 6. Esbjorn
 7. learning styles
 8. Kolb
 9. Richmond & Cummings

مهندسی در استفاده از راهبرد آگاهی تفاوت معنی داری وجود داشت. بین متغیر جنسیت و استفاده از راهبردهای فراشناختی تفاوت معناداری یافت نشد. رامیرز^۱ (۲۰۲۲) در مطالعه دیگری نشان دادند که افراد با سبک یادگیری دارای برنامه ریزی نظام مند و دستکاری ریزبینی در تحلیل ایده ها هستند. این گونه از افراد برای درک مسائل در موقعیت های مختلف از منطق و اندیشه بیش از احساسات استفاده می کنند. البته همه سبک های یادگیری ممکن است بر روی راهبرد فراشناختی افراد موثر نباشند، چرا که هر سبک یادگیری مستلزم زیرساخت هایی است که باید در محیط های آموزشی وجود داشته باشد. برای مثال، یادگیری از طریق مشاهده عینی و آزمایشگری در محیط های دانشگاهی قابل بهره برداری نیست و به همین دلیل استفاده از این سبک ها نمی تواند پیش بینی کننده معنی داری برای فراشناخت باشد.

مسئله ترجیحات مغزی و سبک های یادگیری از جمله توانایی های مورد نیاز دانشجویان، در زمینه ی یادگیری دروس در دانشگاه است. به طوری که دانشجویانی که نگرانی بیشتری دارند و در مورد سبک یادگیری خود به نتیجه قطعی نرسیده اند، ممکن است در استفاده از راهبردهای فراشناختی نیز در انجام تکالیف تحصیلی مشکل داشته باشند و این افراد در راهبردهای فراشناختی اختلال دارند و نیاز است تحقیقات بیشتری در زمینه ترجیحات مغزی، افکار فراتگرانی و استفاده از سبک های یادگیری انجام شود تا نقش آن ها در راهبردهای فراشناختی شان مشخص شود. بنابراین با توجه به شواهد نظری و پژوهشی ارائه شده و اهمیت راهبردهای فراشناختی و پیامدهای آن به عنوان یک عامل موثر در موفقیت تحصیلی دانشجویان، همچنین نقش تسلط ربع های مغزی، افکار فراتگرانی و سبک های یادگیری در دستیابی به راهبردهای فراشناختی و عدم وجود پژوهشی که به طور همزمان در قالب یک مدل متغیرهای مد نظر را بررسی کرده باشد، ضرورت انجام این پژوهش را آشکار می کند. همچنین شناخت راهبردهای فراشناختی و عوامل مؤثر بر آن می تواند نقش مهمی در برنامه ریزی و تصمیم گیری مسئولان آموزش داشته باشد. بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش تسلط ربع های مغزی، افکار فراتگرانی و سبک های یادگیری در پیش بینی راهبردهای فراشناختی دانشجویان بود.

روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند که از بین آن ها تعداد ۱۵۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. به این صورت که ابتدا از بین دانشکده های مختلف تعداد ۳ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ادبیات و علوم انسانی و علوم پایه به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از بین دانشکده های ذکر شده، از هر کدام ۳ رشته به صورت تصادفی انتخاب و بررسی شدند. معیارهای ورود شرکت کنندگان به مطالعه شامل؛ علاقمندی به همکاری در پژوهش، حضور دانشجویان در دانشگاه هنگام جمع آوری داده ها و دامنه سنی ۱۸ تا ۳۴ سال بود. همچنین معیارهای خروج شامل؛ عدم علاقمندی به همکاری در پژوهش و بی پاسخ گذاشتن حداقل ۵ درصد از سؤالات پرسشنامه ها بود. از سوی دیگر ملاحظات اخلاقی به شرح ذیل رعایت شد (۱) پیش از شروع مطالعه، شرکت کنندگان از موضوع و روش اجرا مطالعه مطلع شدند. (۲) پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی شرکت کنندگان محافظت نماید. (۳) پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل شرکت کنندگان، برای آن ها تفسیر نماید. (۴) در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی های لازم به شرکت کنندگان ارائه شد. (۵) مشارکت در پژوهش هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان بدنبال نداشت و (۶) این پژوهش با موازین فرهنگی شرکت کنندگان و جامعه هیچگونه مغایرتی نداشت. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. سطح معناداری برای تمامی آزمون ها ۰/۵ لحاظ گردید.

ابزار سنجش

مقیاس راهبردهای فراشناختی (MSS):^۲ مقیاس راهبردهای یادگیری توسط کرمی (۱۳۸۱) ساخته شد که راهبردهای شناختی و فراشناختی را می سنجد. این پرسشنامه از ۸۶ ماده تشکیل شده که ۴۹ ماده آن مربوط به راهبردهای شناختی و ۳۷ ماده دیگر مربوط به راهبردهای فراشناختی است که در پژوهش حاضر از سؤالات خرده مقیاس راهبردهای فراشناختی استفاده گردید. شیوه پاسخگویی به ماده ها به صورت پیوستاری از صفر تا ۹ است. زیر مجموعه های راهبردهای فراشناختی، دانش و کنترل خود به گروه های کوچک تقسیم نشده اند ولی راهبردهای دانش و کنترل فرایند به سه دسته شامل برنامه ریزی، کنترل و ارزشیابی و نظم دهی تقسیم شده است که مجموعه این ۱۰ راهبرد مجموعه راهبردهای یادگیری را تشکیل می دهد. دامنه نمرات راهبردهای فراشناختی بین صفر تا ۳۳۳ است و روایی صوری پرسشنامه به تأیید

1. Ramirez

2. Metacognitive Strategies Scale

متخصصین روانشناسی رسیده است (کرمی، ۱۳۸۱). در پژوهش عرفانی (۱۳۹۵) نیز طی یک مطالعه مقدماتی بر روی ۶۰ نفر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای فراشناختی ۰/۷۶ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه افکار فرانگرانی (MTQ):^۱ توسط ولز در سال ۱۹۹۴ معرفی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۲ گویه است و هدف آن سنجش افکار اضطرابی است. این مقیاس به صورت ۴ درجه‌ای از تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه پاسخ داده می‌شود و به صورت صفر، ۱، ۲ و ۳ است. در پژوهش ولز (۱۹۹۴) روایی صوری این پرسشنامه توسط متخصصان تأیید شده است و همچنین پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمده است. همچنین این پرسشنامه را در ایران ۲۰ نفر از روانشناسان بالینی و روانپزشکان مورد بررسی قرار داده و روایی محتوایی آن را تأیید نموده‌اند. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۷۵ به دست آمده است (زارع و ساسان‌نژاد، ۱۳۹۸). روایی پرسشنامه افکار فرانگرانی از روش ضریب همبستگی با پرسشنامه درهم آمیختگی فکر و کنش مورد بررسی قرار گرفته و ضریب ۰/۸۲ به دست آمده است. برای پایایی نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۱ بود. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه تسلط ربع‌های مغزی (BDIQ):^۲ نسخه اصلی این پرسشنامه از ندهرم (۱۹۸۰) است. با توجه به اینکه تصحیح فرمت اصلی پرسشنامه ۱۲۱ سوالی ابزار سنجش تسلط مغزی هرمن کار تخصصی و انحصاری موسسه بین‌المللی هرمن می‌باشد. در این پژوهش از پرسشنامه ۶۱ سوالی هم‌ارز با HBDI که از ابزارهای اولیه سنجش تسلط ربع‌های مغزی هرمن بوده و به صورت فعالیت‌های ترجیحی هر یک از ربع‌های مغزی است. این پرسشنامه شامل ۶۱ سوال با ۴ زیر مقیاس می‌باشد که میزان تسلط مغزی افراد را در چهار سبک تفکر A، B، C و D می‌سنجد. این پرسشنامه، بر درجه‌بندی دو گزینه‌ای صورت بندی شده است. برای محاسبه امتیاز هر ربع یا زیرمقیاس، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱ تا ۶۱ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از هر زیرمقیاس پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر و تسلط آن زیرمقیاس خواهد بود و بالعکس. روایی آن به سبک ندهرم (۱۹۸۰) که به وسیله مشاوره با شخص پس از تکمیل پرسشنامه و تأیید روایی نیمرخ از جانب شخص انجام می‌شود تأیید شد. پایایی پرسشنامه به وسیله یک تست همتا که جهت سنجش تسلط نیمکره راست و چپ استفاده می‌شود تأیید گردید (ندهرم، ۱۹۸۰). باندرس (۱۹۹۵) روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه را تأیید کرده و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. در خصوص روایی و پایایی پرسشنامه مورد استفاده در این تحقیق باید خاطر نشان ساخت که پرسشنامه‌ی اولیه سنجش تسلط ربع‌های مغزی هرمن توسط ندهرم زمانی که ایشان مسئول مدیریت آموزشی جنرال الکتریک بودند تدارک دیده شده و اعتبار درونی و بیرونی آن در چندین مرحله به صورت تخصصی انجام شده است و مورد تأیید قرار گرفت است. مقدسی (۱۳۸۸) در پژوهشی نیز روایی آن به سبک ندهرم که به وسیله‌ی مشاوره با شخص پس از تکمیل پرسشنامه و تأیید روایی نیمرخ از جانب شخص انجام می‌شود را تأیید کرد. پایایی پرسشنامه به وسیله‌ی یک تست همتا که جهت سنجش تسلط نیمکره راست و چپ استفاده می‌شود، تأیید گردید. همچنین در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آمد.

سیاهه سبک‌های یادگیری (LSI2):^۳ این پرسشنامه توسط دیوید کلب در سال ۱۹۸۵ برای ارزیابی سبک‌های یادگیری طراحی و ساخته شد. این سیاهه شامل ۱۲ سؤال و هر پرسش شامل چهار قسمت است و هر بخش یک نوع توانایی را می‌سنجد. آزمودنی در مدت ۱۵ دقیقه بایستی به هر سؤال متناسب با سبک یادگیری خود، نمره ۱، ۲، ۳ و ۴ (تطابق خیلی کم، تاحدی و کاملاً) بدهد. حاصل جمع (یا میانگین) نمرات این گزینه‌ها چهار نمره است که نشان دهنده چهار روش یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، آزمایشگری فعال و مفهوم‌سازی انتزاعی است. کلب (۱۹۸۵) روایی محتوایی این پرسشنامه را خوب ارزیابی کرد و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای چهار روش مذکور به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ گزارش کرده است. در ایران ایزدی و محمدزاده آدملاهی (۱۳۸۶) نشان داد که این سیاهه، سبک‌های یادگیری را به خوبی می‌سنجد، به طوری که روایی این پرسشنامه با استفاده از روش ملاکی همزمان برای هر یک از روش‌های تجربه عینی، مشاهده تأملی، آزمایشگری فعال و مفهوم‌سازی انتزاعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۷۲ و ۰/۶۲ و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۸، ۰/۷۶ و ۰/۷۵ شده است. همچنین پایایی این سیاهه توسط محقق در مطالعه حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت، به طوری که مقدار ضریب آلفا برای ابعاد تجربه عینی ۰/۸۶، مشاهده تأملی ۰/۸۴، آزمایشگری فعال ۰/۸۹ و مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۸۶ مورد محاسبه قرار گرفت که بیانگر پایایی مناسب است.

1. Meta-anxious Thoughts Questionnaire

2. Hermann Brain Dominance Instrument Questionnaire

3. Learning Style Inventory

یافته ها

نتایج نشان داد از بین ۱۵۰ دانشجو، تعداد ۱۲۷ نفر (۸۴/۷٪) در مقطع کارشناسی، ۱۸ نفر در مقطع کارشناسی ارشد (۱۲٪) و ۲ نفر در مقطع دکتری (۱/۳٪) و تعداد ۳ نفر نیز مقطع خود را مشخص نکرده بودند. همچنین از لحاظ میانگین سنی ۲۱/۷۳ و انحراف استاندارد ۲/۹۲ بودند. از لحاظ جنسیت ۹۴ نفر (۶۲/۷٪) دختر و ۵۵ نفر (۳۶/۷٪) نیز پسر بودند. از سویی معدل تحصیلی دانشجویان دارای میانگین ۱۶/۸۶ و انحراف استاندارد ۱/۸۵ بود.

در جدول ۱، ابتدا با توجه به میانگین؛ انحراف معیار و ضرایب کجی و کشیدگی، توصیفی از وضعیت متغیرهای پژوهش گزارش شده که بیانگر پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع هر متغیر بوده است (نسبت کجی و کشیدگی به خطا در بازه $\pm 1/96$ قرار دارد. همچنین نتایج ماتریس همبستگی، نشان دهنده روابط معنی دار بین متغیرها است. به طوری که ضریب همبستگی مثبت (بین ۰ تا ۱) بیانگر هم جهت بودن نمره بین دو متغیر و ضریب همبستگی منفی (بین ۱- تا ۰) نشان همسو نبودن نمرات بین دو متغیر است.

جدول ۱: آماره های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱	راهبردهای فراشناختی												
۲	فرانگرانی	۰/۱۹*											
۳	اضطراب اجتماعی	۰/۲۱**	۰/۶۷**										
۴	اضطراب سلامتی	۰/۱۸*	۰/۶۶**	۰/۲۶**									
۵	تسلط ربع مغزی A	۰/۲۷**	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۱								
۶	تسلط ربع مغزی B	۰/۲۱**	۰/۱۷*	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۶۴**							
۷	تسلط ربع مغزی C	۰/۲۳**	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۲۴**	۰/۲۸**						
۸	تسلط ربع مغزی D	۰/۱۶	۰/۱۴	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۲۴**	۰/۱۶*	۰/۳۶**					
۹	تجربه عینی	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۱۶*	۰/۰۴	۰/۱۶*	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۱۱				
۱۰	مشاهده تأملی	۰/۲۶**	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۶*	۰/۰۲	۰/۱۸*			
۱۱	مفهوم سازی انتزاعی	۰/۱۷*	۰/۰۴*	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۱۴	۰/۴۲**		
۱۲	آزمایشگری فعال	۰/۱۸*	۰/۰۸	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۱۷*	۰/۲۷**	۰/۱۷*	
	میانگین	۲۱۷/۱۵	۱۲/۴۲	۱۴/۲۲	۱۱/۴۶	۹/۸۵	۹/۰۳	۸/۸۸	۸/۴۶	۲/۲۲	۶/۶۱	۱۲/۷۰	۱۳/۳۰
	انحراف معیار	۴۹/۰۳	۳/۷۷	۴/۸۳	۳/۱۳	۲/۷۲	۲/۹۰	۲/۱۱	۲/۲۵	۱/۷۱	۴/۱۳	۵/۴۳	۶/۶۱
	ضریب کجی	۰/۴۶	۱/۳۳	۰/۶۶	۱/۸۶	۰/۵۶	۰/۳۴	۰/۳۹	۰/۸۳	۰/۷۲	۰/۴۵	۱/۶۰	۱/۷۵
	ضریب کشیدگی	۰/۵۵	۱/۳۴	۰/۸۲	۱/۱۵	۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۲۹	۰/۰۴	۰/۸۶	۰/۳۹	۰/۹۳	۱/۲۹

طبق نتایج جدول ۱، بین فرانگرانی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $-0/19$)، بین اضطراب اجتماعی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $-0/21$) و بین اضطراب سلامتی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $-0/18$) وجود داشت. همچنین بین تسلط ربع مغزی A با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $0/27$) و تسلط ربع مغزی B با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $0/21$)، بین تسلط ربع مغزی C با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($-0/23$)، و بین تسلط ربع مغزی D با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $-0/19$) وجود داشت. در نهایت بین تجربه عینی با راهبردهای فراشناختی رابطه ای مشاهده نشد ($P \geq 0/01$ ، $-0/01$). همچنین بین مشاهده تأملی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $-0/26$)، بین مفهوم سازی انتزاعی با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $0/17$) و بین آزمایشگری فعال با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار ($P \leq 0/01$ ، $0/18$) وجود داشت.

قبل از انجام تحلیل رگرسیون ابتدا پیش فرض نرمال بودن متغیر ملاک در تحلیل رگرسیون نمره کل راهبردهای فراشناختی به وسیله نمودار هیستوگرام باقیمانده های استاندارد شده و تطبیق آن با منحنی نرمال مورد بررسی قرار گرفت. نمودار هیستوگرام نشان داد، باقیمانده های استاندارد شده رگرسیون نمرات راهبردهای فراشناختی از توزیع نرمال تبعیت می کند. نتایج آزمون دوربین- واتسون نشان داد مفروضه مستقل

بودن خطاها برای اجرای تحلیل رگرسیون نمرات راهبردهای فراشناختی از روی افکار فرانگرانی، تسلط ربع‌های مغزی و سبک‌های یادگیری برقرار است و در دامنه قابل قبول ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد.

جدول ۲: آزمون تحلیل واریانس برای معناداری ضرایب رگرسیون

منابع پراش	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۱۳۴۲۶/۴۸	۱۱	۱۰۳۱۱/۴۹		
باقی‌مانده	۲۴۴۸۶۲/۲۹	۱۳۸	۱۷۷۴/۳۶	۵/۸۱	۰/۰۰۱
کل	۳۸۵۲۸۸/۷۷	۱۴۹			

همانطور که در جدول ۲ مشخص است، نتایج رگرسیون به روش ورود همزمان نشان داد نسبت F ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک، معنادار است ($F=5/81, P \leq 0/001$).

جدول ۳: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی	ضریب تعیین بتای غیراستاندارد مقدار خطا بتای استاندارد	t	سطح معناداری
راهبردهای فراشناختی	فرانگرانی	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۹۵	۱/۴۲
	اضطراب اجتماعی			۱/۵۱	۱/۰۷
	اضطراب سلامتی			۰/۰۵	۱/۵۸
	تسلط ربع مغزی A			۵/۲۸	۱/۷۴
	تسلط ربع مغزی B			۱/۵۵	۱/۶۱
	تسلط ربع مغزی C			-۵/۴۵	۱/۸۶
	تسلط ربع مغزی D			-۴/۲۱	۱/۷۴
	تجربه عینی			۰/۵۲	۲/۳۳
	مشاهده تأملی			-۲/۳۸	۱/۱۲
	مفهوم سازی انتزاعی			۰/۱۵	۰/۸۲
	آزمایشگری فعال			۰/۹۴	۰/۶۲

براساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول ۳، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی تسلط ربع‌های مغزی، افکار فرانگرانی و سبک‌های یادگیری با راهبردهای فراشناختی برابر با $R=0/56$ و ضریب تعیین برابر با $R^2=0/31$ است. با توجه به ضریب تعیین به دست آمده، حدود ۳۱ درصد از واریانس متغیر راهبردهای فراشناختی به کمک متغیرهای پیش‌بین (تسلط ربع‌های مغزی و سبک‌های یادگیری) قابل پیش‌بینی است. یعنی تسلط ربع‌های مغزی و سبک‌های یادگیری پیش‌بینی کننده راهبردهای فراشناختی هستند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، از میان متغیرهای پیش‌بین مطالعه شده، بتای متغیرهای تسلط ربع‌های مغزی A و C و D و سبک یادگیری مشاهده تأملی معنادار می‌باشد، با این حال، تسلط ربع مغزی A با $\beta=0/29$ بیشترین قدرت پیش‌بینی را دارا است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش تسلط ربع‌های مغزی، افکار فرانگرانی و سبک‌های یادگیری در پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی انجام گرفت. یافته پژوهش نشان داد که بین فرانگرانی، اضطراب اجتماعی و اضطراب سلامتی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش فرانگرانی، اضطراب اجتماعی و اضطراب سلامتی، میزان راهبردهای فراشناختی نیز کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های یارمحمدی واصل و همکاران (۱۴۰۱) و صادقی (۱۴۰۰) همسو بود. به طوری که نگرانی در بسیاری از موارد، نسبت به نشانه‌های بیرونی و درونی تهدید، بی‌مورد است و افکار اضطرابی (جسمانی، اجتماعی و فرانگرانی) دانش‌آموزان دختر و پسر با باورهای فراشناختی غیرقابل کنترل بودن نگرانی رابطه معنی داری دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اضطراب با افکار نگرانکننده همراه است و به طور خاص وقتی این اضطراب ناشی از قرار گرفتن در یک موقعیت ارزیابی باشد به صورت سیکل معیوب تشدید می‌یابد و به شکل خاص فرانگرانی ظاهر

می گردد، از این رو راهبردهای فراشناختی با مورد هدف قرار دادن فراترگانی به گونه ای معکوس فرمول بندی درمان را شکل می دهند و با کاهش یا با از بین بردن فراترگانی، منجر به کاهش اضطراب خواهند شد (یامحمدی واصل و همکاران، ۱۴۰۱).

یکی از راهبردهای فراشناخت بنام ذهن آگاهی مجزا شده، مهارتی برای قطع زنجیره نگرانی است، استدلال می کند که اگر شخصی بتواند نگرانی خود را به نحوی مدیریت کند که زنجیره وار توسعه نیابد، می تواند تا حد زیادی از درگیری با فراترگانی پیشگیری کند. همچنین دیروین و همکاران (۲۰۰۷) بیان می کنند که فراترگانی و روان رنجوری با همدیگر ارتباط نیرومندی دارند و اصلاح باورهای فراشناختی فرد درباره فاجعه بار بودن نگرانی، می تواند فراترگانی و روان رنجوری را همزمان کاهش دهد. بهبود راهبردهای فراشناختی جدید می تواند فراترگانی را کاهش دهد. این اتفاق با تغییر رویه پردازش شخص از رویه عینی به رویه فراشناختی ممکن می شود. زمانی که فرد می تواند خود را درست تر قضاوت کند و متوجه شود که درگیر چه هیجانات و احساساتی است، می تواند تشخیص دهد که نوع پاسخ اش به مسائل نگران کننده از کجا سرچشمه گرفته اند. به طور مثال ممکن است شخص متوجه شود که به خاطر ارزیابی بدی که همیشه درباره نگرانی داشته و باور داشته است که نگرانی می تواند او را بیمار یا دیوانه کند، از چالش های برانگیزاننده نگرانی دوری کرده و موقعیت های زیادی را از دست داده است (صادقی، ۱۴۰۰). همانطور یکی از تکنیک های راهبردهای فراشناخت، نامگذاری دقیق علت اضطراب در شخص بود، با این کار فرد می تواند اضطراب تجربه شده خود را به یک مجموعه علت مشخص نسبت دهد و اینگونه احساس کنترل بیشتری کسب نماید و این خود منجر به کاهش اضطراب در فرد می شود (مک ایوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین تسلط ربع مغزی A و B با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار و بین تسلط ربع مغزی C و D با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های قلاسی و همکاران (۱۳۹۹) و نازمی و تونزنده جانی (۱۳۹۹) همسو بود. به طوری که بین سبک های یادگیری و تسلط ربع های مغزی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش آموزان با ربع های مغزی A، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. در کارکرد ربع مغزی A، تفکر واقعی، تحلیلی، کمی، فنی، منطقی، استدلالی، انتقادی، تفکر همراه با تحلیل داده ها، ارزیابی ریسک، آمار، بودجه های مالی و محاسبات، تصمیم گیری بر اساس منطق و استدلال، فرهنگ مستبدانه، عملکردگرا، در صحبت بیشتر بحث خط پایان، دریافت واقعیت، تحلیل انتقادی را مطرح می نمایند که این عوامل باعث می شوند که میزان راهبردهای فراشناختی بهبود یابند (قلاسی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین تفکر سازمان یافته، برنامه ریزی شده، محافظه کار، ساختار یافته، منظم، با پشتکار، علاقه به اجراء ولی با طرح و تاکتیک و با داشتن راه حل مناسب، حفظ وضع موجود، فرهنگ سنتی دیوان سالار و بورکراتیک، افرادی وظیفه طلب، مطیع برنامه و زمان، غیر قابل انعطاف و درون گر از ویژگی های ربع مغزی B است و می تواند به عنوان عامل مهم در راهبردهای فراشناختی نقش داشته باشند. افرادی که تسلط مغزی بیشتری در ربع D نشان می دهند، سطوح بالاتری از عواطف منفی را گزارش می کنند (پارک و گایا، ۲۰۰۹) و توانایی برقراری روابط مستحکمی با دیگران، کسانی که موقع درماندگی هیجانی برای دریافت حمایت به آن ها مراجعه می کنند، را ندارند. بنابراین نمی توانند برای رهایی از آشفتگی های هیجانی، از روابط حمایتی و کمک های اجتماعی استفاده کنند و با احتمال بیشتری به سمت خود درمانی با استفاده از رفتارهای مخاطره آمیز و نگرانی روی می آورند و لذا راهبردهای فراشناختی کمتری برخوردارند (نازمی و تونزنده جانی، ۱۳۹۹).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین تجربه عینی با راهبردهای فراشناختی رابطه ای مشاهده نشد. همچنین بین مشاهده تأملی با راهبردهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار و بین مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های رامیرز (۲۰۲۲) و جناآبادی (۱۳۹۵) همسو بود. افراد با سبک یادگیری دارای برنامه ریزی نظام مند و دستکاری ریزبینی در تحلیل ایده ها هستند. این گونه از افراد برای درک مسائل در موقعیت های مختلف از منطق و اندیشه بیش از احساسات استفاده می کنند. البته همه سبک های یادگیری ممکن است بر روی راهبرد فراشناختی افراد موثر نباشند، چرا که هر سبک یادگیری مستلزم زیرساخت هایی است که باید در محیط های آموزشی وجود داشته باشد. برای مثال، یادگیری از طریق مشاهده عینی و آزمایشگری در محیط های دانشگاهی قابل بهره برداری نیست و به همین دلیل استفاده از این سبک ها نمی تواند پیش بینی کننده معنی داری برای فراشناخت باشد (رامیرز، ۲۰۲۲).

راهبردهای فراشناختی به فراگیران کمک می کند تا درک کنند که مفاهیم از نظم و ترتیب های مشاهده شده در اشیاء یا رویدادها و زبان یا برجسب های نمادینی که برای تعیین این نظم و ترتیبات استفاده می کنیم ساخته می شوند. در ساخت مفاهیم جدید خلاقیت دخالت دارد و یادگیری معنادار فرآیند اصلی است که از طریق آن انسان ها بیشتر دانش قابل استفاده خود را به دست می آورند. بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت ها و راهبردهای فراشناختی است. مهارت ها و راهبردهای یاد شده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می دهد. بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارتهایی از قبیل نظم دهی، نظارت بر خود، برنامه ریزی و تعیین هدف، آموزش لازم را ببینند تا بر راهبردهای شناختی تصمیم یافته مسلط شوند و پایه یادگیری های جدید ایجاد شود. در

غیر این صورت حل تکالیف جدید که قبلاً با آن مواجه نشده اند، برایشان مشکل است و در نتیجه سبک‌های یادگیری، می‌تواند نقش مهمی در استفاده از راهبردهای فراشناختی داشته باشد (جنابادی، ۱۳۹۵).

وجود رابطه ی مثبت و معنادار بین دانش و تجربه فراشناختی با سبک یادگیری آزمایشگری فعال و مفهوم‌سازی انتزاعی دانشجویان و نیز رابطه منفی و معنادار بین راهبرد فراشناختی و سبک یادگیری مشاهده تأملی دانشجویان است. از آنجا که افراد دارای فراشناخت بالا، می‌توانند از فرآیندهای شناختی خود استفاده ی بهینه کنند و از آن‌ها برای رسیدن به اهداف یادگیری بهره ببرند، این خصوصیات با ویژگی‌های افراد دارای سبک یادگیری آزمایشگری فعال و مفهوم‌سازی انتزاعی که بنا به تعریف کلب (۲۰۰۵) بیشترین توانایی انجام کار را دارند و از تجارب تازه و چالش‌انگیز لذت می‌برند، همخوان است. پس با توجه به مسایل ذکر شده، از لحاظ علمی و منطقی، وجود رابطه ی مثبت و معنادار بین این سبک‌ها و دانش و تجربه ی فراشناختی تبیین‌پذیر به نظر می‌رسد. همچنین یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که بین راهبرد فراشناختی و سبک یادگیری مشاهده تأملی دانشجویان، رابطه ی معکوس و معنادار وجود دارد. بنا به تعریف، افراد دارای سبک یادگیری مشاهده تأملی، افرادی هستند که تأکیدشان بیشتر بر مفاهیم انتزاعی است و نظریه‌های منطقی را بر نظریه‌های عملی ترجیح می‌دهند. یعنی این افراد بیشتر به کار در بخش‌های برنامه‌ریزی علاقه‌مند هستند و این با ویژگی افرادی که تجارب فراشناختی بالا دارند، همخوانی کمتری دارد (رامیرز، ۲۰۲۲).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که تسلط ربع‌های مغزی و سبک‌های یادگیری پیش‌بینی کننده راهبردهای فراشناختی هستند. این یافته با نتایج پژوهش محمدزاده و قهرمانی اوچقاز (۱۳۹۷) و رامیرز (۲۰۲۲) همسو بود. افراد با تسلط مغزی در ربع‌های C و D صفاتی از قبیل فعالیت اکتشافی در پاسخ به تازگی، تکانشگری، زیاده روی در گرایش به نشانه‌های پاداش و اجتناب فعال از ناکامی را نشان می‌دهند که با راهبردهای فراشناختی، رابطه معکوس دارد. این افراد زندگی تکراری و بدون هیجانات شدید را خسته کننده در نظر می‌گیرند و ممکن است نسبت به فعالیت‌های یکنواخت زندگی روزمره، احساس ناخوشایندی داشته باشند و این باعث کاهش راهبردهای فراشناختی در آن‌ها می‌شود. از آنجایی که در مشاهده تأملی، مشاهده دقیق قبل از قیاس و قضاوت، نظاره چیزها و اشیاء از جنبه‌های مختلف و جست‌وجوی مفاهیم و معنای چیزها را دربرمی‌گیرد و لذا مشاهده تأملی به صورت منفی قادر به پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی است (محمدزاده و قهرمانی اوچقاز، ۱۳۹۷).

بسیاری از مشکلات یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است. مهارت‌ها و راهبردهای یادشده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهد. می‌توان گفت فراشناخت نقش اساسی را در یادگیری موفقیت‌آمیز ایفا می‌کند. فراگیرانی که برای یادگیری، ترجیحات مغزی خاصی را انتخاب می‌کنند و از سبک‌های یادگیری مخصوص به خود دارند، از فرآیندهای شناختی پیچیده، مانند بسط یا سازماندهی استفاده می‌کنند و لذا از راهبردهای فراشناختی بالاتری برخوردارند.

پژوهش حاضر مانند اکثر پژوهش‌هایی که در علوم رفتاری صورت می‌گیرد با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله، تکیه بر ابزار خودگزارشی همچون پرسشنامه که می‌توان در تحقیقات آتی از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه جهت غنای بیشتر مطالعه بهره برد. علاوه بر پرسشنامه‌ها از مشاهده و مصاحبه بالینی برای سنجش متغیرهای این پژوهش استفاده شود که قابلیت تعمیم یافته‌ها بیشتر شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی با هدف آموزش نحوه بکارگیری سبک‌های یادگیری در مدارس، دانشگاه‌ها، شرکت‌ها و سازمان‌ها برگزار شود. همچنین راهبردهای فراشناختی به عنوان متغیری که می‌تواند در ویژگی‌های روانشناختی افراد مؤثر باشد مورد توجه قرار گیرد و برنامه‌هایی اجرایی به منظور ارتقای آن در نظر گرفته شود.

منابع

- ایزدی، ص.؛ و محمدزاده آدم‌لایی، ر. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۸-۱۵، (۲۵) https://tlr.shahed.ac.ir/article_2182.html
- برجی، م.؛ عرب زاده، م.؛ زاهد، س. (۱۴۰۳). رابطه بین راهبردهای فراشناختی و پایستگی تحصیلی در دانشجویان: نقش واسطه ای انعطاف پذیری شناختی. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۳)، ۵۵-۶۴. <http://frooyesh.ir/article-1-4964-fa.html>
- بهادری خسروشاهی، ج.؛ تاره، م. (۱۴۰۳). نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۹ (۲۶)، ۱۵۲-۱۶۱. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.63313.6441>
- جنابادی، ح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای دارای اختلالات بیرونی، درونی و هیجانی. *مجله راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۴)، ۱۵-۱. <https://doi.org/10.22084/j.psychoy.2016.1434>
- صادقی، م. (۱۴۰۰). *رابطه افکار اضطرابی با باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان*. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت. <https://civilica.com/doc/1632452>
- قلاسی، ف.؛ سلیمی، س.؛ مهدی‌پور، ی. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر تسلط ربع های مغزی بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۲ (۴)، ۵-۱۵. <http://dx.doi.org/10.52547/rme.12.4.5>

- عرفانی، ن. (۱۳۹۵). تدوین مدل اندازه گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۲)، ۱۶-۷. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1395.3.12.1.2>
- کرمی، ا. (۱۳۸۴). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۳۶، ۳۹-۴۱.
- زارع، ح؛ ساسان نژاد، ر. (۱۳۹۸). رابطه باورهای فراترگانی و نشانه های یائسگی با حس انسجام درونی در زنان یائسه. *مجله روانشناسی سلامت*، ۸(۱)، ۲۳-۳۲. <https://doi.org/10.30473/hpj.2019.29073.3334>
- محمدزاده، ع؛ و قهرمانی اوچقاز، م. (۱۳۹۷). مقایسه تسلط ربع های مغزی و سیستم های مغزی رفتاری در دانش آموزان با تکانشگری بالا و پایین. *کنفرانس بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و رفتاری*. <https://www.sid.ir/paper/897870/fa>
- محمدی مهر، م؛ شاهمرادی، م؛ شیخی، س؛ نظری، ح. (۱۳۹۵). مقایسه سبک های یادگیری و راهبردهای فراشناختی دانشجویان دانشگاههای شهرستان آبدانان. *نشریه مطالعات آموزشی نما*، ۲۴(۲)، ۱۳-۱. <https://nama.ajauims.ac.ir/article-1-181-en.pdf>
- ناظمی، س؛ توننده جانی، ح. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک های یادگیری با تسلط ربع های مغزی دانش آموزان دختر و پسر. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۴(۵۳)، ۱۴۵-۱۳۷. https://journals.iau.ir/article_534491.html
- یارمحمدی واصل، م؛ ذوقی پایدار، م؛ پاکروان، س. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر فراترگانی و اضطراب در دانشجویان. *مجله راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۷(۹)، ۱۸۳-۱۹۸. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2021.24397.2325>
- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), e04192 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Anthony, L. (2023). Being learners with mental resilience as outcomes of metacognitive strategies in an academic context. *Cogent Education*, 10(1), 2219497. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2219497>
- Bunderson, C. V. (1995). The validity of the Herrmann Brain Dominance Instrument: In Herrmann, N. 1995. The creative brain. 2ed. U.S.A: Quebecor printing Book group. https://www.academia.edu/2010645/The_validity_of_the_Herrmann_brain_dominance_instrument
- Brosschot, J.F., Gerin, W., Thayer, J. F. (2006). Worry and health: the perseverative cognition hypothesis. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 113-24. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.06.074>
- Çakiroglu, Ü., & Betül, E. R. (2023). A model to develop activities for teaching programming through metacognitive strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101279. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101279>
- Churchill, J. A. (2008). Teaching Nutrition to the Left and Right Brain: An overview of learning styles. *Teaching Nutrition in the veterinary sciences. Jvme* 35 (2) c 2008. AAVMC.p 275- 280. <https://doi.org/10.3138/jvme.35.2.275>
- Debruin, G. O., Rassin, E., & Muris, P. (2007). "The prediction of worry in nonclinical individuals: The role of intolerance of uncertainty, meta-worry, and neuroticism". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(2), 93-100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10862-006-9029-6>
- Ellis, D.M., Hudson, J.L. (2010). The Metacognitive Model of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 34-43. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0065-0>
- Esbjorn, B.H., Lonfeldt, N.N., Nielsen, S.K., Reinholdt-Dunne, M.L., Somhøvd, M.J., Cartwright-Hatton, S. (2015). Meta-worry, worry, and anxiety in children and adolescents: relationships and interactions. *Journal Clinical Child Adolesc Psychol*, 44(1), 145-56. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873980>
- Floredeliza, P., Ferrer. (2015). Comparison of Parametric and Nonparametric Test Results: Asian Demographics as Database. *Academic Research International*, 6 (1), 35-46. <https://typeset.io/papers/comparison-of-parametric-and-nonparametric-test-results-435yxngnri>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., and Shokropour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Med. Educ*, 20, 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Kolb, D. (1985). *Learning style inventory*, Technical manual. Boston, MA: Mcber and Company Press. <https://www.researchgate.net/publication/241157771>
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1*, 2005 Technical Specifications, available at: www.learningfromexperience.com
- McEvoy, P. M., Erceg-Hurn, D. M., Anderson, R. A., Campbell, B. N., Swan, A., Saulsman, L. M., Nathan, P. R. (2015). "Group metacognitive therapy for repetitive negative thinking in primary and non-primary generalized anxiety disorder: An effectiveness trial". *Journal of affective disorders*, 175, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.046>
- Myhr, P., Hursti, T., Emanuelsson, K., Lofgren, E., Hjemdal, O. (2019). Can the Attention Training Technique Reduce Stress in Students? A Controlled Study of Stress Appraisals and Meta-Worry. *Front Psychol*, 10, 1532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01532>
- Nedhi Hermann, A. (1980). *Personal communications with A. de Boer & T. Steyn*. <https://fuse.franklin.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=facstaff-pub>
- Park, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, value, and motivation. *Personality and individual differences* 47: 675-684. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2009.06.002>
- Ramirez, M. A. P. (2022). Learning styles of students amidst pandemic Vis-À-Vis academic performance in science 10: A basis for proposed intervention plan. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3 (1), 51-55. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.01.06>
- Richmond, A. S., & Cummings, R. (2005). Implementing Kolb's learning styles into online distance education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 45-54. <https://www.semanticscholar.org/paper/Implementing-Kolb's-Learning-Styles-into-Online-Richmond-Cummings/10d03f9abe4c0ba62ad9b24a3480a3a4357fcf66>
- Silver, N., Kaplan, M., LaVaque-Manty, D., & Meizlish, D. (Eds.). (2023). *Using reflection and metacognition to improve student learning: Across the disciplines, across the academy*. Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003448570>
- Stephanou, G., & Tsoni, F. (2019). Effects of metacognition on performance in mathematics and language-multiple mediation of hope and general self-efficacy. *International Journal of Psychological Studies*, 11(4), 30-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v11n4p30>
- Tibben, C., Richter, T., von Der Linden, N., Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2022). The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, 93(1), 117-133. <https://doi.org/10.1111/cdev.13640>
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: The Guildford Press. <https://www.guilford.com/books/Metacognitive-Therapy-for-Anxiety-and-Depression/Adrian-Wells/9781609184964?srsltid=AfmBOoonTA7vIwZPDiB27Dk0SJaM4BdPtdFoikXG8CNfzpHjRgJVmP9>