



<https://jacp.scu.ac.ir/>

ISSN (P): 2538-5755

ISSN (E): 2588-6126

Received: 17 December 2021

Accepted: 19 July 2022

Research Article

Doi: 10.22055/JACP.2023.39477.1212

## Meta-Analysis of the Effectiveness of the Interventions Performed on Students' Referral Thinking

Sara Karimi<sup>1\*</sup>, Mah Sima Pourshahriari<sup>2</sup>, Aabas Abdollahi<sup>3</sup>

- 1- PhD Student of Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
- 2- Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
- 3- Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

**Citation:** Karimi, S., Pourshahriari, M. S., & Abdollahi, A. (2022). Meta-analysis of the effectiveness of the interventions performed on students' referral thinking. *Achievements of Clinical Psychology*, 8(2), 73-82.

### Abstract

This study aimed to meta-analyze the effectiveness of interventions on students' referential thinking. The statistical population of the research was master's theses, doctoral dissertations, and research published in the field of interventions in magazines and scientific conferences of the country during the last ten years (2011-2021) in the field of educational interventions on student's referrals thinking that had a suitable sample size and met the necessary conditions in terms of validity and reliability of the measurement tool and sampling method. Therefore, seven methodologically acceptable studies were selected and a meta-analysis was performed on them. The research tool was a meta-analysis checklist. The implementation stages of this meta-analysis were based on the meta-analysis stages of identity and Kramer. The results showed that the effect size of educational interventions on students' referrals thinking was relatively higher than 0.55. The most important point is that teaching cognitive-metacognitive strategies was more considered by researchers and had a higher effect on reducing students' referral thinking.

**Keywords:** referrals thinking, students, meta-analysis, educational intervention

---

\* Corresponding Author: Sara Karimi

E-mail: s.karimi@alzahra.ac.ir





## فرا تحلیل اثربخشی مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان

سارا کریمی<sup>۱\*</sup>، مه‌سیما پور شهر یاری<sup>۲</sup>، عباس عبداللهی<sup>۳</sup>

۱- دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران  
۲- دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران  
۳- استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

### چکیده

این پژوهش با هدف فرا تحلیل اثربخشی مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری پژوهش، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، دکتری و تحقیقات چاپ شده در زمینه مداخلات در مجلات و کنفرانس‌های علمی کشور بودند که در طی ده سال گذشته (۱۳۹۰-۱۴۰۰) در زمینه مداخله‌های آموزشی انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان که حجم نمونه مناسبی داشته و از نظر روایی و اعتبار ابزار اندازه‌گیری و روش نمونه‌گیری شرایط لازم را داشته‌اند. بدین جهت ۷ پژوهش که از لحاظ روش شناختی مورد قبول بود، انتخاب و فرا تحلیل بر روی آن‌ها انجام گرفت. ابزار پژوهش عبارت از چک‌لیست فرا تحلیل بود. مراحل اجرای این فرا تحلیل بر اساس مراحل فرا تحلیل هویت و کرامت بود. نتایج این فرا تحلیل نشان داد که اندازه اثر مداخلات آموزشی انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان نسبتاً بالای ۰/۵۵ بود. مهم‌ترین نکته این است که آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بیشتر مورد توجه پژوهشگران بود و تاثیر بالایی بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان داشت.

کلیدواژه‌ها: تفکر ارجاعی، دانش‌آموزان، فرا تحلیل، مداخلات آموزشی

## مقدمه

تفکر ارجاعی یکی از مشخصه‌های معمول ذهن آدمی و از علائم رایج افسردگی است و شامل خوداسنادهایی برگرفته از حوادث، موضوعات و رفتار افراد که مفهومی منفی را برای این نوع طرز تفکر همچون دگرگونی در ادراک شخص تداعی می‌کند (Victoria et al., 2019). این نوع طرز تفکر همچون دگرگونی در ادراک می‌تواند فراخوانی واقعیت را محدود سازد و شامل این دیدگاه است که اتفاقات روزمره و طبیعی معنایی خاص را برای شخص به ارمغان می‌آورد که شدت این معنا برای هر فردی متفاوت است (یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۸). برخی افراد لحظات آنی و کوچکی از این تفکر را تجربه می‌کنند بدون آن که هیچ‌گونه عواقب مهمی برای آن‌ها در پی داشته باشد، حال آن که برخی این باورها و اعتقادات را در ذهن خود تثبیت کرده و گسترش می‌دهند که نهایتاً این تکرار مکرر افکار منفی در ذهن فرد می‌تواند سلامت روان وی را تهدید کند (Szkodny, 2010؛ Huang et al., 2015). هم‌چنین، افرادی که تمایل بیشتری به تفکر منفی تکراری دارند، حوادث منفی اجتماعی را نیز منفی‌تر از دیگران ارزیابی می‌کنند (Wong et al., 2015). اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010) تفکر ارجاعی را نوعی از تفکر درباره مشکلات یا تجارب منفی یک شخص تعریف کرده است که با سه ویژگی تکراری بودن، خودآیند بودن و مشکل در قطع افکار و دو مشخصه اصلی نشخوار فکری و نگرانی مشخص می‌شود.

تفکر ارجاعی در اکثر اختلالات مشخصه یکسانی دارد که نشان‌دهنده فراتشخیصی بودن این فرآیند است (McEvoy et al., 2013). نتایج مطالعات نشان داده است که ابعاد تفکر ارجاعی یک همبستگی منحصر به فرد با ابعاد اختلالات عاطفی از جمله، اضطراب فراگیر، اضطراب اجتماعی و افسردگی از خود نشان داده‌اند (Spinhoven et al., 2018؛ Grol et al., 2015). هم‌چنین، به عنوان یک عامل خطر ساز، بالا رفتن تفکر ارجاعی ممکن است هم‌ایندی اختلالات عاطفی را افزایش دهد (McEvoy et al., 2013) و باعث کاهش سطح شادکامی افراد شود. رویز و ایپستود (Roese & Epstude, 2017)، ضمن مطالعه‌ای نشان دادند که بین تفکر ارجاعی و نشاط دانش‌آموزان ارتباط منفی و معناداری وجود دارد. هم‌چنین، نتایج مطالعات بیانگر آن است که نشخوار فکری و نگرانی (که مشخصه اصلی تفکر ارجاعی هستند) باعث تعدیل سازگاری و شادکامی دانش‌آموزان می‌شود (Short & Mazmanian, 2016؛ Drost et al., 2014؛ Mills et al., 2014).

واتکینز و رابرتز (Watkins & Roberts, 2020) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، و در مطالعات خود نشان دادند که تفکر ارجاعی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط غیرمستقیم معناداری دارد. بهادری و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه خود نشان دادند که تفکر ارجاعی با باور مثبت درباره نگرانی، باور منفی درباره کنترل ناپذیری، اطمینان‌شناختی و خودآگاهی شناختی رابطه مثبت و معناداری دارد. زارع برگ‌آبادی و همکاران (۱۳۹۵)، ضمن مطالعه‌ای بیان داشتند که می‌توان از طریق کنترل تفکر ارجاعی و اصلاح ابعاد ناسالم کمال‌گرایی به ابعاد سالم و کارآمد از تبدیل اختلال اضطراب به اختلال افسردگی، جلوگیری کرد.

بررسی مطالعات انجام شده در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که موضوع تفکر ارجاعی با توجه به همبستگی و اهمیت آن در رابطه با متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی در دانش‌آموزان، چندان مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. در خصوص نتایج پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور می‌توان به نتایج مطالعه کریمی و مهرپرور (۱۴۰۰)، در رابطه با اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان، اشاره کرد. هم‌چنین، پورمحمد قوچانی و همکاران (۱۳۹۸)، در مقاله خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر افزایش سبک‌های حل مساله و کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان، اثربخش بود. در مطالعه دیگر، یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸)، به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی و کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر اثربخش بود. روئین و همکاران (۱۳۹۹)، ضمن مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که روان‌شناسی مثبت‌گرا بر کاهش گرایش‌های اسنادی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان متوسطه مبتلا به اضطراب امتحان، تأثیر داشت.

موسی‌بیگی و همکاران (۱۳۹۷)، در مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که درمان خوددلسوزی شناختی بر تغییر سطح تفکر ارجاعی دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی اثربخش بود.

کریمی و حبیبی (۱۳۹۶)، در مطالعه‌ای نشان دادند که مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با شادکامی پایین، اثربخش بود. همچنین، حویزه و دشت‌بزرگی (۱۳۹۶) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر خودتوصیف‌گری بدنی و کاهش تفکر ارجاعی منفی دختران نوجوان مبتلا به اختلال خوردن، تأثیر داشت. از طرفی نتایج برخی از مطالعات انجام شده در خارج از کشور نشان داده است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نه تنها باعث کاهش تفکر ارجاعی نمی‌شود؛ بلکه در مواردی باعث افزایش تفکر ارجاعی می‌شود (Inácio & Salema, 2011).

باتوجه به اهمیت پرداختن به میزان تأثیر مداخلات آموزشی و ضرورت انجام یک فراتحلیل به‌منظور روشن ساختن مقدار واقعی این تأثیرات و وجود تناقضات موجود پیرامون اثربخشی برخی از مداخلات آموزشی بر تفکر ارجاعی و همچنین محدود بودن مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی به‌منظور روشن ساختن مؤثرترین مداخلات موجود در این زمینه، این پژوهش با هدف میزان اثربخشی مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان، در قالب الگوی پژوهشی فراتحلیل انجام شد.

### روش پژوهش

روش این پژوهش فراتحلیل بود. از آنجایی که فراتحلیل مجموعه فنون نظام‌داری است که به حل تناقض‌ها و تضادهای آشکار یافته‌های پژوهشی پرداخته و علاوه بر تبدیل یافته‌های مطالعات مختلف به یک مقیاس مشترک، روابط بین ویژگی‌ها و یافته‌های پژوهشی را از لحاظ آماری کشف می‌کند. فراتحلیل حاضر نیز بر آن بود که با بررسی نتایج حاصل از اجرای مطالعات مختلف، در کنار هم به یک نتیجه کلی در زمینه میزان اثر بخشی مداخله‌های آموزشی انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان برسد. جامعه آماری پژوهش، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، دکتری و تحقیقات چاپ شده در در زمینه مداخلات در مجلات و کنفرانس‌های علمی کشور بودند که در طی ده سال گذشته (۱۳۹۰-۱۴۰۰) در زمینه مداخله‌های آموزشی انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان انجام شده‌اند و حجم نمونه مناسبی داشته و از نظر روایی و اعتبار ابزار اندازه‌گیری و روش نمونه‌گیری شرایط لازم را داشته‌اند. در این تحقیق مطالعاتی که از نظر علمی و روش‌شناسی مورد تأیید قرار گرفته‌اند؛ جامعه آماری پژوهش را تشکیل داده‌اند. در این فراتحلیل تمام پژوهش‌هایی که از لحاظ روش‌شناختی شرایط لازم را احراز کرده‌اند به کار رفته است و با توجه به محدود بودن مطالعات انجام شده در زمینه موضوع پژوهش، ۷ پژوهش آزمایشی، استفاده شد.

معیارهای درون‌گنجی (inclusive criteria) این پژوهش عبارت بودند از: ۱- موضوع پژوهش مداخلات آموزشی بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان باشد، ۲- بررسی در قالب یک پژوهش گروهی صورت گرفته باشد، ۳- تحقیقات به‌صورت آزمایشی و نیمه‌آزمایشی انجام شده باشند ۴- از ابزارهای معتبر و مقیاس‌های دقیق که دارای اعتبار و روایی کافی بوده‌اند، استفاده شده باشد.

### روش برآورد اندازه اثر

فراتحلیلگران با داشتن مقادیر میانگین، واریانس و انحراف استاندارد گروه‌ها قادر به محاسبه اندازه اثر هستند، اما رایج‌ترین شاخص‌ها  $r$  و  $d$  هستند که اغلب  $d$  برای تفاوت‌های گروهی و  $r$  را برای مطالعات همبستگی به کار می‌برند. بنابراین، با توجه به لیست تحقیقات انجام گرفته در زمینه موردنظر و مراجعه به آن‌ها، همچنین با در نظر گرفتن معیارهای ذکر شده، ۷ پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند که لیست تفصیلی آن‌ها همراه با اطلاعات توصیفی در جدول ۱ و جدول ۲ ارائه شده است. در ابتدا پس از انتخاب مطالعات واجد شرایط، آن‌ها بر اساس بروزتر بودن کدگذاری شدند تا

فرایند انجام فراتحلیل تسهیل شود. ابزارهای مورد استفاده در تحقیقات نیز به عنوان یکی از معیارهای انتخاب مورد نظر بوده است. عمده ابزار مورد استفاده عبارت بودند از مقیاس تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010) و پرسش‌نامه افکار تکرارشونده منفی مک‌اوی و همکاران (McEvoy et al., 2010).

مراحل اجرای این فراتحلیل براساس مراحل فراتحلیل هویت و کرامر (شریفی و همکاران، ۱۳۸۸) انجام شده به شرح زیر است:

۱- تعریف متغیرهای پژوهش، ۲- جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی ۳- بررسی پژوهش‌ها ۴- محاسبه اندازه اثر برای هر مطالعه ۵- ترکیب اندازه اثر مطالعات ۶- معناداری مطالعات ترکیب‌یافته و ۷- مقایسه اندازه‌های تأثیر از مطالعات با ویژگی‌های مختلف.

## ابزار پژوهش

### چک‌لیست تحلیل محتوا (از لحاظ روش شناختی)

از این چک‌لیست برای انتخاب پایان‌نامه‌ها، طرح‌های تحقیقاتی و مقاله‌های پژوهشی دارای ملاک‌های درون‌گنجی و استخراج اطلاعات لازم برای انجام فراتحلیل از محتوای آن‌ها استفاده شد و چک‌لیست مذکور شامل مؤلفه‌های زیر بود: عنوان پژوهش‌های انجام شده تفکر ارجاعی دانش‌آموزان، مشخصات کامل مجریان، سال اجرا، روایی و اعتبار ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، جامعه آماری، حجم نمونه و سطح معناداری آزمون‌ها به کار گرفته شده در پژوهش، صرفاً پژوهش‌هایی برای فراتحلیل انتخاب شدند که روایی و اعتبار آن‌ها محرز شده بود.

## یافته‌ها

در انجام محاسبات، از نرم افزار خاصی استفاده نشد و تمام محاسبات به صورت دستی انجام شد. برای محاسبه میانگین اندازه‌ی اثر ( $r$ ) از روش روزنتال و رابین استفاده گردید. مراحل انجام این روش به شرح ذیل بود.

$$d = \frac{X(\text{experimental}) - X(\text{control})}{S}$$

$$z = \frac{1}{2} \log \frac{1+r}{1-r}$$

$$zr = \frac{\sum N zri}{\sum N}$$

$$r = \frac{\exp(2zr) - 1}{\exp(2zr) + 1}$$

همان‌طور که در فرمول فوق، مشاهده می‌شود برای محاسبه‌ی اندازه‌ی اثر کلی با استفاده از روش روزنتال و رابین، در مورد هر پژوهش، نیازمند اندازه‌ی اثر  $r$  هستیم. با استفاده از فرمول‌هایی می‌توان اندازه‌ی اثر  $r$  را در مورد هر پژوهش، مستقیماً از آماره‌ی  $T$  یا  $F$  به دست آورد. این فرمول‌ها به شرح زیر هستند.

$$r = \sqrt{\frac{F}{F + df}}$$

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

جدول ۱. مشخصات تحقیقات انجام شده برای فراتحلیل مداخلات آموزشی

ردیف	عنوان پژوهش	پژوهشگران	سال اجرا	حجم نمونه	ابزار	p	Eta <sup>2</sup>
۱	اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش آموزان	کریمی و مهرپرور	۱۴۰۰	۴۰ نفر	تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۷۱
۲	تأثیر روان‌شناسی مثبت‌گرا بر گرایش‌های اسنادی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان متوسطه مبتلا به اضطراب امتحان	روئین و همکاران	۱۳۹۹	۴۰ نفر	افکار تکرارشونده منفی مکاوی و همکاران (McEvoy et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۶۴
۳	اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر سبک‌های حل مساله و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر	پورمحمد قوجانی و همکاران	۱۳۹۸	۴۰ نفر	فکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۱۰	۰/۱۷
۴	اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر	یوسف‌وند و همکاران	۱۳۹۸	۴۰ نفر	تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۵۹
۵	آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با شادکامی پایین	کریمی و حبیبی	۱۳۹۷	۳۰ نفر	تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۷۵
۶	اثربخشی درمان خوددلسوزی شناختی بر تغییر سطح تفکر ارجاعی و باورهای فراشناختی دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی	موسی‌بیگی و همکاران	۱۳۹۷	۴۵ نفر	تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۶۳
۷	اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودتوصیف‌گری بدنی و تفکر ارجاعی منفی دختران نوجوان مبتلا به اختلال خوردن	حویزه و دشت‌بزرگی	۱۳۹۶	۳۰ نفر	تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران (Ehring et al., 2010)	۰/۰۰۱	۰/۴۰

جدول ۲. متغیرهای مستقل و وابسته در هر یک از پژوهش‌ها

پژوهش	متغیر مستقل ۱	متغیر وابسته ۱	متغیر وابسته ۲
۱	راهبردهای شناختی-فراشناختی	تفکر ارجاعی	خودراهبری
۲	روان‌شناسی مثبت‌نگر	گرایش‌های اسنادی	تفکر ارجاعی
۳	آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی	سبک‌های حل مسئله	تفکر ارجاعی
۴	آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی	تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی	تفکر ارجاعی
۵	مهارت‌های فراشناختی	تفکر ارجاعی	بهبود خودکارآمدی تحصیلی
۶	خوددلسوزی شناختی	تفکر ارجاعی	باورهای فراشناختی
۷	آموزش ذهن آگاهی	خودتوصیف‌گری بدنی	تفکر ارجاعی منفی

جدول ۳. نتایج فراتحلیل اثربخشی مداخلات آموزشی بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان

پژوهش	میزان تأثیر بر علائم کلی	کوهن d محاسبه	r محاسبه	z به r تبدیل	p	z به p تبدیل
۱	۰/۷۱	۱/۹۵	۰/۹۹	۰/۸۶	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵
۲	۰/۶۴	۱/۹۲	۰/۹۸	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵
۳	۰/۱۷	۱/۶۲	۰/۹۰	۰/۳۶	۰/۰۱	۰/۷۵۱
۴	۰/۵۹	۱/۰۳	۰/۹۰	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵
۵	۰/۷۵	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵
۶	۰/۶۳	۱/۹۰	۰/۹۶	۰/۸۰	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵
۷	۰/۴۰	۰/۹۰	۰/۹۷	۰/۳۸	۰/۰۰۱	۴/۲۶۵

میزان تأثیر کلی ۰/۵۵ سطح معناداری ترکیبی ۰/۰۰۱

در جدول ۳ میزان تأثیر هر یک از مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی، ارائه شده است. هم‌چنین، نتایج شاخص‌های محاسبه شده در این فراتحلیل گزارش شده است. برای تفسیر مقدار اندازه اثر از شاخص  $d$  کوهن استفاده شد. که در آن اندازه اثر کوچک  $0/2 - 0/5$ ، اندازه اثر متوسط  $0/5 - 0/8$  و اندازه اثر بزرگ  $0/8$  و بیشتر می‌باشد. در این پژوهش اندازه اثر کلی برابر با  $0/55$  بود که در حد متوسط ارزیابی شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

فرا تحلیل با یکپارچه کردن نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف، که روی نمونه‌های متعددی اجرا شده‌اند دیدگاه جامع‌تری از اثر متغیرهای مختلف به دست می‌دهد. در واقع با در کنار هم قرار دادن نتایج حاصل از انجام یک پژوهش روی نمونه‌ای از یک جامعه، افراد مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرند. چنین یافته‌هایی در جوامعی چون جامعه ما که گوناگونی بیشتری را دارد مهم‌تر است، چرا که این گوناگونی، تفاوت‌های بیشتری را به همراه دارد. به ناچار باید اطلاعات متعددی را از نمونه‌های مختلف این جامعه در دست داشت تا با یکپارچه کردن این اطلاعات، شباهت‌ها را به دست آورد و با تفاوت‌ها به طرز مناسبی برخورد کرد.

این پژوهش با هدف فراتحلیل اثربخشی مداخلات انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان انجام شد. بدین منظور، ۷ پژوهش که از لحاظ روش‌شناختی مورد قبول بود، انتخاب و فراتحلیل بر روی آن‌ها انجام گرفت. نتایج این فراتحلیل نشان داد که اندازه اثر مداخلات آموزشی انجام شده بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان اثر نسبتاً بالای  $(0/55)$  بود. این یافته با نتایج مطالعات: کریمی و مهرپرور (۱۴۰۰)، پورمحمد قوچانی و همکاران (۱۳۹۸)، یوسفوند و همکاران (۱۳۹۸)، روئین و همکاران (۱۳۹۹)، بیگی و همکاران (۱۳۹۷)، کریمی و حبیبی (۱۳۹۶) و حویزه و دشت‌بزرگی (۱۳۹۶)، که مداخلات آموزشی بر کاهش تفکر ارجاعی را مؤثر می‌دانند همسو است.

بررسی مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات انجام شده به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تفکر ارجاعی پرداخته‌اند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت که تفکر ارجاعی از فرایندهای شناختی و فراشناختی است. فعالیت‌های فراشناختی به ساختارهای روان‌شناختی، دانش، وقایع و پردازش‌های درگیر در کنترل، تغییر و اصلاح و تفسیر و تفکر اشاره دارد. اهمیت فعالیت‌های فراشناختی با توجه به این واقعیت است که ممکن است عامل مهمی را در رشد و ابقای اختلال‌های روانی تشکیل دهند. هنگامی که تفکر ارجاعی توسط باورهای فراشناختی مثل اعتمادشناختی، باورهای مثبت درباره نگرانی و نشخوار، خودآگاهی شناختی، باورهای منفی در مورد افکار مربوط به کنترل‌ناپذیری و خطرآفرینی نگرانی و کنترل افکار هدایت می‌شود، نقش مهمی را در آسیب‌شناسی روانی بازی می‌کند (Wong et al., 2015). تفکر ارجاعی ممکن است به‌عنوان یک عامل بحرانی در پیشرفت و نگهداری نشانگان و اختلال‌های روان‌شناختی باشد. افرادی که مشخصه‌های تفکر ارجاعی بیشتری را دارند، آشفتگی روان‌شناختی بیشتری را متحمل می‌شوند؛ افکار منفی تکرار شونده کمال‌گرایانه، آن‌ها را مستعد تشویش و اضطراب و نگرانی بیشتری می‌کند (Szkodny, 2010). در این رابطه نتایج مطالعات نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی تجربه تنش عاطفی در دانش‌آموزانی که از نظر تفکر ارجاعی در سطح بالایی قرار دارند، باعث می‌شود تا آن‌ها درگیر راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه نشوند. استفاده از این راهبردها موجب کاهش مفاهیم تهدید در پردازش و تشدید فشار روانی و هیجانات منفی می‌شود. در حقیقت این فرایندها باعث می‌شوند تا افراد تهدیدهای محیطی را کمتر برآورد کرده و توانایی مقابله‌ای خود را ناچیز تلقی کنند (پورمحمد قوچانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ یوسفوند و همکاران، ۱۳۹۸؛ کریمی و ح حبیبی، ۱۳۹۶؛ Yang, 2017).

در مطالعه کریمی و مهرپرور (۱۴۰۰)، نشان داده شده است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش سطح تفکر ارجاعی دانش‌آموزان اثربخش بود. در تبیین این یافته پژوهشگران بیان داشتند که در آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی از طریق راهبردهایی چون نظارت بر افکار، ارائه تکنیک‌هایی برای کنترل افکار منفی و ارتقاء افکار مثبت، پرسش از خود برای کنترل بهتر فهم تأمل روی افکار و مشاهده عملکرد، باعث توجه بیشتر دانش‌آموزان بر افکار خود شده و به همین خاطر از ورود افکار منفی به ذهن خود جلوگیری کرده و بیشتر مثبت‌اندیش می‌شوند. دلیل اصلی

کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی این است که این آموزش باعث افزایش خودنظارتی و خودارزیابی دانش‌آموزان از میزان فکر، اندیشه و عملکرد آن‌ها می‌شود که نتیجه آن کاهش تفکر ارجاعی است. از دلایل دیگر تبیین این یافته که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث کاهش سطح تفکر ارجاعی دانش‌آموزان شده این است که در این آموزش راهبردهایی همانند توقف در حال مطالعه به هنگام ورود افکار منفی و انتخاب راهبردهای ترمیمی مناسب برای تصحیح ارزیابی فرایندهای فکری به کار برده شده، ارزیابی اهداف، افکار و بازبینی مجدد آنها، بررسی کیفیت یا پیشرفت در نظارت و کنترل افکار، ارزیابی فرایندهای نظارت و کنترل به کار برده شده، بازبینی و ارزیابی نتایج، ارزیابی فرد از میزان درک و فهم خود و تجدیدنظر در روش مورد استفاده بر اساس اطلاعات به‌دست آمده، استفاده می‌شود. و لذا همین راهبردها به‌عنوان عوامل و فاکتورهایی در کاهش سطح تفکر ارجاعی ایفای نقش می‌کنند.

موسی بیگی و همکاران (۱۳۹۷)، در مطالعه خود نشان دادند که درمان خوددلسوزی شناختی بر کاهش سطح تفکر ارجاعی دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی اثربخش بود. در تبیین این یافته پژوهشگران بیان داشتند که آموزش خوددلسوزی شناختی باعث می‌شود تحمل دانش‌آموزان در برابر مشکلات و شکست‌های تحصیلی زیاد شود و همین به‌عنوان متغیری میانجی باعث افزایش سطح باورهای فراشناختی مثبت دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی می‌شود. هم‌چنین، آموزش خوددلسوزی شناختی باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، که مؤلفه اساسی آموزش خوددلسوزی است، می‌شود که بر اساس آن آزمودنی‌ها یاد می‌گیرند تفکر و بررسی انتقادی فعالیت‌های خود داشته باشند تا بتوانند دیدگاه‌ها و احساسات جدیدی که کارآمدتر هستند را در خود ایجاد کنند. و نیز، افرادی که دچار افسردگی هستند مفهوم‌های ذهنی منفی بیشتری نسبت به خود و محیط دارند و این مفهوم‌های منفی باعث می‌شود که دید خوب و مثبتی نسبت به خود و دیگران نداشته باشند. یکی از ابعاد این منفی‌نگری نسبت به خود و دیگران به این معقوله بر می‌گردد که چون فرد افسرده دید منفی نسبت به خود و دیگران دارد فکر می‌کند و یا در این اندیشه است که دیگران نیز هم‌چنین دیدگاهی نسبت به او دارند. لذا این امر باعث ایجاد یک نگرانی و اضطراب در فرد نسبت به این موضوع که دیگران هم نسبت به من یک دید منفی دارند می‌شود. یکی از ابعاد داشتن دیدگاه منفی نسبت به خود و دیگران، نگرانی از تصویر بدنی و اضطراب از این که نکنند دیگران قضاوت منفی و بدی در مورد شخص داشته باشند، است.

در مطالعه دیگری که تحلیل شد، حویزه و دشت‌بزرگی (۱۳۹۶)، نشان دادند که ذهن آگاهی بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان، اثربخش بود. در تبیین آیین‌یافته پژوهشگران بیان داشتند که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی، روش متفاوتی از مواجهه با هیجانات و پریشان‌ها ارائه می‌دهد. عدم رابطه با تفکر منفی و درگیر نشدن با آن یا به بیان دیگر رها کردن افکار منفی باعث می‌شود که فرد درگیر تفکر ارجاعی منفی نشود. در تمرین‌های ذهن آگاهی، افراد متوجه وجود ارتباط بین افکار، احساسات و حس‌های بدنی می‌شوند و مکانیسم‌های اثرگذر از ذهن آگاهی مانند مواجهه، تغییر شناختی، مدیریت خود، آرام‌سازی و پذیرش باعث می‌شوند که افراد بیاموزند در لحظه نسبت به حالات بدنی، احساسات و افکار خودآگاه باشند. هم‌چنین، طی تمرین‌های مکرر حالا بدنی و ذهنی معیوب خود را شناسایی کنند و در زمان وقوع آن‌ها به جای واپس‌رانی و کنترل، بپذیرند و از راهبردهای ذهن آگاهی برای مقابله با آن‌ها استفاده کنند. این عوامل ابتدا باعث کاهش حالا منفی و در نهایت، باعث کاهش تفکر ارجاعی منفی می‌شوند (حویزه و دشت‌بزرگی، ۱۳۹۶).

در مطالعه دیگر، روئین و همکاران (۱۳۹۹)، نشان دادند که روان‌شناسی مثبت‌گرا بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان، مؤثر بود که البته در این پژوهش تبیین دقیقی در خصوص این یافته ارائه نشده است.

این پژوهش همانند سایر مطالعات با محدودیت‌های روبه‌رو بوده است: یکی از محدودیت‌های این پژوهش، تعداد اندک پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه موضوع پژوهش بود. این محدودیت، مانع از انجام مقایسه‌ای جامع و دقیق، بین تمام رویکردهای مطرح در درمان تفکر ارجاعی شد. در این رابطه باوجود بررسی‌های مختلف در پایگاه‌های علمی کشور، پژوهشی یافت نشد که از نظر پژوهشگر مورد تحلیل قرار نگرفته باشد. با این حال به احتمال زیاد پژوهش‌های مختلفی در سال‌های آتی در زمینه اثربخشی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی بر تفکر ارجاعی دانش‌آموزان انجام خواهد گرفت. لذا پیشنهاد می‌شود در فراتحلیل‌های آتی، از پژوهش‌هایی که در کشورهای دیگر در حوزه اثربخشی



مداخلات آموزشی بر کاهش تفکرارجاعی وجود دارد، استفاده شود تا مقایسه‌ای کامل و جامع صورت گیرد. در مجموع، براساس یافته‌های این پژوهش، مهم‌ترین نکته این است که آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بیشتر مورد توجه پژوهشگران بوده و تاثیر بالایی بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دارد.

## منابع

بهادری خسروشاهی، جعفر، حبیبی کلیبر، رامین و فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزش مروج سلامت بر استرس تحصیلی، مهارت‌های زندگی و رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۱)، ۷۳-۶۴.

پورمحمد قوچانی، کامران، قدم‌پور، عزت‌اله، یوسفوند، مهدی، پادروند، پیمان و آج، آرمان. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر سبک‌های حل مسأله و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳.

حویزه، زینب و دشت‌بزرگی، زهرا. (۱۳۹۶). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتوصیف‌گری بدنی و تفکر ارجاعی منفی دختران نوجوان مبتلا به اختلال خوردن. *سلامت جامعه*، ۱۱(۳ و ۴)، ۷۵-۶۵.

روئین، حسین، حسین‌زاده، بابک و شوشی‌صنمی، فرنگیس. (۱۳۹۹). تأثیر روان‌شناسی مثبت‌گرا بر گرایش‌های اسنادی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان متوسطه مبتلا به اضطراب امتحان. هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، تهران.

زارع برگ‌آبادی، معصومه، تقی‌لو، صادق و کاکاوند، علیرضا. (۱۳۹۵). رابطه بین اضطراب و افسردگی با میانجی‌گری تفکر ارجاعی و کمال‌گرایی به روش معادلات ساختاری. *اصول بهداشت روانی*، ۱۸(ویژه‌نامه سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۴۶۴-۴۵۵.

قدم‌پور، عزت‌اله، برزگر بفرویی، مهدی و حیدریانی، لیلا. (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد چشم‌انداز زمان و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تفکر ارجاعی. *شناخت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۴۰-۱۲۵.

کریمی، سارا و حبیبی مرضیه. (۱۳۹۶). آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با شادکامی پایین. *دستاوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۳(۴)، ۳۴۰-۳۲۱.

کریمی، سیدبهاء‌الدین و مهرپرور، مهری. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر تفکر ارجاعی و یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان. *چشم‌انداز برنامه درسی و آموزش*، ۱(۴)، ۹۰-۷۵.

موسی‌بیگی، طیبه، آسانی، توران و محمدی، ربابه. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان خوددلسوزی شناختی بر تغییر سطح تفکر ارجاعی و باورهای فراشناختی دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی. پنجمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران (با رویکرد فرهنگ مشارکتی)، تهران، ایران.

یوسفوند، مهدی، میردریکوندی، فضل‌الله، سپهوندی، محمدعلی و فرخ‌زادیان، علی‌اصغر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۵)، ۳۰-۱۳.

Drost, J., Van der Does, W., Van Hemert, M. A., Penninx, W. J. H., & Spinhoven, P. (2014). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic factor in depression and anxiety: A conceptual replication. *Journal of Behaviour Research and Therapy*, 63(3), 177-183.

- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., & Ehlers, A. (2010). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ): Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. *Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 42*(2), 225-232.
- Grol, M., Hertel, P. T., Koster, E. H. W., & De Raedt, R. (2015). The effects of rumination induction on attentional breadth for self-related information. *Clinical Psychological Science, 3*(4), 607-618.
- Huang, H., Movellan, J., Paulus, M. P., & Harlé, K. M. (2015). The influence of depression on cognitive control: Disambiguating approach and avoidance tendencies. *PLoS One, 10*, 1-13.
- Inácio, M. J., & Salma, M. H. (2011). The competence of learning to learn in reduce inferential thinking: Promoting reflective thinking of the trainer of trainers, the role of Cognitive and metacognitive strategy training reflexive portfolio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*(4), 611-619.
- McEvoy, P. M., Mahoney, A. E., & Moulds, M. L. (2010). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same?: Development of the Repetitive Thinking Questionnaire. *Journal of anxiety disorders, 24*(5), 509-519.
- McEvoy, P. M., Watson, H., Watkins, E. R., & Nathan, P. (2013). The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct. *Journal of Affective Disorders, 151*(3), 313-320.
- Mills, C., Grant, M., Lechner, V., & Judan, R. (2014). Relationship between trait repetitive negative thinking styles and symptoms of psychopathology. *Personality and Individual Differences, 71*(3), 19-24.
- Roese, N. J., & Epstude, K. (2017). The functional theory of counterfactual thinking: New evidence, new challenges, new insights. *Advances in Experimental Social Psychology, 56*, 61-69.
- Short, M. M., & Mazmanian, D. (2016). Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences, 55*(6), 716-721.
- Spinhoven, P., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. J. H. (2018). Experiential avoidance and bordering psychological constructs as predictors of the onset, relapse and maintenance of anxiety disorders: One or many? *Cognitive Therapy and Research, 41*(6), 867-880.
- Szkodny, L. E. (2010). The Preservative Thinking Questionnaire: *Development and validation Pennsylvania State University*. [https://etda.libraries.psu.edu/files/final\\_submissions/3732](https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/3732)
- Victoria, L. W., Alexopoulos, G. S., Ilieva, I., Stein, A. T., & ... (2019). White matter abnormalities predict residual negative self-referential thinking following treatment of late-life depression with escitalopram: A preliminary study. *Journal Affect Disord, 15*, 62-69.
- Watkins, E. R., & Roberts, H. (2020). Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behaviour Research and Therapy, 127*(7), 103573.
- Wong, J., McEvoy, M., & Rapee, M. (2015). A Comparison of Repetitive Negative Thinking and Post-Event Processing in the Prediction of Maladaptive Social-Evaluative Beliefs: A Short-Term Prospective Study". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 10*(24), 1-12.
- Yang, C. (2017). *Learning strategy use of chinese PhD students of social sciences in Australian Universities*. PhD Thesis of Philosophy, Griffith University, Australia.