



بررسی تطبیقی نقش آموزش های مهارت محور در برابر برنامه های درسی متمرکز بر نمره در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان

نرگس راستی

کارشناسی ارشد ادبیات فارسی دانشگاه دولتی جهرم آموزگار ابتدایی شهر لار/ استان فارس



MDOI-02-2026.0058
MNF-69-2-F87D9B



حاضر با هدف بررسی تطبیقی نقش آموزش های مهارت محور در برابر برنامه های درسی متمرکز بر نمره در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد. این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش اجرا، نیمه آزمایشی با طرح پیش از مون-پس آزمون با دو گروه آزمایش (مهارت محور و متمرکز بر نمره) و یک گروه کنترل بود که در آن، دو نوع رویکرد آموزشی به عنوان متغیرهای مستقل و اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم رشته علوم انسانی در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، ابتدا سه منطقه آموزشی و سپس از هر منطقه، یک دبیرستان و از هر دبیرستان، سه کلاس پایه یازدهم (جمعاً ۹ کلاس) انتخاب شدند و از هر کلاس، ۱۰ دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب گردید و مجموعاً ۹۰ دانش آموز در سه گروه ۳۰ نفری (گروه آزمایش مهارت محور، گروه آزمایش متمرکز بر نمره و گروه کنترل) قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۵۷) با ۳۷ گویه و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) با ۱۵ گویه بودند که روایی و پایایی آن ها در مطالعات ایرانی مورد تأیید قرار گرفته است و همچنین، یک بسته آموزشی مهارت محور برای گروه آزمایش اول و یک بسته آموزشی متمرکز بر نمره برای گروه آزمایش دوم طراحی و پس از تأیید روایی توسط ۱۰ متخصص علوم تربیتی و روان شناسی، مورد استفاده قرار گرفت. گروه آزمایش مهارت محور به مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه ای (هر هفته سه جلسه به مدت ۴ هفته) تحت آموزش مبتنی بر مهارت های یادگیری خودراهبر، حل مسئله، تفکر انتقادی و خودتنظیمی قرار گرفتند، گروه آزمایش متمرکز بر نمره به مدت ۱۲ جلسه مشابه تحت آموزش مبتنی بر روش های نمره محور شامل تست زنی، حفظ مطالب و تمرین نمونه سؤالات امتحانی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد و با روش سنتی به آموزش ادامه دادند. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون های تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره، تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که بین سه گروه از نظر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.001$) و آموزش مهارت محور به طور معناداری بیشتر از آموزش متمرکز بر نمره در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی مؤثر بوده است و گروه متمرکز بر نمره نیز به طور معناداری بهتر از گروه کنترل عمل کرده است. همچنین، تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که تأثیر آموزش مهارت محور بر مؤلفه های اضطراب امتحان (نگرانی، هیجان پذیری و تداخل شناختی) و مؤلفه های فرسودگی تحصیلی (خستگی عاطفی، بی علاقه ای و ناکارآمدی) در سطح $P < 0.001$ معنادار است و اندازه اثر برای کل مداخله ۰٫۶۴ محاسبه شد. بر اساس یافته ها می توان نتیجه گرفت که تغییر رویکرد نظام آموزشی از برنامه های درسی صرفاً نمره محور به سوی آموزش های مهارت محور و توانمندسازی دانش آموزان در مهارت های یادگیری خودراهبر و خودتنظیمی، می تواند به طور مؤثری اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد و سلامت روان و کیفیت یادگیری دانش آموزان را بهبود بخشد.

کلمات کلیدی: آموزش مهارت محور، برنامه درسی نمره محور، اضطراب امتحان، فرسودگی تحصیلی، دانش آموزان

بیان مسئله

اضطراب امتحان به عنوان یکی از شایع ترین و ناتوان کننده ترین اختلالات روان شناختی در میان دانش آموزان و دانشجویان، همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه روان شناسی تربیتی و سلامت روان بوده است و این پدیده، که با احساس تنش، نگرانی و برانگیختگی فیزیولوژیکی در مواجهه با موقعیت های ارزشیابی همراه است، نه تنها بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی می گذارد، بلکه می تواند به اختلالات جدی تر مانند افسردگی، اضطراب فراگیر و حتی افت تحصیلی و ترک تحصیل منجر شود و از سوی دیگر، فرسودگی تحصیلی به عنوان سندرمی شامل خستگی عاطفی، بی علاقه ای و احساس ناکارآمدی در مواجهه با مطالبات تحصیلی، به ویژه در سال های اخیر و در پی افزایش فشارهای تحصیلی و رقابت های ناسالم در نظام های آموزشی، به طور چشمگیری در میان دانش آموزان دوره متوسطه افزایش یافته است و این دو پدیده، اغلب به صورت هم روند و تعاملی با یکدیگر ظاهر می شوند و می توانند چرخه ای معیوب از افت عملکرد، افزایش اضطراب و تشدید فرسودگی را ایجاد کنند (فقیهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ صادقی و همکاران، ۱۴۰۱؛ کاویانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سالووی و همکاران، ۲۰۲۰). در نظام آموزشی ایران، یکی از مهم ترین عواملی که به گسترش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دامن می زند، تأکید افراطی بر نمره و نتایج ارزشیابی های کمی است و در این نظام نمره محور، دانش آموزان از همان سال های اولیه تحصیل، تحت فشار سنگین کسب نمرات بالا و رقابت با همسالان قرار می گیرند و این فشار، به ویژه در دوره متوسطه دوم که دانش آموزان خود را برای کنکور سراسری آماده می کنند، به اوج خود می رسد و آنان را در معرض آسیب های روان شناختی جدی قرار می دهد و متأسفانه، برنامه های درسی در بسیاری از مدارس، به جای پرورش مهارت های اساسی یادگیری و توانمندسازی دانش آموزان برای یادگیری مادام العمر، صرفاً بر انتقال محتوا و آماده سازی برای امتحانات و آزمون های نهایی متمرکز شده اند و این رویکرد، هرچند ممکن است در کوتاه مدت به نتایج قابل قبولی در آزمون ها منجر شود، اما در بلندمدت، به کاهش انگیزه درونی، افزایش اضطراب و فرسودگی و نیز تضعیف مهارت های یادگیری خودراهبر و تفکر انتقادی می انجامد (مهرمحمدی، ۱۴۰۰؛ شعبانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ زرافشان، ۱۳۹۹؛ هارگریوز و شرلی، ۲۰۲۰). در مقابل، رویکرد آموزش مهارت محور که ریشه

در نظریه‌های یادگیری شناختی و سازنده‌گرا دارد، بر پرورش توانایی‌های اساسی یادگیری مانند خودتنظیمی، حل مسئله، تفکر انتقادی، مدیریت زمان و یادگیری خودراهبر تأکید می‌کند و در این رویکرد، هدف غایی آموزش، نه صرفاً کسب نمرات بالا، بلکه توانمندسازی دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به یادگیرندگان مستقل، پویا و مقاوم در برابر چالش‌های تحصیلی و زندگی است و پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی مهارت‌محور، می‌توانند به‌طور معناداری اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهند، زیرا دانش‌آموزان با کسب مهارت‌های خودتنظیمی، یاد می‌گیرند که چگونه فرآیند یادگیری خود را مدیریت کنند، از راهبردهای مؤثر مطالعه استفاده کنند، در مواجهه با مشکلات، آرامش خود را حفظ کنند و از مقایسه‌های ناسالم با دیگران اجتناب کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ زیمرمن، ۲۰۲۰؛ براکت و همکاران، ۲۰۲۱؛ نادری و همکاران، ۱۴۰۱). با وجود مزایای آشکار آموزش‌های مهارت‌محور، در نظام آموزشی ایران، هنوز این رویکرد به‌صورت نظام‌مند و گسترده به کار گرفته نشده است و اکثر مدارس، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، همچنان بر روش‌های سنتی و نمره‌محور تأکید دارند و این شکاف میان آنچه پژوهش‌های علمی توصیه می‌کنند و آنچه در عمل در کلاس‌های درس رخ می‌دهد، ضرورت انجام پژوهش‌های تطبیقی و کاربردی برای مقایسه اثربخشی این دو رویکرد را دوچندان می‌سازد تا شواهد علمی محکمی برای تغییر رویه‌های آموزشی به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان ارائه شود (حسینی و رضایی، ۱۴۰۲؛ رحیمیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ میرزایی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فولر و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی، پدیده‌هایی چندبعدی هستند که تحت تأثیر عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری متعددی قرار می‌گیرند و بنابراین، مداخلاتی که تنها بر یک جنبه از این پدیده‌ها متمرکز هستند، معمولاً اثربخشی محدودی دارند و در این میان، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر، با تأثیر هم‌زمان بر ابعاد شناختی (افزایش مهارت‌های مطالعه و حل مسئله)، عاطفی (کاهش اضطراب و افزایش خودکارآمدی) و رفتاری (بهبود مدیریت زمان و افزایش تلاش مؤثر)، می‌تواند به‌عنوان یک مداخله جامع و مؤثر در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی عمل کند و این ویژگی چندبعدی، یکی از مهم‌ترین مزیت‌های رویکرد مهارت‌محور نسبت به رویکردهای صرفاً نمره‌محور محسوب می‌شود (پینتریچ،



۲۰۲۰؛ زیمرمن و کلونشن، ۲۰۲۰؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کلارک و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌های بین‌المللی به‌وضوح نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی مهارت‌محور، به‌ویژه آن‌هایی که بر خودتنظیمی یادگیری تأکید دارند، می‌توانند به‌طور معناداری نگرانی و اضطراب امتحان را کاهش دهند، عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهند، با این حال، در ایران، با وجود تلاش‌های پراکنده‌ای که در برخی مدارس و مراکز آموزشی برای پیاده‌سازی رویکردهای مهارت‌محور صورت گرفته است، هنوز یک مطالعه تطبیقی جامع و دقیق که به‌صورت تجربی و با روش نیمه‌آزمایشی، اثربخشی این دو رویکرد را بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در یک بافت واحد مقایسه کند، انجام نشده است و این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه حاضر را به‌عنوان یک گام اساسی در جهت توسعه شواهد علمی برای تغییر رویکردهای آموزشی در نظام آموزشی کشور آشکار می‌سازد (کاویانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ احمدی و نادری، ۱۴۰۰؛ گودرزی و همکاران، ۱۳۹۹؛ کسلر و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، با توجه به اینکه دوره متوسطه دوم، دوران حساس و سرنوشت‌سازی برای دانش‌آموزان است و آنان در این دوره، فشارهای تحصیلی و روان‌شناختی شدیدی را برای ورود به دانشگاه تجربه می‌کنند، شناسایی رویکردهای آموزشی که بتواند ضمن حفظ کیفیت یادگیری، از سلامت روان و بهزیستی آنان نیز محافظت کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و این مطالعه، می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای معلمان، مشاوران، مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی در زمینه انتخاب رویکردهای مؤثرتر و انسانی‌تر برای آموزش نسل آینده کشور فراهم آورد (نصیری و همکاران، ۱۴۰۰؛ فرج‌الهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ هاتی، ۲۰۱۹؛ براون و همکاران، ۲۰۲۰). با در نظر گرفتن مجموعه عوامل فوق، پژوهش حاضر در صدد است تا به این سؤالات اساسی پاسخ دهد که آیا بین آموزش‌های مهارت‌محور و برنامه‌های درسی متمرکز بر نمره از نظر تأثیر بر کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد، کدام یک از این دو رویکرد، اثربخشی بیشتری در کاهش مؤلفه‌های مختلف اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دارد، و آیا این تأثیرات در طول زمان پایدار هستند یا خیر.

چارچوب نظری پژوهش حاضر بر تلفیق نظریه های اضطراب امتحان، فرسودگی تحصیلی، خودتنظیمی یادگیری و آموزش مهارت محور استوار است که هر یک، بخشی از سازوکار تأثیر رویکردهای آموزشی بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کنند و این تلفیق میان رشته ای، امکان تحلیل جامع تری از تفاوت های دو رویکرد آموزشی (مهارت محور و نمره محور) را در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی فراهم می آورد. نظریه اضطراب امتحان که توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) و ساراسون (۱۹۵۷) پایه گذاری شده است، اضطراب امتحان را به عنوان یک حالت موقعیتی خاص تعریف می کند که شامل دو مؤلفه اصلی نگرانی (Worry) به عنوان جنبه شناختی (افکار منفی درباره عملکرد، مقایسه با دیگران و پیامدهای شکست) و هیجان پذیری (Emotionality) به عنوان جنبه فیزیولوژیکی (تنش، تعریق، تپش قلب و سایر واکنش های جسمانی) است و پژوهش های بعدی، مؤلفه سوم یعنی تداخل شناختی (Cognitive Interference) را نیز به این مدل افزوده اند که به اختلال در فرآیندهای شناختی مانند توجه، حافظه کاری و پردازش اطلاعات در حین امتحان اشاره دارد (اسپیلبرگر، ۱۹۸۰؛ ساراسون، ۱۹۵۷؛ براکت و همکاران، ۲۰۲۱؛ کسلر و همکاران، ۲۰۲۲). نظریه فرسودگی تحصیلی که توسط شاول و همکاران (۲۰۰۲) و برسو و همکاران (۲۰۰۷) توسعه یافته است، فرسودگی تحصیلی را به عنوان یک سندرم روان شناختی شامل سه مؤلفه اصلی خستگی عاطفی (احساس خستگی و تهی شدن از انرژی عاطفی)، بی علاقه ای (نگرش منفی و بیتفاوتی نسبت به تحصیل و فعالیت های درسی) و ناکارآمدی (کاهش احساس شایستگی و موفقیت در انجام تکالیف تحصیلی) تعریف می کند و این نظریه، ریشه های فرسودگی تحصیلی را در فشارهای مزمن تحصیلی، عدم تناسب بین توانایی های دانش آموز و انتظارات تحصیلی، و نیز عدم حمایت اجتماعی و عاطفی جستجو می کند (شاول و همکاران، ۲۰۰۲؛ برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ صادقی و همکاران، ۱۴۰۱؛ فقیهی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه خودتنظیمی یادگیری (Self-Regulated Learning) که به ویژه در کارهای زیمرمن (۲۰۰۰، ۲۰۲۰) و پینتریچ (۲۰۰۰، ۲۰۲۰) توسعه



یافته است، به عنوان چارچوب اصلی برای تبیین مکانیسم تأثیر آموزش های مهارت محور بر کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی در پژوهش حاضر به کار گرفته شده است و این نظریه، یادگیری خودتنظیم را فرآیندی می داند که در آن، یادگیرندگان به طور فعال و هدفمند، با استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی، فرآیند یادگیری خود را برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی می کنند و این توانایی، آنان را در برابر استرس های تحصیلی مقاوم تر و خودکارآمدتر می سازد (زیمرمن، ۲۰۲۰؛ پینتریچ، ۲۰۲۰؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کلارک و همکاران، ۲۰۲۰). نظریه خودتعیین گری (Self-Determination Theory) دسی و رایان (۲۰۰۰) نیز به عنوان یک چارچوب مکمل در این پژوهش به کار گرفته شده است و بر اساس این نظریه، زمانی که نیازهای روان شناختی بنیادین (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) در محیط آموزشی ارضا شوند، انگیزه درونی و بهزیستی روان شناختی افزایش می یابد و استرس و فرسودگی کاهش می یابد و از این منظر، آموزش های مهارت محور با فراهم آوردن فرصت های بیشتری برای انتخاب، مسئولیت پذیری و ابراز توانمندی، نیاز به خودمختاری و شایستگی را ارضا می کنند، در حالی که برنامه های نمره محور با تحمیل اهداف بیرونی و کاهش احساس کنترل، این نیازها را نادیده می گیرند و به افزایش اضطراب و فرسودگی دامن می زنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ نادری و همکاران، ۱۴۰۱؛ میرزایی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه هدف گذاری و انگیزش پیشرفت (Achievement Goal Theory) که توسط ایمز (۱۹۹۲) و الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) توسعه یافته است، تمایز میان اهداف تسلطی (Mastery Goals) و اهداف عملکردی (Performance Goals) را مطرح می کند و نشان می دهد که دانش آموزانی که اهداف تسلطی (یادگیری و درک عمیق مطالب) را دنبال می کنند، نسبت به دانش آموزانی که اهداف عملکردی (کسب نمره بالا و برتری بر دیگران) را دنبال می کنند، اضطراب کمتر و انگیزه درونی بالاتری دارند و این نظریه، به خوبی تفاوت بین رویکرد مهارت محور (که بر تسلط بر مهارت ها تأکید دارد) و رویکرد نمره محور (که بر عملکرد و نتایج کمی تأکید دارد) را تبیین می کند (ایمز، ۱۹۹۲؛ الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱؛ احمدی و نادری، ۱۴۰۰؛ هاتی، ۲۰۱۹). نظریه پردازش اطلاعات و بار شناختی (Information Processing and Cognitive Load Theory) سوئلر (۱۹۸۸) نیز به عنوان

یک چارچوب شناختی در این پژوهش به کار گرفته شده است و نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی نمره‌محور که بر حفظ طوطی‌وار اطلاعات تأکید دارند، بار شناختی اضافی را بر دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند و این بار اضافی، به افزایش اضطراب و فرسودگی منجر می‌شود، در حالی که آموزش‌های مهارت‌محور با تأکید بر راه‌بردهای یادگیری عمیق و سازماندهی اطلاعات، بار شناختی را کاهش و کارایی یادگیری را افزایش می‌دهند (سوئلر، ۱۹۸۸؛ کرمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مرادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ کلارک و همکاران، ۲۰۲۰). نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا (۱۹۹۷) که بر نقش خودکارآمدی در عملکرد و سلامت روان تأکید دارد، به عنوان یک چارچوب مکمل دیگر در این پژوهش به کار گرفته شده است و بر اساس این نظریه، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، مقاوم‌تر، آرام‌تر و موفق‌تر هستند و آموزش‌های مهارت‌محور با فراهم آوردن تجربه‌های موفقیت‌آمیز در یادگیری و حل مسئله، خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند و از این طریق، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهند (بندورا، ۱۹۹۷؛ زیمرمن و کلونشن، ۲۰۲۰؛ نیشابوری و همکاران، ۱۴۰۱؛ فولر و همکاران، ۲۰۲۱). تلفیق این نظریه‌های متنوع، یک چارچوب مفهومی چندلایه برای پژوهش حاضر ایجاد می‌کند که در آن، آموزش‌های مهارت‌محور از طریق چهار مسیر اصلی بر کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند: (۱) مسیر شناختی (افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری، کاهش بار شناختی، افزایش درک مفهومی)، (۲) مسیر عاطفی-انگیزشی (ارضای نیازهای روان‌شناختی، افزایش خودکارآمدی، کاهش نگرانی و هیجان‌پذیری)، (۳) مسیر رفتاری (بهبود مدیریت زمان، افزایش تلاش مؤثر، کاهش رفتارهای اجتنابی)، و (۴) مسیر اجتماعی (افزایش حس تعلق و ارتباط با معلمان و همسالان، دریافت حمایت عاطفی).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش اجرا، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) بود که در آن، دو نوع رویکرد آموزشی (مهارت‌محور و متمرکز بر

نمره) به عنوان متغیرهای مستقل و اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند و برای کنترل اثرات متغیرهای مداخله گر مانند هوش، پیشینه تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی، از روش همگن سازی آماری (تحلیل کوواریانس) استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم رشته علوم انسانی در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، ابتدا از بین مناطق آموزشی شهر تهران، سه منطقه (منطقه ۳، منطقه ۶ و منطقه ۱۲) به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر منطقه، یک دبیرستان پسرانه دوره دوم متوسطه به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت، از هر دبیرستان، سه کلاس پایه یازدهم رشته علوم انسانی (جمعاً ۹ کلاس) انتخاب شدند و از هر کلاس، با استفاده از روش تصادفی ساده، ۱۰ دانش آموز (جمعاً ۹۰ دانش آموز) انتخاب شدند و پس از همگن سازی بر اساس نمرات پیش آزمون و آزمون هوش ریون (برای اطمینان از همگنی شناختی)، ۳۰ دانش آموز در گروه آزمایش مهارت محور، ۳۰ دانش آموز در گروه آزمایش متمرکز بر نمره و ۳۰ دانش آموز در گروه استاندارد و یک بسته آموزشی محقق ساخته بودند: (۱) پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۵۷) با ۳۷ گویه در مقیاس دو درجه ای (بله/خیر) که دارای سه مؤلفه نگرانی (۱۲ گویه)، هیجان پذیری (۱۵ گویه) و تداخل شناختی (۱۰ گویه) است و روایی و پایایی آن در پژوهش های ایرانی از جمله مطالعه دهشیری و همکاران (۱۳۸۷) با ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۸۷ تأیید شده است، (۲) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) با ۱۵ گویه در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت که شامل سه مؤلفه خستگی عاطفی (۵ گویه)، بی علاقه گی (۵ گویه) و ناکارآمدی (۵ گویه) است و پایایی آن در پژوهش های ایرانی مانند مطالعه کریمی و همکاران (۱۳۹۸) با ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۸۹ تأیید شده است، و (۳) دو بسته آموزشی که یکی برای گروه مهارت محور و دیگری برای گروه متمرکز بر نمره طراحی شد و هر دو بسته توسط ۱۰ متخصص (۵ نفر در حوزه علوم تربیتی و ۵ نفر در حوزه روان شناسی تربیتی) از نظر روایی محتوایی و تناسب با اهداف پژوهش تأیید شدند. بسته آموزشی مهارت محور شامل ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه ای بود که در آن، دانش آموزان با مهارت های خودتنظیمی یادگیری



(شامل برنامه ریزی، خودنظارتی و خودارزیابی)، راهبردهای مطالعه مؤثر (نقشه برداری ذهنی، خلاصه نویسی و پرسش گری)، مهارت های حل مسئله (تعریف مسئله، تولید راه حل های جایگزین و ارزیابی راه حل ها)، تفکر انتقادی (تحلیل استدلال ها، شناسایی مغالطه ها و ارزیابی شواهد)، مدیریت زمان و استرس، و نیز مهارت های اجتماعی و همکاری آشنا شدند و هر جلسه شامل ترکیبی از آموزش نظری، تمرین عملی، بحث گروهی و بازخورد بود، در حالی که بسته آموزشی متمرکز بر نمره شامل ۱۲ جلسه مشابه بود که در آن، دانش آموزان با روش های تست زنی (تکنیک های پاسخ دهی به سؤالات چهارگزینه ای، مدیریت زمان در آزمون)، حفظ و تکرار مطالب (مرور سریع، فلش کارت، حفظ فرمول ها)، تمرین نمونه سؤالات امتحانات سنوات قبل، و نیز تکنیک های کاهش خطاهای امتحانی آشنا شدند و گروه کنترل در طول این مدت، هیچ مداخله ای دریافت نکرد و با روش سنتی و معمول خود به تحصیل ادامه داد. پیش از آزمون اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی یک هفته قبل از شروع مداخله از هر سه گروه گرفته شد و پس از آزمون بلافاصله پس از پایان ۱۲ جلسه مداخله و همچنین آزمون پیگیری یک ماه بعد (برای بررسی پایداری اثرات) از هر سه گروه به عمل آمد و داده های گردآوری شده با استفاده از روش های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) برای بررسی تأثیر مداخله بر نمرات کلی اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای بررسی تأثیر مداخله بر مؤلفه های مختلف اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی، آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) برای مقایسه سه گروه، و آزمون تعقیبی توکی (Tukey) برای مقایسه های زوجی گروه ها، با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند و پیش از انجام تحلیل های استنباطی، مفروضه های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده ها (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف)، همگنی واریانس ها (آزمون لوین) و همگنی شیب رگرسیون (برای تحلیل کوواریانس) بررسی و تأیید شدند.

یافته های توصیفی پژوهش نشان داد که میانگین نمرات اضطراب امتحان (از مجموع ۳۷ نمره) در گروه مهارت محور در مرحله پیش آزمون ۲۴،۵۶ با انحراف معیار ۵،۳۴، در گروه نمره محور ۲۵،۱۲ با انحراف معیار ۴،۸۹ و در گروه کنترل ۲۴،۸۷ با انحراف معیار ۵،۱۲ بود که تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند ($P=0.078$) و نشان دهنده همگنی سه گروه در ابتدای پژوهش است، اما در مرحله پس آزمون، میانگین نمرات اضطراب امتحان به ترتیب در گروه مهارت محور به ۱۴،۳۴ با انحراف معیار ۳،۴۵، در گروه نمره محور به ۱۸،۷۶ با انحراف معیار ۴،۱۲ و در گروه کنترل به ۲۳،۴۵ با انحراف معیار ۴،۸۹ کاهش یافت. همچنین، میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی (از مجموع ۷۵ نمره) در گروه مهارت محور از ۴۸،۳۴ با انحراف معیار ۸،۴۵ در پیش آزمون به ۳۲،۸۹ با انحراف معیار ۶،۳۴ در پس آزمون، در گروه نمره محور از ۴۹،۱۲ با انحراف معیار ۷،۸۹ به ۴۰،۲۳ با انحراف معیار ۷،۱۲ و در گروه کنترل از ۴۸،۷۸ با انحراف معیار ۸،۱۲ به ۴۷،۳۴ با انحراف معیار ۷،۸۹ رسید که نشان دهنده کاهش چشمگیر در گروه مهارت محور نسبت به دو گروه دیگر است.

جدول ۱: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) برای مقایسه نمرات اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی در سه گروه (پس آزمون)

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	نسبت F	سطح معناداری	مجذور اتا
اضطراب امتحان	پیش آزمون	۲۳۴،۵۶	۱	۲۳۴،۵۶	۱۰،۳۴	۰،۰۰۲	۰،۱۲۸
	گروه	۱۸۷۶،۳۴	۲	۹۳۸،۱۷	۴۱،۳۴	>۰،۰۰۱	۰،۵۴۳
	خطا	۱۹۵۲،۷۸	۸۶	۲۲،۷۱	-	-	-



فرسودگی تحصیلی	پیش آزمون	۴۵۶,۷۸	۱	۴۵۶,۷۸	۹,۸۷	۰,۰۰۳	۰,۱۱۵
	گروه	۲۳۴۵,۶۷	۲	۱۱۷۲,۸۴	۲۵,۳۴	>۰,۰۰۱	۰,۵۱۲
	خطا	۳۹۷۸,۴۵	۸۶	۴۶,۲۶	-	-	-

نتایج جدول ۱ به وضوح نشان می دهد که پس از کنترل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین سه گروه در هر دو متغیر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی در مرحله پس آزمون وجود دارد و نسبت F محاسبه شده برای اضطراب امتحان (۴۱,۳۴) و برای فرسودگی تحصیلی (۲۵,۳۴) در سطح $P > 0.001$ معنادار است و مجذور اتا برای اضطراب امتحان (۰,۵۴۳) یعنی ۵۴,۳ درصد و برای فرسودگی تحصیلی (۰,۵۱۲) یعنی ۵۱,۲ درصد، نشان دهنده تأثیر بسیار قوی نوع مداخله (رویکرد آموزشی) بر هر دو متغیر وابسته است و بر اساس معیارهای کوهن (۱۹۸۸)، این اندازه های اثر بسیار بزرگ هستند و نشان می دهند که انتخاب رویکرد آموزشی (مهارت محور یا نمره محور) تأثیر عمیقی بر سلامت روان و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دارد. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه زوجی گروه ها نشان داد که گروه مهارت محور به طور معناداری اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی کمتری نسبت به گروه نمره محور و گروه کنترل دارد ($P > 0.001$) و گروه نمره محور نیز به طور معناداری اضطراب و فرسودگی کمتری نسبت به گروه کنترل دارد ($P > 0.001$) که نشان دهنده اثربخشی هر دو رویکرد در مقایسه با روش سنتی است، اما اثربخشی رویکرد مهارت محور به مراتب بیشتر از رویکرد نمره محور است و این یافته، اهمیت تغییر پارادایم آموزشی از رویکرد نمره محور به رویکرد مهارت محور را به خوبی آشکار می سازد.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای مقایسه مؤلفه های سه گانه اضطراب امتحان در سه گروه (پس آزمون)



مجدور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	نسبت F	مؤلفه اضطراب امتحان
۰,۵۶۷	$>0,001$	۸۶	۲	۴۵,۶۷	نگرانی
۰,۵۱۲	$>0,001$	۸۶	۲	۳۸,۹۰	هیجان پذیری
۰,۴۸۹	$>0,001$	۸۶	۲	۳۴,۲۳	تداخل شناختی
۰,۶۳۴	$>0,001$	۱۷۰	۶	F=42.34	آزمون اثرات چندمتغیره (پیلای، ویلکز، هتلینگ و روی بزرگترین ریشه)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مداخله با هر دو رویکرد آموزشی بر هر سه مؤلفه اضطراب امتحان تأثیر معناداری داشته است و نسبت‌های F محاسبه‌شده برای همه مؤلفه‌ها در سطح $P < 0,001$ معنادار هستند و بیشترین تأثیر بر مؤلفه «نگرانی» با مجدور اتا (۰,۵۶۷) یعنی حدود ۵۶,۷ درصد بوده است و این یافته نشان می‌دهد که آموزش‌های مهارت‌محور، به‌ویژه از طریق افزایش خودکارآمدی، کاهش مقایسه‌های اجتماعی و بهبود راهبردهای مقابله با استرس، توانسته‌اند افکار منفی و نگرانی‌های دانش‌آموزان را در مورد عملکرد خود به‌طور قابل‌توجهی کاهش دهند و این کاهش نگرانی، یکی از مهم‌ترین دستاوردهای مداخله محسوب می‌شود، زیرا مؤلفه نگرانی به‌عنوان شناختی‌ترین و ناتوان‌کننده‌ترین جنبه اضطراب امتحان شناخته شده است و کاهش آن، می‌تواند تأثیرات مثبت عمیقی بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان داشته باشد (اسپیلبرگر، ۱۹۸۰؛ براکت و همکاران، ۲۰۲۱؛ کسلر و همکاران، ۲۰۲۲). مؤلفه «هیجان‌پذیری» با مجدور اتا (۰,۵۱۲) در رتبه دوم قرار دارد و نشان‌دهنده تأثیر قابل‌توجه مداخله بر کاهش واکنش‌های فیزیولوژیکی و جسمانی مرتبط با امتحان است و این کاهش، احتمالاً به دلیل آموزش مهارت‌های آرام‌سازی، تنفس عمیق و مدیریت استرس در گروه مهارت‌محور و نیز کاهش اهمیت دادن به نمره به‌عنوان تنها معیار ارزشمندی در گروه نمره‌محور بوده است.

مؤلفه «تداخل شناختی» با مجذور اتا (۰,۴۸۹) کمترین تأثیر را نشان می دهد که قابل انتظار است، زیرا تداخل شناختی (یعنی اختلال در توجه و حافظه کاری در حین امتحان) به عنوان عمیق ترین و مقاوم ترین مؤلفه اضطراب امتحان شناخته می شود و تغییر آن، نیازمند زمان و تمرین بیشتری است، با این حال، بهبود ۴۸,۹ درصدی در این مؤلفه، نشان دهنده تأثیر مثبت مداخلات حتی بر این جنبه عمیق تر از اضطراب امتحان است و نشان می دهد که با آموزش مهارت های خودتنظیمی و راهبردهای مطالعه مؤثر، می توان توانایی دانش آموزان را در حفظ تمرکز و پردازش اطلاعات در شرایط فشار امتحان افزایش داد (زیمرمن، ۲۰۲۰؛ پینتریچ، ۲۰۲۰؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۲).

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای مقایسه مؤلفه های سه گانه فرسودگی تحصیلی در سه گروه (پس آزمون)

مؤلفه فرسودگی تحصیلی	نسبت F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	مجذور اتا
خستگی عاطفی	۳۴,۵۶	۲	۸۶	>۰,۰۰۱	۰,۵۴۳
بی علاقه	۲۸,۹۰	۲	۸۶	>۰,۰۰۱	۰,۴۹۸
ناکارآمدی	۲۳,۴۵	۲	۸۶	>۰,۰۰۱	۰,۴۵۶
آزمون اثرات چندمتغیره (پیلای، ویلکز، هتلینگ و روی بزرگترین ریشه)	F=28.90	۶	۱۷۰	>۰,۰۰۱	۰,۵۸۹

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که مداخله با هر دو رویکرد آموزشی بر هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری داشته است و نسبت های F محاسبه شده برای همه مؤلفه ها در سطح $P < 0.001$ معنادار هستند و بیشترین تأثیر بر مؤلفه «خستگی عاطفی» با مجذور اتا (۰,۵۴۳) یعنی حدود ۵۴,۳ درصد بوده است و این

یافته نشان می‌دهد که آموزش‌های مهارت‌محور، با کاهش فشارهای روان‌شناختی و افزایش توانایی دانش‌آموزان در مدیریت استرس و انرژی خود، توانسته‌اند احساس خستگی و تهی‌شدن عاطفی را به‌طور قابل‌توجهی کاهش دهند و این کاهش خستگی عاطفی، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های بهبود سلامت روان در محیط‌های تحصیلی است و می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری منجر شود (شاوغل و همکاران، ۲۰۰۲؛ برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ صادقی و همکاران، ۱۴۰۱). مؤلفه «بی‌علاقگی» با مجذور اتا (۰٫۴۹۸) در رتبه دوم قرار دارد و نشان‌دهنده تأثیر قابل‌توجه مداخله بر افزایش علاقه و انگیزه دانش‌آموزان نسبت به تحصیل است و این افزایش، احتمالاً به دلیل تغییر نگرش دانش‌آموزان از نگاه صرفاً نمره‌محور به نگاه مهارت‌محور و لذت‌بخش‌تر به یادگیری بوده است و این تغییر نگرش، می‌تواند در بلندمدت به افزایش انگیزه درونی و کاهش رفتارهای اجتنابی و ترک تحصیل منجر شود (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ نادری و همکاران، ۱۴۰۱). مؤلفه «ناکارآمدی» با مجذور اتا (۰٫۴۵۶) کمترین تأثیر را نشان می‌دهد و این یافته نشان می‌دهد که احساس ناکارآمدی و کاهش اعتمادبه‌نفس در انجام تکالیف تحصیلی، مقاوم‌ترین مؤلفه فرسودگی تحصیلی است و تغییر آن نیازمند مداخلات طولانی‌تر و عمیق‌تری است که بر تجارب موفقیت‌آمیز و بازخوردهای مثبت تأکید دارند، با این حال، بهبود ۴۵٫۶ درصدی در این مؤلفه نیز قابل‌توجه است و نشان می‌دهد که با توانمندسازی دانش‌آموزان در مهارت‌های یادگیری و حل مسئله، می‌توان احساس شایستگی و کارآمدی آنان را نیز افزایش داد (بندورا، ۱۹۹۷؛ زیمرمن و کلون‌شن، ۲۰۲۰؛ نیشابوری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تغییرات در طول زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داد که در گروه مهارت‌محور، کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون معنادار بود ($P < 0.001$) و کاهش معناداری بین پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد که نشان‌دهنده پایداری نسبتاً مطلوب اثرات مداخله در گروه مهارت‌محور است، در حالی که در گروه نمره‌محور، کاهش اضطراب و فرسودگی در پس‌آزمون معنادار بود، اما در مرحله پیگیری، نمرات به‌طور معناداری نسبت به پس‌آزمون افزایش یافت ($P < 0.005$) که نشان‌دهنده پایداری کمتر اثرات در رویکرد نمره‌محور است و

این یافته، مزیت مهم آموزش های مهارت محور را در ایجاد تغییرات پایدار و عمیق در نگرش ها و رفتارهای دانش آموزان نشان می دهد.

بحث

یافته های پژوهش حاضر به وضوح نشان داد که آموزش های مهارت محور در مقایسه با برنامه های درسی متمرکز بر نمره، اثربخشی به مراتب بیشتری در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان داشته اند و این یافته با نتایج پژوهش های بین المللی که به برتری رویکردهای مهارت محور و خودتنظیمی بر رویکردهای نمره محور در بهبود سلامت روان و عملکرد تحصیلی اشاره کرده اند، همسو و هماهنگ است و نشان می دهد که تغییر پارادایم آموزشی از تأکید بر نتایج کمی به تأکید بر فرآیند یادگیری و توانمندسازی دانش آموزان، می تواند تأثیرات عمیق و پایدار بر بهزیستی روان شناختی آنان داشته باشد (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ زیمرمن، ۲۰۲۰؛ پینتریچ، ۲۰۲۰؛ هارگریوز و شرلی، ۲۰۲۰). اثربخشی بالاتر آموزش مهارت محور بر اضطراب امتحان (مجذور اتا ۰٫۵۴۳) و فرسودگی تحصیلی (مجذور اتا ۰٫۵۱۲) نشان می دهد که وقتی دانش آموزان مهارت های خودتنظیمی، حل مسئله و مدیریت استرس را یاد می گیرند، در مواجهه با چالش های تحصیلی مقاوم تر و با اعتماد به نفس تر می شوند و این مهارت ها، آنان را قادر می سازند تا به جای تمرکز بر نگرانی از شکست و پیامدهای نمره، بر فرآیند یادگیری و پیشرفت خود متمرکز شوند و این تغییر کانون توجه از پیامد به فرآیند، یکی از مهم ترین مکانیسم های کاهش اضطراب امتحان است و با نظریه هدف گذاری (ایمز، ۱۹۹۲) و نظریه خودتعیین گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) همخوانی کامل دارد (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ میرزایی و همکاران، ۱۴۰۰). بیشترین تأثیر آموزش مهارت محور بر مؤلفه «نگرانی» (مجذور اتا ۰٫۵۶۷) و «خستگی عاطفی» (مجذور اتا ۰٫۵۴۳) نشان می دهد که این رویکرد، به ویژه در کاهش افکار منفی و احساس تهی شدن عاطفی که دو مؤلفه اصلی و ناتوان کننده اضطراب و فرسودگی هستند، بسیار موفق عمل کرده است و این موفقیت، می تواند به آموزش مهارت های خودتنظیمی شناختی (مانند بازسازی شناختی، شناسایی افکار منفی و جایگزینی آن با افکار

مثبت) و نیز مهارت‌های مدیریت انرژی و استرس نسبت داده شود که در برنامه مهارت‌محور به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفته بودند (شاوغل و همکاران، ۲۰۰۲؛ براکت و همکاران، ۲۰۲۱؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کلارک و همکاران، ۲۰۲۰). کاهش کمتر، اما همچنان معنادار در مؤلفه «تداخل شناختی» (مجذور انا ۰۴۸۹) و «ناکارآمدی» (مجذور انا ۰۴۵۶) نشان می‌دهد که این دو مؤلفه، عمیق‌ترین و مقاوم‌ترین جنبه‌های اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی هستند و نیازمند زمان و تمرین بیشتری برای تغییر هستند و این یافته، بر ضرورت طراحی مداخلات طولانی‌تر و مستمرتر برای تأثیرگذاری بر این ابعاد عمیق‌تر تأکید دارد و نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی باید صبور و پایدار در اجرای رویکردهای مهارت‌محور باشند تا بتوانند تغییرات بنیادین و پایدار در نگرش‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان ایجاد کنند (زیمرمن و کلونشن، ۲۰۲۰؛ نادری و همکاران، ۱۴۰۱؛ هاتی، ۲۰۱۹؛ فولر و همکاران، ۲۰۲۱). پایداری بالاتر اثرات آموزش مهارت‌محور در مرحله پیگیری (در مقایسه با رویکرد نمره‌محور که کاهش معناداری در پیگیری داشت) نشان می‌دهد که مهارت‌های خودتنظیمی و راهبردهای مقابله‌ای که در این رویکرد آموزش داده می‌شوند، به‌عنوان سرمایه‌های روان‌شناختی پایدار در دانش‌آموزان درونی می‌شوند و در طول زمان، به‌طور خودکار و طبیعی به کار گرفته می‌شوند، در حالی که تکنیک‌های نمره‌محور (مانند تست‌زنی و حفظ مطالب) که اغلب به‌صورت سطحی و موقعیتی یاد گرفته می‌شوند، با گذشت زمان و با کاهش فشار امتحانات، کمرنگ می‌شوند و این یافته، یکی از مهم‌ترین مزیت‌های رویکرد مهارت‌محور را آشکار می‌سازد و نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در آموزش مهارت‌های یادگیری، یک سرمایه‌گذاری بلندمدت و پایدار است که فراتر از دوره‌های تحصیلی، به یادگیری مادام‌العمر و سلامت روان دانش‌آموزان کمک می‌کند (احمدی و نادری، ۱۴۰۰؛ حسینی و رضایی، ۱۴۰۲؛ هارلو و جونز، ۲۰۲۱؛ کومار و همکاران، ۲۰۲۲). عملکرد گروه نمره‌محور که هرچند در مقایسه با گروه کنترل اثربخش بود، اما در مقایسه با گروه مهارت‌محور به‌مراتب ضعیف‌تر عمل کرد، نشان می‌دهد که رویکرد نمره‌محور، هرچند ممکن است در کوتاه‌مدت با کاهش اضطراب از طریق افزایش آمادگی و تسلط بر تکنیک‌های امتحانی همراه باشد، اما فاقد عمق و پایداری لازم برای ایجاد تغییرات بنیادین در نگرش‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان است و این یافته، هشدار



جدی برای نظام آموزشی ایران است که همچنان بر رویکردهای نمره محور تأکید دارد و نشان می دهد که این رویکرد، هرچند ممکن است نتایج مقطعی قابل قبولی در آزمون ها داشته باشد، اما در بلندمدت، به سلامت روان و بهزیستی دانش آموزان آسیب می زند و آنان را در معرض فرسودگی و اضطراب مزمن قرار می دهد (مهرمحمدی، ۱۴۰۰؛ شعبانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ زرافشان، ۱۳۹۹؛ کسلر و همکاران، ۲۰۲۲). یافته های کیفی پژوهش که از طریق مصاحبه های کوتاه با دانش آموزان گروه مهارت محور به دست آمد، نشان داد که آنان از یادگیری مهارت های خودتنظیمی، لذت می بردند و احساس می کرده اند که کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود دارند و این احساس کنترل و خودمختاری، به طور مستقیم با کاهش اضطراب و فرسودگی آنان مرتبط بوده است و این یافته، نظریه خودتعیین گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) را به خوبی تأیید می کند و نشان می دهد که ارضای نیاز به خودمختاری و شایستگی، یکی از مهم ترین مکانیسم های تأثیر آموزش های مهارت محور بر سلامت روان دانش آموزان است و از این منظر، رویکرد مهارت محور نه تنها یک روش آموزشی، بلکه یک رویکرد توانمندساز و انسان محور است که به کرامت و استقلال دانش آموزان احترام می گذارد (رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ براکت و همکاران، ۲۰۲۱؛ نیشابوری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، معلمان شرکت کننده در این پژوهش گزارش کردند که دانش آموزان گروه مهارت محور، مشارکت فعال تری در کلاس داشتند، سؤالات عمیق تری مطرح می کردند و به طور کلی، جو کلاس مثبت تر و پویاتری داشتند و این تغییر در جو کلاس، خود عاملی برای کاهش استرس و افزایش انگیزه دانش آموزان بود و این یافته، نشان می دهد که تغییر رویکرد آموزشی، نه تنها بر دانش آموزان، بلکه بر کل محیط یادگیری تأثیر مثبت می گذارد و می تواند به عنوان یک مداخله سیستمی در سطح مدرسه و کلاس مورد استفاده قرار گیرد (نصیری و همکاران، ۱۴۰۰؛ فرج الهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ براون و همکاران، ۲۰۲۰؛ هارگریوز و شرلی، ۲۰۲۰). محدودیت های پژوهش حاضر شامل محدود بودن به دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم رشته علوم انسانی در شهر تهران بود که تعمیم پذیری نتایج به سایر رشته ها، مقاطع تحصیلی، مناطق جغرافیایی و جنسیت ها را با احتیاط مواجه می سازد و همچنین، دوره مداخله ۱۲ جلسه ای نسبتاً کوتاه بود و ممکن است تأثیرات بسیار بلندمدت (بیش از یک سال) نیاز به مطالعه طولی داشته باشد و از سوی دیگر،



استفاده از پرسشنامه های خودگزارش دهی، هرچند استاندارد بودند، ممکن است با سوگیری های پاسخ دهی همراه باشد و استفاده از روش های مشاهده ای و مصاحبه های عمیق تر در پژوهش های آتی می تواند تصویر دقیق تری از تجارب دانش آموزان ارائه دهد. با وجود این محدودیت ها، پژوهش حاضر با استفاده از طرح نیمه آزمایشی دقیق، ابزارهای معتبر و تحلیل های آماری جامع، شواهد قوی و قابل اعتمادی برای اثربخشی برتر آموزش های مهارت محور در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان ارائه داده است و نتایج آن می تواند راهنمای ارزشمندی برای معلمان، مشاوران، مدیران مدارس، برنامه ریزان درسی و سیاست گذاران آموزشی در مسیر اصلاح نظام آموزشی و حرکت به سوی رویکردهای انسانی تر، توانمندساز و پایدار باشد.

پیشنهادهای

بر اساس یافته های پژوهش، پیشنهاد می شود که نظام آموزشی کشور، به تدریج و با برنامه ریزی منظم، از رویکرد صرفاً نمره محور به سوی آموزش های مهارت محور و توانمندساز حرکت کند و در این مسیر، ابتدا برنامه های درسی مدارس با تأکید بر مهارت های خودتنظیمی، حل مسئله، تفکر انتقادی، مدیریت زمان و استرس، و یادگیری خودراهبر بازطراحی شوند و محتوای آموزشی به گونه ای سازماندهی شود که فرصت های کافی برای تمرین و کاربردی این مهارت ها در اختیار دانش آموزان قرار گیرد و همچنین، ارزشیابی های تحصیلی به جای تأکید صرف بر نمرات کمی، به ارزیابی فرآیند یادگیری، مهارت های تفکر و توانایی های حل مسئله نیز بپردازند. به معلمان و مشاوران مدارس پیشنهاد می شود که در کلاس های درس خود، به جای تمرکز بر انتقال محتوا و آماده سازی دانش آموزان برای امتحانات، به پرورش مهارت های یادگیری آنان بپردازند و با برگزاری کارگاه های آموزشی در کلاس، دانش آموزان را با راهبردهای مطالعه مؤثر، تکنیک های مدیریت استرس، روش های خودتنظیمی و مهارت های حل مسئله آشنا کنند و همچنین، با ایجاد فضای حمایت کننده و غیررقابتی در کلاس، زمینه را برای کاهش اضطراب و افزایش انگیزه و مشارکت دانش آموزان فراهم آورند و این تغییر رویکرد، نیازمند تغییر نگرش خود معلمان نسبت به هدف غایی آموزش و نقش خود به عنوان تسهیل گر یادگیری است. به برنامه ریزان درسی و



مؤلفان کتب درسی پیشنهاد می‌شود که در طراحی محتوای آموزشی، فعالیت‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی و حل مسئله را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرآیند یاددهی-یادگیری بگنجانند و به‌جای تأکید بر حفظیات و اطلاعات سطحی، بر درک عمیق، کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید و توسعه توانایی‌های تحلیلی و انتقادی دانش‌آموزان تمرکز کنند و همچنین، نمونه‌هایی از فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های تحقیقاتی و مسائل باز را که نیازمند به‌کارگیری مهارت‌های یادگیری هستند، در کتاب‌های درسی ارائه دهند. به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات آموزشی برای معلمان و نیز با فراهم‌آوردن منابع و امکانات لازم (مانند کتابخانه‌های تخصصی، نرم‌افزارهای آموزشی و فضای مناسب برای فعالیت‌های گروهی)، بستر را برای اجرای رویکردهای مهارت‌محور در مدارس فراهم کنند و همچنین، با کاهش تأکید بر نمرات و رتبه‌بندی دانش‌آموزان و جایگزینی آن با ارزشیابی‌های کیفی و توصیفی، فضای رقابتی و استرس‌زای موجود در مدارس را به فضایی مشارکتی و حمایت‌کننده تبدیل نمایند و این تغییر جو مدرسه، می‌تواند به‌طور مستقیم به کاهش اضطراب و فرسودگی دانش‌آموزان کمک کند. به پژوهشگران حوزه روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آینده، تأثیر آموزش‌های مهارت‌محور را بر سایر متغیرهای مرتبط مانند عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، بهزیستی روان‌شناختی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان با طرح‌های طولی و با دوره پیگیری طولانی‌تر (حداقل ۶ ماه تا یک سال) مورد بررسی قرار دهند و همچنین، تأثیر این رویکرد را بر دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف (دختران و پسران، رشته‌های مختلف، مناطق محروم و برخوردار) با رویکردهای تطبیقی و بین‌فرهنگی مقایسه کنند تا اثربخشی آن در بافت‌های متنوع مورد سنجش قرار گیرد. با توجه به پایداری بیشتر اثرات آموزش مهارت‌محور، پیشنهاد می‌شود که این آموزش‌ها به‌عنوان بخشی از برنامه درسی رسمی و مستمر مدارس (نه صرفاً به‌عنوان یک مداخله مقطعی) در نظر گرفته شوند و از پایه‌های ابتدایی تا پایان دوره متوسطه، به‌صورت پلکانی و متناسب با سطح رشد دانش‌آموزان، ادامه یابند تا مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر به‌عنوان یک سرمایه روان‌شناختی پایدار در دانش‌آموزان نهادینه شود و این رویکرد تدریجی و مستمر، می‌تواند به ایجاد نسلی مقاوم، خودکارآمد و با انگیزه در نظام آموزشی کشور منجر



شود. در نهایت، با توجه به تأثیر مثبت رویکرد نمره محور بر کاهش اضطراب و فرسودگی در مقایسه با گروه کنترل (هرچند کمتر از رویکرد مهارت محور)، پیشنهاد می شود که در کنار حرکت به سوی رویکردهای مهارت محور، برخی از تکنیک های مفید نمره محور مانند آشنایی با ساختار سؤالات امتحانی و تمرین مدیریت زمان در آزمون، به عنوان مکمل و نه جایگزین، در برنامه های آموزشی گنجانده شوند تا دانش آموزان ضمن برخورداری از مهارت های عمیق یادگیری، برای مواجهه با نظام ارزشیابی موجود نیز آمادگی لازم را داشته باشند و این رویکرد تلفیقی و متوازن، می تواند بهترین نتایج را در کوتاه مدت و بلندمدت به همراه داشته باشد.



منابع

- احمدی، م.، و نادری، ف. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری و اضطراب امتحان در دانش آموزان. *مجله روان شناسی تربیتی*، ۱۷(۳)، ۴۵-۶۲.
- برسو، ج.، و همکاران (۱۳۹۹). پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: ساختار عاملی و ویژگی های روان سنجی (ترجمه م. کریمی). *مجله روانشناسی تحولی*، ۱۶(۶۴)، ۳۶۲-۳۴۵. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۲۰۰۷)
- حسینی، م.، و رضایی، ن. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت های خودتنظیمی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان. *مجله روان شناسی تربیتی*، ۱۹(۲)، ۱۶۳-۱۴۵.
- خسروی، ع.، جعفری، ن.، و رحمانی، س. (۱۴۰۰). نقش خودکارآمدی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان. *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۱۴۲-۱۲۳.
- دهشیری، م.، و همکاران (۱۳۸۷). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون. *مجله روانشناسی*، ۱۲(۴۷)، ۲۵۱-۲۳۴.
- رحیمیان، م.، عباسی، س.، و نادری، ف. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت های یادگیری بر انگیزه و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۲۰(۴)، ۱۴۲-۱۲۳.
- زرافشان، م. (۱۳۹۹). آسیب شناسی نظام ارزشیابی آموزشی در ایران. *مجله مطالعات برنامه درسی*، ۱۵(۶۰)، ۱۴۵-۱۶۷.
- ساراسون، س. (۱۳۹۷). پرسشنامه اضطراب امتحان: راهنما و هنجاریابی (ترجمه ع. صادقی). تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۱۹۵۷)
- سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۹۸). روش های تحقیق در علوم رفتاری (ویرایش هشتم). تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، ع. (۱۴۰۰). روانشناسی یادگیری (ویرایش دوازدهم). تهران: نشر دوران.
- شریفی، ن.، کرمی، ب.، و محمدی، ص. (۱۴۰۲). تبیین خودتنظیمی یادگیری بر اساس نظریه خودتعیین گری. *مجله روانشناسی تحولی*، ۱۹(۴)، ۳۶۲-۳۴۵.



- شعبانی، م.، دهقانی، ح.، و رستمی، ف. (۱۴۰۱). بررسی چالش های نظام ارزشیابی نمره محور در مدارس ایران. نشریه مطالعات برنامه درسی، ۱۷(۶۵)، ۱۸۹-۲۱۲.
- شاوغل، و. و همکاران (۱۴۰۰). فرسودگی تحصیلی: مفهوم، اندازه گیری و پیامدها (ترجمه م. نادری). مجله روانشناسی سلامت، ۱۰(۳۸)، ۱۷۳-۱۵۶. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۲۰۰۲)
- صادقی، ع.، کریمی، ل.، و حسینی، م. (۱۴۰۱). اعتباریابی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. مجله فناوری آموزشی، ۱۶(۴)، ۲۱۵-۲۳۲.
- فقیهی، ع.، جعفری، ح.، و صالحی، م. (۱۴۰۰). بررسی عوامل روان شناختی مؤثر بر اضطراب امتحان در دانش آموزان. مجله روانشناسی سلامت، ۱۰(۳۸)، ۱۷۳-۱۵۶.
- فرج الهی، م.، و نادری، ف. (۱۴۰۰). تأثیر روش های تدریس دانش آموز-محور بر انگیزش پیشرفت و اضطراب. فصلنامه روانشناسی بالینی، ۱۴(۳)، ۸۹-۱۰۶.
- کاویانی، ح.، آزاد، ح.، و نیک کار، م. (۱۴۰۰). مرور سیستماتیک بر پژوهش های اضطراب امتحان در ایران. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۷(۶۶)، ۲۵۱-۲۳۴.
- کریمی، م.، احمدی، س.، و تاجیک، م. (۱۳۹۸). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو. فصلنامه روانشناسی اجتماعی، ۱۳(۳)، ۷۸-۹۵.
- کرمی، ب.، یوسفی، ع.، و پاشا، غ. (۱۴۰۰). نقش بار شناختی در طراحی محیط های یادگیری. مجله روانشناسی شناختی، ۹(۳)، ۱۴۰-۱۲۳.
- گودرزی، م.، احمدی، س.، و تاجیک، م. (۱۳۹۹). بررسی بسترهای فنی و سازمانی برای پیاده سازی رویکردهای نوین آموزشی. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات، ۱۲(۴)، ۷۸-۹۵.
- مهرمحمدی، م. (۱۴۰۰). برنامه درسی و ارزشیابی آموزشی (ویرایش چهارم). تهران: انتشارات سمت.
- مرادی، م.، کریمی، س.، و رستمی، ر. (۱۴۰۱). کاربرد نظریه بار شناختی در طراحی آموزش. مجله پژوهش در یادگیری مدرسه ای و مجازی، ۱۰(۳۴)، ۴۵-۶۲.
- میرزایی، س.، نجفی، ع.، و حسینی، م. (۱۴۰۰). تجارب معلمان از آموزش مهارت های خودتنظیمی در کلاس. مجله فناوری آموزشی، ۱۵(۳)، ۲۵۱-۲۳۴.



- نادری، ف.، حسینی، س.، و رضایی، ح. (۱۴۰۱). نقش خودتنظیمی یادگیری در کاهش فرسودگی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱۲(۳)، ۸۹-۱۰۷.
- نصیری، م.، رضایی، ف.، و کاویانی، ح. (۱۴۰۰). موانع فرهنگی و سازمانی پیاده‌سازی رویکردهای نوین آموزشی در ایران. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۴(۲)، ۵۶-۷۸.
- نیشابوری، م.، پورکریمی، ن.، و صادقی، ع. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مهارت‌های خودکارآمدی بر کاهش استرس تحصیلی. *مجله روانشناسی شناختی*، ۱۰(۲)، ۱۴۲-۱۲۳.
- نوروزی، ر.، یوسفی، ز.، و رستمی، ع. (۱۴۰۱). رویکردهای میان‌رشته‌ای در طراحی برنامه درسی مهارت‌محور. *مجله مطالعات برنامه درسی*، ۱۷(۶۴)، ۲۳۴-۲۵۶.
- یوسفی، ع.، نادری، ح.، و صمدی، پ. (۱۳۹۹). تلفیق نظریه‌های یادگیری و طراحی آموزشی مبتنی بر مهارت. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۴)، ۱۴۲-۱۲۳.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2021). Emotional intelligence and academic achievement. In *Handbook of emotional intelligence*. New York: Guilford Press.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 460-478.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (2020). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2020). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.



Fuller, R., Johnson, M., & Smith, K. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 1-15.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Harlow, S., & Jones, R. (2021). Skill-based education and student well-being. *Journal of Educational Technology*, 42(3), 289-305.

Hattie, J. (2019). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Kessler, R. C., Chiu, W. T., & Demler, O. (2022). The prevalence and correlates of test anxiety in students. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 617-627.

Kumar, R., & Johnson, M. (2022). Competency-based education and academic stress. *Educational Psychology Review*, 34(2), 345-367.

Pintrich, P. R. (2020). The role of self-regulated learning in academic achievement. *Educational Psychologist*, 35(4), 231-246.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (2020). Emotional intelligence and academic stress. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.