

Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 34-48

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received October 14, 2023
Received in revised form
November 20, 2023
Accepted December 07,
2023
Published Online January
05, 2024

Keywords:
Curriculum overload,
Overloaded curriculum,
Primary education
Systematic review

Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education

Farzaneh Askary¹ | Mohammad Javadipour^{2✉} |
Rezvan Hakimzadeh³ | Keyvan Salehi⁴

1. Ph.D. Student of Curriculum, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: farzanehaskary@ut.ac.ir
2. *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: javadipour@ut.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Overloaded curriculum is an emerging and complex phenomenon in the field of curriculum, which is considered a necessity for every educational system. Prevention of this issue requires a comprehensive investigation in terms of dimensions and characteristics; Therefore, the current research was conducted with the aim of identifying the dimensions and features of the Overloaded curriculum in the primary school.

Methods: The approach of qualitative research and its method was a systematic review based on the seven-step strategy of Wright et al (2007). The research community consisted of 71 studies that were collected from valid internal and external databases in the period of (2000-2023) and after quality assessment, 38 articles were selected and analyzed through coding. **Results:** The findings of the research showed that the overloaded curriculum has three dimensions: individual, organizational and educational. The individual dimension, including hoarding of content by subject experts, threatening the physical and mental health of students, job burnout of teachers, creating a dual status for principals and changing the role of teachers and parents; The educational dimension includes the excessive amount of goals, adding new content without reducing the previous content, multiple assignments and activities, time limit and multiple and time-consuming evaluations, and the organizational dimension including hasty decisions without research support, a tool look at the curriculum to achieve political goals and Social was the volume of curriculum documents and numerous plans and programs.

Conclusion: The results showed that the overloaded curriculum is a multidimensional phenomenon, the prevention of which requires attention to curriculum elements, stakeholders, and organizational decisions.

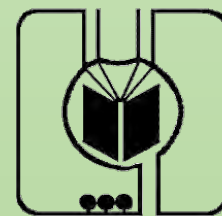
Cite this article: Askari, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Salehi, K. (2024). Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 34-48. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420665.3058>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420665.3058>



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۳۴-۴۸

شاپا (چاپی): ۲۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی متراکم،

تراکم برنامه درسی،

دوره ابتدایی،

مرور نظام‌مند

شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی

فرزانه عسکری^۱ | محمد جوادی پور^۲ | رضوان حکیم‌زاده^۳ | کیوان صالحی^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

farzanehaskary@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

javadipour@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

keyvansalehi@ut.ac.ir

چکیده

هدف: برنامه درسی متراکم، پدیده‌ای نوظهور و پیچیده در حوزه‌ی برنامه درسی است که شناخت آن برای هر نظام آموزشی یک ضرورت محسوب می‌شود. پیشگیری از این مسئله، نیازمند بررسی همه‌جانبه‌ی آن از حیث ابعاد و ویژگی‌ها است؛ بنابراین پژوهش حاضر، با هدف شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی انجام شد.

روش: رویکرد پژوهش کیفی و روش آن مرور نظام‌مند بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای Wright و همکاران (2007) بود. جامعه پژوهش، متشکل از ۷۱ مطالعه بود که در بازه‌ی زمانی (۲۰۲۳-۲۰۰۰) از پایگاه‌های داده داخلی و خارجی معتبر گردآوری شد که پس از ارزیابی کیفیت، ۳۸ مقاله انتخاب گردید و از طریق کدگذاری مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد برنامه درسی متراکم دارای سه بعد فردی، سازمانی و آموزشی است. بعد فردی، شامل احتکار محتوا توسط متخصصان موضوعی، تهدید سلامت جسمی و روحی دانش‌آموز، فرسودگی شغلی معلمان، ایجاد وضعیتی دوگانه برای مدیران و جابه‌جایی نقش معلم والدین؛ بعد آموزشی شامل حجم بیش‌ازحد اهداف، افزودن محتوای جدید بدون کاهش محتوای قبلی، تعدد تکالیف و فعالیت‌ها، محدودیت زمان و ارزشیابی‌های متعدد و زمان‌بر و بعد سازمانی دربرگیرنده‌ی تصمیمات شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی، نگاه ابزاری به برنامه درسی برای تحقق اهداف سیاسی و اجتماعی، حجیم بودن اسناد برنامه درسی و طرح‌ها و برنامه‌های متعدد بود.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که برنامه درسی متراکم پدیده‌ای چندبعدی است که پیشگیری از آن نیازمند توجه به عناصر برنامه درسی، ذی‌نفعان و تصمیمات سازمانی است.

استناد به این مقاله: عسکری، فرزانه، جوادی پور، محمد، حکیم‌زاده، رضوان، و صالحی، کیوان. (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۳۴-۴۸.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420665.3058>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

دانش‌آموزان در مدرسه تنظیم شده، به حدی برسد که اثربخشی آموزش و یادگیری را مختل کند، می‌توان گفت که برنامه درسی بیش‌ازحد بارگذاری و یا متراکم شده است (Israel & Israel, 2019).

تاکنون، اصطلاحات متعددی برای توصیف این پدیده به کار برده شده است که شامل برنامه درسی متراکم^۱، احتکار برنامه‌ها^۲، پیچیدگی^۳، متورم شدن^۴، توده‌شدن^۵، شلوغی^۶ و گسترش^۷ برنامه درسی است (Kelley et al., 2023). Fullan (2001) برنامه درسی متراکم را این‌گونه تعریف کرده است: «جریان مستمر تغییرات برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده مانند ابتکارات متعدد و سیاست‌های بی‌شمار در مدارس که به‌طور هم‌زمان به آن‌ها پرداخته می‌شود». این تعریف نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری در مورد این‌که چه چیزی و چرا در برنامه درسی باید اولویت‌بندی شود و چه چیزی و چرا باید کنار گذاشته شود، بسیار حائز اهمیت است (Kuiper et al., 2013). اهمیت این مسئله به حدی است که Campbell (2014) معتقد است وقتی برنامه درسی دچار تراکم می‌شود، آموزش اولین قربانی است؛ زیرا این مسئله کل فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تراکم برنامه درسی نه‌تنها بر معلمان (که آن را شدیدتر احساس می‌کنند) بلکه بر دانش‌آموزانی که تحت آموزش آن‌ها هستند نیز تأثیر می‌گذارد. این موضوع همچنین مشکلاتی را برای مدیران، والدین، برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران نیز ایجاد می‌کند. به عبارتی همه اسیران زمان هستند و زمان‌بندی رسمی معمولاً پاسخگوی تغییرات ایجادشده در برنامه درسی نیست. بانک جهانی نیز این مسئله را به‌عنوان یک بیماری مزمن معرفی کرده است. این مؤسسه در گزارش خود در سال ۲۰۰۵ اعلام کرد بخش زیادی از نظام‌های آموزشی اروپای شرقی و آسیای مرکزی درگیر بیماری تراکم برنامه درسی شده‌اند و نیاز به درمان برنامه‌های خود دارند (Abu-Ghaida et al., 2005). در سال‌های اخیر، مسئله‌ی تراکم برنامه درسی، به دغدغه‌ای جهانی تبدیل شده است. علاوه بر گزارش بانک

تحولات و پیشرفت‌های روزافزون علوم و فنون در حوزه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، برنامه‌های درسی را به‌گونه‌ای تحت‌الشعاع قرار داده که در مواجهه با چالش‌های پیچیده و نوظهور، فصل تازه‌ای در قلمرو برنامه درسی باز شده است. در طول دو دهه‌ی گذشته، بسیاری از کشورها در پاسخ به مطالبات جدید از مدارس، به بازنگری و سازمان‌دهی مجدد برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند (OECD, 2020). آن‌گونه که Fullan (2001) می‌گوید: «برای موفقیت در دنیایی که به‌سرعت در حال پیچیده‌تر شدن است، ضروری است که برنامه‌های درسی تغییر کنند».

همان‌طور که علم تکامل می‌یابد و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، برنامه‌ریزان درسی بیش‌تر تمایل پیدا می‌کنند که محتوای جدیدتری را به برنامه‌های درسی موجود اضافه کنند؛ که غالباً ممکن است برنامه‌های درسی از قبل موجود که منسوخ شده‌اند یا دیگر مرتبط نیستند، بررسی نشوند و منجر به ارائه دروس بیش‌ازحد و پر شدن زمان برنامه‌ها شود (Romanelli, 2020).

این تلاش برای همسو نگه‌داشتن برنامه‌های درسی با پیشرفت‌های علمی و نیازهای در حال ظهور اقتصادی و اجتماعی، می‌تواند به وضعیتی منجر شود که برنامه درسی دچار بار بیش‌ازحد شود. هر چه سیاست‌گذاران بیش‌تر تلاش کنند تا خواسته‌های ذی‌نفعان مختلف را برآورده سازند، خطر ایجاد فشار بیش‌ازحد بر برنامه درسی نیز بیش‌تر می‌شود، به‌ویژه اگر در مرحله طراحی برنامه درسی توجه کافی به اولویت‌بندی و حذف موارد غیرضروری نشود. Fullan (2001) معتقد است که چالش اصلی مدارس، دیگر فقدان نوآوری یا اصلاحات نیست، بلکه آراسته شدن بیش‌ازحد با پروژه‌های بی‌ارتباط، اپیزودیک و سطحی است. این تقاضاها با زمان، مهارت و انرژی معلمان ناهم‌سو است و به آنچه در ادبیات برنامه درسی به‌عنوان بار بیش‌ازحد یا تراکم^۱ اشاره شده، منجر می‌شود. به‌عبارت‌دیگر وقتی برنامه‌ای که برای یادگیری

5. bloat
6. drift
7. overcrowding
8. expansion

1. overload
2. overloaded curriculum
3. curricular hoarding
4. complexity

کووید ۱۹، نیز حجمی از کلیپ‌های درسی و فعالیت‌ها و تکالیف مجازی به برنامه درسی افزوده شد، بدون این‌که تغییراتی در محتوای قبلی انجام گیرد. سند برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱) نیز پس از گذشت بیش از ده سال نیاز به بازنگری دارد. لذا با توجه به ناشناخته بودن موضوع و اهمیت آن برای سیاست‌گذاری و خلأ پژوهش داخلی در این زمینه، در پژوهش حاضر سعی شده است ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی شناسایی گردد تا از وقوع آن در بازنگری‌های آینده‌ی برنامه درسی دوره ابتدایی پیشگیری شود. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤال ذیل است:

برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی چه ابعاد و ویژگی‌هایی دارد؟

روش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نوع کاربردی بود که با روش اسنادی و از طریق مرور منظم مطالعات دیگر انجام شده است. مرور نظام‌مند یا سیستماتیک که آن را «تحقیق ثانویه» یا «تحقیق در مورد تحقیق» نیز می‌نامند، به این دلیل حائز اهمیت است که تحقیقات جدید فقط در صورتی باید انجام شوند که تحقیقات موجود را تکرار نکنند؛ بنابراین، مرور نظام‌مند انجام می‌شود تا مطالعات گذشته و جاری شناسایی گردد (Higgins et al., 2022). راهبرد مورد استفاده در پژوهش حاضر، روش پیشنهادی Wright و همکاران (2007) بود که دارای هفت مرحله است. در مرحله‌ی نخست، پژوهشگران اقدام به تنظیم سؤالات پژوهش کردند، سپس در مرحله‌ی دوم، پروتکل انجام کار را تعیین کردند و در مرحله‌ی سوم، به جست‌وجوی کلیدواژه‌ها از پایگاه‌های داده تعیین‌شده در پروتکل پرداختند. جدول ۱ مراحل اول تا سوم را نشان می‌دهد.

جهانی، یونسکو در سال ۲۰۰۲، اتحادیه اروپا در سال ۲۰۱۴ و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۲۰۲۰ نیز گزارش‌هایی در سطح بین‌المللی ارائه کرده‌اند. این گزارش‌ها بیش‌تر برنامه درسی دوره ابتدایی کشورها را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ زیرا سیاستمداران، آموزش در دوران کودکی را به‌عنوان یک راه‌حل جهانی برای تقریباً هر موضوعی پیشنهاد می‌کنند و معتقدند آموزش مناسب در این دوره، آینده خوبی را برای جامعه رقم می‌زند (Wang & Kokotsaki, 2018).

برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی توسط برخی کشورها شناسایی و گزارش شده است. به‌عنوان مثال، نتایج پژوهش Alexander and Flutter (2009) نشان داد برنامه درسی دوره ابتدایی انگلیس شلوغ و غیرقابل مدیریت است و دلیل آن این است که معلمان بر روی دروسی مانند انگلیسی، ریاضیات و علوم تمرکز کرده‌اند و بقیه‌ی دروس به دلیل زمان کم فشرده شده‌اند. در ایرلند نیز گزارش شد که تغییرات جدید در برنامه درسی دوره ابتدایی باعث ایجاد تراکم شده و معلمان را به شدت تحت فشار قرار داده است (NCCA, 2010).

آنچه مسلم است تراکم برنامه درسی در عصر حاضر به یک چالش پیچیده و چندبعدی (Eduwem & Ezeonwumelu, 2020) تبدیل شده که برای پرداختن به آن، ضروری است که ابتدا ابعاد و ویژگی‌های آن روشن گردد، زیرا این نخستین مرحله به‌منظور پیشگیری یا حل مسئله است (Kelley et al., 2023).

علائم برنامه‌ی درسی متراکم در برنامه درسی کشور ما نیز قابل مشاهده است. آن‌چنان‌که طلایی (۱۳۹۸) این مسئله را مطرح می‌کند که حجم محتوای درسی در طول زمان‌های گذشته زیاد شده است و برنامه درسی ایران، نیاز به هرس و چالاک شدن دارد. همچنین هر ساله طرح‌ها و برنامه‌های بیش‌تری به برنامه‌های مدارس کشور اضافه می‌گردد، بدون این‌که تغییراتی در زمان آموزش انجام شود. پس از همه‌گیری

جدول ۱.

مراحل اول تا سوم مرور سیستماتیک

مرحله اول	چه چیزی؟ چه کسی؟ چه نتایجی؟ چه مدت زمانی؟ چگونه؟	(سؤال مورد مطالعه) (جامعه مورد مطالعه) (یافته‌های به دست آمده) (محدودیت زمانی) (روش گردآوری)	ویژگی‌ها و ابعاد برنامه درسی متراکم چیست؟ بررسی چندین پایگاه داده و موتور جست‌وجو مقالاتی با یافته‌های مرتبط با موضوع بازه‌ی زمانی سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ و ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۲ تعیین ملاک‌های مشخص برای ورود و خروج مقالات
مرحله دوم	ملاک ورود ملاک خروج	 (Single abstract)	مقالات علمی منتشر شده در مجلات معتبر، کتاب‌های چاپی و آنلاین، گزارش‌های ملی و بین‌المللی رسمی و مقالات سفید (White paper) معتبر از صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه درسی که مرتبط با هدف پژوهش بودند، دسترسی کامل به متن آن‌ها وجود داشت، در بازه‌ی زمانی موردنظر بودند و دوره ابتدایی را بررسی کرده بودند، وارد فرایند پژوهش شدند. منابعی که در کنفرانس‌ها، همایش‌ها، روزنامه‌ها و مجلات فاقد اعتبار منتشر شده بودند، اطلاعات کافی مرتبط با هدف پژوهش نداشتند، فاقد دسترسی کامل بودند، به صورت چکیده مفصل از مقاله (Single abstract) چاپ شده بودند، در بازه‌ی زمانی موردنظر نبودند و مربوط به آموزش عالی و دوره متوسطه بودند، از فرایند پژوهش خارج شدند.
مرحله سوم	پایگاه‌های داده خارجی کلیدواژه‌های جست‌وجو پایگاه‌های داده داخلی کلیدواژه‌های جست‌وجو	Sage, WOS, Eric, Scopus, Taylor & Francis, Emerald, Science Direct, Springer, Elsevier, ProQuest, PubMed Overloaded curriculum, Curriculum overload, Content overload, Perceived overload, Crowded curriculum, Curriculum imbalance, Curriculum overwhelmed, Curriculum expansion, Curriculum pruning, knowledge overload, heavy loaded curriculum, busy curriculum, curricular hoarding, streamline curriculum, curricular squeeze پرتال جامع علوم انسانی، بانک اطلاعات نشریات ایران (مگیران)، پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی برنامه درسی متراکم، تراکم برنامه درسی، تراکم محتوا، شلوغی برنامه درسی، عدم تعادل برنامه درسی، گسترش برنامه درسی، هرس برنامه درسی، حجم برنامه درسی	

برای بررسی انتخاب گردید. به منظور کاهش خطا و سوگیری، تمامی مراحل توسط دو پژوهشگر مستقل به‌طور هم‌زمان انجام و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردید و موارد اختلاف‌نظر توسط پژوهشگر سوم داوری شد. در جدول ۲ منابع منتخب نشان داده شده است.

در مرحله چهارم (استخراج داده‌ها)، کل مقالات به دست آمده با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود، ۷۱ مقاله بود که پس از خروج منابع فاقد ملاک‌های موردنظر، ۴۳ منبع برای بررسی در نظر گرفته شد. برای بالا بردن اعتبار پژوهش، در مرحله‌ی پنجم (ارزیابی کیفیت)، از چک‌لیست ارزیابی Wright و همکاران (2007) استفاده شد که در نهایت ۳۸ مقاله

جدول ۲.

منابع منتخب در فرایند جست‌وجو

کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع	کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع
۱	Gregorio & Tawil	2002	گزارش یونسکو از کشورهای شرق آسیا	۲۰	Hurst	2015	مقاله - استرالیا
۲	Pillai	2003	گزارش یونسکو از نیجریه	۲۱	ACARA	2015	گزارش ملی - استرالیا
۳	Alister et al	2004	مقاله - نیوزیلند	۲۲	Igbokwe	2015	مقاله - نیجریه
۴	Abu-Ghaida et al	2005	گزارش بانک جهانی	۲۳	Morgan & Craith	2015	مقاله - ایرلند
۵	Mac Phail & Halbert	2005	مقاله - ایرلند	۲۴	Majoni	2017	مقاله - زیمباوه
۶	Angus & Olney	2007	کتاب - استرالیا	۲۵	Wang & Kokotsaki	2018	مقاله - چین
۷	Rose	2008	گزارش ملی انگلیس	۲۶	OECD	2019	گزارش بین‌المللی به سفارش هلند
۸	Motshekga	2009	گزارش ملی آفریقای جنوبی	۲۷	Buntting	2019	مقاله - نیوزیلند
۹	Alexander & Flutter	2009	گزارش ملی ۱ و ۲ دانشگاه کمبریج (انگلیس)	۲۸	Israel & Israel	2019	مقاله - نیجریه
۱۰	Gallagher	2009	گزارش ملی ایرلند	۲۹	OECD	2020	گزارش بین‌المللی
۱۱	NCCA	2010	گزارش ملی ایرلند	۳۰	Eduwem & Ezeonwumelu	2020	مقاله - نیجریه
۱۲	Kuiper et al	2013	مقاله - هلند	۳۱	Romanelli	2020	مقاله - کشور آمریکا
۱۳	Kilkelly	2013	پایان‌نامه - ایرلند	۳۲	Taylor	2020	مقاله - کشور آمریکا
۱۴	Awofala & Sopekan	2013	مقاله - نیجریه	۳۳	Rasmussen et al	2021	مقاله - دانمارک
۱۵	APPA	2014	گزارش ملی استرالیا	۳۴	Mbale & Hara	2022	مقاله - مالاوی
۱۶	Usher & Anderton	2014	مقاله - استرالیا (کوئینزلند)	۳۵	Kelley et al	2023	مقاله - کشور آمریکا
۱۷	European Commission	2014	گزارش اتحادیه اروپا	۳۶	Chen et al	2023	مقاله - کشور آمریکا
۱۸	Baham	2014	پایان‌نامه - کشور آمریکا	۳۷	طلایی	۱۳۹۸	مقاله - ایران
۱۹	Peko et al	2014	مقاله - کرواسی	۳۸	طلایی	۱۴۰۰	مقاله - ایران

شناسایی و ترکیب شد و پس از استخراج زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها، ابعاد برنامه درسی متراکم مشخص گردید. این ابعاد شامل بعد فردی، بعد آموزشی و بعد سازمانی است که در جدول ۳ تا ۵ نشان داده شده است.

یافته‌ها

در این بخش که شامل گام‌های ششم و هفتم است، ابتدا کدگذاری باز انجام گردید و سپس از طریق تحلیل کیفی و کدگذاری مجدد، موارد همپوشانی و قرابت معنایی کدهای باز

جدول ۳.

ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در بعد فردی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
احتکار محتوا توسط متخصصان موضوعی	نگرانی از رقیق شدن برنامه درسی عدم توافق بین متخصصان موضوعی وابستگی عاطفی و احساس مالکیت بر درس‌ها	اختلاف نظر بین متخصصان درسی در حفظ موارد موجود و گسترش آن و اضافه کردن موارد جدید؛ نگرانی از کم‌توجهی به برخی دیسیپلین‌ها؛ عدم توجه به اولویت‌های درسی به دلیل نگاه تعصب‌گونه به دیسیپلین‌ها؛ عدم پذیرفتن اضافی و بی‌کاربرد بودن برخی مطالب در سرفصل‌ها؛ درک و تجربه‌ی ناکافی برخی متخصصان موضوعی از میزان یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی؛ تعصب متخصصان موضوعی بر قلمرو درسی خود	۹-۱۰ ۱۵-۳۸
تهدید سلامت روحی و جسمی	خستگی ذهنی و جسمی در اثر یادگیری مطالب تکراری نگرش منفی به مدرسه	خستگی به دلیل یکنواختی و در معرض دروس حجیم و تکراری قرار گرفتن؛ محدودیت زمان برای فعالیت‌های فیزیکی دانش‌آموزان و تأثیر روی سلامت و تندرستی؛ تضییع حق شادی و نشاط دانش‌آموزان با پر کردن زمان آن‌ها با محتواهای تکراری و بی‌کاربرد؛ تحت تأثیر قرار گرفتن دانش‌آموزان محروم از نظر اقتصادی، دارای اختلالات یادگیری، بیش‌فعالی، بی‌انگیزه یا کم‌انگیزه؛ تحت‌الشعاع قرار گرفتن تفاوت‌های فردی و مهارت‌های تفکر و خلاقیت	۹-۱۳ ۱۹-۲۱ ۲۹-۳۰ ۳۵-۳۷
فرسودگی شغلی معلمان	تراکم کاری معلمان فرسودگی شغلی و ترک شغل محدود شدن عاملیت معلمان	استرس معلمان برای اتمام محتوا و مقابله با محدودیت زمان؛ تحت تأثیر قرار گرفتن سلامت معلمان در اثر افزایش بارکاری؛ انتقال بخش از وظایف شغلی به ساعات خارج از زمان کاری؛ زمان ناکافی برای مستندسازی فعالیت‌های مدرسه؛ مواجهه با تقاضاهای روزافزون برای تغییر شیوه‌های تدریس و سازگاری با برنامه‌ها و طرح‌های جدید؛ گذراندن ساعات بیش‌تری در مدرسه؛ افزایش سرعت تدریس و تبدیل معلمان به افرادی عجول؛ خستگی، فرسودگی و دل‌زدگی از شغل معلمی؛ از بین رفتن استقلال معلمان در انتخاب شیوه‌های نوین تدریس؛ نگرانی از سرزنش والدین؛ درک ناکافی از برنامه درسی	۳-۸ ۱۳-۱۹ ۲۱-۲۴ ۲۹-۳۲ ۳۸
ایجاد وضعیتی دوگانه برای مدیران	درگیر شدن در شرایط دشوار حمایت از معلمان یا پشتیبانی از برنامه درسی	توقعات بیش از ظرفیت کلاس از معلمان؛ فشار بر معلمان برای اجرای بدون کم‌وکاست برنامه‌ها و طرح‌ها؛ عدم همکاری با معلمان در مستندسازی؛ فراهم کردن منابع و امکانات فناورانه با هدف استفاده بهینه از زمان	۱۲-۱۵ ۱۶-۲۸ ۲۹-۳۳
جابه‌جایی نقش معلم و والدین	واگذاری بخشی از وظایف معلم به والدین	تأکید بر دروس با اولویت بالا مانند ریاضی و فشار بر معلمان برای اختصاص زمان بیش‌تر به این دروس؛ محول کردن دروس ناتمام به‌عنوان تکلیف خانه و نهادن بار مدرسه بر دوش والدین؛ مجبور شدن به ثبت‌نام در آموزشگاه‌های خصوصی و به‌کارگیری معلمان خصوصی به‌منظور جبران یادگیری سطحی	۱۲-۱۶ ۳۳

جدول ۴.

ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در بعد آموزشی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
حجم بیش‌ازحد اهداف	تحمیل اهداف دوره متوسطه بر ابتدایی عدم تناسب اهداف با ظرفیت مدارس اهداف بیش‌ازحد بلندپروازانه	فاصله گرفتن برنامه درسی از اهداف؛ ارتباط عملکرد دانش‌آموزان با سطح اهداف، فراتر رفتن دانش و معرفت بشری از ظرفیت مدارس؛ شکست در آموزش «پایه‌ها» به دلیل تقاضاهای زیاد و متنوع از برنامه درسی؛ ایده‌های بزرگ و کلیدی؛ فشار گروه‌های ذی‌نفوذ و بازار کار بر دوره متوسطه و تحمیل شدن	۱-۲ ۱۰-۱۷ ۲۲-۲۴ ۲۶-۲۸

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
افزودن محتوای جدید بدون کاهش محتوای قبلی	در نظر نگرفتن وسعت و تعادل در موضوعات درسی عدم حذف محتوای منسوخ‌شده همپوشانی و تکراری بودن محتوا	بار اهداف دوره متوسطه بر دوره ابتدایی؛ لزوم تعادل مناسب میان سه هدف توسعه دانش، آمادگی برای جامعه و توسعه شخصی؛ نیاز به ترویج نگاه کل‌نگر به علم؛ پاسخگویی به طیف وسیعی از نیازها؛ مطالبات جامعه جهانی	۳۴-۳۰
تعدد تکالیف و فعالیت‌ها	آموزش‌های مجازی حجم تکالیف خانه	اختصاص محتوای زیاد در زمانی کم؛ زیادشدن فهرست درس‌ها در برنامه درسی در سال‌های اخیر؛ تعداد صفحات کتاب درسی؛ توجه نامتعادل به حوزه‌های محتوایی؛ عدم اولویت‌بندی متناسب موضوعات درسی؛ مطالب تکراری و دوباره‌کاری؛ ارتباط ناکافی افقی و عمودی بین موضوعات؛ به حاشیه رفتن دروسی مانند هنر و ورزش؛ افزودن محتوای جدید بدون در نظر گرفتن زمان و کاهش یا حذف محتوای قدیمی و منسوخ‌شده؛ عدم حذف مطالب بدون کاربرد؛ لزوم اجرای پابلوت محتواهای جدید و ارزیابی و بازنگری مجدد آن؛ رقابت محتواهای مهم بر سر فضا با یکدیگر و رقابت با محتواهای کم‌اهمیت‌تر؛ کاهش تعداد حوزه‌های یادگیری؛ بی‌توجهی به رویکردهای بین‌درسی و تلفیق و مهارت‌های بین درسی؛ عدم تعادل ناشی از گسترش محتوا؛ پیشگیری با تعیین وسعت و عمق؛ تأکید بر آموزش زبان‌های دیگر بدون در نظر گرفتن زمان و امکانات	۱۸-۹ ۳۰-۲۲ ۳۳-۳۲ ۳۶
محدودیت زمان	تأخیر زمانی عدم تناسب محتوا با زمان	تناسب نداشتن جداول زمانی با محتوای دروس؛ کمبود زمان و محدودیت برای افزایش زمان؛ عقب ماندن برنامه‌های درسی از مسائل روز دنیا به دلیل تأخیر در گنجاندن محتواهای جدید؛ تخصیص زمان کم به برخی سرفصل‌ها و بالعکس؛ گسترش ساعات روزانه حضور در مدرسه؛ شکاف تاریخی زمانی میان دروس پایه و بقیه‌ی دروس؛ رقابت موضوعات با اولویت زیاد و کم برای زمان	۴-۱ ۶-۵ ۱۱-۸ ۱۵-۱۳ ۲۴-۱۶ ۲۷
ارزشیابی‌های متعدد و زمان‌بر	ارزشیابی‌های سنتی و غیرضروری ارزشیابی‌های ملی و بین‌المللی	عدم شفاف‌سازی الزامات ارزشیابی؛ فشار ناشی از رقابت‌های ملی و بین‌المللی بر معلمان و برنامه‌ریزان درسی؛ عدم به‌کارگیری روش‌های نوین مانند مشاهده و خودارزیابی و تخصیص زمان به آزمون‌های رقابتی منسوخ‌شده؛ لزوم ساده‌سازی مستندات ارزشیابی به‌صورت چک‌لیست‌ها؛ نفوذ زمان ارزشیابی به زمان تدریس؛ لزوم تعادل بین ارزشیابی و تدریس	۶-۲ ۲۷-۲۰ ۲۸

جدول ۵.

ویژگی‌های برنامه درسی مترکم در بعد سازمانی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
تصمیمات شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی	مسئولان جدید و ابتکارات جدید تصمیمات مربوط به محتوا و توزیع زمان	تصمیم‌گیری بدون پشتوانه پژوهشی قوی در مورد تعداد روزها، ساعات مدرسه و روزهای تعطیل؛ ابتکارات غیرواقعی از نظر زمان؛ ابتکارات و نوآوری‌های شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی؛ تصمیمات فردی برخی از مقامات ارشد آموزش و پرورش؛ لزوم تجویز حداقلی	۱۲-۶ ۱۷-۱۶ ۳۸-۱۹

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
نگاه ابزاری به برنامه درسی برای تحقق اهداف سیاسی و اجتماعی	بازنگری و اصلاحات مکرر ناشی از انتظارات گروه‌های متعدد فشار گروه‌های ذی‌نفع و ذی‌نفع تقاضاهای گروه‌های سیاسی و مذهبی؛ تقاضاهای فعالان محیط‌زیست؛ لابی‌گری‌های متخصصان برنامه درسی سنت‌گرا و متخصصان موضوعی	اجتناب گروه طراحی برنامه درسی از اولویت‌بندی دروس به دلیل نگرانی از عدم حمایت گروه‌های ذی‌نفع؛ تقاضاهای مربوط به تغییرات اقتصادی توسط کارشناسان اقتصادی و فعالان حوزه بازار؛ تقاضاهای اجتماعی جامعه‌شناسان؛ تقاضاهای گروه‌های سیاسی و مذهبی؛ تقاضاهای فعالان محیط‌زیست؛ لابی‌گری‌های متخصصان برنامه درسی سنت‌گرا و متخصصان موضوعی	۵-۱ ۷-۶ ۱۱-۱۰ ۱۷-۱۳ ۲۴
حجیم بودن اسناد برنامه درسی	تعدد اسناد برنامه درسی عدم ساده‌سازی زبان برنامه درسی	تعداد صفحات برنامه درسی؛ تعدیل اندازه‌ی برنامه درسی؛ بلندپروازی‌های بیش‌ازحد و غیرواقع‌بینانه در طراحی؛ طراحی اسناد با ادبیات پیچیده و اصطلاحات ناآشنا برای معلمان و لزوم طراحی برنامه درسی به زبان ساده و قابل‌فهم؛ فقدان چارچوب اولیه و قطعی برای کل برنامه درسی	۸-۳ ۱۵-۱۴ ۲۷
طرح‌ها و برنامه‌های متعدد	در نظر نگرفتن زمان کافی برای اجرای طرح‌ها و برنامه‌ها عدم اجرای آزمایشی طرح‌ها و برنامه‌ها	تعیین زمان دقیق طرح‌ها و برنامه‌ها بدون ایجاد خلل در روند تدریس معلمان؛ لزوم اجرای آزمایشی و اولیه طرح‌ها و برنامه‌ها در تعدادی از مدارس و بررسی بازخورد عوامل مدرسه؛ تعیین فاصله زمانی مناسب بین طرح‌ها و برنامه‌ها با ظرفیت تدریس معلمان؛ ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان و منابع موردنیاز	۱۰-۶ ۱۸-۱۶

بحث و نتیجه‌گیری

که در آن احتکارکنندگان بیش‌ازحد اقلامی را ذخیره می‌کنند که احساس می‌کنند ممکن است در آینده موردنیاز باشد یا ارزش عاطفی برای آن‌ها دارد و معمولاً دیگران آن‌ها را بی‌ارزش می‌دانند (APA, 2013). اگر گروه طراحی برنامه درسی در جلوگیری از احتکار درسی هوشیار نباشد، انباشته شدن موضوعاتی که ممکن است منسوخ یا غیرضروری باشند، منجر به تراکم برنامه درسی می‌شود و زمان تفکر و امکان یادگیری عمیق را از دانش‌آموزان می‌گیرد. نتایج پژوهش Bray (2011) مؤید این مطلب است که حجم زیاد مطالب در مدت‌زمان محدود، منجر به عادات مطالعه‌ی ضعیف در دانش‌آموزان می‌شود و به‌جای درک عمیق، به یادگیری از طریق حفظ کردن و یادگیری طوطی‌وار می‌انجامد.

نخستین افرادی که تراکم برنامه درسی را ادراک و گزارش می‌کنند، معلمان هستند. در این راستا، Kelley و همکاران (2023) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تراکم برنامه درسی بیش‌ترین تأثیر را بر معلمان می‌گذارد؛ زیرا امروزه معلمان با توقعات بی‌شماری روبه‌رو هستند و هر سال از آنان خواسته می‌شود تا کارهای بیش‌تری انجام دهند. در اغلب

در پژوهش حاضر سعی شد یکی از چالش‌های عصر حاضر در حوزه‌ی برنامه درسی به نام برنامه درسی متراکم موردبررسی قرار گیرد و از طریق مرور سیستماتیک، ابعاد و ویژگی‌های آن روشن گردد.

یکی از ابعاد به‌دست‌آمده، بعد فردی بود که اشاره به ذی‌نفعان برنامه درسی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد متخصصان موضوعی، در ایجاد تراکم برنامه درسی نقشی غیرقابل‌انکار دارند؛ زیرا اغلب، احساس «مالکیت بر درس‌ها» دارند و زمانی که در گروه طراحی به‌منظور تألیف محتوا شرکت می‌کنند، وابستگی عاطفی یا تعصب به موضوعات یا محتوا نشان می‌دهند که مانعی برای حذف یا کاهش مطالب اضافی است. این یافته با نتایج پژوهش Alexander and Flutter (2009)، Gallagher (2009)، APPA (2014) و طلایی (۱۴۰۰) همسو است. برخی از صاحب‌نظران، اصطلاح احتکار را برای این پدیده به کار برده‌اند (Romanelli, 2020). انجمن روانشناسی آمریکا، احتکار را اختلالی تعریف می‌کند

بعد دیگر، بعد آموزشی است. این بعد، ارتباط برنامه درسی متراکم با عناصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، زمان و ارزشیابی را نشان می‌دهد. تعیین اهداف در برنامه درسی نیازمند تعادلی همه‌جانبه است که در آن همه‌ی ذی‌نفعان در نظر گرفته شوند. یک برنامه درسی بدون اهداف بلندپروازانه، می‌تواند منجر به عدم مشارکت دانش‌آموزان با عملکرد بالا شود و اگر بیش‌ازحد بلندپروازانه باشد، می‌تواند موجب عدم پیشرفت دانش‌آموزان با عملکرد پایین شود. همچنین قبل از تعیین اهداف در برنامه درسی، باید ظرفیت ملی، محلی و حتی مدرسه‌ای در نظر گرفته شود تا اهداف با منابع و ظرفیت مدارس مطابقت داشته باشند. در جهت تبیین این یافته مطابق با نتایج پژوهش Gregorio and Tawil (2002) و طلایی (۱۴۰۰) می‌توان این مطلب را مطرح کرد که باید تعداد اهداف قصد شده برای هر پایه تحصیلی، دارای تعادل باشد تا منجر به افزایش بیش‌ازحد محتوا نشود.

دستیابی به تعادل مناسب بین وسعت و عمق در محتوای برنامه درسی نیز همچنان یک مسئله حل‌نشده دائمی است که پیامدهای مستقیمی بر یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد. اغلب اوقات، پوشش دادن وسعت محتوا بر یادگیری عمیق اولویت پیدا می‌کند، که منجر به «یادگیری بیش‌تر» به جای «یادگیری عمیق‌تر» می‌شود؛ زیرا داشتن موضوعات کم‌تری که باید با عمق بیش‌تری در برنامه درسی پوشش داده شود، اغلب نگرانی‌هایی را در مورد کاهش استانداردهای پیشرفت دانش‌آموزان در بین منتقدان برنامه درسی ایجاد می‌کند. با این حال، نتایج تحقیق Alexander and Flutter (2009) و OECD (2020) نشان می‌دهد که مطالعه‌ی موضوعات کم‌تر با عمق بیش‌تر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک غنی‌تر و تفکر بالاتری را توسعه دهند که نه تنها پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد، بلکه به رضایت و دید مثبت به مدرسه نیز می‌انجامد.

تکراری بودن محتوا در دروس یا پایه‌ها نیز می‌تواند برای یادگیری دانش‌آموزان آسیب‌زا باشد، زیرا زمانی که باید صرف تعمیق یادگیری یا کشف شایستگی‌های جدید شود، برای

نظام‌های آموزشی که دچار تراکم برنامه درسی می‌باشند، معلمان ممکن است برای برآورده کردن انتظارات از وقت خود در خارج از ساعات کاری نیز استفاده کنند (در کشورهایی مانند کره جنوبی و ژاپن غیرمعمول نیست)، که این حجم کار غیرقابل تحمل با فرسودگی شغلی و به تبع آن ترک شغل در ارتباط است. تحقیقات نشان می‌دهد نرخ ترک شغل در سال‌های اولیه معلمی در سراسر جهان بالاست (بابایی، ۱۴۰۲). در این زمینه، نتایج پژوهش Sims and Jerrim (2020) نشان می‌دهد که تقریباً نیمی از نومعلم‌ان در ایالات متحده در فاصله‌ی سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۰، حرفه‌ی خود را ترک کرده‌اند و تراکم برنامه درسی را به‌عنوان یکی از علل نارضایتی خود مطرح کرده‌اند.

برنامه درسی متراکم، همچنین می‌تواند مدیران را با مشکل مواجه کند. مدیران باید در حوزه‌ی مسئولیت خود برنامه درسی را اجرا کنند و درعین حال از معلمان در اتخاذ شیوه‌های جدید و نوآورانه‌ی تدریس حمایت کنند. این وضعیت دوگانه در زمانی که برنامه درسی دچار تراکم است، برای آن‌ها چالش‌برانگیز است. این یافته با نتایج پژوهش Campbell (2014) همسو است. گاهی نیز تصمیمات مدیران موجب تشدید تراکم برنامه درسی می‌شود. Baham (2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فشارهایی که بر مدیران برای بهبود شرایط آموزشی وارد می‌شود، منجر به اتخاذ ابتکارات متعددی می‌شود که ممکن است برای پیشرفت مدرسه ضروری نباشد و تراکم را افزایش دهد.

برنامه درسی متراکم برای والدین نیز می‌تواند دردسرساز شود. تدریس محتوای زیاد بدون ایجاد یادگیری عمیق، در برخی موارد آن‌ها را به استفاده از معلمان خصوصی ترغیب می‌کند که به‌عنوان آموزش در سایه نیز شناخته می‌شود (Bray, 2011) و می‌تواند هزینه‌های مالی زیادی را بر خانواده‌ها تحمیل کند که این یافته با نتایج پژوهش Kuiper و همکاران (2013)، Usher and Anderton (2014) و Rasmussen و همکاران (2021) همسو است.

عنصر زمان در برنامه درسی متراکم از دو منظر قابل بررسی است. یکی عدم تناسب محتوا با زمان و دیگری مسئله‌ی میزان جاری بودن، مرتبط بودن و کاربردی بودن محتوا در زمان حاضر است که در ترمینولوژی برنامه درسی، به آن «اعتبار» اطلاق می‌شود. وقتی محتوای برنامه درسی معتبر باشد، دانش‌آموزان درگیر تجربیاتی می‌شوند که مرتبط با نیازهایشان در محیط واقعی زندگی است و آن‌ها را برای یادگیری مادام‌العمر آماده می‌کند. این اصل در طراحی برنامه درسی برای به حداقل رساندن تأخیر زمانی و مرتبط ماندن با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه از اهمیت حیاتی برخوردار است. تأخیر زمانی، به معنای عقب ماندن تغییرات در حوزه‌ی آموزش، از تغییرات جدید در حوزه‌ی اجتماعی، اقتصادی و فردی است. نتایج پژوهش Voogt و همکاران (2017) در این زمینه نشان می‌دهد تأخیر زمانی یک چالش همیشگی در اصلاحات برنامه درسی است.

ارزشیابی نیز عنصری است که در ایجاد یا پیشگیری از تراکم برنامه درسی نقشی حائز اهمیت دارد. بسیاری از دولت‌ها رتبه کشور خود را در آزمون‌های بین‌المللی به ضعف و قوت برنامه‌های خود تعبیر می‌کنند. برخی کشورها مانند نروژ نسبت به نتایج این آزمون‌ها آن‌قدر حساس هستند که نمرات پایین‌تر از حد استاندارد دانش‌آموزان، به عزل وزیر آموزش این کشور منجر می‌گردد (ضیاء‌نژاد شیرازی و همکاران، ۱۴۰۱). لذا این ارزیابی‌های سرنوشت‌ساز و یا آزمون‌های مدارس خاص، نقش مهمی در تعیین اولویت‌ها در مدارس ایفا می‌کنند. معلمان ممکن است برای موضوعات درسی که در این آزمون‌ها استفاده می‌شوند، از رویکرد «تدریس برای آزمون» استفاده کنند (Schunk & DiBenedetto, 2016) که به‌موجب آن به‌طور نامتناسبی به موضوعاتی که مورد آزمون قرار می‌گیرند، توجه بیشتری نشان دهند و ناخواسته خطر ایجاد تراکم برنامه درسی را افزایش دهند. این یافته با نتایج پژوهش Angus and Olney (2007) و Hurst (2015) و Bunting (2019) همسو است.

تکرار همان محتوا هدر می‌رود. در تعیین محتوا باید بین تکرارهای غیرضروری و تأمل هدفمند تمایز قائل شد. هنگام معرفی محتوای جدید در برنامه درسی، باید توجه زیادی به مرحله‌بندی یا ترتیب موضوعات جدید با در نظر گرفتن استرس دانش‌آموزان (مثلاً احساس غرق شدن در بسیاری از مطالبی که برای آن‌ها بسیار دشوار است) یا خستگی (مثلاً تکرار مطالبی که قبلاً یاد گرفته‌اند) معطوف شود. این موضوع به مسئله‌ی انسجام در طراحی برنامه درسی مربوط است. دانش‌آموزان زمانی به‌طور مؤثر یاد می‌گیرند که برنامه درسی دانش، مهارت‌ها و پیشرفت‌های یادگیری قبلی آن‌ها را شناسایی کند. این شناخت در برنامه درسی ماریچی منعکس شده که در برخی نظام‌های آموزشی پیشرو (مانند استونی و ایرلند) برای پیشگیری از تراکم محتوا به کار گرفته می‌شود. این یافته همسو با نتایج پژوهش Pillai (2003)، Motshekga (2009) و Majoni (2017) و Eduwem and Ezeonwumelu (2020) است.

دانش‌آموزان از لحاظ دانش قبلی و سرعت یادگیری با هم متفاوت هستند؛ زمانی که برنامه درسی متراکم است، معلمان ممکن است سعی کنند همه‌چیز را برای همه دانش‌آموزان پوشش دهند؛ بنابراین برخی از دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان با عملکرد پایین، ممکن است از حجم مطالب در هر درس احساس درماندگی کنند و مجبور باشند برای برآورده کردن انتظارات، زمان زیادی را در ساعات خارج از مدرسه صرف کنند و یا معلمان آنچه را که در زمان آموزشی مدرسه پوشش داده نمی‌شود را به‌عنوان تکلیف خارج از مدرسه واگذار کنند. آسیب به سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان ابتدایی از طریق ساعات یادگیری بیش‌ازحد یا تکلیف بیش‌ازحد درسی می‌تواند یادگیری را به‌صورت امری خسته‌کننده درآورد (Peko et al., 2014). در این راستا نتایج پژوهش Marhefka (2011) نشان می‌دهد تکلیف بیش‌ازحد، فعالیت‌های مهم برای رشد و پرورش یک سبک زندگی متعادل برای دانش‌آموزان (مانند معاشرت با دوستان، بازی، ورزش و خواب) را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

برنامه درسی اعلام کرده است (Gregorio & Tawil, 2002). همان‌گونه که Kuiper و همکاران (2013)، اسناد برنامه درسی را شامل دو سطح کلان و خرد می‌دانند که سطح کلان به چارچوب برنامه درسی و سطح خرد به کتاب‌های درسی اشاره دارد.

مسئله‌ی دیگر، اجرای آزمایشی (پایلوت) برنامه‌های درسی است. برخی کشورها مانند استرالیا برای رفع مشکلات برنامه درسی، در اواسط چرخه‌ی اجرای برنامه درسی، بازنگری میان‌دوره‌ای انجام می‌دهند تا در صورت نیاز بتوانند اصلاحاتی را انجام دهند. برخی دیگر مانند ژاپن آن را قبل از اجرای اصلی، در مدارس تحقیق و توسعه مورد اجرای آزمایشی قرار می‌دهند. در تحقیق European Commission (2014) روند اصلاحات در برخی کشورهای اروپایی (مانند آلمان و فرانسه) بررسی گردید و اجرای آزمایشی به‌عنوان یک ضرورت مطرح گردید که اگر به‌درستی انجام شود، می‌تواند از اشتباهات پرهزینه در آینده جلوگیری کند.

به‌طور کلی برنامه درسی باکیفیت در نتیجه‌ی فرایندهای توسعه برنامه درسی باکیفیت به دست می‌آید. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود فرایند طراحی یا بازنگری برنامه درسی واضح، سیستماتیک و پویا باشد، اصول طراحی شامل تمرکز، دقت، انسجام، اعتبار، انعطاف‌پذیری، همسویی و عاملیت معلمان در آن رعایت شود، توسط متخصصان برنامه درسی هدایت شود، توسط عوامل اجرایی آموزش‌دیده (معلمان و مدیران) حمایت شود، علاوه بر اجرای آزمایشی، تأثیرات بلندمدت در نظر گرفته شود، ماهیت چرخه‌ای داشته باشد یعنی دارای چرخه‌ی مستمر توسعه، اجرا و ارزیابی باشد و همگام با تغییرات دانشی با در نظر گرفتن ظرفیت گسترش یابد، افزودن محتوای جدید با کاهش محتوای غیرضروری همراه باشد، تناسب محتوا و زمان در نظر گرفته شود، نظرات تمام ذی‌نفعان بررسی شود ولی تحت تأثیر نفوذ گروه‌های خاص قرار نگیرد، اسناد تعاملی و دارای شفافیت باشد و در پشت درهای بسته تدوین نشود.

بعد سازمانی، بعد دیگری است که به تصمیمات سازمانی، اسناد برنامه درسی و طرح‌های آموزشی اشاره دارد. در عصر حاضر حجم زیادی از ابتکارات برای ورود به برنامه درسی وجود دارد که باعث می‌شود مسئولان احساس سردرگمی کنند و دائماً از یک روش نوآورانه به روش دیگری حرکت کنند. بر اساس نظر Fullan (2015)، یکی از دلایل ایجاد برنامه درسی متراکم، ابتکارات و تصمیمات شتاب‌زده‌ای است که مسئولان در زمینه‌ی موضوعات جدید اتخاذ می‌کنند.

نکته‌ی مهم دیگر این است که تصمیمات سطح بالا در برنامه درسی (مانند افزودن محتوا) معمولاً به دنبال توصیه گروه‌های ذی‌نفوذ به دنبال مطالبات ملی، بین‌المللی و نیازهای بازار کار اتخاذ می‌شود و به نظر می‌رسد دولت‌ها راه‌حل این بحران را در پاسخگویی مداوم به دیدگاه‌های آنان پیدا کرده‌اند. European Commission (2014) این مطلب را بیان می‌کند که تغییر برنامه درسی به همان اندازه که یک فرایند فنی است، به یک فرایند سیاسی نیز تبدیل شده است و تصمیمات منحصرأ بر اساس مستندات گرفته نمی‌شود. این هشدار برای مسئولان است که نظرات ذی‌نفوذان و ذی‌نفعان به‌تنهایی کافی نیست و برای طراحی و بازنگری برنامه درسی باید از تحلیل نتایج کمیسیون تحقیق یا گزارش‌ها استفاده کرد.

تراکم برنامه درسی همچنین می‌تواند با حجم بیش‌ازحد اسناد (تعداد اهداف، موضوعات و صفحات) مرتبط باشد (NCCA, 2010). اگر معلمان مجبور باشند تعداد صفحات بیش‌تری را برای درک برنامه درسی بخوانند، درک آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود نیز بیش‌تر طول می‌کشد (APPA, 2014). برای رفع مشکل، لازم است اسناد برنامه درسی کوتاه، مختصر و واضح تدوین شوند و قابل‌دسترس و قابل‌فهم برای تمام ذی‌نفعان باشند. لازم به ذکر است که بسیاری از نظام‌های آموزشی، کتاب‌های درسی را به‌عنوان اسناد اصلی برنامه درسی محسوب نمی‌کنند، بلکه به‌عنوان یکی از منابعی که معلمان برای اجرای برنامه درسی استفاده می‌کنند، در نظر می‌گیرند. یونسکو این موضوع را در گزارش خود تأسف‌بار مطرح کرده و کتاب درسی را به‌عنوان اصلی‌ترین و در دسترس‌ترین سند

دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۸)، ۱۲۹-۱۴۱.

طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۸). علم و عمل. رشد مدرسه زندگی. ۱۶(۱)، ۳۲-۳۵.

طلایی، ابراهیم. (۱۴۰۰). هرس برنامه درسی؛ تلاشی برای تضمین تحقق اهداف قصد شده. رشد مدرسه فردا. ۱۷(۷)، ۲۵-۲۲.

References

- Abu-Ghaida, D. (ED.) (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Alexander, R., & Flutter, J. (2009). *Towards a New Primary Curriculum*. Part 1: Past and Present, Cambridge Primary Review, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3460.0086>.
- Alistair, J., Harlow, A., & Bronwen, C. (2004). New Zealand Teachers' Experiences in Implementing the Technology Curriculum. *Technology and Design Education*, 14, 101-119. 10.1023/B:ITDE.0000026549.08795.9e.
- Angus, M., & Olney, H. (2007). In *the balance, The future of A Ausrraaaas praaary shhooss*, Victoria: APPA.
- APA: American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth edition. American Psychiatric Publishing.
- APPA (2014). *The Overcrowded primary Curriculum: a way forward*, November 2014.
- ACARA: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2015). *Monitoring the effectiveness of the Foundation – Year 10 Australian Curriculum*.
- Awofala, A.O.A., & Sopekan, O. S. (2013). Recent Curriculum Reforms in Primary and Secondary Schools in Nigeria in the new Millennium. *Education and Practice*, 4(5), 98-107.
- Baham, E. (2014). *School capacity and overload review (S.C.O.R.E): Measuring school capacity to maximize school improvement*. A dissertation submitted for the degree of Doctor of Education in the Graduate Division of the University of California, Berkeley.
- Babae, M. (2023). A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers. *Research in Educational Systems*, 17(61), 70-86. [In Persian].
- Bempchat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196, http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4.
- Bray, M. (2011), *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*, European Commission, Brussels.
- Bunting, K. (2019). The role of teacher educators in supporting STEM curriculum reform lessons from New Zealand. 2nd International Annual Meeting on

پژوهش حاضر از این جهت محدود است که تنها متمرکز بر ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم بوده و سایر بحث‌های جاری در این زمینه مورد بررسی قرار نگرفته است؛ زیرا مطالعات در زمینه‌ی چالش‌های برنامه درسی به اعتقاد Yates (2011)، یک زمینه‌ی بسیار گسترده و به طرز فریبنده‌ای پیچیده است. لذا پیشنهادهای پژوهشی بدین شرح است: نقش هر یک از عناصر برنامه درسی متراکم به‌ویژه عنصر محتوا و زمان جداگانه و موشکافانه مورد بررسی قرار گیرد، با مطالعه‌ی ابعاد و ویژگی‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، شاخص و نشانگر برای تعیین وجود یا عدم وجود تراکم در برنامه درسی ایران تدوین گردد، ادراک ذی‌نفعان (مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین) از تراکم در برنامه درسی کنونی ایران بررسی گردد. با روش تطبیقی راهکارهای کشورهای که با این مسئله مواجه بوده‌اند (مانند استرالیا) و یا از ایجاد آن پیشگیری کرده‌اند (مانند فنلاند) مطالعه گردد.

لازم به ذکر است که این پژوهش از نوع مطالعه مرور نظام‌مند بود که به لحاظ ماهیت و نوع تحقیق دارای محدودیت‌هایی در روش‌شناسی است. برای نمونه با این‌که سعی شد بسیاری از پایگاه‌های داده معتبر مورد بررسی قرار گیرد ولی اغلب منابع، مطالعاتی بودند که امکان دسترسی به متن کامل‌ها آن‌ها وجود داشت و منابعی که فاقد این امکان بودند، مورد بررسی قرار نگرفتند که لازم است در تعمیم نتایج پژوهش، جانب احتیاط رعایت گردد.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله‌ی حاضر هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- بابایی، مظهر. (۱۴۰۲). رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نو معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۸۶-۷۰.
- ضیاءنژاد شیرازی، آسیه، سهرابی، نادره، کوروش‌نیا، مریم، بقولی، حسین و کاظمی، سلطانه‌علی. (۱۴۰۱). تدوین معادله افتراقی عوامل فردی مؤثر بر عملکرد در آزمون تیمز ۲۰۱۹ در

- Academy, American Journal of Pharmaceutical Education, 1-9, doi:<https://doi.org/10.5688/ajpe9434>.
- Kilkelly, L.A. (2013). Considering the constantly changing environment of technology how do Irish teachers deal with the goalposts moving constantly, combined with an already busy curriculum?. <https://hdl.handle.net/10344/3570>.
- Kuiper, W., Folmer, E., & Ottevanger, W. (2013). Aligning science curriculum renewal efforts and assessment practices. In D. Corrigan, R. Gunstone, & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 101-118). Dordrecht: Springer.
- Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *Education Studies*, 3(3), 155-162. <http://doi.org/10.5281/zenodo.290597>.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056769>.
- Marhefka, J. (2011). Sleep deprivation: Consequences for students. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 49(9), 20-25. <http://dx.doi.org/10.3928/02793695-20110802-02>.
- Mbale, G. & Hara, A. (2022). Examining Challenges that Affect the Implementation of the National Reading Programme by Teachers: A Case of Selected Schools in Malawi. *Law and Social Sciences*, 4(3), 45-64. <https://doi.org/10.53974/unza.jlss.4.3.761>.
- Morgan, M., & Craith, D. (2015). Workload, stress and resilience of primary teachers. *Irish Teachers*, 3(1), 9-20. <https://www.into.ie/app/uploads/2019/07/IrishTeachersJournal2015.pdf>.
- Motshekga, A. (2009). Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement. Final Report. Ministry of Education Pretoria.
- NCCA (2010). Curriculum overload in primary schools. http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/PSN_Curriculum_Overload/Overview_national_international_experiences.pdf.
- OECD (2019). Education 2030 Curriculum Content Mapping. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf.
- OECD (2020). Curriculum overload: A way forward. <http://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Peko, A., Dubovicki, D., & Munjiza, M. (2014). Does homework as a learning strategy stimulate additional student overload, *Original Scientific Paper*, 29, 49-65. <https://www.researchgate.net/publication/292863487>.
- Pillai, Sh. (2003). *Strategies for introducing new curriculum in West Africa*. UNESCO. IBE
- STEM education. *Journal of Physics: Conference Series*. 1835 (2021) 012001. IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1835/1/012001.
- Campbell, J. (2014). Overloaded curriculum may lead to underperformance. <https://www.nst.com.my/news/2015/09/overloaded-curriculum-may-lead-underperformance>
- Chen, A., Brown, S., Mark, K., & McBane, S. (2023). An overview of Instructional approaches and decision making strategies to curtail curricular overload. *AJPE*, 87(8). <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2022.12.001>.
- Eduwem, J. D., & Ezeonwumelu, V. U. (2020). Overloaded Curriculum, Excessive Daily Academic Activities and Students' Learning Effectiveness. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(8), 70-75. [10.9734/JESBS/2020/v33i830252](https://doi.org/10.9734/JESBS/2020/v33i830252)
- European Commission (2014). Curriculum Development. DEVCO B4 Education discussion paper December 2014. <https://www.studocu.com/row/document/jaam-acada-simad/advanced-audit/final-curriculum-development-2014-12/25560303?origin=null>.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*, Fifth Edition, Teachers College Press, <https://books.google.fr/books?id=YxGTCwAAQB-AJ>.
- Gallagher, C. (2009). Designing a Curriculum for the 21st Century: A Case Study of Northern Ireland's Curriculum Review. Qualifications and Curriculum Authority. http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/11465_gallagher_designing_21st_century_curr.pdf
- Gregorio, L., & Tawil, S. (2002). Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar Vientiane, Lao PDR, 9-13 September 2002, Switzerland, IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum/Asia%20Networkpdf/vienrepor.pdf
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J. & Welch, V.A. (editors). (2022). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* version 6.3 (updated February 2022). <http://www.training.cochrane.org/handbook>.
- Hurst, C. (2015). New curricula and missed opportunities: Crowded curricula, connections, and 'big ideas'. *Mathematics Teaching and Learning*. <https://www.cimt.org.uk/journal/hurst.pdf>.
- Igbokwe, C. O. (2015). Recent Curriculum Reforms at the Basic Education Level in Nigeria Aimed at Catching Them Young to Create Change. *Educational Research*, 3(1), 31-37. doi: 10.12691/education-3-1-7.
- Israel, P. C., & Israel, H. C. (2019). Overload of minimum standards for colleges of education and students's performance in Nigeria certificate in education examination in South Nigeria. *SCRJ*, 7(12). <http://dx.doi.org/10.31364/SCRJ/v7.i12.2019.P1219735>.
- Kelley, K.A., Williams, V.L. & Chen, A.M.H. (2023). The Challenge of Curricular Overload in the Pharmacy

- enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools. *Cogent Education*, 1(1), 980383. DOI: 10.1080/2331186X.2014.980383.
- Voogt, J., Nieveen, N. & Klopping, S. (2017). Curriculum overload: A literature study. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42417_Monitoring-Evaluating-web-06042011_0.pdf.
- Wang, L., & Kokotsaki, D. (2018). Primary school teachers conceptions of creativity in teaching English as a foreign language (EFL) in China. *Thinking skills and creativity*, (29), 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.002>.
- Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23-29.
- Yates, L. (2011). State differences and Australia's curriculum dilemmas. Keynote address to the *Australian Curriculum Studies Association Conference*, October 2011, Sydney. www.acsa.edu.au/pages/images/Lyn%20Yates%20-%20keynote.pdf.
- Zianezhad Shirazi, A., Koroshnia, M., Sohrabi, N., & Bagholi, H. (2022). Compilation of the differential equation of individual factors affecting performance in the TIMSS (2019) in students with high and low performance. *Research in educational systems*, 16(58), 129-141. [In Persian].
- Rasmussen J., Rasch-Christensen, A., & Qvortrup, L. (2021). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research*. doi:10.1177/14749041211023338
- Rose, J. (2008). *The Independent Review of the Primary Curriculum*, London: DCSF.
- Romanelli, F. (2020). Curricular hoarding. *Am J Pharm Educ*, 84(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe847714>.
- Sims, S., & Jerrim, J. (2020). TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition. Department for Education.
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of Motivation at School*, Routledge, 34-54. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>.
- Talaei, I. (2019). Science and practice. *The growth of the school of life*, 16(1), 32-35. [in Persian]
- Talaei, I. (2021). Curriculum pruning: An effort to ensure the realization of the intended goals. *The growth of ooo rrow's shoo*, 17(7), 22-24. [in Persian]
- Taylor, B. D. (2022). A Reductionist Approach in Curricular Planning for Teaching Language Arts. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(2), 30-43. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2022.10>.
- Usher, W., & Anderton, A. (2014). Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and

