

Identifying the Predisposing Factors and Consequences of Overloaded Curriculum in the Primary Education and Providing Solutions to Deal with it

Farzaneh Askary^{*}
Mohammad Javadipour^{**}
Rezvan Hakimzadeh^{***}
Keyvan Salehi^{****}

Introduction

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 underlying factors and its consequences. The aim of the current research was to identify the predisposing factors and consequences of dense curriculum in the elementary school in order to provide solutions to deal with it.

Method

The current research is a qualitative, which was carried out by the method of Grounded theory Raised by Charmaz (2006). The participants of the research were education specialists, teachers, students and parents who were selected as a purposeful sampling in two stages of preliminary sampling (by criterion method) and theoretical sampling. Data collection was done through semi-structured interviews and the data was analyzed using the Charmas constructivist method and through initial, focused and theoretical coding. Lincoln and Guba (1985) four criteria and Charmas (2006) credit enhancement criteria were used to evaluate the quality and the methods of member check, external audit and peer review (with 89% agreement between

* Ph.D. of curriculum planning, University of Tehran, Tehran, Iran.

** Associate Professor, University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding Author:*
Javadipour@ut.ac.ir

*** Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

**** Associate Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

the first and second coders) were used.

Results

In the process of coding, four theoretical codes were obtained, according to which, the research Substantive-level theory was presented and examined in the context of Iran's primary education. During the coding process, 74 initial codes, 17 focused codes and 3 theoretical codes were extracted. The findings of the research indicated that the silo' structure and engineering approach, the general culture of the society, haste in changing the structure and reforms, laxity in monitoring, weakness in implementation and lack of confidence in the ability of teachers were the main factors in creating an overloaded curriculum in the primary education of Iran, and the consequences hasty and personalized teaching, shallow and ephemeral learning, Attention deficit to the cultivation talent and creativity, reluctance to study and school, burnout of teachers, and ineffectiveness of education have followed.

Discussion

The results of the research showed the solutions of turning from the engineering approach to the cultural approach and involving teachers in developing the curriculum, updating the curriculum, Implementation of content piloting, reviewing the allocation of time between courses, reducing the number of textbooks and replacing them with educational packages, eliminating difficult and ambiguous contents and maintaining a balance between the breadth and depth of the content can be effective in dealing with and preventing an overloaded curriculum.

Keywords: Content, Overloaded curriculum, Primary education, Time

Author Contributions: The first author was responsible for collecting and coding the data and writing the text of the article. The second author developed the research plan and supervised the data analysis. The third author was responsible for analyzing and interpreting the findings and providing suitable explanations for the findings, and the fourth author determined the research method and its validity criteria and supervised the writing of the article.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۱۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

بهار و تابستان ۱۴۰۴، دوره‌ی ششم، سال ۳۲

شماره‌ی ۱، صص: ۱۶۰-۱۳۹

مقاله پژوهشی

شناسایی عوامل زمینه‌ساز و تبعات برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آن

فرزانه عسکری *

محمد جوادی پور **

رضوان حکیم‌زاده ***

کیوان صالحی ****

چکیده

برنامه درسی متراکم، پدیده‌ای نوظهور است که شناخت همه جانبه‌ی آن برای هر نظام آموزشی ضرورت محسوب می‌شود. هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل زمینه‌ساز و تبعات برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی به منظور ارائه راهکارهای مقابله با آن بوده است. رویکرد پژوهش حاضر کیفی است که به روش نظریه برخاسته از داده‌ها با طرح (Charmaz (2006) انجام شده است. شرکت‌کنندگان پژوهش را متخصصان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تشکیل می‌دادند که به صورت نمونه‌گیری هدفمند در دو مرحله‌ی مقدماتی (ملاک‌محور) و نظریه‌ای انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت و داده‌ها با روش ساخت‌گرایانه‌ی چارمز و از طریق کدگذاری اولیه، متمرکز و نظری تحلیل شد. در طی فرایند کدگذاری، ۷۴ کد اولیه، ۱۷ کد متمرکز و ۳ کد نظری استخراج گردید. جهت ارزیابی کیفیت و اعتبار پژوهش، از ملاک‌های Lincoln and Guba (1985) و Charmaz (2006) استفاده گردید و بدین منظور روش‌های بازبینی اعضا، ممیزی بیرونی و بازبینی همگنان (با توافق ۸۹ درصد بین دو کدگذار اول و دوم) بکار گرفته شد. یافته‌های پژوهش حاکی از این بود که ساختار جزیره‌ای و رویکرد مهندسی، فرهنگ عمومی جامعه، شتابزدگی در اصلاحات، سستی در پایش، ضعف در اجرا و بی‌اعتمادی به توانایی معلمان عوامل زمینه‌ساز برنامه درسی متراکم

* دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

javadipour@ut.ac.ir

** دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

*** استاد، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

**** دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

در دوره ابتدایی ایران بوده است و تبعات یاددهی عجولانه و سلیقه‌ای، یادگیری سطحی و زودگذر، کم‌توجهی به پرورش استعداد و خلاقیت، بی‌رغبتی به درس و مدرسه، فرسودگی شغلی معلمان و ناکارآمد جلوه کردن آموزش و پرورش را به دنبال داشته است. نتایج پژوهش نشان داد، چرخش از رویکرد مهندسی به فرهنگی و مشارکت دادن معلمان در تدوین برنامه درسی، پویایی به روزرسانی برنامه درسی، اجرای آزمایشی محتوا قبل از تعمیم، بازنگری در تخصیص زمان بین دروس، کاهش تعداد کتاب‌های درسی و جایگزینی با بسته‌های آموزشی و حفظ تعادل بین وسعت و عمق محتوا، راهکارهایی هستند که می‌تواند به منظور مقابله و پیشگیری از برنامه درسی متراکم بکار گرفته شوند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی متراکم، دوره ابتدایی، زمان، محتوا

مقدمه

دنیایی که به سرعت در حال تغییر است، خواسته‌های جدیدی را در زمینه‌ی دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها بر نظام‌های آموزشی تحمیل می‌کند. برنامه درسی نیز به عنوان قلب هر نظام آموزشی (Etuk et al., 2019)، بر اساس این مطالبات جدید و نیازهای توسعه‌ای جامعه دستخوش تغییر می‌شود (Amadio et al., 2016). به عبارت دیگر، 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 (Romanelli, 2020).

در برخی موارد نیز گروه‌های ذی‌نفوذ و ذی‌نفع، برنامه‌ریزان درسی را تحت فشار قرار می‌دهند تا برنامه‌های درسی را در پاسخ به مطالبات جدید تغییر دهند (European Commission, 2014)؛ ولی آنچه مسلم است برنامه درسی فضای محدودی دارد و اگر قرار باشد دانش یا محتوای آموزشی جدیدی وارد یک برنامه درسی شود، باید تعیین گردد که چه محتوایی باید خارج گردد (Majoni., 2017). به عبارت دیگر، برنامه‌ریزان درسی باید با محتوای برنامه درسی به عنوان یک بازی با حاصل جمع صفر^۱ برخورد کنند و تعادل بین محتوا و زمان آموزش را برقرار کنند؛ زیرا اگر برنامه درسی بیش‌تر از ظرفیت زمانی باشد، وضعیتی پیش می‌آید که برنامه درسی دچار بار بیش از حد می‌شود که در واژه شناسی برنامه درسی به آن «برنامه درسی متراکم»^۲ یا «تراکم برنامه درسی»^۳ اطلاق می‌شود (Rasmussen et al., 2021).

1- zero sum game

2- Overloaded curriculum

3- Curriculum overload

مسئله برنامه درسی متراکم، قدمتی به میزان طول عمر برنامه درسی دارد و تا حد زیادی به سؤال تاریخی برنامه درسی «چه دانشی ارزشمند است؟» و چالش همیشگی آن «محدودیت زمان» برمی‌گردد؛ ولی به طور جدی، حدود دو دهه پیش در سمینار وینتیان^۱ (2002) مطرح شد و از آن زمان به بعد، اصطلاحاتی دیگری همچون احتکار برنامه‌ها^۲، متورم شدن^۳، توده‌شدن^۴ و شلوغی^۵ برنامه درسی نیز برای توصیف وضعیت بار بیش از حد برنامه درسی به کار برده شد (Kelley et al., 2023).

OECD^۶ (2020) برنامه درسی متراکم را اینگونه تعریف کرده است: «برنامه درسی متراکم به وضعیتی گفته می‌شود که موضوعات درسی جدیدی به برنامه درسی افزوده شود، بدون این که موارد قبلی حذف شود و برنامه دچار بار بیش از حد شود». همچنین (Chen et al. (2023 معتقدند برنامه درسی متراکم به حفظ محتوایی در برنامه درسی گفته می‌شود که یادگیری آن دیگر برای دانش‌آموزان ضرورت ندارد و در به‌روزرسانی‌های برنامه درسی همچنان حفظ می‌شود و برنامه را دچار بار بیش از حد می‌کند.

در سال‌های اخیر پژوهش‌های خارجی بسیاری در زمینه برنامه درسی متراکم انجام شده است. به عنوان نمونه، (Eduwem and Ezeonwumeiu (2020 در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی متراکم رابطه معناداری با فرسودگی تحصیلی و بروز مشکلات یادگیری دارد. در پژوهشی دیگر، (Taylor (2022، برنامه درسی متراکم را به عنوان مهم‌ترین چالش برنامه درسی مطرح کرد که به علت عدم تناسب بین میزان مواد آموزشی و زمان ایجاد می‌شود و به مرور به فرسودگی معلمان می‌انجامد. (Mbale and Hara (2022 پژوهشی با هدف بررسی مشکلات طرح ملی خواندن در دوره ابتدایی کشور مالاوی انجام دادند و یکی از علل عدم موفقیت این طرح را، کمبود زمان برای پوشش تمام محتوا در یک برنامه درسی متراکم مطرح کردند. در پژوهشی مشابه، (Chen et al. (2023، مهم‌ترین عوامل ایجاد برنامه درسی متراکم را حجم زیاد دروس و حجم فعالیت‌های دانش‌آموزان معرفی کردند.

۱- سمینار (Vientiane) توسط یونسکو با حضور یازده کشور آسیایی در تایلند برگزار شد.

2- Curricular hoarding

3- bloat

4- drift

5- Overcrowding

6- Organisation for Economic Co-operation and Development

در ایران، تنها پژوهشی که به برنامه درسی متراکم پرداخته، پژوهش Askary et al. (2023) است. آن‌ها ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم را بررسی کردند و ویژگی‌های برنامه درسی را در سه بعد فردی (مانند احتکار محتوا توسط متخصصان موضوعی)، بعد آموزشی (مانند حجم بیش از حد اهداف) و بعد سازمانی (مانند تصمیمات شتابزده و بدون پشتوانه پژوهشی) معرفی کردند.

پژوهش‌های دیگری نیز وجود دارند که برنامه درسی متراکم را به طور غیرمستقیم در دوره ابتدایی مورد بررسی قرار دادند. برخی در نتایج خود به عدم تناسب محتوا با زمان (Najafipazoki and Delbari (2022؛ Ramezani (2017 و Amini et al. (2014) و برخی به حجیم بودن محتوا (Gholamazad (2022؛ Karimnezhad et al. (2013 و Gravand et al. (2023) اشاره کردند. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی ایران حجیم و نامتناسب با زمان است که نشانه‌ای از برنامه درسی متراکم است؛ لذا بررسی این مسئله یک ضرورت پژوهشی است؛ زیرا به زعم Elbedour et al. (2020) پیشگیری و عدم مقابله با برنامه درسی متراکم می‌تواند عوارض بلندمدتی را برای دانش‌آموزان ایجاد کند که جبران آن دشوار خواهد بود. پیشینه پژوهش نیز حاکی از این است که برنامه درسی متراکم موضوعی است که در پژوهش‌های داخلی مورد غفلت قرار گرفته و با توجه به این که ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در یکی از پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته، به جهت پرهیز از تکرار، در پژوهش حاضر سعی شد تنها به بررسی عوامل زمینه‌ساز و تبعات ناشی از برنامه درسی متراکم پرداخته شود.

به اعتقاد Baham (2014) شناسایی برنامه درسی متراکم، مستلزم کسب اطلاعات از بازخورد معلمان، دانش‌آموزان و والدین است. زیرا نخستین افرادی که برنامه درسی متراکم را تشخیص می‌دهند، مجریان و مخاطبان برنامه درسی هستند که سلامت روحی و جسمی خود را در خطر می‌بینند (Kuiper et al., 2013)؛ لذا در پژوهش حاضر تجربیات معلمان، دانش‌آموزان، والدین و همچنین متخصصان علوم تربیتی در زمینه‌ی برنامه درسی متراکم بررسی گردید تا توصیف و تحلیلی از ادراک آنان در اختیار دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان برای بازنگری و اصلاح برنامه درسی دوره ابتدایی قرار گیرد و بدین منظور سؤالات ذیل مطرح و پاسخ داده شد.

- ۱- عوامل زمینه‌ساز برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران چیست؟
- ۲- تبعات برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران چیست؟
- ۳- چه راهکارهایی برای مقابله با برنامه درسی متراکم و پیشگیری از آن در دوره ابتدایی ایران وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر در زمره‌ی پژوهش‌های کیفی است که با رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها^۱ و طرح پیشنهادی (Charmaz 2006) انجام شد. مطابق با این طرح، نمونه‌گیری در دو مرحله‌ی مقدماتی و نظریه‌ای انجام گرفت. در مرحله مقدماتی، از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور^۲ (از نوع موارد مطلوب) استفاده شد و سپس نمونه‌گیری نظریه‌ای^۳ تا اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی تا زمانی که داده‌ها به سطحی از اشباع رسیدند و نظریه در حال شکل‌گیری بود. شرکت‌کنندگان از چهار گروه متخصصان علوم تربیتی، معلمان، دانش‌آموزان و والدین انتخاب شدند که در جدول ۱ تعداد و ملاک‌های انتخاب مشارکت‌کنندگان نشان داده شده است.

جدول ۱. تعداد و ملاک‌های انتخاب مشارکت‌کنندگان

Table 1. Number and selection criteria of participants

کد Code	تعداد Number	ملاک‌ها Criteria	مشارکت‌کنندگان Participants
E1...E10	۳ زن ۷ مرد	دکتری تخصصی در رشته‌ی علوم تربیتی - تجربه‌ی کار یا پژوهش یا تألیف در دوره ابتدایی - علاقه‌مند به شرکت در پژوهش	متخصصان
T1...T20	۱۸ زن ۲ مرد	حداقل ده سال سابقه تدریس - تجربه‌ی تدریس در پایه‌های مختلف - تحصیلات دانشگاهی در رشته علوم تربیتی - علاقه‌مند به شرکت در پژوهش	معلمان
S1...S22	۱۱ دختر ۱۱ پسر	تحصیل در مدارس دوره اول یا دوم ابتدایی (دولتی، غیردولتی، هیئت‌امانی) - علاقه‌مند به شرکت در پژوهش	دانش‌آموزان
P1...P17	۱۳ زن ۴ مرد	دارای فرزند در پایه اول تا ششم - تحصیلات دانشگاهی - علاقه‌مند به شرکت در پژوهش	والدین

1- Grounded Theory

2- Criterion-oriented sampling

3- Theoretical sampling

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه از نوع نیمه ساختاریافته، اسناد دیداری (متن سه جلسه‌ی مسئولان آموزش و پرورش در مورد موضوع پژوهش)، حاشیه‌نویسی^۱ پژوهشگر و یادداشت‌های تأملی^۲ به منظور پیشگیری از سوگیری احتمالی بود. جهت ارزیابی کیفیت پژوهش از ملاک‌های چهارگانه‌ی Lincoln and Guba (1985) شامل (باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری) و ملاک‌های افزایش اعتبار Charmaz (2006) شامل (باورپذیری، اصالت، بازتاب‌پذیری و فایده) استفاده گردید و بدین منظور روش‌های بازبینی اعضا^۳، ممیزی بیرونی^۴ و روش بازبینی همگنان^۵ (با توافق ۸۹ درصد بین دو کدگذار اول و دوم) بکار گرفته شد.

تحلیل داده‌های پژوهش مطابق با طرح Charmaz (2006) و از طریق کدگذاری اولیه، متمرکز و نظری^۶ به صورت کدگذاری دستی انجام شد. در کدگذاری اولیه، کدها همزمان با پیاده‌سازی هر مصاحبه، به روش خط به خط استخراج شدند؛ در کدگذاری متمرکز، مهم‌ترین معنادارترین و پرتکرارترین کدهای اولیه، مقوله‌بندی شدند و در کدگذاری نظری، روابط بین مقوله‌ها در قالب یک نظریه یکپارچه نشان داده شد.

یافته‌ها

به منظور پاسخ به پرسش اول تا سوم پژوهش، کلیه شواهد گفتاری و دیداری، کدگذاری شدند و سپس با توجه به قرابت مفهومی، مقوله‌سازی شدند و کدهای متمرکز شناسایی گردیدند. جدول ۲ نمونه‌ای از فرایند کدگذاری اولیه و متمرکز را نشان می‌دهد که کد متمرکز «یادگیری سطحی و زودگذر» را تشکیل داده‌اند.

در طی فرایند کدگذاری، ۷۴ کد اولیه، ۱۷ کد متمرکز و ۳ کد نظری استخراج گردید که با توجه به این که امکان اشاره به همه‌ی کدهای اولیه در این مقاله وجود ندارد، تنها کدهای متمرکز و نظری و برخی شواهد مطرح می‌گردد.

1- annotations

2- memos

3- member check

4- external audit

5- peer review

6- initial, focused, theoretical

جدول ۲. نمونه‌ای از فرایند کدگذاری اولیه و متمرکز

Table 2. A sample of the initial and focused coding process

برخی شواهد گفتاری تفکیک شده از متن مصاحبه Some spoken evidence separated from the interview text	کدهای اولیه پرتکرار و مهم Frequent & meaningful initial codes
«وقتی زمان برای تعمیق یادگیری بچه‌ها نداریم، مشخصه که مشکلات جمع می‌شه و به پایه بالاتر می‌ره. مثلاً چه اشکالی نداشت اگه اعشار از پایه چهارم حذف می‌شد و کلاً به پایه پنجم می‌اومد. چرا این قدر عجله برای یاد دادن یکسری موضوعات به بچه‌ها وجود داره» (T11).	انباشته شدن مشکلات یادگیری در هر پایه
T3, T5, T11, P3, P9, S14, S19	تعداد تکرار کد:
«حجم زیاد درس‌ها باعث شده من فقط به فکر تموم کردن درس‌ها باشم و نتونم به دانش‌آموزانی که نیاز به توجه دارن، رسیدگی کنم. دانش‌آموزی دارم که اختلال خواندن داره و من اصلاً فرصت توجه بیش‌تر بهش ندارم» (T4).	بیش‌تر شدن مشکلات دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری
T4, T8	تعداد تکرار کد:
«باید روی درک مطلب بچه‌ها کار بشه؛ ریاضی پایه اول بیش‌تر داره حفظ کردن رو تقویت می‌کنه. کلی تمرین در مورد جمع‌های چندتایی اومده؛ ولی مسئله‌هایی که درک مطلب بچه‌ها رو تقویت کنه، خیلی کمه» (T3).	ضعف در درک و تحلیل مطالب درسی
T2, T3, T11, T17	تعداد تکرار کد:
«وقتی یکسری موضوعاتی که در حد رشد عقلی بچه‌ها نیست رو آموزش می‌دیم معلومه که یادگیری اتفاق نمی‌افته، بچه‌ها فقط حفظ می‌کنن که نمره بگیرن» (T5).	شکل‌گیری سبک یادگیری حافظه محور
T5, E1, E5, E8	تعداد تکرار کد:

کد نظری ۱. عوامل زمینه‌ساز برنامه درسی متراکم

نخستین کد نظری اشاره به عواملی دارد که تراکم برنامه درسی را به وجود آورده‌اند که در پنج کد متمرکز دسته‌بندی شده‌اند: (۱) ساختار جزیره‌ای و رویکرد مهندسی: تجربه‌ی شرکت‌کنندگان نشان داد تراکم برنامه درسی تا حد زیادی ریشه در رویکرد مهندسی تصمیم‌گیرندگان آموزشی و عدم هماهنگی نهادهای تصمیم‌گیرنده دارند. (۲) فرهنگ عمومی جامعه: فرهنگ عمومی به معنای فرهنگ غالبی است که در میان عموم جامعه رواج دارد. یکی از متخصصان در این رابطه می‌گوید: «من معتقدم دخالت مستقیم و اعمال نفوذ برخی گروه‌های خارج از ساختار آموزش و پرورش، باعث شده محتوای ما زیاد شود. این را آشکارا می‌توان در

درس هدیه‌های آسمان، قرآن و فارسی مشاهده کرد». همچنین در مصاحبه با برخی والدین این طرز فکر استنباط شد که توقع حداکثری از مدارس وجود دارد که علاوه بر این که تمام دانش بشری را آموزش دهند، کلیه‌ی مهارت‌های مورد نیاز به منظور آماده شدن برای یک زندگی مطلوب، نیز آموزش داده شود. (۳) **شتابزدگی در تغییر ساختار و اصلاحات:** برخی از شرکت‌کنندگان معتقدند که تغییراتی که یک دهه پیش در کتاب‌های درسی انجام شد، شتابزده و بدون پشتوانه پژوهشی قوی صورت گرفته است. در متن یکی از جلسات این مسئله مطرح شده است: «در مرحله طراحی و تدوین برنامه درسی و به تبع آن تولید کتاب، کار سازمان پژوهش و گروه‌های دفتر تألیف طبق الگوی متقنی نبوده و شتابزدگی‌ها، سیاست‌زدگی‌ها، مطالعات ناقص، عدم اتکا به مبانی نظری حوزه برنامه درسی، عدم طراحی نمونه‌های اولیه و اجرای آزمایشی نمونه اولیه وجود دارد». (۴) **سستی در پایش، ضعف در اجرا:** برخی متخصصان، ضعف در اجرای محتوا را عامل تراکم می‌دانند. یکی از متخصصان می‌گوید: «وقتی معلم واحد یادگیری را به واژه‌ها تنزل می‌دهد و مبنای سنجش قرار می‌دهد، حجم مشکل ایجاد می‌کند». برخی معلمان معتقدند پس از تألیف کتاب‌های جدید در امر نظارت کوتاهی شده است. (۵) **بی‌اعتمادی به توانایی معلمان:** برخی متخصصان معتقدند محتوا مشکلی ندارد و معلمان درک کافی از محتوای درسی ندارند و یا توانایی بسط موضوعات را ندارند. یکی از متخصصان که مؤلف کتاب درسی است، می‌گوید: «درسی مانند اجتماعی به دلیل عکس‌های جغرافیایی و نقشه‌ها و نمودارها متضمن افزایش حجم است؛ زیرا معلم توان این کار را ندارد که برای تک تک مفاهیم کتاب درسی شواهد جمع کند».

کد نظری ۲. تبعات ابتلا به برنامه درسی متراکم

دومین کد نظری اشاره به تبعاتی دارد که برنامه درسی متراکم می‌تواند برای معلمان و دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد و شامل شش کد متمرکز می‌شود: (۱) **یاددهی عجولانه و سلیقه‌ای:** شواهد گفتاری نشان می‌دهد برخی معلمان به منظور غلبه بر حجم محتوا و برای اتمام به موقع کتاب درسی، سرعت تدریس خود را بالا می‌برند و یا در تدریس خود اولویت‌بندی سلیقه‌ای انجام می‌دهند. (۲) **یادگیری سطحی و زودگذر:** برخی شرکت‌کنندگان بر این موضوع تأکید دارند که محتوای متراکم باعث می‌شود یادگیری دانش‌آموزان زودگذر و

سطحی باشد. ۳) کم‌توجهی به پرورش استعداد و خلاقیت دانش‌آموزان: شواهد گفتاری نشان می‌دهد حجم زیاد کتاب‌های درسی باعث کم‌توجهی به پرورش استعداد و خلاقیت دانش‌آموزان شده است. تجربه برخی دانش‌آموزان در این زمینه نشان می‌دهد معلمان به دروس هنر و تربیت بدنی به بهای پرداختن به دروس دیگر اهمیت نمی‌دهند. ۴) بی‌رغبتی به درس و مدرسه: برخی شواهد گفتاری نشان‌دهنده بی‌انگیزگی و بی‌رغبتی برخی دانش‌آموزان به آموزش‌های مدرسه است. یکی از والدین در این زمینه می‌گوید: «پسر من هر روز که از مدرسه می‌آید، در مورد تفرش از درس‌ها و سختی درس‌ها می‌گه». ۵) فرسودگی شغلی معلمان: صحبت‌های بیش‌تر معلمان نشان داد که خستگی، استرس و فشار زیادی را به خاطر محتوا و عدم تناسب آن با زمان تحمل می‌کنند. یکی از آن‌ها می‌گوید: «مدیر همش به من می‌گه چرا از بودجه‌بندی عقبی؟ توقع داره که من دقیقاً طبق بودجه‌بندی پیش برم؛ ولی من به یادگیری شاگردام نگاه می‌کنم و این باعث میشه من که بی‌خیال نیستم، استرس بگیرم». ۶) ناکارآمد جلوه کردن آموزش و پرورش: از گفته‌های شرکت‌کنندگان، این طور استنباط می‌شود که بی‌توجهی به مسئله تراکم محتوا یکی از دلایلی است که باعث شده سطح اعتماد به آموزش و پرورش کم شود.

کد نظری ۳. راهکارهای مقابله با برنامه درسی متراکم و پیشگیری از آن

کد نظری سوم، مرتبط با راهکارهای مقابله و پیشگیری از برنامه درسی متراکم است که در پنج کد متمرکز به این شرح است: ۱) چرخش از رویکرد مهندسی به رویکرد فرهنگی و مشارکت دادن معلمان در تدوین برنامه درسی: شواهد گفتاری حاکی از آن است که معلمان احساس می‌کنند، نقشی در طراحی محتوا ندارند و بازخوردهای آنان مورد توجه مسئولان قرار نمی‌گیرد. یکی از معلمان می‌گوید: «چند سال پیش در جلسه‌ای شرکت کردیم که قرار بود مؤلف کتاب ریاضی به سؤالات ما پاسخ دهد. وقتی به ایشان اشکالات کتاب رو گفتیم، خیلی ناراحت شدند و گفتند کتاب مشکلی نداره، شما بلد نیستید. به نظر من مؤلف‌ها نگاه بالا به پایین به معلم‌ها دارن و فکر می‌کنن معلم‌ها هیچی بلد نیستن؛ در صورتی که من که سر کلاس هستم می‌دونم بچه‌ها چه چیزی رو یاد می‌گیرن و چه چیزی رو یاد نمی‌گیرن». ۲) پویایی و

به روز رسانی برنامه درسی: شواهد گفتاری نشان داد که معلمان معتقدند برنامه درسی از پویایی لازم برخوردار نیست و به روز رسانی و بازنگری در محتوا ضرورت دارد. (۳) **اجرای آزمایشی محتوا قبل از تعمیم:** یکی از مراحل طراحی محتوا، اجرای آزمایشی در مقیاس کم است، تا بتوان پس از ارزیابی از کیفیت، آن را تعمیم داد. در یکی از اسناد مربوط به جلسات غیر رسمی مسئولان آموزش و پرورش نوشته شده: «یکی از دلایل اعتراض معلم‌ها و دانش‌آموزان این است که ما فرصت کافی برای اجرای آزمایشی محتوا قبل از تعمیم نداشتیم». (۴) **بازنگری در تخصیص زمان بین دروس:** برخی از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند جدول زمان دروس نیاز به بازنگری دارد. یکی از معلمان می‌گوید: «ساعات اختصاص داده شده به ریاضی پایه چهارم واقعاً کم است». (۵) **کاهش تعداد کتاب‌های درسی و جایگزینی با بسته‌های آموزشی:** برخی متخصصان مشارکت‌کننده در پژوهش معتقدند که بسته‌ی آموزشی به جای این که همراه کتاب درسی ارائه شود، باید جای برخی کتاب‌های درسی را بگیرد. یکی از متخصصان می‌گوید: «من معتقدم آموزش و پرورش نباید برای تمام درس‌ها کتاب تهیه می‌کرد؛ مثلاً درس کار و فناوری و تفکر و پژوهش در پایه ششم نیازی به کتاب ندارد». (۶) **حذف محتواهای دشوار و مبهم و حفظ تعادل بین وسعت و عمق محتوا:** راهکارهای شرکت‌کنندگان به ویژه معلمان، بیش‌تر در زمینه‌ی کاهش حجم محتوا، حذف موارد تکراری در درون برخی کتاب‌های درسی، حذف برخی مفاهیم دشوار و انتقال آن به پایه‌های بالاتر و حذف برخی تمرین‌های مبهم از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بود.

تدوین نظریه: در این مرحله، پس از پایان یافتن مراحل کدگذاری و با توجه به کدهای نظری به دست آمده، نظریه تدوین گردید. (Charmaz 2006) معتقد است نظریه‌ی حاصل از روش برخاسته از داده‌ها، یک تفسیر از فعالیت‌هایی است که شرکت‌کنندگان در تحقیق انجام داده‌اند و (Creswell 2013)، آن را یک نظریه سطح جوهری^۱ معرفی می‌کند که توسط پژوهشگر و در ارتباط با یک مسئله یا جامعه‌ی خاص تدوین می‌شود. با توجه به این موارد، نظریه‌ی به دست آمده حاصل تفسیر وضعیت موجود از نگاه شرکت‌کنندگان پژوهش در بافت دوره ابتدایی ایران است و هدف تعمیم ندارد؛ ولی می‌تواند زمینه را برای پژوهش‌های آتی در مورد موضوع مورد بررسی فراهم کند. نظریه به دست آمده در این پژوهش به شرح ذیل است:

1- Substantive-level theory

«برنامه درسی متراکم، به عنوان یک پدیده آسیب‌زا و مخل در فرایند آموزش مدرسه‌ای شناخته می‌شود که به دلایل گوناگونی همچون مشکلات مربوط به طراحی محتوا و کمبود زمان آموزش رخ می‌دهد. پدیده‌ای که معلمان را به افرادی عجول و شتاب‌زده مبدل می‌سازد که ناخواسته با تصمیمات فردی خود تعادل برنامه درسی را بر هم می‌زنند و نارضایتی از آموزش را ایجاد می‌کنند. این پدیده به صورت غیرمستقیم ریشه در فرهنگ عمومی جامعه و به طور مستقیم ریشه در رویکرد سیاست‌گذاران دارد. سیاست‌زدگی‌ها و شتاب‌زدگی‌ها در انجام اصلاحاتی بدون پشتوانه‌ی پژوهشی غنی، مسیر را برای شکل‌گیری این پدیده هموار ساخته است. آنچه این پدیده را در فرایند آموزش ماندگار کرده است، بی‌اعتمادی متقابل میان سیاست‌گذاران و مجریان است؛ مسئولانی که خود را ناتوان در مقابله با این پدیده می‌انگارند و راه انکار را پیش می‌گیرند و ضعف را به اجرا نسبت می‌دهند و معلمانی که از بی‌توجهی و سستی پایش‌ها به ستوه آمده‌اند و لب به اعتراض گشوده‌اند. غافل از این که این ناسازگاری، نه تنها آسیب جبران‌ناپذیری بر بدنه‌ی سازمانی آموزش و پرورش وارد می‌کند و آن را در انظار عمومی ناکارآمد جلوه می‌دهد، بلکه معلمان را نیز فرسوده و بی‌انگیزه می‌کند و نگران‌کننده‌تر این که قربانی اصلی این یکدیگر را مقصر جلوه دادن، دانش‌آموزان هستند. دانش‌آموزانی که رغبت خود را به علم‌آموزی از دست می‌دهند؛ زمینه بروز استعداد و خلاقیت از آن‌ها سلب می‌شود و یادگیری سطحی و زودگذرشان، کاربردی در زمان حال و آینده نخواهد داشت. آنچه آموزش در دوره ابتدایی را از گرفتاری در این پدیده می‌رهاند، تغییر در رویکرد مسئولان و به تبع آن در نگاه مجریان است. چرخش از رویکرد مهندسی به فرهنگی و مشارکت دادن معلمان در تدوین برنامه درسی، پویایی برنامه درسی، اجرای آزمایشی محتوا، بازنگری در تخصیص زمان، کاهش تعداد کتاب‌های درسی و جایگزینی با بسته‌های آموزشی و تعادل بین وسعت و عمق محتوا، راهکارهایی است که می‌تواند در رهایی از این مشکل راهگشا باشد».

با توجه به نظرات شرکت‌کنندگان می‌توان سه دیدگاه را متصور شد؛ معلمانی که معتقدند پدیده تراکم برنامه درسی در بافت آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران کاملاً قابل مشاهده است و متخصصانی که برخی پذیرش و برخی انکار می‌کنند. گروهی که منکر وجود این پدیده می‌شوند، آن را در توان پایین آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران امری طبیعی قلمداد می‌کنند و نوعی پرواز در ارتفاع پایین و ماندن در حاشیه‌ی امن را ویژگی این بافت می‌دانند؛ بافتی که انتظارات اجتماعی، توقع گروه‌های سیاسی و مذهبی، حساسیت خانواده‌ها و کم‌توجهی به خواسته‌های دانش‌آموزان، از ویژگی‌های آن است که به صورت آشکار و پنهان، رد پای خود را در نمایانگر شدن پدیده تراکم نشان داده است. با این وجود، آنچه در این

نظریه به عنوان مفهوم برنامه درسی متراکم آورده شد، پدیده‌ای رخ داده و تجربه شده در دوره ابتدایی ایران، از منظر اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش است.



شکل ۱. طرح شماتیک نظریه و اجزای آن

Figure 1. Schematic design of the theory and its components

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی شد عوامل و تبعات برنامه درسی متراکم شناسایی و راهکارهایی برای مقابله و پیشگیری با آن ارائه گردد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، عوامل زمینه‌ساز تراکم برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران شناسایی گردید. برخی شرکت‌کنندگان معتقد بودند با نگاهی به بدنه‌ی بیرونی آموزش و پرورش ایران، می‌توان جزیره‌ای عمل کردن و انزوا را در بخش‌های مختلف سازمان مشاهده کرد و با تعمق در درون آن، به فقدان هماهنگی، ضعف در کار تیمی و مدل‌های تصمیم‌گیری فردمحور پی برد. در این راستا، نتایج تحقیق European

(2014) Commission نشان می‌دهد اگر اصلاح برنامه درسی به صورت متوالی انجام شود، یعنی ابتدا برنامه درسی تدوین شود، سپس به تألیف کتاب فکر شود، سپس آموزش معلمان در نظر گرفته شود و بعد ارزیابی شود؛ این طرح به شکست می‌انجامد؛ زیرا باید از ابتدا همه این موارد با هم در نظر گرفته شوند و به صورت بخش‌های جداگانه به آن‌ها نگاه نشود.

یافته‌ها نشان داد برخی گروه‌های ذی‌نفوذ بر برنامه‌ریزان درسی فشار می‌آورند تا آموزش‌های مورد نظر آن‌ها در برنامه درسی گنجانده شود. این مسئله جهانی است و تنها مختص ایران نیست؛ همسو با این یافته، Oates (2013)، یکی از دلایل اصلی تراکم برنامه درسی ملی انگلیس در سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۰، را نفوذ گروه‌های مختلف معرفی می‌کند.

فرهنگ عمومی جامعه، عامل دیگری است که تراکم را افزایش داده است. یافته‌ها نشان داد برخی خانواده‌های ایرانی، توقع حداکثری از مدارس دارند و انتظار دارند مدارس همه‌ی آنچه کودکان آن‌ها برای یک زندگی با کیفیت نیاز دارند، را در اختیارشان قرار دهند. توقع حداکثری یا به اصطلاح «نگاه ابزاری به مدرسه» باعث می‌شود سیاستگذاران آموزشی سعی در برآورده کردن همه‌ی توقعات داشته باشند و این مسئله حجم زیادی از مواد آموزشی را در زمان محدود آموزش به دنبال دارد. در این راستا، در متن گزارش وزارت آموزش و یکتوریا (کانادا) در سال ۱۹۷۰ نوشته شده است: «اکثر مردم همه‌ی آموزش‌ها را مطلوب تلقی می‌کنند، اما این بدان معنا نیست که به وظیفه مدرسه تبدیل شود. مشکلات را نباید صرفاً با گسترش وظایف مدرسه حل کرد. سهم منصفانه‌ای از مسئولیت باید همچنان بر عهده خانواده و سایر نهادهای اجتماعی باشد» (Angus et al., 2007).

عامل دیگری که در مصاحبه با متخصصان و معلمان به آن اشاره شد، تغییرات شتابزده و عدم بازنگری محتوا در جهت جبران این شتابزدگی بود. در این راستا، OECD (2020) اظهار می‌دارد که معمولاً عواملی مانند هزینه بالا و ریسک‌گریزی باعث می‌شود نظام‌های آموزشی وضعیت موجود را بر اصلاحات ترجیح دهند. به عبارت دیگر مسئولان معمولاً سعی می‌کنند در حاشیه‌ی امن بمانند تا زمانی که صدای اعتراض معلمان و دانش‌آموزان به آن‌ها برسد.

یافته‌ها نشان داد متخصصان اجرای ضعیف معلمان را یکی از عوامل برنامه درسی متراکم می‌دانند. آن‌ها از جملاتی مانند «معلمان محتوا را خفه می‌کنند»، «آن‌ها نمی‌توانند محتوا را بسط دهند»، «معلمان از تک‌تک واژه‌های کتاب امتحان می‌گیرند» و مواردی مشابه استفاده می‌کردند.

در مقابل، معلمان با ابراز ناراحتی از بی‌اعتمادی مسئولان جملاتی مانند «چرا نگارش را اضافه کردند، مگر قبلاً که این کتاب نبود، معلمان چه کار می‌کردند» و «ای کاش تمرین‌های ریاضی کم‌تر بود و خودمان در دفتر به بچه‌ها تمرین می‌دادیم» و «اگر حجم کتاب‌ها کم‌تر بود، فرصت داشتیم تا از فیلم آموزشی در کلاس استفاده کنیم» و مواردی مشابه را به کار می‌بردند. به نظر می‌رسد نوعی بی‌اعتمادی متقابل بین مسئولان و معلمان و به عبارت دیگر مقصر پنداری یکدیگر وجود دارد.

در پاسخ به پرسش دوم، تبعات برنامه درسی متراکم مورد بررسی قرار گرفت. یکی از تبعات این است که معلمان سعی می‌کنند تصمیمات فردی بگیرند تا بر تراکم غلبه کنند. برخی سرعت تدریس خود را بالا می‌برند تا بتوانند کتاب‌های درسی را به اتمام برسانند و برخی نیز در تدریس خود اولویت‌بندی انجام می‌دهند و از زمان درس‌هایی که به نظر آن‌ها اهمیت کم‌تری دارد، به نفع دروس دیگر استفاده می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش Nazari et al. (2023) همسو است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند برخی معلمان از زمان نگارش برای تدریس ریاضی استفاده می‌کنند؛ زیرا درس ریاضی را مهم‌تر از نگارش می‌پندارند.

یکی دیگر از تبعات برنامه درسی متراکم، یادگیری سطحی و زودگذر است. در این راستا نتایج پژوهش Eduwem and Ezeonwumeiu (2020) نشان می‌دهد وقتی دانش‌آموزان به طور مستمر بمباران اطلاعاتی می‌شوند؛ قانون کاهش بازده به تدریج وارد می‌شود و موجب بروز مشکلات یادگیری می‌شود. همچنین تراکم باعث می‌شود به استعداد و خلاقیت دانش‌آموزان در مدرسه توجه کافی نشود که این یافته با نتایج پژوهش Mbale and Hara (2022) همسو می‌باشد. مصاحبه با دانش‌آموزان نشان داد اکثر آن‌ها (۱۴ نفر)، ابراز خستگی و دلزدگی از برخی درس‌ها و برخی (۵ نفر)، بی‌ رغبتی به کل مدرسه را نشان دادند و علت آن را دشواری و زیاد بودن موضوعات درسی مطرح کردند. زمانی که برنامه درسی متراکم است، معلم مجبور می‌شود بخشی از تدریس را به عنوان تکلیف خانه به دانش‌آموزان واگذار کند. در این راستا، نتایج پژوهش Marhefka (2011) نشان می‌دهد، یک برنامه درسی متراکم، فعالیت‌های دیگری که برای یک سبک زندگی متعادل مهم است، مانند زمان برای معاشرت با دوستان، بازی، ورزش و خواب را تحت الشعاع قرار می‌دهد. همچنین برنامه درسی متراکم نه تنها بر سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بلکه برای سلامت معلمان نیز آسیب‌زا است. زیرا

حجم کاری آنان را افزایش می‌دهد و باعث می‌شود استرس زیادی را برای تمام کردن محتوا متحمل شوند. این یافته با نتایج پژوهش (Fernet et al. (2012 همسو است.

ناکارآمد جلوه کردن آموزش و پرورش، یکی دیگر از تبعاتی است که توسط شرکت‌کنندگان مطرح شد. تعداد زیادی از متخصصان (۶ نفر) معتقد بودند که به دلیل پیچیدگی‌هایی که در ساختار جزیره‌ای آموزش و پرورش وجود دارد، از اصلاح برخی کاستی‌ها عاجز مانده است.

یافته‌های حاصل از سومین سؤال پژوهش نشان داد، یکی از راه‌های پیشگیری از برنامه درسی متراکم، تغییر رویکرد تصمیم‌گیران است. رویکرد مهندسی، در تمام ادوار آموزش در ایران، رویکرد غالب بوده (Mousapour, 2011) که نیاز به چرخش به سمت رویکرد فرهنگی دارد. در رویکرد فرهنگی بر خلاف رویکرد مهندسی، تغییرات به درخواست مخاطب آغاز و با مشارکت وی به اجرا گذاشته می‌شود. دخالت دادن معلمان به عنوان معماران اصلی نظام آموزشی در شناخت مشکلات فرایند یاددهی-یادگیری، یکی از شروط لازم برای تحقق اهداف نظام آموزشی است (Javidiporkhabaz and Salimi, 2022)؛ زیرا هیچ شخصی به اندازه‌ی یک معلم با تجربه، از میزان و نحوه‌ی یادگیری دانش‌آموزان مطلع نیست. در این راستا نتایج پژوهش (Gonzalez and Reiss (2023 نشان می‌دهد تغییرات، زمانی موفق می‌شود که معلمان احساس مالکیت بر آن داشته باشند. همچنین برنامه درسی نمی‌تواند و نباید ایستا باشد. مسئولان آموزشی، نباید اصلاحات برنامه درسی را محدود به زمان ببینند و باید تمهیداتی را برای بهبود مستمر برنامه درسی فراهم کنند؛ این بدان معنا نیست که هر سال برنامه درسی جدید ارائه شود؛ بلکه برنامه درسی باید به اندازه کافی انعطاف‌پذیر باشد تا امکان انطباق را فراهم کند. همچنین اجرای آزمایشی یا «پایلوت»، این امکان را می‌دهد تا قبل از این که برنامه درسی به مقیاس بزرگ برسد، تنظیمات لازم انجام شود و از اشتباهات پرهزینه جلوگیری شود که اغلب به دلیل وقت‌گیر بودن و هزینه‌بر بودن نادیده گرفته می‌شود (OECD, 2020). در این راستا (Stabback et al. (2011 چهار فایده اجرای آزمایشی را تعیین زمان مورد نیاز، چگونگی کنار آمدن معلمان، بررسی واکنش دانش‌آموزان و ارزیابی یادگیری مطرح می‌کنند.

معلمان، در این مسئله اتفاق نظر داشتند که جدول توزیع زمانی دروس نیاز به بازنگری دارد و زمان برخی دروس باید کم‌تر شود و به دروس دیگر افزوده شود؛ کاری که در حال حاضر برخی معلمان به طور غیررسمی و بر خلاف دستورالعمل آموزش و پرورش انجام می‌دهند. در

این رابطه، نتایج گزارش (European Commission, 2014) نشان می‌دهد اغلب کشورها رویکرد انعطاف‌پذیری افقی در زمان را اتخاذ کرده‌اند؛ بدین معنا که مسئولان، کل زمان آموزش را برای گروهی از دروس در یک پایه‌ی مشخص تعیین می‌کنند و مدارس پس از آن آزادند تا تصمیم بگیرند که چه مقدار زمان به هر درس اختصاص دهند. در این گزارش پیشنهاد شده که برای ۶۰ درصد زمان آموزش رسمی، برنامه درسی تهیه شود تا معلم‌ها این اختیار را داشته باشند تا از زمان باقی‌مانده برای تعمیق یادگیری‌ها استفاده کنند.

راهکار دیگر کاهش تعداد کتاب‌های درسی است. در این راستا، گزارش یونسکو در سال ۲۰۱۱ نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی به طور کامل جایگاه خود را در برنامه‌های درسی از دست نداده‌اند؛ ولی دیگر تنها منبع آموزش نیستند (Stabback et al., 2011). برخی معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش به این مسئله اذعان داشتند که به جای این که مسئولان در تغییرات آموزشی، از چاپ کتاب فاصله بگیرند، تعداد کتاب‌های بیش‌تری را روانه‌ی مدارس کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به کتاب نگارش، تفکر و پژوهش و کار و فناوری اشاره کرد. نکته حائز اهمیت این است که اگر قرار است بسته‌های آموزشی تهیه شود، باید حتماً زمان آموزش آن نیز لحاظ گردد. زیرا همین بسته‌های آموزشی اگر چه، جان تازه‌ای به آموزش ابتدایی می‌بخشند، اگر در یک برنامه درسی متراکم وارد شوند، باری مضاعف بر دوش برنامه درسی خواهند بود.

حذف محتوای دشوار و مبهم و حفظ تعادل بین وسعت و عمق محتوا راهکار دیگر شرکت‌کنندگان است. وسعت به معنای تعداد موضوعات درسی و تعداد سرفصل‌هایی است که باید در هر موضوع درسی تدریس شود و عمق به معنای میزانی است که دانش‌آموزان به کشف و درک آنچه می‌آموزند، می‌پردازند (Alexander & Flutter, 2009). وقتی برنامه درسی دچار تراکم می‌شود، تمام سرفصل‌های دروس باید بازنگری شوند و تعداد آن‌ها دقیقاً مشخص شود و هر سرفصلی که ضرورت ندارد، حذف گردد. به عنوان مثال، در ایالات متحده، معلمان انتقاد کردند که محتوای ریاضی پایه هشتم دارای سرفصل‌های زیادی است و برنامه دارای «یک مایل عرض و یک اینچ عمق»^۱ شده است. سپس مطالعه‌ی تطبیقی انجام شد و نتایج نشان داد که کشورهایی با عملکرد بالا، مانند ژاپن و سنگاپور، حدود ۱۰ مضمون (تم) را در ریاضی هشتم پوشش داده‌اند، در صورتی که کتاب‌های ایالات متحده حدود ۳۰ مضمون را پوشش می‌دهند.

1- mile-wide-and-inch-deep

و سپس تعداد سرفصل‌ها کاهش پیدا کرد (Schmidt & Houang, 2012).

تجربه‌ی ایالات متحده در این زمینه از دو منظر قابل تأمل و آموزنده است. نخست این که به صدای اعتراض معلمان در زیاد بودن سرفصل‌ها توجه شد و دوم این که به مطالعات تطبیقی و تجارب سایر کشورها اهمیت داده شد. همچنین تجربه‌ی کشور استرالیا در دوره ابتدایی در این زمینه آموزنده است. این کشور به منظور کاهش برخی حوزه‌های یادگیری را تلفیق کرده است و همچنین رویکردهای نوین تلفیقی مانند استم^۱ (علوم، فناوری، مهندسی و ریاضی) را به کار گرفته است (ACARA, 2018).

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی مواجه بود. یکی از محدودیت‌هایی که خارج از کنترل پژوهشگر بود، نوظهور و ناشناخته بودن برنامه درسی متراکم و نپذیرفتن دعوت به مصاحبه توسط متخصصان به دلیل دانش اندک در مورد موضوع بود. محدودیت دیگر این بود که نظریه تولید شده، با توجه به مسئله‌ی تراکم برنامه درسی در بستر و بافت دوره ابتدایی ایران تدوین شده است و به دوره‌های دیگر و بافت‌های دیگر قابل تعمیم نیست. محدودیت دیگری که در کنترل پژوهشگر بود، عدم بررسی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و اکتفا به تجربه شرکت‌کنندگان در پژوهش بود. همچنین عدم مشاهده طولانی‌مدت تبعات برنامه درسی متراکم در مدرسه، محدودیت دیگری بود که انتظار می‌رود قضاوت در مورد نتایج پژوهش با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها باشد و در پژوهش‌های آتی مدنظر پژوهشگران قرار گیرد.

راهکارهای ارائه شده در پژوهش حاضر می‌تواند در تصمیمات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور به عنوان متولی طراحی و تألیف کتب درسی مؤثر واقع شود؛ ولی باید این نکته مهم در نظر گرفته شود که راهکارهای ارائه شده تنها در حکم یک راهکار پیشنهادی با توجه به نظر شرکت‌کنندگان است و پژوهش‌هایی از این دست تنها همچون نورافکنی قوی عمل کرده و سعی دارند میدان نظر و عمل را روشن سازند تا در این مسیر گام‌های صحیح‌تری برداشته شود؛ لذا نمی‌توان شتابزده با راهکارهای ارائه شده در این پژوهش مسئله تراکم را در دوره ابتدایی را مرتفع ساخت و راهکارهای مطرح شده نیاز به پژوهش‌های عمیق‌تر و دقیق‌تری دارند که پیشنهاد می‌شود هر کدام در پژوهش‌های جداگانه مورد واکاوی قرار گیرند؛ همچنین پیشنهاد می‌گردد پدیده برنامه درسی متراکم در دوره متوسطه بررسی گردد.

سهم مشارکت نویسندگان: نویسنده اول، گردآوری و کدگذاری داده‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته است. نویسنده دوم، طرح تحقیق را تدوین و بر تحلیل داده‌ها نظارت داشته است. نویسنده سوم، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و ارائه تبیین‌های مناسب برای یافته‌ها را بر عهده داشته و نویسنده چهارم روش پژوهش و ملاک‌های اعتبار آن را تعیین و بر نگارش متن مقاله نظارت داشته است.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- ACARA (2018). *Monitoring the effectiveness of the foundation - Year 10 Australian curriculum*. <https://www.acara.edu.au/docs/default-source/curriculum/2018-monitoring-the-effectiveness-of-f-y10-australian-curriculum-report.pdf>.
- 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>.
- Amadio, M. (Ed.). (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in the curriculum and learning*. UNESCO-IBE, Geneva. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>.
- Amini, M., Rahimi, H., & Esfandiari, E. (2014). Examining and analyzing the implementation problems of the sixth grade from the view of the curriculum elements. *Curriculum research*, 4(2), 33-54. [Persian]
- Angus, M., Olney, H., & Ainley, J. (2007). *In the balance, The future of Australia's primary schools*. Victoria: APPA. <https://appa.asn.au/wp-content/uploads/2020/05/In-the-balance.pdf>.
- Askary, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Salehi, K. (2023). 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> [Persian]
- 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. <https://escholarship.org/uc/item/1bb1n3v5>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- 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>.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i830252>.
- Elbedour, S., Alsubie, F., & Aluqdah, Sh. (2020). Bawalsah school crisis management planning. *Children & Schools*, 42(4), 208-215.
- Etuk, N. E., Udosen, A. U., Emah, I. E., Edem, E., & Afangideh, M. E. (2019). Curriculum: The basics of planning and implementation. Uyo: Onpeic Resources.
- European Commission (2014). *Final Curriculum Development*. DEVCO B4 Education discussion paper. University of Geneva, Switzerland. https://capacity4dev.europa.eu/library/discussion-paper-curriculum-development_en
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>.
- Gholamzad, S. (2022). Implementation of the first grade math curriculum: challenges and solutions. *Theory and practice in the curriculum*, 20(10), 389-424. [Persian]
- Gonzalez, P. B., & Reiss, M. (2023). Science teachers' views of creating and teaching Big Ideas of science education: experiences from Chile. *Research in Science & Technological Education*, 41(2), 523-543, <http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2021.1919868>.
- Gravand, Y., Omidian, M., Farhadirad, H., & Razavi, S. A. (2023). Explaining the process of socialization of learning in the experimental sciences: a qualitative research. *Journal of Educational Sciences*, 30(1), 41-62. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.39996.3333> [Persian]
- Javidiporkhabaz, M., & Salimi, S. (2022). Representation of teachers' experiences of the opportunities and challenges of the lesson research process. *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 169-188. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.41027.3371> [Persian]
- Karimnezhad, S., Sheikhzadeh, M., & Azizinezhad, S. (2013). Internal evaluation of the sixth grade math curriculum from teachers' point of view. *Research teaching*, 1(2), 43-54. [Persian]
- Kelley, K. A., Williams, V. L., & Chen, A. M. H. (2023). The Challenge of Curricular Overload in the Pharmacy Academy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 1-9. <https://doi.org/10.5688/ajpe9434>
- Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.). (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 155-162. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/516>.
- Marhefka, J. (2011). Sleep deprivation: Consequences for students. *Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 49(9), 20-25.
- 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.
- Mousapour, N. (2011). Approaches governing change in Iran's educational system and curriculum: from the engineering approach to the cultural approach. *Culture Strategy*, 17, 274-243. [Persian]
- Najafipazoki, M., & Delbari, M. (2022). The content element in the Quran curriculum of the first grade of elementary school. *Educational innovations*, 83(21), 151-184. [Persian]
- Nazari, H., Talaee, E., Hatami, J., Imaninaeeni, M., Timas, A. (2023). An investigation on writing quality of elementary school students: an evaluating study. *Journal of Educational Sciences*, 30(1), 1-20. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.38746.3282> [Persian]
- Oates, T. (2013). *Using International Comparisons to Refine the National Curriculum*. Cambridge University Press.
- OECD (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD publishing, paris. <http://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Ramezani, F. (2017). New approaches and missions of primary education. *Development of primary education*, 21(2), 22-26. [Persian]
- Rasmussen J., Rasch-Christensen, A., & Qvortrup, L. (2021). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14749041211023338>.
- Romanelli F (2020) Curricular hoarding. *Am J Pharm Educ*, 84(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe847714>
- Schmidt, W., & Houang, R. (2012). Curricular Coherence and the Common Core State Standards for Mathematics. *Educational Researcher*, 41(8), 294-308. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X12464517>.
- Stabback, P., Male, B., & Georgescu, D. (2011). *What makes a good quality school curriculum?* UNESCO. IBE. <https://www.academia.edu/3008064>.
- Taylor, B. D. (2022). A Reductionist Approach in Curricular Planning for Teaching Language Arts. *Curriculum Studies Research*, 4(2), 30- 43. <http://dx.doi.org/10.46303/jcsr.2022.10>

