



Phenomenology of the Signs of Overloaded Curriculum in Iran's Primary Education

Farzaneh Askary¹, Mohammad Javadipour^{2*}, Rezvan Hakimzadeh³, Keyvan Salehi⁴

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, farzanehaskary@ut.ac.ir

2. *Corresponding author*, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, javadipour@ut.ac.ir

3. Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, hakimzadeh@ut.ac.ir

4. Associate professor, Division of Research and Assessment, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, keyvansalehi@ut.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Keywords:

overloaded curriculum, education, phenomenology

primary descriptive

Overloaded curriculum is an emerging phenomenon that has involved many educational systems and has become a challenge for curriculum planners. The purpose of this study was to conduct a phenomenological of the signs of a overloaded curriculum in Iran's primary education. Participants included 61 teachers, students, parents, and education professionals in the primary school in 2023-2024, who were selected using a snowball sampling. In order to collect data, semi-structured interviews were used and the collection continued until data saturation. For analysis, the coding and categorization method was used and validated through member survey and peer review. The analysis of the findings led to the identification of five themes and 13 categories. The results of the study indicated that the density of content in terms of volume, density, difficulty, and ambiguity, lack of time due to unbalanced distribution and the lack of days in the school year, the sacrifice of some subjects at the expense of paying attention to other subjects, poor academic achievement results and dissatisfaction of stakeholders due to work pressure, boredom, and the imposition of informal education costs are signs of overloaded in the elementary school curriculum.

Article history:


Received: 14 August 2025

Reviewed: 08 October 2025

Accepted: 08 November 2025

Published: 22 November 2025

Citation (APA): Askary, F. , Javadipour, M. , Hakimzadeh, R. & Salehi, K. (2025). Phenomenology of the Signs of Overloaded Curriculum in Iran's Primary Education. *Iranian Journal of curriculum studies*. 20 (78),

 [https://doi.org/ 10.22034/jcs.2025.462617.2286](https://doi.org/10.22034/jcs.2025.462617.2286)



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction:

The overloaded curriculum is an emerging phenomenon that has affected many educational systems and has become a challenge for curriculum planners. This problem arises when the curriculum is prescribed too much for the available time and the amount of content exceeds the time and resources available for teaching and learning it. The phenomenon of curriculum overload, defined as a curriculum whose scope and demands exceed the available instructional time and resources for effective implementation, is an increasingly recognized challenge in educational systems worldwide.

Purpose:

The present study was conducted with the aim of phenomenologically studying the signs of the overloaded curriculum in the primary school of Iran. This study is a phenomenological investigation to explore and identify the lived experiences and perceived signs of a overloaded curriculum among key stakeholders in the Iranian primary education system, which has attempted to capture the views of those who implement, experience, and support this curriculum on a daily basis, seeking to provide a rich and fundamental understanding of the subject.

Methodology:

The qualitative research approach and its method were descriptive phenomenological. The participants included 61 teachers, students, parents, and education experts in the primary school in 2023-2024 who were selected using a purposive snowball sampling method from the five provinces of Tehran, Alborz, Khorasan Razavi, Semnan, and Bushehr. In order to collect data, semi-structured interviews and the protocol of Bani Asadi & Salehi (2019) were used, and the collection continued until data saturation. For analysis, the coding and categorization method of Creswell and Creswell (2018) was used, and data validity was achieved through the data triangulation analysis method (using four groups of participants), member checking (returning findings to participants for confirmation), preparing an interview protocol (validated by three educational science professors), and peer review (with 87% agreement between the two coders).

Result:

The phenomenological analysis of the extensive interview data culminated in the identification of five central, interlocking themes that comprehensively describe the signs of an overloaded curriculum in Iranian primary schools. These themes collectively illustrate the multifaceted nature of the problem.

The first and most salient theme is Content Overload. Stakeholders described this as a multi-dimensional problem involving the excessive volume of textbooks, high density of concepts crammed into limited space, content that is developmentally too difficult for the target age group and a concerning level of ambiguity in exercises and instructions that confuses both students and teachers. This theme underscores a fundamental mismatch between curriculum expectations and learner capacities.

The second prominent theme is chronic shortage of instructional time. Participants consistently highlighted a severe disconnect between the ambitious curriculum and the time allotted for its delivery. This shortage manifests in two ways: an unbalanced and rigid official weekly timetable that inadequately allocates hours to content-heavy core subjects, and a gross insufficiency in the

total number of actual instructional days and hours per year, especially when compared to official plans or international standards.

A direct and troubling consequence of the first two themes is the third theme: Systematic sacrifice of certain subjects. Confronted with overwhelming content and insufficient time, teachers reported making difficult, pragmatic choices. They prioritize subjects often deemed high-stakes or core, such as Mathematics, Reading and writing and Science, at the direct expense of other vital areas of learning. Subjects like Art, Physical Education and Quran are frequently neglected, taught superficially, or their instruction delegated to parents. This practice results in a significant and unofficial imbalance in the enacted curriculum, undermining a holistic education.

The fourth theme highlights the negative consequences for learning outcomes. Participants logically linked the overloaded curriculum to compromised educational results. The relentless pace required to cover the syllabus fosters rote memorization and superficial understanding rather than deep, conceptual learning. Furthermore, teachers and specialists connected this systemic issue to Iran's consistently below-average performance in international assessments like TIMSS and PIRLS, suggesting that curriculum overload is a structural barrier to achieving competitive educational quality.

The fifth and final theme is pervasive dissatisfaction among all stakeholders, revealing the human and social cost of the overload. Teachers experience intense work pressure, professional burnout, and a sense of failing an impossible mission. Students report high levels of stress, boredom, and disengagement due to constant academic pressure and excessive homework. Parents, in turn, are burdened with managing this homework and, losing faith in the system's efficacy, feel compelled to seek costly external support through private tutoring (shadow education) or transfer their children to private schools. This generates financial strain and deep-seated dissatisfaction with the public education system.

Conclusion:

The results of the study indicated that the overloaded of content in terms of volume, density, difficulty, and ambiguity, lack of time due to unbalanced distribution and few teaching days, sacrifice of some subjects at the expense of attention to other subjects, poor academic achievement results and poor results in international tests, and dissatisfaction of stakeholders due to work pressure on teachers, student boredom, and imposition of education costs on parents are signs of density in the Iranian primary school curriculum.



مطالعات برنامه درسی

شاپا: ۱۷۳۵-۴۹۸۶

<https://www.jcsicsa.ir>

دوره بیستم، شماره ۷۸، پاییز ۱۴۰۴؛ ۲۲-۱

پدیدارشناسی نشانه‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران

فرزانه عسگری^۱، محمد جوادی پور^۲، رضوان حکیم‌زاده^۳، کیوان صالحی^۴

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. رایانامه: farzanehaskary@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. رایانامه: javadipour@ut.ac.ir

۳. دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. رایانامه: keyvansalehi@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
---------------	-------

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

برنامه درسی متراکم، پدیده نوظهوری است که نظام‌های آموزشی زیادی را درگیر کرده و به چالشی برای برنامه‌ریزان درسی تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف پدیدارشناسی نشانه‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی و روش، پدیدارشناسی توصیفی بود. شرکت‌کنندگان شامل ۶۱ نفر از معلمان، دانش‌آموزان، والدین و متخصصان آموزش و پرورش دوره ابتدایی در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و گردآوری تا مرحله اشباع داده‌ها ادامه یافت. جهت تحلیل، روش کدگذاری و مقوله‌بندی به‌کار گرفته شد و اعتبار داده‌ها از طریق روش سه سویه‌سازی داده‌ها، بررسی اعضا و بازبینی همگنان حاصل شد. تحلیل یافته‌ها به شناسایی ۵ مضمون و ۱۳ مقوله منجر گردید. نتایج پژوهش حاکی از این بود که متراکم شدن محتوا از لحاظ حجم، چگالی، دشواری و ابهام، کمبود زمان ناشی از توزیع نامتوازن و کم بودن روزهای آموزش، قربانی شدن برخی دروس به بهای توجه به درس‌های دیگر، نتایج ضعیف پیشرفت تحصیلی و نارضایتی ذی‌نفعان در اثر فشار کاری، دلزدگی و تحمیل هزینه‌های آموزش بر والدین، نشانه‌هایی از وجود تراکم در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران است.

کلیدواژه‌ها:

برنامه درسی متراکم، دوره ابتدایی، پدیدارشناسی توصیفی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۷

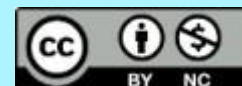
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله: عسگری، فرزانه؛ جوادی پور، محمد؛ حکیم‌زاده، رضوان و صالحی، کیوان. (۱۴۰۴). پدیدارشناسی نشانه‌های برنامه درسی

متراکم در دوره ابتدایی ایران، مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۷۸)، ۲۲-۱. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.462617.2286>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



مقدمه

یکی از مشخصه‌های نظام‌های آموزشی باکیفیت، تغییر منظم و مستمر برنامه درسی مبتنی بر پیشرفت‌های روزافزون علوم و فنون در حوزه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است؛ بدین معنا که برنامه درسی باید به‌طور منظم اصلاح و بازنگری شود و برنامه‌ریزان درسی از انعطاف‌پذیری و پاسخگویی برای برآورده کردن انتظارات معلم، دانش‌آموز و جامعه استقبال کنند؛ زیرا اگر برنامه درسی برای سال‌ها بدون تغییر باقی بماند، ممکن است فاقد نوآوری لازم برای انطباق با تغییرات جامعه باشد.

آنچه مسلم است مدارس فاقد زمان کافی برای پوشش دادن همه موضوعاتی که دانش‌آموزان به آن نیاز دارند، هستند و این چالشی بزرگ برای برنامه‌ریزان درسی است؛ زیرا به‌طور مداوم موضوعات جدید به برنامه‌های درسی تزریق می‌شوند ولی موضوعات قدیمی و غیرمرتبط و بدون کاربرد حذف نمی‌شوند. این مسئله تا حد زیادی به پرسش تاریخی هربرت اسپنسر^۱ که «چه دانشی ارزشمند است؟»^۲ برمی‌گردد (Majoni, 2017).

اگر قرار است دانش یا محتوای آموزشی جدیدی وارد یک برنامه درسی شود، باید تعیین گردد که کدام دانش را می‌توان خارج کرد. به عبارت دیگر باید با محتوای برنامه درسی به عنوان یک بازی با حاصل جمع صفر^۳ برخورد کرد (Rasmussen et al., 2021). برنامه‌ریزان درسی باید تعادل بین محتوا و زمان آموزش را در برنامه درسی برقرار کنند؛ زیرا اگر برنامه درسی بیش‌تر از ظرفیت زمانی باشد، وضعیتی پیش می‌آید که در ترمینولوژی برنامه درسی به آن «برنامه درسی متراکم»^۴ یا «تراکم برنامه درسی»^۵ اطلاق می‌شود. (Alexander & Flutter (2009) در تعریف برنامه درسی متراکم آن را مشکلی مطرح می‌کنند که در آن بسیاری از معلمان اعلام می‌کنند که برای زمان در دسترس، برنامه بیش از حدی تجویز شده است. Israel (2019) & Israel معتقدند برنامه درسی متراکم، به برنامه بیش از حدی گفته می‌شود که آموزش و یادگیری را در مدرسه مختل می‌کند. (OECD (2020) آن را مسئله‌ای می‌داند که زمانی رخ می‌دهد که میزان محتوا (موضوعات، اهداف، واحدها) بیش از زمان و منابع موجود برای تدریس و یادگیری آن باشد و به‌طور خلاصه آن را «پوشش حجم گسترده‌ای از محتوای آموزشی در زمان محدود» در برنامه درسی تعریف می‌کند.

تاریخچه توجه به این مسئله به سمینار ویتیان^۶ در سال ۲۰۰۲ برمی‌گردد که توسط یونسکو با سرمایه‌گذاری ژاپن در کشور تایلند برگزار شد. در این سمینار نمایندگان از کشورهای کامبوج، چین، اندونزی، ژاپن، کره جنوبی، لائوس، مالزی، مغولستان، فیلیپین، تایلند و ویتنام شرکت کردند. نتایج نشان داد که برنامه درسی اغلب کشورهای شرکت‌کننده دچار تراکم شده و تأثیر منفی بر یادگیری دانش‌آموزان گذاشته است (Gregorio & Tawil, 2002). این سمینار، تلاشی برای شناسایی مسائل برنامه درسی در دوره ابتدایی بود. دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره از نظر آموزشی می‌باشد؛ زیرا حضور کودک در این دوره برای ساخت آینده، اساسی و حائز اهمیت است (Wicaksono, 2020)؛ به همین دلیل مدت زمانی که دانش‌آموزان

1. Herbert Spencer
2. What Knowledge Is Of Most Worth
3. Zero Sum Game
4. Overloaded Curriculum
5. Curriculum Overload
6. Organisation For Economic Co-Operation And Developmen
7. Vientiane

ابتدایی در مدرسه سپری می‌کنند، اهمیت حیاتی دارد و استفاده حداکثری از این زمان، یک هدف مهم برای سیاستگذاران است (OECD, 2020).

بانک جهانی برنامه درسی متراکم را به عنوان یک بیماری مزمن معرفی کرده است. این مؤسسه در گزارش خود در سال ۲۰۰۵ اعلام کرد تعداد زیادی از نظام‌های آموزشی به ویژه در اروپای شرقی و آسیای مرکزی درگیر بیماری تراکم برنامه درسی شده‌اند و نیاز به درمان برنامه‌های خود دارند (Abu Ghaida et al., 2005).

در برخی از کشورهایی که درگیر برنامه درسی متراکم هستند، پژوهش‌هایی انجام شده و مسئله تراکم مورد بررسی قرار گرفته است. (Morgan & Craith (2015) در پژوهش خود دریافتند که معلمان ایرلندی، برنامه درسی متراکم را به عنوان عاملی که برای آن‌ها و دانش‌آموزان ابتدایی استرس‌زا است، شناسایی کرده‌اند. در پژوهشی دیگر، (Majoni (2017، اثربخشی معلمان در مدارس ابتدایی زیمباوه را مورد بررسی قرار داد و از طریق مصاحبه با معلمان به این نتیجه رسید که مدارس ابتدایی این کشور درگیر تراکم برنامه درسی هستند. (Israel & Israel (2019) برنامه درسی قدیم و جدید نیجریه را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که تراکم محتوا در برنامه درسی قبلی دوره ابتدایی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی گذاشته که کاهش تعداد موضوعات درسی در برنامه درسی جدید موجب شد تا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیشرفت قابل توجهی داشته باشد. (UNICEF (2025¹ در مطالعه‌ای ملی، برنامه درسی دوره ابتدایی کشور مونته نگرو را مورد بررسی قرار داد و در گزارش خود اعلام کرد، ۴۸ درصد والدین معتقدند برنامه‌درسی دوره ابتدایی دارای تراکم است و شامل موضوعات بیش از حدی است که دانش‌آموزان توان یادگیری کامل آن‌ها را در طول زمان ندارند و این مانعی برای کسب یک آموزش با کیفیت است.

در ایران پژوهشی که مسئله برنامه درسی متراکم را بررسی کرده باشد، انجام نشده است؛ ولی پژوهش‌هایی وجود دارد که دو عنصر محتوا و زمان را در دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند. (Kian & Mehrmohammadi (2013) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که زمان اختصاص یافته به درس هنر در دوره ابتدایی نیاز به بازنگری دارد. نتایج پژوهش Karimnejad et al. (2013) نشان داد که زمان درس ریاضی با توجه به حجم بالای کتاب ریاضی پایه ششم مناسب نیست. Amini et al. (2014) به این نتیجه رسیدند که حجم کتب درسی پایه ششم با زمان هماهنگ نیست و معلمان زمان کافی برای استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی ندارند. (Zianejad Shirazi & Ghaltash (2018) یکی از مهم‌ترین علل عدم موفقیت دانش‌آموزان پایه چهارم در آزمون تیمز^۲ ۲۰۱۵، را حجم بالای کتاب‌های درسی پایه چهارم و دغدغه معلمان برای اتمام آن‌ها معرفی کردند. (Gholam Azad (2022) به عدم همخوانی حجم محتوا و انتظارات برنامه، با زمان اختصاص داده شده به اجرای آن در برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی به عنوان یکی از نقاط ضعف جدی برنامه درسی اشاره کرده است و Najafi Pazoki & Delbari (2022) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که محتوای آموزش قرآن دوره اول ابتدایی همسو با برخی اصول برنامه قصد شده نیست و ضرورت دارد به منظور پیشگیری از دلزدگی دانش‌آموزان، حجم کتاب در بخش‌های مختلف به ویژه روخوانی کاهش پیدا کند. (Azadegan et al. (2025) در تحقیق خود این یافته را مطرح کردند که از نظر بسیاری از معلمان، برنامه درسی دوره ابتدایی محتوایی زیاد، سنگین و مبهم دارد و زمان اختصاص داده کم و نامتناسب با محتوا است. (Kabiri (2025) در مطالعه خود کیفیت آموزش در دوره ابتدایی را بررسی کرد و به این نتیجه

1. United Nations International Children's Emergency Fund

2. Trends In International Mathematics And Science Study (Timss)



رسید که علی‌رغم این که در برنامه درسی ملی ایران، زمان آموزش سالانه برای هر پایه تحصیلی در دوره ابتدایی، ۹۲۵ ساعت تعیین شده است؛ ولی در واقعیت به دلیل تعطیلات، دانش‌آموزان ابتدایی کم‌تر از ۶۰۰ ساعت در هر سال به مدرسه می‌روند که در مقایسه با استاندارد بین‌المللی (۷۰۰-۱۰۰۰) ساعت و زمان تعیین شده در اسناد رسمی ایران، ناکافی است.

در گزارش شورای ملی برنامه درسی و ارزیابی ایرلند^۱ در سال ۲۰۱۰، این مسئله مطرح شده است که برنامه درسی متراکم ترکیبی پیچیده از واقعیت و ادراک است که ابتدا باید این حقیقت روشن شود که آیا واقعاً پدیده برنامه درسی متراکم وجود دارد. در این گزارش ذکر شده تنها افرادی می‌توانند این مسئله را روشن کنند که درگیر اجرای آن هستند و فشار ناشی از آن را بر عملکرد خود و دیگران احساس می‌کنند. در متن این گزارش در مورد تشخیص واقعی بودن برنامه درسی متراکم آمده است که «بسیاری از چیزهایی که در مورد برنامه درسی متراکم می‌دانیم؛ توسط معلمان مطرح می‌شود. برخی از ناظران ممکن است میزان تصور، درک یا واقعی بودن این پدیده را مورد تردید قرار دهند؛ ولی تجربه و شواهد ملی و بین‌المللی نشان می‌دهد که مسئله تراکم برای بسیاری از معلمان یک واقعیت است و اغلب پیامد ناخواسته اصلاحات آموزشی است».

آنچه مسلم است معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی، دانش‌آموزان به عنوان استفاده‌کنندگان از برنامه درسی و والدین به عنوان شاهدان این اجرا می‌توانند بهترین اطلاعات را در این زمینه در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار دهند؛ زیرا هر گروه، برنامه درسی متراکم را به نحو متفاوتی تجربه می‌کنند. (Kuiper & Berkvens (2013 معتقدند تراکم برنامه درسی تنها از طریق بازخورد «کاربر نهایی»^۲ که معلمان و دانش‌آموزان هستند، قابل بررسی است.

به لحاظ نظری اهمیت پژوهش حاضر در این است که سعی شد با تحلیل دیدگاه متخصصان و ذی‌نفعان برنامه درسی، ادراک آنان از برنامه درسی متراکم شناسایی شود و نشانه‌های آن در دوره ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد. بدین منظور از ترکیبی از نظرات متخصصان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین استفاده شد؛ مسئله‌ای که در اغلب پژوهش‌ها نادیده گرفته می‌شود و صدای همه ذی‌نفعان به ویژه دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود. این پژوهش در سطح ملی نوآورانه است؛ زیرا این مسئله در پژوهش‌های ایرانی مورد غفلت قرار گرفته است. بدین جهت، این پژوهش می‌تواند فراهم آورنده‌ی فضایی برای توجه و تمرکز بیشتر بر این زمینه مغفول، اما مهم و راهبردی به شمار رود؛ همچنین از لحاظ نظری یکی از منابع تولید دانش و به لحاظ کاربردی می‌تواند چشم‌انداز پیش‌روی برنامه‌ریزان درسی، طراحان و مؤلفان کتب درسی در طراحی و اصلاح برنامه درسی دوره ابتدایی باشد. در پژوهش حاضر با اهتمام بر این اهمیت و ضرورت سعی شد به این سؤال اصلی پاسخ داده شود که نشانه‌های تراکم برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی است و به دلیل این که کشف، توصیف و تبیین موضوع مورد مطالعه بدون اعمال استنباط‌های شخصی و صرفاً معناکاوای در تجارب و ادراکات مشارکت‌کنندگان مدنظر بود، روش پدیدار شناسی توصیفی به‌کار گرفته شد. شرکت‌کنندگان مشتمل بر چهار گروه متخصصان آموزش و پرورش، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در سطح پنج استان تهران، البرز، سمنان، خراسان رضوی و بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که به روش هدفمند و از نوع گلوله برفی انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها با تعداد ۶۱ شرکت‌کننده ادامه پیدا کرد. جدول ۱،

اطلاعات جمعیت‌شناختی متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد. ملاک انتخاب این شرکت‌کنندگان، دارا بودن دکتری تخصصی و سابقه کاری بیش از ۱۰ سال در حوزه آموزش و پرورش بوده است. جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی متخصصان آموزش و پرورش

کد	جنسیت	تحصیلات	شغل و سوابق خدمت	استان محل خدمت
E1	مرد	دکتری تاریخ	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / عضو تیم تألیف کتاب‌های درسی اجتماعی دوره ابتدایی	تهران
E2	مرد	دکتری مدیریت آموزشی	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / سابقه مدیریتی در دفتر آموزش دبستان پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	تهران
E3	مرد	دکتری مدیریت آموزشی	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / سابقه مدیریتی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	تهران
E4	مرد	دکتری مدیریت آموزشی	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / سابقه سردبیری در مجله رشد آموزش ابتدایی / عضو تیم تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی	تهران
E5	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / کارشناس و پژوهشگر دوره ابتدایی آموزش و پرورش	تهران
E6	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش / سابقه مدیریتی در مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز ایران	تهران
E7	زن	دکتری برنامه‌ریزی درسی	استاد مدعو دانشگاه فرهنگیان / معلم نمونه کشوری و پژوهشگر حوزه آموزش ابتدایی	البرز
E8	زن	دکتری برنامه‌ریزی درسی	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان / استاد گروه علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) و پژوهشگر حوزه آموزش ابتدایی	تهران

جدول ۲، اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد. ملاک انتخاب معلمان سابقه کاری بیش از ۱۰ سال و تجربه تدریس در حداقل دو پایه مختلف بوده است.

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان

کد	جنسیت	تحصیلات	سابقه خدمت	پایه	نوع مدرسه	استان محل خدمت
T1	زن	کارشناسی	۱۴	پنجم	دولتی	تهران
T2	زن	دیپلم	۲۹	پنجم	دولتی	سمنان
T3	زن	کاردانی	۳۴	اول	بازنشسته و شاغل در غیردولتی	البرز
T4	زن	دکترای تخصصی	۱۹	سوم	دولتی	تهران
T5	زن	کارشناسی	۱۵	پنجم	دولتی	تهران
T6	زن	کارشناسی	۱۰	چهارم	دولتی	البرز
T7	زن	کارشناسی	۲۲	اول	دولتی	تهران
T8	زن	کارشناسی ارشد	۱۱	ششم	دولتی	تهران
T9	مرد	کارشناسی	۳۸	پنجم	بازنشسته و شاغل در غیردولتی	تهران
T10	زن	کارشناسی	۱۶	ششم	دولتی	البرز
T11	زن	کارشناسی ارشد	۱۵	پنجم	دولتی	تهران



کد	جنسیت	تحصیلات	سابقه خدمت	پایه	نوع مدرسه	استان محل خدمت
T12	زن	کارشناسی	۲۳	چهارم	دولتی	تهران
T13	زن	کارشناسی	۱۴	دوم	دولتی	بوشهر
T14	زن	کارشناسی	۱۵	ششم	دولتی	خراسان رضوی
T15	زن	کارشناسی	۲۴	اول	دولتی	تهران
T16	زن	کارشناسی ارشد	۱۱	پنجم	دولتی	تهران
T17	زن	دکترای تخصصی	۱۴	سوم	غیردولتی	تهران
T18	مرد	کارشناسی	۳۴	ششم	بازنشسته و شاغل در غیردولتی	البرز

جدول ۳، اطلاعات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. اطلاعات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان

کد	جنسیت	پایه	نوع مدرسه	استان	کد	جنسیت	پایه	نوع مدرسه	استان
S1	پسر	ششم	دولتی	تهران	S11	دختر	چهارم	غیردولتی	تهران
S2	پسر	اول	دولتی	سمنان	S12	دختر	چهارم	غیردولتی	سمنان
S3	پسر	دوم	دولتی	تهران	S13	دختر	ششم	غیردولتی	تهران
S4	پسر	ششم	دولتی	بوشهر	S14	پسر	ششم	دولتی	خراسان
S5	دختر	ششم	دولتی	تهران	S15	پسر	پنجم	دولتی	تهران
S6	دختر	سوم	دولتی	البرز	S16	پسر	ششم	دولتی	تهران
S7	دختر	سوم	دولتی	تهران	S17	پسر	ششم	دولتی	تهران
S8	دختر	چهارم	دولتی	البرز	S18	پسر	اول	دولتی	سمنان
S9	دختر	پنجم	دولتی	سمنان	S19	پسر	ششم	دولتی	تهران
S10	دختر	ششم	دولتی	تهران	S20	پسر	ششم	غیردولتی	بوشهر

جدول ۴، اطلاعات جمعیت‌شناختی والدین شرکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد. ملاک انتخاب والدین، تحصیلات دیپلم و بالاتر و دارا بودن فرزند محصل در پایه اول تا ششم بوده است.

جدول ۴. اطلاعات جمعیت‌شناختی والدین

کد	جنسیت	سن	تحصیلات	شغل	استان	کد	جنسیت	سن	تحصیلات	شغل	استان
P1	زن	۳۰	کاردانی	خانه‌دار	تهران	P9	زن	۳۳	کارشناسی	خانه‌دار	البرز
P2	زن	۳۲	کارشناسی	خانه‌دار	البرز	P10	زن	۳۶	کارشناسی ارشد	کارمند	سمنان
P3	زن	۴۱	دکتری تخصصی	مدرس دانشگاه	تهران	P11	زن	۳۱	کارشناسی ارشد	مربی پیش‌دبستان	تهران
P4	زن	۲۹	دیپلم	خانه‌دار	سمنان	P12	زن	۳۲	دکتری تخصصی	معاون مدرسه	البرز

کد	جنسیت	سن	تحصیلات	شغل	استان	کد	جنسیت	سن	تحصیلات	شغل	استان
P5	زن	۳۷	کارشناسی ارشد	خانه‌دار	تهران	P13	زن	۴۱	کاردانی	کارمند	تهران
P6	مرد	۳۲	کارشناسی	مدیر مدرسه	تهران	P14	مرد	۳۸	دیپلم	کارگر	تهران
P7	زن	۳۹	کارشناسی ارشد	کارمند	خراسان	P15	زن	۳۳	کارشناسی	کارمند	البرز
P8	زن	۴۵	دیپلم	خانه‌دار	البرز						

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که برای تهیه پروتکل آن، از طرح Bani Asadi & Salehi (2019) در پنج بخش استفاده شد که عبارتند از: ۱) متن شروع (محرمانه بودن اطلاعات و رضایت آگاهانه)؛ ۲) پرسش‌ها (اولیه، میانی و پایانی)؛ ۳) سرخ‌ها^۱ (پرسش‌های پیگیرانه و یادآور)؛ ۴) متن پایان (توضیح در مورد بررسی اعضا^۲ و ۵) پالایش پروتکل (تأیید روایی توسط سه متخصص و اجرای آزمایشی مصاحبه). به منظور حفظ کیفیت مصاحبه حداکثر زمان مصاحبه ۵۰ دقیقه (برای دانش‌آموزان ۳۰ دقیقه) در نظر گرفته شد. همه مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شد و با رضایت آگاهانه مصاحبه‌شونده‌ها، ضبط و در صورت عدم رضایت، یادداشت‌برداری انجام شد. تحلیل داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری و مقوله‌بندی مطابق با طرح پیشنهادی (Creswell & Creswell, 2018) انجام شد. بدین منظور به گروه متخصصان (E1-E8)، معلمان (T1-T18)، دانش‌آموزان (S1-S20) و والدین (P1-P15) کد ویژه اختصاص داده شد و پنج گام سازماندهی داده‌ها، خواندن داده‌ها برای ایجاد یک درک کلی، کدگذاری از طریق طبقه‌بندی و شرح مقوله‌ها در قالب جدول طی شد. جهت افزایش اعتبار پژوهش روش‌های سه سویه‌سازی داده‌ها^۳ (استفاده از چهار گروه شرکت‌کننده)، بررسی اعضا (برگرداندن یافته‌ها به شرکت‌کنندگان برای تأیید)، تهیه پروتکل مصاحبه (تأیید توسط سه تن از اساتید علوم تربیتی) و بازبینی همگنان^۴ با توافق ۸۷ درصد بین کدگذار اول و دوم (از طریق فرمول تعداد موارد دارای توافق / کل موارد × ۱۰۰) به کار گرفته شد.

یافته‌ها

در پاسخ به پرسش پژوهش که نشانه‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران چیست، شواهد گفتاری حاصل از مصاحبه‌ها به دقت پیاده‌سازی و کدگذاری شد؛ بدین ترتیب که با رویکرد خط به خط، کدها و مفاهیم اولیه شناسایی شد و از مهم‌ترین، معنادارترین و پرتکرارترین کدهای احصاشده، زیرمقوله‌ها و سپس مقوله‌ها شکل گرفتند و با توجه به قرابت مفهومی مقوله‌ها، مضامین استخراج شدند. در نهایت پس از فرایند کدگذاری، ۵ مضمون و ۱۳ مقوله به دست آمد که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. فرایند کدگذاری نشانه‌های برنامه درسی متراکم

مضامین	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
--------	----------	-------------

1. Probes
2. Member Check
3. Data Triangulation
4. Peer Review

مضامین	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
	حجیم بودن محتوا	زیاد بودن تعداد صفحات کتاب زیاد بودن تعداد فصل‌ها و درس‌ها مطالب تکراری در برخی دروس کم توجهی به تلفیق دروس در طراحی محتوا عدم حذف مطالب بی‌کاربرد در کتاب‌های درسی
متراکم شدن محتوا	بالا بودن چگالی محتوا	زیاد بودن تعداد مفاهیم در یک کتاب زیاد بودن تعداد مفاهیم در یک فصل از کتاب اصرار بر آموزش مفاهیم زیاد در یک پایه دشواری بودن محتوا با توجه به رشد ذهنی و شناختی دانش‌آموزان لزوم سازماندهی ارتباط طولی برخی مفاهیم در پایه‌ها
	مبهم بودن محتوا	ابهام در برخی تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب درسی عدم شفافیت اهداف پیام‌محور در برخی دروس
کمبود زمان برای آموزش محتوا	توزیع نامتوازن زمان	زمان کم برخی دروس در جدول زمان هفتگی نامتناسب بودن زمان اختصاص داده شده به هر درس کوتاه بودن ساعات روزانه مدارس کوتاه بودن طول سال تحصیلی
	تدریس سطحی و یادگیری زودگذر	افزایش سرعت تدریس معلم تدریس سطحی برخی موضوعات مهم و پایه کنار گذاشتن برخی دروس توسط معلم
قربانی شدن برخی دروس	اولویت بندی سلیقه ای دروس توسط معلم	اهمیت دادن به دروس اصلی و نادیده گرفتن دروس دیگر عدم تدریس برخی موضوعات درسی عدم توجه به جدول زمان هفتگی
نتایج ضعیف پیشرفت تحصیلی	نتایج ضعیف آزمون‌های بین‌المللی	مشکلات مربوط به خواندن در آزمون‌های بین‌المللی پرلز نتایج ضعیف آزمون بین‌المللی تیمز نرخ تکرار پایه و ترک تحصیل نتایج ضعیف ارزشیابی‌های تحصیلی
	فشار کاری معلمان	استرس و نگرانی معلمان برای اتمام کتاب درسی افزایش حجم کار معلمان واگذاری برخی وظایف معلم به والدین نارضایتی از تکالیف زیاد برای جبران کمبود زمان استقبال از مدارس غیردولتی به دلیل زمان آموزشی بیشتر رونق گرفتن مؤسسات تدریس خصوصی
نارضایتی ذی‌نفعان	خستگی و دلزدگی دانش‌آموزان	تحمیل هزینه‌های آموزشی بر والدین

مطابق جدول ۵، نشانه‌های برنامه درسی متراکم را می‌توان در پنج مضمون به شرح ذیل دسته‌بندی کرد.

۱) **تراکم شدن محتوا:** تراکم محتوا شامل حجیم بودن محتوا، بالا بودن چگالی محتوا، دشوار بودن محتوا و مبهم بودن محتوا است. برخی متخصصان معتقدند معلمان تفاوت تعریف حجم و چگالی محتوا را نادیده می‌گیرند و فقط در اعتراض خود به حجیم بودن محتوا اشاره می‌کنند. یکی از متخصصان که مؤلف کتاب درسی است، (E1) می‌گوید:

«وقتی در مورد تراکم محتوا صحبت می‌شود، باید ببینیم این تراکم در حجم محتوا اتفاق افتاده یا چگالی محتوا. حجم و چگالی دو بعد متفاوتند؛ حجم به تعداد کلمات، جملات، پاراگراف‌ها و تعداد صفحات اشاره دارد و چگالی به تعداد مفاهیم و فراوانی آن اشاره دارد. گاهی در یک کتاب یک مفهوم در ده صفحه توضیح داده شده که این حجم است و گاهی سه تا چهار مفهوم در یک صفحه توضیح داده شده که این چگالی محتواست. این دو مفهوم برای معلمان گول‌زننده است.»

برخی دانش‌آموزان نیز به حجم زیاد کتاب‌های درسی اشاره کردند. یکی از آن‌ها (S6) که در پایه سوم درس می‌خواند، می‌گوید:

«رونویسی‌های کتاب نگارش خیلی زیاده؛ یک زنگ طول می‌کشد تا فقط تمرین رونویسی نگارش را انجام بدیم» و دانش‌آموز پایه ششم (S20) می‌گوید: «تعداد سوره‌های کتاب قرآن خیلی زیاده؛ همه سوره‌ها هم طولانی هستند؛ اگر فقط بخشی از سوره در کتاب می‌آورد، بهتر یاد می‌گرفتیم.»

بالا بودن چگالی محتوا نیز مسئله‌ای بود که مشارکت‌کنندگان مطرح کردند. چگالی محتوا به این معنی است که تعداد مفاهیم در محتوا زیاد است. یکی از معلمان (T9) در این زمینه می‌گوید:

«تعداد موضوعات اجتماعی و علوم دوره دوم خیلی زیاده؛ خیلی کار سختی نیست کافیه به نفر فهرست ابتدای کتاب رو ببینه و بفهمه بچه‌ها چه قدر مطلب متنوع و زیاد باید یاد بگیرن. مگه قراره آموزش تو پایه ششم متوقف بشه که اصرار دارن این همه مطلب رو در دوره ابتدایی آموزش بدن.»

معلم دیگری (T17) نیز می‌گوید:

«در پایه سوم، تعداد صفحات همه کتاب‌ها به غیر از کتاب قرآن خوبه؛ مشکل در تعداد زیاد موضوعاتی است که در کتاب‌ها وجود داره. منظورم اینه که محتوای این کتاب برای زمان پیش‌بینی شده در برنامه هفتگی زیاده. از هر کتاب چند تا درس کم بشه مشکل برطرف میشه. مثلاً الان ۷ تا شعر فارسی باید اجباری حفظ بشه. دو تا شعر رو عمقی یاد بگیرن ولی یادشون نره که خیلی بهتره.»

معلم دیگری (T5) درباره طراحی کتاب‌های علوم دوره ابتدایی می‌گوید:

«کتاب‌های علوم همه پایه‌ها نسبت به کتاب‌های قدیمی خیلی بهتر شده؛ چون چالشی شده و آزمایش‌های جالبی داره. یعنی طراحی خوب بوده. به نظر من تنها مشکل اینه که تعداد موضوعات زیاده و معلم فرصت نمی‌کنه همه آزمایش‌ها رو انجام بده.»

مسئله دیگر در ارتباط با تراکم محتوا، دشوار بودن آن است. برخی شواهد گفتاری، نشان از دشواری محتوا و متناسب نبودن آن با سطح شناختی و رشد ذهنی دانش‌آموزان دارد. یکی از معلمان (T10) که سرگروه پایه دوم در منطقه است، این‌طور مسئله را شرح می‌دهد:

«چند جلسه گذاشتیم و در مورد مشکلات کتاب ریاضی دوره دوم مشورت کردیم؛ به این نتیجه رسیدیم که ریاضی پایه ششم به مراتب از چهارم و پنجم راحت‌تره. در پایه چهارم تعداد زیادی موضوع آموزش داده می‌شه و همون موضوعات در پنجم بسط داده می‌شه و در ششم تکرار می‌شه. ما دریافتیم که کتاب ریاضی چهارم از لحاظ تعداد

مفاهیم زیاد و سنگینی و سختی نیاز به اصلاح دارد؛ چون واقعا در حد سطح ذهنی بچه‌ها نیست و فقط دانش‌آموز تیزهوش می‌تونه کل مطالب کتاب رو درک کنه».

معلم دیگری (T1) نیز می‌گوید:

«من همه پایه‌ها رو درس دادم. ریاضی پایه دوم خیلی سخته و مطالب زیادی داره؛ بعد در پایه سوم آسون‌تر میشه و مجدداً در پایه چهارم بسیار سخت میشه و در پایه پنجم و ششم بهتر میشه. یعنی کتاب درسی با هدف شوک دادن به بچه‌ها و معلم‌ها طراحی شده».

یکی از والدین (P6) در اعتراض به دشوار بودن کتاب قرآن در پایه سوم می‌گوید:

«انگار نه انگار کتاب قرآن پایه سوم رو برا بچه ده ساله نوشتن؛ خیلی سخته، چرا با روح و روان و اعصاب بچه‌ها بازی می‌کنن».

یکی از دانش‌آموزان پایه چهارم (S8) نیز می‌گوید:

«من و دوستم اصلاً زاویه‌ها رو یاد نمی‌گیریم، خیلی سخته».

مبهم بودن محتوا نیز مسئله دیگری است که از برخی گفته‌های مشارکت‌کنندگان به ویژه معلمان استنباط می‌شود. برخی از آن‌ها معتقدند برخی تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب‌های درسی دوره ابتدایی پیچیدگی و ابهام دارد و حتی در بعضی موارد خود معلمان نیز در درک مفاهیم کتاب با مشکل مواجه می‌شوند. یکی از معلمان (T1) در این زمینه می‌گوید:

«در تألیف کتاب‌های جدید که حدود ده سال پیش انجام شد، انگار سعی کردند محتوا رو کاهش بدن ولی فقط تعداد صفحه‌ها رو در برخی درس‌ها مثل ریاضی کم کردن؛ ولی بعضی موضوعات ریاضی سخت‌تر هم شد. تمرین‌های کتاب‌های قبلی ابهام نداشت. الان بعضی مسئله‌های کتاب رو به دانشجو هم نمی‌تونه درک کنه؛ بعضی تمرین‌ها خیلی گنگ هستن و معلم برای یک تمرین شاید مجبور باشه به هفته وقت صرف کنه».

معلم دیگری (T4) نیز به مسئله ابهام اشاره دارد و می‌گوید:

«وقتی به نحوه تألیف کتاب ریاضی سوم نگاه می‌کنم، انگار مؤلف رو مجبور کردن هفت تا راهبرد برای ریاضی سوم بنویسه و به اجبار مسئله هم طراحی کنه. مثلاً بعضی مسئله‌های مربوط به راهبرد حذف حالت‌های نامطلوب نامفهومه».

والدین نیز نظر مشابهی دارند؛ یکی از آن‌ها (P11) می‌گوید:

«من که ارشد دارم؛ نمی‌تونم منظور بعضی از مسئله‌های ریاضی پایه دوم رو درک کنم چه برسه به بچه‌ها» و والد دیگری (P2) می‌گوید: «بعضی موضوعات مثل جمع و تفریق فرآیندی که اخیراً به ریاضی اضافه شده خیلی پیچیده است و به نظرم خود معلم‌ها هم به درستی بلد نیستند؛ چون در جلسه از معلم خواستیم برایمان توضیح دهد؛ ولی هر چه بیشتر توضیح می‌داد بیش‌تر گمراه می‌شدیم».

۲) کمبود زمان برای آموزش محتوا: اغلب معلمان و متخصصان، کمبود زمان را عامل مهمی در تراکم دانسته‌اند. در این زمینه اختلاف نظر وجود دارد؛ برخی متخصصان زمان را به عنوان مشکل اصلی مطرح می‌کنند و محتوا را مناسب می‌دانند. یکی از متخصصان (E6) می‌گوید:

«مشکل اصلی در عدم تناسب ظرف زمان و مظروف محتوا است. ما جزو کشورهایی هستیم که کم‌ترین طول سال تحصیلی را دارند. کجای دنیا را سراغ دارید که دانش‌آموز دوره ابتدایی چهار ماه متوالی به مدرسه نرود! به نظر من اگر مشکل زمان برطرف شود و طول سال تحصیلی افزایش پیدا کند، مشکل حجیم بودن محتوا نیز برطرف می‌گردد؛ حتی

معلمان زمان اضافه هم برای تعمیق یادگیری خواهند داشت. حرف من این است که زمان تعطیلات نباید در مجموع بیش‌تر از دو ماه و نیم در کل سال باشد».

متخصص دیگری (E5) نیز می‌گوید:

«به نظر من مشکل اصلی زمان است نه محتوا. این که معلم‌ها می‌گویند محتوا زیاد است را قبول ندارم. باید زمان روزانه بیش‌تر شود و دانش‌آموزان هر روز ساعات بیش‌تری را در مدارس بگذرانند».

اغلب معلمان مشارکت‌کننده، در این مسئله با متخصصان اختلاف نظر دارند و معتقدند افزایش زمان به تنهایی مشکل را برطرف نمی‌کند. یکی از معلمان (T8) معتقد است:

«مسئله فقط عدم تناسب محتوا با زمان نیست؛ حتی اگر زمان هم بیش‌تر بشه، محتوا نیاز به بازنگری داره. برخی مفاهیم کتاب ریاضی مبهم و پیچیده است. سازماندهی افقی و عمودی در ریاضی نیاز به بررسی داره. برخی فصل‌های ریاضی باید جابه جا بشن. فقط ریاضی که نیست؛ اگر مشکل ریاضی با بازنگری جزئی حل میشه، قرآن درسی است که نیاز به بازنگری کلی داره. فارسی و اجتماعی هم همین‌طور. پس به نظر من هم محتوا باید تغییر کنه و هم تغییراتی در جدول زمان هفتگی اتفاق بیفته. من با افزایش طول سال تحصیلی به شدت مخالفم؛ چون مدارس ما چه جذائیتی برای بچه‌ها دارن که بخواهیم بیش‌تر به مدرسه بیان. هر موقع امکانات مدرسه طوری بود که بچه‌ها احساس خوبی به مدرسه رفتن داشتن، آن وقت مسئولین زمان را اضافه کنن».

معلم دیگری (T7) مسئله دوشیفت بودن مدارس را مطرح می‌کند:

«من قبول دارم که محتوا با زمان تناسب نداره؛ ولی این که محتوا رو تغییر بدن خیلی عقلانی‌تره تا زمان. مدارس ما ظرفیت تعداد ساعت بیش‌تری رو ندارن. بعضی مدارس دو شیفت هستن. جو و امکاناتی که در مدارس ما هست هم جوری نیست که بچه‌ها بیش‌تر تو مدرسه بمونن. من معلم خیلی سختگیری نیستم و کلاس‌م تقریباً شاده ولی بچه‌ها زنگ آخر لحظه‌شماری می‌کنن تا زنگ بخوره؛ زنگ آخر اصلاً کشش ذهنی ندارن، برای همین من تو برنامه هفتگی، درس‌های آسون رو زنگ آخر گذاشتم».

یکی دیگر از معلمان (T6) به امکانات مدرسه اشاره می‌کند و می‌گوید:

«هر موقع مدارس ما مجهز به مکان استراحت و ناهارخوری شد، آن وقت ساعات روزانه مدارس رو افزایش بدن ولی الآن که مدارس امکاناتی ندارن و حتی حیاط مدرسه هم آسفالته و جای نشستن نداره، به هیچ وجه همیشه بچه‌ها رو بیش‌تر از پنج ساعت تو مدرسه نگه داشت چون خسته می‌شن».

دانش‌آموزان نیز مسئله کمبود زمان را مطرح کردند. یکی از آن‌ها (S16) می‌گوید: «خانم ما اصلاً نمی‌ذاره نفس بکشیم، همش می‌گه ساکت باشین وقت نداریم، درس‌ها عقبه» یا دانش‌آموز دیگری (S17) به این نکته اشاره می‌کند که «معلم ما زیاد تفکر و پژوهش و کار و فناوری درس نمی‌ده؛ فقط یه توضیح می‌ده می‌گه وقت همیشه خودتون تو خونه بخونید».

۳) قربانی شدن برخی دروس: شواهد گفتاری برخی دانش‌آموزان نشان‌دهنده این است که برخی معلمان در برنامه درسی پایه خود تغییراتی را لحاظ می‌کنند که باعث می‌شود تعادل در آموزش دروس یک پایه از بین برود و برخی دروس قربانی اهمیت دادن به دروس دیگر شوند. شواهد گفتاری نشان می‌دهد برخی معلمان دروسی مانند ورزش و هنر را به بهای پرداختن به دروس دیگر نادیده می‌گیرند. یکی از دانش‌آموزان پایه دوم (S3) می‌گوید:

«خانم ما زنگ نقاشی، تمرین ریاضی می‌ده؛ بعد می‌گه هر کی زودتر تموم کنه اجازه می‌دم نقاشی بکشه».

یکی از معلمان پایه پنجم (T5) می‌گوید:

«من مجبورم هر روز دو زنگ اول ریاضی داشته باشم؛ چون چهار ساعت در هفته واقعاً برای ریاضی پنجم کمه. برای همین از زنگ درس‌های دیگه استفاده می‌کنم».

برخی معلمان نیز یک درس را کاملاً کنار می‌گذارند و به والدین محول می‌کنند. یکی از معلمان (S14) در این باره می‌گوید: «من در جلسه اول به اولیا گفتم، قرآن را خودتون می‌تونید تو خونه درس بدید، من به جاش فارسی کار می‌کنم».

۴) نتایج ضعیف پیشرفت تحصیلی: برخی از معلمان و متخصصان معتقدند محتوای درسی، یکی از مهم‌ترین دلایلی است که منجر به افت تحصیلی دانش‌آموزان و نتایج ضعیف ارزشیابی شده است. یکی از معلمان (T2) در این زمینه می‌گوید: «وقتی دانش‌آموزان الان خودم را با دانش‌آموزان ده سال پیش مقایسه می‌کنم، می‌بینم که گنجینه لغاتشون خیلی کم شده و خواندن آن‌ها خیلی ضعیف‌تر شده؛ به نظرم جدا کردن دو کتاب فارسی و نگارش و سبک طراحی این دو کتاب، باعث شده زمان زیادی در کلاس هدر بره».

معلم دیگری (T9) نیز می‌گوید:

«حجم نوشتاری نگارش اجازه نمی‌ده فرصتی برای روان‌خوانی فارسی در کلاس باقی بماند». یکی از متخصصان (E6) در این رابطه می‌گوید: «یکی از دلایلی که دانش‌آموزان ما در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز روند ضعیفی را طی می‌کنند، عدم تناسب محتوا با زمان است».

۵) نارضایتی ذی‌نفعان: اغلب معلمان، دانش‌آموزان و والدین شرکت‌کننده در پژوهش، از تراکم برنامه درسی ابراز نارضایتی کردند. یکی از والدین (P9) نارضایتی خود را اینگونه بیان می‌کند:

«فرزندم تکلیف زیادی داره. معلم تقریباً هر روز صفحاتی از کتاب ریاضی رو به عنوان تکلیف خونه می‌ده؛ از پسرم پرسیدم چرا تمرین‌های کتاب رو در کلاس حل نمی‌کنین؟ گفت وقت نمیشه، هر چی وقت بشه حل می‌کنیم؛ بقیه رو خانم می‌گه ببرید خونه حل کنین».

یکی دیگر از والدین (P3) می‌گوید:

«معلم پسرم پارسال خیلی خوب درس می‌داد ولی به آخر سال که رسید وقت کم آورد و تمرین‌های حدود ده صفحه آخر ریاضی رو به عنوان تکلیف خونه داد؛ به نظر من که اصلاً معلم مقصر نبود، مبحث کتابشون خیلی زیاد و سخته؛ درس هم تقسیم چکشی بود و من بلد نبودم به پسرم یاد برم. الآن کلاس چهارمه، هنوز تقسیم رو به خوبی بلد نیست».

برخی والدین این مسئله را مطرح کردند که به منظور آموزش بهتر و باکیفیت‌تر، مجبور به ثبت نام فرزندشان در مدارس غیردولتی شده‌اند. آن‌ها مهم‌ترین دلیل خود را تعداد کم جمعیت کلاس و زمان آموزش بیش‌تر در مدارس غیردولتی مطرح کردند. برخی نیز مجبور شدند تدریس خصوصی برای فرزند خود تدارک ببینند. یکی از والدین (P9) می‌گوید: «معلم در مدارس دولتی فرصت نمی‌کنه به درس همه بچه‌ها توجه کنه یا باید خودمون به بچه درس بدیم یا معلم خصوصی بگیریم».

یکی از معلمان (T11) به تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس اشاره می‌کند و می‌گوید:

«مشکلات ما یکی دو تا نیست، محتوا که سنگینه، زمان که کمه، تعداد دانش‌آموزان هم که زیاده، برخی بچه‌ها واقعاً نیاز به تدریس خصوصی دارن تا به سطح پایه کلاس برسن». معلم دیگری (T2) نیز معتقد است: «بعضی بچه‌ها در کلاس‌های شلوغ چیزی یاد نمی‌گیرند. به نظر من اگر نمی‌تونن فکری برای جمعیت کلاس بکنن، لااقل محتوا رو کم‌تر کنن».

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی شد نشانه‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران بررسی گردد. یافته‌ها نشان داد که علائم وجود برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ایران، متراکم شدن محتوا، کمبود زمان برای آموزش محتوا، قربانی شدن برخی دروس، نتایج ضعیف پیشرفت تحصیلی و نارضایتی ذی‌نفعان است.

یافته‌های پژوهش، حاکی از این است که بیش‌ترین مسئله‌ای که مشارکت‌کنندگان بر آن تأکید داشتند، تراکم محتوا است. درباره این مسئله بین مخاطبان برنامه درسی یعنی معلمان، دانش‌آموزان و والدین با متولیان برنامه درسی یعنی متخصصان آموزش و پرورش اختلاف نظر وجود داشت؛ به طوری که اکثریت معلمان، دانش‌آموزان و برخی از والدین وجود آن را تأیید می‌کردند و ابراز نگرانی می‌کردند و در نقطه مقابل اکثریت متخصصان آن را انکار می‌کردند و ناشی از ناتوانی معلمان در اجرای برنامه درسی می‌دانستند. شواهد گفتاری نشان داد که در بررسی تراکم محتوا باید چهار بعد را در نظر گرفت که شامل حجم بودن محتوا، بالا بودن چگالی محتوا، دشوار بودن محتوا و مبهم بودن آن می‌شود. شواهد گفتاری حاکی از این بود که برخی از متخصصان که تراکم محتوا را انکار می‌کردند، درک درستی از این ابعاد نداشتند. به عنوان نمونه، یکی از متخصصان در پاسخ به یکی از سؤالات بیان کرد: «منظورتان از چگالی محتوا چیست؟ همان حجم منظورتان است؟». برخی متخصصان نیز در صحبت‌هایشان اشاره‌ای به این ابعاد نمی‌کردند. در مقابل، با وجود این که بیش‌تر معلمان به کلمه چگالی اشاره نمی‌کردند؛ ولی به جای آن از عبارت «تعداد زیاد مفاهیم یا موضوعات در کتاب‌های درسی» استفاده می‌کردند. همچنین مسائل مربوط به حجم، دشواری و ابهام را با مثال‌های دقیق از کتاب‌های درسی، توضیح می‌دادند. حتی برخی معلمان به این مسئله اذعان داشتند که برخی تمرین‌های کتاب ریاضی برای خود آن‌ها نیز ابهام دارد که این موضوع تأمل‌برانگیز است و نیاز به بررسی دقیق مؤلفان کتاب درسی دارد. برخی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده نیز از محتوای تکراری در برخی دروس ابراز نگرانی می‌کردند که به حجم محتوا اشاره دارد. همچنین دشواری برخی موضوعات درسی را مطرح می‌کردند که از توانایی فهم و درک آنان فراتر است. اکثر والدین نیز خواستار بازنگری برخی کتاب‌های درسی به ویژه قرآن و ریاضی از لحاظ دشواری محتوا بودند و اشاره می‌کردند که محتوای این دروس فراتر از توان ذهنی یک دانش‌آموز دوره ابتدایی می‌باشد. این یافته‌ها در مورد تراکم محتوا با نتایج پژوهش (Gholam Azad (2022) و Najafi Pazoki & Delbari (2022) هم‌خوانی دارد.

همان‌طور که ذکر شد برخی از متخصصان، تراکم محتوا را انکار می‌کردند. آن‌ها معتقد بودند که مشکل اصلی در کمبود زمان است. برخی، زمان آموزش رسمی (طول سال تحصیلی) را کم می‌دانستند و برخی به تعداد ساعات روزانه مدرسه اشاره می‌کردند و مشکل را در تعداد کم این ساعات مطرح می‌کردند. در مقابل، معلمان مشکل اصلی را در توزیع زمان هر درس و جدول زمانی دروس می‌دانستند و افزایش طول سال تحصیلی را به دلیل عدم وجود امکانات لازم در مدارس، کاری بیهوده قلمداد می‌کردند. در این رابطه می‌توان به نتایج گزارش OECD (2020) اشاره کرد که زمان آموزش در دو دهه گذشته در کشورهای جهان تغییر چندانی نداشته است. اگر چه تفاوت قابل توجهی بین کم‌ترین و بیش‌ترین ساعات در کشورهای وجود دارد، اما نکته قابل توجه این است که از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۸ تغییر نسبتاً کمی از نظر تعداد ساعات آموزشی در هر کشور وجود دارد و کشورهای پیشرو در زمینه آموزش به جای افزایش تعداد ساعات آموزش رسمی، راهکارهایی مانند انعطاف‌پذیری در زمان و دادن اختیار بیش‌تر به مدارس و معلم‌ها در مورد استفاده از زمان، تلفیق محتوا، اصلاح محتوا و کاهش محتوا را در پیش گرفته‌اند. تجربه کشور سنگاپور در این زمینه به عنوان یکی از نمونه‌های موفق در زمینه کاهش

محتوا می‌تواند آموزنده باشد. این کشور ابتکار «تدریس کم‌تر، یادگیری بیش‌تر»^۱ را در سال ۲۰۰۵ راه‌اندازی کرد که هدف آن کاهش محتوا در برنامه درسی به منظور آزاد کردن زمان برای معلمان برای استفاده از تکنیک‌های نوآورانه یادگیری و ایجاد یادگیری جذاب، مؤثر و انگیزشی برای دانش‌آموزان بود. این طرح، بخشی از چشم‌انداز سال ۱۹۹۷ به نام «مدارس متفکر، ملت یادگیرنده»^۲ بود که صرفاً تلاشی برای کاهش محتوا در برنامه درسی ملی نبود، بلکه از نوآوری‌های پایین به بالا توسط معلمان و مدارس حمایت می‌کرد (Brill et al., 2018)؛ همچنین به دلیل موفقیت طرح کاهش محتوا، مجدداً در سال ۲۰۱۰، محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی خود را ۱۰ تا ۲۰ درصد کاهش داد تا به معلمان امکان استفاده بیش‌تر از رویکردهای آموزشی نوین را بدهد و یادگیری عمیق‌تری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی رقم بخورد (Goodwin et al., 2017).

یکی دیگر از نشانه‌های وجود برنامه درسی متراکم، قربانی شدن برخی درس‌ها به بهای اهمیت به دروس دیگر بود. برخی معلمان مشارکت‌کننده به این موضوع اشاره کردند که زمان بیش‌تری به تدریس دروسی که محتوای زیادی دارند، اختصاص می‌دهند و از جدول زمانی دروس مطابق برنامه درسی ملی پیروی نمی‌کنند. این امر باعث می‌شود، برخی دروس کنار گذاشته شود و یا برخی موضوعات تدریس نشود که در ترمینولوژی برنامه درسی به این وضعیت، «عدم تعادل برنامه درسی»^۳ اطلاق می‌شود. عدم تعادل برنامه درسی اشاره به توجه نامتناسبی دارد که به برخی حوزه‌های برنامه درسی به بهای کم‌توجهی به سایر حوزه‌ها بدون تعدیل‌های مناسب در حوزه‌های با اولویت پایین داده می‌شود (Alexander & Flutter, 2009). این یافته همسو با پژوهش Gholam Azad (2022) است که در پژوهش خود به این نتیجه رسید بسیاری از معلمان ابتدایی برای جبران کمبود زمان برای درس ریاضی که در اذهان عمومی از جایگاه خاصی برخوردار است، از زمان درس‌های دیگر از جمله هنر، ورزش، هدیه‌های آسمانی، علوم و حتی فارسی استفاده می‌کنند. در این راستا، Voogt et al. (2017) نیز در پژوهش خود به اتخاذ تصمیمات فردی و اولویت‌بندی سلیقه‌ای دروس توسط معلمان در زمان مواجهه با برنامه درسی متراکم اشاره کردند. Jennings & Bearak (2014) از اصطلاح «تدریس برای آزمون»^۴ برای این مسئله استفاده می‌کنند و معتقدند در زمانی که برنامه درسی متراکم است، معلمان به طور نامتناسبی به موضوعاتی که مورد آزمون قرار می‌گیرند و یا از نظر آن‌ها اهمیت بیش‌تری دارد، توجه بیش‌تری نشان دهند و ناخواسته دروس دیگر را قربانی می‌کنند.

همچنین شواهد گفتاری نشان داد برخی معلمان سرعت تدریس خود را بالا می‌برند تا بتوانند محتوای درسی را به موقع به اتمام برسانند. یکی از عواقب این امر، ایجاد یادگیری سطحی و زودگذر در دانش‌آموزان است. در این راستا، نتایج تحقیقات OECD (2020) نشان می‌دهد به دلیل توزیع نامتوازن زمان در برخی کشورها و افزودن محتوای جدید (که به دلیل مطالبات جدید به محتوا افزوده می‌شود) بدون حذف محتوای قبلی، معلمان سرعت تدریس خود را افزایش داده‌اند و دانش‌آموزان با خطر یادگیری سطحی مواجه شده‌اند.

نشانه دیگر تراکم برنامه درسی، نتایج ضعیف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی است. با توجه به این که دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز شرکت می‌کنند و این آزمون‌ها از پشتوانه علمی بالایی برخوردار هستند؛ لذا می‌توان برای نشان دادن میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس فارسی، ریاضی و علوم به نتایج این

1. Teach Less, Learn More (Tllm)
2. Thinking Schools, Learning Nation (Tsln)
3. Curriculum Imbalance
4. Teaching To The Test

آزمون‌ها استناد کرد. نتایج این آزمون‌ها نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در دروس علوم، ریاضی و سواد خواندن در همه دوره‌های تیمز و پرلز همواره پایین‌تر از میانگین بین‌المللی بوده است (Zianejad Shirazi et al., 2022). در راستای یافته‌های پژوهش حاضر، (Kabiri (2025) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان ایرانی در سواد خواندن، حتی پس از تألیف مجدد کتاب‌های درسی، افت تحصیلی زیادی را تجربه کرده‌اند.

شاید بارزترین و آشکارترین نشانه را بتوان نارضایتی معلمان، دانش‌آموزان و گاهی والدین دانست. زیرا به عقیده Kelley et al. (2023) مخاطب اصلی برنامه درسی، دانش‌آموزان و معلمان هستند و اگر به هر دلیلی نقصی در برنامه درسی وجود داشته باشد، بیش‌ترین آسیب متوجه آنان خواهد بود. آنچه در یافته‌های پژوهش حاضر قابل تأمل بود این نکته بود که برخی متخصصان، صدهای اعتراض معلمان را جدی نگرفته و آن را عوامانه می‌پنداشتند. حتی دانش‌آموزان را ناتوان از قضاوت در مورد برنامه درسی تصور می‌کردند. در صورتی که نتایج تحقیقات (Yousefi Hamedni et al. (2024) & Khosravi Mehri (2024) نشان می‌دهد نخستین افرادی که مشکلات برنامه درسی را در اجرا گزارش می‌کنند، معلمان و دانش‌آموزان هستند و نه برنامه‌ریزان درسی.

شواهد گفتاری نشان داد برخی والدین به دلیل محتوای متراکم و محدودیت زمان، به اجبار متحمل هزینه‌های تدریس خصوصی شده‌اند و این امر نارضایتی آن‌ها از آموزش مدرسه‌ای را به دنبال داشته است. همسو با این یافته، Angus & Olney (2007) پژوهشی در کشور استرالیا انجام دادند و رونق گرفتن مؤسسات تدریس خصوصی را یکی از نشانه‌های بیمارگونه برنامه درسی معرفی کردند. آن‌ها تدریس خصوصی را به عنوان صنعت رو به رشدی معرفی می‌کنند که به اضطراب والدین در مورد عملکرد فرزندانشان در مدرسه پاسخ می‌دهد و سیاستگذاران آموزشی را در این زمینه مقصر می‌دانند. همچنین نتایج پژوهش (Bukowski (2017) نشان داد در برخی نظام‌های آموزشی که به هر دلیلی دچار برنامه درسی متراکم شده‌اند، والدین به دنبال کمک اضافی از مؤسسات خارج از مدرسه بوده‌اند. به عنوان مثال، در کشور مالت، وقتی برنامه درسی دچار تراکم شد، معلمان اعلام کردند مطالب درسی حتی به قیمت این که دانش‌آموزان نتوانند مطالب را متوجه شوند، باید به اتمام برسد و والدین مجبور شده بودند از آموزشگاه‌های خصوصی استفاده کنند (Silova et al., 2006). البته لازم به ذکر است که در برخی کشورهای آسیایی تدریس خصوصی یک امر معمول و متداول است. به عنوان مثال در ژاپن به آن جوکو^۱ و در کره جنوبی به آن هاگون^۲ می‌گویند و تقریباً همه دانش‌آموزان بعد از ساعات مدرسه یا به عنوان تکمیل‌کننده یادگیری روزانه خود در این کلاس‌ها شرکت می‌کنند ولی در بیش‌تر کشورها این امر معمول نیست (OECD, 2020).

یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان برای تمام کردن محتوا استرس زیادی را متحمل می‌شوند. در این راستا، نتایج پژوهش (Lawrence et al. (2019) نشان می‌دهد برنامه درسی متراکم، حجم کاری معلمان را افزایش می‌دهد و این حجم کار غیرقابل تحمل به شدت با فرسودگی شغلی و تصمیم معلمان برای ترک حرفه مرتبط است. (Taylor (2020) معتقد است در برنامه درسی متراکم، معلمان «سندرم مأموریت غیرممکن» را تجربه می‌کنند؛ زیرا از آن‌ها خواسته می‌شود بدون الزامات زمان، اختیارات و برنامه‌ریزی، بهترین عملکرد را داشته باشند و همین امر باعث ناامیدی و تجربه شکست در معلمان می‌شود. (Gonzalez & Reiss (2023) معتقدند نتایج حاصل از دهه‌ها مطالعه درباره موفقیت و شکست طیف

گسترده‌ای از نوآوری‌های برنامه درسی نشان می‌دهد که تغییرات، زمانی موفق است که معلمان احساس مالکیت بر برنامه درسی داشته باشند و برنامه صرفاً بر آن‌ها تحمیل نشود. مشارکت معلمان در تدوین برنامه درسی و همچنین اصلاحات و بازنگری‌ها از جمله موضوعات مهم و اساسی در نظام‌های آموزشی است و غفلت از این موضوع آسیب‌هایی را به همراه دارد که برنامه درسی متراکم یکی از آن‌ها است. در این راستا، Sabar (1994) معتقد است علل ناکارآمدی برنامه‌های درسی در نظام‌های متمرکز، فقدان مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی بوده است. Bruner (1977) نیز در کتاب فرایند تعلیم و تربیت در این باره می‌گوید: «یک برنامه درسی بیش از آن که برای دانش‌آموزان طراحی شده باشد، باید برای معلمان طراحی شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود به منظور مقابله و پیشگیری از برنامه درسی متراکم، از مشارکت معلمان در امر تدوین برنامه درسی بهره گرفته شود؛ زیرا برنامه درسی فعالیتی است که با حرفه تدریس و کار معلم گره خورده است و نمی‌توان و نباید معلمان را در این فرایند به حساب نیاورد. یک معلم با تجربه و حرفه‌ای است که دقیقاً می‌داند کدام مطلب، در کدام پایه، با چه میزان زمان باید آموزش داده شود. با توجه به این که تمامی معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش سابقه کاری بالاتر از ده سال داشتند و تقریباً همه از تحصیلات دانشگاهی مرتبط با آموزش برخوردار بودند؛ به طور دقیق مشکلات مربوط به محتوا و زمان را مطرح می‌کردند و حتی راهکارهای مناسب ارائه می‌دادند که به طور مثال اگر این مفهوم از ابتدای کتاب به اواسط کتاب منتقل شود، توالی مطالب بهتر حفظ خواهد شد و یا زمان مورد نیاز برای آموزش اصولی این مفهوم، به چه میزان است و مواردی مشابه؛ که نشان از توان معلمان برای مشارکت در امر تدوین برنامه درسی دارد و باید مسئولان از گنجینه اطلاعات این معلمان حرفه‌ای بهره بگیرند تا از مسائلی مانند تراکم برنامه درسی پیشگیری شود.

واقعیت این است که کشورهای پیشرو در آموزش، به دنبال مشارکت دانش‌آموزان در تدوین برنامه‌های درسی دوره ابتدایی هستند (OECD, 2020) و یافته‌های پژوهش حاضر و شواهد گفتاری متخصصان آموزش و پرورش نشان داد به دلیل بی‌اعتمادی به توانایی معلمان در ایران، حتی در مشارکت معلمان در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نیز تردید وجود دارد.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر دارای محدودیت‌هایی بود که از آن جمله می‌توان به محدود بودن به دوره ابتدایی و عدم بررسی کتاب‌های درسی و محدودیت در انتخاب شرکت‌کنندگان از تمام استان‌های کشور اشاره کرد. با وجود این که یافته‌های پژوهش حاضر که حاصل شواهد گفتاری مشارکت‌کنندگان بود، نشان داد که برنامه درسی دوره ابتدایی ایران دچار مسئله تراکم است، ولی پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی دقیق‌تر، پژوهش‌های کمی، با جامعه آماری زیاد در این زمینه انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، برنامه درسی متراکم در هر پایه و در هر درس بررسی شود؛ شاخص و نشانگر برای سنجش چگالی و حجم محتوا تدوین گردد؛ زمان دقیق برای آموزش هر مفهوم در دوره ابتدایی تعیین شود و نشانه‌های تراکم در برنامه درسی دوره متوسطه مورد بررسی قرارگیرد. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی ذیل ارائه می‌گردد.

- شواهد پژوهش نشان داد که یکی از گلابه‌های معلمان این است که کتاب‌های درسی پس از تألیف رها شده‌اند و به بازخوردهای معلمان در مورد اشکالات موجود در کتاب‌های درسی توجهی نمی‌شود؛ لذا با توجه به این که برنامه درسی، سندی پویا است و عناصر آن نیاز به بروز رسانی دارد، نباید تنها به اصلاحات دوره‌ای اکتفا کرد و با اخذ بازخورد از معلمان، مشکلات مربوط به محتوا را برطرف کرد.

- در تدوین، بازنگری و اصلاحات برنامه‌های درسی از مشارکت معلمان با تجربه که بیش از ده سال سابقه تدریس در یک پایه دارند و در پایه‌های دیگر نیز سابقه تدریس داشته‌اند و در مورد همه پایه‌های دوره ابتدایی اطلاعات کافی دارند، بهره گرفته شود؛ زیرا معلمانی که سال‌های متمادی یک پایه را تدریس کرده‌اند، کاملاً بر محتوای موضوعی و میزان یادگیری دانش‌آموزان احاطه پیدا کرده‌اند و اگر تجربه تدریس در پایه‌های دیگر را هم داشته باشند، می‌توانند در مورد توالی مطالب و ارتباط عمودی محتوا نظرات سازنده‌ای داشته باشند. این تسلط، در شرکت‌کنندگان پژوهش با توجه به سابقه کاری آن‌ها کاملاً مشهود بود.

- در تدوین برنامه درسی به این موضوع توجه شود که نباید برای کل زمان آموزش رسمی محتوا تعیین کرد؛ بلکه باید فضایی خالی در برنامه در نظر گرفته شود تا مدارس اختیارات بیشتری داشته باشند و معلمان بتوانند با بسط محتوا، یادگیری عمیق در دانش‌آموزان ایجاد کنند.

- قبل از تعمیم هر محتوای جدیدی به کل کشور، محتوا در مقیاسی آزمایشی اجرا گردد و تأثیر آن بر روی یادگیری و علاقه دانش‌آموزان اندازه‌گیری شود. راهبرد کشور ژاپن در استفاده از مدارس تحقیق و توسعه، آموزنده است؛ لذا می‌توان برخی از مدارس دولتی را به عنوان مدارس پژوهشی در نظر گرفت که تحت نظارت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش فعالیت کنند.

- گلابه معلمان از کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از لحاظ حجم، چگالی، دشواری و ابهام نیاز به بازنگری دارند و با توجه به این که از تألیف کتاب‌ها حدود ده سال می‌گذرد و در این زمان تنها بازنگری جزئی و محدود انجام شده، نیاز است که هر چه سریع‌تر اقداماتی در زمینه بازنگری کلی آغاز گردد.

- در بازنگری محتوا، به عمق در مقابل وسعت محتوا توجه شود و سعی شود مفاهیم کم‌تر ولی با عمق بیشتر در کتاب‌های درسی گنجانده شود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت برخی تکرارهای غیرضروری در کتاب‌های درسی وجود دارند که با حذف آن‌ها می‌توان به یادگیری دانش‌آموزان عمق بخشید. در این زمینه، کتاب‌های درسی که معلمان شرکت‌کننده به آن‌ها اشاره کردند، فارسی، نگارش، قرآن، هدیه‌های آسمان و اجتماعی بود. به عنوان مثال معلمان اشاره می‌کردند که مؤلفان می‌توانند به جای هفده درس کتاب فارسی (خوانداری)، تعداد کم‌تری ارائه دهند تا به جای تدریس پشت سرهم دروس، فرصت‌هایی برای فعالیت‌هایی همچون روان‌خوانی فراهم گردد.

- برای برخی دروس مانند تفکر و پژوهش به جای کتاب درسی، می‌توان بسته آموزشی ارائه کرد. این رویکرد که تنها منبع آموزش، کتاب درسی است، عاملی است که تراکم برنامه درسی را تشدید می‌کند.

- یافته‌های پژوهش نشان داد رضایت معلمان از طراحی کتاب‌های جدید علوم که در آن رویکرد تماتیک بکار رفته است، نسبت به کتاب‌های قبلی بیشتر است؛ لذا پیشنهاد می‌شود از رویکردهای نوینی مانند رویکرد تماتیک و پروژه‌محور در کتاب‌های درسی استفاده گردد تا از سطح دشواری برخی مفاهیم کاسته شود.

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>.
- Amini, M., Rahimi, H., & Esfandiari, E. (2014). Study and analysis of implementation problems in the sixth grade of primary education from the perspective of the position of curriculum elements. *Curriculum Research*, 4(2). 33-54. [In Persian].
- Angus, M., & Olney, H. (2007). *In the balance, The future of Australia's primary schools*. Victoria: APPA.

- Azadegan, A., Ayati, M., Akbari, M., & Abedi, A. (2025). The Curriculum Enrichment Pattern for Top Talented Students in Second Elementary Level: A Grounded Theory Research. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 19(75), 227-256. [In Persian]. <https://doi.org/10.22034/jcs.2024.442881.2226>
- Bani Asadi, A., & Salehi, K. (2019). An introduction to the principles and process of constructing and validating an interview protocol. *Letter of Higher Education*, 12(46), 177-203. [In Persian].
- Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L., & O'Donnell, S. (2018). What impact does accountability have on curriculum, standards and engagement in education? A literature review. Slough: NFER.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bukowski, P. (2017). Shadow education within the European Union from the perspective of investment in education. *London School of Economics, London*, <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 5th ed. Los Angeles, SAGE.
- Gholam Azad, S. (2022). Implementing the Mathematics Curriculum for the First Grade of Elementary School: Challenges and Solutions. *Theory and Practice in Curriculum*, 20(10), 389-424. [In Persian].
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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, DOI: 10.1080/02635143.2021.1919868.
- 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*.
- Israel, P. C., & Israel, H. C. (2019). Overload of minimum standards for colleges of education and students' performance in Nigeria certificate in education examination in South Nigeria. *SCIRJ*, 7(12), 37-50. <http://dx.doi.org/10.31364/SCIRJ/v7.i12.2019.P1219735>.
- Jennings, J. & Bearak J. (2014). Teaching to the test in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381-389, <http://dx.doi.org/doi.org/10.3102/0013189X14554449>.
- Kabiri, M. (2025). Quality, the missing piece of public education in Iran. *Applied Psychology*, 186, 124-128. [In Persian].
- Karimnejad, S., Sheikhzadeh, M. & Azizinejad, B. (2013). Internal evaluation of the sixth grade mathematics curriculum from the perspective of teachers. *Teaching Research*, 1(2), 43-54. [In 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>.
- Khosravi, R., & Rahmati, A. (2024). Exploring The Dimensions, Factors, Consequences and Methods of Dealing with The Phenomenon of Teacher Isolation: A Meta- Synthesis, *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 19(74), 1-38. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/10.22034/jcs.2024.461350.2281>
- Kian, M., & Mehrmohammadi, M. (2013). Identifying neglected aspects and dimensions of the elementary art curriculum. *Research on Education and Learning*, 20(3), 1-18. [In Persian].
- Kuiper, W., & Berkvens, J. (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Lawrence, D., Loi, N., & Gudex, B. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching*, 25(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>.
- Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *European Journal of Education Studies*, 3(3). 155-162. <http://doi.org/10.5281/zenodo.290597>.
- 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>.
- Najafi Pazoki, M., & Delbari, M. (2022). Content element in the Quran curriculum of the first grade of primary school. *Educational Innovations*, 83(21), 184-151. [In Persian].
- NCCA. (2010). *Curriculum Overload in Primary Schools, An overview of national and international experiences*. https://ncca.ie/media/2052/curriculum_overload_in_primary_schools_an_overview_of_national_and_international_experiences.pdf.

- OECD (2020). Curriculum overload: A way forward. OECD publishing, Paris. <http://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Rasmussen J., Rasch-Christensen, A., & Qvortrup, L. (2021). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research*, 21(6), 1009-1022. doi:10.1177/14749041211023338
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In Torsten Husen and Neville Postlethwaite. *The international encyclopedia of education*. Second ed., pergamon Press Inc. Oxford.
- Silova, I., Budiene V., & Bray, M. (eds.). (2006). *Education in Lithuania: Key issues and policy responses*. Lithuania: Open Society Institute.
- Taylor, B. D. (2022). A Reductionist Approach in Curricular Planning for Teaching Language Arts. *Curriculum Studies Research*, 4(2), 30- 43. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2022.10>.
- UNICEF Montenegro. (2025). *Education reform strategy 2025–2035* (198 pp.). UNICEF. <https://www.unicef.org/montenegro/en/media/25481/file/education-reform-strategy-2025-2035.pdf>
- 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.
- Wicaksono, S. R. (2020). Joyful Learning in Elementary School. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 2(2), 80-90. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v2i2.23>.
- Yousefi Hamedni, E., Nasr Isfahani, A. R., Abedini, Y., & Taheri, M. (2024). Alternative Scenarios for the Elementary School Curriculum in 2036: A Foresight Approach. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 18(71), 1-28. [In Persian]. <https://doi.org/10.22034/jcs.2024.166898>
- Zianejad Shirazi, A., & Ghaltash, A. (2018). Investigating the role of curriculum content changes on the performance of fourth grade elementary school students in international TIMSS exams in Shiraz. *New Approach to Educational Management*, 9(4). 128-145. [In Persian].
- Zianejad Shirazi, A., Sohrabi, N., Kouroshnia, M., Bagholi, H., & Kazemi, S. A. (2022). Development of a differential equation of individual factors affecting performance in the 2019 TIMSS test in high and low performing students. *Research in Educational Systems*, 16(58), 129-141. [In Persian].