

Representation of Teachers' Perceptions of the Consequences of Curriculum Overload on Elementary School Students

Hananeh Mohammadi ¹, Keyvan Salehi ^{2*}, Fatemeh Shahavi ³

¹ Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

^{2*} Department of Curriculum Development & Instruction Methods, University of Tehran, Tehran, Iran

³ Department of Educational Management, University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

Curriculum Overload is a pervasive global phenomenon, and recognizing and preventing its problems are crucial for any educational system. In this research, we aimed to identify and represent the consequences of curriculum overload on students by employing a descriptive phenomenological method and analyzing the perceptions and lived experiences of teachers. Participants were selected from among teachers in Tehran's Education Districts 3 and 8 using criterion-based sampling. Data were collected through fifteen semi-structured interviews until saturation was achieved. The collected data were then analyzed based on Colaizzi's strategy. To ensure the trustworthiness of the data, we utilized several methods: inspection and review during the coding process, incorporating and confirming colleagues' opinions, and maintaining long-term engagement. Continuous and consecutive review of the interviews and comparison of the data led to the identification and categorization of three main themes: functional, psychological, and behavioral, along with eight sub-themes and twenty-three indicators. According to the results, students face consequences such as reduced commitment and academic adjustment. Given the importance of the elementary education stage and the hazardous effects of overload on both individual and social dimensions during this period, it is recommended to take immediate action by utilizing the identified factors to revise the textbooks. Consequently, this will enhance the quality of the curriculum in the education system.

Keywords

Teacher's perception, curriculum overload, academic consequences, increased cognitive load

Received
2025/08/26

Accepted
2025/09/15

* Corresponding author:
keyvansalehi@ut.ac.ir

 Copyright © 2026, Author(s). This is an open-access article published by Islamic Azad University, Sar.C. under the terms of the Creative Commons Attribution-CC BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Mohammadi, H., Salehi, K., & Shahavi, F. (2026). Representation of Teachers' Perceptions of the Consequences of Curriculum Overload on Elementary School Students. *Qualitative Research in Educational Sciences*, 2(1), 93-123. <https://doi.org/10.71839/QRES.2026.1216096>



بازنمایی ادراک معلمان از تبعات اضافه بار برنامه درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

حنانه محمدی^۱، کیوان صالحی^{۲*}، فاطمه شاهوی^۳

^۱ گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۳ گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

اضافه‌بار کتب درسی پدیده‌ای فراگیر در سراسر جهان است. شناخت و پیشگیری از معضلات آن برای هر نظام آموزشی ضرورت دارد. در این پژوهش تلاش شد با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی و واکاوی ادراک و تجربه زیسته معلمان به شناسایی و بازنمایی تبعات اضافه‌بار برنامه درسی در دانش‌آموزان پرداختیم. مشارکت‌کنندگان را از میان معلمان آموزش و پرورش مناطق ۳ و ۸ تهران و با استفاده از نمونه‌گیری ملاکی انتخاب کردیم. داده‌ها پس از ۱۵ مصاحبه اشباع شد. داده‌ها را با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و بر اساس راهبرد کلایزی تحلیل کردیم. به‌منظور تأییدپذیری صحت داده‌ها از شیوه‌های بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری، بهره‌گیری از نظرات همکاران و تأیید آنها و ارتباط درازمدت استفاده کردیم. مرور مستمر و متوالی مصاحبه‌ها و مقایسه داده‌ها به شناسایی و دسته‌بندی سه مضمون اصلی عملکردی، روان‌شناسی، رفتاری و هشت زیر مضمون و ۲۳ نشانگر منجر شد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، می‌توان گفت دانش‌آموزان با تبعاتی همچون کاهش تعهد و سازگاری تحصیلی روبه‌رو هستند. با توجه به اهمیت دوره ابتدایی و اثرات مخاطره‌آمیز اضافه‌بار در ابعاد فردی و اجتماعی در این دوره پیشنهاد می‌شود در تصمیمی فوری، با استفاده از موارد شناسایی شده، نسبت به اصلاح کتب درسی اقدام شود و به تبع آن کیفیت برنامه درسی نظام آموزشی را ارتقاء داد.

تاریخ دریافت

۱۴۰۴/۰۶/۰۴

تاریخ پذیرش

۱۴۰۴/۰۶/۲۴

* نویسنده مسؤول

Keyvansalehi@ut.ac.ir

© حق تألیف برای مؤلفان محفوظ است. این مقاله با دسترسی آزاد، توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری و تحت مجوز کرییتیو کامنز (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) منتشر شده است که طبق مفاد آن هرگونه استفاده، تنها در صورتی مجاز است که به اثر اصلی به نحو مقتضی استناد و ارجاع داده شده باشد.

واژگان کلیدی

ادراک معلمان، اضافه‌بار برنامه درسی، تبعات تحصیلی، افزایش بار شناختی

مقدمه

جهان کنونی با تحولات شگرف فناوری و اطلاعاتی روبه‌روست که چالش‌های عمده‌ای را پیش روی مدیریت سازمان‌های آموزشی قرار داده است (چیمبی^۱، ۲۰۲۴). این تغییرات، خواسته‌های جدیدی در آموزش و پرورش، از جمله مهارت‌های نرم و سخت (ادووم و ازونووملو^۲، ۲۰۲۰)، نگرش‌ها (اسلاوین و مارسل^۳، ۲۰۲۱)، ارزش‌ها (جورج، ۲۰۲۴) و اهمیت سواد دیجیتال (لون^۴ و همکاران، ۲۰۲۵) پدید آورده است (اولوگینگا^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). ذی‌نفعان نظام آموزشی، در واکنش به این تحولات، خواستار تغییرات اساسی در برنامه‌های درسی هستند. با این حال، تراکم محتوایی می‌تواند مانع یادگیری عمیق شود؛ زیرا دانش‌آموزان به زمان کافی نیاز دارند (ساندیی و کارست^۶، ۲۰۲۲). همین امر سبب شده است کشورها برای کاهش حجم کتب درسی تلاش کنند (بگلی و فوجی^۷، ۲۰۲۴). تراکم محتوایی به معنای گنجاندن محتوای جدید بدون هماهنگی با مطالب فعلی است که تبعاتی چون عدم تعادل در برنامه درسی (ارس^۸، ۲۰۲۴)، افزایش حجم محتوا (سوبراج^۹ و همکاران، ۲۰۲۴ الف) و کاهش درک معلمان و دانش‌آموزان از کتب درسی (کیلگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴) را در پی دارد. این عدم تعادل ممکن است از عدم تطابق اهداف یادگیری با شیوه‌های ارزشیابی یا اختصاص نامتناسب زمان به دروس نشأت بگیرد (گلیسون^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰؛ هیکی و همکاران، ۲۰۲۴). این پدیده می‌تواند به کاهش رفاه علمی فراگیران و مدرسان منجر شود و آموزش را تحت تأثیر قرار دهد (عسکری و همکاران، ۱۴۰۲). چالش تراکم محتوایی در بسیاری از کشورها، از جمله هند، استرالیا و انگلستان، نیز گزارش شده است (جانسون و همکاران، ۲۰۲۵). یکی از مهم‌ترین پیامدهای اضافه‌بار کتب درسی، شکل نگرفتن درک عمیق در حافظه شناختی دانش‌آموزان است؛ بویژه هنگامی که محتوا با تعداد موضوعات تدریس هم‌خوانی ندارد (سازمان

-
1. Chimbi
 2. Eduwem & Ezeonwumelu
 3. Slavin & Marcel
 4. Loane
 5. Olugbenga
 6. Sundby & Karseth
 7. Bagley & Fuji
 8. Erss
 9. Sobieraj
 10. Kilag
 11. Gleeson

همکاری و توسعه اقتصادی^۱، ۲۰۲۰). دستیابی به تعادل میان وسعت و عمق محتوای آموزشی چالشی است که مستقیماً بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (براون، ۲۰۲۵). در شرایطی که حجم محتوا با یادگیری عمیق در تضاد باشد، دانش‌آموزان به یادگیری سطحی روی می‌آورند (نیل و همکاران، ۲۰۲۵). این وضعیت موجب فشار و استرس برای معلمان و دانش‌آموزان می‌شود (هانسون و همکاران، ۲۰۲۱) و می‌تواند به افت تحصیلی و کاهش اعتماد به نفس بیانجامد. علاوه بر آن، معلمان نیز دچار فرسودگی شغلی می‌شوند و شادکامی‌شان کاهش می‌یابد؛ بنابراین ایجاد تعادل میان هدف‌گذاری و تمرکز بر موارد ضروری حیاتی است (تریشا، ۲۰۲۵). چالش دیگر، عدم تطابق حجم کتب درسی با سن دانش‌آموزان است.

محتوای ضعیف و فاقد انسجام، با ویژگی‌ها و ادراک دانش‌آموزان سازگار نیست و می‌تواند به بدفهمی آموزشی منجر شود (آسانت^۲ و همکاران، ۲۰۲۴)؛ بویژه دروسی مانند ریاضی با حجم بالا، ممکن است با مطالب قبلی هم‌پوشانی داشته باشد و فرآیند تفکر را دشوارتر کنند (ارس، ۲۰۲۴؛ بالدراس-آرتیگا^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). با وجود افزایش تقاضاها، اما شیوه و زمان تدریس تغییر چندانی نکرده است (آرورا و سنگاوی^۴، ۲۰۲۵) که به تنش و چالش برای معلمان و دانش‌آموزان منجر خواهد شد (ویلجون^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). سیاست‌گذاران باید کیفیت یادگیری را مهم‌تر از کمیت آن بدانند؛ زیرا بار اضافی برنامه درسی می‌تواند اثربخشی یادگیری و سلامت روان هر دو گروه را تهدید کند (هاو و وانگ^۶، ۲۰۲۵).

نظام‌های آموزشی به‌منظور بهبود باید در الگوهای برنامه درسی خود بازنگری کنند. این بازنگری باید با در نظر گرفتن رفاه معلمان و دانش‌آموزان، بهبود عملکرد تحصیلی و عمق بخشیدن به یادگیری صورت گیرد. توجه به نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان، ارتباط کیفیت و کمیت یادگیری، تمرکز بر مفاهیم و ایده‌های بزرگ و یادگیری معنادار از جمله این ملاحظات است. در نظام آموزشی ایران نیز چالش‌هایی، نظیر ناهم‌زمانی برنامه درسی با صنعت، ضعف در برنامه درسی بین‌المللی و تمرکزگرایی در تدوین برنامه، وجود دارد. که بار اضافی برنامه درسی مهمترین آنها است این

-
1. OECD
 2. Asante
 3. Balderas-Arteaga
 4. Arora, & Sanghavi
 5. Viljoen
 6. Hao & Wang

موضوع در دوره ابتدایی، که زمان شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان است، اهمیت مضاعفی پیدا می‌کند. هدف این پژوهش، واکاوی ادراک معلمان دوره ابتدایی از تبعات اضافه‌بار کتب درسی و پاسخ به این پرسش است که «اضافه‌بار برنامه درسی چه تبعاتی بر دانش‌آموزان ابتدایی دارد؟»

روش‌شناسی

با توجه به این‌که یافته‌های این مطالعه در شناخت و حل مسائل و مشکلات دانش‌آموزان ابتدایی دچار تبعات اضافه‌بار برنامه درسی کاربرد دارد، این پژوهش از نوع کاربردی است. به‌منظور شناسایی و بازنمایی تبعات عملکردی، روان‌شناختی و رفتاری ناشی از اضافه‌بار برنامه درسی و با در نظر گرفتن فقدان مطالعات عمیق در این حوزه، اتخاذ رویکردی اکتشافی برای کشف تمام عوامل ضروری بود. این پژوهش با رویکردی کیفی و استفاده از روش پدیدارشناسی، تلاش دارد تا به شکلی ژرف و جامع به کشف و فهم لایه‌های پنهان تبعات اضافه‌بار برنامه درسی بپردازد. محور اصلی این مطالعه، بررسی تجربه‌های زیسته و معنابخش معلمان است که در فرآیند آموزش به دانش‌آموزان ابتدایی، با تبعات ناشی از این اضافه‌بار مواجه شده‌اند. این پژوهش می‌کوشد تا از طریق تحلیل دقیق و تفسیر عمیق این تجربیات، معنا و مفهوم واقعی اضافه‌بار برنامه درسی و تبعات آن را در زندگی تحصیلی و رشد روانی دانش‌آموزان شناسایی کند و بازنمایی کند؛ تا بدین ترتیب، درک بهتر و عمیق‌تری نسبت به این پدیده پیچیده و اثرات آن فراهم شود و زمینه‌ساز راهکارهای مؤثر در جهت کاهش این بار و ارتقای کیفیت یادگیری گردد.

طرح پژوهش پدیدارشناسی به بررسی معنای هر پدیده یا مفهوم از نظر گروهی از افراد می‌پردازد. صاحب‌نظران دو شیوه پدیدارشناسی هرمنوتیک (تفسیری) و پدیدارشناسی توصیفی (تجربی) را معرفی کرده‌اند (الهزمی و کافمن^۱، ۲۰۲۲). روش توصیفی در مطالعات روان‌شناختی به کار می‌رود و روش تفسیری به تحلیل تجربه‌های انسان در زمینه پدیده مدنظر می‌پردازد.

هدف این پژوهش، واکاوی عمیق و تبیینی تجربه زیسته معلمان مقطع ابتدایی است که در مواجهه و مدیریت دانش‌آموزان دچار اضافه‌بار برنامه درسی نقش محوری دارند. این مطالعه با رویکردی پدیدارشناسانه به دنبال فهم معنای وجودی، ساختارهای ادراکی و تجارب عینی معلمان درباره ابعاد

چندوجهی اضافه‌بار برنامه درسی است تا با استخراج و بازنمایی لایه‌های زیربنایی معنایی این پدیده در بستر طبیعی آموزش، درکی جامع و عمیق از تبعات عینی اضافه‌بار درسی بر فرآیند یاددهی یادگیری فراهم آورد. همچنین این مطالعه در تلاش است تا تبعات اضافه‌بار برنامه درسی را در دانش‌آموزان شناسایی و بازنمایی کند. میدان پژوهش این مدارس ابتدایی را دربرمی‌گیرد و نمونه پژوهش معلمان این مدارس است که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به کار بودند.

روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش‌های کیفی هدفمند است و حجم نمونه به سطح اشباع نظری سؤالات پژوهش بستگی دارد. اشباع نظری مرحله‌ای در تحلیل داده‌های کیفی است که پژوهشگر پس از بررسی مکرر و عمیق داده‌ها، دیگر با مفاهیم یا الگوهای نوظهور مواجه نمی‌شود. در این نقطه، مجموعه داده‌ها به حدی کامل و جامع است که توسعه یا تغییر در چارچوب مفهومی پژوهش امکان‌پذیر نیست. دستیابی به اشباع نظری نشان‌دهنده کفایت داده‌ها و صحت تحلیل است و مبنایی مهم برای تضمین اعتبار یافته‌ها به شمار می‌آید. این مفهوم، نقطه توقف طبیعی در فرایند گردآوری داده است که پژوهشگر را به تمرکز بر تفسیر نهایی و تعمیق فهم پدیده هدایت می‌کند (شوری و نگ،^۱ ۲۰۲۲).

اشباع نظری داده‌ها پس از ۱۵ مصاحبه حاصل شد. به‌منظور شناسایی و انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. معیار اصلی گزینش، آگاهی و تجربه کافی معلمان ابتدایی نسبت به موضوع پژوهش بود که به کمک نمونه‌گیری ملاکی انجام شد (گومارنگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). در این مدل نمونه‌گیری، تمام افرادی که شرایط خاصی دارند، بررسی می‌شوند. براین‌اساس، مشارکت‌کنندگان با در نظر گرفتن ملاک‌های زیر انتخاب شدند: الف) تدریس در مقطع ابتدایی (پایه‌های اول تا ششم)؛ ب) تجربه مواجهه با دانش‌آموزان دچار اضافه‌بار برنامه درسی؛ ج) تمایل به مشارکت در پژوهش. پژوهشگران تلاش کردند تا نمونه‌ها را از انواع مختلف مدارس (دولتی، غیردولتی، شاهد، استعدادهای درخشان و...) انتخاب کنند تا نمایندگی مناسبی از جامعه معلمان ابتدایی فراهم شود. ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	سابقه کاری	ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	سابقه کاری
۱	خانم	علوم تربیتی	۲۷ سال	۹	خانم	مدیریت آموزشی	۱۸ سال
۲	خانم	روان‌شناسی	۳۲ سال	۱۰	خانم	روان‌شناسی کودک	۱۸ سال
۳	خانم	مدیریت آموزشی	۵ سال	۱۱	آقا	مدیریت آموزشی	۸ سال
۴	خانم	علوم تربیتی	۵ سال	۱۲	خانم	ادبیات فارسی	۲۷ سال
۵	خانم	حقوق	۵ سال	۱۳	خانم	مدیریت آموزشی	۲۶ سال
۶	خانم	علوم اجتماعی	۵ سال	۱۴	خانم	روان‌شناسی تربیتی	۶ سال
۷	خانم	روان‌شناسی عمومی	۲۵ سال	۱۵	آقا	روان‌شناسی بالینی	۳۵ سال
۸	خانم	روان‌شناسی تربیتی	۲۴ سال				

بر اساس جدول ۱، سیزده نفر از مصاحبه‌شوندگان زن و دو نفر مرد بودند و سهم دانش‌آموختگان رشته روان‌شناسی بیش از دیگر رشته‌ها بود.

برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد که یکی از رایج‌ترین انواع مصاحبه در پژوهش‌های کیفی اجتماعی است. این روش، حد وسط مصاحبه ساختارمند و بدون ساختار است که گاهی به آن «مصاحبه عمیق» نیز می‌گویند. در این نوع مصاحبه، پرسش‌های مشابهی از تمام پاسخ‌دهندگان پرسیده می‌شود؛ اما آنها در ارائه پاسخ آزادی کامل دارند؛ مسؤولیت رمزگردانی و طبقه‌بندی پاسخ‌ها بر عهده پژوهشگر است. میانگین مدت هر مصاحبه چهل دقیقه بود و پرسش اصلی مصاحبه بدین ترتیب مطرح شد: «ادراک شما از تبعات اضافه‌بار برنامه درسی دوره ابتدایی چیست؟» برای تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد (لی - اسروش^۱، ۲۰۲۱). این مراحل شامل خواندن دقیق توصیفات مشارکت‌کنندگان؛ استخراج عبارات و جملات با اهمیت؛ مفهوم‌بخشی به آنها؛ مرتب‌سازی توصیفات و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ تبدیل عقاید استنتاج به توصیفات جامع؛ تبدیل توصیفات کامل به توصیف واقعی و خلاصه و در نهایت، مراجعه به مشارکت‌کنندگان برای روشن کردن ایده‌ها و موثق کردن یافته‌ها است. گام‌بندی اجرایی در این پژوهش بدین صورت بود که ابتدا متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و مفاهیم و گزاره‌های کلیدی استخراج

شدند. سپس این مفاهیم براساس اشتراکات و افتراقات مرتب و در دسته‌های معنایی خاص جای گرفتند. در نهایت، با تجمع و ترکیب یافته‌های مشابه، به سطوح انتزاعی‌تر و بالاتر تبدیل شدند. در ارتباط با ارزیابی پژوهش کیفی، چهار رویکرد اصلی، شامل صحت و اعتمادپذیری (روایی درونی)، انتقال‌پذیری (روایی بیرونی)، وابستگی و اتکاپذیری (پایایی) و تأییدپذیری (عینیت) مدنظر قرار گرفت. برای رویکرد صحت و اعتمادپذیری از متخصصان روش پژوهش کیفی خارج از گروه پژوهش کمک گرفته شد تا میزان باورپذیری تفسیری یافته‌ها بررسی شود. برای انتقال‌پذیری، راهبرد چندسویه‌سازی پژوهشگر اتخاذ شد و داده‌ها، به‌منظور تحلیل‌های چندگانه و افزایش باورپذیری تفسیرها، هم‌زمان در اختیار دستیاران پژوهش قرار گرفت. در ارتباط با رویکرد وابستگی و اتکاپذیری، با تهیه شواهد و مدارک کافی، رویه‌ها، شرایط و زمینه مطالعه به دقت توصیف شد. برای تأییدپذیری نیز با ارائه توضیحات جزئی از فرآیند گردآوری تا تحلیل داده، قابلیت تأیید یافته‌ها تضمین شد. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، به مشارکت‌کنندگان اطلاع داده شد که مکالمات ضبط می‌شوند و صداهای ضبط شده فقط در اختیار پژوهشگر و همکارانش در این پژوهش قرار می‌گیرد و از اطلاعات شخصی آنها، مانند نامشان، استفاده نخواهد شد.

یافته‌ها

هدف اصلی پژوهشگر در این بخش، قضاوت درباره درستی یا نادرستی ادراک معلمان نیست، بلکه توصیف، تحلیل و بازنمایی شفاف سطح و عمق ذهنیات آنان درباره تبعات احتمالی اضافه‌بار برنامه درسی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با طرح پرسش «چه تبعاتی را می‌توانید برای دانش‌آموزان متصور شوید؟»، پاسخ‌های متعددی دریافت شد که حتی برخی موارد رویکردی کاملاً بدبینانه داشتند و وضعیت را «بدون نقطه قوت» توصیف می‌کردند. واکاوی عمیق روایت‌های معلمان، علاوه بر دسته‌بندی داده‌ها به مقوله‌های کیفی، به فهم عمیق‌تری از تبعات اضافه‌بار برنامه درسی منجر شد.

تحلیل عمیق و مستمر دیدگاه‌ها و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، که براساس فراوانی دسته‌بندی شده‌اند، به شناسایی و دسته‌بندی سه مضمون اصلی و هشت زیرمضمون و در نهایت ۲۳ نشانگر منجر

شد. این مضمون‌ها عبارت‌اند از تبعات عملکردی، تبعات روان‌شناختی و تبعات رفتاری. در ادامه، ساختار این مضامین و زیر مضمون‌ها تشریح خواهند شد.

جدول ۲. نمونه‌ای از روند استخراج جملات مهم بر اساس بخشی از مصاحبه‌ها

خب، باید بگم که در حقیقت اول سال تحصیلی انگیزه بچه‌ها خیلی بالاست؛ چون تو نقطه شروع هستن. فکر می‌کنن از پس کار برمی‌آن و کلی ذوق نشون می‌دن. گاهی حتی برای این که خودشون رو پیش هم سن‌هاشون نشون بدن یا دغدغه خودشونه، با کلی تلاش کارها رو انجام می‌دن. ولی خب، کم کم که زمان می‌گذره، این روند کندتر می‌شه و افت تحصیلی می‌کنن. به نظرم، این قدر حجم مباحث بعضی درس‌ها زیاده که خودمونم توی یادگیری‌اش مشکل داریم، چه برسه به بچه‌ها. همین می‌شه که بچه‌ها طوطی‌وار حفظ می‌کنن و مفهوم رو درست متوجه نمی‌شن.

بارها دانش آموزها شکست می‌خورن و ما سر کلاس باید مفاهیم رو تکرار کنیم تا بفهمن. علاقه‌شون به این که مسأله حل کنن، کمه. در نتیجه برای یادگرفتن مفاهیم جدید کم‌رغبت می‌شن، خیلی از پیشنهادهای درسی استقبال نمی‌کنن و کارهاشون رو فقط برای این که باید، انجام می‌دن و انگیزه درونی کمی دارن. زود خسته و بی‌حوصله می‌شن سر کلاس.

بچه‌ها وقتی که احساس خستگی می‌کنن و سطح انرژی‌شون افت می‌کنه، تمرکز و توجه‌شون می‌آد پایین و حواسشون راحت پرت می‌شه؛ از حرف‌زدن با بغل‌دستی‌هاشون بگیر تا خشونت‌های کلامی که بینشون پیش می‌آد و آخرش نظم و قانون کلاس رو به هم می‌ریزن. حضور منظمی ندارن و استرس می‌گیرن. اون قدر زودرنج و کم‌طاقت هستن که با اولین چالشی که پیش می‌آد، بعضی وقت‌ها می‌گن ما خنگیم و اعتمادبه‌نفس کافی ندارن و دل‌زده می‌شن. تاب‌آوری‌شون می‌آد پایین و از زیر بار مسؤولیت تمرین‌ها و تکلیف‌ها شونه خالی می‌کنن. مسؤولیت‌پذیری کمی نشون می‌دن و آخرش به‌زیستی‌شون کم می‌شه.

بچه‌ها احساس می‌کنن محتوا تکراریه و به‌درد زندگی آینده‌شون نمی‌خوره و مدرسه اومدن براشون یه کار بی‌فایده‌ای به حساب می‌آد. سر کلاس به پیشنهادهای معلم استقبالی ندارن و این کار رو هدر رفت زمان می‌دونن.

وضعیت روانی و جسمانی‌شون چگونه؟

وقتی ما نمی‌تونیم زمانمون رو مدیریت کنیم تا به همه کارها برسیم و زمان زیادی صرف انجام کارها می‌شه، مشکلاتی مثل بی‌خوابی و سردرد خیلی بیان می‌کنن. از همه بدتر، بی‌حوصلگی که توشون موج می‌زنه. از سوی دیگه، دخالت والدین توی انجام تکلیف‌ها، به‌خاطر دل‌سوزی بی‌جا، باعث می‌شه از زیر بار مسؤولیت‌ها شونه خالی کنن و گاهی دچار حس افسردگی و اضطراب بشن.

چیکار باید کرد؟

می‌تونم بگم من به‌نوبه خودم تلاش می‌کنم که اون‌ها رو تشویق کنم، اما اون‌ها معتقدن که دروس به‌درد آینده‌شون نمی‌خوره و من خیلی نگران می‌شم. حس می‌کنم اگه از فضای خشک کتاب‌ها فاصله بگیریم و فضای مدرسه و محتوا رو با روش تدریس مناسب و مدیریت کلاس شاداب کنیم و به تفاوت‌های بچه‌ها توجه لازم بشه، کمک شایانی می‌شه.

چطور؟

جدول ۲. نمونه‌ای از روند استخراج جملات مهم بر اساس بخشی از مصاحبه‌ها

این حس رقابت ناسالم باعث از بین بردن رفاقت‌ها و بروز رفتارهایی مثل ابراز مخالفت و عصبانیت و تخریب هم‌سالانشون می‌شه. این مشکل حل می‌شه و بچه‌ها خودشون رو از کلاس جدا می‌دونن و احساس تعلق کمی می‌کنن.

در نهایت، معلم‌ها می‌تونن برای کمتر شدن حجم دروس و این احساس ناکامی دروس برای آینده دانش‌آموزان، اون‌ها رو به صورت هدفمند و بخش‌بخش ارائه بدن. همچنین میزان تکالیف باید متناسب با سن و نیاز دانش‌آموز باشه. این باعث می‌شه بچه‌ها بتونن برنامه‌ریزی درست انجام بدن و هدررفت زمان زیادی نداشته باشن. این طوری چالش بی‌برنامگی و اتلاف وقت حل می‌شه. نسل جدید، مدلشون به‌طور کامل با نسل معلم‌هاشون فرق داره و یه شکاف عمیق دیده می‌شه. مثلاً اون‌ها عجل‌هستن و دوست دارن زود به نتیجه برسن. انجام تکالیف‌ها براشون مثل یه غوله. البته بچه‌هایی هم هستن که اصلاً اهمیت نمی‌دن و می‌گن درس بخونیم که چی بشه؟ و واقعاً این دسته از دانش‌آموزها به سمت رفتارهایی مثل حسادت، تقلب و سرگردانی می‌رن و برای توجیه پیش معلم به دروغ‌گویی رو می‌آرن و مدام شکایت می‌کنن.

مضمون اول: تبعات عملکردی: این مضمون از سه زیر مضمون تشکیل شده است:

- بی‌انضباطی در کلاس درس: شامل دو نشانگر «حضور نامرتب در کلاس درس» و «بی‌قراری سر کلاس درس».
- انفعال در کلاس درس: شامل دو نشانگر «تمرکز و توجه نامناسب» و «استقبال نکردن از پیشنهادهاى معلم».
- عادات‌های یادگیری نامناسب: شامل چهار نشانگر «هدر رفت زمان»، «حل مسأله ضعیف»، «حفظ طوطی‌وار» و «برنامه‌ریزی نامناسب دانش‌آموزان».

مضمون دوم: تبعات روان‌شناختی: این مضمون شامل سه زیر مضمون است:

- درماندگی آموخته شده: شامل سه نشانگر «افسردگی و ناکامی»، «کاهش بهزیستی» و «تاب‌آوری پایین».

- فرسودگی تحصیلی: شامل سه نشانگر «بی‌انگیزگی»، «دلزدگی» و «بی‌حوصلگی».

- هیجانات و عواطف منفی: شامل دو نشانگر «کاهش اعتماد به نفس» و «اضطراب و استرس بالا».

مضمون سوم: تبعات رفتاری: این مضمون از دو زیر مضمون تشکیل شده است:

- رقابت ناسالم: شامل سه نشانگر «حسودی»، «دروغ‌گویی» و «تقلب».
- تکانش‌گری: شامل دو نشانگر «تخریب دیگران» و «ابراز خشونت و عصبانیت».

در جدول ۳، هر یک از زیرمضمون‌ها، به همراه بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان، برای درک عمیق‌تر ارائه شده‌اند.

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
تبعات عملکردی	تبعات عاطفی در کلاس	بی‌قراری سر کلاس	اگه مفاهیم درس رو نگیرن و ذهنشون درگیر نشه، حوصله‌شون سر می‌ره. این عدم درگیری شناختی باعث می‌شود که انرژی روانی آنها بدون هدف در کلاس باقی بماند و به دنبال راهی برای تخلیه آن باشند. در نتیجه، این انرژی اضافی اغلب به‌صورت حرکات غیرارادی مثل تکان خوردن مکرر، ورجه‌وورجه کردن روی صندلی، یا صحبت کردن بی‌موقع و خارج از زمان مقرر در کلاس نمایان می‌شود. چنین رفتارهایی نه تنها نشانه بی‌حوصلگی و عدم تمرکز دانش‌آموز است، بلکه به‌طور مستقیم به ایجاد اختلال در روند تدریس و تمرکز سایر هم‌کلاسی‌ها نیز منجر می‌شود. این انرژی اضافه رو با تکان خوردن، ورجه‌وورجه یا حرف زدن بی‌موقع خالی می‌کنن که کلاس رو هم به هم می‌ریزه.
		حضور نامرتب سر کلاس درس	تعداد زیاد و سطح دشواری بالای تکالیف در بازه زمانی محدود، باعث می‌شود دانش‌آموزان مجبور شوند شب‌ها دیر وقت بیدار بمانند تا بتوانند همه امور درسی خود را به اتمام برسانند. این فشار مضاعف بر زمان خواب و استراحت آنها به‌طور قابل توجهی کیفیت خواب را کاهش می‌دهد و به خستگی فزاینده در طول روز منجر می‌شود. در نتیجه، بسیاری از دانش‌آموزان یا به دلیل خستگی و خواب‌آلودگی با تأخیر به کلاس درس می‌رسند یا از حضور در جلسه درس صرف‌نظر می‌کنند و درس را می‌پنجانند.
تبعات عاطفی در کلاس	تبعات عاطفی در کلاس	استقبال نکردن از پیشنهادهای معلم	وقتی مطالب درسی به صورت خشک، بی‌روح و یکنواخت ارائه می‌شوند، دانش‌آموزان فرصتی برای ابراز احساسات و تعامل عاطفی با محتوا ندارند. این حالت باعث می‌شود که آنها احساس بی‌ارزشی و کم‌اهمیتی نسبت به یادگیری و محیط آموزشی پیدا کنند. در چنین شرایطی، حتی مطالب جذاب از منظر معلم نیز نمی‌تواند انگیزه کافی برای یادگیری ایجاد کند؛ زیرا ارتباط عاطفی و شناختی لازم شکل نگرفته است.
			علاوه بر این، هنگامی که صحبت‌ها و تعاملات هم‌کلاسی‌ها برای دانش‌آموز به مراتب جذاب‌تر از محتوای درسی باشد، تمایل دانش‌آموز برای استقبال و مشارکت در کلاس به‌شدت کاهش می‌یابد. عدم تمایل به گوش دادن به پیشنهادها و نظرات مطرح شده در کلاس و خودداری از مشارکت فعال

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیر مضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
متمرکز پایین و توجه نامناسب			نشان‌دهنده فاصله عمیق دانش‌آموز با فرآیند یادگیری است. این وضعیت نه تنها بر کیفیت یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه می‌تواند منجر به انزوای اجتماعی و کاهش اعتماد به نفس او نیز بشود.
			وقتی برنامه درسی دانش‌آموزان به‌طور نامتعادل طراحی می‌شود و به‌جای تنوع و تناسب، مطالب پیچیده و انتزاعی به‌طور مکرر و پیاپی ارائه می‌شود، فشار روانی و ذهنی شدیدی به آنها وارد می‌آید. قرار گرفتن در معرض مداوم درس‌های سنگین و حفظ فرمول‌ها و مفاهیم انتزاعی، بدون فرصت کافی برای استراحت و پردازش باعث می‌شود ذهن دانش‌آموزان به‌سرعت خسته و پر شود.
			این فشار شناختی مفرط نه تنها مانع یادگیری عمیق و فهم واقعی مفاهیم می‌شود، بلکه باعث کاهش قابل ملاحظه توانایی تمرکز و افزایش میزان پرت‌شدن حواس می‌گردد. هنگامی که ذهن دانش‌آموزان اشباع و خسته باشد، کاهش بازدهی یادگیری، کاهش انگیزه و تمایل به فرار از فعالیت‌های درسی به‌صورت رفتارهای غیر فعال یا مزاحم آشکار می‌شود
هدر رفت زمان			دانش‌آموزان مکرراً ابراز نارضایتی می‌کنند که برنامه درسی موجود به شکل مناسبی متناسب با نیازها، ویژگی‌های رشدی و سن‌شان طراحی نشده است. آنها این نوع برنامه‌ریزی را ناکارآمد و بی‌فایده می‌دانند؛ زیرا بر این باورند که مطالعات و مطالب درسی ارائه شده در مسیر آینده تحصیلی و زندگی‌شان کاربرد عملی و ملموسی ندارد. این احساس بی‌ارتباطی با محتوای درسی منجر به کاهش انگیزه و تمایل آنها به یادگیری می‌شود و به نوعی ارزش و اهمیت زمان صرف شده برای مطالعه را زیر سؤال می‌برد.
			از سوی دیگر، این دانش‌آموزان احساس می‌کنند که وقت، انرژی و تمرکز خود را صرف مباحثی کرده‌اند که نه تنها به توسعه مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز در زندگی واقعی کمک نمی‌کند، بلکه باعث اتلاف زمان و انرژی آنها شده است. چنین نگرشی به برنامه درسی نه تنها جلوی تعهد و شور یادگیری را می‌گیرد، بلکه می‌تواند به بی‌انگیزگی شدید، کاهش مشارکت کلاسی و افزایش رفتارهای نامطلوب در محیط آموزش منجر شود.
حل مسئله ضعیف دانش‌آموزان			وقتی مفاهیم درسی به‌شدت پیچیده و دشوار باشند و همزمان نیز مدت زمان محدودی برای یادگیری و پردازش آنها در اختیار دانش‌آموزان قرار بگیرد، فرصت کافی برای تحلیل عمیق و حل مسائل به شیوه‌ای دقیق و مفهومی فراهم نمی‌شود. فشار زمانی و محتوایی باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
			مهارت‌های تفکر انتقادی و استدلالی خود را به‌خوبی توسعه دهند و تنها از حفظ سطحی و مکانیکی مفاهیم استفاده کنند. در نتیجه، توانایی آنها در مواجهه با مسائل مختلف، چه در حوزه درسی و چه در زندگی روزمره، به‌شدت کاهش می‌یابد و در مواجهه با مشکلات پیچیده یا چالش‌های نوظهور دچار سردرگمی و ناکارآمدی می‌شوند.
	حفظ طوطی‌وار مطالب و یادگیری سطحی		اغلب دانش‌آموزان مطالب درسی را فقط به‌منظور قبولی در امتحان و کسب نمره حفظ و پس از آن، به‌سرعت فراموش می‌کنند. این نوع یادگیری سطحی و مبتنی بر حفظ کردن، از درک عمیق مفاهیم و فرآیندهای اساسی یادگیری جلوگیری می‌کند و مانع از رسیدن دانش‌آموزان به توانایی تفکر نقادانه، تحلیل و تعمق در مطالب می‌شود.
	مسئولیت‌پذیری پایین و شانه خالی کردن از مسئولیت‌ها		وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که قادر به برآوردن انتظارات معلمان نیستند یا نمی‌توانند تکالیف خود را به‌موقع تحویل دهند، متحمل فشار روانی مستمر و مزمنی می‌شوند. این استرس و اضطراب مداوم باعث کاهش احساس کارآمدی و کفایت فردی در انجام وظایف درسی و در نهایت به ایجاد سرخوردگی شدید و کاهش انگیزه منجر می‌شود. این وضعیت روانی نامطلوب، دانش‌آموزان را به‌سمت اجتناب از مسئولیت‌ها و فرار از انجام وظایف سوق می‌دهد؛ زیرا باور ندارند که توانایی لازم برای موفقیت دارند یا می‌توانند به شکل مؤثر و درست از عهده مسئولیت‌های خود برآیند. در نتیجه، برای حفظ عزت نفس و کاهش فشارهای روانی، ترجیح می‌دهند از زیر بار مسئولیت‌ها شانه خالی کنند و درگیر رفتارهای اجتنابی و کاهش مشارکت شوند.
	برنامه‌ریزی نامناسب در دانش‌آموزان		وقتی در نظام آموزشی فقط بر انتقال حجم زیادی از مفاهیم درسی و پر کردن ذهن دانش‌آموزان تأکید شود و به پرورش استعدادهای فردی، خلاقیت و ظرفیت‌های واقعی آنها کم‌توجهی شود، دانش‌آموزان دچار سردرگمی فکری و ابهام در مسیر یادگیری می‌شوند. این رویکرد یک‌جانبه و محدود، عملاً فرصت رشد و شکوفایی مهارت‌های متنوع و تفکر خلاق را از دانش‌آموزان می‌گیرد و آنها را به گیر افتادن در چرخه‌ای از یادگیری حفظی و غیرکاربردی محکوم می‌کند. در این شرایط، دانش‌آموزان توانایی لازم برای برنامه‌ریزی مؤثر و مدیریت زمان و منابع خود را به‌دست نمی‌آورند؛ زیرا فاقد درک عمیق و مهارت‌های کلیدی هستند که باید به‌صورت خلاقانه و پویا پرورش یابند. نتیجه این

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
تبعات روان‌شناختی درماندگی آموخته شده	تاب‌آوری پایین	ناکامی و افسردگی	وضعیت نامناسب و ناکارآمد بودن برنامه‌های فردی و تحصیلی آنهاست که بارها و بارها شکست خورده و ناکام جلوه می‌کند.
			هنگامی که آنان به‌طور مداوم تحت فشار حجم سنگین درس‌ها و تکالیف قرار می‌گیرند و فرصت کافی برای استراحت، تفریح و بازیابی انرژی روانی پیدا نمی‌کنند، دچار احساس ناتوانی در کنترل شرایط و ناکامی مزمن می‌شوند. تجربه مکرر شکست و استرس به تدریج علاقه و انگیزه آنها را نسبت به فعالیت‌های درسی کاهش می‌دهد و باعث می‌شود سریع‌تر خسته شوند و تمایل بیشتری به بی‌توجهی و خواب‌آلودگی داشته باشند.
			زمانی که بچه‌ها از لحاظ روانی و ذهنی دچار خستگی و فرسودگی شدید می‌شوند، به‌جای استفاده از راهکارهای سازنده، نظیر مدیریت استرس و برنامه‌ریزی مؤثر زمان، سریع تسلیم شرایط و از ادامه تلاش منصرف می‌شوند. این حالت احساس فقدان کنترل و ناتوانی در مواجهه با مشکلات را افزایش می‌دهد و باعث می‌شود که در عمل واکنش‌های زودرنجانه و هیجانی منفی بروز دهند.
کاهش بهزیستی			در چنین وضعیتی، دانش‌آموزان اغلب تکالیف خود را نیمه‌کاره رها می‌کنند و با نگرشی ناامیدانه به خود می‌گویند: «تلاش کنم که چی بشه؟ فایده‌ای نداره.» این نوع باورهای منفی و چرخه شکست‌های مکرر او را از ادامه تلاش منصرف می‌کند. این وضعیت باعث کاهش حس کنترل آنها نسبت به مسائل و چالش‌ها می‌شود و در نتیجه واکنش‌های زودرنجانه و ناگهانی بروز می‌دهد که منجر به افزایش حس بی‌ارزشی در او می‌شود.
			هنگامی که معلمان مفاهیم درسی را با سرعت بسیار بالا و پشت سر هم آموزش می‌دهند، به‌گونه‌ای که گویی در یک مسابقه برای اتمام سریع کتاب هستند، دانش‌آموزان احساس می‌کنند کنترلی بر سرعت یادگیری و عمق مفاهیم ندارند. این بی‌کنترلی و فشار شدید باعث می‌شود آنها تنها برای کسب نمره در امتحان بعدی تلاش کنند و فرصت کافی برای درک عمیق و واقعی مطالب و ارتباط مؤثر با همسالانشان نیابند. چنین روندی باعث سطحی و مکانیکی شدن فرآیند یادگیری برای دانش‌آموزان می‌شود و در نتیجه، حال روحی و جسمی آنها تحت تأثیر احساسات منفی قرار می‌گیرد؛ زیرا احساس رضایت، علاقه و تعلق به یادگیری را از دست می‌دهند و دچار خستگی، استرس و کاهش انگیزه می‌شوند.

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
بی‌انگیزگی			دانش‌آموزان زمانی که به شدت بی‌انگیزه هستند و میلی به حضور در کلاس درس ندارند، پیوسته به ساعت نگاه می‌کنند تا زمان پایان کلاس برسد و از فضای استرس‌زا و خسته‌کننده خلاص شوند. این رفتار نشان‌دهنده فقدان علاقه و رضایت از فرآیند یادگیری است که ناشی از نبود جذابیت و ارتباط کافی محتوای درسی با زندگی واقعی و نیازهای روزمره آنهاست. وقتی دانش‌آموزان نمی‌توانند مفهوم درس را به دنیای اطراف خود متصل کنند یا آن را معنادار و کاربردی ببینند، انگیزه‌شان برای حضور فعال در کلاس کاهش می‌یابد و در ذهنشان این سؤال شکل می‌گیرد که چرا باید وقت خود را صرف یادگیری چنین مباحثی کنند.
			این بی‌علاقگی و بی‌ربطی مفاهیم باعث کاهش مشارکت، تمرکز و تلاش در فرآیند یادگیری می‌شود و در نهایت کیفیت تحصیلی و تجربه آموزشی دانش‌آموزان را پایین می‌آورد.
			وقتی مفاهیم درسی تکراری، انتزاعی و فراتر از سطح رشد شناختی دانش‌آموزان ارائه می‌شود، احساس ناکامی و ناامیدی درون آنها به شدت تقویت می‌شود. این عدم تطابق بین سطح مطالب و ظرفیت شناختی باعث خستگی ذهنی و کاهش انگیزه در فرآیند یادگیری می‌گردد. دانش‌آموزان در چنین شرایطی نه تنها توانایی درک عمیق مفاهیم را از دست می‌دهند، بلکه تمایل خود را به یادگیری ارزشمند و معنادار نیز از دست می‌دهند.
دلزدگی			در نتیجه، بسیاری از دانش‌آموزان در کلاس حضور جسمانی دارند، بدون این که امید و اشتیاقی برای یادگیری واقعی درس بعدی داشته باشند. این عملکرد سطحی و بدون انگیزه به تدریج به کاهش تلاش و پشتکار آنها می‌انجامد و به مرور زمان دچار فرسودگی تحصیلی، دلزدگی و بی‌انگیزگی عمیق می‌شوند. فرسودگی تحصیلی، که ناشی از خستگی مزمن روانی و کاهش حس موفقیت است، تأثیرات مخرب فراوانی بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.
			امروزه بسیاری از دانش‌آموزان در محیط کلاس درس دچار بی‌حوصلگی و کاهش انگیزه شده‌اند و بیشتر وقت خود را صرف شمارش دقیقه‌ها تا پایان زنگ و آغاز زمان تفریح می‌کنند؛ این روند نشان‌دهنده وجود فشار روانی و محیطی است که تمایل دارند هرچه سریع‌تر از آن فاصله بگیرند. یکی از مهم‌ترین عوامل این بی‌انگیزگی، وجود شکاف عمیق بین اهداف کلی و تعیین شده نظام آموزشی و واقعیت‌های ملموس و روزمره فرآیند یادگیری

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
			دانش‌آموزان است. این اختلاف‌نظر و عدم تطابق باعث بروز احساس سردرگمی، بی‌معنایی و کاهش انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود که مستقیماً بر کیفیت یادگیری آنان اثر منفی می‌گذارد.
	اضطراب و استرس زیاد		هنگامی که نظام آموزشی بیش از آنکه به پرورش مهارت‌های جامع زندگی، توانمندی‌های پژوهشگری و تفکر نقادانه دانش‌آموزان توجه کند، بر حفظ حجم بالایی از مفاهیم سخت و پیچیده در بازه‌های زمانی محدود تأکید داشته باشد، پیامدهای منفی گسترده و عمیقی در سطوح مختلف روانی، جسمانی و رفتاری دانش‌آموزان رخ می‌دهد. این چالش‌های فزاینده در فضای آموزشی موجب نارضایتی شدید، کاهش انگیزه و افزایش استرس و اضطراب مداوم در میان دانش‌آموزان می‌شود.
			فشاری که حجم زیاد مطالب و زمان محدود به دانش‌آموزان وارد می‌آورد، نه تنها موجب فشار روانی می‌شود، بلکه با بهم‌ریختگی تعادل روانی و جسمانی آنها همراه است. این فشارها می‌توانند باعث بروز علائم جسمانی متنوعی، همچون سردردهای مزمن، دل‌دردهای ناشناخته، تعریق بیش از حد دست‌ها، مشکلات خواب، کاهش اشتها و حتی مشکلات گوارشی، شوند که به شدت کیفیت زندگی و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
	کاهش اعتماد به نفس		بسیاری از دانش‌آموزان در حقیقت توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود را نمی‌شناسند و این مسأله ناشی از عدم توجه کافی به تفاوت‌های فردی در فرآیند آموزش و ارزیابی است. وقتی نظام آموزشی بر مبنای بخشنامه‌ها و معیارهای یکسان پیش برود و فرصت‌های کافی برای شناسایی موفقیت‌های کوچک، دریافت بازخوردهای مثبت و تقویت نقاط قوت فردی فراهم نشود، طبیعی است که دانش‌آموزان حس کنند قادر به موفقیت و پیشرفت نیستند.
			این شرایط موجب شکل‌گیری باورهای منفی و محدودکننده در ذهن دانش‌آموزان می‌شود؛ آنها با جملاتی همچون «من می‌دانم از پیش بر نمی‌آیم»، «نمی‌توانم تلاش کنم چون مطمئنم شکست می‌خورم و چیزی یاد نمی‌گیرم» یا «از اشتباه کردن می‌ترسم و نمی‌توانم مشکلاتم را حل کنم» مواجه می‌شوند. این نوع نگرش‌ها بیانگر کاهش شدید خودکارآمدی و اعتماد به نفس است که پیامدهای منفی گسترده‌ای بر نحوه تعامل آنها با فرآیند یادگیری دارد.
		تقلب	وقتی حجم درس‌ها و انتظارات تحصیلی به حدی افزایش می‌یابد که دانش‌آموزان احساس کنند قادر به مدیریت آن نیستند و از افتادن در امتحان

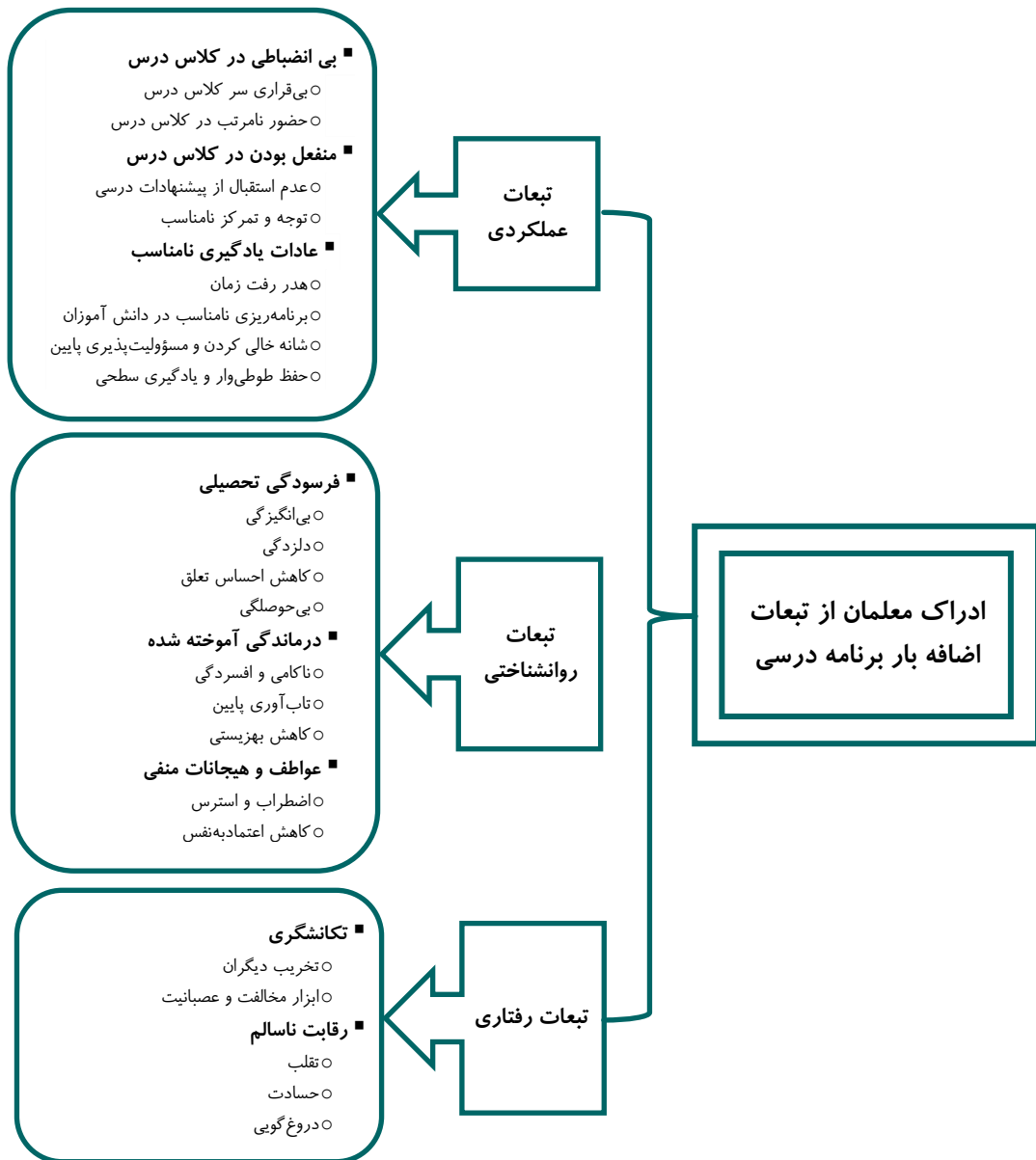
جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
			و تجدید شدن ترس و نگرانی دارند، فشار روانی و اضطراب زیادی بر آنها وارد می‌شود. این اضطراب وقتی تشدید می‌شود که دانش‌آموزان نگران واکنش‌های منفی والدین و خانواده، از جمله سرزنش، تنبیه یا کاهش حمایت عاطفی، و همچنین دغدغه تأثیر شکست تحصیلی بر جایگاه اجتماعی و روابطشان در مدرسه یا جامعه را داشته باشند.
			یکی از رایج‌ترین رفتارهای مقابله‌ای در این شرایط، تقلب در امتحان، به‌عنوان راه‌حلی کوتاه‌مدت برای فرار از پیامدهای شکست و حفظ ظاهر مطلوب، است. این انتخاب برخاسته از احساس درماندگی، ناتوانی در مقابله با فشارها و نبود حمایت کافی در محیط آموزشی و خانوادگی است.
			وقتی آنان احساس می‌کنند توانایی انجام درست و مطلوب تکالیف تحصیلی خود را ندارند، از ترس سرزنش‌های معلمان، والدین یا اطرافیان و همچنین نگرانی از تنبیه‌های احتمالی، به رفتارهای پنهان‌کاری و دروغ‌گویی روی می‌آورند. این واکنش به‌عنوان یک مکانیزم دفاعی روانی و راهکاری برای حفظ تصویر مثبت از خود و اجتناب از احساس شرم، تحقیر یا شکست عمل می‌کند.
	دروغ‌گویی		پنهان‌کاری و دروغ‌گویی ممکن است شامل عدم اطلاع‌رسانی درباره انجام ندادن تکالیف، جعل پاسخ‌ها، یا توجیه نادرست دلایل عدم انجام وظایف باشد. این رفتارها نه تنها بازتاب دهنده فشارهای روانی ناشی از ناکامی در تکالیف، بلکه نشان‌دهنده کاهش اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری است.
			وقتی انتظارات معلمان از دانش‌آموزان بسیار بالا و غیرواقع‌بینانه باشد و فضای رقابتی مزمن و شدیدی بر پایه نمره و عملکرد تحصیلی در کلاس شکل بگیرد، دانش‌آموزان به‌طور مداوم احساس می‌کنند که در معرض مقایسه‌های دائمی با یکدیگر قرار دارند و تفاوت‌ها و ویژگی‌های فردی آنها نادیده گرفته می‌شود. بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی به فشار روانی مزمن و احساس ناامنی و عدم ارزشیابی واقعی در دانش‌آموزان می‌انجامد.
	حسادت		فشار رقابتی شدید، در کنار فقدان فرصت‌های کافی برای همکاری و فعالیت‌های گروهی در کلاس، زمینه‌ساز تشدید حسادت‌های دوجانبه میان دانش‌آموزان می‌شود. در فضای کلاس، که تعامل مبتنی بر همکاری جای خود را به رقابت صرف می‌دهد، دانش‌آموزان به‌جای حمایت و یادگیری

جدول ۳. مضامین، زیر مضامین و نشانگرهای روایت‌های حاضر

مضمون	زیرمضمون	نشانگر	بخشی از روایت مشارکت‌کنندگان
			مشارکتی، به رقابت ناسالم و حسادت نسبت به موفقیت‌ها و توانمندی‌های یکدیگر روی می‌آورند.
	ابراز عصبانیت و مخالفت		وقتی کودکان هم‌زمان با حجم بالایی از مطالب جدید، تکالیف متعدد و ارزشیابی‌های مکرر مواجه می‌شوند، ظرفیت تحمل روانی و هیجانی آنها به شدت کاهش می‌یابد که موجب می‌شود توانایی کنار آمدن با ناکامی‌ها و انتظارات غیرواقع‌بینانه به شکل سالم مختل شود. فشار مداوم ناشی از این حجم بالا، نه تنها باعث افزایش استرس و اضطراب مزمن در کودکان، بلکه منجر به شکل‌گیری واکنش‌های هیجانی شدید، مانند خشم، تحریک‌پذیری و ناتوانی در کنترل هیجانات فردی، نیز می‌شود.
			عدم تعادل هیجانی ممکن است به بروز رفتارهای ناسازگارانه‌ای همچون لجبازی مداوم، مخالفت بی‌درپی با معلمان، بی‌توجهی به قوانین کلاسی و حتی بروز پرخاشگری‌های کلامی و فیزیکی بیانجامد. چنین رفتارهایی تأثیرات مخرب گسترده‌ای دارند؛ از جمله ایجاد فضای پرتنش و ناامن در کلاس که می‌تواند به کاهش تمرکز و انگیزه تمامی دانش‌آموزان منجر شود و فرآیند یادگیری را به طرز قابل توجهی مختل سازد.
	تخریب دیگران در کلاس درس		وقتی کودکان و نوجوانان به‌طور مداوم در معرض استرس‌های روانی و فشارهای هیجانی قرار می‌گیرند و توانایی مدیریت مؤثر و سالم هیجانات منفی خود را ندارند، ممکن است به رفتارهای تخریبی و آسیب‌زننده نسبت به دیگران روی آورند. این رفتارها در واقع واکنشی دفاعی و جبرانی برای مقابله با احساس ناتوانی، بی‌قدرتی و فشارهای محیطی است که فرد را در وضعیت آسیب‌پذیری قرار داده است.
			در محیط‌های پرتنش و رقابتی، بدون حمایت‌های عاطفی کافی و فضای امن برای ابراز احساسات و حل مشکلات، فرد به دنبال بازیابی حس کنترل و قدرت از دست رفته خود می‌گردد و یکی از راه‌های این بازیابی، اعمال فشار و تخریب دیگران است. این فشار ممکن است در قالب تمسخر، تحقیر، ایجاد شایعات نادرست، و برچسب‌زدن‌های مخرب، مانند «سوگولی»، «خرخون» و سایر القاب منفی، به دیگر همسالان بروز کند.

نمای بصری هر یک از مضامین و زیرمضامین و نشانگرها در قالب شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. نمای بصری ادراک معلمان از تبعات اضافه بار برنامه درسی

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای زیستی و اجتماعی، نقشی کلیدی در فرآیند توسعه و تربیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این نهاد بر سلامت، هوش، مهارت‌ها و نگرش‌های آنان تأثیر بسزایی دارد و نه تنها محیطی برای انتقال دانش و مهارت‌های فنی است، بلکه بستری برای شکل‌گیری شخصیت، ارزش‌ها و هویت اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (سوریانو^۱، ۲۰۲۵). دانش‌آموزان و معلمان سرمایه‌های انسانی و کلان هر کشور به‌شمار می‌روند که توسعه و تعالی آنها نقشی حیاتی در رشد اقتصادی و فرهنگی جامعه ایفا می‌کند. بنابراین، توجه ویژه به کیفیت آموزش، سلامت روانی و فراهم آوردن محیط‌های حمایتی در مدارس ضروری و انکارناپذیر است (لرتساکلبونلو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

سرمایه‌گذاری صحیح و مؤثر در نظام آموزشی، نه تنها آینده نسل‌های کنونی را تضمین می‌کند، بلکه به‌منزله پایه‌ریزی توسعه پایدار کشور در آینده است. به همین دلیل، سیاست‌گذاران و مدیران مدارس باید با نگاهی علمی و راهبردی، تمرکز خود را بر بهبود شرایط آموزشی، پرورشی و روانی دانش‌آموزان معطوف کنند و ارزش‌گذاری بر آنان را، به‌عنوان سرمایه‌های اصلی هر جامعه، در رأس برنامه‌های توسعه‌ای قرار دهند (تروخیلو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، برنامه‌های درسی متراکم، فشرده و شلوغ در نظام آموزشی، پیامدهای نامطلوبی بر تمامی ارکان این سیستم تحمیل می‌کند (برانان^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). این تراکم و فشرده‌گی محتوا، فراتر از یک چالش آموزشی، به معضلی بنیادین تبدیل شده است که مستقیماً بر کیفیت یادگیری و سلامت روان ذی‌نفعان اصلی، یعنی دانش‌آموزان و معلمان، تأثیر می‌گذارد (رونی^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). دانش‌آموزان و معلمان، سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌اند و در مواجهه با چنین برنامه‌های درسی سنگینی دچار فرسودگی تحصیلی و شغلی می‌شوند که می‌تواند به اهمال‌کاری و کاهش بهره‌وری در نقش‌های آموزشی و تربیتی آنها منجر شود (سویراج و همکاران، ۲۰۲۴ ب). این پدیده‌ها تهدیدهای جدی برای سلامت روان، انگیزه و توانمندی‌های دانش‌آموزان و معلمان محسوب می‌شود که در بلندمدت می‌تواند

-
1. Soriano
 2. Lertsakulbunlue
 3. Trujillo
 4. Branan
 5. Rhoney

باعث کاهش بهره‌وری، ناتوانی در تمرکز، استرس مزمن و کاهش رضایت کلی از فرآیند یادگیری و تدریس شود (رایبسون و همکاران، ۲۰۲۵). این فشارهای بی‌دلیل مسیری را می‌سازد که نه تنها سلامت روان و جسمانی نسل فعلی را به خطر می‌اندازد، بلکه آینده اجتماعی و اقتصادی کشور را نیز با چالش‌های جدی روبه‌رو می‌کند. شناسایی تبعات رفتاری، عملکردی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی پر حجم می‌تواند به شناسایی دانش‌آموزان و معلمان در معرض خطر بیانجامد تا با اقدام زود هنگام از پیامدهای شدیدتر پیشگیری شود (اسپیجکرم^۱ و همکاران، ۲۰۲۵).

نتایج این پژوهش نشان داد که از نظر معلمان ابتدایی، تبعات تراکم برنامه درسی بر دانش‌آموزان در سه مضمون اصلی رفتاری، عملکردی و روان‌شناختی جای می‌گیرد. مضمون «ویژگی‌های رفتاری» شامل دو زیر مضمون «تکانش‌گری» (دربرگیرنده نشانگرهای «ابراز عصبانیت و خشونت» و «تخریب دیگران») و «رقابت ناسالم» (شامل نشانگرهای «حسادت»، «دروغ‌گویی» و «تقلب») است. مضمون «تبعات عملکردی» شامل سه زیر مضمون «بی‌انضباطی در کلاس درس» (شامل نشانگر «حضور نامرتب در کلاس»)، «انفعال در کلاس درس» (شامل نشانگرهای «استقبال نکردن از پیشنهادها معلم» و «تمرکز و توجه نامناسب») و «عادت‌های یادگیری نامناسب» (شامل نشانگرهای «هدر رفت زمان»، «حل مسأله ضعیف»، «حفظ طوطی‌وار» و «عدم برنامه‌ریزی») می‌شود. مضمون «تبعات روان‌شناختی» شامل زیر مضمون‌های «درماندگی آموخته شده» (نشانگرهای «ناکامی و افسردگی»، «تاب‌آوری پایین» و «کاهش بهزیستی»)، «فرسودگی تحصیلی» (نشانگرهای «بی‌حوصلگی»، «بی‌انگیزگی» و «کاهش احساس تعلق») و «هیجانات و عواطف منفی» (نشانگرهای «کاهش اعتمادبه‌نفس» و «اضطراب و استرس بالا») است.

انفعال در کلاس درس به وضعیتی اطلاق می‌شود که دانش‌آموز به دلیل فشردگی بیش‌ازحد مطالب آموزشی، حجم زیاد اطلاعات و نبود فرصت کافی برای پردازش عمیق، احساس می‌کند درگیر شدن با محتوای درسی بی‌فایده است. این وضعیت بویژه زمانی نمود می‌یابد که دانش‌آموز احساس کند درک و هضم مطالب سنگین، خارج از توان اوست و در نتیجه، به‌جای مشارکت فعال، به‌طور بی‌حرکت و بی‌توجه به روند تدریس ادامه می‌دهد. این امر در نهایت موجب افت تحصیلی و ضعف در درک مفاهیم می‌شود. کاهش تمرکز و توجه، هدر رفت زمان، حل مسأله ضعیف و حفظ

طوطی وار نیز از پیامدهای عمده فشار ناشی از انبوه مطالب و برنامه‌های درسی فشرده است که ظرفیت ذهنی دانش‌آموزان را برای پردازش و یادآوری مطالب به شدت کاهش می‌دهد و به یادگیری سطحی و غیرعمیق می‌انجامد (یانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

درماندگی آموخته شده، شامل افسردگی، تاب‌آوری پایین و کاهش بهزیستی، نتیجه مجموعه‌ای از عوامل از قبیل حجم بیش از حد مطالب درسی، محدودیت زمانی و انتظارات بی‌وقفه نظام آموزشی است. در نتیجه این فشارهای مداوم، سطح «تاب‌آوری» دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و سلامت روان آنان دچار تزلزل جدی می‌شود (شهرزادی و همکاران، ۲۰۲۴). تقویت «بهزیستی روان‌شناختی» و کاهش بار شناختی، به عنوان عناصر راهبردی در طراحی و اجرای سیستم‌های آموزشی مدرن، کلیدهای اصلی در ارتقاء سلامت روانی و پیشگیری از اختلالات در دانش‌آموزان است (کولانچیک^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). «فرسودگی تحصیلی» نیز با شاخص‌هایی همچون «کاهش اعتماد به نفس»، «بی‌حوصلگی»، «دلزدگی» و «احساس کم‌تعلقی» آشکار می‌شود. «بی‌حوصلگی در کلاس» حالتی از تنفر یا ناسازگاری با تکرارهای ملال‌آور محتوای آموزشی است که نه فقط انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه موجب دلزدگی دانش‌آموزان می‌گردد (قوریچی^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). «احساس تعلق»، به عنوان یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم، معنای طبیعی و عمیق پیوند عاطفی و روانی فرد با محیط مدرسه و جامعه آموزشی است. اما، اثرات منفی «برنامه‌ریزی درسی فشرده»، در قالب فشارهای بیش از حد، می‌تواند این «احساس تعلق» و امیدواری را تضعیف کند و به کاهش «اعتماد به محیط آموزشی» و افول «انگیزه تحصیلی» بیانجامد. «بی‌انگیزگی» می‌تواند منجر به عملکرد تحصیلی ضعیف، غیبت زیاد از مدرسه و ترک زود هنگام تحصیل شود. برنامه‌های درسی فوق فشرده و غیرمنعطف، فشارهای هورمونی استرس‌زا تحمیل و فعالیت‌های پیش‌فرونتال مغز را معیوب می‌کند. بر اساس «نظریه خودتعیین‌گری»، انگیزش درونی افراد به شدت تحت تأثیر برآوردن نیازهای اساسی انسان است؛ اما وقتی حجم مطالب درسی بیش از حد استاندارد و فشرده باشد، فشار و استرس ناشی از کمبود زمان، «احساس کنترل فردی» را از دانش‌آموز سلب می‌کند که نتیجه طبیعی آن، کاهش چشمگیر در «انگیزه درونی» است (رابینسون و همکاران، ۲۰۲۵).

هیجانات و عواطف منفی شامل «اضطراب و فشار روانی» و «کاهش اعتماد به نفس» است. «اضطراب و فشار روانی» واکنشی پیچیده و چندوجهی به فشارهای روانی و شناختی محیط آموزشی است که با میزان بالای فشار و حجم مطالب درسی تشدید می‌شود و یادگیری را به فعالیتی سطحی، مکانیکی و غیرمعنایی تبدیل می‌کند. «اعتماد به نفس»، به عنوان عاملی کلیدی در رشد روان‌شناختی، نقشی اساسی در خودتنظیمی و کارآمدی فرد ایفا می‌کند. با این حال، نظام‌های آموزشی مبتنی بر حجم زیاد مطالب و فشارهای غیرواقعی، با تضعیف «خودبازشناسی» و ایجاد شکست‌های مکرر، «اعتماد به نفس» را کاهش می‌دهند (بوست‌ویک^۱ و همکاران، ۲۰۲۵).

تبعات رفتاری دارای دو زیر مضمون «تکانش‌گری» و «رقابت ناسالم» است. «تکانش‌گری» شامل «ابراز عصبانیت و خشونت» و «تخریب دیگران» می‌شود. «ابراز عصبانیت و خشونت» دربرگیرنده رفتارهای پرخاشگرانه دوران کودکی است که احتمالاً بیانگر ناکامی در مدیریت هیجانات و همچنین ناشی از فشارهای محیطی باشد. «بار درسی اضافی» و فشارهای ناشی از آن، با ایجاد استرس مزمن، پاسخ‌های فیزیولوژیک و روانی فرد را مختل می‌کند و منجر به رفتارهای تهاجمی، «برچسب‌زنی» و روابط مخرب می‌شود. «رقابت ناسالم» شامل «حسادت»، «تقلب» و «دروغ‌گویی» است. «برنامه درسی پر حجم» می‌تواند به عنوان یکی از عوامل زمینه‌ساز بروز «حسادت» عمل کند؛ زیرا دانش‌آموزان، به جای تمرکز بر رشد فردی، به مقایسه خود با دیگران می‌پردازند. «بار درسی اضافی» یکی از عوامل مؤثر در افزایش میزان «دروغ‌گویی» و «تقلب» در دانش‌آموزان است؛ زیرا فشارهای زیاد و حجم بالای دروس، استرس و اضطراب دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و آنها را مستعد روی آوردن به رفتارهای ناسالم می‌کند.

عوامل برون‌مدرسه‌ای، بویژه «سیاست‌گذاری در برنامه درسی»، «فناوری»، «مشکلات اقتصادی» و «سیاست‌های آموزشی نادرست»، تأثیر چشمگیری بر کیفیت فرآیند آموزش، انگیزه دانش‌آموزان و پژوهش اهداف تربیتی دارند. «سیاست‌گذاری‌های نادرست»، از قبیل تمرکز بر محفوظات، نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و افزودن مطالب غیرکاربردی، باعث «نابرابری آموزشی»، «ضعف مهارت‌های اجتماعی» و «فرسودگی تحصیلی» می‌شود (آرورا و سنگاهوی، ۲۰۲۵). در ادامه پیشنهادهایی ارائه می‌شود:

- برای بهبود «تبعات عملکردی» دانش‌آموزان و مقابله با چالش‌هایی مانند «نقص در انجام تکالیف»، «بی‌توجهی» و «مدیریت ضعیف زمان»، رویکردی نظام‌مند و چندبعدی اتخاذ شود. مدیریت زمان باید از طریق آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری، اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی مؤثر تقویت شود. اجرای تمرینات «ذهن آگاهی» و طراحی محیط یادگیری عاری از عوامل «حواس‌پرتی» به‌منظور افزایش تمرکز توصیه می‌شود. برای غلبه بر «حفظ طوطی‌وار» به کارگیری روش‌های «یادگیری فعال» (مانند بحث گروهی، حل مسئله مشارکتی و آموزش مبتنی بر پروژه)، آموزش «راهبردهای فراشناختی» و تقویت «مهارت‌های حل مسئله گام به گام» می‌تواند درک عمیق‌تری از مطالب ایجاد کند.
- برای مقابله با «تبعات روان‌شناختی» دانش‌آموزان، از جمله «هیجانات و عواطف منفی»، «فرسودگی تحصیلی» و «درماندگی آموخته شده»، پیشنهاد می‌شود فضای نشاط‌آور و حمایتی ایجاد و مهارت‌های مقابله‌ای شناختی رفتاری ارائه شود. برای پیشگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی باید میان حجم و دشواری مطالب درسی، نیاز به استراحت کافی و فعالیت‌های تفریحی توازن ایجاد شود تا از خستگی مزمن و واکنش‌های منفی جلوگیری شود.
- برای «کاهش افسردگی» انجام فعالیت‌های شادی‌آفرین، مانند «ورزش گروهی» و «هنر درمانی»، توصیه می‌شود. همچنین، طراحی محتوای درسی به صورت فعالیت‌های گروهی و مشارکتی برای افزایش «احساس تعلق» و بهبود «رفتارهای تحصیلی» پیشنهاد می‌شود. معلمان می‌توانند از روش‌های تدریس تعاملی و بازی‌محور استفاده کنند، با ارائه بازخورد فوری و سازنده، همراه با تشویق به‌موقع، انگیزه دانش‌آموزان را افزایش دهند و ارتباط بین مفاهیم درسی و زندگی واقعی را از طریق طراحی تکالیف کاربردی برقرار سازند. مواجهه با «بی‌انگیزگی» مستلزم ارتباط دادن محتوای درسی به علایق دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های آموزش خلاقانه است. برای مواجهه مؤثر با پدیده «ناکامی تحصیلی» و ارتقاء «تاب‌آوری» در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود یک مداخله چند سطحی مبتنی بر یافته‌های روان‌شناسی تربیتی طراحی گردد: در سطح فردی، اجرای برنامه‌های «شناختی رفتاری مدرسه محور» با هدف اصلاح باورهای ناکارآمد و آموزش «مهارت‌های حل مسئله نظام‌مند» ضروری است. محیط مدرسه و کلاس درس باید به گونه‌ای طراحی شود که احساس امنیت و حمایت را در دانش‌آموزان ایجاد کند. همچنین تشویق به

مشارکت فعال در کلاس و فرصت دادن به دانش‌آموزان برای تجربه موفقیت‌های کوچک می‌تواند آنها را در برابر استرس‌های ناشی از حجم زیاد مطالب مقاوم‌تر کند.

- در گام بعد، آموزش مهارت‌های اجتماعی عاطفی، از جمله خودآگاهی، همدلی و ارتباط مؤثر، به دانش‌آموزان برای تخلیه فشارهای روانی به شکل سالم و انعطاف‌پذیری در مقابل شرایط دشوار کمک می‌کند. به کارگیری روش‌هایی مانند برنامه‌های راهنمایی همتا، پروژه‌های گروهی و یادگیری فعال، فرصت‌هایی برای تقویت روابط اجتماعی و احساس تعلق فراهم می‌کند که به تقویت تاب‌آوری می‌انجامد. خانواده‌ها نیز با ایجاد محیط حمایتی و تشویق فرزندانشان نقش مهمی در افزایش تاب‌آوری دارند. در نهایت، یکپارچه کردن آموزش مهارت‌های تاب‌آوری در برنامه درسی و تربیت معلمان آگاه به مسائل روان‌شناختی می‌تواند دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی و زندگی آماده و فشارهای اضافه‌بار درسی را برای آنها قابل‌تحمل‌تر کند.

- برای مقابله و بهبود «تبعات رفتاری»، مانند «حسادت»، «قلب»، «دروغ‌گویی»، «تخریب دیگران» و «ابراز خشم»، نظام آموزشی، به جای «مقایسه»، باید بر «پیشرفت فردی» تأکید کند. این تغییر با آموزش همدلی و فعالیت‌های گروهی آغاز می‌شود تا همکاری جایگزین «رقابت مخرب» شود. برای کاهش «قلب» باید از «نمره‌گرایی» فاصله گرفت و به سمت تکالیف و امتحانات خلاقانه حرکت کرد. آموزش عملی اخلاقیات و ایجاد فضایی که در آن اشتباه بخشی طبیعی از یادگیری است، همراه با «ارزشیابی‌های متنوع»، اضطراب را کم می‌کند. در زمینه «دروغ‌گویی»، اعتماد و صداقت از طریق «الگوسازی معلمان» و گفت‌وگوی باز درباره مشکلات تقویت می‌شود. برای مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز، مانند «ابراز خشم» و «تخریب دیگران»، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، حل تعارض و ایجاد فضای امن برای ابراز احساسات تمرکز کند. دانش‌آموزان باید «شیوه‌های سازنده ابراز وجود» را یاد بگیرند و از طریق نقش‌آفرینی، مدیریت خشم، مهارت‌های مدیریت هیجان و کنترل خشم را تمرین کنند.

در نهایت، پژوهشگران امیدوارند با تغییر رویکرد و اصلاح ساختاری در برنامه‌های درسی، زمینه‌ای فراهم گردد که دانش‌آموزان نه فقط از نظر علمی، بلکه در تمامی ابعاد زندگی، سالم و متعادل و توانمند تربیت شوند. آینده بر چهار پایه سلامت روان، رضایت فردی، توسعه مهارت‌های عملی و

شناختی ساخته می‌شود؛ بنابراین، بجای فشار بی‌اساس، آموزش‌های هوشمندانه و هدفمند جایگزین گردد تا هم آینده‌سازان بتوانند در جامعه نقش آفرین شوند و هم نسلی سالم، خلاق و پرانرژی پرورش یابد. این مهم، تنها در قالب برنامه‌های راهبردی با مشارکت فعالانه تمامی ذی‌نفعان محقق نخواهد شد، بلکه نیازمند «فرهنگ‌سازی عمیق»، «آموزش مستمر» و «ترویج نظریات علمی روز» در تمامی سطوح سیاست‌گذاری و اجراست. با وجود این که پژوهش کیفی نمی‌تواند نتایج تعمیم‌پذیری را به لحاظ آماری در برداشته باشد، قادر به آشکار کردن زوایای پنهان و مغفول‌مانده در این حوزه است.

منابع

- عسکری، فرزانه، جوادی پور، محمد، حکیم زاده، رضوان و صالحی، کیوان. (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۳۴-۴۸.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2024.420665.3058>
- Alhazmi, A. A., & Kaufmann, A. (2022). Phenomenological qualitative methods applied to the analysis of cross-cultural experience in novel educational social contexts. *Frontiers in Psychology*, 13, 785134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785134>
- Arora, N., & Sanghavi, S. F. (2025). Disorders of volume: Core curriculum 2025. *American Journal of Kidney Diseases*, 85(5), 629-638. <https://doi.org/10.1053/j.ajkd.2024.09.008>
- Asante, G., Arhin, D., Essien, N., Bentil, S., & Asibey, G. (2024). Implementation of the standard-based curriculum: An overview of pre-tertiary curriculum in Ghana (1951-2019). *Open Access Library Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.4236/oalib.1111125>
- Balderas-Arteaga, N., Mendez, K., Gonzalez-Rocha, A., Pacheco-Miranda, S., Bonvecchio, A., & Denova-Gutiérrez, E. (2024). Healthy lifestyle interventions within the curriculum in school-age children: Systematic review and meta-analysis. *Health Promotion International*, 39(2), daae020. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae020>
- Begley, K. J., & Fuji, K. T. (2024). Enhancing application and long-term retention of clinical knowledge using an extracurricular non-credit course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 16(4), 263-269. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.12.023>
- Bostwick, K. C., Martin, A. J., Lowe, K., Vass, G., Woods, A., & Durksen, T. L. (2025). A framework for teachers' culturally responsive teaching beliefs: Links to motivation to teach Aboriginal curriculum and relationships with Aboriginal students. *Teaching and Teacher Education*, 161, 105020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105020>
- Branan, T. N., Darley, A., & Hawkins, W. A. (2024). How critical is it? Integrating critical care into the pharmacy didactic curriculum. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 81(18), 871-875. <https://doi.org/10.1093/ajhp/zxae153>
- Brown, D. L. (2025). Economizing the curriculum as a strategy for mitigating increased workload caused by enrollment-induced faculty downsizing. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 17(5), 102307. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2025.102307>

- Chimbi, G. T. (2024). Darting from pillar to post: Policy inconsistency and stakeholder contestations in curriculum review. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.02>
- 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>
- Erss, M. (2024). Curriculum development in Estonia: 30 years in the crosswinds of europeanization and globalization. In *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (799-816). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82976-6-51-1>
- Gleeson, J., Klenowski, V., & Looney, A. (2020). Curriculum change in Australia and Ireland: A comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 478–497. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1704064>
- Gumarang, B. K. Jr., Mallannao, R. C., & Gumarang, B. K. (2021). Colaizzi's methods in descriptive phenomenology: Basis of A Filipino novice researcher. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 2(10), 928–933. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.02.10.10>
- Hansson, L., Hansson, Ö., Juter, K., & Redfors, A. (2021). Curriculum emphases, mathematics and teaching practices: Swedish upper-secondary physics teachers' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(3), 499–515. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10078-6>
- Hao, Y., & Wang, X. Z. (2024). A pilot study of early childhood teachers' views on teaching a structured physical education curriculum: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2367501>
- Hickey, N., Flaherty, A., & Mannix McNamara, P. (2024). Challenges to the sustainability of Irish post-primary school leadership: The role of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2023-0108>
- Johnson, R. H., Laverentz, D. M., Phillips, C. J., & Woodall, D. M. (2025). A step-by-step approach to selecting exemplars for a concept-based curriculum. *Teaching and Learning in Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.02.017>
- Kilag, O. K., Andrin, G., Abellanosa, C., Villaver M. Jr., Uy, F., & Sasan, J. M. (2024). MATATAG curriculum rollout: Understanding challenges for effective implementation. *International Multidisciplinary Journal of*

- Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISSE)*, 1(5), 172–177. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11183037>
- Kolanczyk, D. M., Merlo, J. R., Bradley, B., Flannery, A. H., Gibson, C. M., McBane, S., & Thornby, K. A. (2024). 2023 update to the American College of Clinical Pharmacy pharmacotherapy didactic curriculum toolkit. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 7(3), 255–262. <https://doi.org/10.1002/jac5.1930>
- Leigh-Osroosh, K. T. (2021). The phenomenological house: A metaphoric framework for descriptive phenomenological psychological design and analysis. *The Qualitative Report*, 26(6), 1817–1829. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4815>
- Lertsakulbunlue, S., Sertsuwankul, P., Thammasoon, K., Jongcherdchootrakul, K., Sakboonyarat, B., & Kantiwong, A. (2024). Student engagement in medical research curriculum development strategies: A comprehensive approach utilizing mixed-methods study and SWOT-TOWS-AHP analysis. *Medical Science Educator*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02226-2>
- Loane, J., Lynch, R., Kealy, A., Morris, P., Logue, D., McGuinness, N., & Collins, N. (2025). Less is more: Programme-focused assessment as a solution to overload. In *EDULEARN25 Proceedings* (8630-8637). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2238>
- Neel, J. A., Hedgpeth, M. W., & Armitage-Chan, E. (2025). Achievement goal orientation and curricular engagement in veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, (aop), e20240054. <https://doi.org/10.3138/jvme-2024-0054>
- OECD. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Olugbenga, M., Yakubu, N. T., & Ali, M. M. (2023). Curriculum overload in Nigerian Junior Secondary Schools: Constraints to quality teaching and learning process. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(3), 341–348. [https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1\(3\).34](https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(3).34)
- Qourrichi, A., El-Haddad, R., Naimi, H., Abid, M., El Alami, H., & Agoub, M. (2024). The effect of learned helplessness on the psychological health of healthcare workers. *J Health Soc Sci*, 9(1), 129–143. <https://doi.org/10.19204/2024/THFF6>
- Rhoney, D. H., Nelson, N. R., Hubal, R., Stutz, M., Corbett, A. H., Singleton, S., & Stowe, C. D. (2025). Pharmacy is an applied discipline: The Baumkuchen

- layer model of curriculum design. *American Journal of Pharmaceutical Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2025.101458>
- Robinson, M. D., Irvin, R. L., Fereidouni, H., & Klein, R. J. (2025). Feelings as a currency of care: A role for agreeableness in emotional reactivity. *Journal of Personality*, 93(3), 553–566. <https://doi.org/10.1111/jopy.12951>
- Shahrzadi, L., Mansouri, A., Alavi, M., & Shabani, A. (2024). Causes, consequences, and strategies to deal with information overload: A scoping review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 4(2), 100261. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2024.100261>
- Shorey, S., & Ng, E. D. (2022). Examining characteristics of descriptive phenomenological nursing studies: A scoping review. *Journal of Advanced Nursing*, 78(7), 1968–1979. <https://doi.org/10.1111/jan.15244>
- Slavin, S., & Marcel, F. D. (2021). Overcrowded curriculum is an impediment to change (Part A). *Canadian Medical Education Journal*, 12(4), 1. <https://doi.org/10.36834/cmej.73532>
- Sobieraj, D. M., Chen, A. M., Kelsch, M. P., Lebovitz, L., & Spinler, S. A. (2024a). A description of required NAPLEX preparation courses among US pharmacy programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(3), 100655. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.100655>
- Sobieraj, D. M., Chen, A. M., Luciano, J. L., Bechtol, R. A., & Kelsch, M. P. (2024b). Exploring tools to manage curricular content and overload within the professional Pharmd program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(10), 101276. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.101276>
- Soriano, B. M. (2025). Teachers' perspectives on the implementation of instruction under the matatag curriculum. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(6), 1–10. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i06.001>
- Spijkerman, S., Manning, D. M., & Green-Thompson, L. P. (2025). A cognitive load theory perspective of the undergraduate anesthesia curricula in South Africa. *Anesthesia & Analgesia*, 140(1), 165–174. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000007033>
- Sundby, A. H., & Karseth, B. (2022). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>
- Trisha, B. J. (2025). Outcome-based curriculum in English programs: From theory to practice. *International Journal of Educational Innovations*, 1(2), 39–56. <https://doi.org/10.46451/ijei.250601>

- Trujillo, J. M., Wettergreen, S. A., & Bain, D. L. (2024). A doctor of pharmacy curriculum revision process focused on curricular overload. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(8), 100758. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.100758>
- Viljoen, C. A., Millar, R. S., Manning, K., & Burch, V. C. (2020). Determining electrocardiography training priorities for medical students using a modified Delphi method. *BMC Medical Education*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02354-4>
- Yang, Z., Luo, Y., Chen, F., Luo, R., Qi, M., Li, Z., & Wang, Y. (2024). Longitudinal associations between reactive and proactive aggression and depression in early adolescence: Between-and within-person effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(5), 1186–1196. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01896-2>