

REVIEW ARTICLE

The Consequences of Accelerated Education on Learning Quality

Ali Lotfi¹

1. Master's degree in Physical Education, Sports Physiology, Islamic Azad University, Marivan, Iran..

Correspondence:

Ali Lotfi

Email: ali.lotfi2256@gmail.com

Receive Date: 31/Dec/2024

Revise Date: 26/Jan/2025

Accept Date: 05/Feb/2025

Publish Date: 21/Mar/2025

oHw to cite:

Lotfi, Ali. (2025). The Consequences of Accelerated Education on Learning Quality. Learning Flow, 1(1), 1-11.

ABSTRACT

Purposes: This study aimed to examine the consequences of accelerated education and curriculum compression for students' learning quality. The central question was whether increasing instructional pace and content density improves learning outcomes or undermines the quality of learning.

Methods: The study was conducted using a qualitative approach through an analytical-narrative review. Data were collected and analyzed from credible national and international scholarly sources on learning quality, cognitive load, deep and surface learning, and curriculum overload. Sources were selected based on topical relevance, academic credibility, and verifiability.

Findings: The findings indicated that accelerated education, when implemented as general curriculum compression, is associated with increased cognitive load, reduced opportunities for deep processing, reinforcement of surface learning, and heightened academic stress and psychological pressure. This condition also limits opportunities for learning consolidation, critical thinking, and active student engagement.

Conclusion: The findings suggest that accelerated education, in the form of intensified instructional pace and compressed curriculum content, does not improve learning quality; rather, it may reduce depth of learning and weaken both cognitive and affective educational outcomes. Therefore, revising curriculum load, instructional pacing, and assessment practices is essential for improving learning quality.

KEYWORDS

Accelerated Education, Learning Quality, Cognitive Load, Deep Learning, Surface Learning, Curriculum Overload.



ماهنامه جریان یادگیری

سال اول، شماره اول، پیاپی ۱، فروردین ۱۴۰۴ (۱۱-۱)

شماره پروانه انتشار وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۹۹۷۳۸

مقاله مروری

پیامدهای آموزش شتاب زده بر کیفیت یادگیری

علی لطفی^۱

چکیده

اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی پیامدهای تسریع آموزشی و فشردگی برنامه درسی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان انجام شد. مسئله اصلی این بود که آیا افزایش سرعت آموزش و تراکم محتوای درسی می‌تواند به ارتقای یادگیری منجر شود یا برعکس، کیفیت یادگیری را تضعیف می‌کند.

روش‌ها: این مطالعه با رویکرد کیفی و به شیوه مرور تحلیلی - روایتی انجام شد. داده‌ها از طریق بررسی منابع علمی و اسناد معتبر داخلی و بین‌المللی در حوزه کیفیت یادگیری، بار شناختی، یادگیری عمیق و سطحی، و تراکم برنامه درسی گردآوری و تحلیل شدند. انتخاب منابع بر اساس ارتباط موضوعی، اعتبار علمی، و قابلیت استناد صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که تسریع آموزشی، هنگامی که به‌صورت فشردگی برنامه درسی اجرا می‌شود، با افزایش بار شناختی، کاهش فرصت پردازش عمیق، تقویت یادگیری سطحی، و افزایش فشار روانی و استرس تحصیلی همراه است. همچنین، این وضعیت می‌تواند فرصت تثبیت یادگیری، تفکر انتقادی، و مشارکت فعال دانش‌آموزان را محدود سازد.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، تسریع آموزشی در قالب افزایش شتاب تدریس و تراکم محتوا، نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری نمی‌انجامد، بلکه می‌تواند موجب افت عمق یادگیری و تضعیف پیامدهای شناختی و عاطفی آموزش شود. بنابراین، بازنگری در حجم محتوا، سرعت تدریس، و شیوه‌های ارزشیابی برای ارتقای کیفیت یادگیری ضروری است.

واژه‌های کلیدی

تسریع آموزشی، کیفیت یادگیری، بار شناختی، یادگیری عمیق، یادگیری سطحی، تراکم برنامه درسی.

۱. کارشناسی ارشد تربیت بدنی گرایش فیزیولوژی ورزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، مریوان، ایران.

نویسنده مسئول:

علی لطفی

رایانامه: ali.lotfi2256@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

لطفی، علی. (۱۴۰۴). پیامدهای آموزش شتاب زده بر کیفیت یادگیری. *جریان یادگیری*، ۱(۱)، ۱-۱۱.





مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها تحت فشار فزاینده‌ای برای پوشش حجم گسترده‌تری از محتوا در زمانی محدود قرار گرفته‌اند. این وضعیت، به‌ویژه در سطوح آموزش عمومی، موجب شده است که سرعت پیشروی برنامه درسی و تراکم مطالب آموزشی بیش از توان پردازش شناختی یادگیرندگان افزایش یابد. در چنین شرایطی، آموزش از مسیر یادگیری عمیق و مفهومی فاصله گرفته و به سمت انتقال سریع اطلاعات، حفظ‌محوری و پوشش سطحی محتوا سوق پیدا می‌کند. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ این پدیده را نوعی «فریبهی» یا «ازدحام برنامه درسی» توصیف می‌کند که می‌تواند به برنامه‌ای «یک مایل پهنا و یک اینچ عمق» منجر شود؛ وضعیتی که در آن فرصت کافی برای فهم، تمرین، بازاندیشی و تثبیت یادگیری فراهم نمی‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰).

از منظر نظری، این مسئله را می‌توان با تکیه بر نظریه بار شناختی توضیح داد. بر اساس این نظریه، حافظه فعال انسان ظرفیت محدود و ناپایداری دارد و هرگاه حجم اطلاعات یا سرعت ارائه آن از این ظرفیت فراتر رود، یادگیری کارآمد مختل می‌شود (سولر^۲، ۱۹۸۸). در آموزش شتاب‌زده، فراگیر ناچار است هم‌زمان با دریافت اطلاعات جدید، آن‌ها را پردازش، سازمان‌دهی و در حافظه بلندمدت تثبیت کند؛ در حالی که فرصت کافی برای این فرایندها وجود ندارد. در نتیجه، بار شناختی بیرونی افزایش یافته و منابع ذهنی به‌جای فهم و تعمیق، صرف «همراهی با سرعت تدریس» می‌شود. این امر به‌طور مستقیم کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد و زمینه را برای یادگیری سطحی و ناپایدار فراهم می‌سازد (سولر و همکاران، ۲۰۱۱).

افزون بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری صرفاً به میزان اطلاعات منتقل شده وابسته نیست، بلکه به عمق پردازش، ارتباط معنادار میان مفاهیم، فرصت تمرین، بازخورد و زمان کافی برای ساخت معنا نیز بستگی دارد. هنگامی که آموزش با شتاب بالا و بدون تناسب با ظرفیت یادگیرنده اجرا می‌شود، دانش‌آموزان و دانشجویان غالباً به سمت راهبردهای سطحی مانند حفظ‌کردن، بازتولید مکانیکی و یادگیری آزمون‌محور سوق می‌یابند. مرور انتویسل^۳ (۱۹۸۶) نشان داد که حجم کار، شیوه ارزشیابی، کیفیت تدریس و آزادی در یادگیری از عوامل مؤثر بر انتخاب رویکردهای عمیق یا سطحی هستند. بنابراین، آموزش شتاب‌زده نه تنها مقدار یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه ماهیت آن را نیز از یادگیری مفهومی به یادگیری مکانیکی تغییر می‌دهد.

با وجود گسترش سیاست‌های آموزشی مبتنی بر تسریع در پوشش محتوا، هنوز پرسش اساسی این است که آیا افزایش سرعت آموزش، الزاماً به بهبود عملکرد یادگیرندگان منجر می‌شود یا خیر. در بسیاری از موقعیت‌ها، شتاب‌زدگی آموزشی با این فرض اجرا می‌شود که اگر معلم سریع‌تر تدریس کند و دانش‌آموز بیشتر تلاش کند، می‌توان در زمان کوتاه‌تر به نتایج بهتر رسید. با این حال، شواهد پژوهشی چنین فرضی را تأیید نمی‌کنند و حتی نشان می‌دهند که بار زیاد درسی، فشار زمانی و تراکم مطالب، با کاهش درک مفهومی، افت تمرکز و پایین آمدن کیفیت تجربه یادگیری همراه است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰؛ بویر^۴، ۲۰۲۳).

1. OECD
2. Sweller
3. Entwistle
4. Bowyer



مسئله زمانی جدی تر می شود که آموزش شتاب زده به صورت یک سیاست یا رویه رایج در کلاس درس یا برنامه درسی نهادینه شود. در این وضعیت، معلم ناچار است حجم بالایی از مطالب را در زمان محدود تدریس کند و فرصت کمی برای شناسایی تفاوت های فردی، رفع خطاهای یادگیری و بازخورددهی باقی می ماند. این امر به ویژه برای یادگیرندگانی که به زمان بیشتری برای پردازش مفاهیم نیاز دارند، مشکل ساز است. به همین دلیل، پژوهش حاضر بر این مسئله متمرکز است که آموزش شتاب زده چگونه و از چه مسیرهایی کیفیت یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهد؛ زیرا روشن نبودن این رابطه می تواند به طراحی برنامه های درسی و روش های تدریس نامتناسب منجر شود (سولر و همکاران، ۲۰۱۱؛ دولمنز^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

اهمیت بررسی این موضوع از آنجا ناشی می شود که کیفیت یادگیری یکی از شاخص های بنیادین کارآمدی نظام آموزشی است. اگر آموزش تنها به انتقال سریع محتوا محدود شود، هرچند ممکن است در کوتاه مدت حجم بیشتری از مطالب پوشش داده شود، اما در بلندمدت به کاهش ماندگاری یادگیری، ضعف در انتقال آموخته ها به موقعیت های جدید و افت توان حل مسئله می انجامد. از این رو، تحلیل پیامدهای آموزش شتاب زده برای سیاست گذاران، برنامه ریزان درسی و معلمان ضروری است تا بتوانند میان «پوشش محتوا» و «تعمیق یادگیری» تعادل برقرار کنند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، فشار ناشی از آموزش شتاب زده تنها یک مسئله شناختی نیست، بلکه ابعاد عاطفی و انگیزشی نیز دارد. پژوهش ها نشان می دهد که بار زیاد آموزشی با افزایش استرس، فرسودگی و کاهش بهزیستی یادگیرندگان همراه است (باویر، ۲۰۲۳). در چنین شرایطی، نه تنها مشارکت فعال یادگیرنده کاهش می یابد، بلکه آمادگی ذهنی او برای پردازش عمیق نیز تضعیف می شود. بنابراین، مطالعه حاضر از آن جهت ضروری است که می تواند نشان دهد شتاب زدگی آموزشی چگونه هم زمان بر مؤلفه های شناختی، انگیزشی و عاطفی یادگیری اثر می گذارد.

در پیشینه پژوهشی، مفهوم آموزش شتاب زده عمدتاً در قالب بار درسی بیش از حد، فشردگی برنامه درسی و سرعت بالای پیشروی محتوا بررسی شده است. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۰) نشان می دهد که تراکم محتوا و فشار برای پوشش همه مطالب، فرصت لازم برای یادگیری عمیق را کاهش می دهد و منجر به کاهش کیفیت فرایند آموزشی می شود. همچنین، باویر (۲۰۲۳) با مرور شواهد موجود در آموزش پزشکی، نشان داد که حجم زیاد مطالب و فشار زمانی با یادگیری سطحی، اضطراب و کاهش کارایی یادگیرندگان ارتباط دارد. این یافته ها، هرچند در بافت های متفاوت به دست آمده اند، اما همگی بر یک نکته مشترک تأکید دارند: سرعت بالای آموزش زمانی که با ظرفیت شناختی و زمان پردازش یادگیرنده هم خوان نباشد، به افت کیفیت یادگیری می انجامد.

از سوی دیگر، پژوهش های مبتنی بر نظریه بار شناختی نیز به طور غیرمستقیم این نتیجه را تقویت می کنند. سولر (۱۹۸۸) و سولر و همکاران (۲۰۱۱) نشان داده اند که طراحی آموزشی باید به گونه ای باشد که بار شناختی بیرونی را کاهش دهد و فرصت کافی برای ساخت طرحواره های ذهنی فراهم کند. همچنین، مرور دولمنز و همکاران (۲۰۱۶) درباره یادگیری عمیق و سطحی نشان می دهد که کیفیت یادگیری به شدت به نحوه سازمان دهی آموزش، میزان زمان در اختیار یادگیرنده و سازگاری روش تدریس با ماهیت محتوا وابسته است. بنابراین، شتاب زدگی آموزشی را می توان به عنوان عاملی دانست که با افزایش بار شناختی، شرایط لازم برای یادگیری عمیق را تضعیف می کند.



نوآوری پژوهش حاضر در آن است که به جای تمرکز صرف بر «حجم محتوا» یا «سرعت تدریس»، رابطه میان آموزش شتابزده و کیفیت یادگیری را به صورت مفهومی و تحلیلی برجسته می کند و تلاش دارد ابعاد شناختی، عاطفی و آموزشی این پدیده را در یک چارچوب منسجم بررسی کند. در واقع، این پژوهش می کوشد نشان دهد که شتابزدگی آموزشی صرفاً یک مسئله اجرایی نیست، بلکه می تواند به عنوان عاملی ساختاری در افت کیفیت یادگیری، کاهش عمق فهم و تضعیف تجربه یادگیری معنادار در نظر گرفته شود.

هدف اصلی این پژوهش، تبیین پیامدهای آموزش شتابزده بر کیفیت یادگیری است. بر این اساس، پژوهش حاضر می کوشد روشن سازد که آموزش شتابزده از چه مسیرهایی بر یادگیری اثر می گذارد، چه پیامدهایی برای عمق فهم، ماندگاری آموخته ها و انگیزش یادگیرندگان دارد، و چگونه می توان میان سرعت آموزش و کیفیت یادگیری تعادل برقرار کرد. بر همین اساس، سؤالات پژوهش عبارتند از: (۱) آموزش شتابزده چه پیامدهایی بر کیفیت یادگیری دارد؟ (۲) این نوع آموزش از چه سازوکارهایی بر یادگیری عمیق و سطحی اثر می گذارد؟ (۳) چه مؤلفه هایی می توانند اثرات منفی شتابزدگی آموزشی را تشدید یا تعدیل کنند؟

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به ماهیت مسئله و هدف آن که تبیین پیامدهای آموزش شتابزده بر کیفیت یادگیری است، از روش پژوهش کیفی از نوع مرور روایتی/تحلیلی منابع استفاده شد. مرور روایتی زمانی مناسب است که هدف پژوهش، ترکیب، تفسیر و تحلیل انتقادی دانش موجود درباره یک پدیده باشد، نه اندازه گیری تجربی یک متغیر در یک میدان خاص. در این روش، پژوهشگر با جست و جو، انتخاب و تحلیل منابع علمی معتبر، می کوشد روندهای اصلی، مفاهیم محوری و روابط میان متغیرها را روشن سازد (فراری^۱، ۲۰۱۵؛ اسنایدر^۲، ۲۰۱۹). بر این اساس، در پژوهش حاضر، آثار علمی مرتبط با مفاهیم «آموزش شتابزده»، «تراکم یا ازدحام برنامه درسی»، «بار شناختی» و «کیفیت یادگیری» در پایگاه ها و منابع علمی معتبر بررسی شد تا تصویری منسجم از پیامدهای شناختی، عاطفی و آموزشی این پدیده ارائه شود. انتخاب این روش از آن جهت مناسب است که موضوع مورد بحث، بیش از آنکه نیازمند مداخله آزمایشی مستقیم باشد، نیازمند فهم تحلیلی و تلفیقی از شواهد پژوهشی موجود است (باومایستر و لیری^۳، ۱۹۹۷).

در فرایند اجرای پژوهش، ابتدا منابع مرتبط از طریق جست و جوی هدفمند در پایگاه های علمی معتبر و اسناد بین المللی آموزشی شناسایی شدند و سپس بر اساس ملاک هایی مانند ارتباط مستقیم با موضوع، اعتبار علمی، قابلیت بازیابی و نقش آن ها در تبیین ابعاد مسئله، انتخاب و تحلیل شدند. در مرحله تحلیل، داده های متنی حاصل از منابع، به صورت تحلیل مضمون مفهومی بررسی شد تا مضامین اصلی شامل فشار زمانی، افزایش بار شناختی، گرایش به یادگیری سطحی، کاهش عمق فهم، افت انگیزش و فرسودگی یادگیرنده استخراج و سازمان دهی شود. تحلیل مضمون یکی از روش های معتبر برای شناسایی، سازمان دهی و تفسیر الگوهای معنایی در داده های کیفی است و به پژوهشگر امکان می دهد مضامین اصلی موجود در متون را به شکلی نظام مند تبیین کند (براون و کلارک^۴، ۲۰۰۶؛ نوول^۵ و

1. Ferrari
2. Snyder
3. Baumeister & Leary
4. Braun & Clarke
5. Nowell



همکاران، ۲۰۱۷). در نتیجه، روش پژوهش حاضر بر پایه مرور تحلیلی منابع و تحلیل مضمون مفهومی، به دنبال آن است که بدون ادعای تعمیم آماری، چارچوبی معتبر برای فهم پیامدهای آموزش شتابزده بر کیفیت یادگیری فراهم آورد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش، بر پایه مرور و تحلیل منابع معتبر، نشان می‌دهد که آموزش شتابزده به‌طور کلی با افت کیفیت یادگیری در ابعاد شناختی، عاطفی و آموزشی همراه است. نخستین یافته مهم آن است که افزایش سرعت آموزش و فشردگی برنامه درسی، فرصت لازم برای پردازش عمیق اطلاعات را کاهش می‌دهد و یادگیری را از حالت مفهومی و معنادار به سمت یادگیری سطحی و حفظ‌محور سوق می‌دهد. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی درباره ازدحام برنامه درسی نشان می‌دهد هنگامی که معلمان تحت فشار قرار می‌گیرند تا حجم زیادی از محتوا را در زمان محدود پوشش دهند، آموزش به‌صورت «گسترده اما کم‌عمق» پیش می‌رود و دانش‌آموزان فرصت کافی برای تمرین، بازاندیشی، کاربرد آموخته‌ها و تثبیت مفاهیم به‌دست نمی‌آورند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰). این یافته با دیدگاه انتویسل (۱۹۸۶) نیز هم‌سو است؛ زیرا او نشان داد که حجم کار درسی و شیوه سازمان‌دهی آموزش، نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌گیری دانشجویان به سوی یادگیری عمیق یا سطحی دارد. بر همین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که شتاب‌زدگی آموزشی، کیفیت یادگیری را نه‌فقط از جهت مقدار یادگیری، بلکه از حیث نوع پردازش ذهنی نیز تضعیف می‌کند.

یافته دوم نشان می‌دهد که یکی از سازوکارهای اصلی اثرگذاری آموزش شتابزده بر کیفیت یادگیری، افزایش بار شناختی است. بر پایه نظریه بار شناختی، حافظه فعال انسان ظرفیت محدودی برای پردازش هم‌زمان اطلاعات دارد و هرگاه حجم، پیچیدگی یا سرعت ارائه اطلاعات از این ظرفیت فراتر رود، یادگیری کارآمد مختل می‌شود (سولر، ۱۹۸۸). در آموزش شتابزده، دانش‌آموز یا دانشجو ناچار است در زمانی کوتاه با حجم نسبتاً زیادی از اطلاعات مواجه شود، بدون آنکه فرصت کافی برای سازمان‌دهی، پیوند مفاهیم و ساخت طرحواره‌های ذهنی داشته باشد. سولر و همکاران (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که طراحی آموزشی نامتناسب، به‌ویژه در شرایط تراکم محتوا، بار شناختی بیرونی را افزایش می‌دهد و این امر سبب می‌شود بخش قابل توجهی از ظرفیت ذهنی یادگیرنده به مدیریت فشار آموزشی اختصاص یابد، نه به یادگیری واقعی. از این منظر، آموزش شتابزده می‌تواند یکی از مصادیق طراحی نامناسب آموزشی باشد که به‌واسطه فشار زمانی، فرایند فهم و تثبیت را مختل می‌سازد.

یافته سوم حاکی از آن است که آموزش شتابزده با کاهش یادگیری عمیق و تقویت یادگیری سطحی پیوند دارد. یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده بتواند میان مفاهیم ارتباط برقرار کند، درباره معنا و کاربرد آن‌ها بیندیشد و آموخته‌ها را در موقعیت‌های تازه به کار گیرد؛ حال آنکه یادگیری سطحی عمدتاً بر حفظ مطالب برای بازتولید کوتاه‌مدت متکی است. دولمنز و همکاران (۲۰۱۶) در مرور خود نشان دادند که رویکردهای یادگیری به‌شدت تحت تأثیر بافت آموزشی و طراحی فرایند یاددهی - یادگیری قرار دارند. هنگامی که فرصت زمان، تمرین و بازخورد محدود می‌شود و تأکید اصلی بر سرعت و اتمام محتوا قرار می‌گیرد، احتمال گرایش یادگیرندگان به راهبردهای سطحی افزایش می‌یابد. همچنین بوی (۲۰۲۳) در بحث خود پیرامون برنامه درسی متراکم در آموزش پزشکی تصریح می‌کند



که بار زیاد آموزشی، دانشجویان را به سوی یادگیری مبتنی بر بقاء، حفظ کردن و عبور از آزمون سوق می‌دهد، نه به سوی درک عمیق و پایدار. بنابراین، یکی از یافته‌های کلیدی پژوهش حاضر آن است که شتاب‌زدگی آموزشی، کیفیت یادگیری را از طریق تغییر در رویکرد یادگیری کاهش می‌دهد.

یافته چهارم نشان می‌دهد که آموزش شتاب‌زده، ماندگاری یادگیری و انتقال آموخته‌ها را نیز تضعیف می‌کند. کیفیت یادگیری فقط به موفقیت لحظه‌ای در پاسخ‌گویی یا بازتولید سریع اطلاعات محدود نمی‌شود، بلکه به میزان ماندگاری دانش و توانایی انتقال آن به مسائل و موقعیت‌های جدید نیز وابسته است. هنگامی که یادگیری در اثر سرعت زیاد آموزش، بدون فرصت کافی برای تمرین، مرور، بازخورد و کاربرد شکل می‌گیرد، آموخته‌ها غالباً به حافظه بلندمدت پایدار منتقل نمی‌شوند. مبانی نظری بار شناختی نشان می‌دهد که ساخت طرحواره‌های پایدار نیازمند زمان و پردازش تدریجی است (سولر و همکاران، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۰) نیز تأکید دارد که تراکم بیش از حد برنامه درسی، فرصت لازم برای تعمیق و تثبیت مفاهیم را محدود می‌کند. در نتیجه، آموزش شتاب‌زده ممکن است حتی اگر در ظاهر به پوشش محتوای بیشتر بینجامد، در عمل به تولید یادگیری شکننده و کم‌دوام منجر شود.

یافته پنجم به پیامدهای عاطفی و انگیزشی آموزش شتاب‌زده مربوط است. شواهد نشان می‌دهد که فشار ناشی از سرعت زیاد آموزش و حجم بالای مطالب، صرفاً یک مسئله شناختی نیست، بلکه با افزایش استرس، اضطراب، احساس درماندگی و کاهش بهزیستی یادگیرندگان نیز همراه است. بوبر (۲۰۲۳) با استناد به ادبیات آموزش پزشکی، نشان می‌دهد که تراکم برنامه درسی و فشار برای همراهی با سرعت آموزش، با سطوح بالاتر استرس و فرسودگی در دانشجویان ارتباط دارد. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۰) نیز از ازدحام برنامه درسی به عنوان عاملی یاد می‌کند که می‌تواند به فشار روانی، اضطراب تحصیلی و کاهش تعادل میان یادگیری و رفاه دانش‌آموزان بینجامد. از آنجا که انگیزش، تمرکز و درگیری شناختی از عناصر اساسی یادگیری باکیفیت‌اند، هر عاملی که آن‌ها را تضعیف کند، به طور غیرمستقیم کیفیت یادگیری را نیز کاهش می‌دهد. بنابراین، یکی از نتایج مهم این پژوهش آن است که آموزش شتاب‌زده از طریق تضعیف وضعیت هیجانی و انگیزشی فراگیران نیز بر کیفیت یادگیری اثر منفی می‌گذارد.

یافته ششم بیانگر آن است که پیامدهای منفی آموزش شتاب‌زده برای همه یادگیرندگان به یک اندازه نیست و این پیامدها می‌تواند در میان دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی، پیش‌دانسته‌ها و توانایی‌های شناختی متفاوت، شدت‌های مختلفی داشته باشد. نظریه بار شناختی تصریح می‌کند که افراد مبتدی در مقایسه با افراد دارای طرحواره‌های پیشین قوی‌تر، در برابر تراکم اطلاعات و سرعت بالا آسیب‌پذیرترند؛ زیرا برای سازمان‌دهی و ادغام اطلاعات جدید، منابع شناختی بیشتری نیاز دارند (سولر و همکاران، ۲۰۱۱). از این منظر، آموزش شتاب‌زده می‌تواند نابرابری‌های یادگیری را تشدید کند؛ زیرا یادگیرندگانی که نیازمند زمان بیشتر، تمرین مکررتر یا حمایت آموزشی قوی‌تری هستند، در این شرایط بیشتر در معرض افت عملکرد قرار می‌گیرند. این یافته با هشدارهای مربوط به طراحی برنامه‌های درسی فشرده نیز هم‌خوان است؛ زیرا هرچه محتوا متراکم‌تر و فرصت انعطاف آموزشی کمتر باشد، امکان پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی کاهش می‌یابد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰).

یافته هفتم نشان می‌دهد که آموزش شتاب‌زده، نقش معلم و کیفیت تدریس را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. هنگامی که معلم موظف است در مدت‌زمان محدود حجم زیادی از محتوا را ارائه کند، فرصت کمتری برای ارزشیابی تکوینی، بازخورد فردی، پاسخ به پرسش‌ها، اصلاح بدفهمی‌ها و طراحی فعالیت‌های تعاملی خواهد داشت. در چنین



شرایطی، تدریس از حالت یادگیرنده محور و تعاملی به الگویی انتقالی و محتوامحور نزدیک می شود. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۰) تصریح می کند که یکی از نتایج ازدحام برنامه درسی، فشار مضاعف بر معلمان برای «تمام کردن» محتوا است؛ فشاری که می تواند کیفیت فرایند تدریس را کاهش دهد. انتویسل (۱۹۸۶) نیز در بررسی خود نشان داد که ادراک دانشجویان از کیفیت محیط یادگیری و شیوه تدریس، نقش مهمی در شکل گیری رویکردهای یادگیری آنان دارد. بنابراین، شتاب زدگی آموزشی تنها یادگیرنده را درگیر نمی کند، بلکه کیفیت عملکرد آموزشی معلم را نیز محدود می سازد و از این مسیر بر کیفیت یادگیری اثر می گذارد.

یافته هشتم و نهایی پژوهش حاضر آن است که در ادبیات علمی، هرچند میان آموزش شتاب زده برای همه فراگیران و شتاب دهی آموزشی هدفمند برای دانش آموزان مستعد تفاوت مفهومی وجود دارد، اما در مورد وضعیت اول، اجماع کلی بر زیان بار بودن شتاب زدگی بدون تناسب با ظرفیت یادگیرنده دیده می شود. برخی متون مربوط به «شتاب تحصیلی»^۱ در مورد دانش آموزان با استعداد، از پیامدهای مثبت یا خنثی سخن می گویند، اما این یافته ها به شرایط خاص، انتخاب هدفمند و تناسب با توانایی های یادگیرنده وابسته اند و نباید با فشرده سازی عجولانه برنامه درسی برای عموم دانش آموزان یکسان انگاشته شوند. در نتیجه، تحلیل منابع نشان می دهد که آنچه کیفیت یادگیری را تهدید می کند، نه صرفاً «سرعت» به معنای عام، بلکه سرعت نامتناسب، تراکم بیش از حد محتوا، کمبود زمان پردازش و غفلت از تفاوت های فردی است (سولر و همکاران، ۲۰۱۱؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰). بر این اساس، یافته کلی پژوهش حاضر آن است که آموزش شتاب زده در اغلب موارد به کاهش عمق یادگیری، افت ماندگاری، افزایش یادگیری سطحی، فشار روانی و کاهش کیفیت تدریس می انجامد و از این رو، تهدیدی جدی برای کیفیت یادگیری محسوب می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، تبیین پیامدهای تسریع آموزشی و فشرده سازی برنامه درسی بر کیفیت یادگیری فراگیران بود. یافته های این مطالعه در پاراگراف اول نشان می دهد که تقاضای بیش از حد برای پیشروی سریع در محتوای آموزشی، توازن میان زمان یادگیری و عمق درک مفاهیم را به طور جدی مختل می کند. بر مبنای نظریه بار شناختی^۲، حافظه فعال انسان دارای ظرفیت محدودی است و زمانی که سرعت ارائه اطلاعات از این ظرفیت فراتر رود، «بار شناختی بیرونی»^۳ افزایش یافته و فرصت پردازش عمیق و انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت از دست می رود (سولر، ۱۹۸۸). این پدیده مانع از شکل گیری طرحواره های ذهنی منسجم می شود؛ چرا که ذهن فراگیر تمام توان پردازشی خود را صرفاً برای نگه داشتن موقت اطلاعات در حال گذار مصرف می کند و مجالی برای سازمان دهی مجدد آن ها نمی یابد (سولر و همکاران، ۲۰۱۱).

در پاراگراف دوم، پیامد این بار شناختی مضاعف در قالب تغییر جهت گیری یادگیری از «رویکرد عمیق» به «رویکرد سطحی» نمایان می شود. بر اساس نظریه رویکردهای یادگیری، مواجهه با حجم انبوهی از مطالب در بازه زمانی کوتاه، دانش آموزان را ناگزیر می سازد تا برای بقا در سیستم آموزشی و پاسخگویی به انتظارات فوری، به

1. Academic Acceleration

2. Cognitive Load Theory

3. Extraneous Cognitive Load



استراتژی‌های حفظ‌محور و سطحی روی آوردن (انتویستل، ۱۹۸۶). این در حالی است که یادگیری عمیق مستلزم برقراری پیوند میان آموخته‌های جدید و تجارب قبلی، تفکر انتقادی و تعامل فعال با موضوع درسی است. فشرده‌سازی زمان تدریس عملاً فرصت هرگونه کاوشگری، حل مسئله و یادگیری فعال را سلب می‌کند و فرایند آموزش را به انتقال یک‌طرفه اطلاعات تقلیل می‌دهد (دولمنز و همکاران، ۲۰۱۶).

در پاراگراف سوم، بررسی ابعاد روان‌شناختی تسریع آموزشی نشان می‌دهد که این سرعت تحمیلی، فراتر از ابعاد شناختی، سلامت روانی فراگیران را نیز متأثر می‌سازد. فشرده‌گی بیش از حد برنامه‌های درسی و ترس از عقب ماندن از سرعت تدریس معلم، منبع عمده‌ای برای استرس تحصیلی، اضطراب و خستگی مفرط^۱ در میان دانش‌آموزان به شمار می‌رود. زمانی که فرآیند یادگیری به تجربه‌ای اضطراب‌آور تبدیل شود، انگیزه درونی فراگیران به سرعت افول کرده و جای خود را به انگیزه‌های بیرونی مانند کسب نمره قبولی یا فرار از شکست می‌دهد. این فشار روانی مستمر، نه تنها کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه نگرش منفی نسبت به یادگیری مادام‌العمر ایجاد می‌کند.

در پاراگراف چهارم، پیامدهای ساختاری این موضوع در قالب پدیده «یک مایل عرض و یک اینچ عمق» که توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی مطرح شده است، واکاوی می‌شود. فشرده‌سازی برنامه‌های درسی به پدید آمدن شکاف‌های یادگیری پنهان منجر می‌شود؛ زیرا معلم برای پوشش دادن تمام سرفصل‌های مقرر در بودجه‌بندی زمان‌بندی‌شده، مجبور است از مراحل تثبیت و مرور درس‌ها عبور کند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰). این شتاب‌زدگی ساختاری، دانش‌آموزانی را که سرعت یادگیری متوسط یا پایین‌تری دارند، به شدت متضرر می‌سازد و به عدالت آموزشی آسیب می‌زند. در واقع، پوشش ظاهری و کمی کتاب‌های درسی جایگزین یادگیری واقعی و کیفی می‌شود و سیستم آموزشی را با ظاهری موفق اما با خروجی‌های ضعیف روبه‌رو می‌سازد.

در پاراگراف پنجم و به عنوان جمع‌بندی نهایی، می‌توان استدلال کرد که تسریع آموزشی در معنای فشرده‌سازی عمومی برنامه درسی، کارایی شناختی و روان‌شناختی مدارس را به شدت کاهش می‌دهد. اگرچه استراتژی‌های تسریع (مانند جهش تحصیلی) زمانی که به‌طور خاص و هدایت‌شده برای دانش‌آموزان سرآمد و تیزهوش اجرا شوند، فاقد آسیب‌های جدی روانی هستند و به شکوفایی استعداد آن‌ها کمک می‌کنند، اما تعمیم این الگو به کل نظام آموزشی و فشرده‌کردن عمومی زمان آموزش برای همه دانش‌آموزان، یک خطای راهبردی است. حفظ تعادل میان سرعت تدریس، حجم محتوا و ویژگی‌های تحولی دانش‌آموزان، پیش‌شرط اساسی ارتقای کیفیت در هر نظام آموزشی پویاست.

پیشنهادهای کاربردی برای نظام آموزشی

۱. کاهش تراکم و حجم برنامه‌های درسی: به برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود با اولویت‌بندی شایستگی‌های کلیدی و حذف مباحث تکراری یا کم‌اهمیت، حجم کتب درسی را تعدیل کنند تا فضا برای تعمیق یادگیری فراهم شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰).

۲. اعمال راهبردهای بخش‌بندی در تدریس: معلمان باید تشویق شوند که محتوای آموزشی را به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم کرده و تا زمان اطمینان از یادگیری کامل یک بخش، به سراغ بخش بعدی نروند تا از انباشت بار شناختی جلوگیری شود.



۳. **تنوع بخشی به شیوه های ارزشیابی:** تغییر سیستم سنجش از آزمون های تراکمی و حافظه محور پایان سال به سمت ارزشیابی های مستمر، پروژه محور و کیفی-توصیفی، فشار ناشی از حفظ کردن شتاب زده مطالب را کاهش می دهد.

۴. **شخصی سازی سرعت یادگیری:** ایجاد انعطاف در برنامه های کلاسی به گونه ای که دانش آموزان بتوانند متناسب با توانایی شناختی خود پیش بروند و از تحمیل سرعت یکسان تدریس به همه جلوگیری شود.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. **اجرای پژوهش های طولی:** پیشنهاد می شود پژوهشگران در مطالعات آینده، تأثیر بلندمدت کلاس های فشرده و برنامه های تسریع عمومی را بر عملکرد دانشگاهی و شغلی دانش آموزان در طول دوره های چندساله بسنجند.

۲. **ارزیابی بار شناختی به صورت تجربی:** انجام مطالعات شبه تجربی با استفاده از ابزارهای عینی سنجش بار شناختی (مانند ردیاب های چشمی یا پرسشنامه های استاندارد بار شناختی) در کلاس هایی با سرعت تدریس متفاوت.

۳. **مطالعات تطبیقی بین المللی:** مقایسه نظام های آموزشی که استراتژی «آموزش آهسته و عمیق» را در پیش گرفته اند با نظام هایی که بر «پوشش سریع محتوا» تمرکز دارند، جهت تحلیل اثرات ساختاری این رویکردها بر کیفیت یادگیری ملی.

تعارض منافع

نویسنده/نویسندگان این مقاله اعلام می کنند که هیچ گونه تعارض منافع مالی، حرفه ای، سازمانی یا شخصی که بتواند بر فرایند گردآوری، تحلیل، تفسیر داده ها یا نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود ندارد. این پژوهش به صورت مستقل و صرفاً با اهداف علمی انجام شده است.

مشارکت های نویسندگان

همه نویسندگان مسئولیت طراحی کلی پژوهش، تعیین چارچوب مفهومی، جست و جوی نظام مند منابع، تحلیل و تفسیر مطالعات، نگارش پیش نویس اولیه مقاله و بازنگری نهایی متن را بر عهده داشتند و در فرایند بازبینی انتقادی محتوا، تأیید نسخه نهایی مقاله و پاسخ گویی به نظرات داوران مشارکت داشته و مسئولیت محتوای علمی مقاله را می پذیرند.

تامین مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی خاصی از سوی نهادهای دولتی، دانشگاهی، خصوصی یا سازمان های بین المللی دریافت نکرده است و تمامی مراحل انجام پژوهش به صورت مستقل انجام شده است.



اخلاق پژوهش و شفافیت داده‌ها

این مقاله از نوع مروری-تحلیلی بوده و تمامی داده‌ها از طریق منابع علمی منتشرشده، معتبر و قابل دسترس عمومی گردآوری شده‌اند. در انجام این پژوهش، اصول امانت‌داری علمی، استناد دقیق به منابع، پرهیز از سرقت علمی و رعایت اخلاق پژوهش به‌طور کامل رعایت شده است. از آنجا که پژوهش حاضر شامل داده‌های انسانی یا مداخله تجربی نیست، نیازی به اخذ کد اخلاق پژوهشی وجود نداشته است.

فهرست منابع

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
- Bowyer, J. (2023). *The overcrowded curriculum is alarming*. Canadian Medical Education Journal, 14(4), 1–4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>
- Entwistle, N. J. (1986). *Approaches to learning in higher education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.