

شناخت، رفتار، یادگیری

طراحی الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول

نسترن اله دینی حصاروئیه^۱، رضا والا^{۲*}، مهران فرج‌اللهی^۳، محبوبه عبداللهی^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

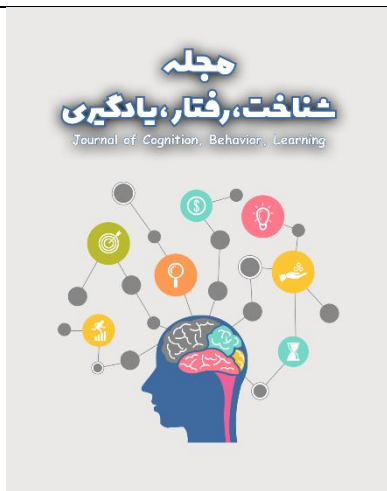
* ایمیل نویسنده مسئول: Reza.vala@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۳۰

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۰۳



شیوه استناددهی: اله دینی حصاروئیه، نسترن، والا، رضا، فرج‌اللهی، مهران، و عبداللهی، محبوبه. (۱۴۰۵). طراحی الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول. *شناخت، رفتار، یادگیری*, ۳(۳), ۲۱-۱.

چکیده

هدف این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول بود. این پژوهش با رویکرد آمیخته (کیفی-کمی) انجام شد. در بخش کیفی، با استفاده از تحلیل مضمون و بهره‌گیری از نرم‌افزار MAXQDA، داده‌های حاصل از ۲۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و مدیران آموزش و پرورش تحلیل شد که منجر به استخراج ۱۷ بُعد، ۳۷ مؤلفه و ۱۰۰ شاخص گردید. در بخش کمی، روش توصیفی-پیمایشی به کار گرفته شد و داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته از ۲۹۱ مدیر و معلم دوره متوسطه شهر تهران (نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای) جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری و روش حداقل مربعات جزئی انجام گرفت. نتایج تحلیل مدل ساختاری نشان داد که تمامی مسیرهای مدل معنادار بوده و الگو از برازش مطلوبی برخوردار است ($R^2=0.785$, $GOF=0.603$). در میان ابعاد، ساختار قدرت و مشارکت بیشترین اثر (۰,۷۲۵) و منابع و امکانات یادگیری کمترین اثر (۰,۰۶۱) را بر برنامه درسی داشتند. همچنین ابعاد تعامل، مشارکت آموزشی و محیط یاددهی-یادگیری از قوی‌ترین پیش‌بین‌های مدل بودند. تمامی فرضیه‌ها در سطح معناداری بالاتر از ۰,۰۵ تأیید شدند و پایایی و روایی سازه‌ها نیز مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش ترکیبی، ساختاری چندبعدی و انسان‌محور دارد که در آن تعامل، مشارکت و ارزش‌های انسانی نقش محوری ایفا می‌کنند. موفقیت این الگو مستلزم هم‌راستایی مؤلفه‌های رسمی و غیررسمی برنامه درسی، تقویت نقش فعال یادگیرندگان، توانمندسازی معلمان و توسعه زیرساخت‌های فناورانه است. این الگو می‌تواند چارچوبی مؤثر برای بهبود کیفیت یادگیری و تحقق اهداف تربیتی در نظام آموزشی فراهم آورد.

کلیدواژه‌گان: برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی آشکار، آموزش ترکیبی، دوره متوسطه اول



Cognition, Behavior, Learning

Designing a Hidden and Formal Curriculum Model Based on Blended Learning in Lower Secondary Education

Nastaran Allahdini Hassarooye¹, Reza Vala^{2*}, Mehran Farajollahi³, Mahbubeh Abdollahi²

1. PhD Student, Department of Curriculum Planning, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. Department of Curriculum Planning, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Counseling, Payame Noor University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: Reza.vala@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-12-24

Revise Date: 2026-04-19

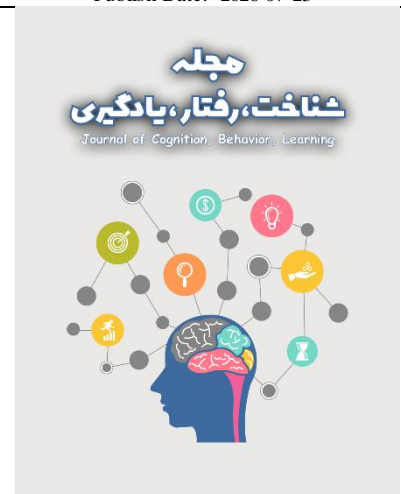
Accept Date: 2026-04-27

Publish Date: 2026-07-23

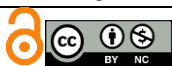
Abstract

The aim of this study was to design and validate a model of hidden and formal curriculum based on blended learning in lower secondary education. This study employed a mixed-methods (qualitative–quantitative) design. In the qualitative phase, thematic analysis using MAXQDA software was conducted on data obtained from 21 semi-structured interviews with experts in educational management, curriculum planning, and education administrators, resulting in the extraction of 17 dimensions, 37 components, and 100 indicators. In the quantitative phase, a descriptive-survey method was used, and data were collected through a researcher-made questionnaire from 291 school principals and teachers in Tehran selected via stratified random sampling. Data analysis was performed using structural equation modeling and partial least squares approach. The structural model analysis indicated that all paths were statistically significant and the model demonstrated good fit ($GOF=0.603$, $R^2=0.785$). Among the dimensions, power structure and participation had the highest effect (0.725), while learning resources had the lowest effect (0.611). Interaction, educational participation, and learning environment emerged as the strongest predictors. All hypotheses were confirmed at significance levels exceeding the threshold ($t > 1.96$), and construct validity and reliability were verified. The findings indicate that a blended learning-based hidden and formal curriculum represents a multidimensional, human-centered framework in which interaction, participation, and human values are central. The effectiveness of this model depends on alignment between formal and hidden curriculum elements, strengthening learners' active roles, empowering teachers, and improving technological infrastructure. This model provides a viable framework for enhancing learning quality and achieving educational goals.

Keywords: Curriculum, Hidden Curriculum, Formal Curriculum, Blended Learning, Lower Secondary Education



How to cite: Allahdini Hassarooye, N., Vala, R., Farajollahi, M., Abdollahi, M. (2026). Designing a Hidden and Formal Curriculum Model Based on Blended Learning in Lower Secondary Education. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(3), 1-21.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

در جهان معاصر، نظام‌های آموزشی با تحولات عمیق و چندلایه‌ای مواجه شده‌اند که ناشی از پیشرفت‌های فناوری، تغییرات اجتماعی، و پیچیده‌تر شدن نیازهای یادگیرندگان است. در چنین شرایطی، برنامه درسی دیگر صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از محتواهای آموزشی و اهداف رسمی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یک نظام پویا و چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که نقش اساسی در شکل‌دهی به هویت فردی، اجتماعی و فرهنگی یادگیرندگان ایفا می‌کند. این تحول پارادایمی، ضرورت بازاندیشی در مبانی نظری، ساختار و کارکردهای برنامه درسی را برجسته ساخته است (Fathi Vajargah, 2022; Mehrmohammadi, 2020). از سوی دیگر، سازمان‌های بین‌المللی نیز بر لزوم بازتعریف آموزش در راستای پاسخگویی به چالش‌های قرن بیست‌ویکم تأکید کرده‌اند و آموزش را به‌عنوان بستری برای تحقق عدالت، پایداری و توسعه انسانی معرفی می‌کنند (Unesco, 2023).

در این میان، مفهوم برنامه درسی دارای دو لایه اساسی آشکار و پنهان است که هر یک نقش مکملی در فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند. برنامه درسی آشکار شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی‌های رسمی است که به‌طور مستقیم در فرآیند آموزش طراحی و اجرا می‌شود، در حالی که برنامه درسی پنهان به مجموعه‌ای از پیام‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و تعاملات غیررسمی اشاره دارد که به‌طور ضمنی در محیط آموزشی منتقل می‌شوند (Hafezi et al., 2021; Shiro, 2020). این لایه پنهان، اگرچه اغلب نادیده گرفته می‌شود، اما تأثیر عمیق‌تری بر نگرش‌ها، باورها و رفتارهای اجتماعی یادگیرندگان دارد و به‌نوعی بستر واقعی تربیت را شکل می‌دهد (Shafiei et al., 2020; Sharepour, 2020). از این منظر، توجه همزمان به هر دو بعد آشکار و پنهان برنامه درسی، شرط اساسی برای تحقق تربیت جامع و متوازن به شمار می‌رود.

همزمان با این تحولات، گسترش فناوری‌های دیجیتال و نفوذ آن‌ها در تمامی ابعاد زندگی، نظام‌های آموزشی را به سمت استفاده از رویکردهای نوین یادگیری سوق داده است. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، آموزش ترکیبی است که به‌عنوان تلفیقی از یادگیری حضوری و مجازی، فرصت‌های جدیدی برای انعطاف‌پذیری، شخصی‌سازی و افزایش تعاملات آموزشی فراهم می‌کند (Hrastinski, 2022; Susanto et al., 2025). این رویکرد نه‌تنها امکان دسترسی گسترده‌تر به منابع یادگیری را فراهم می‌سازد، بلکه با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، یادگیری را از حالت منفعل به فرایندی فعال، تعاملی و مبتنی بر تجربه تبدیل می‌کند (Hang et al., 2024; Yan, 2024). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش ترکیبی می‌تواند موجب افزایش انگیزش، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان شود (Ahmadi et al., 2025; Zarinkolah et al., 2023).

با این حال، موفقیت آموزش ترکیبی صرفاً به استفاده از فناوری وابسته نیست، بلکه به انسجام و هماهنگی میان عناصر مختلف برنامه درسی بستگی دارد. در این زمینه، مفهوم «انسجام آموزشی» به‌عنوان یکی از پیش‌شرط‌های اساسی اجرای موفق برنامه‌های ترکیبی مطرح شده است، به‌گونه‌ای که اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی‌ها باید در یک چارچوب منسجم و هماهنگ طراحی شوند (Santagata et al., 2023). علاوه بر این، نقش تعاملات انسانی، مشارکت یادگیرندگان و کیفیت محیط یاددهی-یادگیری نیز از عوامل کلیدی در اثربخشی این رویکرد محسوب می‌شوند (Baldry et al., 2023; Garrison & Vaughan, 2023). در واقع، آموزش ترکیبی زمانی می‌تواند به نتایج مطلوب دست یابد که علاوه بر ابعاد فناورانه، به ابعاد انسانی، اجتماعی و فرهنگی یادگیری نیز توجه شود.

در این میان، نقش معلمان به‌عنوان عاملان اصلی اجرای برنامه درسی، دستخوش تحول اساسی شده است. در رویکردهای سنتی، معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش شناخته می‌شد، اما در آموزش ترکیبی، نقش او به طراح یادگیری، تسهیل‌گر تعاملات و راهنمای فرآیند یادگیری تغییر یافته است (Craig et al., 2021; Jani et al., 2020). این تغییر نقش، مستلزم توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، فناورانه و ارتباطی معلمان است و بدون آن، اجرای مؤثر آموزش ترکیبی با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد. همچنین، نگرش معلمان و دانش‌آموزان نسبت به این نوع آموزش، یکی از عوامل تعیین‌کننده در موفقیت آن به شمار می‌رود (Izadi & Nasiri, 2023).

از سوی دیگر، تجربه جهانی به‌ویژه در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ نشان داد که نظام‌های آموزشی ناگزیر به استفاده از آموزش‌های مجازی و ترکیبی شدند و این تجربه، فرصت‌ها و چالش‌های متعددی را به همراه داشت. در ایران نیز این تحول به‌صورت گسترده رخ داد و موجب تغییر در سیاست‌ها، برنامه‌ها و رویکردهای آموزشی شد (Ministry of Science & Technology, 2020; Shomali Ahmadabadi & Barkhordari Ahmadabadi, 2021). با این حال، چالش‌هایی نظیر ضعف زیرساخت‌های فناورانه، نابرابری در دسترسی به منابع، و نبود آمادگی کافی در میان معلمان و دانش‌آموزان، موانع جدی در مسیر اجرای اثربخش این رویکرد ایجاد کردند (Rezapour & Moharramzadeh, 2021). این مسائل نشان می‌دهد که برای بهره‌گیری مؤثر از آموزش ترکیبی، نیاز به طراحی الگوهای بومی و متناسب با شرایط فرهنگی و ساختاری هر نظام آموزشی وجود دارد.

علاوه بر این، برنامه درسی در بستر آموزش ترکیبی باید بتواند میان یادگیری رسمی و غیررسمی پیوند برقرار کند و از ظرفیت‌های هر دو برای ارتقای کیفیت یادگیری بهره‌گیرد. در این راستا، توجه به فرهنگ مدرسه، روابط انسانی و ارزش‌های حاکم بر محیط آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این عوامل به‌طور مستقیم بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان تأثیر می‌گذارند (Tahmasbzadeh Sheiklar et al., 2020). همچنین، رویکردهای نوین برنامه درسی مانند اخلاق مراقبت و توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی یادگیری، بر اهمیت این لایه‌های پنهان تأکید دارند (Tajari, 2021). از سوی دیگر، نظریه‌های جامعه‌شناختی آموزش نیز نشان می‌دهند که برنامه درسی می‌تواند بازتابی از ساختارهای اجتماعی باشد و در صورت عدم توجه به عدالت آموزشی، به بازتولید نابرابری‌ها منجر شود (Malenkov, 2021; Mohammadi, 2019).

در همین راستا، مطالعات اخیر بر ضرورت طراحی چارچوب‌های جامع برای آموزش ترکیبی تأکید کرده‌اند که بتواند تمامی ابعاد برنامه درسی را در بر گیرد. این چارچوب‌ها باید شامل عوامل موفقیت، زیرساخت‌های لازم، نقش بازیگران آموزشی و سازوکارهای ارزیابی باشند (Esmaeili et al., 2024; Karanj et al., 2024). همچنین، بهره‌گیری از مدل‌های نوین یادگیری و محیط‌های آموزشی هوشمند می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش تعاملات آموزشی کمک کند (Nili Ahmadabadi et al., 2024). در این میان، تجربه‌های پسا کرونا نیز نشان داده‌اند که آموزش ترکیبی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد پایدار در نظام‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، مشروط بر آنکه به‌صورت علمی و نظام‌مند طراحی و اجرا شود (H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024).

با وجود پیشرفت‌های صورت‌گرفته در حوزه آموزش ترکیبی، همچنان خلأهای پژوهشی قابل توجهی در زمینه تلفیق برنامه درسی آشکار و پنهان در این رویکرد وجود دارد. بسیاری از مطالعات به‌صورت جداگانه به بررسی ابعاد مختلف برنامه درسی یا آموزش ترکیبی پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی به طراحی یک الگوی جامع و یکپارچه که بتواند این دو بعد را به‌صورت همزمان در نظر گیرد، توجه کرده است. این در حالی است که اثربخشی واقعی آموزش ترکیبی، در گرو تعامل معنادار میان این دو لایه و ایجاد انسجام میان عناصر رسمی و غیررسمی یادگیری است. همچنین، توجه به نقش منابع و امکانات آموزشی، فضای یادگیری و نظام‌های ارزشیابی در این چارچوب، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Maleki Avarsin et al., 2019; Mohammadi, 2020; Tahmasbi & Rezaei, 2020).

بنابراین، با توجه به اهمیت روزافزون آموزش ترکیبی و نقش کلیدی برنامه درسی در هدایت فرآیند یادگیری، طراحی الگویی جامع که بتواند ابعاد پنهان و آشکار برنامه درسی را در بستر آموزش ترکیبی تبیین کند، ضرورتی انکارناپذیر به نظر می‌رسد. چنین الگویی می‌تواند به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی و معلمان کمک کند تا با درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر یادگیری، برنامه‌های آموزشی کارآمدتری طراحی و اجرا کنند و در نهایت، به ارتقای کیفیت نظام آموزشی و تحقق اهداف تربیتی دست یابند.

هدف این پژوهش طراحی الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره متوسطه اول است.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد آمیخته (کیفی-کمی) انجام شده است. در گام نخست، بخش کیفی پژوهش با اتکا به مطالعه نظام‌مند پیشینه پژوهش و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته اجرا شد و مؤلفه‌های اولیه پژوهش از طریق روش تحلیل مضمون استخراج گردید. جامعه مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی و آزاد بود که دارای تحصیلات مرتبط و سابقه علمی مؤثر از جمله تألیف کتاب، نگارش مقاله علمی یا سابقه تدریس در حوزه موضوع پژوهش بودند.

معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: خبرگان دارای حداقل سه سال سابقه فعالیت دانشگاهی در حوزه‌های مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، آموزش و تکنولوژی آموزشی، همچنین مدیران وزارت آموزش و پرورش و متخصصانی با مدرک دکتری در رشته‌های مرتبط با برنامه درسی و موضوع پژوهش. نمونه‌گیری در این مرحله به شیوه هدفمند و با روش گلوله‌برفی انجام شد؛ بدین معنا که انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت غیرتصادفی و بر اساس شایستگی علمی و تخصصی صورت گرفت.

گردآوری داده‌های کمی از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته انجام گرفت که به منظور بررسی میزان تأثیرگذاری ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری طراحی شده بود. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس متوسطه اول دولتی و غیردولتی شهر تهران بود.

در بخش کیفی نیز نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی انجام شد و مصاحبه‌ها طی بازه زمانی تابستان و پاییز ۱۴۰۴ صورت گرفت. میانگین زمان هر مصاحبه حدود ۷۳ دقیقه بود. پس از انجام مصاحبه‌ها، فایل‌های صوتی به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند و تحلیل داده‌ها به صورت همزمان با فرآیند جمع‌آوری اطلاعات و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفت. در این راستا، متن مصاحبه‌ها چندین بار بازخوانی شد تا پژوهشگر به درک عمیق‌تری از داده‌ها دست یابد. سپس مضامین اولیه شناسایی گردید و مفاهیم مشابه در قالب طبقات اولیه دسته‌بندی شدند. این طبقات به تدریج در یکدیگر ادغام شده و در نهایت به شکل‌گیری درون‌مایه‌های اصلی منجر شدند.

به منظور افزایش دقت و صحت تحلیل، نسخه‌ای از کدهای استخراج‌شده برای مشارکت‌کنندگان ارسال و تأیید آنان دریافت شد. همچنین برای اطمینان از اعتبار داده‌ها، درگیری طولانی‌مدت پژوهشگران با داده‌ها صورت گرفت و علاوه بر پژوهشگر اصلی، دو پژوهشگر دیگر نیز در فرآیند تحلیل مشارکت داشتند. دست‌نوشته‌ها و کدگذاری‌ها توسط این پژوهشگران بازبینی شد و برای افزایش تأییدپذیری، در مراحل مختلف به مشارکت‌کنندگان مراجعه مجدد انجام گرفت. رعایت حداکثر تنوع در نمونه‌گیری و انجام جلسات طولانی‌مدت مصاحبه از دیگر راهکارهای افزایش اعتبار داده‌ها بود. فرآیند تحلیل از نخستین مصاحبه آغاز شد و استخراج و پالایش مضامین در تمامی واحدهای تحلیل ادامه یافت تا درون‌مایه‌ها به طور کامل آشکار شوند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها ادامه پیدا کرد. تحلیل محتوای کیفی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۲ انجام شد.

در بخش کمی، نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای صورت گرفت. نمونه پژوهش شامل ۲۹۱ نفر از مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهر تهران با حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس بود که از ۹ منطقه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند. این مناطق بر اساس بیشترین تراکم مدارس تعیین گردیدند.

در نهایت، ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل اخذ رضایت‌نامه آگاهانه، حفظ محرمانگی اطلاعات هویتی مشارکت‌کنندگان و رعایت امانت‌داری در پیاده‌سازی و گزارش محتوای مصاحبه‌ها به‌طور کامل رعایت شد.

یافته‌ها

سوال اول: ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول تهران کدامند؟

برای پاسخ به این سوال مصاحبه‌هایی با سوالات نیمه ساختار یافته طراحی شد و از خبرگان امر و همچنین مدیران ارشد وزارت آموزش و پرورش مصاحبه (جدول ۱) به عمل آمد. در نهایت برای برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول تهران ۱۷ بُعد و ۳۷ مؤلفه و ۱۰۰ شاخص طراحی گردید که در جدول ۲ به آنها اشاره شده است.

جدول ۱. مشارکت کنندگان در بخش کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی
محل خدمت	محل خدمت خیرگان و اساتید	۲۱	تحصیلات	فوق لیسانس	۶	سن	پایین تر از ۳۹ سال	۱
	دانشگاهی در حوزه						۴۰ تا ۴۵ سال	۳
	تربیتی و مدیران و معلمان با تجربه		دکتری تخصصی	۱۵			۴۶ تا ۵۰ سال	۹
			جنسیت	زن	۱۱		بالای ۵۰ سال	۸
				مرد	۱۰	سابقه کار	زیر ۱۰ سال	۳
							۱۱ تا ۲۰ سال	۹
							بالای ۲۰	۹

جدول ۲. ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره متوسطه اول شهر تهران

ابعاد	مؤلفه	شاخص	مصاحبه شونده	مبانی نظری
اهداف آموزشی و تربیتی	صراحت اهداف	وضوح اهداف یادگیری	۱۱۰، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۷	گریسون و وون (۲۰۱۹)؛ مینز و همکاران (۲۰۲۰)؛ پویه (۲۰۲۲)
		بیان دقیق انتظارات رفتاری	۱۳، ۱۱۱، ۱۱۵	-
		ارتباط هدف با ارزش‌های ملی	۱۹، ۱۱۵، ۱۱۴، ۱۱۲، ۱۱۱	قائمی (۱۴۰۰)؛ فراهانی (۱۳۹۹)؛ ر شیدی (۱۴۰۱)
		هماهنگی بین اهداف حضوری و مجازی	۱۳، ۱۱۴، ۱۲۱، ۱۱۵	مینز و همکاران (۲۰۲۰)؛ هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ یوسفی (۱۳۹۷)
	انطباق با سند تحول بنیادین	قابل سنجش بودن اهداف	۱۱۰، ۱۱۸، ۱۱۳	قائمی (۱۴۰۰)؛ جلیلی (۱۳۹۶)؛ هو و چانگ (۲۰۱۸)
		تناسب هدف با سطح شناختی دانش‌آموز	۱۱۰، ۱۱۹، ۱۱۱، ۱۱۶، ۱۱۱	-
		رعایت ارزش‌های تربیتی اسلامی	۱۶، ۱۱۸، ۱۱۰، ۱۱۳، ۱۱۴	فراهانی (۱۳۹۹)؛ رشیدی (۱۴۰۱)
محتوا و ساختار آموزشی	تلفیق محتوا	تناسب محتوا با نیازهای سنی	۱۱۰، ۱۱۸، ۱۱۱، ۱۱۳، ۱۱۴	حسینی (۲۰۲۱)؛ علامری (۲۰۱۸)؛ گریسون و وون (۲۰۱۹)
		پیوند نظریه و عمل	۱۳، ۱۱۱، ۱۱۵، ۱۱۴، ۱۱۶	علامری (۲۰۱۸)؛ هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ فهیمی (۱۳۹۹)
		استفاده از محتوای چندرسانه‌ای	۱۲، ۱۱۶، ۱۱۰، ۱۱۹	هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ رحمانی (۱۴۰۰)
		پیوند مفاهیم دینی با علوم جدید	۱۱۱، ۱۱۹، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۱۵	-
	تنوع منابع	روزآمد بودن منابع	۱۶، ۱۱۱، ۱۱۲	مینز (۲۰۲۰)؛ گریسون (۲۰۱۹)؛ جعفری (۱۳۹۸)؛ یانگ (۲۰۱۷)
		توجه به تلفیق حضوری و مجازی	۱۱۱، ۱۱۷، ۱۱۰، ۱۱۳، ۱۱۸	گریسون و وون (۲۰۱۹)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ امین‌نیا (۱۳۹۷)
		مشارکت دانش‌آموز در انتخاب منبع	۱۱۸، ۱۱۳، ۱۱۵، ۱۱۴، ۱۱۲	-
روش‌ها و راهبردهای تدریس	و تعامل حضوری-مجازی	تنوع روش‌های تدریس	۱۴، ۱۱۳، ۱۱۲، ۱۱۸، ۱۱۶	هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ علامری (۲۰۱۸)؛ فراهانی (۱۳۹۹)
		نقش فعال یادگیرنده	۱۳، ۱۱۹، ۱۱۵، ۱۱۴، ۱۱۲	علامری (۲۰۱۸)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ فراهانی (۱۳۹۹)؛ اسدی (۱۴۰۲)
		تطبیق سبک تدریس با محیط ترکیبی	۱۱۵، ۱۱۸، ۱۱۷، ۱۱۶، ۱۱۴	-

فعال سازی یادگیری	تفکر نقاد و پرسشگرایی	I ۵, I ۱۱, I ۴, I ۳	قائمی (۱۴۰۰)؛ حسینی (۲۰۲۱)؛ مینز (۲۰۲۰)
	مشارکت گروهی و برخط	I ۱, I ۲, I ۹, I ۷, I ۵	مینز (۲۰۲۰)؛ گریسون (۲۰۱۹)؛ وانگ (۲۰۱۸)
	بهره‌گیری از فناوری آموزشی	I ۸, I ۷, I ۱۱, I ۱۵	گریسون و وون (۲۰۱۹)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ یوسفی (۱۳۹۸)؛ یانگ (۲۰۱۷)
	ادگیری مستقل و پژوهشگرانه	I ۷, I ۳, I ۱۹, I ۱۰, I ۱۱	-
ارزشیابی و سنجش ترکیبی و سنجش پیشرفت	ارزیابی مداوم و پویا	I ۱, I ۹, I ۱۳	هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ محمدی (۱۴۰۱)؛ قائمی (۱۴۰۰)
	تنوع ابزارهای سنجش	I ۳, I ۷, I ۱۳	فراهانی (۱۳۹۹)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ هو (۲۰۱۹)
	بازخورد فوری دیجیتال	I ۱۱, I ۳, I ۱۴, I ۲, I ۹	مینز (۲۰۲۰)؛ یانگ (۲۰۱۷)؛ حسینی (۲۰۲۱)
رشدگرا	سنجش عملکردی و مهارتی	I ۱۰, I ۱, I ۲۰, I ۴	علامری (۲۰۱۸)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ وانگ (۲۰۱۸)؛ قائمی (۱۴۰۰)
	بازخورد فردی و اصلاح‌گر	I ۶, I ۷, I ۵, I ۴	-
	ارزیابی فرآیند یادگیری در کنار نتیجه	I ۱۰, I ۳, I ۸, I ۲	گریسون و وون (۲۰۱۹)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ قائمی (۱۴۰۰)
	تمرکز بر پیشرفت فردی	I ۷, I ۵, I ۱۱, I ۷	-
نقش معلم و طراحی ترکیبی مربی	تسلط معلم بر فناوری آموزشی	I ۱۱, I ۸, I ۴, I ۱۹	هورن و استاکر (۲۰۱۵)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ یوسفی (۱۳۹۸)
	طراحی منعطف درس	I ۴, I ۲, I ۶	مینز (۲۰۲۰)؛ علامری (۲۰۱۸)؛ قائمی (۱۴۰۰)؛ فراهانی (۱۳۹۹)
	نوآوری در کاربرد ابزارهای آموزشی	I ۴, I ۲, I ۱۸, I ۵, I ۹	فراهانی (۱۳۹۹)؛ ورسلی (۲۰۱۷)؛ مینز (۲۰۲۰)
	تولید محتوای بومی ترکیبی	I ۸, I ۲, I ۱۹, I ۱	-
توانمندسازی حرفه‌ای	هدایت و راهنمایی یادگیری فعال	I ۱۱, I ۱, I ۳, I ۸, I ۶	گریسون و وون (۲۰۱۹)؛ هورن (۲۰۲۰)؛ مینز (۲۰۲۰)
	خودارزیابی حرفه‌ای مستمر	I ۶, I ۹, I ۳, I ۲۱	-
	تبادل تجربیات حرفه‌ای در محیط مجازی	I ۲, I ۱, I ۱۰, I ۷	-
	بهرورزسانی روش‌های تدریس	I ۵, I ۸, I ۷, I ۶, I ۴	قائمی (۱۴۰۰)؛ امین‌نیا (۱۳۹۷)؛ فراهانی (۱۳۹۹)
سازماندهی زمان و مکان یادگیری	انعطاف فضایی-زمانی	I ۱۵, I ۱۶, I ۴, I ۱۳	مینز (۲۰۲۰)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ یانگ (۲۰۱۷)
	تعادل میان فعالیت حضوری و مجازی	I ۱, I ۲۰, I ۲۱, I ۷, I ۱۰	هورن (۲۰۱۵)؛ گریسون (۲۰۱۹)؛ مین‌نیا (۱۳۹۷)
	تنظیم ساعات آموزشی بر اساس نیاز یادگیرندگان	I ۲, I ۶, I ۱۰, I ۹	-
تناسب محیطی	ایجاد محیط ایمن و انگیزشی	I ۱۱, I ۹, I ۱۰, I ۴, I ۵	حسینی (۲۰۲۱)؛ فراهانی (۱۳۹۹)؛ علامری (۲۰۱۸)
	دسترسی آسان به پلتفرم‌های یادگیری	I ۶, I ۱, I ۲	علامری (۲۰۱۸)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ یوسفی (۱۳۹۸)
	سازگاری محیط فیزیکی با نیازهای دیجیتال	I ۱۱, I ۷, I ۱۰, I ۳, I ۸	-

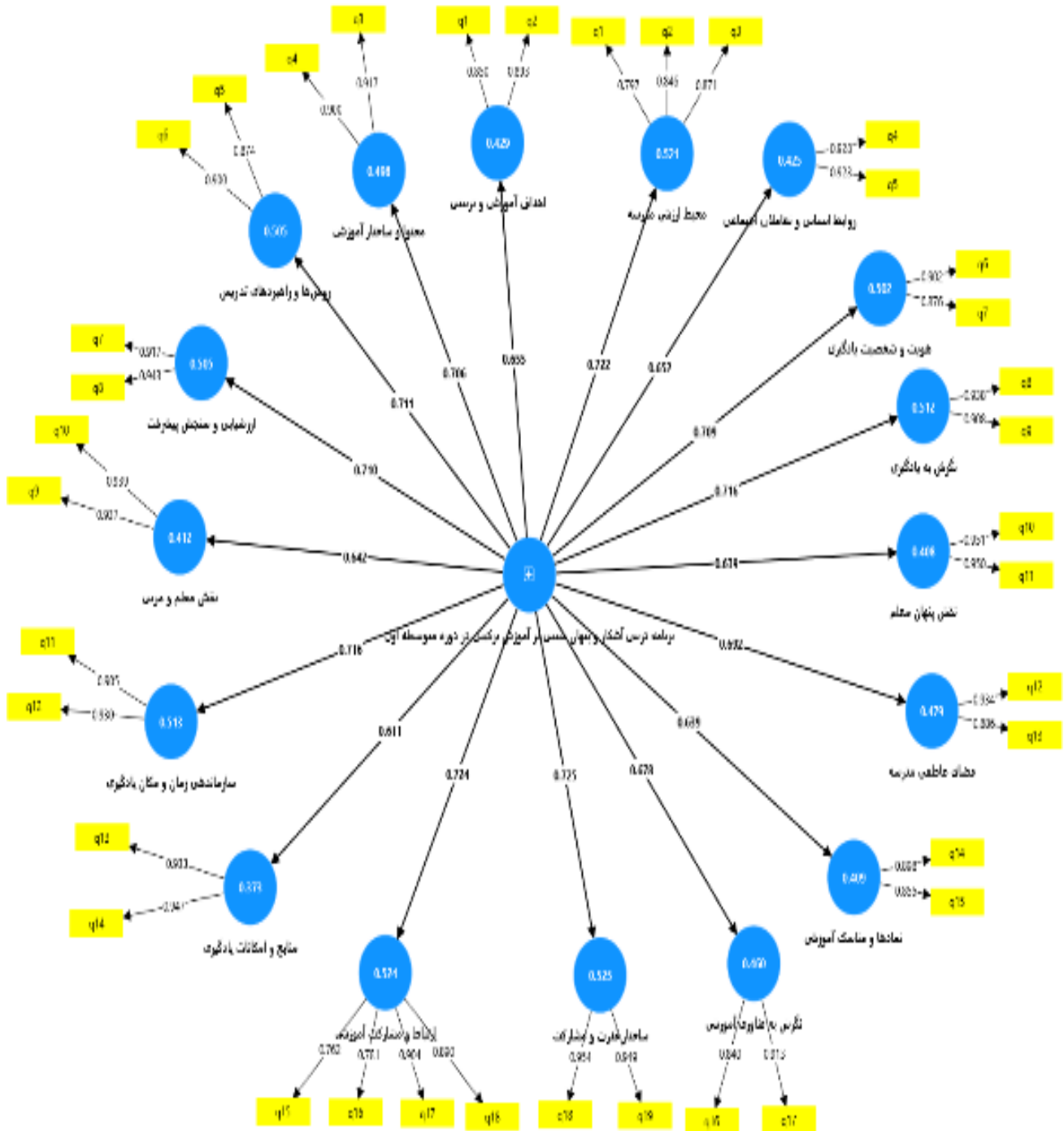
منابع و امکانات یادگیری	دسترسی منابع	استفاده از نرم‌افزارهای معتبر آموزشی	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	مینز (۲۰۲۰)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ یوس فی (۱۳۹۸)
		تناسب منابع با سطح سنی	I۴, I۳, I۲۱, I۸, I۶	-
		دسترسی برابر به ابزارهای هوشمند	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	هورن (۲۰۱۵)؛ فراهانی (۱۳۹۹)؛ ع لامری (۲۰۱۸)
	کیفیت منابع	کیفیت محتوای ویدئویی و تصویری	I۵, I۱۸, I۷, I۶, I۴	گریسون (۲۰۱۹)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ ح سینی (۲۰۲۱)؛ قائمی (۱۴۰۰)
		پشتیبانی فنی مستمر	I۲, I۶, I۷, I۱۹	-
		بازبینی مستمر منابع دیجیتال	I۱۱, I۹, I۳, I۴, I۵	علامری (۲۰۱۸)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ ر حمدانی (۱۴۰۰)
ارتباط و مشارکت آموزشی	تعامل خانواده-مدرسه	ارتباط فعال خانواده با معلم	I۶, I۱۵, I۲	قائمی (۱۴۰۰)؛ فراهانی (۱۳۹۹)؛ ح سینی (۲۰۲۱)
		بازخورد والدین در ارزیابی یادگیری	I۹, I۷, I۱۰, I۳, I۸	-
		مشارکت خانواده در پیگیری تکالیف	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	-
	همیاری دانش‌آموزان	تبادل تجربه و آموزش همتایان	I۴, I۳, I۵, I۹, I۶	مینز (۲۰۲۰)؛ هورن (۲۰۱۵)؛ گری سون (۲۰۱۹)
		همکاری متقابل دانش‌آموزان در فضای مجازی	I۱۰, I۶, I۵, I۱۱, I۷	هورن (۲۰۱۵)؛ وانگ (۲۰۱۸)؛ امین نیا (۱۳۹۷)
	تشکیل گروه‌های مطالعاتی ترکیبی	تشکیل گروه‌های مطالعاتی با ترکیب حضوری-مجازی	I۳, I۱۱, I۵	گریسون (۲۰۱۹)؛ مینز (۲۰۲۰)؛ ه ورن (۲۰۱۵)
		تعیین نقش‌های آموزشی مشخص در گروه (رهبر، پژوهشگر، گزارش‌گر)	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	-
		ارزیابی عملکرد گروهی و بازخورد مشترک در پایان هر فعالیت	I۳, I۴, I۱۱, I۵	-
	تعامل با جامعه آموزشی	انعکاس بازخورد اجتماعی در برنامه	I۱۰, I۸, I۳	فراهانی (۱۳۹۹)؛ قائمی (۱۴۰۰)؛ ح سینی (۲۰۲۱)
		همکاری با نهادهای فرهنگی-علمی	I۱۰, I۱۹, I۱۱, I۶, I۱۱	قائمی (۱۴۰۰)؛ علامری (۲۰۱۸)؛ ه ورن (۲۰۱۵)
محیط ارزشی مدرسه	نگرش‌ها	رفتار الگویی معلمان در محیط ترکیبی	I۶, I۸, I۱۰, I۳, I۴	عبدی (۱۳۹۹)؛ خزاعی (۱۳۹۸)؛ گیرو (۲۰۱۹)؛ اپل (۲۰۱۸)
		نحوه برخورد معلمان با خطای یادگیرنده	I۱۰, I۸, I۱۱, I۳, I۴	-
	فضای اخلاقی	احترام متقابل میان معلم و دانش‌آموز	I۳, I۱۱, I۵, I۴, I۶	-
		رعایت عدالت در رفتار با دانش‌آموزان	I۱۰, I۶, I۵, I۱۱, I۷	کریمی (۱۴۰۰)؛ سیف (۱۳۹۷)؛ تورنبرگ (۲۰۲۰)؛ رایان (۲۰۱۷)
		ترویج صداقت در گفتار و عمل معلمان	I۳, I۱۱, I۵	رضایی (۱۳۹۶)؛ احمدی (۱۴۰۰)؛ کلبرگ (۲۰۱۹)؛ لیکونا (۲۰۱۸)
	هنجارهای درونی	رعایت احترام متقابل میان دانش‌آموزان	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	-
		اثر ارزش‌های مدرسه در تقویت رفتار اخلاقی		سجادی (۱۳۹۸)؛ ابراهیمی (۱۳۹۷)؛ جکسون (۲۰۱۲)؛ هارگریوز (۲۰۲۰)
	روابط انسانی و تعاملات اجتماعی	اعتماد متقابل و ارتباط صمیمی	I۳, I۱۴, I۱۱, I۵	-
		تشویق به پرسشگری در فضای مجازی	I۱۰, I۱۸, I۳	-
		الگوی رفتار محترمانه با دانش‌آموزان	I۱۰, I۹, I۱۱, I۶, I۱۱	شریفی (۱۳۹۹)؛ نادری (۱۳۹۸)؛ بنکس (۲۰۱۹)؛ شاین (۲۰۱۹)

تعامل	همیاری و احترام متقابل	۱۶، ۱۸، ۱۱۰، ۱۳، ۱۴	
دانش‌آموزان با یکدیگر	دوستی‌ها مبتنی بر همکاری و نه رقابت منفی	۱۱۰، ۱۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴	قاسمی (۱۴۰۰)؛ احمدی (۱۳۹۷)؛ ونتزل (۲۰۲۱)؛ جیلیگان (۲۰۱۸)
هویت و شخصیت	روحیه تیمی و مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌ها	۱۳، ۱۱، ۱۵، ۱۴، ۱۶	-
یادگیری	ایجاد حس اعتماد به نفس در یادگیری ترکیبی	۱۲، ۱۶، ۱۱۰، ۱۹	-
مستولیت‌پذیری	پذیرش مسئولیت انجام تکالیف	۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۴، ۱۵	-
تحصیلی	نظم شخصی و زمان‌بندی مؤثر یادگیری	۱۶، ۱۱، ۱۲	-
به نگرش یادگیری	پایبندی به تعهدات گروهی	۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰، ۱۳، ۱۸	فراهانی (۱۳۹۹)؛ اسدی (۱۴۰۲)
علاقه	لذت از تجربه یادگیری و کشف دانش	۱۸، ۱۳، ۱۵، ۱۴، ۱۲	-
مجازی	درگیر شدن فعال در فعالیت‌های آموزشی	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۸، ۱۶	-
معناگرایی	ارتباط با زندگی و مسائل واقعی	۱۳، ۱۱۹، ۱۵، ۱۴، ۱۲۰	کلبرگ (۲۰۱۹)؛ لیکونا (۲۰۱۸)
نقش پنهان معلم	درک ارزش اجتماعی دانش و کاربرد آن	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴	-
پیام‌های رفتاری	تأثیر زبان بدن معلم در فضای یادگیری	۱۵، ۱۱۱، ۱۴، ۱۳	-
عدالت رفتاری	نحوه واکنش معلم به اشتباه دانش‌آموز	۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۷، ۱۵	جکسون (۲۰۱۲)؛ هارگریوز (۲۰۲۰)
فضای عاطفی	رفتار بدون تبعیض و منصفانه در کلاس‌ها	۱۸، ۱۷، ۱۱۱، ۱۱۵	-
امنیت روانی	یکسان‌نگری در ارزیابی و تشویق	۱۷، ۱۳، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۱	-
مدرسه	نبود اضطراب و پذیرش اشتباه به‌عنوان فرصت رشد	۱۱، ۱۹، ۱۱۳	گیرو (۲۰۱۹)؛ ایل (۲۰۱۸)
حمایت و اعتماد	حمایت روانی از دانش‌آموزان با اضطراب یا ضعف	۱۳، ۱۷، ۱۳	-
نمادها و نمادها و آموزشی	امکان آزادی بیان و گفت‌وگوی آزاد کلاسی	۱۱۱، ۱۳، ۱۱۴، ۱۲، ۱۹	-
قوانین نانوشته کلاس	اعتماد معلم به توانایی تصمیم‌گیری دانش‌آموز	۱۱۰، ۱۱، ۱۲۱، ۱۴	-
آیین‌های یادگیری	تقویت حس همدلی و پشتیبانی متقابل میان دانش‌آموزان	۱۶، ۱۷، ۱۵، ۱۴	فراهانی (۱۳۹۹)؛ حسینی (۲۰۲۱)
عادت‌های ارتباطی و آیین‌های غیررسمی مدرسه	عادت‌های ارتباطی و آیین‌های غیررسمی مدرسه	۱۱۰، ۱۳، ۱۸، ۱۲	-
پیام ضمنی در نظم و انضباط مجازی	پیام ضمنی در نظم و انضباط مجازی	۱۷، ۱۵، ۱۱، ۱۷	-
الگوی تشویق غیررسمی و خودانگیخته	الگوی تشویق غیررسمی و خودانگیخته	۱۱۱، ۱۸، ۱۴، ۱۹	-
نقش نمادهای مدرسه در شکل‌گیری هویت جمعی	نقش نمادهای مدرسه در شکل‌گیری هویت جمعی	۱۴، ۱۲، ۱۶	هورن (۲۰۱۵)؛ رحمانی (۱۴۰۰)
نگرش به فناوری آموزشی	تلقی فناوری به‌عنوان ابزاری برای رشد و عدالت	۱۴، ۱۲، ۱۸، ۱۵، ۱۹	-
دیجیتال	تشویق به استفاده مسئولانه از ابزارها	۱۸، ۱۲، ۱۹، ۱۱	-
عدالت فناورانه	فرصت برابر برای دسترسی به امکانات دیجیتال	۱۱۱، ۱۱، ۱۳، ۱۸، ۱۶	-
رفع تبعیض نرم‌افزاری و شبکه‌ای بین دانش‌آموزان	رفع تبعیض نرم‌افزاری و شبکه‌ای بین دانش‌آموزان	۱۶، ۱۹، ۱۳، ۱۲۱	-
ساختار قدرت و مشارکت	امکان تصمیم‌گیری مشترک در هر فعالیت	۱۲، ۱۱، ۱۱۰، ۱۷	مینز (۲۰۲۰)؛ یوسفی (۱۳۹۸)
پنهان	حمایت معلم از تمرکززدایی قدرت	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴	-
مسئولیت جمعی	مشارکت گروهی در مدیریت کلاس ترکیبی	۱۵، ۱۶، ۱۴، ۱۱۳	-
نظارت همتایان بر اجرای قوانین آموزشی	نظارت همتایان بر اجرای قوانین آموزشی	۱۱، ۱۲، ۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰	-

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق برای برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره متوسطه اول شهر تهران ۱۷ بعد و ۳۷ مولفه و ۱۰۰ شاخص استخراج گردید.

سوال دوم: الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول چگونه است؟

الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول برخاسته از نظرات خبرگان مورد مطالعه در تحقیق حاضر با توجه به تعداد ۱۷ بُعد و ۳۷ مقوله و ۱۰۰ شاخص بر اساس مصاحبه‌های انجام شده و بررسی مبانی تئوریک و تحلیل مضمون آنها تدوین شد. برای تحلیل کمی الگو با روش معادلات ساختاری اول دو مدل برنامه درسی پنهان و آشکار ترسیم گردید و در نهایت هر دو مدل با یکدیگر تلفیق شدند و در نهایت الگوی نهایی بدست آمد.

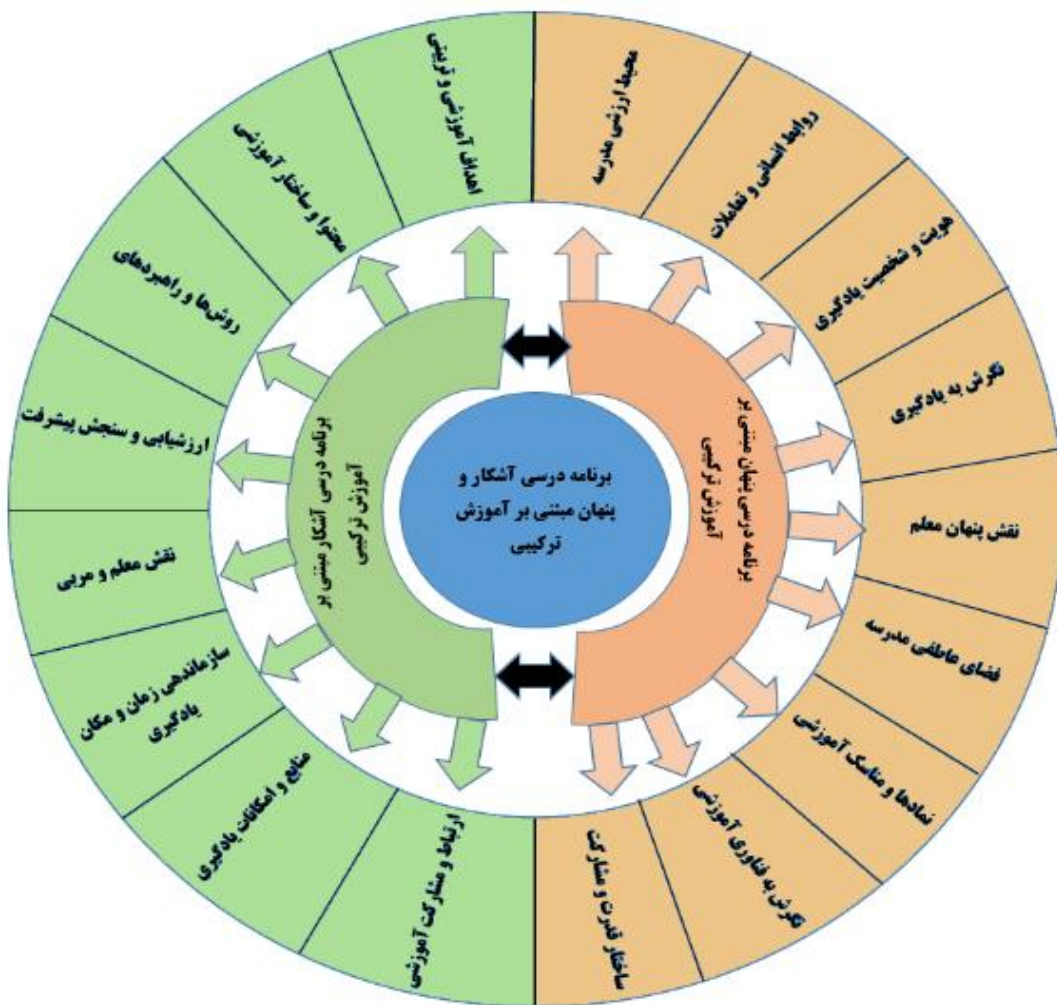


شکل ۱. الگو بیرونی حداقل مربعات جزئی (ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی آشکار و پنهان مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره متوسطه اول)

۰,۷۲۲ در رتبه‌های بعدی قرار دارند که نشان می‌دهد کیفیت تعاملات آموزشی و فضای مدرسه به‌عنوان بستری حمایتی و انگیزشی، نقشی اساسی در تحقق رویکرد انسان‌گرایانه ایفا می‌کند.

در سطح بعدی، ابعادی همچون ارزش‌ها و سبک پیشرفت، شیوه‌ها و راهبردهای تدریس و نقش و شخصیت یادگیری، با ضرایب مسیر نسبتاً بالا، جایگاه مهمی در تبیین مدل دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکید بر رشد فردی، توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و بهره‌گیری از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، از الزامات اساسی برنامه درسی آشکار و پنهان مبتنی بر آموزش ترکیبی محسوب می‌شوند. همچنین اهداف آموزشی و تربیتی با ضریب مسیر ۰,۷۰۶، بیانگر آن است که هم‌راستایی اهداف شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی با رویکرد انسان‌گرایانه، نقش مؤثری در شکل‌دهی به ساختار برنامه درسی دارد.

در مقابل، اگرچه مؤلفه‌هایی مانند نقش معلم و مربی، فضای عاطفی مدرسه، نقش پنهان معلم و منابع و امکانات یادگیری نیز تأثیر معناداری بر متغیر اصلی دارند، اما ضرایب مسیر پایین‌تر آن‌ها نشان می‌دهد که در مقایسه با عوامل تعاملی و مشارکتی، از قدرت تبیین کمتری برخوردارند. این یافته حاکی از آن است که در چارچوب آموزش ترکیبی، عناصر انسانی، ارتباطی و مشارکتی بیش از امکانات فیزیکی و حتی نقش سنتی معلم در مرکز توجه قرار می‌گیرند. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش تأیید می‌کند که تحقق برنامه درسی آشکار و پنهان مبتنی بر آموزش ترکیبی مستلزم حرکت از رویکردهای محتوا محور و ابزار محور به سمت رویکردهای مبتنی بر مشارکت، تعامل، ارزش‌های انسانی و فضای یادگیری پویا و حمایتی است.



شکل ۳. الگوی مفهومی اولیه الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول

سوال سوم: الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول از چه میزان اعتبار برخوردار است؟

اعتبار الگو ارائه شده در دو بخش استفاده از ۱ - معادلات ساختاری و برازش الگو ۲ - نظر متخصصان و خبرگان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۳. تایید برازش مدل کمی ابعاد الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول

متغیرهای پژوهش	ضریب آلفای کرونباخ	روایی همگرا	پایایی مرکب
		AVE	CR
برنامه درسی آشکار	اهداف آموزشی و تربیتی	۰.۷۹۳	۰.۸۹۷
	محتوا و ساختار آموزشی	۰.۸۲۶	۰.۸۳۶
	روش‌ها و راهبردهای تدریس	۰.۷۸۴	۰.۸۷۷
	ارزشیابی و سنجش پیشرفت	۰.۸۴۷	۰.۸۴۹
	نقش معلم و مربی	۰.۸۰۶	۰.۷۹۹
	سازماندهی زمان و مکان یادگیری	۰.۷۸۱	۰.۸۵۴
	منابع و امکانات یادگیری	۰.۸۳۵	۰.۷۸۲
	ارتباط و مشارکت آموزشی	۰.۷۹۸	۰.۷۸۴
برنامه درسی پنهان	فرهنگ مدرسه و ارزش‌های نانوشته	۰.۸۲۱	۰.۸۹۷
	روابط انسانی و تعاملات اجتماعی	۰.۸۰۳	۰.۸۳۶
	هویت و شخصیت یادگیری	۰.۷۹۶	۰.۸۷۷
	نگرش به یادگیری	۰.۷۵۶	۰.۸۲۳
	نقش پنهان معلم	۰.۷۹۳	۰.۸۴۴
	فضای عاطفی مدرسه	۰.۸۲۶	۰.۸۹۷
	نمادها و مناسک آموزشی	۰.۷۸۴	۰.۸۳۶
	نگرش به فناوری آموزشی	۰.۸۴۷	۰.۸۷۷
	ساختار قدرت و مشارکت	۰.۸۰۶	۰.۸۴۹
	کل	۰.۸۴۴	

در گام بعد مقدار R^2 باید بیشتر از ۰,۳ باشد تا مدل در این بخش نیز از اعتبار کافی برخوردار باشد. که با توجه به محاسبات انجام شده مقدار R^2 عددی برابر ۰,۷۸۵ بدست آمد که نشان از اعتبار الگو دارد.

در بخش نهایی سنجش اعتبار کمی مدل در معادلات ساختاری عدد GOF است که این عدد نیز باید بالای ۰,۳ بدست آید تا اعتبار مدل را تایید نماید در این بخش نیز محاسبات نشان داد که عدد GOF مدل معادل ۰,۶۰۳ بدست آمد که نشان از تایید الگو دارد. در ادامه از روش اعتبار بیرونی برای سنجش میزان اعتبار الگو استفاده شد.

جدول ۴. نتایج معناداری مولفه‌های الگو بر اساس نظرات متخصصان

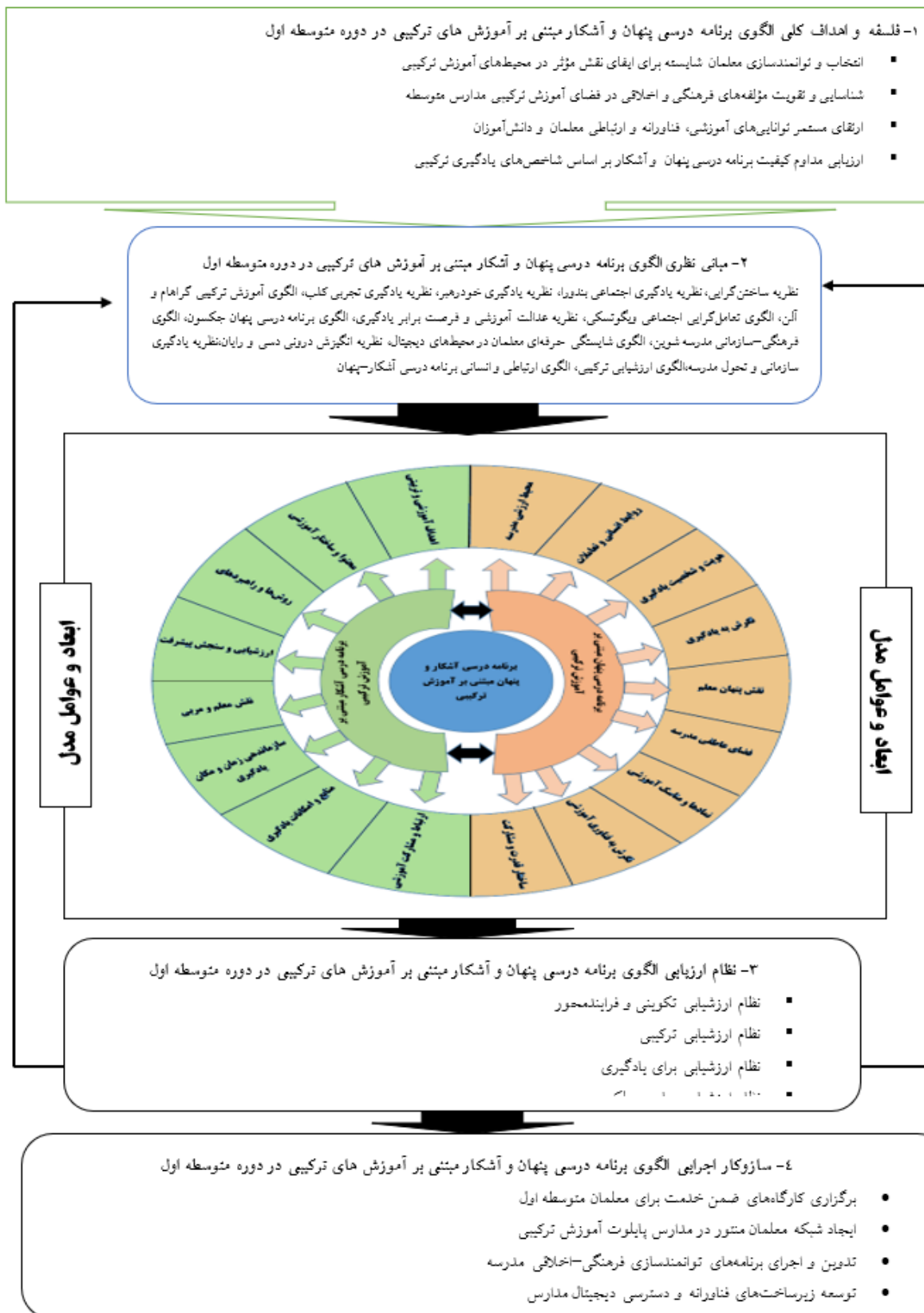
ابعاد	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد	حجم نمونه	خطای استاندارد	میزان ملاک	t	درجه آزادی	سطح معناداری
فلسفه و اهداف کلی الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های	انتخاب و توانمندسازی معلمان شایسته برای ایفای نقش مؤثر در محیط‌های آموزش ترکیبی	۳,۹	۰,۴۴	۳۰	۰,۱۰	۳,۰۰	۹,۰۰	۲۹	۰,۰۰
	شناسایی و تقویت مؤلفه‌های فرهنگی و اخلاقی در فضای آموزش ترکیبی مدارس متوسطه	۴,۰۵	۰,۷۶	۳۰	۰,۱۷	۳,۰۰	۶,۱۸	۲۹	۰,۰۰
	ارتقای مستمر توانایی‌های آموزشی، فناورانه و ارتباطی معلمان و دانش‌آموزان	۴,۱۵	۰,۵۹	۳۰	۰,۱۳	۳,۰۰	۸,۷۶	۲۹	۰,۰۰

۰,۰۰	۲۹	۷,۷۱	۳,۰۰	۰,۱۵	۳۰	۰,۶۷	۴,۲۰	ارزیابی مداوم کیفیت برنامه درسی پنهان و آشکار بر اساس شاخص‌های یادگیری ترکیبی	ترکیبی در دوره متوسطه اول
۰,۰۰	۲۹	۸,۴۷	۳,۰۰	۰,۲۱	۳۰	۰,۵۷	۳,۷۸	نظریه ساختن‌گرایی	مبانی نظری
۰,۰۰	۲۹	۷,۵۲	۳,۰۰	۰,۲۴	۳۰	۰,۶۸	۳,۶۵	نظریه یادگیری اجتماعی بندورا	الگوی برنامه
۰,۰۰	۲۹	۶,۸۹	۳,۰۰	۰,۱۴	۳۰	۰,۶۵	۴,۰۰	نظریه یادگیری خودرهنبر	درسی پنهان و آشکار مبتنی بر
۰,۰۰	۲۹	۷,۸۹	۳,۰۰	۰,۱۴	۳۰	۰,۷۲	۴,۱۰	نظریه یادگیری تجربی کلب	آموزش‌های
۰,۰۰	۲۹	۷,۰۰	۳,۰۰	۰,۱۳	۳۰	۰,۶۰	۳,۹۵	الگوی آموزش ترکیبی گراهام و آلن	ترکیبی در دوره متوسطه اول
۰,۰۰	۲۹	۶,۱۹	۳,۰۰	۰,۱۵	۳۰	۰,۶۹	۳,۹۵	الگوی تعامل‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی	
۰,۰۰	۲۹	۵,۶۶	۳,۰۰	۰,۱۵	۳۰	۰,۶۷	۳,۸۵	نظریه عدالت آموزشی و فرصت برابر یادگیری	
۰,۰۰	۲۹	۶,۸۹	۳,۰۰	۰,۱۴	۳۰	۰,۶۵	۴,۰۰	الگوی برنامه درسی پنهان جکسون	
۰,۰۰	۲۹	۷,۹۲	۳,۰۰	۰,۱۶	۳۰	۰,۶۲	۳,۹۲	الگوی فرهنگی-سازمانی مدرسه شوین	
۰,۰۰	۲۹	۵,۱۲	۳,۰۰	۰,۱۸	۳۰	۰,۷۱	۳,۷۱	الگوی شایستگی حرفه‌ای معلمان در محیط‌های دیجیتال	
۰,۰۰	۲۹	۸,۳۲	۳,۰۰	۰,۱۹	۳۰	۰,۶۳	۳,۷۲	نظریه انگیزش درونی دسی و رایان	
۰,۰۰	۲۹	۷,۹۲	۳,۰۰	۰,۱۴	۳۰	۰,۶۵	۳,۵۶	نظریه یادگیری سازمانی و تحول مدرسه	
۰,۰۰	۲۹	۷,۳۴	۳,۰۰	۰,۲۱	۳۰	۰,۶۸	۳,۶۱	الگوی ارزشیابی ترکیبی	
۰,۰۰	۲۹	۱۰,۲۳	۳,۰۰	۰,۱۳	۳۰	۰,۶۹	۳,۷۸	الگوی ارتباطی و انسانی برنامه درسی آشکار-پنهان	
۰,۰۰	۲۹	۶,۸۵	۳,۰۰	۰,۲۶	۳۰	۰,۷۲	۴,۱۰	نظام ارزشیابی تکوینی و فرایندمحور	نظام ارزیابی الگوی برنامه
۰,۰۰	۲۹	۸,۳۰	۳,۰۰	۰,۲۶	۳۰	۰,۷۶	۴,۴۰	نظام ارزشیابی ترکیبی	
۰,۰۰	۲۹	۷,۷۱	۳,۰۰	۰,۲۵	۳۰	۰,۶۸	۴,۲۰	نظام ارزشیابی برای یادگیری	درسی پنهان و آشکار مبتنی بر
۰,۰۰	۲۹	۷,۲۹	۳,۰۰	۰,۲۲	۳۰	۰,۵۵	۳,۹۰	نظام ارزشیابی جامع عملکردی	
۰,۰۰	۲۹	۷,۹۳	۳,۰۰	۰,۲۶	۳۰	۰,۷۲	۴,۳۰	نظام ارزشیابی زمینه‌ای سیپ	آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول
۰,۰۰	۲۹	۸,۷۱	۳,۰۰	۰,۲۵	۳۰	۰,۶۷	۴,۲۸	برگزاری کارگاه‌های ضمن خدمت برای معلمان متوسطه اول	سازو کار اجرایی الگوی برنامه
۰,۰۰	۲۹	۷,۲۴	۳,۰۰	۰,۲۷	۳۰	۰,۷۸	۴,۲۰	ایجاد شبکه معلمان منتور در مدارس پایلوت آموزش ترکیبی	پنهان و آشکار مبتنی بر
۰,۰۰	۲۹	۷,۸۵	۳,۰۰	۰,۲۶	۳۰	۰,۷۱	۴,۳۴	تدوین و اجرای برنامه‌های توانمندسازی فرهنگی-اخلاقی مدرسه	آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول
۰,۰۰	۲۹	۸,۰۰	۳,۰۰	۰,۲۳	۳۰	۰,۶۰	۳,۸۵	توسعه زیرساخت‌های فناورانه و دسترسی دیجیتال مدارس	
۰,۰۰	۲۹	۹,۱۹	۳,۰۰	۰,۲۵	۳۰	۰,۶۹	۳,۷۶	اجرای نظام ارزشیابی ترکیبی در مدارس متوسطه اول	

جدول ۵. اعتباریابی ابعاد پنج گانه الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش‌های ترکیبی در دوره متوسطه اول

نوع اعتباریابی	مؤلفه	میانگین	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	t	df	Si g
بیرونی	فلسفه و اهداف	۴,۰۸	۱,۰۸	۰,۶۵۸	۷,۴۵۶	۲۹	۰,۰۰۰
	مبانی نظری	۳,۸۲	۰,۹۱	۰,۶۶۰	۶,۸۷۵	۲۹	۰,۰۰۰
	اصول اجرایی	۳,۶۹	۰,۶۹	۰,۶۴	۴,۵۰۸	۲۹	۰,۰۰۰
	نظام ارزیابی	۳,۱۸	۰,۱۸	۰,۶۸۶	۷,۶۱۶	۲۹	۰,۰۰۰
	سازوکار اجرایی	۴,۰۸	۱,۰۸	۰,۶۹	۸,۱۹۸	۲۹	۰,۰۰۰

با توجه به نتایج جدول فوق می‌توان دریافت که بعد سازوکار اجرایی با میانگین ۴,۰۸، فلسفه و اهداف با میانگین ۴,۰۸، مبانی نظری با میانگین ۳,۸۲، اصول اجرایی با میانگین ۳,۶۹ و نظام ارزیابی با میانگین ۳,۱۸ به ترتیب از مهم‌ترین ابعاد الگو (در زمینه اعتبار یابی) محسوب می‌شوند.



شکل ۴. مدل مفهومی نهایی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه درسی پنهان و آشکار مبتنی بر آموزش ترکیبی از برآزش مطلوبی برخوردار بوده و تمامی روابط ساختاری آن در سطح معناداری قابل قبول تأیید شده‌اند. این یافته بیانگر آن است که ابعاد شناسایی شده در این پژوهش، به صورت یک نظام منسجم و درهم تنیده عمل می‌کنند و می‌توانند به طور مؤثر در تبیین و پیش‌بینی کیفیت برنامه درسی در بستر آموزش ترکیبی نقش‌آفرینی نمایند. در این میان، برتری نقش ابعاد تعاملی و مشارکتی نسبت به سایر ابعاد، به‌ویژه در قالب مؤلفه‌هایی همچون ساختار قدرت و مشارکت، تعاملات آموزشی و محیط یاددهی-یادگیری، نشان می‌دهد که آموزش ترکیبی بیش از آنکه صرفاً یک رویکرد فناورانه باشد، یک پدیده اجتماعی-تربیتی است که در آن کیفیت روابط انسانی و مشارکت فعال یادگیرندگان نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. این نتیجه با دیدگاه‌های نظری مطرح در ادبیات آموزش ترکیبی همسواست که بر اهمیت تعامل، حضور اجتماعی و مشارکت فعال در یادگیری تأکید دارند (Garrison & Vaughan, 2023; Hrastinski, 2022).

یافته‌های پژوهش نشان داد که بُعد «ساختار قدرت و مشارکت» بیشترین ضریب تأثیر را در میان ابعاد مدل به خود اختصاص داده است. این نتیجه حاکی از آن است که توزیع قدرت آموزشی، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های یادگیری و نقش‌آفرینی آنان در فرآیند آموزش، از مهم‌ترین عوامل موفقیت برنامه درسی ترکیبی محسوب می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همخوانی دارد که تأکید می‌کنند یادگیری مؤثر در محیط‌های ترکیبی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از جایگاه منفعل خارج شده و به کنشگران فعال تبدیل شوند (Baldry et al., 2023; Karanj et al., 2024). همچنین، این نتیجه با دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر یادگیری مشارکتی و سازنده‌گرایی نیز همسواست که یادگیری را فرآیندی اجتماعی و مبتنی بر تعامل می‌دانند (Fathi Vajargah, 2022).

در ادامه، ابعاد «ابلاغ و مشارکت آموزشی» و «محیط یاددهی-یادگیری» نیز از جمله مؤلفه‌های با ضریب تأثیر بالا در مدل بودند. این امر نشان می‌دهد که کیفیت ارتباطات آموزشی، نحوه انتقال مفاهیم و فضای حاکم بر محیط یادگیری، تأثیر مستقیمی بر اثربخشی برنامه درسی دارند. این یافته با پژوهش‌های پیشین که بر اهمیت انسجام آموزشی و هماهنگی میان عناصر برنامه درسی در محیط‌های ترکیبی تأکید دارند، همسواست (Santagata et al., 2023). همچنین، نقش محیط یادگیری به‌عنوان بستری برای تعاملات معنادار، با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر اهمیت طراحی محیط‌های یادگیری غنی و حمایتی تأکید دارند، هم‌راستا است (Nili Ahmadabadi et al., 2024).

در سطح برنامه درسی آشکار، یافته‌ها نشان داد که اهداف آموزشی و تربیتی، شیوه‌ها و راهبردهای تدریس، و نظام ارزشیابی نقش معناداری در مدل ایفا می‌کنند. این نتیجه بیانگر آن است که طراحی دقیق و هدفمند عناصر رسمی برنامه درسی، همچنان یکی از ارکان اساسی موفقیت آموزش ترکیبی است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر ضرورت هم‌راستایی اهداف، محتوا و روش‌های تدریس در محیط‌های یادگیری تأکید دارند، همخوانی دارد (Esmaeili et al., 2024). همچنین، تأکید بر نقش ارزشیابی‌های ترکیبی و فرایندمحور با مطالعاتی که نشان می‌دهند ارزشیابی مستمر و بازخورد محور می‌تواند به بهبود یادگیری و افزایش انگیزش کمک کند، همسواست (Tahmasbi & Rezaei, 2020).

در عین حال، یافته‌های پژوهش نشان داد که ابعاد مرتبط با برنامه درسی پنهان، از جمله فرهنگ مدرسه، روابط انسانی، فضای عاطفی و نگرش به یادگیری، نقش قابل توجهی در تبیین مدل دارند. این نتیجه نشان‌دهنده اهمیت لایه‌های غیررسمی یادگیری در شکل‌گیری تجربه آموزشی دانش‌آموزان است. این یافته با دیدگاه‌های نظری مرتبط با برنامه درسی پنهان که بر تأثیر عمیق این لایه بر نگرش‌ها و رفتارهای یادگیرندگان تأکید دارند، همسواست (Hafezi et al., 2021; Shiro, 2020). همچنین، این نتیجه با مطالعاتی که نقش فرهنگ مدرسه و روابط انسانی را در کیفیت یادگیری برجسته می‌دانند، هم‌راستا است (Tahmasbzadeh Sheiklar et al., 2020).

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، تأثیر معنادار اما کمتر ابعاد «منابع و امکانات یادگیری» و «نقش معلم» نسبت به ابعاد تعاملی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که اگرچه زیرساخت‌های فناورانه و نقش معلم از اهمیت بالایی برخوردارند، اما در چارچوب آموزش ترکیبی، این عوامل زمانی

اثر بخش خواهند بود که در بستر تعاملات انسانی و مشارکت فعال یادگیرندگان قرار گیرند. این یافته با پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند فناوری به تنهایی نمی‌تواند منجر به یادگیری عمیق شود و نیازمند طراحی مناسب و تعاملات معنادار است، همسو است (Hang et al., 2024; Yan, 2024). همچنین، تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری، با یافته‌های مطالعات پیشین همخوانی دارد (Craig et al., 2021; Jani et al., 2020).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش ترکیبی می‌تواند به‌عنوان بستری برای تلفیق یادگیری رسمی و غیررسمی عمل کند و مرز میان این دو نوع یادگیری را کمرنگ سازد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که آموزش ترکیبی را به‌عنوان یک رویکرد انعطاف‌پذیر و چندبعدی معرفی می‌کنند، همسو است (Susanto et al., 2025). همچنین، تأکید بر نقش این رویکرد در افزایش انگیزش و بهبود عملکرد تحصیلی، با نتایج مطالعات تجربی همخوانی دارد (Ahmadi et al., 2025; Zarinkolah et al., 2023).

از منظر کلان، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحقق برنامه درسی مبتنی بر آموزش ترکیبی مستلزم حرکت از رویکردهای سنتی و محتوامحور به سمت رویکردهای تعاملی، مشارکتی و یادگیرنده‌محور است. این تحول، نه تنها در سطح طراحی برنامه درسی، بلکه در سطح نگرش‌ها، فرهنگ سازمانی و سیاست‌های آموزشی نیز باید مورد توجه قرار گیرد. این نتیجه با گزارش‌های بین‌المللی که بر ضرورت بازاندیشی در نظام‌های آموزشی و حرکت به سمت یادگیری‌های منعطف و مادام‌العمر تأکید دارند، همسو است (Unesco, 2023).

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که چالش‌های زیرساختی و نابرابری در دسترسی به منابع، همچنان از موانع مهم در مسیر اجرای اثربخش آموزش ترکیبی به شمار می‌روند. این نتیجه با مطالعاتی که به مشکلات زیرساختی در نظام آموزشی ایران اشاره کرده‌اند، همخوانی دارد (Rezapor & Moharramzadeh, 2021). علاوه بر این، تجربه‌های پسا کرونا نیز نشان داده‌اند که اجرای موفق آموزش ترکیبی نیازمند آمادگی همه‌جانبه نظام آموزشی است (H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024). در این راستا، سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی و حمایت‌های نهادی نقش مهمی در تسهیل این فرآیند ایفا می‌کنند (Ministry of Science & Technology, 2020).

در نهایت، می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش ضمن تأیید بسیاری از نتایج مطالعات پیشین، با ارائه یک الگوی جامع و یکپارچه، گامی مؤثر در جهت تبیین روابط میان ابعاد مختلف برنامه درسی در بستر آموزش ترکیبی برداشته است. این الگو با تأکید بر تعامل میان ابعاد آشکار و پنهان، می‌تواند به‌عنوان چارچوبی نظری و عملی برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه‌ساز ارتقای کیفیت یادگیری و تحقق اهداف تربیتی باشد (Esmaeili et al., 2024; Karanj et al., 2024).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به معلمان و مدیران یک شهر اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق با محدودیت مواجه سازد. همچنین، استفاده از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته می‌تواند با سوگیری‌های پاسخ‌دهی همراه باشد. علاوه بر این، ماهیت مقطعی پژوهش مانع از بررسی تغییرات طولی در اثربخشی الگو شده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی و آزمایشی، به بررسی اثربخشی الگوی ارائه‌شده در محیط‌های واقعی آموزشی بپردازند. همچنین، بررسی نقش متغیرهای فردی مانند سبک‌های یادگیری، انگیزش و سواد دیجیتال در چارچوب این الگو می‌تواند به غنای بیشتر آن کمک کند. انجام مطالعات تطبیقی در نظام‌های آموزشی مختلف نیز می‌تواند به توسعه و بومی‌سازی بیشتر الگو منجر شود.

در حوزه کاربردی، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش، به طراحی برنامه‌های درسی منعطف و مبتنی بر آموزش ترکیبی اقدام نمایند. همچنین، برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان در زمینه استفاده از فناوری و روش‌های تدریس تعاملی، توسعه زیرساخت‌های فناورانه مدارس و تقویت فرهنگ مشارکت و تعامل در محیط‌های آموزشی، می‌تواند به اجرای مؤثر این الگو کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, rapid technological advancements and evolving societal demands have necessitated a fundamental rethinking of curriculum design and implementation. Curriculum is no longer confined to a structured set of objectives, contents, and evaluation methods; rather, it is increasingly understood as a multidimensional construct that shapes learners' cognitive, social, and moral development (Fathi Vajargah, 2022; Mehrmohammadi, 2020). Within this broader conceptualization, the distinction between formal (explicit) and hidden (implicit) curriculum has gained particular importance. While the formal curriculum encompasses planned instructional content and pedagogical strategies, the hidden curriculum includes the implicit values, norms, and social interactions that significantly influence students' learning experiences and identity formation (Hafezi et al., 2021; Shiro, 2020). These two dimensions operate simultaneously and interactively, necessitating integrated approaches to curriculum design.

Simultaneously, the emergence of blended learning has transformed educational practices by integrating face-to-face and online learning environments. Blended learning is widely recognized as a flexible and adaptive approach that enhances access to learning resources, supports personalized instruction, and fosters interactive engagement (Hrastinski, 2022; Susanto et al., 2025). Empirical evidence suggests that blended learning can significantly improve students' motivation, academic achievement, and engagement when effectively implemented (Ahmadi et al., 2025; Zarinkolah et al., 2023). However, its success depends not only on technological integration but also on the coherence of curriculum components and alignment between pedagogical, social, and organizational factors (Santagata et al., 2023).

Recent studies emphasize that the effectiveness of blended learning environments is strongly influenced by the quality of interaction, participation, and learning context (Baldry et al., 2023; Garrison & Vaughan, 2023). Furthermore, post-pandemic educational transformations have highlighted the need for sustainable models that integrate digital and traditional learning practices while addressing infrastructural and pedagogical challenges (H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024). In the Iranian context, although blended learning has gained increasing attention, challenges such as limited infrastructure, unequal access to digital resources, and insufficient teacher preparedness persist (Rezapour & Moharramzadeh, 2021; Shomali Ahmadabadi & Barkhordari Ahmadabadi, 2021). These issues underscore the importance of developing context-specific curriculum models that incorporate both formal and hidden dimensions within blended learning environments.

Despite the growing body of literature on blended learning and curriculum studies, there remains a significant gap in integrating formal and hidden curriculum elements into a unified conceptual framework. Existing research has often addressed these components separately, overlooking their dynamic interaction in shaping learning outcomes. Therefore, designing a comprehensive model that captures the multidimensional nature of curriculum within blended learning environments is essential. Such a model can provide theoretical and practical guidance for policymakers, educators, and curriculum planners in enhancing educational quality and achieving holistic student development.

Methods and Materials

This study employed a mixed-methods research design combining qualitative and quantitative approaches. In the qualitative phase, thematic analysis was conducted based on semi-structured interviews with 21 experts in educational management, curriculum studies, and educational technology. Participants were selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Interview data were transcribed

and analyzed using MAXQDA software, leading to the identification of key themes, dimensions, and indicators related to formal and hidden curriculum components in blended learning environments.

In the quantitative phase, a descriptive-survey method was applied. A researcher-developed questionnaire, derived from the qualitative findings, was distributed among 291 school principals and teachers from lower secondary schools in Tehran using stratified random sampling. The instrument measured the perceived impact of identified dimensions and components. Data analysis was performed using structural equation modeling (SEM) with the partial least squares (PLS) approach. Reliability and validity of the constructs were assessed through Cronbach's alpha, composite reliability, and average variance extracted (AVE). Model fit indices, including R^2 and goodness-of-fit (GOF), were also evaluated.

Findings

The qualitative analysis resulted in the identification of 17 dimensions, 37 components, and 100 indicators related to formal and hidden curriculum in blended learning contexts. These dimensions encompassed areas such as educational objectives, teaching strategies, assessment methods, teacher roles, learning environment, social interactions, school culture, and technological infrastructure.

Quantitative findings indicated that the proposed model demonstrated strong explanatory power and acceptable fit. The coefficient of determination ($R^2 = 0.785$) suggested that the model accounted for a substantial proportion of variance in the dependent construct. The goodness-of-fit index ($GOF = 0.603$) confirmed the overall adequacy of the model. All structural paths were statistically significant, with t-values exceeding the threshold of 1.96.

Among the identified dimensions, "power structure and participation" exhibited the highest standardized path coefficient (0.725), indicating its dominant influence on the curriculum model. This was followed by dimensions related to educational interaction and learning environment, which also showed strong predictive effects. Conversely, "learning resources and facilities" had the lowest path coefficient (0.611), although it remained statistically significant. Additional findings revealed that dimensions such as teaching strategies, learner identity, and value systems contributed meaningfully to the model, highlighting the multidimensional nature of curriculum in blended learning settings.

Reliability and validity assessments confirmed the robustness of the measurement model, with all constructs meeting acceptable thresholds for Cronbach's alpha, composite reliability, and convergent validity. These results validated the structural integrity and empirical soundness of the proposed model.

Discussion and Conclusion

The findings of this study highlight the complex and multidimensional nature of curriculum in blended learning environments. The dominance of participation and interaction-related dimensions indicates that effective learning is fundamentally rooted in social engagement and collaborative processes rather than merely technological integration. This underscores the importance of shifting from teacher-centered approaches toward learner-centered and participatory models of education.

The significant role of hidden curriculum components, such as school culture, interpersonal relationships, and emotional climate, further emphasizes that learning outcomes are shaped not only by formal instructional design but also by implicit social and cultural factors. These findings suggest that educational reform efforts should extend beyond curriculum content to include the broader learning environment and institutional culture. Moreover, the comparatively lower influence of infrastructural factors implies that while technological resources are essential, they are not sufficient on their own to ensure effective learning. Instead, the integration of technology must be accompanied by pedagogical innovation, teacher empowerment, and meaningful student engagement. This reinforces the idea that blended learning should be viewed as a holistic educational approach rather than a purely technical solution.

Overall, the proposed model provides a comprehensive framework for understanding and designing curriculum in blended learning contexts. By integrating formal and hidden curriculum elements, the model offers valuable insights for improving educational quality and fostering holistic student development. It also highlights the need for systemic changes in educational policies, teacher training programs, and institutional practices to support the effective implementation of blended learning.

References

- Ahmadi, M., Karimi, Z., & Alavi, N. (2025). The Effect of Blended Instruction Based on Personalized Learning on Motivation and Academic Achievement of Secondary School Students. *Research in Learning and Instruction Quarterly*, 22(1), 45-63.
- Baldry, C., Brown, L., & Lin, J. (2023). Adaptive Blended Learning Approaches in Secondary Education. *Computers & Education*, 212, 22-68.
- Craig, C. J., Li, J., & Kelley, M. (2021). Charting Waters of New Seas: The Scholarly Contributions of Elliot Eisner. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 147-164.
- Esmaeili, R., Hosseini, Z., & Bahadorzadeh, M. (2024). Key Success Factors and Framework of Blended Curriculum. *Educational Technology Research Journal*, 40(1), 71-94.
- Fathi Vajargah, K. (2022). *Curriculum: Theories, Approaches, and Applications*. SAMT.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2023). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ghasemi Saadatabadi, H., Faridzadeh, M., Abbasi, E., & Khajeh Mirzaei, Z. (2024). Analysis of the Role of Blended Education in Improving the Teaching-Learning Process in Schools. *Strategic Research in Education*, 23(2), 289-308.
- Ghasemi Saadatabadi, M., Faridzadeh, H., Abbasi, R., & Khajeh Mirzaei, S. (2024). Analysis of Blended Education Experiences after COVID-19 in Iranian Schools. *Educational Technology Quarterly*, 17(4), 275-298.
- Hafezi, M., Ahmadi, L., & Rezaei, S. (2021). The Role of Hidden Curriculum in Students' Social Education. *Curriculum Studies Quarterly*, 15(2), 55-72.
- Hang, Y., Khan, S., Alharbi, A., & Nazir, S. (2024). Assessing English Teaching Linguistic and Artificial Intelligence for Efficient Learning Using Analytical Hierarchy Process and Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution. *Journal of Software: Evolution and Process*, 36(2), e2462.
- Hrastinski, S. (2022). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 66(5), 564-569.
- Izadi, M., & Nasiri, N. (2023). Investigating Secondary School Students' Attitudes toward Blended Education. *Educational Sciences Quarterly, University of Tehran*, 19(2), 40-52.
- Jani, A., Mikaeili, S., & Rahimi, M. (2020). The Role of Educational Technology in Transforming School Teaching. *Educational Research*, 12(1), 119-138.
- Karanj, H., Chopra, S., & Patel, J. (2024). Expanding Horizons of Blended Learning: Opportunities and Challenges. *Educational Technology & Society*, 27(1), 117-135.
- Maleki Avarsin, S., Talebi, B., & Soudi, H. (2019). Designing an Interpretive Structural Model of Effective School Components in Lower Secondary Education. *School Management*, 7(1), 126-146.
- Malenkov, V. V. (2021). Functions of Civic Education: Teachers' Priorities. *The Education and Science Journal*, 23(3), 35-57.
- Mehrmohammadi, M. (2020). *Curriculum: Foundations, Models, and Challenges*. Tarbiat Modares University.
- Ministry of Science, R., & Technology. (2020). *Report on Virtual and Blended Education Policies during COVID-19*.
- Mohammadi, F. (2019). Bourdieu's View of the Field of Education: Beyond Conflict and Functionalist Perspectives. *Journal of Foundations of Education Research*, 9(1), 5-25.
- Mohammadi, M. (2020). Investigating the Role of Educational Space and Resources in the Effectiveness of School Curriculum. *Iranian Education Research Journal*, 16(2), 98-118.
- Nili Ahmadabadi, M., Farrokhi, N., Mohtadi, S., & Pourroustaei Ardakani, S. (2024). A Learning Environment Model Based on Educational Agent. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 17(1), 45-56.
- Rezapour, H., & Moharramzadeh, A. (2021). Infrastructural Challenges of Blended Education in Iran's Educational System. *Education and Development Quarterly*, 6(2), 89-112.
- Santagata, R., Zannoni, F., & Stigler, J. W. (2023). Instructional Coherence and Curriculum Implementation in Blended Learning Environments. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103840.
- Shafiei, S., Paraz, M., & Hashemi, H. (2020). Hidden Curriculum. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 3(24), 32-51.
- Sharepour, M. (2020). *Sociology of Education*. Printing and Publishing Organization Affiliated with Endowments and Charity Affairs.
- Shiro, M. (2020). *Hidden Curriculum and Social Learning in Schools*. Routledge.
- Shomali Ahmadabadi, Z., & Barkhordari Ahmadabadi, M. (2021). Transformation of Curricula during Virtual Education. *Research in Curriculum Planning*, 9(1), 45-62.

- Susanto, H., Abdullah, A., & Setiana, D. (2025). Managing Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning in Time and Post-Pandemic. In *Digital Education* (pp. 199-277). Apple Academic Press.
- Tahmasbi, F., & Rezaei, N. (2020). Classification of Educational Evaluation Models. *Modern Educational Research*, 15(2), 15-29.
- Tahmasbzadeh Sheiklar, D., Taghipour, K., Qureshi, N., & Imannejad, M. (2020). Investigating the Role of School Culture in Lesson Study Activities of Elementary School Teachers in Tabriz. *New Strategies for Teacher Education*, 6(9), 69-86.
- Tajari, T. (2021). Curriculum Based on Care Ethics: Continuation of the Maternal Role in Primary Education. *Curriculum Research*, 11(1), 77-104.
- Unesco. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
- Yan, J. (2024). Research on Data-Driven College English Teaching Model Based on Reinforcement Learning and Virtual Reality through Online Gaming. *Computer-Aided Design and Applications*, 21, 197-210.
- Zarinkolah, F., Mousavi, A., & Heidari, N. (2023). The Effectiveness of Blended Education on Students' Learning and Interaction. *Modern Educational Research*, 18(3), 85-104.