

اعتبارسنجی الگوی مفهومی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

حکیمه قربانی نژاد^۱

دکتر ناهید شفیعی^۲

دکتر رضوان حکیمزاده^۳

دکتر نادر برزگر^۴

دکتر بتول فقیه آرام^۵

تاریخ دریافت: ۰۰/۰۰/۰۰۰۰

تاریخ پذیرش: ۰۰/۰۰/۰۰۰۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی براساس احصاء شایستگی های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان انجام شد. برای تحقق این هدف از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش، اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه ریزی درسی که تعداد ۱۲۴ نفر از آنها به روش نمونه گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که بر اساس یافته های کیفی و مبانی نظری بود. روایی آن براساس روایی محتوا برابر با ۸۴.۰۹ درصد و پایایی آن نیز براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰.۷ بود. برای تحلیل داده های پژوهش نیز در بخش توصیف آماری از میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباط آماری از مدل یابی معادلات ساختاری (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. تحلیل داده های پژوهش نیز از طریق نرم افزار اسمارت

پی ال اس انجام شد. براساس نتایج این پژوهش، الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تمامی گویه های مؤلفه های ۸ گانه خود را تبیین می کند، الگو برازش مناسبی دارد و تمامی روابط آن معنی دار است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از اعتبار لازم برخوردار است.

کلیدواژه ها: اعتبارسنجی، برنامه درسی، آموزش ترکیبی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان اصلی ترین مرجع تأمین، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش قلمداد می شود. این مأموریت نشان از اهمیت بالای این دانشگاه در نظام آموزشی عمومی دارد. محوریت و اهمیت بالای این دانشگاه ضرورت تضمین کیفیت را مضاعف می سازد (موسوی خطیر و همکاران، ۱۴۰۳). بنابراین بایستی درحوزه های مختلف پیشرو باشد. تحقق چنین چشم اندازی، این دانشگاه را ملزم به بهره گیری از به روزترین و پیشرفته ترین فرایندها و روش های آموزش و یادگیری می سازد. یکی از پیشرفت های اخیر درحوزه آموزش و پرورش، آموزش یا یادگیری ترکیبی^۳ است. رویکرد و فرایندی که در آن آموزش حضوری و رو در رو با یادگیری الکترونیکی به صورت متقابل و تعاملی مورد استفاده قرار می گیرد.

برنامه درسی مهم ترین عامل موفقیت هر نظام آموزشی است. با توجه به اینکه رویکرد حاکم بر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی ترین مرجع تأمین، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش،

۴- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

Barzegar.education@yahoo.com

۵- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

Faghiharam1388@gmail.com

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران
qrbanyzhadkhymh@gmail.com

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران (مسئول مکاتبات)

Dr.n.shafiee@gmail.com

۳- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران Hakimzadeh@ut.ac.ir

شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف پذیری و عمل گرایی است. توسعه شایستگی های حرفه ای مستمر معلمان موجب پیشرفت یادگیری می شود و این فرآیند بر چالش های اصلی یادگیری متمرکز است (موسویان و همکاران، ۱۴۰۳). شایستگی های کلیدی معلمی شامل شایستگی های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی معطوف به دانش تربیتی، شایستگی معطوف به عمل تربیتی و شایستگی معطوف به دانش عمومی دانسته شده است. بدیهی است تحقق این شایستگی ها نیازمند پیش بینی و دانش برنامه درسی محتوای تربیتی برنامه های درسی برای هر کدام از آن ها است (گرامبی و همکاران، ۱۴۰۳). یکی از ویژگی های برنامه های درسی منجر به موفقیت نظام های آموزشی، تناسب آن با جامعه و بهره گیری از پیشرفت های علمی و فناوریانه است. بنابراین انتظار می رود رویکردها، فرایندها و روش های آموزشی و پرورشی در این دانشگاه همگام با آخرین پیشرفت های علمی و فناوری و دانشجو معلمان دانشگاه، مجهز به کسب شایستگی ها در این زمینه باشند. پیشرفت فناوری، فعالیت های یاددهی و یادگیری را از حالت سنتی و منفعل به یک یادگیری فعال و تلفیقی تغییر می دهد (قاسمی سعادت آبادی و همکاران، ۱۴۰۳). به نحوی که معلمانی تربیت شوند که در محیط های آموزش و یادگیری پیچیده کنونی قادر باشند دانش آموزان با نیازهای متنوع آموزشی را حمایت کنند (هلگوالد و همکاران، ۲۰۱۵) و دانشجو معلمانی دارای مهارت های پژوهشگری، تولید دانش و مدیریت دانش تربیت کنند (عصاره و همکاران، ۱۳۹۸). عدم توجه به شایستگی های مورد نیاز معلمان حتی بهترین آموزش معلمان را نیز تضعیف می کند. حرکت به سوی آماده سازی دانشجو معلمان بر اساس رویکرد شایستگی، بارزترین ویژگی تحولات برنامه های آماده سازی دانشجو معلمان در عصر حاضر است که توجه و علاقه مندی به آن در سراسر جهان گسترش یافته و تبدیل به یکی از بارزترین شیوه های برنامه های آماده سازی

دانشجو معلمان در کشورهای پیشرفته دنیا شده است (بذرافشان، ۱۴۰۰).

با این همه، بررسی برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی ترین مرجع تربیت معلم در کشور نشان می دهد کیفیت این برنامه کمتر از حد انتظار است (دایی زاده و همکاران، ۱۳۹۳)، در آن ها به تمرین های عملی، ارزشیابی مناسب عملکرد دانشجویان، توانمندی علمی اعضای هیئت علمی، انعطاف پذیری لازم در برنامه ها، مهارت های پژوهش و نظریه پردازی، تدوین محتوای مناسب و همکاری مناسب با موسسات آموزش عالی توجه چندانی نمی شود (عصاره و همکاران، ۱۳۹۸)، برخی از آموزش ها و مهارت های حرفه ای و سطح تحصیلات برخی نومعلمان با نیازهای شغلی آنان تناسبی ندارد، از نتایج پژوهش های علمی و مطالعات تطبیقی در سیاست گذاری، برنامه ریزی و محتوای آموزشی استفاده نمی شود، برخی محتوای آموزشی، روش ها و تجهیزات کمک آموزشی و رفاهی در مراکز تربیت معلم به روز نیست و آموزش نظری بر بعد عملی غلبه دارد و اجرای کارورزی با محدودیت هایی مواجه است (بختیاری و احمدی، ۱۳۹۹)؛ زیرا برنامه های درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، موضوع محور، نظری، حافظه مدار و مبتنی بر روش های سنتی است (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۷). متناسب با مطالب فوق، اهمیت و نقش بی بدیل دانشگاه فرهنگیان ایجاب می کند این دانشگاه از رویکرد آموزش ترکیبی در برنامه ریزی درسی دانشجو معلمان استفاده نماید. رویکرد آموزش ترکیبی مستعد الگوهای مختلف است و دانشگاه فرهنگیان باید الگوی خاص خود را داشته باشد. الگویی که پژوهشگران این پژوهش با بررسی منابع سه گانه ۱- مطالعات، پژوهش ها، کتاب ها و مقالات، ۲- سند کاوی اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ۳- مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان آن را به شرح زیر ارائه کردند.

محیط یادگیری فعال و مشارکتی، افزایش دسترسی، تقویت ارزشیابی عملکردی، از مهم‌ترین نشانگرهای نقش معلم، مدیریت تدریس، مدیریت گروه‌ها، مبتنی بر خودتنظیمی، ارزیابی و بازخورد، مدیریت دو فضا، آشنایی با فناوری، مدیریت چالش، پایش و تحلیل داده‌های یادگیری از مهم‌ترین نشانگرهای مواد و منابع، به روز و پویا، قابل دسترس، متنوع و گوناگون، منعطف و متغیر، سازگار با فناوری، تعامل و مشارکت، ارتباط با زندگی واقعی از مهم‌ترین نشانگرهای مکان و زمان، محیط متنوع، فضای تعاملی، انعطاف و دسترسی، تعادل بین حضوری و آنلاین، پشتیبانی، فرصت بازخورد می توان اشاره نمود.

اگرچه الگوی فوق از طریق مثلث سازی منابع بدست آمده است و به طور بالقوه مستعد اعتبار مناسب است، اما اینکه نیاز است در عمل و از منظر دست اندرکاران مختلف اعتبار آن سنجیده شود. بنابراین سؤال این پژوهش این بود که: «آیا الگوی ارائه شده برای برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از اعتبار لازم برخوردار است؟»

پیشینه پژوهشی مرتبط:

درباره برنامه های درسی آموزش ترکیبی پژوهش هایی به شرح زیر انجام شده است:

سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «شناسایی عناصر برنامه درسی آموزش تربیت بدنی با یادگیری ترکیبی» نشان داد که نتایج و محتوای پژوهش ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا و کدگذاری تحلیل شدند که در نهایت ۱۱ کد محوری به عنوان عناصر برنامه درسی آموزش تربیت بدنی با یادگیری ترکیبی شناسایی شدند. این عناصر عبارتند از: ۱- اصول پداگوژیکی یادگیری ترکیبی در تربیت بدنی ۲- برنامه درسی، طراحی آموزشی و روش ها ۳- محتوا و ویژگی های آن ۴- مهارت، شایستگی و توسعه حرفه ای معلمان ۵- نقش معلم/ مربی ۶- مولفه های روانشناختی ۷- تعامل، ارتباطات و مشارکت (مسائل اجتماعی یادگیری) ۸- مسائل حقوقی و نهادی ۹-



براساس الگوی فوق، برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان از ۸ مؤلفه یا عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، منطق و چرایی، نقش معلم، مواد و منابع و مکان و زمان تشکیل می شود.

از مهم‌ترین نشانگرهای اهداف، توجه به جنبه‌های شناختی و مهارتی، دانشی و حرفه‌ای، مبتنی بر خودتوسعه‌ای، ارتباطی و مشارکتی، مبتنی بر فناوری، روان‌شناختی، خلاقیت و نوآوری، شبکه سازی، تفکر و خردمندی، کارایی و بهره وری. از مهم‌ترین نشانگرهای محتوا، محتوای به روز و متنوع، منسجم و انعطاف پذیر، تعامل پذیر و مشارکت پذیر، چندوجهی و چند رسانه ای، متناسب با واقعیت، مبتنی بر نیاز و علاقه، مبتنی بر فناوری، مبتنی بر بوم آموزشی. از مهم‌ترین نشانگرهای روش‌های اجرا، توجه به تنوع روش‌ها، فعالیت‌های فوالمحور، روش‌های فعال و نوین، فعالیت‌های واقعی، مشارکتی و گروهی، مبتنی بر عمل، کاوشگری و پژوهش، فرصت‌های متنوع، مهارت‌های چندگانه و از مهم‌ترین نشانگرهای شیوه‌های ارزشیابی، ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، مبتنی بر خودارزیابی، توجه به ابزار متنوع، مداوم و مبتنی بر فرایند، مبتنی بر پروژه، مبتنی بر روش‌های نوین، مبتنی بر تلفیق، سنجش مشارکتی، از مهم‌ترین نشانگرهای منطق و چرایی، تقویت مهارت‌های دیجیتال، انعطاف‌پذیری، توسعه شایستگی‌های تدریس، شخصی‌سازی یادگیری، ارتقای

عدالت آموزشی ۱۰-ارزشیابی ۱۱-زیرساخت، تجهیزات و پشتیبانی

قالوجه و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «تعیین عوامل موثر بر توسعه آموزش ترکیبی در آموزش و پرورش شهر تهران و بررسی وضعیت موجود» یافته های این پژوهش نشان داد که عوامل موثر بر توسعه آموزش ترکیبی در آموزش و پرورش دارای ۳۰ مضمون پایه، ۶ مضمون سازمان دهنده و ۲ مضمون فراگیر شامل عوامل سازمانی (با سه مضمون سازمان دهنده ساختار مدرسه، فرهنگ مدرسه و حمایت مدرسه) و عوامل آموزشی (با سه مضمون سازمان دهنده ارزشیابی آموزشی، امکانات آموزشی و مدیریت آموزشی) بود.

صالحی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «شناسایی ابعاد و مؤلفه های شایستگی دیجیتال معلمان: یک مرور نظام مند» یافته ها نشان داد که شایستگی دیجیتال معلمان شامل ۷ بعد و ۲۷ مؤلفه بود ابعاد شامل آموزش و یادگیری، توسعه حرفه ای و شغلی، راهبری و تعامل، تفکر دیجیتال، ارتقای مهارت دیجیتالی یادگیرنده، ارزیابی و ویژگی های فردی بود با توجه به نتایج، پیشنهاد می شود آموزش ها ی حرفه ای مبتنی بر فناوری، تدریس تعاملی در محیط های مجازی و ترکیب شایستگی های دیجیتالی معلمان با مؤلفه های مستخرج مورد توجه جدی قرار گیرد.

سعیدی و میبودی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «شایستگی دیجیتال معلمان در فرآیند یاددهی- یادگیری مدارس آینده» نتایج پژوهش نشان دهنده این است که به ترتیب شاخص های سواد دیجیتال، ارتباطات و تولید محتوا، مسئولیت و حل مسئله، حرفه تدریس و راهنمایی، یادگیری همیارانه و خود هدایت گری، انتخاب منابع و محتوا، مدیریت، حفاظت و اشتراک منابع، ارتباطات سازمانی و همکاری حرفه ای، تأمل در عملکرد، رشد حرفه ای و حمایت عاطفی، شخصی سازی یادگیری، دسترس پذیری و یادگیری فعال، راهبردهای ارزیابی، تحلیل و برنامه ریزی از مهم ترین ویژگی های شایستگی دیجیتال معلمان در مدارس آینده می باشد.

اکبری و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی ادراک معلمان در طول همه گیری کووید ۱۹: یادگیری الکترونیکی، یادگیری ترکیبی یا آموزش حضوری؟» معلمان، استفاده از یادگیری ترکیبی را تسهیل گر یادگیری می دانند، ویژگی های محیط یادگیری ترکیبی را می پسندیدند و از یادگیری ترکیبی لذت می بردند، از نظر آن ها میزان تعامل با دانش آموزان در یادگیری ترکیبی نسبتاً بالا است و در عین حال، معتقدند که یادگیری ترکیبی منجر به افزایش حجم کاری و نیز هزینه اقتصادی می گردد

کرمی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر یادگیری ترکیبی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان» یافته ها نشان دادند که دانش آموزان تا حدودی با محیط یادگیری ترکیبی فعلی موافق بوده و یادگیری ترکیبی اثرات مثبت و معناداری بر انگیزه تحصیلی و نتایج یادگیری داشته است. دانش آموزان از انعطاف پذیری و دسترسی به منابع آموزشی متنوع از طریق یادگیری ترکیبی بهره مند شده اند.

خشکاب (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «فراترکیب چارچوب جامع برنامه درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در نظام تربیت معلم» یافته های پژوهش شامل شناسایی ۳۰ مضمون اولیه از ۱۱۸ مفهوم پایه بود. مضامین سی گانه ذیل مضامین ثانویه پنج گانه سازوکارهای سیاستی- حمایتی، سازوکارهای آموزشی و پژوهشی، سازوکارهای مدیریتی و ساختاری، سازوکارهای کنشی و تعاملی و سازوکارهای نظارتی و ارزیابی تثبیت و برای ارائه چارچوب جامع پژوهش جایابی و ارائه شدند.

اکرمی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش ترکیبی با الگوی چرخش آزمایشگاهی بر یادگیری دانش آموزان در مفهوم موازنه (مطالعه موردی: شاخه فنی و حرفه ای)» نشان داد با توجه به اینکه آموزش ترکیبی با رویکرد چرخش آزمایشگاهی امکانات ویژه ای را در مواردی مانند دسترسی به منابع، ارتباطات میان معلم و فراگیر، انجام و ارائه تکالیف برای دانش آموزان به همراه دارد، یادگیری بیشتر آنها را باعث می شود.

جاودانی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «واکاوی تجارب زیسته استادان دانشگاه فرهنگیان از کارورزی مجازی در دوران کرونا» نشان داد که برای بهره‌مندی دانشجومعلم از نقاط قوت کارورزی مجازی و حضوری به صورت توانمند و ارتقاء کیفیت و اثربخشی این برنامه مهم و راهبردی در تربیت معلم شایسته، برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان به گونه‌ای بازنگری و اصلاح شود که در آینده بتوان این درس را به صورت ترکیبی یعنی هم به صورت حضوری و هم به صورت مجازی اجرا نمود.

غفرانی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «طراحی الگوی نظام یاددهی-یادگیری ترکیبی در دانشگاه: تبیین ابعاد و مؤلفه‌ها، نشان داد که نتیجه تحلیل یافته‌ها منجر به شناسایی ۲۱۹ عبارت کلیدی گردید، سپس در قالب ۲۹ مؤلفه اصلی شامل مدیریت تغییر، حمایت مدیران ارشد، برنامه راهبردی، برنامه عملیاتی، جذب، توسعه، نگهداشت، منابع فنی، منابع مالی و کالبدی، منابع اطلاعاتی و دانشی، راهبردهای تدریس و سناریونویسی، تعامل، بسته منابع درسی، ارزیابی از دانشجو، باور و نگرش مورد نیاز ذینفعان، مهارت مورد نیاز ذینفعان، دانش مورد نیاز ذینفعان، نگرش‌های مشترک، ارزش‌های مشترک، معانی و مفاهیم مشترک، پشتیبانی روانشناختی، پشتیبانی فرایندی و پداگوژیکی، پشتیبانی فنی، ارتباطات درون دانشگاهی، ارتباطات برون دانشگاهی، ارزیابی، نظارت، حفظ مالکیت معنوی، احترام به حریم خصوصی، دسته‌بندی شد و در نهایت، ۱۱ عامل از جمله رهبری تحول‌آفرین، برنامه‌ریزی، مدیریت سرمایه‌انسانی، تأمین منابع، مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری، شایستگی‌های مورد نیاز ذینفعان، فرهنگ‌سازی در خصوص رویکردهای نوین، نظام پشتیبانی از ذینفعان اصلی و درونی، ارتباطات درون و برون دانشگاهی، نظام ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه، و ملاحظات اخلاقی به منظور پیاده سازی رویکرد ترکیبی در دانشگاه، به دست آمد.

منتصری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی اثربخشی آموزش مبتنی بر سناریو به دو روش حضوری و

ترکیبی بر یادگیری دانشجویان اتاق عمل» نشان داد که نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که استفاده از روش ترکیبی باعث افزایش میانگین نمرات و سطح یادگیری دانشجویان اتاق عمل شده است. لذا با توجه به کارایی این شیوه تدریس، پیشنهاد می‌شود که سایر اساتید نیز جهت افزایش یادگیری دانشجویان از این روش آموزشی استفاده نمایند.

یزدی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «سنترپژوهی برنامه درسی یادگیری ترکیبی مبتنی بر آموزش وارونه» نتایج نشان داد ابعاد آموزش ترکیبی مبتنی بر آموزش وارونه در مقوله‌هایی شامل ابعاد ویژگی‌های فراگیران و مشتمل بر محورهای چون ویژگی‌های شخصی، تعامل‌گرایی، مهارت‌های ادراکی و سواد رسانه‌ای، ویژگی‌های معلم و مشتمل بر محورهای چون تعهد و مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های حرفه‌ای، تسهیل‌گری و رهبری و ویژگی‌های فردی، رویکردهای یاددهی و یادگیری و مشتمل بر محورهای چون مبتنی بر مسئله‌محوری، مبتنی بر سازنده‌گرایی، پژوهش‌محوری، شخصی‌سازی، رویکردهای گروهی، مبتنی بر وب و ساختار الکترونیک و رویکردهای فعال تدریس، ویژگی محتوای آموزشی و مبتنی بر محورهای چون سودمندی و جذابیت، منعطف‌بودن، کاربردی و سادگی و وضوح، ویژگی‌های محیط و پویایی، غنی و تنوع، عوامل زمینه‌ای و مشتمل بر محورهای چون عوامل فرهنگی-اجتماعی، واقع‌گرایی، شاخص‌های زمینه‌ای مدارس، ویژگی‌های ارزشیابی مشتمل بر محورهای چون رویکردهای فردمحور، رویکردهای اجتماع محور، رویکردهای عملی در ارزشیابی و استانداردسازی، مزایا و مشتمل بر محورهای چون تعمیق یادگیری، افزایش انگیزش، عدالت آموزشی و به صرفه بودن، الزامات مشتمل بر محورهای چون سیستم مدیریت محتوا، سیستم مدیریت یادگیری، توسعه حرفه‌ای معلمان، بازطراحی ساختار برنامه‌های درسی، پشتیبانی و طراحی سیستم رابط کاربر و چالش‌های این رویکرد آموزشی مشتمل بر محورهای چون ضعف آگاهی و شناخت، چالش‌های آموزشی و چالش‌های فنی مالی قابل سازماندهی است.

رستگاری و سالاری (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر در اجرای یادگیری ترکیبی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» نشان داد که نتایج بدست آمده نشان داد که ساختارسازی اجرایی و آموزشی، زیرساخت فنی، پشتیبانی- مالی و مشوق های آموزشی، اساس بکارگیری آموزش ترکیبی را تشکیل می دهند. بینشی که این مدل به مسئولین دانشگاه ارائه می کند. می تواند به آن ها در برنامه ریزی استراتژیک در شرایط بحرانی کمک کند.

نوری زاده و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «طراحی الگوی مطلوب یادگیری ترکیبی در دانشگاه پیام نور» نشان داد که الگوی مطلوب آموزش ترکیبی در دانشگاه پیام نور شامل ۶ مؤلفه و ۳۷ شاخص می باشد که به ترتیب برای مؤلفه عناصر ۵ شاخص (مدیریتی، آموزشی، منابع و امکانات، سازمانی، ارتباطی)، ویژگی ها ۷ شاخص (فنی، آموزشی، ارتباطی، ارزشیابی، منابع و امکانات، مدیریتی، سازمانی)، کیفی ۶ شاخص (ارزشیابی، آموزشی، فنی، مدیریتی، ارتباطی، منابع و امکانات)، نکات قوت ۶ شاخص (آموزشی، منابع و امکانات، فنی، مدیریتی، ارزشیابی و ارتباطی)، موانع و چالش ۷ شاخص (منابع و امکانات، فنی، مدیریتی، ارزشیابی، ارتباطی، آموزشی و سازمانی)، شرایط عملیاتی ۶ شاخص (منابع و امکانات، فنی، مدیریتی، ارزشیابی، ارتباطی و آموزشی) بدست آمد.

عباسی کسان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر بکارگیری یادگیری ترکیبی در آموزش عالی» عواملی چون یادگیرنده، یاددهنده، آموزشی، محیطی، نهادی و سازمانی، بعد پشتیبانی، زیر ساخت های قانونی، تعاملات و فناوری از جمله مهم ترین عوامل اثرگذار بر بکارگیری یادگیری ترکیبی در آموزش عالی است.

بذرافکن و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «تجربه دانشجویان از آموزش جامع درس اخلاق بر اساس روش مبتنی بررسی موردها و رویکرد یادگیری ترکیبی مطالعه کیفی در ژانر پدیدارشناسی» نشان داد که این روش آموزش، با کاربرد آن در عمل می تواند زمینه بررسی چالش های

اخلاق پزشکی و رفع تناقض های اخلاقی محیط بالینی را در ذهن دانشجویان فراهم نماید. همچنین رل مدل ها در زمینه تقویت آموزش اخلاق و به کارگیری آن در عمل و درونی سازی آن در دانشجویان نقش بسزایی دارد.

رجبیان ده زیره و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «تاثیر آموزش ترکیبی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان» نشان داد که روش آموزش ترکیبی بر خودپنداره و مولفه های آن در دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد و روش آموزش ترکیبی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن در دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد.

وانگ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «پژوهش پیرامون آموزش ترکیبی» نتایج نشان داد ارتباط بین معلمان و دانش آموزان متنوع است علاوه بر ارائه بازخورد و ارزیابی در مورد یادگیری در طول جلسات کلاس حضوری، معلمان نیز می توانند در مورد هر دانش آموز بازخورد و ارزیابی فوری ارائه دهند و در تکمیل گفتگوهای قبل از کلاس و فعالیت های پس از کلاس مشارکت کنند.

گو و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «پژوهش پیرامون آموزش ترکیبی» از مزایای روش آموزش ترکیبی می توان به عدم محدودیت زمانی و مکانی، انعطاف پذیری در طراحی و تولید منابع مختلف، افزایش اثربخشی در مقایسه با آموزش های سنتی و مجازی، ایجاد تعامل میان یادگیرندگان و یاددهندگان، فراهم کردن امکان تکرار با هدف تقویت یادگیری و بهینه سازی آن، کاهش هزینه های آموزش در حالت کلی، دسترسی آسان به محتوا و منابع یادگیری با استفاده از تکنولوژی، بهبود توانمندی معلم در دریافت بازخورد از پیشرفت یادگیرندگان، تقویت شیوه های تفکر، تصمیم گیری و سازماندهی افکار، افزایش توانایی خودآموزی دروس، افزایش خلاقیت ذهنی، بهبود موفقیت مخاطبان و برقراری ارتباط بین محیط پیرامون و اندوخته های شخصی اشاره کرد.

اورال و تاكوگلو^۱(۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «مقایسه آموزش ترکیبی با آموزش حضوری والکترونیکی» که معتقدند آموزش ترکیبی به دلیل استفاده از روش‌های مختلف آموزشی (گروهی، فردی و جمعی) و کاربرد آموزش حضوری باعث بهبود دسترسی یادگیرندگان به یاددهنده و محتوای آموزش، فراهم سازی تجربیات یادگیرندگان، امکان برقراری ارتباط همزمان و غیرهمزمان تعاملی و تاملی افزایش رضایت انگیزه پیشرفت و رضایت تحصیلی می‌شود.

بولاتو و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «یادگیری آنلاین یا ترکیبی: همه گیری COVID-19 و انگیزه تحصیلی دانشجویان سال اول پزشکی» معتقدند شرط ضروری تضمین کیفیت و اثربخشی آموزشی یادگیرندگان، پس از ورود به محیط‌های آموزشی و ادامه تحصیل آنان، داشتن انگیزش است.

پائولو راویلو^۳ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «چالش‌های آموزش ترکیبی» در پژوهش خود بیان کردند که چالش‌های موجود در مؤلفه آنلاین آموزش ترکیبی از دیدگاه دانش آموزان، معلمان و مؤسسات آموزشی بر حوزه‌های خاصی متمرکز است: چالش‌های دانش آموزان، خودتنظیمی در استفاده از فناوری یادگیری و برای معلمان، چالش‌ها عمدتاً در استفاده از فناوری برای تدریس و برای مؤسسه آموزشی، ارائه فناوری آموزشی مناسب و حمایت آموزشی مؤثر از معلمان و دانش آموزان است و همچنین اظهار کردند که این «سواد اطلاعاتی» نیست که باید رشد کند، بلکه «فرهنگ فناوری» است که امکان بازنگری در روش‌های ساخت، بازنمایی و اشتراک دانش را فراهم می‌کند.

لاتنگ و همکاران^۴ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «اثرات آموزش ترکیبی» نتایج پژوهش خود نشان دادند که آموزش ترکیبی نسبت به یادگیری آنلاین در افزایش توجه، اعتماد به نفس، ادراک و رضایت دانش آموزان بهتر عمل می‌کند و نسبت به یادگیری حضوری از سطح رضایت و ادراک بالاتری

برخوردار می‌باشد، یافته‌های مطالعه شواهدی را برای حمایت از اثربخشی رویکرد آموزش ترکیبی در رفع نیازهای انگیزشی دانشجویان ارائه می‌کند.

محمود^۵ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «تاثیر آموزش ترکیبی بر طبق برنامه مودل و گوگل میت بر خودپنداره تحصیلی، مشکلات رفتاری و عملکردهای اجرایی دانشجویان» نتایج نشان داد که یادگیری ترکیبی به طور معناداری خودپنداره تحصیلی را پیش بینی کرده است. یادگیری ترکیبی با خودپنداره تحصیلی رابطه معناداری دارد.

تانگ و همکاران^۶ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «فواید آموزش ترکیبی» بیان کردند این نوع یادگیری توانایی عملی و کاربردی، خودآموزی و فعالیت مستقل دانش آموزان را به طور مؤثرتر بهبود می‌بخشد و هنگام مواجهه با مشکل همکاری گروهی در رقابت نوآوری علمی و فناوری آنان بیشتر می‌شود. ووت و بلنز^۷ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «آموزش ترکیبی در پاسخ به تنوع یادگیری فراگیران در آموزش عالی: دیدگاه مربیان و استفاده از دستورالعمل‌های متفاوت در آموزش ترکیبی» نتایج پژوهش نشان داد که نیمی از مربیان به دستورالعمل‌های متفاوت در آموزش ترکیبی تنوع یادگیری فراگیران و تحولات آموزش ترکیبی پاسخ مثبت دادند. و از سوی دیگر باورها و اعتقادات مربیان به شدت تحت تأثیر سازمان‌هایی است که در آن کار می‌کنند. همچنین پشتیبانی حرفه‌ای با تمرکز بر اعتقادات مربیان اهمیت اساسی در استفاده از آموزش ترکیبی دارد که که سازمان‌ها در استفاده از الگوی آموزش ترکیبی بایستی به این دو موضع توجه جدی نمایند.

هارتونو^۸ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «طراحی محیط‌های آموزش ترکیبی» بیان می‌کند که طراحی برای آموزش ترکیبی نیازمند یک رویکرد سیستماتیک است، مانند: ۱- برنامه ریزی برای ادغام آموزش ترکیبی در دوره ۲- طراحی و توسعه عناصر آموزش ترکیبی ۳- اجرای طرح آموزش

مؤلفه ها	گویه های مربوط به پرسشنامه
روش	۲۰-۲۸
ارزشیابی	۲۹-۳۶
منطق و چرایی	۳۷-۴۳
نقش معلم	۴۴-۵۱
مواد و منابع	۵۲-۵۸
مکان و زمان	۵۹-۶۴

برای سنجش روایی ابزار پژوهش از تحلیل محتوای سؤالات توسط متخصصان و ضریب CVR استفاده شد که برابر با ۸۴.۰۹ درصد به دست آمد که روایی در حد مطلوب است. برای پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰.۷ بود. برای تحلیل داده های پژوهش نیز در بخش توصیف آماری از میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباط آماری از معادلات ساختاری (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. تحلیل داده های پژوهش نیز از طریق نرم افزار اسمارت پی ال اس انجام شد.

یافته های پژوهش:

متناسب با سؤال پژوهش « الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تا چه حد معتبر است؟»، فرایند و نتیجه اعتبارسنجی الگوی مذکور به شرح زیر است:

ارزیابی مدل

برای پاسخگویی به مسئله تدوین شده از روش های مختلف تجزیه و تحلیل می توان استفاده کرد. بدین منظور در این فصل و در بخش اول به انجام تحلیل های توصیفی پرداخته و در بخش دوم شاهد انجام تحلیل های استنباطی خواهیم بود. جدول ۴-۹: توصیف آماری نمرات ابعاد الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی

چولگی	کشییدگی	میانگین	انحراف استاندارد
0.098	-0.524	47.28	2.074
0.332	-1.714	35.30	1.414
-0.603	-0.732	39.62	1.383
-0.515	-0.354	34.80	1.004

ترکیبی ۴- بررسی اثربخشی طراحی آموزش ترکیبی و در نهایت برنامه ریزی برای دوره های بعدی شامل بهبود تجربه آموزش ترکیبی هم برای کارکنان و هم برای دانش آموزان است.

آنتونی و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش یادگیری ترکیبی برای آموزش و اثربخشی یادگیری در موسسات آموزش عالی :یک بررسی تجربی» یافته های پژوهش نشان داد که در مجموع سه عامل اصلی یاددهنده، یادگیرنده و فناوری را به عنوان عوامل اصلی اثربخشی یادگیری ترکیبی می توان در نظر گرفت.

روش شناسی پژوهش:

برای تحقق سوال این پژوهش، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش عبارت بود از کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه ریزی درسی که تعداد ۱۲۴ نفر از آنها به روش نمونه گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند، به این صورت که اسامی اعضاء جامعه آماری پژوهش (۱۷۰ نفر) تهیه و در یک ظرف ریخته شد و تعداد ۱۲۴ نفر از آنها (براساس جدول نمونه گیری کریسی و مورگان) به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. مبنای این پرسشنامه، الگوی مفهومی ارائه شده برای برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود. براساس این الگو، هر یک از نشانگرهای ۸ مؤلفه یا عناصر برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی، منطق و چرایی، نقش معلم، مواد و منابع و مکان و زمان) به سؤالات پرسشنامه اعتبارسنجی تبدیل شد. جدول شماره یک سؤالات هر مؤلفه یا عنصر را نشان می دهد:

جدول ۱: سؤالات پرسشنامه

مؤلفه ها	گویه های مربوط به پرسشنامه
هدف	۱-۱۱
محتوا	۱۲-۱۹

منطق و چرایی	1.134	0.651	31.03	1.592
نقش معلم	-0.230	-1.181	35.23	1.933
مواد و منابع	-0.132	-0.631	30.13	0.650
مکان و زمان	-1.020	-0.108	26.73	1.650

بر اساس جدول ۴-۹ مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ می‌باشد داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

بارهای عاملی و مقادیر t

جدول ۴-۱۰ بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های بعد اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی

بعد	گویه ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی	۱	۰/۵۸۰	۱۰/۹۹۹	۰/۰۱
	۲	۰/۵۶۰	۸/۹۲۶	۰/۰۱
	۳	۰/۵۴۶	۶/۳۹۶	۰/۰۱
	۴	۰/۵۳۲	۶/۵۸۲	۰/۰۱
	۵	۰/۴۴۳	۵/۴۴۵	۰/۰۱
	۶	۰/۷۲۳	۱۴/۶۴۲	۰/۰۱
	۷	۰/۴۱۲	۵/۵۳۶	۰/۰۱
	۸	۰/۶۱۶	۱۱/۵۵۱	۰/۰۱
	۹	۰/۶۲۰	۱۲/۰۴۸	۰/۰۱
	۱۰	۰/۵۶۴	۸/۲۹۰	۰/۰۱
	۱۱	۰/۴۸۹	۶/۰۵۲	۰/۰۱

جدول ۴-۱۱: بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های بعد محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی

بعد	گویه‌ها	بارعاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی	۱۲	۰/۴۷۴	۵/۱۱۰	۰/۰۱
	۱۳	۰/۴۵۲	۶/۴۳۱	۰/۰۱
	۱۴	۰/۵۱۱	۷/۶۶۶	۰/۰۱
	۱۵	۰/۷۵۰	۲۵/۲۲۱	۰/۰۱
	۱۶	۰/۵۱۵	۷/۷۱۶	۰/۰۱
	۱۷	۰/۴۹۳	۶/۱۶۳	۰/۰۱
	۱۸	۰/۷۳۱	۱۷/۷۳۳	۰/۰۱
	۱۹	۰/۶۳۵	۱۱/۸۴۰	۰/۰۱

جدول ۴-۱۲: بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های بعد اجرای برنامه درسی آموزش ترکیبی

بعد	گویه ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
اجرای برنامه درسی آموزش ترکیبی	۲۰	۰/۵۴۶	۹/۳۲۶	۰/۰۱
	۲۱	۰/۶۵۹	۱۵/۱۹۰	۰/۰۱
	۲۲	۰/۶۶۱	۱۷/۵۳۸	۰/۰۱
	۲۳	۰/۶۴۹	۱۴/۵۳۹	۰/۰۱
	۲۴	۰/۵۶۴	۱۰/۵۱۷	۰/۰۱
	۲۵	۰/۵۰۱	۷/۹۳۷	۰/۰۱
	۲۶	۰/۷۰۸	۱۹/۰۳۶	۰/۰۱
	۲۷	۰/۴۹۸	۸/۲۱۳	۰/۰۱
	۲۸	۰/۴۱۳	۶/۴۷۹	۰/۰۱

جدول ۴-۱۳: بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های بعد ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی

بعد	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی	۲۹	۰/۵۹۴	۱۳/۲۲۶	۰/۰۱
	۳۰	۰/۵۳۸	۹/۳۵۰	۰/۰۱
	۳۱	۰/۴۶۸	۷/۵۹۷	۰/۰۱
	۳۲	۰/۶۲۱	۱۲/۰۲۴	۰/۰۱
	۳۳	۰/۷۰۱	۱۶/۴۴۲	۰/۰۱
	۳۴	۰/۵۵۲	۱۰/۷۳۷	۰/۰۱
	۳۵	۰/۷۰۴	۱۸/۵۴۲	۰/۰۱
	۳۶	۰/۴۲۵	۶/۹۹۷	۰/۰۱

جدول ۴-۱۴: بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های سایر عناصر برنامه درسی آموزش ترکیبی

بعد	گویه‌ها	بارعاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
منطق و چرایی	۳۷	۰/۴۰۰	۴/۷۳۶	۰/۰۱
	۳۸	۰/۴۷۴	۷/۴۰۷	۰/۰۱
	۳۹	۰/۶۴۸	۱۲/۴۸۹	۰/۰۱
	۴۰	۰/۵۸۲	۹/۷۴۸	۰/۰۱
	۴۱	۰/۵۵۰	۹/۴۰۶	۰/۰۱
	۴۲	۰/۵۸۷	۸/۵۲۹	۰/۰۱
	۴۳	۰/۶۹۶	۱۶/۹۲۰	۰/۰۱

نقش معلم	۴۴	۰/۵۷۸	۸/۵۸۸	۰/۰۱
	۴۵	۰/۶۳۵	۱۱/۵۷۴	۰/۰۱
	۴۶	۰/۶۱۸	۱۰/۲۶۶۱	۰/۰۱
	۴۷	۰/۶۰۸	۱۴/۵۷۱	۰/۰۱
	۴۸	۰/۵۹۰	۹/۲۳۳	۰/۰۱
	۴۹	۰/۵۳۸	۹/۰۶۰	۰/۰۱
	۵۰	۰/۵۴۷	۷/۹۷۸	۰/۰۱
	۵۱	۰/۵۹۸	۱۰/۷۸۹	۰/۰۱
	۵۲	۰/۵۹۴	۹/۱۱۹	۰/۰۱
	۵۳	۰/۵۴۵	۷/۰۱۹	۰/۰۱
مواد و منابع	۵۴	۰/۵۲۵	۵/۲۸۰	۰/۰۱
	۵۵	۰/۴۹۹	۵/۵۸۰	۰/۰۱
	۵۶	۰/۴۸۷	۴/۲۴۷	۰/۰۱
	۵۷	۰/۴۳۵	۳/۵۱۷	۰/۰۱
	۵۸	۰/۵۶۲	۶/۶۸۸	۰/۰۱
	۵۹	۰/۶۶۹	۹/۲۶۶	۰/۰۱
	۶۰	۰/۴۷۹	۵/۹۷۷	۰/۰۱
مکان و زمان	۶۱	۰/۸۰۳	۲۳/۳۱۷	۰/۰۱
	۶۲	۰/۷۹۰	۳۲/۹۶۹	۰/۰۱
	۶۳	۰/۴۸۶	۶/۲۷۷	۰/۰۱
	۶۴	۰/۷۶۷	۲۲/۶۵۶	۰/۰۱

براساس نتایج جدول ۳:

تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0/01$).
تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0/01$).

تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد اجرای برنامه درسی آموزش ترکیبی دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0/01$).
تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0/01$).
تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های سایر عناصر برنامه درسی آموزش ترکیبی (منطق و چرایی، نقش معلم، مواد و منابع و مکان و زمان) دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0/01$).

بررسی اعتبار الگو

به منظور بررسی اعتبار الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی پیشنهادی برای دانشجومعلم از منظر متخصصان برنامه درسی و اساتید، از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد.
برای بررسی برازش مدل ارائه‌شده از سه معیار پایایی، روایی همگرا^۱ و روایی واگرا^۲ استفاده شد. پایایی نیز از سه طریق، سنجش بارهای عاملی، آلفای کرونباخ^۳ و پایایی مرکب^۴، بررسی شد.

ضرایب پایایی و مقادیر معیار میانگین واریانس استخراج‌شده (Ave)، در جدول ۴-۷ نشان داده‌شده است. همه ساختارهای مدل دارای پایایی مرکب بالایی هستند و از شاخص معیار ۰/۶ که توسط باگوزی و یای^۶ (۱۹۸۸)، معرفی‌شده، بزرگ‌تر هستند. پایایی مرکب نشان‌دهنده پایایی درونی بالای داده‌های تحقیق است. مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ است که نشانگر پایایی قابل قبول است. در این پژوهش روایی همگرا با استفاده از این معیار، مورد بررسی قرار گرفت. مقدار بیشتر از ۰/۵ روایی همگرای قابل قبول را نشان می‌دهد. براساس نتایج

4 Composite Reliability

5 Average Variance Extracted (Ave)

6 Bagozzi & Yi

1 Convergent Validity

2 Divergent Validity

3 Cronbach's alpha

به دست آمده میانگین واریانس استخراجی برای تمامی متغیرهای پنهان بیشتر از ۰/۵ بوده که نشان دهنده روایی همگرای مناسب مدل است.

در این بخش لازم به توضیح است که شاخص پایایی مرکب به نسبت آلفای کرونباخ دارای اعتبار بیشتری است، چرا که در پایایی مرکب^۱، پایایی هر شاخص به طور جداگانه ارزیابی می شود،

جدول ۴-۱۵: مقادیر AVE و میزان شاخص های پایایی

متغیر	AVE(>0.5)	پایایی مرکب (>0.6)	آلفای کرونباخ (>0.7)
اهداف	0.613	0.830	0.780
محتوا	0.537	0.797	0.709
اجرا	0.542	0.820	0.754
ارزشیابی	0.640	0.800	0.714
منطق و چرایی	0.525	0.767	0.746
نقش معلم	0.548	0.810	0.733
مواد و منابع	0.552	0.794	0.710
مکان و زمان	0.562	0.832	0.760
برنامه درسی	0.667	0.919	0.910
آموزش			
ترکیبی			

روایی واگرا، سومین معیار بررسی برازش مدل های اندازه گیری است که میزان همبستگی بین شاخص های یک سازه با آن سازه در مقابل همبستگی بین آن شاخص ها با سازه های دیگر را مقایسه می کند. با توجه به نتایج جدول ۴-۸، مقدار جذر میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان در پژوهش حاضر که در خانه های موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته اند، از مقدار همبستگی میان آن ها که در خانه های زیرین و راست قطر اصلی ترتیب داده شده اند بیشتر است. این بدان معناست که هر سازه در مدل تحقیق نسبت به دیگر سازه ها با شاخص های خود در تعامل بیشتری است. این موضوع، روایی واگرای مناسب و برازش مناسب مدل های اندازه گیری پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۴-۱۶: ماتریس فورنل و لارکر جهت بررسی روایی واگرا

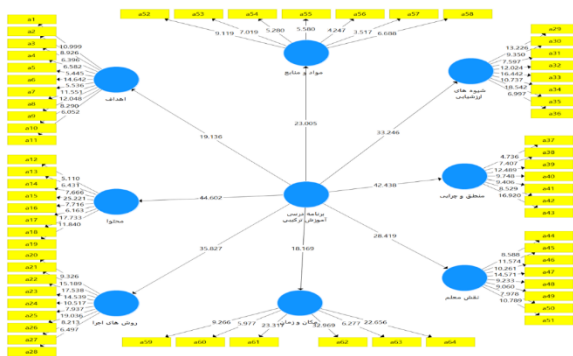
اهداف	محتوا	اجرا	ارزشیابی	منطق و نقش	مواد و مکان	زمان	برنامه درسی آموزش ترکیبی
0.782	0.539	0.512	0.511	0.607	0.583	0.414	0.728
	0.732	0.658	0.590	0.660	0.538	0.638	0.629
		0.736	0.532	0.679	0.509	0.513	0.560
			0.800	0.654	0.535	0.367	0.794
				0.724	0.588	0.539	0.610
				0.740	0.616	0.599	0.593
				0.743	0.616	0.599	0.666
					0.749	0.749	0.682
							0.816

با توجه به نتایج پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا مشاهده می شود که مدل های اندازه گیری مدل معادلات ساختاری پژوهش به نحوی مطلوب، توانایی اندازه گیری متغیرهای پنهان پژوهش را دارند. لذا، در ادامه برازش مدل ساختاری پژوهش بررسی می گردد.

مدل ساختاری

1 Composite Reliability

نمودار ۴-۱: مدل اصلی در حالت ضرایب استاندارد



نمودار ۴-۲: مدل اصلی در حالت اعداد معنی‌داری (t-value)

اعداد موجود بر روی مسیرها نشانگر مقدار t-value برای هر مسیری باشد. برای بررسی معنادار بودن ضرایب مسیر لازم است تا مقدار t هر مسیر بالاتر از ۱/۹۶ شود. در این تحلیل مقدار آماره t برای کلیه مسیرها بالاتر از ۱/۹۶ بوده و در نتیجه در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار می‌باشند.

جدول ۴-۱۸: بارهای عاملی و مقادیر t برای ابعاد الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان

مسیر	بتا	آماره t	معنی‌داری
اهداف برنامه درسی ←	۰/۷۲۸	۱۹/۱۶۶	۰/۰۱
محتوای برنامه درسی ←	۰/۸۲۹	۴۴/۶۰۲	۰/۰۱
روش‌های اجرای برنامه ←	۰/۸۶۰	۳۵/۸۱۷	۰/۰۱
ارزشیابی برنامه ←	۰/۷۹۴	۶۶/۳۳۸	۰/۰۱

در این بخش ارتباط بین متغیرهای پنهان تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. اولین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای درون‌زا (وابسته) مدل است.

دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش مقادیر Q^2 متغیرهای درون‌زای مدل است. این معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد.

جدول ۴-۱۷: نتایج ضرایب R^2 و Q^2

متغیر	R^2	Q^2
اهداف	0.529	0.144
محتوا	0.687	0.214
اجرا	0.740	0.233
ارزشیابی	0.630	0.185
منطق و چرایی	0.656	0.196
نقش معلم	0.629	0.200
مواد و منابع	0.587	0.227
مکان و زمان	0.465	0.195

ارزیابی برازش کلی مدل

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل ساختاری، مدل کلی معادلات ساختاری پژوهش با استفاده از معیار نیکویی برازش (GOF) ارزیابی شد. این شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مدنظر قرار می‌دهد و به عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. این شاخص برابر با میانگین هندسی متوسط مقادیر اشتراکی و متوسط ضریب تعیین R^2 متغیرهای مکنون درون‌زا است.

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2}$$

سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF در نظر گرفته می‌شود. با توجه به اینکه مقدار بدست آمده برای مدل پژوهش ۰/۳۱۳ بدست آمد، لذا برازش مناسب مدل کلی تحقیق تایید می‌شود.

مسیر		بتا	آماره t	معنی داری
←	منطق و چرایی	۰/۱۰	۷۸/۴۳	۰/۰
	نقش معلم	۰/۷۹	۲۸/۴۱۹	۰/۰
	مواد و منابع	۰/۷۶	۳۳/۰۰۵	۰/۰
	مکان و زمان	۰/۶۸	۱۸/۱۶۹	۰/۰

بهره‌گیری از به‌روزترین و پیشرفته‌ترین فرایندها و روش‌های آموزش و یادگیری می‌سازد. یکی از پیشرفت‌های اخیر در حوزه آموزش و پرورش، آموزش یا یادگیری ترکیبی است. رویکرد و فرایندی که در آن آموزش حضوری و رو در رو با یادگیری الکترونیکی به صورت متقابل و تعاملی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

اینکه عناصر برنامه درسی این دانشگاه در زمینه آموزش ترکیبی باید دارای چه شایستگی‌هایی باشند موضوع این رساله بود. برای این امر از منابع سه‌گانه اسناد بالادستی دانشگاه، بنیان‌های نظری موضوع و مصاحبه با متخصصان استفاده شد. براساس یافته‌های این پژوهش شایستگی‌های برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان عبارت بود از:

یافته‌های مرتبط با اهداف شامل توجه به جنبه‌های شناختی و مهارتی، دانشی و حرفه‌ای، مبتنی بر خودتوسعه‌ای، ارتباطی و مشارکتی، مبتنی بر فناوری، روان شناختی، خلاقیت و نوآوری، شبکه‌سازی، تفکر و خردمندی، کارایی و بهره‌وری است. همان‌طور که در بخش‌های قبل ذکر شد، مبانی نظری و پیشینه پژوهشی به‌عنوان یکی از منابع گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. بنابراین شایستگی‌های اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های گو و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر فناوری، تعامل، تفکر و خلاقیت، (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳) مبنی بر تعامل، یزدی زاده و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر تعامل‌گرایی و توجه به جنبه‌های روانشناختی، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای، خشکاب (۱۴۰۳) مبنی بر کنشی و تعاملی الیزابت استسی (۲۰۱۹) مبنی بر یادگیرندگی، موسویان و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای، باک و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر ایجاد فرصت‌های متنوع یادگیری و یادگیری مستقل، اکبری و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر تعامل، اورال و تاکوگلو (۲۰۲۳) مبنی بر تعامل، نارنجی ثانی، تانگ و وی ۲

در جدول ۴-۱۰ نتایج مربوط به ضرایب بارهای عاملی ابعاد تشکیل‌دهنده الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی و آماره t برای بررسی معنی داری ضرایب به‌دست‌آمده ارائه شده است. برای معنادار بودن ضرایب مسیر لازم است تا مقدار آماره t هر مسیر بالاتر از ۱/۹۶ باشد. براساس نتایج به‌دست‌آمده تمامی بارهای عاملی مربوط به ابعاد اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های اجرا، شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی، منطق و چرایی، نقش معلم، مواد و منابع و مکان و زمان در الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان دارای آماره t بزرگ‌تر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ($P < 0.01$).

بحث و نتیجه‌گیری:

دانشگاه فرهنگیان اصلی‌ترین مرجع تأمین، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش قلمداد می‌شود. بنابراین بایستی در حوزه‌های مختلف پیشرو باشد. تحقق چنین چشم‌اندازی، این دانشگاه را ملزم به

(۲۰۲۰) مبنی بر شایستگی روانی و شایستگی تفکر و خردمندی، بولاتو و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر انگیزش، خنifer (۱۳۹۸) مبنی بر پژوهش محوری، سلیمی، طالب و مسعودی (۱۴۰۲) مبنی بر خلاقیت و نوآوری، صالحی و همکاران (۱۴۰۲) و تانگ و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر نوآوری علمی و فناوری، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر تعامل، مشارکت و بعد روانشناختی، کائور و کائور (۲۰۱۶) مبنی بر تفکر، لیم و وانگ (۲۰۱۶) مبنی بر نیاز و علائق یادگیرندگان همخوانی دارد.

آموزش ترکیبی، به عنوان رویکردی نوین در نظام دانشگاهی، نیازمند برنامه درسی چندبعدی و انعطاف پذیر است که بتواند به طور همزمان دانش، مهارت، خودتوسعه ای، تفکر انتقادی و کاربرد فناوری را در دانشجومعلم تان تقویت کند. در این راستا، اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان، به گونه ای طراحی شده است که به طور همزمان دانش، مهارت، تفکر علمی، شبکه سازی، فناوری و انگیزه یادگیری را پوشش دهد. این رویکرد باعث تربیت معلمانی متخصص، پژوهش محور، خلاق و مجهز به فناوری می شود. یادگیری تعاملی و انعطاف پذیر را جایگزین روش های سنتی می کند. با اجرای این الگو، دانشگاه فرهنگیان می تواند معلمان آینده را برای آموزش ترکیبی مؤثر، متناسب با نیازهای قرن ۲۱ آماده کند.

یافته های مربوط به محتوا شامل محتوای به روز و متنوع، منسجم و انعطاف پذیر، تعامل پذیر و مشارکت پذیر، چندوجهی و چند رسانه ای، متناسب با واقعیت، مبتنی بر نیاز و علاقه، مبتنی بر فناوری، مبتنی بر بوم آموزشی می باشد. در بخش شایستگی های محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی، یافته های پژوهش با یافته های (جورج، ۲۰۲۴) و (قاسمی سعادت آبادی و همکاران، ۱۴۰۳) مبنی بر فناوری و چندرسانه ای، گو و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر انعطاف پذیری

و تعامل، کرمی (۱۴۰۳) مبنی بر انعطاف پذیری، وانگ و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر انعطاف پذیری و تعامل، ضرابیان (۱۳۹۷) مبنی بر انعطاف پذیری و یادگیری فعال، الیزابت استسی (۲۰۱۹) مبنی بر محتوای در دسترس، اورال و تاکوگلو (۲۰۲۳) مبنی بر محتوای تعاملی و تاملی، خشکاب (۱۴۰۳) مبنی بر تعامل، لیم و وانگ (۲۰۱۶) مبنی بر قابلیت انعطاف پذیری، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر محتوای تعاملی و مشارکتی، یزدی زاده و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر منعطف بودن، غفاری و فردانش (۱۳۹۵) مبنی بر همبستگی و محتوای متنوع، خنifer (۱۳۹۸) مبنی بر بوم، رستگاری و سالاری چینه (۱۴۰۲) مبنی بر یادگیرندگی، غفرانی و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر انعطاف پذیری همخوانی دارد.

نتایج بدست آمده در زمینه محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی برای دانشگاه فرهنگیان گویای آن است که محتوای آموزشی باید به روز، متنوع و جذاب باشد و تمامی جنبه های فنی، آموزشی و فرهنگی را پوشش دهد، انعطاف پذیر باشد و امکان شخصی سازی محتوای یادگیری برای هر دانشجو معلم فراهم شود. به صورت تعامل محور و انگیزشی طراحی شود تا دانشجومعلم تان در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند. به نیازهای واقعی مدارس و زیست بوم فرهنگی و اجتماعی هر منطقه پاسخ دهد. در نهایت، برنامه درسی باید محتوای عملی و کاربردی را در کنار مباحث نظری فراهم کند تا به ارتقای مهارت های تدریس و توانمندسازی معلمان کمک کند.

یافته های مربوط به روش های اجرا شامل توجه به تنوع روش ها، فعالیت های فاوا محور، روش های فعال و نوین، فعالیت های واقعی، مشارکتی و گروهی، مبتنی بر عمل، کاوشگری و پژوهش، فرصت های متنوع، مهارت های چندگانه است. در شایستگی های فعالیت های یاددهی-یادگیری برنامه درسی آموزش ترکیبی، یافته های پژوهش

همخوان با یافته‌های سعیدی و میبودی (۱۴۰۳) مبنی بر روش‌های فعال، جورج (۲۰۲۴) و قاسمی سعادت آبادی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر فناوری، باک و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر فرصت‌های متنوع، عصاره و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر صلاحیت اجرا، اورال و تاکوگلو (۲۰۲۳) مبنی بر روش‌های متنوع، باک و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر یادگیری مستقل و فرصت‌های متنوع یادگیری، هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر تجربه واقعی، لیم و وانگ (۲۰۱۶) مبنی بر یادگیری فعال و تفاوت‌های فردی، غفاری و فردانش (۱۳۹۵) مبنی بر تنوع روش‌ها، محمودی، رویانی (۱۳۹۶) مبنی بر ابزار متنوع و پیشرفته، حسینی (۱۳۹۷) مبنی بر فرصت‌های یادگیری همخوان و همسو است.

با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت که اجرای برنامه درسی آموزش ترکیبی باید بر تنوع روش‌ها، فناوری، کار گروهی، مشارکت، یادگیری مبتنی بر عمل و مهارت‌ها متمرکز باشد تا دانشجومعلم‌ان به‌طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت کنند و به مهارت‌های عملی و نظری لازم برای تدریس در محیط‌های ترکیبی دست یابند. این برنامه باید یادگیری مستمر و خودرهبی را تقویت کند و فرصت‌های متعدد یادگیری تعاملی و گروهی فراهم آورد تا دانشجومعلم‌ان بتوانند از تجربیات خود و همکاران خود بیاموزند و در نهایت به مربیان کارآمدی تبدیل شوند. برای طراحی یک الگوی اجرایی مؤثر در برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان، باید به ویژگی‌های همه‌جانبه و پویای آموزش توجه کرد. این الگو باید به گونه‌ای باشد که هم فرصت‌های یادگیری فردی و هم یادگیری گروهی را برای دانشجومعلم‌ان فراهم آورد.

یافته‌های مربوط به شیوه‌های ارزشیابی شامل مبتنی بر عملکرد، مبتنی بر خودارزیابی، توجه به ابزار متنوع، مداوم و مبتنی بر فرایند، مبتنی بر پروژه، مبتنی بر روش‌های نوین، مبتنی بر تلفیق، سنجش مشارکتی است. و در نهایت در

شایستگی‌های شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های وانگ و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر ارزیابی و بازخورد، خشکاب (۱۴۰۳) مبنی بر نظارت و ارزیابی، تانگ و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر توانایی عملی و کاربردی، رودی، علی‌آبادی، آیتی و رستمی‌نژاد (۱۴۰۲) مبنی بر خودکنترلی و سنجش مشارکت، رستگاری و سالاری چینه (۱۴۰۲) و صادقی تبار و شریعتمداری (۱۳۹۹) مبنی بر فناوری، حسینی (۱۳۹۷) مبنی بر مهارت و کارهای عملی، علی‌آبادی و خزائی (۱۳۹۵) مبنی بر هم ارزیابی یا سنجش مشارکت و خودکنترلی، مبنی بر ادغام فناوری، تلفیق و انعطاف‌پذیری در روش‌ها، همسو و هم جهت است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی دانشگاه فرهنگیان باید بر اساس عملکرد واقعی، خودارزیابی، ابزارهای متنوع، روش‌های نوین، فناوری‌های جدید، سنجش فرایندی و ارزشیابی مشارکتی طراحی شود. چنین الگویی نه تنها انعطاف‌پذیر و چندبعدی است، بلکه موجب افزایش تعمیق یادگیری، توسعه مهارت‌های تدریس، و ارتقای حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان نیز خواهد شد. برای طراحی یک الگوی ارزشیابی مؤثر در برنامه درسی آموزش ترکیبی، باید از رویکردهای جامع و متنوع استفاده کرد تا ارزیابی‌ها فراتر از آزمون‌های کتبی ساده باشند و امکان شناسایی توانایی‌های عملی، مهارت‌های اجتماعی و تفکر انتقادی دانشجومعلم‌ان را فراهم کنند. در این الگو، دانشجومعلم‌ان به‌طور فعال در فرایند ارزشیابی مشارکت خواهند کرد و ارزشیابی تنها به یک نتیجه نهایی محدود نخواهد شد، بلکه به یک فرایند مستمر و رشد محور تبدیل خواهد شد.

یافته‌های مربوط به سایر عناصر برنامه درسی آموزش ترکیبی به شرح زیر است:

یافته‌های منطق و چرایی: شامل تقویت مهارت‌های دیجیتال، انعطاف‌پذیری، توسعه شایستگی‌های تدریس، شخصی سازی یادگیری، ارتقای محیط یادگیری فعال و

مشارکتی، افزایش دسترسی، تقویت ارزشیابی عملکردی است. بنابراین شایستگی‌های منطق و چرایی برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های سعیدی و میبودی (۱۴۰۳) مبنی بر شخصی سازی یادگیری، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر شایستگی‌های حرفه ای، یزدی زاده و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر منعطف بودن، صالحی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر مهارت های دیجیتال، سبی و ریسوگلو (۲۰۲۲) و کالدرون و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر شایستگی دیجیتال و وانگ و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر انعطاف پذیری همخوانی دارد.

یافته های نقش معلم: شامل مدیریت تدریس، مدیریت گروه ها، مبتنی بر خودتنظیمی، ارزیابی و بازخورد، مدیریت دو فضا، آشنایی با فناوری، مدیریت چالش، پایش و تحلیل داده‌های یادگیری است. شایستگی‌های نقش معلم در برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های سعیدی و میبودی (۱۴۰۳) مبنی بر مدیریت تدریس، سماحتی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر خودتنظیمی، جورج (۲۰۲۴) مبنی بر فناوری همخوان و همسو است.

هم چنین یافته های مواد و منابع: شامل به روز و پویا، قابل دسترس، متنوع و گوناگون، منعطف و متغیر، سازگار با فناوری، تعامل و مشارکت، ارتباط با زندگی واقعی است. شایستگی‌های مواد و منابع برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های اکرمی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر دسترسی، وانگ و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر انعطاف و تعامل، کرمی (۱۴۰۳) مبنی بر دسترسی به منابع آموزشی متنوع، گو و همکاران (۲۰۲۴) و خشکاب (۱۴۰۳) مبنی بر تعامل، یزدی زاده و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر منعطف بودن، جورج (۲۰۲۴) و قاسمی سعادت آبادی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر فناوری همخوانی دارد.

و یافته های مکان و زمان: شامل محیط متنوع، فضای تعاملی، انعطاف و دسترسی، تعادل بین حضوری و آنلاین، پشتیبانی، فرصت بازخورد است. شایستگی‌های مکان و زمان برنامه درسی آموزش ترکیبی با یافته‌های گو و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر فضای تعاملی و انعطاف و دسترسی، سبی و ریسوگلو

(۲۰۲۲) مبنی بر محیط فناور محور، سعیدی و میبودی (۱۴۰۳) مبنی بر دسترسی، کرمی (۱۴۰۳) مبنی بر انعطاف پذیری و دسترسی، صالحی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر تدریس تعاملی و غفرانی و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر انعطاف پذیری، همسو و هم جهت است.

با جمع بندی مباحث مطرح شده در تبیین، تشریح و تفسیر یافته‌های این پژوهش می توان گفت که برنامه‌ریزی آموزشی ترکیبی برای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان باید بر اساس نیازهای آموزشی و مهارتی آنها طراحی شود، به گونه‌ای که هم جنبه‌های دیجیتال و هم مدیریت کلاس و تدریس را دربرگیرد. در این رویکرد، تقویت مهارت‌های دیجیتال و استفاده از فناوری در کنار انعطاف‌پذیری در فرایند یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. محیط یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شود که دانشجو معلمان قادر به شخصی سازی تجربه‌های یادگیری خود باشند و در عین حال تعامل و مشارکت فعالانه در آن وجود داشته باشد. همچنین، توجه به شایستگی‌های تدریس و توسعه مهارت‌های مدیریتی همچون مدیریت گروه‌ها، خودتنظیمی و ارزشیابی عملکردی، می‌تواند به تقویت کیفیت تدریس آنها کمک کند. از سوی دیگر، استفاده از منابع به‌روز و متنوع و فراهم آوردن فضای تعاملی و انعطاف‌پذیر برای یادگیری آنلاین و حضوری، فرصتی برای بهبود و بازخورد مداوم فراهم می‌آورد. در نهایت، این رویکرد باید همسو با چالش‌های دنیای واقعی و نیازهای معلمان آینده باشد تا آنها در شرایط مختلف قادر به مدیریت مؤثر فرآیند تدریس و یادگیری شوند.

در زمینه آموزش ترکیبی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، می‌توان به موضوعات نوآورانه و چالش‌های موجود در این حوزه پرداخت. آموزش ترکیبی می‌تواند فرصت‌های یادگیری نوینی برای دانشجومعلمان ایجاد کند، اما نیاز به طراحی، اجرا و ارزیابی دقیق دارد. پژوهش‌های آینده باید بهینه‌سازی مدل‌های یادگیری، بررسی چالش‌ها و استفاده از فناوری‌های

نوبین را در دستور کار قرار دهند تا آموزش معلمان آینده کارآمدتر و اثربخش‌تر باشد. برخی پیشنهادها عبارت‌اند از:

۱- طراحی و ارزیابی مدل‌های آموزش ترکیبی ویژه دانشجوی معلمان

۲- مقایسه اثربخشی مدل‌های مختلف آموزش ترکیبی (مثلاً مدل معکوس، یادگیری تطبیقی، یادگیری ترکیبی مبتنی بر بازی و ...)

۳- بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر یادگیری و عملکرد دانشجوی معلمان

۴- تأثیر آموزش ترکیبی بر مهارت‌های تدریس،

مدیریت کلاس و استفاده از فناوری در آموزش

۵- شناسایی چالش‌ها و راهکارهای پیاده‌سازی

آموزش ترکیبی در دانشگاه فرهنگیان موانع فناوری،

سازمانی و فرهنگی در اجرای آموزش ترکیبی

منابع

اکبری، الهام؛ یزدی نژاد، طاهره؛ نظری، رضوان؛ تاتاری، مبین.

(۱۴۰۳). بررسی ادراک معلمان در طول همه‌گیری کووید

۱۹: یادگیری الکترونیکی، یادگیری ترکیبی یا آموزش

حضور؟. فناوری آموزش، ۱۸(۳)، ۶۷۱-۶۸۲.

اکرمی، زکیه؛ صادق‌ان نجف آبادی، شیما؛ چترایی، عاطفه.

(۱۴۰۳). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی با الگوی چرخش

آزمایشگاهی بر یادگیری دانش‌آموزان در مفهوم موازنه

(مطالعه موردی: شاخه فنی و حرفه‌ای). پژوهش در

آموزش شبمی، ۶(۱)، ۱۴-۲۵.

بختیاری، ابوالفضل؛ احمدی، جمشید (۱۳۹۹). تربیت معلم؛

مطالعه موردی در چهارده کشور. تهران: دانشگاه فرهنگیان

بذرافشان، صابره؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ شریفی درآمدی،

پرویز، دلاور، علی. (۱۴۰۰). معرفی و اعتباریابی شایستگی

های دانشجوی معلمی آموزش ویژه. دوفصلنامه مطالعات

برنامه درسی آموزش عالی، ۱۲(۲۴)، ۲۴۹-۲۷۵.

بذرافکن، لیلا؛ کرم زاده، عاطفه؛ مصلی‌نژاد، لیلا. (۱۴۰۰).

تجربه دانشجویان از آموزش جامع درس اخلاق

براساس روش مبتنی بر بررسی موردها و رویکرد یادگیری

ترکیبی مطالعه کیفی در ژانر پدیدارشناسی. آموزش و

اخلاق در پرستاری، ۱(۳-۴)، ۴۲-۴۸.

جاودانی، محمد. (۱۴۰۲). واکاوی تجارب زیسته استادان

دانشگاه فرهنگیان از کارورزی مجازی در دوران کرونا

. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۳(۲)، ۶۰۰-۲۹.

حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۹۷). اعتبارسنجی «منشور

حقوق و تکالیف» دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان.

پژوهش در تربیت معلم دوره دوم بهار و تابستان ۱۳۹۷

شماره ۱ (پیاپی ۴)

حشمتی مصرکانلو، خدیجه (۱۴۰۳). واکاوی شاخصه‌های

پوچ‌دایی از برنامه‌های درسی در راستای غنی‌سازی

محتوای کتاب‌های درسی دانشگاه فرهنگیان. پژوهش و

نگارش کتب دانشگاهی، ۲۷(۵۳)، ۵۳-۱.

خشکاب، شهربانو. (۱۴۰۳). فراترکیب چارچوب جامع برنامه

درسی کارورزی بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی در

نظام تربیت معلم. نوآوری‌های آموزش

دایی‌زاده، حسین؛ سلیمان پور، عمران؛ نعمتی، ذبیح‌الله

(۱۳۹۳). بررسی مطلوبیت کیفیت برنامه درسی دانشگاه

فرهنگیان در تربیت معلم حرفه‌ای از دیدگاه مدرسین.

اصفهان، همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی

آموزش عالی. سی‌ام هم‌راه

رجبیان ده زیره، مریم؛ ناظر شندی، مریم؛ جنگی زهی

، حمیدرضا؛ حسینی، سیدمحمد امین. (۱۴۰۰). تأثیر

آموزش ترکیبی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، آموزش در علوم انتظامی، ۹(۳۵)، ۱۸۰-۱۵۳.

رستگاری، نرجس؛ سالاری چینه، پروین. (۱۴۰۳). شناسایی عوامل مؤثر در اجرای یادگیری ترکیبی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. مطالعات برنامه درسی، ۱۸(۷۱)، ۲۰۵-۲۳۲.

رودی علی آبادی، ثریا؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی. (۱۴۰۲). تأثیر یادگیری ترکیبی مبتنی بر رسانه‌های دیجیتال بر صلاحیت‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان. آموزش پژوهی، ۹(۳۵)، ۱۸-۳۱.

ساجدی فر، یوسف؛ ادیب، یوسف؛ طالبی، بهنام. (۱۴۰۲). ارائه چارچوبی برای عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری مادام‌العمر با استفاده ظرفیت فضاهای مجازی. فناوری‌های آموزشی در یادگیری، ۶(۱۹)، ۸-۴۶.

سعیدی، علی و میبودی، حامد. (۱۴۰۳). شایستگی دیجیتال معلمان در فرآیند یاددهی- یادگیری مدارس آینده. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی.

سلیمی، مستانه؛ طالب، زهرا؛ مسعودی ندوشن، عصمت. (۱۴۰۳). شناسایی، اعتباریابی و مدل عوامل مؤثر بر چابکی یادگیری در یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش و پرورش. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۰(۷۷)، ۱۲۵-۱۳۶.

سماحتی، گیتا، جوادی پور، محمد، رضایی، علی اکبر و حاتمی، حجت. (۱۴۰۳). شناسایی عناصر برنامه درسی آموزش تربیت بدنی با یادگیری ترکیبی. پژوهش در ورزش تربیتی، ۱۲(۳۴)، ۱۷۳-۱۹۲.

شرفی، سکینه؛ صباغ حسن زاده، طلعت؛ ظهور پرونده، وجیهه. (۱۳۹۹). طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی با

رویکرد آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه، پویش در علوم تربیتی و مشاوره، ۵(۱۸)، ۵۵-۷۰.

صادقی تبار، پروین؛ شریعتمداری، مهدی. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی آموزش مداوم جامعه پزشکی مبتنی بر یادگیری ترکیبی فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۱)، ۷۹-۹۸.

صالحی، شیوا؛ دهقانی، مرضیه؛ عظیمی یانچشمه، اسماعیل؛ جوادی پور، محمد؛ صالحی، کیوان؛ نارنجی ثانی، فاطمه. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی دیجیتال معلمان: یک مرور نظام‌مند. مطالعات برنامه درسی، ۱۹(۷۲)، ۱۴۶-۱۲۱.

صالحی، منیره؛ صحرایی سرمزده، فاطمه. (۱۴۰۱). آزمون علی تعهد حرفه ای معلمان بر اساس خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزشی معلمی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۲۱(۶)، ۵۴-۳۳.

ضرایبان، فروزان. (۱۳۹۷). تأثیر روش یاددهی- یادگیری ترکیبی بر یادگیری، انگیزش و علاقه به درس آناتومی در دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۶۳-۷۱.

طالبی، اکرم؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ غیائی ندوشن، سعید. (۱۴۰۲). تحلیل انتقادی سیاست‌های توانمندسازی معلمان. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۷(۲۶): ۱۰۴-۱۳۵.

عباسی کسان، حامد؛ شمس مورکانی، غلامرضا. (۱۳۹۷). سنتز پژوهی عوامل کلیدی موفقیت یادگیری الکترونیکی ارائه یک الگوی فناوری آموزش، ۱۳(۱)، ۲۵-۳۹.

عباسی کسان، حامد؛ مهری، داریوش؛ محجوب، حسن؛ وثوقی، عبدالله. (۱۴۰۰). عوامل مؤثر به بکارگیری یادگیری

ترکیبی: پدیدارشناسی کیفی. تدریس پژوهی، ۱۱(۱)، ۸۲-۱۱۵.

کلانتری، فریبرز؛ اسلام پناه، مریم؛ لایی، سوسن؛ محمدی، سحر. (۱۴۰۳). ارائه و اعتبارسنجی الگوی عدالت آموزشی مبتنی بر فن آوری اطلاعات و ارتباطات با رویکرد آموزش ترکیبی در آموزش و پرورش. تکنولوژی در کارآفرینی و مدیریت استراتژیک، ۱۰(۳)، ۱۷۵-۱۸۷.

کوشی، زهرا؛ سلطانی، اصغر. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۲(۱)، ۹-۴۵.

گرمابی، حسنعلی؛ طاهر نژاد، علیرضا؛ سعدی، صادق. (۱۴۰۳). مروری بر مدل طرح یادگیری مدنظر برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. تجارب معلمی منتصری بادیه پیمای چهارمی، شادفرد پیشگر؛ زادگان زاده، تقی. (۱۴۰۳). ارزیابی اثربخشی آموزش مبتنی بر سناریو به دو روش حضوری و ترکیبی بر یادگیری دانشجویان اتاق عمل. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۵(۴)، ۳۲-۴۱.

موسوی ختیر، سید جلال؛ عقیلی، سید رمضان؛ حسینی، سید مقداد. (۱۴۰۳). کیفیت بخشی به دانشگاه فرهنگیان: شناسایی موانع و چالش ها. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰(۱۷)، ۲۴۵-۲۶۴.

موسویان، سمانه سادات؛ حبیب زاده، شیرین دخت؛ حیدری، صوفیا؛ پورحبیبی، ناصر. (۱۴۰۳). واکاوی رشد حرفه‌ای، تعمقی بر شایستگی نو معلمان. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸(۳۱).

نوری زاده، اکبر؛ زین آبادی، رضا؛ بهرنگی، حسن؛ عبدالحی بیژن؛ محمدرضا. (۱۴۰۱). طراحی الگوی مطلوب یادگیری

ترکیبی در آموزش عالی. آموزش در علوم انتظامی، ۹(۳۲)، ۱۵۷-۱۲۷.

عصاره، علیرضا؛ بهاری بیگ باغلو، حسین؛ عربی جونقانی، احمد. (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۲)، ۱۵۱-۱۷۴.

غفاری، مهتاب؛ فردانش، هاشم. (۱۳۹۵). یادگیری ترکیبی و آموزش از طریق موبایل. کرج: مهاتما گاندی.

غفرانی، عاطفه؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ شاه حسینی، محمد علی؛ ابیلی، خدایار؛ پورکریمی، جواد. (۱۴۰۲). طراحی الگوی نظام یاددهی-یادگیری ترکیبی در دانشگاه: تبیین ابعاد و مؤلفه ها، ۱۷(۴)، ۸۸۱-۹۰۲.

قاسمی سعادت آبادی، حسن؛ فریدزاده، محمد؛ عباسی، عفت؛ خواجه میرزایی، زهرا. (۱۴۰۳). تحلیل نقش آموزش ترکیبی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری در مدارس. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۲۳، ۲۸۹-۳۰۸.

قالوجه، ام البنین؛ جهانیان، رمضان؛ سلیمی، مهتاب. (۱۴۰۳). تعیین عوامل موثر بر توسعه آموزش ترکیبی در آموزش و پرورش شهر تهران و بررسی وضعیت موجود. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۳)، ۳۵-۴۴.

کرمی، زهره؛ یوسف زاده، محمدرضا. (۱۳۹۶). ارائه چارچوب پیشنهادی برای برنامه درسی تربیت معلم چند فرهنگی. مجله توسعه حرفه‌ای معلم، ۲(۴)، ۱۹-۳۴.

کرمی، مریم. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر یادگیری ترکیبی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. علوم حرکتی و رفتاری، ۷(۱).

کریمی، وجیهه؛ باقری، زهرا. (۱۴۰۲). واکاوی تعاملات عناصر آموزشی در اجتماعات یادگیری حضوری، الکترونیکی و

- Möhlhenrich, S. C., Rafai, N., Holzle, F. & Modabber, A. (2021). Effectiveness of face-to-face, blended and e-learning in teaching the application of local anaesthesia: a randomised study. *BMC medical education*, 21(1), 1-8
- Bolatov, A. K., Gabbasova, A. M., Baikanova, R. K., Igenbayeva, B. B., & Pavalkis, D. (2022). Online or blended learning: the COVID-19 pandemic and first-year medical students' academic motivation. *Medical Science Educator*, 1-8.
- Burnett, G. (2024). Exploring mixed-reality approaches for inclusive blended learning in higher education. *Journal of Workplace Learning*, 36(7), 486-499
- Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., & Moody, B. (2020). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 562-577.
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2022). Defining "digitally competent teacher": An examination of pre-service teachers' metaphor. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1-14.
- Elizabeth, S., & Philippa, G. A. (2019), *Introduction to Blended Learning Practices evidence-based perspectives in ICT-facilitated education*, IGI Global, Hershey, Pa., pp.1-19.
- George, G. (2024). Digital Empowerment in Education: Exploring the Dynamics and Significance of Ict – A Review. *Interantional Journal of Scientific*
- ترکیبی در دانشگاه پیام نور. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی. ۴۰(۱)، ۳۳-۶۶.
- نوری زاده، اکبر؛ زین آبادی، حسن رضا. (۱۴۰۲). شناسایی عناصر و ویژگی های آموزش ترکیبی در دانشگاه پیام نور. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۴(۲۷)، ۲۳۳-۲۸۱.
- یزدی زاده، زهرا؛ مومنی مهموئی، حسین؛ عجم، علی اکبر؛ فلاح مهنه، تورج. (۱۴۰۲). سنتز پژوهی برنامه درسی یادگیری ترکیبی مبتنی بر آموزش وارونه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۴)، ۵۰۹-۵۳۸.
- Abdullah, A. H., Setiana, D., Susanto, H. & Besar, N. (2023). engineering Digital Education, Integrated Online and Traditional Learning, Shifting Paradigm of Blended Learning in Time and Post-Pandemic COVID-19. In: Ordóñez de Pablos P, Zhang X, Almunawar M. (Eds.) *Handbook of Research on Education Institutions, Skills, and Jobs in the Digital Era*. IGI Global; 382- 423
- Anastasopoulou, E. (2024). The Impact of ICT on Education. *Technium Social Sciences Journal*, 58, 48-55.
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Abdullah, A., Ming, G. L., ... & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3433-3466.
- Bock, A., Kniha, K., Goloborodko, E., Lemos, M., Rittich, A. B.,

- and Emerging Technologies. 3. 10, 199-203
- Ravioloa, P., Maria, G. S., Irene, M., & Marco, R. (2021) Blended learning in online teaching. First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education (teleXbe2021), January 21–22,2021, Foggia, Italy
- Tong, Y. (2020). Teaching Design and Practice of a Project-Based Blended Learning Model, International Journal of Mobile and Blended Learning. 12(1) January
- Tong, Y., & Wei, X. (٢٠٢٠). Teaching design and practice of a project-based blended learning model. International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 07(0), 99-51.
- Ural, M. N & Takaoğlu, Z. (2023). Comparison of online and face-to-face exams conducted in Physics I course in higher education. Turkish Journal of Engineering,7(1),9-16.
- Wang W, Han L, Lu Q, Lv X, Liu Y & Wang D. (2024). Research on the impact of the socioeducational environment on the academic performance of college students: the mediating role of study motivation. Frontiers in Psychology. 14:1289064.
- Wang, Y. (2023). The research on the impact of distance learning on students' mental health. Education and Information Technologies, 28:12527–12539
- Research in Engineering and Management, 08(01), 1-10. <https://doi.org/10.55041/ijsrem28245>
- Go, C. F. M., Gonzales, F. R. S., Gonzales, M. M. T., Gonzales, S. A. C., Gregorio, A. H., Guerra, M. A. E. G., & et al. (2024). Nursing students' blended learning satisfaction, self-efficacy, and work readiness: A structural equation modeling study. Teaching and Learning in Nursing, 19(4), 638-645
- Hartono, h. (2020). Designing of Blended Learning Environment, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 513 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. Teaching and Teacher Education, 49, 128-137.
- Kaur, A., & Kaur, P. (2016). *Role of Constructive Teaching Approach in Science Teaching for Sustainable Development*. OIDA International Journal of Sustainable Development, 9(12), 11-14.
- Ma, L., & Chei, S. L. (2021) Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model, Journal of computer assisted learning
- Mahmood, S. (2020). Instructional Strategies for Online Teaching in COVID-19Pandemic. Human Behavior

descriptive-survey method was used. The study population of this study was Farhangian University faculty members and curriculum planning specialists, 124 of whom were selected as samples by random sampling. A researcher-made questionnaire was used to collect research data, which was based on qualitative findings and theoretical foundations. Its validity based on content validity was 84.09 percent and its reliability based on Cronbach's alpha was 0.7. For the analysis of research data, the mean, standard deviation, skewness, and kurtosis were used in the descriptive section, and structural equation modeling (confirmatory factor analysis) was used in the inferential section. Research data analysis was also performed using SmartPLS software. Based on the results of this study, the blended learning curriculum model for Farhangian University student teachers explains all the items of its 8 components, the model has a good fit, and all its relationships are meaningful. Therefore, it can be concluded that the blended learning curriculum model for Farhangian University student teachers has the necessary validity.

Keywords: Validation, Curriculum, Blended Learning, Teacher Education, Farhangian University

Wang, C., Omar Dev, R. D., Soh, K. G, Mohd Nasirudddin, N. J., Yuan, Y., & Ji. X. (2023). Blended learning in physical education: A systematic review. *Front Public Health*. 2023 Mar 9; 11:1073423

Validation of the Blended learning curriculum conceptual model for teacher-students of Farhangian University

Hakimeh ghorbaninejad

Dr. Nahid Shafiei (corresponding author)

Dr. Rizvan Hakimzadeh

Dr. Nader Barzegar

Dr. Batool Faqih Aram

Abstract

The present study was conducted with the aim of validating the blended learning curriculum model based on the student-teacher competency survey at Farhangian University. To achieve this goal, a

