



بررسی عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در مدارس ابتدایی استان قم

مرضیه سلیمان ^۱	تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: سلیمان، مرضیه، حنیفی، فریبا، و افکاری، فرشته. (۱۴۰۴). بررسی عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در مدارس ابتدایی استان قم. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۳(۲)، ۱-۲۶.
فریبا حنیفی ^{۲*}	تاریخ پذیرش: ۲۱ خرداد ۱۴۰۴	
فرشته افکاری ^۳	تاریخ بازنگری: ۱۴ خرداد ۱۴۰۴	
	تاریخ ارسال: ۲۱ اسفند ۱۴۰۳	

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین عوامل، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی متناسب با الزامات آموزشی دوره ابتدایی در استان قم انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت داده‌ها کیفی و از نظر روش اجرا مبتنی بر تحلیل مضمون با رویکرد استرلینگ بود. مشارکت کنندگان پژوهش را صاحب‌نظران و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش تشکیل دادند که ۱۶ نفر از آنان با نمونه‌گیری آگاهانه و هدفمند تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مطالعات اسنادی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ۳۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای، بر اساس پروتکل مصاحبه تدوین شده با توجه به اهداف پژوهش و ادبیات نظری، گردآوری شدند. برای اعتبارسنجی داده‌های کیفی از سه روش کثرت‌گرایی استفاده شد و داده‌ها با کدگذاری نظری مبتنی بر تحلیل مضمون و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. تحلیل مضمون داده‌ها به شناسایی سه عامل، ۱۰ مؤلفه و ۶۹ مضمون/شاخص پایه منجر شد. عامل «هدایت یادگیری کودک محور در نظام تلفیقی» شامل جهت‌گیری‌های یادگیری و چارچوب‌سازی محتوای برنامه درسی و در مجموع ۱۶ مضمون پایه بود. عامل «توانمندسازی معلم ابتدایی در طراحی و هدایت برنامه‌ریزی درسی تلفیقی» چهار مؤلفه تنوع و تلفیق راهبردهای یاددهی-یادگیری، گروه‌بندی انعطاف‌پذیر یادگیرندگان، تحول نقش معلم و ارزشیابی یادگیری را با مجموع ۳۱ مضمون پایه دربر گرفت. عامل «سازماندهی محیط‌ها و منابع برنامه‌ریزی درسی تلفیقی» نیز شامل تلفیق هدفمند منابع آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری، انعطاف‌پذیری زمان آموزش و بهره‌گیری انعطاف‌پذیر از فضاهای حضوری و مجازی با مجموع ۲۲ مضمون پایه بود. یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه‌ریزی درسی تلفیقی مؤثر در دوره ابتدایی مستلزم تلفیق هم‌زمان سیاست‌گذاری و طراحی محتوای کودک محور، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و سازماندهی انعطاف‌پذیر منابع، فعالیت‌ها، زمان و فضاهای یادگیری است؛ بنابراین، اجرای موفق این رویکرد نباید به افزودن ابزارهای مجازی به آموزش حضوری محدود شود، بلکه نیازمند بازطراحی منسجم عناصر برنامه درسی متناسب با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان ابتدایی است.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، آموزش حضوری-مجازی، آموزش مجازی، دوره ابتدایی، استان قم.

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
۲. گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
۳. گروه علوم تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

پست الکترونیکی: Fariba.hanifi@iau.ac.ir

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.





Factors and Components of Integrated Face-to-Face–Virtual Curriculum Planning in Elementary Schools of Qom Province

Marzিয়েh Salimian ¹ Fariba Hanifi ^{2*} Fereshteh Afkari ³	Submit Date: 11 March 2025 Revise Date: 04 June 2025 Accept Date: 11 June 2025 Publish Date: 22 June 2025	How to cite: Salimian, M., Hanifi, F., & Afkari, F. (2025). Factors and Components of Integrated Face-to-Face–Virtual Curriculum Planning in Elementary Schools of Qom Province. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 3(2), 1-26.
---	--	---

Abstract

This study aimed to identify and explain the factors, components, and indicators constituting an integrated face-to-face–virtual curriculum planning framework appropriate to the educational requirements of elementary schools in Qom Province. This applied qualitative study was conducted using thematic analysis based on Sterling’s approach. Participants comprised curriculum-planning experts from universities and the education system. Using purposive, informed sampling, 16 experts were recruited, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected through documentary review and semi-structured interviews lasting approximately 30–60 minutes, guided by an interview protocol developed from the study objectives and theoretical literature. Three triangulation procedures were employed to enhance the credibility of the qualitative data. The collected data were subjected to theoretical coding and thematic analysis using MAXQDA software. Thematic analysis identified three overarching factors, 10 components, and 69 basic themes/indicators. The first factor, child-centered learning guidance within the integrated system, comprised learning orientations and curriculum-content structuring, encompassing 16 basic themes. The second factor, empowerment of elementary teachers in designing and guiding integrated curriculum planning, comprised four components: diversification and integration of teaching–learning strategies, flexible grouping of learners, transformation of the teacher’s role, and learning assessment, encompassing 31 basic themes. The third factor, organization of integrated curriculum environments and resources, comprised purposeful integration of educational resources, design and implementation of learning activities, flexible organization of instructional time, and flexible use of face-to-face and virtual learning spaces, encompassing 22 basic themes. Effective integrated curriculum planning in elementary education requires the simultaneous alignment of child-centered curriculum policies and content, professional teacher empowerment, and flexible organization of learning resources, activities, time, and spaces; therefore, successful implementation requires systematic curriculum redesign rather than merely adding virtual technologies to conventional face-to-face instruction.

Keywords: Curriculum Planning, Integrated Curriculum Planning, Face-to-Face–Virtual Education, Virtual Education, Elementary Education, Qom Province.

Authors’ Information:

Fariba.hanifi@iau.ac.ir

1. Department of Curriculum Planning, RO.C, Islamic Azad University, Roudehen, Iran
2. Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran
3. Department of Educational Sciences, NO.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

تحولات شتابان فناوری‌های دیجیتال در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازاندیشی در اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و سازمان‌دهی محیط‌های یادگیری مواجه ساخته است. آموزش دیگر صرفاً به انتقال دانش در فضای فیزیکی کلاس درس محدود نیست، بلکه به فرایندی چندبعدی، انعطاف‌پذیر و متکی بر تعامل میان محیط‌های حضوری و دیجیتال تبدیل شده است. در چنین شرایطی، یکی از محورهای اساسی سیاست‌گذاری آموزشی، ایجاد توازن میان ظرفیت‌های فناوری و الزامات تربیتی و رشدی یادگیرندگان است. در اسناد آینده‌نگر آموزشی نیز تأکید شده است که نظام‌های آموزشی باید از الگوهای ایستا و انتقال‌محور فاصله گرفته و به سوی یادگیری فعال، عمیق، خودراهبر و مبتنی بر شایستگی حرکت کنند؛ یادگیری‌ای که در آن دانش‌آموز بتواند دانش، مهارت و نگرش را در موقعیت‌های واقعی و متنوع به کار گیرد (Oecd, 2025). هم‌زمان، مفهوم یادگیری عمیق در عصر دیجیتال بر ضرورت طراحی محیط‌هایی تأکید می‌کند که در آنها فناوری نه به‌عنوان هدف، بلکه به‌منزله ابزاری برای تعمیق یادگیری، افزایش عاملیت یادگیرنده، ارتقای همکاری و پیوند دادن آموزش مدرسه‌ای با مسائل واقعی مورد استفاده قرار گیرد (Fullan et al., 2026). از این منظر، تحول دیجیتال در آموزش تنها به افزایش دسترسی به ابزارهای فناورانه محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم بازطراحی خود برنامه درسی است؛ به گونه‌ای که عناصر مختلف آن بتوانند به‌صورت منسجم و مکمل در محیط‌های حضوری و مجازی عمل کنند. اهمیت این بازطراحی در دوره ابتدایی بیش از سایر مقاطع است، زیرا این دوره زیربنای شکل‌گیری بسیاری از توانایی‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان محسوب می‌شود. کودکان در سال‌های نخست مدرسه، علاوه بر یادگیری دانش پایه، نیازمند تعامل چهره‌به‌چهره با معلم، تجربه‌های مشارکتی، بازی، بازخورد فوری، حمایت هیجانی و فرصت‌های متعدد برای رشد اجتماعی هستند. در عین حال، آنان در جهانی رشد می‌کنند که فناوری‌های دیجیتال به بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی، ارتباطات و آینده شغلی و اجتماعی تبدیل شده‌اند. از این رو، محروم کردن دانش‌آموزان ابتدایی از تجربه‌های هدفمند دیجیتال می‌تواند فاصله‌ای میان برنامه درسی مدرسه و واقعیت زیسته آنان ایجاد کند. یونسکو بر این نکته تأکید دارد که بازاندیشی آموزش ابتدایی در عصر دیجیتال باید مبتنی بر حفظ ابعاد انسانی یادگیری، تضمین عدالت آموزشی و بهره‌گیری هدفمند از فناوری برای توسعه فرصت‌های متنوع یادگیری باشد (Unesco, 2025). همچنین، رویکردهای جدید سازمان همکاری و توسعه اقتصادی نشان می‌دهند که مسیرهای آینده یادگیری در دوره ابتدایی به احتمال زیاد نه کاملاً حضوری و نه کاملاً مجازی، بلکه مبتنی بر ترکیب سنجیده این دو بستر خواهند بود؛ مشروط بر آنکه این ترکیب با ویژگی‌های رشدی کودکان، نقش معلم و ضرورت تعامل اجتماعی سازگار باشد (Oecd, 2026). از سوی دیگر، توجه به شایستگی‌های کلیدی یادگیری مادام‌العمر، از جمله سواد دیجیتال، خودتنظیمی، همکاری، حل مسئله و یادگیری مستقل نیز ضرورت ایجاد محیط‌های آموزشی منعطف و چندوجهی را تقویت کرده است (European, 2025).

برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در پاسخ به این ضرورت شکل گرفته و در ساده‌ترین تعریف، بر ادغام هدفمند آموزش چهره‌به‌چهره با فرصت‌ها، ابزارها و محیط‌های دیجیتال دلالت دارد. با این حال، تلفیق واقعی صرفاً به معنای افزودن چند فعالیت آنلاین به تدریس سنتی نیست؛ بلکه مستلزم طراحی مجدد رابطه میان اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های دانش‌آموزان، نقش معلم، ارزشیابی، زمان و مکان یادگیری است. مرور نظام‌مند چالش‌های طراحی یادگیری تلفیقی نشان داده است که ایجاد چنین محیطی با مسائلی نظیر انعطاف‌پذیری، حمایت از تعامل، تسهیل فرایند یادگیری و ایجاد فضای یادگیری اثربخش همراه است و موفقیت آن به کیفیت طراحی آموزشی وابسته است (Boelens et al., 2025). از سوی دیگر، مطالعات جدید درباره طراحی‌های تطبیقی در یادگیری تلفیقی نشان داده‌اند که زمانی که فعالیت‌ها، محتوا و سطح حمایت آموزشی بر اساس نیازهای یادگیرندگان تنظیم شوند، مشارکت تحصیلی و خودتنظیمی آنان ارتقا می‌یابد (Zou & Jiang, 2025). این یافته‌ها بیانگر آن است که در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، مسئله اصلی صرفاً فناوری نیست، بلکه نحوه سازمان‌دهی تجربه یادگیری است؛ به‌ویژه در دوره ابتدایی که میزان استقلال یادگیرندگان محدودتر بوده و نیاز آنان به هدایت، بازخورد و ساختار آموزشی بیشتر است.

یکی از مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، چگونگی ایجاد تعادل میان حضور فیزیکی و تجربه‌های مجازی است. هر یک از این دو محیط مزایا و محدودیت‌های خاص خود را دارند. آموزش حضوری امکان تعامل اجتماعی مستقیم، شکل‌گیری ارتباط عاطفی میان معلم و دانش‌آموز، بازخورد فوری و مدیریت بهتر رفتار و فعالیت‌های کلاسی را فراهم می‌کند؛ در مقابل، محیط‌های مجازی می‌توانند انعطاف‌پذیری زمانی و مکانی، دسترسی گسترده‌تر به منابع، تنوع رسانه‌ای و فرصت تمرین مستقل را افزایش دهند. مقایسه رضایت یادگیرندگان از آموزش حضوری و مجازی نشان داده است که هر دو شیوه می‌توانند از دیدگاه یادگیرندگان ارزشمند باشند، اما تفاوت در تجربه تعامل، ساختار آموزش و کیفیت ارتباط می‌تواند بر ترجیحات آنان اثر بگذارد (Apaza-Vila et al., 2025). شواهد حاصل از حوزه‌های علوم پزشکی و پرستاری نیز نشان داده است که یادگیری تلفیقی، در صورت طراحی مناسب، می‌تواند به ارتقای کیفیت تجربه یادگیری و دستیابی به پیامدهای آموزشی مطلوب کمک کند (Li et al., 2025). همچنین، دانشجویانی که در محیط‌های تلفیقی آموزش مهارت دریافت کرده‌اند، در برخی مطالعات سطح بالایی از رضایت و اعتمادبه‌نفس را گزارش کرده‌اند؛ مسئله‌ای که بر اهمیت ترکیب منابع دیجیتال با حمایت مستقیم مدرس تأکید دارد (Opsal et al., 2025). اگرچه این مطالعات عمدتاً در آموزش عالی انجام شده‌اند، منطق بنیادین آنها درباره ضرورت تلفیق هدفمند فناوری و حمایت انسانی می‌تواند برای طراحی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی نیز الهام‌بخش باشد.

در عین حال، استفاده از فناوری در محیط یادگیری بدون توجه به اصول روان‌شناسی شناختی ممکن است پیامدهای نامطلوبی به همراه داشته باشد. یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید متناسب با ظرفیت پردازش شناختی یادگیرنده، دانش پیشین و ساختار فعالیت آموزشی ارائه شود. این موضوع در کودکان دبستانی اهمیت بیشتری دارد، زیرا ظرفیت توجه، خودتنظیمی و مدیریت منابع شناختی آنان هنوز در حال رشد است.

اصول روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهد که طراحی آموزشی نامناسب، ارائه حجم زیاد اطلاعات، استفاده افراطی از رسانه‌های متنوع و فقدان هدایت می‌تواند بار شناختی غیرضروری ایجاد کرده و کیفیت یادگیری را کاهش دهد (Kirschner & Hendrick, 2025). بنابراین، برنامه درسی تلفیقی دوره ابتدایی باید نه تنها از فناوری استفاده کند، بلکه نوع، مقدار، زمان و هدف استفاده از آن را نیز بر اساس ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان تنظیم نماید. مطالعات مربوط به آموزش خودتنظیمی در محیط‌های تلفیقی نیز نشان داده‌اند که کسب مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیمی نیازمند آموزش مستقیم، تمرین و حمایت مستمر است و نمی‌توان صرف حضور در محیط دیجیتال را معادل رشد خودراهبری دانست (Eggers et al., 2025). به همین دلیل، یکی از چالش‌های اساسی در طراحی برنامه درسی تلفیقی، تعیین میزان استقلال دانش‌آموز و سطح هدایت معلم در فعالیت‌های حضوری و مجازی است.

در این میان، نقش معلم نیز در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی دستخوش تحول می‌شود. در الگوهای سنتی، معلم غالباً منبع اصلی انتقال اطلاعات و سازمان‌دهنده مرکزی فعالیت‌های کلاس محسوب می‌شود، اما در محیط تلفیقی، نقش او به طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌گر تعامل، هدایت‌کننده فعالیت‌های فردی و گروهی، ارزیاب فرایندی و انتخاب‌کننده منابع آموزشی گسترش می‌یابد. این تحول مستلزم برخورداری از شایستگی‌های فناورانه، آموزشی و طراحی است. پژوهش‌های جدید درباره توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نشان داده‌اند که فناوری‌های نوینی مانند مدل‌های زبانی بزرگ می‌توانند در توسعه شایستگی طراحی آموزشی معلمان در محیط‌های یادگیری تلفیقی نقش داشته باشند، مشروط بر آنکه استفاده از آنها با آموزش حرفه‌ای و نظارت مناسب همراه باشد (Wang et al., 2025). از سوی دیگر، بررسی نگرش معلمان نسبت به آموزش مجازی نشان داده است که ضعف در مدیریت کلاس، سنجش، شناخت ویژگی‌های فردی فراگیران و کیفیت تعامل از جمله چالش‌های مهم آموزش تماماً مجازی است، هرچند این محیط می‌تواند به ارتقای دانش فناورانه و موضوعی معلمان نیز کمک کند (Mikailou, 2025). از این رو، برنامه‌ریزی درسی تلفیقی باید توانمندسازی معلم را به عنوان یکی از عناصر محوری خود در نظر گیرد و پیش از انتظار برای اجرای موفق چنین برنامه‌ای، زمینه توسعه حرفه‌ای، پشتیبانی فنی و آموزشی و فرصت تمرین و بازاندیشی را برای معلمان فراهم سازد.

پژوهش‌های داخلی نیز به اهمیت جایگاه معلم و ساختار برنامه درسی در محیط‌های تلفیقی اشاره کرده‌اند. شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره ابتدایی نشان داده است که عناصری مانند اهداف یادگیرنده‌محور، محتوای ترکیبی، فضاهای انعطاف‌پذیر، ارزشیابی چندبعدی، راهبردهای آموزشی مبتنی بر خبرگی معلم و زمینه‌های حمایتی باید به طور هماهنگ در طراحی برنامه درسی مورد توجه قرار گیرند (Sabouri et al., 2025). در حوزه تربیت معلم نیز فراترکیب پژوهش‌ها درباره برنامه درسی کارورزی مبتنی بر یادگیری ترکیبی نشان داده است که سازوکارهای مدیریتی و ساختاری، آموزشی و پژوهشی، سیاستی و حمایتی، نظارتی و تعاملی همگی در شکل‌گیری یک نظام تلفیقی اثربخش نقش دارند (Khoshkab, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که موفقیت برنامه‌ریزی درسی تلفیقی تنها به سطح کلاس محدود نیست،

بلکه نیازمند هماهنگی سطوح مختلف سیاست‌گذاری، مدیریت، حمایت سازمانی و توسعه حرفه‌ای است. همچنین، مطالعه درباره تلفیق روش‌های حضوری و مجازی در نظارت آموزشی نشان داده است که بهره‌گیری هم‌زمان از هر دو شیوه می‌تواند انعطاف‌پذیری، شناخت دقیق‌تر از شرایط واقعی آموزشی و ارتباط حرفه‌ای را افزایش دهد (Faraji et al., 2025). بنابراین، منطق تلفیق می‌تواند فراتر از فرایند تدریس، در نظام پشتیبانی و مدیریت آموزشی نیز مورد استفاده قرار گیرد.

توسعه فناوری‌های نوظهور، از جمله هوش مصنوعی، واقعیت افزوده و واقعیت مجازی، ابعاد تازه‌ای نیز به برنامه‌ریزی درسی تلفیقی بخشیده است. استفاده از هوش مصنوعی در محیط‌های یادگیری تلفیقی می‌تواند زمینه شخصی‌سازی، انعطاف در اهداف، تولید محتوای متناسب، بازخورد سریع و ارائه تجربه‌های چندرسانه‌ای را فراهم کند. در پژوهشی درباره تلفیق یادگیری و هوش مصنوعی در آموزش فیزیک، استفاده از کلاس معکوس، واقعیت مجازی، ارزشیابی مبتنی بر فناوری و طراحی سخنرانی‌های تعاملی به عنوان راهکارهایی برای افزایش توجه، علاقه و فهم مفاهیم پیچیده معرفی شده است (Shapiyeva et al., 2025). همچنین، بررسی تجربه استفاده از واقعیت افزوده و مجازی نشان داده است که این فناوری‌ها می‌توانند در صورت فراهم بودن زیرساخت، مدیریت هوشمند و نیروی انسانی مناسب، به ارتقای کیفیت آموزش، متناسب‌سازی آموزش با نیازها و توانمندسازی یادگیرندگان کمک کنند (Sarafraz et al., 2025). با این حال، استفاده از این فناوری‌ها در دوره ابتدایی نیازمند ملاحظات مضاعف در زمینه تناسب سنی، سلامت روانی و جسمانی، ایمنی دیجیتال، میزان مواجهه با صفحه‌نمایش و نقش هدایتگر معلم است؛ از این رو، فناوری باید در چارچوب برنامه درسی و نه مستقل از آن تعریف شود.

یکی دیگر از موضوعات مهم در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، تأثیر آن بر انگیزش و مشارکت یادگیرندگان است. محیط‌های یادگیری زمانی می‌توانند اثربخش باشند که یادگیرنده را درگیر فعالیت‌های معنادار کنند، فرصت انتخاب و استقلال متناسب فراهم آورند و در عین حال حمایت کافی ارائه دهند. پژوهش درباره اثر یادگیری تلفیقی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داده است که بهره‌گیری از ترکیب آموزش حضوری و دیجیتال می‌تواند انگیزش یادگیرندگان را تقویت کند (Alrasheedy et al., 2025). این مسئله برای دانش‌آموزان ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا انگیزش آنان شدیداً تحت تأثیر جذابیت فعالیت‌ها، بازخورد معلم، احساس موفقیت و کیفیت تعامل قرار دارد. طراحی تطبیقی نیز می‌تواند با تنظیم سطح دشواری و نوع فعالیت بر اساس نیازهای دانش‌آموز، مشارکت و خودتنظیمی را بهبود بخشد (Zou & Jiang, 2025). در نتیجه، برنامه‌ریزی درسی تلفیقی باید از رویکردی یکسان برای همه دانش‌آموزان فاصله گرفته و امکان تنوع در فعالیت‌ها، گروه‌بندی‌ها، سرعت پیشرفت و شیوه دسترسی به محتوا را فراهم کند.

با وجود مزایای بالقوه، اجرای برنامه‌ریزی درسی تلفیقی با چالش عدالت آموزشی نیز گره خورده است. دسترسی نابرابر به اینترنت، ابزار دیجیتال، فضای مناسب در خانه، حمایت خانوادگی و مهارت‌های فناورانه می‌تواند موجب شود که همه دانش‌آموزان به یک اندازه از فرصت‌های آموزش

تلفیقی بهره‌مند نشوند. مطالعه‌ای درباره یادگیری تلفیقی در مناطق شهری، نیمه‌شهری و روستایی نشان داده است که تجربه و مزایای این نوع یادگیری در مناطق مختلف یکسان نیست و محدودیت زیرساختی می‌تواند به شکاف قابل توجهی در میزان بهره‌مندی یادگیرندگان منجر شود (Rahman et al., 2026). این یافته به‌ویژه برای طراحی برنامه درسی در سطح استانی اهمیت دارد، زیرا تفاوت میان مدارس از نظر امکانات، نیروی انسانی، دسترسی دیجیتال و زمینه‌های فرهنگی می‌تواند بر نحوه اجرای برنامه تأثیر بگذارد. از این رو، طراحی برنامه درسی تلفیقی در مدارس ابتدایی استان قم باید علاوه بر اصول عمومی، نسبت به ویژگی‌های محلی، شرایط مدارس، توانایی خانواده‌ها، دسترسی به فناوری و بافت فرهنگی و اجتماعی نیز حساس باشد.

در مجموع، شواهد نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی تلفیقی زمانی می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش منجر شود که به‌صورت یک نظام منسجم و نه مجموعه‌ای از اقدامات پراکنده طراحی شود. این نظام باید از یک سو بر نیازهای رشدی و تربیتی کودک، تعامل انسانی، حمایت عاطفی و هدایت مستقیم معلم استوار باشد و از سوی دیگر، ظرفیت‌های فناوری برای ایجاد انعطاف، تنوع منابع، یادگیری مستقل، تعامل چندرسانه‌ای و توسعه مهارت‌های آینده را به کار گیرد. در چنین چارچوبی، اهداف و محتوا باید با منطق محیط‌های حضوری و مجازی هماهنگ شوند، راهبردهای تدریس بر مشارکت و فعالیت دانش‌آموز تأکید داشته باشند، گروه‌بندی یادگیرندگان انعطاف‌پذیر باشد، نقش معلم بازتعریف شود و ارزشیابی به‌صورت مستمر و چندمنبعی انجام گیرد. همچنین، زمان، فضا و منابع آموزشی باید به گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که مرز میان یادگیری در کلاس و خارج از کلاس را به شکلی هدفمند و کنترل‌شده کاهش دهند. یافته‌های حاصل از مطالعات جدید درباره اثربخشی آموزش تلفیقی، تحول نقش معلم، خودتنظیمی، فناوری‌های نوظهور و عدالت در دسترسی همگی نشان می‌دهند که طراحی این نوع برنامه درسی نیازمند نگاه سیستمی و متناسب با ویژگی‌های هر مقطع آموزشی است (Eggers et al., 2025; Li et al., 2025; Rahman et al., 2026; Wang et al., 2025). با وجود گسترش مطالعات مرتبط با یادگیری تلفیقی، بخش قابل توجهی از شواهد موجود مربوط به آموزش عالی، آموزش حرفه‌ای یا حوزه‌های خاص علمی است و در زمینه طراحی جامع عناصر برنامه‌ریزی درسی تلفیقی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌ویژه با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و آموزشی استان قم، همچنان خلأ پژوهشی قابل توجهی مشاهده می‌شود.

از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین عوامل، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در مدارس ابتدایی استان قم انجام شد.

روش‌شناسی

روش پژوهش برحسب هدف، از نوع کاربردی؛ برحسب نحوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع کیفی و برحسب ماهیت و روش اجرای پژوهش به شیوه تحلیل مضمون بر اساس دیدگاه استرلینگ عمل شد. از طریق مصاحبه با خبرگان و صاحب نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی، داده‌ها بدست آمد و

به روش تحلیل مضمون نهایی شده است. در بخش کمی روش تحلیل داده‌ها پیمایشی مقطعی بود. مشارکت کنندگان شامل کلیه صاحب نظران حوزه برنامه ریزی درسی در آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها بودند. در تحقیق حاضر مصاحبه‌ها تا حد اشباع نظری با ۱۶ مصاحبه به روش نمونه گیری آگاهانه از نوع هدفمند مبنای تحلیل کیفی به اتمام رسید. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش اسنادی و میدانی زیر استفاده شد. در روش اسنادی مطالعه مقالات و کتاب‌هایی بود که به زمینه تحقیق مرتبط بودند. در روش میدانی با توجه به اهداف تحقیق و مرور ادبیات نظری پرسشنامه مصاحبه تدوین شد. سپس با خبرگان شامل اساتید دانشگاه و متخصصان شاغل در آموزش و پرورش که در حوزه برنامه ریزی درسی صاحب‌نظر بودند به شیوه هدفمند مصاحبه به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که با تنظیم یک پروتکل مورد استفاده قرار گرفت. زمان مصاحبه‌ها از ۳۰ دقیقه تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. از سه روش کثرت‌گرایی برای اعتبارسنجی داده‌های بخش کیفی استفاده شد. روش تحلیل داده‌ها کدگذاری نظری برگرفته از روش تحلیل مضمون مطابق دیدگاه استرلینگ بود که با نرم افزار MAXQDA انجام شد.

یافته‌ها

برای آنکه عوامل و مؤلفه‌های موثر بر برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در مدارس ابتدایی استان قم، شناسایی شوند، پاسخ‌های ارائه شده برای هر سؤال مصاحبه پس از بررسی و شناسایی مضامین اولیه توسط پژوهشگر و اساتید در جداولی آورده شده است که این جداول، بیانگر مضامین اولیه پژوهش می‌باشد. تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون طی چند گام زیر انجام شده است:

- تولید کدهای اولیه و کدگذاری

- شناخت مضامین (گروه‌بندی کدهای مشابه)

- ترسیم شبکه مضامین (بررسی و پالایش تم‌های اصلی و شناسایی تم‌های فرعی)

- تحلیل شبکه مضامین (تجدیدنظر و بازنگری تم‌های فرعی).

مصاحبه‌های بدست آمده توسط محقق، دو بار بطور کامل مطالعه شده، زیر بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها که کلیدی بودند خط کشیده شده، فهرستی اولیه از نکات برجسته موجود در داده‌ها تهیه شده است و برای تبدیل داده‌های متنی به داده‌های استفاده پذیر و فهمیدنی از «بند»، «عبارت» و «کلمه» استفاده شده است. مضامین اولیه شناسایی شده حاصل از مصاحبه با خبرگان تحت عنوان مضامین اولیه بدست آمده است.

روند شناسایی کدهای اولیه به این شرح بود که متن مصاحبه‌ها پیاده سازی شدند و سپس محقق آنها را خواند و زیر عبارات و کلیدواژه‌های مهم خط کشیده است و در نهایت کلید واژه‌ها را فهرست نموده است و فهرست کدها یا مضامین اولیه بدست آمده است. در ادامه تعدادی از متن مصاحبه‌ها و کدهای اولیه شناسایی شده ارائه شده است:

مصاحبه‌شونده شماره ۱: اگر قصد داریم از رویکرد تلفیقی در آموزش استفاده کنیم باید زیرساخت فناوری خوبی داشته باشیم و همه بتوانند به آن دسترسی داشته باشند و با همه وسایل الکترونیک باید بتوان به آن وصل شد. معلمان باید توانایی تولید محتوا داشته باشند و ذهنیت آنها تغییر کند که متکلم وحده نباشد باید نظارت کند و تسهیل کند کار آموزش را. از این متن مصاحبه مفاهیم «زیرساخت فناوری مناسب آموزش مجازی»، «دسترسی همگانی دانش آموزان به فضای مجازی»، «توانایی تولید محتوا توسط معلم»، «نقش معلم به عنوان تسهیلگر»، «نقش معلم به عنوان ناظری» به عنوان کد استخراج شده است.

مصاحبه‌شونده شماره ۵: در بحث برنامه ریزی درسی تلفیقی نباید افراط و تفریط به خرج داد. باید معلم توانایی داشته باشد و تشخیص دهد کدام موضوعات درسی را با کدام روش ارائه کند. برای هر روش هم بتواند محتوا تولید کند و تمرین‌های مجازی و حضوری متنوع تهیه کند. از این متن مصاحبه کلمه «انعطاف در استفاده از روش مجازی و حضوری» و «توانایی تولید محتوا و تمرین‌های کلاسی» به عنوان کد استخراج شده است.

مصاحبه‌شونده شماره ۹: ما هنوز به بلوغ برای ارزیابی مجازی نرسیده ایم. حتی وقتی محتوا مجازی ارائه می‌شود آزمونش را حضوری می‌گیریم. باید معلم و فضای مجازی طوری طراحی شود که معلم بتواند از سوالات متنوع در ارزشیابی استفاده کند و کارهای عملی بدهد که مرتبط با واقعیات زندگی و مدرسه باشد. موضوعات خیلی منجر به یادگیری نمی‌شود و پس از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود. بعلاوه باید دانش آموزان را هم در نظر گرفت. برخی دانش آموزان به لحاظ مالی مشکل دارند و نمی‌توانند تجهیزات مجازی داشته باشند یا برخی تمرین‌های عملی و آزمایشگاهی که معلمان می‌دهند هزینه دارد و برای برخی دانش آموزان و والدین شان سخت است. از این متن مصاحبه مفاهیم «استفاده از سوالات متنوع در ارزشیابی»، «استفاده از موضوعات عملی در آزمون»، «استفاده از موضوعات زندگی واقعی در آزمون» و «در نظر گرفتن وضعیت خانواده‌ها» به عنوان سه کد استخراج شده است.

در نتیجه ۱۶ مصاحبه صورت گرفته با خبرگان، جمعاً ۱۸۳ مفهوم و نکته کلیدی استخراج شد که پس از بررسی و حذف مفاهیم تکراری و یکسان‌سازی آنها، تعداد ۶۹ کد اولیه شناسایی شد که در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۱: نمونه‌ای از کدهای شناسایی شده از مصاحبه‌ها تحت عنوان کدهای اولیه

ردیف	متن مصاحبه	کدهای اولیه
۱	اگر قصد داریم از رویکرد تلفیقی در آموزش استفاده کنیم باید زیرساخت فناوری خوبی داشته باشیم و همه بتوانند به آن دسترسی داشته باشند و با همه وسایل الکترونیک باید بتوان به آن وصل شد.	«زیرساخت فناوری مناسب آموزش مجازی»، «دسترسی همگانی دانش آموزان به فضای مجازی».
۲	معلمان باید توانایی تولید محتوا داشته باشند.	«توانایی تولید محتوا توسط معلم».
۳	ذهنیت معلم تغییر کند که متکلم وحده نباشد باید نظارت کند و تسهیل کند کار آموزش را.	«نقش معلم به عنوان تسهیلگر»، «نقش معلم به عنوان ناظری».

۴	در بحث برنامه ریزی درسی تلفیقی نباید افراط و تفریط به خرج داد. باید معلم توانایی داشته باشد و تشخیص دهد کدام موضوعات درسی را با کدام روش ارائه کند.	«انعطاف در استفاده از روش مجازی و حضوری»
۵	برای هر روش هم بتواند محتوا تولید کند و تمرین‌های مجازی و حضوری متنوع تهیه کند.	«توانایی تولید محتوا و تمرین‌های کلاسی»
۶	ما هنوز به بلوغ برای ارزیابی مجازی نرسیده ایم. حتی وقتی محتوا مجازی ارائه می‌شود آزمونش را حضوری می‌گیریم. باید معلم و فضای مجازی طوری طراحی شود که معلم بتواند از سوالات متنوع در ارزشیابی استفاده کند	«استفاده از سوالات متنوع در ارزشیابی»
۷	برای ارزیابی کارهای عملی بدهد که مرتبط با واقعیات زندگی و مدرسه باشد. موضوعات خیلی منجر به یادگیری نمی‌شود و پس از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود.	«استفاده از موضوعات عملی در آزمون» «استفاده از موضوعات زندگی واقعی در آزمون»
۸	بعلاوه باید دانش آموزان را هم در نظر گرفت. برخی دانش آموزان به لحاظ مالی مشکل دارند و نمی‌توانند تجهیزات مجازی داشته باشند یا برخی تمرین‌های عملی و آزمایشگاهی که معلمان می‌دهند هزینه دارد و برای برخی دانش آموزان و والدین شان سخت است.	«در نظر گرفتن وضعیت خانواده ها»

پس از شناسایی کدهای اولیه، محقق بر روی تحلیل کدها در سطحی کلان‌تر تمرکز نمود و کدهای مختلف را در قالب مضامین مرتب کرده و همه داده‌های کدگذاری شده مرتبط با هر یک از مضامین را شناسایی و گردآوری کرده است. به عبارت دیگر کدهای اولیه بدست آمده را تجزیه و تحلیل نموده است و به ترکیب و تلفیق آنها پرداخته است و در نهایت «مضامین پایه» را شناسایی کرده است. در مجموع ۶۹ مضمون پایه به شرح جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: مضامین پایه حاصل از گروه بندی کدهای اولیه

ردیف	مضامین پایه
۱	لحاظ کردن تنوع خرده فرهنگی فراگیران در تعیین اهداف یادگیری، متناسب با ظرفیت‌های متفاوت محیط‌های حضوری و مجازی
۲	تقویت جهت گیری رقابت محور در اهداف یادگیری، از طریق بهره گیری از سازوکارهای حضوری و مجازی
۳	همراستایی اهداف یادگیری با هویت ملی و بومی فراگیران در تعامل میان آموزش حضوری و مجازی
۴	تأکید بر تناسب و تکمیل کنندگی آموزش حضوری و مجازی در تعیین جهت گیری‌های یادگیری
۵	انعطاف پذیری اهداف برنامه درسی با امکان جابه جایی و بازطراحی در محیط‌های حضوری و مجازی
۶	توجه به نیازها و خواسته‌های متنوع فراگیران در تعیین اهداف یادگیری در بسترهای حضوری و مجازی
۷	تأکید اهداف یادگیری بر شکل گیری تعامل‌های آموزشی چندلایه در فضای حضوری و مجازی
۸	جهت گیری اهداف یادگیری به سوی مسئله محوری با بهره گیری از ظرفیت‌های محیط‌های حضوری و مجازی
۹	بهره گیری از محتوای چندوجهی و چندرسانه‌ای متناسب با ویژگی‌های یادگیری فراگیران ابتدایی
۱۰	سهولت و سرعت دسترسی فراگیران به محتوای درسی در زمان و موقعیت‌های یادگیری مختلف
۱۱	سادگی، شفافیت و قابل فهم بودن دسترسی به محتوای درسی متناسب با سن فراگیران ابتدایی
۱۲	تأکید بر کاربردی بودن محتوا و ارتباط آن با تجربه‌های قابل درک برای فراگیر ابتدایی
۱۳	بهره گیری متوازن از مثال‌ها و تمرین‌های متنوع در موقعیت‌های یادگیری حضوری و غیرحضوری
۱۴	همخوانی محتوای آموزشی با نیازها، مسائل و موقعیت‌های واقعی زندگی فراگیران ابتدایی
۱۵	ارائه محتوای آموزشی مبتنی بر مشارکت، تعامل و یادگیری فعال فراگیران
۱۶	جذابیت محتوای آموزشی از منظر علاقه، انگیزش و ویژگی‌های رشدی فراگیران ابتدایی
۱۷	به کارگیری روش‌های تدریس فعال متناسب با ماهیت موقعیت آموزشی

۱۸	هم‌راستایی روش‌های تدریس با اهداف آموزشی و محتوای یادگیری
۱۹	تقویت یادگیری تعاملی و مشارکتی در محیط‌های دیجیتال یادگیری
۲۰	تناسب میان محیط‌های یادگیری و نوع محتوای آموزشی
۲۱	بهره‌برداری هدفمند از ظرفیت‌های آموزش حضوری و مجازی
۲۲	انعطاف‌پذیری در انتخاب و اجرای روش‌های تدریس
۲۳	انتخاب و به‌کارگیری آگاهانه منابع آموزشی متناسب با اهداف یادگیری و بستر آموزش
۲۴	کاربست مؤثر تجهیزات آموزشی و کمک‌آموزشی متناسب با موقعیت‌های یادگیری
۲۵	تأمین و توسعه فناوری‌های آموزشی مورد نیاز برای پشتیبانی از آموزش حضوری و مجازی در دوره ابتدایی
۲۶	انطباق فضای فیزیکی مدارس ابتدایی با الزامات یادگیری حضوری و نوین
۲۷	طراحی و جذاب‌سازی محیط‌های یادگیری مجازی متناسب با ویژگی‌های رشدی فراگیران
۲۸	به‌کارگیری رویکردهای یادگیری فعال و چندرسانه‌ای در فعالیت‌های آموزشی
۲۹	توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران در طراحی فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی
۳۰	لحاظ کردن شرایط اقتصادی، اجتماعی و جغرافیایی فراگیران در انتخاب بسترهای یادگیری
۳۱	توانمندسازی معلمان در به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال
۳۲	ارتقای توانمندی معلمان در طراحی و تولید محتوای آموزشی برای محیط‌های مجازی
۳۳	تنظیم فعالیت‌های یادگیری متناسب با زمان در دسترس در آموزش حضوری و مجازی
۳۴	توجه به رشد همه‌جانبه فراگیران در طراحی فعالیت‌های یادگیری
۳۵	تقویت خلاقیت و نوآوری فراگیران از طریق فعالیت‌های یادگیری
۳۶	همسان‌سازی فعالیت‌های یادگیری با ویژگی‌های رشدی و آموزشی فراگیران
۳۷	هماهنگ‌سازی فعالیت‌های یادگیری در بسترهای حضوری و مجازی
۳۸	مدیریت مؤثر زمان تدریس توسط معلمان در موقعیت‌های یادگیری حضوری و مجازی
۳۹	تخصیص زمان متناسب با موضوعات درسی در فرایند آموزش
۴۰	برقراری تناسب زمانی میان فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی
۴۱	برنامه‌ریزی زمان‌بندی‌شده آموزش در سطوح روزانه، هفتگی و ماهانه با رویکرد حضوری-مجازی
۴۲	انتخاب و به‌کارگیری هدفمند فضاهای آموزشی مدرسه متناسب با موضوعات درسی
۴۳	افزایش جذابیت و پویایی فضاهای یادگیری به‌منظور کاهش خستگی فراگیران
۴۴	بهره‌گیری به‌موقع و متناسب از فضای مجازی در فرایند یادگیری
۴۵	گروه‌بندی هدفمند فراگیران در فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی
۴۶	توانمندسازی معلمان در طراحی و مدیریت گروه‌های یادگیری حضوری-مجازی
۴۷	انعطاف‌پذیری در گروه‌بندی و جابجایی نقش فراگیران در موقعیت‌های حضوری و مجازی
۴۸	تنوع در الگوهای گروه‌بندی متناسب با آموزش حضوری و مجازی
۴۹	توجه به الزامات و چالش‌های گروه‌بندی در محیط‌های یادگیری مجازی
۵۰	ایفای نقش معلم به‌عنوان تسهیلگر یادگیری در موقعیت‌های حضوری و مجازی
۵۱	ایجاد فضای یادگیری صمیمانه و ایمن در کلاس حضوری و محیط مجازی
۵۲	تسهیل تشکیل و هدایت گروه‌های یادگیری در فعالیت‌های حضوری و مجازی
۵۳	توجه به نظرات و ایده‌های همه فراگیران در تعاملات حضوری و مجازی
۵۴	ارائه بازخورد مستمر و سازنده در فرایندهای یادگیری حضوری و مجازی
۵۵	توجه به تفاوت‌ها و نیازهای فردی فراگیران در محیط‌های یادگیری حضوری-مجازی
۵۶	مشارکت دادن فعال دانش‌آموزان در فرایند تدریس حضوری و مجازی
۵۷	فراهم‌سازی فرصت‌های متنوع یادگیری متناسب با آموزش حضوری و مجازی

۵۸	احترام به استقلال فکری فراگیران در فعالیت‌های حضوری و مجازی
۵۹	نظارت آگاهانه بر تعاملات و فرایندهای یادگیری در فضای مجازی
۶۰	طراحی و استفاده از تکالیف متنوع متناسب با نوع آموزش حضوری و مجازی
۶۱	ارزشیابی متناسب با ماهیت محتوا در آموزش حضوری و مجازی
۶۲	طراحی آزمون‌های استاندارد متناسب با بسترهای حضوری و دیجیتال
۶۳	هدفمند بودن ارزشیابی برای بهره‌گیری از نتایج در بهبود یادگیری حضوری-مجازی
۶۴	به‌کارگیری روش‌های متنوع ارزشیابی متناسب با آموزش حضوری و مجازی
۶۵	استفاده از بازخورد نتایج ارزشیابی در تقویت یادگیری حضوری و مجازی
۶۶	ارزشیابی عملکرد گروهی فراگیران در فعالیت‌های حضوری و مجازی
۶۷	رعایت اصول اخلاقی در ارزشیابی مجازی با توجه به حساسیت سنی فراگیران
۶۸	ارزشیابی مبتنی بر حل مسائل واقعی در آموزش حضوری و مجازی
۶۹	سنجش کاربرد آموخته‌ها در عمل از طریق ارزشیابی‌های حضوری و مجازی

جدول ۳: مضامین سازمان دهنده حاصل از تلفیق و ترکیب مضامین پایه

مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
جهت‌گیری‌های یادگیری در نظام تلفیقی حضوری-مجازی	لحاظ کردن تنوع خرده‌فرهنگی فراگیران در تعیین اهداف یادگیری، متناسب با ظرفیت‌های متفاوت محیط‌های حضوری و مجازی تقویت جهت‌گیری رقابت‌محور در اهداف یادگیری، از طریق بهره‌گیری از سازوکارهای حضوری و مجازی همراستایی اهداف یادگیری با هویت ملی و بومی فراگیران در تعامل میان آموزش حضوری و مجازی تأکید بر تناسب و تکمیل‌کنندگی آموزش حضوری و مجازی در تعیین جهت‌گیری‌های یادگیری انعطاف‌پذیری اهداف برنامه درسی با امکان جابه‌جایی و بازطراحی در محیط‌های حضوری و مجازی توجه به نیازها و خواسته‌های متنوع فراگیران در تعیین اهداف یادگیری در بسترهای حضوری و مجازی تأکید اهداف یادگیری بر شکل‌گیری تعامل‌های آموزشی چندلایه در فضای حضوری و مجازی جهت‌گیری اهداف یادگیری به‌سوی مسئله‌محوری با بهره‌گیری از ظرفیت‌های محیط‌های حضوری و مجازی
چارچوب‌سازی محتوای برنامه درسی در بستر حضوری-مجازی	بهره‌گیری از محتوای چندوجهی و چندرسانه‌ای متناسب با ویژگی‌های یادگیری فراگیران ابتدایی سهولت و سرعت دسترسی فراگیران به محتوای درسی در زمان و موقعیت‌های یادگیری مختلف سادگی، شفافیت و قابل‌فهم بودن دسترسی به محتوای درسی متناسب با سن فراگیران ابتدایی تأکید بر کاربردی بودن محتوا و ارتباط آن با تجربه‌های قابل درک برای فراگیر ابتدایی بهره‌گیری متوازن از مثال‌ها و تمرین‌های متنوع در موقعیت‌های یادگیری حضوری و غیرحضوری همخوانی محتوای آموزشی با نیازها، مسائل و موقعیت‌های واقعی زندگی فراگیران ابتدایی ارائه محتوای آموزشی مبتنی بر مشارکت، تعامل و یادگیری فعال فراگیران جذابیت محتوای آموزشی از منظر علاقه، انگیزش و ویژگی‌های رشدی فراگیران ابتدایی
تنوع و تلفیق راهبردهای یاددهی-یادگیری	به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال متناسب با ماهیت موقعیت آموزشی هم‌راستایی روش‌های تدریس با اهداف آموزشی و محتوای یادگیری تقویت یادگیری تعاملی و مشارکتی در محیط‌های دیجیتال یادگیری تناسب میان محیط‌های یادگیری و نوع محتوای آموزشی بهره‌برداری هدفمند از ظرفیت‌های آموزش حضوری و مجازی

انعطاف‌پذیری در انتخاب و اجرای روش‌های تدریس	
انتخاب و به‌کارگیری آگاهانه منابع آموزشی متناسب با اهداف یادگیری و بستر آموزش	تلفیق و کاربرست هدفمند منابع
کاربرست مؤثر تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی متناسب با موقعیت‌های یادگیری	آموزشی در محیط‌های
تأمین و توسعه فناوری‌های آموزشی مورد نیاز برای پشتیبانی از آموزش حضوری و مجازی در دوره ابتدایی	حضوری و مجازی
انطباق فضای فیزیکی مدارس ابتدایی با الزامات یادگیری حضوری و نوین	
طراحی و جذاب‌سازی محیط‌های یادگیری مجازی متناسب با ویژگی‌های رشدی فراگیران	
به‌کارگیری رویکردهای یادگیری فعال و چندرسانه‌ای در فعالیت‌های آموزشی	طراحی و اجرای فعالیت‌های
توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران در طراحی فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی	یادگیری متناسب با بسترهای
لحاظ کردن شرایط اقتصادی، اجتماعی و جغرافیایی فراگیران در انتخاب بسترهای یادگیری	حضوری و مجازی
توانمندسازی معلمان در به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال	
ارتقای توانمندی معلمان در طراحی و تولید محتوای آموزشی برای محیط‌های مجازی	
تنظیم فعالیت‌های یادگیری متناسب با زمان در دسترس در آموزش حضوری و مجازی	
توجه به رشد همه‌جانبه فراگیران در طراحی فعالیت‌های یادگیری	
تقویت خلاقیت و نوآوری فراگیران از طریق فعالیت‌های یادگیری	
همسان‌سازی فعالیت‌های یادگیری با ویژگی‌های رشدی و آموزشی فراگیران	
هماهنگ‌سازی فعالیت‌های یادگیری در بسترهای حضوری و مجازی	
مدیریت مؤثر زمان تدریس توسط معلمان در موقعیت‌های یادگیری حضوری و مجازی	انعطاف‌پذیری در سازمان‌دهی
تخصیص زمان متناسب با موضوعات درسی در فرایند آموزش	زمان آموزش در یادگیری
برقراری تناسب زمانی میان فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی	حضوری و مجازی
برنامه‌ریزی زمان‌بندی شده آموزش در سطوح روزانه، هفتگی و ماهانه با رویکرد حضوری-مجازی	
انتخاب و به‌کارگیری هدفمند فضاهای آموزشی مدرسه متناسب با موضوعات درسی	بهره‌گیری انعطاف‌پذیر از
افزایش جذابیت و پویایی فضاهای یادگیری به‌منظور کاهش خستگی فراگیران	فضاهای یادگیری حضوری و
بهره‌گیری به‌موقع و متناسب از فضای مجازی در فرایند یادگیری	مجازی
گروه‌بندی هدفمند فراگیران در فعالیت‌های یادگیری حضوری و مجازی	گروه‌بندی
توانمندسازی معلمان در طراحی و مدیریت گروه‌های یادگیری حضوری-مجازی	انعطاف‌پذیر
انعطاف‌پذیری در گروه‌بندی و جابه‌جایی نقش فراگیران در موقعیت‌های حضوری و مجازی	یادگیرندگان
تنوع در الگوهای گروه‌بندی متناسب با آموزش حضوری و مجازی	
توجه به الزامات و چالش‌های گروه‌بندی در محیط‌های یادگیری مجازی	
ایفای نقش معلم به‌عنوان تسهیلگر یادگیری در موقعیت‌های حضوری و مجازی	تحول نقش معلم در محیط‌های
ایجاد فضای یادگیری صمیمانه و ایمن در کلاس حضوری و محیط مجازی	نوین یادگیری
تسهیل تشکیل و هدایت گروه‌های یادگیری در فعالیت‌های حضوری و مجازی	
توجه به نظرات و ایده‌های همه فراگیران در تعاملات حضوری و مجازی	
ارائه بازخورد مستمر و سازنده در فرایندهای یادگیری حضوری و مجازی	
توجه به تفاوت‌ها و نیازهای فردی فراگیران در محیط‌های یادگیری حضوری-مجازی	
مشارکت دادن فعال دانش‌آموزان در فرایند تدریس حضوری و مجازی	
فراهم‌سازی فرصت‌های متنوع یادگیری متناسب با آموزش حضوری و مجازی	
احترام به استقلال فکری فراگیران در فعالیت‌های حضوری و مجازی	
نظارت آگاهانه بر تعاملات و فرایندهای یادگیری در فضای مجازی	

طراحی و استفاده از تکالیف متنوع متناسب با نوع آموزش حضوری و مجازی	
ارزشیابی متناسب با ماهیت محتوا در آموزش حضوری و مجازی	در یادگیری ارزشیابی
طراحی آزمون‌های استاندارد متناسب با بسترهای حضوری و دیجیتال	فرایندهای متنوع آموزشی
هدفمند بودن ارزشیابی برای بهره‌گیری از نتایج در بهبود یادگیری حضوری-مجازی	
به‌کارگیری روش‌های متنوع ارزشیابی متناسب با آموزش حضوری و مجازی	
استفاده از بازخورد نتایج ارزشیابی در تقویت یادگیری حضوری و مجازی	
ارزشیابی عملکرد گروهی فراگیران در فعالیت‌های حضوری و مجازی	
رعایت اصول اخلاقی در ارزشیابی مجازی با توجه به حساسیت سنی فراگیران	
ارزشیابی مبتنی بر حل مسائل واقعی در آموزش حضوری و مجازی	
سنجش کاربرد آموخته‌ها در عمل از طریق ارزشیابی‌های حضوری و مجازی	

جدول ۴: مضامین فراگیر حاصل از تلفیق و ترکیب مضامین سازمان دهنده

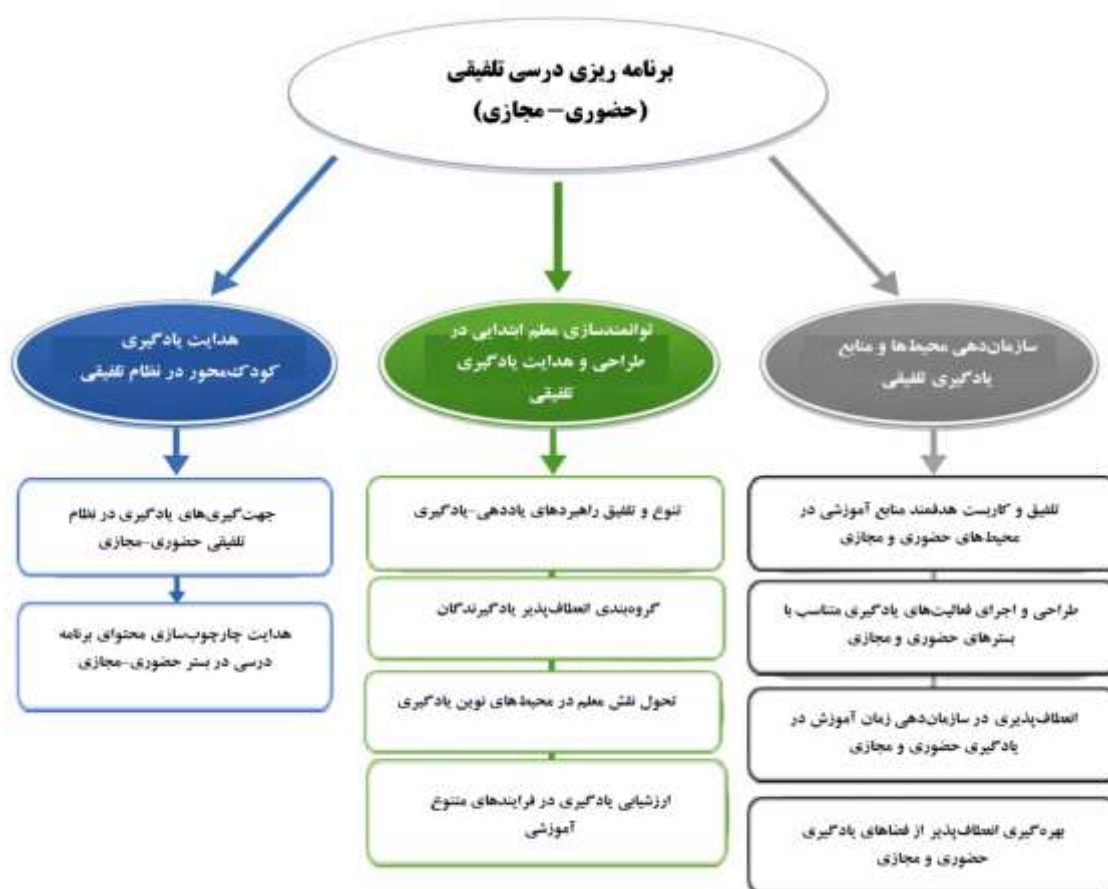
مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	تعداد مضامین پایه
قبل از آموزش	اهداف	۸
	محتوا	۸
حین آموزش	راهنماهای یاد دهی- یادگیری	۶
	گروه بندی یادگیرندگان	۵
	نقش معلم	۱۱
	مواد و منابع آموزشی	۵
	فعالتهای یادگیری	۱۰
	زمان آموزش	۴
	مکان آموزش	۳
بعد از آموزش	ارزشیابی	۹

جدول ۵: جدول تغییرات مربوط به مضامین

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	تعداد مضامین پایه
هدایت یادگیری کودک محور در نظام تلفیقی	جهت گیری‌های یادگیری در نظام تلفیقی حضوری-مجازی	۸
	چارچوب سازی محتوای برنامه درسی در بستر حضوری-مجازی	۸
توانمندسازی معلم ابتدایی در طراحی و هدایت	تنوع و تلفیق راهنماهای یاددهی-یادگیری	۶
برنامه ریزی درسی تلفیقی	گروه بندی انعطاف پذیر یادگیرندگان	۵
	تحول نقش معلم در محیط‌های نوین یادگیری	۱۱
	ارزشیابی یادگیری در فرایندهای متنوع آموزشی	۹
سازمان دهی محیط‌ها و منابع برنامه ریزی درسی	تلفیق و کاربست هدفمند منابع آموزشی در محیط‌های حضوری و مجازی	۵
تلفیقی	طراحی و اجرای فعالتهای یادگیری متناسب با بسترهای حضوری و مجازی	۱۰
	انعطاف پذیری در سازمان دهی زمان آموزش در یادگیری حضوری و مجازی	۴
	بهره گیری انعطاف پذیر از فضاهای یادگیری حضوری و مجازی	۳

با توجه به تحلیل و ترکیب‌های قبلی و شناسایی تم‌های فرعی و اصلی و ترسیم شبکه مضامین، محقق مضامین پیشنهاد شده جهت تحلیل داده‌ها را تعریف، تعدیل و داده‌ها را بر اساس آنها تحلیل نموده است. در این گام شبکه مضامین ترسیم شده، بررسی و تجزیه و تحلیل شدند و محقق مضامین بدست آمده را تشریح نمود و الگوهای آنها را شناخت.

این اقدامات توسط محقق بدین شکل انجام گرفت که محقق مجدداً به متن اصلی مراجعه کرد و آنها را به کمک این شبکه‌ها تفسیر نمود. همچنین تم‌هایی را که برای تحلیل ارائه کرده بود تعریف نمود و مجدداً مورد بازبینی قرار داد و سپس داده‌های داخل آنها را تحلیل نمود. بدین شکل با تعریف و بازبینی کردن تم‌ها، ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می‌کند مشخص شده و تعیین شد که هر تم کدام جنبه از داده‌ها را در خود دارد. با انجام اقدامات مزبور محقق مجدداً توانست مضامین شناخته شده را به روشنی تعریف کند و کلیه تم‌ها و مضامین شناسایی شده مورد تایید قرار گرفتند که جمعاً ۶۹ مضمون پایه، ۱۰ مضمون سازمان دهنده، ۳ مضمون فراگیر در قالب دو دسته تم‌های اصلی و فرعی بدست آمد. شبکه مضامین نهایی برنامه ریزی درسی تلفیقی حضوری- مجازی برای مدارس ابتدایی استان قم بر اساس تم‌های اصلی به شرح شکل زیر می‌باشد.



شکل ۱: عوامل و مولفه‌های برنامه ریزی درسی تلفیقی حضوری- مجازی برای مدارس ابتدایی استان قم

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در مدارس ابتدایی استان قم دارای ساختاری چندبعدی و نظام‌مند است که در قالب سه عامل اصلی، ۱۰ مؤلفه و ۶۹ مضمون پایه قابل تبیین است. عامل نخست، «هدایت یادگیری کودک محور در نظام تلفیقی» بود که دو مؤلفه جهت‌گیری‌های یادگیری در نظام تلفیقی حضوری-مجازی و چارچوب‌سازی محتوای برنامه درسی در بستر حضوری-مجازی را دربر گرفت و در مجموع شامل ۱۶ مضمون پایه بود. عامل دوم، «توانمندسازی معلم ابتدایی در طراحی و هدایت برنامه‌ریزی درسی تلفیقی» بود که با چهار مؤلفه تنوع و تلفیق راهبردهای یاددهی-یادگیری، گروه‌بندی انعطاف‌پذیر یادگیرندگان، تحول نقش معلم در محیط‌های نوین یادگیری و ارزشیابی یادگیری در فرایندهای متنوع آموزشی، در مجموع ۳۱ مضمون پایه را شامل شد. عامل سوم نیز «سازماندهی محیط‌ها و منابع برنامه‌ریزی درسی تلفیقی» بود که چهار مؤلفه تلفیق و کاربست هدفمند منابع آموزشی در محیط‌های حضوری و مجازی، طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری متناسب با بسترهای حضوری و مجازی، انعطاف‌پذیری در سازماندهی زمان آموزش و بهره‌گیری انعطاف‌پذیر از فضاها برای یادگیری حضوری و مجازی را دربر گرفت و ۲۲ مضمون پایه را شامل شد. این ساختار نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی تلفیقی در دوره ابتدایی را نمی‌توان صرفاً به استفاده هم‌زمان از کلاس حضوری و ابزارهای دیجیتال فروکاست، بلکه این رویکرد مستلزم بازآرایی منسجم اهداف، محتوا، نقش معلم، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، منابع، زمان و فضاها برای یادگیری است.

نخستین یافته پژوهش، یعنی اهمیت هدایت یادگیری کودک محور در نظام تلفیقی، نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی حضوری-مجازی در دوره ابتدایی باید بیش از هر چیز از نیازهای رشدی، شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک آغاز شود. در این رویکرد، فناوری نمی‌تواند نقطه شروع طراحی باشد، بلکه باید در خدمت اهداف یادگیری و متناسب با ظرفیت‌های دانش‌آموزان به کار گرفته شود. این نتیجه با رویکردهای جدید سیاست‌گذاری آموزشی همسو است که بر یادگیرنده‌محوری، عاملیت دانش‌آموز، یادگیری فعال و انعطاف‌پذیری برنامه درسی تأکید دارند (Oecd, 2025). همچنین، یونسکو در بازاندیشی آموزش ابتدایی در عصر دیجیتال بر این نکته تأکید می‌کند که بهره‌گیری از فناوری باید در چارچوب حفظ تعامل انسانی، عدالت آموزشی و تناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان صورت گیرد (Unesco, 2025). از این منظر، جهت‌گیری یادگیری در محیط تلفیقی باید به گونه‌ای باشد که کودک همچنان از حمایت مستقیم معلم، تجربه مشارکت اجتماعی و فرصت‌های یادگیری عینی برخوردار باشد و در عین حال، به تدریج توانایی استفاده هدفمند از منابع دیجیتال، انتخاب مسیر یادگیری و کسب استقلال را توسعه دهد. این برداشت با تأکید سازمان همکاری و توسعه اقتصادی بر مسیرهای تلفیقی یادگیری در آموزش ابتدایی نیز همخوان است؛ مسیری که در آن محیط حضوری و دیجیتال به عنوان دو بخش مکمل و نه جایگزین یکدیگر در نظر گرفته می‌شوند (Oecd, 2026).

مؤلفه دوم در عامل نخست، یعنی چارچوب‌سازی محتوای برنامه درسی در بستر حضوری-مجازی، نشان می‌دهد که محتوای برنامه درسی نیز باید متناسب با منطق آموزش تلفیقی بازطراحی شود. محتوایی که صرفاً برای تدریس حضوری و خطی طراحی شده است، الزاماً در محیط دیجیتال کارآمد نخواهد بود؛ همان‌گونه که انتقال مستقیم محتوای دیجیتال پیچیده به دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌تواند موجب افزایش بار شناختی و کاهش کیفیت یادگیری شود. اصول روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهد که طراحی مؤثر باید با دانش پیشین، ظرفیت پردازش و سطح رشد شناختی یادگیرنده هماهنگ باشد (Kirschner & Hendrick, 2025). بنابراین، یکی از تفسیرهای مهم یافته حاضر آن است که محتوای برنامه درسی تلفیقی باید دارای ساختاری قابل تقسیم، چندرسانه‌ای، تعاملی و انعطاف‌پذیر باشد، اما این تنوع نباید به افزایش پیچیدگی غیرضروری بینجامد. یافته‌های پژوهش در این زمینه با شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر آموزش ترکیبی در دوره ابتدایی همسو است؛ به گونه‌ای که در آن پژوهش نیز ترکیب محتوای مکتوب و غیرمکتوب و توجه به اصول طراحی و سازماندهی محتوای ترکیبی از مؤلفه‌های اصلی معرفی شده است (Sabouri et al., 2025). همچنین، نگاه تحولی به یادگیری در عصر دیجیتال بر طراحی محتواهایی تأکید دارد که زمینه مشارکت فعال، حل مسئله، ارتباط با موقعیت واقعی و یادگیری عمیق را فراهم کنند (Fullan et al., 2026).

عامل دوم پژوهش، یعنی توانمندسازی معلم ابتدایی، دارای بیشترین تعداد مضامین پایه بود و این امر نشان می‌دهد که معلم در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی نقشی محوری دارد. نخستین مؤلفه این عامل، تنوع و تلفیق راهبردهای یاددهی-یادگیری، بیانگر آن است که اجرای موفق برنامه درسی تلفیقی نیازمند خروج از روش‌های یکسان، سخنرانی‌محور و انتقالی و حرکت به سوی ترکیبی از یادگیری مشارکتی، فعالیت‌محور، مسئله‌محور، معکوس، فردی و گروهی است. مرورهای پژوهشی نشان داده‌اند که طراحی یادگیری تلفیقی موفق نیازمند هماهنگی میان انعطاف‌پذیری، تعامل، حمایت آموزشی و نوع فعالیت یادگیری است و بدون چنین هماهنگی، استفاده از فناوری به تنهایی تضمین‌کننده اثربخشی نیست (Boelens et al., 2025). همچنین، طراحی‌های تطبیقی در محیط‌های تلفیقی می‌توانند از طریق تنظیم فعالیت‌ها و سطوح حمایت آموزشی متناسب با ویژگی‌های یادگیرندگان، مشارکت و خودتنظیمی را افزایش دهند (Zou & Jiang, 2025). از این رو، نتیجه پژوهش حاضر را می‌توان نشانه‌ای از ضرورت گذار از «روش تدریس واحد» به «سبد راهبردهای یاددهی-یادگیری» دانست؛ سبکی که معلم با توجه به هدف درس، ویژگی دانش‌آموز، نوع محتوا و ظرفیت محیط حضوری یا مجازی از آن استفاده می‌کند.

گروه‌بندی انعطاف‌پذیر یادگیرندگان نیز به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های توانمندسازی معلم شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، سازماندهی دانش‌آموزان نباید به الگوی ثابت کلاس سنتی محدود بماند. گروه‌های یادگیری می‌توانند متناسب با سطح توانایی، علایق، نیازهای حمایتی، نوع فعالیت یا بستر یادگیری تغییر کنند. چنین انعطافی به معلم امکان می‌دهد هم تفاوت‌های فردی را بهتر مدیریت کند و هم از ظرفیت فناوری برای ایجاد مسیرهای متنوع یادگیری بهره گیرد. یافته‌های مرتبط با طراحی‌های تطبیقی نشان داده‌اند که شخصی‌سازی و انطباق

فعالیت‌های آموزشی با ویژگی‌های یادگیرندگان می‌تواند به افزایش درگیری و خودتنظیمی منجر شود (Zou & Jiang, 2025). همچنین، توجه به شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر، از جمله همکاری، استقلال و مهارت‌های دیجیتال، مستلزم ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری در گروه‌های متنوع و تغییرپذیر است (European, 2025). در دوره ابتدایی، چنین گروه‌بندی‌هایی علاوه بر کارکرد آموزشی، می‌توانند به تقویت مهارت‌های اجتماعی، همکاری و مسئولیت‌پذیری نیز کمک کنند.

تحول نقش معلم در محیط‌های نوین یادگیری از دیگر مؤلفه‌های مهم این عامل بود. بر اساس یافته‌های پژوهش، معلم در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی صرفاً انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه باید نقش طراح یادگیری، هدایتگر، تسهیل‌گر، ارزیاب و هماهنگ‌کننده میان محیط‌های مختلف یادگیری را بر عهده گیرد. یافته‌های پژوهش میکائیلو نشان داد که آموزش مجازی از یک سو می‌تواند به توسعه دانش فناوری و دانش موضوعی معلمان کمک کند و از سوی دیگر، در صورت ضعف مهارتی، مشکلاتی در مدیریت کلاس، شناخت فراگیر و ارزشیابی ایجاد کند (Mikailou, 2025). بنابراین، تحول نقش معلم بدون توسعه حرفه‌ای مستمر امکان‌پذیر نیست. پژوهش وانگ و همکاران نیز نشان داده است که ابزارهای نوین هوش مصنوعی می‌توانند در ارتقای شایستگی معلمان برای طراحی آموزشی در محیط‌های تلفیقی مؤثر باشند (Wang et al., 2025). همچنین، یافته‌های فرجی و همکاران درباره تلفیق روش‌های حضوری و مجازی در نظارت آموزشی نشان داد که استفاده ترکیبی از این روش‌ها می‌تواند به انعطاف بیشتر فرایندها، شناخت دقیق‌تر واقعیت آموزشی و توسعه حرفه‌ای کمک کند (Faraji et al., 2025). از این رو، توانمندسازی معلم باید بخشی ساختاری از اجرای برنامه درسی تلفیقی باشد، نه اقدامی جانبی یا مقطعی.

ارزشیابی یادگیری در فرایندهای متنوع آموزشی نیز از مؤلفه‌های برجسته عامل توانمندسازی معلم بود. محیط تلفیقی فرصت می‌دهد که ارزشیابی از شکل صرفاً پایانی و آزمون‌محور خارج شده و به فرایندی مستمر، تکوینی و مبتنی بر شواهد متنوع تبدیل شود. معلم می‌تواند از تکالیف حضوری، فعالیت‌های آنلاین، مشارکت گروهی، پروژه، مشاهده، بازخورد و محصولات دیجیتال برای ارزشیابی یادگیری استفاده کند. این نتیجه با یافته‌های مربوط به خودتنظیمی در یادگیری تلفیقی همخوان است؛ زیرا ارزشیابی مستمر و بازخورد هدفمند می‌تواند به دانش‌آموز در پایش و تنظیم فرایند یادگیری کمک کند (Eggers et al., 2025). همچنین، در مطالعات مربوط به آموزش تلفیقی در حوزه‌های حرفه‌ای، ترکیب فعالیت عملی، بازخورد مدرس و ارزشیابی مستمر با افزایش اعتمادبه‌نفس و رضایت یادگیرندگان همراه بوده است (Opsal et al., 2025). در نتیجه، ارزشیابی در برنامه درسی تلفیقی باید بخشی از خود فرایند یادگیری باشد و نه صرفاً ابزاری برای قضاوت نهایی درباره عملکرد دانش‌آموز.

عامل سوم، یعنی سازماندهی محیط‌ها و منابع برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، نشان داد که کیفیت اجرای این نوع برنامه وابسته به چگونگی تلفیق منابع، فعالیت‌ها، زمان و فضاهاست. مؤلفه تلفیق و کاربست هدفمند منابع آموزشی نشان می‌دهد که منابع چاپی، دیجیتال، چندرسانه‌ای و تعاملی باید بر اساس اهداف یادگیری انتخاب شوند و نه صرفاً به دلیل جدید بودن فناوری. پژوهش شاپیوا و همکاران نشان داد که استفاده از هوش

مصنوعی، واقعیت مجازی، کلاس معکوس و سخنرانی‌های تعاملی در محیط تلفیقی می‌تواند به افزایش توجه، علاقه و فهم بهتر مفاهیم کمک کند، مشروط بر آنکه این ابزارها در یک طرح آموزشی منسجم به کار گرفته شوند (Shapiyeva et al., 2025). همچنین، تجربه استفاده از واقعیت افزوده و مجازی نشان داده است که این فناوری‌ها در صورت وجود زیرساخت و مدیریت مناسب می‌توانند کیفیت آموزش و تناسب آن با نیازهای یادگیرندگان را افزایش دهند (Sarafraz et al., 2025). بنابراین، یافته حاضر بر «کاربست هدفمند» منابع تأکید دارد، نه بر افزایش کمی ابزارهای فناوریانه.

طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری متناسب با بستر حضوری و مجازی نیز نشان‌دهنده آن است که هر فعالیت باید در محیطی اجرا شود که بیشترین تناسب را با ماهیت آن دارد. فعالیت‌هایی که نیازمند تعامل عاطفی، بازی، کار گروهی مستقیم یا هدایت فوری معلم هستند، ممکن است در محیط حضوری اثربخش‌تر باشند؛ در حالی که تمرین‌های فردی، مرور محتوا، دسترسی به منابع چندرسانه‌ای و برخی فعالیت‌های خودراهر می‌توانند در محیط مجازی بهتر انجام شوند. مرور چتری اثربخشی یادگیری تلفیقی در آموزش پزشکی و پرستاری نیز نشان داده است که ترکیب هدفمند فعالیت‌های حضوری و دیجیتال می‌تواند پیامدهای یادگیری را بهبود بخشد (Li et al., 2025). همچنین، مطالعه آلراشیدی و همکاران نشان داد که یادگیری تلفیقی می‌تواند انگیزش پیشرفت تحصیلی را تقویت کند (Alrasheedy et al., 2025). این یافته‌ها از این تفسیر حمایت می‌کنند که مزیت اصلی رویکرد تلفیقی در امکان انتخاب مناسب‌ترین بستر برای هر فعالیت آموزشی نهفته است.

انعطاف‌پذیری در سازماندهی زمان و فضا نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. در الگوی سنتی، زمان و مکان یادگیری عمدتاً ثابت و وابسته به حضور در کلاس است، اما در برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، بخشی از یادگیری می‌تواند در خارج از کلاس، با سرعت فردی و در زمان‌های متفاوت انجام شود. این انعطاف می‌تواند فرصت بیشتری برای مرور، تمرین و جبران تفاوت‌های فردی ایجاد کند. باین حال، نتایج مطالعات منطقه‌ای نشان داده‌اند که دسترسی به چنین فرصت‌هایی به شکل یکنواخت توزیع نشده است و تفاوت در اینترنت، تجهیزات و محیط یادگیری می‌تواند تجربه دانش‌آموزان مناطق مختلف را متفاوت سازد (Rahman et al., 2026). بنابراین، انعطاف‌پذیری زمانی و مکانی زمانی مزیت محسوب می‌شود که با عدالت در دسترسی همراه باشد. این موضوع در استان قم نیز اهمیت دارد، زیرا تفاوت امکانات مدارس و خانواده‌ها می‌تواند بر کیفیت اجرای برنامه تأثیر بگذارد. در همین راستا، چارچوب‌های جامع یادگیری تلفیقی در تربیت معلم نیز بر اهمیت هم‌زمان سازوکارهای مدیریتی، ساختاری، حمایتی و ارزیابی برای اجرای پایدار این رویکرد تأکید دارند (Khoshkab, 2025).

در جمع‌بندی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی تلفیقی حضوری-مجازی در دوره ابتدایی یک الگوی فناوریانه صرف نیست، بلکه یک بازطراحی سیستمی در منطق برنامه درسی است. کودک‌محوری، توانمندسازی معلم و سازماندهی منعطف محیط‌ها و منابع سه پایه اصلی این بازطراحی محسوب می‌شوند. همسویی یافته‌ها با مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که موفقیت یادگیری تلفیقی وابسته به یکپارچگی

اجزای برنامه، نه صرفاً حضور ابزارهای دیجیتال، است (Boelens et al., 2025; Sabouri et al., 2025). شواهد حاصل از مطالعات مرتبط با رضایت از آموزش حضوری و مجازی نیز نشان می‌دهد که هیچ‌یک از دو شیوه به‌تنهایی پاسخ‌گوی تمام نیازهای یادگیری نیستند و ترکیب هدفمند آنها می‌تواند تجربه متعادل‌تری ایجاد کند (Apaza-Vila et al., 2025). در نتیجه، برنامه‌ریزی درسی تلفیقی برای مدارس ابتدایی استان قم باید بر اساس تناسب رشدی، نقش محوری معلم، تنوع فعالیت، انعطاف زمان و فضا، عدالت در دسترسی و انسجام میان عناصر برنامه درسی طراحی و اجرا شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از نمونه هدفمند ۱۶ نفره از خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی موجب می‌شود تعمیم یافته‌ها به همه مدارس و مناطق با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌ها بر پایه ادراک و تجربه متخصصان گردآوری شد و دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و والدین به‌صورت مستقل بررسی نشد. سوم، تمرکز پژوهش بر مدارس ابتدایی استان قم سبب می‌شود ویژگی‌های فرهنگی، مدیریتی و زیرساختی این استان بر یافته‌ها اثرگذار باشد و ساختار به‌دست‌آمده الزاماً بدون تعدیل در سایر استان‌ها قابل کاربرد نباشد. همچنین، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تغییرات مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی تلفیقی در طول زمان و هم‌زمان با توسعه سریع فناوری‌های آموزشی را محدود ساخته است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و با رویکردهای کمی مانند تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری اعتبارسنجی شود. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان استان‌ها، مدارس شهری و روستایی و مدارس برخوردار و کم‌برخوردار می‌تواند میزان پایداری و تفاوت مؤلفه‌ها را مشخص سازد. بررسی دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان، مدیران و والدین به‌صورت هم‌زمان نیز می‌تواند تصویر جامع‌تری از الزامات اجرای برنامه درسی تلفیقی فراهم آورد. انجام پژوهش‌های طولی و مداخله‌ای برای ارزیابی تأثیر این الگو بر پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش، خودتنظیمی، مشارکت، مهارت‌های اجتماعی و سواد دیجیتال دانش‌آموزان نیز توصیه می‌شود. افزون بر این، لازم است اثر فناوری‌های نوظهور مانند هوش مصنوعی مولد، سامانه‌های تطبیقی و واقعیت افزوده در چارچوب همین مؤلفه‌ها به‌صورت مستقل بررسی شود.

پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش استان قم برای اجرای برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، یک چارچوب عملیاتی مبتنی بر سه محور کودک‌محوری، توانمندسازی معلم و سازماندهی محیط‌ها و منابع تدوین کند. در این چارچوب، بازنگری در اهداف و محتوای درسی، طراحی فعالیت‌های متناسب با محیط حضوری و مجازی، توسعه نظام ارزشیابی تکوینی و چندمنبعی و ایجاد امکان گروه‌بندی انعطاف‌پذیر دانش‌آموزان ضروری است. همچنین، دوره‌های توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان در زمینه طراحی آموزشی تلفیقی، مدیریت کلاس مجازی، تولید محتوای چندرسانه‌ای، ارزشیابی دیجیتال و استفاده ایمن و هدفمند از فناوری برگزار شود. تجهیز تدریجی مدارس به اینترنت پایدار، ابزارهای دیجیتال و سامانه‌های استاندارد

آموزشی نیز باید با اولویت مدارس کم‌برخوردار انجام گیرد تا اجرای برنامه درسی تلفیقی به تشدید نابرابری آموزشی منجر نشود. در نهایت، مشارکت خانواده‌ها، مدیران و کارشناسان فناوری در طراحی و اجرای این برنامه می‌تواند زمینه پذیرش، پایداری و اثربخشی بیشتر آن را فراهم کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

The rapid expansion of digital technologies has transformed the conceptual and operational foundations of curriculum planning and has challenged educational systems to reconsider conventional distinctions between face-to-face and virtual learning. Contemporary curriculum planning increasingly requires the integration of technological affordances with the pedagogical, developmental, social, and emotional needs of learners rather than merely transferring conventional classroom practices into digital environments. This requirement is particularly important in primary education, where children need direct teacher support, interpersonal interaction, structured learning experiences, emotional security, and developmentally appropriate opportunities for participation while simultaneously acquiring competencies required for learning in increasingly digital societies. International educational frameworks emphasize learner agency, adaptability, collaboration, digital literacy, self-regulation, and lifelong learning as central competencies for future-oriented education (European, 2025; Oecd, 2025). Accordingly, the digital transformation of primary education should not be understood simply as the replacement of classroom instruction with virtual delivery; rather, it requires purposeful integration of physical and digital learning environments while maintaining the human, social, and developmental foundations of education (Unesco, 2025). Recent perspectives on blended pathways in primary education similarly emphasize the complementary use of face-to-face and digital settings according to learners' developmental characteristics and instructional requirements (Oecd, 2026). From this perspective, integrated

face-to-face-virtual curriculum planning represents a systemic approach in which curriculum objectives, content, teaching-learning strategies, learner grouping, teacher roles, assessment, educational resources, learning activities, instructional time, and learning spaces are deliberately coordinated across physical and virtual environments. Such integration is consistent with broader conceptions of deep learning in the digital age, according to which technology should support active participation, meaningful learning, problem solving, collaboration, and learner agency rather than function as an independent instructional objective (Fullan et al., 2026). Nevertheless, blended learning design is complex because successful implementation depends on balancing flexibility, interaction, learner support, instructional guidance, and appropriate integration of online and face-to-face experiences (Boelens et al., 2025). Adaptive blended instructional designs can enhance student engagement and self-regulation when learning experiences are differentiated according to learner needs and appropriate levels of instructional support are provided (Zou & Jiang, 2025). This consideration is especially important for elementary learners because cognitive processing capacity, self-regulation, attention, and independent learning skills are still developing, and poorly structured digital instruction may impose unnecessary cognitive demands (Kirschner & Hendrick, 2025). Evidence also indicates that self-regulation in blended environments requires explicit instruction, sustained practice, and continuous pedagogical support rather than emerging automatically from exposure to digital learning (Eggers et al., 2025). Consequently, teachers occupy a central position in integrated curriculum planning, as their roles expand from knowledge transmission to instructional design, facilitation, learner guidance, assessment, resource selection, and coordination of learning across multiple environments. Research has shown that digital and artificial-intelligence-based tools can support teachers' professional competencies for instructional design in blended settings (Wang et al., 2025), while studies of teachers' attitudes toward virtual education have identified both opportunities for technological professional development and challenges related to classroom management, assessment, learner recognition, and instructional quality (Mikailou, 2025). Iranian evidence has similarly emphasized learner-centered objectives, blended content, flexible learning spaces, multidimensional assessment, expert teaching strategies, and supportive contextual conditions as core components of blended curricula at the primary level (Sabouri et al., 2025). Moreover, blended-learning frameworks in teacher education highlight the importance of managerial, structural, instructional, research, policy, supportive, supervisory, and interactive mechanisms (Khoshkab, 2025), while integration of face-to-face and virtual approaches in educational supervision has been associated with increased flexibility and improved professional understanding of teaching processes (Faraji et al., 2025). Emerging technologies further expand the possibilities of integrated learning. Artificial intelligence, flipped learning, virtual reality, and interactive multimodal environments can increase attention, engagement, and conceptual understanding when incorporated into coherent instructional designs (Shapiyeva et al., 2025), and augmented and virtual reality can contribute to educational quality and learner empowerment when adequate infrastructure and management are available (Sarafraz et al., 2025). Evidence from blended-learning research has also demonstrated potential

benefits for motivation (Alrasheedy et al., 2025), satisfaction and confidence (Opsal et al., 2025), and learning effectiveness (Li et al., 2025). Nevertheless, comparative evidence regarding face-to-face and virtual instruction indicates that each modality possesses distinct strengths and limitations, reinforcing the rationale for purposeful integration rather than exclusive reliance on either modality (Apaza-Vila et al., 2025). Furthermore, regional differences in access to technological infrastructure can substantially influence participation in and benefits from blended learning, emphasizing the need to consider educational equity and contextual variation in curriculum design (Rahman et al., 2026). Despite this growing body of evidence, comprehensive empirical frameworks specifically addressing the integrated organization of curriculum elements for elementary schools remain limited, particularly within the cultural, organizational, and educational context of Qom Province. Therefore, the present study aimed to identify and explain the factors, components, and basic indicators of integrated face-to-face–virtual curriculum planning in elementary schools of Qom Province.

Methods and Materials

This study was applied in terms of purpose and qualitative in terms of the nature of the data and was conducted using thematic analysis. The research participants consisted of experts and specialists in curriculum planning working in universities and the education system. Participants were selected through informed purposive sampling on the basis of their relevant knowledge and professional expertise, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. In total, 16 experts participated in the qualitative phase. Data were collected through both documentary and field methods. Documentary data were obtained through examination of books, articles, and theoretical sources relevant to integrated and blended curriculum planning. Field data were collected using semi-structured interviews guided by a protocol developed according to the objectives of the research and the theoretical literature. Interviews generally lasted between 30 and 60 minutes and provided participants with sufficient opportunity to describe their perspectives regarding curriculum objectives, content, teaching and learning processes, teacher competencies, assessment, educational resources, learning activities, and the organization of time and space in integrated face-to-face–virtual education. Qualitative data were evaluated through multiple validation procedures intended to enhance credibility and trustworthiness. Following data collection, interview materials were organized, coded, compared, and progressively categorized using theoretical coding procedures based on thematic analysis. The analysis followed a thematic-network logic through which basic themes were progressively organized into components and broader factors. MAXQDA software was used to facilitate systematic management, coding, retrieval, comparison, and organization of the qualitative data. The analytical process continued through repeated examination and refinement of codes until a coherent conceptual organization of the factors and components of integrated curriculum planning was obtained.

Findings

The thematic analysis resulted in the identification of three overarching factors, 10 components, and 69 basic themes or indicators constituting integrated face-to-face–virtual curriculum planning for elementary schools in Qom Province. The first overarching factor was child-centered learning guidance in an integrated system. This factor consisted of two components and a total of 16 basic themes. The first component concerned orientations of learning within the integrated face-to-face–virtual system and included eight basic themes describing the principles through which learning should be directed toward the needs, participation, development, and active engagement of elementary students. The second component concerned structuring curriculum content across face-to-face and virtual environments and also contained eight basic themes, emphasizing the purposeful organization and adaptation of curricular content according to the characteristics and possibilities of both instructional settings. The second overarching factor was empowering elementary teachers to design and guide integrated curriculum planning. This was the most extensive factor and comprised four components with a total of 31 basic themes. The first component, diversity and integration of teaching-learning strategies, consisted of six basic themes and reflected the need to combine instructional approaches according to learning objectives and contextual requirements. The second component, flexible grouping of learners, contained five basic themes and highlighted the organization of students in changing individual and group arrangements according to ability, learning needs, tasks, and instructional circumstances. The third component, transformation of the teacher's role in modern learning environments, comprised 11 basic themes and represented the expansion of the teacher's function from direct instruction toward instructional design, facilitation, guidance, management, resource selection, and coordination of learning processes across environments. The fourth component, assessment of learning across diverse educational processes, included nine basic themes and reflected the need for varied, continuous, and context-sensitive approaches to evaluation. The third overarching factor was organization of integrated curriculum environments and resources, which consisted of four components and 22 basic themes. Purposeful integration and application of educational materials and resources across face-to-face and virtual environments included five basic themes. Designing and implementing learning activities appropriate to physical and virtual settings comprised 10 basic themes. Flexible organization of instructional time in face-to-face and virtual learning contained four basic themes, while flexible utilization of physical and virtual learning spaces consisted of three basic themes. Taken together, the findings indicated that integrated curriculum planning is not reducible to technological supplementation of classroom instruction; rather, it represents a coordinated curriculum architecture involving child-centered orientation, teacher capability, and systematic organization of learning environments and resources.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that effective integrated face-to-face–virtual curriculum planning at the elementary level requires a systemic redesign of curriculum rather than a simple combination of classroom teaching and online technology. The first factor, child-centered learning guidance, demonstrates that the central criterion for

choosing between or combining physical and digital learning experiences should be the developmental and educational needs of children. Integrated curriculum planning should therefore preserve direct interaction, emotional support, social participation, and structured guidance while selectively employing digital resources to increase flexibility, variety, accessibility, and opportunities for active learning. The identification of curriculum-content structuring as a separate component further suggests that conventional content cannot simply be transferred unchanged into digital environments. Content must be reorganized according to learning objectives, age-related characteristics, cognitive demands, and the specific affordances of each instructional setting. The second factor, teacher empowerment, highlights the pivotal role of elementary teachers in the implementation of integrated curricula. Teachers require competence not only in using digital tools but also in selecting and combining teaching strategies, organizing learners flexibly, designing meaningful activities, managing interactions across settings, and conducting continuous assessment. The substantial number of themes associated with the teacher factor suggests that teacher capability constitutes one of the most critical conditions for the practical realization of integrated curriculum planning. The findings concerning flexible learner grouping and diversified instructional strategies also imply that blended environments create opportunities for responding more effectively to individual differences. Rather than maintaining uniform instructional pathways for all students, teachers can vary grouping, activities, pace, resources, and forms of support according to learners' needs. Similarly, the assessment component indicates that evaluation in an integrated curriculum should extend beyond conventional final examinations and incorporate formative, performance-based, interactive, and process-oriented evidence of learning. The third factor emphasizes that the success of integrated curriculum planning depends on the purposeful organization of resources, activities, time, and space. Digital tools should be selected because they contribute to particular educational purposes rather than merely because they are technologically innovative. Likewise, activities should be assigned to face-to-face or virtual environments according to their pedagogical suitability. Activities requiring immediate social interaction, emotional communication, direct teacher guidance, play, or collaborative physical participation may be more appropriate for classroom settings, whereas selected practice, review, multimedia exploration, and individually paced tasks may be effectively conducted in digital environments. Flexible organization of time and space can extend learning beyond conventional classroom boundaries, but such flexibility requires attention to access, infrastructure, family conditions, and equitable educational opportunities. Overall, the findings suggest that an effective model of integrated curriculum planning for elementary schools in Qom Province should be founded on the interdependence of three major domains: child-centered learning guidance, professional empowerment of teachers, and flexible organization of educational environments and resources. None of these domains can function effectively in isolation. A technologically advanced environment without developmentally appropriate curriculum design is insufficient; a well-designed curriculum without capable teachers cannot be implemented effectively; and competent teachers cannot sustain integrated instruction without appropriate resources, infrastructure, scheduling, and learning spaces. Accordingly, integrated face-

to-face-virtual curriculum planning should be understood as an interconnected educational system in which pedagogical objectives determine the use of technology, teachers coordinate multiple learning environments, and curriculum elements are aligned around the developmental needs and meaningful participation of elementary students.

References

- Alrasheedy, B. B., Alhamed Alshammari, A. S. M. G. K., & Alrashdi, H. M. (2025). The Effect of Blended Learning on Enhancing Motivation for Academic Achievement in Students in the Faculties of Humanity Sciences at Hail University. *Acta Psychologica*, 255, 104955.
- Apaza-Vila, E. Y., Ordoñez-Roiro, B. E., Caceres-Chilingano, S. E., Torres-Ramirez, J. H., Rojas-Senador, C. D., & Pérez-Alvarez, D. K. (2025). Comparison of Student Satisfaction between Virtual and Face-to-Face Classes in Dental Students at a Peruvian University, 2024. *Educación Médica*, 26, 101110.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2025). Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 42, 100590. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100590>
- Eggers, J. H., Oostdam, R., Voogt, J., & Zijlstra Bonne, J. H. (2025). Retention Effects of Instruction in Self-Regulation Strategies in Blended Learning Environments. *Studies in Educational Evaluation*, 87, 101527.
- European, C. (2025). *Key Competences for Lifelong Learning*.
- Faraji, Z., Hosseini, S. M., & Shirbagi, N. (2025). Transforming Educational Supervision toward Modernization: A Qualitative Study on Integrating Face-to-Face and Virtual Methods. *Technology and Scholarship in Education*, 4(1), 61-84.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2026). *Deep Learning in a Digital Age: Educational Transformation for the Future*. Corwin Press.
- Khoshkab, S. (2025). A Meta-Synthesis of a Comprehensive Internship Curriculum Framework Based on Blended Learning in the Teacher Education System. *Educational Innovations*, 24(1), 91-128.
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2025). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology*. Routledge.
- Li, I., Ruan, Y., Hong, Y., Chen, Z., Wu, A., Lin, C., Ou, W., & Liang, Y. (2025). The Effectiveness of Blended Learning in Nursing and Medical Education: An Umbrella Review. *Nurse Education in Practice*, 86, 104421.
- Mikailou, G. (2025). Examining Teachers' Attitudes toward the Quality of Virtual Education and Its Hidden Consequences. *Scientific Journal of Education and Learning Research*, 22(1), 61-74.
- Oecd. (2025). *Future of Education and Skills 2030: Learning Compass*.
- Oecd. (2026). *Shaping the Future of Learning: Blended Pathways in Primary Education*.
- Opsal, A., Fossum, M., Elf, M., Undheim, M., & Johannessen, T. (2025). Student Nurses' Satisfaction and Confidence: Blended Learning Skills Training on Satellite Campuses. *Teaching and Learning in Nursing*, 20, e705-e712.
- Rahman, S. M., Sorna, U. S., Sarker, M. F. H., Aafreen, S., Niaz Ahmed Khan, S., & Islam, Y. M. (2026). Blended Learning across Bhutanese Higher Education: A Regional Comparison Using Kruskal-Wallis Analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102419.
- Sabouri, K., Ahmadi, P., Samadi, P., & Ghoreishi Khorasgani, M. S. (2025). Identifying Curriculum Components Based on Blended Education in Primary School. *Teaching Research*, 13(2), 28-55.
- Sarafraz, N., Mollaeifard, H., & Shakia, E. (2025). Examining Faculty Members' Views and Experiences regarding the Application of Augmented Reality and Virtual Reality in Dental Education. *Journal of the School of Dentistry*, 49(2), 185-197.
- Shapiyeva, A., Baigissova, K., Altybayeva, G., Daineko, Y., Nurakhmetova, S., & Abdramanova, G. (2025). Using Blended Learning and AI in Teaching Physics in Higher Education Institutions. *Procedia Computer Science*, 272, 439-444.
- Unesco. (2025). *Reimagining Primary Education in the Digital Era*.
- Wang, X., Niu, J., Fang, B., Han, G., & He, J. (2025). Empowering Teachers' Professional Development with LLMs: An Empirical Study of Developing Teachers' Competency for Instructional Design in Blended Learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105091.
- Zou, J., & Jiang, S. (2025). Adaptive Instructional Designs in Blended Learning to Enhance Student Engagement and Self-Regulation. *Computers and Education Open*, 9, 100299.