

### ارزیابی کیفیت اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا از دیدگاه دانشجومعلم

صدیقه کاظمی<sup>۱</sup>

دریافت: ۱۴۰۰/۵/۳ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۹

#### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی و ارزیابی کیفیت اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا از منظر دانشجومعلمان است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجومعلمان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان پردیس دخترانه شهید هاشمی نژاد مشهد (به تعداد ۲۰۲۸ نفر) در دو طبقه علوم انسانی و هنر و علوم پایه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. نمونه آماری به شیوه نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای نسبی به تعداد ۳۵۰ نفر (۲۲۷ نفر از رشته‌های علوم انسانی و هنر و ۱۲۳ نفر از رشته‌های علوم پایه) از فرمول کوکران انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته طیف لیکرت بود که از طریق محاسبه آلفای کرانباخ پایایی پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمد. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که بین میانگین کسب شده و میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد و کیفیت کلی اجرای برنامه‌ی درسی در بستر مجازی در هفت عنصر مورد بررسی در حد مورد مطلوبی قرار ندارد و در این میان عناصر هدف و محتوا بالاترین مطلوبیت و عناصر تکلیف و تعامل به ترتیب پایین‌ترین مطلوبیت را دارا هستند.

**کلید واژه‌ها:** اجرای برنامه‌ی درسی، ارزیابی کیفیت، دانشگاه فرهنگیان، دوران کرونا.

<sup>۱</sup> گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

## مقدمه

کوید ۱۹ از ۶ آوریل ۲۰۲۰ موسسات آموزش عالی ۱۸۸ کشور و نه فقط ووهان<sup>۲</sup> چین که منشأ ویروس کوید ۱۹ بوده را تحت تأثیر قرار داده است (تا کرو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). سازمان بهداشت جهانی به طور مستمر اطلاعات تایید شده و به روز در مورد کوید ۱۹ و شیوع آن ارائه می‌دهد و همچنین پیشنهاد می‌کند که برای جلوگیری از شیوع کرونا، اقدامات بهداشتی باید در سطح فردی و جمعی انجام شود. یکی از این اقدامات جمعی برای پیشگیری از شیوع کرونا ویروس، تعطیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و ادامه‌ی آموزش به شکل حضوری است البته اقدامات بدیل آموزشی برای ادامه‌ی تحصیل دانشجویان مراکز آموزش عالی در دست انجام است.

سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد، یونسکو، نیز بخشی را به عنوان «تأثیر کرونا بر تعلیم و تربیت» با هدف رصد مستمر و نظارت بر تأثیر ویروس کرونا روی آموزش ایجاد کرده است. مصادف با تعطیلی سراسری مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان، بیش از ۸۷٪ از جمعیت دانشجویی جهان و ۱.۵۲ میلیارد دانشجو (بیش از ۹۱٪ دانشجویان جهان) تحت تأثیر تعطیلی قرار گرفته‌اند. علاوه بر این، نزدیک به ۶۰ میلیون معلم دیگر در کلاس حضوری تدریس نمی‌کنند (بخش نظارت بر آموزش در دوران کرونای یونسکو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

دانشگاه فرهنگیان که از سال ۱۳۹۱ بر اساس اساسنامه و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به عنوان دانشگاهی ماموریت‌گرا جهت تربیت معلم به جذب و آموزش و تربیت و بهسازی معلمان به شکل حضوری در ۹۸ پردیس و مرکز در سراسر کشور می‌پردازد، از هفته‌ی سوم بهمن ماه ۱۳۹۸ به دلیل ورود ویروس کرونا به کشور به یکباره تعطیل گردید و در آغاز به دلیل عدم وجود بستر و زیرساخت گسترده جهت پوشش آموزش مجازی با شمول ۸۰۳ عضو هیات علمی و ۷۸۰۲۲ دانشجو معلم و ۱۰۹۹۵ مهارت‌آموز با شوک ناشی از این تعطیلی آموزش چهره به چهره و ابهام در نحوه پیشبرد برنامه‌های درسی مواجه گردید. با این حال برنامه‌های درسی، بستر شکل‌گیری مهم‌ترین فرایند نظام آموزش دانشگاهی، یعنی یادگیری است و آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات تخصصی توسط موسسات آموزش عالی تا حدود زیادی به پویایی برنامه‌های درسی وابسته هستند (غربا، دهباشی و رحیمی، ۱۳۹۷) و یکی از قلمروهای برنامه‌ریزی درسی که ارتباط تنگاتنگی با قلمرو اجرای برنامه‌ی درسی دارد، تغییر در برنامه‌ی درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). تغییر برنامه‌ی درسی به عنوان مفهومی عام، گاهی به تغییرات و جهت‌گیری‌های کلی در برنامه‌ی درسی که به طور کلی رخ می‌دهند اشاره دارد و به عنوان مفهومی خاص، به تغییرات ویژه می‌پردازد (فولن<sup>۵</sup>، ۱۹۸۲). تغییر در برنامه‌ی درسی امری اجتناب‌ناپذیر است چرا که برنامه‌ی درسی، پدیده‌ای زنده است یعنی برنامه‌ی درسی رخدادی ایستا و لم‌تغییر نیست. به هنگام بودن برنامه‌ی درسی و تأثیرپذیری آن از تحولات گوناگون سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، علمی و نظایر این‌ها باعث می‌شود که برنامه دارای تأثیر و تاثر متقابل با محیط خود داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲) بنابر چنین شرایطی برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان نیز اگر چه در سطح قصد شده به همان شکل مصوب مبتنی بر آموزش در بستر حضوری باقی ماند ولی به دلیل تغییرات محیط اجرا و غیرحضوری شدن آموزش، در سطح اجرای برنامه‌ی درسی قصد شده با تغییراتی گسترده مواجه شد. شایان ذکر است در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی از سه نوع برنامه‌ی درسی «قصد شده»، «اجرا شده»، «کسب شده» (پورتر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴) یاد می‌شود. برنامه‌ی درسی «اجرا شده»، برنامه‌ای است که واقعا در کلاس درس تدریس می‌شود و برنامه‌ی درسی «کسب شده» شامل کلیه یادگیری‌هایی است که توسط دانش‌آموزان به جهت مواجهه با برنامه فرا گرفته می‌شود. برنامه‌ی درسی در شرایط کرونا در نیمسال دوم ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در نرم افزارهای مرتبط و شبکه‌ی اجتماعی داخلی دانشگاه به نام شمیم به شکل غیرمتمرکز و نامنسجم پیگیری و اجرا شد ولی از مهرماه ۱۳۹۹، سامانه یادگیری الکترونیکی LMS، بستر برگزاری و اجرای برنامه‌های درسی به شکل آنلاین و آفلاین گردید.

<sup>۱</sup> Covid-۱۹

<sup>۲</sup> Wuhan

<sup>۳</sup> Toquero

<sup>۴</sup> UNESCO IESALC

<sup>۵</sup> Fullan

<sup>۶</sup> Porter

درباره‌ی عناصر یا اجزای برنامه‌ی درسی میان صاحب نظران رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی اتفاق و اجماع نظر وجود ندارد و دامنه‌ای از یک تا ده عنصر را در بر می‌گیرد. تایلر<sup>۱</sup> (۱۹۴۹) عناصر برنامه را شامل اهداف و مقاصد، تجربیات یا یادگیری (محتوا) و موضوع (درسی) و سازماندهی و ارزشیابی می‌داند. از نظر مارش<sup>۲</sup> نیز (۲۰۰۹) برنامه‌ی درسی در بردارنده‌ی چهار عنصر هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و روش‌های ارزشیابی است، کلاین<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌ی درسی را شامل نه عنصر هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی برمی‌شمارد (نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳). اگر<sup>۴</sup> بر اساس الگوی کلاین، عناصر برنامه‌ی درسی را در ده عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر منطق و چرایی<sup>۵</sup> برنامه‌ی درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. ارزیابی کیفیت تغییرات برنامه‌ی درسی اجرا شده در بستر الکترونیک بر اساس عناصر برنامه‌ی درسی به جهت بررسی وضعیت موجود ضروری به نظر می‌رسد.

برای ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی آموزش الکترونیکی اجرا شده جاودانی و اناری نژاد (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با هدف ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی آموزش الکترونیکی در سطح دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی ایران از مقیاس طراحی شده توسط محققین که هفت عنصر هدف، محتوا، رسانه، طراحی، سازماندهی مواد یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه‌ی درسی آموزش الکترونیکی را می‌سنجید استفاده نمودند. یافته‌های حاصل از اجرای آزمون تک نمونه‌ای بر داده‌های پژوهش روی ۷۰۲ دانشجو نشان داد که دانشگاه‌های مورد مطالعه از نظر کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی آموزش الکترونیکی وضعیتی بالاتر از حد متوسط دارند. در مطالعه اکبری و همکاران (اکبری بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱) که به ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی و تجربه مدرسان پرداختند، نتایج نشان داد دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های مجازی، کیفیت یادگیری الکترونیکی را در سطح متوسط و بالاتر از متوسط ارزیابی کردند. ربیعی، محبی امین و حاجی خواجه لو (۱۳۸۹) در مطالعه ارزیابی کیفیت دورنی برنامه‌ی درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد در زمینه عناصر هدف، محتوا، طراحی صفحات، راهبردهای یادگیری، مواد آموزشی، زمان، فضا و ارزشیابی دریافتند که بطور کلی برنامه‌ی درسی دوره آموزش مجازی در سطح مطلوب قرار داشت ولی عنصر فعالیت‌های یادگیری در سطح متوسط و عنصر گروه‌بندی در سطح کیفی نامطلوب قرار داشت.

کاکایی و حکیم‌زاده (۱۳۹۵) در ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه مجازی شیراز دریافتند کیفیت دوره‌های مجازی دانشگاه شیراز از دید دانشجویان در سطح مطلوبی ارزیابی نمی‌گردد. در مطالعه‌ای با عنوان برنامه‌ی درسی و بررسی شبکه‌های مجازی، فرصت‌ها و تهدیدها، فتحی، اسدی و هوشمند (۱۳۹۴) دریافتند که شبکه‌های اجتماعی برای برنامه‌ی درسی فرصت محسوب می‌شود و می‌تواند منجر به تحقق اهداف آموزشی و یادگیری برنامه‌ی درسی شود. روبلیر و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای روی کاربست شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش عالی بر روی دانشجویان دریافتند با ادغام ابزارها و خدمات شبکه اجتماعی در سامانه یادگیری الکترونیکی، کاربران می‌توانند برای انجام تکالیف و اهداف آموزشی ارتباط گسترده‌ای با هم برقرار کنند. از نظر پالمرو و هولت<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، ۷۰٪ از میزان رضایت یادگیرندگان در بستر الکترونیکی به اعتماد آن‌ها به یادگیری و فناوری مورد استفاده در یادگیری، فهم آن‌ها از موفقیت مورد انتظار و کیفیت آموزشی که در طول فرایند برنامه دریافت می‌کنند، مربوط می‌شود. یافته‌های مطالعه بری، آئوکی و دلوگوش<sup>۸</sup> (۲۰۰۸)، نقل از ایلگاز و گلبهار<sup>۹</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که رضایت یادگیرندگان که سبک یادگیری فردی را ترجیح می‌دهند در میان یادگیرندگان می‌تواند مشکلات مربوط به یادگیری الکترونیکی را مدیریت کنند، افرادی که استفاده از رایانه را آسان تلقی می‌کنند، می‌توانند با مربیان ارتباط برقرار کنند و کسانی که عدم تعامل اجتماعی را هنگام یادگیری ترجیح می‌دهند بیشتر است.

<sup>۱</sup> Tyler

<sup>۲</sup> Marsh

<sup>۳</sup> Klein

<sup>۴</sup> Akker

<sup>۵</sup> Curriculum rationale

<sup>۶</sup> Roblyer et al

<sup>۷</sup> Palmer and Holt

<sup>۸</sup> Bray, Aoki, and Dlugosh

<sup>۹</sup> Ilgaz & Gulbahar

از آنجا که هر سازمانی به منظور پی بردن به میزان مطلوبیت برنامه‌های اجرا شده و مشخص کردن میزان رضایت مخاطبین برنامه‌های خود نیازمند ارزشیابی است (کیامنش، ۱۳۹۹) و با توجه به تغییرات برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان در دوره کرونا در سطح اجرا، ارزیابی چگونگی اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه که بالاجبار در بستر مجازی و الکترونیکی برگزار می‌شود، مهم و ضروری به نظر می‌رسد. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال اصلی است که:

وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی و مولفه‌های آن (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، تعامل و مهارت‌های ارتباطی، زمان، ارزشیابی، تکالیف) از دیدگاه دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا و بستر مجازی چگونه است؟ آیا بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی در دوران کرونا و بستر مجازی از دیدگاه دانشجویان بر حسب محل سکونت (شهر/روستا)، بر حسب گروه آموزشی (علوم انسانی/علوم پایه)، بر حسب ابزار ورود به کلاس‌های مجازی (گوشی هوشمند/لپ‌تاپ) و بر حسب سال ورود تفاوت معناداری وجود دارد؟ چالش‌ها و فرصت‌های اجرای برنامه‌ی درسی در دوران کرونا و بستر مجازی از دیدگاه دانشجویان چیست؟

## روش پژوهش

با توجه به هدف اصلی مطالعه که بررسی و ارزیابی کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا و بستر مجازی بود، این پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی با روش پیمایشی است. جامعه آماری کلیه دانشجویان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان پردیس دخترانه شهید هاشمی‌نژاد مشهد (به تعداد ۲۰۲۸ نفر) در دو طبقه علوم انسانی و هنر (علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی و کودکان استثنایی، راهنمایی و مشاوره، آموزش ادبیات فارسی، آموزش ادبیات عرب، آموزش علوم اجتماعی، آموزش الهیات، آموزش زبان انگلیسی، آموزش تربیت بدنی) و علوم پایه (رشته‌های آموزش زیست شناسی، آموزش ریاضی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی) و در بازه‌ی سنی ۱۹ تا ۲۳ سال در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. نمونه آماری به شیوه نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای نسبی به تعداد ۳۵۰ نفر (۲۲۷ نفر از رشته‌های علوم انسانی و هنر و ۱۲۳ نفر از رشته‌های علوم پایه) منطبق با حجم نمونه از فرمول کوکران انتخاب گردید که مشخصات جمعیت شناختی نمونه در جدول شماره یک قابل مشاهده می‌باشد.

جدول شماره ۱. مشخصات جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان

مشخصات	تعداد	درصد
گروه		
علوم انسانی و هنر	۲۲۷	۶۴/۸۵
علوم پایه	۱۲۳	۳۵/۱۴
وضعیت تاهل		
متاهل	۱۰۸	۳۰/۸۵
مجرد	۲۴۲	۶۹/۱۴
محل سکونت		
شهر	۲۶۸	۷۶/۵۷
روستا	۸۲	۲۳/۴۲
ابزار ورود به کلاس‌های مجازی و آنلاین		
گوشی همراه	۲۷۵	۷۸/۵۷
لپ‌تاپ	۷۱	۲۰/۲۸
رایانه شخصی	۴	۱/۱۴
سال ورودی		
۱۳۹۶	۲۱	۶
۱۳۹۷	۸۹	۲۵/۴۲
۱۳۹۸	۲۴۰	۶۸/۵۷

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته طیف لیکرت ۵ تایی (گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظر متوسط، مخالفم، کاملاً مخالفم)، مستخرج از پیشینه نظری و تجربی و مبتنی بر عناصر برنامه‌ی درسی اجرا شده و برنامه‌ی درسی الکترونیکی و مجازی بود. این پرسشنامه شامل ۷ بعد هدف، محتوا، تدریس، تعامل و مهارت‌های ارتباطی، زمان، ارزشیابی و تکالیف با ۴۷ گزاره بود که برای بررسی و سنجش روایی و اعتبار صوری ابزار، پرسشنامه برای ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان برنامه‌ی درسی و علوم تربیتی که در دانشگاه فرهنگیان سابقه تدریس داشتند از طریق پست الکترونیکی ارسال شد و پس از دریافت نقطه‌نظرات این اساتید اصلاحاتی در پرسشنامه انجام شد و مجدداً برای این افراد ارسال و روایی تأیید گردید. برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده گردید که ضرایب مربوط به هر عنصر در جدول شماره دو قابل مشاهده است.

جدول شماره ۲. ضرایب آلفای کرانباخ مربوط به عناصر هفت‌گانه پرسشنامه ارزیابی کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی در بستر مجازی دوران کرونا

عناصر وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی							مشخصه آماری
تکرار	ارزشیابی	زمان	تعامل و مهارت‌های ارتباطی	محتوا	تدریس	هدف	
۰/۸۰	۰/۸۵	۰/۸۲	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۸۱	۰/۸۵	آلفای کرانباخ

برای تحلیل داده‌ها در بخش کمی (دو سوال اول پژوهش) علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی از آزمون آماری t تک نمونه‌ای (برای مقایسه میانگین) و تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی توکی و برای تحلیل داده‌های حاصل از دو سوال بازپاسخ از تحلیل محتوای مضمون و تلخیص و کدگذاری ۱۸۴۹ مورد مطرح شده توسط ۳۰۸ نفر از ۳۵۰ دانشجو، استفاده گردید و برای سنجش پایایی، ضریب توافق هولستی که ۸۴ درصد محاسبه گردید، استفاده شد.

### یافته‌ها

در جدول شماره ۳ شاخص‌های آمار توصیفی نحوه اجرای برنامه‌ی درسی در بستر مجازی و مولفه‌های آن برای کل دانشجویان مورد بررسی، گزارش گردیده است. بر اساس یافته‌های مندرج در جدول مذکور، منطبق با طیف لیکرت پرسشنامه، کم‌ترین نمره ۱ و بیشترین نمره ۵ است. میانگین نمره کلی برنامه‌ی درسی اجرا شده نیز از منظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان ۳.۲۶ با انحراف معیار ۰.۶۳ می‌باشد.

جدول شماره ۳. شاخص‌های آمار توصیفی وضعیت اجرای برنامه درسی برای کل دانشجویان مورد بررسی

شاخص آماری متغیر	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار
هدف	۱	۵	۳.۶۰	۰.۸۰
محتوا	۱	۵	۳.۳۷	۰.۸۰
تدریس	۱	۵	۳.۲۶	۰.۷۶
تعامل و مهارت‌های ارتباطی	۱	۵	۲.۹۶	۱.۰۱
زمان	۱	۵	۳.۲۸	۰.۸۲
ارزشیابی	۱	۵	۳.۱۶	۰.۸۴
تکالیف	۱	۵	۳.۲۲	۰.۶۴
کل وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی	۱	۵	۳.۲۶	۰.۶۳

### سوال اصلی پژوهش:

وضعیت اجرای برنامه درسی در بستر مجازی و مولفه‌های آن از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد در دوران کرونا چگونه است؟

به جهت مقایسه میانگین ارزیابی دانشجویان از وضعیت اجرای برنامه درسی و مولفه‌های آن با میانگین مورد انتظار از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. میانگین مورد انتظار برای وضعیت اجرای برنامه درسی و هر یک از مولفه‌های آن ۳.۷۵ می‌باشد. با توجه

به میانگین حاصل از نمره کل اجرای برنامه درسی و مؤلفه‌های آن، نتایج این آزمون به تفکیک در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین میانگین کسب شده و میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد و کیفیت کلی اجرای برنامه درسی و تمام مؤلفه‌های آن با توجه به تفاضل نمره بین نمره کسب شده و نمره مورد انتظار (۳.۷۵) در حد مورد مطلوبی قرار ندارد.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت مقایسه کیفیت وضعیت اجرای برنامه درسی و مؤلفه‌های آن

متغیر	میانگین مورد انتظار	میانگین کسب شده	تفاوت میانگین‌ها	t	df	p
هدف	۳.۷۵	۳.۶۰	-۰.۱۴	-۳.۳۹	۳۴۹	۰/۰۰۱***
محتوا	۳.۷۵	۳.۳۷	-۰.۳۷	-۸.۸۶	۳۴۹	۰/۰۰۰***
تدریس	۳.۷۵	۳.۲۶	-۰.۴۸	-۱۱.۹۷	۳۴۹	۰/۰۰۰***
تعامل و مهارت‌های ارتباطی	۳.۷۵	۲.۹۶	-۰.۷۸	-۱۴.۶۲	۳۴۹	۰/۰۰۰***
زمان	۳.۷۵	۳.۲۸	-۰.۴۶	-۱۰.۵۱	۳۴۹	۰/۰۰۰***
ارزشیابی	۳.۷۵	۳.۱۶	-۰.۵۹	-۱۳.۱۳	۳۴۹	۰/۰۰۰***
تکالیف	۳.۷۵	۳.۲۲	-۰.۵۲	-۱۵.۱۶	۳۴۹	۰/۰۰۰***
وضعیت اجرای برنامه درسی در بستر مجازی	۳.۷۵	۳.۲۶	-۰.۴۸	-۱۴.۲۷	۳۴۹	۰/۰۰۰***

\*\*\* معناداری در سطح ۰/۰۰۱

آیا بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی شده از دیدگاه دانشجویان بر حسب محل سکونت (شهر/روستا) تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی از دیدگاه دانشجویان به تفکیک محل سکونت از آزمون t مستقل استفاده گردید. نتایج این آزمون در جدول ۵ گزارش شده است. یافته‌های حاصل از آزمون مذکور نشان داد بین دیدگاه دانشجویان ساکن در شهر و روستا در ارزیابی از کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی در بستر مجازی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $t=0.772, df=348, p=0.4356$ ) و هر دو گروه، دانشجویان شهری و روستایی کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی را یکسان ارزیابی کرده‌اند.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه درسی به تفکیک محل سکونت

متغیر	محل سکونت	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	t	df	p
وضعیت اجرای برنامه درسی	شهر	۳.۲۴	۰.۶۴	۰.۰۷۳	-۰.۹۲۴	۳۴۸	۰/۳۵۶
	روستا	۳.۳۲	۰.۵۷				

آیا بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی از دیدگاه دانشجویان بر حسب گروه آموزشی (علوم انسانی/علوم پایه) تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی از دیدگاه دانشجویان به تفکیک گروه آموزشی از آزمون t مستقل استفاده گردید. نتایج این آزمون در جدول ۶ گزارش شده است. یافته‌های حاصل از آزمون مذکور نشان داد بین دیدگاه دانشجویان گروه علوم انسانی و هنر و علوم پایه در ارزیابی از کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $t=0.772, df=348, p=0.4356$ ) و هر دو گروه، کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی را یکسان ارزیابی کرده‌اند.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه درسی به تفکیک گروه آموزشی

متغیر	گروه آموزشی	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	t	df	p
وضعیت اجرای برنامه درسی	علوم انسانی	۳.۲۸	۰.۰۴۱	۰.۰۵۴	۰.۷۷۲	۳۴۸	۰.۲۹۵
	علوم پایه	۳.۲۳	۰.۰۵۹				

آیا بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی از دیدگاه دانشجویان بر حسب ابزار ورود به کلاس‌های مجازی (گوشی هوشمند/لپ‌تاپ) تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی از دیدگاه دانشجویان به تفکیک ابزار ورود از آزمون t مستقل استفاده گردید. نتایج این آزمون در جدول ۷ گزارش شده است. یافته‌های حاصل از آزمون مذکور نشان داد بین دیدگاه دانشجویانی که از لپ‌تاپ و گوشی هوشمند استفاده می‌کنند، در ارزیابی از کیفیت وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $t=1.019, df=348, p=0.982$ ) و هر دو گروه کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی را یکسان ارزیابی کرده‌اند.

جدول شماره ۷. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی به تفکیک ابزار مورد استفاده

متغیر	گروه آموزشی	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	t	df	p
وضعیت اجرای برنامه درسی	علوم انسانی	۳.۲۸	۰.۶۲۹	۰.۰۸۵	۱.۰۱۹	۳۴۴	۰.۹۸۲
	علوم پایه	۳.۱۹	۰.۶۴۶				

آیا بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان بر حسب سال ورود تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه به جهت مقایسه وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی بر حسب سال ورود در جدول ۸ ارائه شده است. نتایج مندرج در جدول مذکور حاکی از آن است که بین سال ورود از حیث ارزیابی کیفیت اجرای برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ( $F(3, 346) = 4.045, p < 0.001$ ). به منظور بررسی دقیق‌تر اینکه تفاوت معنادار بین کدام ورودی‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده گردید، نتایج این آزمون حاکی از آن است دانشجویان ورودی سال ۹۸ نسبت به دانشجویان ورودی ۹۷ ( $P = 0.006$ ) ارزیابی مطلوب‌تری از کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی در دانشگاه فرهنگیان داشته‌اند.

جدول شماره ۸. آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی بر حسب سال ورود

متغیر	شاخص منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مقدار	سطح معناداری
وضعیت اجرای برنامه درسی	بین گروهی	۴.۷۴۹	۳	۱.۵۸۳	۴.۰۴۵	۰/۰۰۸***
	درون گروهی	۱۳۵.۳۷۸	۳۴۶	۰.۳۹۱		
	کل	۱۴۰.۱۲۶	۳۴۹	---		

\*\*\* معناداری در سطح ۰/۰۰۱

### یافته‌های سوالات بازپاسخ

چالش‌ها و فرصت‌های وضعیت اجرای برنامه درسی در دوران کرونا و بستر مجازی از دیدگاه دانشجویان چیست؟

از ۳۵۰ نفر نمونه شرکت کننده در مطالعه، ۳۰۸ نفر به سوالات بازپاسخ پرسشنامه پاسخ دادند که پاسخ این ۳۰۸ نفر، ۹۳۷ گزاره در سوال مربوط به ذکر چالشهای اجرای برنامه درسی در این دوران و ۹۱۲ گزاره مربوط به فرصت های فراهم شده بود که این تعداد گزاره به دست آمده کدگذاری و موارد با مضمون مشترک ادغام و تحت یک کد قرار گرفتند، در مجموع فرصت های بیان شده بر اساس عناصر برنامه درسی در حوزه محتوا، تدریس، تعامل، زمان، تکالیف، ارزشیابی دسته بندی گردید ولی مواردی بیان شده بود که ذیل مقوله فناوری طبقه بندی شد و در مجموع از ۱۸۴۹ مورد بیان شده توسط دانشجومعلمیان پس از کدگذاری بر اساس مضمون، ادغام مضامین یکسان، تلخیص داده ها و طبقه بندی، ۳۵ تم مشترک در ۷ مقوله در حوزه فرصت ها و ۳۰ مقوله مشترک در حوزه چالشها استخراج شد که در جدول شماره ۹ آمده است.

جدول شماره ۹. فرصت ها و چالش های اجرای برنامه درسی در بستر مجازی

چالش ها	فرصت ها	مولفه
حجم زیاد مطالب تدریس شده، عدم تناسب میزان تدریس محتوا با میزان تکالیف، معرفی تعداد زیادی منبع برای امتحان پایان ترم	نظم و توالی بیشتر در ارائه محتوای درسی، تسلط اساتید بر محتوا، دسترسی بیشتر و مستمر به محتوای درس و مطالب کلاس درس قبل و بعد از پایان کلاس، دسترسی به فایل های ارائه و فایل جلسات در جلسات آنلاین و آنلاین، حفظ جنبه عملی دروسی مثل تربیت بدنی و کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش در عین مجازی بودن، امکان دسترسی به کلاسها در موقعیت های مختلف،	تدریس
تقسیم بندی محتوای کتاب بین دانشجومعلمیان و عدم تدریس مباحث توسط برخی اساتید و یادگیری حفظی یا ناقص ناشی از این نوع تدریس، تدریس نامنسجم و عدم برگزاری منظم جلسات کلاسی به دلیل مشکلات سامانه، تدریس سریع و بی وقفه سخنرانی طور و یک طرفه و یکنواخت استاد، ناآشنایی بعضی اساتید با فضای مجازی و تدریس در سامانه ها، حاشیه رفتن های بعضی اساتید قبل از تدریس	تغییر سبک تدریس معلم محور برخی اساتید به سبک دانش آموز در فضای مجازی، افزایش فرصت و زمینه ارائه مطلب توسط دانشجومعلمیان و تقویت توان معلمی، یادگیری چگونگی تدریس در دوران کرونا در صورت تداوم، استفاده متناسب از جلسات آنلاین و آنلاین تدریس تفهیمی اساتید	تدریس



<p>عدم پاسخگویی اساتید به سوالات دانشجویان بعد از کلاس آنلاین، عدم درک دانشجویان توسط برخی اساتید و تاکید زیاد بر غیبت‌های دانشجویان، وارد نمودن استرس و اضطراب و شوک و نگرانی و فشار روحی به دلیل سخت‌گیری بیش از اندازه بعضی اساتید، بی توجهی اساتید به دانشجویانی که در مناطقی هستند که نت ضعیف دارند، دور بودن از همکلاسها و هم گروهی‌ها برای انجام تکالیف گروهی، عدم وجود ارتباط تصویری و حضوری با اساتید که باعث عدم درک روحیه ما توسط اساتید و سخت‌گیری آنها می‌شود،</p>	<p>تعامل دانشجویان با گروه‌های مختلف از رشته‌های متفاوت به دلیل برگزاری کلاس‌های تربیتی یا عمومی با حضور دانشجویان رشته‌های مختلف افزایش صمیمیت اساتید با دانشجویان و حتی شوخی اساتید با مشکلات تدریس مجازی درک بهتر و بیشتر اساتید از وضعیت زندگی دانشجویان و شرایط برخورداری از نت در منطقه زندگی و سعی در رفع مشکل و حتی پیگیری تلفنی مشکلات دانشجویان، کمک کردن اساتید به جریان حل تمرین و برقراری ارتباط خارج از ساعات درسی، به دلیل مشکلات سامانه و شبکه شمیم، برقراری تعامل در تلگرام با استاد اعتماد برخی اساتید به دانشجویان و ارائه محتوا و تکالیف متناسب به آنها،</p>	<p><b>فایل</b></p>
<p>اتلاف وقت زیاد عدم توجه به سلامت دانشجویان و استراحت آنها توسط برخی اساتید به برگزاری کلاس در زمانی خارج از برنامه، بازه‌های بی حد و مرز برگزاری کلاس‌ها گاهی تا دو الی سه ساعت متوالی که بازدهی یادگیری را پایین آورد، عدم اطلاع‌رسانی زمان دقیق برگزاری کلاس‌ها</p>	<p>عدم اتلاف زمان رفت و برگشت به دانشگاه برای جلسات حضوری، انعطاف‌پذیری بیشتر در ساعات برگزاری کلاسها، تقویت قدرت برنامه‌ریزی و یادگیری مدیریت زمان، حضور بیشتر در کنار خانواده‌ها در زمان کرونا که استرس زیاد بود، داشتن وقت آزاد بیشتر برای برنامه‌ریزی بهتر، وجود زمان کافی برای مطالعه دقیق و عمیق به دلیل دسترسی به فایل‌ها</p>	<p><b>زمان</b></p>
<p>زمان کم برای امتحان، ارزشیابی‌های نادرست با سوالات مفهومی و پیچیده، حذف فرجه قبل از امتحانات</p>	<p>بررسی و بازخورد به موقع تکالیف، بررسی تمامی گزارش‌های کارورزی دانشجویان، کاهش اضطراب امتحان به دلیل غیرحضوری بودن امتحانات، فعالیت و ارزشیابی مستمر در طول ترم و تقسیم نمره دانشجویان به میان ترم و فعالیت‌ها و پایان ترم</p>	<p><b>ارزشیابی</b></p>
<p>دادن تکالیفی که فایده‌ای برای دانشجویان ندارد، ارائه تکالیف نامرتبط با دروس عملی، تکالیف بسیار زیاد، تاکید روی تکلیف‌محوری و مطلب‌محوری بعضی اساتید، تکالیف زیاد محوله به دانشجویان و کاهش انگیزه برای یادگیری و تنبلی و خواب زیاد</p>	<p>تعریف تکالیف مرتبط با مهارت‌های زندگی توسط برخی اساتید، افزایش گروه‌بندی در کلاسها و تکالیف گروهی که باعث تعامل بیشتر دانشجویان در گروه شده است، افزایش تکالیف در دروس نظری نسبت به قبل (قبلا در دروس نظری تکالیف کمتری داشتیم ولی با مجازی شدن دانشگاه، تکالیف بیشتری برای این دروس داریم که باعث یادگیری بیشتر این دروس شده است و ما حین انجام تکالیف درس را یاد می‌گیریم و برای شب امتحان نمی‌داریم البته اگر تکالیف را استاد شفاف‌سازی کرده باشد در غیر اینصورت نتیجه معکوس می‌شود)، افزایش درگیری و مشارکت دانشجویان با محتوای دروس به دلیل تکالیف بیشتر هفتگی و افزایش یادگیری،</p>	<p><b>تکالیف</b></p>

<p>ضعیف چشم‌ها و درد گردن و کمر به دلیل کار زیاد و طولانی با گوشی و لپ تاپ، عدم وجود گوشی هوشمند و لپ تاپ برای حضور در کلاس‌های مجازی، مصرف زیاد اینترنت و فشار روی اقتصاد خانواده، استفاده از حواس محدود در روند یادگیری مجازی، کیفیت کم صوت از طریق سامانه، ضعف سامانه LMS و هنگ کردن های مکرر و قطع شدن به دلیل تراکم دانشجویان کاربر، غرق شدن شبانه‌روزی در فضای مجازی به دلیل حضور در کلاس‌ها و انجام فعالیت‌ها و تکالیف هر درس</p>	<p>آشنایی با ظرفیت‌های فضای مجازی برای آموزش و نرم‌افزارهای تولید محتوای الکترونیکی، افزایش سواد رسانه‌ای، امکان بارگزاری تکالیف و دریافت بازخورد در سامانه، دسترسی به پی وی اساتید در سامانه‌ی شمیم و ال ام اس،</p>	<p><b>فناوری</b></p>
--	--	----------------------

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی در بستر مجازی در دوران کرونا از نظر دانشجو معلمان کارشناسی پیوسته شرکت کننده در این پژوهش، با سطح مطلوب (۳/۷۵) فاصله دارد و در این میان عناصر هدف و محتوا بالاترین مطلوبیت و عناصر تکلیف و تعامل به ترتیب پایین ترین مطلوبیت را دارا هستند. یافته‌های این مطالعه با نتایج مطالعه کاکایی و حکیم زاده (۱۳۹۵) از حیث عدم مطلوبیت دوره‌های مجازی دانشگاه شیراز همخوان است و با یافته‌های مطالعات جاودانی و اناری نژاد (۱۳۹۷) و مطالعه اکبری و همکاران (۱۳۹۱) که به ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران پرداختند، و کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی آموزش الکترونیکی وضعیتی بالاتر از حد متوسط را گزارش نمودند و با نتایج پژوهش ربیعی، محبی امین و حاجی خواجه لو (۱۳۸۹) در مطالعه ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد در زمینه عناصر هدف، محتوا، طراحی صفحات، راهبردهای یادگیری، مواد آموزشی، زمان، فضا و ارزشیابی ناهمخوان است چرا که برنامه‌ی درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی در سطح مطلوب قرار داشت و عنصر فعالیت‌های یادگیری در سطح متوسط و عنصر گروه‌بندی در سطح کیفی نامطلوب قرار داشت.

دلیل این ناهمخوانی می‌تواند ناشی از این باشد که در پژوهش‌های فوق، پژوهشگران به ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دوره‌های مجازی در دانشگاه‌هایی پرداختند که ماهیت برنامه درسی قصد شده و عناصر مربوط به آن از آغاز بر اساس بستر الکترونیک تعریف شده است و محتوا و زیرساخت‌های فناوری در این دانشگاه‌ها بر این اساس برای دوره‌های مجازی شکل گرفته است و انتظار دانشجویان این دوره‌ها از آغاز تا پایان دوره مواجهه با محتوا و برنامه درسی مجازی است در حالی که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مطابق اساسنامه این دانشگاه و اسناد بالادستی، بر اساس تربیت شایستگی محور و به شکل حضوری تعریف شده است و دانشجو معلمان این دانشگاه انتظار برگزاری کلاس‌ها را به شکل حضوری دارند و از طرفی زیرساخت‌های فناوری لازم در ابتدای امر به همین دلیل وجود نداشت. پالمرو و هولت (۲۰۰۹)، ۷۰٪ از میزان رضایت یادگیرندگان در بستر الکترونیکی به اعتماد آن‌ها به یادگیری و فناوری مورد استفاده در یادگیری، فهم آنها از موفقیت مورد انتظار و کیفیت آموزشی که در طول فرایند برنامه دریافت می‌کنند، مربوط می‌شود. از طرف دیگر دروس عملی و کارگاهی و در راس آن کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیازمند ارتباط و تعامل بین اساتید و دانشجو معلمان و مدارس و دانش آموزان است که در حال حاضر این زنجیره‌ی ارتباطی به شکل قبل از دوران کرونا میسر و مقدور نیست.

در عمل همان برنامه‌های درسی قصد شده مبتنی بر برنامه درسی غیرمجازی که برای کلاس‌ها و کارگاه‌های حضوری و آزمایشگاه‌ها تدارک دیده شده بود با همان اهداف و محتوا و سرفصل‌ها و عناصر در بستر مجازی عرضه می‌شود بدون این که اقتضانات یادگیری الکترونیکی و نیازهای مخاطبان و محدودیت‌های ناشی از چنین عدم انطباقی در اجرای برنامه درسی تا کنون به

طور کامل در نظر گرفته شود و مشکلات عدیده سامانه یادگیری الکترونیکی LMS همانطور که در یافته‌های کیفی مطالعه نیز آمده مزید بر علت شده است. از طرفی اساتید به جهت پیاده سازی محتوا و اهداف یادگیری برنامه درسی قصد شده به تعریف تکالیف و فعالیت های یادگیری برای دانشجومعلمان اقدام می کنند که تعداد این فعالیت ها و تکالیف توسط هر دو گروه دانشجویان رشته علوم انسانی و علوم پایه، بسیار بیشتر از تکالیف در دوران قبل از کرونا گزارش شده است که منجر به خستگی و تهدید سلامتی جسمی دانشجویان گردیده است.

بین میانگین نمرات وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی در دوران کرونا و بستر مجازی از دیدگاه دانشجویان بر حسب محل سکونت (شهر/روستا)، بر حسب گروه آموزشی (علوم انسانی/علوم پایه)، بر حسب ابزار ورود به کلاس‌های مجازی (گوشی هوشمند/لپ‌تاپ) تفاوت معناداری وجود نداشت و فقط بین ورودی‌های سال ۱۳۹۸ با سایر گروه‌ها تفاوت معنادار در ارزیابی وضعیت اجرای برنامه درسی مشاهده شد که می‌تواند ناشی از تاثیر تجارب کلاس‌های حضوری ورودی‌های ۱۳۹۷ و ۱۳۹۶ در مقایسه با ورودی‌های ۱۳۹۸ باشد.

با توجه به یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود به برنامه درسی به عنوان هویتی پویا در دوره کرونا توجه شود و دلالت‌های برنامه درسی اجرا شده در این دوره و نقاط قوت و ضعف آن از طریق تجارب زیسته اساتید و دانشجویان و سایر نقش آفرینان اثرگذار بر برنامه مورد تحلیل کمی و کیفی قرار گرفته و نتایج آن در برنامه درسی دوره پسا کرونا و آینده نگاری آموزش مجازی دانشجومعلمان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی جهت آشنایی اساتید و دانشجومعلمان با شیوه‌های تعامل و مهارت‌های ارتباطی در فضای مجازی و نحوه تدریس در این فضا در صورت تداوم کرونا، قبل از شروع ترم جدید هر ترم و در طول ترم به جهت تبادل نظر برگزار گردد.

## منابع

۱. ادیب منش، مرزبان، لیاقتدار، محمدجواد و نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶). بررسی میزان دانش، نگرش و مهارت مدرسان و مدیران و امکانات موجود در اجرای برنامه درسی معنوی (مورد مطالعه: دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان)، *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*: دوره ۸ شماره ۱۶، صفحه ۸۹-۱۱۸.
  ۲. اکبری بورنگ، محمد، جعفری ثانی، حسین، آهنچیان محمدرضا، کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران بر اساس جهت گیری های برنامه درسی و تجربه مدرسان، *مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*: دوره ۱۸، شماره ۶۶، صفحه ۷۵-۹۷.
  ۳. جاودانی، محمد و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۷). ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران، *مجله پژوهش های برنامه درسی*: دوره ۸، شماره ۱، صفحه ۱۰۴-۱۲۲.
  ۴. دهقانی، مرضیه و جمشیدی، عطیه. (۱۳۹۵). تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی*: دوره ۷، شماره ۱۳، صفحه ۱۵۵-۱۸۲.
  ۵. غربا، مینا، دهباشی، اکرم و رحیمی، حمید. (۱۳۹۷). گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران، *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی*: صفحه ۹۳-۱۱۴.
  ۶. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). *اصول برنامه ریزی درسی*. تهران: ایران زمین.
  ۷. فتحی، محمدرضا، اسدی، سمیرا و هوشمند، صدیقه. (۱۳۹۴). برنامه درسی و بررسی شبکه های مجازی، فرصت ها و تهدیدها، *اولین کنفرانس ملی علوم مدیریت نوین و برنامه ریزی پایدار ایران*.
  ۸. کاکایی، فهیمه و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت برنامه آموزش الکترونیکی دوره کارشناسی ارشد مهندسی فن آوری اطلاعات دانشگاه شیراز، *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال ۶، شماره ۳ (پیاپی ۲۳).
  ۹. کیامنش، علی رضا. (۱۳۹۹). *روش های ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی)*، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات پیام نور.
  ۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). *برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. چاپ هفتم، مشهد: انتشارات به نشر آستان قدس رضوی.
۱. Beaucham, George (۱۹۸۲) *curriculum theory*. F-E peacock publishers Inc.
  ۲. Coronavirus Covid ۱۹ and Higher Education: Impact and Recommendations. (۲۰۲۰). [www.iesalc.unesco.or](http://www.iesalc.unesco.or)
  ۳. Fullan, M. (۱۹۸۲). *The meaning of educational change*. New York: Teachers? College Press.
  ۴. Ilgaz, H. & Gulbahar, Y. (۲۰۲۰). *Examining e-Learners' Preferences and Readiness Satisfaction: A Holistic Modelling Approach*. Open Praxis. ۱۲. ۲۰۹. ۱۰,۵۹۴/4/openpraxis. ۱۲,۲,۱۰۷۰.
  ۵. Klein, M. F. (۱۹۸۵). *Curriculum Design*. International Encyclopedia of curriculum, Arieh Levy (ed): ۱۱۶۳-۱۱۶۹.
  ۶. Marsh, C. J. (۲۰۰۹). *Key concepts for understanding curriculum teachers library*, ۴th Ed, London: Taylor & Francis Routledge.
  ۷. Murphy M PA. COVID-۱۹ and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post- pandemic pedagogy. (۲۰۲۰). *Contempt Secure Policy*. ۲۰۲۰; ۴۱(۶): ۴۹۲-۵۰۵.
  ۸. Palmer, S. R., & Holt, D. M. (۲۰۰۹). Examining student satisfaction with wholly online learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, ۲۵(۲), ۱۰۱-۱۱۳.

۹. Porter, L. (۲۰۰۴). *Educating Young Children with Additional Needs*. Allen & Unwin. Place of Publication: Crow's Nest, N.S.W.
۱۰. Roblyer, M.D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. and Witty, J.V. (۲۰۱۰) *Findings on Facebook in Higher Education: A Comparison of College Faculty and Student Uses and Perceptions of Social Networking Sites*. *The Internet and Higher Education*, ۱۳, ۱۳۴-۱۴۰. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>
۱۱. Toquero, C. M. (۲۰۲۰). *Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context*. *Pedagogical Research*, ۶(۴), em۰۰۶۳. <https://doi.org/10.29333/pr/۷۹۴۷>
۱۲. Tyler, R.W. (۱۹۴۹). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

