

## Designing a Model to Improve the Quality of Accounting Education by Examining the Relationships between the Factors Influencing Teaching Methods<sup>1</sup>

Abdolrasoul Rahmanian Koushkaki<sup>2</sup>, Bahram Barzegar<sup>3</sup>,  
Ismaeil Kamalirade<sup>4</sup>

Received : 2019/12/28  
Approved: 2020/05/20

Research Paper

### Abstract

One of the most important concerns of universities is the training of qualified accountants to meet the needs of organizations. In recent years, the issue of the quality of education and teaching has been seen as an important topic in educational systems, and one of the most important components of the quality of universities is the teaching methods. Therefore, based on this argument, the present study uses the structural equation modeling approach to examine the relationships between the factors affecting teaching methods to improve the quality of accounting training. For this purpose, after conducting exploratory studies, the theoretical model of improving the quality of accounting education was developed by examining the factors affecting the teaching methods and hypotheses of the present study based on this model. A researcher-made questionnaire with 86 items was used to collect data. The questionnaire was sent to accounting professors and students at different levels and experts in the accounting profession. Finally, due to the uncertainty of the statistical population, 384 people answered the questionnaires and were included in the statistical analysis. After ensuring the acceptable fit of the measurement and structural models of the research, the research findings indicate that There is a positive and significant relationship between the factors affecting teaching methods in order to improve the quality of accounting education, and the most relevant relationship, respectively, is related to the effect of strategies on the consequences (/98), the effect of causal conditions. It focuses on the pivotal phenomenon (/63), the effect of the pivotal phenomenon on strategies (/40), the effect of contextual conditions on strategies (/36) and the intervening conditions on strategies (/25).

**Keyword:** The quality of accounting education, Teaching Methods, Structural Equation

**JEL Classification:** M41, A20

- 
1. DOI: 10.22051/jera.2020.29647.2619
  2. PhD. Student Department of Accounting, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran. (abr.rahmanian@gmail.com).
  3. Assistant Professor Department of Accounting, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran, Corresponding author. (yavesta@hotmail.com).
  4. Assistant Professor Department of Executive Management, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran. (kamalirade@yahoo.com).
- <https://jera.alzahra.ac.ir>

## طراحی مدل بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس<sup>۱</sup>

عبدالرسول رحمانیان کوشکی<sup>۲</sup>، بهرام برزگر<sup>۳</sup>، اسماعیل کمالی راد<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۳۱

مقاله پژوهشی

### چکیده

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشگاه‌ها، تربیت حسابداران لایق است که نیازهای سازمان‌ها را برطرف سازند. در سال‌های اخیر مسئله کیفیت آموزش و تدریس از مباحث مهم در نظام‌های آموزشی دیده شده است که یکی از مهمترین مؤلفه‌هایی که در بحث کیفیت دانشگاه‌ها مدنظر قرار گرفته است، روش‌های تدریس است. بنابراین بر پایه این استدلال، پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری به بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری می‌پردازد. بدین منظور، پس از انجام مطالعات اکتشافی، مدل نظری بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس تدوین و فرضیه‌های پژوهش حاضر مبتنی بر این مدل طراحی شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته با ۸۶ گویه استفاده گردید. پرسشنامه مذکور برای اساتید و دانشجویان حسابداری در مقاطع مختلف و افراد خبره در حرفه حسابداری ارسال گردید که در نهایت با توجه به نامشخص بودن جامعه آماری، تعداد ۲۸۴ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و در تحلیل‌های آماری لحاظ شدند. پس از اطمینان یافتن از برازش قابل قبول مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بیشترین رابطه، به ترتیب مربوط به اثر راهبردها بر پیامدها (۰/۹۸)، اثر شرایط علی بر پدیده محوری (۰/۶۳)، اثر پدیده محوری بر راهبردها (۰/۴۰)، اثر شرایط زمینه‌ای بر راهبردها (۰/۳۶) و شرایط مداخله‌گر بر راهبردها (۰/۲۵) می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت آموزش حسابداری، روش‌های تدریس، معادلات ساختاری.

طبقه بندی موضوعی: M41 و A20.

1. DOI: 10.22051/jera.2020.29647.2619

۲. دانشجوی دکتری گروه حسابداری، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران. (abr.rahmanian@gmail.com) مقاله مستخرج از رساله دکتری این نویسنده می‌باشد.

۳. استادیار گروه حسابداری، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران. (نویسنده مسئول) (yavesta@hotmail.com).

۴. استادیار گروه مدیریت اجرایی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران. (kamalirade@yahoo.com).

https://jera.alzahra.ac.ir

### مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشگاه‌ها، تربیت حسابداران لایق است که نیازهای سازمان‌ها را برطرف سازند. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان‌های مهم محسوب می‌شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند. به همین منظور، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که تولید دانش پرداخته و به تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد مورد نیاز کشور همت گمارند، چرا که دانشگاه را می‌توان مبدأ تحولات در هر کشوری در نظر گرفت، به شرطی که دانشگاه این ظرفیت را در خود ایجاد کرده باشد؛ و از آنجا که در سال‌های اخیر مسئله کیفیت آموزش و تدریس از مباحث مهم و قابل توجه در نظام‌های آموزشی دیده شده است و نگاه به تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویان حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن بوده است؛ بنابراین، بهبود کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها مستلزم سازوکارهای مناسب است و به‌عنوان یک دغدغه تبدیل شده است. یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی که در بحث کیفیت دانشگاه‌ها مدنظر قرار گرفته است، روش‌های تدریس است، چرا که تأمین کیفیت در بخش آموزش یک محرک قوی برای ساختن و خلق دانش همراه با فهم زندگی کاری و اصلاح مجدد مفهوم دانش در موقعیت‌های یادگیری خواهد بود. آنچه به کلاس درس و فعالیت‌های آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های اساتید است که عموماً در قالب روش‌های تدریس نمود و عینیت می‌یابند (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

در عصر حاضر که تکنولوژی با سرعت سرسام‌آوری پیش می‌رود، جامعه ما بیش از هر زمان دیگری نیازمند افرادی هوشمند، خلاق و نوآور است. یکی از وظایف نظام آموزشی، پرورش افرادی است که دارای اندیشه انتقادی و خلاق هستند و توانایی حل مسئله و رفع معضلات را داشته باشند، نه اینکه حافظه آنها فقط محلی برای انباشت اطلاعات و دانش‌هایی باشد که به سرعت منسوخ خواهند شد. نظام آموزشی حسابداری در ایران، مبتنی بر حفظ کردن مطالب است و دانشجویان را برای روبرو شدن با دنیای پیچیده کسب و کار که پس از فارغ‌التحصیلی با آن روبرو می‌شوند، آماده نمی‌کند؛ بنابراین الگوی آموزشی حسابداری کشور ناکارآمد است. سال‌هاست که ارائه دروس نظری به دانشجویان به شیوه سنتی سخنرانی ادامه دارد و هر دو گروه اساتید و فراگیران از کم‌بازدهی و کسل‌کنندگی کلاس‌ها ناراضی هستند. بدین ترتیب لازم است مدرسان دانشگاه‌ها برای تدریس، روش‌هایی را بکار ببرند که ممکن است با روش‌هایی که خود آنها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد (لیاقت دار، عابدی، جعفری و بهرامی، ۱۳۸۳). از این رو، در بیشتر کشورهای

پیشرفته جهان استفاده از روش‌های تدریس جدید در حسابداری آغاز شده است. کمیسیون تغییر آموزش حسابداری<sup>۱</sup> (آمریکا) در بیانیه شماره یک خود (۱۹۹۰) تحت عنوان «هدف‌های آموزشی حسابداران» آورده است: «فراگیران باید در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند و نباید صرفاً دریافت‌کنندگان غیرفعال اطلاعات باشند» (عظیمی، ۱۳۸۵). البریچ و سک (۲۰۰۲) بر این نکته تأکید می‌کنند که به دلیل عدم انطباق مهارت دانش‌آموختگان با خواسته‌های بازار نیاز است در رئوس دروس ارائه شده و روش‌های تدریس تجدیدنظر اساسی صورت گیرد. عدم انطباق دانش‌آموختگان با خواسته‌های ذینفعان به کیفیت آموزش حسابداری مربوط می‌شود. به دلیل تفاوت ماهوی رشته‌ها با یکدیگر و تفاوت در سطح کاربردی بودن آن‌ها در جامعه، تعیین روش‌های تدریس یگانه برای همه رشته‌ها نمی‌تواند چندان سودمند باشد، از این رو شناسایی و بررسی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس که موجب بهبود کیفیت آموزش در هر رشته و از جمله رشته حسابداری شوند، بسیار حائز اهمیت است.

اهمیت و ثمربخشی روش‌های تدریس همواره مورد نظر دانشمندان و محققین علوم تربیتی بوده است. پژوهش‌های متعددی در سنوات اخیر، در حوزه علل ناکارآمدی آموزش‌های دانشگاهی حسابداری، انجام شده است؛ اما موضوع کیفیت در آموزش حسابداری کم‌تر مورد بحث قرار گرفته است. همچنین، پژوهش‌های اندکی وجود دارد که به شناسایی و بررسی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در حوزه حسابداری، پرداخته باشند. حال، با توجه به پژوهش‌های اندک در مورد روش‌های تدریس در حوزه حسابداری، پژوهش حاضر، با هدف بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس انجام شده است. پرسش اصلی پژوهش آن است که مدل مناسب بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس چیست؟ علاوه بر این رابطه بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری چگونه است؟ بنابراین انتظار می‌رود نتایج این پژوهش بتواند نوآوری و دانش‌افزایی علمی به شرح زیر داشته باشد:

اول اینکه نتایج پژوهش می‌تواند رهنمودهای معنی‌داری را برای استادان و مدرسین حسابداری داشته باشد و روش‌هایی برگزیند که در نگرستن به خویش، حرفه خود و اجرای آن مؤثر باشند. دوم اینکه، نتایج پژوهش می‌تواند باعث ارتقای میزان دانش، بینش و مهارت و یا تغییرات رفتاری مطلوب دانشجویان شود و اندیشه‌ها و نظرات را با استدلال‌های دقیق ارزیابی کنند. در نهایت، نتایج پژوهش می‌تواند ایده‌های جدیدی را برای انجام پژوهش‌های جدید در حوزه آموزش و تدریس حسابداری پیشنهاد نماید.

## مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش

### مبانی نظری

روش تدریس عبارت از راه منظم، باقاعده و منطقی برای ارائه درس است. روش تدریس، شیوه یا راهی است که مدرس را به هدف درس یعنی یادگیری و آموزش دادن مطالب به شاگردان می‌رساند (علوی، ۱۳۸۴، ص ۲۳). روش‌های تدریس به دو دسته کلی قابل تقسیم است. دسته اول، روش‌های سنتی که در گذشته‌های دور به کار می‌رفته‌اند، مانند روش مکتب‌خانه‌ای و روش سقراطی. و دسته دوم، روش‌های مبتنی بر یافته‌های روان‌شناسی، هنر و علم آموزش می‌باشند که به طور عمده از قرن بیستم به بعد تکوین یافته‌اند و به روش‌های جدید شهرت دارند، مانند روش توضیحی، روش اکتشافی، روش حل مسئله، روش بحث در کلاس، روش پرسش و پاسخ، روش فعال، روش پروژه، روش آزمایشی، روش گردش علمی و روش تمرینی (صفوی، ۱۳۹۵، ص ۱۱۶). در روش تاریخی تدریس، اساتید اغلب گوینده بوده و از دانشجویان انتظار دارند که به صحبت‌های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سوال پرسیده شود، موجب وادار کردن دانش‌موزان به تفکر مطالب درسی نم‌شود (شکاری، ۱۳۹۱). در روش نوین تدریس، فراگیر و علائق و توانمندی‌های او در مرکز توجه قرار دارد و استاد تلاش می‌کند تا توانایی فراگیران را تقویت کند. استاد هنگام تدریس از وسایل و امکانات آموزشی زیادی استفاده می‌کند و یادگیری مؤثر را از طریق تمرین‌ها و فعالیت‌های متنوع به عهده فراگیران می‌گذارد (صفوی، ۱۳۹۵).

**تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف:** روشن است که روش تدریس مورد استفاده در سطح تحصیلات تکمیلی با روش مورد استفاده در دوره ابتدایی متفاوت خواهد بود. اساتید نمی‌توانند بر یک یا دو روش تدریس محدود باشند (خنیفر، ۱۳۸۹: ۴۳). برای مثال، روش تدریس موردی روشی است که باید در حسابداری بیش از پیش و به صورت جدی بدان پرداخت. مواد درسی در آموزش موردی در حوزه تجارت و بازرگانی شرایط واقعی محیط کسب و کار را مستند نموده و توضیحاتی را برای مدرس به همراه خود دارند (چنگ، ۲۰۰۵). امروزه موسسات مختلفی در آموزش حسابداری حرف‌های نظیر آماده‌سازی فراگیران برای دوره‌های حرفه‌ای همچون حسابرسان داخلی گواهی شده یا مدیریت ارشد اجرایی استفاده می‌کنند. تا جایی که متد دانشکده بازرگانی دانشگاه هاروارد در آموزش موردی یکی از متدهای آزمایش شده و موفق در این روش تدریس می‌باشد. مطالعه موردی یکی از روش‌هایی است که به صورت بسیار کم‌رنگ در کشورمان اجرا می‌شود درحالی‌که این روش مستحق توجه بسیار زیاد

جهت رشد مهارت‌های حل مسئله می‌باشد. روش قصه‌گویی در درس اصول حسابداری و مدد جستن از داستان‌های غیرحسابداری در آموزش حسابداری به دانشجویان رشته‌های دیگر، مورد آزمون قرار گرفته و سربلند بیرون آمده است. هنر ایجاد ارتباط مدرس میان آن داستان‌ها و مفاهیم حسابداری مسئله‌ای است که نباید از نظر دور نگه داشت (میلی، ۲۰۰۹). داستان‌گویی در حسابداری باعث واگذاری مسئولیت یادگیری به عهده دانشجویان و تقویت تفکر نقادانه می‌شود. از روش قصه‌گویی برای تفهیم مفاهیمی همچون محافظه‌کاری، شناخت و تحقق در حسابداری می‌توان استفاده کرد. کنت لیانگ (۲۰۱۰) آموزش معادله اساسی حسابداری به سبکی جدید و با فنون تقویت حافظه تصویری را امتحان نموده و موفقیت‌آمیز بودن آن را اعلام نموده است. در این روش با رسم نموداری از سرواژه‌های اجزای اصلی معادله حسابداری به توضیح آن‌ها اقدام شده است. روش نمایش علمی روشی است که امروزه در محیط کار حسابداری مرسوم است و حسابداران پس از پایان تحصیلات، خود را نسبت به محیط کار موجودی غریب می‌یابند. آیا بهتر نیست ترتیبی اتخاذ شود تا این فرآیند توسط اساتید انجام شود؟ بدیهی است که هیچ‌یک از روش‌های تدریس بر دیگری برتری نداشته و فقط می‌توان گفت که هر شیوه تدریس، خصوصیتی را واجد است که آن را برای رسیدن به هدف آموزشی خاصی مناسب می‌سازد. به علاوه، در گزینش روش تدریس عواملی چون ویژگی‌های دانشجویان، شخصیت استاد، امکانات و منابع موجود، تعداد دانشجویان کلاس، زمان کافی و هدف‌های آموزشی نقشی اساسی ایفا می‌کنند (سقط چیان، ۱۳۷۰، ص ۱۱). یکی از نکات اساسی در تعیین آمادگی مدرس، انتخاب روش تدریس است. هریک از روش‌های تدریس در جای خود می‌تواند بهترین و مؤثرترین تکنیک باشد. اساتید موفق، روش‌های خود را به تناسب فلسفه، توانایی، اهداف، زمان و مکان تدریس تغییر می‌دهند (مک کیچی و سونیک، ۱۳۸۸، ص ۷۵).

**امکانات و تجهیزات آموزشی:** استاد خوب در شرایط محدود نیز می‌تواند مؤثر واقع شود. اما شکی نیست که فضا و تجهیزات آموزشی مناسب در کیفیت تدریس استاد بسیار مؤثر است (شعبانی، ۱۳۸۶: ۱۲۸).

**ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد:** تسلط بر محتوا و موضوع درس، از مهمترین ویژگی‌های استاد است. استاد هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، ولی از نظر علمی ضعیف تلقی شود، مورد قبول دانشجویان واقع نخواهد شد (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۲).

**ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانشجویان:** آگاهی از فرآیندهای شناختی شاگردان در سنین مختلف از ضروری‌ترین وظایف استاد است، زیرا شناخت این عوامل، همواره در روش کار استاد در کلاس اثر می‌گذارد (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۴). چان، تونگا و هندرسون (۲۰۱۷) گزارش دادند که اساتید در حین

تدریس باید با دانشجویان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند که این امر می‌تواند دیدگاه دانشجویان به تدریس را تغییر دهد و به نوبه خود موجب افزایش عملکرد دانشجویان می‌شود.

**تغییر تفکر و گرایش اساتید:** فشارهای فزاینده بر اساتید ایجاد می‌کنند که در شرح وظایف و نقش اساتید بازنگری شود. موهایدن و دیگران (۲۰۰۹) تأکید می‌کنند که جنبه‌های مختلف در روش تدریس و ویژگی‌های استاد، از جمله رویکرد یادگیری محور، رویکرد تدریس محور، دانش، نگرش و شخصیت مدرس، بر تدریس اثربخش تأثیر مثبت دارد.

**ارتباط مناسب بین دانشگاه و حرفه:** در آمریکا کمیته بدفورد (۱۹۸۶) طی مطالعاتی که انجام داد به این نتیجه دست یافت که حسابداری در حال تبدیل شدن به یک حرفه وسیع اطلاعاتی است که به طور فزاینده‌ای از فنون اندازه‌گیری و پیچیده، مفاهیم تحلیلی غامض و فنون ارتباطی جدید برای بهبود اطلاعات ارایه شده جهت تصمیمات اقتصادی و اجتماعی گسترده استفاده می‌کند. به گزارش بدفورد و شینکر (۱۹۸۷)، تدریس حسابداری اساساً تغییری نکرده و به همین دلیل انتقادات گسترده‌ای وجود دارد که فارغ‌التحصیلان حسابداری نمی‌توانند با نیازهای موجود آمده در بازار ارتباط برقرار کنند. این کمیته در ادامه بیان کرد که، فاصله موجود بین آنچه حسابداران بکار می‌برند و آنچه اساتید دانشگاه تدریس می‌کنند، در حال افزایش است.

**توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس:** برای ایجاد انگیزش جهت یادگیری و ایجاد یادگیری عمیق و بالا بردن اعتماد به نفس دانشجو و ایجاد انگیزه لازم به اساتید برای استفاده از آموزش عملی و ارتباط مناسب با نهادهای عرضه‌کننده خدمات حسابداری، باید به جنبه‌های عملی روش‌های تدریس توجه شود. تقفی و همکاران (۱۳۷۲) بر این نکته تأکید می‌کنند که یکی از معیارهای اعتلای آموزش حسابداری در کشورهای در حال رشد ایجاد دوره‌های کارآموزی برای دانشجویان در حال تحصیل است.

**توجه دانشجویان به شیوه تفکر منطقی در فرایند یادگیری:** کمیسیون تغییر آموزش حسابداری (آمریکا)، استادان را نسبت به طراحی مجدد برنامه‌های درسی برای تسهیل در ایجاد و پرورش توانایی‌های ارتباطی و تفکر انتقادی تشویق می‌کند (جلیلی، ۱۳۸۵) و پیشنهاد می‌کند که به دانشجویان به جای حفظ قوانین، چگونه آموختن (یادگیری) را بیاموزیم (بوید، بوید و بوید، ۲۰۰۰). سوداگران (۱۹۹۶) و اسپرینگر و بورسیک (۲۰۰۴) بیان می‌کنند روش‌های سنتی تدریس با تشویق دانشجویان به سمت حفظ مطالب، آن‌ها را از یادگیری مهارت تفکر انتقادی باز می‌دارد. بنابراین استفاده از مدل دانشجو محوری به جای استاد محوری جهت آموزش اصول حسابداری پیشنهاد شده است و اعتقاد بر آن است این روش منجر به درک بهتر مفاهیم حسابداری توسط دانشجویان می‌شود (وارسنو و همکاران، ۲۰۰۹). از اولین کوشش‌ها برای بازنگری آموزش حسابداری بیانه-های انجمن حسابداری آمریکا است. این انجمن در سال ۱۹۸۶، بیست و یک توصیه را در زمینه ساختار آینده

، محتوا و محدوده آموزش حسابداری ارایه کرد. در این میان دو توصیه اساسی زیر در ارتباط با فرآیند تدریس حسابداری ارایه شده است (اوربانسیک، ۲۰۰۹):

۱. روش تدریس حسابداری توسط مربیان، باید بر ایجاد و ارایه اطلاعاتی جهت تصمیم‌گیری‌های اقتصادی متمرکز باشد، و
۲. یادگیری برای یادگیری دانشجویان (یادگیری فعال)، باید به عنوان هدف اولیه کلاس‌های درسی رشته حسابداری تعریف شود (باغومیان و رحیمی باغی، ۱۳۹۱).

**مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری:** علاوه بر استانداردها و بیانیه‌های مجامع حرفه‌ای، متخصصان بسیاری درباره لزوم بازنگری در روش‌های تدریس حسابداری سخن گفته‌اند و معتقدند این بازنگری به منظور تطبیق با تغییرات فناوری و جهانی‌سازی ضروری است. همچنین سولیان (۱۹۹۶) اظهار می‌دارد که روش تدریس یادگیری مشارکتی دستیابی به بسیاری از هدف‌های انجمن حسابداری آمریکا را میسر می‌سازد و به وضوح، مهارت‌های حل مساله و تفکر انتقادی را افزایش داده و انجام موفقیت‌آمیز کارها را با همکاری اعضای گروه تسهیل می‌کند. نتایج پژوهش‌ها و نظریه‌های جدید و پیشرفته یادگیری تأکید زیادی بر مشارکت دانشجویان در حین تدریس و فعال بودن آن‌ها دارد. در این صورت است که یادگیری در همه ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی - حرکتی فرد اتفاق می‌افتد و دانشجویان مسئله را در گروه کشف می‌کنند و از کشف آن لذت می‌برند و اصولاً یادگیری در اثر تعامل و در گروه حاصل می‌شود.

### پیشینه تجربی پژوهش

پژوهش‌های متعددی در سنوات اخیر، در حوزه علل ناکارآمدی آموزش‌های دانشگاهی حسابداری، انجام شده است. اما موضوع کیفیت در آموزش حسابداری کم‌تر مورد بحث قرار گرفته است. همچنین، پژوهش‌های اندکی وجود دارد که به صورت میدانی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس حسابداری و رابطه بین آن‌ها را بررسی کرده باشند.

وانگ (۲۰۲۰) استفاده از روش‌های تدریس تعاملی را برای دوره مدیریت مالی بررسی نمود. نتایج نشان داد که روش تدریس تعاملی، با دانشجویان به عنوان اصلی‌ترین نهاد و اساتید به عنوان راهنما، توانایی تفکر دانشجویان و توانایی حل مشکلات خودشان را پرورش داده است. ون، مائو و لیو (۲۰۱۹) کاربرد روش‌های اکتشافی در تدریس حسابداری را بررسی نمودند. نتایج نشان دادند که در طول دوره تدریس حسابداری، روش‌های مختلف اکتشافی مؤثر در تدریس باید به صورت ترکیبی مورد استفاده قرار گیرند. اساتید برای استفاده از روش‌های اکتشافی، باید به مطالب آگاهی داشته باشند و به طرق مناسب دانشجویان را



راهنمایی کنند. استفاده موفق از روش‌های اکتشافی توسط اساتید، تا حد زیادی به این بستگی دارد که چند بار از آن‌ها در تدریس عملی استفاده می‌کنند و اینکه چقدر اغلب در مورد اثربخشی روش‌های متنوع تجدید نظر می‌کنند.

ایسون، بهار و میسباح (۲۰۱۹) تأثیر روش تدریس تمرینی بر پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان را بررسی نمودند. نتایج نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر تحت تأثیر عوامل دیگر (۸۳/۱۱٪) بود که در این مطالعه اندازه‌گیری نشد. بین روش تمرینی و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان با ارزش معناداری ۲/۱۶٪ رابطه معناداری وجود داشت.

هروسکا (۲۰۱۸) روش‌های کارآمد برای دستیابی به تدریس حسابداری با کیفیت بالا را بررسی نمود. نتایج نشان دادند که دانشجویان، کیفیت تدریس حسابداری را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کردند؛ همچنین رابطه معناداری بین کیفیت تدریس و مواد آموزشی الکترونیکی وجود دارد و اکثر مزایای حاصل از پیاده‌سازی نوآوری منجر به افزایش بهره‌وری شده است.

الهبی (۲۰۱۷) تأثیر روش‌های تدریس بر کیفیت آموزش حسابداری مطابق با استانداردهای آموزش بین‌المللی و نیازهای کشوری را بررسی نمود. نتایج نشان دادند که یادگیری مشارکتی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله از کفایت خوبی برخوردارند. علاوه بر این نتایج نشان داد که یادگیری مشارکتی، تأثیر متوسط و یادگیری مبتنی بر حل مسئله، تأثیر ضعیفی بر کیفیت آموزش حسابداری دارند.

رالوکا (۲۰۱۶) تأثیر استفاده از روش‌های تعاملی در تدریس اصول حسابداری را بررسی نمود. نتایج نشان دادند که با استفاده از روش‌های آموزش تعاملی در کلاس درس، دانشجو با اعتماد به نفس و تفکر انتقادی، به طور کامل اصطلاحات و اصول حسابداری را درک می‌کند. گوئرا و تیکسیرا (۲۰۱۶) تأثیر استفاده از روش‌های فعال تدریس را بر عملکرد دانشجویان حسابداری در موسسه آموزش عالی در ایالت میناس گرایس بررسی نمودند. نتایج نشان می‌دهد که شواهدی وجود دارد که استفاده از روش‌های فعال در دوره حسابداری به عملکرد دانشجویان در دوره مورد مطالعه کمک می‌کند. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که هنگامی که روش‌های فعال اجرا شد، نمرات دانشجویان در دوره حسابداری سالیانه در حال کاهش بود.

خواجوی و نحاس (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی افزایش یادگیری حسابداری به وسیله نقشه مفهومی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که نمره‌های پیش‌آزمون تأثیر معناداری بر نمره‌های پس‌آزمون ندارند. از طرف دیگر، مقدار سطح معناداری آزمون آنکوای گروه‌ها برابر با صفر شد، بنابراین مشخص می‌شود که بین نمره‌های پس‌آزمون (نمره‌های یادگیری) گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، تفاوت یادگیری در نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمون (نقشه مفهومی) نشئت گرفته از نمره‌های پیش‌آزمون (دانش اولیه دانشجویان) نیست، بلکه از نقشه مفهومی نشئت گرفته است.

راسخی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه روش‌های فعال تدریس و وسایل آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی پرداخت. نتایج نشان داد که ۷۷ درصد دانش‌آموزان استفاده از وسایل کمک آموزشی را بر پیشرفت تحصیلی خود مؤثر دانسته‌اند و همچنین ۹۴ درصد معلمان استفاده از وسایل کمک آموزشی را در افزایش یادگیری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند.

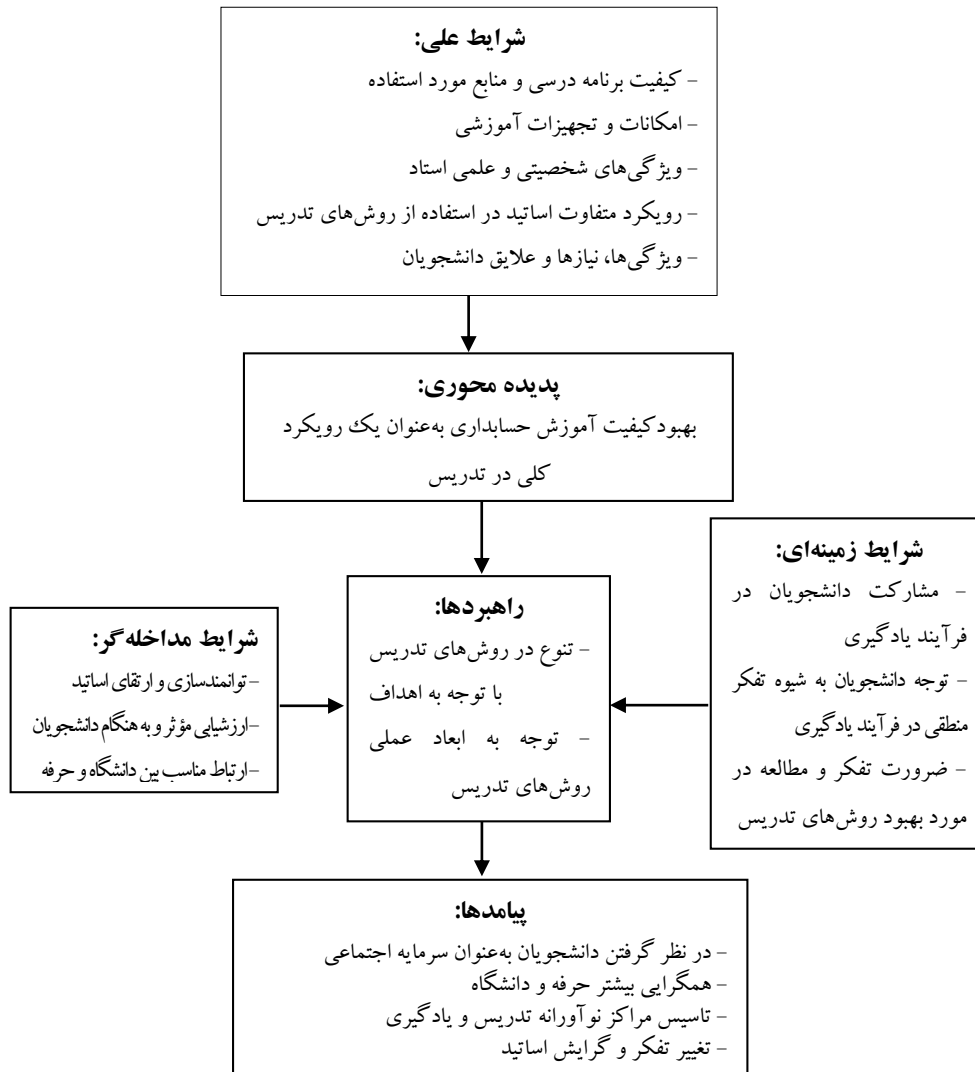
کشاوری، یارمحمدیان و نادری (۱۳۹۶) طی پژوهشی در رابطه با طراحی الگوی روش‌های تدریس مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران، عنوان کردند که نتایج تحلیل داده‌ها، حاکی از ۱۵ مقوله کلی است که در چارچوب مدل پارادایمی شامل: موانع، استراتژی‌ها و پیامدها تحلیل شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مشغله‌های اجرایی اساتید و نگذاشتن وقت کافی برای تدریس و اهمیت ندادن اساتید به دیدگاه‌های جدید در تدریس، مانع ارتقای آینده پژوهی در آموزش عالی می‌شوند.

آتشی گلستانی و فیلسرائی (۱۳۹۲) در پژوهشی به مقایسه تأثیر روش‌های تدریس بحث گروهی و سمینار دانشجویی بر سطح یادگیری دانشجویان در درس حسابداری دو پرداختند. نتایج نشان می‌دهد که بیشتر بودن میانگین نمره نهایی دانشجویان در کلاسی که به روش سمینار دانشجویی تدریس شده است، معنی دار نیست. اما استفاده از روش تدریس بحث گروهی باعث افزایش معنی دار نمره فعالیت کلاسی و درصد موفقیت دانشجویان شده است. مرور و بررسی پژوهش‌های پیشین نشان داد که تمرکز عمده آن‌ها بر ارزیابی و کاربرد روش‌های تدریس در آموزش حسابداری بوده است. در حالی که این پژوهش، به دنبال ارائه مدلی با ابعاد جامع و کامل در جهت بررسی عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس حسابداری می‌باشد. این مدل، می‌تواند رهنمودهای معنی داری را برای استادان و مدرسین حسابداری داشته باشد و باعث ارتقای میزان دانش، بینش و مهارت و یا تغییرات رفتاری مطلوب دانشجویان شود.

## مدل مفهومی پژوهش

این مقاله بخش دوم از یک پژوهش ترکیبی (کیفی-کمی) است و به آزمون مدلی می‌پردازد که از بخش اول پژوهش به دست آمده و با استفاده از راهبرد پژوهشی نظریه داده‌بنیاد<sup>۱</sup> تدوین شده است. رویکرد نظریه داده‌بنیاد یک روش پژوهش استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران در حوزه‌های گوناگون امکان می‌دهد تا به جای اتکا به نظریه‌های موجود و از پیش تدوین شده خود به تدوین نظریه و گزاره اقدام کنند. این نظریه‌ها و گزاره‌ها به صورت نظام‌مند و براساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴) و (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). در

بخش اول، با به کارگیری روش نمونه گیری هدفمند با ۲۱ نفر از اساتید و اعضای هیئت علمی گروه حسابداری در دانشگاه های دولتی، آزاد اسلامی و پیام نور مصاحبه انجام شد. تجزیه و تحلیل داده ها در سه مرحله کد گذاری باز<sup>۱</sup>، محوری<sup>۲</sup> و انتخابی<sup>۳</sup> انجام گرفت و براساس آن، مدل مفهومی پژوهش طراحی شد. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از مؤلفه های شناسایی شده در مرحله کیفی در شکل (۱) ارائه شده است.



1. Open Coding
2. Axial Coding
3. Selective Coding

**شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش (برآمده از نظریه داده بنیاد - بخش کیفی پژوهش)**

مدل مفهومی ارائه شده نشان‌دهنده روابط بین مقوله‌های اصلی مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری است. بر مبنای این مدل، بهبود کیفیت آموزش حسابداری به‌عنوان یک رویکرد کلی در تدریس متأثر از کیفیت برنامه درسی و منابع مورد استفاده، امکانات و تجهیزات آموزشی، ویژگی‌های شخصی و علمی استاد، رویکرد متفاوت اساتید در استفاده از روش‌های تدریس و ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانشجویان است. بهبود کیفیت آموزش حسابداری به‌عنوان یک رویکرد کلی در تدریس موجب اتخاذ راهبردهای تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس شده است. این راهبردها تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری، توجه دانشجویان به شیوه تفکر منطقی و ضرورت تفکر در مورد بهبود روش‌های تدریس و همچنین تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر توانمندسازی و ارتقای اساتید، ارزشیابی مؤثر و به‌هنگام دانشجویان و ارتباط مناسب بین دانشگاه و حرفه است. در نهایت تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس، پیامدهای در نظر گرفتن دانشجویان به‌عنوان سرمایه اجتماعی، همگرایی بیشتر حرفه و دانشگاه، تأسیس مراکز نوآورانه تدریس و یادگیری و تغییر تفکر و گرایش اساتید را به همراه دارند.

**فرضیه‌های پژوهش**

در مدل برآمده از نظریه داده بنیاد، با توجه به اینکه شرایط علی بر پدیده محوری اثر می‌گذارد، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر بر راهبردها اثر می‌گذارد و راهبردها بر پیامدها اثر می‌گذارد (کریسول، ۲۰۰۵)، بنابراین، فرضیه‌های پژوهش به صورت زیر تدوین شده است.

**فرضیه اول:** شرایط علی شامل کیفیت برنامه درسی و منابع مورد استفاده، امکانات و تجهیزات آموزشی، ویژگی‌های شخصی و علمی استاد، رویکرد متفاوت اساتید در استفاده از روش‌های تدریس و ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانشجویان، در میل به پدیده محوری بهبود کیفیت آموزش حسابداری به‌عنوان یک رویکرد کلی در تدریس اثر مثبت و معناداری دارد.

**فرضیه دوم:** پدیده محوری بهبود کیفیت آموزش حسابداری به عنوان یک رویکرد کلی در تدریس در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد.

**فرضیه سوم:** شرایط زمینه ای شامل توجه دانشجویان به شیوه تفکر منطقی در فرآیند یادگیری، ضرورت تفکر و مطالعه در مورد بهبود روش های تدریس و مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد.

**فرضیه چهارم:** شرایط مداخله گر شامل توانمندسازی و ارتقای اساتید، ارزشیابی مؤثر و به هنگام دانشجویان و ارتباط مناسب بین دانشگاه و حرفه در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد.

**فرضیه پنجم:** راهبردهای تنوع در روش های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش های تدریس در پیامدهای در نظر گرفتن دانشجویان به عنوان سرمایه اجتماعی، همگرایی بیشتر حرفه و دانشگاه، تأسیس مراکز نوآورانه تدریس و یادگیری و تغییر تفکر و گرایش اساتید اثر مثبت و معناداری دارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی و از حیث نحوه گردآوری داده ها از نوع پژوهش های توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری در این پژوهش، استادان حسابداری، دانشجویان حسابداری در مقاطع مختلف و افراد خبره در حرفه حسابداری بوده است. با توجه به نامشخص بودن جامعه از فرمول نمونه گیری کوکران برای جوامع نامشخص استفاده شده است و از میان جامعه آماری هدف پژوهش، تعداد ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه تصادفی ساده با پژوهشگر همکاری کرده اند. فرمول نمونه گیری کوکران برای جوامع نامشخص مطابق زیر است:

$$d = 0.05$$

$$t = 1.96$$

$$p = 0.5$$

$$q = 0.5$$

$$n = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2} = \frac{0.9604}{0.0025} = 384$$

در فرمول نمونه‌گیری کوکران برای جوامع نامعین واژه‌های انگلیسی فرمول معادل عبارات زیر است:

$d$ : مقدار خطای استاندارد قابل قبول در سطح اطمینان ۹۵ درصد. این مقدار در سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۰/۰۵ است.

$t$ : حداقل مقدار قابل قبول آزمون  $t$  در سطح اطمینان ۹۵ درصد. این مقدار در سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۱/۹۶ است.

$P$ : مقدار احتمال پیروزی. این مقدار برابر با ۰/۵ در نظر گرفته می‌شود.

$q$ : مقدار احتمال شکست که برابر است با  $1-P$ . این مقدار برابر با ۰/۵ در نظر گرفته می‌شود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای محقق ساخته با ۸۶ گویه است که ضرایب مناسب آلفای کرونباخ (۰/۹۵) بر پایایی، و لحاظ شدن دیدگاه‌های ۵ تن از اساتید حسابداری در آن، بر روایی محتوایش دلالت داشته است. پس از احراز روایی محتوا و پایایی سنج، لینک الکترونیکی پرسشنامه به صورت تصادفی ساده در اختیار نمونه آماری پژوهش که نسبت به موضوع پرسشنامه دارای اطلاعات کافی بودند، قرار گرفته است. با توجه به اینکه در ابتدا ۳۰ نفر جهت محاسبه پایایی به پرسشنامه پاسخ داده بودند، زمانی که ۳۵۴ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند، روند گردآوری پرسشنامه متوقف شده است و در نهایت ۳۸۴ پرسشنامه نهایی برای تحلیل‌های آماری مهیا شده است. پرسشنامه مبتنی بر نکات، تعابیر و اصطلاحات برآمده از نقل قول‌های اساتید و خبرگان حسابداری طراحی شده بود تا روح زنده حاکم بر پژوهش حفظ شود. همچنین گویه‌های آن بر پایه طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت از خیلی زیاد (۵) تا خیلی کم (۱) تنظیم شده بود.

متغیرهای اصلی مورد بررسی در این پژوهش شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها بودند، که برای هر متغیر سوال‌هایی براساس مدل مفهومی پژوهش پرسیده شد. ۲۱ گویه شرایط علی شامل مؤلفه‌های کیفیت برنامه درسی و منابع مورد استفاده (۳ گویه)، امکانات و تجهیزات آموزشی (۳ گویه)، ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد (۹ گویه)، رویکرد متفاوت اساتید در استفاده از روش‌های تدریس (۲ گویه) و ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانشجویان (۴ گویه)، ۷ گویه پدیده محوری شامل مؤلفه بهبود کیفیت آموزش حسابداری به عنوان یک رویکرد کلی در تدریس (۷ گویه)، ۷ گویه شرایط زمینه‌ای شامل مؤلفه‌های توجه دانشجویان به شیوه تفکر منطقی در فرآیند یادگیری (۲ گویه)، ضرورت تفکر و مطالعه در مورد بهبود روش‌های تدریس (۲ گویه) و مشارکت دانشجویان در فرآیند

یادگیری (۳ گویه)، ۱۸ گویه شرایط مداخله‌گر شامل مؤلفه‌های توانمندسازی و ارتقای اساتید (۸ گویه)، ارزشیابی مؤثر و به هنگام دانشجویان (۴ گویه) و ارتباط مناسب بین دانشگاه و حرفه (۶ گویه)، ۱۳ گویه راهبردها شامل مؤلفه‌های تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف (۷ گویه) و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس (۶ گویه) و ۲۰ گویه پیامدها شامل مؤلفه‌های در نظر گرفتن دانشجویان به عنوان سرمایه اجتماعی (۶ گویه)، همگرایی بیشتر حرفه و دانشگاه (۳ گویه)، تأسیس مراکز نوآرانه تدریس و یادگیری (۶ گویه) و تغییر تفکر و گرایش اساتید (۵ گویه) مورد سنجش قرار گرفته اند.

به منظور تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات پژوهش، از نرم‌افزار لیزرل ۸.۸ برای اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> (طبق رویکرد دو مرحله‌ای اندرسون و گرینگ، ۱۹۸۸) استفاده شده است؛ به این ترتیب نخست با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش برآورد و آزمون شده‌اند؛ در این مرحله، ضمن بررسی معناداری هر یک از بارهای عاملی در مدل‌های اندازه‌گیری، روایی همگرا نیز مورد بررسی قرار گرفته است. سپس در مرحله دوم، از طریق فنون تحلیل مسیر، مدل برازش مطلوب استخراج گردیده و براساس ضرایب مسیر بدست آمده به فرضیات پژوهش پاسخ داده شد. پیش از انجام تحلیل‌های آماری لازم برای آزمون فرضیه‌های پژوهش نخست نسبت به بررسی نرمال بودن توزیع چند متغیره داده‌ها اقدام شده است. در این پژوهش، نرمال بودن متغیرها از نظر چولگی و کشیدگی بررسی شده‌اند. در صورتی که مقدار چولگی و کشیدگی در بازه (۲ و -۲) قرار داشته باشد، متغیرها نرمال محسوب می‌شوند (حبیبی، ۱۳۹۱). آمار توصیفی متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است.

## یافته‌های پژوهش

### اطلاعات جمعیت شناختی

در نگاره (۱) براساس شاخص‌های آماری، فراوانی و درصد فراوانی ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان (جنسیت، شغل، سابقه تدریس و تحصیلات)، برای نمونه مورد بررسی (n = ۳۸۴) ارائه شده است. با توجه به نگاره (۱) درصد پاسخ‌دهندگان مرد نسبت به زن بیشتر بوده است. بیشترین پاسخ‌دهندگان دارای شغل هیئت علمی دانشگاه بوده‌اند. از نظر سابقه تدریس، بیشترین درصد پاسخ‌دهندگان مربوط به سابقه تدریس ۱۱ تا ۱۵ سال بوده است. همچنین بیشترین پاسخ‌دهندگان از نظر تحصیلات، دانشجویان دکتری بوده‌اند.

## نگاره (۱): توزیع فراوانی نمونه

درصد	فراوانی	شاخص	متغیر
۶۴/۶	۲۴۸	مرد	جنسیت
۳۶/۴	۱۳۶	زن	
۱۰۰	۳۸۴	مجموع	
۱۶/۴	۶۳	مدرس مدعو و شاغل در حرفه	شغل
۹/۴	۳۶	هیئت علمی و شاغل در حرفه	
۳۱/۰	۱۱۹	هیئت علمی دانشگاه	
۲۴/۷	۹۵	شاغل در حرفه	
۱۸/۵	۷۱	مدرس مدعو	
۱۰۰	۳۸۴	مجموع	
۱۱/۸	۳۴	۱ تا ۵ سال	سابقه تدریس
۳۰/۸	۸۹	۶ تا ۱۰ سال	
۳۷/۷	۱۰۹	۱۱ تا ۱۵ سال	
۱۲/۱	۳۵	۱۶ تا ۲۰ سال	
۶/۲	۱۸	۲۱ تا ۲۵ سال	
۱/۴	۴	بیش از ۲۵ سال	
۳/۹	۱۵	لیسانس	تحصیلات
۲۷/۱	۱۰۴	فوق لیسانس	
۴۰/۹	۱۵۷	دانشجوی دکترا	
۲۸/۱	۱۰۸	دکترا	
۱۰۰	۳۸۴	مجموع	

## آمار توصیفی

در نگاره (۲) شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که در این نگاره ملاحظه می‌شود، بیشترین میانگین مربوط به راهبردها (۴/۴۹) و کمترین میانگین مربوط به شرایط علی بوده است. همچنین پراکندگی داده‌ها از میانگین (انحراف معیار) نشان‌دهنده میزان پراکندگی پاسخ‌های پاسخ‌دهندگان نسبت به میانگین است. در این زمینه بیش‌ترین پراکندگی از میانگین مربوط به شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر با انحراف معیار ۰/۴۵ و کمترین پراکندگی از میانگین مربوط به



شرایط علی با انحراف معیار ۰/۳۸ بوده است. در ارتباط با متقارن بودن متغیرها از نظر چولگی و کشیدگی، همه متغیرها از نظر چولگی و کشیدگی متقارن هستند زیرا مقدار چولگی و کشیدگی آنها در بازه (۲ و -۲) قرار دارد (حبیبی، ۱۳۹۱). بنابراین، متغیرها از نظر چولگی و کشیدگی نرمال بوده و در نتیجه توزیع متغیرها نرمال بوده است.

#### نگاره (۲): آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
شرایط علی	۳/۹۹	۰/۳۸	۰/۱۴۱	۰/۲۳۸
پدیده محوری	۴/۱۶	۰/۴۶	-۰/۱۶۴	-۰/۱۷۹
شرایط زمینه‌ای	۴/۳۱	۰/۴۵	-۰/۴۴۴	-۰/۰۵۸
شرایط مداخله‌گر	۴/۲۹	۰/۴۵	-۰/۶۹۶	۰/۸۸۵
راهبردها	۴/۴۲	۰/۴۴	-۰/۸۷۱	۰/۳۶۰
پیامدها	۴/۳۳	۰/۴۰	-۰/۳۰۸	۰/۱۷۰

#### ماتریس همبستگی بین متغیرها

از آنجا که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر، همبستگی بین متغیرها می‌باشد، در نگاره (۳) همبستگی بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

#### نگاره (۳): ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیر	شرایط علی	پدیده محوری	شرایط زمینه‌ای	شرایط مداخله‌گر	راهبردها	پیامدها
شرایط علی	۱					
پدیده محوری	۰/۳۵۵**	۱				
شرایط زمینه‌ای	۰/۳۹۱**	۰/۵۲۶**	۱			
شرایط مداخله‌گر	۰/۴۰۵**	۰/۵۰۹**	۰/۵۴۷**	۱		
راهبردها	۰/۳۶۳**	۰/۴۹۸**	۰/۵۴۲**	۰/۵۵۰**	۱	
پیامدها	۰/۴۰۷**	۰/۵۱۹**	۰/۵۴۵**	۰/۵۹۳**	۰/۴۷۵**	۱

$$**P < 0.01 \quad *P < 0.05$$

همان‌طور که در نگاره فوق مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مدل در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بیشترین همبستگی بین متغیر شرایط مداخله‌گر با متغیر پیامدها با مقدار

۰/۵۹۳ برقرار است و کمترین همبستگی بین متغیر شرایط علی و متغیر پدیده محوری با مقدار ۰/۳۵۵ برقرار است. علامت کلیه مقادیر همبستگی مثبت می‌باشد.

### مدل‌های اندازه‌گیری

الگوسازی معادلات ساختاری (SEM) تکنیکی برای تحلیل داده‌ها است که به منظور ارزیابی رابطه بین دو نوع از متغیرها طراحی شده است: الف) متغیرهای آشکار (متغیرهایی که مستقیماً اندازه‌گیری شده و متغیرهای مشاهده شده‌اند). ب) متغیرهای مکنون یا پنهان یا متغیرهایی که به‌عنوان سازه نظری مطرح هستند. الگوی معادلات ساختاری به نسبت سایر تکنیک‌های تحلیل داده این امکان را فراهم می‌آورد که محقق بتواند مد‌های نظری پیچیده را در یک تحلیل آزمون کند. ویژگی بسیار ارزشمند الگوی معادلات ساختاری، تحلیل و پردازش هم‌زمان روابط میان متغیرهای مدل سنجش است. الگوسازی معادلات ساختاری به پژوهشگر این اجازه را می‌دهد تا به تحلیل علی متغیرهای مکنون و مشاهده شده به‌طور هم‌زمان بپردازد (ماریاما، ۱۹۹۷).

در این قسمت نتایج تحلیل عاملی تأییدی، روایی همگرایی متغیرها و همچنین معنادار بودن رابطه بین متغیرها ارائه شده است. در تحلیل عاملی تأییدی سؤال اساسی این است که آیا داده‌های پژوهش با مدل مفهومی همخوانی دارند یا خیر؟ به منظور بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور خی، شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی، شاخص نیکویی برازش (GFI)<sup>۱</sup>، ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)<sup>۲</sup>، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI) استفاده شده است. چنانچه شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، کوچکتر از ۳ باشد، برازش بسیار مطلوب را نشان می‌دهد. در صورتی که شاخص‌های CFI، AGFI<sup>۳</sup>، NFI، NNFI و GFI بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ باشد دال بر برازش مطلوب مدل است (هومن، ۱۳۸۰). بر اساس مدل مفهومی پژوهش، ۶ مدل اندازه‌گیری وجود داشته است. شاخص‌های برازش تمامی

1. Goodness of Fit  
2. Root Mean Square Error of Approximation  
3. Adjusted Goodness-of-Fit

مدل‌های اندازه‌گیری، مطلوب بوده است. شاخص‌های برازش متغیرهای پژوهش در نگاره (۴) ارائه شده است که تمام مقادیر مطلوب هستند.

نگاره (۴): شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری متغیرها

شاخص	شرایط علی	پدیده محوری	شرایط زمینه‌ای	شرایط مداخله‌گر	راهبردها	پیامدها
نسبت کای دو به درجه آزادی	۱/۶۸	۰/۷۷	۰/۹۱	۰/۸۷	۱/۵۰	۱/۳۲
ارزش P	۰/۰۵۱	۱/۰۰	۰/۴۹۶	۰/۶۴۷	۰/۱۵۹	۰/۰۶۷
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۳۶	۰/۰۲۷
شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)	۰/۹۸	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۰/۹۹
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۸	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۹۶	۱/۰۰	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۵
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۸	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷

به منظور ارزیابی روایی همگرا، در صورتی که میانگین واریانس استخراج شده از ۰/۵ بزرگ‌تر، پایایی ترکیبی بزرگ‌تر از میانگین واریانس استخراج شده و پایایی ترکیبی بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد، می‌توان گفت مدل از روایی همگرا برخوردار است (فرنل و لارکر، ۱۹۸۱). بار عاملی و روایی همگرا برای متغیرهای مدل در نگاره (۵) ارائه شده است.

نگاره (۵): نتایج بررسی روایی سازه - همگرا برای مدل مفهومی پژوهش

متغیر	بار عاملی	معناداری بار عاملی	میانگین واریانس استخراج شده	پایایی ترکیبی	روایی همگرا
شرایط علی	۰/۶۴	<input checked="" type="checkbox"/>	۰/۶۵۳	۰/۸۸۱	<input checked="" type="checkbox"/>
پدیده محوری	۰/۷۹	<input checked="" type="checkbox"/>			
شرایط زمینه‌ای	۰/۸۲	<input checked="" type="checkbox"/>			
شرایط مداخله‌گر	۰/۷۷	<input checked="" type="checkbox"/>			
راهبردها	۰/۷۹	<input checked="" type="checkbox"/>			
پیامدها	۰/۹۹	<input checked="" type="checkbox"/>			

با توجه به نگاره (۵) بارهای عاملی متغیرهای مدل بین ۰/۶۴ و ۰/۹۹ قرار دارند و همگی بالاتر از ۰/۳ است. از سویی، مقدار میانگین واریانس استخراج شده براساس بارهای عاملی ۰/۶۵ بدست آمده است. این بدان معنا است که متغیرهای مدل ۶۵ درصد از واریانس مدل مورد مطالعه را تبیین می‌نمایند. هر چه مقدار واریانس تبیین شده بیشتر باشد سازواری گویه‌ها و مؤلفه‌ها در سنجش متغیر مربوطه بیشتر است. از سویی، مقدار پایایی ترکیبی، ۰/۸۸۱ بدست آمده است و باید بزرگتر از ۰/۷ باشد، بنابراین، وجود روایی سازه - همگرا برای مدل ارائه شده تأیید می‌گردد.

در نگاره (۶) شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش ارائه شده است. همان طور که ملاحظه می‌شود تمام پارامترها، مقادیر مجازی را نشان می‌دهند که این موضوع تأییدی بر برازش بسیار خوب و روابط بسیار قوی بین متغیرهای مدل است.

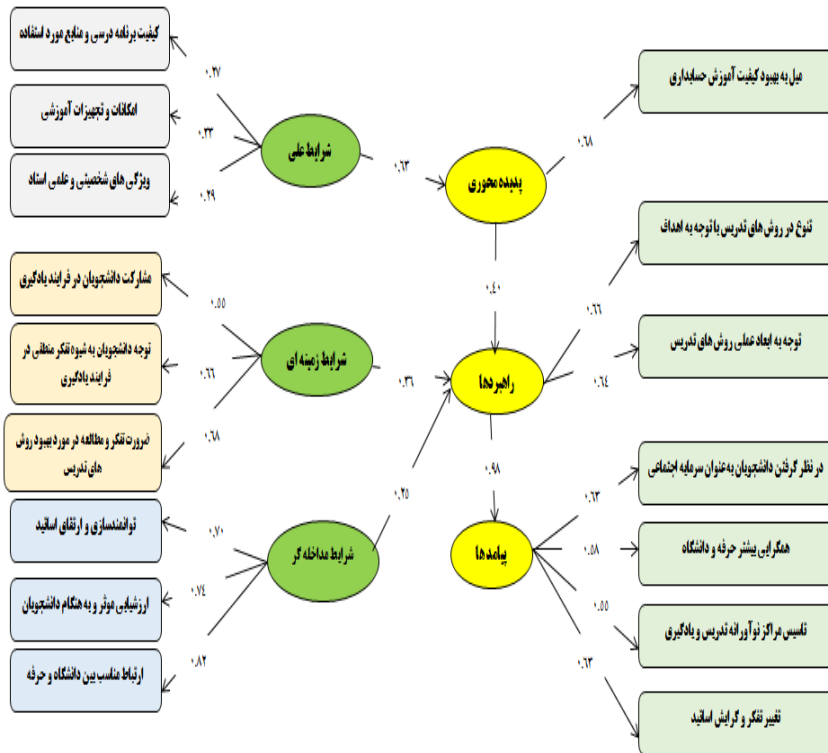
#### نگاره (۶): شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری نهایی

شاخص	مقدار محاسبه شده
نسبت کای دو به درجه آزادی	۲/۸۲
ارزش P	۰/۰۰۰
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۹
شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)	۰/۹۵
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۵
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۶
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۸۷
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲

مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، و جذر برآورد واریانس خطای تقریب (GFI) بالاتر از ۰/۹ شده است و نشان از این است که نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. در ارتباط با شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) ۰/۸۷ بدست آمده است که تقریباً به ۰/۹ نزدیک است. همچنین، مقدار شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۶۹ بدست آمده است که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. نسبت کای دو به درجه آزادی ۲/۸۲ است که باید کمتر از ۳ باشد و مطلوب است.

**تحلیل مسیر و آزمون فرضیه‌ها**

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌ساختاری و داشتن برازش مناسب مدل نهایی و با توجه به شکل (۲) به بررسی نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود که نتایج آن در نگاره (۷) ارائه شده است.



شکل (۲): مدل برازش شده نهایی

نگاره (۷): نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهش

مسیر	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آماره t	سطح معناداری
اثر شرایط علی بر پدیده محوری	۰/۶۳	۰/۰۸	۷/۷۱	۰/۰۰۰
اثر شرایط زمینه‌ای بر راهبردها	۰/۳۶	۰/۱۳	۲/۷۷	۰/۰۰۰
اثر شرایط مداخله‌گر بر راهبردها	۰/۲۵	۰/۰۹	۲/۶۱	۰/۰۰۰
اثر راهبردها بر پیامدها	۰/۹۸	۰/۰۹	۱۰/۲۴	۰/۰۰۰
اثر پدیده محوری بر راهبردها	۰/۴۰	۰/۱۱	۳/۸۶	۰/۰۰۰

با توجه به نگاره (۷)، اثر متغیرهای شرایط علی بر پدیده محوری (میل به بهبود کیفیت آموزش حسابداری به عنوان یک رویکرد کلی در تدریس) برابر با ۰/۶۳ است و با توجه به مقدار  $t(۷/۷۱)$  که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد. اثر میل به بهبود کیفیت آموزش حسابداری به عنوان یک رویکرد کلی در تدریس در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس برابر با ۰/۴۰ است و با توجه به مقدار  $t(۳/۸۶)$  که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌گردد. اثر شرایط زمینه‌ای بر راهبردها به طور کلی برابر با ۰/۳۶ است و با توجه به مقدار  $t(۲/۷۷)$  که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد، بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌گردد. اثر شرایط مداخله‌گر بر راهبردها به طور کلی برابر با ۰/۲۵ است و با توجه به مقدار  $t(۲/۶۱)$  که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد، بنابراین فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌گردد. اثر راهبردها بر پیامدها به طور کلی برابر با ۰/۹۸ است و با توجه به مقدار  $t(۱۰/۲۴)$  که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد، بنابراین فرضیه پنجم پژوهش نیز تأیید می‌گردد.

### نتیجه‌گیری

هدف اصلی در پژوهش حاضر، بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری است. یافته‌های این مطالعه حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری را بازتاب می‌دهد، در این راستا یافته‌های فرضیه اول نشان می‌دهند که شرایط علی شامل کیفیت برنامه درسی و منابع مورد استفاده، امکانات و تجهیزات آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد و ویژگی‌ها و علائق دانشجویان در میل به بهبود کیفیت آموزش حسابداری به عنوان یک رویکرد کلی در تدریس اثر مثبت و معناداری دارند. یعنی، استاد باید در رفتار و اعمالش آن قدر بزرگوار باشد، نمونه و الگوی شاگردان قرار گیرد و به آنها پیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نمونه انسان کامل باشد. استادی از نظر علمی قوی است که به روش‌های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط آگاه و بر آنها مسلط باشد و این نیازمند مطالعه مستمر است. روش تدریس استاد باید متناسب با اصول آموزشی و پرورشی و خصوصیات شاگردان انتخاب شود. نتایج این بخش با یافته‌های رضائی و خواجوی (۱۳۹۳) که عنوان کردند کیفیت در سطح مطلب استاد به تجربیات و توانایی استاد در

بیان یک مطلب در یک کلاس درس بستگی دارد و همچنین با یافته‌های موهایدن و همکاران (۲۰۰۹) که بیان کردند در روش تدریس و ویژگی‌های استاد، رویکرد یادگیری محور، رویکرد تدریس محور، دانش، نگرش و شخصیت مدرس، بر تدریس اثربخش اثر مثبت دارد، همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که شعار اکثر موسسات آموزش عالی در جهان از کیفیت بالای آنها در ارائه خدمات آموزشی تحت برنامه درسی اثربخش قلمداد می‌گردد به طوری که در این امر از یکدیگر سبقت گرفته و برای خود نام و نشان بین‌المللی کسب می‌نمایند. نتایج این بخش با یافته‌های فتحی، اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) که عنوان کردند به رغم اهمیت برنامه‌های درسی در موسسات آموزش عالی، میزان توجه به کیفیت کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن در دستور کار برنامه-ریزان و سیاست‌گذاران آموزش عالی قرار نمی‌گیرد، همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که امروزه امکانات و تجهیزات آموزشی باعث تسهیل فرآیند تدریس شده است. با توجه به کاربردی بودن حسابداری خصوصاً در مقطع کارشناسی ایجاد امکانات و کارگاه‌های آموزشی مختص رشته حسابداری تأثیر زیادی بر تدریس حسابداری دارد. نتایج این بخش با یافته‌های نوری و شاهید (۲۰۰۸) که عنوان کردند دانشجویانی که در کلاس آن‌ها از پاورپوینت استفاده شده بود، به طور معنی‌داری، مدرس را مؤثرتر و کارآمدتر و نسبت به نیازهای دانشجویان پاسخگوتر ارزیابی کردند، همخوانی دارد.

یافته‌های فرضیه دوم نشان‌دادند که میل به بهبود کیفیت آموزش حسابداری به‌عنوان یک رویکرد کلی در تدریس در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد. یعنی، ضرورت توجه به کیفیت تدریس تا حدود زیادی به خصوصیت عصر حاضر یعنی انفجار دانش بر می‌گردد. زیرا از یک طرف، توجه صرف به کمیت در کسب اطلاعات به پایان رسیده و برای ورود به عصر دانایی و روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم، چاره‌ای جز توجه به کیفیت در آموزش نداریم و از طرف دیگر، متون آموزشی را همه‌جا می‌توان یافت، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد. بنابراین با بهبود تدریس یکی از فعالیت‌های اصلی آموزشی بهبود پیدا می‌کند که تأثیر قابل توجهی بر بهبود آموزش دارد. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های فتحی آذر (۱۳۸۲) که خاطر نشان می‌سازد آنچه به کلاس درس و فعالیت‌های آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های اساتید است که عموماً در

قالب روش‌های تدریس نمود و عینیت می‌یابد و همچنین با یافته‌های البریچ و سک (۲۰۰۰) که بیان کردند به دلیل عدم انطباق مهارت دانش‌آموختگان با خواسته‌های بازار نیاز است در رئوس دروس ارائه شده و روش‌های تدریس تجدیدنظر اساسی صورت گیرد، مطابقت دارد.

یافته‌های فرضیه سوم نشان‌دادند که شرایط زمینه‌ای شامل توجه دانشجویان به شیوه تفکر منطقی در فرآیند یادگیری، ضرورت تفکر و مطالعه در مورد بهبود روش‌های تدریس و مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری در اتخاذ راهبردهای تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد. یعنی، در دانشجویان تفکر انتقادی پرورش نیافته است و باید در دانشجویان تفکر ایجاد کرد و دانشجویان را به فکر کردن وادار نمود. برگزاری سمینار یا آموزش روش‌های تدریس به اساتید و برشمردن فواید هر یک از روش‌ها نسبت به روش سنتی و یادآوری این نکته به اساتید که هدف آموزش حسابداری تنها تربیت انسان‌های آگاه به استانداردهای حسابداری و قوانین و مقررات مربوطه نیست بلکه هدف تربیت انسان‌های با قدرت و تفکر خلاق است، افرادی که قدرت تحلیل مسائل حسابداری و توانایی حل مشکلات آن را داشته باشند. مفید است. نتایج این قسمت با یافته‌های شعبانی (۱۳۸۶) که عنوان می‌کند متأسفانه آنچه در سیستم‌های آموزشی می‌توان مشاهده کرد این است که به رغم پذیرفتن این فرض که فکر کردن راه را برای آموزش بیشتر باز می‌کند، چندان رغبتی در تشویق شاگردان به تفکر ملاحظه نمی‌شود، همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که در زمینه چگونگی آموزش و یادگیری حسابداری پژوهش‌های کمی انجام شده است و باید فرهنگ مطالعه در جهت بهبود روش‌های تدریس حسابداری ایجاد نمود و از تجربیات سایر کشورها نیز به درستی استفاده نمود. برای این که دانشجویان در فرآیند یادگیری و تدریس حضور فعال داشته باشند و مطالب درسی خسته کننده و ملال آور نباشد باید در دانشجو ایجاد انگیزه نمود و علاقه دانشجویان را نسبت به رشته حسابداری و دروس آن بیشتر نمود. یافته‌های این بخش با نتایج رالف و مارکوس (۲۰۱۰) که عنوان کردند مشارکت فعال به‌عنوان یک عامل ضروری برای یادگیری پایدار مشاهده شده است و استفاده از روش فعال جهت یادگیری در مقایسه با آموزش به روش سخنرانی، برای عملکرد دانشجو، مثبت ارزیابی شده است، همخوانی دارد.

یافته‌های فرضیه چهارم نشان‌دادند که شرایط مداخله‌گر شامل توانمندسازی و ارتقای اساتید، ارزشیابی مؤثر و به‌هنگام دانشجویان و ارتباط مناسب بین دانشگاه و حرفه در اتخاذ راهبردهای



تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس اثر مثبت و معناداری دارد. یعنی، برای ارتقای اساتید می‌توان از نظرات اساتید فعال در رشته حسابداری استفاده نمود و شیوه‌های ارزیابی اساتید را توسعه داد و تأثیرگذاری استفاده از روش‌های تدریس را در فرآیندهای ارزیابی و ارتقا لحاظ نمود. در آیین‌نامه ارتقای اساتید، به تدریس اساتید کم‌تر توجه می‌شود و بیشتر تمرکز روی موارد پژوهشی و چاپ مقاله می‌باشد. نتایج این قسمت با یافته‌های رضائی و خواجوی (۱۳۹۳) که عنوان کردند اگر قبول کنیم که دانشگاه دو کارکرد آموزشی و پژوهشی دارد بنابراین آیین‌نامه ارتقا نیز باید با در نظر گرفتن هر دو جنبه طراحی و اجرا شود، همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که برای تسهیل یادگیری، ارزشیابی باید به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های دانشجو قرار گیرد. انتخاب روش‌های ارزشیابی باید براساس اهدافی صورت گیرد که آزمون آنها مدنظر است. به علاوه اجازه دادن به دانشجو در انتخاب روش‌های ارزشیابی می‌تواند به ایجاد مسئولیت بیشتری برای خود محوری در یادگیری کمک نماید. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که ارتباطات اعضای حرفه حسابداری که در حوزه حسابداری و حسابرسی شرکت‌ها و سایر مشاغل حسابداری کار می‌کنند، زمینه مناسب مشارکت بین رشته حسابداری در دانشگاه و حرفه حسابداری را فراهم می‌کند. نتایج این قسمت با یافته‌های بهشتیان (۱۳۸۷) که عنوان کرد فاصله میان آموزش حسابداری مدیریت در محیط آموزشی و محیط کار را در بسیاری از جنبه‌ها قابل تأمل است و بر معضل کم‌توجهی به مباحث جدید در محیط آموزشی اذعان دارد. همچنین، به همکاری نزدیک‌تر متخصصان حسابداری مدیریت و دانشگاهیان توصیه شده است، همخوانی دارد.

و در نهایت، یافته‌های فرضیه پنجم نشان‌دادند که راهبردهای تنوع در روش‌های تدریس با توجه به اهداف و توجه به ابعاد عملی روش‌های تدریس در پیامدهای حاصل از اجرای آن‌ها اثر مثبت و معناداری دارد. یعنی در تدریس هیچ موضوع درسی، یک روش تدریس کافی نیست؛ بلکه باید روش‌های گوناگون با یکدیگر ترکیب شوند. هنر استاد در این است که روش‌ها را متناسب با هدف و موضوع تدریس انتخاب کند. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های داوولینگ و دیگران (۲۰۰۳) که عنوان کردند در ارزیابی خروجی کلاس‌های آموزشی با کمک تدریس ترکیبی و چند رسانه‌ای در مقابل روش رو در رو، روش ترکیبی بهتر از روش رو در رو است مطابقت دارد. نتایج دیگر پژوهش بیانگر آن است که اساتید باید از روش‌هایی که به هر طریق و شیوه‌ای مشارکت دانشجو در کلاس درس را به همراه دارد، استفاده نمایند نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های رفیعی و صفرزاده (۱۳۹۰)

که در پژوهش خود، به لزوم تغییر روش‌های تدریس در حسابداری مدیریت پرداخته و ضمن برشماری روش‌های مختلف تدریس روش تدریس سخنرانی را مذموم دانسته و مدرسان را به سوی روش‌های تدریس مشارکتی رهنمون می‌سازد و هوانگک، لیو و تانگک (۲۰۰۵) که عنوان کردند بکارگیری روش یادگیری مشارکتی، عملکرد دانشجویان را بهبود می‌دهد و همچنین، با یافته‌های بهرامی نسب (۱۳۹۱) که بیان می‌کند شیوه‌های تدریس فعلی در اکثر کلاس‌های دانشگاهی، روش‌های استاد محوری و مشارکت کم دانشجویان در تدریس است و تغییر در شیوه‌های آموزش حسابداری به منظور بهبود کیفیت آموزش حسابداری را ضروری دانست همخوانی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیان می‌دارد که برای ایجاد انگیزش جهت یادگیری و ایجاد یادگیری عمیق و بالا بردن اعتماد به نفس دانشجو و ایجاد انگیزه لازم به اساتید برای استفاده از آموزش عملی و ارتباط مناسب با نهادهای عرضه‌کننده خدمات حسابداری، باید به جنبه‌های عملی روش‌های تدریس توجه شود. یکی از شیوه‌های آموزش عملی بازدیدهای علمی دانشجویان است. یکی دیگر از روش‌های آموزش عملی، ایجاد کارآموزی در سازمان‌ها و شرکت‌ها است. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های ثقفی و همکاران (۱۳۷۲) که بیان کردند یکی از معیارهای اعتلای آموزش حسابداری در کشورهای در حال رشد ایجاد دوره‌های کارآموزی برای دانشجویان در حال تحصیل است همخوانی دارد.

براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود با توجه به مدل پژوهش، اثربخشی و کارایی روش‌های تدریس ارزیابی شود. فاصله بین انتظارات حرفه و آموزش دانشگاهی را با نزدیک کردن دانش و مهارت نظری دانشجویان با محیط کار، کارآموزی هدفمند و بازدیدهای علمی کاهش دهیم از روش‌های تدریس مشارکتی، کارگاهی و پروژه‌ای استفاده گردد و از روش‌های سنتی و منفعلانه تدریس استفاده نگردد. جهت توانمندسازی اساتید، کارگاه‌های روش تدریس به صورت مداوم، برگزار گردد و روش‌های تدریس مورد بازبینی قرار گیرد. از پژوهش‌های کاربردی مرتبط با روش‌های تدریس و تجربیات سایر کشورها جهت ارزیابی و انتخاب روش‌های تدریس استفاده گردد. در فرآیند تدریس، دانشجویان به انجام تفکر، کار گروهی و مشارکت در بحث کلاسی، تشویق شوند. مراکز نوآورانه تدریس و یادگیری جهت تأیید شدن اثربخشی روش‌های تدریس و گسترش دانش در زمینه روش‌های تدریس ایجاد شوند. همچنین، جهت پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود، تاثیر هر یک از عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس در جهت بهبود کیفیت آموزش حسابداری با استفاده از سایر روش‌های کیفی و کمی پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع

- آتشی گلستانی، حجت اله؛ فیلسرائی، مهدی. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر روش‌های تدریس بحث گروهی و سمینار دانشجویی بر سطح یادگیری دانشجویان در درس حسابداری دو. یازدهمین همایش ملی حسابداری ایران، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- بوید، دیوید؛ بوید، انیتیا؛ بوید، ویلیام. (۲۰۰۰). تغییر شیوه‌های آموزش حسابداری در ایران (ترجمه م. خلیلی عراقی، ۱۳۸۱). حسابداری، ۱۷(۱۵۰)، ۶۵-۶۸.
- تقفی، علی؛ محمدزاده نوین، عادل؛ رویایی، رمضان علی. (۱۳۷۱). اعتلای آموزش حسابداری در کشورهای در حال توسعه. بررسی‌های حسابداری و حسابداری، ۱(۱)، ۸۰-۹۰.
- خنیفر، حسین. (۱۳۸۹). نگاهی دوباره به روش‌ها و فنون تدریس، قم: بوستان کتاب.
- خواجوی، شکراله؛ نحاس، کاظم. (۱۳۹۸). افزایش یادگیری حسابداری به وسیله نقشه مفهومی. بررسی‌های حسابداری و حسابداری، ۲۶(۳)، ۳۹۴-۴۱۲.
- دهقان دهنوی، حسن؛ معین الدین، محمود؛ صبا، ندا. (۱۳۹۱). تعیین اجزای دانش و مهارت آموزش حسابداری در محیط‌های تجاری جدید با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری. پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۱(۴)، ۱۰۵-۱۱۹.
- راسخی، سکینه. (۱۳۹۷). رابطه روش‌های فعال تدریس و وسایل آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری، ۴(۲)، ۱۶۶-۱۷۶.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: انتشارات سمت.
- شکاری، عباس. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵(۱)، ۳۱-۳۷.
- عظیمی، مجید. (۱۳۸۵). یادگیری مشارکتی و کاربرد آن در آموزش حسابداری، ۳۴، ۴۷-۵۱.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس، انتشارات دانشگاه تبریز.
- کشاوری، مهدی؛ یارمحمدیان، محمد حسین؛ نادی، محمد علی. (۱۳۹۶). طراحی الگوی روش‌های تدریس مبتنی بر توسعه آینده‌پژوهی در آموزش عالی ایران. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸(۳۲)، ۱۵۷-۱۷۴.
- لیاقت دار، محمدجواد؛ عابدی، محمدرضا؛ جعفری، سیدابراهیم؛ بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۰(۳۳)، ۲۹-۵۶.
- مک کیچی، ویلبرت؛ سونیک، ماریلا. (۱۳۸۸). روش‌های تدریس پیشرفته و راهکارهای علمی برای مدرسان و معلمان، محمدرضا کرامتی و حسن محجوب عشرت آبادی، تهران: یسطرون.

- Accounting Education Change Commission (AECC).(1990). Objectives of education for accountants: Position Statement Number One. *Issues in Accounting Education*, 2(5):307-312.
- Albrecht, W & Sack, R.(2000). *Accounting Education*, charting the course through a perilous future, American Accounting Association Sarasota, FL. 16(1): 4-11.
- Alhebri, A. A. Q.(2017). Impact The Of Adequacy of Teaching Methods on Accounting Education Quality According to International Education Standards and National Requirements. *International Journal of Management Studies*, 4(4): 56-77.
- Anderson JC, Gerbing DW.(1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*. 103(3): 411-423.
- Atashi Golestani, H & Philsarai, M.(2013). Comparison of the effect of group discussion methods and student seminar on students' learning level in the second audit course. *11th National Accounting Conference of Iran, Mashhad*, Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian).
- Azimi, M.(2006). Participatory learning and its application in accounting education. *Auditor*, 8(34): 47-51. (In Persian).
- Bedford NM, Shankir WG. (1987). Reorienting accounting education. *Journal of Accountancy*, (August):84-91.
- Blackmore, J.(2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*,. 34(8): 857-872.
- Boyd, D; Boyd, C. & Boyd, W.(2000). Changing Accounting Teaching Practices in Iran (Translated by M. Khalili Iraqi, 2002). *Accountant*, 17(150): 65-68. (In Persian).
- Cheng, K.W.(2005). The curriculum design in universities from the perspective of providers in accounting education." *Education*, 127( 4): 580-590.
- Corbin, J. & Strauss, A.(2014). Basics of qualitative research: *Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage publications.
- Dehghan Dehnavi, H., Moinoddin, M., Saba, N.(2012). Components of the Knowledge and Skills in Accounting Education in the New Business Environment with Structural Equation Modeling Approach. *Empirical Research in Accounting*, 1(4), 105-119. (In Persian).
- Douglas, p Marshall, Robert F. Dombrowski, R. Michael Garner, and Kenneth J. Smith.(2010). The Accounting Education Gap. *The CPA journal*.
- Fathi Azar, E.(2003). *Teaching methods and techniques*. University of Tabriz Publications. (In Persian).
- Guerra, C. J. O., & Teixeira, A. J. C.(2016). Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 10(4), 371-388.
- Hruska, I.(2018). Methods to Efficiently Achieve High-Quality Teaching of Accounting at the University--A Teaching Innovation Evaluation. *Journal of Educational Technology*, 17(1): 113-124.

- Iswan, Bahar, H & Misbah, H.(2019). The Effect of Exercise Method on the Learning Achievement of Primary School Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 349(6), 268-271.
- Kenneth, G.(2010). An empirical test of mnemonic devices to improve learning in elementary accounting. *Journal of education for business*, 85(6), 349-358.
- Keshavarzi, M., Yarmohammadian, M., Nadi, M.(2018). Designing the pattern of the teaching methods based on the futures studies development in the Curriculum of the Iran Higher Education. , 8(32), 157-174. (In Persian).
- khajavi, S., Nahas, K.(2019). Increasing Accounting Learning Through Concept Map. *Accounting and Auditing Review*, 26(3), 394-412. (In Persian).
- Khanifar, H.(2010). *A new look at teaching methods and techniques*, Qom: Book Garden. (In Persian).
- Liaghatdar M J, Abedi M R, Jafari E, Bahrami F. (2004). Effectiveness of Lecturing Teaching Method and Group- Discussion Teaching Method on Educational Achievements and Communicative Skills: A Comparative Study. *IRPHE*. 10 (3) :29-55(In Persian).
- McKeechi, W & Sweeneky, M.(2009). *Advanced Teaching Methods and Scientific Strategies for Teachers and Teachers*, Mohammad Reza Keramati and Hassan Mahjoub Eshratyabadi, Tehran: Yastroon. (In Persian).
- Miley, F.(2009). The storytelling project: innovating to engage students in their learning. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 357-369.
- Urbancic, F. R.(2009). Individual and Institutional Contributors to Research in Accounting Education. *The Accounting Educators' Journal*, 19(1): 21-44.
- Raluca, S.(2016). Using Interactive Methods in Teaching Accounting. *Studies in Business and Economics*, 11(2): 130-139.
- Rasekhi, S.(2019). The Relationship between Active Teaching Methods and Educational Tools in Students' Academic Achievement. *Journal of Management and Accounting Studies*, 4 (2), 166-176. (In Persian).
- Saghafi, A and Mohammadzadeh Novin, A.(1992). Promote accounting education in developing countries. *Accounting and Auditing Reviews*, (20), 16- 38. (In Persian).
- Shabani, H.(2004). *Educational Skills*, Tehran: Samt Publications. (In Persian).
- Shekarey, A.(2012). Effects of cooperative learning on the development of students' social skills. *Educ Strategy Med Sci*. 5 (1): 31-37. (In Persian).
- Sullivan, E.J.(1996). Teaching financial statement analysis: A cooperative learning approach. *Journal of Accounting Education*, 14 (1), 107-111.
- Wang, N.(2020). Research on the Application of Situational Interactive Teaching Method to the Financial Management Course. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 110(5), 1234-1236.
- Wen, H, Mao, H & Liu, T.(2019). A Study on the Application of the Heuristic Methods in Accounting Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 286(3), 494-496.