

SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛
شبکه های توجه گرافی
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از
وب آو ساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی

**مقایسه تاثیر روش های تدریس بحث گروهی و سمینار دانشجویی بر
سطح یادگیری دانشجویان در درس حسابرسی دو**

حجت اله آتشی گلستانی^۱

مهدی فیلسرائی^۲

Hojattollah Atashi Golestani

Mehdi Filsaraei

^۱ . نویسنده مسئول، آتشی گلستانی، حجت اله. کارشناسی ارشد، عضو هیات علمی گروه حسابداری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سبزوار، golestani88@gmail.com، ۰۹۱۵۸۰۸۵۸۵۶

^۲ فیلسرائی، مهدی. کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد، filsaraei@yahoo.com

مقایسه تاثیر روش‌های تدریس بحث گروهی و سمینار دانشجویی بر سطح یادگیری دانشجویان در درس حسابرسی دو

چکیده:

برای نیل به توسعه پایدار دانش‌محور، یکی از مواردی که در خصوص آن اتفاق نظر وجود دارد مساله کیفیت آموزش است. روش تدریس یکی از موارد با اهمیت در کیفیت آموزش است. با توجه به محیط اقتصادی پیچیده و در حال تحول انجمن‌ها و مجامع حرفه‌ای در بیانه‌ها و استانداردهای منتشره خود برای کسب دانش و مهارت‌های مورد نیاز حسابداران حرفه‌ای، تغییر در آموزش حسابداری و به کارگیری روش‌های فعال یادگیری را توصیه نموده‌اند. در این تحقیق اثربخشی روش بحث گروهی به عنوان یکی از روش‌های تدریس فعال و دانشجوی محور برای تدریس درس حسابرسی دو مورد بررسی قرار گرفته است. نمونه مشکل از دانشجویان یکی از دانشگاه‌های غیرانتفاعی مشهد، به دو گروه تقسیم شده است. یک گروه به روش سمینار دانشجویی و گروه دیگر به روش بحث گروهی آموزش دیده‌اند. میانگین نمرات و درصد موفقیت هر گروه با استفاده از آمار استنباطی مقایسه شده‌اند.

نتایج نشان می‌دهد که بیشتر بودن میانگین نمره نهایی دانشجویان در کلاسی که به روش بحث گروهی تدریس شده است نسبت به کلاسی که به روش سمینار دانشجویی تدریس شده است، معنی‌دار نیست. اما استفاده از روش تدریس بحث گروهی باعث افزایش معنی‌دار نمره فعالیت کلاسی و درصد موفقیت دانشجویان شده است. لذا می‌توان گفت که روش تدریس بحث گروهی دانشجویان را به فعالیت بیشتر برای یادگیری ترغیب نموده و میزان موفقیت تحصیلی آن‌ها را بهبود می‌دهد.

کلید واژه‌ها: آموزش حسابداری، روش تدریس، یادگیری مشارکتی، بحث گروهی

مقدمه

در عصر حاضر که تکنولوژی با سرعت سرسام‌آوری پیش می‌رود، جامعه ما بیش از هر زمان دیگر 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 خواهد شد. سال‌هاست که ارایه دروس نظری به دانشجویان به شیوه سنتی سخنرانی ادامه دارد و هر دو گروه اساتید و فراگیران از کم بازدهی و کسل‌کنندگی کلاس‌ها ناراضی هستند. بدین ترتیب، لازم است مدرسان دانشگاه‌ها برای تدریس، روش‌هایی را به کار ببرند که ممکن است با روش‌هایی که خود آنها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد (لیاقت‌دار، عابدی، جعفری و بهرامی، ۱۳۸۳). در بیشتر کشورهای پیشرفته جهان استفاده از روش‌های تدریس جدید در حسابداری آغاز شده است. کمیسیون تغییر آموزش حسابداری^۱ [امریکا] 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). یادگیری مشارکتی یکی از روش‌هایی است که دانشجویان را به صورت فعال و متفکر در فرآیند یادگیری دخالت می‌دهد. در این روش تدریس، یادگیری دانشجو جایگزین یاددهی استاد محور می‌شود. به کارگیری روش یادگیری مشارکتی به کسب مهارت‌های حرفه‌ای که مورد نظر هیات استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری^۲ است، کمک می‌نماید. در این رویکرد آموزشی، مهارت‌های حل مساله و تفکر انتقادی از طریق بحث به صورت جمعی و کار گروهی، ایجاد می‌شود و یادگیری بهتر صورت می‌گیرد (Sullivan, 1996).

به دنبال بحث‌های نظری، ضرورت استفاده و اثربخشی روش‌های فعال برای آموزش حسابداری یکی از عناوین پژوهش‌های بین‌المللی حسابداری در سال‌های اخیر بوده است. تعداد زیادی از این پژوهش‌های حسابداری، عملکرد بهتر دانشجویانی که به روش‌های فعال آموزش دیده‌اند نسبت به دانشجویانی که به روش‌های سنتی آموزش دیده‌اند، را گزارش نموده‌اند (Shanker & Seow, 2010). این تحقیق به دنبال بررسی این موضوع در محیط آموزش عالی حسابداری در ایران است.

آموزش حسابداری در محیط تجاری جدید

امروزه حسابداران حرفه‌ای در محیط‌هایی به فعالیت مشغول می‌باشند که علاوه بر پیچیدگی، دائماً در حال تغییر است (عرب مازار یزدی و طایفی نصرآبادی، ۱۳۸۷). توسعه اقتصادی، تقاضای نیروی کار را از حسابداران و حسابرسان ابتدایی به سمت کسانی سوق می‌دهد که می‌دانند چگونه از اطلاعات حسابداری استفاده کنند و چگونه اطلاعات را برای استفاده‌کنندگان تولید، کنترل و تهیه نمایند. به دنبال این تغییرات در تقاضای نیروی کار، ضرورت بازنگری در آموزش حسابداران بیش از پیش احساس می‌شود (خواجوی و منصور، ۱۳۹۰).

^۱. Accounting Education Change Commission (AECC)

^۲. International Accounting Education Standards Board (IAESB)

هیات استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری، وابسته به فدراسیون بین‌المللی حسابداران^۱ تاکید دارد که دانشجویان حسابداری، باید دانش حرفه‌ای، مهارت‌های حرفه‌ای، اخلاقیات و رویه‌های حرفه‌ای را کسب کنند (دهنوی، معین‌الدین و صبا، ۱۳۹۱). این هیات مهارت‌های مورد نیاز حسابداران حرفه‌ای را در پنج عنوان اصلی مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های فنی و کارکردی، مهارت‌های شخصی، مهارت‌های ارتباطی و میان‌فردی، مهارت‌های سازمانی و مدیریت تجاری گروه‌بندی می‌نماید (بهشتیان، ۱۳۸۵). در همین راستا، کمسیون تغییر آموزش حسابداری [امریکا] 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). از اولین کوشش‌ها برای بازنگری آموزش حسابداری بیانیه‌های انجمن حسابداری امریکا^۲ است. این انجمن در سال ۱۹۸۶، بیست و یک توصیه را در زمینه ساختار آینده، محتوا و محدوده آموزش حسابداری ارائه کرد. در این میان دو توصیه اساسی زیر را در ارتباط با فرایند تدریس حسابداری ارائه شده است (اوربانسیک، ۲۰۰۹):

۱. روش آموزش حسابداری توسط مربیان، باید بر ایجاد و ارائه 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 (باقومیان و رحیمی باغی، ۱۳۹۱).

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. به عنوان مثال، کینی (۲۰۰۱) معتقد است که افزایش الزامات آموزشی حسابداری، لزوماً موجب بهتر شدن دانش و مهارت حسابداری نمی‌گردد، زیرا افزایش حجم یک دانش، لزوماً موجب بهتر شدن کیفیت آن نمی‌گردد. وی بیان می‌دارد که تحصیلات حسابداری به جای این که بر دانش جزئی مقررات متمرکز نماید، باید بر انتقال درکی از فرایند حسابداری و چگونگی توسعه این مقررات متمرکز و تاکید داشته باشد (خواجوی، ۱۳۹۰). در محیط جدید حسابداری استفاده از رویکرد مفهوم محور برای آموزش حسابداری در مقابل آموزش قاعده محور اولویت دارد و باید چرخشی اساسی در آموزش حسابداری رخ دهد (کارمونا و ترامبتا، ۲۰۱۰). سوداگران (۱۹۹۶) و اسپرینگر و بورسیک (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کنند روش‌های سنتی تدریس با تشویق دانشجویان به سمت حفظ مطالب، آن‌ها را از یادگیری مهارت تفکر انتقادی باز می‌دارد. لذا، 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). همچنین، سولیوان (۱۹۹۶) اظهار می‌دارد

^۱. International Federation of Accountants (IFAC)

^۲. American Accounting Association (AAA)

که روش تدریس یادگیری مشارکتی دستیابی به بسیاری از هدف‌های انجمن حسابداری امریکا 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. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد استفاده از یادگیری مشارکتی باعث می‌شود فراگیران اطلاعات بیشتری را برای مدت زمان طولانی‌تر نگهداری نمایند (Sullivan, 1996).

رویکرد یادگیری مشارکتی نوعی فعالیت گروهی کوچک اما ساختارمند است و اعضای گروه یادگیری، با همکاری یکدیگر، جهت دستیابی به هدفی مشترک فعالیت می‌کنند. فراگیران می‌خواهند یادگیری خود و دیگر اعضای گروه افزایش یابد. هدف مشترک گروه ممکن است فراگیری یک مفهوم، حل یک مساله یا اجرای یک تحقیق علمی باشد (Caldwell, 1996). تعدادی از عناصر ضروری برای دستیابی به اهداف یادگیری مشارکتی شامل وابستگی متقابل مثبت^۱ بین اعضای گروه، پاسخگویی شخصی^۲ اعضا نسبت به وظایف تعیین شده، تعامل چهره به چهره^۳، مهارت‌های اجتماعی و گروه کوچک^۴ و پردازش گروهی^۵ است (Ballantine and Larres, 2007). بسط تئوری، تحقیق و تجربه بکارگیری یادگیری مشارکتی را در تمام سطوح آموزش پشتیبانی می‌کند (Laan Smith & Spindle, 2007).

پیشینه تحقیق

در مورد آموزش حسابداری، مطالعات دریافته‌اند که یادگیری محتوای فنون حسابداری به روش یادگیری مشارکتی دست کم به اندازه یادگیری طبق روش‌های سنتی مفید است. مطالعات حسابداری همچنین نشان دادند که یادگیری مشارکتی به صورت بالقوه رضایت‌مندی و تعاملات دانشجویان را افزایش می‌دهد (Laan Smith & Spindle, 2007). برخی از این تحقیقات در ادامه آمده است.

اسلاوین^۶ (۱۹۹۱) ۶۷ مطالعه‌ای که پیرامون تاثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است، را بررسی نمود. ۶۱ درصد این تحقیقات نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی در گروه‌هایی که از طریق همیاری آموزش دیده‌اند، به طور معناداری بیشتر از پیشرفت تحصیلی در گروه‌هایی که به طور سنتی آموزش دیده‌اند، است.

بلاستین و مک کورت لارس^۷ (۲۰۰۹) در انگلستان درک از دست‌آوردهای آموزشی را بین دانشجویان حسابداری در شرایط یادگیری سنتی و یادگیری گروهی با هم مقایسه کردند. طرح تحقیق ادراک دانشجویان سال آخر دوره‌ی کارشناسی را درباره‌ی مهارت‌های ارتباطی و فردی بررسی می‌کند. نتایج بیانگر این است که به جز

^۱. positive interdependence

^۲. individual accountability

^۳. face-to-face interaction

^۴. social and small group skills

^۵. group processing

^۶. Slavin

^۷. Ballantine and McCourt Larres

مهارت‌های حل مساله، دانشجویانی که به روش یادگیری گروهی آموزش دیده‌اند سطح بالاتر یادگیری را در همه ده بعد مورد بررسی داشتند.

بالانتین و مک کورت لارس (۲۰۰۷) با استفاده از پرسش‌نامه بهبود مهارت‌های عمومی دانشجویان کلاس حسابرسی که به روش یادگیری مشارکتی آموزش دیده بودند را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که رویکرد یادگیری مشارکتی باعث رشد مهارت‌های عمومی دانشجویان شده است.

اپدکام و اوریت^۱ (۲۰۱۲) یک طرح شبه آزمایشی را برای مطالعه اثر یادگیری گروهی در مقابل شکل سخنرانی سنتی استفاده نمودند. نمونه از ۱۱۷ دانشجوی سال اول حسابداری مالی در یک ترم تحصیلی دانشگاهی در بلژیک تشکیل شده بود. تدریس در گروه کنترل با روش سخنرانی و در گروه آزمایش به روش یادگیری گروهی انجام شده است. این مطالعه سه موضوع را آشکار نمود. ۱. یادگیرنده‌های گروهی رضایت‌مندی بیشتری نسبت به کلاس با روش سخنرانی داشتند، ۲. یادگیرندگان گروهی تجربه‌ی دوره‌ی آموزشی مثبت‌تری را گزارش نمودند، ۳. یادگیرندگان کلاس گروهی زمان بیشتری را برای محتوای دوره‌ی آموزشی صرف کردند. نتایج نشان داد که تدریس به شیوه‌ی یادگیری گروهی یک روش اثربخش برای تدریس حسابداری مقدماتی است.

شانکر و لین اسیو^۲ (۲۰۱۰) همبستگی بین تمایلات فردگرایی دانشجویان حسابداری و درک آنها از سودمندی کار گروهی، رفتار تعاملی گروه و نتایج عملکرد گروه در پروژه‌های گروهی را در دانشگاه سنگاپور بررسی نمودند. آنها مشاهده کردند که دانشجویان با تمایلات فردگرایی بالاتر منافع کمتری از انجام کار گروهی درک کرده‌اند. نتایج همچنین نشان داد که در مدت تعاملات گروهی، گروه‌های با نسبت بیشتری از دانشجویان فردگرا، تعهد و مدیریت گروهی کمتری را داشته‌اند.

لن اسمیت و اسپیندل^۳ (۲۰۰۷) تاثیر ترکیب گروه را در یادگیری مشارکتی مطالعه کردند. برخی گروه‌ها بر اساس معیارهای تعیین شده توسط استاد تشکیل شدند و برخی گروه‌ها توسط خود دانشجویان شکل گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که انتخاب اعضای گروه توسط خود دانشجویان به طور معنی‌داری اثربخشی یادگیری مشارکتی را افزایش می‌دهد.

نوری و شاهید^۴ (۲۰۰۸) اثر ارائه نکات سخنرانی با استفاده از پاورپوینت را در کلاس اصول حسابداری دو بررسی نمودند. یک جلسه سخنرانی بدون پاورپوینت و یک جلسه همراه با پاورپوینت برگزار گردید. در نتایج امتحانی هیچ تفاوتی مشاهده نشد. با این وجود، دانشجویانی که در کلاس آنها از پاورپوینت استفاده نشده بود، به طور معنی‌داری، مدرس را موثرتر و کارآمدتر و نسبت به نیازهای دانشجویان پاسخگوتر ارزیابی کردند.

¹ . Opdecam and Everaert

² . Shankar and Seow

³ . Laan Smith and Spindle

⁴ . Nouri and Shahid

کالدول^۱ و همکاران (۱۹۹۶) اثر فنون یادگیری مشارکتی را بر آگاهی دانشجویان در کلاس اصول حسابداری بررسی نمودند. استادان به دو روش یادگیری مشارکتی (گروه آزمایش) و سخنرانی (گروه کنترل) تدریس نمودند. محققین پاسخ‌های دانشجویان به آزمون‌های قبل و بعد از هر روش تدریس را مقایسه کردند. نتایج نشان داد در درس اصول حسابداری یک‌چهارم درصد پاسخ‌های داده شده بین دو گروه کنترل و آزمایش متفاوت است ولی برای اصول حسابداری دو تفاوتی پیدا نشد. نتایج تحلیل عاملی برای داده‌های اصول حسابداری یک نشان داد که علاقه دانشجویان به یادگیری حسابداری عامل بیشتر تفاوت‌ها است. در درس اصول حسابداری یک دانشجویان گروه آزمایش با فاصله امتیاز کمی نمرات پایان‌ترم بالاتری کسب کردند و با احتمال بیشتری درک مثبتی از حسابداری را نسبت به گروه کنترل حفظ می‌نمایند.

هوانگ، لیو و تانگ^۲ (۲۰۰۵) اثر روش تدریس (مشارکتی در مقابل سخنرانی) و نوع سوالات (کابرد مستقیم و غیرمستقیم دانش) بر سطح یادگیری دانشجویان بررسی نمودند. در دانشگاه هنگ‌کنگ دو استاد یک موضوع را در یک جلسه در دانشگاه هنگ‌کنگ برای هر کلاس، به روش مشارکتی و سخنرانی تدریس نمودند. آنان نمره آزمون را متغیر وابسته در نظر گرفتند. نتایج نشان داد که روش تدریس و نوع سوالات از نظر آماری معنی‌دار هستند ولی متغیر استاد معنی‌دار نیست. هوانگ و همکاران (۲۰۰۵) استنتاج می‌نمایند که بکارگیری روش یادگیری مشارکتی، عملکرد دانشجویان را بهبود می‌دهد.

هوانگ، لیو و تونگ (۲۰۰۸) سودمندی استراتژی یادگیری مشارکتی را در محیط یادگیری غیرفعال سنتی بررسی کردند. محققین با تحلیل نمرات سطح دانش دو گروه (با روش‌های تدریس یادگیری مشارکتی و سخنرانی) درمی‌یابند که گروه با روش تدریس یادگیری مشارکتی نمرات سطح دانش بهتری داشته‌اند.

نوروش (۱۳۸۲)، نوروش و مشایخی (۱۳۸۴)، رهنمای رودپشتی، و کیلی‌فرد و رئیس‌زاده (۱۳۸۸)، رهنمای رودپشتی و طاهرآبادی (۱۳۸۹)، مجتهدزاده، علوی طبری و مرادی‌پر (۱۳۸۹)، نوروش، مهرآذین و عصاریان (۱۳۹۱)، ستایش و منصوری (۱۳۹۱)، قدیری مقدم، قلی‌زاده و طبرستانی (۱۳۸۷)، ثقفی، رحمانی و رفیعی (۱۳۸۹)، باقومیان و رحیمی باغی (۱۳۹۱) از جمله تحقیقاتی هستند که جنبه‌هایی از آموزش حسابداری در ایران را بررسی نموده‌اند.

محققین این تحقیق، پژوهش تجربی داخلی در زمینه‌ی روش‌های موثر تدریس حسابداری پیدا نکردند. چنین تحقیقاتی در سایر رشته‌ها انجام شده است که برخی از آنها در ادامه ذکر شده است.

صفری و همکاران (۱۳۸۵) نشان دادند که تدریس به روش گروه‌های کوچک موفقیت‌آمیز است و یادگیری فراگیران را تقویت می‌نماید.

¹. Caldwell and

². Hwang, Lui and Tong

فتاحی بافقی و همکاران (۱۳۸۶) نیز با مقایسه دو گروه به این نتیجه رسیدند که هر دو گروه تدریس به روش سخنرانی و به شیوه بحث گروهی پیشرفت تحصیلی معنی داری داشته‌اند، اما میزان یادگیری دانشجویان به شیوه بحث گروهی نسبت به دانشجویانی که به شیوه سخنرانی آموزش دیده‌اند، بیشتر است.

مهرام، مهرام و موسوی‌نسب (۱۳۸۷) دو شیوه سخنرانی و بحث گروهی در گروه‌های کوچک را در تدریس درس تئوری کودکان برای دانشجویان پزشکی مقایسه نمودند. در خاتمه هر جلسه کوئیز به عمل آمده که نتایج آنها و آزمون‌های پایان‌ترم در دو شیوه تدریس بررسی شده‌اند. نتایج نشان داد که میانگین درصد پاسخ‌های صحیح در کوئیزهای آخر هر جلسه به شیوه بحث گروهی و سخنرانی، به ترتیب ۸۴ و ۴۵ درصد بود که اختلاف معنی داری دارند. ولی مقایسه میانگین درصد پاسخ‌های صحیح به سوالات آزمون پایان‌ترم در دو شیوه اختلاف معنی داری نشان نداد. این محققین بر اساس نتایج بیان می‌دارند که یادگیری در شیوه بحث گروهی عمیق‌تر و مؤثرتر به نظر می‌آید ولی این عمق یادگیری را در آزمون پایانی نمی‌توان دریافت.

سلطانی، نادری و زارع (۱۳۹۱) نشان دادند که دانشجویان از روش تدریس به صورت گروه‌های کوچک رضایت داشته و میانگین نمرات آن‌ها از میانگین نمرات کلاس با روش سخنرانی استاد همراه با اسلاید بیشتر بود.

کریمی، محمدزاده قصر و افشاری (۱۳۹۱) تاثیر روش تدریس مشارکتی را بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه بررسی نمودند. در گروه آزمایش، تدریس به روش مشارکتی انجام شده و در دو گروه کنترل از روش تدریس سنتی (سخنرانی) استفاده شده است. نتایج آزمون‌ها نشان می‌دهد که در متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری بین گروه‌ها وجود ندارد، اما گروه آزمایش در متغیر گروه‌گرایی به طور معنی داری نسبت به هر دو گروه کنترل میانگین بالاتری دارد.

قطبی و همکاران (۱۳۹۲) میزان رضایت و یادگیری دانشجویان در دروس پایه را در دو روش تدریس سخنرانی و بحث گروهی مقایسه نمودند. یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان یادگیری در دو گروه اختلاف معنی داری ندارد ولی میزان رضایت کلی و رضایت در حیطه‌های حس مشارکت در یادگیری و علاقه‌مندی به مطالعه در روش گروه‌های کوچک افزایش معنی داری نسبت به روش سخنرانی داشته است.

سوال و فرضیه‌های تحقیق:

آیا میزان یادگیری و تلاش دانشجویان در درس حسابرسی دو از طریق تدریس به روش سمینار دانشجویی و روش بحث گروهی متفاوت است؟

برای پاسخ به این سوال فرضیه‌های زیر تدوین گردیدند.

۱- بین نمرات دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی داری وجود

دارد.

۲- بین درصد موفقیت دانشجویان در دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۳- بین نمرات فعالیت کلاسی در دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۴- بین نمرات امتحانی دانشجویان، با توجه به فعالیت کلاسی آنان در دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی داری وجود دارد.

متغیرهای تحقیق:

در تحقیق حاضر متغیر وابسته سطح یادگیری دانشجویان است. این متغیر برای فرضیه چهارم بر اساس نمره امتحانات کتبی (جمع میان ترم و پایان ترم) و برای فرضیه یک بر اساس نمره نهایی (جمع نمره امتحانات کتبی و نمره فعالیت کلاسی) اندازه گیری شده است. برای فرضیه دوم سطح یادگیری به صورت یک متغیر ظاهری دو مقداری اندازه گیری شده است. در صورتی که نمره نهایی دانشجو بیشتر از ده بوده، نشانه موفقیت و در غیر این صورت عدم موفقیت در نظر گرفته شده است. برای فرضیه سوم متغیر وابسته نمره فعالیت کلاسی است که در پایان هر جلسه برای دانشجویان ثبت شده است.

متغیر مستقل فرضیه های یک، دو و سه تحقیق، نوع روش تدریس است. در این تحقیق دو روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی مقایسه شده است. متغیر مستقل نوع روش تدریس به صورت یک متغیر مجازی دو مقداری مشخص شده است.

با توجه به ادبیات موجود که میزان مشارکت و فعالیت کلاسی یادگیرنده بر سطح یادگیری وی تاثیرگذار است، در این تحقیق، متغیر میزان فعالیت کلاسی نیز در دو کلاس مقایسه (فرضیه سوم) و در فرضیه چهارم تاثیر همزمان روش تدریس و فعالیت کلاسی یادگیرنده بر سطح یادگیری بررسی شده است. بر این اساس متغیر مستقل فرضیه چهارم اثر متقابل سطح فعالیت و سطح یادگیری است. برای تعیین این متغیر، دانشجویان در هر کلاس به دو دسته فعال و غیر فعال تقسیم شده اند. با توجه به دو دسته فعال و غیر فعال و دو روش تدریس متفاوت، یک متغیر ظاهری چهار مقداری تعریف شده است.

روش تحقیق

این تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی با استفاده از طرح نیمه تجربی است و در آن یک گروه کنترل (کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی) و یک گروه آزمایش (کلاس با روش تدریس بحث گروهی) وجود دارد. در این پژوهش از روش کتابخانه ای برای گردآوری مبانی نظری پژوهش استفاده و داده های مورد نظر به روش میدانی جمع آوری شده است.

جامعه و نمونه تحقیق

جامعه آماری تحقیق متشکل از دانشجویان رشته حسابداری دانشگاه‌های غیرانتفاعی شهر مشهد که درس حسابداری دو را اخذ نموده‌اند، است. بر اساس امکان اجرای تحقیق و قابلیت دسترسی یکی از این دانشگاه‌ها انتخاب و با توجه به قلمرو زمانی تحقیق تمام ۶۱ دانشجوی این دانشگاه که درس حسابداری دو را در ترم دوم سال تحصیلی ۹۱-۹۲ اخذ کرده بودند، به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. ۳ نفر از آنان به علت غیبت زیاد در طول ترم حذف و ۵۸ نفر باقیمانده به عنوان نمونه تحقیق می‌باشند.

شیوه اجرای تحقیق

در دانشگاهی که تحقیق انجام گردیده، دو کلاس حسابداری دو با یک استاد ارائه شده بود. چون در زمان انتخاب واحد دانشجویان از تفاوت روش تدریس اطلاع نداشته‌اند، تفکیک آنان در دو گروه تصادفی بوده است. بنابراین می‌توان گفت دانشجویان دو کلاس از نظر ویژگی‌های فردی هم‌تا بوده‌اند. همچنین به دلیل این که یک استاد در هر دو کلاس تدریس می‌نماید، تفاوتی از لحاظ مدرس نیز وجود ندارد. استاد مورد نظر کارگاه‌های آموزشی روش تدریس که برای اعضای هیات علمی برگزار می‌شود را گذرانده است و آگاهی لازم را در مورد هر دو روش تدریس این تحقیق دارد. در یک کلاس به شیوه‌ی سمینار دانشجویی و در کلاس دیگر به روش بحث گروهی در طول یک ترم تدریس انجام شده است.

در روش تدریس سمینار دانشجویی، سرفصل‌های درس توسط گروه‌های دو نفره از دانشجویان در جلسه اول به صورت داوطلبانه برای ارائه انتخاب گردیده است. برای ارائه دانشجویان نمره فعالیت در نظر گرفته شده بود و با توجه به تعداد داوطلبان ارائه، دو گروه، سه نفره بوده‌اند. برخی از دانشجویان نیز تمایلی به شرکت در این فعالیت نداشتند. هر گروه در مورد سرفصل انتخابی مطالعه و با استفاده از اسلایدهای نمایشی (پاورپونت) در جلسه تعیین شده موضوع درس را توضیح داده است. در این کلاس استاد نقش اداره‌کننده را داشته و با توضیحات تکمیلی و مطرح نمودن سوالات هدایتی و هدفمند سعی نموده است تا سایر دانشجویان نیز در کلاس فعال باشند. از لحاظ طبقه‌بندی روش‌های تدریس می‌توان گفت روش سمینار دانشجویی در این تحقیق، ترکیبی از سخنرانی و پرسش و پاسخ است که برای شناسایی مواردی که دانشجویان به درستی درک نمی‌نمایند و تشویق فراگیران به مداخله در فرایند یادگیری، بخش سخنرانی به تعدادی از آنان واگذار شده است.

در روش بحث گروهی سرفصل جلسه بعدی به دانشجویان اعلام شده تا درباره آن مطالعه و تحقیق نمایند. در جلسه بعدی دانشجویان کلاس به گروه‌های ۴ یا ۵ نفره تقسیم شده و به صورت همیاری در مورد سرفصل مشخص شده قبلی با یکدیگر گفتگو می‌نمایند. ترکیب گروه‌ها به گونه‌ای بوده است که دانشجویان با توانایی‌های متفاوت در هر گروه قرار گیرند. در این کلاس استاد نقش‌های اداره‌کننده و ناظر را داشته است و به طور جداگانه پس از گفتگو دانشجویان در هر گروه مواردی که موضوعی را به درستی درک نکرده‌اند یا پاسخ سوالی را متوجه

نشده‌اند را توضیح داده است. هر دانشجو در گروه از موضوعات مطرح شده برای خود یادداشت‌های خلاصه‌ای تهیه می‌نموده است، ولی گروه‌های بحث برای کل کلاس یک گزارش گروهی ارائه نکرده‌اند.

ابزار تحقیق و نحوه جمع‌آوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌های تحقیق از دو آزمون محقق‌ساخته (امتحان میان‌ترم و پایان‌ترم) استفاده شده است. سوالات آزمون هر دو کلاس یکسان بوده و برای اینکه سوالات استاندارد باشد با اطلاع قبلی به دانشجویان از تست‌های کارشناسی ارشد انتخاب شده‌اند. همچنین برای اینکه سطوح شناختی یادگیری بهتر پوشش یابد، سوالات تشریحی نیز در نظر گرفته شده بود. سوالات به گونه‌ای طرح شده بودند که تمام موضوعات درسی را شامل شوند. برای تعیین میزان تلاش هر دانشجو، در کلاس با روش بحث گروهی با در نظر گرفتن حضور و توجه به کلاس، میزان مشارکت در بحث و آماده شدن قبل از کلاس، نمره فعالیت کلاسی ثبت شده است. در کلاس سمینار دانشجویی با در نظر گرفتن حضور و توجه به کلاس، کیفیت ارائه توسط دانشجو و مشارکت در پرسش و پاسخ در ارتباط با موضوع، نمره فعالیت کلاسی ثبت شده است. پس از تصحیح اوراق امتحانی و جمع نمرات فعالیت کلاسی متغیرهای تحقیق با استفاده از نرم‌افزار اکسل محاسبه شده است.

روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در آمار توصیفی از جداول میانگین، انحراف معیار و فراوانی‌ها و در آمار استنباطی متناسب با فرضیه‌های پژوهش از آزمون t - استیودنت دو نمونه‌ی مستقل، آزمون لون^۱، آزمون استقلال کای دو^۲، آنالیز واریانس یک‌طرفه و آزمون چند دامنه‌ای دانکن^۳ استفاده گردیده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. روش‌های آماری این تحقیق با استفاده از نرم‌افزار SPSS اجرا شده است.

نتایج تحقیق:

آمار توصیفی:

اطلاعات آمار توصیفی در جدول یک گزارش و نمودارهایی که از این اطلاعات استخراج شده است در بخش مربوط به هر فرضیه ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود در کلاسی که تدریس به روش بحث گروهی انجام شده است، درصد موفقیت تحصیلی، درصد دانشجویان فعال، میانگین و میانه نمرات نسبت به کلاس با روش سمینار دانشجویی بیشتر است. در مورد شاخص‌های پراکندگی وضعیت مشابهی برای تمام موارد وجود ندارد.

^۱. Levene's test

^۲. Chi-square test for independence

^۳. Duncan's Multiple Range Test

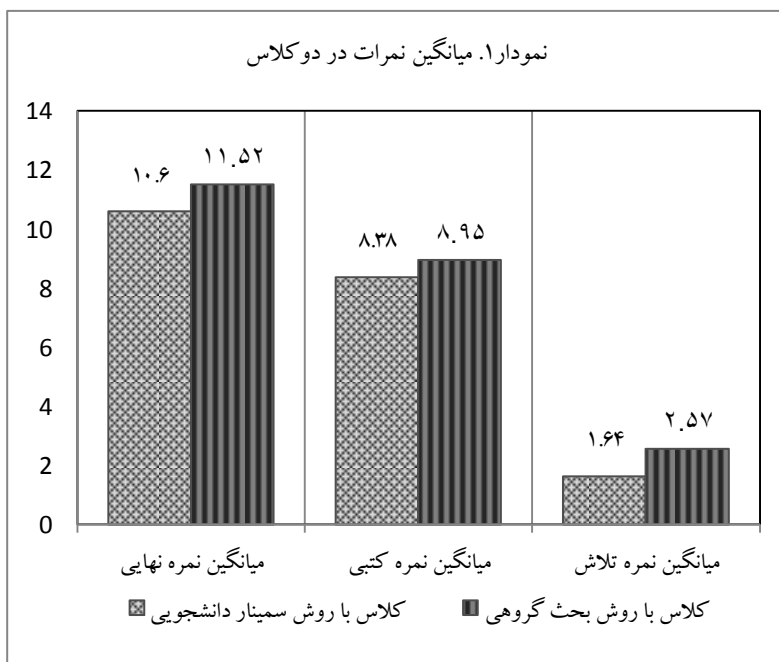
جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

حداکثر	حداقل	انحراف استاندارد	میانه	میانگین		درصد دانشجویان فعال	درصد موفقیت تحصیلی	تعداد	
۱۷.۲۷	۶.۲۳	۳.۱۲	۱۰.۰۲	۱۰.۶۰	نمره نهایی	۵۴.۱٪	۵۱.۴٪	۳۷	کلاس با روش سمینار دانشجویی
۱۳.۴۰	۴.۳۲	۲.۴۳	۷.۹۸	۸.۳۸	نمره کتبی				
۳	۰.۲۵	۰.۹۹	۱.۵	۱.۶۴	نمره فعالیت				
۱۷.۹۷	۴.۸۶	۳.۳۴	۱۲.۱۵	۱۱.۵۲	نمره نهایی	۷۶.۲٪	۷۶.۲٪	۲۱	کلاس با روش بحث گروهی
۱۴.۲۲	۳.۸۵	۲.۵۷	۹.۵	۸.۹۵	نمره کتبی				
۴	۰.۵	۰.۹۵	۲.۵	۲.۵۷	نمره فعالیت				

آزمون فرضیه‌ها

فرضیه اول: بین نمرات نهایی دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

در نمودار یک میانگین‌های نمرات دو کلاس با دو روش تدریس نشان داده شده است. برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین نمرات در دو کلاس از آزمون t -استیودنت دو نمونه ای مستقل استفاده شده است. فرضیه‌های آماری مورد بررسی به صورت زیر می باشند:



$$\begin{cases} H_0 : \mu_1 = \mu_2 \\ H_1 : \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

که در آن μ_1 و μ_2 به ترتیب میانگین نمره نهایی دانشجویان در دو کلاس، که با روش سمینار دانشجویی و بحث گروهی تدریس شده، در نظر گرفته شده است. اما پیش از انجام این آزمون ابتدا با به کارگیری آزمون کلموگروف-اسمیرنف فرضیه نرمال بودن نمرات دو گروه بررسی شده است، که این فرضیه تایید می‌گردد. همچنین برابری واریانس‌های دو گروه با استفاده از آزمون لون، مورد بررسی قرار گرفته است، که دلیلی برای رد این فرضیه نیز وجود ندارد. در ادامه آزمون t-استیودنت دو نمونه‌ای مستقل برای مقایسه میانگین نمره نهایی دانشجویان دو کلاس استفاده شده است، که نتیجه این آزمون در جدول دو ارائه گردیده است.

جدول ۲. آزمون معنی‌داری اختلاف میانگین نمره نهایی دانشجویان تحت دو روش تدریس در دو کلاس

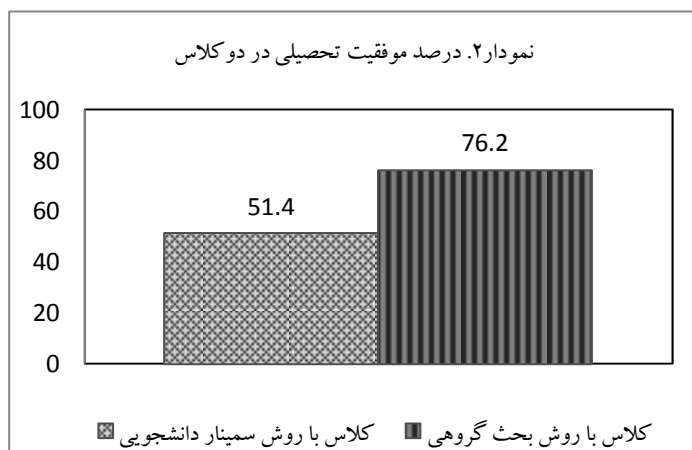
روش تدریس	حجم نمونه	میانگین نمره	انحراف معیار	آماره آزمون t	مقدار احتمال
سمینار دانشجویی	۳۷	۱۰/۵۹	۳/۱۲	-۱/۰۵۹	۰/۲۹۴
بحث گروهی	۲۱	۱۱/۵۲	۳/۳۴		

میانگین نمره دانشجویان در کلاسی که با روش بحث گروهی تدریس شده است بیشتر از کلاسی که با روش سمینار دانشجویی تدریس شده می‌باشد، اما با توجه به مقدار احتمال آزمون، این اختلاف در سطح ۵٪ معنی‌دار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین نمرات دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوتی وجود ندارد.

فرضیه دوم: بین درصد موفقیت دانشجویان در دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه آزمون به این صورت مطرح می‌شود که درصد موفقیت دانشجویان در دو کلاس یکسان است یعنی روش تدریس تأثیری بر موفقیت دانشجویان ندارد. برای بررسی صحت این فرضیه از آزمون استقلال کای دو استفاده شده است و درصد موفقیت در دو کلاس با یکدیگر مقایسه شده است.

همانگونه که در نمودار و جدول صفحه بعد مشاهده می‌شود درصد موفقیت دانشجویان در کلاسی که با روش سمینار دانشجویی تدریس شده است ۵۱/۴٪ و در کلاسی که با روش بحث گروهی ۷۶/۲٪ است، اما این اختلاف در سطح ۵ درصد معنی‌دار نمی‌باشد. اگر سطح معنی‌داری را برابر ۱۰ درصد در نظر بگیریم اختلاف میان درصد موفقیت در دو کلاس معنی‌دار است ($p\text{-value} = ۰.۰۶۳ < ۰.۱۰$) و می‌توان نتیجه گرفت که درصد موفقیت دانشجویان در کلاسی که با روش بحث گروهی تدریس می‌شود بیشتر از کلاسی است که با روش سمینار دانشجویی تدریس شده است.



جدول ۳. آزمون تأثیر روش تدریس بر موفقیت دانشجویان

مقدار احتمال	آماره آزمون کای دو	موفقیت		
		مجموع تعداد (درصد)	خیر تعداد (درصد)	بله تعداد (درصد)
۰/۰۶۳	۳/۴۵۴	۳۷ (٪۱۰۰)	۱۸ (٪۴۸/۶)	۱۹ (٪۵۱/۴)
		۲۱ (٪۱۰۰)	۵ (٪۲۳/۸)	۱۶ (٪۷۶/۲)
		۵۸ (٪۱۰۰)	۲۳ (٪۳۹/۷)	۳۵ (٪۶۰/۳)

فرضیه سوم: بین نمرات فعالیت کلاسی در دو کلاس با روش تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی

تفاوت معنی داری وجود دارد.

برای مقایسه میانگین نمرات فعالیت کلاسی در دو کلاس با روش تدریس از آزمون t -استیودنت دو

نمونه‌ای مستقل استفاده می‌شود. فرضیه‌های مورد بررسی به صورت زیر می‌باشند:

$$\begin{cases} H_0 : \mu_1 = \mu_2 \\ H_1 : \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

که در آن μ_1 و μ_2 به ترتیب میانگین نمره فعالیت کلاسی دانشجویان در دو کلاس، که با روش سمینار دانشجویی و بحث گروهی تدریس شده، در نظر گرفته شده است. اما پیش از انجام این آزمون ابتدا با به کارگیری آزمون کلموگروف-اسمیرنف فرضیه نرمال بودن نمرات دو گروه بررسی شده است، که این فرضیه تایید می‌گردد. همچنین برابری واریانس‌های دو گروه با استفاده از آزمون لون، مورد بررسی قرار گرفته است، که دلیلی

برای رد این فرضیه نیز وجود ندارد. در ادامه آزمون t- استیودنت دو نمونه‌ای مستقل برای مقایسه میانگین نمره فعالیت کلاسی دانشجویان دو کلاس استفاده شده است، که نتیجه این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون معنی‌داری اختلاف میانگین نمره فعالیت دانشجویان تحت دو روش تدریس در دو کلاس

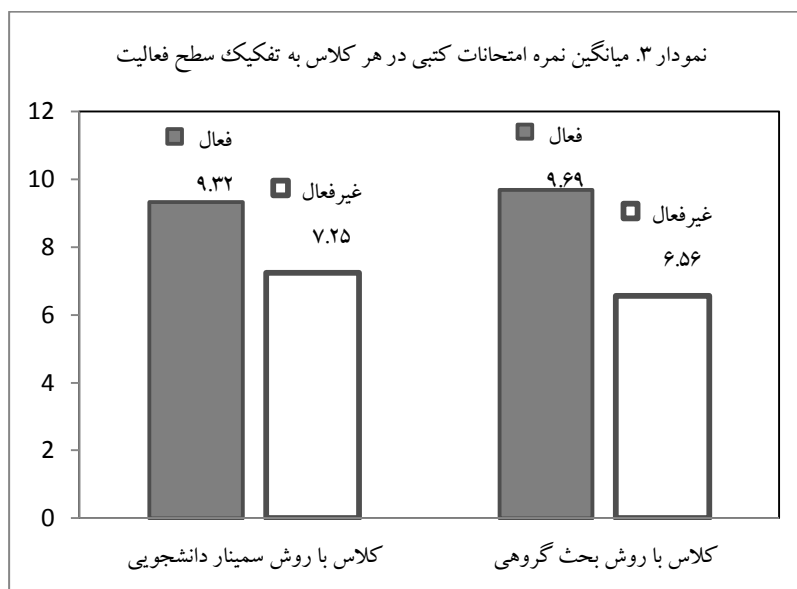
روش تدریس	حجم نمونه	میانگین نمره فعالیت کلاسی	انحراف معیار	آماره آزمون t	مقدار احتمال
سمینار دانشجویی	۳۷	۱/۶۴	۰/۹۹	-۳/۴۴۹	۰/۰۰۱
بحث گروهی	۲۱	۲/۵۷	۰/۹۵		

با توجه به مقدار احتمال آزمون، اختلاف میانگین نمره فعالیت کلاسی دانشجویان در سطح پنج درصد معنی‌دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمره فعالیت کلاسی دانشجویان در کلاسی که با روش بحث گروهی تدریس شده است، بیشتر از کلاسی که با روش سمینار دانشجویی تدریس شده می‌باشد.

فرضیه چهارم: بین نمرات امتحانی دانشجویان، با توجه به فعالیت کلاسی آنان در دو کلاس با روش

تدریس سمینار دانشجویی و بحث گروهی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

برای سنجش این فرضیه دو متغیر فعالیت کلاسی و روش تدریس با یکدیگر ادغام شده‌اند و چون هر یک از این دو متغیر دارای دو سطح است، در نتیجه متغیر جدید دارای ۴ سطح می‌باشد. میانگین نمرات دانشجویان فعال و غیرفعال در هر کلاس در نمودار ۳ نمایش داده شده است.



در ادامه فرضیه آزمون به این صورت مطرح می‌شود که نمره امتحانات کتبی دانشجویان در چهار گروه مورد بررسی یکسان است. فرضیه‌های آزمون به صورت زیر مطرح می‌شوند.

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 \\ H_1: H_0 \text{ ض ن ق ی ه} \end{cases}$$

که در آنها μ_i میانگین نمره امتحانات کتبی دانشجویان در چهار گروه است و فرضیه H_1 بصورت نقیض H_0 تعریف می‌شود، بدین معنا که نمره امتحانی دانشجویان لااقل در دو گروه متفاوت است. برای بررسی صحت و سقم این فرضیه از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه استفاده شده است. پیش از انجام این آزمون ابتدا با به‌کارگیری آزمون کلموگروف-اسمیرنوف فرضیه نرمال بودن نمرات چهار گروه بررسی شده است، که این فرضیه تایید می‌گردد. همچنین برابری واریانس‌های چهار گروه با استفاده از آزمون لون، مورد بررسی قرار گرفته است، که دلیلی برای رد این فرضیه نیز وجود ندارد. در ادامه آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه انجام شده است و نتیجه این آزمون را در جدول پنج مشاهده می‌نمایید. همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود در چهار گروه میانگین نمره امتحانات کتبی دانشجویان متفاوت است و این اختلاف از نظر آماری معنی‌دار است ($p < 0.05$). در ادامه برای تشخیص اختلاف‌های معنی‌دار از آزمون چند دامنه‌ای دانکن استفاده شده است و نتیجه آن در جدول فوق گزارش شده است. بر اساس این آزمون بین میانگین نمره امتحانات کتبی دانشجویان غیرفعال (دسته اول) و دانشجویان فعال (دسته دوم) اختلاف معنی‌داری وجود دارد. بنابراین نتیجه می‌شود که روش تدریس تأثیری بر نمره امتحانی دانشجویان ندارد، اما فعالیت کلاسی دانشجویان باعث افزایش معنی‌دار نمره امتحانی آنها شده است.

جدول ۵. تأثیر فعالیت کلاسی و روش تدریس بر نمره امتحانات کتبی دانشجویان

گروه	حجم نمونه	میانگین نمره کتبی	آماره آزمون F	دسته بندی با استفاده از آزمون دانکن	
				مقدار احتمال	دسته اول
غیر فعال-بحث	۵	۶/۵۶	۵/۱۰۴	۰/۰۰۴	√
غیر فعال-سمینار	۱۷	۷/۲۵			√
فعال-سمینار	۲۰	۹/۳۲			√
فعال-بحث	۱۶	۹/۶۹			√

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که بیشتر بودن میانگین نمره نهایی دانشجویان در کلاسی که به روش بحث گروهی تدریس شده است نسبت به کلاسی که به روش سمینار دانشجویی تدریس شده است، معنی‌دار نیست. اما استفاده از روش تدریس بحث گروهی باعث افزایش معنی‌دار نمره فعالیت کلاسی و درصد موفقیت دانشجویان شده است. می‌توان گفت که روش تدریس بحث گروهی دانشجویان را به فعالیت بیشتر برای یادگیری ترغیب

نموده و میزان موفقیت تحصیلی آن‌ها را بهبود می‌دهد. این نتایج با یافته‌های تحقیقات کالدول و همکاران (۱۹۹۶) و اپدکام و اوریت (۲۰۱۲) سازگار است. اما مخالف با نتایج تحقیقات هوانگ، لیو و تونگ (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) است. درباره عدم افزایش معنی‌دار میانگین نمره دانشجویانی که به روش بحث گروهی آموزش دیده‌اند سه مورد زیر قابل ذکر است.

۱. در ابتدا یادآوری می‌شود که این کلاس اولین تجربه دانشجویان نمونه تحقیق به روش تدریس بحث گروهی بوده است. لذا احتمالاً از مهارت‌های اجتماعی و کار گروهی به عنوان یکی از عناصر ضروری یادگیری مشارکتی درک مناسبی نداشته‌اند. با توجه به اینکه یادگیری گروهی باعث بهبود این مهارت‌ها می‌شود (Ballantine and McCourt Larres, 2007 and 2009؛ کرمی، محمدزاده و افشاری، ۱۳۹۱) ممکن است اجرای این روش تدریس در ترم‌های آینده باعث بهبود سطح عملکرد تحصیلی آنان نیز شود.

۲. ممکن است، شکل تشکیل گروه نامناسب بوده باشد. به طوری که بالانتین و مک کورت لارس (۲۰۰۷) آورده‌اند که قرار دادن دانشجویان در گروه‌ها و الزام آن‌ها به این که با یکدیگر کار کنند، لزوماً منجر به ایجاد و توسعه یادگیری مشارکتی نمی‌شود. بلکه باید مطمئن شد محیط یادگیری مشارکتی به وجود آمده است. گروه‌ها باید به گونه‌ای تشکیل شده باشند که اعضای گروه نیاز به فعالیت‌های هم‌عرض، برای کمک کردن به یادگیری همدیگر را درک کرده باشند.

۳. در این تحقیق ارزیابی و تعیین نمره دانشجویان به صورت فردی انجام شده است. در حالی که بالانتین و مک کورت لارس (۲۰۰۷) بیان می‌دارند که استاد می‌تواند با ارزیابی کار گروهی و آزمون‌های فردی مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نسبت به انجام وظایف در گروه و وابستگی متقابل مثبت بین اعضای گروه را که از عناصر ضروری یادگیری مشارکتی است، ایجاد نماید. بنابراین در این تحقیق، ممکن است عدم ارزیابی گروهی، محیط یادگیری گروهی را ایجاد نکرده باشد.

پیشنهادات تحقیق

۱. با توجه به نتایج تحقیق به اساتید دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود برای تدریس دروس مختلف حسابداری استفاده از یادگیری مشارکتی را مد نظر قرار دهند.

۲. پیشنهاد می‌شود که محققان طرح تحقیق را برای مدت طولانی‌تری اجرا نمایند تا نتایج دقیق‌تری به دست آید.

۳. پیشنهاد می‌شود که درباره تاثیر نحوه تشکیل گروه‌ها، سنجش و ارزیابی گروه‌ها و سایر روش‌های تدریس نوین بر پیشرفت تحصیلی و سطح یادگیری دانشجویان تحقیق شود.

۴. پیشنهاد می‌شود که درباره رضایت‌مندی دانشجویان از روش تدریس بحث گروهی و تاثیر اجرای آن از لحاظ بهبود مهارت‌های مورد نیاز یک حسابدار حرفه‌ای تحقیق شود.

محدودیت‌های تحقیق

یکی از محدودیت‌های این تحقیق، همکاری ضعیف دانشجویان برای اجرای مناسب طرح تحقیق بود. محدودیت دیگر تحقیق این است که کنترلی بر روی تلاش و مطالعه فردی خارج از کلاس و گروه توسط دانشجویان که خود را برای امتحانات آماده می‌نمایند، وجود ندارد (Laan Smith and Spindle, 2007).

منابع

- باقومیان، ر. و رحیمی باغی، ع. (۱۳۹۱). موانع پیشرفت آموزش حسابداری در ایران. مطالعات تجربی حسابداری مالی، ۱۰ (۳۵)، ۶۹-۹۱.
- بوید، د؛ بوید، اس.سی. و بوید، ال. (۲۰۰۰). تغییر شیوه‌های آموزش حسابداری در ایران (ترجمه م. خلیلی عراقی، ۱۳۸۱). حسابداری، ۱۵۰، ۶۵-۶۸.
- بهشتیان، ا. (۱۳۸۵). آشنایی با هیئت استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری. حسابرس، ۳۴، ۶۶-۷۲.
- تقفی، ع؛ رحمانی، ح. و رفیعی، ا. (۱۳۸۹). آموزش اخلاق حسابداری در دوره کارشناسی. اخلاق در علوم و فناوری، ۵ (۲۰۱)، ۷-۱۸.
- جلیلی، ل. (۱۳۸۵). پیشرفتهای آموزش حسابداری. حسابرس، ۳۴، ۷۴-۷۷.
- خواجوی، ش. و منصوری، ش. (۱۳۹۰). ترکیب بهینه تدریس و پژوهش: تحول لازم در آموزش حسابداری. دانش حسابرسی، ۱۱ (۵)، ۶۹-۸۱.
- دهنوی، ح.د؛ معین‌الدین، م. و صبا، ن. (۱۳۹۱). تعیین اجزای دانش و مهارت آموزش حسابداری در محیط تجاری جدید با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری. پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۴، ۱۰۵-۱۱۹.
- رهنمای رودپشتی، ف. و طاهرآبادی، ع.ا. (۱۳۸۹). مشکلات تعامل بین تحقیقات آموزش و حرفه حسابداری و ارائه یک الگوی جدید. دانش و پژوهش حسابداری، ۲۱، ۱۲-۶۵.
- رهنمای رودپشتی، ف؛ وکیلی فرد، ح.ر. و رئیس‌زاده، س.م.ر. (۱۳۸۸). تعیین اولویت‌ها و نیازهای آموزشی محتوای دروس حسابداری از دیدگاه دانشجویان، اساتید دانشگاه، شاغلین در حرفه و ارائه الگویی موثر. تحقیقات حسابداری، ۱ (۴)، ۷۸-۹۷.
- ستایش، م.ح. و منصوری، ش. (۱۳۹۱). بررسی راهکارهای ایجاد همسویی میان محتوای آموزش حسابداری با ضرورت‌های محیط کسب و کار. مطالعات تجربی حسابداری مالی، ۱۰ (۳۳)، ۱۹-۳۷.
- سلطانی، ن؛ نادری، ن. و زارع، ش. (۱۳۹۱). مقایسه تدریس درس فیزیولوژی تنفس به دو روش سنتی (سخنرانی) و تدریس در گروه‌های کوچک در دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان در سال ۱۳۸۹. مجله پزشکی هرمزگان، ۱۶ (۴)، ۳۱۷-۳۲۴.

- صفری، م؛ یزدان پناه، ب؛ غفاریان شیرازی، ح.ر. و یزدان پناه، ش. (۱۳۸۵). مقایسه تاثیر تدریس به روش سخنرانی و مباحثه بر میزان یادگیری و رضایت دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۱)، ۵۹-۶۴.
- عرب مازار یزدی، م. و طایفی نصرآبادی، ح. (۱۳۸۷). بازنگری در آموزش مفاهیم فناوری اطلاعات و سیستم‌ها در دوره‌های آموزشی حسابداری. حسابداری، ۱۹۷، ۷۲-۷۸.
- عظیمی، م. (۱۳۸۵). یادگیری مشارکتی و کاربرد آن در آموزش حسابداری. ۳۴، ۴۷-۵۱.
- فتاحی بافقی، ع؛ کریمی، ح؛ انوری، م.ح. و برزگر، ک. (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر روش‌های آموزش سخنرانی و بحث گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان کارشناسی علوم آزمایشگاهی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴ (۱)، ۵۱-۵۶.
- قدیری مقدم، ا؛ قلی‌زاده، م.م. و طبرستانی، م.ر. (۱۳۸۷). بررسی کیفیت آموزش عالی حسابداری در دانشگاه‌ها. مجله مدیریت صنعتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد سندج، ۳ (۴)، ۵۳-۶۸.
- قطبی، ن؛ شیرازی، م؛ جلایی، ش؛ باقری، ح؛ نقدی، ص. و موسوی، ش. (۱۳۹۰). اجرای هدفمند آموزش به شیوه کار در گروه‌های کوچک برای دانشجویان سال دوم فیزیوتراپی: ارزیابی مقایسه‌ای تاثیر آموزش بر میزان رضایت و یادگیری. مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین، ۵ (۳).
- کارمونا، اس. و ترامبتا، ام. (۲۰۱۰). همگرایی استانداردهای حسابداری مالی و نیاز به آموزش حسابداری مفهوم محور (ترجمه م. غلامزاده لداری؛ م. دزواره و ن. ظهیرالدینی، ۱۳۹۰). حسابداری، ۲۳۶، ۶۴-۶۹.
- کرمی، م؛ محمدزاده قصر، ا. و افشاری، م. (۱۳۹۱). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۶)، ۹۳-۱۰۵.
- لیاقت‌دار، م.ج؛ عابدی، م.ر؛ جعفری، س.ا. و بهرامی، ف. (۱۳۸۳). مقایسه میزان تاثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۳، ۲۹-۵۶.
- مجتهدزاده، و؛ علوی طبری، س.ح. و مرادی‌پر، ف. (۱۳۸۹). دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی حسابداری دیدگاه استادان دانشگاه، شاغلان در حرفه و دانشجویان حسابداری (بررسی موردی: استان آذربایجان غربی). دانش حسابداری، ۱، ۷۳-۸۷.
- مهرام، م؛ مهرام، ب. و موسوی نسب، س.ن. (۱۳۸۷). مقایسه تاثیر تدریس به شیوه بحث گروهی دانشجویان محور با شیوه سخنرانی بر یادگیری دانشجویان پزشکی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۵ (۲)، ۷۱-۷۹.
- نوروش، ا. (۱۳۸۲). بررسی فرایند برنامه درسی و پیشنهاد یک برنامه درسی نوسازی شده برای دوره کارشناسی رشته حسابداری. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۳۲، ۲۱-۴۲.
- نوروش، ا. و مشایخی، ب. (۱۳۸۴). نیازها و اولویت‌های آموزشی حسابداری مدیریت؛ فاصله ادراکی بین دانشگاهیان و شاغلین در حرفه حسابداری. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۴۰، ۱۳۳-۱۶۱.

نوروش، ا؛ مهرآذین، ع. و عصاریان، م. (۱۳۹۱). اختلاف نظرات میان مدرسان، حسابرسان مستقل، حسابداران شاغل و فارغ التحصیلان اخیر رشته حسابداری در رابطه با برنامه درسی مطلوب در دوره کارشناسی حسابداری. تحقیقات حسابداری و حسابرسی، ۱۵، ۲۲-۴۱.

وارسونو، اس؛ دارماوان، ای. و ریصنا، ای. (۲۰۰۹). تدریس اصول حسابداری از منظر ریاضی (ترجمه ع. رحمانی و ح. اثنی عشری، ۱۳۹۰). حسابداری، ۲۳۲، ۶۲-۶۷.

- Ballantine, J. & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills? *Education + Training*, 49(2), 126-137.
- Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2009). Accounting undergraduates' perceptions of cooperative learning as a model for enhancing their interpersonal and communication skills to interface successfully with professional accountancy education and training. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4/5), 387-402.
- Caldwell, M.b., Weishar, J. & Glezen, G.W. (1996). The effect of cooperative learning on student perceptions of accounting in the principles courses. *Journal of Accounting Education*, 14(1), 17-36.
- Hwang, N. R., Lui, G., & Tong, M. Y. J. (2005). An empirical test of cooperative learning in a passive learning environment. *Issues in Accounting Education*, 20(2), 151-165.
- Hwang, N. R., Lui, G., & Tong, M. Y. J. W. (2008). Cooperative learning in a passive learning environment: A replication and extension. *Issues in Accounting Education*, 23(1), 67-76.
- Laan Smith, J.V. & Spindle, R.M. (2007). The impact of group formation in a cooperative learning environment. *Journal of Accounting Education*, 25, 153-167.
- Nouri, H., & Shahid, A. (2008). The effects of PowerPoint lecture notes on student performance and attitudes. *The Accounting Educators' Journal*, 18, 103-117.
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2012). Improving student satisfaction in a first-year undergraduate accounting course by team learning. *Issues in Accounting Education*, 27(1), 53-82.
- Shankar, P.G., & Seow, J.L. (2010). The association between accounting students' lone wolf tendencies and their perceptions, preferences and performance outcomes in team projects. *Journal of Accounting Education*, 28, 75-84.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*, 48, 71-82.
- Sullivan, E.J. (1996). Teaching financial statement analysis: A cooperative learning approach. *Journal of Accounting Education*, 14 (1), 107-111.

Compering of effect of group discussion and student seminar teaching methods on Students' Learning level in audit 2 Course

Abstract

To achieve knowledge-based sustainable development, one of the issues that there is consensus about it, is the quality of education. Teaching method is an important issue in quality of education. Regarding the developing and complex economic context, institutes and professional societies in their published statements and standards for obtaining required knowledge and skills of accountants, have recommended changing in accounting education and applying active learning methods. In this research the effectiveness of group discussion as one of the active and student-centered teaching methods in teaching Audit 2 is studied. The group sample, including the students of one of non-governmental universities of Mashhad is divided into two groups. One group is taught by using student seminar and the other group by group discussion method. The average of points and the success rate of each group are compared by using inferential statistics. The results indicate that final points' average of the students of the class taught by group discussion comparing to the class taught by student seminar method is not significantly better. But using group discussion teaching method leads to the significant increase in points of class activity and students' success rate. Thus, it can be said that group discussion teaching method encourages students to be more active in learning and improves their success in education.

Keyword: accounting education, teaching method, cooperative learning, group Discussion.

SID



سرویس های
ویژه



سرویس ترجمه
تخصصی



کارگاه های
آموزشی



بلاگ
مرکز اطلاعات علمی



عضویت در
خبرنامه



فیلم های
آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛
شبکه های توجه گرافی
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از
وب آوساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی