

ارائه و اعتبارسنجی الگوی آموزشی اثربخش در حسابداری مبتنی بر سبک‌های یادگیری-شناختی

مهرداد معززی راد

گروه حسابداری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
mmoazezirad@yahoo.com

زهرا پورزمانی

گروه حسابداری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
zahra.poorzamani@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه طراحی الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری می باشد. این پژوهش کاربردی است و روش پژوهش از نوع آمیخته است. جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی ۱۸ نفر از خبرگان دانشگاهی در حوزه حسابداری، مدیریت آموزشی و روانشناسی می باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و نقطه اشباع نظری ۱۱ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری بخش کیفی اطلاعات مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده و شیوه تجزیه و تحلیل این بخش با استفاده از نظریه داده بنیاد می باشد. نتایج این بخش از تحقیق در قالب شش مقوله تبیین گردید. بخش کمی پژوهش با استفاده از پرسش نامه محقق ساخته بعد از تایید روایی و پایایی در جامعه آماری که تعداد نمونه آماری براساس نمونه‌گیری تصادفی ۲۱۳ نفر برآورد گردید، توزیع شد. مسیرها و روابط علی با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت. بر اساس نتایج بدست آمده مولفه های علی، راهبردی، بستتری، مداخله گر و پیامدها در مدل نهایی پژوهش تأثیرگذار بوده است.

واژه‌های کلیدی: الگوی آموزشی اثربخش، سبک‌های شناختی، سبک های یادگیری، آموزش حسابداری، رویکرد آمیخته.

۱- مقدمه

فرآیند یاددهی و یادگیری به عنوان فرآیندی شناخته می‌شود که بر مشارکت دانش‌آموز (دانشجو)، مؤسسه، موضوع یادگیری و معلم (مربی) وابسته است. مربیان، مؤسسات آموزشی و دانش‌آموزان (دانشجویان) باید هدفشان بحث و تجربه جایگزین‌های جدیدی باشد که هم اثربخشی^۱ و هم کارایی^۲ چنین فرآیندی را بهبود می‌بخشد (1).

دانشجویان از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی و علاقه و انگیزش برای کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند. عوامل مختلفی موجب تفاوت میان یادگیرندگان می‌شود. آنچه در سال‌های اخیر بیشتر از بقیه عوامل نظر روانشناسان پرورشی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده، تنوع سبک‌های یادگیری است (۲). سبک‌های یادگیری رویکردها یا روش‌های گوناگون برای یادگیری هستند که شامل آموزش روش‌های منحصر به فرد برای یادگیری بهترین یادگیرندگان است (۳). نظریه‌های سبک‌های یادگیری نشان می‌دهد افراد به شیوه‌های مختلف به بهترین نحو فکر می‌کنند و یاد می‌گیرند. سبک یادگیری می‌تواند پیامدهای مهمی برای آموزش داشته باشد؛ زیرا موفقیت یادگیرندگان نتیجه تعامل آموزش و سبک یادگیری است (4) ایده اصلی استفاده از «سبک‌های یادگیری» این است که یادگیرندگان در یک یا چند سبک طبقه بندی شوند. بنابراین آموزش براساس سبک آن‌ها موجب بهبود یادگیری خواهد شد (5).

در بررسی‌های اخیر بالغ بر هفتاد مدل مختلف برای تعیین سبک‌های یادگیری معرفی شده است. این مدل‌ها فرضیات متعددی را ارائه می‌کنند و بر جنبه‌های مختلفی از فراگیران متمرکز می‌شوند (6) یکی از این مدل‌ها، مدل سبک یادگیری وارک^۳ است (۷). یادگیرندگان در رویکرد وارک براساس شیوه تعامل و پاسخ دادن به محیط یادگیری به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

- دیداری^۴: گروهی از فراگیران که از طریق دیدن و ارائه مطالب آموزشی به آن‌ها به صورت نمایش (نمودار، شکل‌ها و تصاویر) که همراه با توضیح بیشتر باشد، بهتر یاد می‌گیرند.

- شنیداری^۵: گروهی از فراگیران که از طریق گوش دادن و آموزش شفاهی (شنیدن سخنرانی و توضیح)، یادگیری بهتری دارند.
- خواندن/نوشتن^۶: گروهی دیگر از فراگیران که اگر در طی سخنرانی یا خواندن متون نوشتاری یا چاپی، یادداشت نویسی و نکته برداری کنند، یادگیری آن‌ها بهتر می‌شود.
- جنبشی/حرکتی^۷: گروهی از فراگیران زمانی یادگیری بهتری دارند که نمونه‌های عملی، تجربی و دستکاری اشیاء طی یک فرآیند فیزیکی را شخصاً انجام دهند (8) مفهوم‌سازی فورنهام^۸ (۱۹۹۵) مشخص می‌کند، معیارهای CLS مابین معیارهای استعداد/توانایی و معیارهای شخصیت قرار دارند. CLS به عنوان یک ساختار^۹ یا محتوا، به عنوان یک فرآیند^{۱۰} یا به عنوان هر دوی ساختار و فرآیند در نظر گرفته شده است (9). هنگامی که تمرکز بر ساختار است، CLS به عنوان یک سازه نسبتاً دائمی و بادوام در نظر گرفته می‌شود. در نتیجه، در یک محیط آموزشی، CLS به عنوان یک ویژگی از تک تک دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. هنگامی که CLS به عنوان یک فرآیند در نظر گرفته می‌شود، تمرکز بر نحوه تغییر احتمالی CLS دانش‌آموزان است. محققان و متخصصانی که از مدل‌های فرآیند CLS استفاده می‌کنند، سبک را پویا و انعطاف‌پذیر می‌بینند و مداخلات آموزشی ایجاد می‌کنند که می‌تواند برای جبران نقاط ضعف و ایجاد نقاط قوت موجود مورد استفاده قرار گیرد. برخی دیگر CLS را هم به عنوان یک فرآیند و هم به عنوان ساختار می‌بینند که نسبتاً پایدار است و در عین حال قادر به تغییر است (9).
- راهنماهای شناختی و فراشناختی از مهمترین ابزارهای یادگیری و خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی از مولفه‌های مهم و تاثیرگذار بر عملکرد دانشجویان می‌باشند. افراد از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند. در واقع یکی دیگر از موضوعات مرتبط با تفاوت‌های فردی در یادگیری روش‌ها و راه‌های یادگیری آنهاست. از عواملی که هر فرد با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد، روش‌های یادگیری است. اگرچه تمام انسانها توانایی یادگیری دارند، اما میزان و نحوه یادگیری انسان‌ها، حتی در موقعیتی یکسان، متفاوت است. شاید

⁶ Read/write

⁷ Kinesthetic

⁸ Furnham

⁹ Structure

¹⁰ Process

¹ Efficacy

² Efficiency

³ Vark

⁴ Visual

⁵ Aural

یکی از مهم‌ترین دلایل آن روش‌های یادگیری متفاوت آنان باشد. (۱۳).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد سازگار کردن مواد آموزشی برای برآورده کردن نیازهای گوناگون یادگیری دانشجویان برای آن‌ها سودمند است. این امر مستلزم آن است که سبک‌های یادگیری و شناختی آن‌ها را بشناسیم و بدانیم که برای هر سبک چه نوع مطالبی نیاز است. در هر کشوری نظام آموزشی یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است. برای نیل به این اهداف در هر کشوری سرمایه‌های فراوانی برای یادگیرندگان هزینه می‌شود (۱۸). ویژگی جامعه سالم و توسعه‌یافته، صرفاً به داشتن موقعیت جغرافیایی خوب و معادن گوناگون و منابع مالی نیست، بلکه جامعه سالم و توسعه‌یافته، جامعه‌ای است که نظام تعلیم و تربیت پویا، باشناط، زنده و مترقی دارد (۱۹). بنابراین شیوه کار کردن و مؤثر بودن در مراکز آموزشی مستلزم شناخت بهینه برنامه‌های درسی متناسب با ویژگی‌های یادگیرندگان است. برنامه‌ریزان درسی وظیفه سنگینی بر عهده دارند، زیرا باید در فرایند تعلیم و تربیت کوشش نمایند تا براساس نیازهای جامعه و فرد برنامه‌های تربیتی را طراحی کنند (۱۹).

تاکنون مطالعاتی که به صورت مستقیم با مطالعه‌ی حاضر از نظر موضوع بحث شده شباهت داشته باشد و به بررسی سبک‌های یادگیری و شناختی در آموزش حسابداری پرداخته باشد، بصورت محدود انجام شده است:

داف (9) استفاده از ابزار CLS (سبک‌های یادگیری شناختی) را توسط مربیان حسابداری و پتانسیل آن در کمک به دانش‌آموزان (دانشجویان) در فرآیند یادگیری خود توصیف می‌کند. مطالعه او استفاده از سبک‌های یادگیری شناختی را در آموزش حسابداری پوشش می‌دهد و مدل‌هایی را در نظر می‌گیرد که سعی می‌کند ویژگی‌ها و تجربیات فردی را به توضیح عملکرد بسیار امیدوارکننده مرتبط کند.

رمزی، هانلون و اسمیت (10) نیز از ابزار MBTI استفاده کردند که در این مورد برای ۱۳۲ رشته حسابداری از دانشگاه موناش^۱ در کلاپتون^۲، پردیس ویکتوریا^۳، استرالیا اعمال شد. این مطالعه رابطه بین سبک شناختی (که توسط ابزار MBTI اندازه‌گیری می‌شود) و ترجیحات در یادگیری را بررسی می‌کند، در حالی که پیشنهاد می‌کند که آموزش حسابداری می‌تواند

رویکردهای یادگیری چندگانه را در اختیار دانش‌آموزان (دانشجویان) قرار دهد و از جایگزین مناسب‌تر برای سبک شناختی آن‌ها حمایت کند.

مک کی، موک و رود (11) مطالعه‌ای را با استفاده از ابزار Kolb با نمونه‌ای شامل رشته‌های حسابداری در ایالات متحده و نروژ انجام دادند. نویسندگان تفاوت‌های معنی داری را در سبک‌های یادگیری هر دو کشور یافتند و همزمان پیامدهایی را که این امر برای آموزش و پرورش در این کشورها به همراه دارد، بررسی کردند. در این مطالعه، یافته‌های سایر مطالعات نقل شده است که تأیید می‌کند پژوهش در آموزش و پرورش روان‌شناختی، اتخاذ روش‌ها و راهبردهای آموزشی را با توجه به ویژگی‌های فردی اصلی (شامل سبک‌های یادگیری) نشان می‌دهد و باعث بهبود عملکرد شده است.

مطالعه دیگری با مشارکت بر اساس ابزار اندازه‌گیری Kolb، مطالعه‌ای است که توسط کالینز و میلیرون (12) انجام شد، که در آن ۳۳۴ متخصص حسابداری مورد ارزیابی قرار گرفتند. این مطالعه، سبک‌های غالب متخصصان حسابداری را آشکار می‌کند، اگرچه بر همگونی^۴ زیاد در نمونه مورد تحقیق تأکید می‌کند، در عین حال این سوال را مطرح می‌کند که آیا تنوع^۵ گزینه بهتری برای متخصصان آینده خواهد بود یا خیر؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش

۲-۱ مفهوم یادگیری

یادگیری را می‌توان به صورت مختلفی از جمله کسب اطلاعات و تفکرات جدید، عادت‌های مختلف، مهارت‌های گوناگون و راه‌های متنوع حل مسئله و همچنین کسب رفتار و اعمال پسندیده و یا حتی ناپسند تعریف نمود. این در حالی است که هرگنهان و السون^۶ معتقدند یادگیری با وجودی که یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در علم روانشناسی به حساب می‌آید از مشکل‌ترین مفاهیم برای تعریف نیز می‌باشد اما آنچه که به عنوان معروف‌ترین تعریف یادگیری شناخته شده است:

یادگیری به فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا داروها پدید می‌آید نسبت داد. تعریف گانه از یادگیری نیز بسیار شبیه تعریف فوق می‌باشد: یادگیری تغییری است که در توانایی انسان ایجاد می‌شود و برای مدتی باقی می‌ماند و نمی‌توان آن را به سادگی به فرآیندهای رشد و نمو نسبت داد. هم چنین

⁴ Homogeneity

⁵ Diversity

⁶ Hergenhahn& olson

¹ Monash

² Clayton

³ Victoria

۲-۳ سبک‌های شناختی و انواع آن

یکی از سبک‌های شناختی یادگیری سرعت ادراکی^۱ است. در این سبک یادگیری، یادگیرندگان به دو دسته تقسیم می‌شوند: (۱) دسته تکانشی^۲: این گروه به سرعت پاسخ دهی اهمیت می‌دهند.

(۲) دسته تعاملی^۳: این دسته بر دقت و صحت پاسخ تاکید دارند.

پایلر و اسنومن^۴ اظهار می‌دارند که افراد تکانشی سرعت عقلانی سریعی دارند و با اولین جوابی که به ذهنشان می‌رسد پاسخ می‌دهند، بنابراین بیشتر مرتکب خطا و اشتباه می‌شوند.

در مقابل یادگیرندگان تاملی یک مساله را با سرعت متناوب حل می‌کنند و با تاخیر به مسئله جواب می‌دهند. ابتدا مکث می‌کنند و تمام راه‌ها و شقوق را در نظر می‌گیرند، بعد جواب صحیح می‌دهند و کمتر مرتکب خطا می‌شوند.

هان^۵ (۱۹۹۵) می‌گوید: نه تکانشی و نه تاملی هیچ کدام بهترین سبک یادگیری نیست و اکثر تکالیف پیچیده عناصری از هر دو سبک پاسخ دهی را دارند. بنابراین، ضرورت دارد که شاگردان تاملی و تکانشی را تشویق کنیم که از همدیگر بهره بگیرند، چون هیچ کدام از این دو سبک به تنهایی کافی نیست (۱۴).

یکی دیگر از سبک‌های شناختی معروف سبک وابسته به زمینه^۶ و سبک ناپسته به زمینه^۷ است.

۱-وابسته به زمینه: یادگیرندگانی که در این دسته قرار دارند بیشتر تحت تاثیر محیط اطراف خود قرار می‌گیرند. این دسته از افراد در جاهایی که متن یا زمینه مهم است (مثل موقعیت‌های اجتماعی، ادبی و تاریخی) عملکرد موفق تری دارند، چون این نوع یادگیرندگان در این زمینه با مباحث کلی سر و کار دارند نه با جزئیات. این افراد در موقعیت‌های گروهی، مثل بحث گروهی که در آن با هم‌کلاسی‌هایشان در ارتباط متقابل هستند، بهتر یاد می‌گیرند و ترجیح می‌دهند که مواد درسی از قبل سازمان یافته باشد.

۲-ناپسته به زمینه: این دسته از یادگیرندگان در علوم پایه (مانند ریاضیات، فیزیک، شیمی و زیست شناسی) موفق ترند این نوع از یادگیرندگان در علوم پایه که با جزئیات سرو کار دارند، عملکرد بهتری دارند، هم چنین بسیار راغب هستند که به صورت انفرادی آموزش ببینند و ترجیح می‌دهند که مواد درسی را خود شخصاً سازمان دهند.

یادگیری با آموزش تفاوت دارد. آموزش را صاحب نظران به عنوان فعالیت‌هایی تعریف کرده‌اند که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی مدرس طرح ریزی می‌شود، و بین مدرس و یک یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابد. بدین ترتیب مشخص می‌شود که یادگیری همیشه معطوف به یادگیرنده است اما آموزش وسیله رسیدن به یادگیری (هدف) است. معلم در آموزش تسهیل کننده یادگیری است ولی یادگیری فعالیت است که فقط منوط به یادگیرنده و تمایلات و خواسته‌های او برای یادگیری می‌باشد. و یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که موقعیت محرک همراه با محتوای حافظه بر یادگیرنده به گونه‌ای تاثیر گذارد که عملکرد او بعد از قرار گرفتن در آن موقعیت نسبت به قبل از آن تغییر یابد. این تغییر در عملکرد همان چیزی است که ما را به این استنباط که یادگیری اتفاق افتاده است، هدایت می‌کند. آنچه ما را از وقوع یادگیری مطلع می‌سازد رفتار قابل مشاهده فرد است که به آن عملکرد نیز گفته می‌شود. در حقیقت مقیاس ما جهت سنجش وقوع یادگیری عملکرد فرد است (۱۳).

۲-۲ اهمیت یادگیری

از آنجا که اکثریت رفتارهای آدمی یاد گرفته می‌شوند، بررسی اصول یادگیری به ما کمک می‌کند تا علت‌های رفتارمان را بفهمیم. آگاهی از فرآیند یادگیری نه تنها در فهم رفتار بهنجار و انطباقی به ما کمک می‌کند بلکه امکان درک بیشتر شرایطی که منجر به رفتار ناسازگار می‌شود را نیز به ما می‌دهد و در نتیجه روش‌های موثرتر روان درمانی را به وجود می‌آورد. افزون بر این، بین اصول یادگیری و روش‌های آموزشی رابطه نزدیکی وجود دارد. در بسیاری از موارد، اصول حاصل از پژوهش‌های یادگیری آزمایشگاهی در کلاس درس مورد استفاده قرار گرفته‌اند. کاربرد وسیع یادگیری برنامه‌ای، ماشین‌های آموزشی و آموزش کامپیوتری ۳ مثال از چگونگی تاثیر پژوهش بر روش‌های آموزشی هستند. روند جاری آموزش و پرورش به سوی نظام‌های آموزشی مشخص یا آموزش فردی را نیز می‌توان محصول پژوهش‌های مربوط بر فرآیند یادگیری دانست ما می‌توانیم به طور منطقی نتیجه‌گیری کنیم که پا به پای افزایش دانش ما از فرآیند یادگیری، روش‌های آموزشی نیز کارآمدتر و اثر بخش تر خواهند شد. (۷)

5. Hohn
6. Field depended
7. Field independent

1. conceptual tempo
2. impulsive
3. reflective
4. Bichler & Snowman

کند. در این خصوص بررسی کیفیت آموزش در حسابداری فوق‌العاده اهمیت دارد (۲).

به نظر می‌رسد 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. همچنین، ضرورت توجه به کیفیت تدریس تا حدود زیادی به خصوصیت عصر حاضر یعنی انفجار دانش برمی‌گردد. 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 همه جا می‌توان یافت، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد. به همین دلیل، چگونگی تدریس از محتوای آن اهمیت بالاتری یافته است. بر این اساس، 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. به این ترتیب می‌توان کیفیت آموزشی را این‌گونه تعریف کرد که کیفیت آموزش به آن دسته از ویژگی‌های عناصر آموزشی اطلاق می‌شود که با حداکثر استفاده از استعدادها و توانایی‌های آن عناصر، می‌توان نیازها و انتظارات تصریحی و تلویحی فراگیران و دست‌اندرکاران آموزش را برآورده کرده و رضایت آنان را جلب نمود. از این رو در کشورهای پیشرفته، شاهد تغییراتی بی‌وقفه در روش‌های تدریس آن‌ها هستیم (۱۵).

روش تدریس عبارت از راه منظم، با قاعده 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. روش‌های تدریس به منزله روشنایی‌های متفاوتی هستند که هرکدام بردشان تا شعاع خاص را در بر می‌گیرند. البته باید اذعان نمود که هر یک از روشنایی‌های فوق در ارتباط با موقعیت‌های مختلف از کارایی ویژه‌ای برخوردار هستند، به عبارت دیگر هر یک در جای خویشتن مثمرتر هستند. روش‌های تدریس به دو دسته کلی قابل تقسیم است. دسته اول، روش‌های سنتی که در گذشته‌های دور به کار می‌رفته‌اند، مانند روش مکتب خانه‌ای 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

ارمورد^۱ (۱۹۹۵) می‌گوید که افراد را به طور قطع نمی‌توان در یکی از دو قطب وابسته به زمینه با نایسته به زمینه قرار داد. در واقع، دو قطب سبک یادگیری یک پیوستار را می‌سازند که در یک سر آن سبک وابسته به زمینه و در سر دیگر آن نایسته به زمینه قرار دارد. تعداد معدودی از یادگیرندگان در یکی از دو قطب جای می‌گیرند، در حالی که اکثریت یادگیرندگان در وسط پیوستار قرار دارند (۱۵).

۲-۴ استانداردهای آموزشی در آموزش حسابداری

امروزه دانشگاه‌ها به دلیل نقش اساسی‌شان در امر آموزش سرمایه انسانی برای تولید و نقد دانش و فناوری جدید، آماده‌سازی شغلی، پرورش تفکر انتقادی، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و روبرویی فعال با تحولات جهانی، عامل کلیدی توسعه پایدار اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جوامع بشری محسوب می‌شوند. لذا در عین حال که با دانشگاه‌های مختلف جهان وارد رقابت‌های بین‌المللی می‌شوند، به طور فزاینده‌ای با فشارهای مختلفی نظیر فشارهای بازار کار برای رابطه با صنعت و تقاضای دانشجویان، فشارهای دولت در برابر دریافت بودجه‌های عمومی، فشارهای استانداردهای حرفه‌ای اعتبارگذاری، فشارهای فناوری برای استفاده از یادگیری برخط و فشارهای علمی برای حفظ موقعیت بین‌المللی در تدریس مواجه هستند. به این ترتیب، در حالی که آموزش عالی کالایی فناورانه و بین‌المللی می‌شود، این فشارها بر مباحث کیفیت آموزش به عنوان شاخص تمایز دانشگاه‌ها تمرکز می‌یابند. در ایران نیز افزایش دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته حسابداری گواه افزایش سرمایه‌گذاری و صرف منابع مالی بیشتر در این خصوص است. این افزایش تعداد خصوصاً در مقطع کارشناسی کاملاً محسوس است و با افزایش کمی، ارزیابی کیفی اهمیت بیشتری می‌یابد. نظام آموزشی حسابداری، 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؛ لذا الگوی آموزشی حسابداری ناکارآمد است. پرستون اظهار می‌دارد هر کشوری ویژگی‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص خودش را دارد و به احتمال بسیار زیاد هدف‌ها و نیازهای اطلاعاتی مدیران اقتصادی هر کشوری نسبت به کشور دیگر متفاوت است. در نتیجه هر کشوری باید تشویق شود به جای تقلید از ساختارها و مشخصات نظام‌های اطلاعاتی کشور دیگر، سیستم متناسب با نیازهای خود را طراحی و اجرا

آموزشی، پرورش افرادی است که دارای اندیشه انتقادی و خلاق هستند توانایی حل مساله و رفع معضلات را داشته باشند، نه اینکه حافظه آن‌ها فقط محلی برای انباشت اطلاعات و دانش‌هایی باشد که به سرعت منسوخ خواهند 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 بکار ببرند که ممکن است با روش‌هایی که خود آن‌ها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد. با وجود پیدایش روش‌های نوین در حوزه تدریس هنوز اکثر اساتید بیش از ۶۰ درصد وقت کلاس را به سخنرانی می‌پردازند. یعنی آموزش کنونی حسابداری، انتقال مطالب از مواد درسی مدرسین به دفاتر دانشجویان است. استراتژی‌های تدریس و یادگیری باز و نامحدود به مقابله با انضباط سنتی آموزش بر می‌خیزند. اساتید در حین تدریس باید با دانشجویان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند که این امر میتواند دیدگاه دانشگاه دانشجویان به تدریس را تغییر دهد و به نوبه خود موجب افزایش عملکرد دانشجویان می‌شود (۱۷).

۳. روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش از نوع آمیخته اکتشافی و از نوع میکس متد است، ترکیبی از روش کمی و کیفی است که در بخش کیفی، نظریه زمینه‌ای (گراندد تئوری) است، اتخاذ روش نظریه زمینه‌ای به این دلیل است که این روش امکان ساختن تئوری جدید نه بر مبنای نظر شخص پژوهشگر، بلکه براساس داده‌های گردآوری شده از محیط واقعی و شرایط واقعی را فراهم می‌آورد. در این روش نمونه‌گیری تا زمانی که محقق به اشباع نظری دست نیابد ادامه دارد، یعنی تا موقعی که به نظر نمی‌رسد داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدیداید، مقوله‌ها به میزان کافی گسترش یافته و روابط بین مقولات پا برجا و تأیید شده‌اند. لذا با روش نمونه‌گیری در بخش کیفی مصاحبه به صورت هدفمند و گلوله برفی، ۱۱ نفر از افراد خبره در حوزه حسابداری و مدیریت آموزشی و روانشناسی تربیتی در نظر گرفته شد. هدف از تحلیل داده‌های کیفی کاوش مقوله‌ها، سازه‌ها، مفاهیم و ابعاد مشترک؛ کشف روابط بین این سازه‌ها؛ ساخت مدل نظری فرضی؛ و ایجاد مبنایی برای طراحی گویه‌های پرسشنامه است. در روش نظام‌دار نظریه زمینه‌ای مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری^۱ و کدگذاری گزینشی^۲ انجام می‌شود و به

مسئله، روش بحث در کلاس، روش پرسش و پاسخ، روش فعال، روش پروژه، روش آزمایشی، روش گردش علمی، روش قیاسی و استقرایی، روش یادگیری فردی، آموزش مهارت‌های فراشناختی و روش تمرین. در روش تاریخی تدریس، معلمان اغلب گوینده بوده و از دانش‌آموزان انتظار دارند که به صحبت‌های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤال پرسیده شود، موجب وادار کردن دانش‌آموزان به تفکر مطالب درسی نمی‌شود، بلکه بیش‌تر هدف این است که دانش‌آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند (۱۶). در این نوع روش تدریس، برنامه درسی غیر قابل انعطاف است و معلم و فراگیر به اجبار از محتوای مشخصی استفاده می‌کنند. معلم تصور می‌کند که عامل اصلی تدریس، خود اوست و به عنوان گنجینه معلومات در برابر فراگیران ظاهر می‌شود. شاید به همین دلیل، به این گونه الگوها و روش‌ها، روش‌های معلم محور نیز می‌گویند. در مقابل، دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند، بهتر یاد می‌گیرند و از تجربه یادگیری لذت بیش‌تری نیز می‌برند. در روش نوین تدریس، فراگیر و علائق و توانمندی‌های او در مرکز توجه قرار دارد و معلم تلاش می‌کند تا توانایی فراگیران را تقویت کند. معلم هنگام تدریس از وسایل و امکانات آموزشی زیادی استفاده می‌کند و یادگیری مؤثر را از طریق تمرین‌ها و فعالیت‌های متنوع به عهده فراگیران می‌گذارد و آنان را در تحقق اهداف و یادگیری مفاهیم درس دخالت می‌دهد. معلم، راهنما و هدایت‌کننده‌ای است که پا به معلم، راهنما و هدایت‌کننده‌ای است که پا به پای فراگیر مسیر آموزشی را طی می‌کند و به او کمک می‌کند تا درس را به طور عمیق و از روی علاقه یاد بگیرد. استفاده از روش‌های نوین تدریس حسابداری مبتنی بر نیازهای بازار و اشراف به روانشناسی یادگیری و اصول و فنون تدریس متناسب با نسل جدید، می‌تواند به موفقیت حسابداری و ارتقای جایگاه آن کمک کند. بدیهی است که هیچ یک 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 (۷). 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

طراحی خواهد شد. پرسش‌نامه از دو بخش اصلی تشکیل شده است که بخش اول شامل متغیرهای جمعیت شناختی (جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، رشته) و بخش دوم در برگیرنده‌ی گویه‌های مربوط به موضوع اصلی پژوهش است. بر این اساس به منظور اطمینان از پایایی پرسش‌نامه و همسانی درونی سوال‌ها، پرسش‌نامه به صورت تصادفی بر روی نمونه مقدماتی ۲۰ نفر از دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اجرا شد. بعد از اجرا و بررسی ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS برای نمونه مقدماتی، در صورتی که مقدار آلفا در کلیه شاخص‌ها بالای ۰.۷۰ صدم باشد لذا می‌توان گفت که پرسش‌نامه از اعتبار بالا و قابل قبولی برخوردار است و نشان دهنده‌ی قابلیت اعتماد بالای مؤلفه‌های مورد بررسی است. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برای پژوهش حاضر مساوی ۰.۸۸۸ است. که چون به عدد یک نزدیکتر است می‌توان گفت پرسش‌نامه از اعتبار بالایی برخوردار است. براساس یافته‌ها، که مقدار آلفای مربوط به هر متغیر و آلفای کل از ۰/۷ بیشتر است. تمامی متغیرها به طور مجزا و کل متغیرها با یکدیگر پایا است.

در بخش کمی نیز برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی^۱: شاخص‌های گرایش به مرکز مانند: میانگین و... شاخص‌های پراکندگی مانند: انحراف معیار، واریانس و... همچنین سایر شاخص‌ها مانند درصد فراوانی و آمار استنباطی^۲، استفاده می‌شود. تحلیل همبستگی چندگانه در دو مرحله: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و مدل معادلات ساختاری^۳ انجام خواهد شد. تحلیل معادلات ساختاری روشی برای تحلیل همبستگی چند متغیری است. این روش، مناسب‌ترین روش تحلیل برای بخش کمی در این پژوهش است، زیرا از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل و آزمون مدل‌های نظری می‌توان استفاده کرد (شوماخر و لوماکس^۴، ۲۰۰۴: ۱۴۰). نظر به این‌که در مطالعه‌ی حاضر لازم است مدل مفهومی به دست آمده از بخش کیفی، آزمون شود، استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری در مرحله‌ی کمی ضرورت دارد. برای تحلیل کمی داده‌ها و تحلیل‌های تعقیبی از نرم‌افزار SPSS و نرم افزار Smart PLS استفاده می‌شود.

• مدل عمومی معادلات ساختاری

این مدل ترکیب دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری است و در آن هم روابط بین متغیرهای پنهان با متغیرهای آشکار (مدل

عرضه پارادایم منطقی یا تصویر تجسمی از نظریه در حال تکوین پایان می‌یابد. در این پژوهش از نمودار به عنوان روشی برای یکپارچه‌سازی استفاده خواهد شد. مقوله‌ها چندین بار مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد، برخی از مفاهیم نادر حذف می‌شود و سازگاری بین نظریه و داده‌ها بررسی خواهد شد. در این بخش از پژوهش در خصوص تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، نخست با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام کدهای باز (مفاهیم) استخراج می‌شوند و درگام بعدی مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگتری قرار خواهند گرفت، در مرحله دوم که کدگذاری محوری است ابتدا مقوله‌ی اصلی تعیین می‌شود و سپس سایر مقوله‌ها در قالب موجبات علی، راهبردها، عوامل زمینه‌ای، شرایط محیطی و پیامدها دسته‌بندی می‌شوند. در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی روابط بین مقولات آشکار و مدل پارادایمی نظریه بر خاسته از داده‌ها فراهم می‌آید.

هدف از مرحله‌ی کمی پژوهش تعیین الگوهای روابط، آزمون میزان روابط بین مقوله‌ها و دستیابی به سطوحی از توانایی تعمیم‌پذیری مدل تدوین شده در بخش کیفی در کل کشور است. جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی، شامل دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی در دسترس است. از آنجا که جامعه آماری نامحدود است تعداد نمونه طبق فرمول کوکران حداقل ۳۸۴ نفر است.

در این تحقیق، ابزار جمع‌آوری اطلاعات در روش کتابخانه‌ای فیش برداری است. در مرحله بعد که تحقیق وارد مرحله میدانی می‌گردد، از پرسش‌نامه به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده می‌گردد که با توجه به متغیرهای موضوع و رابطه‌ی مؤلفه‌های تحقیق اقدام به جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز در تحقیق می‌شود. پرسش‌نامه به عنوان یکی از متداولترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات در تحقیقات پیمایشی، مجموعه‌ای از پرسش‌های هدف‌مدار است که با بهره‌گیری از مقیاس‌های گوناگون، نظر، دیدگاه و بینش یک فرد پاسخگو را مورد سنجش قرار می‌دهد.

پرسش‌نامه مورد استفاده در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز در خصوص ارزیابی مدل کیفی پژوهش، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته با گویه‌هایی بر مبنای مقوله‌های احصاء شده در بخش کیفی پژوهش تدوین می‌شود. جهت ارزیابی پاسخ‌های داده شده، گویه‌های این پرسش‌نامه بر پایه طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵)

³. Structural Equation Modeling (SEM)

⁴. Schumacker & Lomax

¹. Descriptive analysis

². Inferential Statistics

اندازه‌گیری) و هم روابط بین متغیرهای پنهان (مدل ساختاری) مورد توجه قرار می‌گیرد.

نمونه‌ای از یک مدل عمومی معادله ساختاری و راه‌حل آن

✓ رابطه سه متغیر پنهان m ، p و g به صورت زیر بررسی شده است:

✓ متغیر پنهان بیرونی m ، p ، g متغیر مستقل است که بر متغیر پنهان درونی n تأثیر می‌گذارد.

✓ برای اندازه‌گیری متغیر m از سه متغیر آشکار شاخص $X1$ ، $X2$ و $X3$ استفاده شده است.

✓ برای اندازه‌گیری متغیر p از سه متغیر آشکار شاخص $Y1$ ، $Y2$ و $Y3$ استفاده شده است.

✓ برای سنجش متغیر پنهان g از سه متغیر آشکار شاخص $Y4$ ، $Y5$ و $Y6$ استفاده شده است.

✓ ضریب مسیر بین دو متغیر پنهان وابسته با β و ضریب مسیر بین متغیر پنهان مستقل و وابسته با γ نشان داده می‌شود.

✓ ارتباط بین هر متغیر پنهان با متغیرهای آشکار مربوطه با حرف λ نشان داده که به آن‌ها بار عاملی گفته می‌شود.

✓ ε نشان‌دهنده خطا (باقیمانده) برای متغیر آشکار درونی

✓ δ نشان‌دهنده خطا (باقیمانده) برای متغیر آشکار بیرونی

✓ κ نشان‌دهنده واریانس خطا (باقیمانده) برای متغیر پنهان درونی که به فراخور مدل استفاده می‌شود.

معادله (۱)

$$n_t = \beta_1 + \beta_2 g_t + \beta_3 p_t + \varepsilon_{1t}$$

به تعداد پارامترهای مدل باید مدل نام‌گذاری گردد و پارامترها وارد مدل شوند

معادله (۲)

$$n_t = \beta_{11} + \beta_{12} m_t + \beta_{13} p_t + \varepsilon_{2t}$$

معادله (۳)

$$n_t = \frac{\{(\beta_1 \beta_{13} - \beta_{11} \beta_3) + \beta_{13} \beta_2 g_t - \beta_3 \beta_{12} m_t - \beta_3 \beta_{14} n_{t-1} + (\beta_{13} \varepsilon_{1t} - \beta_3 \varepsilon_{2t})\}}{\beta_{13} - \beta_3}$$

معادله (۴)

$$p_t = \frac{\{(\beta_1 - \beta_{11}) + \beta_2 g_t - \beta_{12} \beta_{12} m_t - \beta_{14} n_{t-1} + (\varepsilon_{1t} - \varepsilon_{2t})\}}{\beta_{13} - \beta_3}$$

معادله (۵)

$$\text{erf}(x) = \frac{2}{\sqrt{\pi}} \int_0^x e^{-t^2} dt.$$

معادله (۶)

$$n = \max(n_1, n_2)$$

Where:

$$n_1 = \left\lceil 50 \left(\frac{j}{k}\right)^2 - 450 \left(\frac{j}{k}\right) + 1100 \right\rceil$$

$$n_2 = \left\lceil \frac{2}{2H} \left(A \left(\frac{\pi}{6} - B + D \right) + H \right) + \sqrt{\left(A \left(\frac{\pi}{6} - B + D \right) + H \right)^2 + 4AH \left(\frac{\pi}{6} + \sqrt{A} + 2B - C - 2D \right)} \right\rceil$$

$$A = 1 - p^2$$

$$B = \arcsin \left(\frac{p}{2} \right)$$

$$C = \arcsin(p)$$

$$D = \left(\frac{\delta}{z_1 - \alpha/2 - z_1 - \beta} \right)^2$$

جایی که z تعداد متغیرهای مشاهده شده است، k تعداد متغیرهای پنهان است، p همبستگی جینی برآورد شده برای یک بردار تصادفی نرمال متغیر است، δ اندازه اثر پیش‌بینی شده است، α نرخ خطای نوع I اصلاح شده است، β نرخ خطای نوع II و z یک نمره استاندارد است.

معادله (۷)

$$F(x; \mu, \sigma^2) = \frac{1}{2} \left[1 + \text{erf} \left(\frac{x - \mu}{\sigma \sqrt{2}} \right) \right],$$

جایی که μ میانگین است، σ انحراف معیار است و erf تابع خطاست. حال همین مراحل را می‌توان با استفاده از نرم‌افزار انجام داد.

• آزمون‌های نیکویی برازش مدل

همانطور که از نام آن‌ها برمی‌آید، آزمون‌های نیکویی برازش برای تعیین این موضوع بکار برده می‌شوند که آیا یک توزیع خاص به خوبی برازش داده شده است یا نه. محاسبه آماره‌های نیکویی برازش همچنین به کمک می‌کند تا توزیع‌های فیت شده را بر حسب آنکه چقدر خوب با داده‌ها برازش دارند رتبه‌بندی کرد.

— اولین شاخص RMESA

معادله (۸)

$$\frac{\sqrt{(x^2 - af)}}{\sqrt{af(N-1)}}$$

– دومین شاخص GFI

معادله (۹)

$$GFI = 1 - \frac{F(S, \Sigma(\hat{\theta}))}{F(S, \Sigma(\cdot))}$$

– سومین شاخص AGFI

معادله (۱۰)

$$AGFI = 1 - \frac{k(k+1)}{2d}(1 - GFI)$$

۴- یافته‌ها

۴-۱ بخش کیفی

داده‌های پژوهش از طریق فرایند کدگذاری مبتنی بر روش داده بنیاد گردآوری شدند. کدگذاری فرایندی تحلیلی است که طی آن داده‌ها مفهوم‌گذاری می‌شوند و به هم می‌پیوندند تا نظریه را شکل دهند. تحلیل داده‌ها در این روند جدا از گردآوری و نمونه‌گیری صورت نمی‌گیرد. در طرح تحقیق، نظریه پدیدارشناسی مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد.

۴-۲ کدگذاری باز

در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده در خصوص بحث الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری در فرایند مصاحبه فهرست شدند.

ابتدا مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده از این دو مفهوم اصلی از فرایند مطالعه ادبیات نظری و پیشینه پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور بررسی و فهرست شدند. عبارات، مفاهیم و گویه‌های مستخرج شده از پژوهش‌ها، با تحلیل‌های دقیق، یکسان‌سازی (انتخاب واژگان صحیح‌تر، حذف مفاهیم مشترک) انجام و در این بخش ۱۰۶ کد بدست آمد. کدهای بدست آمده در قالب چک لیستی برای انجام مصاحبه تنظیم و با انجام مصاحبه با خبرگان برخی از گویه‌های بدست آمده حذف و اصلاح شدند.

در طول مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، عبارات و مفاهیم مناسب و مقوله‌های مربوط مشخص ابعاد و ویژگی آنها تعیین و الگو مورد بررسی قرار گرفت. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم مستخرج از مصاحبه بوده است که مفاهیم از طریق عنوان گذاری توسط محقق و به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه ایجاد شده و گویه‌ها از مصاحبه‌ها بدست آمد.

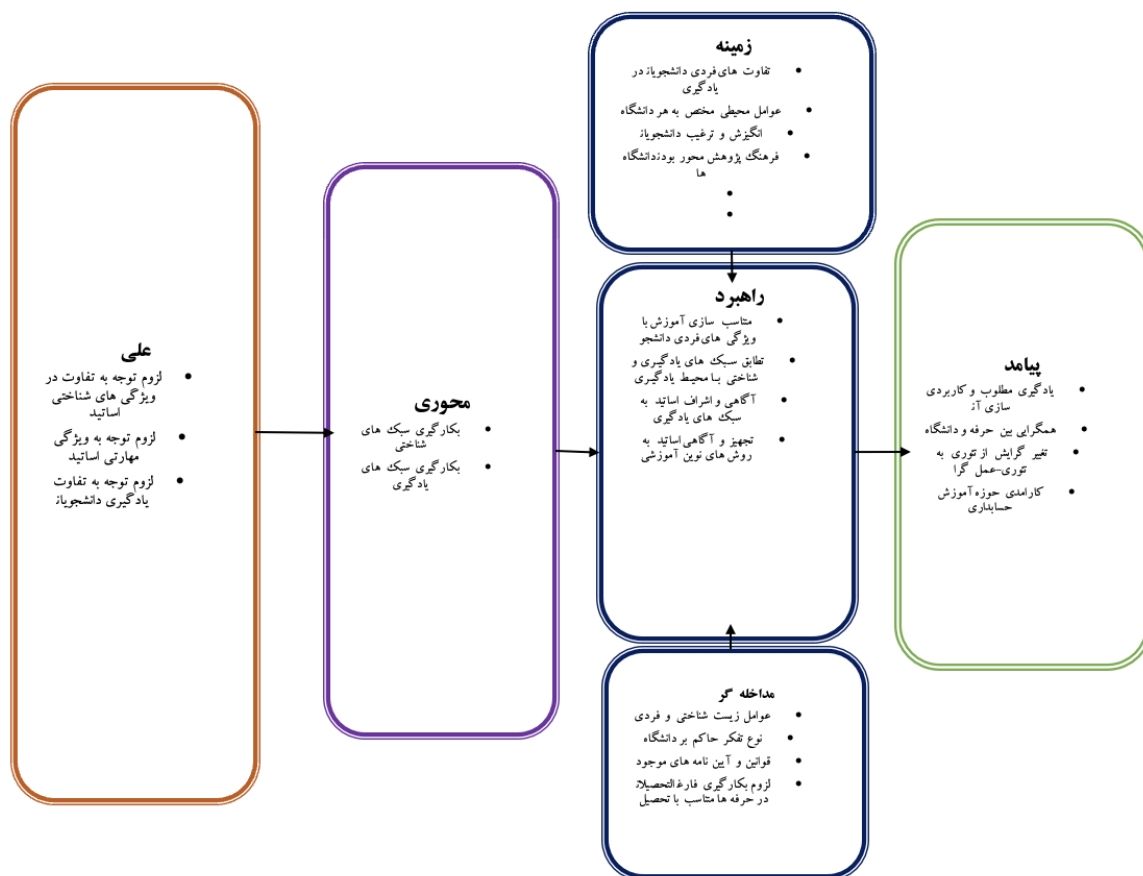
۴-۳ کدگذاری محوری

همانگونه که ذکر شد در بخش کدگذاری محوری کدهای بدست آمده در بخش کدگذاری آزاد مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد و کدهای مرتبط و مشابه با هم در دسته‌ها یا مقوله‌های بزرگتری دسته بندی می‌شوند. پس از تهیه و تنظیم جداول به عنوان بخشی از تحلیل کیفی داده‌های حاصل از انجام مصاحبه، برای تکمیل تحلیل براساس کدگذاری آزاد، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر و تجریدی‌تر جهت دستیابی به مقولات، گروه‌بندی شدند. مقوله‌بندی فرایندی است که مفاهیم باید گروه بندی شوند. زیرا در غیر این صورت موجب سردرگمی خواهند شد. بنابراین بار دیگر با استفاده از مقایسه مداوم مفاهیم با همدیگر، هر مفهوم با مفاهیم قبل یا بعد خود یا با همه مفاهیم موجود مقایسه شدند تا مقولات کلی استخراج شوند. لذا پس از مقایسه مفاهیم استخراج شده، مفاهیم مرتبط در یک مقوله کلی دسته بندی شد و براساس عناوین موجود در نظریه‌هایی مرتبط یا مفاهیم به دست آمده از پژوهش، عناوین کلی برای مقولات در نظر گرفته شد. بدین ترتیب پس از مقایسه مداوم پاسخ‌های حاصل از مصاحبه، پاسخ‌های مشابه تنظیم و مفاهیم مشابه از آن‌ها استخراج شد. ضمناً گویه‌های نزدیک بهم ادغام شده و در ۵ مقوله جایگذاری شد.

۴-۴ کدگذاری گزینشی

هدف از کدگذاری گزینشی ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولید شده (در مرحله کدگذاری محوری) است. این عمل معمولاً بر اساس الگوی پارادایم انجام می‌شود و به نظریه پرداز کمک می‌کند تا فرایند نظریه پردازی را به سهولت انجام دهد. اساس ارتباط دهی در کدگذاری محوری بر بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها قرار دارد.

در مرحله کدگذاری گزینشی پژوهش حاضر، ارتباط مقوله اصلی با سایر مقولات مشخص شد. در این مرحله، طبقات اصلی و فرعی با یکدیگر مرتبط شدند تا مفاهیم نظری به منظور ارائه الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری تولید گردد. این اقدامات باعث شد تا پژوهشگر بتواند مفاهیم به دست آمده در مراحل کدگذاری باز و محوری را یکپارچه کند و از آن‌ها به منظور ارائه مدلی برای خدمات رسانی خود اشتغالی استفاده کند. به این منظور در قالب روش تحقیق کیفی، با استفاده از پارادایمی که کوربین و استراس (۲۰۰۷) ارائه کرده‌اند نقش مقولات استخراج شده را در قالب مدل پارادایمی شناسایی نمودیم.



نمودار ۱. کدگذاری گزینشی بر اساس الگوی پارادیمی

مشخص می کند که کدام متغیرها با کدام عاملها همبسته شود. همچنین برای ارزشیابی اعتبار سازه نیز یک روش قابل اعتماد به پژوهشگر عرضه می کند تا از این طریق بتواند به گونه بارزی فرضیه هایی را درباره ساختار عاملی داده ها که ناشی از یک مدل از پیش تعیین شده با تعداد و ترکیب مشخصی از عاملهاست، بیازماید. روش تأییدی از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده ها آزمون می کند. در این بخش پس از توضیح مختصری در مورد شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی مربوط به هر یک از عاملهای عنوان شده در مدل مفهومی، مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. لازم به ذکر است جهت آزمون مدل پژوهش از شاخص های اصلاح جهت تدوین مدل های نهایی استفاده شد علاوه بر این سؤال های با بارهای عاملی پایین حذف شدند.

۴-۵ یافته های بخش کمی

در این بخش با استفاده از اطلاعات گرد آوری شده از طریق پرسشنامه ای که بر اساس شاخص های شناسایی شده طراحی شد و در بین نمونه آماری از جامعه مورد مطالعه توزیع گردید، شاخص های مربوط به مؤلفه ها از لحاظ کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند که نتایج در ادامه آمده است.

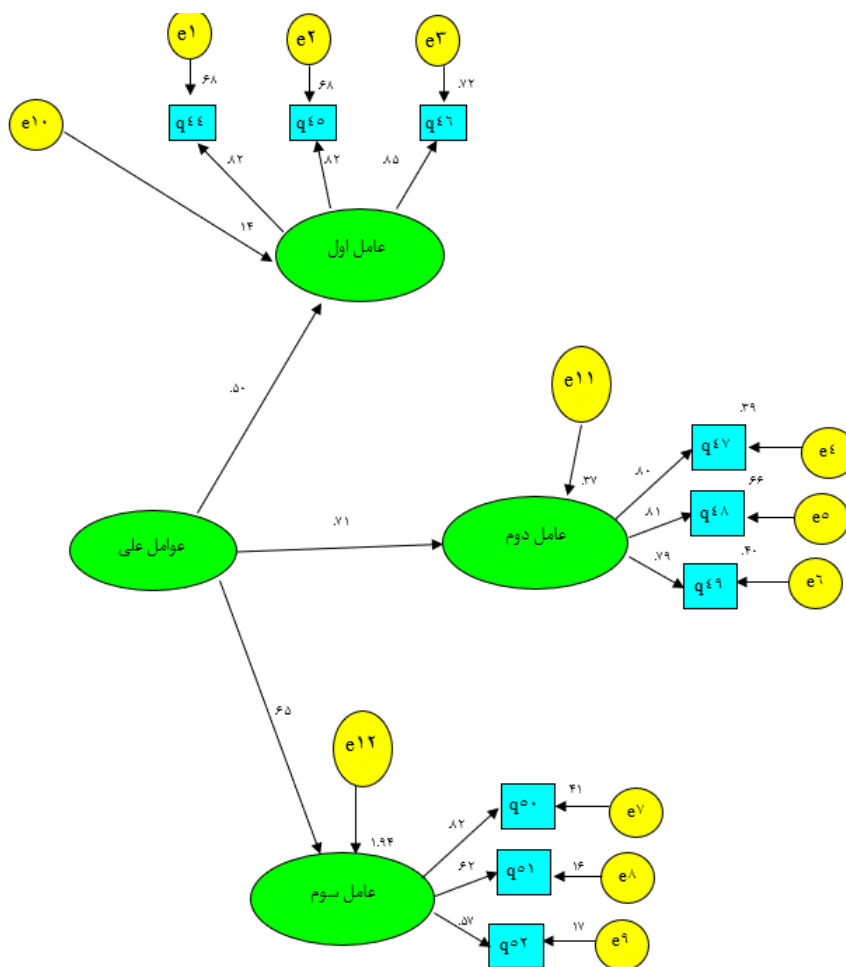
۴-۶ تحلیل عاملی تأییدی داده ها

ابتدا برای ورود به معادلات ساختاری باید ابزارهای پژوهش جهت تعیین اعتبار سازه مورد تحلیل تأییدی قرار گیرد. برای تأیید هر یک از متغیرها همچنین گویه های مربوط به هر یک از آنها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. در واقع تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین تناسب مدل اندازه گیری به کار می رود. تحلیل عاملی تأییدی در واقع یک مدل آزمون تئوری است، که در آن پژوهشگر تحلیل خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می کند. این مدل که مبتنی بر یک شالوده تجربی و نظری قوی است،

۴-۶-۱ تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای شرایط علی

به منظور تعیین اعتبار متغیرهای شرایط علی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. خروجی نرم افزار ایموس نشان میدهد تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس مقدار χ^2/df محاسبه شده ۲/۰۷ است، وجود کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد

همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۶۶ است. میزان شاخص های AGFI، GFI، CFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای شرایط علی است.



نمودار ۲. تحلیل مسیر عوامل علی مدل

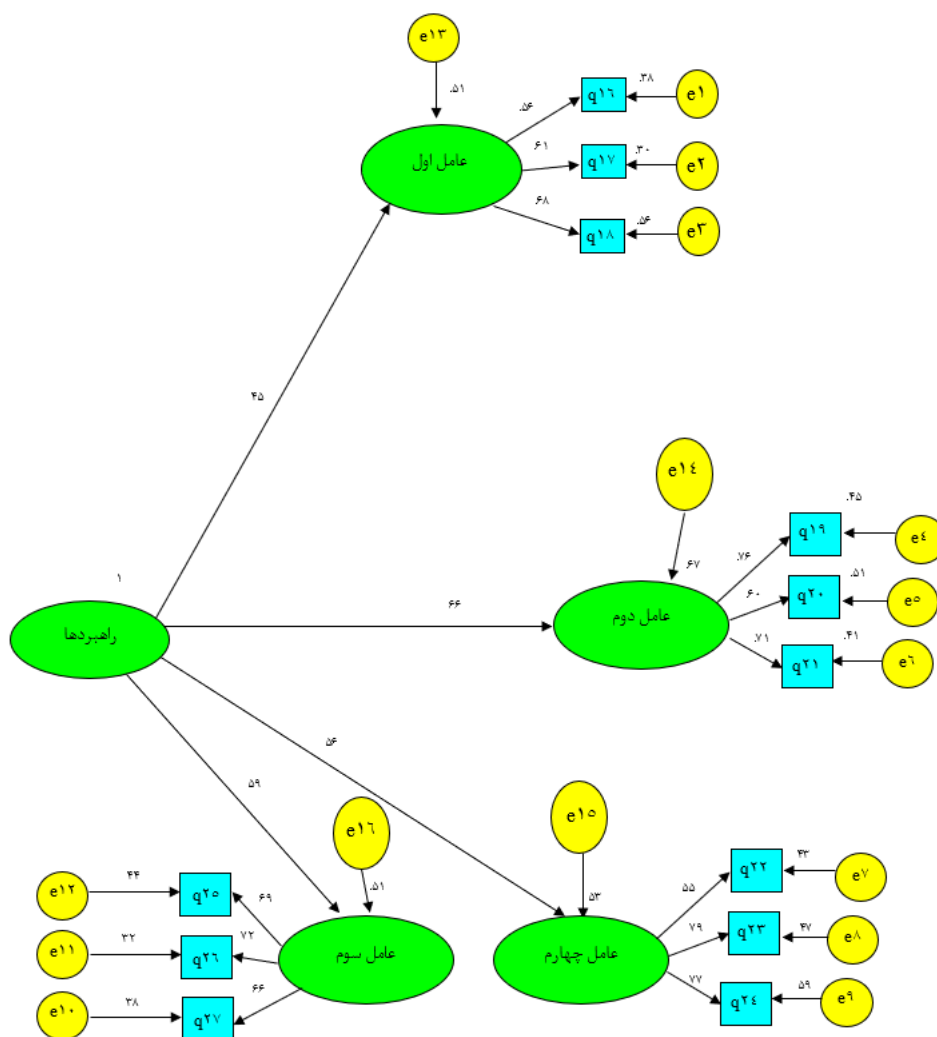
جدول ۱. شاخص های برازش متغیرهای شرایط علی

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۰۷	$\chi^2/df < 5$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۶	RMSEA < ۰/۰۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۳	GFI > ۰/۹
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۱	AGFI > ۰/۹
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۶	CFI > ۰/۹
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۴	NFI > ۰/۹

۴-۶-۲ تحلیل عاملی تأییدی راهبردها

به منظور تعیین اعتبار راهبردها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس در جدول ۲، مقدار χ^2/df محاسبه شده ۱/۸۰ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای

تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۵۷ است. میزان شاخص های GFI، AGFI، CFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده-های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای راهبردها است.



نمودار ۳. تحلیل مسیر عوامل راهبردی مدل

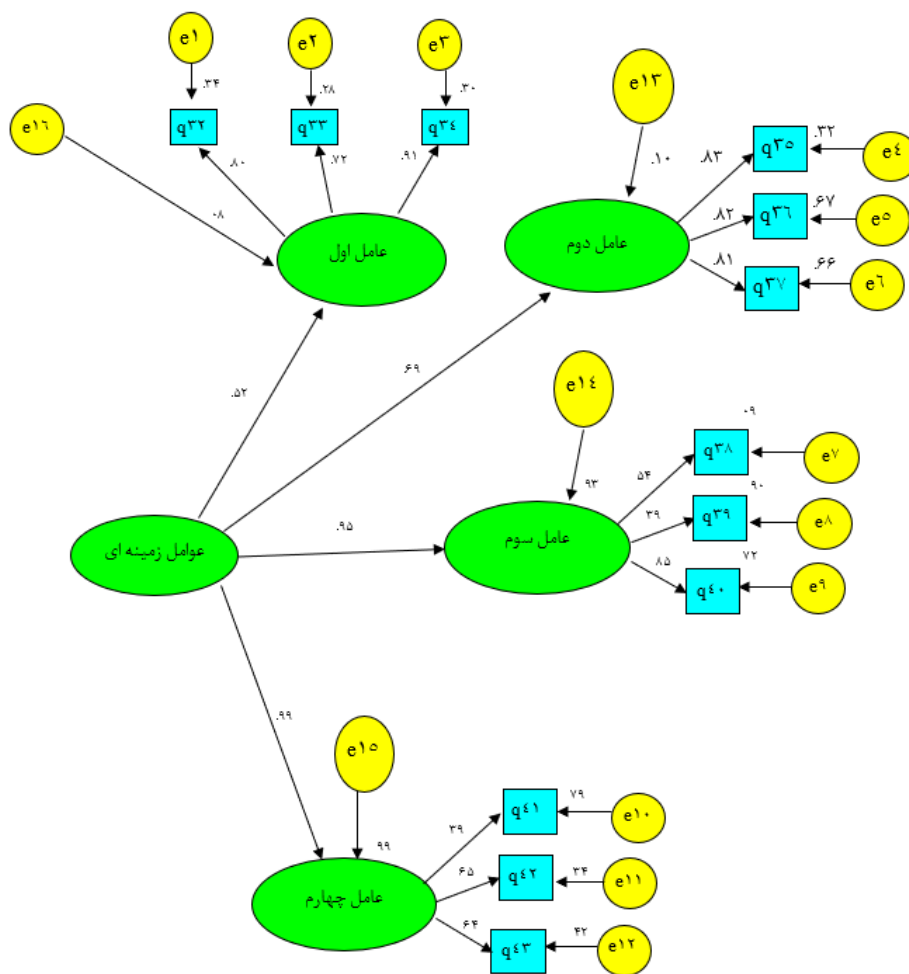
جدول ۲. شاخص های برازش راهبردها

ملاک	برآورد	مشخصه
$\chi^2/df < 5$	۱/۸۰	نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)
$RMSEA < 0.08$	۰/۰۵۷	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)
$GFI > 0.9$	۰/۹۴	شاخص نکویی برازش (GFI)
$AGFI > 0.9$	۰/۹۲	شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)
$CFI > 0.9$	۰/۹۸	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
$NFI > 0.9$	۰/۹۷	شاخص نرم شده برازندگی (NFI)

۳-۶-۴ تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای زمینه

اعداد روی مسیرها بارهای عاملی هستند تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس در جدول ۳، مقدار χ^2/df محاسبه شده ۱/۵۴ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از

۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۴۷ است. میزان شاخص های GFI، AGFI، CFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای زمینه پدیده است.



نمودار ۴. تحلیل مسیر عوامل زمینه ای مدل

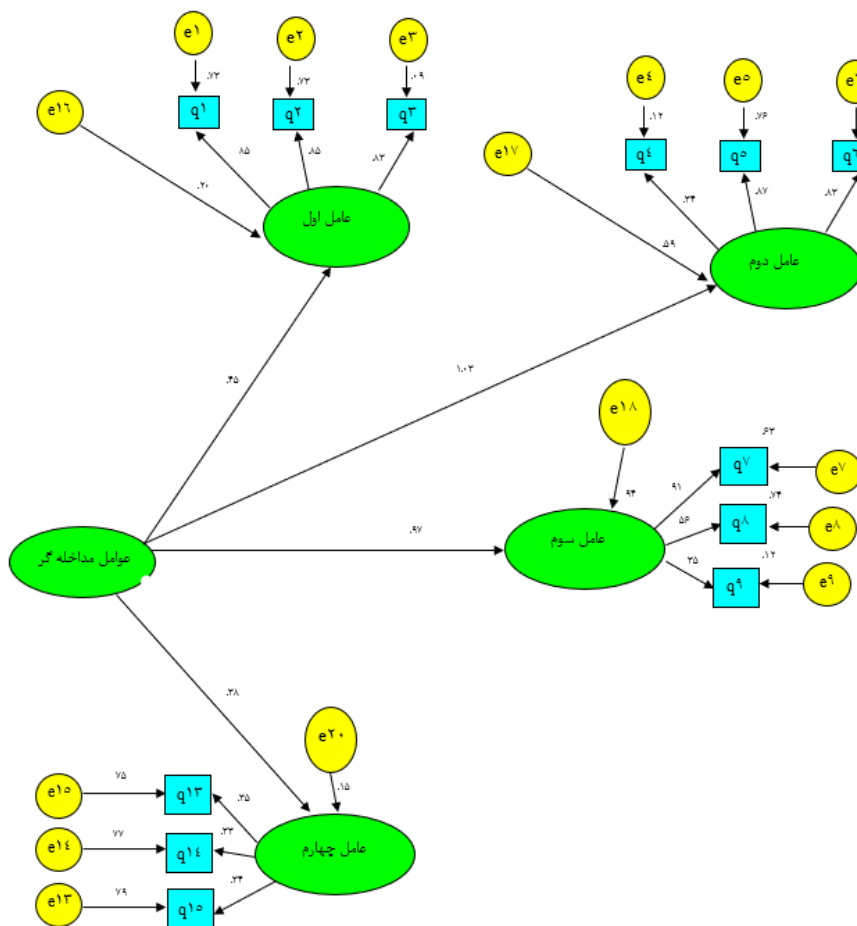
جدول ۳. شاخص های برازش متغیرهای زمینه پدیده

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۵۴	$\chi^2/df < 5$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۷	$RMSEA < 0.08$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۶	$GFI > 0.9$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	$AGFI > 0.9$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	$CFI > 0.9$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۸	$NFI > 0.9$

۴-۶-۴ تحلیل عاملی تاییدی عوامل مداخله‌گر

به منظور تعیین اعتبار عوامل مداخله‌گر از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. اعداد روی مسیرها بارهای عاملی هستند تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. یافته‌های مربوط به شاخصهای برازش عوامل مداخله‌گر در جدول ۴ حاکی از آن

است که شاخص CFI، GFI، NFI، RMR و RMSEA از سطح قابل قبولی برخوردار بوده و این مشخصه‌های نکویی برازش نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه عوامل مداخله‌گر است.



نمودار ۵. تحلیل مسیر عوامل مداخله‌گر مدل

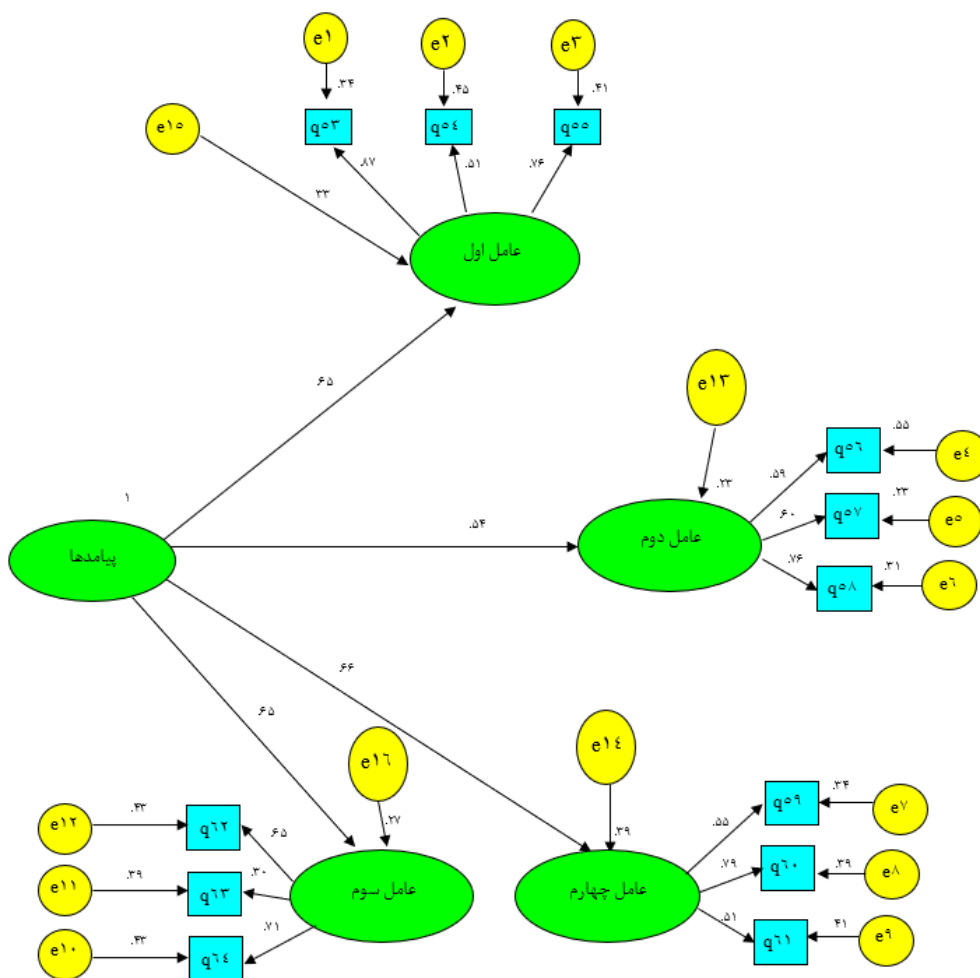
جدول ۴. شاخص‌های برازش عوامل مداخله‌گر

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۴۵	$\chi^2/df < ۵$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۳	$RMSEA < ۰/۰۸$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۷	$GFI > ۰/۹$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۶	$AGFI > ۰/۹$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۱	$CFI > ۰/۹$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۹	$NFI > ۰/۹$

۴-۵- تحلیل عاملی تأییدی پیامدها

به منظور تعیین اعتبار پیامدها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. یافته‌های مربوط به شاخصهای برازش پیامد در جدول ۵ حاکی از آن است

که شاخص CFI، GFI، NFI، RMR و RMSEA از سطح قابل قبولی برخوردار بوده و این مشخصه‌های نکویی برازش نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه‌های پیامدها است.



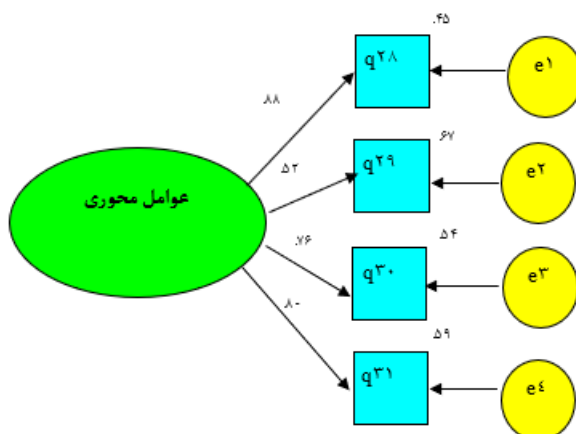
نمودار ۶. تحلیل مسیر پیامدهای مدل
جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پیامدها

ملاک	برآورد	مشخصه
$\chi^2/df < 5$	۱/۶۵	نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)
$RMSEA < 0/08$	۰/۰۵۱	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)
$GFI > 0/9$	۰/۹۵	شاخص نکویی برازش (GFI)
$AGFI > 0/9$	۰/۹۳	شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)
$CFI > 0/9$	۰/۹۹	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
$NFI > 0/9$	۰/۹۸	شاخص نرم شده برازندگی (NFI)

۴-۶-۶ عوامل محوری

به منظور تعیین اعتبار عوامل محوری از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. یافته های مربوط به شاخص های برازش عوامل محوری در

جدول ۶، حاکی از آن است که شاخص RMR ، NFI ، GFI ، CFI و $RMSEA$ از سطح قابل قبولی برخوردار بوده و این مشخصه های نکویی برازش نشان می دهد داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه های عوامل محوری است.



نمودار ۷. تحلیل مسیر عوامل محوری مدل

جدول ۶. شاخص های برازش مدل عوامل محوری

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۷۵	$\chi^2/df < 5$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۵	$RMSEA < 0/08$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۸	$GFI > 0/9$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۶	$AGFI > 0/9$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۵	$CFI > 0/9$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۳	$NFI > 0/9$

پژوهش را تأیید می کند یا خیر؟ برای پاسخگویی به این پرسش، معیارهای برازش زیادی در روش شناسی مدل سازی معادلات ساختاری معرفی شده است.

۱- نسبت مجذور کای به درجه آزادی^۱: در آزمون مجذور کای فرضیه هماهنگی مدل مورد نظر با الگوی همپراشی^۲ بین متغیرهای مشاهده شده بررسی می شود. مقادیر کوچکتر آن، یعنی کمتر از ۳، نشانه برازندگی بیشتر است (گیلز^۳، ۲۰۰۲). کمیت خی دو بسیار به حجم نمونه وابسته است و نمونه بزرگ، کمیت خی دو را بیش از آنچه که بتوان آن را به غلط بودن مدل نسبت داد، افزایش می دهد.

۴-۶-۷ تجزیه و تحلیل مدل و بررسی برازش مدل

پیشنهادی پژوهش

در این بخش با استفاده از اطلاعات گرد آوری شده از طریق پرسشنامه ای که بر اساس شاخص های شناسایی شده در بخش کیفی طراحی شد و در بین نمونه آماری از جامعه مورد مطالعه توزیع گردید؛ شاخصهای مربوط به مؤلفه ها از لحاظ کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند که نتایج در ادامه آمده است. معیارهای برازش یکی از مهم ترین مراحل در تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری است. این معیارها برای پاسخ بدین پرسش است که آیا مدل بازنمایی شده توسط داده ها، مدل اندازه گیری

3. Giles

1. χ^2/df

2. covariance

است، برازندگی بسیار بالایی دارند، ولی مقادیر بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ نیز برای یک مدل خوب، مناسب است.

۴- شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA):^۴ این شاخص برای مدل‌های خوب ۰/۰۵۰ و کمتر است و مدلی که در آن این شاخص ۰/۱۰ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد. جدول ۷ وضعیت این شاخص‌ها را نشان می‌دهد.

نتایج نشان از برازش مناسب مدل پیشنهادی می‌باشد. پس از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری اکنون لازم است تا مدل ساختاری ای که نشان دهنده ارتباط بین متغیرهای مکنون تحقیق است، ارائه شود. با استفاده از مدل ساختاری می‌توان به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداخت. در این تحقیق مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos به صورت نمودار زیر مورد سنجش قرار گرفته است:

۲- شاخص نیکویی برازش (GFI)^۱ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI):^۲

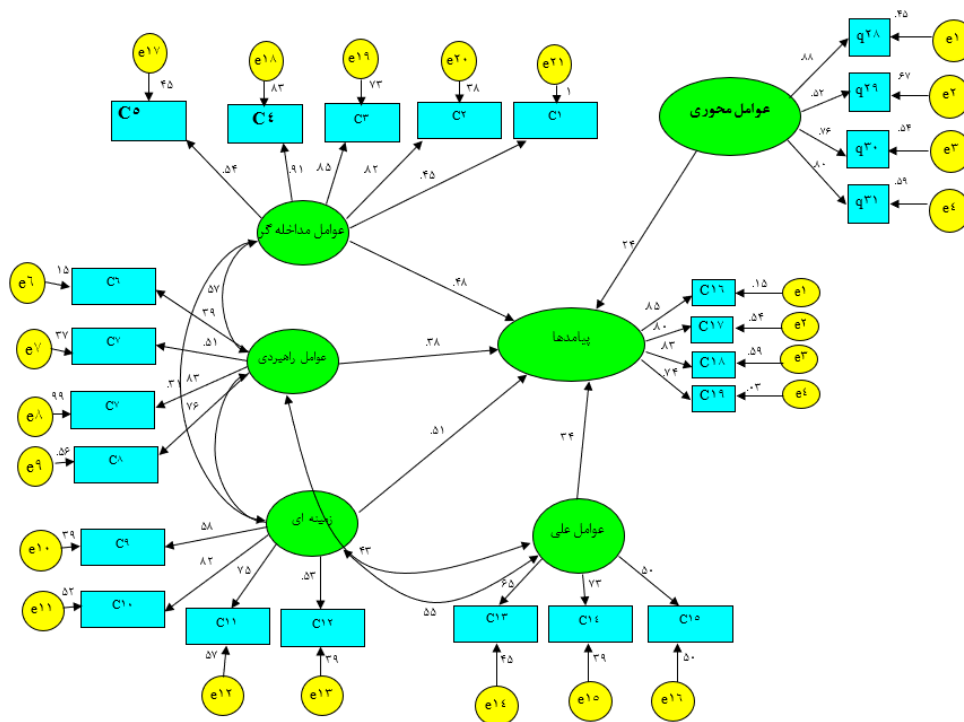
این شاخص‌ها نشان دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کواریانس‌ها است که توسط مدل تبیین می‌شود. هر دو معیار بین صفر تا یک متغیر است که هرچه به عدد یک نزدیکتر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است.

۳- ریشه میانگین (متوسط) باقی مانده‌ها (RMR)^۳ در این شاخص، باقیمانده‌های واریانس‌ها و کواریانس‌های مشاهده شده با برآوردهای انجام شده در مدل مقایسه می‌شوند.

مقادیر کوچکتر آن نشانه برازندگی بهتر است (هومن، ۱۳۸۰). مدلهایی که در آن این مقدار کمتر از ۰/۰۵

جدول ۷. نتایج شاخص‌های برازش مدل تحقیق

RMSEA	RMR	CFI	NFI	AGFI	GFI	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۹۰	۰/۱۳۳	۰/۸۴۵	۰/۸۸۷	۰/۸۴۱	۰/۸۳۵	۲/۸۵۸



نمودار ۸. ضرایب استاندارد الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری بر اساس معادلات ساختاری با نرم افزار Amos

^۴ Root Mean Square Error of Approximation

^۱ Goodness of Fit Index

^۲ Adjusted Goodness of Fit Index

^۳ Root Mean of Residuals

بر این اساس مدل تحقیق با استفاده از نرم افزار Amos مورد سنجش نهایی قرار گرفت و همانطور که مشاهده می شود تمامی روابط و با توجه به مقدار ضرایب مسیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد تایید می شوند. الگوی مربوط به روابط علی در الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری در نمودار و جدول فوق ارائه شده است. بر اساس نتایج بدست آمده مولفه های علی، راهبردی، بستری، مداخله گر و پیامدها در مدل نهایی پژوهش تأثیرگذار بوده است.

با توجه به نمودار فوق و میزان ضرایب معناداری، از آنجا که برای رد یا تایید روابط مقدار CR (نسبت بحرانی) باید بیشتر از ۱/۹۶ یا کمتر از ۱/۹۶- باشد، مقدار پارامتر بین دو دامنه در الگو مهم شمرده نمی شود، همچنین مقادیر بین این دو مقدار حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار مقدار محاسبه شده برای وزن ها رگرسیونی با مقدار صفر در سطح ۹۵ درصد دارد. نتایج آزمون مدل در جدول ۸، ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج اجرای مدل ساختاری الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری

روابط	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
پیامدها ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۳۶۱	۰/۰۱۵	۴/۵۲۳	*۰/۰۰۰
عوامل علی ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۴۲۵	۰/۰۵۶	۴/۸۴۵	*۰/۰۱۰
عوامل زمینه ای ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۲۳۶	۰/۰۷۴	۴/۴۲۵	*۰/۰۰۰
عوامل مداخله گر ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۱۲	۰/۰۶۳	۲/۶۱۶	*۰/۰۰۰
عوامل راهبردی ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۱۴	۰/۰۲۹	۲/۴۲۵	*۰/۰۰۰
عوامل محوری ← الگوی آموزشی اثربخش مبتنی بر سبک‌های شناختی و یادگیری در آموزش حسابداری	۰/۵۹	۰/۰۱۲	۳/۶۲۶	*۰/۰۰۰

*P≤۰/۰۵

۵. بحث و نتیجه گیری

تدریس اعضای هیأت علمی را شامل: ایجاد جو مساعد یادگیری؛ درگیر کردن فعالانه فراگیران؛ ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران؛ تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی برای فراگیران؛ دادن بازخورد به فراگیران؛ آگاهی از میزان شایستگی و توانایی تدریس خود؛ پرورش خودراهبری و یادگیری مادام العمر، می- دانند. صاحب‌نظران بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی تدریس اعضای هیأت علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است. بنابراین نداشتن مهارت و شایستگی لازم از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد اعضای هیأت علمی تأثیر داشته باشد. نتایج مطالعات صورت گرفته بر لزوم توجه به چهارچوب- های شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی و بهبود و گسترش آن به‌عنوان مهم‌ترین پایه‌های سیاست‌های آموزشی برای آماده کردن فراگیران برای زندگی در جامعه تاکید زیادی دارند. همچنین پژوهش‌ها نشان می دهد که؛ سهم معناداری از واریانس دیدگاه دانشجویان نسبت به مدرس (به جای توانایی تدریس و ویژگی‌های درس) بر اساس جذبه شخصیتی مدرس تبیین می شود.

پژوهش در مورد شناسایی و به کارگیری مولفه‌های شایستگی- های تدریس در دانشگاه، پیش از هر چیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی موثر است. چرا که؛ این امر منجر به تقویت نقاط قوت موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد. شایستگی تدریس، حداقل اطلاعات، مهارت‌ها، ظرفیت‌های خلاقانه و گرایش حرفه‌ای و مطلوبیت‌هایی است که باید توسط اعضای هیأت علمی برای انجام وظایف اثربخش و ارائه خدمات- شان کسب شود. آموزش عالی برای برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای کارآمدتر و قابلیت‌های بیشتر برای گسترش یادگیری، ترویج دانش، توسعه پژوهش، تولید علم و ارتباط موثر با جامعه برای بهسازی مداوم فرایند آموزش دانشگاهی، توانمندسازی نیروی انسانی و خودنوسازی، نیازمند استفاده از قابلیت‌های شایستگی تدریس ادراک شده می باشد تا بستر مناسب برای پیشرفت فراگیران در جهت تحقق اهداف آموزشی و توانمند سازی آنان را فراهم آورند. پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌ها، بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است. تحقق هدف‌های آموزشی مستلزم وجود نظام‌های رفتاری گوناگونی است که می‌تواند در برگیرنده عناصر و عوامل موثر بر کیفیت آموزش و تدریس استادان باشد. برخی تحقیقات شایستگی‌های

فهرست منابع

- Sree Nidhi, S. K. & Tay, CH. (2017). Styles of learning based on the research of fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman, Montessori and Neil D Fleming. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 3 (4), 2455-2472.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M. & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teach Psychol*, 42(3), 266-271.
- Philip, M. N. & Mahallad, M. (2017). Evidence-based higher education—is the learning styles ‘myth’ important? *Journal of Frontiers in Psychology*, 8(12), 444-453.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. London, UK: Learning Skills and Research Centre.
- Fang, A. L. (2002). Utilization of learning styles in dental curriculum development. *N Y State Dent J*, 68(8), 34-48.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22(1), 29-52.
- Ramsay, A., Hanlon, D., & Smith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting student's preference for cooperative learning: an empirical investigation. *Journal of Accounting Education*, 18, 3, 215-228
- McKee, T. E., Mock, T. J., & Ruud, T. F. (1992). A comparison of Norwegian and United States accounting student's learning style preferences. *Accounting Education*, 4, 1, 321-34
- Collins, J. H., & Milliron, V. C. (2001). A measure of Professional Accountant's Learning Style. *Issues in Accounting Education*, 16, 193-206
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۶). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۲)، ۶۰-۴۹.
- رفیعی‌پور، ابوالفضل و خصالی، نجمه (۱۳۹۹). اثر تدریس به روش معکوس در پیشرفت یادگیری ریاضی در بین دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. مطالعات برنامه درسی، ۱۵(۵۷)، ۱۵۴-۱۲۹.
- طهماسبی، فریده؛ احقر، قدسی و احمدی، امینه (۱۳۹۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش معکوس درس کارآفرینی و اثربخشی آن بر یادگیری خود راهبر و یادگیری مشارکتی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۱(۴۱)، ۵۵-۳۵.
- کواکوارلی، سیموندز (۱۳۹۹). تأثیر ویروس کرونا بر آموزش عالی جهان (مترجم: آریا متین). در مجموعه گزارش‌های بین‌المللی آموزش عالی و بحران کرونا، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (تاریخ اصل اثر ۲۰۲۰).
- کیاحسینی، زیبا و دوستی، وهاب (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر آموزش به روش کلاس معکوس و روش تدریس متداول بر یادگیری دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی در درس ریاضی. چهارمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، همدان.
- داوری، علی و رضازاده، آرش (۱۳۹۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار پی ال اس. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). آموزش و پرورش ابتدایی راهنمایی تحصیلی و متوسطه تهران انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- محمدی، یحیی؛ کیخا، علیرضا و علیپور، مقدم، خدیجه (۱۳۹۵). طراحی برنامه درسی متعادل با رویکرد برنامه ریزی درسی فطری و معنوی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی ۳۲، ۱۰۹-۱۳۵.
- SILVA, D. M. ; Oliveira Neto, J. D. ; Cornachione, E. B., Jr. ; Belhot, R. V.. The influence of learning styles on the teaching of accounting. In: Annual Meeting of the American Accounting Association, 2007, Chicago, IL - USA. Anais da AAA2007 Annual meeting. Chicago, IL: AAA, 2007. v. 1. p. 1-12.



Accounting Knowledge & Management Auditing
Vol. 14/ No. 53/ Spring 2024

Presentation and validation of an effective educational model in accounting based on learning-cognitive styles

Mehrdad Moazezirad

Department of Accounting, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
mmoazezirad@yahoo.com

Zahra Pourzamani

Department of Accounting, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
(Correspond author)
zahra.poorzamani@yahoo.com

Abstract

The aim of the current research is to design an effective educational model based on cognitive and learning styles in accounting education. This research is applied and the research method is of mixed type. The statistical population of this research in the qualitative part is academic experts in the fields of accounting, educational management and psychology, of whom were selected using the snowball sampling method and the theoretical saturation point. The tool for collecting the qualitative part of the interview data is semi-structured and the method of analysis of this part is using the foundational data theory. The results of this part of the research were explained in the form of six categories. The quantitative part of the research was distributed by using a researcher-made questionnaire after confirming the validity and reliability in the statistical population, where the number of the statistical sample was estimated to be 213 people based on random sampling. Paths and causal relationships were confirmed by confirmatory factor analysis.

Keywords: effective educational model, cognitive styles, learning styles, accounting education, mixed approach