Quarterly Financial Accounting
E-ISSN: 2783-4417
Vol. 14, Issue 3, No. 55, Autumn 2022, p 1-16
Received: 10.11.2022 Accepted: 22.12.2022

Research Paper

The Effect of the Activity-Based Active Learning (ABAL) Method on Academic Satisfaction of Accounting Students

Esmail Jamali
Ph.D Student, Department of Accounting, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Esmail.Jamali@iau.ac.ir

Azita Jahanshad[*]
Associate Professor, Department of Accounting ,Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
az_jahanshad@yahoo.com

Abstract
This study investigated the activity-based active learning method (ABAL) and the lecture-based method (traditional) from the perspective of the effect on the satisfaction of accounting students in the tax accounting course. This study was conducted on the students who had taken the tax accounting course in the second semester of the academic year 1401-1400. The study sample was selected based on the available population and includes two groups of tax accounting students totaling 102 people (51 people in the experimental group and 51 people in the control group) from three educational centers, where both groups were taught by one of the researchers. After training with the mentioned two educational methods, at the end of the semester, the academic satisfaction of the students was measured with the sub-scales of the class holding method, the feedback process and its facilitation, and the content of the lesson by means of a questionnaire whose reliability and validity were confirmed. Data were compared through t-test. The results of statistical analysis showed that the level of academic satisfaction of students in the experimental group (ABAL) is higher compared to the control group (traditional). This result indicates that the use of new educational methods can increase the satisfaction of students as customers of educational centers and ultimately guarantee the competitiveness of those centers.

Keywords: Lecture-Based Teaching Method, Active Learning, Activity-Based Active Learning (ABAL), Tax Accounting, Academic Satisfaction.

Introduction
Students are the key customers of the university, so it is essential that higher education emphasizes their satisfaction. There is much debate about how to teach. Because the researchers believe that the teaching method can affect the educational satisfaction of the students.

Method and Data
The design used is a post-test with a control group, in which the satisfaction of the two experimental and control groups is compared based on the training method used. The educational method used for the experimental group was activity-based active learning (ABAL) and for the control group it was lecture-based (traditional). A questionnaire was used to measure the academic satisfaction of two groups. The sample studied was a total of 102 people (51 people in the experimental group and 51 people in the control group) from three educational centers.

Findings
Using the activity-based active learning method increases the level of satisfaction of students in the tax accounting course.

Conclusion and discussion
Since the use of new educational methods leads to an increase in student satisfaction, it is necessary for educational centers to pay attention to the use of new educational methods, including the activity-based active learning method (ABAL), in order to maintain survival in a competitive environment.

[*] Corresponding author
Jamali, E., Jahanshad, A. (2022). The Effect of the Activity-Based Active Learning (ABAL) Method on Academic Satisfaction of Accounting Students. *Quarterly Financial Accounting*, 14(55): 1-16.

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]
[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

فصلنامه حسابداری مالی
سال چهاردهم، شماره ۵۵، پاییز ۱۴۰۱، ص ۱۶-۱
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

مقاله پژوهشی

تأثیر روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) بر رضایت تحصیلی دانشجویان رشته حسابداری

اسماعیل جمالی
دانشجوی دکتری، گروه حسابداری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Email: Esmail.Jamali@iau.ac.ir

آزیتا جهانشاد *
دانشیار، گروه حسابداری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Email: az_jahanshad@yahoo.com

چکیده:
این مطالعه روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و روش مبتنی بر سخنرانی (سنتی) را از منظر تأثیر بر رضایت دانشجویان رشته حسابداری در درس حسابداری مالیاتی مورد بررسی قرار داد. این بررسی بر روی دانشجویانی که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱ -۱۴۰۰ درس حسابداری مالیاتی را اخذ نموده بودند، انجام شد. نمونه مورد مطالعه بر اساس جامعه در دسترس انتخاب شده و شامل دو گروه دانشجوی درس حسابداری مالیاتی جمعاً ۱۰۲ نفر (۵۱ نفر گروه آزمایش و ۵۱ نفر گروه کنترل) از سه مرکز آموزشی است که هر دو گروه توسط یکی از پژوهشگران تدریس شده است. پس از آموزش با دو روش آموزشی مذکور، در پایان نیمسال، به‌وسیله پرسشنامه‌ای که پایایی و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت، رضایت تحصیلی دانشجویان از زیرمقیاس‌های روش برگزاری کلاس، فرایند بازخورد و تسهیل آن و محتوای درس سنجیده شد. داده‌ها از طریق آزمون تی مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که سطح رضایت تحصیلی دانشجویان گروه آزمایش (ABAL) در مقایسه با گروه کنترل (سنتی) بیشتراست. این نتیجه حاکی از آن است که بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی می‌تواند رضایتمندی دانشجویان به‌عنوان مشتریان مراکز آموزشی را افزایش و در نهایت رقابت‌پذیری آن مراکز را تضمین نماید.

واژه‌های کلیدی: روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی، یادگیری فعال، یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL)، حسابداری مالیاتی، رضایت تحصیلی.

* نویسنده مسئول

جمالی، اسماعیل، جهانشاد، آزیتا. (۱۴۰۱). تأثیر روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) بر رضایت تحصیلی دانشجویان رشته حسابداری. *فصلنامه حسابداری مالی*، ۱۴(۵۵): ۱۶-۱.

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

مقدمه

امروزه یکی از ارکان اساسی رقابت در سازمان‌ها، مشتری مداری و کسب رضایت مشتری است؛ زیرا محرک اصلی در سازمان‌هایی که به دنبال بهبودهای عمده در مسیر پیشرفت خویش هستند، مشتریان آن سازمان هستند. مشتریانی که رضایت بیشتری از سازمان دارند، تجربیات مثبت خود را برای دیگران بیان می‌کنند و به این ترتیب وسیله تبلیغ برای سازمان می‌شوند که در نتیجه جذب مشتریان را افزایش می‌دهند. این مطلب، به‌ویژه در نظام آموزش عالی بسیار حائز اهمیت است (ویلکینز و بالاکریشنان[1]، ۲۰۱۳).

دانشجویان به‌عنوان مشتریان کلیدی دانشگاه هستند، از این رو ضروری است که آموزش عالی تأکید زیادی بر برآورده کردن انتظارات و نیازهای دانشجویان داشته تا بتواند خدمات باکیفیتی را در تمامی زمینه‌ها ارائه نماید (الناصر[2]، ۲۰۱۰) زیرا در نهایت مسئله رضایتمندی دانشجویان است که بقای دانشگاه‌ها را تضمین می‌کند (متفکر، ۲۰۱۶).

طی سال‌های اخیر مسئله کیفیت آموزشی و رضایت دانشجویان در رشته حسابداری جزو دغدغه‌های فعالان این حوزه بوده است که همواره در اظهارات آن‌ها مطرح گردیده است. کارشناسان بیان می‌کنند مهارت‌های عمومی و حرفه‌ای به‌اندازه کافی در فرایند آموزش حسابداری توسعه نمی‌یابد (چفر و وب[3]، ۲۰۱۷؛ کاواناق و درنان[4]، ۲۰۰۸؛ پاگویو و جکلینگ[5]، ۲۰۱۶؛ رینیگ، هورویتز و ویتنبرگ[6]، ۲۰۱۱). در واقع برنامه درسی حسابداری به دلیل عدم توسعه‌ی مجموعه گسترده‌ای از مهارت‌های حرفه‌ای و عمومی و در نتیجه عدم آمادگی کامل فارغ‌التحصیلان حسابداری برای برآورده نمودن نیازهای کارفرمایان، موردانتقاد قرار گرفته است (کاواناق و درنان، ۲۰۰۸؛ کینی، مک لارن، بلیسندن و ولیوز[7]، ۲۰۱۵). آموزش نه‌تنها دانشجویان را آماده ورود به بازار کار نمی‌کند و عملکرد آن‌ها تا حد قابل قبولی ارتقاء نمی‌دهد، بلکه فاصله عمیقی بین آموزش و مهارت‌های موردنیاز وجود دارد و نارضایتی زیادی در خصوص فاصله بین انتظارات کارفرمایان در بازار کار و آموزش‌ها به چشم می‌خورد (طباطبائیان و مشایخ، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر دانشجویان درک می‌کنند که افزایش مهارت‌ها در مقایسه با دستاوردهای تحصیلی، نقش مهم‌تری در موفقیت و رضایتمندی آن‌ها ایفا می‌کند (رینگ و همکاران، ۲۰۱۱)، بنابراین انتظار می‌رود که متناسب با تغییرات محیطی در حرفه حسابداری و حسابرسی، محتوا، مفاهیم، شیوه‌های آموزشی و سرفصل‌های دروس دانشگاهی حسابداری، به‌ویژه در مقطع کارشناسی نیز مورد بررسی و بازبینی قرار گیرد و انطباق بیشتری با نیازهای حرفه و تحولات روز داشته باشد (کاظمی علوم، عبدی، ختن لو و اکبری امامی، ۱۳۹۹).

در واکنش به وضعیت حاکم، هیئت استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری[8] (IAESB) در فدراسیون بین‌المللی حسابداران[9] (IFAC) اهمیت مهارت‌های عمومی (در کنار مهارت‌های حرفه‌ای) را تشخیص داده و به این مهارت‌ها در استاندارد بین‌المللی آموزش شماره سه می‌پردازد (IAESB، ۲۰۱۹). این استاندارد سطح مهارت را در چهار زمینه شایستگی (فکری، بین فردی و ارتباطی، شخصی و سازمانی) توصیف می‌کند که حسابداران حرفه‌ای آینده باید به آن دست یابند. از جمله نتایج یادگیری فهرست شده در استاندارد مذکور، توانایی ارزیابی اطلاعات، به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی، پیشنهاد راه‌حل‌ها، نشان دادن انعطاف‌پذیری در شرایط تغییر، همکاری، برقراری ارتباط واضح و مختصر، کار در تیم‌ها، مذاکره، حل تعارضات و

[1] Wilkins & Balakrishnan
[2] Alnaser
[3] Chaffer & Webb
[4] Kavanagh & Drennan
[5] Paguio & Jackling
[6] Reinig, Horowitz & Whittenburg
[7] Kenny, McLaren, Blissenden, & Villios
[8] International Accounting Education Standards Board
[9] International Federation of Accountants

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

ارائه ایده‌ها به‌صورت متقاعدکننده است (IAESB، ۲۰۱۹). صدور این استاندارد منعکس‌کننده این واقعیت است که توسعه مهارت‌های عمومی در کنار مهارت‌های حرفه‌ای[۱] بیش از هر زمان دیگری برای محیط جهانی امروزی ضروری است.

درحالی‌که دانشگاه‌ها هم از سوی کارفرمایان و هم از سوی دانشجویان برای بهبود فرصت‌ها برای توسعه مهارت‌ها مواجه هستند تا فارغ‌التحصیلان حسابداری بتوانند به‌راحتی شغل خود را تضمین کنند و هم هیئت استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری (IAESB) و انجمن حسابداران رسمی آمریکا[۲] (AICPA) بر نیاز به توسعه مهارت‌های عمومی و حرفه‌ای تأکید می‌کنند، بحث‌های زیادی در مورد چگونگی فرایند و روش آموزش وجود دارد؛ زیرا روش آموزش به‌طور معناداری بر رضایتمندی آموزشی دانشجویان تأثیر خواهد داشت (ووتن، لمبرت و ژانگ[۳]، ۲۰۱۸؛ ژو و کول[۴]، ۲۰۱۷؛ وزکوئیز، تورس، اترو، بلانکو و کلیفورد[۵]، ۲۰۱۹).

بوی و پورتر[۶] (۲۰۱۰) استدلال می‌کنند که شیوه تدریس مبتنی بر سخنرانی (سنتی) که توسط اکثر مربیان حسابداری استفاده می‌شود، در ایجاد شایستگی‌هایی که کارفرمایان انتظار دارند شکست می‌خورد. دانشجویان سخنرانی‌های حسابداری را خسته‌کننده و کسل آور می‌دانند و این امر موجب نارضایتی دانشجویان از فرایند آموزش می‌گردد. به‌بیان‌دیگر رضایتمندی دانشجویان ماحصل بهبود کیفیت آموزش حسابداری است (رحمانیان کوشککی، برزگر و کمالی راد،۱۳۹۸)؛ بنابراین ضرورت دارد که جهت نیل به کیفیت آموزشی مطلوب و در نهایت رضایت تحصیلی دانشجویان، درصدد جایگزینی روش مبتنی بر سخنرانی با روش‌های جایگزین باشیم.

بررسی رضایتمندی دانشجویان از روش آموزش، چه برای مدیریت بهتر مؤسسات آموزشی و اتخاذ سیاست‌های اثربخش در فراهم کردن فرصت‌ها و ارزش‌های جدید برای دانشجویان و استادان انجام شود و چه به‌منظور حفظ بقاء مؤسسات آموزشی در آینده رقابتی باشد، موضوع بسیار مهمی است (طباطبائیان و مشایخ،۱۴۰۰)؛ بنابراین این پژوهش درصدد پاسخ دادن به این سؤال است که آیا رویکرد آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت[۷] (ABAL) به‌عنوان یک روش نوین آموزشی، می‌تواند رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد؟

برای پاسخ به سؤال پژوهش، این مطالعه با اجرای روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL)، نسبت به مقایسه این روش نوین آموزشی با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی از منظر رضایتمندی تحصیلی دانشجویان اقدام نمود. با توجه به عدم به‌کارگیری این روش آموزشی در رشته حسابداری، روش مذکور در درس حسابداری مالیاتی اجرا و نظرات و دیدگاه‌های دانشجویان از طریق پرسش‌نامه گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در این مقاله، در ابتدا مبانی نظری و پیشینه‌ای از پژوهش‌های مشابه ارائه شده، سپس فرضیه‌ها، روش و متغیرهای پژوهش تعیین گردیده است. در ادامه یافته‌های آماری پژوهش ارائه شده و در نهایت بحث و نتیجه‌گیری، پیشنهادها و محدودیت‌های پژوهش ذکر گردیده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL)

در واقع این روش آموزشی ریشه در چرخه یادگیری تجربی کولب[۸] دارد. چرخه یادگیری کولب شامل آماده‌سازی قبل از کلاس، فعالیت در کلاس و فعالیت‌های پس از کلاس و در نهایت یک بازتاب[۹] می‌باشد. مدل یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت

---

[۱] در ایران و از نظر شاغلین در حرفه، مهارت های حرفه ای حسابداری ازجمله مهمترین مهارت هایی هستند که دانش آموختگان باید آنها را فراگیرند (صفری گرایلی و رضائی پیته نوئی، ۱۳۹۵).

[2] American Institute of Certified Public Accountants
[3] Wooten, Lambert & Joung
[4] Zhou & Cole
[5] Vázquez, Torres, Otero, Blanco & Clifford Attkisson
[6] Bui & Porter
[7] Activity-Based Active Learning
[8] Kolb
[9] Reflection

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

(ABAL) به‌جای اینکه فقط یک بار و به‌عنوان آخرین مرحله (مشابه مدل کولب) بازتاب داشته باشد، می‌تواند دارای سه مرحله مشخص با بازتاب باشد. اولین فعالیت، کار آماده‌سازی است که به دانشجویان کمک می‌کند تا برای جلسه درسی هفته‌اینده آماده شوند. در واقع در این مرحله، دانشجویان قبل از ورود به کلاس، محتوای دوره را برای به دست آوردن حقایق، دانش و درک خود مطالعه می‌کنند. این عناصر پایین‌ترین سطح یادگیری در طبقه‌بندی بلوم هستند (آدامز[1]، ۲۰۱۵). فعالیت‌های داخل کلاس برای یادگیری بیشتر و نحوه به‌کارگیری مطالب بوده و در طی آن دانشجویان در قالب گروه، به‌طور فعال با این مطالب درگیر شده و به سطوح بالاتر شناختی در طبقه‌بندی بلوم دست پیدا می‌کنند و تکالیف پس کلاس که به‌صورت انفرادی انجام می‌شود برای تسلط بر مطالب آموزشی و تثبیت مفاهیم در ذهن مناسب می‌باشد. وجود بازتاب‌ها به دانشجو و استاد در درک بهتر از موقعیت و انجام اقدامات اصلاحی کمک می‌کند.

بازتاب به‌عنوان یک روند عمدی یا فعالیتی توصیف می‌شود که در آن افراد تجربه خود را مجدداً مرور می‌کنند، در مورد آن فکر می‌کنند، آن را موشکافانه بررسی نموده و نهایتاً ارزیابی می‌کنند. از طریق این فرآیند ارزیابی، دانشجویان دانش را تثبیت و تعمیم می‌دهند. این دیدگاه ریشه در مدل کولب برای یادگیری تجربی دارد. یادگیری تجربی به این دیدگاه سازنده متکی است که دانش توسط یادگیرنده ساخته می‌شود. این دیدگاه که توسط پیاژه[2] ایجاد شده است، یادگیری را به‌عنوان یک فرآیند فعال تعریف می‌کند که ذهنی و منحصر برای هر دانشجو است. دانشجویان اطلاعات و تجربیات جدید را با درک موجود خود از جهان ترکیب می‌کنند. از این منظر، بازتاب جنبه مهم از یادگیری است زیرا یکی از نقاطی است که این ترکیب رخ می‌دهد.

به بیان مختصر، ادغام بازتاب‌های مداوم در دوره، دانشجویان را به سمت تولید دانش و فهم درست مطالب اصلی هدایت می‌کند. علاوه بر این، بازخورد لازم را به مربی برای ردیابی پیشرفت دانش‌آموز و مشکلات احتمالی در یادگیری آن‌ها، چه به‌صورت فردی و چه در گروه‌های کوچک یا بزرگ، ارائه می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بازتاب می‌تواند در شناسایی صحیح و به‌موقع دانشجویان ضعیف به مربیان و مدیران آموزشی یاری رساند (درودچی، بندیک، دسای، محزون، مک نیل و ده بزرگی[3]، ۲۰۱۸).

همان‌گونه که از نام این رویکرد تدریس (یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت) برمی‌آید، شاخصه اصلی آن فعالیت‌ها می‌باشند که بخش عمده و کنترل‌پذیرتر آن‌ها در طی زمان کلاس انجام می‌شود. این فعالیت‌ها می‌تواند متعدد و با تمرکز بر یک جنبه یا چند جنبه از اهداف دوره از سطح پایه به سطوح چالشی‌تر گسترش یابد.

مشارکت در فعالیت‌های تیمی، منجر به افزایش انعطاف‌پذیری افراد و ارائه کمک‌های باکیفیت به فعالیت‌های تیمی می‌شود. در واقع، دانشجویان سعی می‌کنند که خود را با شرایط حاکم برتیم تطبیق دهند، به نظرات و انتقادات دیگران گوش دهند و یاد بگیرند که برای دستیابی به نتایج بهتر به‌عنوان عضوی از تیم همکاری کنند. این رفتارها و مهارت‌ها با نیازهای کارفرمایان آینده مطابقت دارد و برای موفقیت در حرفه حسابداری حیاتی است (چفر و وب، ۲۰۱۷؛ پاگویو و جکلینگ، ۲۰۱۶). در مقایسه با محیط‌های یادگیری سنتی یا فردی، مزایای یادگیری گروهی کوچک شامل پیشرفت دانش‌آموزان، استفاده بیشتر از مهارت‌های استدلال و تفکر انتقادی سطح بالاتر، نگرش مثبت‌تر نسبت به موضوع و رضایت از کلاس (کالدول، ویشار و ویلیام[4]، ۱۹۹۶) و روابط بین فردی بهتر بین دانشجویان و بین دانشجویان و مربی می‌باشد.

از سوی دیگر، کار در گروه‌ها، گرچه غالباً سودمند است، اما همیشه برای دانشجویان آسان نیست. یکی از مزایای این مدل یادگیری فعال، انعطاف‌پذیری آن در رسیدگی به نیازهای مختلف دانشجویان برای تعامل گروهی است. ازآنجایی‌که همه دانشجویان مسئول انجام کار خود هستند و می‌توانند اکثریت آن را به‌تنهایی انجام دهند، دانشجویانی که نمی‌خواهند با اعضای گروه خود کار کنند یا اعضای گروهی دارند که عملکرد ضعیفی دارند جریمه ناعادلانه‌ای نمی‌شوند. این امر محیطی را فراهم می‌کند که بدون اینکه دانشجویان از گروه‌بندی اجباری یا گره زدن نمره‌شان به هم‌تیمی‌های غیر مشارکتی خود بیزار شوند، به انجام فعالیت‌های مشارکتی تشویق گردند (درودچی و همکاران، ۲۰۱۸).

[1] Adams
[2] Piaget
[3] Dorodchi, Benedict, Desai, Mahzoon, MacNeil, & Dehbozorgi
[4] Caldwell, Weishar & William

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

از بررسی متون و تجربیات مرتبط با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی می‌توان دریافت که روش مذکور به‌اندازه کافی به دانشجویان اجازه نمی‌دهد تا تفکر انتقادی و مهارت‌های تصمیم‌گیری خود را توسعه داده و تمرین کنند. بسیاری از دانشجویان می‌توانند منفعلانه عمل کنند. آن‌ها برای کلاس آمادگی نداشته یا تمایلی به حضور فعالانه ندارند و بنابراین جز در مواقعی که برای انجام تکالیف لازم است، درگیر تفکر انتقادی نمی‌شوند. نارسایی دیگر مرتبط با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی این است که بیشتر وقت کلاس صرف بررسی مفاهیم پایه مندرج در منابع درسی شده و کمتر به مفاهیم و مسائل کاربردی مرتبط پرداخته می‌شود. در نتیجه، بسیاری از دانشجویان به این نتیجه می‌رسند که نیازی به خواندن ندارند و به‌سادگی می‌توانند به دانشجویان باانگیزه‌تر یا برونگراتر اجازه دهند تا بار بحث را به دوش بکشند. در نهایت، حتی اگر در روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی از تکالیف گروهی در کلاس بهره گرفته شود به دلیل اینکه زمان زیادی از کلاس قبلاً صرف تعاریف و مفاهیم اساسی شده، فرصت کافی برای بحث عمیق در مورد موضوعات وجود نخواهد داشت. (دانا[1]، ۲۰۰۷)

در مقابل انتظار می‌رود که دانشجویان در روش آموزشی فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) بیشتر با مطالب درگیر و هیجان‌زده‌تر باشند و روش مذکور آن‌ها را قادر به تسلط کامل بر مفاهیم پایه با خواندن کتاب درسی و بدون کمک سخنرانی نماید. در این روش می‌توان انتظار داشت دانشجویان در کلاس روی سؤالات کاربردی تمرکز نموده و می‌توانند استدلال خود را برای سایر تیم‌هایی که با آن‌ها مخالف هستند بیان و از آن‌ها دفاع کنند.

با توجه به آنچه در رابطه با مشخصات روش آموزشی فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) گذشت، می‌توان توقع داشت که روش مذکور با پرورش مهارت‌های حرفه‌ای و عمومی موردنیاز فراگیران منجر به افزایش رضایت آنان گردد که در محیط رقابتی یک ضرورت برای مراکز آموزشی است.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعدد انجام گرفته در رشته‌های مختلف تحصیلی در رابطه با رضایت دانشجویان از روش‌های مختلف یادگیری فعال، نشان می‌دهد که این روش‌ها با ایجاد محیط فعال برای یادگیری، حمایت دانشجویان از یکدیگر، ایجاد ارتباطات باز و ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای و عمومی منجر به افزایش سطح رضایت دانشجویان و تجربه مثبت دوره آموزشی شده‌اند، اما به‌طور خاص روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) در رشته حسابداری به کار گرفته نشده است.

پیشینه پژوهش خارجی

القصاء و افانه[2] (۲۰۲۲) در پژوهشی اثر تعدیل‌کننده محیط کلاس درس را بر رابطه بین یادگیری فعال و رضایت دانشجویان بازرگانی مورد مطالعه قرار دادند. داده‌ها از ۲۱۳ دانشجوی بازرگانی شاغل به تحصیل در سطح دانشگاه با استفاده از پرسشنامه پیمایشی جمع‌آوری شد. نتایج تحلیل رگرسیون و تحلیل همبستگی گزارش کردند که رویکرد یادگیری فعال بر رضایت دانشجویان بازرگانی تأثیر مثبت دارد و همچنین نتایج از نقش تعدیل‌کننده محیط کلاس بین رویکرد یادگیری فعال و رضایت دانشجویان حمایت می‌کند.

آینسورث[3] (۲۰۲۱) تأثیر یادگیری مبتنی بر تیم[4] (TBL) را بر مشارکت، مسئولیت‌پذیری و رضایت را در دانشجویان درس مکاتبات حرفه‌ای مورد بررسی قرار داد. دانشجویان به تیم‌های پنج نفره تقسیم شده و وارد یک فرایند یادگیری مبتنی بر تیم هفت هفته‌ای شدند. شرکت‌کنندگان در پایان ابزار ارزیابی یادگیری مبتنی برتیم را تکمیل کردند. نتایج نشان دادند که رویکرد مذکور منجر به بهبود رضایت و مهارت‌های ارتباطی، کار تیمی و حل مشکل شده است.

کاستریگانو، هابر، شافرو هوانگ[5] (۲۰۲۱) یک کلاس یادگیری فعال را با استفاده از مونوپولی[1] برای آموزش به دانشجویان تشکیل دادند. آن‌ها از پرسشنامه رضایت دانشجو و مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون بهره گرفته و نتایج را گزارش کردند. برای

[1] Dana
[2] Alqasa & Afaneh
[3] Ainsworth
[4] Team-Based Learning
5. Castrigano, Huber, Shaffer & Huang

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

بخش‌هایی که از مونوپولی استفاده می‌کردند، این بازی پس از پیش‌آزمون معرفی شد. برای دانشجویان گروه آزمایش، رضایت بیشتر و نمرات پس‌آزمون (بعد از بازی مونوپولی)، به‌طور قابل‌توجهی بالاتر بود.

درودچی و همکاران (۲۰۱۸) روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) را معرفی نمودند. پژوهش آنان شواهدی را ارائه داد که وجود بازتاب‌ها یک ویژگی مهم برای شناسایی دانشجویان در معرض خطر در اوایل ترم است که توسط یک مدل تجزیه و تحلیل یادگیری مبتنی بر توالی نیز تأیید می‌شد. آن‌ها از بردارهای ویژگی احساساتی استفاده نمودند تا تأثیر دانشجویان را از بازتاب‌های کتبی ضبط کنند. آن‌ها دریافتند که استفاده از این بردارهای ویژگی احساساتی که از بازتاب‌ها در مدل یادگیری استخراج می‌شود، زمان لازم برای شناسایی دانشجویان در معرض خطر را به‌طور معنی‌داری کاهش می‌دهد.

کریویکک[2] (۲۰۱۶) با مقایسه روش آموزشی چهره به چهره و روش آموزشی ترکیبی (چهره به چهره و آنلاین) سعی در سنجش سودمندی روش ترکیبی در آموزش حسابداری نمود. نتایج حاکی از بهبود عملکرد و رضایت دانشجویان حسابداری در روش ترکیبی است.

دانا (۲۰۰۷) در پژوهشی به بررسی میزان رضایت دانشجویان رشته حقوق از روش یادگیری مبتنی بر تیم (TBL) نمود. مقایسه رضایت دانشجویان بین گروه‌های روش یادگیری مبتنی بر تیم (TBL) و روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی با استفاده از نظرسنجی‌های رضایت دانشجویی نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل رضایت بیشتری دارند.

پیشینه پژوهش داخلی

طباطبائیان و مشایخ (۱۴۰۰) روش آموزش ترکیبی و سنتی را از بعد رضایتمندی تحصیلی دانشجویان حسابداری با استفاده از پرسش‌نامه رضایت تحصیلی مورد مقایسه قرار دادند. در روش ترکیبی، جلسات رفع اشکال با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و به‌صورت مجازی برگزار می‌شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، رضایتمندی دانشجویان از روش ترکیبی نسبت به روش سنتی تفاوتی معناداری را نشان نداد.

کاظمی علوم، عبدی، ختن لو و اکبری امامی (۱۳۹۹) به شناسایی و رتبه‌بندی محرک‌ها و شاخص‌های مؤثر بر شکاف در کاربردی بودن پژوهش‌های حسابداری: ترمیم فاصله‌ها پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مؤثر بر شکاف در کاربردی بودن پژوهش‌های حسابداری در سه محرک و نه شاخص طبقه‌بندی می‌شود. در بین محرک‌ها، شکاف علمی و در بین شاخص‌ها نیز شاخص شکاف آموزشی دارای بالاترین رتبه است. نگارنده تحول در محتوا و سبک آموزشی را ضروری می‌داند.

حاجی مراد خانی، مشایخ و رحمانی (۱۳۹۶) کارایی استفاده از یک بازی صفحه‌ای در آموزش اصول حسابداری یک را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش از پیش و پس‌آزمون به‌عنوان ابزار گردآوری داده استفاده شد. نتایج حاکی از یادگیری بهتر دانشجویان در معرض بازی آموزشی در مقایسه با گروه کنترل بود. همچنین در پایان بازی با استفاده از یک پرسشنامه بیست سؤالی بر مبنای طیف پنج امتیازی لیکرت از دانشجویان گروه آزمایش، نظرسنجی شد که نشان از انگیزه‌بخش و سرگرم‌کننده بودن بازی و اثربخشی در آن در فهم و یادگیری مفاهیم پایه و چرخه حسابداری داشت.

فرضیه‌های پژوهش

بنا بر مبانی نظری، هدف این پژوهش مقایسه روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و روش مبتنی بر سخنرانی (سنتی) از منظر تأثیر بر رضایت تحصیلی دانشجویان رشته حسابداری است. کسب اطلاعات در رابطه با رضایت تحصیلی دانشجویان می‌تواند منجر به شناسایی بهتر نقاط ضعف و قوت یک روش آموزشی و در نتیجه بهسازی آن روش جهت به‌کارگیری دائمی در فرایند آموزش گردد. بررسی پیشینه پژوهش، فقدان مطالعه در خصوص به‌کارگیری روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت و بررسی تأثیر آن بر رضایت دانشجویان حسابداری را تأیید می‌کند ولی با توجه به تفاوت روش‌های یادگیری فعال (در مقایسه با روش سنتی) در شیوه راهبری کلاس، انتظار می‌رود روش مورد مطالعه منجر به افزایش رضایت دانشجویان

[1] Monopoly
[2] Krivacek

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

در خصوص نحوه مدیریت کلاس درس، در مقایسه با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی گردد. بنابراین، به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش و با تکیه به چارچوب مفهومی، فرضیه زیر تدوین شده است:

فرضیه اول: روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) در آموزش درس حسابداری مالیاتی در مقایسه با روش مبتنی بر سخنرانی (سنتی)، رضایت دانشجویان در خصوص نحوه مدیریت کلاس را ارتقاء می‌دهد.

در این پژوهش سعی بر آن شد که محتوا و مطالب درسی یکسان به هر دو گروه آموزش و کنترل ارائه گردد و تنها تفاوت در آموزش دو گروه مذکور، نحوه مدیریت کلاس باشد؛ بنابراین انتظار می‌رود که میزان رضایت دانشجویان از محتوا و مطالب درسی در دو گروه تفاوت معناداری نداشته باشد. به‌عنوان هدف فرعی، پژوهش حاضر سعی در کسب شواهد در خصوص پاسخ به این سؤال است که "آیا رضایت دانشجویان از محتوا و مطالب درسی در دو روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و مبتنی بر سخنرانی (سنتی) تفاوت معناداری ندارد؟" به جهت پاسخ دادن به این سؤال فرضیه دوم پژوهش به شرح زیر مطرح و مورد آزمون قرار می‌گیرد:

فرضیه دوم: رضایت دانشجویان از محتوا و مطالب درسی در دو روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و مبتنی بر سخنرانی (سنتی) تفاوت معناداری ندارد.

روش پژوهش

جامعه و نمونه

در این مطالعه جامعه‌ی در دسترس، دانشجویان رشته حسابداری آموزشکده فنی و حرفه‌ای دخترانه خوانسار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گلپایگان و موسسه آموزش عالی پیام گلپایگان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱ -۱۴۰۰ بوده است. نمونه مورد مطالعه بر اساس جامعه در دسترس انتخاب شده و شامل دو گروه دانشجوی درس حسابداری مالیاتی جمعاً ۱۰۲ نفر (۵۱ نفر گروه آزمایش و ۵۱ نفر گروه کنترل) از سه مرکز آموزشی فوق‌الذکر است که هر دو گروه توسط یکی از پژوهشگران تدریس شده است. کارشناسان اعتقاد دارند که با توجه به امکان برهم پوشانی و تماس مکرر دانشجویان یک کلاس، در یک نیمسال درسی برای یک گروه از دانشجویان یک کلاس نمی‌توان به شیوه‌ای متفاوت محتوای آموزشی ارائه کرد؛ بنابراین با توجه به شباهت دانشگاه آزاد اسلامی واحد گلپایگان و موسسه آموزش عالی پیام گلپایگان از منظر غیردولتی و مختلط بودن، با استفاده از روش تصادفی ساده دانشجویان درس حسابداری مالیاتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گلپایگان به گروه آزمایش و دانشجویان درس حسابداری مالیاتی موسسه آموزش عالی پیام گلپایگان به گروه کنترل تخصیص یافتند. لازم به ذکر است که در مورد دانشجویان آموزشکده فنی و حرفه‌ای دخترانه خوانسار به دلیل عدم شباهت به دو مرکز آموزشی دیگر از جمله دولتی و تک جنسیتی بودن، پژوهشگر مجبور به تفکیک اعضای کلاس درس به دو گروه آزمایش و کنترل شده است. در ضمن محتوا و مطالب درسی برای هر دو گروه‌های آزمایش و کنترل یکسان بوده است.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف و امکان به‌کارگیری نتایج حاصله، کاربردی و روش اجرای آن شبه آزمایشی است. طرح استفاده شده، پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد که در آن رضایت دو گروه آزمایش و کنترل بر اساس روش آموزش استفاده شده مقایسه می‌شود. روش آموزشی بکار گرفته شده برای گروه آزمایش، یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و برای گروه کنترل مبتنی بر سخنرانی (سنتی) بوده است. در این پژوهش، پس از اجرای عملیات و ارائه آموزش به گروه‌های آزمایش و کنترل، اقدام به سنجش رضایت تحصیلی دانشجویان شد. پرسش‌نامه برای هر دو گروه شامل ۱۳ سؤال برای سنجش میزان رضایت دانشجویان از روش برگزاری کلاس، ۸ سؤال برای سنجش رضایت از فرایند بازخورد (فرایند بازخورد و تسهیل آن) و ۵ سؤال برای سنجش میزان رضایت از محتوا و مطالب درسی بوده است (۲۱ سؤال اول مرتبط با فرضیه اول و ۵ سؤال آخر مرتبط با فرضیه دوم). علاوه بر این، پرسش‌نامه گروه آزمایش شامل ۱۲ سؤال برای سنجش رضایت از بروشورهای آموزشی ارائه شده برای مطالعه پیش از کلاس و ۵ سؤال برای سنجش رضایت از فرم‌های بازتاب (تأمل) دانشجویی (تحت عنوان

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

فرم‌های نظرخواهی) نیز بوده است. مطابق با اکثر پرسش‌نامه‌های مرتبط با سنجش رضایت دانشجویان، از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت بهره گرفته شده است که گزینه‌های آن شامل "کاملاً موافقم (رضایت کامل)" با کد ۵، "موافقم" با کد ۴، "نظری ندارم" با کد ۳، " مخالفم" با کد ۲ و " کاملاً مخالفم (نارضایتی کامل)" با کد ۱ بوده است.

به جهت تأیید روایی شکلی و محتوایی سؤالات پرسش‌نامه، از نظرات شش نفر از استادان روانشناسی تربیتی و مدرسان درس حسابداری مالیاتی بهره گرفته شد و به‌منظور بررسی پایایی سؤالات پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج به‌کارگیری روش مذکور در مورد همه زیرمقیاس‌ها بیشتر از ۰/۷۲۹ گردید که نشان‌دهنده پایایی سؤالات در سطح مطلوب می‌باشد زیرا صاحبنظران معتقدند چنانچه این آماره بیشتر از ۰/۷ باشد، پایایی در سطح مطلوبی قرار دارد (بنی مهد، عربی و حسن‌پور، ۱۳۹۵).

لازم به ذکر است که پژوهش حاضر در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به‌صورت آزمایشی اجرا گردید تا آگاهی لازم نسبت به کاستی‌ها و نواقص احتمالی حاصل گردد.

فرایند اجرای پژوهش

پژوهش حاضر در قالب پنج گام و به ترتیب زیر به اجرا درآمده است:

گام اول- به‌منظور اجرای پژوهش نیاز بود که دانشجویان در دو گروه آزمایش و کنترل تفکیک گردد، بنابراین به جهت تفکیک مطلوب، در ابتدای نیمسال تحصیلی ضمن توجیه دانشجویان در خصوص موضوع پژوهش، کلاس درسی به‌صورت یکسان برای تمام دانشجویان به مدت سه جلسه برگزار گردید و مباحث پایه و کلیدواژه‌های مرتبط با مالیات تشریح شد. سپس در جلسه چهارم از کلیه دانشجویان کلاس پیش‌آزمون گرفته شد. در رابطه با دانشجویان درس حسابداری مالیاتی آموزشکده فنی و حرفه‌ای دخترانه خوانسار، بر اساس نمرات آن‌ها در پیش‌آزمون (معیار اصلی)، سوابق تحصیلی و خصوصیات فردی سعی گردید که تا حد امکان فراگیران در دو گروه نسبتاً همسان سازماندهی شوند.

در مورد مراکز غیردولتی، به دلایلی که پیشتر به آن اشاره شد دانشجویان درس حسابداری مالیاتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گلپایگان به گروه آزمایش و دانشجویان درس حسابداری مالیاتی موسسه آموزش عالی پیام گلپایگان به گروه کنترل اختصاص یافتند.

گام دوم- با هدف حذف حداکثری آثار عوامل احتمالی ناخواسته بر متغیر وابسته، مقایسه وضعیت متغیرهای زمینه‌ای و جمعیت شناختی (مخدوش‌کننده) تأثیرگذار بر نتایج مطالعه مانند سن، جنسیت، وضعیت تأهل و سایر خصوصیات بین گروه‌های آزمایش و کنترل انجام گرفت تا در صورت تفاوت معنادار در گروه‌ها، قبل از اجرای روش‌های آموزش سنتی و نوین نسبت به تعدیل اعضای گروه‌ها اقدام گردد. نتایج آزمون نشان داد که از نظر عوامل مذکور، دو گروه قبل از اجرای آزمایش تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

گام سوم- از هفته پنجم نیمسال تحصیلی برای هر گروه به‌طور جداگانه جلسه درسی تشکیل و برای گروه آزمایش، روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) و برای گروه کنترل روش مبتنی بر سخنرانی (سنتی) توسط پژوهشگر بکار گرفته شد. اقداماتی که در راستای انجام پژوهش در هر یک از گروه‌ها انجام شده است به شرح ذیل می‌باشد.

الف – گروه آزمایش

- در اختیار قرار دادن بروشورهای آموزشی جهت مطالعه دانشجویان پیش از کلاس.
- برگزاری آزمونه[1] در ابتدای کلاس درس و تکمیل فرم‌های بازتاب مربوطه در سامانه.
- رفع اشکالات و ابهامات احتمالی در ابتدای کلاس درس و ارائه مطالب تکمیلی درس.
- انجام تکالیف درون کلاسی به‌صورت گروهی و تکمیل فرم‌های بازتاب مربوطه.
- تعیین تکالیف انفرادی برای انجام پس از کلاس درس.
- ارسال تکالیف و فرم‌های بازتاب مربوطه توسط دانشجویان برای استاد.

[1] Quiz

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

- در پایان ترم برای هر دانشجو پروژه تکمیل اظهارنامه عملکرد یک شرکت بورسی تعیین گردید که پس از امتحانات پایان ترم تحویل داده شد.

ب – گروه کنترل

- آموزش مباحث درسی در کلاس توسط استاد.
- تکمیل مباحث درسی با ارائه و حل مثال‌های عددی توسط استاد.
- تعیین تکالیف انفرادی برای انجام پس از کلاس درس.
- ارسال تکالیف توسط دانشجویان برای استاد از طریق شبکه‌های اجتماعی.

گام چهارم- پس از آموزش دو گروه کنترل و آزمایش بر اساس دو سبک آموزشی مورد مطالعه، در پایان نیمسال تحصیلی همراه با آزمون پایان نیمسال، پرسش‌نامه رضایت تحصیلی در اختیار دانشجویان قرار گرفت؛ و به جهت افزایش پایایی، پس از یک هفته (قبل از انتشار نمرات نهایی) مجدداً از دانشجویان خواسته شد که پرسش‌نامه مذکور را تکمیل نمایند (که البته تغییر چندانی در پاسخ‌ها حاصل نگردید).

گام پنجم- بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده از پرسش‌نامه، ابتدا آمار توصیفی متغیرهای پژوهش محاسبه و سپس فرضیه پژوهش آزمون گردید. برای انجام این اقدامات از نرم‌افزار اس پی اس اس نسخه ۲۶ بهره گرفته شد.

متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته

رضایت تحصیلی به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد جنبه‌های خاصی از محیط تحصیلی را دوست دارد، درک می‌کند و از آن‌ها لذت می‌برد که بیانگر ادراک و ارزیابی ذهنی فراگیران از کیفیت برنامه‌ها و تجارب آموزشی و نگرش بهتر به‌سوی موضوعات درسی می‌باشد (ساهین[1]، ۲۰۰۷؛ بولیگر[2]، ۲۰۰۴).

نمرات در آزمون‌ها ممکن است پیش‌بینی‌کننده قابل قبولی برای رضایت دانشجویان نباشند، زیرا دانشجویان ممکن است رضایت را بر اساس نتایجی غیر از نمرات درک کنند (بوردت و هستی[3]، ۲۰۰۹). در نتیجه، این مطالعه مطابق با بسیاری از پژوهش‌های در این حوزه، از ابزار پرسش‌نامه جهت سنجش رضایت تحصیلی دانشجویان بهره گرفته است. پژوهشگر با الگوبرداری از پرسش‌نامه رضایت تحصیلی طراحی شده توسط کریویکک (۲۰۱۶) و طباطبائیان و مشایخ (۱۴۰۰) نسبت به تهیه یک پرسش‌نامه سنجش رضایت تحصیلی اقدام نموده است.

متغیر مستقل

با توجه به مشخصات پژوهش حاضر، متغیر مستقل در این پژوهش روش آموزشی مورد استفاده می‌باشد که برای گروه آزمایش، روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت و برای گروه کنترل، روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی (سنتی) می‌باشد.

متغیرهای زمینه‌ای و جمعیت شناختی

عوامل زمینه‌ای و جمعیت شناختی متعددی وجود دارند که می‌تواند بر نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشند که سعی شد تا حد امکان نسبت به کنترل آن‌ها اقدام گردد. این عوامل عبارت‌اند از:

نوع دیپلم، جنسیت (بر اساس نتایج پژوهش بنی مهد و مهربان، ۱۳۹۳)، سن و وضعیت تأهل (بر اساس نتایج پژوهش گرکز و اسماعیلی، ۱۳۹۰)، وضعیت اشتغال (بر اساس نتایج پژوهش دیانتی دیلمی و پاکزاد، ۱۳۹۶)، معدل کل تاکنون

[1] Sahin
[2] Bolliger
[3] Burdett & Hastie

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

(شورورزی و همکاران، ۱۳۹۲)، توانایی محاسباتی (بر اساس نتایج پژوهش کنت، ۲۰۱۶)، عادت مطالعه (بر اساس نتایج پژوهش رابیا، مبارک، تلت و نصیر[1]، ۲۰۱۷) و ...

علاوه بر عوامل زمینه‌ای و جمعیت شناختی، عوامل دیگری که می‌توانند بر نتایج تأثیرگذار باشند، عبارت‌اند از: نوع دانشگاه (بر اساس نتایج پژوهش بنی مهد و مهربان، ۱۳۹۳)، نوع منبع درسی و شخصیت استاد (بر اساس نتایج پژوهش آشفورد، ۲۰۱۸)، نوع محیط فیزیکی کلاس (بر اساس نتایج پژوهش هیل و اپس[2]، ۲۰۱۰ و پژوهش القصاء و افانه، ۲۰۲۲) و ....

در این مطالعه سعی گردید که گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر متغیرهای زمینه‌ای و جمعیت شناختی اختلاف معناداری نداشته باشند. ازآنجایی‌که آموزش کلیه گروه‌های آزمایش و کنترل توسط یک مدرس انجام گرفته و منبع درسی برای همه گروه‌ها یکسان بوده است، بنابراین متغیرهای نوع منبع درسی و شخصیت استاد، کنترل شدند. علاوه بر این، با بهره‌گیری از کلاس‌های آموزشی دارای امکانات یکسان سعی بر آن شد که تأثیر متغیر نوع محیط فیزیکی کلاس نیز بر متغیر وابسته خنثی گردد.

تنها تفاوت بین دانشجویان مورد مطالعه، نوع دانشگاه محل تحصیل (دولتی یا غیردولتی) و در ضمن تک جنسیتی بودن یکی از مراکز آموزشی (آموزشکده فنی و حرفه‌ای دختران خوانسار) بوده است که برای رفع اثرگذاری آن بر فرایند پژوهش، تجزیه و تحلیل‌ها یک‌بار برای کل آزمودنی‌ها و بار دیگر به تفکیک انجام گرفته است.

یافته‌های آماری پژوهش

یافته‌های آماری پژوهش حاضر در دو بخش آمار توصیفی و تحلیل استنباطی داده‌ها به‌قرار ذیل است:

آمار توصیفی زیرمقیاس‌های پرسشنامه

در جدول (۱) اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای به‌دست‌آمده از پرسشنامه رضایتمندی به تفکیک برای دو گروه کنترل و آزمایش گزارش شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه پژوهش بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت بوده است، میانگین امتیازات مربوط به گویه‌های هر زیرمقیاس محاسبه شده و به‌عنوان نمرات آن زیرمقیاس استفاده شده است.

جدول (۱). اطلاعات توصیفی زیرمقیاس‌ها به تفکیک دو گروه کنترل و آزمایش

گروه	زیرمقیاس	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
کنترل	روش برگزاری کلاس	۵۱	۱/۸۵	۴/۸۵	۲/۶۲۱	۰/۶۵۴
	فرایند بازخورد و تسهیل آن	۵۱	۱/۷۵	۵/۰۰	۲/۶۲۵	۰/۵۵۷
	محتوا و مطالب درسی	۵۱	۱/۸۰	۴/۴۰	۳/۲۹۴	۰/۵۹۲
آزمایش	روش برگزاری کلاس	۵۱	۳/۲۳	۵/۰۰	۴/۰۸۴	۰/۳۴۰
	فرایند بازخورد و تسهیل آن	۵۱	۲/۶۳	۵/۰۰	۳/۹۷۵	۰/۴۵۲
	بروشورهای آموزشی	۵۱	۲/۱۷	۵/۰۰	۳/۷۹۱	۰/۶۰۱
	فرم‌های بازتاب	۵۱	۲/۸۰	۵/۰۰	۳/۸۹۰	۰/۵۹۸
	محتوا و مطالب درسی	۵۱	۳/۰۰	۵/۰۰	۳/۸۶۳	۰/۵۴۹

منبع: یافته‌های پژوهش

با توجه به جدول بالا، میانگین امتیاز به‌دست‌آمده برای زیرمقیاس روش برگزاری کلاس در گروه کنترل برابر با ۲/۶۲۱ و در گروه آزمایش برابر با ۴/۰۸۴ شده است. در مورد زیرمقیاس محتوا و مطالب درسی میانگین امتیاز برای گروه کنترل ۳/۲۹۴ و برای گروه آزمایش ۳/۸۶۳ است. میانگین امتیاز به‌دست‌آمده برای زیرمقیاس فرایند بازخورد و تسهیل آن نیز در گروه کنترل برابر با ۲/۶۲۵ و در گروه آزمایش برابر با ۳/۹۷۵ شده است. لذا به نظر می‌رسد که در مجموع میزان رضایتمندی تحصیلی دانشجویان گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بوده است. با این حال جهت تعیین معنادار بودن این اختلاف امتیازها و مقایسه این دو گروه بایستی از آزمون‌های مناسب آماری بهره گرفته شود که نتایج آن در بخش بعد ارائه شده است.

[1] Rabia, Mubarak, Tallat & Nasir
[2] Hill & Epps

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

در رابطه با زیرمقیاس‌های مربوط به ارزیابی کیفیت و کمیت بروشورهای آموزشی و فرم‌های بازتاب، میانگین امتیازات به ترتیب ۳/۷۹۱ و ۳/۸۹۰ می‌باشد که نشان‌دهنده رضایت و موافق نسبی دانشجویان با ویژگی‌های آن‌ها دارد. البته می‌توان با بررسی پاسخ‌های داده شده به هریک از سؤالات، تغییرات درخور در بروشورهای آموزشی و فرم‌های بازتاب اعمال نمود.

تحلیل استنباطی داده‌ها

برای تحلیل استنباطی داده‌های جمع‌آوری شده از پرسش‌نامه‌های دریافتی و بررسی تفاوت در رضایتمندی دانشجویان دو گروه از آزمون تی استفاده شد. با استفاده از روش آماری مذکور نسبت به بررسی معنادار بودن اختلاف میانگین امتیازات گروه‌های آزمایش و کنترل اقدام گردید که نتایج مرتبط با فرضیه اول در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول (۲). بررسی معنادار بودن اختلاف میانگین امتیازات گروه‌های آزمایش و کنترل به روش تی مستقل مرتبط با فرضیه اول

نوع دانشگاه	متغیر	گروه	تعداد پرسش‌نامه	میانگین امتیازات	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	اختلاف میانگین	آماره تی	سطح معناداری
دولتی	روش برگزاری کلاس	کنترل	۱۹	۲/۹۷۲	۰/۹۳۹	۰/۲۱۶	۱/۱۲۷	۴/۷۲۱	۰/۰۰۰
		آزمایش	۱۸	۴/۰۹۸	۰/۳۸۷	۰/۰۹۱			
	فرایند بازخورد و تسهیل آن	کنترل	۱۹	۲/۹۲۱	۰/۷۴۴	۰/۱۷۱	۱/۱۳۵	۵/۶۸۴	۰/۰۰۰
		آزمایش	۱۸	۴/۰۵۶	۰/۴۱۴	۰/۰۹۸			
غیردولتی	روش برگزاری کلاس	کنترل	۳۲	۲/۴۱۸	۰/۲۴۲	۰/۰۴۳	۱/۶۵۹	۲۳/۹۱۷	۰/۰۰۰
		آزمایش	۳۳	۴/۰۷۷	۰/۳۱۲	۰/۰۵۴			
	فرایند بازخورد و تسهیل آن	کنترل	۳۲	۲/۴۴۹	۰/۳۰۶	۰/۰۵۴	۱/۴۸۳	۱۴/۹۷۷	۰/۰۰۰
		آزمایش	۳۳	۳/۹۳۲	۰/۴۷۲	۰/۰۸۲			
مجموع	روش برگزاری کلاس	کنترل	۵۱	۲/۶۲۴	۰/۶۵۳	۰/۰۹۱	۱/۴۶۰	۱۴/۱۸۸	۰/۰۰۰
		آزمایش	۵۱	۴/۰۸۴	۰/۳۳۶	۰/۰۴۷			
	فرایند بازخورد و تسهیل آن	کنترل	۵۱	۲/۶۲۵	۰/۵۵۷	۰/۰۷۸	۱/۳۵۰	۱۳/۴۳۹	۰/۰۰۰
		آزمایش	۵۱	۳/۹۷۵	۰/۴۵۲	۰/۰۶۳			

منبع: یافته‌های پژوهش

ازآنجایی‌که سطح معناداری در همه موارد از پنج درصد کمتر است این امر حاکی از آن است که بالاتر بودن میانگین امتیاز رضایت در دانشجویان گروه‌های آزمایش در مقایسه با دانشجویان گروه‌های کنترل چه در سطح کل و چه در سطح زیرمقیاس‌ها، از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. علاوه بر این، مقایسه امتیازات رضایت دانشجویان در مجموع و تفکیک مراکز آموزشی (دولتی و غیردولتی) نیز حاکی از رضایت بالاتر دانشجویان گروه آزمایش است؛ به عبارت دیگر استفاده از روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) فارغ از نوع مرکز آموزشی (دولتی یا غیردولتی) و ترکیب جنسیتی (مختلط یا تک جنسیتی) منجر به بهبود رضایت دانشجویان در خصوص نحوه مدیریت کلاس می‌گردد و فرضیه اول تأیید می‌شود.

بخشی از سؤالات پرسشنامه مرتبط با فرضیه دوم و جهت سنجش رضایتمندی دانشجویان از محتوا و مطالب درسی بوده است. فرض بر این است که به دلیل آموزش محتوا و مطالب درسی یکسان به هر دو گروه، دانشجویان رضایتمندی یکسانی از محتوای درسی داشته باشند. به همین دلیل، از آزمون تی استفاده گردید و نتایج بررسی رضایتمندی دانشجویان دو گروه در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳). بررسی معنادار بودن اختلاف میانگین امتیازات گروه‌های آزمایش و کنترل در رابطه با محتوای درسی مرتبط با فرضیه دوم

نوع دانشگاه	گروه	تعداد پرسش‌نامه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	اختلاف میانگین	آماره تی	سطح معناداری
دولتی	کنترل	۱۹	۳/۴۰۰	۰/۵۹۳	۰/۱۳۶	۰/۵۵۶	۲/۸۷۹	۰/۰۰۷
	آزمایش	۱۸	۳/۹۵۶	۰/۵۸۰	۰/۱۳۷			
غیردولتی	کنترل	۳۲	۳/۲۳۱	۰/۵۹۳	۰/۱۰۵	۰/۵۸۱	۴/۱۲۲	۰/۰۰۰
	آزمایش	۳۳	۳/۸۱۲	۰/۵۴۳	۰/۰۹۵			
مجموع	کنترل	۵۱	۳/۲۹۴	۰/۵۹۲	۰/۰۸۳	۰/۵۶۹	۵/۰۰۲	۰/۰۰۰
	آزمایش	۵۱	۳/۸۶۳	۰/۵۵۵	۰/۰۷۸			

منبع: یافته‌های پژوهش

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

همان‌طور که خروجی‌های آماری ارائه شده در جدول (۳) نشان می‌دهد، با توجه به سطح معناداری که کمتر از ۰/۰۵ است، میانگین نمره رضایتمندی دانشجویان گروه آزمایش از دانشجویان گروه کنترل در رابطه با محتوا و مطالب درسی، بیشتر است. در نتیجه فرضیه دوم مبنی بر یکسان بودن میزان رضایتمندی دانشجویان دو گروه از محتوا و مطالب درسی رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این‌که دانشجویان از مهم‌ترین اقشار اجتماعی در روند نوسازی و توسعه کشور هستند، پرورش و تقویت احساس رضایت و پیشرفت آن‌ها در راستای رسیدن به سعادت جـامعه، اهمیت ویژه‌ای می‌یابـد. ازاین‌رو دانشگاه‌ها به دنبال تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و افزایش میزان رضایتمندی آن‌ها هستند که از عوامل بقاء، رشد و ارتقای مراکز آموزشی است (بایکال، سوکمن، کرکماز و آگان[1]، ۲۰۰۵). بررسی میزان رضایت تحصیلی، می‌تواند مبنایی برای راهنمایی دانشجویان و شاخصی برای بهبود عملکرد و موفقیت دانشگاه‌ها باشد. از سوی دیگر، بررسی رضایت تحصیلی، در افزایش آگاهی از فرآیند آموزشی و کیفیت آن مفید بوده و گویای میزان توجه و علاقه دانشجویان به یادگیری و آموزش است (الانصاری و اوسکروچی[2]، ۲۰۰۶). از سوی دیگر کارشناسان معتقدند که کیفیت و نوع روش آموزشی بر رضایتمندی تحصیلی دانشجویان حسابداری اثرگذار است (کالدرون[3]، ۲۰۱۹). بر این اساس، در این پژوهش بر آن شدیم که یک روش آموزشی فعال مبتنی بر فعالیت (به‌عنوان یک روش نوین آموزشی) را در تدریس درس حسابداری مالیاتی بکار گرفته و تأثیر آن را در مقایسه با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی در رضایتمندی تحصیلی دانشجویان مورد سنجش و ارزیابی قرار دهیم. با توجه به ماهیت درس حسابداری مالیاتی شامل حجم بالایی از مواد قانونی و آیین‌نامه‌ها، وجود مفاهیم محاسباتی و زمان کوتاه کلاس، این انتظار وجود داشت که روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) بتواند منجر به بهبود یادگیری در درس مالیاتی گردد و ازآنجایی‌که پژوهشگران دریافتند که دانشجویان درک می‌کنند که افزایش مهارت‌های حرفه‌ای در مقایسه با دستاوردهای تحصیلی، نقش مهم‌تری در موفقیت و رضایتمندی آن‌ها ایفا می‌کند (رینگ و همکاران، ۲۰۱۱)، به‌منظور کسب شواهد تجربی در این رابطه، اقدام به به‌کارگیری آن در فرایند آموزش درس حسابداری مالیاتی گردید. نتایج پژوهش نشان داد که میانگین امتیاز رضایت در دانشجویان گروه آزمایش که با روش آموزشی یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت آموزش دیده بودند در مقایسه با دانشجویان گروه کنترل که با روش آموزشی مبتنی بر سخنرانی آموزش دیده بودند، برای هر سه زیرمقیاس روش برگزاری کلاس، محتوا و مطالب درسی و فرایند بازخورد و تسهیل آن، بالاتر و از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. به بیان ساده‌تر نتایج نشان‌دهنده این واقعیت بود که فارغ از دانشگاه محل تحصیل (دولتی یا غیردولتی) و ترکیب جنسیتی (مختلط یا تک جنسیتی) دانشجویان، به‌کارگیری روش آموزشی فعال مبتنی بر فعالیت منجر به افزایش رضایتمندی تحصیلی دانشجویان در درس حسابداری مالیاتی می‌شود.

نکته قابل‌توجه در خصوص نتایج این است که با وجود ارائه محتوا و مطالب آموزشی یکسان به دانشجویان در هر دو گروه (آزمایش و کنترل)، میانگین امتیاز رضایت در دانشجویان گروه آزمایش بیشتر بوده است. شاید دلیل این نتایج، ارزیابی ذهنی مثبت‌تر دانشجویان گروه آزمایش از کیفیت برنامه‌ها، تجارب آموزشی و نگرش بهتر به‌سوی مطالب درسی باشد.

تاکنون پژوهشی به‌طور خاص تأثیر روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) را بر رضایتمندی تحصیلی دانشجویان رشته حسابداری مورد بررسی قرار نداده است اما مطالعات متعددی تأثیر مثبت به‌کارگیری روش‌های مختلف یادگیری فعال را بر رضایتمندی تحصیلی دانشجویان را مورد تأیید قرار داده‌اند که از آن جمله می‌توان به القصاء و افانه (۲۰۲۲)، دانا (۲۰۰۷)، آینسورث (۲۰۲۱)، کاستریگانو و همکاران (۲۰۲۱)، کریویکک (۲۰۱۶) و حاجی مرادخانی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره کرد.

[1] Baykal, Sokmen, Korkmaz & Akgun
[2] El Ansari & Oskrochi
[3] Calderon

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

پیشنهادها

نظام آموزش عالی ایران در پیشینه خود از فرازها و فرودهای مختلفی عبور کرده و به‌طور خاص در طی دهه‌ی اخیر، دچار تحولات عظیمی شده است. تعداد زیادی مؤسسات آموزشی جدید تأسیس شده و میزان ثبت نام در مقاطع دانشگاهی نیز افزایش یافته است. البته افزایش میزان ثبت نام دلیلی بر کیفیت خدمات آموزش عالی نیست، از آنجا که در بازار رقابتی، رضایت از خدمات، عامل تمایز است، بنابراین رضایت دانشجویان عامل تعیین‌کننده‌ای برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی به شمار می‌روند (صادقی، ۱۳۹۲؛ آبیلی، ثانی و آفریننده بین[1]، ۲۰۱۲) بر این اساس به مراکز آموزشی پیشنهاد می‌گردد که برای حفظ بقا در محیط رقابتی نسبت به به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی ازجمله روش یادگیری فعال مبتنی بر فعالیت (ABAL) اهتمام ورزند. البته باید توجه داشت که برگزاری یک کلاس درس با روش‌های نوین آموزشی مستلزم صرف زمان و انرژی زیادی توسط اساتید دانشگاهی می‌باشد که همین امر منجر به عدم رغبت مدرسان به استفاده این روش‌ها می‌شود. برای رفع این معضل ضرورت دارد که از مشوق‌های گوناگون از جمله: اعمال ضریب به واحدهای درسی که با روش‌های نوین تدریس می‌شوند، در اختیار قرار دادن دانشجویان مقاطع بالاتر به‌عنوان دستیاران آموزشی برای اساتیدی که روش‌های نوین را در فرایند تدریس بکار می‌گیرند، اعمال امتیاز پژوهشی برای اساتیدی که نسبت به‌کارگیری روش‌های نوین اهتمام می‌ورزند و در اختیار قرار دادن امکانات آموزشی (از جمله سامانه‌های آموزشی و سایت‌های رایانه‌ای) جهت بهره‌گیری از آزمون‌های برخط و نرم‌افزارهای مربوطه همچون کاهوت[2]، پول اوری ور[3] و ... بهره گرفته شود.

محدودیت‌ها و چالش‌های پژوهش

به‌طورکلی روش‌های یادگیری فعال چالش‌های منحصربه‌فردی مانند غیبت و تأخیر برخی دانشجویان، آمادگی متفاوت دانشجویان در رابطه با محتوای درسی، عدم آشنایی با فعالیت‌های تیمی، عدم ارتباط سازنده با هم‌تیمی‌ها و نهایتاً سطح انگیزه متفاوت دانشجویان را به همراه دارد. عدم آشنایی دانشجویان با کار گروهی و محتوا ممکن است باعث ایجاد تأثیراتی از جمله فعالیت ناهمگون و نامتناسب دانشجویان در گروه‌های درسی شود که این پدیده منجر به بی‌انگیزگی دانشجویان کوشا می‌شود. برای این منظور، سطح آمادگی مناسب برای دانشجویان بسیار حیاتی است؛ بنابراین کارهای آماده‌سازی باید به‌طور منظم مورد پایش قرار گیرد.

همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره گردید، کارشناسان حوزه آموزش اعتقاد دارند که در یک نیمسال درسی نمی‌توان برای بخشی از دانشجویان یک کلاس به شیوه‌ای متفاوت محتوای آموزشی را ارائه کرد، ولی در مورد آموزشکده فنی و حرفه‌ای دخترانه خوانسار، به دلیل عدم دسترسی به نمونه آماری هم‌سطح، به‌ناچار اعضای یک کلاس درسی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در واقع استفاده از نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب نمونه‌های پژوهش و اجرای پژوهش تنها در یک نیمسال تحصیلی (به دلیل شیوع کرونا و مجازی بودن کلاس‌ها و آزمون‌ها) از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است.

[1] Abili, Thani & Afarinandehbin

[2] این برنامه رایگان بوده و جدا از ایجاد آزمون، ابزارهای بحث‌وبررسی را ارائه می‌دهد. آزمون‌ها فقط به کسانی که دارای شناسه هستند محدود می‌شوند. این کار باعث می‌شود که امنیت آزمون‌ها به شدت بالا باشد. می‌توان از آن برای ایجاد بازی‌های یادگیری و معرفی موضوعات جدید استفاده نمود (Kahoot!).

[3] با این برنامه می‌توان فعالیت‌های مختلف نظرسنجی از جمله سؤالات با گزینه‌های متعدد برای جواب‌گویی، پاسخ باز، ابرهای واژه‌ای زنده، تصاویر قابل کلیک، رأی دادن به موارد مختلف و ترتیب رتبه را انتخاب کرد. سؤالات تقریبا به هر زبانی قابل نوشتن هستند و می‌توانند شامل تصاویر، عکس ها، فرمول ها و شکلک‌ها باشد (where Poll Every).

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

منابع

بنی مهد، بهمن؛ مهدی عربی و شیوا حسن‌پور. (۱۳۹۵). **پژوهش‌های تجربی و روش‌شناسی در حسابداری**. تهران: ترمه.

بنی‌مهد، بهمن؛ و اشرف مهربان. (۱۳۹۲). مقایسه تفکر خلاقانه با موفقیت تحصیلی میان دانشجویان رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه‌های دولتی. **دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت** ۳(۹): ۱۲-۱.

حاجی مرادخانی، حدیثه؛ شهناز مشایخ و علی رحمانی. (۱۳۹۶). مقایسه استفاده از یک بازی صفحه‌ای در آموزش اصول حسابداری (۱) با روش سنتی مبتنی بر سخنرانی و کتب درسی. **پیشرفت‌های حسابداری** ۹(۱): ۳۰-۱.

دیانتی دیلمی، زهرا؛ و عطیه پاکزاد. (۱۳۹۶). بررسی درجه اثربخش بودن آموزش حسابداری در دانشگاه‌ها و عوامل مؤثر بر آن با استفاده از کارت ارزیابی متوازن. **دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت** ۶(۲۱): ۱۴۱-۱۲۱.

رحمانیان کوشککی، عبدالرسول؛ بهرام برزگر و اسماعیل کمالی راد. (۱۳۹۸). تدوین مدلی برای بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق تحلیل روش‌های تدریس با استفاده از نظریه داده بنیاد. **آموزش و ارزشیابی آموزش و ارزشیابی** ۱۲(۴۸): ۱۳۰-۱۰۳.

شورورزی، محمدرضا؛ علی معقول و مریم کده. (۱۳۹۲). شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت دانشجویان رشته حسابداری در دروس حسابداری پیشرفته. **حسابداری مدیریت** ۳(۱۸): ۱۲-۱.

صادقی، زینب. (۱۳۹۲). ارتباط میان خدمات آموزشی ارائه شده و رضایتمندی دانشجویان فنی ـ مهندسی از نظام آموزش عالی. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران** ۱۵(۵۹): ۳۷-۲۵.

صفری گرایلی، مهدی؛ و یاسر رضائی پیته نوئی. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای شناسایی و رتبه‌بندی مهارت‌های موردنیاز دانش‌آموختگان حسابداری. **فصلنامه حسابداری مالی ۸** (۳۲): ۱۰۵-۸۳.

طباطبائیان، مریم السادات؛ و شهناز مشایخ. (۱۳۹۹). مقایسه اثرگذاری روش آموزشی ترکیبی و چهره به چهره بر عملکرد دانشجویان رشته حسابداری. **پژوهش‌های تجربی حسابداری** ۱۰(۴): ۲۵۲-۲۳۱.

طباطبائیان، مریم السادات؛ و شهناز مشایخ. (۱۴۰۰). مقایسه روش آموزش ترکیبی و سنتی از بعد رضایتمندی تحصیلی دانشجویان حسابداری. **پژوهش‌های تجربی حسابداری ۱۱**(۴): ۱۲۴-۱۰۴.

کاظمی علوم، مهدی؛ مصطفی عبدی؛ محسن ختن لو و علیرضا اکبری امامی. (۱۳۹۹). شناسایی و رتبه‌بندی محرک‌ها و شاخص‌های مؤثر بر شکاف در کاربردی بودن پژوهش‌های حسابداری: ترمیم فاصله‌ها. **فصلنامه حسابداری مالی** ۱۲(۴۸): ۹۵-۱۲۵.

گرکز، منصور؛ و حدیث اسماعیلی. (۱۳۹۱). بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی حسابداری با استفاده از شبکه عصبی. **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی** ۶ (۱): ۱۲۵-۱۰۷.

Abili, K., F.N. Thani & M. Afarinandehbin. (2012). Measuring university service quality by means of SERVQUAL method. **Asian Journal on Quality** 13(3): 204-211.

Adams, N.E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. **Journal of the Medical Library Association** 103(3): 152-160.

Ainsworth, J. (2021). Team-Based Learning in professional writing courses for accounting graduates: positive impacts on student engagement, accountability and satisfaction. **Accounting Education** 30(3): 234-257.

Alnaser, A.S.M. (2010). **Service Quality Higher Education and Customer Satisfaction Among Undegraduate Students of the University of Jordan** (Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia).

Alqasa, K.M.A., & J.A.A. Afaneh. (2022). Active learning techniques and student satisfaction: role of classroom environment. **Eurasian Journal of Educational Research** 98(98): 85-100.

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

Ashford, C. (2018). **The Influence of Teachers' Technology Attitude and Aptitude on Students' Performance on Computerized Assessments** (Doctoral dissertation, Concordia University Irvine).

Baykal, U., S. Sokmen, S. Korkmaz & E. Akgun. (2005). Determining student satisfaction in a nursing college. **Nurse Education Today** 25(4): 255-262.

Bolliger, D.U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. **International Journal on E-learning** 3(1): 61-67.

Bui, B., & B. Porter. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. **Accounting Education: An International Journal** 19(1-2): 23–50.

Burdett, J., & B. Hastie. (2009). Predicting satisfaction with group work assignments. **Journal of University Teaching & Learning Practice** 6(1): 70-81.

Calderon, T.G. (Ed). (2019). **Advances in accounting education: Teaching and curriculum innovations**. Emerald Group Publishing.

Caldwell, M.B., J. Weishar & G. William. (1996). The effect of cooperative learning on student perceptions of accounting in the principles courses. **Journal of Accounting Education** 14(1): 17-36.

Castrigano, R.M., M. Huber, R. Shaffer & C. Huang. (2021). Monopoly: Using cooperative learning to develop technical and soft skills in accounting. **The Accounting Educators' Journal** 31(1).

Chaffer, C., & J. Webb. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. **Accounting Education** 26(5-6): 431-458.

Dana, S.W. (2007). Implementing team-based learning in an introduction to law course. **J. Legal Stud. Educ** 24: 59.

Dorodchi, M., A. Benedict, D. Desai, M.J. Mahzoon, S. MacNeil & N. Dehbozorgi. (2018). Design and implementation of an activity-based introductory Computer Science Course (CS1) with periodic reflections validated by learning analytics. **In 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)** (pp. 1-8). IEEE.

El Ansari, W., & R. Oskrochi. (2006). What matters most? Predictors of student satisfaction in public health educational courses. **Public health** 120(5): 462-473.

Hill, M.C., & K. Epps. (2010). The impactof physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. **Academy of Educational Leadership Journal** 14(4): 65.

Kavanagh, M.H., & L. Drennan. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting & Finance** 48(2): 279-300.

Kenny, P., H. McLaren, M. Blissenden & S. Villios. (2015). Improving the students' tax experience: A team-based learning approach for undergraduate accounting students. **Journal of the Australasian Tax Teachers Association** 10(1): 43-66.

Kent, C. (2016). **A qualitative study of problem-based learning in accounting education and its effect on career preparation** (Doctoral dissertation, University of Phoenix).

Krivacek, G.J. (2016). **The Effect of a Blended Teaching Method on Student Performance and Satisfaction in a First Accounting Course in Higher Education.** Robert Morris University.

Motefakker, N. (2016). The study of the level of satisfaction of the students of the faculty of social sciences with welfare services of Imam Khomeini International University of Qazvin. **Procedia Economics and Finance** 36: 399-407.

Paguio, R., & B. Jackling. (2016). Teamwork from accounting graduates: what do employers really expect? **Accounting Research Journal** 29(3): 348–366.

Rabia, M., N. Mubarak, H. Tallat & W. Nasir. (2017). A study on study habits and academic performance of students. **International Journal of Asian Social Science** 7(10): 891-897.

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]

Reinig, B.A., I. Horowitz & G.E. Whittenburg. (2011). The effect of team-based learning on student attitudes and satisfaction. **Decision Sciences Journal of Innovative Education** 9(1): 27-47.

Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. **Turkish Online Journal of Distance Education** 8(2): 113-119.

Vázquez, F.L., Á. Torres, P. Otero, V. Blanco & C. Clifford Attkisson. (2019). Psychometric properties of the Castilian Spanish version of the Client Satisfaction Questionnaire (CSQ-8). **Current Psychology** 38(3): 829-835.

Wilkins, S., & M.S. Balakrishnan. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. **International Journal of Educational Management** 27(2):143-156.

Wooten, R., L.G. Lambert & H.W. Joung, (2018). Evaluation of students' satisfaction with three all-you-can-eat university dining facilities. **Journal of Foodservice Business Research** 21(5): 539-552.

Zhou, J., & D. Cole. (2017). Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction. **Higher Education** 73(5): 655-672.

[Downloaded from qfaj.mobarakeh.iau.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.23452617.1401.14.55.1.5]