

بررسی نظرات دانشجویان حسابداری درباره کیفیت تدریس استادان حسابداری

آمنه نادری کیا

کارشناس ارشد حسابداری.

نام نویسنده مسئول:

آمنه نادری کیا

چکیده

کیفیت نظام آموزش حسابداری به عواملی بستگی دارد که یکی از مهمترین آنها کیفیت تدریس استادان است و یکی از روش های ارزیابی کیفیت تدریس استادان، ارزیابی از دیدگاه دانشجویان (SET) است. در این پژوهش پیمایشی (زمینه یابی) نظرات دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه درباره ی کیفیت (ویژگی های) تدریس استادان بررسی شده است. برای سنجش نظرات دانشجویان از پرسشنامه استفاده شده است که در آن نظرات دانشجویان در قالب ۲۰ سوال ۵ گزینه ای درباره کیفیت تدریس و جوانب مختلف آن پرسیده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۳۳۰ نفر دانشجویان شاغل به تحصیل در رشته ی حسابداری در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری در نیمسال دوم ۹۵-۹۶ بوده است و با نمونه گیری کوکران تعداد ۲۹۸ نفر به عنوان نمونه مشخص شده و نتایج حاصل از پرسشنامه های توزیع شده برای آزمون فرضیه ها استفاده شده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف و برای آزمون فرضیه های پژوهش از آزمون های آزمون کای-دو، آزمون لوین، آزمون فیشر، تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA)، آزمون شفه استفاده شده است. نتایج آزمون فرضیه ها نشان می دهد که از ده ویژگی تعریف شده برای کیفیت تدریس دو ویژگی در دیدگاه دانشجویان در سطح بالاتر از حد متوسط و بقیه کمتر از حد متوسط بوده اند. با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق پیشنهاد می شود که استادان و نظام آموزشی دانشگاه تلاش بیشتری برای شناخت دقیق تر دانشجویان و ایجاد علاقه نسبت به آنها را فراهم آورند.

واژگان کلیدی: حسابداری- کیفیت تدریس- استادان-نظرات دانشجویان.

مقدمه

نظام های آموزشی و فعالیت های حاکم بر آن با توجه به پیشرفت جوامع، همواره دستخوش تغییر و تحول است و تحول آموزشی، خود معلول تحول اجتماعی و تحول علوم و تکنولوژی است.

روش تدریس موفق به دور از الگوهای خاص، روشی است که آموزنده را علاقه مند و دلگرم به یادگیری کند. در کنار روشهای سنتی، روش های فعال تدریس بیش از پیش به دلیل نگرش تعاملی و اجتماعی می توانند این وظیفه را به خوبی انجام دهند؛ به شرط آن که مدرسان و معلمان نیز آموزش دیده و علاقه مند به این نوع روش ها باشند.

روش های فعال تدریس به روش هایی اشاره دارد که بتواند فعالیت های دانش آموزان را تقویت و یادگیری را به یک جریان دوسویه تبدیل نماید. (فضلی خانی، ۱۳۸۸)

امروزه ارزشیابی را بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی- یادگیری می دانند که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه ای مستمر انجام می گیرد و به جای تاکید بر طبقه بندی فراگیران و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان در مرکز توجه خود قرار می دهد (قلی زاده و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین ارزشیابی فرایندی فراگیر و ضروری برای تمامی سازمان ها و موسسات آموزش عالی است که عدالت و تعالی را هدف خود قرار داده اند.

محوری ترین ارزش های نهادهای دانشگاهی در درجه نخست، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است. (امدادی و همکاران، ۱۳۹۱). هر نظامی جهت بقاء و حفظ پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است و ارزشیابی می تواند مهمترین نقش را در بهبود کیفیت آن نظام ایفا نماید (خندقی و عجم، ۱۳۹۰). روند رو به رشد دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی و رقابت آن ها در جهت ارتقاء کیفی ایجاب می کند تا این مراکز ارزشیابی دقیق و کاملی از عوامل آموزشی خود داشته باشند (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰) به طوری که در حال حاضر، تقریباً در تمامی دانشگاه ها از نظرات دانشجویان برای ارزشیابی های آموزشی و اندازه گیری کیفیت تدریس اساتید استفاده می شود. ارزشیابی آموزشی همواره فرایند مهمی در سیستم های آموزشی بوده است (آیت و حری نجف آبادی، ۱۳۸۹). در ارزشیابی آموزشی کیفیت و اثربخشی برنامه آموزشی مورد ارزیابی قرار می گیرد (قائمیان و همکاران، ۱۳۹۰). به گفته شعبانی (۱۳۸۲) اغلب آموزشگران وقتی که به ارزشیابی یادگیرندگان می اندیشند، فکرشان متوجه محدود انواع آزمون های کتبی می شود اما آموزشگر باید خود را از قید ارزشیابی های کتبی و شفاهی معمول برهاند و از روش های دیگر ارزشیابی یا به صورت مستقل و یا به صورت ترکیبی استفاده نماید، آموزشگران در فرایند تدریس حداقل می توانند از چهار روش ارزشیابی از طریق مشاهده، انجام کار، آزمون شفاهی، آزمون های کتبی، یا از مجموع روش های فوق و یا از آزمون های ترکیب شده که به آزمون های موقعیتی معروف است استفاده کند. باندل^۱ و اولیوواتایا^۲ در سال (۲۰۱۴) پژوهشی انجام دادند با عنوان خودارزیابی دبیران شیمی از اثربخشی تدریس خود. در این تحقیق از بین ۱۸۴ دبیرستان ۸۶ دبیرستان انتخاب و از بین آنان ۱۰۳ معلم مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثربخشی تدریس معلمان از دیدگاه آنان بسیار خوب بوده است. جروم دلانی^۳ و همکاران (۲۰۰۸) پژوهشی با عنوان ادراکات دانش آموزان از تدریس اثربخش در آموزش عالی در دانشگاه نیوفاندلند انجام دادند که طی آن ۱۷۰۰۰ دانشجوی فارغ التحصیل و یا مشغول به تحصیل به صورت اینترنتی مورد بررسی قرار گرفتند. این تحقیق در بین دانشجویان عادی و از راه دور انجام شد. دانشجویان ۱۰۰ ویژگی تدریس اثربخش را شناسایی کردند، معلمان اثربخش به دانشجویان احترام می گذارند، با دانش هستند، در دسترس، ارتباطات قوی، پاسخگو، حرفه ای و خوش اخلاق می باشند. نیکول و هادیسون^۴ (۲۰۰۳) طی پژوهشی در پاسخ به این سؤال که استاد خوب دانشگاه چه کسی است؟ با توجه به نتایج تحقیق معتقدند استاد خوب کسی است که جلسات کلاس را به خوبی طراحی می کند، از روشهای مناسب تدریس و یادگیری استفاده می کند، از نظام نمره دهی یا رتبه بندی استفاده می کند، به دانشجویان درباره چگونگی کارشان بازخورد می دهد، چگونگی تدریس خود را کنترل می کند، از توانایی های مدیریت زمان برخوردار است، در بستر منابع موجود عملکردی مناسب نشان می دهد و بر فعالیت های خود تأمل و موجبات رشد حرفه ای مداوم را فراهم می کند. (حسین نژاد و آخش، ۱۳۹۲: ص ۱۰) برو (۲۰۰۳)، استدلالی می کند، نیازی نیست همه دانشگاهیان محقق باشند ولی چیزی که اهمیت دارد به اشتراک گذاری تحقیق در میان دانشگاهیان است. جنکینز و زتر (۲۰۰۳)، استدلال می کنند که باید ارتباط تحقیق و تدریس به طور موثر در بخش های دانشگاه توسعه یابد، به شکلی که تحقیق تبدیل به تدریس شود و تدریس نیز تبدیل به تحقیق شود که در این تداخل یادگیری مفهوم یابد. لیندسی و برین (۲۰۰۲)، بر این باورند که بین تحقیق و تدریس یک ارتباط همزیستی، متقابل و هم افزایی وجود دارد. همچنین هنگامی که فعالیتهای تحقیقی هیأت علمی از لحاظ کمی و کیفی افزایش پیدا می کند، دانش، درآمد، اعتبار و انگیزه نیز ارتقا می یابد. دالبی^۵ (۲۰۰۱) طی پژوهشی که انجام داده، معتقد است که هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است، بنابراین

^۱ - Bundle

^۲ - OliviaToya

^۳ - Jerom Delaney

^۴ - Nicole and Hadysvn

^۵ - Dolby

تدریس به عنوان عاملی که فرصت هایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می کند، در نظر گرفته می شود. نکته مهم اینکه بسیاری از فراگیران نیز به وضوح بر این نکته تأکید کرده و معتقدند تدریس خوب به این دلیل برای آنها مهم است که زمینه ها و شرایط یادگیری بهتر را برای آنها فراهم می آورد. (حسین نژاد و آخش، ۱۳۹۲: ص ۹). رابرتسون و باند (۲۰۰۱)، می گویند که بیشتر دانشگاهیان باور دارند تحقیق بوسیله تدریس شکل میگیرد و به ویژه برای داشتن تحقیق خوب، تدریس خوب هم لازم است (رابرتسون و باند، ۲۰۰۱). کناپر و کروپل^۶ (2000) در پژوهشی دیگر با مشورت با بعضی از متخصصان، ویژگی های یک تدریس خوب را استخراج کرده اند. بنابراین در یک تدریس خوب میان دانشجو و استاد تعامل برقرار می شود، دانشجویان به همکاری با یکدیگر تشویق می شوند، یادگیری فعال صورت می گیرد. بازخوردهای فوری ارائه می شود، بر زمان انجام دادن تکلیف تأکید می شود، انتظارات سطح بالا به وجود می آید و بر گسترش توانایی ها و شیوه های یادگیری تأکید می شود. (همان) لیوینگستون و بورکو^۷ (1989) در پژوهش خود دودسته از معلمان متخصص و تازه کار را مورد مقایسه قرار دادند. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که معلمان متخصص به هنگام برنامه ریزی آموزشی و اجرای آن ۱- از اصول و نظریه های روانشناسی آگاهی داشته و آن را در کلاس به کار می بستند. ۲- از فرآیند آموزشی شناخت داشته و ۳- از خود قابلیت سازگاری نشان می دادند؛ بنابراین به نظر می رسد که معلمان متخصص پژوهش های آموزشی را به عنوان مبانی علمی هنر تدریس خویش به کار می بندند. (برلینر^۸ 1987 به نقل از پارسون^۹، 2011) اسلوآن^{۱۰} (1988) ویژگی های معلم اثربخش را از دیدگاه ۳۱۲ دانشجوی پزشکی بررسی نمود و نتیجه گرفت از نظر دانشجویان، تماس بیشتر با دانشجو، به عنوان الگوی مثبت مطرح بودن، ارتباط تشویق کننده و سازمان دهی خوب فعالیت ها، از ویژگی های اثربخش معلمان هست (نقل صالحی و همکاران، ۱۳۸۳). تنگ^{۱۱} (1997) در بررسی عوامل مرتبط با تدریس اثربخش در دانشگاهی در شمال شرقی آمریکا، ۳۵۰۰ دانشجو را به عنوان نمونه انتخاب و ۱۲۶ عضو هیأت علمی را از نظر آنان ارزیابی کرد. نتایج نشان دهنده آن بود که ۱۲۲ عامل برآورد شده از قبیل مواد آموزشی واضح، میزان و کیفیت پاسخگویی استاد به سؤالات دانشجویان، برخورد مؤدبانه استاد با دانشجویان، داشتن رفتار حرفه ای، داشتن تسلط بر موضوع درس، داشتن انتظارات بالا و غیره، به خوبی در هر کلاس رعایت می گردد و در مجموع تدریس همه استادان این دانشگاه اثربخش بوده است. بلوم^{۱۲} (1994) طی پژوهشی نیز نتیجه می گیرد که همبستگی میان سطوح مشارکت به پیشرفت نهایی دانشجو با افزایش پیشرفت تحصیلی بسیار شبیه است (حدود 27%) و در مقابل آنجا که مشارکت فردی مشاهده و اندازه گیری شده است همبستگی میان مشارکت و پیشرفت نهایی (42%) و همبستگی میان مشارکت با افزایش (58%) است. او نتیجه گیری می کند که به طور کلی حدود (20%) تغییرات پیشرفت افراد را مشارکت آنان در جریان توجیه می کند. (حسین نژاد و آخش، ۱۳۹۲).

سکینه جعفری و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله ای با عنوان تاثیر کیفیت تدریس اساتید بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان به این نتایج دست یافتند: نتایج حاصل از این تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که: ۱ (بین کیفیت تدریس اساتید با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان رابطه ی معناداری وجود ندارد. ۲) کیفیت تدریس اساتید بر اساس ضریب رگرسیون تاثیر معناداری بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان ندارد. ۳ (میزان دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مرد بالاتر از میزان دستاوردهای تحصیلی دانشجویان زن است اما تفاوت معناداری بین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد. ۴ (میانگین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان پایین تر از میانگین معیار است. ۵ (بالاترین میزان میانگین کیفیت تدریس اساتید متعلق به رشته ی تربیت بدنی و پایین ترین میزان کیفیت تدریس اساتید متعلق به رشته ی علوم تربیتی می باشد و تفاوت معناداری بین کیفیت تدریس اساتید رشته های مختلف تحصیلی وجود ندارد. فهمیه حسن نتاج و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله ای با عنوان بررسی عوامل موثر بر افزایش کیفیت فعالیتهای تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان استان مازندران به این نتیجه رسیدند که عوامل تعیین و بیان اهداف توسط اساتید، سازماندهی کلاس، طراحی تدریس و نوع ارزشیابی می تواند در بهبود و افزایش سطح کیفی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان استان مازندران موثر باشد. فتاحی و اجارگاه و همکاران، (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که با توجه به مطالعه پژوهش های قبلی و تجربیات پژوهشگران این تحقیق، در دانشگاه مطالعه زیادی درباره بررسی دیدگاه دانشجویان دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تمام گرایش ها در خصوص روش های ارزشیابی آموزشی انجام نگرفته است. بنابراین این مطالعه در پی بررسی این موضوع می باشد. همچنین از آنجایی که روش های ارزشیابی های آموزشی در موفقیت فرایندهای آموزشی بسیار اهمیت دارند و هیچ یک از روش های ارزشیابی نمی تواند همیشه و در همه شرایط نتیجه بخش باشند، مناسب ساختن این روش ها با سبک شناختی یادگیرندگان ضروری است. عباسی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش به بررسی روش های ارزشیابی دروس نظری و عملی دانشجویان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی دانشکده پیراپزشکی

⁶- Knapr and Krvpl

⁷ - Liu Bngstvn&Burcu

⁸ - Berliner

⁹ - Parson

¹⁰ - Osloan

¹¹ - Tang

¹²- bloom

دانشگاه علوم پزشکی تهران پرداخته اند؛ نتایج نشان داد که امتحان میان ترم در ۳۵٪ کل دروس نظری و عملی جهت ارزشیابی دانشجویان استفاده می شود و در میان روش های ارزشیابی، روش سوالات چند گزینه ای با ۷۰٪ فراوانی در میان روش های متداول رتبه اول را داشت. ارزشیابی آموزشی مساله بسیار مهمی است که به صورت منظم و عملی در اکثر رشته های دانشگاهی صورت نپذیرفته است. در حالی که ارزیابی جزء جدا نشدنی در آموزش و زمینه ساز تحولی شگرف است. داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) به مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی براساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران پرداخته اند که نتایج به دست آمده پژوهش آنان نشان می دهد معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی این طرح را نسبت به ارزشیابی سنتی از نظر مطابقت با استانداردهای چهارگانه بهتر ارزیابی نموده اند. خندقی و عجم (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزش و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل پرداخته اند که یافته های تحقیق نشان داد رویکرد ارزشیابی هدف محور با الگوی کیفیت هدف محور، رویکرد مدیریت محور با الگوی رضایت مندی و رویکرد ارزشیابی متخصص محور از این حیث که متخصصان همواره درگیر ارزشیابی هستند. با تمامی الگوهای کیفیت آموزشی پیوند دارد. سید ابوالقاسم مهدی نژاد و حسن پاشا شریفی (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان بررسی اثربخشی تدریس به شیوه حل مسئله و ارزشیابی بر اساس شاخص های پژوهشگرانه در پرورش روحیه پژوهشگری دانشجویان به این نتیجه رسیدند که: تدریس به شیوه حل مسئله گذشته از همراه شدن با ارزشیابی براساس شاخص های پژوهشگرانه یا بدون آن، نسبت به شیوه تدریس سنتی در پرورش روحیه پژوهشگری با احتمال ۹۹٪ کارآمدتر است. اما تدریس به شیوه حل مسئله همراه با ارزشیابی براساس شاخص های پژوهشگرانه، در پرورش روحیه پژوهشگری اثربخشی بیشتر نداشت. فریدون شریفیان؛ احمد رضا نصر و لطفعلی عابدی (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان "تعیین نشانگر پهای تدریس اثربخش در دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان" به این نتیجه رسیدند که: در بخش کیفی استادان نمونه کشوری بر سه مقوله شروع و پایان مناسب درس، تدریس پرسش محور و توأم با مشارکت دانشجویان و برخی ملاحظات خاص تدریس تأکید داشته اند. در بخش کمی اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان با کسب نمره ۳/۶۰، بیش از حد متوسط به نشانگری های ارائه درسی توجه داشته اند. عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوتی معنادار نداشته، اما عملکرد آنان بر حسب سابقه تدریس متفاوت بوده است. اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس ۱۰-۱ سال نسبت به افراد دارای سابقه تدریس ۲۰-۱۱ سال عملکرد بهتری داشته اند. یادگار زاده (۱۳۸۳) به بررسی میزان آگاهی معلمان از روش های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان پرداخت که نتایج این پژوهش نشان می دهد معلمان برای ورود به فرایند آموزش و کلاس درس باید دارای دانش و تخصص لازم برای یاددهی و یادگیری باشند.

از مجموع تحقیقات ذکر شده چنین می توان گفت: اساتید به دو محور اساسی توجه کافی و کامل دارند عده ای شاگردنگر هستند که دانشجویان را محور فعالیتهای آموزشی می دانند و به رشد همه جانبه ی شاگردان توجه دارند و انتقال دانش برای پرورش آنها بکار می گیرند و دسته ی دیگر درس نگر هستند و مواد درسی را محور اصلی فعالیتهای آموزشی، مد نظر آنها است و به علوم و فنون رغبت نشان می دهند و تلاش می کنند دانش و آگاهی خود را گسترش دهند و با نگرش فلسفی و اطلاعات علمی که دارند دانشجویان را بسوی خود جلب کنند. کیفیت آموزشی در برخی از دانشگاه ها و مدارس از سطح مطلوبی برخوردار نیست و دانشجویان اغلب مطالب را حفظ و پس از پایان یافتن امتحانات آنها را فراموش می کنند. روشهای فعال تدریس و ارتقای کیفیت تدریس باعث می شود تا یادگیری تا عمق جان شاگردان رسوخ کند، و نه تنها یافته ها و کشفیات خود را به سادگی فراموش نکنند بلکه در طول زندگی آن را به صورت کاربردی به کار ببرند. در بسیاری مواقع شاید این بخش به دور از واقعیت نباشد که نه استاد می داند چه محتوایی را باید درس بدهد و نه دانشجو این محتوا را می داند. نه استاد می داند محتوا را به چه روش صحیح و سودمندی تدریس کند و نه دانشجو چگونگی یادگرفتن را می داند. استاد صرفاً درس می دهد و دانشجویان نیز به طور موقت حفظ می کنند. متن آموزشی که در اختیار همه قرار دارد اما چگونگی تدریس و یادگیری دانشجو مهم است. موفقیت استاد در به کارگیری شیوه های فعال تدریس بیشتر است. استاد باید به دانشجو کمک کند تا خود دانشجو تجربه کند و از طریق تجارب خود مطالب را فرا گیرد. بنابراین توجه به کیفیت و شیوه تدریس استادان باید امر بسیار جدی و ضروری تلقی شود و برنامه ریزان و مسئولان موظفند که فرصت های لازم برای آشنایی هر چه بیشتر استادان با روش ها و الگوهای جدید و خلاق تدریس را فراهم نمایند و شرایط و امکانات را برای اجرای موفقیت آمیز این روش ها آماده کنند. روش های تدریس چه در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و چه در انگیزه و رضایت خاطر پرورش شخصیت رشد خلاقیت آنان مؤثر است. وظیفه اساتید تنها انتقال واقعیتهای علمی به دانشجویان نیست بلکه باید چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. یعنی کار استاد نه تنها انتقال دانش، بلکه پرورش توان تفکر منطقی، انتقادی، خلاق و پرورش شخصیت سالم است. معلمان و اساتید دانشگاه پیشروان بهسازی و بالنده سازان جامعه هستند و ضرورت دارد که با مدرنترین و پیشرفته ترین راهبردهای علمی روز یعنی روش های مختلف نوین و فعال تدریس آشنا باشند و بدانند در کدامین موقعیت آموزشی کدامین روش به کار گرفته شود.

فرضیه های تحقیق

- ۱-۱- شناخت استادان از دانشجویان و علاقه به آنها از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۲-۱- صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۳-۱- انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۴-۱- دانش و آمادگی استادان برای تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۵-۱- تشویق و حمایت از دانشجویان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۶-۱- علاقه استادان به تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۷-۱- توان تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۸-۱- توان بحث های خارج از کلاس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۹-۱- دادن انگیزه و جرأت سوال کردن به دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
- ۱۰-۱- تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.

روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش بر حسب هدف، کاربردی و از نظر جمع آوری داده ها توصیفی از نوع پیمایش است. چون گردآوری داده ها از نوع کیفی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته انجام می شود.

ابزار گردآوری داده ها

جمع آوری داده ها برای تدوین ادبیات موضوع و مبانی علمی به روش کتابخانه ای و ابزار فیش برداری می باشد. همچنین برای جمع آوری اطلاعات از منابع اینترنتی معتبر، مقاله ها و پایان نامه های مرتبط بهره گرفته شده است. برای ارزشیابی دیدگاه دانشجویان نسبت به کیفیت تدریس اساتید از پرسشنامه خودساخته محقق که شامل ۲۰ گویه و پاسخ ها با طیف لیکرت ۵ درجه ای از خیلی کم تا خیلی زیاد می باشد به صورت زیر استفاده شده است.

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
---------	----	-------	------	-----------

این پرسشنامه بر اساس پژوهش کاتلاک و همکاران (۲۰۱۴) طراحی شده است. بدین صورت که پس از ترجمه ی این مقاله از شاخص ها و سوالات مطرح شده در پژوهش فوق، سوالاتیکه برای سنجش نحوه و کیفیت تدریس استادان مناسب تر بوده است، بررسی شده و با نظر اساتید محترم از آنها استفاده شده است.

روایی و پایایی

به منظور احراز روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و روایی سازه، و برای احراز پایایی از روش ضریب همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) استفاده شد. پرسشنامه محقق ساخته حاوی ۲۰ سوال است که سوالات مربوط به نظرات دانشجویان حسابداری درباره روش تدریس اساتید را خواهد سنجید.

جامعه آماری، روش نمونه گیری و حجم نمونه

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی (پیوسته و ناپیوسته)، کارشناسی ارشد و دکتری رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، ترم دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می باشد. که در جدول زیر به تفکیک آورده شده اند. برای تعیین تعداد دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به دانشگاه مراجعه شد و پس از پیگیری و دریافت اطلاعات از مسئولین محترم دانشگاه و مدیران محترم گروه حسابداری، مشخص گردید که تعداد دانشجویان کارشناسی ۹۶۷ نفر، کارشناسی ارشد ۲۹۱، و دکتری ۷۲ نفر می باشد.

ردیف	مقطع	جنسیت	تعداد	مجموع (جامعه آماری)	تعداد نمونه
۱	کارشناسی	مرد	۵۴۳	N=967	

n=217		۴۲۴	زن		
n=65	N=291	۱۸۹	مرد	کارشناسی ارشد	۲
		۱۰۲	زن		
n=16	N=72	۶۱	مرد	دکتری	۳
		۱۱	زن		
n=298	N=1330	مجموع کل			

تعداد کل دانشجویان سه مقطع کارشناسی (پیوسته و ناپیوسته)، کارشناسی ارشد و دکتری برابر است با ۱۳۳۰ نفر. (n=1330) با استفاده از فرمول کوکران نمونه مورد نظر برابر است با ۲۹۸ نفر. (n=298) از میان ۹۶۷ دانشجوی مقطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته ۲۱۷ نفر نمونه گیری صورت گرفت. همچنین از میان ۲۹۱ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد ۶۵ نفر نمونه گیری شد. از میان ۷۲ نفر دانشجوی مقطع دکتری ۱۶ نفر نمونه گیری صورت گرفت. که در مجموع نمونه مورد بررسی که پرسشنامه در بین آنها توزیع شده است برابر با ۲۹۸ نفر می باشد.

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right]}$$

محاسبه حجم نمونه از طریق فرمول کوکران در جامعه محدود

$$= 298.239977585$$

روش ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده ها و آزمون فرضیه ها:

پرسشنامه خود ساخته محقق که شامل ۲۰ گویه می باشد ۱۰ متغیر مربوط به کیفیت تدریس را مورد سنجش قرار می دهد و دیدگاه دانشجویان را نسبت به جوانب مختلف کیفیت تدریس استادان ارزیابی می کند توسط دانشجویان در خلال نیمسال دوم تحصیلی ۹۶-۹۵ تکمیل شده است. و نتایج آن توسط نرم افزار آماری SPSS22 تجزیه و تحلیل شده است و فرضیه های پژوهش پس از تحلیل داده ها به صورت توصیفی (میانگین، واریانس، انحراف معیار و...) و استنباطی با استفاده از (آزمون کولموگروف- اسمیرنوف، آزمون کای-دو، آزمون لوین، آزمون فیشر، تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA)، آزمون شفه) آزمون شده است.

آزمون فرضیه های تحقیق

فرضیه اصلی ۱-۱- : شناخت استادان از دانشجویان وعلاقه به آنها از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H₀- بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H₁- بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول شماره ۱-۱ : آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر شناخت دانشجویان وعلاقه به آنها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
شناخت دانشجویان از استادان وعلاقه به آنها	۵/۰۹	۱/۷۹	۲/۱۴	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۱) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۱۴ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H₀ رد و فرض H₁ در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنی که توزیع داده های نرمال نمی باشد و تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون کای دو تک متغیره استفاده می کنیم.

فرضیات این آزمون عبارتند از:

H₀- بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H₁- بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
۱۰	۵۰	۶۰	خیلی کم
۶۵	۵۰	۱۱۵	کم
۲۳	۷۰	۹۳	متوسط
-۴۳	۶۰	۱۷	زیاد
-۵۵	۶۸	۱۳	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
۱/۶۹	کای دو
۴	درجه آزادی
۰/۰۰	sig

با توجه به مقدار کای اسکوتر (۱/۶۹) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط شناخت دانشجویان از اساتید و علاقه به آنها بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۱۰ و ۶۵ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۴۳- و ۵۵- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که شناخت دانشجویان توسط اساتید پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۲: صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۲: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان	۵/۴۵	۱/۷۴	۲/۵۲	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۲) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۵۲ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و همچنین سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده های این متغیر نرمال نمی باشد و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون کای دو تک متغیره استفاده می کنیم. فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۱۵	۵۰	۳۵	خیلی کم
۷۷	۵۰	۱۲۷	کم

متوسط	۱۰۱	۷۰	۳۱
زیاد	۱۷	۶۰	-۴۳
خیلی زیاد	۱۸	۶۸	-۵۰
مجموع	۲۹۸		

متغیر	
کای دو	۲/۰۴
درجه آزادی	۴
sig	۰/۰۰

با توجه به مقدار کای دو (۲/۰۴) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۱۵- و ۷۷ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۴۳- و ۵۰- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که دیدگاه دانشجویان از متغیر صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۳: انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.
 H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)
 H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۳: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجویان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجویان	۵/۳۰	۱/۶۸	۲/۳۵	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۳) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۳۵ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و سطح معنی داری آن نیز پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنی که توضیح داده ها نرمال نمی باشد و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم.
 فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.
 H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۵	۵۰	۴۵	خیلی کم
۷۳	۵۰	۱۲۳	کم
۳۲	۷۰	۱۰۲	متوسط
-۴۴	۶۰	۱۶	زیاد
-۵۶	۶۸	۱۲	خیلی زیاد

مجموع	۲۹۸		
-------	-----	--	--

متغیر	
کای دو	۲/۰۰
درجه آزادی	۴
sig	۰/۰۰

با توجه به مقدار کای اسکوتر (۲/۰۰) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۵- و ۷۳ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۴۴- و ۵۶- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۴: دانش و آمادگی استادان برای تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم. H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است) H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۴: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر دانش و آمادگی استادان برای تدریس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	p
دانش و آمادگی استادان برای تدریس	۶/۱۸	۱/۷۵	۲/۹۸	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۴) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۹۸ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معنی داری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنی که توضیح داده ها نرمال نمی باشند و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم. فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
۳۳-	۵۰	۱۷	خیلی کم
۲۳	۵۰	۷۳	کم
۷۴	۷۰	۱۴۴	متوسط
۲۴-	۶۰	۳۶	زیاد
۴۰-	۶۸	۲۸	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
کای اسکوتر	۱/۴۳
درجه آزادی	۴
sig	۰/۰۰

با توجه به مقدار کای اسکوتر (۱/۴۳) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط داشتن دانش و آمادگی برای تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۳۳- و ۲۳ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۲۴- و ۴۰- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که دانش و آمادگی استادان برای تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۵: تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۵: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان	۶/۰۸	۱/۷۹	۲/۱۲	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۵) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۱۲ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معنی داری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنی که توزیع داده ها نرمال نمی باشد و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم. فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۲۸	۵۰	۲۲	خیلی کم
۳۵	۵۰	۸۵	کم
۵۴	۷۰	۱۲۴	متوسط
-۲۰	۶۰	۴۰	زیاد
-۴۱	۶۸	۲۷	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
کای دو	۱/۳۲
درجه آزادی	۴
sig	۰/۰۰

با توجه به مقدار کای دو (۱/۳۲) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۲۸- و ۳۵ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۲۰- و ۴۱- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان از دیدگاه دانشجویان پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۶: علاقه استادان به تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم. H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است) H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۶: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر علاقه استادان به تدریس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
علاقه استادان به تدریس	۵/۸۵	۱/۸۵	۲/۱۶	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۶) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۱۶ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده ها نرمال نمی باشند و تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد. در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم. فرضیات این آزمون عبارتند از: H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد. H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
۱۴-	۵۰	۳۶	خیلی کم
۳۵	۵۰	۸۵	کم
۴۷	۷۰	۱۱۷	متوسط
۱۸-	۶۰	۴۲	زیاد
۵۰-	۶۸	۱۸	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
۱/۰۲	کای دو
۴	درجه آزادی
۰/۰۰	sig

با توجه به مقدار کای دو (۱/۰۲) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط علاقه دانشجویان به تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی

کم و کم به ترتیب برابر با ۱۴- و ۳۵ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۱۸- و ۵۰- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که علاقه استادان به تدریس از دیدگاه دانشجویان حسابداری پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۷- توان تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.
در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.
 H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)
 H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۷: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر توان تدریس استادان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
توان تدریس استادان	۶/۳۵	۱/۷۹	۲/۸۱	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۷) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۸۱ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده ها نرمال نمی باشد و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.
در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم.
فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.
 H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۳۴	۵۰	۱۶	خیلی کم
۲۰	۵۰	۷۰	کم
۵۷	۷۰	۱۲۷	متوسط
-۱۱	۶۰	۴۹	زیاد
-۳۲	۶۸	۳۶	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
کای دو	۹۴/۶۱
درجه آزادی	۴
sig	۰/۰۰

با توجه به مقدار کای دو (۹۴/۶۱) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد.
از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط توان تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۳۴- و ۲۰ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۱۱- و ۳۲- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که توان تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان پایین تر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۸- : توان بحث های خارج از کلاس از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.

در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱-۸ : آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر توان بحث های خارج از کلاس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
توان بحث های خارج از کلاس	۵/۹۹	۱/۸۲	۲/۲۱	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۸) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۲۱ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است ونیز سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده ها نرمال نمی باشد و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده وفراوانی های مورد انتظار وجود دارد. در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم.

فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۲۳	۵۰	۲۷	خیلی کم
۳۴	۵۰	۸۴	کم
۶۳	۷۰	۱۳۳	متوسط
-۳۱	۶۰	۲۹	زیاد
-۴۳	۶۸	۲۵	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
۱/۳۳	کای دو
۴	درجه آزادی
۰/۰۰	sig

با توجه به مقدار کای دو (۱/۳۳) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط توان بحث های خارج از کلاس از دیدگاه دانشجویان بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۲۳- و ۳۴ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد وخیلی زیاد به ترتیب برابر با ۳۱- و ۴۳- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار رد و در مقابل فرض H_0 تایید می شود. به این معنا که شناخت دانشجویان توسط اساتید بالاتر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۹:- دادن انگیزه و جرات سوال کردن به دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است.

در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده ومورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۹-۱: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر دادن انگیزه و جرات سوال کردن به دانشجو

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
دادن انگیزه و جرات سوال کردن به دانشجو	۶/۰۰	۲/۳۷	۱/۸۲	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۹-۱) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۱/۸۲ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و نیز سطح معناداری پایین از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده ها نرمال نبوده و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد. در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون خی دو تک متغیره استفاده می کنیم.

فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۱۰	۵۰	۴۰	خیلی کم
۲۸	۵۰	۷۸	کم
۴۱	۷۰	۱۱۱	متوسط
-۲۱	۶۰	۳۹	زیاد
-۳۹	۶۸	۲۹	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
۷۱/۶۴	کای دو
۴	درجه آزادی
۰/۰۰	sig

با توجه به مقدار کای دو (۷۱/۶۴) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط دادن انگیزه و جرات سوال کردن به دانشجو از دیدگاه دانشجویان حسابداری بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۱۰- و ۲۸ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۲۱- و ۳۹- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار رد و در مقابل فرض H_0 تایید می شود. به این معنا که شناخت دانشجویان توسط اساتید بالاتر از حد متوسط است.

فرضیه فرعی ۱-۱۰- تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات از دیدگاه دانشجویان حسابداری بالاتر از حد متوسط است. در مرحله اول برای پی بردن به اینکه از چه نوع آزمون آماری برای سنجش فرضیات استفاده کرد ابتدا باید به نحوه توزیع متغیر ها به صورت نرمال یا غیر نرمال پی برد. به این منظور از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای تعیین نرمالیت متغیر استفاده می کنیم.

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد (توزیع نرمال است)

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد (توزیع نرمال نیست)

جدول ۱۰-۱: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیر تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	sig
تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات	۵/۷۱	۱/۸۳	۲/۳۴	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۱-۱۰) مقدار Z به دست آمده از بررسی آزمون برابر با ۲/۳۴ می باشد و از آنجا که این مقدار از مقدار بحرانی ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- بالاتر است و همچنین سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۵ می باشد در نتیجه فرض H_0 رد و فرض H_1 در سطح اطمینان ۰/۹۹ پذیرفته می شود به این معنا که توزیع داده ها نرمال نبوده و تفاوت معناداری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار وجود دارد.

در مرحله دوم برای پی بردن به تایید یا رد فرضیه تحقیق از آزمون کای دو تک متغیره استفاده می کنیم. فرضیات این آزمون عبارتند از:

H_0 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود ندارد.

H_1 - بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد.

تفاوت فراوانی ها	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-۱۶	۵۰	۳۴	خیلی کم
۵۲	۵۰	۱۰۲	کم
۴۰	۷۰	۱۱۰	متوسط
-۲۹	۶۰	۳۱	زیاد
-۴۷	۶۸	۲۱	خیلی زیاد
		۲۹۸	مجموع

متغیر	
۱/۲۸	کای دو
۴	درجه آزادی
۰/۰۰	sig

با توجه به مقدار کای دو (۱/۲۸) تفاوت معنی داری بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار بر اساس سطح معنی داری (۰/۰۰) تفاوت بین این دو نسبت از لحاظ آماری معنادار می باشد. اما این تفاوت نشان بر تایید و یا رد فرض های H_0 و H_1 نمی باشد. از آنجا که فرضیه تحقیق بر پایه میزان بالاتر از حد متوسط تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات بود، پس در اینجا بیشترین فراوانی باید در طبقات زیاد و خیلی زیاد قرار بگیرند. در اینجا تفاوت فراوانی مورد انتظار با فراوانی مشاهده شده در طبقات خیلی کم و کم به ترتیب برابر با ۱۶- و ۵۲ می باشد، در حالیکه در طبقات زیاد و خیلی زیاد به ترتیب برابر با ۲۹- و ۴۷- است. بنابراین فرض H_1 مبنی بر تفاوت بین فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تایید و در مقابل فرض H_0 رد می شود. به این معنا که تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات پایین تر از حد متوسط است.

جدول ۱-۱۱: خلاصه وضعیت آزمون های آماری مربوط به فرضیه اصلی یک

متغیر	آزمون نرمالیت	Chi-square	sig	فراوانی مشاهده شده	آزمون فرضیه
۱ شناخت دانشجویان و علاقه به آنها	غیر نرمال	۱/۶۹	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۲ صرف وقت در خارج از کلاس توسط استادان	غیر نرمال	۲/۰۴	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۳ انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجو	غیر نرمال	۲/۰۰	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۴ دانش و آمادگی استادان برای تدریس	غیر نرمال	۱/۴۳	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه

۵	تشویق و حمایت از دانشجویان توسط استادان	غیر نرمال	۱/۳۲	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۶	علاقه استادان به تدریس	غیر نرمال	۱/۰۲	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۷	توان تدریس استادان	غیر نرمال	۹۴/۶۱	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه
۸	توان بحث های خارج از کلاس	غیر نرمال	۱/۳۳	۰/۰۰	بالا تر از حد متوسط	تایید فرضیه
۹	دادن انگیزه و جرات سوال کردن به دانشجو	غیر نرمال	۷۱/۶۴	۰/۰۰	بالا تر از حد متوسط	تایید فرضیه
۱۰	تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات	غیر نرمال	۱/۲۸	۰/۰۰	پایین تر از حد متوسط	رد فرضیه

یافته های تحقیق

یافته ها نشان می دهد که:

تعداد کل دانشجویان سه مقطع کارشناسی (پیوسته و ناپیوسته)، کارشناسی ارشد و دکتری برابر است با ۱۳۳۰ نفر. با استفاده از فرمول کوکران نمونه مورد نظر برابر است با ۲۹۸ نفر. از میان ۹۶۷ دانشجوی مقطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته ۲۱۷ نفر نمونه گیری صورت گرفت. همچنین از میان ۲۹۱ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد ۶۵ نفر نمونه گیری شد. از میان ۷۲ نفر دانشجوی مقطع دکتری ۱۶ نفر نمونه گیری صورت گرفت. که در مجموع نمونه مورد بررسی که پرسشنامه در بین آنها توزیع شده است برابر با ۲۹۸ نفر می باشد. تعداد پاسخگویان مرد ۱۴۵ نفر (۴۸/۷٪) و مونث ۱۵۳ نفر (۵۱/۳٪) می باشد. بنابراین تعداد پاسخگویان زن بیشتر از پاسخگویان مذکر است. همچنین تعداد پاسخگویان مقطع کارشناسی ۲۱۶ نفر (۷۲/۵٪)، تعداد پاسخگویان مقطع کارشناسی ارشد ۶۵ نفر (۲۱/۸٪) و تعداد پاسخگویان مقطع دکترا ۱۶ نفر (۵/۴٪) می باشند. همان گونه که مشاهده می شود تعداد پاسخگویان مقطع کارشناسی بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده است.

بیشترین مقدار میانگین (۶/۳۵) متعلق به متغیر توان تدریس اساتید می باشد و کمترین مقدار میانگین (۵/۰۹) مربوط به متغیر شناخت دانشجویان و علاقه به آنها می باشد.

یافته های تحقیق نشان می دهد میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به شناخت استادان از دانشجویان و علاقه به آنها ۳۹/۶ درصد در سطح پایین، ۵۰/۳ درصد در سطح متوسط و ۱۰/۱ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به (شناخت استادان از دانشجویان و علاقه به آنها) در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به صرف وقت توسط استادان در خارج از کلاس پاسخگویان ۳۰/۹ درصد در سطح پایین، ۵۷/۴ درصد در سطح متوسط و ۱۱/۷ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به صرف وقت توسط استادان در خارج از کلاس در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجویان پاسخگویان ۳۱/۲ درصد در سطح پایین، ۵۹/۴ درصد در سطح متوسط و ۹/۴ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به انتخاب روش تدریس متناسب با وضعیت دانشجویان در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به داشتن دانش و آمادگی ۱۵/۱ درصد در سطح پایین، ۶۳/۴ درصد در سطح متوسط و ۲۱/۵ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت دانش و آمادگی استادان در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به تشویق و حمایت از دانشجویان ۱۹/۱ درصد در سطح پایین، ۵۸/۴ درصد در سطح متوسط و ۲۲/۵ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به تشویق و حمایت از دانشجویان در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به علاقه استادان به تدریس ۲۴/۵ درصد در سطح پایین، ۵۵/۴ درصد در سطح متوسط و ۲۰/۱ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به علاقه استادان به تدریس در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به روش توان تدریس استادان ۱۵/۱ درصد در سطح پایین، ۵۶/۴ درصد در سطح متوسط و ۲۸/۵ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به توان تدریس استادان در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به توان استادان در بحث های خارج از درس ۲۰/۰ درصد در سطح پایین، ۶۱/۱ درصد در سطح متوسط و ۱۸/۱ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به توان استادان از بحث های خارج از درس در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به دادن انگیزه و جرأت سوال کردن به دانشجویان ۲۵/۵ درصد در سطح پایین، ۵۱/۳ درصد در سطح متوسط و ۲۲/۸ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به (دادن انگیزه و جرأت سوال کردن به دانشجویان) در سطح متوسط می باشد.

میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات ۲۷/۲ درصد در سطح پایین، ۵۵/۴ درصد در سطح متوسط و ۱۷/۴ درصد در سطح بالا می باشد که نشان می دهد میزان دیدگاه اکثر دانشجویان نسبت به (تشویق دانشجویان به پاسخگویی و حل سوالات) در سطح متوسط می باشد.

بحث و بررسی در خصوص نتایج تحقیق

بهبود کیفیت عملکرد اساتید دانشگاهی از جمله مواردی است که دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی همواره به عنوان اهداف خود در نظر گرفته اند و برای دستیابی به آن از نظام مناسب و کارآمد ارزیابی عملکرد اساتید دانشگاهی استفاده می کنند. چرا که ارزیابی عملکرد اساتید دانشگاهی، علاوه بر قضاوت درباره توانایی ها، شایستگی ها و مهارت های حرفه ای آنان و پیشنهاد برای بهبود عملکرد و همچنین فراهم نمودن اسنادی جهت تصمیم گیری های استعدادی، به عنوان بخشی از نظام ارزیابی، تضمین کیفیت و اعتبارسنجی و قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی نیز مورد استفاده قرار می گیرد. هدف نهایی ارزیابی آموزشی، بهبود کیفیت برنامه آموزشی در دانشگاه است. با توجه به اهمیت فرآیند آموزش در تربیت نیروی های متخصص و کارآمد، ارزیابی آموزشی یکی از شیوه های سنجش و بهبود کیفیت برنامه های آموزشی اساتید دانشگاهی دانشگاه به شمار می رود و این امکان را فراهم می آورد تا براساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف مشخص و با تقویت جنبه های مثبت عملکرد و رفع نارساییها و نقاط ضعف عملکرد آموزشی اساتید دانشگاهی، در ایجاد تحول و اصلاح امور آموزشی گامهای مناسبی برداشته شود. این مسأله که ارزشیابی شیوه تدریس اساتید فرایندی است که با هدف بهبود تدریس و ارتقای آموزش توسط اساتید دانشگاهی و از طرفی بازخورد نتایج ارزشیابی به اساتید می تواند منعکس کننده نقاط قوت و ضعف آنان در تدریس باشد و با عنایت به اینکه دانشجویان بیش از سایر دست اندرکاران آموزش در جریان روند آموزش قرار می گیرند و می توانند نسبت به کم و کیف آن نظر دهند، بنابراین، ارزشیابی فرایند تدریس - یادگیری زمانی سودمند خواهد بود که به عنوان بخشی از یک برنامه جامع ارزشیابی گروه آموزشی قرار گیرد و داده های حاصل از آن از روایی و پایایی لازم برخوردار باشد. دانشگاه باید جهت افزایش سطح کیفیت ارزشیابی استاد و استفاده بهینه از نتایج ارزشیابی برنامه ریزی نماید و در این راستا از ویژگی های مطلوب استاد از نظر دانشجویان استفاده کند و در نهایت با ارزیابی بازخوردهای عملکرد مناسب جهت اساتید به بهبود شرایط یادگیری و کیفیت تدریس کمک نماید.

با توجه به یافته های تحقیق، می توان استنباط کرد که مساعد بودن نحوه تعامل دانشجو با استاد بر نگرش آنان به ارزشیابی کیفیت تدریس تأثیر می گذارد. هر دو گروه معتقدند که در جریان تدریس اگر استاد با دانشجو ارتباط مستمر داشته باشد، بسیار بهتر است. ولی دانشجویان در مقایسه با اساتید میزان این تعامل را کمتر از حد لازم می دانند. نکته قابل بررسی در این تحقیق این است که دانشجویان ارتباط صمیمانه را با استاد بیشتر در مسائل تدریس لازم و اساسی می دانند و بیشتر مایلند که اساتید ارتباط بیشتر و وقت بیشتری را به دانشجویان اختصاص دهند و در پژوهش ها و فعالیت های آموزشی دانشجویان را مشارکت بیشتری دهند. نتیجه حاصل با دیدگاه شکورنیا (۱۳۹۴) که توان علمی و اخلاق و رفتار استاد با دانشجو را از عوامل اولویت دار در ارزشیابی استاد قلمداد می کند همخوانی دارد. با توجه به اینکه پژوهشی مشابه با این تحقیق یافت نشد لذا مقایسه نتایج پژوهش با پژوهش های مشابه امکان پذیر نیست.

منابع و مراجع

- [۱] آیت، سعید، و حری نجف آبادی، الهام (۱۳۸۹). ترکیب فناوری اطلاعات و منطق فازی در ارایه نوین ارزشیابی آموزشی (مطالعه موردی تدریس ریاضیات). فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول، شماره دوم.
- [۲] امدادی، ش، و دیگران (۱۳۹۲). مطالعه روایی و پایایی فرم ارزشیابی استاد توسط دانشجو در دروس تئوری و برخی عوامل موثر بر ارزشیابی دانشجو. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره دهم، شماره اول.
- [۳] امین خندقی، مقصود، و عجم، علی اکبر (۱۳۹۰). تأملی بر پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل. نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال چهارم، شمار سیزدهم.
- [۴] حاتمی، جواد، محمدی، رضا، و اسحاق، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختاری برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.
- [۵] حسین نژاد، غلامرضا، آخش، سلمان (۱۳۹۲). بررسی میزان بهره گیری اساتید از روش های فعال تدریس. سال ششم، شماره ۲ (پیاپی ۱۷).
- [۶] حسن نتاج، فهیمه؛ عباسعلی تقی پورجوان و سید عباس سیدعلی پور (۱۳۹۴). بررسی عوامل موثر برافزایش کیفیت فعالیتهای تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان استان مازندران، اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی.
- [۷] جعفری، سکینه؛ فاطمه سیری و فاطمه معبدی نژاد (۱۳۹۵). تاثیر کیفیت تدریس اساتید بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، دومین کنگره بین المللی توانمند سازی جامعه در حوزه علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- [۸] داودی، ر. و شکرالهی، م. (۱۳۹۰). مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، (شماره ۴ پیاپی ۳۱)، زمستان ۱۳۹۰.
- [۹] شعبانی، حسن (۱۳۹۱). مهارتهای آموزشی و پرورشی. جلد اول (روشها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- [۱۰] شعبانی حسن (۱۳۹۴). مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، انتشارات سمت.
- [۱۱] فضلی خانی، منوچهر (۱۳۸۸). راهنمای عملی روش های فعال واکتشافی در آموزش، چاپ سوم، تهران: انتشارات آزمون نوین.
- [۱۲] عباسی، سکینه، و دیگران (۱۳۹۱). مطالعه ی روش های ارزشیابی دورس نظری و عملی دانشجویان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیاورد سلامت) دوره ۶، شماره ۵.
- [۱۳] قائمیان، علی، و دیگران (۱۳۹۰). بررسی همخوانی ارزشیابی اساتید توسط دستیاران و سایر دانشجویان مقاطع بالینی در دانشگاه علوم پزشکی مازندران. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره ۲۱، شماره ۸۶.
- [۱۴] قلی زاده، آذر، و دیگران (۱۳۹۱). بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در درس تجربی پایه سوم ابتدایی دانش آموزان شهرستان لردگان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۳۲.
- [15] Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. Higher Education Research & Development 22(1): 3-18 .
- [16] Filiz Angay Kutluk, Adnan Donmez, Mustafa Gülmez, (2014), Opinions Of University Students About Teaching Techniques In Accounting Lessons, Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 (2015) 1682 – 1689 .
- [17] Jenkins, A. and R. Zetter (2003). Linking Research and Teaching in Departments. LTSN Generic Centre, Learning and Teaching Support Network'; Oxford Brookes University, UK.
- [18] Lindsay, R., and R. Breen. (2002). Academic Research and Teaching Quality: the views of undergraduate and postgraduate students. Studies in Higher Education. 27(3):309-327.
- [19] Robertson, J., and Bond, C. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value. Higher Education Research and Development. 20(10): 5-19.