

تأثیر شیوه تدریس درس پروژه مالی بر خلاقیت دانشجویان حسابداری

فاطمه زین‌الدینی میمند- مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

محمد رضا دهقانی عضو هیئت علمی جهاددانشگاهی واحد خراسان جنوبی

مجتبی ابراهیمی رومنجان (نویسنده مسئول)- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، باشگاه پژوهشگران

و نخبگان، بیرجند، ایران، Ebrahimi@yahoo.com ۳۶۲

عاطفه پیروزمند، ندا شکیبیا، الهام محمد پور، ریحانه شمس آبادی، راضیه غم‌دیدگان

چکیده- دانشگاه نقش مهمی در زندگی افراد و بخصوص نسل جوان ایفا می‌کند. یکی از اهداف دانشگاه‌ها ایجاد خلاقیت و انگیزه تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی می‌باشد. القای این انگیزه و خلاقیت در محیط دانشگاهی با ابزارهای متفاوتی انجام می‌پذیرد که یکی از مهم‌ترین آن شیوه تدریس است. لذا هدف اصلی این تحقیق بررسی تأثیر شیوه تدریس پروژه مالی بر خلاقیت دانشجویان رشته حسابداری دانشگاه‌های سطح شهرستان بیرجند می‌باشد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای دستیابی به اهداف تحقیق ۵ فرضیه مطرح و اطلاعات لازم با استفاده از پرسشنامه‌ی محقق ساخته که روایی محتوایی آن به تأیید رسید با پایایی ۸۸ درصد جمع‌آوری شد. برای تحلیل فرضیات تحقیق از روش‌های آماری توصیفی استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین، مد و نما و در سطح آمار استنباطی روش‌های t تک متغیره و ضریب همبستگی استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که شیوه تدریس پروژه مالی با استفاده از رویکرد پژوهشی اثر مستقیم به خلاقیت داشته اما هیچ رابطه معناداری با انگیزه پیشرفت تحصیلی ندارد.

واژه‌های کلیدی: حسابداری، پروژه مالی، خلاقیت، روش تدریس، تدریس فعال و غیرفعال، دانشجویان.

مقدمه

یکی از نیازهای جدی زندگی در دنیای پرشتاب امروز که حجم و سرعت تحولات و دگرگونی‌های آن در تمام قرون و اعصار بشری سابقه است، شکل دادن به تحولات و نوآوری‌های آموزشی ویژه در

سطح آموزش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است؛ چراکه این امر شاید یکی از مؤثرترین زمینه‌هایی است که ما را قادر می‌سازد تا فاصله خود را با تحولات و دگرگونی‌های جهانی کمتر کنیم. در عصر حاضر که فناوری با سرعت سرسام‌آوری پیش می‌رود، جامعه ما بیش از هر زمان دیگر نیازمند افرادی هوشمند، خلاق و نوآور است. یکی از وظایف نظام آموزشی پرورش افرادی است که دارای اندیشه انتقادی و خلاق هستند و توانایی حل مسئله و گشودن گره‌ها و معضلات را دارند، نه انباشت اطلاعات و دانش‌هایی که به سرعت منسوخ خواهد شد. بدین ترتیب، لازم است مدرسان دانشگاه‌ها برای تدریس روش‌هایی را به کار ببرند که ممکن است روش‌هایی که خود آن‌ها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد؛ یعنی آن‌ها باید دانشجویان را به صورت فعال و متفکر در فرایند یادگیری دخالت دهند (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۸۳). متأسفانه، در دانشگاه‌ها و نیز مؤسسات آموزش عالی به جای استفاده از روش‌های تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن یادگیرندگان تأکید می‌شود؛ بنابراین، همان‌طور که آرگلدو و برادلی^۱ (۱۹۹۶) معتقدند، به دلیل نیاز جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق، ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بیش از پیش احساس می‌شود. به علاوه، به نظر می‌رسد برای رایج کردن فرهنگ گفتگو و مباحثه در جامعه و نیز مؤسسات آموزشی لازم است ابتدا دانشگاه‌ها تجربه موفق و مطلوبی در این خصوص پیدا کنند. با اجرای روش بحث گروهی در قالب گروه‌های پنج‌نفره، دانشجویان فرامی‌گیرند تا خود به خلق دانش بپردازند، در تدریس مشارکت کنند، قدرت بیان خود را تقویت سازند و در نهایت، تحمل و سعه صدر او با شنیدن نظرهای متفاوت بیشتر شود (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۸۳). آرزوی دیرینه هر جامعه‌ای پیشرفت افراد جامعه است و این پیشرفت مستلزم افراد متفکر و منتقد می‌باشد که از نظام کارآمد صحیح آموزش و پرورش جوامع نشأت گرفته و درگرو روش‌های تعلیم و تربیت است.

1. Rlgdv and Bradley

نیاز به دانستن و کشف حقایق از جمله نیازهای طبیعی و فطری انسان است و مهارت‌های تعلیم و تربیتی به دنبال تربیت انسان‌هایی هستند که بیاموزند برای دانستن، فکر کردن، خلق ایده‌های جدید، انجام دادن، زندگی کردن با دیگران و ... (ریوندی و همکاران، ۱۳۹۱). در پهنای آموزش‌های مهارتی فراگیران، فرصت‌هایی باید فراهم گردد تا دامنه‌ی دیدمان را به افق مشترک وسیع‌تر نموده و باعث ایجاد تحولاتی اثربخش بین کلیه عوامل آموزشی شود.

در این عرصه کسانی به زمینه‌سازی تحول جامعه و الگوها و سبک‌های زندگی نائل می‌شوند که روحی آفرینش‌گر و خلاق داشته و این تحول را پیشاپیش احساس کنند. خلاقیت اوج توانایی تفکر بشری است که توانسته است انسان را به مرحله پیشرفت و ترقی برساند و او را در حل تمام مسائل و مشکلات زندگی یاری دهد.

اخیراً محققان و روان‌شناسان به بعد اجتماعی و محیطی آن توجه کرده‌اند و معتقدند که خلاقیت را نمی‌توان بدون توجه به ابعاد اجتماعی و محیطی آن بررسی کرد. به نظر استرانبرگ^۱ (۱۹۸۹)، فرآیند خلاقیت در ذهن شخص با متغیرهای اجتماعی رابطه دارد. واقعیت این است که به خلاقیت نمی‌توان با تمرکز بر یک بعد نگریست. ابعاد فردی یا محیطی نمی‌تواند بیانگر ماهیت خلاقیت باشند.

تورنس بیان می‌کند مسئله توسعه خلاقیت در نظام آموزشی رسمی بیشتر از این جهت حائز توجه است که بر اساس پژوهش‌ها دریافته‌ایم که در ابتدا ابتکار و خلاقیت در اغلب کودکان مشاهده می‌شود ولی منحنی تحول آن در حدود ۱۰ سالگی افت می‌کند و سیر نزولی می‌یابد و نتیجه آن فقدان علاقه و یادگیری و افزایش مشکلات رفتاری و انگیزش است. عدم بروز این توانایی عموماً به نامناسب بودن روش‌های تدریس مربوط می‌شود (حسینی، ۱۳۷۸).

تدریس، تنها فعالیت استاد در کلاس درس نیست بلکه فعالیتی دوجانبه از طرف استاد و دانشجویان می‌باشد که در جریان آن، بین دانشجویان با یکدیگر و استاد تعامل وجود دارد. روش تدریس را می‌توان به دو گروه عمده تقسیم کرد، روش‌های تدریس فعال و روش‌های تدریس غیرفعال (سنتی).

1. Astranbrg

در روش تدریس غیرفعال، فقط استاد نقش فعالی را در جریان تدریس به عهده دارد و مطالبی را که از قبل تعیین شده است به‌طور شفاهی در کلاس بیان می‌کند و دانشجویان در این، واکنش چندانی از خود نشان نمی‌دهند؛ بنابراین خلاقیت فقط جای اندکی در آموزش سنتی دارد، زیرا در آموزش سنتی ارائه مفاهیم به‌صورت شفاهی از طرف استاد و تکرار و حفظ کردن و پس دادن مطالب توسط دانشجویان انجام می‌شود.

در مقابل روش تدریس سنتی، روش‌های یادگیری وجود دارد که در آن‌ها برخلاف روش تدریس غیرفعال (سنتی)، دانشجویان بیشتر فعالیت دارند قسمت اعظم کار آموزش و تدریس به عهده دانشجویان می‌باشد. در واقع یک تعامل دوطرفه بین دانشجویان و اساتید و دانشجویان با یکدیگر وجود دارد. در این روش پیشنهاد می‌کنند که از وسعت برنامه کاسته شود و کیفیت برنامه مورد اهمیت باشد زیرا ثابت شده است معارفی که طی تفحصات و پژوهش‌های آزادانه شخص به دست می‌آید بهتر در ذهن باقی می‌ماند (لگاردفر و جوند^۱، ۲۰۰۰). از جمله روش‌های فعالی که امروزه مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته یادگیری مشارکتی است که به اعتقاد جویس و همکاران در صورتی که روش‌های مشارکتی با سایر روش‌های ترکیب شوند تأثیرات آن‌ها افزایش می‌یابد (جویس^۲ و همکاران، ۱۳۸۴).

بسیار مهم است که بدانیم هر کار گروهی الزاماً مشارکتی نیست. در کار گروهی ممکن است فراگیران به‌طور فردی یا رقابتی تلاش کنند و فقط ظاهر کار گروهی را حفظ نمایند، اما در کار گروهی مشارکتی، دانشجویان به‌صورت غیررقابتی با یکدیگر کار می‌کنند تا به هدف‌های مشترک درسی برسند (کاگان^۳، ۲۰۰۴). یکی دیگر از روش‌های تدریس فعال، روش تدریس مبتنی بر پروژه است. روش تدریس پروژه‌ای به دانشجویان امکان می‌دهد تا قدرت مدیریت، برنامه‌ریزی و خودکنترلی را در خودشان ارتقاء بخشند.

1. Lgardfr and Jvld
2. Joyce
3. Kagan

در این روش دانشجویان می‌توانند با توجه به علاقه‌ی خود موضوعی انتخاب و به‌طور فعالانه در به نتیجه رساندن آن موضوع شرکت نمایند. بر این اساس در این روش دانشجویان یاد می‌گیرند که چگونه به‌طور منظم و مرحله‌ای کاری را درست انجام دهند و این روش باعث تقویت اعتمادبه‌نفس در دانشجویان می‌شود زیرا بین آن‌ها و استاد رابطه صحیح آموزشی برقرار است و درنهایت این روش باعث تقویت همکاری، احساس مسئولیت، انضباط کاری، صبر و تحمل در انجام امور و تحمل عقاید دیگران و مهارت‌های اساسی پژوهش در دانشجویان می‌شود.

در حال حاضر در دانشگاه‌ها درس پروژه مالی به این منظور در سرفصل دروس رشته حسابداری مقطع کارشناسی گنجانده شده است. با توجه به این که درس پروژه مالی، محکی برای دانشجویان در پایان دوره تحصیلی در دانشگاه موردنظر آن‌ها می‌باشد باید جامع و دربرگیرنده توانایی‌های علمی و پژوهشی و پیش‌آهنگی برای ورود دانشجو به مقطع بعدی تحصیل و بازار کار باشد. دانشجو باید بعد از گذراندن همه واحدهای درسی بتواند با یادگیری اصول تحقیق و پژوهش و آگاهی از روابط و همکاری‌های گروهی، به جمع‌آوری مطالب و تجزیه و تحلیل آن‌ها و درنهایت به ارائه نظریه بپردازد. در این فعالیت با توجه به این که به دانشجو آزادی عمل داده می‌شود تا خودش به تحقیق بپردازد و نتیجه پژوهش هر چه باشد به آن احترام گذارده می‌شود. دانشجو با اعتمادبه‌نفس بالاتری به تحقیق می‌پردازد و انتظار می‌رود خود نیز باعث ایجاد انگیزه در دانشجو و به تبع ایجاد خلاقیت در دانشجو شود. دانشجو در تمام واحدهایی که قبل از پروژه مالی می‌گذراند مطالبی را از کتاب و اساتید دریافت نموده و بدون هیچ کم و کاستی و دخالتی آن واحدها را پاس می‌نماید اما در این واحد درسی دانشجو می‌تواند ارائه نظر نماید و برای اثبات یا رد ادعای خود به تحقیق بپردازد که انتظار می‌رود با ورود دانشجو به اجتماع و برخورد نزدیک با مسائل مورد تحقیق او، دانشجو هر چه بیشتر ترغیب شود تا پیرامون حرفه حسابداری، دایره اطلاعات خود را گسترش داده و با اشتیاق بیشتری موضوع تحقیق خود را دنبال نماید و در مورد حل مشکلات حتی بالاتر از مسئولیتی که در مورد تحقیق بر عهده او می‌باشد، اندیشه نماید و با دید بازتری بعد از پایان تحصیلات وارد بازار کار شود.

لذا این تحقیق قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که آیا درس پروژه مالی با به چالش کشیدن دانشجویان برای کاری تحقیقی و پژوهشی بر خلاقیت دانشجویان تأثیر دارد؟

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

تدریس چیست؟

برای تدریس تعاریف مختلفی گفته شده است از جمله «بیان صریح معلم درباره‌ی آنچه باید یاد داده شود» یا «هم‌وزنی متقابل بین محتوا، دانش‌آموز و معلم در کلاس درس» و یا «انجام اعمال و فعالیت‌هایی به‌طور عمدی و بر اساس اهدافی خاص». به عبارت دیگر تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و دانش‌آموز، بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار دانش‌آموزان. یادگیری تغییری است که بر اثر تعامل دانش‌آموز با محیط حاصل می‌شود درحالی‌که تدریس کنش متقابل معلم و دانش‌آموز است. در این تعامل، معلم با برنامه‌ریزی تلاش می‌کند شرایط مطلوب تغییر را به وجود آورد. پس تدریس و یادگیری دو فرایند جدا هستند (واحدی،؟).

روش تدریس فعال و غیرفعال

روش تدریس فعال به روشی اطلاق می‌شود که در آن دانشجویان در جریان آموزش نقش فعالی به عهده دارند و استاد نقش راهنما و هدایت‌کننده را ایفا می‌کند تعامل دوطرفه بین دانشجویان و استاد وجود دارد. روش تدریس غیرفعال به روشی اطلاق می‌شود که در آن استاد نقش اساسی بر عهده دارد و مطالب را غالباً با به شیوه شفاهی بیان می‌کند و معمولاً متکلم وحده است و دانشجویان شنونده مطالب می‌باشند.

یادگیری فرایندی است فعال، یعنی برخلاف عقیده بسیاری، تدریس تنها گفتن زنجیره‌ای از مطالب به فراگیران نیست؛ بلکه فرایندی است دوطرفه؛ یعنی دانشجویان لزوماً آن چیزی را که توسط اساتید به آن‌ها گفته می‌شود را به خاطر نمی‌آورند بلکه نسخه‌ای مشخص از دانش را در ذهن خود می‌سازند که این دلیلی است برای فعال بودن هر دو سوی آن. از این‌رو روش‌های سنتی تدریس حسابداری علیرغم

آن که در بسیاری از دانشگاه‌ها استفاده می‌شود دیگر کارایی چندانی ندارد. از نظر فعال یا غیرفعال بودن یادگیرنده، فایده و اثربخش بودن تدریس به نقشی که یادگیرنده به عهده دارد نیز بستگی دارد و این فعالیت‌ها زمانی مفید است که با علاقه‌مندی توأم و در جهت اهداف در نظر گرفته شده باشد. فعال بودن یادگیرنده فقط به جنبه‌های فیزیکی محدود نمی‌شود بلکه خواندن و فکر کردن و گوش دادن را نیز شامل می‌شود. روش‌های فعال دارای انواع گوناگونی است که معروف‌ترین آن‌ها عبارت است از: **روش حل مسئله**، از جمله روش‌های فعال است که می‌توان در یک کلاس درس ریاضی به کاربرد. حل کردن مسئله فرایندی است که برای کشف توالی و ترتیب صحیح راه‌هایی که به یک هدف یا راه‌حل منتهی می‌شود، به کاربرده می‌شود. عامل اصلی در حل کردن مسئله، کاربرد تجربه قبلی دانش‌آموز برای رسیدن به راه‌حل و پاسخی است که قبلاً آن را نمی‌دانسته است. برای حل کردن مسئله راه‌های مختلفی وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱- روش آزمایش و خطا ۲- روش بیش ۳- روش تحلیلی ۴- روش دیوبی که مثلاً در روش دیوبی، دیوبی پنج مرحله را برای حل مسئله در نظر گرفته است: ۱- بیان و معرفی مسئله ۲- جمع‌آوری اطلاعات ۳- تدوین فرضیه ۴- آزمون (آزمودن) فرضیه ۵- استنتاج و نتیجه‌گیری. روش حل مسئله دارای محاسن بسیاری است. این روش موجب تقویت ژرف‌اندیشی، تفکر تحلیلی، تفکر نقدکننده، خلاقیت، اعتماد و اطمینان به اتخاذ روش علمی می‌شود و به این ترتیب دانش‌آموزان می‌توانند روش تحقیق را نیز بیاموزند.

در مقابل روش فعالی مانند حل مسئله روش‌هایی مانند **سخنرانی و توضیحی** وجود دارد که در بیشتر کلاس‌های درس برای تدریس مفاهیم ریاضی به کار می‌رود. سابقه‌ی روش سخنرانی به قرون گذشته بازمی‌گردد. یعنی زمانی که چاپ کتاب محدود بود و معلمان و استادان نسخه‌ای از آن را در اختیار داشتند و مطالب را با سخنرانی به دانش‌آموزان و دانشجویان انتقال می‌دادند؛ اما، روش سخنرانی هنوز در بیشتر نظام‌های جهانی آموزشی و پرورشی وجود دارد و با روش‌های جدیدتر درهم آمیخته است. در روش‌های سخنرانی و توضیحی، از بیان شفاهی استفاده می‌شود و معلم کم‌وبیش بی‌وقفه در کلاس صحبت می‌کند و دانش‌آموزان به سخنان او گوش فرا می‌دهند و یادداشت برمی‌دارند، درباره‌ی

سخنان معلم می‌اندیشند و ممکن است بین معلم و دانش‌آموز چند سؤال و پاسخ نیز رد و بدل شود که آن‌هم برای برطرف کردن نکات مبهم است و جنبه‌ی مباحثه و تبادل نظر ندارد. امروزه نمی‌توان از سخنرانی به شکل منفرد آن استفاده کرد و معمولاً باید با روش‌های دیگر تلفیق شود. در این روش یک نوع انتقال اطلاعات و رابطه‌ی ذهنی بین معلم و دانش‌آموز ایجاد می‌شود. معلم، فعال و معمولاً متکلم وحده است و دانش‌آموز پذیرنده و غیرفعال. در جریان تدریس تمام عوامل تحت کنترل معلم است و او می‌تواند به هر ترتیبی که می‌پسندد در مورد موضوع درس سخن بگوید و هر وقت لازم بداند آن را پایان دهد. انتقال پیام یک جریان یک‌طرفه از معلم به دانش‌آموز است. با استفاده از روش سخنرانی معلم می‌تواند مطالب زیادی را در وقت کم ارائه دهد. برای تأکید بر نکات مهم و خلاصه کردن مطالب روش خوبی است. روش سخنرانی بیشتر در کلاس‌های پرجمعیت به کار برده می‌شود؛ اما در کلاس‌هایی که استعدادها و ظرفیت‌های فکری متفاوت‌اند، روش سخنرانی مطلوب و منطبق بر خواسته‌های همه نیست. معمولاً از طریق سخنرانی نمی‌توان دانش‌آموزان را به قدر کافی به فعالیت کشاند. بنابراین فرایند یادگیری منفعل و راکد است و فعال نیست. با روش سخنرانی نمی‌توانیم میزان ادراک دانش‌آموزان را تشخیص دهیم. اگر اطلاعاتی که معلم بیان می‌کند توسط دانش‌آموز جذب نشود فرایند یادگیری بدون آگاهی معلم از این وضع، متوقف می‌شود. جلب توجه مخاطبین و جلوگیری از خستگی آن‌ها خیلی مشکل است و اگر معلمی فاقد مهارت‌های کلامی و فن بیان باشد جریان یادگیری به‌کندی صورت می‌گیرد، (موضوعی که توسط دانش‌آموزان در مورد بعضی از کلاس‌های درس ریاضی آن‌ها نیز شنیده می‌شود). این روش اگر به‌تنهایی به کار برده شود برای ایجاد و تقویت مهارت‌های ذهنی در سطوح بالای یادگیری مانند تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی مناسب نیست. نتیجه این که برای یاددهی یک موضوع ریاضی درست نیست که فقط روش سخنرانی را به کار برد اما می‌توان در موقعیت‌هایی از فرایند تدریس از این روش استفاده کرد، مثلاً زمانی که یک موضوع جدید به کلاس معرفی می‌شود یا هنگام تأکید بر نکات مهم درس و یا هنگام نتیجه‌گیری پایانی و همین‌طور هنگامی که باید توضیحاتی در مورد شکل‌ها و نمودارها بیان شود. ولی رد کامل

روش سخنرانی نیز درست نیست بلکه می‌توان با تلفیق آن با روش‌های دیگری که دانش‌آموز نقش بیشتری در فرایند یاددهی - یادگیری دارد از سخنرانی استفاده‌ی درست و به‌جایی کرد.

روش فعال دیگری که وجود دارد روش **اکتشافی** است، در این روش دانش‌آموز به‌طور مستقل و با راهنمایی یا بدون راهنمایی معلم اصل یا قانونی را کشف و یا مسئله‌ای را حل می‌کند. این که معلم تا چه اندازه‌ای دانش‌آموز را راهنمایی کند به عواملی مانند استعداد، دانش و مهارت دانش‌آموز و درجه‌ی دشواری مسئله بستگی دارد. برای دانش‌آموزان ضعیف معلم باید اصول و راه‌حل مسئله را توضیح دهد؛ اما برای دیگر دانش‌آموزان می‌تواند فقط اصول موردنظر را گفته ولی راه‌حل را بیان نکرده یا این که راه‌حل را بدون بیان اصول بگوید و دانش‌آموزان خود باید اصول موردنیاز را شناسایی و استفاده کنند و در آخرین حالت نه راه‌حل و نه اصول هیچ‌کدام بیان نشود و هر دو توسط دانش‌آموزان کشف شوند. به مورد آخر یادگیری راهنمایی نشده نیز می‌گویند. از دیدگاه برونر^۱ روش اکتشافی محاسن زیر را دارد. یادگیری اکتشافی، توانایی ذهنی دانش‌آموز را تقویت می‌کند. انگیزه‌ی درونی او را افزایش می‌دهد زیرا در این روش دانش‌آموز به‌صورت خودجوش فعالیت‌های آموختن را دنبال می‌کند. یادگیری اکتشافی فنون اکتشاف را به دانش‌آموز می‌آموزد و او را خلاق و کاوشگر بار می‌آورد؛ و آخر اینکه موجب دوام آموخته‌ها می‌شود. زیرا دانش‌آموزان خود، آموخته‌هایشان را سامان می‌دهند و می‌دانند کی و چگونه آن‌ها را به دست آورند.

روش بحث در کلاس، این روش الگوی تدریس مستقلی نیست بلکه راهبرد یا فرایندی از مراحل تدریس است که در اغلب الگوهای تدریس به کار می‌رود. بحث و گفتگو به شکل‌های مختلف در دوام تدریس معلمان بیشترین کاربرد را دارد و در کلاس ریاضی نیز از نقشی محوری برخوردار است. با این روش از صحبت یک‌جانبه‌ی معلم کاسته می‌شود و بر مشارکت دانش‌آموزان افزوده می‌شود. بحث کردن را همراه با الگوهای دیگر تدریس نیز می‌توان به کاربرد و در موقعیت‌های متنوع از آن استفاده کرد که زمان استفاده از آن به نظر معلم بستگی دارد. هرچند بحث کردن درباره‌ی یک

1. Bruner

موضوع ریاضی لزوماً موجب فهمیدن آن موضوع نمی‌شود اما ساختارهای شناختی و فکری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و باعث توسعه‌ی مسئولیت‌پذیری و انجام فعالیت‌ها در دانش‌آموزان می‌شود (واحدی،؟).

روش یادگیری مشارکتی، این نوع یادگیری نوعی فعالیت گروهی کوچک اما سازمان‌یافته است و اعضای گروه یادگیری، با همکاری یکدیگر در جهت دستیابی به هدفی مشترک فعالیت می‌کنند. دانشجویان می‌خواهند که یادگیری خود و دیگر اعضای گروه افزایش یابد. هدف مشترک گروه ممکن است فراگیری یک مفهوم، حل مسئله یا اجرای یک تحقیق باشد. این رویکرد مبتنی بر وابستگی متقابل مثبت بین اعضای گروه، مسئولیت شخص اعضا، مهارت‌های اجتماعی و پردازش گروهی است. مطالعات نشان می‌دهند که استفاده از یادگیری مشارکتی باعث می‌شود فراگیران اطلاعات بیشتری را برای مدت طولانی نگهداری کنند. در سال‌های اخیر از این روش در آموزش دروس و مباحث مختلف حسابداری از جمله تجزیه و تحلیل صورت‌های مالی استفاده شده و نتایج مثبتی به همراه داشته است. همچنین در رابطه با اثربخش بودن یادگیری مشارکتی نسبت به یادگیری انفرادی (فتحی آذر،؟)، این گونه بیان می‌دارد: «تجربیات یادگیری مشارکتی اثربخش‌تر از یادگیری انفرادی است زیرا یادگیری مشارکتی سبب انگیزش بیشتر در فراگیران می‌شود و نگرشی مثبت در آن‌ها نسبت به تجربیات یادگیری و استاد ایجاد می‌کند».

روش واحد پروژه، مفهوم پروژه نزد عموم عبارت است از مسئله‌ای وسیع و مهم که جنبه‌ی علمی دارد و دانشجویان عموماً به آن‌ها علاقه‌مند هستند. پروژه در مفهوم کلاس، از الهامات دانشجویان سرچشمه می‌گیرد و باعث افزایش علاقه او می‌شود و جنبه‌های تجربی این روش فراوان است، چون در آن منطقی بودن، تقسیمات ساختگی درس از بین می‌رود و مؤثرترین روش برای مواجهه با مسئله تفاوت‌های فردی می‌باشد و باعث یادگیری عمیق و پایداری می‌گردد.

روش تدریس مبتنی بر خلاقیت، گیلفورد^۱ از پیشگامان این روش است. خلاقیت را انجام کار نو، انعطاف‌پذیر و بکر و در هم کردن عناصر متناسب موجود تعریف کرده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۸). هدف‌دار بودن، ثمره‌ی کار شخصی بودن و تسهیل‌کننده بودن برای یافتن راه‌حل‌های جدید از ویژگی‌های روش خلاقیت است. از دیگر شرایط روش مبتنی بر خلاقیت «ایجاد جو عاطفی با دانش‌آموزان و رابطه‌ی آموزشی و یاددهی» است. معلم در این روش تدریس مسئله‌ای را ارائه می‌دهد و راه‌های رسیدن به جواب خلاقانه اعم از حافظه، استدلال، مهارت‌های ذهنی و عقلی و ... را گوشزد می‌کند و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا راه‌حل‌های جدید را که به ذهنشان می‌رسد یادداشت و از بین آن‌ها بهترین‌ها را بیان کنند. معلم می‌تواند از بین ایده‌ها چندتایی را روی تابلو یادداشت کند و به دانش‌آموزان کمک کند تا بهترین راه‌حل را ارزشیابی و انتخاب نمایند (آقازاده، ۱۳۸۸). ارائه مسئله، راه‌حل یابی، گزینش و ارزشیابی از مراحل روش تدریس مبتنی بر خلاقیت است. نکته قابل تأمل این است که این روش نیز مانند روش تدریس مبتنی بر فکر بر آموزش حل مسئله تأکید دارد و اینکه دانش‌آموزان بر اساس پیش‌دانسته‌های خود و استدلال به کشف راه‌حلی جدید و هدف‌دار برسند؛ و «آنچه باعث خلاقیت در دانش‌آموزان می‌شود یک کلاس پرسش‌گر است جایی که معلم و شاگرد پرسش‌هایی غیرمعمول و چالش‌انگیزی مطرح می‌کنند. (حاتمی، ۱۳۸۹).

پرورش قوه تفکر و خلاقیت تنها با روش‌های تدریس فعال و کاربردی

روش‌های تدریس سنتی و غیرفعال و به عبارتی استاد محور نمی‌تواند دانشجویان را به تفکر وادارد و در آن‌ها خلاقیت ایجاد کرده و آن را پرورش دهد به تعبیر پائولو فرره^۲ یادگیری انفعالی یادگیری به مدل بانکی است، دانشجوی طی یک ترم به تدریج مطالب را در ذهن خود ذخیره می‌کنند و همان‌ها را در امتحان پس می‌دهد بهترین نمره به کسی داده می‌شود که امانت‌های سپرده‌شده به صندوق حافظه را به‌طور کامل و بدون نقصان پس بدهد روش‌های غیرفعال و غیرکاربردی خلاقیت بالقوه‌ای که در نهاد

1. Guildford
2. Paulo ferre

هر انسانی از بدو تولد گذاشته است را خاموش می‌نماید تنها روش‌های تدریس فعال و کاربردی و دانشجو محور است که منتهی به پرورش قوه تفکر و خلاقیت در انسان‌ها می‌شود. ابراهام مازلو^۱ می‌گوید خلاقیت توانایی بالقوه‌ای است که از بدو تولد به همه انسان‌ها داده شده است اما اکثر انسان‌ها این خصیصه را در دوران فرهنگ پذیری خود از دست می‌دهند. روش تدریس انفعالی و غیرفعال دانشجویان را مطیع و سرسپرده استاد می‌کند و از بروز خلاقیت افراد جلوگیری می‌نماید. کویت پاراول پروک^۲ می‌گوید در صورتی که دانشجو مجبور باشد طریقه‌ای مشخص و محدودی را در یادگیری دنبال کند به یادگیری نگرش منفی پیدا می‌کند و در پایان مطیع و سرسپرده استاد خواهد شد.

تحقیقات خارجی

جاستیک^۳ و همکاران (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان یادگیری بر اساس تحقیق در آموزش عالی، نقطه نظرات مجریان در مورد تلفیق تحقیق در برنامه درسی، انجام داده‌اند. در این پژوهش یادگیری پژوهش محور، به‌عنوان رویکردی مؤثر در راستای ارتقاء سطح کیفی آموزش عالی معرفی گردید. یادگیری بر اساس پژوهش، رویکردی دانشجو مدار است که بر یادگیری چگونه یادگیری تمرکز دارد. از جمله نتایج تحقیق این است که استفاده از روش تحقیق در تولید برنامه درسی منتج به برنامه‌های درسی خواهد شد که به میزان زیادی برای مجریان، طراحان برنامه‌های درسی و اعضای هیئت‌علمی مفید خواهد بود. آن‌ها بر این باورند که تحقیق می‌تواند یادگیری دانشجو و عملکرد دانشجو در درس‌های دیگر را ارتقاء بخشد. این روش روابط بین استادان و دانشجویان و بین محتوا و فرایند را تغییر می‌دهد. فیشر^۴ و همکاران (۲۰۰۴) در تحقیقی، یادگیری مشارکتی را در پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش

1. Abraham maslow
2. Kuwait paravl prvk
3. Jastyk
4. Fisher

در مقایسه با گروه گواه نمرات بهتری کسب کرده‌اند. گالیز^۱ (۲۰۰۴) تأثیر یادگیری مشارکتی را روی ۲۲۶ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان که در گروه‌هایی با ساختاریابی مشارکتی کار می‌کردند، مورد مطالعه قرار داد. نتایج نشان داد که در گروه با ساختار، دانش‌آموزان همبستگی گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی قوی‌تری در آموزش همدیگر نسبت به همسالان خود در گروه‌های بی ساختار نشان دادند.

وینستون^۲ (۲۰۰۲) در پژوهشی که با عنوان تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان پایه پنجم در فرهنگ‌های مختلف ایالات متحده آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنان در این درس می‌گذارد. الخاطب و جمعه^۳ (۲۰۰۲) نیز تأثیر یادگیری مشارکتی را روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس جبر مورد بررسی قرار دادند. نتایج به دست آمده تفاوت معناداری بین عملکرد دانش‌آموزان در گروه یادگیری مشارکتی و سنتی نشان داد.

سیلبرمن^۴ (۱۹۹۶) در تحقیق خود نشان داد که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که با استفاده از روش‌های فعال تدریس آموزش دیده‌اند در مقایسه با سایر روش‌هایی که در آن‌ها ذهن دانش‌آموزان به مثابه ظرف‌های خالی که باید پر شوند، تلقی می‌شود، به‌طور قابل توجهی متفاوت است. میلگرام^۵ (۱۹۹۰) نیز معتقد است علت شکست مدرسه در رشد خلاقیت تا حد زیادی به تعلیم و تربیت هم‌شکل و یکنواخت مربوط می‌شود. این در حالی است که هر کدام از بچه‌ها کاملاً با یکدیگر متفاوت‌اند (عابدی، ۹).

تورنس^۶ (۱۹۸۷) در نتایجی از ۳۰۸ مطالعه انجام شده، نشان می‌دهد که روش‌های تدریس مناسب، بر رشد خلاقیت کودکان تأثیر مثبت می‌گذارد و در ۷۰٪ موارد با موفقیت همراه است. به‌طور کلی روش

1. Galyz
2. Winston
3. Alkhatb and Jome
4. Silberman
5. Milgram
6. Torrance

تدریس مناسب در مدارس نه تنها باعث می‌شود که خلاقیت کودکان رشد یابد، بلکه دانش‌آموزان را با دنیای فردا که مسئله و مشکلات بی‌شماری دارد، آماده‌ی حل مسئله، خلاقیت و نوآوری می‌کند. در تحقیقی که توسط گوگن^۱ (۱۹۸۳) با استفاده از آزمون خلاقیت تورنس در نمونه‌ای از ۲۲۵ کودک در مدرسه انجام شد، مشخص گردید: روش‌های فعال بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان به‌ویژه دختران بیشتر است در مقابل دانش‌آموزان به روش سنتی کمترین افزایش خلاقیت را نشان داده‌اند. بعد از یک سال حتی خلاقیت آنان، پایین‌تر از خط پایه نسبت به گروه مقابل (روش فعال) نشان داده شد.

تحقیقات داخلی

عبیری (۱۳۹۳)، در این پژوهش خود با عنوان مقایسه تأثیر روش تدریس همیاری (مشارکتی)، اکتشافی و سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس فیزیک در دانش‌آموزان به مقایسه سه روش آموزش همیاری، اکتشافی و سخنرانی پرداخته است جامعه پژوهشی کل دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه منطقه سنگر می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین دو روش همیاری و اکتشافی در پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک تفاوت معناداری وجود داشت که میانگین نمرات افزوده گروه همیاری بالاتر از گروه اکتشافی بود ولی بین گروه‌های دیگر دوبره‌دو تفاوت معناداری وجود نداشت. پژوهش حاضر با پژوهش‌های یادشده هم سو بوده و تأییدی بر یافته‌های گذشته می‌باشد.

ملکوتی (۱۳۸۸)، نیز در پژوهش خود با عنوان تدریس در گروه‌های کوچک (بحث گروهی) به این نتیجه دست‌یافت که کار و بحث گروهی، فراگیران را با مشکلاتی که در بزرگ‌سالی بر سر راه زندگی اجتماعی آنها وجود دارد آشنا می‌کند و راه مقابله و برطرف کردن مشکلات را به آنان می‌آموزد. در واقع این نوع آموزش، تمرینی کوچک برای رسیدن به زندگی اجتماعی بهتر است. در جریان کار گروهی، فراگیر علاوه بر تجربه‌اندوختی در تقسیم کار و مسئولیت تجربیاتی نیز درزمینه‌ی

1. Gauguin

مدیریت و سازمان‌دهی فعالیت‌ها به دست می‌آورد. همچنین بحث گروهی باعث یادگیری عمیق‌تر و ماندگارتر می‌شود (محققان و همکاران، ۱۳۹۱).

خداداد نژاد (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان تأثیر روش تدریس همیاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به بررسی روش تدریس همیاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی گچساران پرداخته است. در این تحقیق ۹۳ دانش‌آموز پسر و دختر در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفته‌اند. در این میان نتایج نشان داد که میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌طور معناداری بیش از میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه کنترل است. ولی تفاوت از نظر جنسیت معنادار نبوده است.

فخری (۱۳۸۸)، در تحقیقی به بررسی اثربخشی روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی دانش‌آموزان پرداخته است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ناحیه ۷ شهر مشهد می‌باشند. نمونه این پژوهش ۳۸ نفر بود که به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند؛ و بین دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند بخش‌هایی از کتاب علوم تجربی سال پنجم به دو روش همیاری و سنتی تدریس شد و در نهایت آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس بر روی دو گروه به اجرا در آمد پس از تجزیه و تحلیل نمرات مشخص شد تفاوت میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل معنادار بوده است و نتایج پژوهش نشان می‌دهد که روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم مؤثر بوده است. مرتضوی (۱۳۸۴)، اثربخشی روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشی را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته اند که کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرایند تدریس و یادگیری سبب شور و نشاط جدید در کلاس، افزایش باور و توقع دانشجو، مشارکت دانشجو در اداره کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون درسی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می‌شود (فلاح، ۱۳۸۸).

طالبی (۱۳۸۳)، در خصوص تأثیر آموزش به روش مشارکتی، انفرادی و سخنرانی بر یادگیری یادآوری آزاد مورد مقایسه قرار گرفت نشان داد که آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه

دیگر (انفرادی و سخنرانی) افزایش معناداری در یادگیری نشان دادند، همچنین آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه دیگر افزایش معناداری در یادآوری نشان دادند. فضلی و جوادی (۱۳۸۳)، نیز پژوهشی در مقایسه روش‌های تدریس فعال و غیرفعال انجام دادند و به این نتیجه دست یافتند که روش‌های تدریس فعال بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی درس اجتماعی مؤثر هستند. کیوانفر (۱۳۸۲)، در پژوهشی که انجام داد به این نتیجه رسید دانش‌آموزانی که درس علوم پایه چهارم را به شیوه فعال آزمایشگاهی آموزش دیده‌اند، در این درس پیشرفت بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که به سایر روش‌ها آموزش دیده‌اند، داشته‌اند، ولی تفاوتی در میزان نگرش دانش‌آموزان گروه‌های مورد مطالعه نسبت به این درس مشاهده نکرد.

پاکدل (۱۳۸۲)، در نتیجه تحقیق خود بیان می‌کند که عدم توجه و عدم به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس تا جایی پیش می‌رود که وضعیت برنامه‌های درسی با روش‌های تدریس، عملکرد و نحوه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشور ما را در سطح ابتدایی و راهنمایی در دروس علوم و ریاضی در وضعیت نامطلوبی قرار داده است. مشهدی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود تحت عنوان مقایسه تأثیر روش آموزش همیاری با روش آموزشی سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مراکز تربیت معلم و رابطه‌ی آن با سبک‌های شناختی با هدف مقایسه این دو روش تدریس بر میزان پیشرفت تحصیلی و بررسی نقش سبک‌های شناختی دانشجویان انجام شده است در این پژوهش شبیه آزمایشی نمونه‌این پژوهش ۱۰۰ نفر انتخاب و در دو گروه ۵۰ نفری تقسیم شدند. پس از گردآوری داده‌ها نتایج نشان داد که روش آموزش همیاری نسبت به روش سنتی روش موفق‌تری است و اختلاف معناداری را نسبت به روش همیاری بین نمرات افراد و سبک‌شناختی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد و افراد دارای سبک‌شناختی مستقل در روش همیاری نمرات بالاتری کسب کرده‌اند.

خوشبخت (۱۳۸۰)، در پژوهش تحت عنوان تأثیر آموزش به روش مشارکتی و انفرادی به یادگیری و یادآوری آزاد به بررسی تأثیر آموزش به روش مشارکتی و یادگیری و یادآوری دانش‌آموزان پرداخته است. بدین منظور ۹۶ دانش‌آموز دختر کلاس اول دبیرستان در سه گروه مورد مقایسه قرار گرفته که

برای هر گروه به روش مشارکتی، انفرادی، سخنرانی متنی از روان‌شناسی تدریس گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه دیگر افزایش معناداری در یادگیری نشان دادند. همچنین آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه دیگر افزایش معنادار در یادآوری نشان دادند. احمدنیا (۱۳۸۰)، در تحقیقی تحت عنوان «بررسی میزان گرایش معلمان به شیوه‌های تدریس در منطقه انگوران» به این نتایج دست‌یافت که اکثر معلمان به روش‌های تدریس فعال گرایش دارند. با افزایش سن معلمان، گرایش به شیوه فعال تدریس کاهش می‌یابد و بالعکس.

صمدی شال (۱۳۷۹)، در تحقیقی با عنوان مقایسه تأثیر روش آموزش مشارکتی با روش آموزش غیرفعال در پیشرفت تحصیلی عربی دانش‌آموزان این دو روش پرداخته است. برای این منظور دانش‌آموزان کلاس پایه اول در دو مدرسه راهنمایی پسرانه در یک طرح شبیه آزمایشی به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و تحت روش مشارکتی و سخنرانی آموزش دیدند. نتایج پژوهش نشان داد که بین روش تدریس مشارکتی و سخنرانی در ایجاد پیشرفت تحصیلی در درس عربی تفاوت معناداری وجود دارد برتری روش مشارکتی بود. همچنین این مقایسه نشان داد بین دانش‌آموزان مستعد و ضعیف در بهره‌گیری از روش مشارکتی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان مستعد بیشترین بهره را از روش مشارکتی برده‌اند.

اصابت طبری (۱۳۷۹)، در تحقیق خود با عنوان «بررسی مقایسه‌ای اثرات آموزش روش‌های فعال تدریس برافزایش میزان خلاقیت دانش‌آموزان» نشان داد اثربخشی روش گردش علمی در پس‌آزمون خلاقیت نسبت به مرحله پیش‌آزمون، در میان گروه‌ها، موجب افزایش خلاقیت شد و بقیه روش‌ها، روش حل مسئله، روش آزمایشی، روش گروه‌های کوچک، روش اکتشافی و روش واحد کار به ترتیب در مراحل بعدی قرار گرفتند. عباسیان (۱۳۷۶)، در پژوهشی که درباره تأثیر روش‌های تدریس بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان انجام داد، به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان گروه آزمایشی که بر اساس الگوها و روش‌های فعال تدریس آموزش دیده بودند، به مراتب موفق‌تر از دانش‌آموزان گروه گواه بودند که با روش‌های معمولی آموزش می‌دیدند.

فرضیه‌های تحقیق

بامطالعه ادبیات تحقیق فرضیات زیر مطرح و مورد آزمون قرار گرفتند:

- ۱- بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۲- بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و افزایش توان تحلیل مسائل در دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳- بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال در ریسک‌پذیری دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

روش تحقیق و جامعه و نمونه آماری

این تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی بوده و به لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. ابزار جمع‌آوری پرسشنامه محقق ساخته بوده است. این پرسشنامه شامل ۱۹ سؤال می‌باشد که توسط دانشجویان گردآوری شده و با اصلاح و تأیید اساتید گروه رشته حسابداری آماده گردیده است. نمونه آماری این تحقیق به صورت تصادفی در دسترس می‌باشد. در نمونه آماری تصادفی هر عضوی در جامعه برای انتخاب شدن به عنوان یک آزمودنی از شانس مساوی و معین برخوردار است. به طوری که انتخاب هیچ عضوی در انتخاب عضو بعدی مؤثر نباشد (دلاور، ۱۳۸۷). نمونه آماری این تحقیق شامل تعداد ۷۶ دانشجوی حسابداری سال آخر مقطع کارشناسی دانشگاه‌های سطح شهرستان بیرجند است. تحلیل فرضیات تحقیق با استفاده از روش رگرسیون و ضریب همبستگی انجام شده است.

جمع‌آوری اطلاعات

اطلاعات لازم برای انجام این تحقیق از طریق پرسشنامه محقق ساخته تهیه شده که این پرسشنامه دارای تعداد ۱۹ سؤال می‌باشد که در اختیار دانشجویان حسابداری مقطع کارشناسی دانشگاه‌های سطح شهرستان بیرجند قرار داده شد که از بین ۱۰۰ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۹۰ پرسشنامه برگشت داده

شد که ۱۴ مورد آن قابل استفاده نبود در نهایت ۷۶ پرسشنامه در تجزیه و تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت. در طراحی سؤالات پرسشنامه از روایی محتوا بهره‌گیری شده است و اطلاعات مربوط به پایایی اجزای پرسشنامه استفاده شده نیز به شرح زیر می‌باشد.

جدول شماره ۱۴: ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به پرسشنامه شیوه تدریس اساتید درس پروژه مالی

۰/۸۸	۱۹	کلیه سؤالات
۰/۷۳	۷	توانایی تحلیل مسائل
۰/۷۶	۷	افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی
۰/۷۳	۵	بهبود عوامل محیطی

تجزیه و تحلیل داده‌ها

اطلاعات آورده شده در جداول شماره ۱ تا ۵ نتایج حاصل از پردازش داده‌های استخراج شده از پرسشنامه‌های تحقیق می‌باشد.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی دانشجویان مورد مطالعه بر حسب شیوه تدریس اساتید درس پروژه مالی

۴۷/۴	۳۶	فعال
۵۲/۶	۴۰	غیرفعال
۱۰۰	۷۶	جمع کل

از ۷۶ دانشجوی مورد مطالعه، اساتید درس پروژه مالی ۳۶ دانشجوی شیوه تدریس فعال و ۴۰ نفر شیوه تدریس غیر فعال داشتند.

جدول شماره ۲: دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش توان تحلیل مسائل

۱/۳	۱	خیلی کم
۹/۲	۷	کم
۴۲/۱	۳۲	متوسط
۴۲/۱	۳۲	زیاد
۵/۳	۴	خیلی زیاد
۱۰۰	۷۶	جمع کل

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، بیشتر دانشجویان مورد مطالعه اعلام کردند درس پروژه مالی به‌طور متوسط و زیادی باعث افزایش توان تحلیل مسائل دانشجویان شده است

جدول شماره ۳: دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در

مسائل علمی

۱۱/۸	۹	کم
۲۷/۶	۲۱	متوسط
۵۱/۳	۳۹	زیاد
۹/۲	۷	خیلی زیاد
۱۰۰	۷۶	جمع کل

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی (۳۹ نفر) مربوط به دیدگاه دانشجویانی بود که تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی را زیاد و کمترین فراوانی (۷ نفر) مربوط به دیدگاه دانشجویانی بود که تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی را خیلی زیاد اعلام نمودند.

جدول شماره ۴: دیدگاه دانشجویان موردمطالعه برحسب تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در

حوزه آموزش حسابداری

۱۴/۵	۱۱	کم
۳۲/۹	۲۵	متوسط
۳۹/۵	۳۰	زیاد
۱۳/۲	۱۰	خیلی زیاد
۱۰۰	۷۶	جمع کل

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، بیشتر دانشجویان اعلام نمودند درس پروژه مالی تأثیر متوسط و زیادی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری دارد.

جدول شماره ۵: دیدگاه دانشجویان موردمطالعه در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر توانمندی دانشجویان در

کل

۶/۶	۵	کم
۳۸/۲	۲۹	متوسط
۴۷/۴	۳۶	زیاد
۷/۹	۶	خیلی زیاد
۱۰۰	۷۶	جمع کل

با توجه به جدول فوق، بیشترین فراوانی‌ها در دانشجویانی بود که تأثیر درس پروژه مالی را بر توانمندی دانشجویان در کل را متوسط و زیاد اعلام نمودند.

یافته‌های توصیفی

فرضیه ۱: بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و افزایش توان تحلیل مسائل علمی در دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۶: مقایسه دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر افزایش توان تحلیل مسائل برحسب شیوه تدریس اساتید

به درصد	خیلی کم فراوانی	کم فراوانی	متوسط فراوانی	زیاد فراوانی	خیلی زیاد فراوانی
غیرفعال	۱(۲/۵)	۴(۱۰)	۱۶(۴۰)	۱۵(۳۷/۵)	۴(۱۰)
فعال	۰	۳(۸/۳)	۱۶(۴۴/۴)	۱۷(۴۷/۲)	۰
جمع کل	۱(۱/۳)	۷(۹/۲)	۳۲(۴۲/۱)	۳۲(۴۲/۱)	۴(۵/۳)
Fisher Exact Test=۴/۷۹					p=۰/۳۰

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، ۴۰٪ دانشجویانی که روش تدریس اساتید درس پژوه مالی آنان غیرفعال بود تأثیر این درس را بر افزایش توان تحلیل مسائل متوسط و ۴۷/۲٪ دانشجویانی که اساتید درس پژوه مالی آن شیوه تدریس فعالی داشتند تأثیر درس پژوه مالی بر افزایش توان تحلیل مسائل را زیاد اعلام نمودند و از نظر آماری در دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر افزایش توان تحلیل مسائل برحسب شیوه تدریس اساتید تفاوت معناداری وجود نداشت (p=۰/۳۰).

فرضیه ۲: بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال در ریسک‌پذیری در دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۷: مقایسه دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی برحسب شیوه تدریس اساتید

	کم فراوانی (درصد)	متوسط فراوانی (درصد)	زیاد فراوانی (درصد)	خیلی زیاد فراوانی (درصد)
غیرفعال	۶(۱۵)	۱۱(۲۷/۵)	۲۱(۵۲/۵)	۲(۵)
فعال	۳(۸/۳)	۱۰(۲۷/۸)	۱۸(۵۰)	۵(۱۳/۹)
جمع کل	۹(۱۱/۸)	۲۱(۲۷/۶)	۳۹(۵۱/۳)	۷(۹/۲)
Fisher Exact Test=۲/۲۹				p=۰/۵۴

با توجه به جدول فوق، از دیدگاه ۵/۵۲٪ دانشجویانی که روش تدریس اساتید درس پروژه مالی آنان غیرفعال بود و ۵۰٪ دانشجویانی که اساتید درس پروژه مالی آن شیوه تدریس فعالی داشتند تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی را زیاد اعلام نمودند و از نظر آماری در دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی تفاوت معناداری وجود نداشت ($p=0/54$).

فرضیه ۳: بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۸: مقایسه دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری برحسب شیوه تدریس اساتید

	کم فراوانی (درصد)	متوسط فراوانی (درصد)	زیاد فراوانی (درصد)	خیلی زیاد فراوانی (درصد)
غیرفعال	۹(۲۲/۵)	۱۸(۴۵)	۱۱(۲۷/۵)	۲(۵)
فعال	۲(۵/۶)	۷(۱۹/۴)	۱۹(۵۲/۸)	۸(۲۲/۲)
جمع کل	۱۱(۱۴/۵)	۲۵(۳۲/۹)	۳۰(۳۹/۵)	۱۰(۱۳/۲)
	$df=3$	$\chi^2=14/86$		
	$p=0/002$			

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، بیشتر دانشجویانی که شیوه تدریس اساتیدشان غیرفعال بود تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری را متوسط و بیشتر دانشجویانی که شیوه تدریس اساتیدشان فعال بود تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری را زیاد اعلام نمودند و از نظر آماری تفاوت معناداری در دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری برحسب شیوه تدریس اساتید وجود داشت ($p=0/002$).

جدول شماره ۹: مقایسه دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر توانمندی دانشجویان در کل برحسب شیوه تدریس اساتید

	کم فراوانی (درصد)	متوسط فراوانی (درصد)	زیاد فراوانی (درصد)	خیلی زیاد فراوانی (درصد)	
غیرفعال	(۱۰)۴	(۴۵)۱۸	(۴۰)۱۶	(۵)۲	(۱۰۰)۴۰
فعال	(۲/۸)۱	(۳۰/۶)۱۱	(۵۵/۶)۲۰	(۱۱/۱)۴	(۱۰۰)۳۶
جمع کل	(۶/۶)۵	(۳۸/۲)۲۹	(۴۷/۴)۳۶	(۷/۹)۶	(۱۰۰)۷۶
	Fisher Exact Test=۴/۲۲				p=۰/۲۴

با توجه به جدول فوق، ۴۵٪ دانشجویانی که شیوه تدریس اساتیدشان غیرفعال بود تأثیر درس پژوه مالی بر توانمندی دانشجویان در کل را متوسط و ۵۵/۶٪ دانشجویانی که شیوه تدریس اساتیدشان فعال بود تأثیر درس پژوه مالی را بر توانمندی دانشجویان در کل را زیاد اعلام نمودند و از نظر آماری تفاوت معناداری در دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر توانمندی دانشجویان در کل برحسب شیوه تدریس اساتید وجود نداشت ($p=۰/۲۴$).

یافته‌های استنباطی و آزمون فرضیات تحقیق

فرضیه ۱- بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و افزایش توان تحلیل مسائل در دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۱۰: مقایسه میانگین نمره دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پژوه مالی بر افزایش توان

تحلیل مسائل در دانشجویان برحسب شیوه تدریس اساتید					
فعال	۳/۳۲	۰/۴۸	۰/۴۰	۷۴	۰/۶۹
غیرفعال	۳/۲۷	۰/۶۰			

با توجه به جدول فوق، میانگین نمره دیدگاه دانشجویانی که روش تدریس اساتیدشان فعال بود در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش توان تحلیل مسائل نسبت به دانشجویانی که اساتیدشان روش تدریس غیرفعال داشتند بیشتر بود ولی این تفاوت از نظر آماری معناداری نبود ($p > 0/05$). فرضیه ۲- بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۱۱: مقایسه میانگین نمره دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری برحسب شیوه تدریس اساتید

فعال	۳/۸۱	۰/۶۰	۴/۱۶	۷۴	<0/001
غیرفعال	۳/۲۴	۰/۶۱			

با توجه به جدول فوق، میانگین نمره دیدگاه دانشجویانی که روش تدریس اساتیدشان فعال بود در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری نسبت به دانشجویانی که اساتیدشان روش تدریس غیرفعال داشتند به طور معناداری بیشتر بود ($p < 0/001$).

یافته‌های جانبی

جدول شماره ۱۲: مقایسه میانگین نمره دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک پذیری در مسائل علمی برحسب شیوه تدریس

غیرفعال	۳/۳۴	۰/۶۸	۱/۶۷	۷۴	0/10
فعال	۳/۵۸	۰/۵۹			

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، میانگین نمره دیدگاه دانشجویانی که روش تدریس اساتیدشان فعال بود در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش ریسک‌پذیری در مسائل علمی نسبت به دانشجویانی که اساتیدشان روش تدریس غیرفعال داشتند بیشتر بود ولی این تفاوت از نظر آماری معناداری نبود ($p > 0/05$).

جدول شماره ۱۳: مقایسه میانگین نمره دیدگاه دانشجویان در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر توانمندی دانشجویان در کل برحسب شیوه تدریس اساتید

غیرفعال	۳/۲۹	۰/۴۹	۲/۱۸	۷۴	۰/۰۳
فعال	۳/۵۴	۰/۵۵			

با توجه به جدول فوق، میانگین نمره دیدگاه دانشجویانی که روش تدریس اساتیدشان فعال بود در خصوص تأثیر درس پروژه مالی بر توانمندی دانشجویان در کل نسبت به دانشجویانی که اساتیدشان روش تدریس غیرفعال داشتند به‌طور معناداری بیشتر بود ($p=0/03$).

بحث و نتیجه‌گیری

در دنیای مدرن و اقتصاد روبه توسعه امروز جهان دانش حسابداری از اهمیت و جایگاه قابل توجهی برخوردار می‌باشد. از این رو توجه به آموزش حسابداری حائز اهمیت می‌باشد. روش تدریس غیرفعال، روش آموزشی غالب، برای آموزش حسابداری در دهه‌های اخیر بوده است. این روش استاد محور بوده و دانشجو نقش فعال و پررنگی در امر تدریس ایفا نمی‌نماید؛ و بیشتر نقش یک مستمع را بازی می‌کند. در مقابل روش تدریس غیرفعال، روش تدریس فعال که دانشجو محور می‌باشد نیز وجود دارد؛ که در این روش دانشجو نقشی فعال و پویا در کلاس درس ایفا می‌کند و این روش بازه کلاس درس را بالا برده و باعث ایجاد انگیزه و خلاقیت در دانشجویان می‌گردد.

آزمون فرضیات این تحقیق نشان داده است که بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و افزایش توان تحلیل مسائل و ریسک‌پذیری در دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به نتایجی که از تحلیل آماری به‌دست آمده است ۴۰٪ از دانشجویانی که روش تدریس اساتید درس پروژه مالی آنان غیرفعال بود تأثیر این درس را بر افزایش توان تحلیل مسائل متوسط و ۴۷/۲٪ دانشجویانی که اساتید درس پروژه مالی هستند شیوه تدریس فعالی داشتند تأثیر درس پروژه مالی بر افزایش توان تحلیل را

زیاد اعلام نمودند که از نظر آماری حاکی از عدم وجود تفاوت معناداری در روش تدریس فعال و غیرفعال در این حوزه می‌باشد.

این نتیجه حاکی از آن است که دانشجویانی که با روش فعال و غیرفعال درس پروژه مالی را گذرانده‌اند در حوزه‌هایی چون افزایش توان نگارشی، آشنایی با مسائل روز حرفه حسابداری، ایجاد مهارت حرفه‌ای و همچنین افزایش قابلیت‌های فردی تفاوت معناداری باهم نداشته‌اند و بین روش تدریس فعال و غیرفعال در حوزه‌های مربوط به تحلیل مسائل و ریسک‌پذیری رابطه‌ای یافت نشده است. همچنین این تحقیق نشان داده است که بین شیوه تدریس فعال و غیرفعال و بهبود عوامل محیطی در حوزه آموزش حسابداری تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نشان داده است که درس پروژه مالی با شیوه تدریس فعال، به دانشجویان توان انجام کار گروهی، توان ارائه نظراتشان در جمع، دادن انگیزه تحقیق و مطالعه علمی و همچنین در ایجاد ارتباط علمی با دیگران تأثیر مثبت و قابل توجهی داشته است. روش تدریس فعال بستر مناسبی برای بروز خلاقیت بوده است و دانشجویان با بیان نظرات و شنیدن نظرات همکلاسی‌های خود و تجزیه و تحلیل مسائل و رسیدن به یک نتیجه قابل استناد، گامی در جهت بروز ایده نو در حیطه کلاس درس برداشته‌اند. با توجه به نتایج به دست آمده روش آموزش فعال، گامی در جهت آموزشی کاراتر و مثمر ثمر در نظام آموزشی می‌باشد که تأثیر بسزایی در امر پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته است. همچنین با وجود پیشرفت روزافزون دانش حسابداری در سراسر دنیا و ورود خواسته یا ناخواسته کشورها به چرخه رقابت، لازم است مؤسسات عالی و دانشگاه‌ها روش تدریس فعال و پویا را جایگزین روش‌های سنتی و غیرفعال نموده و زمینه بروز خلاقیت را در بین دانشجویان مستعد فراهم نمایند.

منابع و مأخذ

۱- پاکدل، محمد. (۱۳۸۲). مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی آموزش و پرورش فریدون در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

- ۲- طالبی، مهدی. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روش‌های یادگیری مشارکتی و سنتی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس ارومیه در سال تحصیلی ۸۳-۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- ۳- فلاح، حمیدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس سنتی و روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس معارف اسلامی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- ۴- کیوان فر، محمدرضا. (۱۳۸۲). بررسی میزان تأثیر روش‌های فعال تدریس در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- ۵- بدری گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر؛ جدی گرگری، جواد. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر. فصلنامه علوم تربیتی. سال چهارم- شماره ۱۶- صص ۱۲۰-۱۰۷.
- ۶- لیاقت دار، محمدجواد؛ بهرامی، فاطمه؛ جعفری، سید ابراهیم؛ عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. پاییز، شماره ۳۳. صص ۲۹-۵۶.
- ۷- واحدی، زهرا. (؟). چگونه می‌توان روش سنتی تدریس را به روش فعال تغییر داد.
- ۸- حسینی، افضل السادات. (۱۳۷۸). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. تهران: انتشارات رشد.
- ۹- عباسی؛ (۱۳۸۸). بررسی و به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال در آموزش. دانشگاه تربیت معلم تهران. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- ۱۰- ریوندی، مریم؛ مهرآذین، علیرضا؛ باغانی، علی. (۱۳۹۱). مقایسه تأثیر آموزش مشارکتی و سخنرانی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان.
- ۱۱- احمدنیا، هادی. (۱۳۸۰). بررسی میزان گرایش معلمان به شیوه‌های فعال تدریس در منطقه انگوران؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- ۱۲- بروس جویس، مارشایل؛ امیلی کالهن، (۱۳۸۴). الگوهای تدریس ۲۰۰۴، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت.

- ۱۳- خدیوی، اسداله؛ ملک محمدی، فریبا. (۱۳۸۷). خلاقیت دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. شماره ۲، ص ۹۵-۱۲۰.
- ۱۴- عبیری، مرجان؛ صادقی، عباس؛ خسرو جاوید، مهناز؛ افقی، نادر. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش تدریس همیاری (مشارکتی)، اکتشافی و سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس فیزیک، پاییز، شماره ۱۵، ص ۵۵-۶۷.
- ۱۵- ملکوتی، محمد. (۱۳۸۸). تدریس در گروه‌های کوچک (بحث گروهی). زمستان، شماره ۴، ص ۱۸۳-۸۷.
- ۱۶- خداداد نژاد، علی. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس همیاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان گچساران. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. زمستان. شماره ۱۷. ص ۹۴-۷۳.
- ۱۷- مرتضوی، حامد؛ نعمت، رحیم؛ سهیل ارشدی، سهیل؛ آرمات، محمدرضا. (۱۳۸۴). اثربخشی کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرآیندهای آموزشی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. شماره ۱۴. ۱۸- فضلی، رخساره؛ جوادی، محمدجعفر. (۱۳۸۳). بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش تدریس فعال و غیرفعال بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تعلیمات اجتماعی، مجله تعلیم و تربیت. تابستان. شماره ۷۸. ص ۳۲-۷.
- ۱۹- مشهدی، حمیدرضا. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر روش آموزش همیاری (مشارکتی) با روش آموزش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مراکز تربیت معلم و رابطه آن با سبک‌های شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- ۲۰- اصابت طبری، ابراهیم. (۱۳۷۹). بررسی اثرات آموزش روش‌های فعال تدریس بر افزایش میزان خلاقیت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی.
- ۲۱- عباسیان (۱۳۷۶). تأثیر روش‌های تدریس بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان.
- ۲۲- صمدی شال. (۱۳۷۹). مقایسه تأثیر روش آموزش مشارکتی با روش آموزش غیرفعال در پیشرفت تحصیلی عربی دانش‌آموزان پایه راهنمایی.
- ۲۳- خوشبخت، فریبا. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش به روش مشارکتی و انفرادی به یادگیری و یادآوری آزاد در دانش‌آموزان.
- ۲۴- فخری. (۱۳۸۸). اثربخشی روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی دانش‌آموزان.

۲۵- زین‌الدینی میمند، زهرا؛ نادری، عزت ا...؛ شریعتمداری، علی؛ سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۹). ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی بر اساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. سال چهارم. شماره ۴، زمستان، ص ۹۹-۱۲۸.

- ۲۶- عابدی، علی. (۴). روش‌های تدریس و خلاقیت در آن، برگرفته از سایت thgig3.parsiblog.com
- 27-Alkhateb, H. M & Jemaah, M. (2002). Cooperative learning and Algebra Performance of Eight Grade Students in united Arab Emirates. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, v.6, pp. 245-257
- 28-Fischer, S. & Shachar, H (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and Perception of Student in the grade Chemistry Classes.
- 29-Gillis, R.M. (2004). The Effect of cooperative learning on Junior High school student During small Group. *Journal of learning and Instruction*, v.14, pp.197-213.
- 30-Silber man. Mel. (1996). Active learning. |o|, strategies to Teach Any subject. Massachusetts: Simon. And Schuster.
- 31-Winston, V. (2002). Effect of Cooperative learning on Achievement and Attitude Among student color. *Journal of Educational Research*, V.95, PP.220-229.
- 32-Areglado. Ronald R.C., Pamela Bradley & S. Land (1996), Learning for life, America: Cokwin press. IC.
- 33-Justice, Christopher; Rice, James; Roy, Dale; Hudspith. Bob; Jenkins. Herb (2009): Inquiry-Based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. In www.google.com: high educjournal. (2009-11-16)