

بررسی کیفیت آموزش عالی حسابداری در دانشگاه‌ها

ابوالفضل قدیری مقدم^{۱*}، محمدمهدی قلی‌زاده^۲، محمدرضا طبرستانی^۳

چکیده

در این تحقیق مقوله کیفیت آموزش حسابداری از دیدگاه استادان دانشگاه‌ها بررسی می‌شود. در جهت ایجاد چهارچوبی برای بحث و تحقیق پیرامون تفکر این گروه در مورد کیفیت در آموزش عالی، پرسشنامه‌ای بر اساس مدل نظری «هاروی» و «گرین» که برای تعریف کیفیت در آموزش عالی طراحی شده، تنظیم و در اختیار استادان قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که نظریات استادان دانشگاه در مورد کیفیت آموزش در برخی موارد با آنچه در واقعیت دیده می‌شود متفاوت است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از یک سیستم مدون، ارتقاء کیفیت آموزش و نزدیک شدن به ایده آل‌ها از نظر یکی از نظر گروه‌های موثر و ذینفع در آموزش (استادان دانشگاه‌ها) را فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، آموزش حسابداری، کیفیت، ذی‌نفعان

مقدمه

در تلاش برای پیدا کردن مولفه‌ها و مختصات دانشگاه در دنیای مدرن و برای نیل به توسعه‌ی پایدار دانش محور، یکی از محورهایی که تقریباً در خصوص آن اتفاق نظر وجود دارد مسئله کیفیت آموزش است. ارتقاء کیفیت آموزش، از عمده‌ترین اهداف در تنظیم و تدوین سیاست‌های آموزشی است.

در مورد مفهوم کیفیت و همچنین نشانه‌های کیفیت تعاریف گوناگونی ارائه می‌شود و مباحث فراوانی مطرح است، از طرفی ابهام در مورد مقوله

کیفیت در یک محیط آموزشی بیشتر است. هدف این تحقیق بررسی این سوال است که نظر استادان دانشگاه‌ها در مورد کیفیت آموزش چیست؟ بحث در این حوزه موجب رشد مباحثی در مورد کیفیت آموزش و چگونگی ارتقاء در آموزش عالی می‌شود.

در این تحقیق ما کیفیت آموزش را از دیدگاه استادان دانشگاه آنگونه که هست و آنگونه که باید باشد بررسی می‌کنیم.

برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد نظرات استادان دانشگاه از روش پرسشنامه‌ای بهره جستیم و به بررسی نظرات استادان دانشگاه‌های منطقه ۹ دانشگاه آزاد اسلامی پرداختیم.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که نظریات

۱- استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

۲- کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد

۳- کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد

*- نویسنده مسؤول

است (مک کلین و همکارانش، ۱۹۸۹).

رویکردهای متفاوتی برای تعریف و طبقه بندی تفکرات راجع به کیفیت در پیشینه تحقیقات مرتبط آن بیان شده است. رویکردهای فلسفی، سیستمی و ذی‌نفعان از جمله آنها است که در این میان رویکرد ذی‌نفعان رویکردی خاص و با اهمیت است.

نگرش ذی‌نفعان به مقوله کیفیت :

رویکرد ذی‌نفعان زمینه مناسب را برای ظهور چند نظریه در ارتباط با کیفیت در محیط آموزش عالی ایجاد کرده است. این نظریه‌ها در واقع انعکاس نظرات مختلف ذی‌نفعان است یعنی کسانی است که حرفی برای گفتن دارند و البته قدرت قانونی بیان نظراتشان را نیز دارند. «وروجنتین» در سال ۱۹۹۵ در بحثی پیرامون ارتقاء کیفیت در آموزش پزشکی بیان می‌کند که کیفیت در چشم هر ناظر متفاوت است و برای تعریف آن باید دیدگاه‌های متفاوت ذی‌نفعان در نظر گرفته شود. به عنوان مثال؛ دولت کیفیت را برحسب نرخ استهلاک، توان عملیاتی و درصد موفقیت و شکست تعریف می‌کند در حالی که افرادی که در حرفه فعالیت می‌کنند کیفیت را برحسب مهارت، پیشرفت و شهرت تعریف می‌کنند. دانشجویان کیفیت را برحسب پیشرفت‌های شخصی و آمادگی برای کسب موقعیت مناسب در جامعه تعریف می‌کنند اما دانشگاه‌ها برحسب انتقال دانش، تربیت تحصیلکرده‌های متفکر و آموزش مطلوب جامعه.

«هاروی و گرین» در سال ۱۹۹۳ در مقاله‌ای تحت عنوان تعریف کیفیت در مورد تعریف این مفهوم بحث می‌کنند. نویسندگان در این مقاله ادعا می‌کنند که «نظرات متفاوتی در مورد چیزهای مشابه وجود ندارد بلکه نظرات متفاوت در مورد چیزهای متفاوتی که مشخصاتی مشابه دارند وجود دارد».

استادان دانشگاه در مورد کیفیت آموزش در برخی موارد با آنچه در واقعیت دیده می‌شود متفاوت است. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از یک سیستم بدون، ارتقاء کیفیت آموزش و نزدیک شدن به ایده‌آها از نظر یکی از گروه‌های موثر و ذی‌نفع در آموزش (استادان دانشگاه‌ها) را فراهم می‌کند. در واقع یک سیستم مطلوب ارتقاء و پیشرفت باعث نزدیک شدن کیفیت آموزش به آنچه باید باشد می‌شود و در نهایت موجبات پیشرفت و ارتقاء آموزش را فراهم می‌آورد. به جهت دنبال کردن مسأله تحقیق در این مقاله یک مدل نظری که توسط «هاروی و گرین»^۱ (۱۹۹۳) برای تعریف کیفیت در آموزش عالی طراحی شده است در زمینه آموزش عالی حسابداری به کار گرفته می‌شود.

پیشینه تحقیقات

دانشمندان مختلف تعاریف متفاوتی از مفهوم کیفیت ارائه داده‌اند. گروهی از منظر سیاسی به موضوع می‌نگرند، گروهی از منظر مباحثاتی و گروهی نیز از منظر ترکیبی (سیاسی-مباحثاتی). البته این تفاوت در نگرش سبب شده که تعریف جامع و مانعی از مقوله کیفیت وجود نداشته باشد. «وروجنتین»^۲ (۱۹۹۹) معتقد است که:

«اگرچه وجود یک تعریف و توصیف خوب از مفهوم کیفیت ضروری است اما ضعف در تعریف دلیلی برای نپرداختن به آن نمی‌باشد». تا قبل از سال ۱۹۸۰ تعاریف متفاوتی از کیفیت در آموزش عالی بیان شده که عمده‌ترین آنها عبارتند از :

کیفیت سازگاری با هدف است (بال،^۳ ۱۹۸۵)، کیفیت با موضوعاتی که قبلاً مورد بررسی قرار گرفته است رتبه بندی می‌شود «دی گروت»^۴ ۱۹۸۳، کیفیت تصورات ارزش‌گزار شده و مورد بحث قرار گرفته

- 1- Harvey and Green
- 2- Vroejentijn
- 3- Ball
- 4- de Groot

طبقه‌بندی‌های کیفیت :

با توجه به تعریف کیفیت که در نظر ذی‌نفعان متفاوت است که در واقع از طرز فکر آنها ناشی می‌شود می‌توان ادعا کرد که طبقه‌بندی کیفیت دارای تنوع بسیاری است. به نظر هاروی و گرین (۱۹۹۳) کیفیت می‌تواند به عنوان استثناء، حدکمال، سازگاری با هدف، ارزش مادی، دگرگونی و تغییر تعریف شود.

چهارچوب فراهم شده به وسیله این دو محقق در واقع حاصل تلاش خستگی‌ناپذیر آنها در جهت روشن ساختن نظر ذی‌نفعان متفاوت در مورد کیفیت بود. این ۵ تعریف از کیفیت به عنوان چهارچوبی برای بحث و تحقیق پیرامون تفکر ذی‌نفعان در مورد کیفیت در آموزش عالی به دفعات اصلاح شده و در تحقیقات مختلف به کار گرفته شده است.

در اشاره ای که نیوتن^۶ (۱۹۹۹) به تعریف «هاروی و گرین» دارد بیان می‌کند که "چهارچوبی که آن‌ها پایه‌ریزی کردند مفاهیم روشن و متفاوتی از استدلالات جاری در مورد چگونگی کیفیت در آموزش عالی را در بردارد."

این چهارچوب همچنین به وسیله محققان رشته‌های مختلف علمی مانند فیزیوتراپی (کلودر^۷، ۲۰۰۰) و جغرافیا (جانسن تون^۸، ۱۹۹۴) در بررسی‌هایشان در مورد کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفته است. در این مدل تعاریف مختلف از کیفیت به صورت خلاصه به شکل زیر تبیین می‌شود :

• **استثناء :** ممتاز، شگرف و عبور از حداقل‌های استاندارد .

• **حد کمال (نمونه کامل) :** تولیدی بی نقص ، کسب حقیقت چیزی در اولین فرصت .

• **سازگاری با هدف :** ارتباط بین کیفیت و هدف که توسط تولیدکنندگان تعریف می‌شود .

• **ارزش مادی :** تمرکز بر اثربخشی و کارایی ،

اندازه‌گیری ستانده در مقابل داده .

• **دگرگونی :** تغییرات کیفی، بالارفتن و قدرت یافتن ، فرآیند آزاد اندیش شدن بدون اینکه صرفاً به بازده توجه شود.

«لوماس»^۹ در سال ۲۰۰۲ از مدل اصلاح شده «هاروی و گرین» برای بررسی دیدگاه مدیران ارشد دانشگاه‌های انگلستان به مقوله کیفیت آموزش استفاده کرد. اصلاح مدل توسط «لوماس» از طریق حذف یکی از تعاریف اصلی آن یعنی حد کمال صورت گرفت. وی در تحقیق خود نتیجه می‌گیرد آموزش عالی در تبادل و تولید تفکرات نوین در فارغ‌التحصیلان توانا نبوده است. به دلیل نبودن تعریف عملیاتی مشخص در ارتباط با مفهوم دگرگونی تعداد معدودی از تحقیقات گذشته این مفهوم را برای ارزیابی کیفیت مورد توجه قرار داده‌اند. از طرف دیگر تعریف عملیاتی سایر مفاهیم تعریف شده به وسیله «هاروی و گرین» (استاندارد بالا، سازگاری با هدف و ارزش مادی) وجود دارد و لذا این مفاهیم در بسیاری از تحقیقات گذشته بکار گرفته شده‌اند. به هر حال، هاروی و گرین معتقدند که این عملیاتی شدن به خودی خود پایان کار نیست و البته اقرار می‌کنند که تنها بخش ناچیزی از تفکر در مورد کیفیت به عنوان دگرگونی تعبیر می‌شود .

به طور خلاصه تلاش برای تعریف کیفیت در آموزش عالی نتایج متفاوتی را در بر دارد که وابسته به مفهوم مورد استفاده است. همچنین می‌توان ادعا کرد کیفیت در آموزش عالی در رویکردهای مختلف اغلب برحسب تعاریفی مانند کارایی، استاندارد بالا، برتری، ارزش مادی، سازگاری با هدف و یا توجه به استفاده‌کننده مورد عنایت قرار می‌گیرد.

در ایران نیز تحقیقات معدودی با رویکردهای متفاوت در زمینه کیفیت آموزش عالی در رشته حسابداری صورت گرفته است. «علی تقفی» (۱۳۷۲) مقاله ای در زمینه اعتلاء آموزش حسابداری در

6- Newton
7- Clouder
8- Johnston

9- Lomas

عنوان یک بخش مستقل مطرح می شود این است که آیا نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرها (پاسخ‌های پیش بینی شده در پاسخنامه برای هر سوال) یکسان بوده است یا خیر؟ بر اساس این سوال اصلی فرضیات پژوهشی تحقیق به شکل فرضیه‌های صفر و یک پایه ریزی می شود.

اما این نوع فرضیه ها، فرضیه های غیر آماری هستند که باید با وسایل مناسب تجزیه و تحلیل شده تا بتوانند دارای بار کاربردی اطلاعاتی گردند. مناسب ترین وسیله برای دستیابی به این هدف، طرح یک شاخص آماری و استفاده از فرضیه های آماری به جای فرضیه های پژوهشی تحقیق است. به این منظور ما شاخص «میانگین رتبه ای» را مورد استفاده قرار داده و فرضیه های صفر و یک آماری را تنظیم کردیم. در مرحله آخر با آزمون های آماری «ناپارامتریک» متغیرهای مختلف را بررسی و در نهایت به پاسخ سؤال های مورد نظر خود خواهیم رسید.

با توجه به توضیحات ارائه شده با استفاده از این روش برای هر سوال دو گروه فرضیه (فرضیات پژوهشی و فرضیات آماری) پایه ریزی می شود. فرضیات پژوهشی مطرح شده برای هر سوال به شرح ذیل مطرح می شوند:

۱- سوال: «هدف از آموزش عالی چیست؟»

فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه ی آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ های پیش بینی شده) سوال «هدف از آموزش عالی چیست» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ های پیش بینی شده) سوال «هدف از آموزش عالی چیست» یکسان نبوده است.

۲- سوال: «هدف از آموزش عالی چه باید باشد؟»

فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ های پیش بینی شده) سوال

کشورهای در حال رشد و بالاخص ایران ارایه داده است. وی در این مقاله رویکردی بنیادی نسبت به مقوله کیفیت در آموزش حسابداری را ارایه و بررسی می نماید. «ایرج نوروش» (۱۳۷۲) رویکردی سیستمی را به مقوله کیفیت در آموزش عالی اتخاذ کرده و نتیجه می گیرد با توجه به تأملی که رشته حسابداری با ابعاد مختلف اقتصادی- اجتماعی دارد، چنین رویکردی شیوه ای موثر برای تعیین مشکلات زیر بنایی می باشد. وی در پایان تغییر در برنامه های درسی آموزش عالی در رشته حسابداری را جهت دستیابی به کیفیت مطلوب آموزش ضروری برمی شمرد. «احمد بدری» (۱۳۷۳) رویکرد فلسفی را مورد توجه قرار داده و ادعا می کند حسابداری بیشتر در طول توسعه یافته است و نتیجه این رشد طولی افزایش مشکلات ارتباطی- محیطی حسابداری و تک بعدی شدن آن بوده است و در پایان نتیجه می گیرد که باید یک تحول و حرکت کیفی در حسابداری ایجاد شود. اما در هیچ یک از تحقیقاتی که در ایران صورت گرفته است، گروه اصلی موثر بر کیفیت آموزش یعنی استادان حسابداری در دانشگاه ها به طور جداگانه مورد توجه قرار نگرفته اند. این مقاله سعی دارد با تمرکز بر این گروه اصلی، کیفیت آموزش عالی حسابداری را مورد بررسی قرار دهد و برای این منظور مدل «هاروی و گرین» (۱۹۹۳) را با توجه به جنبه عملیاتی مفاهیم آن، به کار می گیرد.

متغیرها و فرضیه های تحقیق

برای طرح سوالات پرسشنامه این تحقیق سعی کرده ایم تا جنبه های مختلف مفهوم کیفیت که در بخش قبلی مطرح شد را در نظر بگیریم. برای طراحی فرضیه های تحقیق ابتدا هر یک از سوالات مطرح شده در پرسشنامه به طور مستقل در نظر گرفته شد و در نتیجه پاسخ های پیش بینی شده برای هر سوال بعنوان متغیرهای تحقیق در ارتباط با همان سوال در نظر گرفته می شود. مهمترین مسأله ای که در مورد هر سوال به

«در حال حاضر گسترش کیفیت آموزش حسابداری به کدام سمت صورت می‌گیرد» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «در حال حاضر گسترش کیفیت آموزش حسابداری به کدام سمت صورت می‌گیرد؟» یکسان نبوده است.

۶- سوال: «گسترش کیفیت آموزش حسابداری باید به کدام سمت صورت بگیرد؟»
فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «گسترش کیفیت آموزش حسابداری باید به کدام سمت صورت بگیرد» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «گسترش کیفیت آموزش حسابداری باید به کدام سمت صورت بگیرد» یکسان نبوده است.

۷- سوال: «آیا بهبود کیفیت در آموزش حسابداری رخ داده است»
فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «آیا بهبود کیفیت در آموزش حسابداری رخ داده است؟» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «آیا بهبود کیفیت در آموزش حسابداری رخ داده است؟» یکسان نبوده است.

۸- سوال: «تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش است»
فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام

هدف از آموزش عالی چه باید باشد؟» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «هدف از آموزش عالی چه باید باشد» یکسان نبوده است.

۳- سوال: «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چیست»

فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چیست؟» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چیست» یکسان نبوده است.

۴- سوال: «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چه باید باشد؟»
فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چه باید باشد» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چه باید باشد؟» یکسان نبوده است.

۵- سوال: «در حال حاضر گسترش کیفیت آموزش حسابداری به کدام سمت صورت می‌گیرد؟»
فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال

بخش است؟» یکسان بوده است.

فرضیه پژوهشی:

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش است؟» یکسان نبوده است.

۹- سوال: «تأثیرگذارترین بخش در آموزش

حسابداری کدام بخش باید باشد»

فرضیات پژوهشی:

فرض صفر: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش باید باشد» یکسان بوده است.

فرض یک: نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تمامی متغیرهای (پاسخ‌های پیش‌بینی شده) سوال «تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش باید باشد؟» یکسان نبوده است.

همانطور که پیشتر تشریح شد برای بررسی یکسان بودن نظرات پاسخگویان نمونه آماری «میانگین رتبه ای» در نظر گرفته شده است. بر این اساس فرضیات آماری تحقیق (که برای کلیه سوالات یکسان است اما در مورد هر سوال بطور جداگانه بررسی می‌شود) به شکل زیر مطرح می‌شوند:

فرض صفر: میانگین‌ها با هم مساوی هستند.

فرض یک: حداقل دو میانگین با هم اختلاف دارند.

این فرضیات برای کلیه سوالات یکسان است اما با استفاده از فنون آماری «نا پارامتریک» که به طور کامل در بخش بعدی تشریح می‌شوند در مورد هر سوال به طور جداگانه آزمون می‌شوند.

۳- روش تحقیق

روش انجام پژوهش یکی از مهمترین فاکتورهای است که بر تحقیق و نتایج حاصله اثر می‌گذارد و غالباً به هدف پژوهش، ماهیت موضوع، امکانات اجرایی

تحقیق و فرضیه‌های تدوین شده بستگی دارد. با دقت در محتوای موضوع این تحقیق می‌توان دریافت که در قالب تحقیقات توصیفی از نوع تحقیق پیمایشی جای می‌گیرد. در تحقیق پیمایشی پاسخ پرسشنامه‌ها در یک نمونه تعیین شده جمع‌آوری و تحلیل می‌گردد و سپس پیشنهادها لازم براساس نمونه اندازه‌گیری شده به جامعه مورد نظر تعمیم داده می‌شود.

۱-۳- روش گردآوری داده‌های تحقیق

اطلاعات مورد نیاز برای یک پژوهش را می‌توان به طرق مختلف جمع‌آوری نمود. اهم روش‌های جمع‌آوری اطلاعات به شرح ذیل می‌باشد.

الف - مشاهده

ب - پرسشنامه

ج - مصاحبه

د - آماری

ه - تاریخی

و - مطالعه موارد خاص

بنابراین برای جمع‌آوری اطلاعات روش‌های متعددی وجود دارد. در یک پژوهش ممکن است از چند روش جمع‌آوری اطلاعات استفاده گردد.

جمع‌آوری اطلاعات^۱ در هر تحقیقی باید با توجه به اهداف تحقیق، روش تحقیق و خصوصیات نمونه انتخاب شده صورت گیرد. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این تحقیق عموماً از روش‌های «غیرکتابخانه‌ای» استفاده شده است. در این زمینه از ابزار پرسشنامه استفاده شده که این پرسشنامه براساس یک مدل نظری که توسط «هاروی و گرین» (۱۹۹۳) برای تعریف کیفیت در آموزش عالی طراحی شده است، تنظیم شده است. به هر حال یکی از متداولترین طرق جمع‌آوری اطلاعات، استفاده از پرسشنامه است. در تهیه و تنظیم پرسشنامه سعی گردیده سوالات برای پرسش شونده خالی از هرگونه ابهام و اشکال باشد و از

است. در این مقیاس پاسخ دهنده میزان موافقت خود با هر یک از عبارات را با یک مقیاس درجه‌بندی شده که معمولاً از یک تا پنج (و یا هفت) درجه ای است، مشخص می‌کند. سپس پاسخ آزمودنی به هر یک از عبارات: نظر عددی یا رتبه ای ارزش گذاری می‌شوند.

در این تحقیق، برای اندازه گیری نگرش پاسخ دهندگان در خصوص پاسخ سؤالات پرسشنامه در طول یک طیف ۵ امتیازی رتبه‌ای (رتیبی)^{۱۱} لیکرت سنجیده می‌شوند. این طیف پاسخ سؤالات پرسشنامه از: «کاملاً موافقم، موافقم، نظر خاصی ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم» تشکیل گردیده و برای تحلیل آنها به ترتیب کدهای (+۲)، (+۱)، (۰)، (-۱)، (-۲) در نظر گرفته شده است.

۳-۴- جامعه و نمونه آماری تحقیق

جامعه آماری^{۱۷} این تحقیق شامل کارشناسان، متخصصان و صاحبان نظران آشنا با موضوع می‌باشند که با نمونه آماری برابر است. برای نمونه تحقیق حاضر تعداد ۴۰ نفر از استادان دانشگاهی آشنا به موضوع انتخاب شده است. در تحقیق حاضر با توجه به محدودیت‌های موجود و با رعایت کردن قاعده حد مرکزی (تعداد نمونه بیشتر از ۳۰) تعداد ۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و از طریق روش نمونه در دسترس انتخاب گردیدند. از تعداد ۴۰ پرسشنامه توزیع شده تعداد ۳۳ پرسشنامه کامل تکمیل شده دریافت و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۳-۵- روش‌های آماری به کار رفته در تحلیل داده‌های تحقیق

به دلیل اینکه پرسشنامه این تحقیق به صورت مقیاس رتبه‌ای لیکرت یا مقیاس‌های مدرج^{۱۸} تنظیم شده، در تحلیل آماری آن از یکی از فنون آماری

به‌کاربردن واژه‌ها و اصطلاحات نامفهوم و نامانوس خودداری شده است. پرسشنامه مذکور برای اعضای هیأت علمی رشته حسابداری منطقه ۹ دانشگاه آزاد ارسال گردیده است.

۳-۲- روایی و پایایی پرسشنامه

برای پاسخ دادن به این سؤال که ابزار اندازه گیری تا چه حد می‌تواند خصیصه^{۱۱} مورد نظر را بسنجد، روایی پرسشنامه مورد آزمون قرار گرفت. انجام پیش آزمون از طریق توزیع پرسشنامه بین تعدادی از استادان رشته حسابداری صورت گرفت.

مورد دیگری که در یک کار پژوهشی باید به آن توجه شود، پایایی یا قابلیت اعتماد ابزار اندازه گیری می‌باشد. برای تعیین و محاسبه ضریب پایایی شیوه‌های مختلفی به کار برده می‌شود که معروفترین آنها روش «آلفای کرونباخ»^{۱۲} است که این روش برای محاسبه هماهنگی درونی پرسشنامه یا آزمون‌هایی که خصیصه‌های مختلف را اندازه گیری می‌کنند، به کار می‌رود. ما نیز در تحقیق حاضر از همین روش استفاده کرده‌ایم.

معمولاً دامنه^{۱۳} ضریب قابلیت اعتماد «آلفای کرونباخ» از صفر (۰) به معنای عدم ارتباط تا مثبت (+۱) به معنای ارتباط کامل قرار می‌گیرد و هر چه مقدار به دست آمده به عدد مثبت یک نزدیکتر باشد، قابلیت اعتماد پرسشنامه بیشتر می‌شود. در این تحقیق مقدار آلفای مذکور توسط نرم افزار SPSS محاسبه گردید که مقدار آن ۰.۸۹٪ می‌باشد و یک مقدار از لحاظ آماری مطلوب تلقی می‌گردد (جدول ضمیمه ۱).

۳-۳- مقیاس اندازه گیری تحقیق

یکی از رایج ترین مقیاس^{۱۴} های اندازه گیری نگرش‌ها در خصوص یک مقوله، مقیاس لیکرت^{۱۵}

-
- 11- Character
 - 12-Alpha Cronbach
 - 13- Range
 - 14- Scale
 - 15- Likert Scale

-
- 16-Rank Scale
 - 17- Universe
 - 18- Rating Scale

آموزش عالی حداقل در یک مورد یکسان نبوده است. در مورد سوال «هدف از آموزش عالی چه باید باشد؟» نیز نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده کمتر از پنج درصد است

($\text{Sig} \leq 0.05$) لذا فرض صفر رد می‌گردد و

پیش‌بینی ما مبنی بر متفاوت بودن دیدگاه‌ها به مقوله کیفیت در شکل ایده آل آن تایید شد.

در مورد سوالات «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چیست؟» و «نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری چه باید باشد؟» نتیجه آزمون‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده کمتر از پنج درصد است ($\text{Sig} \leq 0.05$) لذا فرض صفر در هر دو مورد رد می‌گردد که نشان دهنده‌ی این است که نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد نشانه‌های کیفیت آموزش حسابداری (آن‌گونه که هست و آن‌گونه که باید باشد) حداقل در یک مورد یکسان نبوده است.

در مورد سوال «در حال حاضر گسترش کیفیت آموزش حسابداری به کدام سمت صورت می‌گیرد» وضعیت متفاوت است. نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده بیشتر از پنج درصد است ($\text{Sig} > 0.05$) فرض صفر تایید شده و لذا فرض یک رد می‌شود، یعنی اینکه بر خلاف پیش‌بینی ما نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد جهت گسترش کیفیت آموزش حسابداری یکسان بوده است. در مورد سوال «گسترش کیفیت آموزش حسابداری باید به کدام سمت صورت بگیرد» نیز وضعیتی مشابه با سوال قبلی وجود دارد یعنی در سطح معنی‌داری بیشتر از پنج درصد فرض صفر تایید شده و لذا فرض یک رد می‌شود.

در مورد این سوال که «آیا بهبود کیفیت در آموزش حسابداری رخ داده است؟» نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده کمتر از پنج درصد است ($\text{Sig} \leq 0.05$) لذا فرض صفر رد

ناپارامتریک^{۱۹} استفاده شده است که در آن شرایط خاصی برای جامعه مورد مطالعه تعیین نمی‌شود.

مهمترین آزمون آماری که در این پژوهش به کار رفته است آزمون فریدمن^{۲۰} می‌باشد که در ادامه تشریح شده است:

این روش ناپارامتریک به منظور مقایسه رتبه متغیرها در پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد. این آزمون مشخص می‌کند که آیا عامل جمع رتبه‌ها به طور معنی‌داری با یکدیگر تفاوت دارند یا خیر؟ بعلاوه این آزمون وضعیت یک متغیر را در چند وضعیت وابسته به هم ارزیابی می‌کند (حسینی، ۱۳۸۲). برای استفاده از این آزمون از مقدار آماره آزمون فریدمن استفاده می‌گردد که این آماره به شکل فرمول زیر تعریف می‌شود:

$$x^2 = \frac{12}{nK(k+1)} \sum_{i=1}^k Ri^2 - 3n(k+1)$$

که در آن:

n = تعداد پاسخ‌های پیش‌بینی شده برای هر سوال

k = تعداد حالات ممکن برای هر پاسخ پیش‌بینی شده

مجموع رتبه یک حالت برای کل پاسخ‌های پیش‌بینی شده

Ri =

آزمون فرضیه‌ها

همانطور که پیشتر ذکر شد دو گروه فرضیه برای هر طبقه از سوالات پرسشنامه مطرح شد و سپس آزمون فریدمن (که با توجه به خصیصه متغیرهای تحقیق انتخاب شده است) برای هر طبقه به طور جداگانه انجام شد. نتایج حاصله برای هر طبقه از سوالات به شرح زیر به دست آمد:

در مورد سوال «هدف از آموزش عالی چیست؟» نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده کمتر از پنج درصد است ($\text{Sig} \leq 0.05$) لذا فرض صفر رد می‌گردد، به این معنا که نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد هدف از

19- Non- parametric

20- Friedman Experiment

(پاسخ‌های پیش بینی شده) نیست امکان رتبه بندی وجود ندارد. در واقع در این موارد از نظر پاسخگویان هیچ یک از پاسخ‌های پیش بینی شده بر سایر پاسخها برتری ندارد.

با توجه به جداول ۱ و ۲ می‌توان مشاهده کرد بر اساس نظر پاسخگویان تربیت دانش آموختگان برای ورود به بازار کار مهمترین هدف آموزش عالی در حال حاضر است در حالیکه مهمترین هدف آموزش عالی باید تربیت محققان باشد. همچنین پاسخگویان معتقدند در یک سیستم با کیفیت آموزشی مدرک گرایی (که در حال حاضر رتبه سوم را به خود اختصاص داده) در رتبه هفتم قرار می‌گیرد.

جدول ۱- هدف از آموزش عالی چیست؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۱	۵/۳۳	۱- تربیت دانش آموختگان برای ورود به بازار کار
۶	۴/۲۱	۲- افزایش طول عمر یادگیری
۷	۴/۲۰	۳- تربیت معلمان کارآمد
۸	۳/۰۸	۴- ایجاد روحیه استقلال و خود اتکایی در افراد
۵	۴/۵۸	۵- تربیت محققان
۴	۴/۶۴	۶- کمک به شکل‌گیری توانایی‌های ذهنی و عقلانی و وسعت دید حرفه‌ای
۲	۵/۱۲	۷- بسط فرصت‌ها برای افراد
۳	۴/۸۵	۸- مدرک گرایی

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	21.454
df	7
Asymp. Sig.	.003

a. Friedman Test

جداول ۳ و ۴ مربوط به سوالات در زمینه نشانه‌های کیفیت آموزش است. با توجه به این جداول می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه پاسخگویان در حال حاضر رسیدن دانشجویان به بالاترین استانداردهای

می‌گردد. یعنی اینکه نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد متغیرهای مورد مطالعه (پاسخ‌های پیش بینی شده) حداقل در یک مورد یکسان نبوده است.

در مورد سوال « تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش است » نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده بیشتر از پنج درصد است ($Sig > 0.05$) فرض صفر تایید شده و لذا فرض یک رد می‌شود یعنی اینکه بر خلاف پیش بینی ما نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری یکسان بوده است و در ارتباط با آخرین سوال یعنی « تأثیرگذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش باید باشد؟ » نتیجه آزمون نشان می‌دهد با توجه به اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده کمتر از پنج درصد است ($Sig \leq 0.05$) لذا فرض صفر رد می‌گردد. یعنی اینکه نظرات پاسخگویان نمونه آماری در مورد متغیرهای (پاسخ‌های پیش بینی شده) مورد مطالعه حداقل در یک مورد یکسان نبوده است. نتایج آماری حاصل از آزمون‌های فوق به‌طور مشروح در جداول ۱ تا ۹ نشان داده شده است.

تجزیه و تحلیل

با توجه به نتایج آزمون‌های فرضیه که در قسمت قبلی تشریح شد می‌توان نظریات پاسخگویان نمونه آماری را رتبه بندی کرد. این رتبه بندی برای هر طبقه از سوالات به‌طور جداگانه صورت می‌گیرد. انجام رتبه بندی تنها برای مواردی امکان پذیر است که آزمون آماری مربوطه نشان دهنده تفاوت نظرات پاسخگویان در مورد متغیرهای مورد مطالعه (پاسخ‌های پیش بینی شده) باشد. در این موارد با استفاده از شاخص میانگین می‌توان اولویت متغیرهای مورد مطالعه (پاسخ‌های پیش بینی شده) را از دیدگاه پاسخگویان تعیین کرد. در مواردی که آزمون آماری مربوطه نشان دهنده تفاوت نظرات پاسخگویان در مورد متغیرهای مورد مطالعه

جدول ۳- نشان‌های کیفیت حسابداری در حال حاضر چیست؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۲	۷/۵۵	۱- استقلال دانشجویان
۴	۶/۳۳	۲- اطمینان از رسیدن به کیفیت
۶	۵/۹۲	۳- دستیابی به دانشجویان ممتاز
۱۰	۴/۹۸	۴- دگرگونی و تحول دانشجویان
۹	۵/۱۵	۵- امکان کسب درآمد توسط دانشجویان
۵	۶/۲۶	۶- افزایش تعداد افراد دارای مدرک
۱	۸/۰۳	۷- رسیدن دانشجویان به بالاترین استانداردهای دانشگاهی
۷	۵/۴۴	۸- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای دولت
۸	۵/۲۱	۹- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای حرفه حسابداری
۱۱	۴/۰۳	۱۰- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای مدیریت دانشگاه
۳	۷/۰۹	۱۱- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای استادان و دانشگاهیان

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	47.054
df	10
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

جدول ۴- نشان‌های کیفیت حسابداری چگونه باید باشد؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۲	۶/۸۳	۱- استقلال دانشجویان
۷	۵/۷۱	۲- اطمینان از رسیدن به کیفیت
۹	۵/۲۰	۳- دستیابی به دانشجویان ممتاز
۹	۵/۲۰	۴- دگرگونی و تحول دانشجویان
۸	۵/۵۰	۵- امکان کسب درآمد توسط دانشجویان
۴	۶/۶۲	۶- افزایش تعداد افراد دارای مدرک
۱	۷/۳۹	۷- رسیدن دانشجویان به بالاترین استانداردهای دانشگاهی
۶	۵/۹۵	۸- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای دولت
۳	۶/۸۰	۹- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای حرفه حسابداری
۱۰	۴/۵۶	۱۰- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای مدیریت دانشگاه
۵	۶/۲۳	۱۱- ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای استادان و دانشگاهیان

دانشگاهی اصلی ترین، و ایجاد برنامه یا دوره‌ای برای برآوردن نیازهای مدیریت دانشگاه ضعیف‌ترین نشانه کیفیت آموزش عالی است.

با بررسی نظر پاسخگویان در می‌یابیم اصلی ترین و ضعیف ترین نشانه کیفیت آموزش عالی آنگونه که باید باشد مطابق با وضعیت موجود در حال حاضر است. در کل در این بخش اختلاف کمی بین آنچه که هست و آنچه که باید باشد دیده می‌شود.

جدول ۲- هدف از آموزش عالی چه باید باشد؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۸	۳/۶۷	۱- تربیت دانش آموختگان برای ورود به بازار کار
۶	۳/۹۱	۲- افزایش طول عمر یادگیری
۴	۴/۷۳	۳- تربیت معلمان کارآمد
۲	۵/۲۴	۴- ایجاد روحیه استقلال و خود اتکایی در افراد
۱	۵/۴۲	۵- تربیت محققان
۳	۴/۸۵	۶- کمک به شکل‌گیری توانایی‌های ذهنی و عقلانی و وسعت دید حرفه‌ای
۵	۴/۴۲	۷- بسط فرصتها برای افراد
۷	۳/۷۶	۸- مدرک گرایی

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	20.520
df	7
Asymp. Sig.	.005

a. Friedman Test

جدول ۶- گسترش کیفیت آموزش حسابداری باید به کدام سمت صورت گیرد؟

میانگین رتبه ای	
۲/۶۷	۱- دستیابی به ایده‌آل‌ها یک دید سنتی که تقریباً در دسترس نیست
۲/۴۲	۲- سازگاری با هدف محصول یا خدمت مناسب با هدف از پیش تعیین شده
۲/۴۵	۳- امکان کسب درآمد کیفیت بر اساس اثر بخشی و کارایی مورد قضاوت و قرار می‌گیرد.
۲/۴۵	۴- تغییر و دگرگونی یک چرخه انفرادی و ویژه مباحثه بین استاد و دانشجو

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	.879
df	3
Asymp. Sig.	.831

a. Friedman Test

همانطور که پیش بینی می‌شد نظرات استادان در ارتباط با بهبود آموزش در دانشگاه‌ها متفاوت است. نحوه آموزش موضوعات درسی به دانشجویان، دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده، محتوی موضوعات درسی و سطح علمی دانشجویان به ترتیب رتبه‌های اول تا چهارم را در ارتباط با بهبود آموزش حسابداری در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۶). دلیل اصلی امکان رتبه بندی پاسخ‌های این سوال تفاوت معنی دار نظرات در ارتباط با سطح علمی دانشجویان نسبت به سایر پاسخ‌ها است.

جدول ۷- بهبود کیفیت در کدام بخش رخ داده است؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۲	۲/۶۴	۱- دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده
۳	۲/۴۸	۲- محتوی موضوعات درسی
۱	۲/۹۴	۳- نحوه آموزش موضوعات درسی به دانشجویان
۴	۱/۹۴	۴- سطح علمی دانشجویان

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	25.032
df	10
Asymp. Sig.	.005

a. Friedman Test

جداول ۵ و ۶ نشان‌دهنده این مسأله است که از دیدگاه پاسخگویان هیچ‌یک از مقوله‌های دستیابی به ایده‌آل‌ها، سازگاری با هدف، امکان کسب درآمد و چرخه مباحثه بین استادان و دانشجویان بر دیگری ارجح نیست، در نتیجه نمی‌توان اتفاق نظر بیشتر بر روی یک پاسخ خاص را مشاهده کرد. به همین دلیل امکان رتبه بندی در مورد سمت و سوی توسعه آموزش حسابداری (آنگونه که هست و آنگونه که باید باشد) وجود ندارد.

جدول ۵- گسترش کیفیت آموزش حسابداری به کدام سمت صورت می‌گیرد؟

میانگین رتبه‌ای	
۲/۲۷	۱- دستیابی به ایده‌آل‌ها یک دید سنتی که تقریباً در دسترس نیست
۲/۷۳	۲- سازگاری با هدف محصول یا خدمت مناسب با هدف از پیش تعیین شده
۲/۳۹	۳- امکان کسب درآمد کیفیت بر اساس اثر بخشی و کارایی مورد قضاوت و قرار می‌گیرد.
۲/۶۱	۴- تغییر و دگرگونی یک چرخه انفرادی و ویژه مباحثه بین استاد و دانشجو

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	2.834
df	3
Asymp. Sig.	.418

a. Friedman Test

جدول ۹- تاثیر گذارترین بخش در آموزش حسابداری کدام بخش باید باشد؟

رتبه	میانگین رتبه‌ای	
۱	۳/۴۴	۱- شکل‌های حرفه‌ای حسابداری
۲	۳/۲۴	۲- دولت
۴	۲/۶۷	۳- ریاست دانشگاه
۳	۳/۲۰	۴- استادان و دانشگاهیان
۵	۲/۴۵	۵- دانشجویان

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	12.063
df	4
Asymp. Sig.	.017

a. Friedman Test

نتیجه‌گیری

تحولات اقتصادی دنیای امروز نیاز به تربیت نیروی انسانی متخصص در زمینه حسابداری را افزایش داده است. برای دستیابی به این مهم ایجاد یک ساختار آموزشی با کیفیت ضروری به نظر می‌رسد. در این مقاله سعی شده تا مقوله کیفیت در آموزش حسابداری از دیدگاه استادان دانشگاه به عنوان یکی از تاثیرگذارترین گروه‌های ذی‌نفع بررسی شود. ما معتقدیم که طرح این دیدگاه می‌تواند باعث شکل‌گیری مباحث جدی در زمینه چگونگی ارتقاء آموزش عالی شود. برای ایجاد چهارچوبی جهت ارزیابی دیدگاه این گروه یک سری پرسشنامه بر اساس مدل «هاروی و گرین» (۱۹۹۳) تنظیم و برای جمع‌آوری اطلاعات توزیع شد. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد پاسخگویان در بسیاری از موارد برداشت‌های متفاوتی از شاخصهای کیفیت در حال حاضر دارند و همچنین تصورات گوناگونی از شکل مطلوب سیستم آموزشی دارند. مسلماً نخستین گام برای دستیابی به یک سیستم آموزشی مطلوب شناسایی این برداشت‌ها و تصورات است. همچنین یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که نظریات استادان دانشگاه در مورد کیفیت آموزش در برخی موارد با آنچه در واقعیت دیده می‌شود متفاوت

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	13.643
df	3
Asymp. Sig.	.003

a. Friedman Test

مسئله جالبی که در ارتباط با تاثیر گذارترین بخش در آموزش حسابداری مطرح می‌شود این است که پاسخگویان به تاثیر تمامی بخش‌های مطرح شده در پاسخ‌ها بر کیفیت آموزش حسابداری در حال حاضر اعتقاد دارند به نحوی که امکان تفکیک یک بخش به عنوان تاثیر گذارترین بخش وجود ندارد (جدول ۸). اما تعداد زیادی از آنها در این مورد که کدام بخش باید بیشترین تاثیر را داشته باشد توافق نظر دارند. آنها معتقدند که در یک سیستم با کیفیت آموزشی، استادان و دانشگاهیان باید نقشی تعیین‌کننده داشته باشند. همچنین معتقدند که در چنین سیستمی دانشجویان نیز نقشی کلیدی برعهده خواهند داشت (جدول ۹).

جدول ۸- تاثیر گذارترین بخش در آموزش حسابداری در حال حاضر

میانگین رتبه‌ای	
۲/۹۱	۱- شکل‌های حرفه‌ای حسابداری
۳/۰۳	۲- دولت
۲/۸۵	۳- ریاست دانشگاه
۳/۳۳	۴- استادان و دانشگاهیان
۲/۸۸	۵- دانشجویان

Test Statistics^a

N	33
Chi-Square	2.278
df	4
Asymp. Sig.	.685

a. Friedman Test

- ۴- مقیمی، سید محمد، (۱۳۸۰)، سازمان و مدیریت رویکردی پژوهش، تهران، نشر ترمه
- ۵- دلاور، علی (۱۳۷۶): مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، انتشارات رشد، چاپ دوم، تهران
- ۶- بست، جان (۱۳۷۴): روش‌های تحقیقی در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، انتشارات رشد، چاپ ششم به تهران
- ۷- هومن، حیدر علی (۱۳۷۸): راهنمای رسانه نویسی برای دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری، نشر پارسا، تهران
- ۸- آذر، عادل و فصور مومنی (۱۳۷۷): آمار و کاربرد آن در مدیریت: تحلیل آماری (جلد دوم)، انتشارات سمت، چاپ اول، تهران
- ۹- حسینی، سید یعقوب (۱۳۸۲): آمار ناپارامتریک، انتشارات دانشگاه، علامه طباطبائی، چاپ اول، تهران
- ۱۰- کندر، آندی (۱۳۷۳): آمار ناپارامتری کاربردی، ترجمه سید مقتدا هاشمی پرست، انتشارات نشر دانشگاهی، تهران

است. این مسأله نشان می‌دهد که از طریق طراحی و استفاده از یک سیستم مدون، می‌توان زمینه پیشرفت و ارتقاء کیفیت آموزش و نزدیک شدن به ایده‌آلها را فراهم کرد. در واقع یک سیستم مطلوب، باعث نزدیک شدن کیفیت آموزش به آنچه باید باشد می‌شود و در نهایت موجبات پیشرفت و ارتقاء آموزش را فراهم می‌آورد. یافته‌های این تحقیق و تحقیقاتی از این دست که یکی از مهمترین گروه‌های تاثیر گذار بر مقوله کیفیت آموزش حسابداری را مورد بررسی قرار داده اند می‌تواند داده‌های ارزشمندی برای ایجاد چنین سیستمی فراهم نماید تا در نهایت بتوانیم شاهد تبدیل شدن سیستم آموزشی فعلی به یک سیستم آموزشی کارا، موثر و مطلوب باشیم.

در پایان به‌عنوان پیشنهادی تحقیق به تمامی سیاست‌گذاران در زمینه آموزش بخصوص حسابداری توصیه می‌شود از نظرات استادان که در این تحقیق جمع آوری شده است در برنامه ریزی‌های آموزشی استفاده کنند. و همچنین پیشنهاد می‌گردد که نظرات سایر ذی‌نفعان در زمینه حسابداری از جمله دانشجویان، مجامع حرفه‌ای و سایرین را مورد بررسی و با یکدیگر مقایسه کنید.

منابع و مآخذ :

- ۱- ثقفی، علی، (۱۳۷۲)، اعتلای آموزش حسابداری در کشورهای در حال توسعه، بررسی‌های حسابداری، شماره ۲، ص ۸۱
- ۲- نوروش، ایرج، (۱۳۷۲)، تحقیقی پیرامون برنامه درسی دوره کارشناسی رشته حسابداری مناسب برای نیازهای حرفه‌ای حسابداری و حسابرسی در ایران، پایان نامه دوره دکتری، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران
- ۳- بدری، احمد، (۱۳۷۳)، رویکرد فلسفی در آموزش حسابداری، بررسی‌های حسابداری، شماره ۷، ص ۲۳
- 11- Harvey, L (1994), "Continuous quality improvement: a system-wide view of quality in higher education", in Knight, P. (Ed.), *System-wide Curriculum Change*, Staff and Educational Development Association, Birmingham, pp. 47-69.
- 12- Harvey, L. (1998), "An assessment of past and current approaches to quality in higher education", *Australian Journal of Education*, Vol. 42 No. 3, pp. 237-55.
- 13- Harvey, L. and Green, D. (1993), "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18 No. 1, pp. 9-34.
- 14- Harvey, L. and Knight, P.T. (1996), *Transforming higher education*, The Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham.

- 24- Vroejentijn, T. (1992), "External quality assessment, servant of two masters? The Netherlands university perspective", in Craft, A. (Ed.), **Quality Assurance in Higher Education**:
- 25- Vroejentijn, A.I. (1995), "Quality assurance in medical education", **Academic Medicine**, Vol. 70, No. 7, pp. 59-67.
- 26- Watty, K. (2003), "When will academics learn about quality", **Quality in Higher Education**, Vol. 9 No. 3, Carfax Publishing, London, pp. 213-21.
- 27- Westerheijden, D.F. (1999), "Where are the quantum jumps in quality assurance? Development of a decade of research on a heavy particle", **Higher Education**, Vol. 38 No. 2, pp. 233-54.
- 28- Watty, Kim (2005); **Quality in accounting education what say the academics?** School of Accounting and Law, RMIT University, Melbourne, Victoria, Australia
- 15- Johnston, R.J. (1994), "Resources, student: staff ratios and teaching quality in British higher education: some speculations aroused by Jenkins and Smith", **Transactions of the Institute of British Geographers**, Vol. 19 No. 3, pp. 359-65.
- 16- Lomas, L. (2002), "Does the development of mass education necessarily mean the end of quality", **Quality in Higher Education**, Vol. 8 No. 1, pp. 71-9.
- 17- McClain, C.J., Krueger, D.W. and Taylor, T. (1989), "Northeast Missouri State University's value added assessment program: a model for educational accountability", in Kogan, M. (Ed.), **Evaluating Higher Education**, Jessica Kingsley, London.
- 18- Middlehurst, R. (1992), "Quality: an organising principle for higher education", **Higher Education Quarterly**, Vol. 46 No. 1, pp. 20-38.
- 19- Newton, J.R. (1999), "A longitudinal participant observer study of the influence of context on the development and implementation of a quality assurance system in a college of higher education", PhD thesis, University of Wales,.
- 20- Taylor, T., Gough, J., Bundrock, V. and Winter, R. (1998), "A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities in Australian higher education, 1991-1996",
- 21- Trowler, P.R. (1998), **Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures**, The Society for Research into Higher Education, Guilford and Open University Press, Buckingham.
- 22- Vidovich, L. (1998), "Quality as accountability in Australian higher education of the 1990s: a policy trajectory", PhD thesis, Murdoch University, Perth.
- 23- Vroejentijn, T.I. (1990), "Autonomy and assurance of quality: two sides of one coin", **Higher Education Research and Development**, Vol. 9 No. 1, pp. 21-38.

جدول ضمیمه ۱- آزمون قابلیت اعتماد پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق

آیا پرسشنامه طراحی شده دارای قابلیت اطمینان قابل قبولی بوده است؟		سوال
فرض صفر:	قابلیت اعتماد پرسشنامه تحقیق در حد قابل قبولی است.	فرضیات
فرض یک:	قابلیت اعتماد پرسشنامه تحقیق در حد قابل قبولی نیست.	پژوهشی
فرض صفر:	$H_0: \text{Alpha} \geq 0.65$	فرضیات
فرض یک:	$H_1: \text{Alpha} < 0.65$	آماري
<p>*****Method 1 (space saver) will be used for this analysis*****</p> <p>—</p> <p>RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)</p> <p>Reliability Coefficients</p> <p>N of Cases = 33.0 N of Items = 60</p> <p>Alpha = 0.8938</p>		آزمون انجام شده
نتیجه آزمون و تفسیر آن		
<p>نتیجه آزمون نشان می‌دهد که با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده ($\text{Alpha} = 0.861$) بیشتر از 0.65 می باشد می توان نتیجه گرفت که فرض صفر تأیید می شود و این بدین معنی است که قابلیت اعتماد پرسشنامه تحقیق حاضر در حد قابل قبولی است.</p>		

