

The Effect of Learning Environment, Cognitive and Motivational Strategies on Professional Socialization (Case Study: Graduate Students of Accounting, Islamic Azad University)

Mohammad mehdi Hamidizadeh

Ph.D.Student,Department of Accounting, Karaj Branch, Islamic Azad University,
Karaj , Iran (hammadizadeh1338@yahoo.com)

Fereydon Ohadi*

Assistant Professot,Department of Industrial Engineering, Karaj Branch,Islamic
Azad University, Karaj, Iran (Corresponding Author)

Azam Shokri

Assistant Professor, Department of Accounting, Karaj Branch, Islamic Azad
University, Karaj, Iran (azam_shokri@yahoo.com)

Abstract:

In this paper the effect of learning environment on the professional socialization of graduate students of accounting at the Islamic Azad University have been studied. This study is a descriptive correlational study whose data were collected through a questionnaire. The time of conducting the research is 2020. The statistical sample of the study includes 505 graduate students (Masters – PhD) in Accounting of Islamic Azad University across the country, which has been done using the probabilistic sampling method available. To test the hypotheses, the structural equation modeling technique has been used. The results of hypothesis testing show that constructive learning environment has a positive effect on cognitive and motivational strategies .But this relationship between a constructive learning environment and the professional socialization of accounting students does not make sense. Also, the cognitive strategies of the professional sociability of accounting students have a significant and positive effect. While the motivational strategies of the professional sociability of accounting students do not have a significant effect. The results of this study can be useful and beneficial for policy makers and legislators of higher education in Islamic Azad University in order to develop educational programs that lead to greater awareness of university graduates about legal, professional, industry and ultimately meet their professional needs.

Keywords: Professional Socialization, Constructivist learning environment, Cognitive strategies, Motivational strategies.

Copyrights



This license only allowing others to download your works and share them with others as long as they credit you, but they can't change them in any way or use them commercial.

تأثیر محیط یادگیری، راهبردهای شناختی و انگیزشی بر جامعه پذیری حرفه ای (مطالعه موردی: دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی)

محمد مهدی حمیدی زاده^۱ فریدون اوحدی^{۲*} اعظم شکری^۳

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۲۷

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۸/۰۴

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بازتاب نقش و اهمیت محیط یادگیری بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی انجام گردیده است. این مطالعه یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که داده های آن از طریق پرسش نامه جمع آوری شده است. زمان انجام پژوهش سال ۱۳۹۹ است. نمونه آماری پژوهش شامل ۵۰۵ نفر از دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد - دکتری) رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور است که با استفاده از روش نمونه گیری غیر احتمالی نمونه در دسترس انجام گردیده است. برای آزمون فرضیه ها، از تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری استفاده گردیده است. نتایج آزمون فرضیه ها نشان می دهد محیط یادگیری سازنده گرا بر راهبردهای شناختی و انگیزشی تأثیر معنادار و مثبت دارد. اما این رابطه بین محیط یادگیری سازنده گرا و جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری معنا دار نیست. هم چنین راهبردهای شناختی بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تأثیر معنادار و مثبت دارد. در صورتی که راهبردهای انگیزشی بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تأثیر معنادار ندارد. نتایج این پژوهش می تواند برای سیاست گذاران و قانون گذاران آموزش عالی در دانشگاه آزاد اسلامی در راستای تدوین برنامه های آموزشی که منجر به آگاهی بیشتر فارغ التحصیلان دانشگاهی نسبت

^۱ دانشجوی دکتری گروه حسابداری، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران
hamidizadeh1338@yahoo.com

^۲ استادیار گروه حسابداری، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران (نویسنده مسئول)
Fohadi31@yahoo.com

^۳ استادیار گروه حسابداری، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران (azam_shokri@yahoo.com)

به مسائل قانونی، حرفه ای، صنعت و در نهایت رفع نیازهای حرفه ای آنان گردد، مفید و سودمند باشد.

کلیدواژه ها: جامعه پذیری حرفه ای ، محیط یادگیری سازنده گرا ، راهبردهای شناختی ، راهبردهای انگیزشی

۱-مقدمه

جامعه پذیری حرفه ای^۱ به فرایندی گفته می شود که در آن، شخص طی آموزش، هنجارها، عرفها و ارزشهای حرفه خویش را می آموزد. جامعه شناسان معتقدند به منظور دستیابی به جامعه ای توسعه یافته با ارزش های بالای انسانی و اجتماعی، جامعه پذیری دانشجویان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. جامعه پذیری حرفه ای در دانشجویان حسابداری نیز زمانی محقق می شود که آن ها از صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای برخوردار باشند. آن چه که باعث ایجاد این صلاحیت ها و شایستگی ها می گردد، محیط یادگیری است. به عبارت دیگر، محیط های یادگیری باید ظرفیت ها و قابلیت های دانشی، فنی، رفتاری و حرفه ای لازم را برای بهبود و ارتقای جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان را فراهم آورند (پیرا و همکاران، ۱۳۹۸). امروزه محیط های یادگیری به شدت از انواع نظریه های یادگیری و آموزشی تاثیر پذیرفته اند. از جمله نظریه های یادگیری نظریه های یادگیری سازنده گرا^۲ (ساختارگرایی) است که تاثیر شگرفی بر فرایندها و فعالیت های یادگیری و آموزشی داشته است. هدف عمده دیدگاه سازنده گرایی به حداکثر رساندن توانایی های شناختی و انگیزشی یادگیرنده است. بنابراین زمینه برای تسهیل یادگیری فراگیران از طریق پرورش دادن فعالانه توانایی های شناختی آنان ایجاد می شود (کارشکی، ۱۳۸۸).

هم چنین با ظهور نظریه های انگیزشی در دهه های اخیر، با بکارگیری مولفه های انگیزشی در کنار مولفه های شناختی به نحو عینی ترو واقع بینانه تری می توان فرایند یادگیری را بهتر تبیین نمود (گرای، چانگ و آندرمین، ۲۰۱۵). دیدگاه سازنده گرا فرض می کند افراد، یادگیرندگان فعالی هستند که می توانند دانش را برای خود بسازند و این یادگیری فعال، شامل انواع دانش قبلی برای ساخت دانش جدید و ساختن معنا از اطلاعات ورودی است (گردلر، ۲۰۰۹، شانک، ۲۰۱۲). بنابراین، توجه به نقش محیط های یادگیری، راهبردهای انگیزشی و شناختی در تسهیل و حمایت از برخورداری از صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای و دستیابی به سطوح بالاتری از آمادگی های حرفه ای، می تواند بستر مناسبی برای جامعه پذیری حرفه ای را فراهم نماید (بوکارتز، ۱۹۹۶ و پینتریچ، ۲۰۰۴).

با عنایت به اینکه ماموریت اصلی نهادهای آموزشی و محیط های یادگیری، خلق ارزش های اجتماعی برای جامعه است (دیانتی دیلمی و همکاران، ۱۳۹۶). به نظر نویسندگان مقاله حاضر، دانشگاه ها نقش خود را در آماده سازی دانشجویان به ویژه دانشجویان دوره های تحصیلات

¹ Professional Socialization

² Constructivism

تکمیلی در راستای جامعه پذیری حرفه ای به درستی ایفاء نموده اند. از آنجائی که در سال های اخیر رشته حسابداری، از گسترش روز افزونی برخوردار بوده و در میان رشته های دانشگاهی بیشترین جمعیت دانشجو را به خود اختصاص داده است، لذا جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان رشته حسابداری می تواند موضوع با اهمیتی برای سیاست گذاران سیستم آموزش عالی و جامعه حرفه ای حسابداری باشد.

با توجه به آنچه بیان شد، این پژوهش، این موضوع را که دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان یک محیط یادگیری برجسته جامعه پذیری حرفه ای و راهبردهای شناختی و انگیزشی دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری چه نقشی ایفا می کند؟ و هم چنین راهبردهای شناختی و انگیزشی دانشجویان مذکور بر جامعه پذیری آنان چه تاثیری دارد را مورد بررسی قرار می دهد.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

■ جامعه پذیری حرفه ای

بحث جامعه پذیری^۱ یا اجتماعی شدن از مباحث اولیه و بنیادی علوم اجتماعی و رفتاری محسوب می شود. جامعه پذیری نقش مهمی در شکل گیری گروه حرفه ای و اخلاق حرفه ای دارد. در واقع، جامعه پذیری فرایند اجتماعی است که نتایج آن به تقویت هنجارهای حرفه ای و شکل گیری شخصیت کنشگران حرفه منجر می شود (کیچروا، ۲۰۱۵). در تحلیل دیگر، جامعه پذیری فرایندی است که افراد طی آن، ارزش ها، مهارت ها، نگرش ها، هنجارها و دانش مورد نیاز برای عضویت در جامعه، گروه و سازمان معین را یاد می گیرند (گاردنر، ۲۰۱۰). براگ (۱۹۷۶) معتقد است جامعه پذیری، فرایند یادگیری است که افراد طی آن، دانش و مهارت ها، ارزش و طرز نگرش، عادت و شیوه های تفکری را کسب می کنند که به آن تعلق دارند. جامعه پذیری حرفه ای نیز فرایند اساسی یادگیری مهارت ها، نگرش ها، و رفتارهای ضروری برای ایفای نقش های حرفه ای می باشد. در این پژوهش برای اندازه گیری متغیر جامعه پذیری حرفه ای از چهاربعد، به شرح زیر بهره گرفته شده است:

- دانش حسابداری: یکی از مهم ترین ویژگی های جامعه پذیری حرفه ای هر فرد آگاهی از دانش حسابداری است که همانند بسیاری از علوم دیگر بر پایه مجموعه ای از مفاهیم، مبانی و تئوری ها قرار دارد.

^۱ Socialization

- تعاملات و ارتباطات در حوزه حرفه: در این بعد جامعه پذیر حرفه ای کسی است که بتواند با استفاده از روابط بین فردی و ارزش های حرفه ای، هنجارها، دانش و مهارت های خود، با حرفه تعامل و ارتباط برقرار نماید.
 - مهارت ها و قابلیت های حرفه ای: در این بعد جامعه پذیر حرفه ای بایستی توانایی انتقال تئوری به عمل را داشته و از توانایی ها و قابلیت های حرفه ای برخوردار باشد، بنابراین برخورداری از مهارت ها و قابلیت های حرفه ای از شرایط جامعه پذیری دانشجویان حسابداری است.
 - اصول و ارزش های اخلاق حرفه ای: از ابعاد دیگر جامعه پذیری حرفه ای است. جامعه پذیر حرفه ای با مجموعه اخلاقیات، الگوهای رفتاری، آداب، اصول، ضوابط، قواعد، نظم و انضباط، مقررات و مصوبات حرفه خویش آشنا است و به آن ها احترام می گذارد و در جریان امور و انجام فعالیت ها به آن ها توجه دارد و رعایت شان می کند. پایبندی به آیین رفتار حرفه ای بخشی از اخلاق حرفه ای است.
- با پذیرش فرایند یادگیری در تعریف جامعه پذیری حرفه ای، در آن صورت محیط یادگیری بر یادگیری مزبور تاثیر گذار است. نظریه های یادگیری متعددی در محیط های یادگیری مطرح می باشند. نظریه های یادگیری چارچوبی از ساختار و اصولی است که به توصیف و تبیین نحوه یادگیری افراد می پردازد. از جمله نظریه های یادگیری، نظریه یادگیری سازنده گرا است. هدف اصلی نظریه های یادگیری سازنده گرا به حداکثر رساندن توانایی های شناختی و انگیزشی افراد است (کارشکی، ۱۳۸۸).

■ سازنده گرایی

دیدگاه رفتارگرایی^۱، شیوه غالب تدریس و یادگیری، انتقال اطلاعات از ذهن استاد به فراگیر بوده و ارزشیابی نیز به صورت یادآوری و انتقال همان اطلاعات آموخته شده است. در این دیدگاه (رفتارگرایی)، یادگیری به عنوان تغییر نسبتاً دائمی در رفتار که ناشی از تجربیات است تعریف شده است، اگرچه رفتارگرایان تفکر یادگیرنده را انکار نمی کنند، اما آن ها اغلب فرایندهای ذهنی غیرقابل دسترسی را نادیده گرفته و بر رفتار قابل مشاهده متمرکز هستند (جردن و همکاران، ۱۳۹۲).

دیدگاه سازنده گرایی^۲ ریشه در مفهوم نسبییت گرایی دارد. طبق این مفهوم، هیچ دانشی مطلق نیست، بلکه همه دانش ها ساختنی و نسبی هستند. دانش وابسته به یادگیرنده و امری نسبی فرض می شود. طبق نظریه سازنده گرایی، دانش به یادگیرندگان منتقل نمی گردد، بلکه یادگیرندگان، افراد فعالی هستند که با توجه به تجارب قبلی خود، دانش را برای خود می سازند.

¹ Behaviorism

² Constructivism

بنابراین دیدگاه مذکور بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی تاکید دارد. سازنده گرایی به سه دیدگاه سازنده گرای شناختی یا درون زاد^۱، دیدگاه سازنده گرای برون زاد^۲ و دیدگاه سازنده گرای اجتماعی^۳ یا دیالکتیک طبقه بندی می شود. دیدگاه سازنده گرای شناختی یا درون زاد بر ساخت دانش بر اساس ساخت های ذهنی و نه از محیط پیرامون تاکید دارد. این دیدگاه، هدف آموزش را حمایت از نیازها و علاقه یادگیرندگان می داند؛ زیرا بر این باورند که یادگیری عمدتاً یک اقدام فردی است، بنابراین، روش آموزشی آنان یادگیرنده محور است (سیف، ۱۳۹۱).

طبق دیدگاه سازنده گرایی برون زاد، دانش مبین بازسازی ساختارهایی است که در دنیای بیرون وجود دارد. به بیان دیگر، این دیدگاه به تاثیر شدید دنیای بیرون بر ساخت دانش معتقد است (کدیور، ۱۳۷۹). در نهایت، سازنده گرایی اجتماعی یا دیالکتیک، دیدگاهی مابین دو دیدگاه قبل است. طرفداران این دیدگاه، ساخت دانش را نتیجه تعامل اجتماعی و ارتباط بین افراد جامعه می دانند. مطابق این دیدگاه، دانش در یک بافت اجتماعی شکل می گیرد و در میان افراد جامعه مشترک است. لذا ابزار اساسی دانش تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی است (سیف، ۱۳۹۱).

■ محیط یادگیری سازنده گرا

محیط یادگیری سازنده گرا^۴ همزمان با مطرح شدن دیدگاه سازنده گرایی بر پایه اصول و مفروضات سازنده گرایی شکل گرفت. برای محیط های یادگیری سازنده گرا هشت ویژگی به شرح زیر شناخته شده است: ۱- توصیف های چندگانه از واقعیت را فراهم می کنند، ۲- از بازنمایی و توصیف های چندگانه ساده سازی زیاد، اجتناب کرده و پیچیدگی دنیای واقعی را نشان می دهد، ۳- بر ساختن دانش به جای تولید مجدد آن تاکید دارد، ۴- بر تکالیف اصیل در بستر معنادار تاکید دارد، ۵- محیط های یادگیری واقعی یا یادگیری مبتنی بر مطالعه موردی را به جای توالی از پیش تعیین شده آموزش، فراهم می کند، ۶- تفکر در تجربه را تشویق می کنند، ۷- ساخت دانش بر اساس موقعیت را الزام می نماید، ۸- از ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان و نه رقابت، حمایت می نماید (جاناسن و مورفی ۱۹۹۹). بیگز (۲۰۰۱)، نشان داد اگر محیط یادگیری بر اساس اصول سازنده گرایی بنا شده باشد، در آن صورت، این محیط برای یادگیری محیطی مناسب است. به عقیده او محیط

¹ Psychological constructivism

² Exogenous constructivism

³ Social constructivism

⁴ Constructivist learning environment

یادگیری سازنده گرا، احساس کارآمدی دانشجویان را بهبود می بخشد. درنهایت این امر باعث می شود تا دانشجویان راهبردهای شناختی سطح بالایی را برای یادگیری انتخاب نمایند. صالحی و همکاران (۱۳۹۴) اعتقاد دارند محیط کلاس، نظم و ش - یوه آموزش - سی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارند. نتایج تحقیقات مروتی و همکاران (۱۳۹۲)، نشان داد ادراک از محیط یادگیری با باورهای انگیزشی دانشجویان رابطه معناداری دارد و این دو با هم در تعامل اند. هم چنین در تحقیق دیگری نشان داده شد محیط کلاس بر انگیزش یادگیری تاثیر معنی داری دارد (صالحی و صحرايي سرمزده، ۱۳۹۷). وانگ (۲۰۱۲) نشان داد محیط های یادگیری حامی استقلال و خودمختاری دانشجو، باعث می شوند تا دانشجویان خود را سآ تصمیم بگیرند و اهداف خود را تعیین نمایند. به عقیده او از جمله پیامدهای مثبت این گونه محیط ها، ایجاد انگیزش بیشتر دانشجو و در نتیجه بهبود عملکرد، موفقیت بیشتر در رشته تحصیلی است. در این پژوهش محیط یادگیری سازنده گرا بر اساس مطالعه تیلور و فیشر (۱۹۹۶) صورت گرفته است که دارای شش مولفه زیر است:

ارتباط یادگیری^۱: بردرک ارتباط تجارب با دانش پیش زمینه دانشجویان، یادگیری موضوعات مورد علاقه و مورد نیاز آنان برای آینده تاکید دارد.

تفکر تاملی^۲: بر تفکر درباره نحوه یادگیری، داشتن دید انتقادی نسبت به اندیشه خود، برخورد مناسب با ایده های جدید متمرکز است.

تعامل کلاسی^۳: بر چگونگی ارتباط اندیشه هردانشجو با استاد و دیگر دانشجویان می پردازد. هدایت^۴: بردرک کیفیت رهبری کلاس توسط استاد، نظیر سازمان دهی، تنظیم وظایف و برانگیختن توجه دانشجویان اشاره دارد.

همدلی^۵: برای این که استاد تاچه حد دانشجو را درک می کند، اجازه نظرات مختلف به دانشجو را می دهد، با علاقه به او گوش می کند اشاره دارد.

حمایت^۶: برای این که استاد تا چه حد با دانشجو همکاری می کند، و رفتار دوستانه استاد با دانشجو می پردازد.

همانطوری که در قبل اشاره شد، هدف اصلی نظریه های سازنده گرا به حداکثر رساندن توانایی های شناختی و انگیزشی افراد است .

¹ Relevance

² Reflective thinking

³ Negotiation

⁴ Leadership

⁵ Empathy

⁶ Helpfulness

■ راهبردهای شناختی

راهبردهای یادگیری به دو نوع راهبردهای شناختی^۱ و راهبردهای فرا شناختی^۲ تفکیک می شوند. دانکن و مکچی (۲۰۰۵) راهبردهای شناختی را به عنوان پردازشگر اطلاعات فردی، ابزار تفکر برای یادگیری و یادآوری، تبدیل اطلاعات ورودی به دانش و بازیابی کاربرد این دانش در آینده تعریف می کند. طبقه بندی های مختلفی در معرفی راهبردهای شناختی وجود دارد، از جمله راهبردهای شناختی به سه گروه راهبرد تکرار و مرور، راهبرد بسط معنایی و راهبرد سازمان دهی طبقه بندی می شوند. اما راهبردهای فراشناختی، تدبیرهایی برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن ها محسوب می شوند. به عبارت دیگر، راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی جهت می دهند. بنابراین راهبردهای شناختی و فراشناختی باید با هم کار کنند. راهبردهای فراشناختی به سه دسته راهبرد برنامه ریزی، راهبرد کنترل و نظارت و راهبرد خودنظم دهی تقسیم می شوند (دیمبو، ۱۹۹۸).

در این پژوهش برای اندازه گیری متغیر راهبردهای یادگیری از پرسش نامه پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) با پنج بعد به شرح زیر استفاده گردیده است:

تکرار و تمرین، به معنای تکرار فعال یک موضوع برای به خاطر سپردن آن، به عنوان اولین سطح پردازش شناختی برای یادگیری است. در سطح عمیق تر پردازش، اطلاعات تازه تر با اطلاعات قبلی ربط داده می شود، که راهبرد گسترش (بسط)^۳، نیز همین موضوع را برآورده می سازد. سازماندهی نوعی راهبرد گسترش معنایی است که در آن یادگیرنده برای معنادار ساختن یادگیری به موضوعات نوعی چهارچوب یا ساختار سازمانی می بخشد، کاری که در راهبردهای بسط یا گسترش الزامی نیست (علیزاده فرد و مه پویا، ۱۳۹۶). تفکر انتقادی، عمیق ترین راهبرد شناختی در یادگیری است که به عنوان ارزشیابی نتایج از راه واری منطقی و منظم مسائل، شواهد و راه حل ها تعریف شده است. خود نظم دهی فراشناختی^۴ به تعدیل سرعت مطالعه و یادگیری، اصلاح یا تغییر راهبردهای شناختی اطلاق می شود (سیف، ۱۳۹۱).

■ راهبردهای انگیزشی

راهبردهای انگیزشی^۵ شامل راهبردها و عوامل محرک، نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعریف می شود (شانک، ۲۰۱۲). دو مولفه از راهبردهای انگیزشی شامل

¹ Cognitive Strategies

² Metacognitive Strategies

³ Elaboration

⁴ Metacognitive Self - Regulation

⁵ Motivational strategies

جهت گیری درونی هدف^۱ و جهت گیری بیرونی هدف^۲ می باشد. جهت گیری درونی هدف که حاکی از تاکید یادگیرنده بر یادگیری و کسب تبحر است. جهت گیری درونی هدف، انگیزه ای است که سبب می شود افراد به علت چالش، حس کنجکاوی، تسلط و توانایی و غیره درگیر انجام تکلیف و یادگیری شوند. جهت گیری بیرونی هدف نیز بیانگر تاکید فراگیرنده بر نمره و تایید دیگران می باشد. جهت گیری هدف بیرونی، مکمل جهت گیری هدف درونی است. این نوع از جهت گیری مربوط به درجه ای است که فراگیر خود را به سبب دلایلی چون نمرات، پاداش، عملکرد، ارزیابی دیگران و رقابت، درگیر تکالیف می کند. جهت گیری هدف بیرونی، علاقه یادگیرنده را به شرکت در یک تکلیف بنا به عملی بیرون از فرد شرح می دهد مانند نشان دادن توانایی بهتر از دیگران بودن یا رسیدن به یک منفعت بیرونی (پینتریچ و همکاران، ۲۰۰۴).

راهبردهای انگیزشی به عنوان یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده در توانایی سازگاری با موقعیت های جدید و پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. انگیزش در یادگیری واجد اهمیت است و می تواند بر زمان، چابکی و چگونگی یادگیری اثر گذار باشد. فرایندهای انگیزشی بر کارکردهای شناختی و فراشناختی نیز تأثیر دارند (لی، ۲۰۰۸).

پیشینه پژوهش

هرناندز لوپز و همکاران (۲۰۲۰) جامعه پذیری اخلاقی دانشجویان کسب و کار را به عوامل مختلفی از جمله فرایندهای شناختی، نگرش، ارزش های اخلاقی حاکم بر محیط یادگیری نسبت می دهند. آن ها هم چنین نقش استادان دانشگاه در انتقال ارزش های اخلاقی به دانشجویان را نقشی با اهمیت می دانند.

کیونتون (۲۰۲۰) طی تحقیق دریافت که فرایندهای شناختی تأثیر معنی داری بر جامعه پذیری دانشجویان دارد. او نشان داد اعتماد به نفس دانشجویان متغیری تأثیرگذار بر جامعه پذیری دانشجویان می باشد.

شفر و همکاران (۲۰۲۰) ادراک ذینفعان از ارزش های سازمان های دانشجویی رشته حسابداری را مورد مطالعه قرار دادند، آن ها به این نتیجه رسیدند که تشکل های دانشجویی می تواند تأثیر با اهمیت بر یادگیری دانش، جامعه پذیری و فرصت های شغلی دانشجویان حسابداری در حرفه داشته باشد.

فلاستر و همکاران (۲۰۲۰) ادراک دانشجویان دوره دکتری را از دانش مورد نیاز رشته برای موفقیت در دوره دکتری مورد مطالعه قرار دادند. در این تحقیق، آن ها دریافتند که میان زنان و مردان، تفاوت معناداری بر میزان دانش مورد نیاز رشته وجود دارد. هم چنین آن ها به این نتیجه

¹ Intrinsic Goal Orientation

² Extrinsic Goal Orientation

رسیدند که هر چه دانشجویان در رشته خود تجربه حرفه ای بیشتری داشته باشند، در آن صورت درک آن ها از دانش رشته بیشتر است. به بیان دیگر، هرچه جامعه پذیری حرفه ای در میان دانشجویان بیشتر باشد، در آن صورت موفقیت در دوره دکتری بیشتر خواهد بود.

کرتیس وهمکاران (۲۰۲۰) اعتقاد دارند به منظور عملکرد بهتر دوره های تحصیلات تکمیلی به ویژه دوره دکتری باید برنامه های درسی با توجه به ایدئولوژی افراد دانشجو تدوین شود، زیرا ایدئولوژی افراد محافظه کار با ایدئولوژی افراد لیبرال متفاوت است. زیرا افراد با ایدئولوژی های متفاوت، اهداف رشته دانشگاهی را با اهداف سیاسی خود تطبیق می دهد. از این رو جامعه پذیری دانشجویان ارتباط تنگاتنگی با ایدئولوژی سیاسی آن ها دارد. این موضوع می تواند بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مقطع دکتری تاثیر گذار باشد.

بوزمن و ایندوز (۲۰۱۹) طی تحقیقی ادراک دانشجویان رشته کسب و کار را درباره ارزش و انگیزه بررسی نمودند. در این تحقیق آن ها دریافتند که میان جنسیت و انگیزش رابطه معنی داری وجود دارد. هم چنین بین زمان فارغ التحصیلی با تعهد حرفه ای رابطه معناداری وجود دارد. هم چنین سن افراد با ادراک آن ها از ارزش های اجتماعی رابطه معنی داری دارد. به عقیده آن ها، نتیجه این تحقیق می تواند در سیاست گذاری آموزش به منظور ارتقاء جامعه پذیری دانشجویان سودمند باشد.

کندی وهمکاران (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان مکانیسم های جامعه پذیری و هماهنگی هدف دریافتند که ارتباط مستقیمی بین مکانیسم های جامعه پذیری و هماهنگی هدف وجود دارد. ابرین (۲۰۱۸) معتقد هستند که جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری در نهایت به افزایش رضایت شعلی، کاهش هراس ورود به شغل، کاهش تغییر شغل و افزایش آگاهی اخلاقی آن ها منجر می شود.

لنتو و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی با عنوان جامعه پذیری نقش جنسیت در ادراک رفتار متقلبانانه دانشجویان حسابداری نتیجه گرفتند که زنان عضو هیات علمی در مقایسه با مردان، رفتار متقلبانانه دانشجویان را یک مشکل مهم می دانند. همچنین زنان دانشگاهی برای جلوگیری از ناهنجاری های دانشگاهی کنترل های بیشتری انجام می دهند. به بیان دیگر، زنان عضو هیات علمی در مقایسه با مردان، تلاش بیشتری بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری انجام می دهند.

فراگ وهمکاران (۲۰۱۶) طی تحقیقی به بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی دانشجویان حسابداری، تردید حرفه ای با جامعه پذیری پرداختند. نتایج تحقیق آن ها نشان داد که رابطه مثبتی بین ویژگی های شخصیتی با تردید حرفه ای و ویژگی های شخصیتی با جامعه پذیری وجود دارد.

کوان و وانگ (۲۰۱۵) تحقیقی را با موضوع اثرات محیط یادگیری سازنده گرا بر تفکر انتقادی با میانجی گری متغیرهای شناختی و انگیزشی انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان می دهد راهبردهای شناختی و جهت گیری هدف به طور کامل بر محیط یادگیری سازنده گرا و تفکر انتقادی تاثیرگذار هستند. آن ها هم چنین نتیجه گرفتند که محیط یادگیری سازنده گرا پیش بینی کننده تفکر انتقادی است.

لوینس و همکاران (۲۰۰۸) در تحقیقی با موضوع ارتباط بین ادراک فراگیران از محیط ساختارگرا و راهبردهای پردازش و خودنظم دهی نشان دادند که ارتباط معنی داری بین مفهوم یادگیری ساختار گرا و راهبردهای پردازش و خودنظم دهی وجود دارد.

هارتر (۱۹۹۴) در تحقیق خود نشان داد انگیزه رقابت در افراد باعث می شود تا آن ها اصول، ارزش ها، مهارت های حرفه ای را در راستای جامعه پذیری حرفه ای بیاموزند. هم چنین به عقیده او سطوح یادگیری در افراد متفاوت بوده و بستگی به ویژگی های شناختی آن ها دارد. پیرا و همکاران (۱۳۹۸) طی تحقیقی به مطالعه تاثیر محیط آموزشی بر میزان تغییر سرمایه روانشناختی و ارزش های اخلاقی دانشجویان منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی پرداختند. نتایج پژوهش آن ها حاکی از آن بود که طبق میزان بتای رگرسیون تاثیر متغیرهای مستقل به ترتیب، یادگیرنده با ضریب ۰/۴۴ بیشترین اثر، روش های آموزش بدون واسطه با ضریب ۰/۳۳، و تکنولوژی با ۰/۱۹ کمترین اثر مستقیم را بر سرمایه روانشناختی دانشجویان دارند.

رشتیانی و همکاران (۱۳۹۷) طی تحقیقی به بررسی رابطه جامعه پذیری دانشگاهی و مشارکت اجتماعی در بین دانشجویان جوان دانشگاه تهران پرداختند. یافته های تحقیق بیانگر تاثیر جامعه پذیری دانشگاهی بر میزان مشارکت اجتماعی است.

نظرمنصوری و همکاران (۱۳۹۵) مسائل و چالش های جامعه پذیری علمی دانشجویان را در محیط دانشگاهی مورد بررسی قرار دادند. آن ها به این نتیجه رسیدند که مسائل و چالش های جامعه پذیری علمی در سطوح چهارگانه ساختاری و مدیریتی، فردی، انگیزشی و اجتماعی - ارتباطی قابل طبقه بندی است.

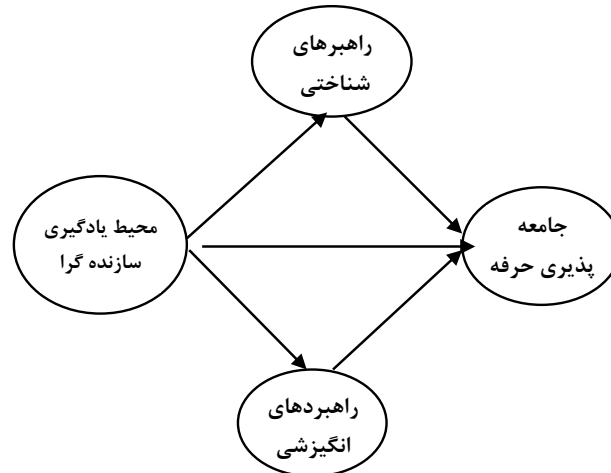
مهدیه و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی فرایند جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری دانشگاه اصفهان را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که ناکارآمدی و ضعف فرایند جامعه پذیری دانشگاهی در مقطع دکتری وجود دارد که متاثر از عوامل درون دانشگاهی و برون دانشگاهی است.

محسنی تبریزی و همکاران (۱۳۸۹) تاثیر مسائل و چالش های علمی بر جامعه پذیری دانشگاهی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که مسائل و چالش های جامعه پذیری در درجه اول عمدتاً ماهیت نهادی دارند و عوامل فردی در سطح بعدی قرار می گیرد.

مظفری فاروق و یوسفی اقدام (۱۳۸۸) تحقیقی را با عنوان عوامل موثر بر جامعه پذیری دانشجویان دکتری دانشگاه تبریز انجام دادند. نتایج تحقیق آن ها نشان می دهد تفاوت جامعه پذیری در بین رشته های مختلف وجود دارد. اما جنسیت دانشجویان تاثیری بر جامعه پذیری علمی ندارد.

راهبردهای انگیزشی به عنوان یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده در توانایی سازگاری با موقعیت های جدید و پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. انگیزش در یادگیری واجد اهمیت است و می تواند بر زمان، چابکی و چگونگی یادگیری اثر گذار باشد. فرایندهای انگیزشی بر کارکردهای شناختی و فراشناختی نیز تأثیر دارند (لی، ۲۰۰۸).

بر اساس آن چه در بالا گفته شد می توان نتیجه گرفت جامعه پذیری حرفه ای که بیانگر فرایند یادگیری دانش، مهارت ها، ارزش ها و الگوهای رفتاری جامعه حرفه ای جهت ایفای نقش حرفه ای افراد است، وابسته به محیط یادگیری سازنده گرا، راهبردهای شناختی و راهبردهای انگیزشی می باشد. لذا روابط بین متغیرها به صورت شکل شماره ۱ ترسیم شده است.



شکل شماره ۱- مدل کلی پژوهش

۳- فرضیه های پژوهش

بیگز (۲۰۰۱)، نشان داد اگر محیط یادگیری براساس اصول سازنده گرایی بنا شده باشد، در آن صورت، این محیط برای یادگیری محیطی مناسب است. به عقیده او محیط یادگیری سازنده گرا، احساس کارآمدی دانشجویان را بهبود می بخشد. در نهایت این امر باعث می شود تا دانشجویان راهبردهای شناختی سطح بالایی را برای یادگیری انتخاب نمایند. صالحی و همکاران

(۱۳۹۴) نیز اعتقاد دارند محیط کلاس، نظم و شیوه آموزشی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارند.

از این رو فرضیه اول را می توان به صورت زیر نوشت:

فرضیه اول: محیط یادگیری سازنده گرا بر راهبردهای شناختی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

نتایج تحقیقات مروتی و همکاران (۱۳۹۲)، نشان داد ادراک از محیط یادگیری با باورهای انگیزشی دانشجویان رابطه معناداری دارد و این دو با هم در تعامل اند. هم چنین نتایج تحقیق صالحی و صحرایی سرمزده (۱۳۹۷) بیانگر آن است که محیط کلاس بر انگیزش یادگیری تاثیر معنی داری دارد. هم چنین به عقیده وانگ (۲۰۱۲) محیط های یادگیری حامی استقلال و خودمختاری دانشجو، باعث می شوند تا دانشجویان خود رأساً تصمیم بگیرند و اهداف خود را تعیین نمایند. او اذعان می نماید از جمله پیامدهای مثبت این گونه محیط ها، ایجاد انگیزش بیشتر دانشجو و در نتیجه بهبود عملکرد، موفقیت بیشتر در رشته تحصیلی است. بنابراین فرضیه دوم به صورت زیر نوشته می شود:

فرضیه دوم: محیط یادگیری سازنده گرا بر راهبرهای انگیزشی تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

اگر جامعه پذیری حرفه ای را فرایند یادگیری دانش، مهارت و ارزش های حرفه ای تعریف کنیم. در آن صورت می توان گفت محیط یادگیری بر یادگیری مزبور تاثیرگذار است. به عبارت دیگر می توان گفت افراد به طور فعال دانش خود را از محیطی می گیرند که در آن فعالیت می کنند (سیف، ۱۳۹۱). هم چنین بر اساس نتایج تحقیق هرناندز لویز و همکاران (۲۰۲۰) می توان گفت که جامعه پذیری دانشجویان کسب و کار را به عوامل مختلفی از جمله فرایندهای شناختی، نگرش، انگیزش و ارزش های اخلاقی حاکم بر محیط یادگیری نسبت می دهند.

بنابراین فرضیه سوم به شرح زیر تدوین می شود:

فرضیه سوم: محیط یادگیری سازنده گرا بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

کیونتنون (۲۰۲۰) نشان داد اعتماد به نفس به عنوان یک ویژگی شناختی دانشجویان متغیری تاثیرگذار بر جامعه پذیری دانشجویان می باشد. هم چنین فردانش (۱۳۸۸)، در پژوهشی دریافت یادگیرندگان در حین یادگیری روش ها و شیوه هایی را به کار می گیرند تا به اهداف آموزشی مورد نظر دست یابند. این شیوه و روش ها راهبرهای یادگیری هستند. از مهم ترین راهبردهای یادگیری می توان به راهبردهای شناختی و فراشناختی اشاره نمود. بنابراین فرضیه چهارم به شرح زیر بیان می شود:

فرضیه چهارم: راهبردهای شناختی با جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تاثیر مثبت و معنا داری دارد.

مطالعات نشان می دهند انگیزش عاملی مهم در جامعه پذیری می باشد. در واقع شکل گیری جامعه پذیری به عوامل روانشناختی و انگیزشی یادگیرندگان بستگی دارد. هارتر (۱۹۹۴) بیان می کند که انگیزه رقابت در افراد باعث می شود تا آن ها اصول، ارزش ها، مهارت های حرفه ای را در راستای جامعه پذیری حرفه ای بیاموزند. از این رو، فرضیه پنجم تحقیق به صورت زیر تدوین می شود:

فرضیه پنجم: راهبردهای انگیزشی بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تاثیر مثبت و معناداری دارد.

۴- روش شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نوع پژوهش های همبستگی است که با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی و تکنیک مدل یابی معادلات ساختاری انجام شده است (بنی مهد وهمکاران، ۱۳۹۶). داده های پژوهش با استفاده از پرسش نامه جمع آوری شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد - دکتری) رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور در سال ۱۳۹۹ است. روش نمونه گیری روش نمونه دردسترس به تعداد ۵۰۵ پرسش نامه می باشد. از آنجا که بعضی از محققین با این استدلال که تکنیک مدل یابی معادلات ساختاری تا حدود زیادی با بسیاری از جنبه های رگرسیون چند متغیری شباهت زیادی دارد، لذا می توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چند متغیری استفاده نمود. براین اساس حجم نمونه می تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر سوال باشد (هنسلر وهمکاران، ۲۰۰۹). بنابراین با توجه به این که تعداد سوال های پرسش نامه حاضر ۹۳ مورد است. حداقل به (93×5) ۴۶۵ نمونه نیاز است. در این پژوهش تعداد ۵۵۰ پرسش نامه به صورت الکترونیکی توزیع گردید که از این تعداد ۵۰۵ پرسش نامه دریافت و قابل استفاده برای تحلیل بود. به این جهت لینک پرسش نامه پژوهش حاضر طی دو ماه به استادان رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور که پست الکترونیک آن ها از طریق مقالات منتشر شده در مجلات علمی پژوهشی حسابداری استخراج گردید، ارسال و از ایشان درخواست گردید که لینک پرسش نامه مذکور را برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود به اشتراک بگذارند، هم چنین لینک پرسش نامه به طور مستقیم در اختیار دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی که امکان استخراج پست الکترونیک آن ها از مقالاتی که در مجلات حسابداری داشتند قرار گرفت و درخواست گردید که پرسش نامه را تکمیل و برای همکلاسی های خود نیز به اشتراک بگذارند. جدول ۱، به تفکیک تعداد دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری مناطق هفده گانه دانشگاه آزاد اسلامی را منعکس می سازد.

جدول شماره ۱ - تعداد پاسخ دهندگان پرسش نامه به تفکیک مناطق هفده گانه

| ردیف | منطقه | پاسخ دهندگان ارشد - نفر | پاسخ دهندگان دکتری - نفر | کل پاسخ دهندگان - نفر |
|------|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| ۱ | فارس | ۱۴ | ۱۴ | ۲۸ |
| ۲ | آذربایجان غربی، اردبیل و زنجان | ۴ | ۱۴ | ۱۸ |
| ۳ | مازندران | ۳۰ | ۱۹ | ۴۹ |
| ۴ | اصفهان و چهارمحال بختیاری | ۱۲ | ۲۸ | ۴۰ |
| ۵ | مرکزی، همدان و لرستان | ۱۴ | ۵ | ۱۹ |
| ۶ | خوزستان | ۳ | ۱۶ | ۱۹ |
| ۷ | کرمان و یزد | ۱۹ | ۱۶ | ۳۵ |
| ۸ | داخل تهران بزرگ | ۱۸ | ۳۹ | ۵۷ |
| ۹ | خراسان شمالی، جنوبی و رضوی | ۱۸ | ۱۱ | ۲۹ |
| ۱۰ | سمنان و گلستان | ۹ | ۱۷ | ۲۶ |
| ۱۱ | کردستان، کرمانشاه و ایلام | ۲ | ۶ | ۸ |
| ۱۲ | قزوین، البرز و قم | ۶۲ | ۲۸ | ۹۰ |
| ۱۳ | آذربایجان شرقی | ۲۲ | ۱۴ | ۳۶ |
| ۱۴ | سیستان و بلوچستان | ۴ | ۲ | ۶ |
| ۱۵ | هرمزگان | ۱ | ۱۵ | ۱۶ |
| ۱۶ | بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد | ۴ | ۷ | ۱۱ |
| ۱۷ | گیلان | ۹ | ۹ | ۱۸ |
| | جمع | ۲۴۵ | ۲۶۰ | ۵۰۵ |

این پژوهش شامل متغیرهای محیط یادگیری سازنده گرا، جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری، راهبردهای شناختی و راهبردهای انگیزشی است. پرسش نامه دارای ۵ بخش می باشد. بخش اول مربوط به سوال های عمومی است. بخش دوم محیط یادگیری سازنده گرا را از طریق پرسش نامه تیلور و فیشر (۱۹۹۶) اندازه گیری می کند. این پرسش نامه شامل ۳۶ سوال است. بخش سوم پرسش نامه مربوط به اندازه گیری جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری است که یک پرسش نامه محقق ساخته با مولفه های دانش حسابداری (۴ سوال)، تعاملات و ارتباطات در حوزه حرفه (۶ سوال)، قابلیت ها و مهارت های حرفه ای (۵ سوال)، اصول و ارزش های اخلاق حرفه ای (۶ سوال) می باشد. در دو پرسش نامه محیط یادگیری سازنده گرا و جامعه پذیری حرفه ای، سؤال های پرسش نامه روی مقیاس پنج درجه ای لیکرت (۱-کاملا مخالف تا ۵- کاملاً موافق) رتبه بندی می شود

بخش چهارم و پنجم پرسش نامه، مربوط می شود به سوال های راهبردهای شناختی و راهبردهای انگیزشی که از پرسش نامه پینتریج و همکاران (۱۹۹۱) استفاده شده است. در دو پرسشنامه بالا گویه ها روی مقیاس هفت درجه ای لیکرت (۱- کاملاً مخالفم تا ۷- کاملاً موافقم) رتبه بندی می شود.

جهت تجزیه و تحلیل داده ها پس از گردآوری، از نرم افزار لیزرل وزن ۸.۸۰ استفاده شده است. همه پرسش نامه ها، با استثنای جامعه پذیری حرفه ای استاندارد می باشند و در پژوهش های قبلی مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است و از روایی کافی برخوردار می باشد. اما جهت پیش آزمون و روایی سوال های متغیر محقق ساخته جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری، پرسش نامه طراحی شده مربوط در اختیار ۱۵ نفر از استادان هیات علمی حسابداری با رتبه حداقل استادیاری قرار گرفت و در نهایت پس از چند بار اصلاح روایی صوری و محتوایی آن تایید شد. هم چنین برای بررسی روایی هم گرا از روش تحلیل عاملی تاییدی از دومعیار بار عاملی^۱ و میانگین واریانس استخراج^۲ شده استفاده شده است. زمانی که بارهای عاملی مربوط به سوال های پرسش نامه ویا میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از ۰/۴ باشد روایی همگرا وجود دارد (مگنر و همکاران، ۱۹۹۶). پس از انجام آزمون تحلیل عاملی، سوال های ۱ و ۳۴ از متغیر محیط یادگیری سازنده گرا و سوال ۱۸ از متغیر جامعه پذیری حرفه ای و سوال های ۲، ۱۹، ۲۵ و ۲۶ از متغیر راهبردهای شناختی پرسشنامه پیوست دارای بار عاملی کمتر از ۰/۴ بودند که حذف گردیدند. پس از انجام آزمون مجدد تحلیل عاملی تاییدی بارعاملی تمام گویه ها بیش از ۰/۴ گردید. نتایج میانگین واریانس استخراج شده (همبستگی یک سازه با شاخص های خود را نشان می دهد) برای هر دسته از سوال های متغیرهای پژوهش که بار عاملی بیشتر از ۰/۴ داشتند، در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۲ - نتایج میانگین واریانس استخراج شده

| متغیر | ابعاد | تعداد سوال | میانگین واریانس |
|-------------------------------------|----------------|------------|-----------------|
| محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی | ارتباط یادگیری | ۵ | ۰/۴۸۳۹۸ |
| | تفکر تاملی | ۶ | ۰/۴۹۷۹۸۳ |
| | تعامل کلاسی | ۶ | ۰/۵۷۶۵۵ |
| | هدایت | ۶ | ۰/۶۸۱۷۸۳ |
| | همدلی | ۶ | ۰/۵۷۱۷۸۳ |
| | حمایت | ۵ | ۰/۴۸۸۶۸ |

^۱ Factor Loading

^۲ Average Variance Extracted

| متغیر | ابعاد | تعداد سوال | میانگین واریانس |
|---|---------------------------------|------------|-----------------|
| جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری | دانش حسابداری | ۴ | ۰/۶۲۸۷۵ |
| | تعاملات و ارتباطات در حوزه حرفه | ۶ | ۰/۴۸۵۲۵ |
| | مهارت ها و قابلیت های حرفه ای | ۵ | ۰/۴۶۸۸۴ |
| | اصول و ارزش های اخلاق حرفه ای | ۵ | ۰/۴۴۲۶۶ |
| راهبردهای شناختی | تکرار و تمرین | ۲ | ۰/۴۸۶۰۵ |
| | بسط دهی | ۶ | ۰/۵۰۲۳۶ |
| | سازمان دهی | ۴ | ۰/۵۰۲۸۵ |
| | تفکر انتقادی | ۵ | ۰/۵۸۰۳۶ |
| | خود نظم دهی | ۷ | ۰/۸۶۳۲۴۰ |
| راهبردهای انگیزشی | جهت گیری درونی | ۴ | ۰/۵۱۴۵۵ |
| | جهت گیری بیرونی | ۴ | ۰/۵۱۸۷۰ |

برای آزمون پایایی متغیرهای پژوهش از روش پایایی سازه، مقدار پایایی ترکیبی^۱ (CR) برای سوال هایی محاسبه گردید که سنجه مناسبی برای تبیین هر متغیر به حساب می آیند. همانطور که در جدول ۳، نشان داده شده است، مقدار پایایی ترکیبی به دست آمده برای متغیرهای پژوهش بیش از ۰/۷ می باشد. بنابراین می توان از پایایی متغیرهای پژوهش نیز اطمینان حاصل نمود.

جدول شماره ۳ - نتایج آزمون پایایی متغیرهای پژوهش

| نام متغیر | تعداد سوال | پایایی ترکیبی (CR) |
|--|------------|--------------------|
| محیط یادگیری سازنده گرا | ۳۴ | ۰/۸۷۱۱۸ |
| جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری | ۲۰ | ۰/۸۲۶۰۱ |
| راهبردهای شناختی | ۲۴ | ۰/۸۴۰۴۲ |
| راهبردهای انگیزشی | ۸ | ۰/۸۱۰۰۱ |

۵- یافته های پژوهش

شاخص های مرکزی از جمله میانگین، میانه و شاخص های پراکندگی از جمله انحراف معیار و واریانس برای متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۴ محاسبه شده است. در صورتی که مقادیر میانگین و میانه متغیرها نزدیک به هم باشد، توزیع متغیرها متقارن است. این ویژگی اهمیت زیادی دارد. زیرا تقارن یکی از ویژگی های توزیع نرمال است. در ضمن همانگونه که مشاهده

¹ Construct Reliability

می شود میانگین محیط یادگیری سازنده گرا ۳/۷۲۸۹ است که مبین این نکته است که پاسخ دهندگان به طورنسبی از محیط یادگیری سازنده گرا برخوردارند.

جدول شماره ۴- آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | میانه | انحراف معیار | واریانس |
|--|---------|--------|--------------|---------|
| محیط یادگیری سازنده گرا | ۳/۷۲۸۹ | ۳/۷۷۷۸ | ۰/۵۲۵۲۱ | ۰/۲۷۶ |
| جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری | ۳/۵۸۴۷ | ۳/۶۱۹۰ | ۰/۵۶۳۰۵ | ۰/۳۱۷ |
| راهبردهای شناختی | ۵/۴۴۴۸ | ۵/۴۶۴۳ | ۰/۶۶۷۴۱ | ۰/۴۴۵ |
| راهبردهای انگیزشی | ۵/۶۴۳۷ | ۵/۶۴۳۷ | ۰/۷۸۰۸۷ | ۰/۶۱۰ |

در این بخش، چگونگی توزیع نمونه آماری از حیث متغیرهای جنسیت، سن، تحصیلات، وضعیت اشتغال و نوع دیپلم براساس پاسخ های ارائه شده به سوال های عمومی پرسش نامه در جدول شماره ۵، به صورت خلاصه ارائه شده است.

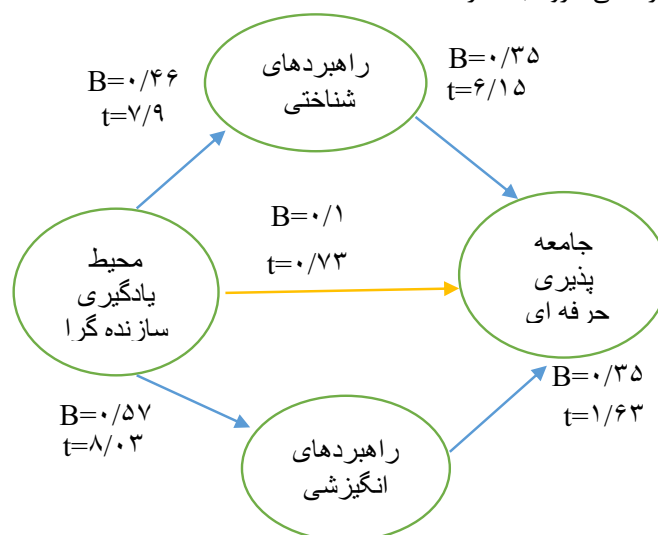
جدول شماره ۵- آمار توصیفی جمعیت شناختی

| عنوان | تعداد | درصد | |
|--------------|-----------------------|------|--------|
| جنسیت | مرد | ۳۰۶ | ۶۰٪/۱۶ |
| | زن | ۱۹۹ | ۳۹٪/۴ |
| سن | کمتر از ۲۵ | ۲۹ | ۵٪/۷ |
| | بین ۲۵-۳۰ | ۹۴ | ۱۸٪/۶ |
| | بین ۳۰-۳۵ | ۱۵۱ | ۲۹٪/۹ |
| | بین ۳۵-۴۰ | ۱۲۴ | ۲۴٪/۴ |
| | بیشتر از ۴۰ | ۱۰۸ | ۳۱٪/۴ |
| تحصیلات | دانشجوی کارشناسی ارشد | ۲۴۵ | ۴۸٪/۱۵ |
| | دانشجوی دکتری | ۲۶۰ | ۵۱٪/۱۵ |
| وضعیت اشتغال | شاغل | ۴۲۸ | ۸۴٪/۱۸ |
| | فاقد شغل | ۷۷ | ۱۵٪/۲ |
| نوع دیپلم | ریاضی | ۱۱۱ | ۲۲٪ |
| | تجربی | ۱۵۶ | ۳۰٪/۹ |
| | انسانی | ۸۰ | ۱۵٪/۸ |
| | حسابداری | ۱۳۷ | ۲۷٪/۱ |
| | سایر رشته ها | ۲۱ | ۴٪/۲ |

آزمون فرضیه های پژوهش

نتایج مربوط به آزمون فرضیه های پژوهش به صورت خلاصه در شکل ۲، ارائه گردیده است. نتایج در شکل ۲، بیانگر آن است که مقدار آماره t در مسیر محیط یادگیری سازنده گرا- جامعه پذیری حرفه ای برابر ۰/۷۳ و هم چنین آماره t در مسیر راهبردهای انگیزشی- جامعه پذیری برابر ۱/۶۳

می باشد. از آنجایی که هر دو مقدار آماره t کمتر از $1/96$ است، لذا می توان نتیجه گرفت که محیط یادگیری سازنده گرا و راهبردهای انگیزشی تاثیر معنی داری بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی ندارند. از این رو، فرضیه های سوم و پنجم تایید نمی شوند. اما از آنجایی که آماره t در سایر مسیرهای نمودار بیشتر از $1/96$ می باشد، با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا نمود که بقیه فرضیه های پژوهش یعنی فرضیه های شماره یک، دو و چهار تایید می گردند. به عبارت دیگر، نتایج آزمون فرضیه ها نشان می دهد که جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی در دوره های کارشناسی ارشد و دکتری، متاثر از راهبردهای شناختی است. هم چنین محیط یادگیری بر راهبردهای شناختی و راهبردهای انگیزشی تاثیر معنی دار مثبت دارد.



Chi-Square = ۴۹۴/۷۳ $df= ۱۰۷$ P-Value = 0.000

شکل شماره ۲- مدل نهایی معادلات ساختاری پژوهش

از آنجایی که سطح معنی داری برابر صفر است، می توان گفت که مدل ترسیم شده طبق شکل شماره ۲، در مجموع مدل معنی داری است و به درستی می تواند روابط میان متغیرها را تبیین نماید. برای آزمون فرضیه ها از تکنیک معادلات ساختاری استفاده شده است، بنابراین ضریب مسیریان گرمیزان تاثیر و آماره مربوط به آن ضریب مسیر، بیان گرمعنی داری آن است. نتایج آزمون فرضیه های پژوهش در جدول شماره ۶، نشان داده شده است.

جدول شماره ۶ - نتایج آزمون فرضیه های پژوهش

| شماره فرضیه | مسیر از | به | ضریب مسیر | آماره t | نتیجه |
|-------------|-------------------------|---------------------|-----------|---------|-------------|
| ۱ | محیط یادگیری سازنده گرا | راهبردهای شناختی | ۰/۴۶ | ۷/۹ | تاثیر دارد |
| ۲ | محیط یادگیری سازنده گرا | راهبردهای انگیزشی | ۰/۵۷ | ۸/۰۳ | تاثیر دارد |
| ۳ | محیط یادگیری سازنده گرا | جامعه پذیری حرفه ای | ۰/۱۰ | ۰/۷۳ | تاثیر ندارد |
| ۴ | راهبردهای شناختی | جامعه پذیری حرفه ای | ۰/۳۵ | ۶/۱۵ | تاثیر دارد |
| ۵ | راهبردهای انگیزشی | جامعه پذیری حرفه ای | ۰/۳۵ | ۱/۶۳ | تاثیر ندارد |

پس از آزمون فرضیه ها باید اطمینان نمود که معادلات ساختاری از برازش لازم برخوردار است. مقادیر شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری در جدول شماره ۷، ارائه شده است. همانگونه

که مشاهده می شود تمامی شاخص های برازش موید تایید مدل پژوهش است.

جدول شماره ۷ - نتایج شاخص های برازش معادلات ساختاری

| عنوان شاخص | مقدار محاسبه شده | مقدار مطلوب | وضعیت |
|---------------|------------------|-------------------|-------|
| Chi Square | ۴۹۴/۷۳ | - | - |
| Df | ۱۰۷ | - | - |
| Chi Square/Df | ۴/۶ | Chi Square/Df < ۵ | تایید |
| RMSEA | ۰/۰۸۵ | RMSEA < ۰/۱ | تایید |
| NFI | ۰/۹۴ | NFI ≥ ۰/۹۰ | تایید |
| NNFI | ۰/۹۳ | NNFI ≥ ۰/۹۰ | تایید |
| CFI | ۰/۹۵ | CFI ≥ ۰/۹۰ | تایید |
| GFI | ۰/۹۰ | GFI ≥ ۰/۹۰ | تایید |

۶ - نتیجه گیری و پیشنهادات

پژوهش حاضر تاثیر محیط یادگیری سازنده گرا، راهبردهای شناختی و انگیزشی بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری مقطع کارشناسی ارشد و دکتری را مورد بررسی قرار می دهد. نتایج پژوهش نشان می دهد محیط یادگیری سازنده گرا و راهبردهای انگیزشی تاثیر معنی داری بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری مذکور ندارد. این موضوع مغایر با مبانی نظری تحقیق به ویژه تحقیق هارتر (۱۹۹۴) و هرناندز لوپز و همکاران (۲۰۲۰) می باشد. آن ها جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان را تابع ای از عوامل انگیزشی و محیط یادگیری می دانند. در تفسیر این موضوع می توان اظهار داشت دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان یک محیط یادگیری،

نقشی در جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان ایفاء نمی کند. دلیل این موضوع احتمالاً فقدان ارتباط میان دانشگاه و حرفه حسابداری است. اما، جدا از این موضوع، این مشکل را باید در درون نظام آموزشی بررسی نمود. نظام آموزشی که صرفاً به آموزش تئوریک می پردازد و مبتنی بر حفظ است. محیط آموزشی که منجر به کسب مدرک می شود و نه دانش. از طرف دیگر، دانشجو نیز انگیزه کافی به منظور بهبود حرفه پذیری خود ندارد. فقدان انگیزه دانشجویان خود بحثی جدا لازم دارد. مطالعات انجام شده در این زمینه، نشان می دهد که فقدان تمایل به یادگیری در دانشجویان، ریشه در موضوعات و علل مختلف از جمله علل روانشناختی، اجتماعی و اقتصادی دارد. به نظر می رسد عدم انگیزه کافی دانشجویان حسابداری در یادگیری جدا از این علل نباشد. هم چنین شواهد این پژوهش نشان می دهد راهبردهای شناختی دانشجویان حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی در دوره های کارشناسی ارشد و دکتری، تاثیر مثبت و معنی داری بر جامعه پذیری حرفه آن ها دارد. این نتیجه با نتیجه تحقیق کیونتون (۲۰۲۰) مطابقت دارد. به عقیده او ویژگی شناختی متغیری تاثیرگذار بر جامعه پذیری دانشجویان می باشد. در تفسیر این یافته پژوهش حاضر باید گفت که آن چه بر جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان تاکنون موثر بوده است، توانایی های ذهنی و شناختی خود دانشجو برای یادگیری است. این توانایی ها به دانشجو این فرصت را می دهد تا برای دستیابی به اهداف حرفه ای، برنامه ریزی و تلاش نماید. از این رو، تقویت این توانایی ها امری اجتناب ناپذیر است.

از دیگر یافته های تحقیق حاضر آن است که محیط یادگیری بر راهبردهای شناختی و راهبردهای انگیزشی تاثیر معنی دار و مثبت دارد. این یافته ها مشابه نتایج تحقیق بیگز (۲۰۰۱) و صالحی و همکاران (۱۳۹۴) است. به عقیده آن ها محیط یادگیری موجب بهبود فرایندهای شناختی و فراشناختی دانشجویان می گردد. به عبارت دیگر، اگر محیط دانشگاه شامل امکانات آموزشی دانشگاه، جو اخلاقی و سازمانی آن و ارتباط میان استاد و دانشجو، محیطی سازنده گرا را فراهم نماید، در آن صورت توانایی ذهنی و شناختی دانشجو نیز ارتقاء می یابد. هم چنین به عقیده وانگ (۲۰۱۲) پیامدهای مثبت محیط یادگیری، ایجاد انگیزش بیشتر دانشجو است. به نظر می رسد دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان یک محیط یادگیری توانسته است تاثیر مثبتی بر توانایی های انگیزشی و شناختی دانشجو داشته باشد. اما تاکنون نتوانسته است، جامعه پذیری حرفه ای را در دانشجویان تقویت نماید. این موضوع یکی از دستاوردهای علمی و کاربردی تحقیق حاضر است. از این رو به سیاست گذاران آموزش عالی و دانشگاه آزاد اسلامی پیشنهاد می شود تا با بهبود ارتباط میان دانشگاه و صنعت و حرفه حسابداری، و هم چنین تقویت برنامه های آموزشی تجربه گرا، نسبت به بهبود جامعه پذیری دانشجویان اقدام نماید.

۷- تقدیر، تشکر و ملاحظات اخلاقی

در این جا از همه عزیزانی که زحمت شرکت در این پژوهش و پاسخ گویی به پرسش نامه ها را بر خود هموار کردند صمیمانه تشکر می شود.

۸- پیوست : پرسش نامه

پرسش نامه حاضر به منظور پژوهش در زمینه محیط یادگیری و جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری تدوین گردیده است. انتظاری رود کمک جنابعالی از طریق تکمیل این پرسش نامه و به کارگیری نتایج حاصل از آن بتواند آگاهی های سودمندی در زمینه درک و تشخیص مسائل مربوط و حل آن ها را فراهم ساخته و به توانایی دانشجویان حسابداری در انجام وظایف بهترشان کمک نماید. پیشاپیش از زحمات جنابعالی نهایت تشکر را ابراز می نمایم.

سوال های عمومی:

- ۱ جنسیت: مرد زن
- ۲- سن: کمتر از ۲۵ سال ۲۵-۳۰ سال ۳۰-۳۵ سال ۳۵-۴۰ سال بیش از ۴۰ سال
- ۳ وضعیت تحصیلات: دانشجوی کارشناسی ارشد دانشجوی دکتری
- ۴ وضعیت اشتغال: شاغل فاقد شغل
- ۵ نوع دیپلم: ریاضی تجربی انسانی حسابداری سایر
- ۶ آیا شما رشته حسابداری را به توصیه دیگران انتخاب کرده اید؟ بلی خیر
- لطفا این پرسش نامه را با دیدگاهی که از کلاس های حضور در ذهن دارید تکمیل نمایید، نه با ذهنیتی که از کلاس های مجازی دارید. این بخش از پرسش نامه به ابعاد روانی - اجتماعی محیط یادگیری می پردازد و بیانگر آن است که محیط یادگیری شما چقدر با این دیدگاه تطبیق دارد. لطفا گزینه ای را انتخاب نمایید که فکر می کنید محیط یادگیری شما را انعکاس می دهد.

پرسش نامه محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی (USCLES)

| کاملاً مخالفم | مخالفم | تأخیری | موافقم | کاملاً موافقم | |
|---------------|--------|--------|--------|---------------|--|
| | | | | | ۱ یادگیری من در کلاس برمسائلی متمرکز است که به آن علاقه مندم. |
| | | | | | ۲ آن چه در کلاس یاد می گیرم به آینده من مربوط است. |
| | | | | | ۳ من در کلاس موضوعات جالبی درباره زندگی واقعی یاد می گیرم. |
| | | | | | ۴ من در کلاس درس درباره محیط خارج از دانشگاه می آموزم. |
| | | | | | ۵ من در کلاس یاد می گیرم که چطور مشکلات زندگی واقعی را حل کنم. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----|---|
| | | | | ۶ | آن چه من در کلاس فرا می گیرم به خوبی با آنچه قبلا آموخته ام مرتبط است. |
| | | | | ۷ | من در کلاس یاد می گیرم که چطور فراگیر بهتری شوم. |
| | | | | ۸ | من در کلاس منتقدانه و منطقی در مورد درک و فهمم می اندیشم. |
| | | | | ۹ | من در کلاس درباره چگونگی یادگیری ام به دقت فکر می کنم. |
| | | | | ۱۰ | من در کلاس می آموزم که در مورد هر موضوعی زود قانع نشوم. |
| | | | | ۱۱ | من در کلاس راجع به ایده هایم به طور منتقدانه می اندیشم. |
| | | | | ۱۲ | من یاد می گیرم که بی اعتقادی در مورد ایده هایم را کنار بگذارم. |
| | | | | ۱۳ | من در کلاس شانس هم صحبتی با بقیه دانشجویان را دارم. |
| | | | | ۱۴ | من در کلاس درباره تجربیاتم با دیگر دانشجویان گفتگو می کنم. |
| | | | | ۱۵ | من در کلاس ایده هایم را برای دانشجویان دیگر شرح می دهم. |
| | | | | ۱۶ | در کلاس از همکلاسی هایم می خواهم که ایده هایشان را شرح دهند. |
| | | | | ۱۷ | دیگر دانشجویان ایده هایشان را برای من توضیح می دهند. |
| | | | | ۱۸ | دیگر دانشجویان از من می خواهند تا درباره ایده هایم توضیح دهم. |
| | | | | ۱۹ | استاد با شور و اشتیاق در مورد موضوع درسش صحبت می کند. |
| | | | | ۲۰ | استاد توجه دانشجویان را به درس جلب می کند. |
| | | | | ۲۱ | استاد رهبر و راهنمای خوبی است. |
| | | | | ۲۲ | استاد موضوعات درسی را به وضوح توضیح می دهد. |
| | | | | ۲۳ | استاد با اعتماد به نفس عمل می کند. |
| | | | | ۲۴ | استاد بر موضوع درس تسلط دارد. |
| | | | | ۲۵ | استاد به دانشجویان اعتماد دارد. |
| | | | | ۲۶ | اگر دانشجویان با استاد در موردی موافق نباشند می توانند راجع به آن ها صحبت کنند. |
| | | | | ۲۷ | استاد مشتاق است که در مورد درس دوباره توضیح دهد. |
| | | | | ۲۸ | اگر دانشجویان موردی برای گفتن داشته باشند، استاد به آن ها گوش می دهد. |
| | | | | ۲۹ | استاد تشخیص می دهد که چه هنگام دانشجویان مطلبی را نمی فهمند. |
| | | | | ۳۰ | استاد دارای صبر و حوصله است. |
| | | | | ۳۱ | استاد به دانشجویان در کارشان کمک می کند. |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| ۳۲ | استاد با دانشجویان دوستانه رفتار می کند. | | | | |
| ۳۳ | استاد شخصی است که دانشجویان می توانند به او کمک کنند. | | | | |
| ۳۴ | خوب است که به استاد بگوییم، چه هنگام مطلبی را نمی فهمیم. | | | | |
| ۳۵ | استاد علاقه اش را به ما نشان می دهد. | | | | |
| ۳۶ | کلاس درس محل دلپذیری است. | | | | |

این بخش از پرسش نامه به توانایی ها و باورهای دانشجویان در موفقیت به انجام وظایف بهترشان می پردازد. این که سوال مطرح شده کاملا در مورد شما صادق است گزینه خیلی زیاد را انتخاب کنید، در غیر این صورت با توجه به وضعیت خود، گزینه های دیگر را انتخاب نمایید.

پرسش نامه جامعه پذیری حرفه ای دانشجویان حسابداری

| ردیف | گزینه زیاد | گزینه کم | تأخیری | تأخیری | گزینه کم |
|------|------------|----------|--------|--------|---|
| ۱ | | | | | بر اصول، مفاهیم و مبانی حسابداری احاطه دارم. |
| ۲ | | | | | با تئوری های حسابداری و استانداردهای حسابداری آشنایی دارم. |
| ۳ | | | | | از نظر علمی و سطح دانش و اطلاعات حرفه ای در سطح مطلوبی قرار دارم. |
| ۴ | | | | | با آخرین پدیده ها و اخبار و دستاوردهای حرفه ای خویش در جهان آشنا هستم. |
| ۵ | | | | | با اعضای هیات علمی تعامل علمی دارم. |
| ۶ | | | | | در انجمن ها و تشکل های حرفه ای مشارکت دارم. |
| ۷ | | | | | با مجلات علمی پژوهشی آشنایی دارم و آن ها را مطالعه می کنم. |
| ۸ | | | | | با افرادی که در حرفه اشتغال دارند به راحتی می توانم ارتباط علمی برقرار نمایم. |
| ۹ | | | | | دارای تاب آوری و پذیرش انتقاد از خود هستم. |
| ۱۰ | | | | | دارای مهارت های کافی برای انتقاد سازنده از همکاران و همپیشگان هستم. |
| ۱۱ | | | | | توانا در پیاده سازی اصول و استانداردهای حسابداری در بستر قوانین کسب و کار بنگاه های اقتصادی (مالیات و بیمه و ...) هستم. |
| ۱۲ | | | | | توان خود یادگیرندگی و تحلیل مطالب جدید در حرفه را دارم (استانداردهای حسابداری بیمه، مالیات و...). |
| ۱۳ | | | | | دارای تجربه (کارآموزی) در حرفه حسابداری و خدمات مالی هستم. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | آموزش های دانشگاهی نیازهای حرفه ای ام را برآورده می سازد. |
| | | | | | از روش های ضد تقلب آگاهی دارم. |
| | | | | | در کار حرفه ای ام راز دار هستم. |
| | | | | | به درخواست های نا متناسب با ساختار حرفه ای از جانب دیگران، نه می گویم. |
| | | | | | مخاطرات احتمالی رفتارهای اخلاقی را در تضاد با منافع همکاران می پذیرم. |
| | | | | | در روابط تجاری و حرفه ای به درستکاری اهمیت می دهم. |
| | | | | | از قدرت استقلال برخوردارم. |
| | | | | | موارد تخلفات را که از آن آگاه می شوم برحسب ارزیابی به مقامات امین در سازمان ویا حسب ضرورت برون سازمان اطلاع داده و افشا گری می نمایم. |

این بخش از پرسش نامه به عادت های مطالعه و مهارت های یادگیری دانشجویان می پردازد. لطفا هر سوال را با دقت بخوانید، اگر سوال مطرح شده همیشه بوسیله شما انجام می شود گزینه کاملا موافقم را انتخاب کنید، در غیر این صورت می توانید گزینه های دیگر را انتخاب کنید.

پرسش نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری - بخش راهبرهای یادگیری

| کاملا موافقم | نسبتا موافقم | مخالقم | نظری ندارم | موافقم | نسبتا موافقم | کاملا موافقم |
|--------------|--------------|--------|------------|--------|--------------|---|
| | | | | | | ۱ وقتی درس می خوانم، مطالب را مرتباً تکرار می کنم تا بعداً آن ها را به خاطر بیاورم. |
| | | | | | | ۲ به ندرت وقت می کنم قبل از امتحان یادداشت ها یا خوانش ها را مرور کنم. |
| | | | | | | ۳ هنگام مطالعه برای این دوره، من یادداشت های کلاس و خواندن دوره را بارها و بارها می خوانم. |
| | | | | | | ۴ من هر فصل کتاب را برای خودم خلاصه می کنم تا راحت تر مطالعه کنم. |
| | | | | | | ۵ در هنگام مطالعه سعی می کنم چیزهایی را که می خوانم با آنچه از قبل می دانستم ربط دهم. |
| | | | | | | ۶ سعی می کنم اندیشه های حاصل از متون درسی را در سایر فعالیت های کلاسی نظیر کنفرانس ها و مباحث دیگر به کار ببرم. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|--|
| | | | | | | ۷ | هنگامی که مطالعه می‌کنم، خلاصه‌ای از ایده‌های اصلی خوانش‌ها و یادداشت‌های درس‌ام می‌نویسم. |
| | | | | | | ۸ | وقتی موضوعی را مطالعه می‌کنم سعی می‌کنم تا همه چیز را به هم ربط دهم. |
| | | | | | | ۹ | هنگامی که مطالعه می‌کنم، اطلاعات را از منابع مختلفی مثل سخنرانی‌ها، مطالب خواندنی و مباحث گردآوری می‌کنم. |
| | | | | | | ۱۰ | وقتی که مطالب این دوره را مطالعه می‌کنم، مطالبی را ترسیم می‌کنم تا به من در سازمان‌دهی افکار خود کمک کند. |
| | | | | | | ۱۱ | نمودارها، جداول ساده‌ای را تهیه می‌کنم تا به من در سازمان‌دهی مواد درسی کمک کند. |
| | | | | | | ۱۲ | قبل از این که مطالب جدید درسی را به طور کامل مطالعه کنم، اغلب نگاهی گذرا به آن‌ها می‌اندازم تا سازمان‌دهی آن‌ها را دریابم. |
| | | | | | | ۱۳ | اگر در هنگام یادداشت برداری سردرگم شوم، مطمئنم که بعداً آن را مرتب‌سازی و تکمیل می‌کنم. |
| | | | | | | ۱۴ | من غالباً خودم را در این دوره از چیزهایی که می‌شنوم یا می‌خوانم زیر سوال می‌برم تا تصمیم بگیرم که آن‌ها را قانع‌کننده بدانم یا نه. |
| | | | | | | ۱۵ | وقتی یک تئوری، تفسیر یا نتیجه‌گیری در کلاس یا خوانش ارائه می‌شود، سعی می‌کنم تصمیم بگیرم که آیا شواهد پشتیبان خوبی وجود دارد یا خیر. |
| | | | | | | ۱۶ | هر وقت ادعا یا نتیجه‌گیری را در این کلاس می‌خوانم یا می‌شنوم، به گزینه‌های احتمالی فکر می‌کنم. |
| | | | | | | ۱۷ | من سعی می‌کنم در سایر فعالیت‌های کلاس از جمله سخنرانی و بحث، ایده‌هایی را از خواندن دوره به کار بگیرم. |
| | | | | | | ۱۸ | من سعی می‌کنم به ایده‌های خود در رابطه با آنچه در این دوره یاد می‌گیرم فکر کنم. |
| | | | | | | ۱۹ | در طول کلاس اغلب نکات مهمی را از دست می‌دهم زیرا به چیزهایی دیگری فکر می‌کنم. |
| | | | | | | ۲۰ | هنگامی که مطالعه می‌کنم، سوالاتی را برای کمک به تمرکز به روی خواندنم مطرح می‌کنم. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | | ۲۱ | اگر درک مطلب دشوار باشد، من نحوه خواندن مطالب را تغییر می دهم. |
| | | | | | | ۲۲ | هنگامی که درباره چیزی که می خوانم سردرگم می شوم، به عقب برگشته سعی می کنم آن را متوجه بشوم. |
| | | | | | | ۲۳ | از خودم سوالاتی می کنم تا مطمئن شوم که مطالبی را که در این کلاس مطالعه کرده ام درک می کنم. |
| | | | | | | ۲۴ | به منظور انطباق با الزامات درس و سبک تدریس استادان سعی می کنم روش مطالعه خود را تغییر دهم. |
| | | | | | | ۲۵ | من اغلب احساس می کنم مطالبی را که می خوانم نمی دانم در مورد چیست. |
| | | | | | | ۲۶ | وقتی که درس سخت است ، یا آن را کنار می گذارم یا قسمت های آسان آن را می خوانم. |
| | | | | | | ۲۷ | هنگام مطالعه سعی می کنم مفاهیمی را که خوب نمی فهمم مشخص نمایم. |
| | | | | | | ۲۸ | وقتی برای این کلاس درس می خوانم، اهداف خودم را تعیین می کنم، تا بتوانم در هر دوره مطالعه فعالیت های خود را هدایت کنم. |

این بخش از پرسش نامه به باورهای و تمایلات انگیزشی دانشجویان می پردازد.

پرسش نامه راهبردهای انگیزشی - بخش انگیزش

| کاملاً موافقم | نسبتاً موافقم | موافقم | نظری ندارم | مخالقم | نسبتاً مخالفم | کاملاً مخالفم | |
|---------------|---------------|--------|------------|--------|---------------|---------------|--|
| | | | | | | | ۱ موضوعاتی را ترجیح می دهم که واقعا مرا به چالش وادارد، به طوری که بتوانم چیزهای جدیدی یاد بگیرم. |
| | | | | | | | ۲ مطالب درسی ای را ترجیح می دهم که باعث برانگیختن کنجکاوی من می شود، حتی اگر یادگیری آن ها مشکل باشد. |
| | | | | | | | ۳ رضایت بخش ترین چیز برای من تلاش برای درک هرچه دقیق تر مطالب است. |
| | | | | | | | ۴ وقتی فرصتی پیدا می کنم تکالیفی را انتخاب می کنم که می توانم از آن هاچیزی یاد بگیرم، حتی گر آن ها تضمین کننده گرفتن یک نمره خوب نباشند. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | ۵ در حال حاضر، خشنود کننده ترین مساله برای من گرفتن نمرات خوب است. |
| | | | | | | ۶ در حال حاضر مهم ترین چیز برای من، بالا بردن همه نمراتم است، بنابراین نگرانی عمده من، گرفتن نمرات خوب است. |
| | | | | | | ۷ اگر بتوانم، می خواهم نمراتی بهتر از دانشجویان دیگر بگیرم. |
| | | | | | | ۸ می خواهم عملکردم خوب باشد، زیرا برایم مهم است که توانایی ام را به خانواده ام و دوستانم نشان دهم. |

فهرست منابع

- بنی مهد، بهمن؛ عربی، مهدی؛ حسن پو، شیوا. (۱۳۹۶)، پژوهش های تجربی و روش شناسی در حسابداری، چاپ سوم، تهران: انتشارات ترمه.
- پیرا، سادینا؛ محمد خانی، کامران؛ تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۸)، مطالعه تاثیر ابعاد محیط آموزشی بر میزان تغییر سرمایه روانشناختی و ارزش های اخلاقی دانشجویان منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه پژوهش های اخلاقی، سال دهم، شماره اول، صص ۶۹-۸۶.
- جردن، آن؛ کارلیل، اوریسون؛ استاک، آنتیا. (۱۳۹۲)، رویکردهای یادگیری؛ نظریه و کاربری، مترجم الهه حجازی، روح اله شهابی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رشتیانی، سهراب؛ رحیمیان، حمید؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۷)، رابطه جامعه پذیری دانشگاهی و مشارکت اجتماعی در بین دانشجویان جوان دانشگاه تهران، فصلنامه راهبردی ورزش و جوانان، شماره ۳۹، صص ۱۰۱-۱۲۰.
- دیانتی دیلمی، زهرا و پاکزاد، عطیه. (۱۳۹۶)، بررسی درجه اثر بخش بودن آموزش حسابداری در دانشگاهها و عوامل موثر بر آن با استفاده از کارت ارزیابی متوازن، فصلنامه دانش حسابداری و حسابرسی، سال ششم، شماره ۲۱، صص ۱۲۱-۱۴۱.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۱)، روانشناسی پرورشی نوین، چاپ هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- علیزاده فرد، سوسن و مه پویا، رضا. (۱۳۹۶)، تاثیر آموزش تئوری انتخاب بر راهبردهای یادگیری دانشجویان، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۷، صص ۱۶۱-۱۸۰.
- فردانش، هاشم. (۱۳۸۸)، مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.

- صالحی، منیره؛ کارشکی، حسین؛ آهنگیان، محمدرضا. (۱۳۹۴)، اعتباریابی مقدماتی مقیاس انگیزش پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۱۱، شماره ۱، صص ۵۱-۷۳.
- صالحی، منیره و صحرایی سر مزده، فاطمه. (۱۳۹۷)، تأثیر ادراکات محیطی چالشی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه، مجله نوآوری های آموزشی، شماره ۶۸، صص ۷-۲۰.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۸)، کاربرد رویکردهای ساختارگرایی اجتماعی در یادگیری الکترونیکی، همایش کشوری کاربرد الکترونیکی در علوم پزشکی، ۲۸ و ۲۹ بهمن .
- کدیور، پروین. (۱۳۷۹)، روانشناسی یادگیری، تهران : انتشارات سمت.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ مرجایی، هادی. (۱۳۸۹)، تأثیر مسائل و چالش های محیط علمی بر جامعه پذیری دانشگاهی، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی در آموزش عالی، سال شانزدهم، شماره ۱، صص ۴۵-۶۷.
- مروتی، ذکر اله؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ مهرابی زاده، مهناز؛ کیانپور، فاطمه. (۱۳۹۲)، رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی گری هدف و خودکارآمدی ریاضی در دانش آموزان پسر دبیرستان شهر اهواز، مجله دست آوردهای روان شناختی، سال بیستم، شماره ۱، صص ۹۱-۱۲۲.
- مظفری فاروق، امین و یوسفی اقدم، رحیم. (۱۳۸۸)، عوامل موثر بر جامعه پذیری دانشجویان دکتری با نقش محقق، مطالعه موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تبریز، مجله سیاست علم و فناوری، دوره ۲، شماره ۳، صص ۱۷-۳۲.
- مهديه، عارفه؛ همتی، رضا؛ ودادهیر، ابوعلی. (۱۳۹۵)، فرایند جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان ن دکتری دانشگاه اصفهان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال بیست و دو، شماره ۱، صص ۴۵-۷۳.
- نظرمنصوری، علی؛ یزدخواستی، بهجت؛ همتی، رضا. (۱۳۹۵)، مسائل و چالش های جامعه پذیری علمی دانشجویان در محیط دانشگاه، فصلنامه آموزش عالی، شماره ۳۲، صص ۱-۲۸.
- Biggs, J. B., D. Leung., Y.P. Doris . 2001. The revised two- factor study process questionnaire . British Journal of education psychology 21:133-149 .
- Boekaerts, M.1996. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. European psychologist 1(2) : 100-112.

- Bozeman. P. L., D. W. Eadens . 2019. Understanding value and motivation: analysis of alumni from a US undergraduate business degree , Education & Training, Forthcoming.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-10-2019-0235/full/html>
- Bragg, A. K. 1976. the Socialization Process in Higher Education. ERIC AHE Research Report 3:1-43.
- Courtois , C., M . Plante ., P. Luc Lajoie .2020. Performance in neo-liberal doctorates: the making of academics . Qualitative Research in Accounting & Management 17(3): 465-494.
- Dembo, M.H., M.J. Eaton. 2000. Self-regulation of academic learning in middle level schools. The Elementary School Journal 100:473-490.
- Duncan, T., and W. McKeachie. 2005. The making of the motivated strategies for learning questionnaire Educational psychologist: 117-128.
- Farag , M., and R. Elise. . 2016. The relation between accounting students personality skepticism and anticipatory socialization. Account in Education 25:124-138.
- Flaster, A ., K . M . Glasener ., J . A. Gonzalez .2020 . Disparities in perceived disciplinary knowledge among new doctoral students. Studies in Graduate and Postdoctoral Education 11(2) : 215-230.
- Gardner, S.K. 2010. contrasting the socialization experiences of doctoral student in high and low completing department .The Journal of Higher Education 81(1):61-81.
- Gray , D.L., E.M. Anderman ., Y, Chnge .2015. Conditional effects of mastery Goal Structure on changes in students, motivational beliefs :Need for cognition matters .Learning and Individual Differences 40: 9-21.
- Gredler, M.E. 2009. Learning and instruction : Theory into practice (6th ed). Upper Saddle River, NJ :Pearson Prentice Hall.
- Harter , S. 1994. Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. Cognitive Therapy and Research 14: 113-142.
- Hernandez-Lopez , L., F.R., Alamo-Vera, J.S., Ballesteros-Rodríguez. 2020. Socialization of business students in ethical

- issues: The role of individuals attitude and institutional factors. *The International Journal of Management Education* 18:1-13.
- Janassen, D., L.R. Murphy. 1999. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments, *Educational Teaching Research and Development* 47(1):61-79.
- Kennedy, F.A., and S.K. Widener. 2019. Socialization mechanisms and goal congruence. *Accounting, organization and Society*. 76:32-49.
- Kwan, Y.w., A.F. Wong. 2015. Effects of the constructivist learning environment on students critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *The International Journal of Educational Research* 70:68-79.
- Kicherova, M., and N.E. Fimive, G.Z. Khvesko. 2015. Early Professional Socialization of University Students in Russia. *Social and Behavioral Sciences* 200:442-448.
- Lee, J. K. 2008. The effects of regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner, s performance. *Information and Management* 40: 133-146.
- Lento, C., and N. Sayed, M. Bujaki. 2017. Sex role socialization and perception of student academic dishonesty by male and female accounting faculty. *Accounting Education* 27(1):1-26.
- Loyens, M., M.J.P. Rikers., G. Schmidt., 2008. Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science* 36(5): 445-462.
- OBrin, M. 2018. Professional Socialization of Accounting Student: Suggested Activities to Enhance students Experience at the Anticipatory Stage. *Journal of Accounting and Finance* 18(9):174-19.
- Pintrich, P.R. 2004. A conceptual framework assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16(4): 385-404.
- Quinton, W.J. 2020. So close and yet so far? Predictors of international students' socialization with host nationals. *International Journal of Intercultural Relations* 74: 7-16.

- Schafer, B.A., C. Cleaveland , J.B. Schafe .2020. Stakeholder perceptions of the value of accounting student organizations. *Journal of Accounting Education*.50:1-16.
- Schunk, D. H.2012.. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal* 33: 359-382.
- Wang, M. 2012. Educational and Career Interests in Math: A Longitudinal Examination of the Links Between Classroom Environment, Motivational Beliefs