

آموزش و یادگیری مؤثر در کلاس درس با روش مبتنی بر مسئله: راهنمایی برای مربیان حسابداری

محبوبه جعفری^۱، مهدی بهار مقدم^۲

^۱ دانشجوی دکتری حسابداری، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسئول)

^۲ دانشیار گروه حسابداری دانشگاه شهید باهنر کرمان

چکیده

هدف اصلی آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای بهبود فرایند یادگیری در یادگیرندگان است که از نتایج مهم این امر پرورش تفکر انتقادی یادگیرندگان است. عوامل بسیاری در تحقق این امر دخیل هستند، یکی از این عوامل روش تدریس مربیان است که در یادگیری و عملکرد یادگیرندگان از اهمیت بالایی برخوردار است. روش تدریس مبتنی بر مسئله یکی از روش‌های تدریس یادگیرنده محور است. این روش توسط محققان به عنوان یک روش تدریس مؤثر شناخته شده است که باعث افزایش عملکرد تحصیلی و حفظ دانش یادگیرندگان در تدریس و یادگیری چندین دروس از جمله حسابداری می‌شود. اما، هیچ مطالعه شناخته شده‌ای فرآیندهای روش مبتنی بر مسئله را برای استفاده در کلاس‌های درس در آموزش و یادگیری حسابداری بررسی نکرده است. به نظر می‌رسد که این امر کاربرد آن را در آموزش و یادگیری حسابداری در سطوح عالی و پایه دشوار کرده است. این مطالعه بر نظریه یادگیری اجتماعی تأکید دارد، که بیان می‌کند اگر یادگیرندگان به طور فعال در کار کلاس درس از طریق روش مبتنی بر مسئله شرکت کنند، آنگاه پیشرفت در دانش رخ می‌دهد و باعث افزایش کارایی و اثر بخشی یادگیری فراگیران می‌شود.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس مبتنی بر مسئله، آموزش، یادگیری، تئوری یادگیری اجتماعی.

۱. مقدمه

تدریس فعالیتی است به ظاهر آسان ولی در واقع کاری پیچیده، دقیق و تخصصی است. زیرا معلم در امر تدریس با عوامل متعدد در هم پیچیده‌ای مواجه است که تفکیک آن‌ها از یکدیگر و تغییر آن‌ها برای تدریس مطلوب دشوار است (احمدآبادی و همکاران، ۱۳۹۹). در قرن حاضر دانش و اطلاعات به سرعت در حال افزایش است. در این شرایط بی شک نقش تعلیم و تربیت باید تغییری اساسی پیدا کند تا از این طریق بتوان این حجم وسیع دانش را به گونه‌ای مؤثر تدریس نمود. در سال ۱۹۸۰ آموزش بانک جهانی ضمن تأیید این مشکل، اعلام نمود که نظام‌های آموزشی باید به تربیت نسلی بپردازند که بتواند به طور مستقل به تفکر بپردازد و مسائل و مشکلات را به شیوه‌ای خلاقانه حل نماید. افزایش دانش، عدیده مشکلاتی را برای بسیاری از کشورها به وجود آورده است. اولین مشکل به وجود آمده این است که نظام‌های آموزشی نمی‌توانند به تدریس همه موضوعات بپردازند از طرفی هم این امکان پذیر نیست که یادگیرندگان ما بتوانند به یادگیری این حجم از دانش بپردازند. دومین مشکل این است که از بین این دانش‌ها، کدام یک صحیح، قابل اعتماد و مورد نیاز است؟ در همین راستا است که بسیاری از کشورها به تغییر برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند و تدریس مهارت‌های تفکر به یک هدف مهم تبدیل شده است.

امروزه فراگیران برای روبرو شدن با تحولات جدید باید مهارت‌های تفکر را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه کسب کنند. یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت، تربیت انسان‌های متفکر است؛ به عبارت دیگر روش‌های تدریس سنتی مثل سخنرانی، یعنی جایگاه منفعل یادگیرندگان در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جواب‌گوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت فراگیران نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه، نقادانه و علمی بیندیشند. اگر موضوعات درسی به حالت معنی‌دار یاد گرفته شوند مانند ابزار در خدمت تفکر خواهند بود. رشد تفکر منطقی، تفکر انتقادی و حل مسئله‌ای، هسته مرکزی نظریه‌پردازان برنامه‌های آموزشی و تدریس بوده است (مومنی و همکاران، ۱۳۹۶). مهاجران و همکاران (۱۴۰۰) بیان کردند که هدف عمده یک دانشگاه، پرورش فارغ التحصیلان شایسته‌ای است که باید دارای قدرت تحلیل، مهارت حل مشکلات و درک میان فردی به عنوان بخشی از پیشرفت‌های یادگیری خود باشند و بدین وسیله به آرمان ملت در ساختن جامعه‌ای دانش محور کمک نمایند.

کاهش عملکرد یادگیرندگان در آموزش و یادگیری حسابداری، جستجوی روش‌های تدریس و راهبردهایی را برای محققین ضروری ساخته است که می‌تواند عملکرد یادگیرندگان را در این موضوع افزایش دهد. اعتقاد بر این است که هدف اصلی آموزش ترویج یادگیری است. آموزش بطور کلی به مجموعه‌ای فعالیت‌هایی که در موقعیت کلاسی بر اثر تعامل هدفدار بین مربی، فراگیران و محتوای آموزشی صورت می‌گیرد، گفته می‌شود و مشروط بر آنکه این مجموعه فعالیت به یادگیری یادگیرندگان بیانجامد. بنابراین فعالیت آموزش به منظور ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده صورت می‌گیرد. این فعالیت بر تعامل سه رکن یاد دهنده (مربی)، یادگیرنده و محتوای آموزشی استوار است.

به گفته سعیدو و آدو (۲۰۰۶)، تدریس فرآیند رشد قوای شناختی، روانی حرکتی و عاطفی یادگیرنده از طریق آگاهی دادن به حقایق در مورد یک موضوع، تقویت یا توسعه نگرش‌های مثبت و برخی مهارت‌های فیزیکی یا دستکاری در یادگیرنده است. از و ابیدیل (۲۰۱۸)، آموزش را به‌عنوان عمل انتقال دانش برای ایجاد شایستگی‌هایی در رفتار یادگیرنده تعریف کردند. به گفته اودوندو و گونگا (۲۰۱۳)، یکی از عواملی که باعث آموزش و یادگیری خوب دروس می‌شود، روش‌های تدریس مؤثر است. نوالادو (۲۰۰۸)، روش تدریس را فرآیندی نظام‌مند از ارائه دانش، محتوا، مفهوم، مهارت‌ها، نگرش‌ها، اطلاعات و ارزش‌ها در هر موضوعی به یادگیرندگان در موقعیت یاددهی و یادگیری برای دستیابی به موفقیت تعریف می‌کند. در همین راستا، اسکات (۲۰۱۵) اظهار داشت که مربیان نباید تنها به عمل خود در انتقال اطلاعات وابسته باشند، بلکه باید به یادگیرندگان کمک کنند که چگونه یاد بگیرند. این ادعا دلالت بر مشارکت فراگیران در فرآیندهای یادگیری و کمک به آن‌ها برای مستقل بودن دارد. انتقال دانش نباید تنها به عهده مربی باشد زیرا می‌تواند تفکر انتقادی را از جانب یادگیرندگان منصرف کند. سیف (۱۳۹۱) بیان می‌کند هدف آموزش، ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است و نقش عمده در آموزش خلق یادگیرندگان قدرتمند است.

کردونقایی (۱۳۸۶) آموزش را به‌عنوان فراهم آوردن فعالیت‌هایی برای اینکه دانش‌آموزان و دانشجویان یاد بگیرند، تعریف کرده‌اند. گانیه، آموزش را مجموعه‌ای از رویدادهای به عمد ترتیب داده شده می‌داند که برای حمایت از فرآیندهای یادگیری، طراحی شده است. معمولاً فعالیت‌هایی را که مربی به قصد آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان به تنهایی یا به کمک مواد آموزشی انجام می‌دهد آموزش می‌نامند.

۲. روش‌های تدریس معلم محور

اوایل تدریس عمدتاً با دادن جملاتی با فرمول دقیق به یادگیرندگان انجام می‌شد که در صورت نیاز مربیان باید آن‌ها را تکرار کنند. یادگیرندگان به سادگی تربیت شده بودند که چیزها را جمع کنند. اعتقاد بر این بود که مغز انسان یک صفحه خالی است که می‌تواند دانش را ذخیره کند. تدریس بیشتر توسط مربیان انجام می‌شد که یادگیرندگان را منفعل می‌گذاشتند. روش تدریس معلم محور ارتباط یک طرفه را فراهم می‌کند، برخلاف آنچه برخی محققین معتقد بودند که تدریس خوب باید یک راه دو طرفه را فراهم کند به گفته تلا، ایندوشی و اوتون (۲۰۱۰)، روش‌های معلم محور با تحریک ناکافی ظرفیت‌های نوآورانه یادگیرندگان، تفکر فکری کم عمق، انباشتگی حقایق، دانش ضعیف، حفظ ضعیف و وابستگی یادگیرندگان به مربیان مرتبط است. همچنین آدیمی (۲۰۰۸) خاطر نشان کرد که روش‌های معلم محور یادگیرندگان را تشویق می‌کنند تا حقایق را جمع کنند که به راحتی فراموش می‌شوند. این نویسنده نیز خاطر نشان کرد که روش‌های معلم محور اغلب باعث می‌شود که یادگیرندگان از درس‌ها لذت نبرند و مزایای کشف فکری را از دست بدهند.

روش تدریس سخنرانی یکی از روش‌های تدریس معلم محور است. معمولاً یک ارتباط یک طرفه از معلم به یادگیرنده را فراهم می‌کند. در روش سخنرانی، یادگیرنده معمولاً دریافت‌کننده منفعل دانش و اطلاعات است. روش سخنرانی روشی است که به وسیله آن مربی و مدرس اطلاعات را به یادگیرنده منفعل منتقل می‌کند و در نتیجه یادگیری سطحی را تشویق می‌کند (آتو افبو، ۲۰۰۳). علاوه بر این، چیکا (۲۰۱۲) ادعا کرد که یادگیرندگان فقط با نشستن در کلاس و گوش دادن به مربیان خود، حفظ کردن تکالیف از پیش تعیین شده و پاسخ دادن بدون فکر و منطق چیز زیادی یاد نمی‌گیرند و فعالیت‌هایی مانند تمرین و تکرار به‌عنوان یادگیری بی معنی، طوطی وار و خسته‌کننده انجام می‌گیرد. در روش سخنرانی، مربیان معمولاً تمام حقایق را که می‌خواهند یادگیرندگان بدانند و بر آن مسلط شوند، بیان می‌کنند و اهمیت چندانی ندارند که آیا یادگیرندگان فعالانه شرکت می‌کنند و در موفقیت درس سهیم هستند. این روش فرصت کافی برای تمرین مهارت‌های ارتباط شفاهی برای یادگیرندگان فراهم نمی‌کند، اغلب وابستگی یادگیرندگان به مربیان خود را تشویق می‌کند. به نظر می‌رسد روش سخنرانی باعث تحریک نوآوری، تحقیق و نگرش علمی یادگیرندگان نمی‌شود، این روش می‌تواند استقلال فردی را سرکوب کند.

با این وجود روش تدریس سخنرانی دارای مزایایی است که از جمله می‌توان به این نکته اشاره کرد که روش سخنرانی برای کلاس‌های بزرگ مناسب است. مربی تمام دانش مربوط به موضوع را ارائه می‌دهد و در زمان صرفه‌جویی می‌شود زیرا مربی همیشه به‌موقع آموزش را شروع می‌کند تا اطلاعات زیادی به یادگیرنده منتقل شود. زمانی که مطالب پراکنده باشد، مربی باید آن‌ها را مرتب کند و سازمان دهد و در اختیار یادگیرندگان قرار دهد و زمانی که مربی می‌خواهد یادگیرندگان را هدایت کند و دستورالعمل‌هایی را در اختیار آنان قرار دهد تا آنان برای یادگیری از طریق روش‌های دیگر آماده شوند، روش تدریس سخنرانی بسیار مفید است.

۳. روش‌های تدریس یادگیرنده محور

روش‌های تدریس یادگیرنده محور، روش‌هایی هستند که نیازهای فراگیران و مشارکت آن‌ها در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری در نظر گرفته می‌شود. رویکرد یادگیرنده محور عمدتاً بر نیازهای یادگیرندگان در سیستم آموزشی متمرکز است (الزعب، ۲۰۱۳). به گفته جانسون و جانسون (۲۰۰۰)، رویکرد یادگیرنده محور، یادگیرنده را برای ایجاد روابط نزدیکتر با

یکدیگر برمی‌انگیزد. روش‌های یادگیرنده محور با مهارت‌های تخیلی، انتقادی و خلاق، مشارکت فعال یادگیرنده در فرآیند یادگیری، درگیری فکری و پیشرفت تحصیلی بالاتر همراه است. چیکا بیان کرد، یک مربی خوب باید تسهیل کننده مؤثر جریان تدریس باشد و فارغ از ارائه اطلاعات به یادگیرنده، کمک نمایند تا آن‌ها به افرادی مولد در جریان یادگیری بدل گردند. مزایای دیگر روش‌های یادگیرنده محور از سوی دیگر محققان عبارتند از: ترویج مشارکت همگانی در فرآیند یادگیری، تشویق تفکر انتقادی، برآوردن نیازهای ارتباطی یادگیرندگان و بهبود عملکرد. به عقیده موری و کیمانو (۲۰۱۱)، روش یادگیرنده محور یک رویکرد آموزشی مؤثر است و باید توسط مربیان اتخاذ شود. کانه‌گامی و همکاران در مطالعه خود دریافتند که پیشرفت یادگیری در برخی موضوعات با سبک تدریس یادگیرنده محور نسبت به سبک تدریس معلم محور می‌تواند افزایش یابد. با این حال، روشی که باید توسط مربیان استفاده شود باید به اهداف یادگیری بستگی داشته باشد، اما هر روشی که مربی انتخاب کند، نیازهای یادگیرندگان و مشارکت آن‌ها باید در نظر گرفته شود، از این رو اکثر دانش‌پژوهان از روش یادگیرنده محور حمایت می‌کنند. روش‌های یادگیرنده محور شامل روش اکتشاف هدایت شده، روش بازی نقش، روش سفر میدانی (گردش علمی)، روش شبیه‌سازی، روش داربست، روش بحث و روش مبتنی بر مسئله است (آبیدیل، ۲۰۲۱). روش اکتشاف هدایت شده به روش‌های آموزشی مختلفی اطلاق می‌شود که یادگیرندگان را درگیر یادگیری از طریق کشف می‌کند. معمولاً هدف ترویج یادگیری عمیق، ترویج مهارت‌های فراشناختی (توسعه مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت) و ارتقای مشارکت یادگیرندگان است در این روش کشف مفاهیم و مسئله به عهده دانشجو است و مربی فقط سرنخ‌هایی را ارائه می‌دهد که به همین دلیل اکتشاف هدایت شده نامگذاری شده است. در روش بازی نقش یا ایفای نقش، یادگیرندگان با اتخاذ نقش‌های مختلف درگیر راه‌حل می‌شوند، که شامل انتخاب، عمل و بحث در مورد مشکلات است. روش گردش علمی، آموزش و یادگیری گشت و گذار در خارج از کلاس است. امروزه کلاس درس و مدرسه تنها مکان آموزشی نیستند، بلکه محیط خارج کلاس و مدرسه نیز می‌تواند به عنوان یک مکان آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. گردش علمی یا فعالیت تجربی خارج از مدرسه کاری است عملی که بیرون از کلاس، آزمایشگاه یا کتابخانه صورت می‌گیرد و شامل مطالعات مستقیم و دست اول درباره یک مساله، جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده، پرسشنامه، مصاحبه، اندازه‌گیری، نمونه‌برداری و سایر فنون تحقیقات می‌باشد و از این طریق در مورد اعتبار فرضیه‌ها، تشخیص تغییرات یا درستی و صحت شرایط و موقعیت‌ها اطمینان حاصل می‌شود. یک گردش علمی می‌تواند تکالیف را با جهان مرتبط کند و آن را ملموس و به یاد ماندنی کند. شبیه‌سازی، فراگیران را در موقعیت‌های به ظاهر واقعی قرار می‌دهد که در آن می‌توانند تصمیم بگیرند و تعامل فعال یادگیرندگان را تحریک می‌کند. روش داربستی روشی از آموزش است که در آن به یادگیرندگان وظایفی داده می‌شود که به تنهایی و بدون دخالت مربی نمی‌توانند آن‌ها را حل کنند. روش بحث یک روش آموزشی است که هدف آن افزایش مشارکت بین مربی و یادگیرنده برای انتقال اطلاعات است. این روش باعث گفت و گو سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است، می‌شود. در این روش یادگیرندگان به طور فعال در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و باعث تبادل اطلاعات، تقلیل اختلاف و کدورت، توانایی فهم مسائل پیچیده و اتخاذ مناسب‌ترین تصمیم می‌شود. اسد زاده و اسکندری (۱۳۸۸)، در تعریف روش حل مسئله چنین آورده‌اند: حل مسئله فرآیندی است برای کشف، توالی و ترتیب راه‌هایی که به یک هدف یا یک راه‌حل منتهی می‌شوند. پس باید توجه داشت که در فرایند حل مسئله فقط جواب اهمیت ندارد بلکه فرایند رسیدن به آن نیز مورد توجه است.

در این روش تدریس به دو مورد باید توجه زیاد شود:

۱. تجارب قبلی یادگیرندگان و ایجاد شرایطی برای فراخوان آن‌ها.
 ۲. رسیدن به راه‌حلی که قبلاً برای فرد ناشناخته بوده است.
- استفاده از روش حل مسئله در کلاس درس، هسته نظریه یادگیری اجتماعی است. در رابطه با روش حل مسئله دوچ و همکاران معتقد هستند که یک مسئله باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:
- مسئله باید یادگیرندگان را تشویق کند تا بدنبال درک عمیق‌تری از مفاهیم باشند.

- مسئله باید یادگیرندگان را ملزم به تصمیم‌گیری مستدل و دفاع از آن‌ها کند.
- مسئله باید اهداف محتوا را به گونه‌ای در بر گیرد که آن را به دوره‌ها یا دانش قبلی مرتبط کند.
- اگر برای یک پروژه، گروهی تشکیل می‌شود، مسئله به سطحی از پیچیدگی نیاز دارد تا اطمینان حاصل شود که یادگیرندگان باید برای حل آن با یکدیگر همکاری کنند.
- اگر برای یک پروژه چند مرحله‌ای استفاده می‌شود، مراحل اولیه مسئله باید باز و جذاب باشد تا یادگیرندگان را به چالش بکشاند.

علاوه بر این، پیازه (۱۹۸۳) برخی از عناصر کلیدی را پیشنهاد کرد که می‌توان در طول اجرای روش مسئله محور در کلاس درس استفاده کرد که عبارتند از: یادگیرندگان در برنامه‌ریزی یادگیری خود مسئولیت خواهند داشت، مسئله کلید اصلی در این روش است، مربیان به عنوان تسهیل‌کننده عمل می‌کنند، یادگیرندگان باید تامل کنند، یادگیرندگان باید در روند حل مسئله چیزی یاد بگیرند و در خاتمه، مفهوم آموزش مبتنی بر مسئله، شکلی از تدریس است که بر آموزش یادگیرنده محور تمرکز دارد و بر اساس مسائل یا مشکلات زندگی واقعی است. در تمام روش‌های آموزش یادگیرنده محور، آن‌ها مشارکت یادگیرندگان را تشویق می‌کنند زیرا مشخص شده است که عملکرد تحصیلی و حفظ دانش یادگیرندگان را افزایش می‌دهند.

۱.۳. نظریه یادگیری اجتماعی و روش تدریس مبتنی بر مسئله

روش‌های یادگیرنده محور تعامل یادگیرندگان با محیط خود را تشویق می‌کنند، بنابراین از نظریه یادگیری اجتماعی استفاده می‌کنند. نظریه یادگیری اجتماعی دیدگاه نظری مربوط به مطالعه است. این نظریه توسط لو ویگوتسکی در سال ۱۹۸۷ مطرح شد. نظریه یادگیری اجتماعی ویگوتسکی می‌گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. بنابراین تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه به ویژه ارتباط کلامی کلید ساختن دانش است. این نظریه بر نقش اساسی تعامل اجتماعی در توسعه شناخت تاکید می‌کند. ویگوتسکی اظهار داشت که رشد شناختی از تعاملات اجتماعی ناشی می‌شود. این نظریه بیان می‌کند که یادگیری در جامعه‌ای که یادگیرنده در آن درگیر است، تشکیل می‌شود. این مستلزم آن است که وقتی یادگیرندگان به طور فعال در کلاس درس در جستجوی راه حل برای مسئله شرکت می‌کنند، پیشرفت در دانش صورت می‌گیرد و نقش مربی هدایت و به چالش کشیدن فرآیند یادگیری به جای ارائه دقیق دانش است. پیشگامان نظریه یادگیری جان دیویی، ژان پیازه، جروم برونر و ویگوتسکی هستند. این پیشگامان به شیوه‌های مختلف، به نقش اساسی فعالیت در شکل دادن یادگیری و درک انسان تاکید نموده‌اند (وست وود، ۲۰۰۸). محققان به نام سانتراک در نظریه خود عنوان می‌کند که اطلاعات از طریق تعامل با دیگران و انجام فعالیت‌های توأم با همکاری، به بهترین صورت حاصل می‌شود نظریه او باعث شده است که عده‌ی زیادی معتقد شوند که دانش امری طبقه‌بندی شده و محصول همکاری افراد است (فتحی، ۱۳۹۸).

۲.۳. تفکر انتقادی و روش تدریس مبتنی بر مسئله

روش تدریس مبتنی بر مسئله برای اولین بار در دانشکده پزشکی در دانشگاه مک مستر در همیلتون در سال ۱۹۶۹ استفاده شد. به گفته نویسندگان، مربیان پزشکی از تفاوت بین روش سخنرانی آموزش و واقعیت بالینی که دانشجویان آن‌ها در نهایت با آن مواجه شدند، ناامید شدند، بنابراین تصمیم گرفتند آموزش خود را بر اساس موارد واقعی با استفاده از حضور فعال دانشجویان قرار دهند. روش تدریس مبتنی بر مسئله به عنوان رویکرد یادگیرنده محور تعریف می‌شود که یادگیرندگان را برای انجام تحقیق، ادغام تئوری و عمل و به‌کارگیری دانش و مهارت‌ها برای ایجاد راه حل مناسب برای یک مسئله تعریف شده، توانمند می‌سازد. این یک استراتژی آموزشی است که از مسائل شناسایی شده برای افزایش دانش و درک استفاده می‌کند. وقتی یادگیرنده با موقعیتی روبرو می‌شود که نمی‌تواند از طریق استفاده از اطلاعات و مهارت‌های در دسترس، به آن موقعیت به سرعت پاسخ دهد با مسئله روبروست. در حل مسئله، باید اطلاعات آموخته شده قبلی، به ویژه اصولی که یادگیرنده آموخته است، به طریقی تازه با هم ترکیب شوند (سیف، ۱۳۹۱). به گفته هانگ، روش مسئله محور یک روش آموزشی است که هدف

آن آماده‌سازی یادگیرنده برای محیط‌های دنیای واقعی با الزام آن‌ها به حل مسائل به عنوان قالب اصلی آموزش است. این یک رویکرد آموزشی یادگیرنده محور است که در آن یک مسئله ارائه می‌شود و یادگیرنده به دنبال دانش باید مسئله را برای افزایش رشد شناختی حل کند.

چندین مطالعه اثر روش مبتنی بر مسئله را بررسی کرده‌اند و دریافته‌اند که می‌توان از آن در موارد زیر استفاده کرد: افزایش دانش محتوایی یادگیرندگان، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر انتقادی، همکاری و مهارت یادگیری خودخوان، تقویت یادگیری فعال، حفظ دانش و افزایش عملکرد تحصیلی. با این حال، روش مبتنی بر مسئله دارای معایبی است که عبارتند از: استفاده از منابع عظیم، در دسترس نبودن اطلاعات کافی، زمان ناکافی برای استفاده از رویکرد و فضای ناکافی کلاس. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، فرایند برخورد با شرایط زندگی را حل مسئله نامید. وی استدلال کرد که زندگی و یادگیری در برگزیده برخورد مجموعه‌ای از مسائل و حل آن‌هاست و هر عمل انسان نمودار انتخاب او از بین راه‌های مختلف است. در الگوی حل مسئله، یادگیرنده، محور فعالیت محسوب می‌شود و نقش مربی تنها هدایتگری است. بنابراین روش کار به‌وسیله خود فراگیر ساخته می‌شود. یادگیرندگان در این الگو، پس از جمع‌آوری داده‌ها با استدلال علمی به کمک نظریه‌ها، قوانین و با مقایسه آن‌ها با داده‌ها به دست آمده از پژوهش خود، نتیجه را به دست خواهند آورد (دری ایرندگان و همکاران، ۱۳۹۷). متالیدو (۲۰۰۹) معتقد است که حل مسئله، رفتاری هدفمند است که نیاز است یک نمود ذهنی مناسب از مسئله وجود داشته باشد و متعاقب آن لازم است که روش‌ها و راهبردهایی به کار گرفته شود تا فرد بتواند با استفاده از این راهبردها از حالت اولیه به وضعیت مطلوب و هدفمند دست یابد. استنبرگ و استنبرگ (۲۰۱۶)، نیز مسئله را کار ذهنی می‌دانند که می‌تواند موانع رسیدن به هدف را از میان بردارد. در این الگوی تدریس بهتر است از فعالیت‌های گروهی استفاده شود. بنابراین در آن تعامل یادگیرنده تنها با مربی نیست، بلکه این الگو دارای ارتباط درون گروهی قابل ملاحظه‌ای است (شعبانی، ۱۳۸۷). تحقیقات نشان می‌دهد که تفکر انتقادی با مهارت‌های حل مسئله مرتبط است. به عبارتی یادگیرندگانی که دارای سطوح مهارت تفکر انتقادی بالاتری هستند، به همان اندازه در سطوح مهارت حل مسئله و مهارت تصمیم‌گیری بالاتری نیز می‌باشند همچنین یافته‌های برخی پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که، آموزش‌های مبتنی بر حل مسئله، مهارت‌های تفکر انتقادی را در برمی‌گیرد به عبارت دیگر تفکر انتقادی با رویکرد حل مسئله ارتباطی دوسویه دارد. از یکسو حل مسئله باعث رشد و توسعه تفکر انتقادی می‌شود و از سوی دیگر تفکر انتقادی پایه‌ای برای موفقیت در حل مسئله می‌باشد (آلتن، ۲۰۰۳). حل مسئله یکی از مؤلفه‌هایی است که به رشد تفکر انتقادی کمک می‌کند. در فرایند حل مسئله فرد می‌کوشد برای موقعیت‌های مشکل آفرینی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شود راه‌حل‌های سازش یافته و مؤثر را شناسایی و کشف کند. می‌توان گفت که حل مسئله به‌عنوان یک فعالیت هدفمند و آگاهانه در نظر گرفته می‌شود (نزو و همکاران، ۲۰۰۵). تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیست، همینطور منظور از کلمه انتقادی نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز هم نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است (سیف، ۱۳۷۹). تفکر انتقادی فرایندی تحلیلی است که به فرد کمک می‌کند تا در جریان یک مسئله شیوه‌های مؤثر و سازماندهی شده قرار گیرد و درباره آن مسئله فکر کند (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۶). از دیدگاه نویسیج (۲۰۰۵)، تفکر انتقادی تفکری توأم با تامل و ژرف اندیشی، مبتنی بر معیارهای موثق و دقیق و مستدل است که سه رکن اصلی آن پرسش سؤالات عمیق، پاسخ منطقی به آن‌ها و باور و اعتقاد به نتایج منطقی است.

۳.۳. کاربرد روش مبتنی بر مسئله در کلاس درس

در ساختار روش مبتنی بر مسئله همانطور که دیون بیان کرده، موارد زیر باید رعایت شود:

۱. یادگیرندگان گروه‌بندی شوند.
۲. هر گروه از مطالعه، از بحث و گفت و گو به‌صورت خودگردان استفاده می‌کند، ادبیات و سایر منابع خارجی را کاوش می‌کند و همچنین از متخصصان دیگر در این زمینه مشاوره می‌گیرد تا راه‌حلی برای مسئله پیدا کنند.
۳. سپس راه حل باید ارائه شود، (در صورت لزوم) اصلاح شود و ایجاد شود (أبیدیل، ۲۰۲۱)

با این حال، در سطح حرفه‌ای، بحث کلاسی به دلیل ماهیت ترکیب کلاس حیاتی است. از این رو، استراتژی‌های ساده شده زیر را می‌توان برای ادغام روش مبتنی بر مسئله در آموزش و یادگیری حسابداری در کشورهای در حال توسعه استفاده کرد:

- تبیین مفاهیم مرتبط: مفاهیمی که به درک مسائل بد ساختار کمک می‌کنند باید توسط تسهیل‌کننده به خوبی توضیح داده شوند. در روش مبتنی بر مسئله، مسئله با ساختار نادرست می‌تواند قبل یا بعد از دستورالعمل رسمی ارائه شود. به گفته نویسندگان، هنگامی که مسئله با ساختار نادرست قبل از آموزش رسمی ارائه می‌شود، یادگیری را به دست می‌آورد اما زمانی که پس از آموزش رسمی ارائه می‌شود، فعالیتی را ترکیب می‌کند که بی‌تفاوتی را به دست می‌آورد. بنابراین این وظیفه مربی است که اطمینان حاصل کند که یادگیرندگان با منابع مورد نیاز برای حل مسئله قبل از معرفی مسئله با ساختار نادرست یا بعد از معرفی مسئله با ساختار نادرست آشنا شده‌اند.

- مقدمه/ ارائه مسئله با ساختار نادرست: در روش مبتنی بر مسئله، مسئله با ساختار نادرست برای برانگیختن علاقه یادگیرندگان به جستجوی راه‌حل برای مسئله ارائه می‌شود. مسئله با ساختار نادرست مشکلی است که از توصیف خنثی تشکیل شده و به فعالیت حل مسئله منجر می‌شود. این می‌تواند سوالی باشد که علاقه ایجاد کند و باعث شود فراگیران فراتر از یادآوری فکر کنند و در نتیجه سوال بپرسند. این مسئله‌ای است که دانش قبلی، یادگیری خودراهبری و یادگیری اکتشافی را فعال می‌کند. در آموزش حسابداری، مسئله با ساختار نادرست را می‌توان چاپ کرد و نسخه‌های آن را برای اعضای یک گروه به اشتراک گذاشت. محققان بیان کردند که مسئله با ساختار نادرست را می‌توان معرفی کرد تا یادگیرندگان بتوانند مسائل یادگیری را شناسایی کنند که آن‌ها را به تحقیق در مورد مفاهیم هدف هدایت می‌کند. در زیر چند سوال وجود دارد که می‌تواند تسهیل‌کننده را در این فرآیند راهنمایی کند:

➤ مرحله اول چگونه خواهد بود؟ چه سوالاتی را می‌توان پرسید؟

➤ چه مسائل یادگیری شناسایی خواهد شد؟

➤ ساختار مسئله چگونه خواهد بود؟

➤ چند دوره کلاس طول می‌کشد تا کامل شود؟

➤ آیا در مراحل بعدی در حین حل مسئله به یادگیرندگان اطلاعات داده می‌شود؟

➤ یادگیرندگان به چه منابعی نیاز خواهند داشت؟

➤ یادگیرندگان پس از حل مسئله چه محصول نهایی تولید خواهند کرد؟

- گروه‌بندی اعضای کلاس: مربی در تلاش برای گروه‌بندی یادگیرندگان، می‌تواند ردیف‌های خالی بین گروه‌ها بگذارد. این او را قادر می‌سازد تا بر هر گروه و نحوه مشارکت یادگیرندگان در گروه‌های خود نظارت کند. به گفته دوچ، گرو و آلن (۲۰۰۱)، گروه‌بندی اعضای کلاس به تعداد یادگیرندگان که مایل به گذراندن دوره هستند بستگی دارد. به گفته نویسندگان، برای یک کلاس متوسط یا بزرگ، ممکن است ترکیبی از سخنرانی‌های کوچک، بحث‌های کلاس و کار گروهی کوچک همراه با گزارش منظم ضروری باشد.

- گردآوری اطلاعات برای حل مسئله با ساختار نادرست: در روش مبتنی بر مسئله از یادگیرندگان انتظار می‌رود که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. این مستلزم آن است که یادگیرندگان باید به جستجوی اطلاعات برای حل مسئله با ساختار نادرست ارائه‌شده توسط تسهیل‌گر اجازه داده شوند. در سطح پایه، انتظار می‌رود اطلاعات در کلاس درس به دلیل ماهیت ترکیب کلاس به دست آید، اما همچنین می‌تواند به عنوان یک فعالیت خانگی ارائه شود (که در آن انتظار می‌رود هر یادگیرنده با اعضای گروه خود در خارج از کلاس کار کند) تا تعامل بیشتر یادگیرندگان را برانگیزد. همچنین می‌توان به یادگیرندگان دو تا شش هفته فرصت داد (بسته به

پپچیدگی آن) تا بر روی یک مسئله کار کنند، پس از تکمیل مرحله پرس و جو، ممکن است از گروه‌ها خواسته شود که گزارشی بنویسند و آن را به بقیه کلاس ارائه دهند. با این حال، در داخل کلاس، مربی می‌تواند با یادگیرندگان با استفاده از کتاب‌های درسی موجود و سایر مواد مرتبط به بحث و گفتگو بپردازد تا راه‌حلی برای مسئله با ساختار نادرست جستجو کند. این فعالیت‌ها کمک می‌کنند تا اطلاعات نامربوطی که یادگیرندگان می‌توانستند در خارج از کلاس دریافت کنند، مهار شود. همانطور که بحث در کلاس ادامه می‌یابد، مربی باید اهداف روش مبتنی بر مسئله را در نظر داشته باشد، که عبارتند از: تسهیل مهارت‌های استدلالی یادگیرندگان برای برانگیختن تفکر انتقادی و حل مسئله و همچنین کمک به یادگیرندگان برای تبدیل شدن به یادگیرندگان مستقل و خودراهبر. با این حال، در جایی که مسئله به عنوان یک فعالیت مبتنی بر آزمایشگاه ارائه می‌شود، فعالیت‌های یادگیری باید در یک آزمایشگاه مجهز انجام شود تا راه‌حل مناسب برای مسئله پیدا شود.

- ارزیابی همتایان: بخش مهمی از ارزیابی در روش مبتنی بر مسئله بازخوردی است که یادگیرندگان از همسالان خود دریافت می‌کنند. به گفته آلن، دوچ و گرو، تسهیل‌گر می‌تواند از یادگیرندگان بخواهد که اعضای گروه خود را با استفاده از مقیاس عددی بر اساس موارد زیر رتبه‌بندی کنند. حضور، درجه آمادگی برای کلاس، مهارت‌های گوش دادن و ارتباط، توانایی ارائه اطلاعات جدید و مرتبط به گروه و توانایی پشتیبانی و بهبود عملکرد گروه به عنوان یک کل. این رتبه‌بندی همتا می‌تواند تا ده درصد از نمرات نهایی یادگیرندگان را تشکیل دهد. به گفته ابیدیل ارزیابی روش مبتنی بر مسئله باید معتبر باشد، به این معنا که باید ساختاری داشته باشد تا درک آن‌ها از مسئله و راه‌حل را به روش‌های معنادار نشان دهد. در روش مبتنی بر مسئله، یادگیرندگان مجاز به شرکت در ارزیابی هستند زیرا به آن‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های ارزشیابی را کسب کنند.
- بازخورد: در این مرحله، نقاط قوت و ضعف پاسخ‌های یادگیرندگان آشکار می‌شود. سپس راه‌حل مشخص خواهد شد.

به طور کلی در آموزش حسابداری، بر استفاده از روش‌های آموزشی مانند روش مبتنی بر مسئله که یادگیری عمیق را افزایش می‌دهد، علاقه یادگیرندگان را برمی‌انگیزد و مشارکت آن‌ها را تشویق می‌کند، تاکید شده است. به گفته محققان، حسابداری موضوعی نیست که بتوان صرفاً با به خاطر سپردن قوانین اساسی به آن مسلط شد. این نیاز به یادگیری عملی دارد و روش سخنرانی که به عنوان روش معلم محور توصیف شده و مشخص شده است که یادگیرندگان را به یادگیرندگان منفعل تبدیل می‌کند، نباید صرفاً در آموزش حسابداری استفاده شود و محققین دریافتند که روش معلم محور نامناسب است و استفاده غالب از آن توسط مربیان حسابداری یکی از دلایل شکست یادگیرندگان در این موضوع است.

نتیجه‌گیری

روش‌های سنتی بطور کلی روش‌های کهنه و منسوخ نیستند و از طرفی روش‌های جدید نیز کاملاً مطلوب نمی‌باشند و اصولاً روش‌های قدیمی را در آموزش‌های امروز، از لحاظ روش اجرا نمی‌توان به کلی مطرود دانست. بدین منظور، لزوم تجدید نظر در روش‌های تدریس سنتی و توجه بیشتر به روش‌های فعال تدریس از سوی مدارس و مراکز آموزشی ضرورت پیدا می‌کند و از بین الگوهای نوین و پیشرفته تدریس که یادگیری معنی‌دار را در فراگیران شکل می‌دهد، روش مبتنی بر مسئله روش مفید و حائز اهمیت است. این روش به عنوان استراتژی مفیدی می‌تواند در یادگیری متون درسی کمک فزونی به فراگیران کند. بسیاری از مربیان از فضای غیر فعال و شرایط خشک و غیر واقعی کلاس‌های خویش ناراضی هستند، آنان به دنبال روشی هستند که بتوانند در یادگیرندگان انگیزه کافی برای کسب دانش و انجام فعالیت‌های آموزشی ایجاد کنند. رحمانیان و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود اظهار می‌کنند که بکارگیری روش‌های نوین و پذیرفته شده در آموزش حسابداری می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری و کیفیت آموزش حسابداری در ایران باشد و کنت (۲۰۱۶) طی یک پژوهش کیفی به بررسی تأثیر روش مسئله محور بر آمادگی مهارتی دانشجویان حسابداری پرداخت و دریافت که روش آموزش، تجربه دنیای واقعی، حجم

دانش، تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله از عوامل کلیدی موثر بر آمادگی مهارتی دانشجویان است. رویکرد حل مسئله زمینه را برای رشد و توسعه مهارت‌های فرایندی در یادگیرندگان فراهم می‌آورد. از آنجا که در فرایند یادگیری به شیوه حل مسئله، به تفکر اهمیت زیادی داده می‌شود، بنابراین استفاده از رویکرد حل مسئله می‌تواند موجب تقویت روحیه انتقادی و پرورش تفکر شود. یک مسئله جهت‌دار می‌تواند موجب ایجاد انگیزه و تحریک فراگیران شده و درک آن‌ها از مفاهیم را بهبود بخشد. اغلب یادگیرندگان نمی‌توانند از دانش خود برای توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها استفاده کنند و در حل مسائل جدید ناتوان هستند. این مشکل ناشی از این واقعیت است که آموزش‌های کلاسی، فاقد راهبردهای کیفی موردنیاز برای استدلال آن‌ها است. رویکرد حل مسئله از طریق فراهم آوردن زمینه‌ای برای استدلال، تفکر انتقادی یادگیرندگان را رشد می‌دهد. حفظ مطالب به حالت طوطی‌وار و بی‌معنی، نمی‌تواند در رشد مهارت‌های تفکر و حل مسئله مؤثر واقع شود. از سوی دیگر آموزش‌های مبتنی بر حل مسئله باعث می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان به سمت پژوهش‌گرایی پیدا کنند. اهمیت دادن به پژوهش یادگیرندگان و فراهم کردن فرصت کافی برای پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن‌ها و بحث با همسالان منجر به پرورش سطوح بالای تفکر در یادگیرندگان می‌شود. به طور دقیق، این روش می‌تواند به‌عنوان یک روش اضافی برای روش تدریس مرسوم یا به‌عنوان یک روش جایگزین در آموزش و یادگیری حسابداری برای افزایش عملکرد تحصیلی استفاده شود.

منابع

۱. احمد آبادی، آرزو، صفری، محمود، علیزاده امین، حمیده. (۱۳۹۹). روش تدریس معکوس؛ شیوه‌ای نوین بر کاهش کمرویی در دانش‌آموزان. فصلنامه آموزش پژوهی.
۲. رحمانیان کوشککی، عبدالرسول. برزگر، بهرام. کمالی راد، اسماعیل. (۱۳۹۸). تدوین مدلی برای بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق تحلیل روش‌های تدریس با استفاده از نظریه داده بنیاد. فصلنامه آموزش و ارزشیابی. ۱۰۳-۱۳۰.
۳. دری ایرندگان، ناصر. کارگر برزی، حمید. ندرت زهی، فرزانه. (۱۳۹۷). بررسی الگوی تدریس حل مسئله در ارتباط با تفکر انتقادی دانش‌آموزان. پژوهش‌های کاربردی در مشاوره. ۸۹-۱۰۲.
۴. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی تربیتی. دانشگاه پیام نور.
۵. سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). آگاه.
۶. ساردو براون، دیبورا. ریچارد، پارسونز. هینسون، استفان لوئیس (۱۳۸۸). روان‌شناسی تربیتی: تحقیق، تدریس، یادگیری. ترجمه: اسدزاده، حسن. اسکندری، حسین. عابد.
۷. شعبانی، حسن. (۱۳۸۷). مهارت‌های آموزشی، روش‌ها و فنون تدریس. سمت.
۸. فتحی، محمدرضا (۱۳۹۸). نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس.
۹. کردونقابی، رسول (۱۳۸۶). آموزش مستقیم به همراه نظریه‌ها، الگوها و راهبردهای آموزشی. دیدار.
۱۰. گانیه، رابرت میلز (۱۳۹۳). شرایط یادگیری و نظریه آموزشی. ترجمه: نجفی زند، جعفر. سیف، علی اکبر. رشد.
۱۱. ملکی، حسن. حبیبی‌پور، مجید. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری آموزشی.
۱۲. مومنی، حمید. صالحی، اشرف. صادقی، هاجر. (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر روش تدریس یادگیری مبتنی بر حل مسئله و نقشه مفهومی بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. دو ماهنامه علمی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۲۳۴-۲۴۴.

۱۳. مهاجران، بهناز. کریمیان زاده، فرهاد. شریفی، لیلی. (۱۴۰۰). بررسی مدیریت دانش در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری. شماره ۹.

۱۴. Adeyemi, BA. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in Social Studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 691-708.
۱۵. Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse education today*. 23(8), 575-584.
۱۶. Al-Zu'be AFM. (2013). The difference between the learner-centered approach and the teacher-centered approach in teaching English as a foreign language. *Educational Research International*. 2(2):1-8.
۱۷. Awotua-Efebo, EB. (2003). *Effective teaching: Principles and practice*.
۱۸. Chika, PO. (2012). The extent of students' responses in the classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 22-37.
۱۹. Duch, BJ. Groh, SE. & Allen, DE. (2001). The power of problem-based learning.
۲۰. Johnson, DW. & Johnson, BT. (2000). Cooperative learning: A new direction in transforming education. *American Educational Research Journal*. 34-48.
۲۱. Kang'ah, M. Indoshi, FC. Okwach, TO. & Osodo, J. (2012). Teaching styles and learners' achievement in Kiswahili Language in secondary schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. ۶۲-۸۲.
۲۲. Kent, C. (2016). Aqualitative study of problem based learning in accounting education and its effect on career preparation (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
۲۳. Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*. 25(1), 76-82.
۲۴. Muraya, DN. & Kimamo, G. (2011). Effects of cooperative learning approach on biology mean achievement scores of secondary school students' in Machakos District, Kenya. *Educational Research and Reviews*. 726-۷۴۵.
۲۵. Nezu, C. M., D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2005). Problem-solving therapy: Theory, practice, and application to sex offenders. *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution*, 103-123.
۲۶. Nosich, G. (2005), *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-hall.
۲۷. Nwalado, SH. (2008). *Methods of teaching business education subjects*.
۲۸. Obidile, J. (2021). Creating Effective Teaching and Learning in the Classroom through Problem Based Teaching Method (PBTM): Guidance for Accounting Teachers in the Developing Countries. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 103-112.
۲۹. Obidile, JI. & Eze, P. (2018). Perceived effectiveness of instructional strategies for teaching business studies in Secondary Schools in Anambra State. *UNIZIK Journal of Education Graduates*, 5, 34-40.
۳۰. Odundo, PA. & Gunga, SO. (2013). Effects of application of instructional materials on Learner achievement in business studies in secondary Schools in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 1-22.
۳۱. Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. H. Mussen, & W. Kessen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. I History, Theory and Methods*. New York: John Wiley. 41-102.

۳۲. Saidu, AB. & Audu, SI. (2006). The role of instructional media in enhancing teaching and learning in technology education for attaining needs objectives in Nigeria. *Journal of Technology Education*, 1, 116-121.
۳۳. Scott, CL. (2015). The futures learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *Education research and foresight*.
۳۴. Sternberg, RJ. & Sternberg, K. (2016). *Cognitive psychology*. Nelson Education.
۳۵. Tella, J. Indoshi, FC. & Othun, LA. (2010). Relationship between students' perspectives on the secondary school English curriculum and their academic achievement in Kenya. *Journal of Educational Research*. 382-389.
۳۶. Westwood, PS. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*.
۳۷. Wilkerson, L., & Gijelaers, W. H. (1996). *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Effective teaching and learning in the classroom through problem-based teaching method: guidance for accounting teachers

Mahboobe Jafari, Mehdi Bahar Moghaddam

Abstract

The main goal of education in any society is to improve the learning process in students, and one of the important results of this is to cultivate students' critical thinking. Many factors are involved in the realization of this, one of these factors is the teaching method, which is very important in the learning and performance of learners. Problem-based teaching method is one of the student-centered teaching methods. This method is recognized by researchers as an effective teaching method that increases academic performance and maintains students' knowledge in teaching and learning several subjects, including accounting. However, no known studies have examined problem-based method processes for use in classrooms in accounting teaching and learning. This seems to have made it difficult to apply it to teaching and learning accounting at the advanced and basic levels. This study emphasizes the theory of social learning, which states that if students actively participate in classroom work through the method of mitigation on the problem, then progress in knowledge occurs and increases the efficiency and effectiveness of student' learning.

KeyWords: Problem-based teaching method; teaching; learning; social learning theory.