

موانع و مزایای استقرار بازی های جدی در آموزش حسابداری: مطالعه دلفی

فروغ حیرانی^۱، نسیم شاهمرادی^۲ * و زهرا افتخاری^۳

۱- استادیار و عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی یزد، heyrani@iauyazd.ac.ir

۲- استادیار و عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی یزد،

نویسنده مسئول iau@iauyazd.ac.irN.shahmoradi

۳- دانشجوی دکتری حسابداری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، eftekharizahra29@yahoo.com

چکیده

تحقیقات گذشته در مورد بازی های جدی به تاثیرات احتمالی این ابزار آموزشی، بر اثربخشی یادگیری پرداخته اند. با این حال، شواهد تجربی هنوز هم کم است. هدف از این پژوهش بررسی اثر بازی های آموزشی بر یادگیری دانشجویان رشته حسابداری و همچنین مزایا و موانع بالقوه پیاده سازی اینگونه بازی ها است. در این مطالعه که با روش دلفی انجام شد، از یک بازی موجود و نمونه ای از مدرسان رشته حسابداری استفاده شده است. نتایج بررسی نظرات مشارکت کنندگان با استفاده از پرسشنامه نشان می دهد که کمبود امکانات و ایجاد انگیزه لازم برای افزایش دانش و استفاده از ابزارهای جدید تدریس و ایجاد نوآوری در آموزش حسابداری برای مدرسین علی رغم درک مزایای این ابزارها در یادگیری، کم است. کاربرد کم بازی های مبتنی بر یادگیری و تحقیقات اندک درباره استفاده از آنها در آموزش حسابداری، و وجود تعداد کم بازی های مناسب برای موضوعات حسابداری، نشان می دهد که آموزش حسابداری فقط به عنوان یک تکنیک توسط مدرسین به کار گرفته می شود

واژگان کلیدی: روش دلفی، بازی های جدی، نوآوری در آموزش حسابداری

۱. مقدمه

آموزش در معنای کلی آن عبارتست از هرگونه فعالیتی که با هدف تسهیل یادگیری فراگیران انجام می شود. یادگیری هدف و آموزش نحوه تحقق آن هدف است. ابزارهای کمک آموزشی، نقش با اهمیتی در فرایند آموزشی ایفا می کنند، که از جمله مزایای آنها، تسهیل در امر یادگیری و درک بهتر مفاهیم انتزاعی، فعال نمودن فضای آموزشی، افزایش جذابیت تدریس و تنوع محیط کلاسی، خارج شدن کلاس از شکل سنتی و جلب توجه بیشتر به مطالب ارائه شده است. از مهم ترین و جدید ترین ابزارهای آموزشی، به بازی های جدی میتوان اشاره کرد. بازی های جدی به بازی های مورد استفاده در آموزش و پرورش، از جمله بازی های شبیه سازی اشاره دارند. از سال ۱۹۸۰، مطالعه بر روی بازی های جدی به عنوان یک ابزار یادگیری با انجام تحقیقات زیاد در بیان می کند، بازی های جدی و (Crookall.2010) این زمینه توسعه پیدا کرده است. همانطور که (شبیه سازی باعث ایجاد جهش بزرگ از روش شناسی به بدنه اصلی مطالعات در این زمینه شده است. پذیرش و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، موجب توسعه بیشتر و افزایش علاقه به پتانسیل بازی های جدی برای یادگیری در آموزش عالی شده است. با این حال، علی رغم پیشرفت فنی و نقاط قوت پژوهشگران نظری، نیاز به شواهد تجربی بیشتری در Carenys & Moya.2010; Tobias & Connolly مورد اثربخشی بازی های جدی وجود دارد. (استفاده از بازی های جدی به عنوان یک ابزار آموزشی در دانشگاه ها، خیلی شایع و متداول نیست. (Cook. Hazelwood) در واقع، در برخی از رشته ها اصلاً وجود ندارد. در سال ۲۰۰۲، اثربخشی استفاده از بازیها را در یادگیری رشته حسابداری را نشان دادند. پانزده سال پس از آن، Rebele وضعیت مطالعات و استفاده از بازی های جدی در حسابداری تغییری نکرد. به گفته (تعداد نسبتاً کمی از مقالات آموزش حسابداری در مورد فن آوری آموزشی (St. pierre (2015) منتشر شده اند که نویسندگان حاضر آن را نقص بزرگی می دانند. از آنجا که مقالات، اساتید را به عنوان عامل کلیدی در معرفی بازی های جدی در کلاس درس معرفی کرده اند، اما آنها به عنوان یکی از موانع اصلی نیز در نظر گرفته شده اند. هدف اصلی این مطالعه، تجزیه و تحلیل دیدگاه اساتید در مورد پذیرش بازی های جدی به عنوان یک ابزار تکمیلی در برنامه آموزشی حسابداری در مقطع کارشناسی است. ما قصد داریم که به بحث در مورد توضیحات بالقوه راجع به استفاده ناکافی از بازی های جدی در زمینه حسابداری با وجود مزایای بالقوه ای که وجود دارد، بپردازیم. همچنین میخواهیم که نگرش اساتید و طرز تفکر آنها را در مورد نقش بالقوه این ابزار شناسایی کنیم. مادر این مطالعه از یک بازی موجود که برای دوره کارشناسی حسابداری مناسب است، و از روش دلفی و گروهی از کارشناسان که همه از اساتید دانشگاه در دوره های حسابداری مقطع کارشناسی هستند استفاده می کنیم. این مطالعه به شرح زیر انجام شده است، بخش ۲ مرور ادبیات در بخش سوم روش تحقیق ارائه میشود و در بخش پایانی، یافته های مطالعه، نتیجه گیری و مفاهیم ارائه می شود.

۲. مرور ادبیات

بیان می کند که اساتید از موانع اصلی برای استفاده از (2004 نیلسن و همکاران بازی های جدی در آموزش عالی هستند. کوک و هازلود (۲۰۰۲) بر عدم تمایل اساتید به دست کشیدن از شکل سنتی تدریس حتی برای موضوعات محدود انتخابی تأکید می کنند. خاطر نشان می کنند که بحث در مورد ارزش بالقوه بازیهای (2009) بعلاوه دوکس و گامسون جدی در آموزش، عمدتاً به دلیل تردیدهایی است که مریمان درباره ارزش چنین ابزارهایی نشان می دهند یانگ و همکاران (۲۰۱۲) فقط آشنایی بزرگسالان با بازی ها، عدم آگاهی و شناخت کافی از بازی ها در جریان عادی و کاری، را از موانع استفاده از این ابزارها در تدریس می دانند. (شرودر، ژنگ و یانگ (۲۰۰۶) از این فرض شروع می کنند که بزرگسالان بازی ها را صرفاً راهی برای تشویق کار و رفتار خوب می دانند، گویی که صرفاً یک پاداش محسوب می شوند. آنها استدلال می کنند که وضعیت بازی های جدی در آموزش تغییر نخواهد کرد در حالی که درک مریمان از اهداف آموزش بازی ها همچنان توسط تجربیات شخصی آنها شکل گیرد. با این حال، مطالعات بسیار کمی در مورد دیدگاه اساتید دانشگاه و درک آنها از استفاده آموزشی و مزایای چنین ابزارهایی وجود

دارد. با تمرکز بر حوزه کسب و کار، یک نظرسنجی را در بین اعضای انجمن (2004) ولینگتون و فایرا دانشکده بازرگانی آمریکا انجام دادند و اطلاعاتی را از اعضای هیئت علمی (اعم از استفاده کنندگان و غیر استفاده کنندگان بازی ها)، جمع آوری کردند، تا دلیل استفاده یا عدم استفاده از این بازی ها را برای اهداف تدریس-یادگیری مشخص کنند. از ۱۰۷۶ پاسخ به دست آمده، ۱۳۲ (۱۲٫۳٪) مربوط به اساتید رشته حسابداری بود. نویسندگان دریافتند که ۷۹٫۶٪ از پاسخ دهندگان هرگز از بازی های جدی در کلاس استفاده نکرده اند، ۹٫۸٪ استفاده از آنها را متوقف کرده اند و تنها ۱۰٫۶٪ گفته اند که آنها به طور فعال از آنها استفاده می کنند. (درک اساتید بازاریابی و مدیریت را در دانشکده های کسب و کار ایالات (2012) تانر و همکاران متحده را از طریق یک نظرسنجی مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند آنها نشان دادند که اعضای هیئت علمی بازی ها را به طور کلی در فرایند یادگیری مفید می دانند و معتقدند یادگیری را لذت بخش تر می کنند. آنها از مصاحبه های ساختار یافته برای بررسی اساتید بازاریابی در دانشکده های کسب و کار انگلستان و ایرلند استفاده کردند تا عواملی را که مانع از استفاده گسترده تر از بازی های جدی می شوند، را شناسایی کنند. علاوه بر مسائل اداری و فنی نیز به عنوان موانع مهمی در مطالعات در نظر گرفته شده اند و در مورد کمبود منابع نیز یک اتفاق نظر کلی وجود دارد.

در تحقیقات داخلی پژوهشی در رابطه با موانع استفاده از بازی های جدی در آموزش حسابداری انجام نشده است، اما پژوهش هایی در رابطه با تاثیر یک بازی خاص بر روی یادگیری دانشجویان صورت گرفته است. به عنوان مثال حاجی مرادخانی و همکاران (۱۳۹۶) به مقایسه استفاده از یک بازی صفحه ای با روش سنتی مبتنی بر سخنرانی و کتب درسی در آموزش اصول حسابداری پرداخته است، نتایج تحقیق حاکی از انگیزه بخش بودن بازی و اثر بخشی آن در فهم یادگیری مفاهیم پایه و چرخه حسابداری بوده است. علاوه بر خواجهوی و همکاران (۱۳۹۸) به بررسی بهبود یادگیری واژه های تخصصی حسابداری بهای تمام شده با استفاده از بازی جدول کلمات متقاطع پرداخته است یافته های این پژوهش نشان دهنده ضرورت توجه بیش از پیش به ابزارها و شیوه های نوین و خلاقانه در آموزش حسابداری است. بر این اساس، هدف مطالعه ما ارائه شواهد پژوهشی در مورد استفاده از بازی های جدی در دوره های حسابداری از دیدگاه اساتید رشته حسابداری است تا بتواند نقشی که این ابزار در این رشته دارد یا باید داشته باشد، را توضیح دهد.

۳. روش شناسی پژوهش

۳-۱- روش دلفی

روش دلفی به افراد گروه این امکان را می دهد که عملکرد کلی یک موضوع پیچیده را مورد بررسی قرار دهند. این روش شامل پرسشنامه است، اما تفاوت مهمی که با نظر سنجی سنتی دارد این است که بین شرکت کنندگان تعامل وجود دارد و در عین حال ناشناس ماندن پاسخها را تضمین میکند. این روش مستلزم یک ناظر (محقق) که تحلیل را اجرا می کند، و گروهی از کارشناسان برای موضوع تحت بررسی است. در این روش کارشناسان ارتباط مستقیمی با یکدیگر ندارند.

پرسشنامه توسط ناظر به کارشناسان ارسال می شود. پس از اینکه نتایج دور اول مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و خلاصه شد، گزارش آن با تاکید بر نکات مهم، اختلاف نظرها و استدلال ها دوباره به هیئت کارشناسان ارسال می شود. سپس اعضای گروه پاسخ هایشان را طبق این اطلاعات بررسی میکنند. کنترل بازخورد و ناشناس بودن شرکت کنندگان (بجز برای ناظر) این امکان را به کارشناسان می دهد تا موضع خود را با توجه به اطلاعات جدید تغییر دهند. این ترتیب اعضا همچنین این اطمینان را بوجود می آورد که هر شرکت کننده دارای شانس برابری برای معرفی دیدگاه های خود باشد.

۳.۲. گروه کارشناسان

مبنای اصلی روش دلفی، گروه کارشناسان است. کار این گروه، انجام داوری و ارائه دیدگاه هابراساس اطلاعات موجود است. تکرار، تعامل و اجماع، نظر گروهی را حاصل می کند که خروجی مطالعه است. افرادی که در فرآیند دلفی شرکت می کنند بصورت تصادفی انتخاب نمیشوند. گروه کارشناسان ما شامل ۱۱ نفر از اساتید بود که در دوره های حسابداری مقطع کارشناسی را تدریس

میکردند. داشتن اطلاعات پیشین در مورد بازی های جدی، برای شرکت در مطالعه مورد نیاز نبود. اما داشتن حداقل پنج سال سابقه در تدریس حسابداری مقطع کارشناسی لازم بود. همه شرکت کنندگان از اساتید تمام وقت بودند که وقت کاری خود را بین تدریس و تحقیق تقسیم کرده بودند. از آنجاییکه هدف اصلی ما ارزیابی موانع استفاده از بازی هادر رشته حسابداری است، یکی از ویژگی های مشترک کارشناسان انتخابی این بود که آنها تجربه کمی در مورد استفاده از بازی های جدی در کلاسهای درس خود داشتند یا اصلاً آن را تجربه نکرده بودند.

جدول شماره ۱: پانل ویژگی های کارشناسان

مشخصات	تعداد کارشناسان
جنسیت	
مرد	3
زن	8
جمع	11
سابقه کار	
<10	8
10_20	2
>20	1
جمع	11
نوع سازمان	
دولتی	3
خصوصی	8
جمع	11

۳-۳- فرایند بازی

بود. این بازی Accounting Bootcamp بازی که برای گروه کارشناسان فرستاده شد، بازی بر روی گوشی های موبایل قابل نصب و استفاده است. علت انتخاب این بازی از بین بازی های موجود این است که به آسانی قابل دسترس است و برای دوره حسابداری مقطع کارشناسی بویژه برای دوره های مقدماتی مناسب است. این بازی شامل عنوان یکی از اقلام مربوط به صورت وضعیت مالی و صورت سود و زیان می باشد. مراحل انجام بازی بدین صورت است که شخص در ابتدا باید بتواند واژه را ترجمه کند و سپس بتواند ماهیت آن واژه را که به کدام طبقه تعلق دارد را تشخیص دهد (دارایی، بدهی، حقوق صاحبان سهام، درآمد، هزینه).

۳،۴. پرسشنامه

طراحی مناسب پرسشنامه یکی دیگر از عوامل کلیدی برای اطمینان از موفقیت روش دلفی است. سوالات باید شفاف و دقیق باشند؛ و محتوای پرسشنامه باید به ما در جهت دستیابی به هدف پژوهش که در این تحقیق ارائه شواهدی در خصوص درک اساتید از بازی های جدی به عنوان یک ابزار آموزشی در حسابداری است کمک کند که این امر همچنین می تواند به ما در کاوش توضیحات احتمالی برای استفاده ناکافی از آنها و بحث در مورد آینده آنها نیز کمک کند. سوالات پرسشنامه به سه بخش کلی تقسیم می شود که بخش ۱ شامل سوالات مربوط به ویژگی های فنی می باشد سوالات این بخش به درک آسان و راحت بازی جدا از محتوا و هدف آن می پردازد. بخش دوم شامل سوالات مربوط به ارزش های یادگیری است که به محتوا و هدف بازی می پردازد و در نهایت بخش سوم شامل سوالات مربوط به مزایا و موانع استفاده از بازی های جدی به عنوان یک ابزار آموزشی در کلاس است.

۴- نتایج

ما نتایج را به دو صورت تقسیم بندی می کنیم یک بخش مربوط به سوالات ارزیابی یک بازی خاص (بخش ۱ و بخش ۲ پرسشنامه) و یک بخش نتایج مربوط به دیدگاه های کلی درباره بازیهای جدی

۴.۱. تعیین سطح اتفاق نظر پانل دلفی

در پژوهش حاضر برای تعیین میزان اتفاق نظر میان اعضای پانل از ضریب هماهنگی کندال استفاده شده است. ضریب هماهنگی کندال مقیاسی برای تعیین درجه هماهنگی و فرد است. برای تصمیم گیری درباره توقف یا ادامه N موافقت میان چندین دسته رتبه دوره‌های دلفی معیار تصمیم گیری، اتفاق نظر قوی میان اعضای پانل است که براساس ضریب کندال تعیین میشود. در جدول ۲ چگونگی تفسیر مقادیر گوناگون این ضریب و جدول ۳ نتایج محاسبات ضریب کندال را نشان می دهد.

جدول (۲): تفسیر مقادیر گوناگون ضریب هماهنگی کندال

مقدار ضریب کندال W	0.1	0.3	0.5	0.7	0.9
تفسیر میزان اتفاق نظر	بسیار ضعیف	ضعیف	متوسط	قوی	بسیار قوی
اطمینان نسبت به ترتیب عوامل	وجود ندارد	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد

جدول (۳): نتایج آزمون ضریب کندال برای بررسی میزان اجماع نظر خبرگان

تعداد	11
ضریب کندال	.707
ضریب خی دو	287.919
درجه آزادی	37
بازه اطمینان	.000

از آنجایی که مرحله دلفی دو بار تکرار شد، دور دوم توافق بین گروه کارشناسان حاصل که این میزان نشان دهنده سطح اجماع بالا در نظرات کارشناسان میباشد. ($W=.707$) شد

۴.۲. ارزیابی بازی Accounting Bootcamp

۴.۲.۱. ویژگی های فنی

نتایج کلی بخش اول پرسشنامه نشان دهنده این موضوع است که گروه کارشناسان ما نسبت به ارزیابی ویژگی های فنی ارائه شده از بازی بسیار مثبت نگر بودند. در جدول شماره ۴ نتایج بخش اول سوالات را که براساس سطح اتفاق نظر حاصل شده رتبه بندی شده اند، را نشان می دهد.

جدول (۴): نتایج نهایی درباره جنبه های فنی بازی

	Mean	Minimum	Maximum	Percentiles		
				25	50	75
دستور العمل های بازی آسان است.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
نحوه استفاده از بازی ساده و خوشایند است.	2/91	2/00	3/00	2/0000	3/0000	3/0000
بازی پویا است و باز خورد کافی را می دهد.	2/65	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000
مدیریت بازی آسان است	2/09	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000
بازی نیاز به دانش فنی دارد..	2/09	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000

در مورد لذت بخش بودن بازی و آسان بودن دستور العمل های بازی یک اتفاق نظر کلی در بین کارشناسان وجود داشت. کمترین اتفاق نظر در بین کارشناسان در مورد این بخش، طبق میانگین نمرات و پایین ترین اجماع (هرچند که هنوز اجماع وجود

داشت) به مدیریت بازی و نیاز به دانش فنی بازی مربوط میشود، بطور کلی می توانیم نتیجه بگیریم که بازی در آزمون مرتبط با مسائل فنی تایید شد. بنابراین، این مسائل نمی توانند در استفاده از این بازی خاص در کلاس مانع بوجود بیآورند.

۴.۲.۲. ارزش های یادگیری

نتایج سوالات در بخش دوم، در ارتباط با ویژگی های یادگیری در جدول ۵ نشان داده شده و براساس سطح اتفاق نظر رتبه بندی شده است. بطور کلی، ما میتوانیم مشاهده کنیم که سطح اتفاق نظر و نمرات بالاتر از سطح ویژگی های فنی است.

جدول ۵: نتایج نهایی در باره ارزش های یادگیری بازی

	Mean	Minimum	Maximum	Percentiles		
				25	50	75
این بازی به فهم ماهیت حسابها و یادگیری معادل انگلیسی واژگان توسط دانش آموختگان کمک میکند.	3/00	3/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
اهداف یادگیری بازی روشن است.	3/00	3/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
این بازی برای دوره های حسابداری مناسب است.	3/00	3/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
این بازی به ارزیابی یادگیری کمک میکند.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
بازی سرگرم کننده است.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
این بازی برای تبدیل دانش به عمل خوب است.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
این بازی به یکپارچه سازی مفاهیم کمک می کند.	1/82	1/00	2/00	2/0000	2/0000	2/0000

بر اساس نتایج حاصل شده در مورد ویژگی های مربوط به ارزش های یادگیری میتوانیم مشاهده کنیم که بالاترین میزان اتفاق نظر مربوط به قابلیت بازی در تقویت فهم ماهیت حسابها و یادگیری معادل انگلیسی واژگان، روشن بودن اهداف یادگیری و مناسب بودن برای دوره های حسابداری میباشد. با این حال پس از دو دور، اتفاق نظر کمی درباره نقش بازی در یکپارچه سازی مفاهیم وجود داشت.

۴.۳. دیدگاه کلی در رابطه با بازی های جدی

در بخش سوم پرسشنامه، ما از کارشناسان بطور کلی درباره بازیهای جدی و بطور دقیق تر در مورد موانع بالقوه و مزایای حاصل از استفاده از آنها در کلاس درس از دیدگاه اساتید سوال کردیم. مزایای بالقوه را در سه دسته طبقه بندی کردیم: مزایای این بازیها برای دانشگاه، برای مدرسین و برای دانشجویان. و از اعضای گروه کارشناسان خواستیم تا به آنها امتیاز دهند.

۴.۳.۱. موانع استفاده از بازیهای جدی در کلاس

جدول ۶ نتایج این سوالات را با رتبه بندی براساس میزان اتفاق نظر نشان می دهد.

براساس نظر کارشناسان، مهمترین موانع در اجرای بازیهای جدی در کلاس براساس میانگین با سطح اتفاق نظر بالا عبارتند از: کمبود منابع، مدیریت زمان موردنیاز برای اجرای بازی در کلاس، تعداد زیاد دانشجویان و عدم حمایت از دانشگاه و همکاران میباشد.

جدول (۶) نتایج نهایی در مورد موانع استفاده از بازیهای جدی در کلاس

	Mean	Minimum	Maximum	Percentiles		
				25	50	75
کمبود منابع.	3/00	3/00	3/00	3/00	3/00	3/00
مدیریت زمان مورد نیاز کلاس برای بازی کردن.	2/91	2/00	3/00	3/00	3/00	3/00
تعداد زیاد دانشجویان	2/91	2/00	3/00	3/00	3/00	3/00
عدم حمایت از موسسه و یا همکاران	2/75	2/00	3/00	2/00	2/00	3/00
یک خطر وجود دارد که بازی به خودی خود پایان می یابد و باعث می شود دانش آموزان به جای تمرکز بر یادگیری بر روی سرگرمی تمرکز کنند.	2/55	2/00	3/00	2/00	2/00	2/00
تغییرات در مواد آموزشی	2/16	2/00	3/00	2/00	2/00	2/00
فقدان دانش اعضای هیات علمی در مورد بازی ها.	2/16	2/00	3/00	3/00	3/00	3/00
کمبود اطلاعات در مورد اینکه کدام بازی ها برای هر درس مناسب است.	2/09	2/00	3/00	2/00	2/00	2/00
مسائل فنی، به عنوان مثال، نرم افزار بیش از حد پیچیده، عدم پشتیبانی فنی	2/09	2/00	3/00	2/00	2/00	2/00
رابطه بین هزینه های مشارکت در بازی در مقایسه با مزایای یادگیری.	2/09	2/00	3/00	2/00	2/00	2/00

براساس نتایج حاصله اتفاق نظری کمتری در مورد این ریسک وجود داشت که خود بازی به یک هدف تبدیل شود و موجب شود که دانشجویان بجای تمرکز بر یادگیری، به جنبه سرگرمی آن توجه کنند و این امر نشان می دهد که نقش استاد در این زمینه بسیار حیاتی است. همچنین در مورد تغییرات در مواد آموزشی و عدم پشتیبانی فنی بازی و فزونی مزایا بر هزینه اتفاق نظر کمتری وجود داشت.

۴.۳.۲. مزایای استفاده از این بازی برای اهداف یادگیری تدریس

همانطور که گفته شد سوالات مربوط به مزایای استفاده از بازیهای جدی در سه دسته طبقه بندی شدند: برای موسسات، برای اساتید و برای دانشجویان. نتایج در جدول ۷ بصورت خلاصه آورده شده و براساس توافق رتبه بندی شده اند. کارشناسان موافقت کردند که بالاترین میزان مزایا را برای دانشجویان در نظر بگیرند: این بازیها کمک میکنند تا یادگیری لذت بخش تر داشته باشند، تعداد منابع یادگیری را افزایش دهند و روابط بین مفاهیم را تسهیل میکند.

جدول (۷): مزایای بازیها برای دانشکده ها، مدرسین و دانشجویان

	Mean	Minimum	Maximum	Percentiles		
				25	50	75
برای دانشگاه (موسسات)						
تصویری از مدرنیته ارائه می دهد.	3/00	3/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
تکنولوژی جدید را به آموزش عالی می آورد.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
از توانایی های معلمان، دارایی نامشهود میسازد.	2/75	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
کمک می کند تا ابزارهای آموزشی در دانشگاه ها استاندارد شود.	2/18	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000
همه‌گویی تدریس با سیاست های نوآوری	2/09	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000
شهرت را بهبود می بخشد	1/91	1/00	2/00	2/0000	2/0000	2/0000
برای مدرسین						
کمک می کند که دوره ها جذاب باشند.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
کمک می کند آموزش آسان تر و پویاتر باشد.	2/86	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
دانش آموزان انگیزه بیشتری دارند و بیشتر مایل به کار هستند.	2/09	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000
برای دانش آموزان						
کمک می کند تا یادگیری لذت بخش تر داشته باشد.	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
تعداد منابع یادگیری را افزایش می دهد	2/91	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
روابط بین مفاهیم را تسهیل می کند.	2/82	2/00	3/00	3/0000	3/0000	3/0000
تسهیل در ک مفاهیم	2/73	2/00	3/00	2/0000	3/0000	3/0000
تسهیل کار مستقل و خود ارزیابی	2/18	2/00	3/00	2/0000	2/0000	2/0000

از جمله مزایای بالقوه بازیها برای دانشگاه که از سطح بالایی از اتفاق نظر برخوردار بود این است که این بازیها تصویری از مدرنیته ارائه می دهد، تکنولوژی جدید را به آموزش عالی می آورد و از توانایی معلمان دارایی نامشهود میسازد.

مزایای این بازیها برای مدرسین کمک می کند که دوره ها جذاب باشند و باعث آموزش آسانتر و پویا تر میشود که در نهایت منافع آن مربوط به دانشجویان می شود.

۵. نتیجه گیری ها و مفاهیم

با توجه به تحولات آموزش در عصر حاضر و تاکید بر آموزش مهارت هایی فراتر از مهارت های فنی مثل برنامه ریزی، نظم، کارگروهی، تفکر انتقادی، و غیره به دانشجویان، بررسی ابزارهای کمک آموزشی نوین مثل استفاده از بازی ها، در سال های اخیر توجه زیادی را به خود معطوف کرده است. علی رغم این تاکید و وجود مبانی نظری و پیشینه قوی در خصوص استفاده از بازی ها در آموزش و بویژه آموزش حسابداری به عنوان روش تدریس اثر بخش، هنوز بازی ها راه خود را به آموزش حسابداری کشورمان باز نکرده اند.

نتایج به دست آمده از روش دلفی با گروهی از اساتید حسابداری، نشان داد که اتفاق نظر بالایی در بین اساتید حسابداری در مورد مزایای بالقوه مهم بازیهای جدی و موانع بازدارنده استفاده از آنها در کلاس وجود دارد. ارائه یک تصویر مدرنیته برای موسسات یکی از مزایای مهمی است که در این پژوهش مورد تاکید قرار گرفته است. اتفاق نظر در مورد این موضوع موجب می شود تا دانشگاه ها مزایای استفاده از بازی های جدی را به عنوان یک ابزار یادگیری در برنامه های مقطع کارشناسی بیشتر از هزینه های آن در نظر بگیرند. کمبود منابع از مهمترین موانع برای استفاده از بازیهای جدی در دانشگاه ها است. بدیهی است کمبود منابع لزوماً به تامین مالی بازیهای مناسب مربوط نمی شود. زیرا این بازیها عموماً گرانبه نیستند و همچنین دسترسی به برخی از آنها حتی می تواند رایگان نیز باشد. ولی با توجه به تعداد زیاد دانشجویان و کمبود فضاهای آموزشی و کمبود امکانات به طور مثال نبود تعداد کافی رایانه به تعداد دانشجویان موانعی را برای استفاده از این قبیل بازیها در فضاهای آموزشی فراهم می آورد. نتایج تحقیق حاکی

از ضرورت تغییر روش های صرفاً سنتی آموزش حسابداری به سمت رویه های ترکیبی با فنون و ابزارهای یادگیری فعال نظیر بازی ها و شبیه سازی ها است.

منابع

۱. حاجی مراد خانی، حدیثه؛ مشایخ، شهناز؛ رحمانی، علی (۱۳۹۶). مقایسه استفاده از یک بازی صفحه ای با روش سنتی مبتنی بر سخنرانی و کتب درسی در آموزش اصول حسابداری (۱). مجله پیشرفت حسابداری دانشگاه شیراز، ۹، ۱-۳۰.
۲. خواجهوی، شکر الله؛ زبیری، سارا؛ (۱۳۹۸). بهبود یادگیری وازه های تخصصی حسابداری بهای تمام شده با استفاده از بازی جدول کلمات متقاطع. نشریه علمی حسابداری مدیریت، ۴۲، ۴۳-۵۵.
- Chin, J., Dukes, R., & Gamson, W. (2009). Assessment in simulation and gaming: A review of the las 40 years. *Simulation & Gaming*, 40(4), 553–568. <https://doi.org/10.1177/1046878109332955>.
- Cook, E. D., ... Hazelwood, A. C. (2002). An active learning strategy for the classroom-“who wants to win some mini chips ahoy?”. *Journal of Accounting Education*, 20(4), 297–306. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(02)00012-X).
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898–920. [https://doi.org/10.1177/S0748-5751\(10\)00012-X](https://doi.org/10.1177/S0748-5751(10)00012-X).
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>.
- Carenys, J., & Moya, S. (2016). Digital game-based learning in accounting and business education. *Accounting Education*, 25(6), 598–651. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1241951>.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2004). Practical barriers in using educational computer games. *On the Horizon*, 12(1), 18–21.
- Faria, A. J. (1998). Business simulation games: Current usage levels – an update. *Simulation & Gaming*, 29(3), 295–308. .
- Rebele, J. E., & St. Pierre, E. K. (2015). Stagnation in accounting education research. *Journal of Accounting Education*, 33(2), 128–137
- Schrader, P. G., Zheng, D., & Young, M. (2006). Teachers' perceptions of video games: MMOGs and the future of preservice teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3).
- Tanner, J. R., Stewrt, G., Totaro, M. W., & Hargrave, M. (2012). Business simulation games: Effective teaching tools or window dressing? *American Journal of Business Education. (AJBE)*, 5(2), 115–128. <https://doi.org/10.19030/jbe.v5i2.6814>.
- Tobias, S., & Fletcher, J. D. (2012). Reflections on “A review of Trends in Serious Gaming”. *Review of Educational Research*, 82(2), 233–237. <https://doi.org/10.3102/10.3102>
- Faria, A. J., & Wellington, W. J. (2004). A survey of simulation game user,

former-users, and never users. *Simulation & Gaming*, 35(2), 178–207.
<https://doi.org/10.1002/sim.1000>

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., & Simeoni, Z. (2012). Our Princess is in another castle: A review of trends in serious gaming education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61–89.
<https://doi.org/10.3102/0034654312436980>