



نقش تعدیلی شخصیت پویا و میانجی خودکارآمدی بر رابطه بین سبک‌های تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری

محمد نمازی^۱
حسین رجب‌دري^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۰

چکیده

سبک تدریس از جمله عواملی است که می‌تواند رفتار اخلاقی دانشجویان را تحت‌تأثیر قرار دهد. همچنین، این رابطه با حضور عوامل شخصیتی و روان‌شناختی نیز تغییر می‌کند. هدف مطالعه حاضر، واکاوی نقش تعدیلی شخصیت پویا و میانجی خودکارآمدی بر رابطه بین سبک‌های تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری است. جامعه پژوهش را دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی حسابداری در سطح کشور تشکیل می‌دهد. یافته‌های پژوهش با کسب نظر ۳۸۶ نفر از دانشجویان (۱۹۴ نفر در مقطع کارشناسی و ۱۹۲ نفر در مقطع تحصیلات تکمیلی) نشان داد که در نمونه موردبررسی، سبک تدریس فعال بر سبک تدریس غیرفعال غالب است. همچنین، بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان و شخصیت پویا و رفتار اخلاقی دانشجویان در هر دو گروه کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. افزون بر آن، خودکارآمدی نقش میانجی و معنادار در رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی در هر دو گروه موردبررسی دارد. همچنین، نقش تعدیلگر شخصیت پویا بر رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی معنادار است، اما در گروه کارشناسی معنادار نیست. بر اساس یافته‌ها از آنجا که دانشجویان فعلی، فعالان حرفه‌ای آینده هستند، در راستای بهبود وضعیت اخلاق حرفه‌ای توجه بیشتری به شیوه تدریس و عوامل شخصیتی و روان‌شناختی لازم است تا از این حیث بتوان اعتماد عمومی را برجسته کرد و حیثیت حرفه‌ای را بهبود بخشید.

واژه‌های کلیدی: اخلاق حسابداری، سبک‌های تدریس حسابداری، شخصیت پویا، خودکارآمدی، آموزش حسابداری.

۱ گروه حسابداری، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول): mnamazi@shirazu.ac.ir
۲ گروه حسابداری، معاونت توسعه و مدیریت منابع، دانشگاه علوم پزشکی فسا، شیراز، ایران. hosrado@gmail.com



۱- مقدمه

رسوایی‌های مالی و شرکتی زیادی مانند «انرون»^۱ و «وردکام»^۲ در سال‌های گذشته و در عصر حاضر به وقوع پیوسته است که اعتماد عموم جامعه به حسابداران و صورت‌های مالی که عاملی حیاتی برای ایفای نقش حسابداری در جامعه است را خدشه‌دار کرده است (چالاکی و قادری، ۱۳۹۵) و می‌تواند سرمایه اجتماعی را نیز خدشه‌دار کند (مسعودی‌مقدم و طالب‌نیا، ۱۴۰۳). برای نمونه عبدالحمیدی، فدوروویکز و دیویس^۳ (۲۰۰۹) به کاهش سطح اخلاقی حسابداران در پانزده سال گذشته از زمان پژوهش خود اشاره می‌کنند. برخی از پژوهشگر حسابداری از جمله بین و برناردی^۴ (۲۰۰۵) مشکل‌های رفتار اخلاقی را دلیل بروز چنین رسوایی‌هایی می‌دانند و معتقد هستند که برای حل این مشکل، اخلاق حرفه‌ای باید در دانشجویان حسابداری ترویج داده شود. دیدگاه عمومی نیز بیانگر آن است که مهم‌ترین علت شکل‌گیری رسوایی‌های مالی، رفتارهای غیراخلاقی حسابداران (همتی، بیات و مرادی، ۱۴۰۲) و دانشجویان حسابداری است. در شرایط کنونی که رعایت نشدن برخی معیارهای اخلاقی موجب ایجاد فسادهای مالی در سطح ملی و بین‌المللی شده و نگرانی‌های زیادی را در بخش‌های دولتی و غیردولتی به وجود آورده است، توجه به اخلاق راه نجات اصلی از این بحران است (نمازی و رجب‌دری، ۱۳۹۸). رفتار ضعیف اخلاقی حسابداران باعث شده است که جامعه، رفتار سخت‌گیرانه‌تری در مقابل حرفه حسابداری اتخاذ کند که اولین مورد آن، نكوهش سیستم آموزشی حسابداری به دلیل شکست در نهادینه‌کردن ارزش‌های اخلاقی در حسابداران است؛ بنابراین، به‌منظور کاهش پیامدهای منفی رسوایی‌های مالی و حسابداری، توجه ویژه به اخلاق در حسابداری از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، زیرا ترویج رفتار اخلاقی در دانشجویان حسابداری موجب می‌شود که آن‌ها پیش از ورود به حرفه با مشکل‌های اخلاقی آشنا شوند و خود را برای برخورد مناسب با شرایط دنیای واقعی آماده و مهارت‌های تصمیم‌گیری و رفتار حرفه‌ای خود را تقویت کنند (محقق‌نیا و ناصری، ۱۳۹۲).

در طول دهه‌های اخیر، جامعه به‌خوبی دریافته است که در زمینه رشد و پرورش شخصیت جوانان به‌منظور آماده‌سازی آن‌ها به‌عنوان شهروندان خوب آینده، آموزش رفتار اخلاقی باید نهادینه شود و مورد حمایت قرار گیرد. در نتیجه، روش‌های مؤثر برای آموزش و پرورش نسل‌های اخلاقی نیز مورد توجه و کنکاش قرار گرفته است. به‌منظور شیوع و ارائه تعهد نسبت به اخلاق، لازم است آموزش رفتار اخلاقی به‌صورت عملی در میان دانشجویان رواج پیدا کند، نه آنکه صرفاً به قوانین و مقررات و آیین‌نامه‌های موجود اتکا شود؛ بنابراین، بیش‌ازپیش، اخلاق به یکی از مؤلفه‌های مهم در عرصه آموزش حسابداری تبدیل شده است (کارول^۵، ۱۹۹۸). آموزش رفتار اخلاقی در حسابداری بسیار مهم است، زیرا می‌تواند باعث بهبود رفتار حسابداران شده و منجر به افزایش اعتماد عمومی به حسابداری و

¹ Enron² WorldCom³ Abdolmohammadi, Fedorowicz and Davis⁴ Bean and Bernardi⁵ Carrol

حرفه شود. مسئولیت حرفه‌ای حسابداران در قبال جامعه این است که اطلاعات مالی و غیرمالی را برای تصمیم‌گیری به گونه شفاف درست، منصفانه، عاری از تعصب و جانب‌داری و بر اساس اصول فنی و حرفه‌ای از جمله اخلاق حرفه‌ای، به ذی‌نفع‌های مختلف منتقل کنند که برای انجام این مسئولیت‌ها، آموزش اخلاق و رفتار اخلاقی ضروری است. افزون بر آن، این عمل در تطبیق با وضعیت رشته حسابداری، یک فشار مضاعف اضافه می‌کند، زیرا آموزش‌های حسابداری می‌توانند به گونه‌ای اساسی متفاوت از سایر رشته‌های دیگر باشد. مسئله آموزش و توسعه رفتار اخلاقی برای دانشجویان حسابداری از سوی برخی از پژوهشگر داخلی و خارجی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (ناظمی‌زاده، حیرانی، معین‌الدین و حاتمی‌نسب، ۱۴۰۲؛ بیک‌بشرویه، عباس‌زاده، لاری‌دشت‌بیاض و کرمی، ۱۴۰۲؛ پایپر، جنتایل و دالوز^۱؛ ۱۹۹۳؛ مک‌دونالد و دونلیوای^۲، ۱۹۹۵؛ پیپاس و دیسکین^۳، ۲۰۰۱؛ وینرو^۴، ۲۰۱۶؛ آندرسون و کلام^۵، ۲۰۱۸). بر اساس یافته‌های این پژوهش‌ها، انتخاب روش صحیح آموزشی منطبق با تدریس و انتخاب بهترین «سبک تدریس» در اخلاق حسابداری دشوار است (کرکوود و پرایس^۶، ۲۰۱۴) و این موضوع ضرورت انجام پژوهش را نشان می‌دهد.

پژوهش‌های انجام‌شده مبین این مطلب است که عوامل متعددی بر گسترش رفتار اخلاق حرفه‌ای دانشجویان حسابداری اثر می‌گذارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها سبک تدریس است. سبک تدریس به رفتار مدرس و وسایل مورد استفاده وی در خلال تعامل با یادگیرندگان اطلاق می‌شود (بنسام^۸، ۲۰۰۲). مدرسان باید از سبک‌های تدریس خود و تأثیر آن بر یادگیری دانشجویان آگاه باشند (استارک^۹، ۲۰۰۳). لازم به ذکر است که بین «روش تدریس»^{۱۰} و سبک تدریس تفاوت وجود دارد. روش‌های تدریس مشخص‌کننده فرایند تکنیکی تدریس است، درحالی‌که سبک‌های تدریس بیشتر ویژگی مدرسان و راهبردهای تدریس را نشان می‌دهد. روش‌ها به فزونی که مدرسان به کار می‌گیرند؛ مانند سخنرانی، پروژه، حل مسئله و موارد مشابه اشاره می‌کند، اما سبک‌ها مانند «فعال»^{۱۱}، «غیرفعال»^{۱۲}، «آمرانه»^{۱۳}، «تسهیل‌کننده»^{۱۴} و دیگر موارد مشابه به ویژگی واضح مدرس افزون بر محتوای تدریس اشاره دارد (موستون^{۱۵}، ۱۹۹۲). بسیاری از مطالعه‌های روش‌شناختی پشتیبان سبک تدریس فعال

¹ Piper, Gentile, and Daloz

² McDonald and Donleavy

³ Peppas and Diskin

⁴ Winrow

⁵ Andersen and Klamm

⁶ Teaching Styles

⁷ Kirkwood and Price

⁸ Bentham

⁹ Stark

¹⁰ Teaching Method

¹¹ Active

¹² Passive

¹³ Formal Authority

¹⁴ Facilitator

¹⁵ Mosston

هستند (نمازی و صالحی، ۱۴۰۱) و از «فطریه رشد/اخلاقی»^۱ کلبِرگ^۲ (۱۹۶۹) استقبال می‌کنند. تدریس فعال در ارتباط با به‌کارگیری فرصت‌های یادگیری فعال و مشارکتی در دوره مطالعاتی است. همچنین، یادگیری غیرفعال شامل موضوعی محوری است که متخصص از آن سخن به میان می‌آورد، بدون آنکه نیاز به بحث یا مناظره باشد، اما مهم این است که کدام سبک تدریس مدرس (فعال یا غیرفعال) اثر مؤثرتری بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری دارد؟ و آیا این تأثیر در سطح دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی متفاوت است؟ باتوجه‌به اهمیت زیاد اخلاق و آموزش صحیح در حوزه حسابداری و اینکه تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است، این پرسش مهم همچنان بدون پاسخ باقی‌مانده است.

از سوی دیگر، ادبیات اخلاق نشان می‌دهد که یکی از سازه‌های مؤثر بر رفتار اخلاق حرفه‌ای، دارا بودن «شخصیت پویا»^۳ است (لیو، ژائو، لی، لولو و تیان^۴، ۲۰۱۸). شخصیت پویا به‌عنوان تمایل رفتاری افراد نسبت به انجام یا تغییر محیط تعریف می‌شود (باتمن و کرانت^۵، ۱۹۹۳). شخصیت پویا شخصیتی است که خود را از قیدوبند نیروهای محیطی رها سازد و باعث تغییرات مؤثر شود. افراد پویا، موقعیت‌ها و فرصت‌ها را شناسایی و روی آن‌ها اثر می‌گذارند؛ از خود ابتکار نشان می‌دهند؛ فعالیت می‌کنند و تا زمانی که تغییر معناداری ایجاد نشده، بر فعالیت خود اصرار می‌ورزند. یافته‌های گونگ، چئونگ، وانگ و هوانگ^۶ (۲۰۱۲) نشان داد که افراد پویا بیشتر در مبادله اطلاعات درگیر می‌شوند، آنان رابطه صادقانه و اخلاق‌مداری را می‌سازند و با آن به مبادله اطلاعات می‌پردازند. روابط صادقانه نیز موجب خلاقیت می‌شود و مبادله اطلاعات نیز خلاقیت را با پرورش دادن روابط صادقانه و اخلاقی، افزایش می‌دهد (کرانت^۷، ۱۹۹۵؛ ۲۰۱۱). در نتیجه، پرسشی که در اینجا به وجود می‌آید این است که تأثیر شخصیت پویای دانشجویان حسابداری بر رفتار اخلاقی آن‌ها چیست؟ آیا شخصیت پویای دانشجویان حسابداری تأثیر سبک تدریس مدرسان بر رفتار اخلاقی آنان را تعدیل می‌کند؟ و آیا این تأثیر در سطح کارشناسی حسابداری با سطح تحصیلات تکمیلی متفاوت است؟

افزون بر آن، مفهومی که می‌تواند در گسترش رفتار اخلاق حرفه‌ای حسابداری نقش مؤثری داشته باشد و کمتر مورد توجه واقع شده، «خودکارآمدی»^۸ است (مرزوقی، سورامانیام، کوپر و دلاپورتاس^۹، ۲۰۱۷). خودکارآمدی، نخستین‌بار توسط باندورا^{۱۰} (۱۹۸۶، ۳۹۱) مطرح شد که به معنای قضاوت افراد درباره توانایی‌های خود در سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌های عملی مورد نیاز برای دستیابی به انواع عملکرد است. پرسش‌های مهمی که در

¹ Moral Development Theory

² Kohlberg

³ Proactive Personality

⁴ Liu, Zhao, Li, Lulu and Tian

⁵ Bateman and Crant

⁶ Gong, Cheung, Wang and Huang

⁷ Crant

⁸ Self-Efficacy

⁹ Marzuki, Subramaniam, Cooper and Dellaportas

¹⁰ Bandura

اینجا مطرح می‌شود این است که تأثیر خودکارآمدی دانشجویان بر رابطه بین سبک تدریس مدرسان و رفتار اخلاقی و شخصیت پویای دانشجویان حسابداری چیست؟ آیا این رابطه برای سبک تدریس فعال یا غیرفعال مدرسان متفاوت است؟ و آیا این رابطه برای دانشجویان کارشناسی حسابداری متفاوت از دانشجویان تحصیلات تکمیلی است؟ نظر به اهمیت این پرسش‌ها برای جامعه حرفه‌ای و دانشگاهی، هدف اصلی این پژوهش پاسخ به پرسش‌های بالا است. به گونه روشن، هدف این پژوهش آن است که بررسی نماید برای آنکه سیستم آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی در رشته حسابداری بتواند دانشجویان اخلاقی تربیت کند و رفتار اخلاقی دانشجویان را تقویت نماید، چه سبک تدریسی توسط مدرسان (فعال یا غیرفعال) مؤثرتر واقع خواهد شد؟ و آیا شخصیت پویای دانشجویان جهت و شدت رابطه ذکرشده را تغییر می‌دهد؟ همچنین، آیا خودکارآمدی دانشجویان می‌تواند به صورت یک متغیر میانجی بر رابطه بین سبک تدریس (فعال یا غیرفعال) و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری مؤثر واقع شود؟ در صورتی که پاسخ‌های بالا مثبت باشد، آیا تأثیر این عوامل در سطح کارشناسی حسابداری به گونه معناداری متفاوت از سطح تحصیلات تکمیلی دانشجویان حسابداری است؟

به منظور پاسخ به پرسش‌های بالا، با استفاده از نظریه‌ها و ادبیات موجود که در بخش‌های بعد ارائه خواهد شد، از یک الگوی مفهومی استفاده می‌شود که رابطه علی بین سبک تدریس فعال یا غیرفعال مدرسان، رفتار اخلاقی، شخصیت پویا و خودکارآمدی دانشجویان حسابداری را نشان می‌دهد. این الگو با توجه به ادبیات و روابط علی ذکرشده، شخصیت پویا را به صورت متغیر تعدیلی و خودکارآمدی را به شکل متغیر میانجی، در نظر می‌گیرد. سپس با در نظر گرفتن دو گروه از دانشجویان حسابداری در سطح کارشناسی و تحصیلات تکمیلی و استفاده از معادلات ساختاری، الگوی مطالعه مورد آزمون تجربی قرار می‌گیرد.

اهمیت این پژوهش این است که برای اولین بار به بررسی هم‌زمان تأثیر سازه‌های مؤثر بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری (سبک‌های تدریس فعال و غیرفعال مدرسان، شخصیت پویا و خودکارآمدی دانشجویان) در هر دو سطح کارشناسی و همچنین تحصیلات تکمیلی می‌پردازد و مدارک تجربی در این زمینه ارائه می‌دهد. همچنین به گسترش مبانی نظری در زمینه رفتار اخلاقی حسابداران مبادرت می‌ورزد. اخلاق حرفه‌ای برای حسابداران اهمیت بسیار زیادی دارد و می‌تواند در کاهش فساد و تقلب نیز مؤثر باشد. در حال حاضر، نگرانی در مورد سطح رفتارهای غیراخلاقی، حسابداران وجود دارد و این انتظار می‌رود که آموزش اخلاق و رفتار اخلاقی بتواند نقش مؤثری در این زمینه ایفا کند. اهمیت آموزش اخلاق به حدی است که فدراسیون بین‌المللی حسابداران^۱ (۲۰۰۶) و هیئت بین‌المللی استانداردهای آموزش حسابداری^۲ نیز به آن اشاره نموده‌اند. یکی دیگر از اهمیت‌های این پژوهش آن است که دانشجویان حسابداری ایران به عنوان جامعه پژوهش در نظر گرفته می‌شوند. علت استفاده از این جامعه آماری در این پژوهش این است که اغلب مطالعات مربوط در این زمینه در کشورهای غربی انجام گرفته

¹ International Federation of Accountants (IFAC)

² International Accounting Education Standards Board's (IAESC)



و از آنجاکه تفاوت‌های فرهنگی تأثیرهای متفاوتی در رفتار اخلاقی افراد دارد (وایات^۱، ۲۰۰۴؛ سما و شوف^۲، ۲۰۰۸)، این احتمال وجود دارد که رابطه سبک‌های تدریس فعال و غیرفعال و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری در ایران به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، متفاوت از سایر فرهنگ‌ها (به‌ویژه فرهنگ‌های غیر اسلامی) باشد که در نتیجه، مطالعه آن بدیع و دارای ارزش افزوده علمی است. اطلاعات پژوهشگر در زمینه جامعه آماری پژوهش نیز از دلایل دیگر انتخاب این جامعه آماری است. افزون بر آن، توجه به سبک تدریس فعال یا غیرفعال مدرسان در راستای گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری اهمیت دارد، زیرا مدرسان باید مطالب را به مناسب‌ترین شیوه عرضه‌کننده تا مطلوب‌ترین بازده (ازجمله بازده اخلاقی) را در دانشجویان ایجاد کنند که در این میان شخصیت پویا و خودکارآمدی نیز تأثیرگذار است. در نتیجه، باتوجه به اهمیت سبک تدریس و اهمیت رفتار اخلاقی در دانشجویان حسابداری شایسته است تأثیر سبک تدریس فعال و همچنین، غیرفعال و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری با نقش تعدیلگری شخصیت پویا و همچنین، نقش میانجی خودکارآمدی مورد بررسی قرار گیرد تا بر اساس یافته‌های تجربی، بتوان برنامه‌ریزی بهتری را به‌ویژه در راستای گسترش رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری داشت. افزون بر این، رابطه بین سبک تدریس فعال و غیرفعال و رفتار اخلاقی در دانشجویان حسابداری با نقش تعدیلگری شخصیت پویا و نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است که این خلأ در عرصه ادبیات پژوهش‌های نظری و تجربی پیشین، انگیزه مقاله حاضر را فراهم ساخته است. در نتیجه، این پژوهش نه تنها برای اولین بار اقدام به بسط و گسترش نظریه‌های موجود در این زمینه می‌کند، بلکه مدارک تجربی لازم در این زمینه را نیز ارائه می‌دهد و در نتیجه به گسترش مرزهای دانش در این زمینه می‌انجامد. در ادامه، ابتدا مبانی نظری و فرضیه‌های پژوهش و سپس، روش، یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری ارائه می‌شود.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اصطلاح «آموزش»، به معنای هدایت کردن است و در اصل به شکوفایی توانایی یک فرد برای روبرو شدن با زندگی اشاره دارد و هدف آن فقط درک مفاهیم و توسعه مهارت‌ها نیست، بلکه هدفی بزرگ‌تر را دنبال می‌کند که/ ایجاد شخصیت است. کارفرمایان می‌خواهند دانشجویان حسابداری، ماهیت بین‌رشته‌ای تجارت را بشناسند و بتوانند در مورد مسائل حسابداری و تجارت پژوهش کنند، مسئله حل کنند، تصمیم بگیرند، کارگروهی و رهبری انجام دهند و به گونه مؤثر با افراد ذی‌نفع رابطه برقرار کنند، رفتار اخلاقی داشته باشند و مهارت‌های «ارتباط بین فردی^۳» قوی و تجربه واقعی داشته باشند. آموزش اخلاق حسابداری باید این وضعیت را برای دانشجویان در همه زمینه‌های ذکر شده، فراهم سازد. به گونه کلی، عملکرد حسابداری به‌عنوان محصول آموزش در هر محیط آموزش دانشگاهی،

¹ Wyatt

² Sama and Shoaf

³ Interpersonal Relationship

به‌عنوان مسیر اصلی انتقال ایده‌ها و ارزش‌های والای فکری و تحلیلی به دانشجویان شناخته می‌شود (حسن^۱، ۱۹۹۶)، زیرا آموزش از نقطه نظر نقش ارزش‌ها در توسعه تفکر انتقادی و انعکاسی، می‌تواند منجر به انگیزش اخلاقی شود (یوندر و مجید^۲، ۲۰۱۱)؛ تفکر انعکاسی یک فرایند ذهنی است که طی آن اطلاعات و تجربیات جدید با دانش موجود و مدل‌های ذهنی ادغام‌شده و موجب یادگیری فعال می‌شود (برنارد، گرگاز، گرینبرگ، جاککوس و خاندلوال^۳، ۲۰۱۲).

ادبیات دانشگاهی حسابداری به مواردی اشاره دارد که نیاز به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانشجویان تأیید می‌کند و بیان می‌کند که توجه بیشتر به تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانشجویان حسابداری لازم است (جاکلین و دی لانگ^۴، ۲۰۰۹). دانشگاهیان حسابداری باید رویکرد خود را بر اساس شیوه‌های تفکر انتقادی تطبیق دهند و یادگیری دانشجویان را به منظور تحقق این نیازها و آماده‌سازی آنان برای پرداختن به محیط تجارت پیچیده جهانی تسهیل کنند (بونر^۵، ۲۰۱۲). تعاریف مختلفی از تفکر انتقادی وجود دارد، زیرا تفکر انتقادی مفهومی چندبعدی و شامل فعالیت‌ها و پردازش‌های ذهنی پیچیده‌ای است که به آسانی قابل توصیف و اندازه‌گیری نیست (سیاهی‌تابکی، کشتی‌آرای و یارمحمدیان، ۱۳۹۵). به عقیده انیس^۶ (۱۹۸۷) تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری فرد در خصوص آنچه می‌خواهد انجام دهد یا باور داشته باشد، متمرکز است. اپل^۷ (۱۹۸۲) به نقل از آقازاده و دبیری (۱۳۸۱: ۱۴) معتقد است که برنامه‌های درسی در رویکرد انتقادی مستلزم یک دسته پرسش‌های مربوط به هم است که معرفت را آشکارا بر پرسش‌هایی از تاریخ، فرهنگ، اخلاقیات و سیاست متمرکز می‌سازد؛ بنابراین، به گونه ایده‌آل انتظار می‌رود که هدف سیستم آموزش دانشگاهی، تربیت دانشجویانی باکیفیت به‌ویژه در زمینه اخلاقی باشد، اما متأسفانه اغلب آموزش‌های دانشگاهی بر این محور استوار است که علم، معرفتی جدای از ارزش‌های اخلاقی است، درحالی‌که علم جدای از ارزش‌ها و فعالیتی خنثی نیست و تحت تأثیر ارزش‌هایی مانند فرهنگ، سیاست و اقتصاد قرار دارد.

نکته مهم درباره این موضوع این است که بر اساس «نهضت معنویت‌گرایی»^۸ در آموزش، نگاه تعلیم و تربیت به جنبه روحی و معنوی انسان، نیازمند پرورش و تغذیه بیشتر از طریق آموزش مستمر است و این نیاز مربوط به جسم فیزیکی انسان نیست. در نتیجه، پذیرفتن این نظر که آموزش و تعلیم و تربیت به انسان شکل بالقوه می‌بخشد و در غیر این صورت به صورت محروم باقی می‌ماند، امری طبیعی است؛ بنابراین، آموزش مؤثر باید به گونه‌ای طراحی و پیاده‌سازی شود که به استعدادهای خوب اجازه شکوفایی دهد. در حوزه حسابداری این استعدادها شامل

¹ Hassan

² Yunanda and Majid

³ Bernard, Gorgas, Greenberger, Jacques and Khandelwal

⁴ Jackling and De Lange

⁵ Bonner

⁶ Ennis

⁷ Apple

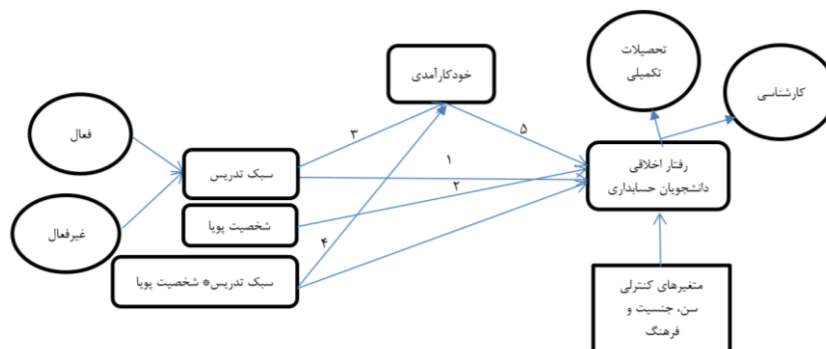
⁸ Spirituality Movement

ارزش‌های حرفه‌ای، اصول اخلاقی و عقاید آن‌ها است. اصول راهبردی اخلاق، حقیقتی است که به سازه‌های مربوط به جنبه غیرفیزیکی انسان‌ها اشاره دارد و به این موضوع تأکید می‌کند که ابزاری که با آن بتوان به این بُعد درونی انسان‌ها رسید، باید به صورت یک رابطه قانونی درآمد تا فراگیران حسابداری و هیئت‌های حرفه‌ای درباره آموزش و تربیت افراد با اخلاق جدی باشند.

امروزه نقش واحدهای آموزشی در تعلیم به دانشجویان حسابداری مبنی بر تأثیر تصمیم‌های آنان بر منافع آتی سهام‌داران، بسیار کم‌رنگ و کم‌رونق است (دایتز^۱، ۲۰۰۲). به گونه کلی، گرایش سیستم آموزش حسابداری به «مادی‌گرایی^۲» و «واقعیت‌گرایی^۳»، سبب اثرگذاری بر اصول حسابداری شده است. حسن (۱۹۹۶) بر این باور است که فلسفه و سیستم آموزشی که بر اساس عقیده‌های مادی‌گرایی مانند واقع‌گرایی و «انسان‌گرایی^۴» بنا شده است، هدف اصلی آن آموزش اخلاق اجتماعی در کسب‌وکار و حرفه نخواهد بود. این سیستم و روش آموزشی اثر روان‌شناسی شگرفی بر دانشجویان خواهد داشت، زیرا آنان را به کسب بی‌قیدوبند درآمدهای بالا پس از ورود به حرفه ترغیب می‌نماید. در نتیجه، این پژوهش در تلاش است که نقش سبک‌های تدریس در رفتارهای اخلاقی دانشجویان حسابداری را به صورت تجربی در محیط ایران که یک محیط شرقی است و فرهنگ اسلامی در آن غالب است، مورد آزمون قرار دهد.

۳- الگوی پژوهش و فرضیه‌ها

شکل ۱، بحث‌های اصلی مقاله را بر اساس مبانی نظری و ادبیات پژوهش به صورت الگوی مفهومی زیر نشان می‌دهد.



شکل ۱- الگوی مفهومی پژوهش

¹ Dietz
² Secular
³ Pragmatic
⁴ Humanism

ادعای ما در این الگوی علی این است که بر اساس ادبیات سبک تدریس و متغیرهای تعدیلی و میانجی (بارون و کنی^۱؛ ۱۹۸۶؛ نمازی و نمازی^۲، ۲۰۱۶)، تأثیر سبک تدریس شامل دو بعد فعال و غیرفعال (اوکوبگو و اوکیکه^۳، ۲۰۲۱) بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری از دو طریق صورت می‌گیرد: (۱) تأثیر مستقیم و (۲) تأثیر غیرمستقیم. افزون بر این شخصیت پویای دانشجویان، به‌عنوان یک متغیر تعدیلی، جهت و شدت رابطه بالا را تغییر می‌دهد. خودکارآمدی دانشجویان نیز به‌عنوان یک متغیر میانجی، ترکیب متغیرهای سبک تدریس و شخصیت پویای دانشجویان را بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین الگوی بالا یک «الگوی انعکاسی ترکیبی از متغیرهای تعدیلی و میانجی» (بدفورد، اسپیکل و ویدنر^۴، ۲۰۲۲) است. هر یک از این تأثیرها و روابط علی بین متغیرها در زیر مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱-۳- تأثیر مستقیم

رابطه (۱) تأثیر مستقیم سبک تدریس مدرسان بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری را نشان می‌دهد. در آموزش عالی، مطالعه اثربخشی سبک‌های تدریس مورد توجه متخصصان بوده است (هیکسون و بالاتیمر^۵، ۱۹۹۶) و سبک‌های تدریس متفاوتی توسط گراشا و گراشا^۶ (۱۹۹۶)، آلن^۷ (۱۹۹۸)، لانگلویز و تواج^۸ (۲۰۰۱)، پناکوک^۹ (۲۰۰۱)، پراشینگ^{۱۰} (۲۰۰۲) و سالوارا، آنجلا و بوگنارگ^{۱۱} (۲۰۰۶) نیز طراحی شده است. در طول سال‌ها پذیرفته شده است که سبک تدریس جامع و کاملی وجود ندارد و مناسب‌ترین سبک تدریس به حیطه‌ای که جریان تدریس و یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، بستگی دارد (فلدر^{۱۲}، ۱۹۸۸). در این پژوهش یکی از متداول‌ترین سبک‌های تدریس از دیدگاه آلن (۱۹۹۸) باتوجه به پژوهش‌های ریلی و وارد^{۱۳} (۲۰۱۷)، ویلیامز، هورنر و آلن^{۱۴} (۲۰۱۹) و کاستا و همکاران^{۱۵} (۲۰۲۳) مورد بررسی قرار گرفت. سبک‌های تدریس از دیدگاه آلن (۱۹۹۸) به «فعال» و «غیرفعال» دسته‌بندی می‌شود. همچنین، بر اساس دیدگاه فضلی و جوادی (۱۳۸۳) در ایران سبک‌های تدریس نیز به گونه کلی به دو روش اصلی فعال و غیرفعال قابل اجرا است.

¹ Baron and Kenny

² Namazi and Namazi

³ Okougbo and Okike

⁴ Bedford, Spekle and Widener

⁵ Hickson and Baltimore

⁶ Grasha and Grasha

⁷ Allen

⁸ Langlois and Thach

⁹ Peacock

¹⁰ Prashing

¹¹ Salvara, Angela and Bognarg

¹² Felder

¹³ Riley and Ward

¹⁵ Costa et al.

^{۱۴} Williams, Horner and Allen

در توجیه نظری رابطه ذکرشده، «نظریه رفتارگرایی»^۱ (اسکینر^۲، ۱۹۷۴)، به‌عنوان رویکردی برای آموزش و یادگیری بر اساس رفتار قابل‌مشاهده و اندازه‌گیری تأکید می‌کند (بوراگا، دهیر و بورگاه^۳، ۲۰۱۳). رفتارگرایی با اصل «محرک- پاسخ» تعریف می‌شود. رفتار یادگیرنده در اثر محرک‌های خارجی مانند سبک تدریس ایجاد می‌شود و می‌تواند بدون در نظر گرفتن حالت آگاهی درونی و روانی توضیح داده شود؛ بنابراین در محیط آموزشی فرض می‌شود که یادگیرنده، صرفاً به محرک‌های محیطی پاسخ می‌دهد. نقش کلیدی و تعیین‌کننده مدرس در این رویکرد سبب انتقال اطلاعات به فراگیر در یک رابطه یک‌جانبه بین استاد به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش و فراگیر به‌عنوان گیرنده دانش می‌شود (چوتام^۴، ۱۹۹۲). از آنجاکه ایده اصلی رفتارگرایی آن است که یادگیری شامل تغییر در رفتار به دلیل اکتساب، تقویت و استفاده از ارتباطات بین محرک‌ها از محیط و پاسخ‌های قابل‌مشاهده فرد است، در نتیجه تعیین اهداف آموزشی و تبدیل آن به اهداف رفتاری دقیق می‌تواند بسیار مهم و حائز اهمیت باشد (لیم و ریچاردسون^۵، ۲۰۱۶). باتوجه به ماهیت حسابداری، یکی از وظایف اساسی که مدرسان این رشته باید مدنظر قرار دهند، تعیین دقیق اهداف رفتاری باتوجه به محتوای آموزشی بر اساس ویژگی‌های ذکرشده به‌ویژه در حیطه «روانی- حرکتی» با تکیه بر نظریه رفتارگرایی است. یکی از مزایای استفاده از این رویکرد در آموزش حسابداری، علاوه بر تمرکز ذهن یادگیرنده بر روی اهداف مشخص، نشان‌دادن واکنش مناسب در برابر محرک‌های ازپیش‌تعیین‌شده برای موقعیت‌های آموزشی مختلف توسط فراگیر است.

۱-۳- سبک تدریس فعال

در سبک تدریس فعال، دانشجو از نقش شنونده منفعل به سمت پاسخ‌دهنده فعال حرکت می‌کند. همچنین، دانشجویان چه به لحاظ جسمی و چه به لحاظ ذهنی درگیر با موضوع بوده و محیط کلاس برای آنان لذت‌بخش است. وظایف مدرسان در یادگیری فعال نیز شامل کنترل و مسئولیت‌پذیری نسبت به دانشجویان پیرامون آنچه باید فراگیرند و آنچه فرا خواهند گرفت است. نمونه‌هایی از سبک تدریس فعال شامل استفاده از «مطالعه موردی»^۷،

^۱ Behaviorism

^۲ Skinner

^۳ Buragga, Dhir and Boreqqah

^۴ Chuttam

^۵ Lim and Richardson

^۷ Case Studies

^۶ این حیطه شامل موارد زیر است:
اجرای عمل بدون کمک (Independent Performance)
دقت در عمل (Accuracy)
عادی شدن عمل (Normality)
مشاهده (Observation) و تقلید و هماهنگی حرکات (Coordination of Actions)

«بازی نقش»^۱ و «ارائه سمینار»^۲ است. اتخاذ نقش فعالانه‌تر منتهی به برون‌دادهای مثبت برای دانشجویان می‌شود و یادگیری آنان نیز بهبود خواهد یافت (افضل خانی و قدوسی، ۱۴۰۲).

پژوهشگر عمده توجه خود را متمرکز بر «یادگیری خودتنظیمی»^۳ و «یادگیری از طریق همیاری»^۴ به عنوان راهبرد تدریس برای برانگیختن مشارکت فعالانه دانشجویان نموده‌اند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده، این‌گونه راهبردها در ایجاد دانشجویانی با انگیزه، مستقل و همچنین، افزایش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در رشته حسابداری مؤثر است (اسمیت^۵، ۲۰۰۱). مدرسان نیز می‌توانند جو کلاس را برای افزایش کمک‌رسانی به فارغ‌التحصیلان در راستای رسیدن به استقلال در یادگیری مدیریت کنند (اسمیت، ۲۰۰۱). افزون بر آن، استفاده از مطالعه‌های موردی برای تشویق دانشجویان حسابداری جهت ایفای نقش فعال‌تر و مستقل‌تر در یادگیری دارای اهمیت است. به بیان دقیق‌تر، در راستای ترویج رفتار اخلاقی در حسابداران، یافته‌های اکوگبو و اوکیکه (۲۰۲۱) به تأثیر مثبت سبک تدریس فعال بر تصمیم‌گیری اخلاقی و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری اشاره دارد.

۲-۱-۳- سبک تدریس غیرفعال

در مقابل، یادگیری غیرفعال به شکل فعالانه دانشجویان را درگیر نمی‌سازد و میزان درگیری دانشجویان با موضوع مورد تدریس بسیار کم است. هرون^۶ (۱۹۹۶) از این نوع یادگیری تحت عنوان «اطلاعات محور»^۷ و مرتبط با دانش غیرمستقیم یاد می‌کند. یادگیری غیرفعال متشکل از تشریح، استخراج، ایده‌پردازی و توجیه مطالب با وساطت واژگان نوشتاری و گفتاری است و روش سنتی آموزش محسوب می‌شود. برخی از پژوهش‌های پیشین به بررسی اثر سبک تدریس غیرفعال در محیط‌های اخلاقی حسابداری پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها بنا را بر آن گذاشته است که برخی صفات اخلاقی از حیث درست یا غلط بودن به‌صورت مطلق وجود دارد. از این‌رو، سبک تدریس غیرفعال می‌تواند در فرایند تقویت صفات مطلق اخلاقی مفید و مؤثر باشد (هوآنگ، هانگ و سائو^۸، ۲۰۰۸). همچنین، باتوجه‌به متفاوت بودن سبک‌های یادگیری، دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری غیرفعال به شکل بهتری نسبت به تکنیک‌های غیرفعال پاسخ می‌دهند. اسپنس، پلوتنیکوف و مومری^۹ (۲۰۰۲) نیز دریافتند که برخی دانشجویان

¹ Role Plays

² Seminar Presentations

³ Self-Regulated

بر اساس تعریف فن (۲۰۱۰)، خودتنظیمی، فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده کمک می‌کند که مهارت‌های دانشگاهی مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهکارها و کنترل اثربخش را کسب کند.

⁴ Cooperative Learning

به عقیده سالوین (۱۹۹۰) یادگیری از طریق همیاری مجموعه‌ای از روش‌های آموزشی است که مستلزم مشارکت دانشجویان در گروه‌های کوچک و دارای توانایی یادگیری متفاوت است.

⁵ Smith

⁶ Heron

⁷ Information Bound

⁸ Huang, Hung and sao

⁹ Spence, Plotnikoff and Mummery

در عمل نسبت به رویکردهای فعال حالت خصومت‌آمیز می‌گیرند و فن‌های غیرفعال را بیشتر می‌پسندند. یافته‌های اولری و محمد^۱ (۲۰۰۸) و اولری (۲۰۰۹) نیز به تأثیر مثبت سبک تدریس غیرفعال بر تصمیم‌گیری اخلاقی دانشجویان حسابداری اشاره دارد.

اظهارنظر متخصصانی مانند زدک^۲ (۲۰۱۱) نیز نشان داده است که تعامل دانشجویان در محیط آموزشی و به‌خصوص تعامل آن‌ها با استادان می‌تواند تأثیر فوق‌العاده بر یادگیری، رفتارهای اخلاقی و دستاوردهای آموزشی و اجتماعی آن‌ها داشته باشد. همچنین، رفتار اخلاقی برای حسابداران و کسانی که به اطلاعات ارائه‌شده توسط حسابداران متکی هستند، اهمیت زیادی دارد، زیرا رفتار اخلاقی، دیدگاه اخلاقی و مصلحت جامعه را به دنبال خواهد داشت؛ بنابراین، حسابداری را می‌توان به‌عنوان یک انضباط اخلاقی در نظر گرفت. رفتار غیراخلاقی نیز عبارت است از سوءرفتار (بدرفتاری) در مواردی که منافع اصلی در خطر قرار گیرد (کاپتین^۳، ۲۰۰۸)؛ به عبارت دیگر، رفتار غیراخلاقی رفتاری غیرقابل قبول برای کل جامعه است. رفتار غیراخلاقی افراد، ضرر زیادی را برای صنعت به بار می‌آورد، اعتماد کارکنان را از بین می‌برد و تأثیر معکوسی بر انگیزه کارکنان و بهره‌وری آنان می‌گذارد (رجب-دری، وکیلی‌فرد، سالاری و امیری، ۱۴۰۱).

جونز^۴ (۱۹۹۱) تصمیم‌گیری اخلاقی را به‌عنوان تصمیمی معرفی می‌کند که هم از نظر وجدانی و هم از نظر قانونی برای بخش بزرگی از جامعه قابل قبول است. تصمیم‌گیری اخلاقی را می‌توان مقدمه‌ای برای رفتار اخلاقی دانست. به عبارت دیگر، آخرین مرحله از فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی، رفتار اخلاقی است که این موضوع همسو با الگوهای رست^۵ (۱۹۸۳)، کلبِرگ^۶ (۱۹۸۶) و جونز (۱۹۹۱) است. در نتیجه، این پژوهش با توسعه پژوهش‌های اولری و محمد (۲۰۰۸)، اولری (۲۰۰۹) و اکوگبو و اوکیکه (۲۰۲۱)، گام نهایی تصمیم‌گیری اخلاقی یعنی رفتار اخلاقی را دنبال می‌کند و به بررسی رابطه سبک‌های تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری در ایران خواهد پرداخت.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که سبک تدریس با رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری رابطه دارد، اما اینکه کدام سبک تدریس با رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری ایران رابطه معنادار دارد، پرسشی است که نیازمند بررسی تجربی خواهد بود. از این‌رو، فرضیه زیر ارائه می‌شود:

فرضیه اصلی اول: بین سبک تدریس (فعال و غیرفعال) تأثیر مثبتی بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) دارد.

¹ O'Leary and Mohamad

² Zedeck

³ Kaptein

⁴ Jones

⁵ Rest

⁶ Kohlberg

فرضیه فرعی اول: سبک تدریس (فعال و غیرفعال) تأثیر مثبتی بر رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی حسابداری دارد.

فرضیه فرعی دوم: سبک تدریس (فعال و غیرفعال) تأثیر مثبتی بر رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری دارد.

۳-۱-۳- شخصیت پویا

یکی از هدف‌های اصلی این پژوهش، گسترش مبانی نظری کنونی در خصوص تأثیر سبک تدریس بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری است. برای گسترش این تئوری، ما استدلال می‌کنیم که شخصیت پویای دانشجویان باتوجه به ویژگی‌هایی که دارد، تأثیر متغیر سبک تدریس بر رفتار اخلاقی دانشجویان را تعدیل می‌کند. به عبارت دیگر، تأثیر سبک تدریس بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری بستگی به شخصیت پویای دانشجویان نیز دارد و باید باتوجه به بررسی شخصیت پویای دانشجویان انجام گیرد؛ بنابراین، شخصیت پویا متغیر دیگری است که بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری تأثیر می‌گذارد. در این حالت می‌توان باتوجه به ادبیات متغیرهای تعدیلی (بارون و کنی، ۱۹۶۸؛ و نمازی و نمازی، ۲۰۱۶) و انگیزه این پژوهش، نقش متغیر شخصیت پویا را به عنوان یک متغیر تعدیلی در نظر گرفت. این وضعیت در رابطه شماره (۲) نشان داده شده است.

علت در نظر گرفتن شخصیت پویا به عنوان یک متغیر تعدیلی این است که شخصیت پویا به عنوان تمایل رفتاری افراد نسبت به انجام عمل درست یا اصلاح محیط تعریف می‌شود (باتمن و کرانت، ۱۹۹۳). افراد پویا توسط متغیرهای موقعیتی محدود نمی‌شوند و برای تغییر به دنبال فرصت هستند. در مقابل، افراد منفعل با شرایط کنونی سازگاری دارند و تمایلی به یافتن فرصت برای تغییر ندارند (باتمن و کرانت، ۱۹۹۳). یافته‌های پیشین به بررسی رابطه شخصیت پویا و طیف گسترده‌ای از رفتارهای فعالانه پرداخته‌اند (فولر و مارلر^۱، ۲۰۰۹) و نشان داده‌اند که شخصیت پویا با رفتار اخلاقی مرتبط است. در این زمینه، میسلی، نیر و دورکین^۲ (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که افراد با سطح شخصیت پویای بالاتر با چالش‌هایی روبرو می‌شوند و از طریق گزارش تقلب‌های مالی که ناشی از سطح بالای اخلاق حرفه‌ای آنان است، از تخلقات جلوگیری می‌کنند. افراد با شخصیت پویا به گونه معمول محیط اطراف خود را خوب می‌شناسند، تجربه زیادی در حل مشکل دارند و دارای توانایی‌ها و مهارت‌های فردی بالاتری نسبت به دیگران هستند. این عوامل سبب می‌شود که بتوانند رفتار اخلاقی مناسب‌تری از خود بروز دهند و در نتیجه، اطمینان جامعه را جلب می‌کنند. همچنین، در نظر گرفتن شخصیت پویا تأثیر مثبتی بر رفتار اخلاقی دانشجویان دارد، زیرا از به هم پیوستن حوزه‌های آموزشی، یک نظام شایسته‌سالاری ایجاد می‌شود که دانشجویان را تشویق

¹ Fuller and Marler

² Miceli, Near and Dworkin

می‌کند تا کارها را درست انجام دهند، نقش فعال‌تری در یادگیری داشته باشند و مدرسان نیز از روش‌های آموزشی فعال‌تر و مرتبط‌تری استفاده کنند.

در نتیجه، باتوجه به اثر شخصیت پویا بر رفتار اخلاقی و افزایش فعالیت در فرد، این انتظار وجود دارد که رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان مشروط به وجود شخصیت پویا باشد و باتوجه به ادبیات متغیرهای تعدیلی (بارون و کنی، ۱۹۶۸؛ نمازی و نمازی، ۲۰۱۶)، متغیر شخصیت پویا، رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری را تعدیل کند. این استدلال با هدف این پژوهش که بررسی این مطلب است که چگونه رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری تقویت می‌شود نیز هماهنگی دارد.

باتوجه به مطالب بیان شده، فرضیه دوم و سوم پژوهش به شرح زیر است:

فرضیه اصلی دوم: شخصیت پویای دانشجویان (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) رابطه بین سبک‌های تدریس (فعال و غیرفعال) و رفتار اخلاقی دانشجویان (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) را به گونه مثبت تعدیل می‌کند.

۳-۲- تأثیر غیرمستقیم

شکل ۱ بر مبنای هدف و ادبیات پژوهش و این استدلال مفهومی ترسیم شده که افزون بر تأثیر مستقیم بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان، رابطه غیرمستقیمی بین این دو متغیر نیز وجود دارد که به صورت زنجیره علی است. این زنجیره علی در حقیقت چگونگی تأثیر سبک تدریس فعال و غیرفعال و شخصیت پویا بر رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری را مشخص می‌کند و ابتدا از رابطه بین سبک تدریس و خودکارآمدی شروع می‌شود (رابطه ۳) و با استفاده از رابطه تعامل شخصیت پویا با سبک تدریس (رابطه ۴) از خودکارآمدی به رفتار اخلاقی دانشجویان منجر می‌شود (رابطه ۵). در این حالت، متغیر خودکارآمدی باتوجه به ادبیات متغیر میانجی (بارون و کنی، ۱۹۶۸؛ نمازی و نمازی، ۲۰۱۶) ویژگی‌های یک متغیر میانجی را دارد.

چارچوب مفهومی این بخش از پژوهش حاضر بر اساس نظریه «خودکارآمدی»^۱ باندورا^۲ (۱۹۷۷) و «نظریه شناخت اجتماعی»^۳ باندورا (۱۹۸۶) است. باندورا (۱۹۹۷) معتقد است که خودکارآمدی فردی از چهار منبع «تأمل»^۴، «مشاهده»^۵، «ترغیب اجتماعی»^۶ و «انگیزش»^۷ ساخته شده است. اولین منبع خودکارآمدی، دستاورد عملکرد یا تسلط است که به ارزیابی فرد از نتیجه عمل خود از لحاظ موفقیت‌ها یا شکست‌های گذشته در انجام کاری مشابه، مربوط می‌شود. دومین منبع خودکارآمدی، با تجربه‌های نیابتی و خود را جای دیگری گذاشتن یا

^۱ Self- Efficacy

^۲ Bandura

^۳ Social Cognition Theory

^۴ Reflection

^۵ Observation

^۶ Persuasion

^۷ Stimulation

الگوسازی مرتبط بوده که به واسطه مشاهده دیگر افراد با قابلیت‌های مشابه، با یادگیری رابطه برقرار می‌کند. حالات فیزیولوژیکی و انفعالی، سومین منبع شکل‌دهنده خودکارآمدی است که در آن ادراک‌های فردی و گرایش‌های عاطفی نسبت به یک موضوع یا فضای معین وارد عمل می‌شود. آخرین منبع اطلاعاتی تأثیرگذار بر خودکارآمدی، انگیزش است که گاهی از آن تحت عنوان «ترغیب کلامی»^۱ نیز یاد می‌شود.

بر اساس نظریه شناخت اجتماعی، افراد با مشاهده دیگران در یک محیط اجتماعی به الگوهای رفتاری خاصی دست‌یافته و آن‌ها را حفظ می‌کنند. به گونه‌ای که این موضوع، مرتبط با ظرفیت ادراک‌شده آن‌ها در شکل‌گیری رویدادها است (باندورا، ۱۹۸۶). نمونه این موضوع الگوی «تقابل سه عاملی»^۲ باندورا (۲۰۱۲) است که بر اساس آن، به کارکرد انسان به عنوان نتیجه تعامل میان عوامل فردی، رفتارهای اجتماعی و تأثیرهای محیطی نگریسته می‌شود. از این رو، عوامل محیطی بر شناخت شخصی تأثیر می‌گذارند، شناخت شخصی، رفتار فرد را شکل می‌دهد و کنش‌های رفتاری بر فضای محیطی تأثیر می‌گذارند. خودکارآمدی در این چهارچوب خصیصه شاخص افرادی است که تأثیر به سزایی بر الگوهای فکری، یادگیری و عواطف خود باقی گذاشته و کنش‌ها و رفتاری متعاقب خود را شکل می‌دهند.

تاملینسون، کاپلان، پورسل و رنزولی^۳ (۲۰۰۸) نشان می‌دهند سبک تدریسی که دانشجویان حسابداری در طول یک دوره آموزشی به وسیله آن آموزش می‌بینند، خودکارآمدی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آلیندر^۴ (۱۹۹۴) نیز نشان می‌دهد که برداشت بهتر از خودکارآمدی، موجب تقویت برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، ترغیب و اشتیاق دانشجویان به تخصیص زمان بیشتری به حوزه‌هایی که حس کارآمدی دانشجو در آن‌ها بیشتر است، می‌شود. در نتیجه، با استناد به دیدگاه مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷)، دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به تقویت و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری خواهند داشت. همچنین، در صورتی که جامعه علمی حسابداری سطح خودکارآمدی بالاتری داشته باشد، می‌تواند در تلاش برای رسیدن به اهداف کوشاتر باشد و به موجب آن سبب گسترش رفتار اخلاقی و مسائل مرتبط با آموزش آن شود. باتوجه به مطالب بیان شده، فرضیه چهارم پژوهش به شرح زیر است:

فرضیه اصلی سوم: خودکارآمدی، نقش میانجی در رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) دارد.

۳-۳- متغیرهای کنترلی

^۱ Verbal Persuasion

^۲ Triadic Reciprocity

^۳ Tomlinson, Kaplan, Renzulli and Purcell

^۴ Allinder

به‌منظور کنترل سایر متغیرهایی که در یافته‌های این پژوهش مؤثرند، اما بررسی تأثیر آن‌ها جزء انگیزه‌های اولیه این مطالعه نیست، باتوجه‌به ادبیات پژوهش، متغیرهای سن، جنسیت و فرهنگ دانشجویان که شکل ۱ آن را نشان داده است، انتخاب شد.

الف - سن

سن تأثیر مهمی در رفتار اخلاقی دارد. در یک بررسی مشخص شد دانشجویان مسن‌تر تمایل و رفتار اخلاقی بیشتری نسبت به جوان‌ترها دارند (بتز، اوکونل و شپارد^۱، ۱۹۸۹). یافته‌های سومما^۲ (۱۹۸۶) و میک‌نیل^۳ (۱۹۹۴) نیز نشان داد که سن، همبستگی بالایی با توسعه رفتار اخلاقی دارد. با بررسی اثر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر تصمیم‌گیری اخلاقی توسط داهل، ماندل و بارتون^۴ (۱۹۸۸) نیز نشان داد که سن عاملی است که بر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی شدیداً تأثیر می‌گذارد و اشخاص مسن‌تر با احتمال کمتری غرض‌ورزی می‌کنند. همچنین، سن همبستگی مثبتی با رفتار اخلاقی دارد و بلوغ و رشد فردی در تصمیم‌گیری اخلاقی را افزایش می‌دهد (مک‌کابه، دوکریچ و داتون^۵، ۱۹۹۱). در مقابل، رابطه معکوس بین سن و رفتار اخلاقی در حسابداران نیز توسط اینون، هیل و استیونس^۶ (۱۹۹۷) مشاهده شده است.

ب - جنسیت

یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده است که نمی‌توان به‌صورت قطعی تمایز بین زن و مرد را در رفتار اخلاقی پذیرفت. بر اساس مطالبی که در ادامه آورده می‌شود، مطالعه‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد زن‌ها اساساً اخلاقی‌تر از مردها هستند. از سوی دیگر، پژوهش‌هایی وجود دارد که تفاوت بین نگرش اخلاقی زن و مرد را تأیید نمی‌کنند. صرف‌نظر از تفاوت در عقاید، به نظر می‌رسد که ترون‌تو^۷ (۱۹۹۳) بر تأثیرپذیری اخلاق از جنسیت تأکید دارد. مطالعه روکساز و استون‌بک^۸ (۲۰۰۴) نیز به تفاوت بین نگرش اخلاقی زنان و مردان تأکید کرده و نشان می‌دهند که زنان سطوح اخلاقی بالاتری را نسبت مردها رعایت می‌کنند. از سوی دیگر، شواهد حاکی از آن است که بر اساس یافته‌های مک‌کابه و همکاران (۱۹۹۱) در محیط‌ها، صنایع و فرهنگ‌های متفاوت با نمونه‌گیری از دانشجویان و با بررسی رفتار مدیران در نقاط مختلف دنیا، هیچ تفاوتی بین زنان و مردان در نگرش اخلاقی وجود ندارد که در ایران نیز این موضوع توسط حسنقلی‌پور، دهقان‌نیری و میرمهدی (۱۳۹۰) به تأیید رسیده است. به گونه خلاصه یافته‌های پیشین، قطعیت کمتری را در تفاوت بین زنان و مردان پیرامون این موضوع ارائه می‌کنند

¹ Betz M, O'Connell and Shepard

² Thoma

³ McNeel

⁴ Dahl, Mandell and Barton

⁵ McCabe, Dukerich and Dutton

⁶ Eynon, Hill and Stevens

⁷ Tronto

⁸ Roxas and Stoneback

(سیدانی، زبیب، راواس و موساور^۱، ۲۰۰۹). یافته‌های مک‌کادی و پری^۲ (۱۹۹۶) نیز اشاره کرده‌اند که برتری اخلاقی یک جنسیت نسبت به دیگری، غیرمنطقی است. یافته‌های دیگر نیز بیانگر آن است که در حقیقت، تفاوت جنسیتی در این زمینه پذیرفته نیست و تفاوت‌های مشاهده‌شده دلیل روشنی بر آن نیست. در این میان فلسفه زیستی پیشنهاد می‌کند که رفتار ریشه زیستی دارد (پاترسون^۳، ۲۰۰۱) و این امر به این معنی است که زنان و مردانی که از لحاظ زیستی به یک‌شکل خاص رفتار می‌کنند، به همان شکل نیز در موقعیت‌های مختلف رفتار اخلاقی متفاوتی را رعایت می‌کنند. یافته‌های سافاکلی^۴ (۲۰۱۱) نیز جنسیت را عاملی مهمی در رفتار اخلاقی نمی‌دانند و در این پژوهش به‌منظور بررسی تأثیر بیشتر عامل جنسیت، این متغیر به‌صورت کنترلی در نظر گرفته شد.

ج- فرهنگ

در فرهنگ واژگان آکسفورد، «فرهنگ» عبارت از «هنر، ادبیات، موسیقی و سایر اظهارات عقلانی جامعه یا سازمان خاص یا رسوم، هنرها، مؤسسات اجتماعی و غیره متعلق به یک گروه یا ملت» است (هورن‌بای^۵، ۲۰۰۶: ۲۸۵). سما و شوف (۲۰۰۸) معتقد هستند که فرهنگ از عوامل مؤثر بر رفتار افراد است و اگر فرهنگ حاکم مناسب نباشد، باعث بروز مشکلاتی خواهد شد. به‌عنوان نمونه، در مورد آرتور اندرسن، فرهنگ مؤسسه مورد اتهام بوده است. وایات (۲۰۰۴) نیز معتقد است که فرهنگ مؤسساتی مانند آرتور اندرسون از رفتار حرفه‌ای، به رفتار حریصانه تغییر کرده و بازگشت به فرهنگ حرفه‌ای ضروری است.

ضرورت برقراری رابطه بین فرهنگ و رفتار اخلاقی تا حدی است که بسیاری از سازمان‌های بزرگ در برابر فشارهای قانونی و محیطی با برقراری فرهنگ‌های اخلاقی در سازمان‌ها، واکنش نشان داده‌اند. رفتار حرفه‌ای و اخلاقی از سوی حسابداران و حسابرسان ضروری به نظر می‌رسد (ویور، تروینو و کوچران^۶، ۱۹۹۹: ۲۸۳). برای نمونه، اگر فرهنگ اخلاقی ایجاد می‌شد و حسابرسان به‌صورت مسئولانه رفتار می‌کردند، رفتارهای غیراخلاقی شرکت‌های آمریکایی منجر به شکست‌ها و رسوایی‌های ابتدای قرن ۲۱ نمی‌شد. پژوهش‌های متعددی در راستای تأثیر فرهنگ‌سازمانی بر رفتار اخلاقی حسابداران انجام‌شده است. به‌عنوان نمونه، ویندسور و آشکانسی^۷ (۱۹۹۶) پژوهشی روی ۱۳۱ مؤسسه حسابرسی در استرالیا انجام دادند و دریافتند که فرهنگ‌سازمانی و عوامل فردی، جزء جدایی‌ناپذیر از شیوه‌های تصمیم‌گیری و رفتار اخلاقی حسابرسان است و

¹ Sidani, Zbib, Rawwas and Moussawer

² McCuddy and Perry

³ Patterson

⁴ Safakli

⁵ Hornby

⁶ Weaver, Trevino and Cochran

⁷ Windsor and Ashkansay

استدلال اخلاقی حساب‌رسان با فرهنگ‌سازمانی مؤسسه حساب‌رسی رابطه دارد. همچنین، داگلاس، دیویسون و شوارتز^۱ (۲۰۰۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین فرهنگ‌سازمانی، ارزش‌های شخصی حساب‌رسان و قضاوت‌های حساب‌رسان پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که قضاوت در مؤسسات تحت‌تأثیر ارزش‌های شخصی و متغیرهای محیطی از قبیل آیین رفتار حرفه‌ای و دستورالعمل‌های اخلاقی است و فرهنگ مؤسسه بر قضاوت‌های اخلاقی اثر غیرمستقیم دارد. درنتیجه، می‌توان دریافت که بین فرهنگ و رفتار اخلاقی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که این متغیر به‌عنوان کنترلی در نظر گرفته شد.

۴- روش‌شناسی

اطلاعات مورد نیاز برای بررسی موضوع به‌وسیله ابزار پرسش‌نامه گردآوری شد. ترجمه، بومی‌سازی و استفاده از پرسش‌نامه‌ها نیز پس از دریافت نظرهای کارشناسی و تأیید استادان دانشگاهی و صاحب‌نظران مختلف بود، یعنی اعتبار ظاهری و محتوایی پرسش‌نامه‌ها تأیید شد. همچنین، در پرسش‌نامه‌های ذکرشده از طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای استفاده شد. لازم به ذکر است که پرسش‌نامه‌ها همسو با محیط پاسخگویی دانشجویان تعدیل شد. همچنین، باتوجه به اینکه سطح پایایی همه پرسش‌نامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ در نرم‌افزار SPSS بالاتر از ۰/۷ بود، می‌توان گفت که در سطح مطلوب است.

به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش (فرضیه‌های مربوط به بررسی رابطه متغیرهای مستقل، وابسته، تعدیلی و میانجی)، از فن معادلات ساختاری در نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۴ استفاده شد. جذابیت الگویابی معادلات ساختاری در حوزه‌های مختلف علمی به این دلیل است که این شیوه در مواجهه با روابط چندگانه هم‌زمان، روش مستقیمی ارائه می‌کند که دارای کارایی آماری نیز است. همچنین، توانایی این شیوه در ارزیابی روابط به گونه چندجانبه سبب شده که پژوهش از تحلیل اکتشافی به تحلیل تأییدی انتقال یابد. این انتقال به نوبه خود سبب می‌شود تا نگرش منظم‌تر و کلی‌تری از مسائل پدیدار شود (هیر، سارستد، رینگل و منا^۲، ۲۰۱۴).

۴-۱- متغیرهای پژوهش

جدول ۱، متغیرهای پژوهش و اطلاعات مربوط را نشان می‌دهد.

جدول ۱- متغیرهای پژوهش و اطلاعات مربوط^۲

ردیف	نوع سازه و متغیر	عنوان	منبع	نماد	تعداد سؤال
------	------------------	-------	------	------	------------

^۱ Douglas, Davison and Schwartz

^۲ Hair, Sarstedt, Ringle and Mena

^۳ اطلاعات مربوط به سن و جنسیت از بخش ابتدایی پرسشنامه استخراج شده است. همچنین برای سنجش جنسیت نیز از زن و مرد و برای سنجش سن نیز از عدد سن افراد استفاده شد.

۱	مستقل	سبک تدریس ^۱	موسی‌پور (۱۳۷۷)	TS	۲۸
۲	وابسته	رفتار اخلاقی	شولتز و تران (۲۰۱۵)	EB	۱۵
۳	تعدیل‌گر	شخصیت پویا	لیو و همکاران (۲۰۱۸)	PP	۶
۴	میانجی	خودکارآمدی	مرزوقی و همکاران (۲۰۱۷)	SE	۳
۵	کنترلی	فرهنگ	دنيسون ^۲ (۱۹۹۰)	CU	۹

منبع: یافته‌های پژوهشگر

۴-۲- جامعه آماری و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش مورد نظر کلیه دانشجویان حسابداری مقاطع مختلف در دو گروه کارشناسی و تحصیلات تکمیلی (شامل کارشناسی‌ارشد و دکترا) دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی در ایران تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است. باتوجه‌به اینکه دسترسی به کل افراد ذکرشده با پراکندگی‌های مختلف، سخت و تا حدودی غیرممکن است و آمار رسمی از تعداد آن‌ها نیز وجود ندارد، تعداد جامعه آماری نامشخص فرض شد؛ بنابراین، برای محاسبه حجم نمونه در جامعه نامشخص از رابطه (۲) استفاده شد. δ انحراف معیار برای داده‌های طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از رابطه ۱ برابر با ۰/۶۶۷ است (مومنی و فعال‌قیومی، ۱۳۸۹). باتوجه‌به رابطه ۲ حجم نمونه حدود ۱۷۰ نفر به دست می‌آید.

$$\delta = \frac{\max(x_i) - \min(x_i)}{6} = \frac{5-1}{6} = 0/667$$

رابطه ۱

$$n = \frac{z^2 \alpha / \delta^2}{\epsilon^2} = \frac{(1/96)^2 (0/667)^2}{(0/1)^2} = 170$$

رابطه ۲

ازآنجاکه دو گروه کارشناسی و تحصیلات تکمیلی مورد بررسی خواهد بود، برای هر یک به‌صورت جداگانه نمونه‌گیری به عمل آمد. به‌منظور افزایش روایی داخلی و خارجی پژوهش و جهت جبران عدم پاسخ برخی از آزمودنی‌ها، تعداد پرسش‌نامه‌های هر گروه برابر ۲۰۰ در نظر گرفته شد. جمع‌آوری نظرها نیز به شیوه حضوری و مجازی صورت گرفت. در سطح کارشناسی در شیوه حضوری ۱۱۸ پرسشنامه به‌صورت حضوری و ۷۶ پرسشنامه به‌صورت مجازی تهیه شد که درمجموع ۱۹۴ پرسشنامه وجود داشت. در سطح تحصیلات تکمیلی نیز ۶۸ پرسشنامه به شیوه حضوری و ۱۲۴ پرسشنامه به شیوه مجازی تهیه شد که درمجموع نیز ۱۹۲ پرسشنامه وجود داشت. در هر دو گروه نیز ۳۸۶ پرسشنامه تهیه شد.

^۱ امتیاز بالاتر پرسش‌نامه نشان‌دهنده سبک تدریس فعال و امتیاز پایین‌تر نشان‌دهنده سبک تدریس غیرفعال است.

^۲ Denison

۵- یافته‌ها

بررسی موضوع در سال ۱۴۰۳ نشان داد در گروه کارشناسی ۹۹ نفر از پاسخ‌دهندگان زن و ۹۵ نفر از آنان مرد بوده‌اند. میانگین سن آن‌ها نیز ۶۲/۲۷ با انحراف معیار ۵/۱۹ است. در گروه تحصیلات تکمیلی نیز ۱۰۸ نفر از پاسخ‌دهندگان زن و ۸۴ نفر از آنان مرد بوده‌اند. میانگین سن آن‌ها نیز ۳۹/۷۳ با انحراف معیار ۷/۲۸ است. در ابتدا برای بررسی غالب بودن سبک تدریس فعال یا غیرفعال در پرسش‌نامه در راستای تشخیص آن در آزمون‌های بعدی، پس از بررسی نرمال بودن داده‌ها، با استفاده از آزمون T تک نمونه‌ای، مشخص شد که میانگین این متغیر در هر دو گروه کارشناسی و تحصیلات تکمیلی بالاتر از متوسط است. بدین معنا که در هر دو گروه سبک تدریس فعال غالب است. در ادامه، هریک از فرضیه‌های پژوهش با استفاده از فن حداقل مربعات جزئی^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جدول ۲ یافته‌های این بخش را نشان می‌دهد.

جدول ۲- روایی همگرا و پایایی متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ		واریانس استخراج		پایایی مرکب	
	کارشناسی	تحصیلات تکمیلی	کارشناسی	تحصیلات تکمیلی	کارشناسی	تحصیلات تکمیلی
TS	۰/۷۸۱	۰/۷۷۲	۰/۵۲۴	۰/۶۱۹	۰/۹۶۸	۰/۹۷۸
EB	۰/۷۹۲	۰/۷۶۵	۰/۶۲۶	۰/۶۱۶	۰/۹۶۱	۰/۹۵۹
PP	۰/۸۷۳	۰/۸۵۳	۰/۵۹۸	۰/۶۲۲	۰/۸۹۶	۰/۹۰۷
SE	۰/۷۶۹	۰/۷۹۹	۰/۶۲۸	۰/۶۳۱	۰/۸۳۴	۰/۸۷۳
CU	۰/۸۲۵	۰/۸۰۸	۰/۵۴۸	۰/۵۱۲	۰/۹۱۲	۰/۹۰۰

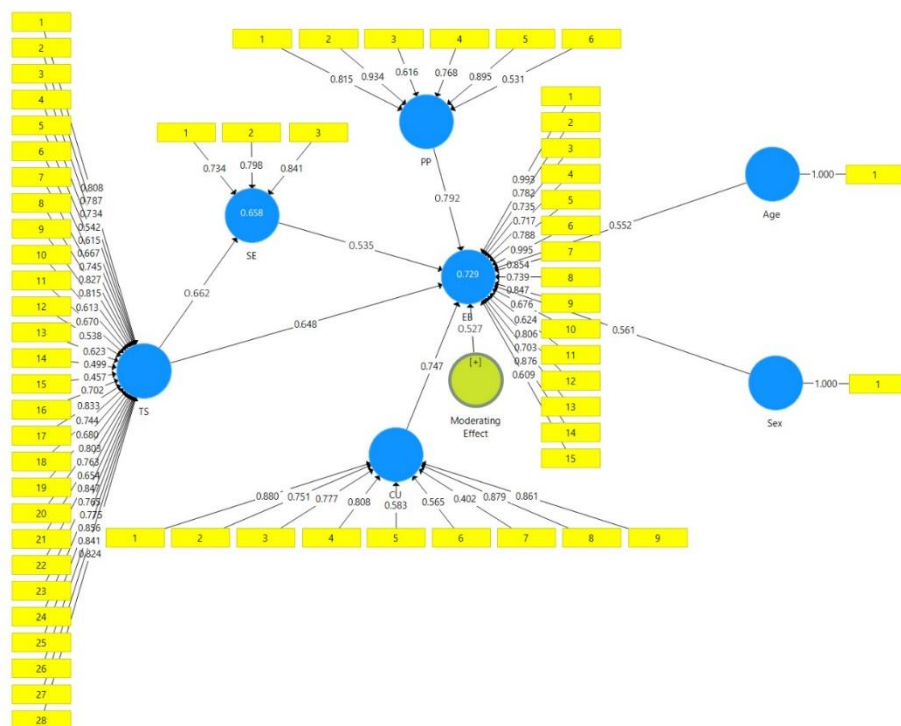
منبع: یافته‌های پژوهشگر

از آنجاکه آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ است؛ بنابراین، از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تأیید است. پایایی مرکب نیز در حد مطلوب و بالاتر از ۰/۷ است. رابطه متغیرهای مورد بررسی در هر یک از فرضیه‌های پژوهش بر اساس یک ساختار علی با فن حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. در ادامه، شکل‌های ۳ و ۴ یافته‌های مربوط به گروه کارشناسی را نشان می‌دهد. شکل ۲ نشان داد که R^2 پژوهش در این بخش به میزان ۰/۷۲۹ است. نتیجه کلی این بخش به این صورت خواهد بود که عوامل مورد بررسی ۷۲ درصد در رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی حسابداری مؤثر است. بر اساس شکل

^۱ SEM-PLS

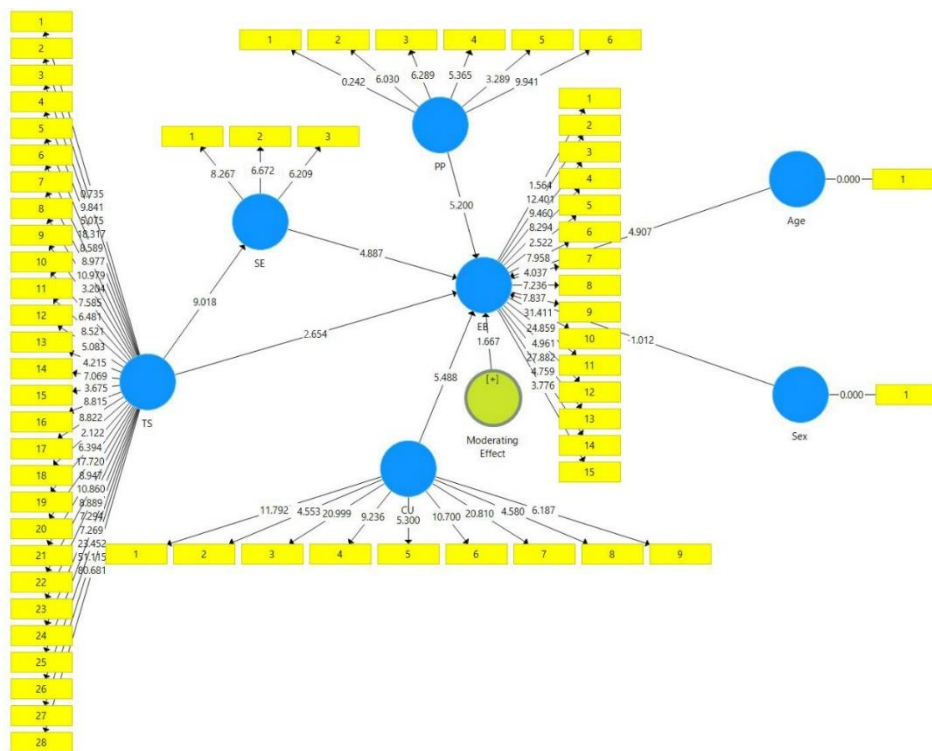
۳ نیز رابطه سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان مثبت و معنادار است. همچنین، بین شخصیت پویا و رفتار اخلاقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما شخصیت پویا رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی را به صورت معنادار تعدیل نمی‌کند. افزون بر آن، خودکارآمدی نقش میانجی معناداری بر رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دارد. متغیر کنترلی سن و فرهنگ نیز رابطه مثبت و معناداری با رفتار اخلاقی دارد، اما جنسیت اثر معناداری بر رفتار اخلاقی دانشجویان ندارد.

در ادامه شکل‌های ۴ و ۴ یافته‌های گروه تحصیلات تکمیلی را نشان می‌دهد.



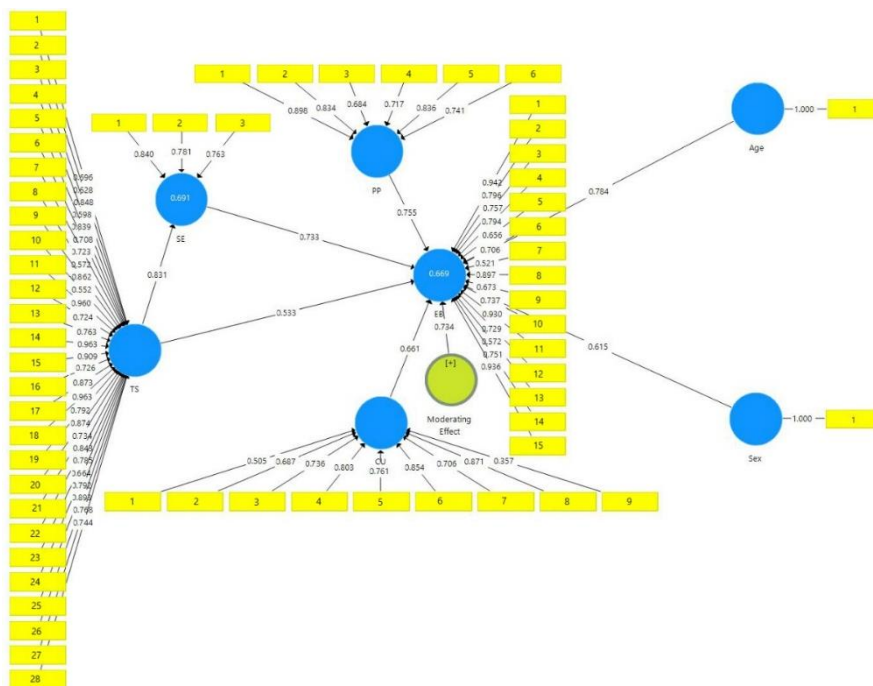
شکل ۲- روش حداقل مربعات جزئی الگوی کلی پژوهش در سطح کارشناسی
منبع: یافته‌های پژوهشگر





شکل ۳- آماره t-value الگوی کلی پژوهش با روش بوت استراپ در سطح کارشناسی
منبع: یافته‌های پژوهشگر

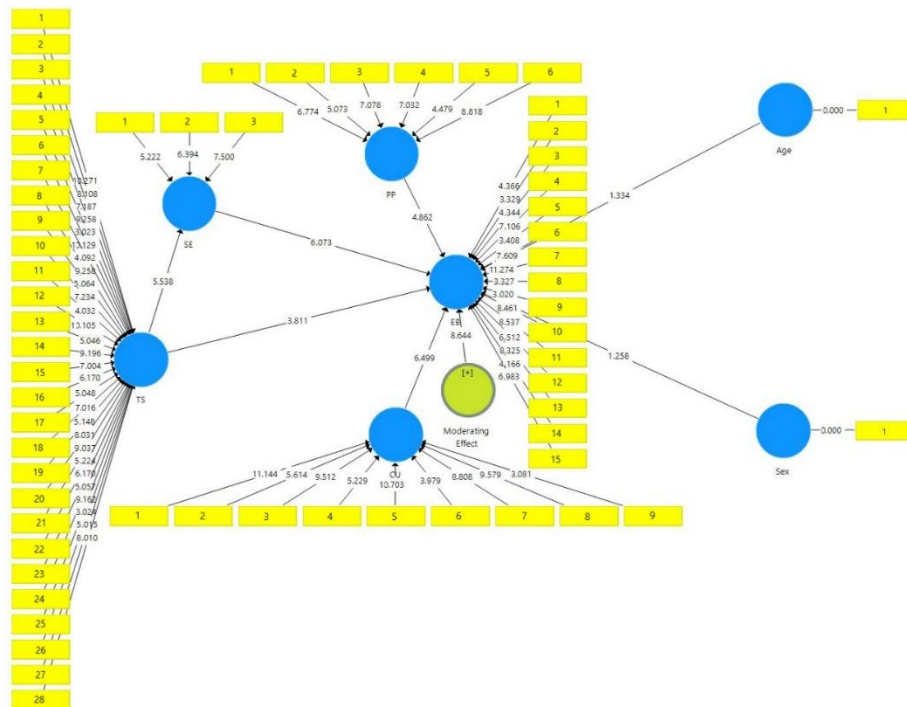




شکل ۴- روش حداقل مربعات جزئی الگوی کلی پژوهش در سطح تحصیلات تکمیلی
منبع: یافته‌های پژوهشگر

شکل ۴ نیز نشان داد که R^2 پژوهش به میزان ۰/۶۶۹ است. نتیجه کلی این بخش به این صورت خواهد بود که عوامل موردبررسی ۶۹ درصد بر رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری مؤثر است. بر اساس شکل ۵ نیز رابطه سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان مثبت و معنادار است. همچنین، بین شخصیت پویا و رفتار اخلاقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که این متغیر رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی را به صورت مثبت تعدیل می‌کند. افزون بر آن، خودکارآمدی نقش میانجی معناداری بر رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دارد. همچنین، متغیر کنترلی فرهنگ نیز بر رفتار اخلاقی دانشجویان اثر مثبت و معناداری دارد، اما سن و جنسیت به عنوان متغیر کنترلی دارای اثر معنادار نیست.





شکل ۵- آماره t-value الگوی کلی پژوهش با روش بوت استرپ در سطح تحصيلات تکمیلی

منبع: یافته‌های پژوهشگر

بر اساس یافته‌ها، روایی تشخیصی باتوجه به معیار فروئل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) مناسب تشخیص داده شد. همچنین، برای بررسی برازش کلی الگوی پژوهش که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند، از معیار نیکویی برازش استفاده می‌شود. وتزلز، ادکرکن - اسچرودر و ون‌اوپن^۲ (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی نیکویی برازش معرفی می‌کنند. رابطه ۳ شیوه محاسبه این شاخص را نشان می‌دهد.

$$\text{GoF} = \sqrt{\text{Communalities} \times R^2} \quad \text{رابطه ۳}$$

^۱ Fornell and Larcker

^۲ Wetzels, Odekerken-Schroder and Van Oppen

که در آن:

Communalities: میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان مرتبه اول و

R^2 : ضریب تعیین الگو است.

جدول ۳ یافته‌های مربوط به این بخش را نشان می‌دهد.

جدول ۳- محاسبه نیکویی برازش مدل ساختاری

متغیر	R^2	میانگین مقادیر اشتراکی	Gof
رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی	۰/۷۲۹۱	۱/۴۳۱	۰/۹۷۹۱
رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	۰/۶۶۹۸	۱/۳۲۹	۰/۹۴۳۷

منبع: یافته‌های پژوهشگر

حاصل‌شدن مقادیر بالا برای GoF نشان از برازش کلی قوی مدل دارد.

۶- نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر، واکاوی نقش تعدیلی شخصیت پویا و میانجی خودکارآمدی بر رابطه بین سبک‌های تدریس (فعال و غیرفعال) و رفتار اخلاقی دانشجویان حسابداری است. برای این منظور، روابط مورد بررسی از دو گروه دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی حسابداری در ایران مورد آزمون قرار گرفت و با کسب نظر ۳۸۶ نفر از دانشجویان (۱۹۴ نفر در مقطع کارشناسی و ۱۹۲ نفر در مقطع تحصیلات تکمیلی) موضوع بررسی شد. قبل از آزمون فرضیه‌ها پس از بررسی نرمال بودن داده‌ها، با استفاده از آزمون T تک نمونه‌ای مشاهده شد میانگین سبک تدریس در پاسخ‌دهندگان بالاتر از متوسط است، بدین معنا که سبک تدریس فعال بر سبک تدریس غیرفعال غالب است.

جدول ۴ نیز یافته‌های فرضیه‌های پژوهش را به‌صورت اجمالی نشان می‌دهد.

جدول ۴- خلاصه یافته‌های نهایی فرضیه‌های پژوهش

ردیف	فرضیه	فرضیه فرعی	نتیجه آزمون
۱	اصلی اول	سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی	+ معنادار
۲		سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	+ معنادار
۳	اصلی دوم	شخصیت پویا و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی	+ معنادار

ردیف	فرضیه	فرضیه فرعی	نتیجه آزمون
۴		شخصیت پویا و رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	+ معنادار
۵		سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی با تعدیلگر شخصیت پویا	+ غیرمعنادار
۶		سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی تحصیلات تکمیلی با تعدیلگر شخصیت پویا	+ معنادار
۷	فرضیه سوم	نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی	+ معنادار
۸		نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	+ معنادار
۹	کنترلی	سن	گروه کارشناسی: + معنادار گروه تحصیلات تکمیلی: + غیرمعنادار
۱۰		جنسیت	گروه کارشناسی: - غیرمعنادار گروه تحصیلات تکمیلی: + غیرمعنادار
۱۱		فرهنگ	گروه کارشناسی: + معنادار گروه تحصیلات تکمیلی: + معنادار

منبع: یافته‌های پژوهشگر

در سطح دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی مشاهده شد که رابطه سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان مثبت و معنادار است. از آنجاکه بر اساس یافته‌های آزمون T سبک تدریس فعال در جامعه مورد بررسی بر سبک تدریس غیرفعال غلبه دارد، می‌توان دریافت که با افزایش سطح تدریس فعال، رفتار اخلاقی دانشجویان بهبود می‌یابد.

بنابراین، این مطالعه بر اهمیت آموزش اخلاق حسابداری با استفاده از راهبردهای یادگیری فعال تأکید دارد. راهبردهای یادگیری فعال دانشجویان را قادر می‌سازد تا به جای یادگیرندگان منفعل، به یادگیرندگان فعال تبدیل شوند تا بتوانند شخصاً دانش خود را بسازند. مربیان حسابداری باید اطمینان حاصل کنند که اخلاق حسابداری با استفاده از راهبردهای تدریس فعال مانند مطالعات موردی، بازی‌های نقش، ویدئوهای دیجیتال و غیره که در کمک به فرایند آموزش اخلاق حسابداری مفید است، تدریس می‌شود. اتخاذ نقش فعالانه‌تر منتهی به برون‌دادهای مثبت

برای دانشجویان می‌شود و یادگیری آنان نیز بهبود خواهد یافت. یافته‌های این بخش همسو با اولری و محمد (۲۰۰۸)، اولری (۲۰۰۹) و اکوگبو اوکیکه (۲۰۲۱) است.

همچنین، بین شخصیت پویا و رفتار اخلاقی دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. افراد با شخصیت پویا معمولاً محیط اطراف خود را خوب می‌شناسند، تجربه زیادی در حل مشکلات دارند و دارای توانایی‌ها و مهارت‌های فردی بالاتری نسبت به دیگران هستند. همچنین، دانشجویان در از به هم پیوستن حوزه‌های آموزشی، یک نظام شایسته‌سالاری ایجاد می‌شود که آنان را تشویق می‌کند تا کارها را درست انجام دهند و نقش فعال‌تری در یادگیری داشته باشند. این عوامل سبب می‌شود که بتوانند رفتار اخلاقی مناسب‌تری از خود بروز دهند. این بخش از یافته‌ها نیز همسو با میسلی و همکاران (۲۰۰۸) و فولر و مارلر (۲۰۰۹) است.

بررسی نقش تعدیلی شخصیت پویا در رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی در دانشجویان کارشناسی نیز نشان داد که این رابطه معنادار نیست، اما در دانشجویان تحصیلات تکمیلی معنادار است. باتوجه به اثر شخصیت پویا بر رفتار اخلاقی و افزایش فعالیت در فرد، این انتظار وجود دارد که رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی دانشجویان مشروط به وجود شخصیت پویا باشد که در گروه کارشناسی معنادار و در گروه تحصیلات تکمیلی معنادار نبود. در سطح کارشناسی این عدم معناداری می‌تواند ناشی از سن دانشجویان و عدم تکمیل آن در مواجهه با رویدادهای اخلاقی اجتماعی باشد، اما دانشجویان تحصیلات تکمیلی درک بهتری از شخصیت خود و اثرگذاری پویایی آن دارند که این رابطه را معنادار کرده است.

افزون بر آن، خودکارآمدی نقش میانجی معناداری بر رابطه بین سبک تدریس و رفتار اخلاقی در هر دو گروه کارشناسی و تحصیلات تکمیلی دارد. بدین معنا که سبک تدریس موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود، زیرا دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به تقویت و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری خواهند داشت. همچنین، در صورتی که جامعه علمی حسابداری سطح خودکارآمدی بالاتری داشته باشد، می‌تواند در تلاش برای رسیدن به اهداف کوشاتر باشد و به موجب آن سبب گسترش رفتار اخلاقی و مسائل مرتبط با آموزش آن شود. این بخش از یافته‌ها همسو با تاملینسون و همکاران (۲۰۰۸) و مرزوک و همکاران (۲۰۱۷) است.

بررسی متغیرهای کنترلی نیز نشان داد که در گروه کارشناسی سن اثر معناداری بر رفتار اخلاقی دانشجویان دارد، اما در گروه تحصیلات تکمیلی معنادار نیست. در گروه کارشناسی یافته‌ها همسو با سوما (۱۹۸۶) و بتز و همکاران (۱۹۸۹) و در گروه تحصیلات تکمیلی همسو با اینون و همکاران (۱۹۹۷) است.

در جنسیت نیز مشاهده شد که در هیچ‌کدام از دو گروه مورد بررسی این اثر معنادار نیست که همسو با مک‌کابه و همکاران (۱۹۹۱)، مک‌کادی و پری (۱۹۹۶)، حسنقلی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) و سافاکلی (۲۰۱۱) است. بر اساس یافته‌ها اثر کنترلی فرهنگ بر رفتار اخلاقی در دو گروه مورد بررسی معنادار است که همسو با پویندسور و اشکانسی (۱۹۹۶) است.



۷- پیشنهادها و محدودیت‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که لازم است توجه بیشتری به توسعه اخلاق حرفه‌ای توسط برنامه‌ریزان صورت گیرد که همسو با حساسیت لازم برای آنان، نیاز به این توجه دوچندان می‌شود. براین اساس به برنامه‌ریزان کلان پیشنهاد می‌شود برای اینکه محیط اخلاقی بهتری خلق شود، به عوامل رفتاری و روان‌شناسی مؤثر در عملکرد دانشجویان حسابداری مانند خودکارآمدی و شخصیت پویا توجه بیشتری صورت گیرد تا بتوان محیط بهتری در حرفه خلق کرد. برای نمونه، افزودن این موارد در آموزش‌های میدانی به‌ویژه با برنامه درسی پنهان و نقش الگو محوری استادان توصیه می‌شود. به پژوهشگر آتی نیز توصیه می‌شود که به بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و رفتار نوآورانه با نقش میانجی اخلاق حرفه‌ای و نقش تعدیلگر شیوه تدریس و برنامه درسی پنهان پرداخته شود. این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است که شامل محدودیت‌های ذاتی پرسش‌نامه و ناآشنایی برخی از پاسخ‌دهندگان با مفاهیم مورد بررسی یا عدم تمایل برخی پاسخ‌دهندگان در همکاری با پژوهشگر است. **تعارض منافع:** هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان بیان نشده است. **تشکر و قدردانی:** از همه افرادی که به هر نحو در نگارش این مقاله با پژوهشگر همکاری کرده‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

فهرست منابع

- افضل‌خانی، مریم و سمیرا قدوسی. (۱۴۰۲). اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر خودکارآمدی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری. برنامه درسی و آموزش یادگیرنده‌محور، ۲ (۴)، صص ۱-۱۰.
- آقازاده، محرم و عذرا دبیری. (۱۳۸۰). اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش، تهران: نشر آییژ.
- بیک‌بشرویه، اعظم و محمدرضا عباس‌زاده و محمود لاری‌دشت‌بیاض و مرتضی کرمی. (۱۴۰۲). شکاف آموزش حسابداری و نیازهای حرفه: بررسی سرفصل‌های آموزشی با استفاده از روش تئوری داده‌بنیاد. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۳۰ (۳)، صص ۳۹۸-۴۳۱.
- چالاکي، پری و بهمن قادری. (۱۳۹۵). حسابداری قضایی و نقش آن در پیشگیری و کشف تقلب. مطالعات حسابداری و حسابرسی، ۴ (۱۶)، صص ۴۴-۵۷.
- حسنقلی‌پور، طهمورث و محمود دهقان‌نیری و سید مهدی میر مهدی. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر نگرش اخلاقی دانشجویان مدیریت. اخلاق در علوم و فناوری، ۶ (۴)، صص ۶۴-۷۵.
- رجب‌دري، حسین و حمیدرضا وکیلی‌فرد و حجت‌اله سالاری و علی امیری. (۱۴۰۱). رابطه نظریه‌های اخلاقی و رفتار اخلاقی در قضاوت حساب‌رسان. قضاوت و تصمیم‌گیری در حسابداری، ۱ (۱)، صص ۱۱۳-۱۴۲.



سیاهی‌اتابکی، علی‌محمد و نرگس کشتی‌آرای و محمدحسین یارمحمدیان. (۱۳۹۵). بررسی تجارب زیسته دانش‌آموزان از تدریس مبتنی بر توسعه تفکر انتقادی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲۵ (۷)، صص ۹۹-۱۱۷.

فضلی، رخساره و محمدجعفر جوادی. (۱۳۸۳). بررسی مقایسه تاثیر روش تدریس فعال و غیر فعال بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تعلیمات اجتماعی. تعلیم و تربیت، ۲۰ (۷۸)، صص ۷-۳۲.

محقق‌نیا، محمدجواد و کامران ناصری. (۱۳۹۲). اخلاق حسابداری با تاکید بر دیدگاه اسلامی. یازدهمین همایش سراسری حسابداری ایران.

مسعودی‌مقدم، محمد و قدرت‌اله طالب‌نیا (۱۴۰۳). بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای حساب‌رسان در تاثیر سرمایه اجتماعی حساب‌رسان بر استراتژی تعامل با صاحبکار. قضاوت و تصمیم‌گیری در حسابداری، ۱۱ (۳)، صص ۴۵-۶۸.

موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۷۷). ارزشیابی برنامه درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاه‌های ایران. فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۷، صص ۲-۴۷.

مؤمنی، منصور و علی فعال‌قیومی. (۱۳۸۹). تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS. چاپ دوم. تهران: انتشارات کتاب نو.

ناظمی‌زاده، منیژه و فروغ حیرانی و محمود معین‌الدین و سید حسن حاتمی‌نسب. (۱۴۰۲). شناسایی و طبقه‌بندی ابعاد و مولفه‌های تفکر انتقادی در آموزش حسابداری با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی ساخت‌یافته. تحقیقات حسابداری و حسابرسی، ۶۰، صص ۸۵-۱۰۶.

نمازی، محمد و حسین رجب‌دوری. (۱۳۹۸). آزمون «الگوی کاربردی توسعه پایدار اخلاق حرفه‌ای حسابداری» با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی. پژوهش‌های حسابداری مالی و حسابرسی، ۴۳ (۱۱)، صص ۱-۲۶.

نمازی، نوید رضا و تابنده صالحی. (۱۴۰۱). شناسایی و رتبه‌بندی روش‌های یادگیری فعال در آموزش حسابداری با استفاده از فرآیند تحلیل سلسله مراتبی فازی (Fuzzy AHP). حسابداری و منافع اجتماعی، ۱۲ (۳)، صص ۴۵-۷۰.

همتی، حسن و الهام بیات و مجید مرادی. (۱۴۰۲). تأثیر اخلاق و دوره تصدی بر توانایی حساب‌رس در تشخیص شیوه‌های حساب‌آرایی. قضاوت و تصمیم‌گیری در حسابداری، ۸ (۲)، صص ۱۴۱-۱۶۹.

Abdolmohammadi, M. J., Fedorowicz, J., and Davis, O. (2009). Accountants' cognitive styles and ethical reasoning: A comparison across 15 years. Journal of Accounting Education, 27 (4), 185-196.

Allen, R. H. (1998). Relation between Personality Factors and Teaching Style Preferences. Arizona State University ProQuest Dissertations Publishing.

Allinder, R. M. (1994). The relationships between Efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special Education. 17: 86-95.



- Andersen, M., and Klamm, B. (2018). Haidt's social intuitionist model: What are the implications for accounting ethics education? *Journal of Accounting Education*, 44, 35-46.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The exercise of control*, New York, Free Man.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Bandura. A. (1986) Perceived self- efficacy in cofnitiv development and functioning. *Educational psychologist*, 28, 117- 148.
- Baron, R. M., and Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173.
- Bateman, T. S., and Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14 (2), 103–118.
- Bean, D.F., and Bernardi, R.A. (2005). Estimating the Quality Ratings of Accounting Journals Omitted in Prior Research", Schwartz, B.N. and Ketzi, J.E. (Ed.) *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* (Advances in Accounting Education, Vol. 7), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 109-127.
- Bedford, D. S., Speklé, R. F. and Widener, S. K. (2022). Budgeting and employee stress in times of crisis: Evidence from the Covid-19 pandemic. *Accounting, Organizations and Society*, 101, 101346.
- Bentham, S. (2002). *Psychology and Education*. 1st Edition. New York: Published by Routledge.
- Bernard, A.W., Gorgas, D., Greenberger, S., Jacques, A., and Khandelwal, S. (2012). The use of reflection in emergency medicine education. *Academic Emergency Medicine*, 19 (8), 978-82.
- Betz, M., O'Connell, L., and Shepard, J.M. (1989). Genderdifferences in proclivity for unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 8, 321-324.
- Bonner, P. (2012). Commission issues seven recommendations for bolstering the future of accounting education. *Journal of Accountancy*, 214 (4), 38-39.
- Buragga, K., Dhir, A., and Boreqqah, A. A. (2013). Facebook an open education platform: Exploring its educational uses. In: Stephanidis, C. (eds) *HCI International- Posters' Extended Abstracts*. HCI 2013. Communications in Computer and Information Science, vol 374. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Fornell, C., and Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable and measuring error. *Journal of High Technology Management Reasearch*, 39-50.
- Wetzels, M., Odekkerken-Schroder, G. and Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33 (1), 177.
- Carroll, A.B. (1998). The four faces of corporate citizenship. *Business and Society Review*, 101, 1-7.
- Chuttam.S.S. (1992). *Innovations in Teaching – Learning Precess* Ed.4. VikAs -publishing House pvT.LID.
- Costa, I., Oliveira, S., Elgrably, I., Guerra, A., Soares, E., and Costa, I. (2023). Using active methodologies for teaching and learning of exploratory test design and execution. *Education Sciences*, 13 (2), 115- 130.
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80 (4), 532–537.



- Crant, J.M. (2011). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26 (3), 435–462.
- Dahl, J.G., Mandell, M.P., and Barton, M.E. (1988). Ethical frameworks of “tomorrow’s business leaders”. *International Journal of Value-Based Management*, 1 (2), 65-81.
- Denison, D. (1990). *Corporate Culture and Organisational Effectiveness*. New York, John Wiley & Sons.
- Dietz, R. D. (2002). The estimation of neighborhood effects in the social sciences: An interdisciplinary approach. *Social Science Research*, 31 (4), 539–575.
- Douglas, P., Davison, R., and Schwartz, B. (2001). The effect of organizational culture and ethical orientation on accountants’ ethical judgments. *Journal of Business Ethics*, 34 (2), 101-121.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, In: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Edited by J. B. Baron & R. J. Sternberg, New York: Freeman, 9-26.
- Eynon, Gm, Hillm N.T., and Stevens, K. (1997). Factors that influence the moral reasoning abilities of accountants: Implications for universities and the profession. *Journal of Business Ethics*, 16, 1297-1309.
- Felder, R. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674- 681.
- Fuller, B., and Marler, L.E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239- 245.
- Gong, Y., Cheung, S., Wang, M., and Huang, J. (2012). Unfolding the proactive process for creativity: integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. *Journal of Management*, 38 (5), 1611–1633.
- Grasha, F., and Grasha, L.R. (1996). *Teaching with Style*. Alliance Publishers.
- Hair, J., Sarstedt, M., Ringle, C., and Mena, J. (2012). An assessment of the use if partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40 (3), 414-433.
- Hassan, M.K. (1996). *Towards Actualizing Islamic Ethical and Educational Principles in Malaysia Society*. Selangor: Muslim Youth Movement of Malaysia.
- Heron J. (1996). Helping whole people learn. In Boud D., Miller N. (Eds.), *Working with experience: Animating learning* (pp. 75–91). Psychology Press.
- Hickson, J., and Baltimore, M. (1996). Gender related learning style patterns of middle school Pupils. *School Psychology International*, 17 (1), 59–70.
- Hornby, A. S. (2006). *Oxford Advanced Learner Dictionary of Current English*, Sixth Edition. London: Oxford University Press.
- Huang, S.-M., Hung, Y.-C., and sao, H.-H. (2008). Examining the determinants of computerassisted audit techniques acceptance from internal auditors’ viewpoints. *International Journal of Services and Standards*, 4 (4), 377–392.
- International Federation of Accountants. (IFAC). (2006). *Annual Report*.
- Jackling, B., and De Lange, P. (2009). Do accounting graduates’ skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 18 (4–5), 369–385.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16 (2), 366-395.
- Kaptein, M. (2008) Developing a measure of unethical behavior in the workplace: A stakeholder perspective. *Journal of Management*, 34, 978-1008.



- Kirkwood, A., and Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is "Enhanced" and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39 (1), 6-36.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin, (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1986). A Current Statement on Some Theoretical Issues. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg*. Philadelphia: Falmer.
- Langlois, J., and Thach, S. (2001). Teaching and learning styles in the clinical setting. *Family Medicine*, 33 (5), 344- 346.
- Lim, J., and Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31–39.
- Liu, Y., Zhao, S., Li, R., Lulu, Z., and Tian, F. (2018). The relationship between organizational identification and internal whistle-blowing: the joint moderating effects of perceived ethical climate and proactive personality. *Review of Managerial Science*, 12 (1), 113- 134.
- Marzuki, M., Subramaniam, N., Cooper, B., and Dellaportas, S. (2017). Accounting academics' teaching self-efficacy and ethics integration in accounting courses: A malaysian study. *Asian Review of Accounting*, 25 (1), 1- 38.
- McCabe, D.L., Dukerich, J.M., and Dutton, J. E, (1991). Context, values and moral dilemmas: Comparing the choices of business and law school students. *Journal of Business Ethics*, 10, 951-960.
- McDonald, G.M., and Donleavy, G.D. (1995). Objections to the teaching of business ethics. *J Bus Ethics*, 14, 839–853.
- McNeel, S.P. (1994). College teaching and student moral development. In J. R. Rest and D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miceli, M. P., Near, J. P., and Dworkin, T. M. (2008). *Whistle-Blowing in Organizations*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mosston M. (1992). *Teaching: from Command to Discovery*. Wadsworth Publishing Company.
- Namazi, M., and Namazi, N.R. (2016). Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research. *Procedia Economics and Finance*, 36 (4), 540-554.
- O'Leary, C. (2009). An empirical analysis of the positive impact of ethics teaching on accountancy students. *Accounting Education: An International Journal*, 18 (4), 505–520.
- O'Leary, C., and Mohamad, S. (2008). The successful influence of teaching ethics on Malaysian accountancy students. *Malaysian Accounting Review*, 7 (2), 1–15.
- Okougbo, P., and Okike, E. (2021). Teaching strategies in accounting ethics: a students' assessment of preferred teaching styles. *Cogent Social Sciences*, 7 (1), 1 -10.
- Patterson, D. M. (2001). Causal effects of regulatory, organizational and personal factors on ethical sensitivity. *Journal of Business Ethics*, 30 (2), 123-59.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1-20.
- Peppas, S.C., and Diskin, B.A. (2001). Ethical perspectives: Are future marketers any different? *Teaching Business Ethics*, 4, 207–220.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22 (2), 284- 292.



- Piper, T., Gentile, M. C., and Daloz, S. (1993). *Can Ethics Be Taught?* Boston, MA: Harvard Business School.
- Prashing, B. (2002). *The Power of Diversity*. Published by Bateman. Newzaland.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Press.
- Riley, J., and Ward, K. (2017). Active learning, cooperative active learning, and passive learning methods in an accounting information systems course. *Issues in Accounting Education*, 32 (2), 1-16.
- Roxas, M.L., and Stoneback, J.Y. (2004). The importance of gender across cultures in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 50 (2), 149-65.
- Safakli, O.W. (2011). Ethical perceptions: Do they differentiate in respect to demographics, impact satisfaction and subsequent word of mouth? *African Journal of Business Management*, 5 (2), 285-293.
- Salvara, M., Angela, A., and Bognarg. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *Europoan Physical Education Review*, 12 (1), 51- 74.
- Salvin, R. (1990). *Cooperative learning Theory, research and practice*. Englewood, NJ: prentice: Hall.
- Sama, L., and Shoaf, V. (2008). Ethical leadership for the professions: Fostering a moral community. *Journal of Business Ethics*, 78 (1), 39-46.
- Schultz, O., and Tran, D. (2015). *Business Ethics and the Influence on the Development of Intellectual Capital: A Study of the Auditing Profession*. Master Thesis of Kristianstad University. Section for Health and Society.
- Sidani, Y., Zbib, I., Rawwas, M., and Moussawer, T. (2009). Gender, age, and ethical sensitivity: the case of Lebanese workers. *Gender in Management*, 24 (3), 211-227.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Smith, A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16 (4), 663-700.
- Spence, J.C., Plotnikoff, R.C., and Mummery, W.K. (2002). The awareness and use of Canada's physical activity guide to healthy active living. *Can J Public Health*, 93, 394-396.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., and Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behavior Research and Therapy*, 39, 1293-1316.
- Stark, P. (2003). Teaching and learning in the clinical setting: a qualitative study of the perceptions of students and teachers. *Medical Education*, 37 (11), 975- 982.
- Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Tomlinson, Carol Ann, Kaplan, Sandra N., Purcell, Jeanne H., & Renzulli, Joseph S. (2008). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge*, National association gif ted children.
- Tronto, J.C. (1993). *Moral Boundaries: Apolitical Argument for an Ethic of Care*. Routledge. New York, NY.
- Weaver, G., Trevino, L., and Cochran, P. (1999). Corporate ethics practices in the Mid- 1990's: An empirical study of the fortune 1000. *Journal of Business Ethics*, 18 (3), 283-294.
- Williams, B., Horner, C., and Allen, S. (2019). Flipped v's traditional teaching perspectives in a first year accounting unit: an action research study. *Accounting Education*, 28 (4), 333- 352.
- McCuddy, M.K., and Perry, B.L. (1996). Selected individual differences and collegians ethical beliefs. *Journal of Business Ethics*, 15 (3), 261-72



- Windsor, C., and Ashkansay, N. M. (1996). Auditor independence decision making: The role of Organizational culture perceptions. *Behavioral Research in Accounting*, 8, 80-97.
- Winrow, B. (2016). Do perceptions of the utility of ethics affect academic cheating? *Journal of Accounting Education*, 37 (1), 1-12.
- Wyatt, A. (2004). Accountants' responsibilities and morality. *CPA Journal*, 3 (3), 22-28.
- Yunanda, R.A., and Majid, N.B. (2011). The contribution of Islamic towards ethical accounting practices. *Issues in Social and Environmental Accounting*, 5 (1), 124- 137.
- Zedeck, Sh. (2011). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Part of the APA Handbooks in Psychology.



The Moderating Role of Dynamic Personality and the Mediator of Self-Efficacy on the Relationship between Teaching Styles and Ethical Behavior of Accounting Students

Mohammad Namazi¹
Hossein Rajabdorri²

Received: 02/ October /2025 Accepted: 01/ December /2025

Abstract

Teaching style is one of the factors that can affect students' ethical behavior. Also, this relationship changes with the presence of personality and psychological factors. The aim of the present study is to investigate the moderating role of dynamic personality and the mediator of self-efficacy on the relationship between teaching styles and ethical behavior of accounting students. The research population consists of undergraduate and graduate accounting students nationwide. The findings of the study, based on the opinions of 386 students (194 at the undergraduate level and 192 at the graduate level), showed that in the sample under study, the active teaching style is dominant over the passive teaching style. Also, a positive and significant relationship was observed between teaching style and ethical behavior of students and dynamic personality and ethical behavior of students in both undergraduate and graduate groups. In addition, self-efficacy has a mediating and significant role in the relationship between teaching style and ethical behavior in both groups under study. Also, the moderating role of dynamic personality on the relationship between teaching style and ethical behavior of postgraduate students is significant, but not significant in the undergraduate group. Based on the findings, since current students are future professional activists, in order to improve the state of professional ethics, more attention should be paid to teaching style and personality and psychological factors in order to highlight public trust and improve professional reputation.

Keywords: Accounting Ethics, Accounting Teaching Styles, Dynamic Personality, Self-Efficacy, Accounting Education.

¹Department of Accounting, Faculty of Economics, Management and Social Sciences, Shiraz, Iran. (Responsible author) mnamazi@shirazu.ac.ir

² Department of Accounting, Vice Chancellor for Development and Resource Management, Fasa University of Medical Sciences, Fasa, Iran. hosrado@gmail.com

