



رابطه دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی با نقش میانجی خودکارآمدی ارتباطی با استفاده از رویکرد محرک، ارگانسیم، پاسخ در دانشجویان حسابداری

حسین رجب‌دری[✉]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۳

چکیده

داشتن توانایی ارتباطی مناسب برای دانش‌آموختگانی که در آستانه ورود به حرفه هستند، ضروری است. از آنجاکه کاهش فاصله توانمندی دانش‌آموختگان و انتظار کارآفرینان از آنان می‌تواند به توسعه حرفه‌ای منجر شود و ارتباط مناسب نیز یکی از مقوله‌های مهم مطرح‌شده در این حوزه است، ضرورت پژوهش حاضر روشن می‌شود. هدف این پژوهش، مطالعه رابطه دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی با نقش میانجی خودکارآمدی ارتباطی با استفاده از رویکرد محرک، ارگانسیم، پاسخ در دانشجویان حسابداری مقاطع مختلف کشور است. مطالعه پیش رو از نوع پیمایشی کاربردی است. همچنین، بررسی موضوع به‌وسیله پرسشنامه و نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی ساده از ۱۶۸ نفر از دانشجویان حسابداری مقاطع و دانشگاه‌های مختلف کشور در زمستان ۱۴۰۱ صورت گرفت. برای تحلیل یافته‌ها در قالب ۳ فرضیه اصلی، از روش معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار Smart PLS، استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی ارتباطی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، بین خودکارآمدی ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. مطالعه روند علی پژوهش در دو فرضیه ابتدایی نیز نشان می‌دهد که نقش میانجی خودکارآمدی ارتباطی بر رابطه دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی مورد تأیید است. در نتیجه بر اساس یافته‌ها، لازم است در راستای توسعه حرفه‌ای و پوشش نیازهای بازار کار دانشجویان حسابداری، به مهارت‌های نرم از جمله مهارت‌های ارتباطی بیش‌ازپیش توجه شود.

واژه‌های کلیدی: دلهره ارتباطی، خودکارآمدی کار گروهی، خودکارآمدی ارتباطی، محرک- ارگانسیم- پاسخ.

۱- دکتری حسابداری، معاونت توسعه و مدیریت منابع، دانشگاه علوم پزشکی فسا، فسا، ایران. نویسنده مسئول Hosrado@gmail.com

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر درخواست‌هایی در سطح بین‌المللی و ملی برای تغییر در اهداف و رویکردهای آموزشی (کنفدراسیون صنعت بریتانیا^۱، ۲۰۰۹؛ رحمانیان کوشکی و همکاران، ۱۴۰۰) و به‌ویژه آموزش حسابداری (فدراسیون بین‌المللی حسابداران^۲، ۲۰۱۷؛ طباطبائی‌ان و مشایخ، ۱۳۹۹) وجود داشته است. تغییرهای موردنظر بر توسعه مهارت‌های کلی قابل‌انتقال و به‌ویژه مهارت‌های بین فردی و ارتباطی تمرکز می‌کند (آرکوئروا و همکاران^۳، ۲۰۲۳). با توجه به اهمیت به‌روزرسانی آموزش حسابداری همگام با تغییرها و انتظارات ملی و بین‌المللی، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه «دلهره ارتباطی^۴» و «خودکارآمدی کار گروهی^۵» با نقش میانجی «خودکارآمدی ارتباطی^۶» است.

قابلیت کار گروهی از مهم‌ترین «مهارت‌های نرم^۷» و قابل‌انتقال است. این مهارت‌ها، ترکیبی از مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله، صحبت در جمع، نگارش حرفه‌ای، کار گروهی، سواد رسانه‌ای، رهبری، مهارت‌های ارتباطی، نگرش حرفه‌ای، وجدان کاری، مدیریت شغلی و مطالعات فرهنگی است (آرکوئروا و همکاران، ۲۰۲۳). آرچر و دیویسون^۸ (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که توجه به مهارت‌های نرم، حیاتی است و حتی از بیشتر مهارت‌های سخت نیز مهم‌تر است. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که از دیدگاه کارفرمایان، مهارت‌های کار گروهی، پس از مهارت‌های ارتباطی در رتبه دوم اهمیت برای دانش‌آموختگان جویای کار قرار دارد. انجمن ملی کالج‌ها و کارفرمایان^۹ در «گزارش چشم‌انداز شغلی^{۱۰}» (۲۰۱۷) نشان داد که کارفرمایان به دنبال شواهد مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله و توانایی کار گروهی در سابقه افراد هستند. افزون بر آن، با توجه به اینکه عموم سازمان‌ها به دنبال چنین مهارت‌هایی هستند، این دو خصوصیت از اهمیت بالایی برخوردار است. اهمیت مهارت‌های کار گروهی برای تسهیل استخدام پذیری در دانش‌آموختگان از دیدگاه استادان (داکره- پول و سول^{۱۱}، ۲۰۱۰) دانشجویان (آرنولد و همکاران^{۱۲}، ۱۹۹۹) و دانش‌آموختگان در یافتن کار (روپن^{۱۳}، ۲۰۱۷) دارای اهمیت شناخته‌شده است. پژوهش تن و لزواد^{۱۴} (۲۰۱۸) نیز با بررسی مهارت‌های استخدام‌پذیری حسابداران پی بردند که از نظر کارفرمایان، نگرش

¹. Confederation of British Industry (CBI)

². International Federation of Accountants (IFAC)

³. Arqueroa et al.

⁴. Communication Apprehension

⁵. Teamwork Self-efficacy

⁶. Communication Self-efficacy

⁷. Soft Skills

⁸. Archer and Davison

⁹. National Association of Colleges and Employers

¹⁰. Job Outlook Report

¹¹. Dacre-Pool and Sewell

¹². Arnold et al.

¹³. Roepen

¹⁴. Tan and Laswad

مثبت و مهارت‌های ارتباطی مناسب، ارزشمندترین مهارت رفتاری محسوب می‌شود. در نتیجه، از آنجاکه افزایش توانمندی دانش‌آموختگان منجر به توسعه حرفه حسابداری و افزایش تخصص‌گرایی می‌شود، ضروری است که این موضوع مورد توجه قرار گیرد، زیرا عدم توجه به انحراف بین توانمندی دانش‌آموختگان و نیازهای بازار کار، ضمن مخدوش نمودن حیثیت حرفه‌ای، خسارت‌هایی را برای استفاده‌کنندگان به دنبال دارد و اعتماد به حرفه را نیز از بین خواهد برد.

همان‌گونه که داگلاس و گامیه^۱ (۲۰۱۹) تأیید می‌کنند، توجه به مهارت‌های غیر فنی برای حسابداران ضروری است. تلاش‌های متعددی نیز برای ادغام این مهارت‌ها در برنامه‌های آموزشی حسابداری از طریق رویکردهای محتوا محور و آموزش محور انجام شده است (بانی و همکاران^۲، ۲۰۱۵). در میان تجربه‌های رویکرد آموزش محور که از استراتژی‌های تدریس استفاده می‌کند، پژوهش‌های پیشین بر «شبیه‌سازی‌های کسب‌وکار^۳» (لوانت و همکاران^۴، ۲۰۱۶)، «شبیه‌سازی‌های محیط کار^۵» (باتیستا-مسا و همکاران^۶، ۲۰۱۸)، «کارآموزی^۷» (اورگیا-گراند و استبانز^۸، ۲۰۲۰) و «یادگیری گروه‌محور^۹» (کریستنسن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹) تمرکز کرده‌اند. باین‌حال، در مورد مهارت‌های مرتبط با کار گروهی، شواهدی در حرفه حسابداری وجود دارد که نشان می‌دهد انتظار کارفرمایان برآورده نشده است (بلوم^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ ولز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ جونز^{۱۳}، ۲۰۱۴). جکلینگ و دی‌لانگ^{۱۴} (۲۰۰۹) با اظهار نظر درباره شکاف انتظار مهارت‌ها در حرفه حسابداری بیان می‌کنند که این یک مشکل شناخته شده است و همه ذینفعان کلیدی مانند استادان، کارفرمایان و شرکت‌های حسابداری را با یکدیگر همسو می‌سازد. در نتیجه، سؤال اصلی این است که چرا با تأکیدها و تغییرهای صورت گرفته، آموزش حسابداری تاکنون رضایت‌بخش نبوده است؟ با وجود پژوهش‌های صورت گرفته، هنوز درباره محدودیت‌هایی که مانع توسعه مهارت‌ها می‌شود درک صحیحی وجود ندارد. یکی از این گزینه‌ها که تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است دلهره ارتباطی است. دلهره ارتباطی به‌عنوان موضوعی مؤثر در آموزش حسابداری شناسایی شده است (آرکوئروا و همکاران، ۲۰۲۳)، ولی ارتباط بین دلهره ارتباطی و توسعه مهارت‌های کار گروهی تاکنون در ایران مورد بررسی قرار نگرفته است. این ارتباط بر اساس تعریف

¹. Douglas and Gammie

². Bunney et al.

³. Business Simulations

⁴. Levant et al.

⁵. Workplace Simulations

⁶. Bautista-Mesa et al.

⁷. Internships

⁸. Urquía-Grande and Estébanez

⁹. Team Based Learning

¹⁰. Christensen et al.

¹¹. Bloom

¹². Wells et al.

¹³. Jones

¹⁴. Jackling and De Lange

باندورا^۱ (۱۹۷۷)، به وسیله روابط بین دلهره ارتباطی و باورهای خودکارآمدی توضیح داده می‌شود. دانشجویان باید برای ادغام موفق در گروه‌ها و توسعه یادگیری، اقدام به توسعه مهارت‌های ارتباط اجتماعی نمایند (اوستویزن و همکاران^۲، ۲۰۲۱). همچنین، سطح اعتمادبه‌نفس و تصور دانشجویان از کارآمدی نسبت به مهارت برای انجام وظایف، نیازمند ارتباط است و در نتیجه، مهارت‌های کار گروهی می‌تواند توسط ترس و اضطراب مرتبط با ارتباط واقعی یا پیش‌بینی‌شده (دلهره ارتباطی) تحت تأثیر منفی قرار گیرد و روند خودکارآمدی ارتباطی را تحت تأثیر قرار دهد. افزون بر موارد ذکر شده، در این پژوهش برای پاسخ به مسئله از روند علی «محرک-ارگانسیم-پاسخ»^۳ استفاده می‌شود. محرابیان و راسل^۴ (۱۹۷۴)، الگوی محرک-ارگانسیم-پاسخ را که به الگوی روانشناسی محیطی نیز معروف است، مطرح کرده‌اند. در چارچوب این الگو، محرک عاملی مؤثر است که بر حالات درونی افراد اثر می‌گذارد. ارگانسیم با روابط عاطفی و شناختی و حالات و فرآیندهایی که واسطه ارتباط بین محرک و پاسخ فردی است، نشان داده می‌شود و پاسخ، نشان‌دهنده نتیجه، روش نهایی یا اجتناب از رفتار افراد است (هسین چانگ و ون چن^۵، ۲۰۰۸).

این پژوهش از چند جهت می‌تواند موجب دانش‌افزایی در حوزه مربوطه شود. (۱) این رابطه برای اولین بار در کشور مورد بررسی قرار می‌گیرد و ضمن داشتن نوآوری، موجب توسعه علمی در حیطه متغیرهای مربوط می‌شود. (۲) با استفاده از یافته‌ها به‌ویژه بر اساس ساختار علی محرک-ارگانسیم-پاسخ، می‌توان برنامه‌ریزی بهتری در میدان عمل انجام داد و سطح کیفیت آموزش را ارتقا و فاصله دانشگاه و حرفه را کاهش داد. (۳) از آنجاکه افراد در اموری که خودکارآمدی کمتری دارند، اجتناب بیشتری به خرج می‌دهند، این موضوع می‌تواند منجر به یک محدودیت مهم برای توسعه مهارت‌های مذکور شود. با توجه به مطالب بیان‌شده، هدف این پژوهش بررسی نقش دلهره ارتباطی به‌عنوان مانع احتمالی برای توسعه مهارت‌های کار گروهی از طریق تأثیر آن بر باورهای خودکارآمدی است که با ارائه شواهد مبنی بر ارتباطی که در گذشته مورد مطالعه قرار نگرفته است به ادبیات موجود کمک می‌کند. در ادامه ابتدا مبانی نظری و فرضیه‌های پژوهش و پس از آن روش، یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری ارائه می‌شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در زمینه مبانی نظری پژوهش قابل بیان است که شکاف انتظارهای عمیقی بین دانش و توانایی‌های مورد انتظار کارفرمایان از دانش‌آموختگان به‌صورت کلی و تخصصی در رشته حسابداری وجود دارد (فخاری و دادگر، ۱۳۹۶).

¹. Bandura

². Oosthuizen et al.

³. Stimulus-Organism-Response

⁴. Mehrabian and Russell

⁵. Hsin Chang and Wen Chen

همان‌گونه که آرکوئروا و همکاران (۲۰۱۷) اشاره می‌کنند، این شکاف در سطح بین‌المللی مورد مناقشه قرار گرفته و با انتشار چندین گزارش در ایالات متحده در سه دهه گذشته (انجمن حسابداری آمریکا^۱، ۱۹۸۶؛ انجمن حسابداران رسمی آمریکا^۲، ۱۹۸۸؛ آرتور اندرسن و همکاران^۳، ۱۹۸۹) منجر به ایجاد «کمیسیون تغییر آموزش حسابداری»^۴ شد که بیانگر اهمیت موضوع در سطح بین‌المللی است.

پژوهش در حوزه آموزش حسابداری از شکاف مهارت‌های گزارش‌شده توسط کارفرمایان، مهارت‌های گروهی، پتانسیل رهبری، ارتباط کلامی و مهارت‌های بین فردی دانش‌آموختگان، حمایت می‌کند (فوشه^۵، ۲۰۱۳؛ لیم و همکاران^۶، ۲۰۱۶؛ هوکرافت^۷، ۲۰۱۷). در این زمینه، فخاری و دادگر (۱۳۹۶) بیان می‌کنند که در سال‌های اخیر آموزش‌های دانشگاهی حسابداری در تأمین نیاز حرفه و بازار کار دچار چالش‌هایی بوده است. از جمله این چالش‌ها نارضایتی کارفرمایان از توانمندی حسابداران در برآورده کردن انتظارهای حرفه‌ای در مرحله عمل است. بویی و پورتر^۸ (۲۰۱۰) نیز اشاره می‌کنند که پوشش فنی برنامه‌های حسابداری برای دانشجویان ارزشمند است، اما آن‌ها هنوز برخی از دوره‌های مورد استفاده را غیر مرتبط با نیازهای حرفه حسابداری و جهان واقعی تلقی می‌کنند و به دنبال هم‌ترازی بهتر بین اهداف آموزشی و توسعه مهارت‌های مورد نظر کارفرمایان در دانش‌آموختگان حسابداری هستند. در واقع، دوره‌های حسابداری به گونه معمول مهارت‌های نرم را در مقابل مهارت‌های فنی دست‌کم می‌گیرد (دولکه و همکاران^۹، ۲۰۲۰). در مجموع نیز شکاف انتظار گسترده‌ای بین آموزش و نیازهای حرفه‌ای در حرفه حسابداری وجود دارد. مشایخی و نوروش (۱۳۸۴) نیز بیان می‌کنند که باید این «شکاف انتظار» شناسایی شود تا مسائل موجود در برنامه‌های آموزشی آشکار و مواردی که نیاز به اصلاح است برجسته شود. با وجود این، با تبدیل شدن دانشجویان به متخصص یا کارمند، نظر آن‌ها نیز با نظر کارفرمایان همسو شده و از وجود این شکاف حمایت می‌کنند (باتیستا-مسا و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸).

1. American Accounting Association (AAA)
2. American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)
3. Arthur Andersen et al.
4. Accounting Education Change Commission (AECC)
5. Fouché
6. Lim et al.
7. Howcroft
8. Bui and Porter
9. Dolce et al.
10. Bautista-Mesa et al.

یافته‌های مطالعه پلنت و همکاران^۱ (۲۰۱۹) تأیید می‌کند که کارکنان تازه‌وارد در سازمان به مهارت‌های «انطباق‌پذیری^۲»، «ارتباطی^۳»، «تفکر منتقدانه^۴»، «مدیریت زمان^۵»، «خودمدیریتی^۶» و کار گروهی نیاز دارند و برخورداری آنان از این مهارت‌های نرم می‌تواند فشار مرتبط با چالش‌های پیش روی آن‌ها را کاهش و تمایل به ادامه همکاری آنان را افزایش دهد. در مورد مهارت‌های کار گروهی نیز تلاش‌هایی با استفاده از «یادگیری مشارکتی^۷» (تن^۸، ۲۰۱۹)، «شبیه‌سازی‌ها یا بازی‌های جدی^۹» (باتیستا-مسا و همکاران، ۲۰۱۸) در کلاس‌های درس انجام شده است. دهنوی و دهنوی (۱۳۹۲) و کوتل و میلیس^{۱۰} (۱۹۹۲) و هیلی و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۸) نیز بر مزایای استفاده از کار گروهی در آموزش حسابداری تأکید کرده‌اند، زیرا کار گروهی نه تنها به توسعه مهارت‌های عمومی مشخص موردنظر کارفرمایان کمک می‌کند، بلکه یادگیری از هم‌رده‌ها را نیز پرورش می‌دهد که می‌تواند کیفیت کلی یادگیری (جانسون و جانسون^{۱۲}، ۱۹۸۷) و عملکرد افراد (سیسوتلو و دی‌امیکو^{۱۳}، ۱۹۹۷) را ارتقا دهد. بااینکه اهمیت مهارت‌های کار گروهی و وجود شکاف انتظار مهارت‌های شغلی به صورت گسترده در حرفه حسابداری به رسمیت شناخته شده است، اما محدودیت‌هایی نیز در این زمینه حاکم است. دانشجویانی که پیش از ورود به آموزش عالی بر دستاوردهای شخصی متمرکز هستند، ممکن است ارزش اندکی برای فعالیت‌های گروهی قائل و نسبت به مشارکت در آن‌ها تمایل نداشته باشند (سو و گوری شانکار^{۱۴}، ۲۰۱۸). پارسونز و درو^{۱۵} (۱۹۹۶) و بری^{۱۶} (۱۹۹۳) درباره منازعات احتمالی بین رفتارهای فردگرایانه و جمع‌گرایانه ابراز نگرانی کرده‌اند. هنسن^{۱۷} (۲۰۰۶) به کمبود تمایل دانشجویان برای کار کردن مؤثر در گروه‌ها اشاره می‌کند. بانی و همکاران (۲۰۱۵) و داگلاس و گمی (۲۰۱۹) تأکید می‌کنند که توسعه مهارت‌های عمومی یک فرایند زمان‌بر و پیچیده است که به تخصص استادان برای پرورش این مهارت‌ها نیاز دارد. بارگون و بارگون^{۱۸} (۱۹۷۴) نیز پس از سنجش تأثیر طیفی

1. Plant et al.

2. Adaptability

3. Communication

4. Critical Thinking

5. Time Management

6. Self-Management

7. Cooperative Learning

8. Tan

9. Simulations or Serious Games

10. Cottell and Millis

11. Healy et al.

12. Johnson and Johnson

13. Ciccotello and D'Amico

14. Seo and Gowri Shankar

15. Parsons and Drew

16. Berry

17. Hansen

18. Burgoon and Burgoon

از متغیرها بر کمبود تعامل در موقعیت‌های گروهی، بیان داشتند که دلیل اصلی عدم تمایل به ارتباط در موقعیت‌های گروهی می‌تواند با اضطراب و دلهره نسبت به ارتباط مرتبط باشد.

دلهره ارتباطی توسط مک‌کروسکی^۱ (۱۹۸۴) به‌عنوان سطح «ترس و اضطراب از ارتباط واقعی یا پیش‌بینی شده با یک فرد دیگر» تعریف شده است. به‌عنوان آثار اصلی دلهره ارتباطی، افراد دچار این دلهره نه‌تنها رفتارهای اجتناب ارتباطی از خود بروز می‌دهند (ریچموند و مک‌کروسکی^۲، ۱۹۸۹)، بلکه سطح مهارت‌های ارتباطی پایین‌تری نیز دارند (آلن و بورهیس^۳، ۱۹۹۶). ناتوانی در ارتباط می‌تواند با تأثیرگذاری بر ماهیت کلی روابط بین فردی از طریق آثار هم در سطح فردی و هم در سطح گروهی و ادراک متعاقب سایر افراد، پیامدهای گسترده‌ای داشته باشد (مک‌کروسکی و همکاران^۴، ۱۹۷۵). با توجه به اینکه حجم و کیفیت ادراکی مشارکت یک فرد بر پذیرش آن‌ها توسط سایر اعضای گروه تأثیرگذار است، افراد دچار دلهره ارتباطی از نظر سایر افراد به‌عنوان افراد «ساکت» (ریچموند و مک‌کروسکی، ۱۹۸۹) تلقی شده و احتمال پذیرفته شدن آن‌ها به‌عنوان عضوی از یک گروه کم‌تر است (رایکن^۵، ۱۹۵۸). همچنین، دلهره ارتباطی یکی از حوزه‌های موردبررسی توسط پژوهشگران حسابداری است، زیرا دانشجویان و حتی متخصصین به‌گونه معمول سطح بالایی از دلهره ارتباطی را بروز می‌دهند (گاردنر و همکاران^۶، ۲۰۰۵؛ باین و همکاران^۷، ۲۰۰۹). بورزی و میلز^۸ (۲۰۰۱) تأثیر دلهره ارتباطی بر توسعه مهارت‌های دانشجویان حسابداری را بررسی کردند. مطالعه آن‌ها، سطح بالای دلهره ارتباطی را تأیید کرد و سطوح قابل‌توجهی از کم‌گویی گروهی را در این دانشجویان شناسایی نمود.

باندورا^{۱۰} (۱۹۹۷) نیز اضطراب زیاد را به‌عنوان مشکلی تشخیص داد که می‌تواند در زمان یادگیری و کسب تسلط بر مهارت‌های جدید توسط افراد رخ دهد و به مانعی برای موفقیت فرد در چنین تحولاتی تبدیل شود. سپس، این فرد به ارزیابی بیش‌ازحد وظایف تمایل پیدا می‌کند، درحالی‌که قابلیت‌های شخصی خود را کم‌ارزش تلی می‌کند و این موضوع منجر به تمرکز بر نگرانی درباره پیامدهای شکست خوردن و تصور سناریوهای مضطرب کننده و فرو بردن خود در استرس عاطفی می‌شود. افراد دچار دلهره خود را قانع می‌کنند که در دستیابی به یک وظیفه یا فعالیت مشخص ناتوان هستند. ساکس^{۱۱} (۱۹۹۴) نیز در مطالعه خود درباره حسابداران تازه استخدام‌شده به رابطه منفی بین خودکارآمدی و اضطراب پی برد.

¹. McCroskey

². Richmond and McCroskey

³. Allen and Bourhis

⁴. McCroskey et al.

⁵. Quiet

⁶. Riecken

⁷. Gardner et al.

⁸. Byrne et al.

⁹. Borzi and Mills

¹⁰. Bandura

¹¹. Saks

همان‌گونه که ایون^۱ (۲۰۱۹) اشاره می‌کند، اساس «نظریه شناختی-اجتماعی»^۲، تعامل افراد و محیط آن‌ها است. عوامل شخصی فرد، مانند کارکردهای شناختی یا خلق‌وخو بر فعالیت‌های انتخابی فرد در محیط تأثیر می‌گذارد. این انتخاب‌ها به‌نوبه خود بر توسعه بیشتر فرایندهای شناختی و عاطفی تأثیر متقابل می‌گذارد که خودکارآمدی تأثیرگذارترین عامل و نشانه‌ای قوی‌تر از رفتار آینده است. این نظریه بیان‌کننده تعامل بین متغیرهای شخصی، زمینه‌ای و رفتاری در فرآیندی که در آن گرایش‌های شغلی و گزینه‌های شغلی توسعه می‌یابند، است. باندورا (۱۹۹۴) خودکارآمدی ادراکی را به‌عنوان سطح اعتمادبه‌نفس افراد نسبت به توانایی خود برای انجام اقدام یا کسب نتایج عملکردی مشخص تعریف می‌کند که این موضوع مستقل از مهارت موردنیاز برای دستیابی واقعی به نتیجه مشخص است. در صورت پایین‌تر بودن خودکارآمدی ادراکی فرد از مهارت موردنیاز، این موضوع به یک مانع مهم برای توسعه در آن حوزه تبدیل خواهد شد. از سوی دیگر، در صورت بالاتر بودن سطح خودکارآمدی فرد از مهارت موردنیاز، این موضوع نیز می‌تواند مشکل‌آفرین باشد. در حالت ایده‌آل، سطح خودکارآمدی فرد برای یک وظیفه مشخص باید اندکی بالاتر از مهارت موردنیازی باشد که فرد را به انجام وظایف و کسب تجربه تشویق کند (هسل و همکاران،^۳ ۲۰۱۳).

هسل و همکاران (۲۰۱۳) بیان نمودند که اگر فرد باور داشته باشد به نتیجه‌ای مشخص دست خواهد یافت، تمایل و اصرار بیشتری برای انجام آن وظیفه خواهد داشت و حتی اگر با موانعی در طول مسیر مواجه شود، تلاش بیشتری برای تکمیل آن خواهد کرد. افراد وظایفی را انتخاب می‌کنند که خودکارآمدی بالایی در آن‌ها دارند و از وظایفی اجتناب می‌کنند که خودکارآمدی اندکی در آن‌ها داشته باشند؛ بنابراین، احتمال توسعه مهارت‌ها توسط افراد دارای خودکارآمدی پایین‌تر از توانایی واقعی خود، پایین‌تر است. نیاز به ارتباط که توسط موقعیت‌های کار گروهی تحمیل می‌شود (اوستویزن و همکاران، ۲۰۲۰) می‌تواند تا حدودی دلیل مواجهه با موانع در زمان استفاده از مداخلات برای توسعه مهارت‌های کار گروهی را توضیح دهد. به گونه مشخص در زمینه حسابداری، پیشنهاد شده است که دلهره ارتباطی مانع توسعه مهارت‌های ارتباطی می‌شود و می‌تواند از توسعه هر قابلیت دیگری که نیازمند ارتباط است، جلوگیری کند (آرکوئروا و همکاران، ۲۰۲۳).

با توجه به مطالب بیان‌شده و مستندات پیشین (هسل و همکاران، ۲۰۱۳؛ آرکوئروا و همکاران، ۲۰۱۷؛ آرکوئروا و همکاران، ۲۰۲۳) شواهدی درباره روابط منفی بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی ارتباطی وجود دارد. همچنین، کار گروهی نیازمند این است که اعضای گروه با سایر اعضا ارتباط داشته باشند (اوستویزن و همکاران، ۲۰۲۰) و با موقعیت‌های ارتباطی متفاوت مواجه شوند که ادبیات موضوع از روابط مثبت آن‌ها حکایت می‌کند (بالانتین و

¹. Eun

². Social Cognitive Theory

³. Hassall et al.

مک‌کورت لازر^۱، (۲۰۰۹)؛ بنابراین، ارتقا در کارآمدی ارتباطی می‌تواند منجر به افزایش اعتماد به خود در انجام وظایف گروهی شود.

از آنجاکه رابطه بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی به‌ندرت مورد مطالعه قرار گرفته است، بورزی و میلز (۲۰۰۱) دلهره ارتباطی را با کم‌گویی و سکوت گروهی و سطحی از ناراحتی در زمان ارتباط در شرایط گروهی، مرتبط می‌دانند. سورنسون و مک‌کورسکی^۲ (۱۹۷۷) اشاره کردند که افراد دارای دلهره ارتباطی زیاد، به گونه معمول از مشارکت و تعامل گروهی اجتناب می‌کنند و تنش بیشتری را در این موقعیت‌ها بروز می‌دهند. بلوم و همکاران^۳ (۲۰۱۳) نیز رابطه منفی بین دلهره ارتباطی و تمایل دانشجویان به پذیرش فرصت‌های ارتباطی را گزارش کردند؛ بنابراین، می‌توان انتظار داشت رابطه منفی و معناداری بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی ارتباطی وجود داشته باشد. همچنین، با افزایش خودکارآمدی ارتباطی نیز انتظار افزایش خودکارآمدی کار گروهی وجود خواهد داشت. در نتیجه، فرضیه سوم پژوهش به شرح زیر است:

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی ارتباطی، رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین خودکارآمدی ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: خودکارآمدی ارتباطی، نقش میانجی در رابطه بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی دارد. شایان‌ذکر است که سه فرضیه ارائه‌شده نشان می‌دهد که تأثیر دلهره ارتباطی بر خودکارآمدی کار گروهی غیرمستقیم است و خودکارآمدی ارتباطی به‌عنوان یک متغیر میانجی عمل می‌کند. در این صورت متغیر مستقل می‌تواند یک زنجیره علی از طریق متغیر میانجی ایجاد کنند و سپس به متغیر وابسته منتهی شود. این وضعیت مطابق با تعریف و ویژگی متغیرهای واسطه‌ای است که توسط بارون و کنی^۴ (۱۹۶۸) و نمازی و نمازی^۵ (۲۰۱۶) بیان شده است.

همچنین، بر اساس ساختار علی محرک-ارگانسیم-پاسخ، از دیدگاه هالت و همکاران^۶ (۲۰۱۵) ارگانسیم‌ها وقتی با محرک‌ها روبرو می‌شوند، بازنمایی‌های شناختی (قضاوت‌ها) از این جهان را شکل خواهند داد و از طریق رفتار، عمل یا کردار، پاسخ (واکنش) می‌دهند. بر اساس دیدگاه لی و همکاران^۷ (۲۰۱۱)، هنگامی که یک شخص با یک محرک بیرونی روبرو می‌شود (محرک)، باعث ایجاد حالت‌های فعالیت‌های ادراکی، روان‌شناختی، شناختی، عاطفی

¹. Ballantine and McCourt Larres

². Sorenson and McCroskey

³. Blume et al.

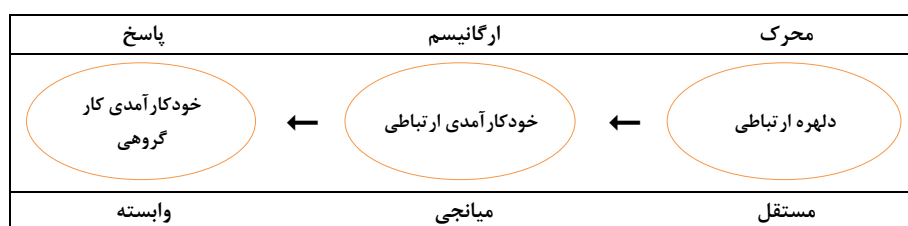
⁴. Baron and Kenny

⁵. Namazi and Namazi

⁶. Holt et al.

⁷. Lee et al.

و فکری در او می‌شود (ارگانیزم) که آن‌ها به نوبه خود باعث پاسخ‌های رفتاری اجتناب یا پذیرش در فرد می‌شود (پاسخ). محرک بر حسب محیط اجتماعی تفسیر می‌شود؛ یعنی شرایطی که محیط را برای فرایند دلهره ارتباطی شکل می‌دهد و فرایند بر اساس آن به گونه کامل درک می‌شود. در نتیجه محرک، شرایط یا عوامل محیطی تأثیرگذار بر فرایندهای شناختی حرفه‌ای را نشان می‌دهد که در مقابل، روی رفتار افراد تأثیر می‌گذارد (باندورا، ۲۰۰۸). محرک از طریق اطلاعات محیطی برگرفته از دلهره ارتباطی، بر خودکارآمدی کار گروهی تأثیر می‌گذارد (رودگزر و گاگو^۱، ۲۰۰۶). بر اساس دیدگاه بردبار و همکاران (۱۴۰۰) می‌توان عنوان کرد که محرک به واسطه محیط متشکل از شرایط دربرگیرنده دلهره ارتباطی توصیف می‌شود. متغیر مستقل پژوهش (دلهره ارتباطی) در این پژوهش به عنوان محرک در نظر گرفته شده است. خودکارآمدی ارتباطی نیز نشان‌دهنده ارگانیزم است. همچنین، پاسخ نیز نتیجه رابطه علی ترسیم شده در پژوهش است که مبنای نظری آن بیان شد و نشان‌دهنده متغیر وابسته است. بر اساس مطالب مطرح شده، شکل (۱) الگوی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱- الگوی مفهومی پژوهش

منبع: یافته‌های پژوهشگر

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی است. روش‌های گردآوری اطلاعات اولیه در این پژوهش ترکیبی از روش‌های تحقیق کتابخانه‌ای و میدانی است. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش نیز از فن معادلات ساختاری در نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۳ استفاده شد. در ترسیم روابط علی نیز از الگوی محرک-ارگانیزم-پاسخ استفاده شد. این الگو تکامل پویا و منطق ذاتی بین اشیا را به خوبی مجسم می‌کند. به‌ویژه که نشان می‌دهد بشر با زندگی و تولید (محرک) بر جهان پیرامونی تأثیر می‌گذارد و در مدت‌زمان مشخصی، تغییرهای مربوطه را نشان می‌دهد (ارگانیزم) تا جهان بیرونی بتواند اقدام‌های لازم برای رفع آن و تغییر وضعیت را اتخاذ کند (پاسخ)؛

¹. Rodgers and Gago

بنابراین، این چارچوب مفهومی رابطه علی و معلولی در رابطه با آنچه اتفاق افتاده (محرک)، وضعیت کنونی (ارگانیزم) و اقدام‌هایی که باید اتخاذ شود (پاسخ) را نشان می‌دهد (سان و همکاران^۱، ۲۰۲۰). برای بررسی متغیرهای پژوهش از پرسشنامه آرکوئروا و همکاران (۲۰۲۳) استفاده شد. در پرسشنامه‌های پژوهش، دلهره ارتباطی شامل ۶ سؤال، خودکارآمدی ارتباطی ۴ سؤال و خودکارآمدی کار گروهی نیز شامل ۵ سؤال است. در پرسشنامه‌های ذکر شده از طیف لیکرت پنج گزینه‌ای و گزینه‌های «کاملاً مخالف»، «مخالف»، «نه موافق و نه مخالف»، «موافق» و «کاملاً موافق» برای پاسخگویی استفاده شد. ترجمه، بومی‌سازی و استفاده از پرسشنامه‌ها پس از دریافت نظرهای کارشناسی و تأیید استادان دانشگاهی و صاحب‌نظران مختلف (یک دانشیار حسابداری و یک استادیار روانشناسی) بوده است، بدین معنا که اعتبار ظاهری و محتوایی پرسشنامه‌ها تأیید شد. بررسی پایایی پرسشنامه‌های پژوهش از طریق ضریب آلفای کرونباخ در نرم‌افزار SPSS نیز نشان داد که همه موارد در سطح بالاتر از ۷۰ درصد قرار دارد و در نتیجه، پایایی آن‌ها مورد تأیید است.

جامعه پژوهش موردنظر پژوهش حاضر کلیه دانشجویان حسابداری در سطح کشور است. با توجه به اینکه دسترسی به کل افراد ذکر شده با پراکندگی‌های مختلف، سخت و تا حدودی غیرممکن است، تعداد جامعه آماری نامشخص فرض شد؛ بنابراین، برای محاسبه حجم نمونه در جامعه نامشخص از رابطه شماره (۲) استفاده شد. δ انحراف معیار برای داده‌های طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای حاصل از رابطه شماره (۱) برابر با ۰/۶۶۷ است. همچنین، Z در سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۱/۹۶ و دقت برآورد که در مخرج کسر دوم قرار دارد، به میزان ۰/۱ است (مؤمنی و فعال‌قیومی، ۱۳۸۶).

رابطه (۱)

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

رابطه (۲)

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

جمع‌آوری نظرها نیز به شیوه مجازی و حضوری در زمستان ۱۴۰۱ صورت گرفت. در شیوه حضوری ۳۸ پرسشنامه جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است که در این مرحله ۴۰ پرسشنامه توزیع شد که ۳۸ مورد آن قابل استفاده بود. در شیوه مجازی نیز از ظرفیت فضای مجازی و گروه‌های مرتبط استفاده شد و پس از طراحی پرسشنامه در فرم نگار گوگل، همراه با ارائه درخواست از افراد خواسته شد در صورت امکان پرسشنامه پژوهش را به سایر افراد واجد شرایط ارسال نمایند. پس از سه مرحله درخواست در این بخش نیز ۱۳۱ پرسشنامه جمع‌آوری شد که در مجموع ۱۶۹ مورد قابل استفاده وجود داشت. به‌منظور کنترل این موضوع که آیا یافته‌های پرسشنامه‌های دریافت نشده

^۱. Sun et al.

می‌توانست بر یافته‌های پژوهش اثر بگذارد، میانگین دو مرحله (مراحل حضوری و مجازی) از طریق اجرای آزمون T مقایسه شد. با توجه به مقدار معناداری این آزمون (۰/۰۰) که کمتر از ۵ درصد است، می‌توان گفت در صورت پاسخگویی افراد دیگر نیز، یافته‌های به‌دست‌آمده تغییری نمی‌کرد.

یافته‌های پژوهش

بررسی یافته‌ها نشان داد که ۸۱ نفر از پاسخ‌دهندگان مرد و ۸۸ نفر از آنان زن بوده‌اند. میانگین سن آن‌ها نیز ۳۲/۶۸ با انحراف معیار ۱۱/۲۹ است. جدول (۱) نیز جزئیات اطلاعات پاسخ‌دهندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱- اطلاعات پاسخ‌دهندگان

نوع دانشگاه	مرد	زن	دانشجوی دکتری	دانشجوی کارشناسی ارشد	دانشجوی کارشناسی	جمع
دولتی	۱۶	۲۲	۸	۱۶	۱۴	۳۸
آزاد اسلامی	۳۶	۴۰	۱۸	۲۳	۳۵	۷۶
غیرانتفاعی	۱۷	۱۸	-	۱۱	۲۴	۳۵
پیام نور	۱۲	۸	-	۷	۱۳	۲۰
جمع	۸۱	۸۸	۲۶	۵۷	۸۶	۱۶۹

منبع: یافته‌های پژوهشگر

در ادامه، هریک از فرضیه‌های پژوهش با استفاده از فن حداقل مربعات جزئی 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	روایی مرکب
دلهره ارتباطی	۰/۷۳۹	۰/۵۶۴	۰/۷۵۱
خودکارآمدی ارتباطی	۰/۷۸۵	۰/۶۸۲	۰/۸۱۱
خودکارآمدی کار گروهی	۰/۷۷۶	۰/۶۱۳	۰/۸۴۳

منبع: یافته‌های پژوهشگر

از آنجا که آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ است؛ بنابراین، از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تأیید است. مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده نیز بزرگ‌تر از ۰/۵ است؛ بنابراین، روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. مقدار روایی 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»^۱ در نرم‌افزار PLS آزمون شده است. در ادامه، شکل (۲) و (۳) یافته‌های مربوط را نشان می‌دهد.



شکل ۲- روش حداقل مربعات جزئی الگوی کلی پژوهش

منبع: یافته‌های پژوهشگر



شکل ۳- آماره t-value الگوی کلی پژوهش با روش بوت استرپ

منبع: یافته‌های پژوهشگر

شکل (۲) نشان داد که R^2 پژوهش به میزان ۰/۷۲۴ است. نتیجه کلی این بخش به این صورت خواهد بود که عوامل مورد بررسی ۷۲ درصد در خودکارآمدی کار گروهی در دانشجویان حسابداری مؤثر است. بر اساس شکل (۲) نیز رابطه متغیر مستقل و میانجی منفی و رابطه متغیر میانجی و وابسته مثبت و معنادار است، بدین معنا که فرضیه‌های پژوهش را نمی‌توان رد نمود.

در تحلیل حداقل مربعات جزئی برای بررسی روایی تشخیصی که بیانگر وجود همبستگی‌های جزئی بین شاخص‌های یک سازه و شاخص‌های سازه‌های دیگر است، از معیار فروئل و لارکر^۲ (۱۹۸۱) استفاده می‌شود. جدول (۳) این ماتریس را نشان می‌دهد.

^۱. SEM-PLS

^۲. Fornell and Larcker

جدول ۳- ماتریس فروئل و لارکر (۱۹۸۱) متغیرهای پژوهش

متغیرها	خودکارآمدی کار گروهی	دلهره ارتباطی	خودکارآمدی ارتباطی
خودکارآمدی کار گروهی	۰/۷۸۲		
دلهره ارتباطی	۰/۵۶۴	۰/۸۶۶	
خودکارآمدی ارتباطی	۰/۶۰۳	۰/۶۹۰	۰/۸۲۵

منبع: یافته‌های پژوهشگر

همان‌گونه که مشخص است، مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگ‌تر است و نشان‌دهنده آن است که الگوی ارائه‌شده دارای اعتبار تشخیصی مناسب است. برای بررسی برازش کلی الگوی پژوهش که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند، از معیار نیکویی برازش استفاده می‌شود. وتزلس و همکاران^۱ (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.

رابطه (۳)

$$GoF = \sqrt{Communalities \times R^2}$$

که در آن:

Communalities: میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان مرتبه اول و

R²: ضریب تعیین الگو است.

جدول (۴) یافته‌های مربوط به این بخش را نشان می‌دهد.

جدول ۴- محاسبه نیکویی برازش مدل ساختاری

متغیر	R ²	میانگین مقادیر اشتراکی
خودکارآمدی کار گروهی	۰/۶۱۴	۰/۷۳۸

$$Gof = ۰/۶۷۳$$

منبع: یافته‌های پژوهشگر

حاصل شدن مقدار ۰/۶۷۳ برای GoF نشان از برازش کلی قوی مدل دارد.

^۱. Wetzels et al.

بحث و نتیجه‌گیری

موضوع داشتن مهارت‌های کافی ارتباطی و علمی دانش‌آموختگان و نیازهای کارفرمایان و شکاف انتظار در این حوزه در رشته حسابداری در سطوح مختلف مطرح شده است. یکی از مهارت‌های مهم داشتن ارتباط مناسب است که موضوع مهمی برای دانشجویان و دانش‌آموختگان برای ورود به دنیای حرفه‌ای و داشتن ارتباط کارآمد اجتماعی است. از این رو در پژوهش حاضر به مطالعه رابطه دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی با نقش میانجی خودکارآمدی ارتباطی در دانشجویان حسابداری مقاطع مختلف در سطح کشور با ساختار علی محرک-ارگانسیم-پاسخ پرداخته شد.

یافته‌های پژوهش با کسب نظر ۱۶۹ نفر از دانشجویان حسابداری سطح کشور نشان داد که در فرضیه اول بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی ارتباطی، رابطه منفی و معناداری در سطح ۵۸ درصد وجود دارد. بدین معنا که دلهره ارتباطی مانع توسعه مهارت‌های ارتباطی می‌شود و می‌تواند سطح اعتماد به نفس افراد نسبت به توانایی خود برای انجام اقدام یا کسب نتایج را مخدوش کند و خودکارآمدی ارتباطی فرد را کاهش دهد. یافته‌های این بخش همسو با پژوهش آرکوئروا و همکاران (۲۰۲۳) است.

فرضیه دوم پژوهش نیز نشان داد که بین خودکارآمدی ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی، رابطه مثبت و معناداری در سطح ۶۱ درصد وجود دارد. در نتیجه، ارتقا در کارآمدی ارتباطی می‌تواند منجر به افزایش اعتماد به خود در انجام وظایف گروهی و خودکارآمدی کار گروهی شود. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز همسو با آرکوئروا و همکاران (۲۰۲۳) است.

در فرضیه سوم پژوهش نیز بررسی نقش میانجی خودکارآمدی ارتباطی در رابطه بین دلهره ارتباطی و خودکارآمدی کار گروهی پرداخته شد که بر اساس یافته‌های فرضیه اول و دوم پژوهش، مشاهده صورت گرفته مؤید این نقش میانجی است. این یافته‌ها نیز همسو با آرکوئروا و همکاران (۲۰۲۳) است.

با توجه به یافته‌ها لازم است که ضمن توجه به نیازهای حرفه در آموزش‌های دانشگاهی، به‌صورت دوره‌ای این موضوع مورد بازنگری قرار گیرد تا شکاف انتظار به وجود آمده کاهش یابد. در نتیجه، به کمیته برنامه‌ریزی درسی رشته حسابداری وزارت علوم این موضوع پیشنهاد می‌شود. همچنین، نقش انجمن‌های حرفه‌ای مانند انجمن حسابداری و انجمن حسابداری مدیریت در شناخت نیازهای حرفه‌ای نیز برجسته می‌شود. به پژوهشگران آتی نیز پیشنهاد می‌شود که به تدوین الگویی از نیازمندی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان در نقش‌های مختلف مانند حسابداری و حسابرسی بپردازند و آن را با مباحث آموزشی تطبیق دهند. ارزیابی کیفیت مباحث آموزشی متناسب با نیازهای حرفه‌ای بین‌المللی نیز می‌تواند موضوع دیگری برای پژوهش باشد.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است که محدودیت‌های ذاتی پرسشنامه و همکاری نکردن برخی افراد در تکمیل پرسشنامه از این دست موارد است که در تعمیم یافته‌ها لازم است مورد دقت نظر قرار گیرد.

فهرست منابع

- ۱) بردبار، مجتبی و ذبیح‌اله خانی و حسین رجب‌دردی. (۱۴۰۰). رابطه تضاد منافع و تصمیم‌گیری اخلاقی در حساب‌رسان با نقش میانجی قضاوت اخلاقی: ترکیب رویکردهای شناخت اجتماعی و الگوی بازده تصمیم‌گیری. تصمیم‌گیری و تحقیق در عملیات، ۶ (شماره ویژه): ۱-۱۶.
- ۲) دهنوی، محمدعلی و مریم دهنوی. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی کار گروهی دانشجویان حسابداری. اولین کنفرانس ملی حسابداری و مدیریت. شیراز.
- ۳) رحمانیان کوشککی، عبدالرسول و بهرام برزگر و اسماعیل کمالی‌راد. (۱۴۰۰). طراحی مدل بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس. پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۱۱(۳): ۱۳۹-۱۶۶.
- ۴) طباطبائیان، مریم‌السادات و شهناز مشایخ. (۱۳۹۹). مقایسه اثرگذاری روش آموزشی ترکیبی و چهره‌به‌چهره بر عملکرد دانشجویان رشته حسابداری. پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۱۰ (۴): ۲۳۱-۲۵۲.
- ۵) فخاری، حسین و شهرام دادگر. (۱۳۹۶). بررسی «شکاف انتظار-عمل» آموزش مهارت‌های حرفه‌ای در دانش‌آموختگان رشته حسابداری (با تأکید بر دوره کارشناسی). مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۶ (۱۲): ۱۶۸-۱۸۸.
- ۶) مؤمنی، منصور و علی فعال‌قیومی. (۱۳۸۹). تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS. چاپ دوم، تهران: انتشارات کتاب‌نو.
- ۷) نوروش، ایرج و بیتا مشایخی. (۱۳۸۴). نیازها و اولویت‌های آموزشی حسابداری مدیریت: فاصله ادراکی بین دانشگاهیان و شاغلین در حرفه حسابداری. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۱۲(۳): ۱۳۳-۱۶۱.
- 8) Allen, M., & Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 44(2), 214-226.
- 9) American Accounting Association. (1986). Future accounting education: Preparing for the expanding profession. *Issues in Accounting Education*, 1(2), 168-195.
- 10) American Institute of Certified Public Accountants. (1988). *Education Requirements for Entry into the Accounting Profession*. New York: AICPA.
- 11) Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate Employability: the Views of Employers*. London: Council for Industry and Higher Education.
- 12) Arnold, J., Loan-Clarke, J., Harrington, A., & Hart, C. (1999). Students' perceptions of competence development in undergraduate business related degrees. *Studies in Higher Education*, 24(1), 43-59.
- 13) Arquerro, J.L., Fernandez-Polvillo, C., Hassall, T., & Joyce, J. (2017). Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students. *Revista de Contabilidad*, 20 (1), 13-24.
- 14) Arquerroa, J., Fernandez-Polvillo, C., Hassall, T., and Joycec, J. (2023). Developing teamwork skills in accounting students: is communication apprehension a potential barrier? *Spanish Accounting Review*, 26 (1), 97- 110.
- 15) Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat marwick Main & Co., Price Waterhouse, & Touche Ross. (1989). *Perspectives on*

- Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession. (White Paper). New York: Arthur Andersen & Co.
- 16) Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2009). Accounting undergraduates' perceptions of cooperative learning as a model for enhancing their interpersonal and communication skills to interface successfully with professional accountancy education and training. *Accounting Education*, 18 (4-5), 387-402.
 - 17) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 215.
 - 18) Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*. (Vol.4, pp. 71- 81). New York: Academic Press.
 - 19) Bandura, A. (2008). Social cognitive theory. *International Encyclopedia of Communication*, 10, 4654-4659.
 - 20) Baron, R. Kenny, D. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
 - 21) Bautista-Mesa, R., Molina Sánchez, H., & Ramírez Sobrino, J. N. (2018). Audit workplace simulations as a methodology to increase undergraduates' awareness of competences. *Accounting Education*, 27 (3), 234-258.
 - 22) Berry, A. (1993). Encouraging group skills in accountancy students: an innovative approach. *Accounting Education: An International Journal*, 2 (3), 169-180.
 - 23) Bloom, R. (2002). Accounting education: Charting the course through a perilous future. *The Journal of Government Financial Management*, 51(1), 58.
 - 24) Blume, B. D., Baldwin, T. T., & Ryan, K. C. (2013). Communication apprehension: A barrier to students' leadership, adaptability, and multicultural appreciation. *Academy of Management Learning & Education*, 12 (2), 158-172.
 - 25) Borzi, M.G., & Mills, T.H. (2001). Communication apprehension in upper level accounting students: an assessment of skill development. *Journal of Education for Business*, 76 (4), 193-198.
 - 26) Bui, B., & Porter, B. (2010). The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study. *Accounting Education*, 19 (1-2), 23-50.
 - 27) Bunney, D., Sharplin, E., & Howitt, C. (2015). Generic skills for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. *Higher Education Research & Development*, 34 (2), 256- 269.
 - 28) Burgoon, J.K., & Burgoon, M. (1974). Unwillingness to communicate, anomia-alienation, and communication apprehension as predictors of small group communication. *Journal of Psychology*, 88 (1), 31-38.
 - 29) Byrne, M., Flood, B., & Shanahan, D. (2009). Communication apprehension among business and accounting students in Ireland. *Irish Accounting Review*, 16 (2), 1-19.
 - 30) Christensen, J., Harrison, J. L., Hollindale, J., & Wood, K. (2019). Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. *Accounting Education*, 28 (2), 195-219.
 - 31) Ciccotello, C.S., & D'Amico, R.J. (1997). An empirical examination of cooperative learning and student performance in managerial accounting. *Accounting Education*, 2 (1): 1- 9.
 - 32) Confederation of British Industry (CBI) (2009). Stronger together: Businesses and universities in turbulent times. Available at https://globalhighered.files.wordpress.com/2009/09/cbi/_he/_taskforce/_report.pdf
 - 33) Cottell, P. G., & Millis, B. J. (1992). Cooperative learning in accounting. *Journal of Accounting Education*, 10 (1), 95- 111.

- 34) Dacre-Pool, L., & Sewell, P. (2010). Moving from conceptual ambiguity to operational clarity: Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52 (1), 89-94.
- 35) Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29 (1), 57-76.
- 36) Douglas, S., & Gammie, E. (2019). An investigation into the development of non-technical skills by undergraduate accounting programmes. *Accounting education*, 28 (3), 304-332.
- 37) Eun, B. (2019). Adopting a stance: Bandura and Vygotsky on professional development. *Research in Education*, 105 (1), 74-88.
- 38) Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable and measuring error. *Journal of High Technology Management Research*, 39-50.
- 39) Fouché, J.P. (2013). A renewed call for change in accounting education practices. *International Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 137-150. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09751122.2013.11890071>
- 40) Gardner, C.T., Milne, M.J., Stringer, C.P., & Whiting, R.H. (2005). Oral and written communication apprehension in accounting students: Curriculum impacts on academic performance. *Accounting Education*, 14 (3), 313-336.
- 41) Hansen, R.S. (2006). Benefits and problems with student teams: Suggestions for improving team projects. *Journal of Education for business*, 82 (1), 11-19.
- 42) Hassall, T., Arquero, J.L., Joyce, J., & Gonzalez, J.M. (2013). Communication apprehension and communication self-efficacy in accounting students. *Asian Review of Accounting*, 21 (2), 160-175.
- 43) Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vlieg, M., Passer, M. W., & Smith, R. E. (2015). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour* (3rd ed.). London: McGraw-Hill Education.
- 44) Howcroft, D. (2017). Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. *Accounting Education*, 26 (5-6), 459-481. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639284.2017.1361846>
- 45) Hsin Chang, H., & Wen Chen, S. (2008). The impact of online store environment cues on purchase intention: Trust and perceived risk as a mediator. *Online Information Review*, 32 (6), 818-841.
- 46) International Federation of Accountants (2017). *Handbook of International Education Pronouncements*. New York: IFAC.
- 47) Jackling, B., & 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.
- 48) Johnson, D.W., & Johnson. R.R (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- 49) Jones, R. (2014). Bridging the gap: Engaging in scholarship with accountancy employers to enhance understanding of skills development and employability. *Accounting Education*, 23 (6), 527-541. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639284.2014.965959>
- 50) Lee, S., Ha, S., Widdows, R., (2011). Consumer responses to high-technology products: Product attributes, cognition, and emotion. *Journal of Business Research*, 64 (1), 1195-1200.
- 51) Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368-395.
- 52) Lim, Y.M., Lee, T. H., Yap, C.S., & Ling, C.C. (2016). Employability skills, personal qualities, and early employment problems of entry-level auditors: Perspectives from employers, lecturers, auditors, and students. *Journal of Education for Business*, 91 (4), 185-192.
- 53) McCroskey, J.C. (1984). The Communication Apprehension Perspective. In J.A. Daly, & J.C. McCroskey (Eds), *Avoiding Communication*, (pp. 13-38). Beverly Hills, California: Sage.

- 54) McCroskey, J.C., Daly, J.A., Richmond, V.P. & Cox, B. (1975). The effects of communication apprehension on interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 2, 51-65.
- 55) Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). *An Approach to Environment Psychology*. The MIT Press.
- 56) Namazi, M. Namazi, N. (2016). Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research. *Procedia Economics and Finance*, 36, 540-554.
- 57) National Association of Colleges and Employers. (2017). *Job outlook report 2018*. Bethlehem, NACE.
- 58) Oosthuizen, H., De Lange, P., Wilmshurst, T., & Beatson, N. (2021). Teamwork in the accounting curriculum: stakeholder expectations, accounting students' value proposition, and instructors' guidance. *Accounting Education*, 30 (2), 1- 28.
- 59) Parsons, D.E., & Drew, S.K. (1996). Designing group project work to enhance learning: key elements. *Teaching in Higher Education*, 1 (1), 65-80.
- 60) Plant, K., Barac, K., & Sarens, G. (2019). Preparing workready graduates—skills development lessons learnt from internal audit practice. *Journal of Accounting Education*, 48, 33-47.
- 61) Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (1989). *Communication Apprehension, Avoidance and Effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorusch.
- 62) Riecken, H.W. (1958). The effect of talkativeness on ability to influence group solutions of problems. *Sociometry*, 21 (4), 309-321.
- 63) Rodgers, W., & Gago, S. (2006). Biblical scriptures underlying six ethical models influencing organizational practices. *Journal of Business Ethics*, 64 (2), 125–136.
- 64) Roepen, D. (2017). Australian business graduates' perceptions of non-technical skills within the workplace. *Education + Training*, 59 (5), 457-470.
- 65) Saks, A.M. (1994). Moderating effects of self-efficacy for the relationship between training method and anxiety and stress reactions of newcomers. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 639-654.
- 66) Seow, J. L., & Gowri Shankar, P. (2018). Effects of team skills guidance on accounting students with lone wolf tendencies. *Accounting Education*, 27 (3), 309-332.
- 67) Sorenson, G., & McCroskey, J. C. (1977). The prediction of interaction behaviour in small groups. *Communication Monographs*, 44, 73–80.
- 68) Sun, F., Lai, X., Shen, J., Nie, L., & Gao, X. (2020). Initial allocation of flood drainage rights based on a PSR model and entropy-based matterelement theory in the Sunan Canal, China. *PLoS ONE*, 15 (6), e0233570.
- 69) Tan, H. C. (2019). Using a structured collaborative learning approach in a case-based management accounting course. *Journal of Accounting Education*, 49: 1–17.
- 70) Tan, L. M., & Laswad, F. (2018). Professional skills required of accountants: what do job advertisements tell us? *Accounting Education*, 27(4), 403-432.
- 71) Urquía-Grande, E., & Estébanez, R. P. (2020). Bridging the gaps between higher education and the business world: internships in a faculty of economics and business. *Education + Training*, 63 (3), 490-509.
- 72) Wells, P., Gerbic, P., Kranenburg, I., & Bygrave, J. (2009). Professional skills and capabilities of accounting graduates: the New Zealand expectation gap? *Accounting Education*, 18 (4-5), 403-420.
- 73) Wetzels, M., Odekkerken-Schroder, G. & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33 (1), 177.

<https://doi.org/10.30495/jdaa.2023.1995888.1107>

The relationship between Communication Apprehension and Teamwork Self-Efficacy with the Mediating role of Communication Self-Efficacy Using the S-O-R Approach in Accounting Students

Hossein Rajabdorri¹

Received: 11 / December / 2023 Accepted: 02 / February / 2024

Abstract

Having good communication skills is essential for graduates who are about to enter the profession. Since reducing the gap between graduates' capabilities and entrepreneurs' expectations from them can lead to professional development, and proper communication is one of the important categories raised in this field, the necessity of the present research becomes clear. The purpose of this research is to study the relationship between communication apprehension (CA) and teamwork self-efficacy (TSE) with the mediating role of communication self-efficacy (CSE) using the S-O-R approach in accounting students of different levels of the country. The upcoming study is an applied survey. Also, the subject was investigated by means of a questionnaire and a simple random sampling of 168 accounting students of different departments and universities in the country in the winter of 2023. To analyze the findings in the form of 3 main hypotheses, structural equation method was used by Smart PLS software. The research findings showed that there is a negative and significant relationship between CA and CSE. Also, a positive and significant relationship was observed between CSE and TSE. The study of the causal process of the research in the two primary hypotheses also shows that the mediating role of CSE in the relationship between CA and TSE is confirmed. As a result, based on the findings, it is necessary to pay more attention to soft skills, including communication skills, in line with professional development and covering the labor market needs of accounting students.

Keywords: Communication Apprehension, Teamwork Self-efficacy, Communication Self-efficacy, Stimulus-Organism-Response.

¹ Ph.D. of Accounting, Vice-Chancellor for Development and Resources Management, Fasa University of Medical Sciences, Fasa, Iran