

بررسی رابطه میان عوامل شخصیتی و یادگیری دانشجویان حسابداری

رافیک باغومیان *

حسین رجب‌دُری **

منوچهر خرمین ***



چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه میان عوامل شخصیتی شامل توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام و یادگیری دانشجویان حسابداری کشور است. مطالعه پیش رو از نوع پیمایشی- کاربردی است. بررسی موضوع به وسیله پرسشنامه و نمونه‌گیری از ۱۳۲ نفر از دانشجویان حسابداری در مقطع‌های مختلف تحصیلی و طی سال ۱۳۹۶ صورت گرفت و برای تحلیل یافته‌های حاصل از آزمون دو فرضیه اصلی و چهار فرضیه فرعی پژوهشی، از روش الگوسازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار اسمارت‌پی‌ال‌اس، استفاده شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بین عامل شخصیتی توانایی برقراری ارتباط و چهار زیرمجموعه آن شامل برقراری ارتباط شفاهی، برقراری ارتباط به وسیله مصاحبه، برقراری ارتباط به وسیله مکالمه و برقراری ارتباط به وسیله ارایه و یادگیری، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد که بیشترین میزان مربوط به برقراری ارتباط به وسیله ارایه و کمترین میزان، مربوط به برقراری ارتباط شفاهی است. همچنین، بین عامل شخصیتی میزان تحمل ابهام و یادگیری نیز رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: عوامل شخصیتی، توانایی برقراری ارتباط، تحمل ابهام، یادگیری.

* استادیار حسابداری دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

** دانشجوی دکتری حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران (نویسنده مسئول) Hosrado@gmail.com

*** دانشجوی دکتری حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۵/۱

مقدمه

رفتار و حرکت محیط کسب و کار جهانی، باعث ایجاد تغییرهایی در مهارت‌های مورد نیاز حسابداران شده است تا برای مشتریان خود، ارزش بیشتری قائل شوند (جاکلینگ و لانگ^۱، ۲۰۰۹). در نتیجه، یک فشار فزاینده بر دوش مدرسان حسابداری قرار گرفته تا برنامه‌های آموزشی حسابداری که به توسعه مهارت‌های مربوط کمک می‌کند را طراحی کنند و به کار گیرند (گامیه و جویس^۲، ۲۰۰۹). در این زمینه، برخی ویژگی‌های دانشجویان مانند توانایی برقراری ارتباط، تحمل ابهام و یادگیری، می‌تواند محدودیتی برای توسعه مهارت و تغییرهای آموزشی باشد (آرکوئرو و تجرو^۳، ۲۰۰۹). افزون بر این، از به هم پیوستن حوزه‌های آموزشی، یک نظام شایسته‌سالاری ایجاد می‌شود که دانشجویان را تشویق می‌کند تا نقش فعال‌تری در یادگیری داشته باشند و مدرسان نیز از روش‌های آموزشی فعال‌تر و مرتبط‌تری استفاده کنند (آرکوئرو و تجرو^۳، ۲۰۱۱). این عمل، همچنین در تطبیق با وضعیت رشته حسابداری، یک فشار مضاعف در به‌کارگیری این تغییرها را اضافه می‌کند (گونزالز و همکاران^۴، ۲۰۱۴). از آنجا که آموزش‌های حسابداری می‌توانند به‌گونه‌ای اساسی متفاوت از سایر رشته‌های دیگر باشند، یافته‌های مربوط به آموزش حسابداری و تغییرهای لازم، ممکن است متفاوت باشند. بنابراین، هدف اصلی این مقاله تحلیل روابط بالقوه بین عوامل شخصیتی (شامل توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام) و یادگیری دانشجویان حسابداری است. همچنین، با توجه به اهمیت کیفیت آموزش در رشته حسابداری، ضروری است که به‌ویژه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان در آن شناسایی شود تا بتوان برنامه‌ریزی دقیق‌تری برای آنان انجام داد و کیفیت آموزش را ارتقا بخشید. با توجه به وارد نشدن پژوهشگران به این حوزه پژوهشی نیز لازم است تا این مساله در محیط آموزشی کشور مورد بررسی تجربی قرار گیرد.

در ادامه، ابتدا مبانی نظری و پیشینه پژوهش مطرح می‌شود و سپس روش تحقیق، یافته‌ها، نتیجه‌گیری و پیشنهادهای مربوط از نظر خواهد گذشت.

مبانی نظری

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که میان نیازهایی که از حرفه حسابداری متصور است و انتظاری که از سطح مهارت دانش‌آموختگان رشته حسابداری دارد، فاصله‌ای موجود است که بیانگر تفاوت بین محتوای آموزشی این رشته و انتظارات جامعه حرفه‌ای آن

است (آزودو و همکاران^۵، ۲۰۱۲). این در حالی است که مطالعات گسترده در زمینه مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان رشته حسابداری از آمریکا شروع شده و با درنوردیدن مرزها، در حال جهانی شدن است. اصل این بحث نیز درباره تعادل بین نیازهای حرفه حسابداری، سرفصل‌های آموزشی در دانشگاه و همچنین، مهارت‌های شخصی افراد است (کراوفرد و همکاران^۶، ۲۰۱۱). مهارت‌های شخصی مانند توانایی برقراری ارتباط، کار گروهی، مدیریت زمان و حل مساله، برای رسیدن به شایستگی در حرفه حسابداری ضروری هستند (فدراسیون بین‌المللی حسابداران^۷، ۲۰۱۰). در این زمینه، نکته دیگری که وجود دارد آن است که مهارت‌های شخصی مورد نیاز، در بسیاری از موارد آموزش داده نمی‌شوند (جاکلینگ و لانگک، ۲۰۰۹). بدین ترتیب، روش قدیمی که تمایل به تمرکز بر مهارت‌های فکری شکل گرفته توسط دانش فنی مورد نیاز دارد، نیازمند گسترش است تا بتواند تاکید ویژه بر کاربرد دانش داشته باشد و در نتیجه، به بهبود توانایی حل مساله منجر شود (آرکوئرو و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، این امر نیازمند ترکیب و گسترش مهارت‌های شغلی وسیع‌تری است که در برابر تغییرهای محیط کسب و کاری که حسابداران کنونی در آن فعالیت می‌کنند، پایدار باشد (جونز^۸، ۲۰۱۰).

این در حالی است که در گزارش‌های مختلف و پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تغییرهای مورد نیاز برای برطرف کردن نیاز جامعه حرفه‌ای، چند حوزه کلیدی معرفی شده‌اند:

- مهارت‌های فکری (حل مساله و تصمیم‌گیری)،
 - مهارت‌های فنی و کاربردی (بیشتر از نوع فنی)،
 - مهارت‌های شخصی (شامل توانایی وفق یافتن با تغییرها و یادگیری در طول زندگی)،
 - مهارت‌های ارتباطی (همکاری با دیگران، اجتماع در گروه‌ها و ارتباط موثر) و
 - مهارت‌های سازمانی و مدیریت کسب و کار.
- مهارت‌های ذکر شده، شرط ضروری در یک برنامه آموزش حرفه‌ای حسابداری است. اگرچه مجموعه‌ای از این مهارت‌ها (شخصی، فکری و بین افراد) و سطحی بالا از تخصص حرفه‌ای برای موفقیت در محیط کار مورد نیاز است (ولز و همکاران^۹، ۲۰۰۹)، اما به نظر می‌رسد که بنا بر یافته‌های پیشین، مهارت‌های ارتباطی از اهمیت بیشتری برخوردارند (بویی و پورتر^{۱۰}، ۲۰۱۰).

توانایی برقراری ارتباط به‌عنوان "یک سطح منحصر به فرد از ترس و هیجان که با ارتباط واقعی یا خیالی با فردی دیگر همراه می‌شود" تعریف شده است (مک کروسکی^{۱۱}، ۱۹۸۴). در نتیجه، ناتوانی در برقراری ارتباط می‌تواند موانعی ایجاد کند که جلوی پیشرفت مهارت‌های ارتباطی دانشجویان را بگیرد. برای نمونه، هیجان و عصبانیت می‌تواند در موارد بسیاری مانع از عملکرد مطلوب شود و با مرور زمان، مانعی را در برابر عملکرد آینده و پیشرفت، شکل دهد (هاسال و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۳). بنابراین، پایین بودن سطح توانایی برقراری ارتباط، به‌طور معمول با عملکرد ضعیف ارتباطی همراه می‌شود (بیرن و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۹). این در حالی است که چنین رابطه‌ای، در بین دانشجویان رشته حسابداری نیز گزارش شده است (مارشال و وارنون^{۱۴}، ۲۰۰۹). البته، توانایی برقراری ارتباط، تنها مرتبط با عملکرد ضعیف ارتباطی نیست. براساس یافته‌های پژوهش‌های قبلی، روش‌های هدف‌گذاری شده در توسعه مهارت‌های ارتباطی، مشکل توانایی برقراری ارتباط را حل نمی‌کنند و اگر یک فرد سطحی بالا از این ترس را داشته باشد، روش‌ها ممکن است موثر نباشند و در نتیجه، بهبودی در عملکرد ارتباطی رخ نخواهد داد (آلن و بوریش^{۱۵}، ۱۹۹۶). در این زمینه، آنچه که موجب نگرانی مدرسان رشته حسابداری می‌شود، شواهدی است که نشان می‌دهد سطوح برقراری ارتباط دانشجویان حسابداری، در مقایسه با دانشجویان رشته‌های دیگر نامناسب است (استانگاو لاد^{۱۶}، ۱۹۹۰). افزون بر این، با توجه به یافته‌های پژوهشی دیگر، سطح توانایی برقراری ارتباط دانشجویان حسابداری پایین‌تر از سطح متوسط است (آمن و همکاران^{۱۷}، ۲۰۱۰). این بیانگر وجود یک عدم تطابق بین تصور دانشجویان از مهارت‌های مورد نیاز و مهارت‌هایی است که در محیط کاری مورد انتخاب آن‌ها مورد نیاز هستند. بنابراین، توانایی برقراری ارتباط، موجب تاثیری مثبت بر یادگیری می‌شود (آرکوئرو و همکاران، ۲۰۱۵). در این پژوهش، متغیر توانایی برقراری ارتباط متشکل از چهار زیرمجموعه ارتباط شفاهی، مصاحبه، مکاتبه و رایه است. ارتباط شفاهی به معنای بحث گروهی و غیررسمی با حضور تنی چند از همکاران یا دانشجویان است. مصاحبه نیز به معنای مکالمه‌ای رسمی بین طرفین حاضر در ارتباط است. مکالمه به معنای بحثی غیررسمی بین طرفین حاضر در مکالمه نیز است. رایه نیز به معنای ارتباط زبانی رسمی با مخاطبان است (آرکوئرو و همکاران، ۲۰۱۵).

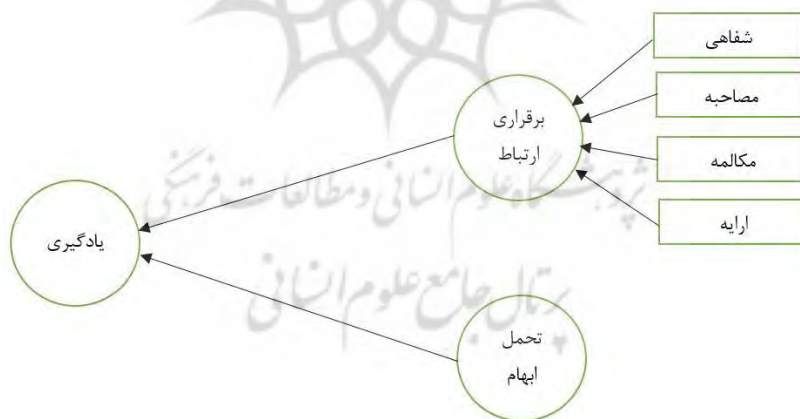
ابهام نیز به معنای فقدان فرضی اطلاعاتی است که برای فهم یک موقعیت و انتخاب کردن، مورد نیاز است (آرکوئرو و تجرو، ۲۰۰۹). در موقعیتی که نیاز به انتخاب کردن یا

ارزیابی است، حضور فرضی ابهام خطرناک است و یک چالش ادراکی ایجاد می‌کند؛ به گونه‌ای که اطلاعات مطلوب یا حاضر نیستند و یا دور از دسترس هستند. در نتیجه، ابهام می‌تواند سدی باشد که قدرت تصمیم‌گیری و پیش‌بینی را از بین می‌برد (مک‌لین^{۱۸}، ۲۰۰۹). تحمل نکردن ابهام، همان ناسازگاری فقدان اطلاعات است؛ در حالی که تحمل ابهام، درجه پذیرش یا جذب شدن به چنین فقدان اطلاعاتی است (آرکوئرو و مک‌لین، ۲۰۱۰). در زمینه ارتباط بین ابهام و تحمل ابهام با حسابداری نیز می‌توان خاطر نشان ساخت که حسابداری به گونه‌ای ذاتی با داوری مرتبط است و داوری ممکن است خود به‌عنوان قدرت تصمیم‌گیری در برخورد با ابهام تعریف شود (هاردینگ و رن^{۱۹}، ۲۰۰۷). در این مورد، اهمیت ابهام در تعریف کردن سطح تخصص یک دانشجوی حسابداری است (هیئت استاندارد بین‌المللی آموزش حسابداری^{۲۰}، ۲۰۱۴). بررسی دیگر منابع در زمینه تاثیر تحمل ابهام بر حل مساله و تصمیم‌گیری نیز تاکید بر کلیدی بودن ویژگی تحمل ابهام داشته است (آرکوئرو و تجرو، ۲۰۰۹). دانشجویانی که ابهام را بیشتر تحمل می‌کنند، در شرایط پیچیده بهتر از افرادی که تحمل کمتری دارند، عمل می‌کنند (یورتسور^{۲۱}، ۲۰۰۱). همچنین، افراد با قدرت تحمل کمتر ابهام، نه تنها عملکرد ضعیف‌تری دارند (بانینگ^{۲۲}، ۲۰۰۳)، بلکه اطمینان کمتری در مورد تصمیم‌هایی که می‌گیرند از خود نشان می‌دهند (گول^{۲۳}، ۱۹۸۶). افزون بر این، آنان تمایل دارند تا سطوح بالاتری از ریسک را تصور کنند (ورایت و دیویدسون^{۲۴}، ۲۰۰۰). از این گذشته، افراد مزبور بر شواهد عملکرد مثبت تاکید می‌نمایند (لیدتکا و همکاران^{۲۵}، ۲۰۰۸) یا اینکه بر نتایج نامطلوب تمرکز می‌کنند (لو و ریکرز^{۲۶}، ۱۹۹۷). این تفاوت‌ها در یک سطح سازمانی می‌تواند در نهایت بر عملکرد (وستربرگ و همکاران^{۲۷}، ۱۹۹۷) و بر توانایی یک سازمان در وفق یافتن با تغییرها، تاثیر گذارد (واکر و همکاران^{۲۸}، ۲۰۰۷). در نتیجه، دانشجویان دارای توان تحمل ابهام بیشتر، در مقایسه با دانشجویانی که توان تحمل ابهام کمتری دارند، از لحاظ ذهنی زیرک‌ترند که این امر، موجب تاثیر مثبت بر یادگیری آنان می‌شود (آرکوئرو و همکاران، ۲۰۱۵).

همچنین، یادگیری به میزان کیفیت درک دانشجویان از مطالب ارائه شده توسط مدرسان اشاره دارد. روش‌های جدید آموزشی بیان می‌کنند که می‌توان نظام آموزشی آموزش محور را به نظامی که بر پایه یادگیری است، تبدیل کرد. البته، چنین تبدیلی نیازمند سه پیش‌نیاز است (وزارت علوم اسپانیا^{۲۹}، ۲۰۰۵):

- خودمختاری بیشتر و مشارکت بیشتر دانشجویان در فرایند یادگیری،

- استفاده از روش‌های آموزشی فعال شامل کار گروهی و
 - توجه به نقش مدرسان به‌عنوان یک مدیر در محیط‌های یادگیری چالشی.
- یادگیری، از مهارت‌های کلیدی است که در بیانیه‌های حسابداری بر آن‌ها تاکید می‌شود و نیازمند مشارکت فعال دانشجویان است. کار گروهی نیز مهارت کلیدی دیگری است که دانشجویان کنونی باید به‌عنوان متخصصان آینده از آن آگاهی داشته باشند. متأسفانه، یافته‌های پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که دانشجویان حسابداری در مقایسه با دانشجویان سایر رشته‌های علوم اجتماعی، خودمختاری کمتری دارند (آرکوئرو و تجرو، ۲۰۱۱). همچنین، در حالی که دانشجویان سایر رشته‌ها با افزایش سن تمایل به داشتن سطحی بالاتر در روش‌های حضوری دارند، دانشجویان حسابداری سطح پایین‌تری از این مورد را به‌خود اختصاص می‌دهند. افزون بر این، دانشجویان حسابداری در مقایسه با سایر دانشجویان در همکاری با هم‌تایان خود در پروژه‌ها، بحث‌های گروهی و... با افزایش سن، احساس راحتی کمتری می‌کنند (گراشا^۳، ۱۹۹۶). با توجه به مطالب ارائه‌شده، رفتار یادگیری توسط ابعاد شخصیتی کنترل می‌شود (دوف و همکاران^۳، ۲۰۰۸). بنابراین، عواملی مانند توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام بر یادگیری اثر می‌گذارند. بدین ترتیب و با توجه به مطالب بیان‌شده، می‌توان الگوی پژوهش را به صورت شکل (۱) ترسیم نمود.



شکل شماره (۱): الگوی مفهومی پژوهش

پیشینه پژوهش

حساس‌یگانه و مدنی (۱۳۸۳) دریافتند که نوع شخصیت اعتبار‌گیرنده و نوع وام در تصمیم-

گیری اعتباردهندگان موثر است و گروه های مختلف اعتباردهنده از نظر جایگاه سازمانی یا تحصیلات و سابقه کار دیدگاه یکسانی نسبت به نقش حسابرسی مستقل در تصمیم گیری اعتباری دارند.

رفیعی (۱۳۸۶) در بررسی عوامل اثرگذار بر معیارهای اخلاقی حسابداری در ایران، آشنایی با آیین رفتار حرفه‌ای را با کاهش مصلحت‌گرایی دانشجویان حسابداری، مرتبط دانست. همچنین، این پژوهش نشان داد که معیارهای اخلاقی دانشجویان حسابداری دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد در ایران، سطح بالایی ندارند.

تقفی و همکاران (۱۳۸۹) با بررسی ساختار درسی دوره کارشناسی حسابداری به این نتیجه رسیده‌اند که اخلاق در حسابداری به‌عنوان مهم‌ترین اولویت برای تغییر در ساختار درسی دوره کارشناسی حسابداری به‌شمار می‌رود.

باغومیان و رحیمی‌باغی (۱۳۹۰) در پژوهشی دریافته‌اند که تسلط ناکافی استادان و دانشجویان رشته حسابداری به زبان انگلیسی و فناوری اطلاعات، مهم‌ترین عاملی بوده که به‌عنوان مانع پیشرفت آموزش حسابداری به‌حساب می‌آید.

همتی و همکاران (۱۳۹۳) نیز دریافته‌اند که رویکرد حاکم بر آموزش حسابداری در دانشگاه‌ها، رویکرد سنتی بوده و آموزش حسابداری در دانشگاه‌ها با دیدگاه اخلاقی و پژوهشی صورت نمی‌گیرد. همچنین، مشخص شد که معیارهای آموزش اخلاقی و نوین در آموزش رشته حسابداری در دانشگاه‌ها، در حال ارایه در پایین‌ترین سطح است.

باغومیان و همکاران (۱۳۹۴) بیان داشتند که پژوهش‌ها و کتاب‌های رشته حسابداری بر رویکرد و الگوهای تمرکز می‌کنند که ارتباط کمی با بازار کار حسابداران دارند. برنامه‌های آموزشی رشته حسابداری نیز در بیشتر دانشگاه‌ها، بر نظریه‌هایی تاکید می‌کنند که جنبه‌های عملی برای دانشجویان ندارند. بدین ترتیب، چنین آموزش‌هایی نمی‌توانند برای دانش‌آموختگان حسابداری در بازار کار به‌گونه‌ای کامل مفید باشند.

آرکوترو و تجرو (۲۰۰۹) دریافته‌اند که دانشجویان باید سطح بالاتری از استقلال و مسئولیت‌پذیری را داشته باشند تا برنامه آموزشی خود را طراحی و بیشترین نفع را از منابع و فعالیت‌های در دسترس کسب کنند؛ اما برای بهترین استفاده از آن منابع باید بتوانند حضوری فعال داشته باشند تا به‌عنوان آموزنده‌های مستقل، با سایر دانشجویان در قالب کار گروهی همکاری کنند.

راس^{۳۲} (۲۰۱۲) در پژوهش خود به بررسی روابط بین توانایی برقراری ارتباط و

اولویت‌های یادگیری پرداخت. یافته‌های پژوهشی وی نشان داد دانشجویانی که توانایی برقراری ارتباط بالاتری دارند، تمایل بیشتری به حالت یادگیری فعال نشان می‌دهند. کرونوسکا و بالاچو^{۳۳} (۲۰۱۵) نیز به این نتیجه رسیدند که گروه‌های حسابداری، نقش حیاتی در کمک مستمر به بهبود وجهه شغل حسابداری دارند. نقش کلاس‌های درس حسابداری نیز در این مورد کلیدی است.

براساس یافته‌های آرکوئرو و همکاران (۲۰۱۵) بین شیوه‌های برقراری ارتباط، تحمل ابهام و یادگیری در دانشجویان حسابداری، رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام، میزان یادگیری افزایش می‌یابد. استنکامپ و روبرتز^{۳۴} (۲۰۱۶) در مطالعه خود در استرالیا دریافتند که نسبت به پنج سال گذشته، دانشجویان حسابداری افت کیفیت داشته و این افت کیفیت، استادان را برای مشارکت در فعالیت‌های غیراخلاقی تحت فشار قرار داده است.

به‌تازگی، یافته‌های مرزوکی و همکاران^{۳۵} (۲۰۱۷) نشان داده است که رابطه مستقیم و معناداری بین متغیرهای نگرش، حمایت همکاران، حمایت مدیران و خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، وجود دارد. همچنین، نتایج تحقیق رابطه مستقیمی را بین خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و گسترش آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، نشان داد.

اگرچه پژوهش‌های متنوع داخلی و خارجی در رابطه با آموزش حسابداری صورت پذیرفته است، اما متأسفانه تاکنون هیچ پژوهش داخلی به بررسی ارتباط عوامل شخصیتی شامل توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام و یادگیری در دانشجویان حسابداری نپرداخته است؛ لذا لازم است که این مهم مورد بررسی قرار گیرد.

فرضیه‌های پژوهش

با توجه به مبانی نظری، الگو و پیشینه پژوهش، دو فرضیه اصلی و چهار فرضیه فرعی به‌صورت زیر مطرح می‌شوند:

فرضیه اصلی اول: توانایی برقراری ارتباط بر یادگیری دانشجویان حسابداری، موثر است.
فرضیه فرعی اول: توانایی برقراری ارتباط شفاهی بر یادگیری دانشجویان حسابداری، موثر است.

فرضیه فرعی دوم: توانایی برقراری ارتباط به وسیله مصاحبه بر یادگیری دانشجویان

حسابداری، موثر است.

فرضیه فرعی سوم: توانایی برقراری ارتباط به وسیله مکالمه بر یادگیری دانشجویان حسابداری، موثر است.

فرضیه فرعی چهارم: توانایی برقراری ارتباط به وسیله ارایه بر یادگیری دانشجویان حسابداری، موثر است.

فرضیه اصلی دوم: توانایی تحمل ابهام بر یادگیری دانشجویان حسابداری، موثر است.

روش 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. در روش کتابخانه‌ای به وسیله مطالعه ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش، چارچوبی مناسب برای موضوع فراهم شده است. در روش میدانی، از طریق ابزار پرسشنامه، اطلاعات مورد نیاز برای بررسی موضوع گردآوری شد. در این پژوهش برای بررسی متغیر توان برقراری ارتباط از پرسشنامه هاسال و همکاران (۲۰۰۰) در بررسی توان تحمل ابهام از پرسشنامه مک‌لین (۲۰۰۹) و برای بررسی یادگیری از پرسشنامه آر کوئرو و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شد. همچنین در پرسشنامه‌های ذکر شده، طیف لیکرت پنج گزینه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. ترجمه، بومی‌سازی و استفاده از پرسشنامه‌ها، پس از دریافت نظرهای کارشناسی و تایید استادان دانشگاهی و صاحب‌نظران مختلف انجام شد؛ یعنی اعتبار ظاهری و محتوایی پرسشنامه‌ها تایید شده است.

جامعه آماری مورد نظر، شامل کلیه دانشجویان رشته حسابداری در کلیه مقاطع تحصیلی در سطح کشور است. با توجه به اینکه دسترسی به کل افراد یاد شده با پراکندگی-های مختلف، سخت و تا حدودی غیرممکن بود و آمار رسمی نیز از تعداد آنها وجود نداشت، تعداد جامعه آماری نامشخص فرض شد. بنابراین، برای محاسبه حجم نمونه در جامعه نامشخص از رابطه (۲) استفاده شد. انحراف معیار برای داده‌های طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از رابطه (۱) برابر با ۰/۶۶۷ است (مومنی و فعال‌قیومی، ۱۳۸۹). با توجه به رابطه (۲) حجم نمونه حدود ۱۷۰ نفر به دست می‌آید.

(۱)

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

(۲)

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

جمع آوری نظرها به شیوه حضوری و مجازی صورت گرفته است. در این زمینه با مراجعه به دانشجویان در دسترس در استان‌های فارس، هرمزگان و بوشهر، پرسشنامه‌ها تکمیل شد. در شیوه مجازی نیز پس از طراحی پرسشنامه در محیط فرم‌نگار گوگل^{۳۶}، دعوت‌نامه تکمیل و از طریق رایانامه به ۳۰۰ نفر از دانشجویان ارسال و همچنین، از آنها درخواست شد تا جهت پاسخگویی دقیق‌تر، آن را به سایر دانشجویان نیز ارسال نمایند. در ادامه ۸۸ پرسشنامه به صورت مجازی و ۴۴ پرسشنامه به صورت حضوری تکمیل شد که در مجموع، ۱۳۲ پرسشنامه جمع آوری گردید.

نتیجه بررسی ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ در پرسشنامه‌های مختلف مورد بررسی در جدول (۱) نشان داده شد.

جدول (۱): ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های پژوهش

ردیف	پرسشنامه	ضریب آلفای کرونباخ
۱	توان برقراری ارتباط	۰/۸۱۲
۲	توان تحمل ابهام	۰/۹۰۲
۳	یادگیری	۰/۷۴۹

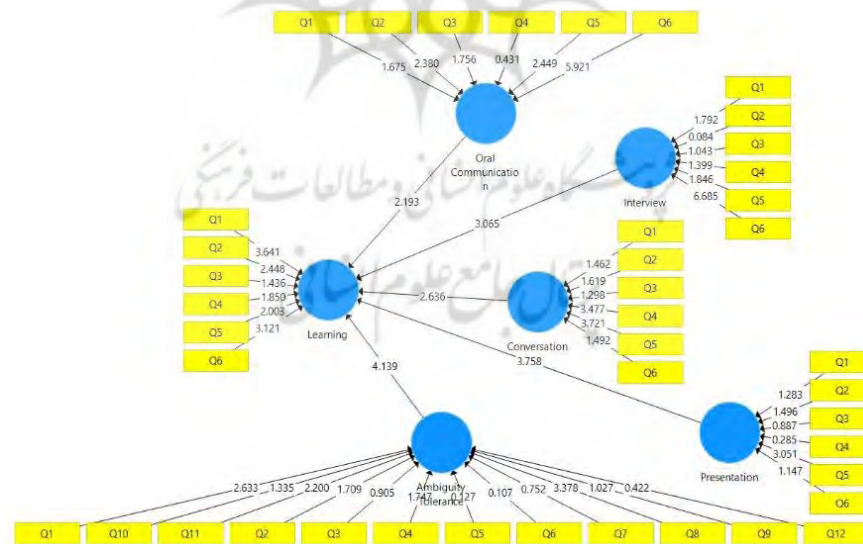
با توجه به اینکه کلیه ضریب‌های به دست آمده بالاتر از ۰/۷ بود، لذا پایایی پرسشنامه تایید شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. در الگویابی معادلات ساختاری، به طور هم‌زمان به بررسی مجموعه‌ای از روابط وابستگی پرداخته می‌شود. استفاده از این روش، زمانی مفید است که متغیری وابسته در روابط وابستگی بُعدی، تبدیل به یک متغیر مستقل می‌شود (امانی و همکاران، ۱۳۸۹). جذابیت الگویابی معادلات ساختاری در حوزه‌های مختلف علمی به این دلیل است که این

شیوه در رویارویی با روابط چندگانه هم‌زمان، روش مستقیمی به‌دست می‌دهد که دارای کارایی آماری نیز است. همچنین، توانایی این شیوه در ارزیابی روابط به‌طور چندجانبه، سبب شده که پژوهش از تحلیل اکتشافی به تحلیل تاییدی انتقال یابد. این انتقال به نوبه خود موجب می‌شود تا نگرش منظم‌تر و کلی‌تری از مسائل پدیدار شود (هیر و همکاران^{۳۷}، ۲۰۱۲).

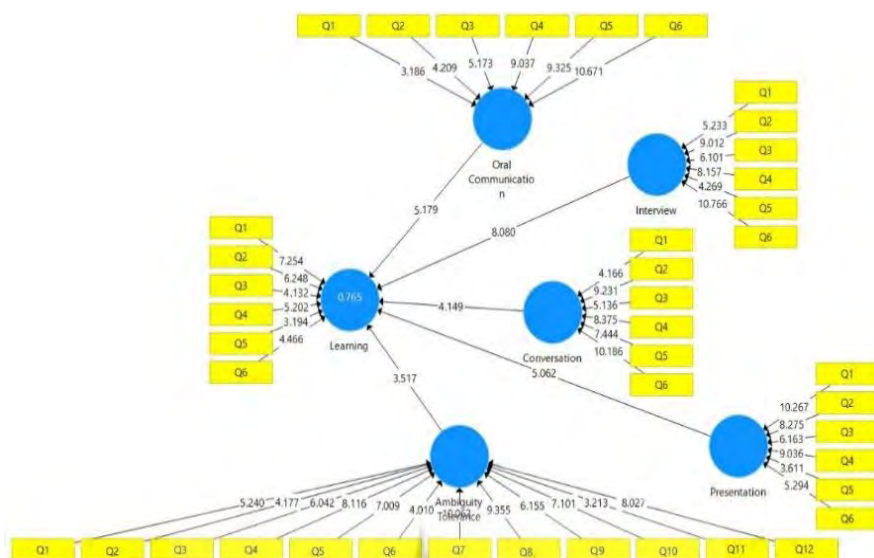
یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه‌های مورد مطالعه ۷۶ نفر مرد و ۵۶ نفر زن بوده‌اند. از پاسخ‌دهندگان ۲۴ نفر دانشجوی دکتری، ۵۱ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد و ۵۷ نفر دانشجوی کارشناسی یا کاردانی بوده‌اند. میانگین سن پاسخ‌دهندگان ۳۱/۴۵ سال با انحراف معیار ۱۱/۲۹ سال است.

یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهشی در شکل (۲) ارائه شده است. در الگوی کلی ترسیم‌شده در شکل (۳) نیز الگوی اندازه‌گیری (رابطه هر یک از متغیرهای قابل مشاهده به متغیر پنهان) و الگوی مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر)، محاسبه شده است. برای سنجش معناداری روابط نیز آماره t استفاده شده است.



شکل (۲): روش حداقل مربعات جزئی الگوی کلی پژوهش



شکل (۳): آماره t-value الگوی کلی پژوهش

سایر اطلاعات مورد نیاز نیز در جدول (۲) خلاصه شده است.

جدول (۲): یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش

متغیر	تأیید	تعیین	ضریب	تعدیل	شده	تعیین	ضریب	تعدیل	شده
متغیر	تأیید	تعیین	ضریب	تعدیل	شده	تعیین	ضریب	تعدیل	شده
یادگیری شفاهی	۱۱/۱۳۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲۸	۰/۸۲۹	۰/۷۹۴	۰/۱۷۳	۰/۷۹۴	۰/۸۲۹	۰/۱۷۳
یادگیری به وسیله مصاحبه	۹/۶۲۵	۰/۰۰۰	۰/۶۹۴	۰/۷۴۶	۰/۸۴۹	۰/۲۴۹	۰/۸۴۹	۰/۷۴۶	۰/۲۴۹
یادگیری به وسیله مکالمه	۱۰/۲۳۷	۰/۰۰۰	۰/۷۶۳	۰/۶۵۲	۰/۷۵۸	۰/۲۳۸	۰/۷۵۸	۰/۶۵۲	۰/۲۳۸
یادگیری به وسیله آرایه	۱۲/۹۸۲	۰/۰۰۰	۰/۸۷۶	۰/۸۱۳	۰/۸۰۲	۰/۳۲۵	۰/۸۰۲	۰/۸۱۳	۰/۳۲۵
توان تحمل ابهام	۸/۴۵۷	۰/۰۰۰	۰/۶۱۲	۰/۷۴۵	۰/۷۸۱	۰/۳۸۲	۰/۷۸۱	۰/۷۴۵	۰/۳۸۲

با توجه به یافته‌های پژوهش، ضریب تعیین تعدیل شده در فرضیه‌های فرعی اول تا چهارم به ترتیب برابر با ۰/۱۷۳، ۰/۲۴۹، ۰/۲۳۸ و ۰/۳۲۵ است. بنابراین، متغیر مستقل پژوهش در چهار فرضیه اول شامل یادگیری شفاهی، یادگیری به وسیله مصاحبه، یادگیری به وسیله مکالمه و یادگیری به وسیله آرایه، می‌تواند به ترتیب ۱۷، ۲۴، ۲۳ و ۳۲ درصد از تغییرات متغیر وابسته را توضیح دهند. همچنین، در بررسی فرضیه دوم نیز مشاهده شد که ضریب تعیین تعدیل شده ۰/۳۸۲ است؛ یعنی، متغیر توان تحمل ابهام می‌تواند ۳۸ درصد از

تغییرات یادگیری را توجیه کند. آماره آزمون نیز براساس جدول (۲)، در همه موارد مشاهده شده بزرگتر از $1/96$ یعنی مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵ درصد است که نشان می‌دهد همبستگی‌های مشاهده شده معنادار است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان ادعا کرد که روابط مورد بررسی در فرضیه‌های پژوهشی، مستقیم و معنادار هستند. از سوی دیگر، شاخص واریانس استخراج شده (AVE) نیز بیانگر اعتبار مناسب همه ابزار اندازه‌گیری است (این شاخص باید مقداری بیش از $0/5$ داشته باشد). همچنین، شاخص قابلیت اعتبار مرکب (Composite Reliability) سازه‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش نیز نشان‌دهنده اعتبار ترکیبی مناسب این متغیرها است (این شاخص باید مقداری بیش از $0/5$ داشته باشد). شاخص آلفای کرونباخ ارایه شده نیز که نشان‌دهنده پایایی معیارهای متغیر وابسته است، با نمایش اعداد بالای $0/7$ برای تمامی معیارها، بیانگر پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری است (امانی و همکاران، ۲۰۱۲).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی رابطه میان عوامل شخصیتی شامل توانایی برقراری ارتباط و تحمل ابهام و یادگیری در دانشجویان حسابداری کشور است. همچنین، آزمون فرضیه‌های پژوهش از طریق پرسشنامه و به کمک نمونه‌گیری تصادفی ساده از ۱۳۲ نفر از دانشجویان حسابداری در مقاطع مختلف تحصیلی در سال ۱۳۹۶، انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین توانایی برقراری ارتباط در همه ابعاد چهارگانه برقراری ارتباط شفاهی، برقراری ارتباط به‌وسیله مصاحبه، برقراری ارتباط به‌وسیله مکالمه و برقراری ارتباط به‌وسیله ارایه و یادگیری، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد که بیشترین میزان مربوط به برقراری ارتباط به‌وسیله ارایه و کمترین میزان، مربوط به برقراری ارتباط شفاهی است. بدین ترتیب، می‌توان ادعا کرد دانشجویانی که از ابعاد چهارگانه ارتباطی بهتر استفاده می‌کنند، ارتباط بهتری با محیط برقرار کرده و یادگیری بهتری خواهند داشت. براساس یافته‌های پژوهشی، موثرترین عامل ارایه است. دلیل این مساله می‌تواند ناشی از آن باشد که دانشجویان قبل از ارایه، دروس را مطالعه کرده و تسلط نسبی خود بر موضوع را افزایش می‌دهند که این می‌تواند در یادگیری موثر باشد. یافته‌های این بخش در زمینه رابطه مستقیم میان توانایی برقراری ارتباط و یادگیری، همسو با یافته‌های مارشال و همکاران (۲۰۰۹) روس (۲۰۱۲) و آرکوئرو و همکاران (۲۰۱۵) است.

یافته‌های فرضیه دوم نیز نشان می‌دهد که افزایش توان تحمل ابهام در دانشجویان، موجب افزایش یادگیری می‌شود. منظور از تحمل ابهام نیز آن است که فرد در تطبیق خود با محیط تا چه اندازه احساس تهدید و مشکل می‌کند. در نتیجه، اگر دانشجویان بتوانند با مشکلات کمتری خود را با محیط تطبیق دهند، همسویی بیشتری با روند یادگیری خواهند داشت. لذا دانشجویانی که توان تحمل ابهام بیشتری دارند، با تمرکز بر موضوع و دوری از عوامل محیطی مزاحم، زیرکی ذهنی بیشتری از خود نشان می‌دهند و این امر به طور مستقیم بر یادگیری تاثیر می‌گذارد. این دانشجویان به توانایی یادگیری خود اعتماد دارند و مایل هستند تا محیط یادگیری خود را ایجاد کنند. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز همسو با یافته‌های آرکوئرو و همکاران (۲۰۱۵) است.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهشی، می‌توان دریافت که عوامل شخصیتی سهم موثری در کیفیت آموزشی دارند. در نتیجه، داشتن برنامه‌های منسجم برای توجه به چنین عواملی، ضروری است. لذا به متولیان امور آموزشی پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌ریزی‌های خود این مساله را مورد توجه قرار دهند. به مدرسان حسابداری نیز توصیه می‌شود تا برای درک وضعیت محیط‌های آموزشی تلاش کنند و همسو با محیط‌های آموزشی متفاوت، برنامه‌های آموزشی متفاوتی را ارائه نمایند تا کیفیت آموزشی ارتقا و در نهایت، فاصله بین نیازهای حرفه و توانایی‌های آموزشی دانشگاه، کاهش یابد. به پژوهشگران آتی نیز توصیه می‌شود تا تاثیر سایر عوامل شخصیتی مانند اخلاق حرفه‌ای، سازگاری، تیپ‌های شخصیتی، خودشیفتگی و بیش‌اعتمادی را نیز بر یادگیری دانشجویان حسابداری مورد بررسی قرار دهند تا درک بهتری از عوامل روانی موثر در یادگیری دانشجویان حسابداری، صورت گیرد.

محدودیت‌ها

پژوهش حاضر نیز همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه است. برای نمونه، استفاده از ابزار پرسشنامه دارای محدودیت‌های ذاتی مانند یکنواخت نبودن پاسخ‌ها، کنترل نداشتن پژوهشگر نسبت به پاسخ‌ها و محافظه کاری بعضی از پاسخ‌دهندگان در پاسخگویی به سوال‌های پرسشنامه است.

یادداشت‌ها

1. Jackling & Lange
2. Gammie & Joyce
3. Arquero & Tejero
4. González et al.
5. Azevedo et al.
6. Crawford et al.
7. International Federation of Accountants ° IFAC
8. Jones
9. Wells et al.
10. Bui & Porter
11. McCroskey
12. Hassall et al.
13. Byrne et al.
14. Marshall & Varnon
15. Allen & Bourhis
16. Stanga & Ladd
17. Ameen et al.
18. McLain
19. Harding & Ren
20. International Accounting Education Standards Board ° IASB
21. Yurtsever
22. Banning
23. Gul
24. Wright & Davidson
25. Liedtka et al.
26. Lowe & Reckers
27. Westerberg et al.
28. Walker et al.
29. Ministeriode Educacióny Ciencia
30. Grasha
31. Duff et al.
32. Russ
33. Cernusca & Balaciu
34. Steenkamp and Roberts
35. Marzuki et al.
36. Google Forms
37. Hair et al.

منابع

- حساس یگانه، یحیی و محمدحسین مدنی. (۱۳۸۳). "تاثیر گزارش حسابرسی مستقل در تصمیم گیری اعتبار دهندگان (بان کهای ایران)". *مطالعات تجربی حسابداری مالی*، دوره ۲، شماره ۶، صص ۱۱۳-۱۲۷.
- رفیعی افسانه. (۱۳۸۶). "تاثیر جنسیت، مقطع تحصیلی، دین داری و سابقه کار بر تصمیم گیری اخلاقی حسابداران در ایران". پایان نامه کارشناسی ارشد حسابداری، دانشگاه تهران.
- ثقفی، علی و حلیمه رحمانی و افسانه رفیعی. (۱۳۸۹). "آموزش اخلاق حسابداری در دوره کارشناسی". *اخلاق در علوم و فناوری*، سال پنجم، شماره ۱ و ۲، صص ۷-۱۸.
- باغومیان، رافیک و علی رحیمی باغی. (۱۳۹۰). "موانع پیشرفت آموزش حسابداری در ایران". *مطالعات تجربی حسابداری مالی*، دوره ۹، شماره ۳۵، صص ۶۹-۹۱.
- همتی، حسن و ناصر پرتوی و مجتبی ابراهیمی. (۱۳۹۳). "بررسی و شناسایی نگرش حاکم بر آموزش حسابداری در دانشگاه ها (دیدگاه سنتی یا دیدگاه اخلاقی)". *تحقیقات حسابداری و حسابرسی*، ۲۳، صص ۵۶-۶۹.
- باغومیان، رافیک و حجت محمدی و آزاده عربزاده. (۱۳۹۴). "رفع شکاف بین تئوری حسابداری و نیازهای عملی حسابداران در بازار کار: نقش آموزش حسابداری". *حسابرس*، ۸۱، صص ۸۲-۸۶.
- مومنی، منصور و علی فعال قیومی. (۱۳۸۹). *تحلیل های آماری با استفاده از SPSS*، تهران، انتشارات کتاب نو.
- امانی، جواد و هیمن خضری آذر و حجت محمودی. (۱۳۹۱). "معرفی مدل یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی - PM - PLS - و کاربرد آن در پژوهش های رفتاری". *دانش روان شناختی*، شماره ۱، صص ۴۱-۵۵.
- Allen, M., Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 44 (2), 214° 226.
- Ameen, E., Bruns, S. M., Jackson, C. (2010). Communication skills and accounting, do perceptions match reality?. *The CPA Journal*, 63° 66.
- Arquero, J. L., & Tejero, C. (2011). How well adapted are accounting students for Bologna? A comparative analysis of learning styles of Spanish social sciences students. *The Spanish Journal of*

- Accounting, Finance and Management Education*, 2, 145° 156.
- Arquero, J. L., Mclain, D. (2010). Preliminary validation of the Spanish version of the Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale (Mstat-II). *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 476° 484.
- Arquero, J. L., Tejero, C. (2009). Ambiguity tolerance levels in Spanish account-ing students: A comparative study. *Revista de Contabilidad. Spanish Accounting Review*, 12 (1), 95° 116.
- Arquero, J., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., Joycea, J. (2015). Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students. *Spanish Accounting Review*, 70, 1- 12.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10 (1), 12° 28.
- Banning, K. C. (2003). The effect of the case method on tolerance for ambiguity. *Journal of Management Education*, 27 (5), 556° 567.
- Bui, B., Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education: An International Journal*, 19 (1-2), 23° 50.
- Byrne, M., Flood, B., Shanahan, D. (2009). Communication apprehension among business and accounting students in Ireland. *Irish Accounting Review*, 16 (2), 1° 19.
- Cernusca, L., Balaciu, D. E. (2015). The perception of the accounting students on the image of the accountant and the accounting profession. *Journal of Economic sand Business Research*, 21(1), 7° 24.
- Crawford, L., Helliard, C., Monk, E. A. (2011). Generic skills in audit education. *Accounting Education: An International Journal*, 20 (2), 115° 131.
- Duff, A., Dobie, A., Guo, X. (2008). The influence of business case studies and learning styles in an accounting course: A comment. *Accounting Education: An International Journal*, 17 (2), 129° 144.
- Gammie, E., Joyce, Y. (2009). Competence-based approaches to the assessment of professional accountancy training work experience requirements: The ICAS experience. *Accounting Education: An International Journal*, 18 (4-5), 443° 466.
- González, J. M., Arquero, J. L., Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 21(1), 111° 130.
- Grasha, A. (1996). Teaching with Style. A practical guide to

- enhancing learning by understanding teaching and learning style. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Gul, F. A. (1986). Tolerance for ambiguity, auditors opinions and their effects on decision making. *Accounting and Business Research*, 16, 99° 105.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., J. A. Mena. (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.
- Harding, N., Ren, M. (2007). The importance in accounting of ambiguity tolerance at the national level. Evidence from Australia and China. *Asian Review of Accounting*, 15 (1), 6° 24.
- Hassall, T., Arquero, J. L., Joyce, J., Gonzalez, J. M. (2013). Communication apprehension and accounting education. In L. Jack, J. Davison, & R. Craig (Eds.), *The Routledge companion to accounting communication* (pp.166° 176). Routledge.
- Hassall, T., Joyce, J., Ottewill, R., Arquero, J. L., Donoso, J. A. (2000). Communication apprehension in UK and Spanish business and accounting students. *Education and Training*, 42 (2), 93° 100.
- International Accounting Education Standards Board ° IASB. (2014). *Initial Professional Development ° Professional Skills (Revised)*. New York, NY: International Education Standard (IES) 3. IFAC.
- International Federation of Accountants ° IFAC. (2010). *Handbook of International Education Pronouncements 2010 Edition*. New York, NY: IFAC.
- Jackling, B., De Lange, P. (2009). Do accounting graduates skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4° 5), 369° 385.
- Jones, A. (2010). Generic attributes in accounting: The significance of the disciplinary context. *Accounting Education: An International Journal*, 19 (1° 2), 5° 21.
- Liedtka, S. L., Church, B. K., Ray, M. R. (2008). Performance variability, ambiguity intolerance, and balanced scorecard-based performance assessments. *Behavioral Research in Accounting*, 20 (2), 73° 88.
- Lowe, D. J., Reckers, P. M. J. (1997). The influence of outcome effects, decision aids usage, and intolerance of ambiguity on evaluations of professional audit judgment. *International Journal of Auditing*, 1(1), 43° 59.
- Marshall, L. L., & Varnon, A. W. (2009). Writing apprehension among accounting seniors. *The Accounting Educators' Journal*, 19, 45° 65.
- Marzuki, M., Subramaniam, N., Cooper, B., 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.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. In J. A. Daly, & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- McLain, D. L. (2009). Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II). *Psychological Reports*, 105 (3), 975° 988.
- Ministeriode Educación y Ciencia. (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC.
- Russ, T. L. (2012). Preferences in an organizational setting the relationship between communication apprehension and learning. *Journal of Business Communication*, 49(4), 312° 331.
- Stanga., K. G., Ladd, R. T. (1990). Oral communication apprehension in beginning accounting majors: An exploratory study. *Issues in Accounting Education*, 5 (2), 180° 194.
- Steenkamp, N., Roberts, R. (2016). Unethical practices in response to poor student quality: An Australian perspective. *THE ACCOUNTING EDUCATORS' JOURNAL*, Volume Special Edition 2016, 89-119.
- Walker, H. K., Armenakis, A. A., Bernerth, J. B. (2007). Factors influencing organizational change efforts. An integrative investigation of change content, context, process and individual differences. *Journal of Organizational Change Management*, 20 (6), 761° 773.
- Wells, P., Gerbic, P., Kranenburg, I., Bygrave, J. (2009). Professional skills and capabilities of accounting graduates: The New Zealand expectation gap?. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 403° 420.
- Westerberg, M., Singh, J., Hackner, E. (1997). Does the CEO matter? An empirical study of small Swedish firms operating in turbulent environments. *Scandinavian Journal of Management*, 13 (3), 251° 270.
- Wright, M. E., Davidson, R. A. (2000). The effect of auditor attestation and tolerance for ambiguity on commercial lending decisions. *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, 19 (2), 67° 81.
- Yurtsever, G. (2001). Tolerance of ambiguity, information, and negotiation. *Psychological Reports*, 89 (1), 57° 64.