

## Investigating the Effect of Educational Aspects of Attitude, Support of Managers and Colleagues with Mediating Role of Self-efficacy on the Development of Accounting Professional Ethics<sup>1</sup>

Mohammad Namazi<sup>1</sup>, Hossein Rajabdorri<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professor, Department of Accounting, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author).  
Mnamazi@rose.shirazu.ac.ir

<sup>2</sup>Ph.D. of Accounting, Vice-Chancellor for Development and Resources Management, Fasa University of Medical Sciences, Fasa, Iran. hosrado@gmail.com

### Abstract

Solving current accounting problems at the national and international level is subject to the expansion of accounting professional ethics. The purpose of this study is to investigate the effect of attitude, support of managers and colleagues, and the mediating role of self-efficacy in the development of accounting professional ethics. The present study is survey-applied. Questionnaires are used to survey the subject and convenience sampling is used to select 145 national and regional accounting instructors virtually and actually. To analyze the results in the form of 7 main hypotheses and 8 sub-hypotheses, the structural equation method was used by Smart PLS software. Findings showed that the educational aspects of professional attitude including individual attitude (23% and positive) and social attitude (42% and positive) are effective on the development of accounting professional ethics. Also, the support of managers has a positive effect on the development of accounting professional ethics by 44%. In addition, self-efficacy can explain 51% of the variable changes in the development of accounting professional ethics. Findings related to intermediate variables also show that the effect of self-efficacy variable on the relationship between individual attitude and the development of accounting professional ethics is 65.2% and the effect of self-efficacy mediators on the relationship between social attitude and the development of accounting professional ethics is 49.9%. Also, the effect of self-efficacy mediators on the relationship between economic-organizational attitude and the development of accounting professional ethics is 58.1%. Other findings also showed that the self-efficacy variable of 37.3% positively strengthens the relationship between managerial support and the development of accounting professional ethics.

**Keywords:** Professional Ethics, Accounting Training, Self-Efficacy, Managers.

1. Received: 2021/06/26 ; Accepted: 2021/09/01

© the authors

Publisher: Qom Islamic Azad University



## تأثیر جنبه‌های آموزشی نگرش، حمایت مدیران و همکاران با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری<sup>۱</sup>

محمد نمازی<sup>۱</sup>، حسین رجب‌ذری<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup>استاد، گروه حسابداری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول). Mnamazi@rose.shirazu.ac.ir

<sup>۲</sup>دکتری حسابداری، معاونت توسعه و مدیریت منابع، دانشگاه علوم پزشکی، فسا، ایران. hosrado@gmail.com

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی جنبه‌های آموزشی متغیرهای تأثیر نگرش، حمایت مدیران و همکاران و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری است. این مطالعه از نوع پیمایشی- کاربردی بوده که به وسیله پرسشنامه و نمونه‌گیری در دسترس، از ۱۴۵ نفر از استادان و مدرسان حسابداری سطح کشور به صورت مجازی و واقعی انجام شده است. برای تحلیل یافته‌ها در قالب ۷ فرضیه اصلی و ۸ فرضیه فرعی، از روش معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار Smart PLS، استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که جنبه‌های آموزشی نگرش حرفه‌ای شامل نگرش فردی (۲۳ درصد و مثبت) و نگرش اجتماعی (۴۲ درصد و مثبت) بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری مؤثر است. همچنین، حمایت مدیران نیز به میزان ۴۴ درصد به صورت مثبت بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری تأثیر دارد. افزون بر آن، خودکارآمدی نیز می‌تواند ۵۱ درصد از تغییرهای متغیر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را تبیین کند. یافته‌های مربوط به متغیرهای واسطه‌ای نیز نشان می‌دهد که قدرت تأثیر متغیر خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش فردی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری ۶۵/۲ درصد و اثر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش اجتماعی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نیز برابر با ۴۹/۹ درصد است. همچنین، میزان اثر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش اقتصادی- سازمانی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به میزان ۵۸/۱ درصد است. متغیر خودکارآمدی به میزان ۳۷/۳ درصد، رابطه بین حمایت مدیران و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را به صورت مثبت تقویت می‌کند.

کلیدواژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، آموزش حسابداری، خودکارآمدی، مدیران.

## ۱. مقدمه

در حال حاضر آموزش حسابداری با چالش‌های جدی روبه‌رو است و در شکل سنتی خود، تنها بر آموزش دروس تخصصی و آماده‌سازی دانشجویان برای پیاده‌سازی فنون و گذراندن امتحان‌ها تمرکز دارد و در آن کم‌تر به مسائلی مانند اخلاق حرفه‌ای توجه می‌شود (رؤیایی و محمدی، ۱۳۹۰)؛ اما به تازگی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، با توجه به رسوایی‌های مالی صورت گرفته، در سطح بین‌المللی مانند انرون<sup>۱</sup> و ورلدکام<sup>۲</sup> و ارتباط آن با مسئولیت‌پذیری حسابداران، به شدت مورد توجه قرار گرفته (مرزوقی، سوبرامانیام، کوپرز و دلاپورتاز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) و موجب شده است توجه به تدوین مقررات و موارد اخلاقی مناسب حرفه حسابداری، بیش از پیش افزایش یابد (نمازی و رجب‌دری، ۱۳۹۷). از آنجا که مسئولیت‌پذیری حسابداران باعث ارتقای اعتماد عمومی می‌شود و حرفه حسابداری نیز به اعتماد عمومی نیازمند است و همچنین، مسئولیت‌پذیری و حفظ اعتماد عمومی و حیثیت حرفه از موارد مهم در اخلاق حرفه‌ای حسابداری است، آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری بیش از پیش اهمیت پیدا می‌کند (نمازی، ۱۳۹۲). در نتیجه، ارائه خدمات حسابداری بدون پذیرش و جلب اعتماد عمومی به گونه‌ای کامل، بدون آموزش اخلاق حرفه‌ای میسر نیست.

در این میان، مفهومی که می‌تواند در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نقش مؤثری داشته باشد و کم‌تر مورد توجه واقع شده، «خودکارآمدی<sup>۴</sup>» است. خودکارآمدی، نخستین بار توسط باندورا<sup>۵</sup> (۱۹۸۶م، ص 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. در تعبیری دیگر، خودکارآمدی به صورت باور افراد از قابلیت‌های خود برای موفقیت در یک شرایط خاص تعریف می‌شود. براساس مطالب مطرح شده توسط باندورا (۱۹۷۷؛ ۱۹۸۶)، جنبه‌های آموزشی خودکارآمدی مدرسان حسابداری در آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را می‌توان توانایی

1. Enron
2. WorldCom
3. Marzuki, Subramaniam, Cooper & Dellaportas
4. Self-Efficacy
5. Bandura

ادراک شده مدرسان در سازمان‌دهی و آموزش اخلاق حرفه‌ای تعریف نمود. این توانایی شامل قابلیت‌های درک شده مدرسان حسابداری در طراحی محتوای اخلاقی، استفاده از منابع مناسب جهت آموزش اخلاق و توسعه سیاست‌های جذب و مشارکت دانشجویان در بحث‌های مرتبط با اخلاق حرفه‌ای حسابداری است (مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۷).

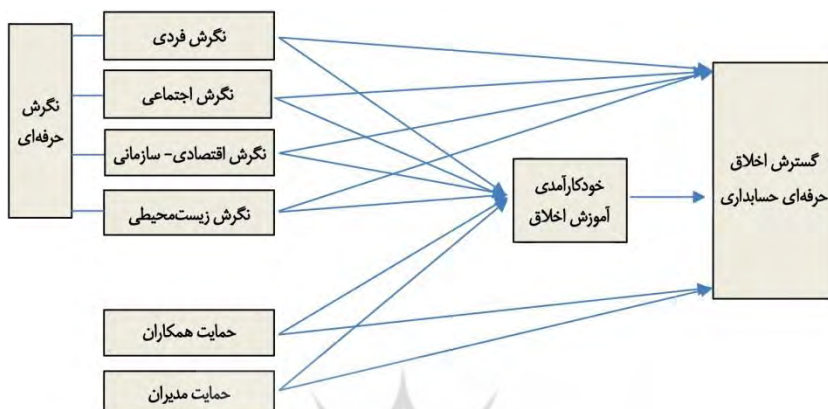
همچنین، با وجود اهمیت بحث نگرش حرفه‌ای شامل نگرش افراد، حمایت مدیران و همکاران از اخلاق حرفه‌ای حسابداری و خودکارآمدی، تاکنون پژوهش‌های تجربی حسابداری در ایران به بررسی اثر جنبه‌های آموزشی این عوامل در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نپرداخته‌اند. در نتیجه، پرسش‌هایی که مطرح می‌شود عبارت است از: تأثیر جنبه‌های آموزشی نگرش فرد بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری چیست؟ تأثیر جنبه‌های آموزشی حمایت مدیران و همکاران حرفه‌ای در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری چیست؟ تأثیر جنبه‌های خودکارآمدی در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به چه میزان است؟ و چه عوامل با اهمیتی در اجرای آن مؤثرند؟

هدف این پژوهش، پاسخ به پرسش‌های مذکور و مطالعه عوامل تشکیل‌دهنده خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و همچنین، بررسی تأثیر ثانویه آن بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری است. با توجه به اهمیت آموزش نگرش فردی، حمایت همکاران و مدیران و اهمیت خودکارآمدی اخلاقی در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، نبود پژوهش‌های مبتنی بر الگو در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و عدم ورود پژوهشگران به موضوع ذکر شده، ضروری است که این مسئله مورد بررسی قرار گیرد. در این صورت، می‌توان نقش هر کدام از این سازه‌ها را در گسترش اخلاق حرفه‌ای با روش تجربی مورد بررسی قرار داد و با استفاده از یافته‌ها و میزان تأثیرگذاری هر عامل، برنامه‌ریزی دقیق‌تری در راستای گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عمل آورد. به منظور بررسی تأثیر نگرش بر خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری از سازه‌های فردی، اجتماعی، اقتصادی سازمانی و زیست‌محیطی استفاده می‌شود که این امر نیز به گسترش ادبیات مرتبط با اخلاق حرفه‌ای حسابداری در ایران می‌انجامد.

## ۲. مبانی نظری

در ادامه، برای درک بهتر موضوع، ابتدا الگوی روابط متغیرهای پژوهش ترسیم و سپس مبانی نظری هر یک توضیح داده خواهد شد. لازم به ذکر است که متغیرهای پژوهش براساس الگوی مرزوقی و همکاران (۲۰۱۷) و تعدیل سازه‌های آن براساس الگوی نمازی، رجب‌دردی و

روستامیمندی (۱۳۹۶) انتخاب شده تا با آزمون تجربی آن در محیط ایران، بتوان درک بهتری از موضوع داشت. شکل ۱، الگوی مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱- الگوی مفهومی پژوهش

## ۱-۲. نگرش

نگرش، شامل نحوه و زاویه نگرستن افراد به موضوع‌ها و شرایط مختلف است. همچنین، تمایلی روان‌شناختی است که با ارزیابی یک مؤلفه مشخص و با توجه یا با بی‌توجهی نسبت به آن ابراز می‌شود (ایگلی و چایکن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). از دیدگاه هاینز، هونگرفورد و تومرا<sup>۲</sup> (۱۹۸۶)، نگرش، احساس‌های مخالف یا موافق با محیط است. به عقیده باندورا (۲۰۰۶)، حالت‌های عاطفی یا فیزیولوژیک فرد (نگرش) بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد. هرچه دیدگاه‌های فرد خوش‌بینانه‌تر باشد، حس خودکارآمدی فرد بیشتر می‌شود و در نهایت، بر اهداف و خواسته‌های شخصی، انگیزه و پشتکار و استقامت در مواجهه با مشکلات تأثیر می‌گذارد. بنابراین، براساس دیدگاه وی می‌توان بیان داشت که هرچه نگرش جامعه علمی حسابداری در ابعاد ذکر شده مثبت‌تر باشد، تمایل آن‌ها به باور توانایی‌ها و تعهدها به گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، بیشتر می‌شود. برای نمونه، هرچه جامعه علمی، آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را برای این حرفه مفیدتر و به نفع مصلحت عمومی بداند، این باور عمیق‌تر می‌شود و فرد مایل است اهمیت ارزش‌های اخلاقی در

1. Eagly & Chaiken

2. Hines, Hungerford & Tomera

گروه‌های اجتماعی فعال در آن را انتقال دهد. همچنین، افرادی که دیدگاهی منفی نسبت به آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارند، نسبت به توانایی خود در انتقال اهمیت و آموزش اخلاق حرفه‌ای چندان مطمئن نیستند، لذا، نگرش جامعه علمی حسابداری، تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دارد (مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۷). در نتیجه، همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد، خودکارآمدی می‌تواند رابطه بین نگرش و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را تقویت کند.

شکل ۱ نشان می‌دهد که رابطه مستقیمی بین نگرش جامعه علمی حسابداری و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نیز وجود دارد. براساس نظریه شناختی - اجتماعی باندورا (۲۰۱۲)، کنش‌های انسان تابعی از ادراک‌ها و نگرش‌های افراد است. بنابراین، براساس پژوهش‌های قبلی صورت گرفته (مانند گیونز و مک‌کوچون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ مادیسون و اسچمیدت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) هرچه دیدگاه‌های مربوط به اهمیت اخلاق در دروس حسابداری مثبت‌تر باشد، تمایل بیشتری در جامعه علمی حسابداری برای یادگیری و هدایت نوآوری‌های آموزشی اخلاق و تغییر در برنامه‌های درسی و گسترش اخلاق حرفه‌ای مشاهده می‌شود (ویلیماز و السون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

در این مطالعه، از الگوی نمازی و همکاران (۱۳۹۶) و نمازی و رجب‌دوری<sup>۴</sup> (۲۰۲۰) برای بررسی اجزای نگرش حسابداران (فردی، اجتماعی، اقتصادی - سازمانی و زیست‌محیطی) و تأثیر آن‌ها بر خودکارآمدی استفاده شده است. آن‌ها ابتدا با استفاده از «روش آرشویی»، کل مقاله‌های منتشر شده در زمینه اخلاق حرفه‌ای در بازه زمانی ۱۳۸۴-۱۳۹۴ را در نشریه‌های ایرانی و پایان‌نامه‌های مرتبط با اخلاق حسابداری به عنوان جامعه آماری، جمع‌آوری کردند و برای افزایش دقت، نمونه‌گیری به عمل نیاوردند. سپس با استفاده از «تحلیل محتوا»، الگوی نوینی تحت عنوان «الگوی توسعه پایدار اخلاق حرفه‌ای حسابداری» را تدوین نمودند. این الگو دارای چهار بعد است:

(۱) سازه فردی (نگرش فردی) مواردی است که با شخص و شخصیت حسابداران مرتبط

است.

1. Gunz & McCutcheon
2. Madison & Schmidt
3. Williams & Elson
4. Namazi & Rajabdorri

(۲) سازه اجتماعی (نگرش اجتماعی)، عواملی است که در رابطه با محیط اجتماعی و پیرامونی باشد.

(۳) سازه اقتصادی - سازمانی (نگرش اقتصادی - سازمانی) به سازمان و فعالیت‌های اقتصادی سازمان مرتبط است.

(۴) سازه زیست‌محیطی (نگرش زیست‌محیطی) به اهمیت، حفاظت، نگهداری و اخلاق محیط‌زیست اشاره دارد.

شکل ۱ اجزای این الگو و رابطه آن با خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای را نشان می‌دهد.

## ۲-۲. حمایت همکاران

حمایت همکاران، به کمک و تشویق اشتراک گذاشته شده توسط افرادی که جایگاه یکسانی در سازمان دارند، تعبیر می‌شود (دنیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). همچنین، حمایت همکاران شامل سامانه‌ای از کمک کردن و کمک گرفتن است که براساس اصول کلیدی و محوری احترام، مسئولیت مشترک و توافق فرهنگی بنیان گذاشته می‌شود (مید، هیلتون و کورتیز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در این پژوهش، حمایت همکاران به میزانی که جامعه علمی حسابداری روابط متقابل اجتماعی را شکل می‌دهد و موجب درک اخلاق حرفه‌ای مرتبط با وظایف آموزشی حسابداری می‌گردد، اطلاق می‌شود (مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۷). شکل ۱ رابطه بین حمایت همکاران و خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را نشان می‌دهد.

باندورا (۱۹۹۷)، بیان می‌کند که خودکارآمدی، از تجارب جانشینی و نیابتی شکل می‌گیرد که به معنای یادگیری به واسطه مشاهده دیگران و از روی ترغیب اجتماعی و تشویق کلامی از سوی سایر افراد است. برای نمونه، مطالعات قبلی صورت گرفته در محیط‌های آموزشی (مانند تسچن موران، هوی و هوی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ مولهولاند و والاس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱)، نشان می‌دهد که رابطه مثبتی بین حمایت همکاران و خودکارآمدی وجود دارد و زمانی که مدرسان با همکاری یکدیگر به مسئله آموزش، انگیزه و رفتار دانشجویان می‌پردازند، خودکارآمدی آنان تقویت می‌شود. افزون بر این،

1. Dennis
2. Mead, Hilton & Curtis
3. Tschannen-Moran, Hoy & Hoy
4. Mulholland & Wallace

پژوهش‌های میلنر و هوی<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، روزن‌هالتز<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) و اسمیلی<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) نیز بر فرآیندهای اجتماعی مانند بازخورد کلامی، تعامل، تشویق و تحسین به عنوان عوامل اصلی محیط کاری حمایتی تأکید دارند.

مطالعات مربوطه در این زمینه نشان می‌دهد که حمایت همکاران نیز تأثیر مستقیمی روی کنش و رفتار مدرسان برجای می‌گذارد. برای نمونه، ساپویتز، سیرینیدس و مای<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) مدارک تجربی مبنی بر وجود تأثیر مثبت و معنادار نقش همکاران بر روش‌های آموزشی مدرسان ارائه می‌کنند. آن‌ها دریافته‌اند که هرچه میزان گفتگوی آموزشی و تعلیمی همکاران و مدرسان بیشتر باشد، تعامل پیرامون آموزش و یادگیری در میان مدرسان و همکاران با تغییرهای آموزشی مثبت بیشتری همراه است. بنابراین، پیش‌بینی می‌شود که حمایت همکاران تأثیر مستقیمی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری داشته باشد. در نتیجه، در این پژوهش، فرضیه اساسی دوم این است که حمایت بیشتر همکاران، مانند دریافت بازخورد مثبت و راهنمایی نسبت به آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، موجب خودکارآمدی بیشتر می‌شود و اعتماد و خودباوری در توانایی تدریس اخلاق حرفه‌ای حسابداری در مدرسان را نیز تقویت می‌کند و در نتیجه، موجب گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری می‌شود.

### ۳-۲. حمایت مدیران

شکل ۱ نشان می‌دهد که حمایت مدیران نیز بر خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای تأثیر دارد. براساس نظریه شناختی اجتماعی باندورا (۱۹۹۷)، عوامل محیطی، توانایی تأثیرگذاری بر ادراک و رفتار فرد را دارند. مدیریت، عامل مهمی است که در تعیین هدف کارکنان، رضایت شغلی و هویت اجتماعی آن‌ها تأثیر دارد (لیس‌وود و جانتزی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ ریچر، هاسلام و هاپکینز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). مدیران به وسیله روش‌های مختلفی مانند تخصیص منابع، ساختارهای پاداشی و تأیید رفتارها، حمایت خود را از کارکنان نشان می‌دهند. ادبیات خودکارآمدی عنوان می‌کند که مدیران

1. Milner & Hoy
2. Rosenholtz
3. Smylie
4. Supovitz, Sirinides & May
5. Leithwood & Jantzi
6. Reicher, Haslam & Hopkins



می‌توانند به سه شکل بر رابطه بین مدیران و خودکارآمدی مدرسان تأثیر بگذارند: نخست، مدیران می‌توانند هدف مشترکی را میان مدرسان ایجاد نموده و محیطی را خلق نمایند که مدرسان در آن حس کارایی و کارآمدی بیشتری داشته باشند. دوم، مدیرانی که منابع مالی و آموزشی را در اختیار مدرسان گذاشته و از آن‌ها در مقابل عوامل مخرب حمایت کرده و نسبت به مسائل تدریس انعطاف‌پذیر هستند، محیط و فضایی را ایجاد می‌کنند که امکان توسعه و رشد بالای خودکارآمدی در آن فراهم شود. سوم، مدیرانی که رفتار مناسب را الگو قرار داده و در ازای عملکرد مثبت مدرسان به آن‌ها پاداش می‌دهند تا بیشتر اطمینان و خودکارآمدی مدرسان را افزایش دهند (هیپ و بریدسون، ۱۹۹۵). در نتیجه، لازم است مدیران از جامعه علمی حسابداری پشتیبانی کنند و محیطی را فراهم نمایند که در آن با اطمینان و آرامش، آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری میسر شود. برخی کارکردهای اصلی حمایت مدیران شامل حضور فعال همراه با پیشبرد و گسترش اهداف سازمان، تشویق محیط مشارکتی و پشتیبانی از ارتقای آموزشی از طریق تخصیص منابع است (ساپویتز و همکاران، ۲۰۱۰) که بر خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری تأثیر می‌گذارد و می‌تواند رابطه حمایت مدیر و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را تقویت کند. همچنین، حمایت مدیران موضوع مهمی است که می‌تواند انگیزه‌ها و سازه‌هایی را جهت تشویق و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به روشی مستقیم هدایت کند.

#### ۲-۴. خودکارآمدی

چارچوب مفهومی پژوهش حاضر براساس نظریه خودکارآمدی باندورا (۱۹۷۷) و نظریه شناختی- اجتماعی باندورا (۱۹۸۶؛ ۲۰۰۶) است. خودکارآمدی، به صورت باور فرد از قابلیت‌های خود برای موفقیت در یک شرایط خاص تعریف می‌شود (باندورا، ۱۹۸۶). براساس نظریه شناختی اجتماعی، افراد با مشاهده دیگران در یک محیط اجتماعی به الگوهای رفتاری خاصی دست یافته و آن‌ها را حفظ می‌کنند. به گونه‌ای که این موضوع، مرتبط با ظرفیت ادراک شده آن‌ها در شکل‌گیری رویدادها است (باندورا، ۲۰۰۶). نمونه این موضوع الگوی تقابل سه عاملی باندورا (۲۰۱۲) است که براساس آن، به کارکرد انسان به عنوان نتیجه تعامل میان عوامل فردی،

رفتارهای اجتماعی و تأثیرهای محیطی نگریسته می‌شود. از این‌رو، 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 بسزایی بر الگوهای فکری، یادگیری و عواطف خود باقی گذاشته و کنش‌ها و رفتار متعاقب خود را شکل می‌دهند.

باندورا (۱۹۹۷) معتقد است که خودکارآمدی فردی از چهار منبع تأمل<sup>۱</sup>، مشاهده<sup>۲</sup>، ترغیب اجتماعی<sup>۳</sup> و انگیزش<sup>۴</sup> 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 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 بوده که در آن ادراک‌های فردی و گرایش‌های عاطفی نسبت به یک موضوع یا فضای معین وارد عمل می‌شوند. آخرین منبع اطلاعاتی تأثیرگذار بر خودکارآمدی، انگیزش است که گاهی از آن با عنوان «ترغیب کلامی»<sup>۵</sup> نیز یاد می‌شود.

مفهوم خودکارآمدی در رشته‌های مختلفی مورد استفاده قرار گرفته است. خودکارآمدی در آموزش، عبارت از باور مدرسان به توانایی هدایت دانشجویان در سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های عملی مورد نیاز جهت انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف آموزشی در یک محیط مشخص است (تسچن موران و همکاران، ۱۹۹۸، ص ۲۳۳). شواهد تجربی مانند مور و اسلمان<sup>۶</sup> (۱۹۹۲)، رز<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) و تسچن موران و هوی (۲۰۰۱) بیان‌گر تأثیر خودکارآمدی مدرسان در افزایش عملکرد دانشجویان است که عواملی مانند رفتار مثبت مدرسان، رشد روش‌های آموزشی و تعهد و اشتیاق

1. Reflection
2. Observation
3. Persuasion
4. Stimulation
5. Verbal Persuasion
6. Moore & Esselman
7. Ross

مدرسان در افزایش آن مؤثر است (شالویک و شالویک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ ولترز و داوگرتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). همچنین، گوسکی<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) در پژوهش خود دریافت، مدرسانی که سطح خودکارآمدی بیشتری دارند، نسبت به ایده‌های جدید مشتاق‌تر بوده و تمایل بیشتری به تجربه روش‌های نوین برای افزایش سطح تأثیر بر دانشجویان دارند. افزون بر آن، خودکارآمدی مدرسان با کمک به دانشجویان در افزایش سطح یادگیری و گسترش روابط مثبت نیز مرتبط است (ناروازی، وایدیچ، ترنر و خملکو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

## ۲-۵. خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری

بررسی رفتار مدرسان نشان می‌دهد که برداشت بهتر از خودکارآمدی، موجب تقویت برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، ترغیب و اشتیاق به تخصیص زمان بیشتری به آموزش در حوزه‌هایی که حس کارآمدی فرد در آن‌ها بیشتر است، می‌شود (آلیندر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴؛ میلنر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). در نتیجه، مدرسانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به تقویت و گسترش اخلاق حسابداری خواهند داشت. همچنین، در صورتی که جامعه علمی حسابداری سطح خودکارآمدی بالاتری داشته باشد، می‌تواند در تلاش برای رسیدن به اهداف، کوشا تر بوده و به موجب آن سبب گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و مسائل مرتبط با آموزش آن شود (مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۷).

## ۳. پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اولین گام‌های سازمان‌دهی شده برای به‌کارگیری اخلاق در برنامه درسی بازرگانی در سال ۱۹۷۹، زمانی که انجمن پیشبرد دانشکده‌های بازرگانی<sup>۷</sup>، آموزش اخلاق را برای دانشجویان بازرگانی اجباری نمود، برداشته شد. در ادامه کمیته بدفورد

1. Skaalvik & Skaalvik
2. Wolters & Daugherty
3. Guskey
4. Narvaez, Vaydich, Turner & Khmelkov
5. Allinder
6. Milner
7. Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)

کمیسیون ملی گزارش دهی مالی متقلبانه<sup>۱</sup> و کمیسیون تردوی نیز خواهان به‌کارگیری اخلاق در آموزش حسابداری شدند. فدراسیون بین‌المللی حسابداران نیز از طریق انتشار چهارمین استاندارد آموزش بین‌المللی<sup>۲</sup>، خواستار استانداردهای تحصیلی بالاتری در زمینه اخلاق حرفه‌ای حسابداری شده و فرض را بر این مبنا بنا نهاد که در برنامه‌ریزی درسی حسابداری، هیچ درسی نمی‌تواند جایگزین اخلاق حرفه‌ای شود.

بررسی‌ها نشان داد که پژوهش‌های تجربی حسابداری که به‌طور مستقیم به الگوی این پژوهش مربوط باشد، انجام نشده است. در نتیجه، به پژوهش‌هایی که به مسئله تحقیق نزدیک‌تر است، پرداخته می‌شود. به‌طور کلی، پژوهش‌های تجربی محدودی نیز در زمینه اخلاق و آموزش حسابداری در ایران و خارج از ایران انجام شده است، از جمله:

خرمدند، رجب‌دروی و روستامیمندی (۱۳۹۴)، در پژوهشی به بررسی جایگاه اخلاق حرفه‌ای در ساختار دروس حسابداری پرداخته و دریافتند که از دیدگاه مدرسان دانشگاه، «اخلاق حرفه‌ای» از بالاترین اولویت برخوردار است.

فرزین، بنی‌طالبی و بخشی‌نژاد (۱۳۹۵)، نیز در پژوهش خود دریافتند که در زمینه راهکارهای محتوایی - موضوعی، مفاهیم صداقت و ارزش‌های اخلاقی - اجتماعی و اصول اخلاق اسلامی دارای بالاترین اولویت هستند و اصول حرفه‌ای اخلاق متناسب با فرهنگ هر کشور و رابطه اخلاق میان کارکنان در اولویت‌های بعدی قرار دارند. در خصوص راهکارهای انگیزشی - ساختاری نیز یافته‌ها نشان داد که بالاترین اولویت از نظر پاسخگویان، آموزش اصول اخلاق حرفه‌ای به صورت یک درس مستقل و گنجانیدن اصول اخلاقی در سرفصل دروس دیگر است.

باغومیان، رجب‌دروی و خرمین (۱۳۹۶)، در پژوهشی دریافتند که بین 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 ارائه و یادگیری بین دانشجویان حسابداری، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که بیشترین میزان مربوط به برقراری ارتباط به وسیله ارائه، و کم‌ترین میزان مربوط به برقراری ارتباط شفاهی است. همچنین، بین میزان تحمل ابهام و یادگیری،

1. National Commission on Fraudulent Financial Reporting

2. International Education Standard 4 (IES4)

رابطه مثبت و معناداری به میزان ۳۸ درصد وجود دارد.

حسینی و بابایی (۱۳۹۸)، نشان دادند که حتی پس از رسوایی‌های حسابداری اوایل دهه ۲۰۰۰ میلادی که منجر به توجه بیشتر دانشگاه‌ها و نهادهای حرفه‌ای به موضوع آموزش اخلاق در حسابداری شد و نیز برخلاف تلاش‌های اخیر کشورهای اسلامی برای آموزش ارزش‌های اسلامی در برنامه درسی دانشگاه‌ها، هنوز تغییر زیادی برای گنجانیدن اخلاق و ارزش‌های اسلامی در برنامه درسی حسابداری صورت نگرفته و توجه به آن ضروری است. باباجانی، ثقفی، قربانی‌زاده و رستگارمقدم (۱۴۰۰)، در پژوهشی از الگوی سه‌بعدی آموزش صلاحیت‌های اخلاقی استفاده کردند. یافته‌ها نشان داد که آموزش مذکور باعث ارتقای رشد اخلاقی دانشجویان می‌شود. از این‌رو، می‌توان انتظار داشت با استفاده از آن در محیط دانشگاهی، دانش‌آموختگان رشته حسابداری با صلاحیت‌های لازم برای اتخاذ تصمیم اخلاقی به شیوه مناسب آشنا شوند.

توئیدی، کادیزدیبال، هازلتن و رایت<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، نیز با تحلیل محتوای اخلاقی ۲۶ کتاب درسی حسابداری پرفروش در استرالیا دریافتند که محتوا و منابع اخلاقی هنوز هم فاقد عمق و تنوع مناسب است.

دلاپورتاس، کاناپاتالیپ‌پیلای، خان و لیونگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، در پژوهش خود دریافتند که عواملی مانند آموزش، منابع، فضای آموزشی تحصیلی محدود و تلاش برای مشروعیت تحصیلی، به گونه‌ای بالقوه ادغام و بسط آموزش اخلاق در برنامه درسی حسابداری را محدود می‌کند.

استنکامپ و روبرتز<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، براساس یک بررسی در استرالیا دریافتند که نسبت به پنج سال گذشته، دانشجویان افت کیفیت داشته و این افت کیفیت، استادان را برای شرکت در فعالیت‌های غیراخلاقی تحت فشار قرار داده است.

مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷)، در پژوهشی در مالزی دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین متغیرهای نگرش، حمایت همکاران، حمایت مدیران و خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری وجود دارد. همچنین، یافته‌ها رابطه مثبتی را بین خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نشان داد. یافته‌های آلینساری، اوتمای و

1. Tweedie, Cadiz Dyball, Hazelton & Wright
2. Dellaportas, Kanapathippillai & Leung
3. Steenkamp & Roberts

مارواتا<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) نیز نشان داد که بین فشار فرمان برداری<sup>۲</sup> و تصمیم‌گیری‌های غیراخلاقی رابطه علی وجود دارد و روش‌های یادگیری بصری<sup>۳</sup>، افراد را به تصمیم‌گیری اخلاقی‌تر ترغیب می‌کند. افزون بر آن، اخلاقی‌ترین نتایج تصمیم‌گیری توسط افرادی که تحت فشار فرمان برداری قرار دارند و روش‌های یادگیری بصری را دریافت می‌کنند، به دست می‌آید.

اگرچه پژوهش‌های متنوع داخلی و خارجی در رابطه با آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری انجام شده است، اما متأسفانه تاکنون هیچ پژوهش داخلی به بررسی همزمان نقش نگرش، حمایت همکاران و مدیران و خودکارآمدی آموزش اخلاق حسابداری و تأثیر آن بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نپرداخته است، لذا لازم است که این مهم مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان با استفاده از یافته‌ها، مسیر گسترش و ترویج اخلاق حرفه‌ای حسابداری را هموارتر و یافته‌های آن را با مطالعات خارج از ایران مقایسه نمود.

نوآوری و دانش‌افزایی این پژوهش افزون بر بررسی رابطه متغیرهای حمایت همکاران و مدیران و خودکارآمدی آموزش اخلاق حسابداری و تأثیر آن بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری در ایران، تفکیک اجزای نگرش به سازه‌های فردی، اجتماعی، اقتصادی-سازمانی و زیست-محیطی براساس «الگوی توسعه پایدار اخلاق حرفه‌ای حسابداری» (نمازی و همکاران، ۱۳۹۶) است که با توجه به پشتوانه نظری قوی الگوی ذکر شده، ترکیب آن با عوامل روانشناسی مورد بررسی در این پژوهش، یافته‌های ارزشمندی را در راستای گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری ارائه می‌دهد و می‌تواند راهنمای مسیر و نقشه راه گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری در سطوح مختلف باشد. برای نمونه، در سطح فردی راهنمای عمل مدرسان و پژوهشگران و در سطح اجتماعی راهنمای عمل قانون‌گذاران و نهادهای ناظر و مربوط قرار گیرد. همچنین در این پژوهش، با ترکیب الگوی مرزویکی و همکاران (۲۰۱۷) و نمازی و همکاران (۱۳۹۶)، الگوی جدیدی تدوین شده که گام مؤثری در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری محسوب می‌شود.

#### ۴. فرضیه‌های پژوهش

در ادامه براساس مبانی، پیشینه پژوهش و الگوی مفهومی پژوهش مندرج در شکل ۱،

1. Alinsari, Utami & Marwata
2. Obedience Pressures
3. Visual-based Learning

فرضیه‌های مطالعه به شکل زیر ارائه می‌شود:

**فرضیه اصلی اول:** نگرش حرفه‌ای، تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه فرعی اول:** نگرش فردی، تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه فرعی دوم:** نگرش اجتماعی، تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه فرعی سوم:** نگرش اقتصادی- سازمانی تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای

حسابداری دارد.

**فرضیه فرعی چهارم:** نگرش زیست- محیطی تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای

حسابداری دارد.

**فرضیه اصلی دوم:** حمایت همکاران، تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه اصلی سوم:** حمایت مدیران، تأثیر با اهمیتی روی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه اصلی چهارم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، تأثیر با اهمیتی روی

گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارد.

**فرضیه اصلی پنجم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین نگرش حرفه‌ای و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، تأثیر می‌گذارد.

**فرضیه فرعی پنجم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین نگرش فردی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، تأثیر می‌گذارد.

**فرضیه فرعی ششم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین نگرش اجتماعی و گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری، تأثیر می‌گذارد.

**فرضیه فرعی هفتم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین نگرش اقتصادی- سازمانی و گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری، تأثیر

می‌گذارد.

**فرضیه فرعی هشتم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین نگرش زیست- محیطی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، تأثیر می‌گذارد.

**فرضیه اصلی ششم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین حمایت همکاران در گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری تأثیر می‌گذارد.

**فرضیه اصلی هفتم:** خودکارآمدی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به عنوان متغیر واسطه‌ای،

بر رابطه بین حمایت مدیران در گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری تأثیر می‌گذارد.

## ۵. روش‌شناسی پژوهش

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر جنبه‌های آموزشی نگرش، حمایت مدیران و همکاران و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری است. پژوهش حاضر از لحاظ گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی بوده و جزء پژوهش‌های کمی قرار می‌گیرد. روش‌های گردآوری اطلاعات اولیه در این پژوهش ترکیبی از روش‌های تحقیق کتابخانه‌ای و میدانی است. با استفاده از روش کتابخانه‌ای از طریق مطالعه، ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش، چارچوبی مناسب برای موضوع فراهم شد. در روش میدانی از طریق ابزار پرسشنامه، اطلاعات مورد نیاز برای بررسی موضوع گردآوری شد. در راستای رسیدن به اهداف پژوهش، ابتدا چهار عامل نگرش (شامل نگرش فردی، اجتماعی، اقتصادی-سازمانی و زیست محیطی)، حمایت همکاران و حمایت مدیران و تأثیر آن‌ها بر خودکارآمدی اخلاقی و همچنین، تأثیر خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری مورد بررسی قرار گرفت.

برای بررسی نگرش از پرسشنامه مربوط به متغیرهای «الگوی توسعه پایدار اخلاق حرفه‌ای حسابداری» (نمازی و همکاران، ۱۳۹۶) و برای بررسی حمایت همکاران و مدیران، خودکارآمدی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری از پرسشنامه مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷) استفاده شد. عامل‌های این پرسشنامه براساس توجیه عقلانی نظریه شناختی اجتماعی و مطالعات تجربی قبلی درباره آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری انتخاب شده‌اند که در آن، نگرش به نحوه ادراک افراد از تأثیر آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری بر سطح آگاهی دانشجو، اعتماد عمومی و تمامیت حرفه اطلاق می‌شود. حمایت همکاران و حمایت مدیران نیز به محیط کاری جامعه دانشگاهی مربوط می‌شود. حمایت مدیران به پشتیبانی مدیران اطلاق شده است که به عنوان یک مافوق از لحاظ منابع مالی و پاداش و پشتیبانی ناملموس (مانند، حمایت اخلاقی و به رسمیت شناختن توسعه برنامه درسی آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری)، ارائه می‌دهند. در حالی که حمایت همکاران، به دانش به اشتراک گذاشته شده توسط همکاران و حمایت از همکاران اطلاق می‌شود که هر یک از این عوامل بر خودکارآمدی و در نهایت گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، تأثیر می‌گذارد.

با توجه به مطالب و مبانی نظری بیان شده، به منظور گسترش مبانی نظری و تجربی در این مطالعه، خودکارآمدی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شد، زیرا همان‌گونه که شکل ۱



نشان می‌دهد، فرضیه پژوهش این است که تأثیر نگرش حرفه‌ای، حمایت مدیران و حمایت همکاران، افزون بر تأثیر مستقیم، دارای یک تأثیر غیرمستقیم است. در این صورت سازه نگرش حرفه‌ای و زیرمجموعه‌های آن و حمایت مدیران و همکاران می‌توانند یک زنجیره علی از طریق متغیر خودکارآمدی ایجاد کنند و سپس به گسترش اخلاق حرفه‌ای بینجامند. این وضعیت مطابق با تعریف و ویژگی متغیرهای واسطه‌ای است که توسط بارون و کنی<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) و نمازی و نمازی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) بیان شده است. در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که افزایش عواملی مانند رفتار مثبت مدرسان، رشد روش‌های آموزشی، تعهد و اشتیاق مدرسان، اشتیاق مدیران نسبت به ایده‌های جدید و تجربه روش‌های نوین برای افزایش سطح تأثیر بر دانشجویان در مدرسان حسابداری، موجب افزایش خودکارآمدی آموزش اخلاق و در نتیجه، گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری شود.

#### ۱-۵. روش گردآوری داده‌ها

در این مطالعه برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌هایی با طیف لیکرت پنج گزینه‌ای استفاده شد. ترجمه، بومی‌سازی و استفاده از پرسشنامه‌ها پس از دریافت نظرات کارشناسی و تأیید استادان دانشگاهی و صاحب‌نظران مختلف بوده است. بدین معنا که اعتبار ظاهری و محتوایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش روایی صوری تأیید شد. جمع‌آوری پاسخ‌ها به شیوه حضوری و مجازی صورت پذیرفت. در این زمینه ابتدا بانک رایانه استادان، مدرسان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی سطح کشور که در دانشگاه به تدریس مشغول هستند، تهیه شد و در ادامه، ابتدا پرسشنامه در محیط فرم‌نگار گوگل طراحی، دعوت‌نامه تکمیل و پرسشنامه الکترونیکی برای افراد ذکر شده ارسال و از آنان درخواست شد تا آن را برای سایر استادان حسابداری نیز ارسال کنند. در شیوه حضوری نیز از استادان، مدرسان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دسترس استفاده گردید. لازم به ذکر است در ابتدای پرسشنامه برای درک بهتر پاسخ‌دهندگان، واژه‌های تخصصی تعریف شده است.

#### ۲-۵. جامعه آماری و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش حاضر کلیه استادان و مدرسان حسابداری در سطح کشور هستند که با اخلاق حرفه‌ای آشنایی دارند. با توجه به اینکه دسترسی به کل افراد ذکر شده با پراکندگی‌های مختلف،

1. Baron & Kenny

2. Namazi & Namazi

سخت و تا حدودی غیرممکن بود 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.  $\delta$  انحراف معیار برای داده‌های طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از رابطه (۱) برابر با  $0/667$  است (مؤمنی و فعال‌قیومی، ۱۳۸۹، ص ۲۱۹). بنابراین، با توجه به رابطه (۲) حجم نمونه حدود ۱۷۰ نفر به دست آمد.

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

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

در ادامه، از طریق شیوه حضوری، ۲۸ پرسشنامه دریافت شد که همه آن‌ها قابل استفاده بودند. در شیوه مجازی ابتدا بانک اطلاعاتی تهیه و به ۳۰۰ نفر در دو نوبت ارسال شد که ۱۲۳ پرسشنامه دریافت گردید که ۱۱۷ مورد آن قابل استفاده بود. در نتیجه، ۱۴۵ پرسشنامه قابل استفاده دریافت شد. لازم به ذکر است که از ظرفیت فضای مجازی و گروه‌های مرتبط نیز بهره گرفته شد و از افراد درخواست گردید تا به سایر متخصصان نیز در صورت امکان ارسال نمایند. به منظور کنترل این موضوع که آیا نتایج پرسشنامه‌های دریافت نشده 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 شرکت‌کنندگان دیگر نیز، نتایج به دست آمده تغییری نمی‌کرد.

## ۶. یافته‌های پژوهش

### ۶-۱. آمار توصیفی

میانگین سن پاسخ‌دهندگان ۳۴/۱۹ با انحراف معیار ۸/۳۶ و میانگین سابقه کار پاسخ‌دهندگان ۱۲/۳۹ با انحراف معیار ۸/۴۴ است. پاسخ‌دهندگان ۲۲ نفر دارای مدرک دکتری، ۴۶ نفر دانشجوی دکتری و ۷۷ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته حسابداری بوده‌اند. همچنین، ۳۹ نفر پاسخ‌دهندگان زن و بقیه مرد هستند. این اطلاعات نشان می‌دهند که جامعه آماری این مطالعه از ویژگی مناسبی برخوردار بوده و واجد شرایط بوده است. در نتیجه، یافته‌ها تا آنجایی که به ویژگی جامعه‌شناختی ارتباط پیدا می‌کند، دارای ویژگی کیفی لازم، از جمله در زمینه روایی

داخلی پژوهش است.

## ۲-۶. آزمون فرضیه‌ها

در ادامه، هر یک از فرضیه‌های پژوهش با استفاده از فن حداقل مربعات جزئی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر مبنای این روش، قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده، به وسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کم‌تر از  $0/3$  باشد، رابطه ضعیف در نظر گرفته می‌شود. همچنین، بار عاملی بین  $0/3$  تا  $0/6$  قابل قبول و اگر بزرگ‌تر از  $0/6$  باشد، خیلی مطلوب است. برای بررسی معناداری همبستگی‌های مشاهده شده نیز از روش‌های خودگردان‌سازی (بوت استرپ<sup>۱</sup>) استفاده شد که آماره  $t$  را ارائه می‌دهد. لازم به ذکر است در سطح خطای ۵ درصد اگر مقدار آماره بوت استرپ  $t$ -value بزرگ‌تر از  $1/96$  باشد، همبستگی‌های مشاهده شده معنادار است. همچنین، روایی همگرا<sup>۲</sup> نیز محاسبه شده است. برای روایی همگرا میانگین واریانس استخراج<sup>۳</sup> باید بالاتر از  $0/5$  و روایی مرکب<sup>۴</sup> نیز باید بالاتر از  $0/7$  باشد (امانی، خضری‌آذر و محمودی، ۱۳۹۱). جدول ۱ یافته‌های این بخش را نشان می‌دهد.

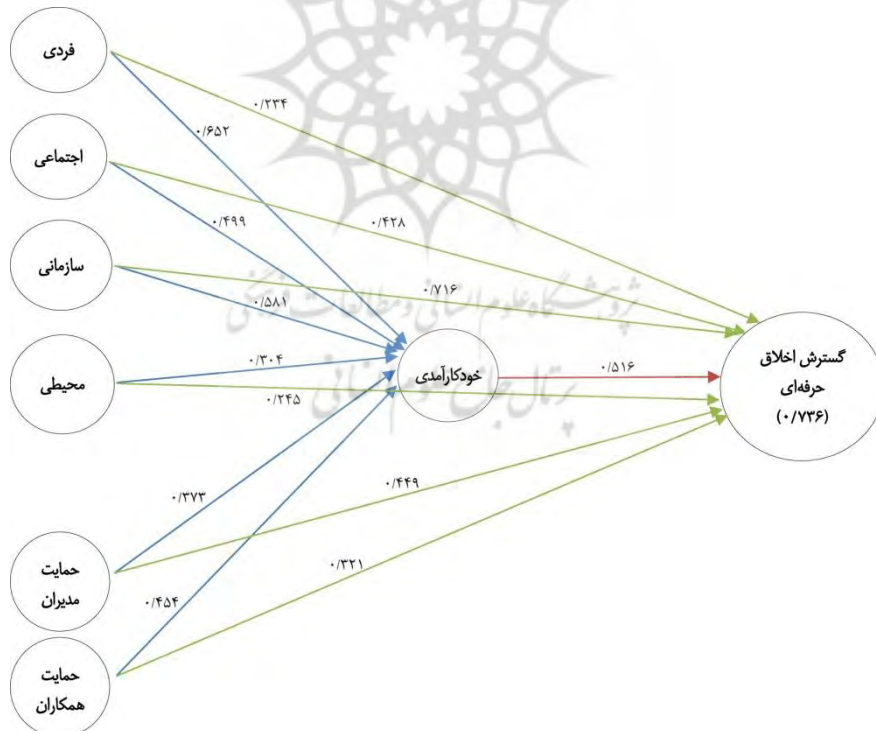
جدول ۱- روایی همگرا و پایایی متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	میانگین واریانس استخراج	روایی مرکب
نگرش فردی	۰/۷۴۹	۰/۶۳۸	۰/۷۳۵
نگرش اجتماعی	۰/۸۳۵	۰/۵۸۲	۰/۸۸۵
نگرش اقتصادی- سازمانی	۰/۷۷۶	۰/۶۶۳	۰/۷۴۶
نگرش زیست محیطی	۰/۷۹۲	۰/۵۷۳	۰/۷۶۲
حمایت مدیران	۰/۸۱۱	۰/۸۴۶	۰/۷۹۱
حمایت همکاران	۰/۷۰۶	۰/۷۲۹	۰/۸۲۸
خودکارآمدی	۰/۷۳۲	۰/۵۳۷	۰/۷۴۰
گسترش اخلاق	۰/۷۵۱	۰/۶۶۷	۰/۷۶۹

1. Bootstrap
2. Convergent Validity
3. Average Variance Extracted (AVE)
4. Composite Reliability (CR)

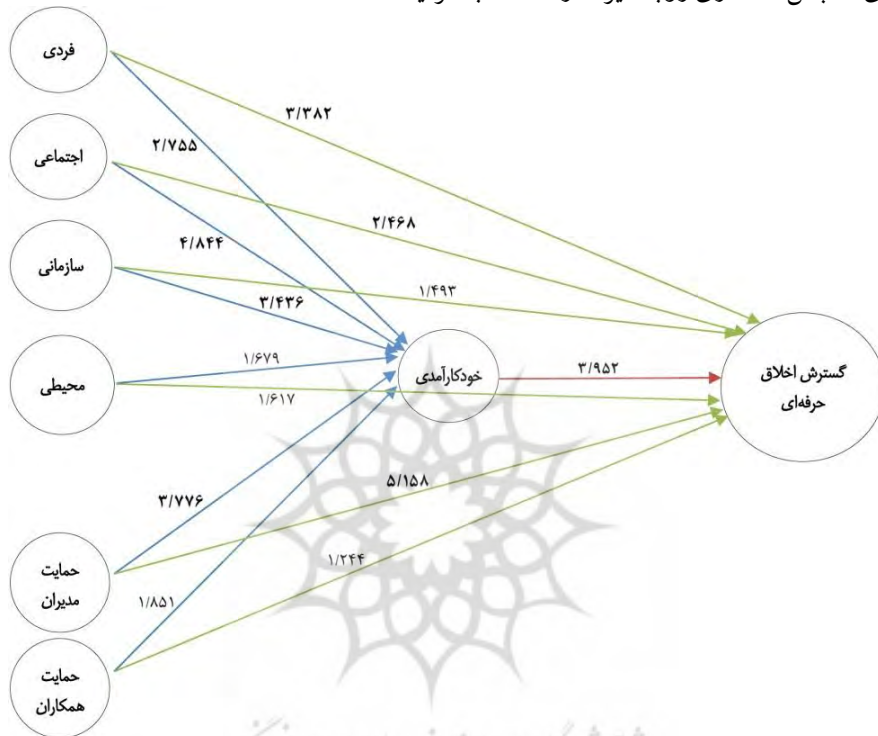
از آنجا که آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۷ است، بنابراین، از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تأیید است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده نیز بزرگتر از ۰/۵ است، بنابراین، روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. مقدار روایی مرکب نیز در حد مطلوب و بالاتر از ۰/۷ است.

رابطه متغیرهای مورد بررسی در هر یک از فرضیه‌های پژوهش براساس یک ساختار علی با فن حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. الگوی کلی پژوهش نیز در شکل ۱ ترسیم شده است. همچنین، الگوی اندازه‌گیری (رابطه هر یک از متغیرهای قابل مشاهده با متغیر پنهان) و الگوی مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر) نیز محاسبه شده است. برای سنجش معناداری روابط نیز آماره  $t$  با روش بوت استراپ محاسبه شد که در شکل ۲ آمده است. در این الگو خلاصه یافته‌های مربوط به بار عاملی استاندارد روابط متغیرهای پژوهش ارائه شده است. آزمون فرضیه‌های پژوهش براساس روابط هر یک از متغیرها به تفکیک نیز آمده است. در ادامه، شکل ۲ و ۳ یافته‌های مربوطه را نشان می‌دهد.



شکل ۲- رابطه متغیرهای پژوهش و اثر متغیر واسطه‌ای

در الگوی کلی ترسیم شده در شکل ۳، الگوی اندازه‌گیری (رابطه هر یک از متغیرهای قابل مشاهده به متغیر پنهان) و مدل مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر) محاسبه شده است. برای سنجش معناداری روابط نیز آماره  $t$  محاسبه گردید.



شکل ۳- آماره  $t$ -value رابطه متغیرهای پژوهش و اثر متغیر واسطه‌ای با روش بوت استرپ

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای نگرش فردی (۲۳ درصد و مثبت) و اجتماعی (۴۲ درصد و مثبت) بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری مؤثر است. همچنین، حمایت مدیران نیز به میزان ۴۴ درصد به صورت مثبت بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری تأثیر دارد. لازم به ذکر است که رابطه نگرش اقتصادی- سازمانی، نگرش محیطی و حمایت همکاران با گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری اگرچه مثبت است، اما معنادار نیست. افزون بر آن، خودکارآمدی نیز می‌تواند ۵۱ درصد از تغییرهای متغیر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را تبیین کند. یافته‌های مربوط به متغیرهای واسطه‌ای در شکل ۲ نیز نشان می‌دهد که قدرت تأثیر متغیر خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش فردی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری ۶۵/۲ درصد است.

اثر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش اجتماعی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نیز برابر با ۴۹/۹ درصد است. همچنین، میزان اثر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش اقتصادی- سازمانی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به میزان ۵۸/۱ درصد می‌باشد. دیگر یافته‌ها نیز نشان داد متغیر خودکارآمدی به میزان ۳۷/۳ درصد رابطه بین حمایت مدیران و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را به صورت مثبت تقویت می‌کند. افزون بر آن، تأثیر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش زیست- محیطی و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و رابطه بین حمایت همکاران و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری معنادار نبود.

در کلیه موارد معنادار نیز آماره آزمون براساس شکل ۳، بزرگ‌تر از مقدار بحرانی  $t$  در سطح خطای ۵ درصد یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد که همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین، با احتمال ۹۵ درصد، روابط بیان شده معنادار می‌باشد. بررسی نیکویی برازش با استفاده از شاخص GOF نیز نشان داد که میزان آن ۰/۴۹۳۷ است که در سطح قوی دسته‌بندی می‌شود.

## ۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی جنبه‌های آموزشی تأثیر نگرش، حمایت همکاران و مدیران و خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری انجام شد. در این راستا پس از تهیه پرسشنامه بومی و ارسال آن به مدرسان حسابداری کشور، تعداد ۱۴۵ پرسشنامه قابل استفاده دریافت گردید. یافته‌های پژوهش در قالب فرضیه‌های بیان شده مورد آزمون قرار گرفت و مشاهده شد که اجزای نگرش شامل نگرش فردی (۲۳ درصد)، اجتماعی (۴۲ درصد) و حمایت مدیران (۴۴ درصد) و خودکارآمدی (۵۱ درصد) تأثیر قابل توجهی در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری دارند. مطالعه اثرهای واسطه‌ای نیز نشان داد که متغیرهای نگرش فردی (۶۵ درصد)، نگرش اجتماعی (۴۹ درصد)، نگرش اقتصادی- سازمانی (۵۸ درصد) و حمایت مدیران (۳۷ درصد) از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را به صورت مثبت تقویت می‌کند.

براساس یافته‌های پژوهش، نگرش فردی و اجتماعی می‌تواند موجب گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری شود. به این معنا که نگرش فردی و اجتماعی زاویه نگرستن افراد در موارد ذکر شده را بهبود می‌بخشد و بر باور توانایی‌ها و تعهدها به گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری اثر بهتری خواهد داشت. یافته‌های این بخش همسو با یافته‌های مرزوکوی و همکاران (۲۰۱۷) است.

در زمینه اثر حمایت مدیران بر گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری نیز قابل ذکر

است که حمایت‌های مدیران از جمله با تخصیص منابع، ساختارهای پاداشی و تایید رفتارها و سازه‌هایی جهت تشویق و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری صورت می‌گیرد. یافته‌های این بخش از پژوهش همسو با پژوهش مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷) است.

براساس یافته‌های پژوهش، خودکارآمدی نیز موجب افزایش گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری می‌شود. در این زمینه، می‌توان دریافت که برداشت بهتر از خودکارآمدی، موجب تقویت برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، ترغیب و اشتیاق به تخصیص زمان بیشتری به آموزش در حوزه‌هایی که حس کارآمدی فرد در آن‌ها بیشتر است، می‌شود و مدرسانی 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 بوده و به موجب آن سبب گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و مسائل مرتبط با آموزش آن شود. این بخش از یافته‌ها نیز با یافته‌های مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷) مطابقت دارد.

سایر یافته‌های پژوهش براساس شکل ۲ نیز نشان داد که خودکارآمدی، رابطه بین نگرش حرفه‌ای (فردی، اجتماعی و اقتصادی- سازمانی) و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و حمایت مدیران و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را به گونه‌ای مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهد. در زمینه نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش حرفه‌ای و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، یافته‌ها مبین آن است که هرچه نگرش و دیدگاه‌های فرد خوش‌بینانه‌تر باشند، حس خودکارآمدی فرد بیشتر شده و در نهایت بر اهداف و خواسته‌های شخصی، انگیزه و پشتکار و استقامت در مواجهه با مشکل‌ها تأثیر می‌گذارد. در نتیجه، تمایل آن‌ها به باور توانایی‌ها و تعهدها به گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، بیشتر می‌شود. در زمینه تأثیر مثبت متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه بین نگرش و گسترش آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، یافته‌های پژوهش همسو با یافته‌های مرزوکی و همکاران (۲۰۱۷) است.

در رابطه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر رابطه حمایت مدیران و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نیز یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیران با رفتارهای حمایت‌گرانه مانند ایجاد اهداف مشترک در میان کارکنان، در اختیار قرار دادن منابع و فراهم نمودن فضای رشد و توسعه و الگو قرار دادن رفتارهای مناسب، خودکارآمدی مدرسان را افزایش می‌دهند که این مسئله می‌تواند رابطه

حمایت مدیر و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را تقویت کند. این یافته‌ها نیز همسو با یافته‌های مرزوک‌ی و همکاران (۲۰۱۷) است.

یافته‌های پژوهش در زمینه اهمیت آموزش و گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری همسو با پژوهش‌های خردمند و همکاران (۱۳۹۴)، فرزین و همکاران (۱۳۹۵)، نمازی و همکاران (۱۳۹۶) و آلینساری و همکاران (۲۰۲۰) است. در زمینه تأثیر مثبت نگرش بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری نیز قابل ذکر است که هرچه نگرش جامعه علمی حسابداری مثبت‌تر باشد، تمایل آن‌ها به باور توانایی‌ها و تعهدها به گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری، بیشتر می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش در زمینه تأثیر نگرش بر کنش‌های رفتاری و گسترش یادگیری همسو با پژوهش‌های گیونز و مک‌کوچنون (۱۹۹۸)، مادیسون و اسچمیدت (۲۰۰۶)، ویلیمز و السون (۲۰۱۰) و باندورا (۲۰۱۲) است. همچنین، در زمینه تأثیر نگرش بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری، نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش مرزوک‌ی و همکاران (۲۰۱۷) است.

## ۸. محدودیت‌ها و پیشنهادها

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است که محدودیت‌های ذاتی پرسشنامه، احتمال محافظه‌کاری برخی پاسخ‌دهندگان در پاسخ‌گویی به سؤال‌های پرسشنامه و همچنین، احتمال نبود انگیزه کافی در برخی از پاسخ‌دهندگان و محدودیت‌های روش معادلات ساختاری از این قبیل عوامل است.

با توجه به اینکه تاکنون پژوهش‌های اندکی جهت بررسی عوامل مؤثر در گسترش اخلاق حرفه‌ای در آموزش حسابداری و همچنین، نقش خودکارآمدی در رفتار حسابداران و حساب‌برسان صورت گرفته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه تأثیر الگوی ارائه شده در این مطالعه پرداخته شود تا بتوان مسیر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری را با سرعت و کیفیت بیشتری پیمود. به برنامه‌ریزان درسی نیز پیشنهاد می‌شود تا ضمن توجه بیش از پیش به اخلاق حرفه‌ای در برنامه درسی، سازه‌های روانی مؤثر اخلاق حرفه‌ای ارائه شده در این مطالعه را بررسی و نسبت به گسترش آن اقدام نمایند. به پژوهشگران آتی نیز پیشنهاد می‌شود تأثیر موارد آموزشی مانند رهبری اخلاقی، شهروند شرکتی، احترام و تعامل بین مدیر و کارکنان را در گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری و حسابرسی مورد بررسی قرار دهند.



## منابع

- امانی، جواد؛ خضری‌آذر، هیمن؛ محمودی، حجت (۱۳۹۱). معرفی مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی - PM - PLS - و کاربرد آن در پژوهش‌های رفتاری. *دانش روان‌شناختی*، ۱، ص ۴۱-۵۵.
- باباجانی، جعفر؛ ثقفی، علی؛ قربانی‌زاده، وجه‌الله؛ رستگارمقدم، هیوا (۱۴۰۰). اعتبارسنجی مدل سه‌بعدی آموزش صلاحیت‌های اخلاقی در رشته حسابداری. *مطالعات تجربی حسابداری مالی*، ۱۸ (۷۰)، ص ۱-۲۵.
- باغومیان، رافیک؛ رجب‌دري، حسین؛ خرمین، منوچهر (۱۳۹۶). بررسی رابطه میان عوامل شخصیتی و یادگیری دانشجویان حسابداری. *مطالعات تجربی حسابداری مالی*، ۱۴ (۵)، ص ۱۲۵-۱۴۳.
- حسینی، سیدعلی؛ بابایی، فاطمه (۱۳۹۸). ضرورت آموزش اخلاق و ارزش‌های اسلامی در برنامه درسی حسابداری دانشگاه‌ها. *پژوهش حسابداری و حسابرسي*، ۹ (۱)، ص ۲۱-۴۰.
- خردمند، علی؛ رجب‌دري، حسین؛ روستامیندی، اعظم (۱۳۹۴). بررسی جایگاه اخلاق در ساختار دروس کارشناسی حسابداری. *پژوهش‌های مدیریت و حسابداری*، ۱۹-۲۰، ص ۱۹-۳۳.
- رؤیایی، رمضانعلی؛ محمدی، مهدی (۱۳۹۰). *اخلاق و حرفه‌ای‌گرایی در حسابداری: مفاهیم بنیادی، نظام‌های اخلاقی، چارچوب تحلیلی، بررسی موارد خاص*. تهران: انتشارات فرهنگ.
- فرزین، فرشیده؛ بنی‌طالی، طاهره؛ بخشی‌نژاد، محمود (۱۳۹۵). مقایسه اولویت‌بندی راهکارهای موضوعی - محتوایی و انگیزشی - ساختاری آموزش اخلاق حرفه‌ای حسابداری به دانش‌آموزان و دانشجویان رشته حسابداری از دیدگاه دبیران هنرستان و استادان دانشگاه. *حسابداری مدیریت*، ۹ (۲۹)، ص ۱۱۱-۱۲۸.
- مؤمنی، منصور؛ فعال‌قیومی، علی (۱۳۸۹). *تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS*. تهران: انتشارات کتاب نو، چاپ دوم.
- نمازی، محمد (۱۳۹۲). *حسابداری مدیریت استراتژیک*. تهران: انتشارات سمت.
- نمازی، محمد؛ رجب‌دري، حسین (۱۳۹۷). تدوین سوگندنامه اخلاقی حسابداران ایران. *حسابداری ارزشی و رفتاری*، ۳ (۶)، ص ۳۷-۶۴.
- نمازی، محمد؛ رجب‌دري، حسین؛ روستامیندی، اعظم (۱۳۹۶). تدوین الگوی توسعه پایدار اخلاق حرفه‌ای حسابداری. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۲ (۴)، ص ۷۰-۸۰.
- Alinsari, N., Utami, I. & Marwata, M. (2020). Visual learning methods: strategy for mitigating unethical decisions in accounting education. *The Indonesian Accounting Review*, 10(1), P.121- 140.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, P.86-95.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), P.191-215.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). **Adolescent Development from an Agentic Perspective**. In: Self-efficacy Beliefs of Adolescents, Edited by Pajares, F. & T. Urdan, P.1-43. Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 8 (1), P.9-44.

- 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, P.1173-1182.
- Dellaportas, S., Kanapathippillai, S., Khan, A. & Leung, P. (2014). Ethics education in the Australian accounting curriculum: A longitudinal study examining barriers and enablers. *Accounting Education*, 23(4), P.362-382.
- Dennis, C. (2003). Peer support within a health care context: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 40(3), P.321-332.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). **The Psychology Attitudes**. Fort Worth: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Gunz, S. & McCutcheon, J. (1998). Are academics committed to accounting ethics education? *Journal of Business Ethics*, 17(11), P.1145-1154.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), P.63-69.
- Hines, J., Hungerford, H. & Tomera. A. (1986). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior, a meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, P.1-8.
- Hipp, K. & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher's efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5 (2), P.136-150.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), P.451-479.
- Madison, R. & Schmidt, J. (2006). Survey of time devoted to ethics in accountancy programs in North American colleges and universities. *Issues of Accounting Education*, 21(2), P.99-109.
- 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), P.148-170.
- Mead, S., Hilton, D. & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25, P.131-141.
- Milner, H. & Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), P.263-276.
- Milner, H. (2001). **A Qualitative Investigation of Teachers' Planning and Efficacy for Student Engagement**. Unpublished Dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Moore, W. & Esselman, E. (1992). **Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), P.243-261.
- Namazi, M. & Namazi, N. (2016). Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research. *Procedia Economics and Finance*, 36, P.540-554.
- Namazi, M. & Rajabdorri, H. (2020). A mixed content analysis model of ethics in the accounting profession. *Meditari Accountancy Research*, 28(1), P.117-138.
- Narvaez, D., Vaydich, J., Turner, J. & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in*

- Character Education*, 6(2), P.3-15.
- Reicher, S., Haslam, S.A. & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *The Leadership Quarterly*, 16(4), P.547-568.
- Rosenholtz, S. (1989). **Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools**. New York, NY: Longman.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), P.51-65.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), P.611-625.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), P.1-30.
- Steenkamp, N. & Roberts, R. (2016). Unethical practices in response to poor student quality: An Australian perspective. *The Accounting Educators' Journal*, 26, P.89-119.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), P.31-56.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), P.202-248.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), P.783-805.
- Tweedie, D., Cadiz Dyball, M., Hazelton, J. & Wright, S. (2013). Teaching global ethical standards: A case and strategy for broadening the accounting ethics curriculum. *Journal of Business Ethics*, 115(1), P.1-15.
- Williams J. & Elson R. (2010). Improving ethical education in the accounting program: a conceptual course. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), P.107-116.
- Wolters, C. & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), P.181-193.

### روش استناد به این مقاله

نمازی، محمد؛ رجب‌دُری، حسین (۱۴۰۰). تأثیر جنبه‌های آموزشی نگرش، حمایت مدیران و همکاران با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر گسترش اخلاق حرفه‌ای حسابداری. *مطالعات اخلاق و رفتار در حسابداری و حسابرسی*، ۱۱(۱)، ص ۷-۳۴.