(مقالهٔ پژوهشی)

عوامل انگیزشی مرتبط با انتخاب درس اختیاری اخلاق توسط دانشجویان رشته حسابداری

زهرا سالاری، دکتر الهه برزگر*

گروه حسابداری، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: 95/10/16، تاریخ پذیرش: 95/12/19)

چکیده

زمینه: آموزش اخلاق در حسابداری موضوعی است که با وجود اهمیت آن و توصیه‌های مکرر پژوهشگران این حوزه، در سیستم آموزشی کشور جایگاهی ندارد. هدف اصلی این پژوهش علاوه‌بر پرداختن به موضوع ضرورت لزوم گنجاندن درس اخلاق در سرفصل دروس دانشگاهی رشتهٔ حسابداری، بررسی میزان تمایل دانشجویان نسبت به اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق (در صورت ارائه) با استفاده از دو تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و تئوری یادگیری اجتماعی بندورا با دخالت نقش هویت فردی است.

روش: پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی-تحلیلی است. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه دولتی و آزاد شیراز و چند واحد دانشگاهی دیگر در استان فارس بوده که 309 نفر از آنان به شیوه تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از ابزار پرسشنامه محقق ساخته بهره گرفته شده است. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ویلکاکسون، اسپیرمن و مدل رگرسیون حداقل مربعات معمولی، تحلیل شدند.

یافته‌ها: دانشجویان تمایل زیادی به اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق دارند و تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده نسبت به نظریه یادگیری اجتماعی عامل پیش‌بینی کننده بهتری از اهداف رفتاری است. همچنین، قدرت پیش‌بینی تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و نظریه یادگیری اجتماعی زمانی که هویت فردی در آن گنجانده می‌شود، افزایش یافته است.

نتیجه‌گیری: بدلیل تمایل دانشجویان به آموزش اخلاق در حسابداری، مراکز آموزش عالی و نهادهای تدوین‌کننده مقررات باید در خصوص گنجاندن درس اخلاق در برنامه درسی رشته حسابداری همت گمارده و برای رفع این نیاز اساسی چاره‌ای بیندیشند.

کلید واژگان: *اخلاق، هویت فردی، تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده، تئوری شناختی اجتماعی.*

سرآغاز

اهمیت آموزش اخلاق در حسابداری به‌واسطه شمار فزایندهٔ شرکت‌ها رو به افزایش است (1). در خصوص مهارت‌ها و تخصص فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری به دلیل ناشایستگی در محل کار، از سوی افراد مختلف اظهار نگرانی‌های بی‌شماری شده است. بنابراین نیازی حیاتی برای تحلیل این موضوع احساس می‌شود، به‌ویژه به سبب تغییرات سریعی که در محیط کسب‌وکار در نتیجه جهانی‌سازی و پیشرفت در فناوری اطلاعات و ارتباطات به وجود آمده است. اقتضا این است که فارغ‌التحصیلان حسابداری در کنار مهارت‌های فنی از مهارت‌های دیگری نیز برخوردار شوند، چون مهارت‌های فنی به‌تنهایی در محیط کسب‌وکار امروزی کافی نیستند (2). وظیفه و مسئولیت حسابداران حرفه‌ای در قبال جامعه، صاحبان سرمایه و دیگر اشخاص این ضرورت را ایجاد می‌کند که آن‌ها اصول عمومی اخلاق را در همه جنبه‌ها، رعایت و به آیین رفتار حرفه‌ای پایبند باشند تا پذیرش، اعتبار و احترام اجتماعی را که لازمه فعالیت در هر حرفه تخصصی است، به دست آورند (3). رعایت موازین اخلاقی در حرفه حسابداری با توجه به رسوایی‌های مالی اخیر، ضروری است (4). اگرچه امروزه نقش واحدهای آموزشی در تعلیم به دانشجویان حسابداری مبنی بر

* نویسنده مسؤول: نشانی الکترونیکی: barzegar @ iaushiraz.ac.ir

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

تأثیر تصمیماتشان بر منافع آتی سهامداران بسیار کمرنگ و کم‌رونق است (5)، اما پژوهش‌های بسیاری نقش دانشگاه در آموزش اخلاق را شرح داده و به بحث در مورد مفهوم آموزش اخلاق پرداخته‌اند (6). مطالعات قبلی صورت گرفته در این زمینه، بیانگر آن است که دانشگاه‌ها باید واحد درسی اصول اخلاقی را برای دانشجویان مدیریت و بازرگانی در نظر بگیرند، با این فرض که این واحد درسی اثرات مثبتی بر رفتار این مدیران آینده بر جا می‌گذارد (9-7). درنتیجه، پژوهشگران بی‌شماری پیشنهاد کرده‌اند که دانشگاه‌ها باید درس اخلاق کسب‌وکار را در برنامه‌های درسی رشته حسابداری جای دهند (12-10و7). شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که با وجود تناسب فزایندهٔ آموزش اخلاق در حسابداری، پژوهش‌های دانشگاهی انجام‌شده دربارهٔ این موضوع اندک هستند (16-13). بنابراین، می‌توان آن را در قالب یک زمینه پژوهشی نوظهور در نظر گرفت (17). حال که آموزش اخلاق به یک هدف مهم برای دانشگاه‌ها تبدیل شده است، کشف فرایند تصمیم‌گیری دانشجویان به‌منظور تشویق آنان به شرکت در مطالعه اخلاق کسب‌وکار امری مهم است. ارائه واحد درسی اصول اخلاق تجاری به‌عنوان یک درس اختیاری اشکالاتی دارد و مطالعات انجام‌شده به بررسی این اشکالات پرداخته‌اند. در واقع، دانشجویان ممکن است که تمایل کمی به گذراندن یک واحد درسی اختیاری که به‌عنوان درسی غیرضروری بشمار می‌رود، نشان دهند (19و18). سؤالی که برای اساتید مطرح می‌شود این است که چگونه دانشجویان را به درس اختیاری اخلاق جذب نمایند. دراین‌بین با انجام یک نظرسنجی در دانشکده آموزش عالی بازرگانی میشل اسمورفیت، به این موضوع پرداخته شد و این نتیجه به دست آمد که تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده به شکلی دقیق رفتار مربوط به انتخاب درس اخلاق را پیش‌بینی می‌کند (19). همچنین برخی پژوهشگران دریافتند که تئوری شناختی اجتماعی بندورا به شکلی دقیق توانسته است اهداف رفتاری را مورد پیش‌بینی قرار دهد (20).

اساس اخلاق کسب‌وکار[1]، مسئولیت‌پذیری در قبال سهامداران، مشتریان، جامعه و مردم است. اخلاق کسب‌وکار به‌کارگیری اصول اخلاق عمومی برای حل مسائل بنگاه‌ها و مؤسسات تجاری است (21). با توجه به بحران جدی مالی جهانی این قرن، مسائل مربوط به اخلاق کسب‌وکار به‌تازگی در بسیاری از اقتصادهای پیشرفته غربی مورد توجه قرار گرفته است. ازاین‌رو مسائل اخلاقی مربوط به کسب‌وکار به‌طور گسترده در عمده مجلات حرفه‌ای کسب‌وکار مورد بررسی قرارگرفته‌اند و تعداد زیادی از مطالعات نیاز به گنجاندن اخلاق در آموزش کسب‌وکار و در برنامه‌های درسی حسابداری را برجسته کرده‌اند (7و29-22).

الگوهای بسیاری در زمینهٔ تغییر رفتار وجود دارند که ازجمله آنها، تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده[2] است که در سال 1987 مطرح شد. این مدل وقوع یک رفتار ویژه را پیش‌بینی می‌کند؛ مشروط بر این‌که فرد قصد انجام آن را داشته باشد. طبق این مدل قصد انجام یک رفتار توسط سه عامل نگرش نسبت به رفتار[3]، هنجارهای ذهنی[4] و کنترل رفتار درک شده[5] پیش‌بینی می‌شود. نگرش نسبت به رفتار، ارزشیابی مثبت یا منفی در مورد انجام یک رفتار است که از دو زیرسازه باورهای رفتاری[6] و ارزیابی نتایج رفتار[7] که باعث حصول نگرش نسبت به رفتار می‌شود، تشکیل شده است. هنجارهای ذهنی، به فشار اجتماعی درک شده توسط فرد برای انجام یا عدم انجام رفتار هدف اشاره دارد. افراد به‌طورمعمول بر مبنای ادراکشان ازآنچه دیگران فکر می‌کنند، عمل می‌کنند و قصد آن‌ها جهت پذیرش رفتار به‌صورت بالقوه، متأثر از افرادی است که ارتباطات نزدیکی با آن‌ها دارند. کنترل رفتار درک شده عبارت است از درجه‌ای از احساس فرد در مورد این‌که انجام یا عدم انجام یک رفتار تا چه حد تحت کنترل ارادی وی است (30).

نظریه یادگیری اجتماعی[8] را شاید بتوان تأثیرگذارترین نظریه یادگیری و رشد به شمار آورد. باوجودی که این نظریه ریشه در بسیاری از مفاهیم نظریه سنتی یادگیری دارد، امّا بندورا معتقد است که آموزش مستقیم، تنها وسیله برای یادگیری نیست. نظریهٔ او، یک عنصر اجتماعی را نیز در نظر می‌گیرد. به اعتقاد وی، مردم می‌توانند اطلاعات و رفتارهای جدید را از طریق مشاهده سایر افراد یاد بگیرند. این نوع یادگیری که به یادگیری (یا مدل‌سازی) مشاهده‌ای[9] معروف است، انتظارات را به دو گونه مجزا؛ خودکارآمدی[10] (کارایی فردی) و پیامد[11] (نتیجه) دسته‌بندی می‌کند. خودکارآمدی عقیده فرد را در مورد صلاحیت

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

خود برای تکمیل یک کار و رسیدن به اهداف اندازه‌گیری می‌کند و پیش‌بینی نتیجه را می‌توان به‌عنوان انتظار یک شخص تعریف کرد، به‌طوری‌که در آن رفتار موردنظر منجر به بروز پیامدی مشخص شود (31).

هویت فردی[12] آگاهی از هویت منحصربه‌فرد شخص است و همچنین به جنبه‌های برجسته و پایدار ادراک فرد از خود اشاره دارد (32). هویت فردی دیدگاهی است که شخص نسبت به فردی هنگامی‌که نقش خاصی را می‌پذیرد، دارد و یا به دیگران تعمیم می‌دهد (33). ارتباط بین هویت فردی و اهداف رفتاری[13]، مبتنی بر نظریهٔ هویت[14] است (36-34). پژوهش‌های دیگری نیز اهمیت هویت فردی در تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده را برجسته نموده است (38و37). هویت فردی از طریق اهداف (تمایلات) رفتاری رابطه‌ای غیرمستقیم با رفتار دارد (39). دراین‌بین هر دو عامل کنترل رفتار عینی و خودکارآمدی با انجام پژوهش در حوزه پیشرفت تحصیلی نقش مهمی را در مطالعات هدف- رفتاری ایفا نموده‌اند (40). پژوهش حاضر به‌منظور بررسی نقش هویت فردی به‌عنوان یک عامل تعدیل‌کننده در تصمیم‌گیری‌های دانشجویان حسابداری در مورد اخذ درس اخلاق و یا به‌طور خلاصه جهت بررسی اثرات هویت فردی درزمینهٔ روابط بین رفتار- نگرش طراحی شده است.

با توجه به بی‌ثباتی‌های مالی سال‌های اخیر، یکی از مهم‌ترین انتظارات جامعه تجاری از حسابداران، داشتن اخلاق حرفه‌ای است. با گسترش و تقویت اخلاق در بین دانشجویان حسابداری، می‌توان اعتماد جامعه و اعتبار را به حرفه حسابداری بازگرداند و دولت، مجامع حرفه‌ای و دانشگاه‌ها با گنجاندن برنامه‌های اخلاقی می‌توانند در تقویت پایه‌های اخلاقی حرفه حسابداری نقش بسزایی داشته باشند (41). موضوع بررسی رابطهٔ ضوابط اخلاق حرفه‌ای حسابداری با آموزش‌های دانشگاهی نشان داده است که آموزش‌های جاری حسابداری در دانشگاه‌های تهران تأثیری بر اخلاق حرفه‌ای دانشجویان حسابداری ندارد و عدم‌تغییر در اخلاق حرفه‌ای دانشجویان حسابداری ناشی از نبود اخلاق حرفه‌ای در برنامهٔ درسی آن‌ها است (42). نتیجه پژوهشی بیان می‌دارد که ترویج و توجیه اصول و موازین اخلاقی در کتب درسی رشته حسابداری می‌تواند باعث افزایش پایبندی دانشجویان این رشته با اصول اخلاقی شود (43). پژوهشگران در مطالعه خود دریافتند که تفاوت معنی‌داری در نگرش دانشجویان در مورد اهمیت اخلاق در حسابداری بسته به جنس و سن وجود دارد (44). همچنین ارتباط قابل‌توجهی بین ویژگی‌های شخصیتی و ادراک اخلاقی دانشجویان حسابداری وجود دارد (45). طی پژوهشی مشخص شد دانشجویان آموزش‌دیده درزمینهٔ مباحث اخلاقی، در برخورد با موضوع فرار مالیاتی می‌توانند از این آموزش بهره گیرند. بنابراین به لزوم گنجاندن این سرفصل در برنامه حسابداری دانشگاهی اشاره شد (46). آموزش حسابداری دانشگاهی اثر مثبتی بر استدلال تأملی، استفاده از سبک‌های جدید استدلال تأملی و اتخاذ تصمیمات اخلاقی دارد (47). همچنین اصول و قواعد اخلاقی بر بهبود استدلال اخلاقی در میان دانشجویان حسابداری اثر مثبت دارد (48). در نتیجه انجام پژوهشی مشخص شد که بیشترین تعداد حسابداران، اخلاق کاری متوسط و نامطلوبی دارند و پیشنهاد شد که برنامه‌های منظم و مدون آموزشی به‌منظور تقویت رفتارهای اخلاقی حسابداران برنامه‌ریزی و اجرا شود (49). با استناد به نظریهٔ رفتار برنامه‌ریزی‌شده، قصد اساتید دانشگاه برای تدریس درس اخلاق، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که نگرش‌های فردی، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و خودکارآمدی مدرس بر نیات اثرگذار است؛ اما تأثیری بر رفتار افراد درگیر در تدریس یک دوره اخلاق ندارد (50). علیرغم عدم توجه به شرح و کاربرد تئوری علم اخلاق[15] در متن کتاب‌های علم اخلاق تجارت، تئوری علم اخلاق می‌تواند نقش مهمی را در آموزش علم اخلاق تجارت ایفا کند (51). جهت آموزش رهبران کسب‌وکار باید ارزش‌ها، باورها و خودآگاهی را بررسی کرد، درحالی‌که فقط افرادی تربیت می‌شوند که هیچ ایده و هدفی درباره کاری که می‌خواهند در زندگی انجام دهند ندارند و بدتر از آن، نمی‌توانند هدفی برای خود تعیین کنند (52). پژوهشی که در خصوص تشخیص موضوعات اخلاقی بین حسابداران صنعتی شاغل و دانشجویان حسابداری انجام شد، نشان داد که حسابداران صنعتی شاغل توانایی کمتری در شناسایی مسائل اخلاقی دارند. ازآنجاکه دانشجویان حسابداری در معرض مسئولیت‌های حرفه‌ای قرار می‌گیرند باید جنبه‌های

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

حرفه‌ای حسابداری را شناخته و بدانند که گاهی ممکن است هنگام کار با مسائل دارای بار اخلاقی روبرو شوند. درنتیجه دانشجویان حسابداری نسبت به حسابداران شاغل بیشتر می‌توانند مسائل اخلاقی را تشخیص دهند (53).

اگرچه آموزش اخلاق کسب‌وکار به‌تازگی بخشی از الزامات اصلی برنامه‌های درسی دانشکده‌های کسب‌وکار در بیشتر کشورهای پیشرفته غربی شده است، اما با وجود برخی تلاش‌های گسترده در این زمینه هنوز در سیستم آموزشی کشور ما و در سرفصل دروس دانشگاهی، هیچ نشانی از وجود درسی تحت عنوان اخلاق در حسابداری نیست (56- 54و42و12و11). پژوهش حاضر علاوه بر تأکید بر موضوع لزوم گنجاندن واحد درسی اخلاق در دروس رشته حسابداری، درصدد آن است که میزان تمایل دانشجویان حسابداری به اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق و عوامل انگیزشی مؤثر بر این انتخاب را مورد بررسی قرار دهد. بدین‌صورت که نخست، تمایل دانشجویان نسبت به انتخاب این واحد درسی اختیاری سنجیده می‌شود. دوم؛ با مقایسه تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و تئوری شناختی اجتماعی ازنظر قدرت پیش‌بینی‌شان، رفتارهای اتخاذ درس اخلاق بررسی خواهد شد. سوم، نقش هویت فردی در فرایند انتخاب درس اختیاری اخلاق کسب‌وکار توسط دانشجویان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

براساس چارچوب تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و نظریه یادگیری اجتماعی و گنجاندن هویت فردی در این چارچوب، جهت بررسی عوامل مؤثر بر اهداف دانشجویان برای ثبت‌نام در درس اخلاق، سه سؤال مطرح می‌شود:

اول: آیا در صورت ارائه درس اختیاری اخلاق در حسابداری، دانشجویان تمایلی به اخذ این واحد درسی دارند؟

دوم: کدام‌یک از تئوری‌های رفتار برنامه‌ریزی‌شده و یادگیری اجتماعی می‌تواند پیش‌بینی بهتری از رفتار دانشجویان در زمینهٔ انتخاب واحد درسی اخلاق داشته باشد؟

سوم: نقش تعدیلی هویت فردی در توانائی‌های این دو مدل برای پیش‌بینی اهداف رفتاری چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر ازنظر نتایج، پژوهشی کاربردی، ازلحاظ هدف، یک پژوهش توصیفی-تحلیلی و با در نظر گرفتن معیار زمان، یک پژوهش مقطعی است. جامعهٔ آماری این پژوهش، دانشجویان ورودی سال‌های 1392 الی 1394 مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه دولتی شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای شیراز، مرودشت، فیروزآباد، سروستان و مؤسسه آموزش عالی زند دانش‌گستر شیراز، به تعداد کل 1259 نفر می‌باشند. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده و حجم نمونه موردمطالعه با استفاده از فرمول کوکران برابر 295 نفر تعیین شد. از مجموع 350 پرسشنامه توزیع‌شده، 309 نفر پرسشنامه را به نحو مطلوب و کامل تحویل نموده‌اند که همین تعداد به‌عنوان نمونه، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد از بین 309 نفر از پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه، 128 نفر معادل 41/4 درصد را مردان و مابقی را زنان تشکیل می‌دهند. همچنین حدود 78/3 درصد پاسخ‌دهندگان از دانشگاه آزاد بوده و 48/2 درصد آنان در بازه سنی 22 تا 27 سال قرار دارند.

همان‌طورکه ذکر شد، برای گردآوری داده‌های پژوهش مربوط به عوامل مؤثر بر اهداف دانشجویان در اخذ واحد درسی اخلاق بر اساس دو تئوری ذکرشده از پرسشنامه‌ای جهت کشف اهداف دانشجویان استفاده شد که در سال 1394 بین پاسخ‌دهندگان توزیع گردید (50).

این پرسشنامه علاوه بر دریافت اطلاعات عمومی شامل جنسیت، سن، نوع دانشگاه و غیره، حاوی 25 سؤال است که جهت سنجش مؤلفه‌های نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری درک شده مربوط به تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و همچنین برای ارزیابی مؤلفه‌های خودکارآمدی و پیش‌بینی نتیجه مربوط به تئوری یادگیری اجتماعی بندورا و در طیف 5 نقطه‌ای لیکرت تنظیم شده است. قابلیت اطمینان محاسبه‌شده برای این پرسشنامه معادل 902/. بوده که مقدار قابل قبولی است.

داده‌های جمع‌آوری‌شده حاصل از توزیع و تکمیل پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار spss مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفته است.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

در تجزیه‌وتحلیل داده‌ها جهت پاسخ به سؤال اول پژوهش از آزمون رتبه‌ای علامت‌دار ویلکاکسون، برای پاسخ به سؤال دوم از همبستگی اسپیرمن و به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال سوم پژوهش، از مدل‌های رگرسیونی حداقل مربعات معمولی برای پیش‌بینی اهداف رفتاری دانشجویان استفاده شده است.

یافته‌ها

به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش، از آزمون رتبه‌ای علامت‌دار ویلکاکسون استفاده گردید. به این صورت که پاسخ‌های دانشجویان به مقوله تمایل آنان به درس اخلاق با نمرات 3 (حد وسط طیف 5 گویه لیکرت) مقایسه گردید (جدول 1).

جدول 1: نتایج آزمون رتبه‌ای علامت‌دار ویلکاکسون برای پاسخ به سؤال اول

متغیرها	رتبه منفی	رتبه مثبت	گره	مقدار Z	P-value	نتیجه
تمایل دانشجویان به درس اخلاق	126/73	149/43	-	-10/948	0/000	رد H_0

نتایج مندرج در جدول 1 نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین پاسخ‌های داده‌شده توسط دانشجویان دارای رتبه مثبت (دانشجویان متمایل به درس اخلاق) نسبت به دانشجویان دارای رتبه منفی (دانشجویان نامتمایل به درس اخلاق) وجود دارد. این امر نشان می‌دهد که در صورت ارائه درس اختیاری اخلاق در حسابداری، دانشجویان تمایل به اخذ این واحد درسی دارند.

در راستای پاسخ‌گویی به سؤال دوم پژوهش، از آزمون همبستگی اسپیرمن جهت تعیین رابطه بین تئوری‌های رفتار برنامه‌ریزی‌شده و یادگیری اجتماعی با مقوله تمایل دانشجویان به درس اخلاق استفاده گردید. (جدول 2).

جدول 2: نتایج پاسخ به سؤال دوم پژوهش با استفاده از همبستگی اسپیرمن

مؤلفه‌های دو تئوری	تئوری	ضریب همبستگی	P-Value	نتیجه آزمون	رتبه همبستگی
نگرش AT	تئوری TPB	0/554	0/000	رد H_0	1
هنجارهای ذهنی SN	تئوری TPB	0/340	0/000	رد H_0	4
کنترل رفتاری درک‌شده PBC	تئوری TPB	0/217	0/000	رد H_0	5
خودکارآمدی (کارایی فردی) SE	تئوری SCT	0/375	0/000	رد H_0	3
پیش‌بینی نتیجه (پیامد مورد انتظار) OUE	تئوری SCT	0/478	0/000	رد H_0	2

نتایج بدست آمده در جدول 2، حاکی از آن است که تئوری‌های رفتار برنامه‌ریزی‌شده و یادگیری اجتماعی قادر به پیش‌بینی رفتار دانشجویان درزمینهٔ اخذ واحد درسی اخلاق هستند. نتایج حاصله نشان می‌دهد که در بین تئوری‌های رفتار برنامه‌ریزی‌شده و یادگیری اجتماعی، تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده قدرت پیش‌بینی بهتری از رفتار دانشجویان دارد با این توضیح که نگرش دارای بیش‌ترین همبستگی (0/554) با تمایل دانشجویان به درس اخلاق است. به‌بیان‌دیگر، نگرش دارای بالاترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی در تعیین میزان تمایل دانشجویان رشته حسابداری به اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق در حسابداری است. این در حالی است که در بین تئوری‌های مذکور، کنترل رفتاری درک‌شده دارای پایین‌ترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی در تعیین میزان تمایل دانشجویان رشته حسابداری به اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق در حسابداری است.

به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال سوم پژوهش، از مدل‌های رگرسیونی حداقل مربعات معمولی جهت تعیین نقش تعدیلی هویت فردی در توانایی‌های این دو مدل برای پیش‌بینی اهداف

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

رفتاری دانشجویان استفاده گردید. مدل رگرسیونی تأثیر مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده بر اهداف رفتاری در کنار نقش تعدیلی هویت فردی و با تأکید بر اثر تعاملی مؤلفه نگرش در هویت فردی، در جدول 3 ارائه شده است. نتایج حاصله در این جدول نشان می‌دهد که در بین مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده، تأثیر نگرش بر اهداف رفتاری، مثبت و معنی‌دار بوده است. نتایج همچنین نشان می‌دهد که تأثیر هویت فردی بر اهداف رفتاری، مثبت و معنی‌دار بوده است. این در حالی است که تأثیر اثر تعاملی مؤلفه نگرش در هویت فردی بر اهداف رفتاری، معنی‌دار نیست. نتایج مربوط به آماره F نیز نشان می‌دهد که مدل‌ها در حالت کلی معنی‌دار بوده و با توجه به آماره دوربین-واتسون، فاقد مشکل خودهمبستگی هستند. علاوه بر آن، نتایج مربوط به ضریب تعیین تعدیل‌شده نشان می‌دهد که طبق مدل اولیه، حدود 25/2% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده بوده است. این در حالی است که طبق مدل بسط یافته، حدود 38/4% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و هویت فردی بوده است. به‌بیان‌دیگر، هویت فردی در توانایی پیش‌بینی اهداف رفتاری دانشجویان بر اساس تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده، می‌تواند نقش تعدیلی داشته باشد. به‌طوری‌که هویت فردی، قدرت توضیح‌دهندگی مدل را 13/2% افزایش داده است. همچنین بر اساس مدل نهایی، حدود 38/2% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و هویت فردی در کنار اثر تعاملی مؤلفه نگرش در هویت فردی بوده است.

جدول 3. تأثیر مؤلفه‌های تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده بر اهداف رفتاری در کنار نقش تعدیلی هویت فردی - با تأکید بر اثر تعاملی مؤلفه نگرش در هویت فردی

	مدل اولیه			مدل بسط یافته			مدل نهایی		
	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t
مقدار ثابت **C**	--	-0/62	0/533	--	-1/94	0/053	--	-1/09	0/276
نگرش **AT**	0/44	7/74	0/000	0/29	5/43	0/000	0/38	2/22	0/027
هنجارهای ذهنی **SN**	0/06	0/98	0/330	-0/01	-0/20	0/846	-0/01	-0/16	0/873
کنترل رفتاری درک‌شده **PBC**	0/10	1/81	0/0721	0/01	0/28	0/783	0/02	0/32	0/750
هویت فردی **SI**	--	--	--	0/43	8/14	0/000	0/54	2/48	0/014
SI*AT	--	--	--	--	--	--	-0/17	-0/52	0/604

مدل اولیه			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/259	0/252	35/599	0/000
مدل بسط یافته			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/392	0/384	48/982	0/000
مدل نهایی			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/392	0/382	39/145	0/000

مدل رگرسیونی تأثیر مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی بر اهداف رفتاری در کنار نقش تعدیلی هویت فردی و با تأکید بر اثر تعاملی مؤلفه کارایی فردی در هویت فردی، در جدول 4 ارائه شده است. نتایج حاصله در این جدول نشان می‌دهد که در بین مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی، تأثیر کارایی فردی بر اهداف رفتاری تنها در مدل اولیه، مثبت و معنی‌دار بوده است. نتایج همچنین نشان می‌دهد که تأثیر هویت فردی بر اهداف رفتاری، مثبت و معنی‌دار بوده است.

این در حالی است که تأثیر اثر تعاملی مؤلفه کارایی فردی در هویت فردی بر اهداف رفتاری، معنی‌دار نیست. نتایج مربوط به

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

آماره F نیز نشان می‌دهد که مدل‌ها در حالت کلی معنی‌دار بوده و با توجه به آماره دوربین-واتسون، فاقد مشکل خودهمبستگی هستند. علاوه بر آن، نتایج مربوط به ضریب تعیین تعدیل‌شده نشان می‌دهد که طبق مدل اولیه، حدود 25/5% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی بوده است. این در حالی است که طبق مدل بسط یافته، حدود 37% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی و هویت فردی بوده است. به‌بیان‌دیگر، هویت فردی در توانایی پیش‌بینی اهداف رفتاری دانشجویان بر اساس تئوری یادگیری اجتماعی نیز، می‌تواند نقش تعدیلی داشته باشد. به‌طوری‌که هویت فردی، قدرت توضیح‌دهندگی مدل را 11/5% افزایش داده است. همچنین بر اساس مدل نهایی، حدود 36/8% از تغییرات اهداف رفتاری تحت تأثیر مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی و هویت فردی در کنار اثر تعاملی مؤلفه کارایی فردی در هویت فردی بوده است.

جدول 4. تأثیر مؤلفه‌های تئوری یادگیری اجتماعی بر اهداف رفتاری در کنار نقش تعدیلی هویت فردی - با تأکید بر اثر تعاملی مؤلفه کارایی فردی در هویت فردی

	مدل اولیه			مدل بسط یافته			مدل نهایی		
متغیرها	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t	ضرایب رگرسیونی	مقدار آماره t	احتمال آماره t
مقدار ثابت C	--	0/39	0/699	--	-0/94	0/346	--	-0/68	0/496
کارایی فردی SE	0/18	3/13	0/002	0/07	1/39	0/166	0/13	0/85	0/394
پیامد مورد انتظار OUE	0/40	7/07	0/000	0/23	4/08	0/000	0/23	4/09	0/000
هویت فردی SI	--	--	--	0/42	7/56	0/000	0/50	2/33	0/021
SI*SE	--	--	--	--	--	--	-0/12	-0/39	0/695

مدل اولیه			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/259	0/255	53/616	0/000
مدل بسط یافته			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/376	0/370	48/551	0/000
مدل نهایی			
ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	مقدار آماره F	احتمال آماره F
0/377	0/368	45/929	0/000

بحث

آموزش اصول اخلاقی حسابداری یکی از عمده مسائلی است که امروزه موردتوجه اصحاب حرفه و پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است. ازآنجاکه سیستم آموزش دانشگاهی فعلی به‌گونه‌ای است که دانش‌آموختگان حاضر از مهارت تفکر انتقادی و استدلال تحلیلی برخوردار نیستند و در مواجهه با رویدادهایی که در پوشش استانداردها و آیین رفتار حرفه‌ای قرار نمی‌گیرند با مشکلات عدیده‌ای روبرو می‌شوند، لذا توجه به تقویت مهارت استدلال اخلاقی در کنار مهارت‌های فنی و تخصصی، نقش مهمی در محیط تجاری کنونی بر عهده دارد و این مهم حاصل نمی‌شود مگر با مشارکت دانشگاه‌ها به‌عنوان نهاد مسئول تعلیم دانشجویان؛ به‌عنوان مدیران آینده. با وجود برخی تلاش‌های گسترده در این زمینه، هنوز در سیستم آموزشی کشور، هیچ نشانی از وجود درسی تحت عنوان اخلاق در حسابداری نیست. هدف این پژوهش در راستای تکمیل و تأیید پژوهش‌های قبلی درزمینهٔ ضرورت وجود درس اخلاق در سرفصل رشته حسابداری، بررسی تمایل دانشجویان جهت اخذ واحد درسی اختیاری اخلاق با بهره‌گیری از دو تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده و یادگیری اجتماعی بود. افزون بر این، نقش هویت فردی در این فرآیند مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانشجویان

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

بـه اخـذ ایـن واحـد درسـی تمایـل دارنـد و تئـوری رفتـار برنامه‌ریزی‌شده عامل پیش‌بینی کننده بهتری از اهداف رفتـاری نسبت به نظریه یادگیری اجتماعی است. که با نتیجـه حاصـل از برخی پژوهش‌های داخلی و خـارجی همـسو اسـت (20،50). در پـژوهش انجـام‌شـده توسـط دو پژوهـشگر، مـدل رفتـار برنامه‌ریزی‌شده و تئوری شـناختی اجتمـاعی بـه ترتیـب 54% و 47% تغییرات اهداف رفتـاری را تبیـین نمـود (50). در پـژوهش حاضـر، هویـت فـردی در توانـایی پـیش‌بینـی اهـداف رفتـاری دانشجویان بـر اسـاس تئـوری‌هـای رفتـار برنامـه‌ریـزی‌شـده و یـادگیری اجتمـاعی، مـی‌توانـد نقـش تعـدیلی داشـته باشـد. به‌طوری‌که هویت فردی، قدرت توضـیح‌دهنـدگی مـدل تئـوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده در تبیین اهداف رفتاری را 13/2% و قدرت توضیح‌دهندگی مدل تئوری یادگیری اجتماعی در تبیین اهـداف رفتاری را 11/5% افزایش داده است. در پژوهش ذکر شـده نیـز، هویت فردی توانـست قـدرت توضـیح‌دهنـدگی هـر دو مـدل را افزایش دهد (50). نتایج پژوهش حاضـر بـا برخـی پـژوهش‌هـا ناهمسو است (58و57). این پژوهش‌ها نـشان دادنـد کـه قـدرت تئوری شناختی اجتماعی در پیش‌بینی اهـداف رفتـاری بـالاتر از تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده اسـت. یکـی از دلایـل ناهمـسویی می‌تواند مربوط به جامعه آماری و دوره زمانی متفاوت باشد. دلیل دیگـر ناهمـسویی را مـی‌تـوان ناشـی از ارائـه درس اخـلاق در کـشورهای غربـی و بررسـی رفتـار واقعـی دانـشجویان توسـط پژوهشگران دانست؛ زیرا در پژوهش حاضر بـه‌علـت نبـود درس اخـلاق در دروس فعلـی رشـته حـسابداری تنهـا نیـت و قـصد دانشجویان در انتخاب این واحد درسی مورد بررسی قرار گرفت.

شناخت محدودیت‌های این پژوهش نیز بسیار مهم است. تفاوت در نگرش و انتظارات بر اساس جنسیت در میان دانـشجویان، در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته است. درواقع، نقـش‌هـای جنسیتی می‌تواند بر هویت فردی دانشجویان تأثیرگـذار باشـد و درزمینهٔ نقش خودکارآمدی تفاوت‌هایی ازنظر جنسیت در جمعیت جوان وجود دارد (61-59). متأسفانه این پژوهش نقش جنـسیت بر هویت فردی، خودکارآمدی و تفاوت‌های میان پاسخ‌دهنـدگان زن و مرد را بررسی نکـرده اسـت. ازآنجاکـه کـارکرد اصـلی دو تئوری ذکرشده، بررسی تأثیر مؤلفـه‌هـای آن‌هـا بـر روی رفتـار واقعی است، لذا به علت نبود درس اخلاق در دروس فعلی رشته حسابداری و عدم ارائه این درس به دانشجویان، امکان ارزیابی و شناخت رفتار واقعی دانشجویان نسبت به اخـذ و گذرانـدن ایـن واحد درسـی توسـط آنـان وجـود نداشـت و تنهـا نیـت و قـصد دانشجویان در انتخاب این واحد درسی مورد بررسی قرار گرفـت. در صورت توجه مسئولین امر به این موضـوع مهـم و گنجانـدن چنین درسی در سرفصل دروس رشته حـسابداری، پژوهـشگران در پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی سهم هـر دو مـدل در پیش‌بینی رفتار واقعی مربوط به گرفتن درس اخلاق بپردازند.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مبنـی بـر تمایـل دانـشجویان بـه انتخاب واحد درسی اخلاق، می‌توان بیان کرد کـه برنامـه‌ریـزان امور درسی باید بـه جـد مـسئله تغییـر در برنامـه درسـی رشـته حسابداری را دنبال کرده و در سرفصل دروس این رشته، واحدی تحت عنوان اخلاق در حسابداری را جای دهند. تا از این طریـق فارغ‌التحصیلان حسابداری قبل از ورود بـه حرفـه، بـا مـسائل و مشکلاتی که در محیط‌های پرتنش کاری با آن مواجه می‌شـوند آشنا شده و راه‌های مقابله با آن را بیاموزنـد. لـذا شـورای عـالی برنامه درسی، سازمان حسابرسی و دیگـر نهادهـای متـولی امـر می‌توانند در این زمینه تأثیرگذار باشند.

ملاحظه‌های اخلاقی

در این پژوهش بـا معرفـی منـابع مورداسـتفاده، اصـل اخلاقـی امانت‌داری علمی رعایت و حقوق معنوی مـؤلفین آثـار، محتـرم شمرده شـده اسـت. سـایر اصـول اخلاقـی همچـون رازداری و رضایت آگاهانه نیز، رعایت شده است.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

واژه‌نامه

1. Business Ethics	اخلاق کسب و کار
2. Theory of Planned Behavior (TPB)	تئوری رفتار برنامه ریزی شده
3. Attitude toward behavior	نگرش نسبت به رفتار
4. Subjective Norms (SN)	هنجارهای ذهنی
5. Perceived Behavioral Control (PBC)	کنترل رفتاری درک شده
6. Behavioral beliefs	باورهای رفتاری
7. Evaluation of behavior results	ارزیابی نتایج رفتار
8. Social Cognitive Theory (SCT)	نظریه یادگیری اجتماعی
9. Observational modeling	مدل سازی مشاهده ای
10. Self-efficacy (SE)	کارایی فردی
11. Outcome	پیامد مورد انتظار
12. Self-Identity	هویت فردی
13. Behavioral intentions	اهداف رفتاری
14. Identity theory	نظریه هویت
15. Ethics theory	تئوری علم اخلاق

References

1. Hakan Özkan A. (2013). Regional differences on the cognition as a constraint on accounting ethics education. The Journal of Global Business Issues; 7(2): 21-30.
2. Muhamad R, Sulaiman NA. (2013). Higher-order or critical thinking skills: does accounting education need reforms? Journal of Accounting Perspective; 6: 12-20.
3. Bakhtiari M, Abolfathi M. (2015). Accounting ethics. Sari: The first International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences. Research and Consultancy Company future. PNU Neka. (In Persian).
4. Moeinoddin M, Naebzadeh SH, Yavari E, Mirmohammadi M. (2015). The relationship between ethics and earnings management behavior and the investigation of its effect on demographic characteristic. Ethics in Science and Technology; 10(2): 119-131. (In Persian).
5. Sarlak N. (2009). Ethics in accounting. Ethics in Science & Technology; (1): 71-82. (In Persian).
6. Saravanamuthu K, Tinker T. (2002). The university in the new corporate world. Critical Perspective in Accounting; 12(5/6): 545–54.
7. Lau CL. (2010). A step forward: Ethics education matters. Journal of Business Ethics; 92 (4): 565–584.
8. Sigurjonsson TO, Vaiman V, Arnardottir AA. (2014). the role of business schools in ethics education in Iceland: the managers' perspective. Journal of Business Ethics; 122 (1): 25-38.
9. Chawla SK, Khan ZU, Jackson RE, Gray AW.(2015). Evaluating ethics education for accounting students. Management Accounting Quarterly; 16 (2): 16-25.
10. Saghafi A, Rahmani H, Rafiee A. (2010). Teaching accounting ethics in BS courses. Ethics in Science and Technology; 1: 7-18. (In Persian).
11. Jabari H, Rahmani H. (2011). Measuring the ethical issues in accounting. Ethics in Science and Technology; 3: 47-56. (In Persian).
12. Mojtahedzade V, Asna Ashari H, Robatmili M. (2014). The role of ethics in accounting and accounting education challenges. Journal of Accounting Research; 13: 157-179. (In Persian).
13. Gaa JC, Thorne L. (2004). An introduction to the special issue on professionalism and ethics in accounting education. Issues in Accounting Education; 19 (1): 1–6.
14. Dellaportas S. (2006). Making a difference with a discrete course on accounting ethics. Journal of Business Ethics; 65 (4): 391–404.
15. Mayhew BW, Murphy PR. (2009). The impact of ethics education on reporting behaviour. Journal of Business Ethics; 86 (3): 397–416.
16. Bampton R, Cowton C. (2013). Taking stock of accounting ethics scholarship: A review of the journal literature. Journal of Business Ethics; 114 (3): 549–563.
17. Uysal OO. (2010). Business ethics research with an accounting focus: A bibliometric analysis from 1988 to 2007. Journal of Business Ethics; 93 (1): 137–160.
18. Mahoney JM, Rood SB. (1991). a device for studying the influence of declining water table on poplar growth and survival. Tree Physiology; 8: 305–314.
19. Randall DM. (1994). Why students take elective business ethics courses: Applying the theory of planned behavior. Journal of Business Ethics; 13 (5): 369–378.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

20. Lin BJ, Chiou WB. (2010). Undergraduates' intentions to take a second language proficiency test: A comparison of predicting from the theory of planned behavior and social cognitive theory. Psychological Reports; 106(3): 798–810.

21. Azar A, Ramezanian MR, Farrokhi H, Dolatkhahi K. (2016). Designing a model for evaluation of business ethics implication. Ethics in Science and Technology; 11(1): 63-74. (In Persian).

22. Lan G, Gowing M, McMahon S, Rieger F, King N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students. Journal of Business Ethics; 78 (1): 121–139.

23. Robertson CJ. (2008). An analysis of 10 years of business ethics research in strategic management journal: 1996–2005. Journal of Business Ethics; 80(4): 745–753.

24. Petrick JA, Cragg W, San˜udo M. (2011). Business ethics in North America: Trends and challenges. Journal of Business Ethics; 104(1): 51–62.

25. Hooker J. (2004). The case against business ethics education: A study in bad arguments. Journal of Business Ethics Education; 1 (1): 75–88.

26. Miller WF, Becker DA. (2011). Ethics in the accounting curriculum: What is really being covered? American Journal of Business Education; 4 (10): 1–10.

27. Mustapha M, Nadaraja SR. (2014). Ethical sensitivity and ethics education: case of accounting students. Proceedings of the International Conference on Science, Technology and Social Sciences (ICSTSS) 2012, 235-242.

28. Shawver TJ, Miller WF. (2015). Moral intensity revisited: measuring the benefit of accounting ethics interventions. Journal of Business Ethics; first online: 1-17.

29. Gerstein M, Winter E, Hertz S. (2016). Teaching accounting ethics: a problem-based learning approach. Journal of Accounting, Ethics and Public Policy; 17 (1): 101-135.

30. Bashirian S, Haidarnia A, Allahverdipour H, Hajizadeh E. (2012). Application of theory of planned behavior in predicting factors of substance abuse in adolescents**.** Journal of Fasa University of Medical Sciences; 2(3): 156-162. (In Persian).

31. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

32. Sparks P. (2000). Subjective expected utility-based attitude-behavior models: The utility of self-identity. In: DJ Terry, MA Hogg (Eds.), Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Pp. 31–46.

33. Stets JE. Burke PJ. (2000). Identity theory and social identity theory. Social Psychology Quarterly; 63(3): 224–237.

34. McCall G. Simmons R. (1978). Identities and interactions (2nd Ed.). New York: Free Press.

35. Turner RH. (1978). The role and the person. American Journal of Sociology; 84: 1–23.

36. Burke PJ. (1980). The self: Measurement requirements from an interaction's perspective. Social Psychology Quarterly; 43: 18–29.

37. Rise J, Sheeran P, Hukkelberg S. (2010). The role of self identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. Journal of Applied Social Psychology; 40 (5): 1085–1105.

38. Dean M, Raats MM, Shepherd R. (2012). The role of self identity, past behavior, and their interaction in predicting intention to purchase fresh and processed organic food. Journal of Applied Social Psychology; 42 (3): 669–688.

39. Terry DJ, Hogg MA, White KM. (1999). The theory of planned behavior: Self-identity, social identity and group norms. British Journal of Social Psychology; 38 (3): 225–244.

40. Manstead ASR, Van Eekelen SAM. (1998). Distinguished between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviors. Journal of Applied Social Psychology; 28 (15): 1375–1392.

41. Dazeh N, Garkaz M. (2015). Relationship between moral reasoning, moral thinking, moral intention and moral inclination among formal accountant. Ethics in Science and Technology; 10(1): 115-123. (In Persian).

42. Hejazi R, Mesripour M. (2012). Accounting professional ethics training relationship with the university. Tehran: Iran's tenth national conference of accountants, Al-Zahra University; 139-157. (In Persian).

43. Farajzadeh H, Esmaeeli M. (2014). The Interrelation between material and spiritual and ethical decision-making. Ethics in Science and Technology; 9(3). (In Persian).

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]

44. Tormo-Carbó G, Seguí-Mas E, Oltra V. (2016). Accounting ethics in unfriendly environments: the educational challenge. Journal of Business Ethics; 135(1): 161-175.

45. Esa E, Zahari, AR. (2015). The relationship between personal traits and accounting students perception on ethics and love of money: Case of Malaysian government-Linked university. Asian Economic and Social Society; 5 (8): 174-182.

46. Maruszewska EW. (2011). Ethical education of accounting students in Poland. General and Professional Education; 1(2011): 26-30.

47. Thomas S. (2012). Ethics and accounting education. American Accounting Association; 27(2): 399-418.

48. Mirzajani M, Ghanbarian A. (2015). Evaluation the effective factors on moral reasoning of accounting students. World Essays Journal; 3(2): 65-69.

49. Bahar Moghadam M, Rajizade S, Zangi Abadi H. (2014). Relation between work ethics, Job satisfaction and demographic factors. Ethics in Science and Technology; 9(3): 1-14. (In Persian).

50. Cheng, PY, Chu, M. (2014). Behavioral factors affecting students' intentions to enroll in business ethics courses: A comparison of the theory of planned behavior and social cognitive theory using self-Identity as a moderator. Journal of Business Ethics; 124: 35-46.

51. Fryer M. (2015). A role for ethics theory in speculative business ethics teaching. Journal of Business Ethics;1-12.

52. Lozano JM. (2016). Leadership: the being component. Can the spiritual exercises of Saint Ignatius contribute to the debate on business education? Journal of Business Ethics; 1-15.

53. Fiolleau K, Kaplan SE. (2016). Recognizing ethical issues: an examination of practicing industry accountants and accounting students. Journal of Business Ethics; 1-18.

54. Noravesh I. (2003). Review process of changing the curriculum and propose a renovated curriculum for undergraduate accounting majors. Journal of Accounting and Auditing Review; 10 (2): 21-42. (In Persian).

55. Rabiei KH, Alipur S, Jafari N. (2013). Teaching morality and values in the accounting period. Gorgan: The National Conference of Accounting, Financial Management and Investment: Golestan University of Applied Sciences. (In Persian).

56. Maliki F, Saeedi P, Ghanbari J. (2015). Accounting and auditing ethics in place. Sari: 1st International Conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences. (In Persian).

57. Terry DJ, O'Leary JE. (1995). The theory of planned behavior: The effects of perceived behavioral control and self-efficacy. British Journal of Social Psychology; 34(2): 199–220.

58. Broadhead-Fearn, D, White KM. (2006). The role of self-efficacy in predicting rule-following behaviors in shelters for homeless youth: A test of the theory of planned behavior. The Journal of Social Psychology; 146(3): 307–325.

59. Sharp EH, Coatsworth JD, Darling N, Cumsille P, Ranieri S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. Journal of Adolescence; 30: 251–269.

60. Kirmani MN, Suman LN. (2010). Gender differences in alcohol related attitudes and expectancies among college students. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology; 36 (1): 19–24.

61. Chung SJ, Hoerr SL. (2005). Predictors of fruit and vegetable intakes in young adults by gender. Nutrition Research; 25(5): 453–463.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.11.2]