


Education Gaps and Audit Quality

Hamideh Asna Ashari 

Assistant Professor of Accounting, Department of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, h_asnaashari@sbu.ac.ir

Ashkan Gholami Fatideh 

Phd Student of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. gholami_a@atu.ac.ir

Abbas Hooshmandkashani 

Phd student of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. abashoshmand@yahoo.com.

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to review the researches on the educational gap and examine its relationship on audit quality, Considering that the existence of a high quality audit has always been one of the concerns of supervisory and standard setters.

Method: This research is of a quantitative type and is included in the category of descriptive studies. A questionnaire is used to collect research data. The population of this research was auditors working in audit institutes and university professors, and 365 subjects were randomly selected based on the size of the population. The data collection tool was a questionnaire and the questions were measured using a five-point Likert scale. Research hypotheses were tested with Umann-Whitney test for two independent groups and one-sample t-test for two types of responses of one sample group and analysis of variance.

Results: The research indicated that there is a gap of expectations, performance, limitation, and expectations-action in accounting education, and the gap of expectations-performance has a significant relationship with audit quality.

Conclusion: The results of this study can help accounting educators in the direction of training graduates with the necessary accounting skills, so that they can overcome the pressures from public and private organizations due to the lack of competent human resources. It is necessary to reduce and provides the necessary information for the policy of recruitment, training and compensation of employees of auditing institutions.

Contribution: The results of the current research, in addition to covering the gap in existing research in this field, provide guidance for universities in relation to creating the necessary competencies of students for their preparation in the auditing profession and as a result, maintaining and improving the quality of auditing.

Key words: Education Gaps, Limitations in Accounting Education, Audit Quality.

Research Article

Cite this article: Asna Ashari, Gholami Fatideh & Hooshmandkashani (2023) Education Gaps and Audit Quality, Journal of Financial Accounting Knowledge, Vol.9, NO.4, Winter 2023, 95-121.

DOI: 10.30479/jfak.2022.18054.3048

Received on 7 November, 2022 **Accepted on** 23 December, 2022

© The Author(s).



Publisher: Imam Khomeini International University.

Corresponding Author: Hamideh Asna Ashari (h_asnaashari@sbu.ac.ir)

شکاف آموزشی و کیفیت حسابداری

حمیده اثنی عشری ^{ID}

استادیار حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. h_asnaashari@sbu.ac.ir

اشکان غلامی فتیده ^{ID}

دانشجوی دکتری حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. gholami_a@atu.ac.ir

عباس هوشمند کاشانی ^{ID}

دانشجوی دکتری حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. abashoshmand@yahoo.com

چکیده

هدف: با توجه به اینکه وجود یک حسابداری با کیفیت همواره از دغدغه‌های نهادهای ناظر و استانداردها گذاران بوده است، هدف از مطالعه حاضر مروری بر پژوهش‌های شکاف آموزشی و بررسی رابطه آن با کیفیت حسابداری است.

روش: این پژوهش از نوع کمی و در دسته مطالعات توصیفی قرار می‌گیرد. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه این پژوهش، حسابرسان شاغل در موسسات حسابداری و اساتید دانشگاه بود و ۳۶۵ آزمودنی به روش تصادفی و بر مبنای نامعین بودن حجم جامعه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود و سوالات با کاربست طیف پنج نقطه‌ای لیکرت اندازه‌گیری شدند. فرضیه‌های پژوهش با آزمون یومن ویتنی برای دو گروه مستقل و تی تک نمونه‌ای برای دو نوع پاسخ یک گروه نمونه و تحلیل واریانس آزمون شدند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که شکاف انتظارات، عملکرد، محدودیت و انتظارات-عملکرد در آموزش حسابداری وجود داشته و شکاف انتظارات-عملکرد بر کیفیت حسابداری رابطه منفی معناداری دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به مدرسین و متخصصان حسابداری در راستای پرورش فارغ التحصیلان دارای مهارت‌های حسابداری لازم و با توانایی برآورده کردن نیازهای متغیر کمک کند تا بتوانند از فشارهای وارده از جانب سازمان‌های دولتی و خصوصی مبنی بر کمبود نیروی انسانی با شایستگی لازم بکاهدند و اطلاعات لازم جهت خط‌مشی استخدام، آموزش و جبران خدمت پرسنل مؤسسات حسابداری را فراهم می‌آورد.

دانش افزایی: نتایج پژوهش حاضر علاوه بر پوشش خلاء پژوهش‌های موجود در این حوزه، راهنمایی برای دانشگاه‌ها در رابطه با ایجاد شایستگی‌های لازم دانشجویان جهت آمادگی آن‌ها در حرفه حسابداری و در نتیجه حفظ و ارتقای کیفیت حسابداری فراهم می‌نماید.

واژگان کلیدی: شکاف آموزش، محدودیت آموزش، کیفیت حسابداری.

مقاله پژوهشی

*استناد: اثنی عشری، غلامی فتیده و هوشمند کاشانی (۱۴۰۱): شکاف آموزشی و کیفیت حسابداری، فصلنامه علمی دانش حسابداری مالی، مقاله پژوهشی، دوره ۹، شماره ۴، پیاپی ۳۵، زمستان ۱۴۰۱، ۹۵-۱۲۱.
 تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۸/۱۶ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۱۰/۰۲
 ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) © حق مؤلف نویسندگان



۱- مقدمه

عرصه جهانی به واسطه پیشرفت‌های فناوری، دنیای کوچک و فشرده‌ای پی‌ریزی می‌کند. بی‌شک انقلاب اطلاعات تاثیر بسزایی در نحوه زندگی و کار داشته است. دنیای تجاری و حرفه‌ای امروز دستخوش تحولات بسیاری گردیده است. جهانی شدن نه تنها به تجارت، بلکه به حرفه‌های مختلف نیز تسری یافته است. این بدان معناست که تقاضا برای دقت نظر بیش‌تر نسبت به نتیجه کارهای حرفه‌ای افزایش یافته است و دیگر نمی‌توان به روش‌های سنتی اکتفا نمود (مجتهدزاده و آقایی، ۱۳۹۶: ۷۳).

سازمان‌های دولتی و خصوصی فشار زیادی را بر مدرسین و متخصصان حسابداری در سراسر جهان از کشورهای توسعه یافته گرفته تا کشورهای در حال توسعه ایجاد می‌کنند تا بتوانند فارغ‌التحصیلان دارای مهارت‌های حسابداری که نیازهای متغیر را برآورده می‌کند، پرورش دهند (زارعی و عسکری، ۱۴۰۰: ۱۶۸). با توجه به تغییرات اخیر در محیط کسب و کار مانند افزایش چشم‌گیر حجم داده‌ها، پیچیدگی سیستم‌های اطلاعاتی، ظهور ابزارها و نهادهای اجرای حسابرسی با کیفیت نیز با چالش‌های بیشتری روبرو شده است (مجتهدزاده و آقایی، ۱۳۹۶: ۷۲). به عقیده اعضای حرفه حسابرسی، این حرفه تا کنون نتوانسته هم‌قدم با محیط خود که به سرعت در حال تغییر است، گام بردارد (مجتهدزاده و آقایی، ۱۳۹۶: ۷۲). مواردی از جمله پیچیدگی‌های ساختار نیافته، نیمه ساختار یافته و ساختار یافته در پژوهش‌های پیشین به عنوان پیچیدگی وظایف در حرفه حسابرسی شناخته شده‌اند (سیرانی و همکاران، ۱۳۸۸: ۴۷). در چنین شرایطی فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری برای رشد در محیط کسب و کار و غلبه بر پیچیدگی‌های آن، ملزم به کسب صلاحیت و شایستگی‌های متمایز می‌باشند. این صلاحیت و شایستگی‌ها طیف گسترده‌ای دارد که از آن جمله می‌توان به داشتن مهارت‌های عمومی، دانش حسابداری، قدرت تطبیق و کارایی فنی اشاره کرد (کریستنسن و وودلند، ۲۰۱۵: ۸۶). پرویز (۲۰۱۴: ۵۰) در پژوهش خود تعداد ۳۵ ویژگی را از جمله صلاحیت‌های یک فارغ‌التحصیل رشته حسابداری برای غلبه بر این پیچیدگی‌ها معرفی نموده است.

از آنجایی که ارائه خدمات حسابرسی با کیفیت همواره یکی از دغدغه‌های نهادهای ناظر و استانداردگذاران بوده است که از جمله آن می‌توان به استانداردهای جدید مدیریت کیفیت هیات استانداردهای حسابرسی و شاخص‌های کیفیت حسابرسی جامعه حسابداران رسمی اشاره کرد، این موضوع که چگونه می‌توان نیروی انسانی شایسته را به منظور رویارویی با چالش‌ها برای ورود به حرفه آموزش داد موضوعی شایسته تحقیق و تفحص است. نیروی انسانی متخصص و بالنده به عنوان سرمایه حقیقی کشورها، از طریق سیستم مناسب آموزشی جهت تصدی مشاغل مختلف آماده می‌شود (فخاری و دادگر، ۱۳۹۶: ۱۸۴). اینکه فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری پس از گذراندن واحدهای درسی در دانشگاه تا چه حد می‌توانند مهارت‌های لازم را کسب

کنند از نگرانی‌های افراد حرفه‌ای است (تاکر و شالتگر، ۲۰۱۶: ۲۳). در ایران مراکز آموزشی بر اساس سرفصل‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، متخصصان رشته حسابداری مورد نیاز بازار کار را آماده می‌سازد و در واقع آموزش شالوده حرفه حسابداری است (علمشاهی، ۱۳۸۵: ۵۲). از این رو موفقیت در حرفه حسابداری نیازمند ارائه برنامه‌های دقیق و اثربخش در حیطه برنامه آموزش حسابداری است (فخاری و دادگر، ۱۳۹۶: ۱۸۴). این در حالی است که دانشگاه‌های فعال حال حاضر ایران از منظر کمک به اشتغال جامعه ارزیابی نمی‌شوند و امکانات مدنظر اساتید در اختیار آن‌ها قرار نمی‌گیرد، لذا غالباً انگیزه‌ای به منظور نزدیک‌سازی آموزش‌های دانشگاهی به نیازهای حرفه‌ای برای اساتید باقی نمی‌ماند، در صورتیکه آموزش مهارت‌های نوین به دانشجویان حسابداری نیازمند دسترسی به ابزارهای آموزشی نوین است که اغلب در دانشگاه‌های ایرانی مدنظر قرار نمی‌گیرد (اثنی عشری و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۴۹). یافته‌های پژوهش‌های اخیر نیز نشان از آن دارد که آموزش‌های دانشگاهی حسابداری در ایران در تامین نیاز حرفه و بازار کار ناکارآمد بوده و دانش آموختگان مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای ورود به حرفه ندارند (رحمانی و بشیری منش، ۱۳۹۴: ۱۳). با عنایت به مطالب بیان شده، قابل ذکر است که در سالیان اخیر کارفرمایان در بازار کار حسابداری از کمبود نیروی متخصص گلایه می‌کنند، این در حالی است که حجم گسترده‌ای از دانشجویان رشته حسابداری سالیانه از دانشگاه محل تحصیل خود موفق به اخذ مدرک دانشگاهی می‌شوند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۲).

سال‌هاست که نهادهای حرفه‌ای، کارفرمایان و حتی مؤسسات دانشگاهی به طور گسترده بر این باورند که شکاف انتظاراتی در توسعه مهارت‌های فارغ‌التحصیلان حسابداری بین کارفرمایان و مدرسین حسابداری وجود دارد. به عبارت دیگر فارغ‌التحصیلان حسابداری شایستگی‌های مورد نظر کارفرمایان در خصوص تصدی پست‌های سازمانی را ندارند (ان‌گو و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۰۱). بدین منظور در پژوهش حاضر از چارچوب شکاف انتظار-عملکرد پورتر و بوئی (۲۰۱۰: ۱۲۲) برای بررسی شکاف آموزش حسابداری در سیستم آموزش عالی ایران بکار گرفته شد. بررسی شکاف از چهار منظر عملکرد، انتظارات، انتظارات-عملکرد و محدودیت‌ها صورت می‌گیرد. مدرسین دانشگاه و متخصصین حرفه حسابداری هر کدام انتظاراتی از فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری داشته و در عین حال شاهد عملکرد آن‌ها در واقعیت هستند و ادراکی از این عملکرد دارند. بدین منظور در هر یک از چهار شکاف مطرح شده در چارچوب شکاف انتظار-عملکرد تفاوت میان انتظارات و عملکرد ادراکی مدرسین و حسابرسان در خصوص ویژگی‌های مورد نیاز فارغ‌التحصیلان مورد مقایسه قرار می‌گیرند، لذا شکاف انتظارات تفاوت انتظارات مدرسین و حسابرسان، شکاف عملکرد تفاوت عملکرد ادراکی این دو گروه، شکاف انتظارات-عملکرد تفاوت انتظارات حسابرسان با عملکرد ادراکی

آن‌ها و در نهایت شکاف محدودیت‌ها تفاوت انتظارات مدرسین با عملکرد ادراکی آن‌ها است. پژوهش حاضر به دنبال بررسی این موضوع هست که آیا شکاف آموزش حسابداری (شکاف انتظارات، عملکرد، انتظارات-عملکرد و محدودیت) در خصوص صلاحیت مورد نیاز فارغ التحصیلان حسابداری دانشگاه‌های ایران وجود دارد و اینکه شکاف انتظارات-عملکرد چه تاثیری بر کیفیت حسابرسی می‌گذارد؟ اگرچه تاکنون پژوهش‌هایی همچون پورتر و بوئی (۲۰۱۰: ۱۲۲) و رحمانیان، برزگر و کمالی راد (۱۴۰۰: ۱۶۲) به بررسی مسائلی در خصوص کیفیت آموزش حسابداری با کاربرد چارچوب شکاف انتظارات-عملکرد پرداخته‌اند، منتهی تاکنون هیچ پژوهشی رابطه بین شکاف آموزش حسابداری و کیفیت حسابرسی را بررسی نکرده است. همچنین پژوهش صورت گرفته بر عوامل موثر بر روش‌های تدریس و کیفیت آموزش حسابداری لزوم در نظر گرفتن عناصر محدود کننده موجود در دانشگاه را بر شکاف‌های آموزش حسابداری در پژوهش حاضر را فراهم می‌آورد (رحمانیان و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۶۲).

سایر قسمت‌های پژوهش به شرح زیر است: در قسمت دوم به مرور مبانی نظری پژوهش می‌پردازیم، قسمت سوم پژوهش را به واسطه ارائه فرضیه‌هایی بسط می‌دهیم. در قسمت چهارم به بررسی پیشینه پژوهش می‌پردازیم و بر این اساس روش و نتایج پژوهش در قسمت پنجم و ششم ارائه خواهد شد. و نهایتاً مقاله با بحث در مورد یافته‌های پژوهش و ارائه پیشنهادها کاربردی و بیان محدودیت‌ها به اتمام می‌رسد.

۲- مبانی نظری و توسعه فرضیه‌ها

شکاف‌های آموزش حسابداری

بر اساس تئوری سرمایه انسانی، کارکر مؤثر منابع انسانی چرخ‌های اقتصاد و صنعت را بکار انداخته و باعث انباشت درآمد ملی می‌شود، از طرفی آموزش عالی جایگاه ممتازی در نظریه سرمایه انسانی دارد و خدمات آموزشی یک نوع سرمایه گذاری مولد در ذخیره نیروی انسانی است (پرویز، ۲۰۱۴: ۵۰). بروچلر، میچور و ویتسجن (۲۰۰۴: ۶۴۰) به بررسی تاثیر سرمایه انسانی حسابرسان بر شانس بقای موسسات حسابرسی پرداختند، نتایج نشان داد که سطوح بالاتر تحصیلات حسابرسان عموماً عملکرد موسسه حسابرسی را افزایش می‌دهد. از اینرو پژوهش‌های مختلفی درباره آموزش حسابداری و بررسی نظرات گروه‌های اصلی دخیل در آموزش حسابداری و تبیین مفاهیم حسابداری انجام گرفته است (احمد انیس، ۲۰۱۷: ۱۳). پرتاما (۲۰۱۵: ۲۲) در پژوهش خود به بررسی اهمیت نقش استانداردهای بین‌المللی آموزش حسابداری به عنوان پلی بین حرفه و دانشگاه در زمینه شایستگی‌های حسابرسان پرداخت که نتایج آن نشان داد در مورد مهارت‌های حرفه‌ای شکاف انتظاراتی وجود دارد و دیدگاه استادان مبتنی بر تئوری و دیدگاه اعضای حرفه مبتنی بر نیازهای بازار و عمل است. در ایران نیز فخاری و دادگر (۱۳۹۶: ۱۶۵) به بررسی شکاف آموزش مهارت‌های حرفه‌ای در فارغ فضلنامه علمی دانش حسابداری مالی، مقاله پژوهشی، دوره ۹- شماره (۴)، پیاپی ۳۵، زمستان ۱۴۰۱: ۹۵-۱۲۱

التحصیلان حسابداری پرداختند که یافته‌ها نشان از اهمیت مهارت‌های حرفه‌ای مطرح در استاندارد بین‌المللی آموزش حسابداری شماره ۳ برای فارغ‌التحصیلان حسابداری داشت.

از اواسط دهه ۱۹۸۰ حرفه حسابداری از دانشگاهیان بابت عدم آموزش و تربیت نیروی انسانی آماده، توانمند و با مهارت‌های کافی شکایت دارد. شکایت از اینکه آموزش حسابداری در عمل قادر نبوده است دانش آموختگانی با صلاحیت و شایسته از نظر مهارت حرفه‌ای تربیت کند و بین انتظارات از دانش آموختگان رشته حسابداری و توانمندی‌های آن‌ها در عمل شکاف وجود دارد (احمد انیس، ۲۰۱۷: ۱۴). بیویی و پورتر (۲۰۱۰: ۴۷) برای اولین بار مدل جامع شکاف انتظارات-عملکرد در آموزش حسابداری را مطرح کردند که شکاف آموزشی در حسابداری در آن به چهار دسته تقسیم می‌شود. اولین شکاف به شکاف انتظارات دانشگاهیان و کارفرمایان به صلاحیت‌هایی که باید دانش آموختگان رشته حسابداری داشته باشند، مربوط می‌شود (لیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۵). پژوهش در خصوص شکاف انتظارات نشان از وجود فاصله و شکاف عمده بین دیدگاه دو گروه بود (مجتهدزاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۴)، لذا دانشگاه‌ها برای بهبود برنامه‌های درسی و کاهش شکاف انتظارات باید تحت فشار قرار گیرند (لیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۵). دومین شکاف مربوط به شکاف بین مهارت‌هایی که از نظر استادان دانشگاه به دانشجویان منتقل می‌شود و مهارت‌هایی که دانشجویان در عمل نشان می‌دهند است (فخاری و دادگر، ۱۳۹۶: ۱۸۴). در چارچوب شکاف انتظارات-عملکرد، شکاف عملکرد برابر با تفاوت ادراک کارفرمایان و مدرسین از عملکرد دانش آموختگان است (احمد انیس، ۲۰۱۷: ۱۴). ولک و همکاران (۱۹۹۷: ۴۷۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شکاف عملکردی نشان از اثربخش بودن تدریس در دانشگاه دارد. بوئی و پورتر (۲۰۱۰: ۴۷) نیز کیفیت پایین تدریس در دانشگاه‌ها را از عوامل ریشه‌ای شکاف عملکرد می‌دانند. به اعتقاد وب و چاکر (۲۰۱۶: ۳۴۹) نیز مدرسین حسابداری به دلیل تمرکز بر توسعه مهارت‌های فنی به قیمت مهارت‌های عمومی مورد نیاز اشتغال پذیری مورد انتقاد قرار می‌گیرند. سومین شکاف نیز مربوط به عدم توانایی اساتید دانشگاه در تدریس و انتقال مفاهیم حسابداری مورد نظرشان به دانشجویان است که به عنوان شکاف محدودیت‌ها شناخته می‌شود و مربوط به محدودیت‌های مدرسین در انتقال مفاهیم حسابداری به دانشجویان است (آبایدیرا و واتی، ۲۰۱۴: ۶۹). بوئی و پورتر (۲۰۱۰: ۴۷) مواردی همچون کمبود منابع، سابقه تدریس کم برخی اساتید و فقدان سیاست کاربردی برای ارتقای دانشگاه از سوی نهادهای مربوطه را از عوامل کلیدی ایجاد شکاف محدودیت‌ها دانسته که مانع اصلی توسعه شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری است. آموزش حسابداری با مشکلات جدی بسیاری مواجه است که می‌توان کاهش تمایل به رشته حسابداری، منسوخ شدن مدل آموزشی و عدم انتخاب رشته حسابداری در

صورت وجود فرصت برای تحصیل مجدد از جانب شاغلان و دانشگاهیان حسابداری را از جمله آن دانست (بوئی و پورتر، ۲۰۱۰: ۴۷).

در نهایت شکاف انتظارات-عملکرد به معنی تفاوت بین صلاحیت و شایستگی‌های واقعی فارغ‌التحصیلان حسابداری آن‌گونه که کارفرمایان درک می‌کنند و انتظارات آن‌ها در خصوص این صلاحیت‌ها است (بوئی و پورتر، ۲۰۱۰: ۴۷). شکاف انتظارات-عملکرد بطور جامع شکاف انتظارات، عملکرد و محدودیت‌ها را در بر می‌گیرد و نشان از علل عدم موفقیت دانشگاه‌ها در تربیت دانش آموختگان رشته حسابداری در تامین انتظارات حرفه و بازارکار دارد (علمشاهی، ۱۳۸۵: ۵۲). پرویز (۲۰۱۴: ۵۱) به بررسی شکاف انتظارات-عملکرد در زمینه مهارت‌ها با هدف توانایی اشتغال‌زایی پرداخت که نتایج نشان از وجود شکاف انتظارات-عملکرد، شکاف عملکرد و شکاف محدودیت‌ها در بیشتر مهارت‌های مورد بررسی او داشت. در ایران نیز فخاری و دادگر (۱۳۹۶: ۱۸۴) در پژوهشی به بررسی فضای آموزشی و حرفه‌ی حسابرسی ایران پرداختند که نتایج آن نشان از وجود شکاف محدودیت‌ها، عملکرد و انتظارات-عملکرد و عدم وجود شکاف انتظارات در دوره کارشناسی در آموزش حسابداری داشت (فخاری و دادگر، ۱۳۹۶: ۱۸۴). همچنین توسلی و همکاران (۱۳۹۶: ۱۰۸) به بررسی فاصله انتظاری در آموزش حسابداری با توجه به الزامات قانونی جدید پرداختند که نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد دانشگاه در تامین نیازهای حرفه در سه زمینه سیستم کنترل داخلی، حسابرسی عملیاتی و بودجه ریزی عملیاتی به خوبی عمل نکرده و در این زمینه فاصله انتظاری وجود داشته و با توجه به اهمیت سه بخش مذکور، مباحث آموزشی بهتر است در کارشناسی ارشد ارائه شود. به همین سبب بدیهی است که برای تامین انتظارات کارفرمایان و توانمند کردن دانش آموختگان حسابداری در مورد مهارت‌های حرفه‌ای و حل مشکلات پیش روی نظام آموزش حسابداری ایران باید این شکاف‌ها بصورت یک جا و جامع شناسایی گردد تا با تدوین برنامه جامع آموزش مهارت‌های حرفه‌ای در رشته حسابداری گام‌های بعدی جهت ارتقا آموزش رشته حسابداری و تامین انتظارات برداشته شود. بر این اساس فرضیه‌های شماره ۱ تا ۴ پژوهش به بررسی وجود شکاف‌های آموزش حسابداری به ترتیب شکاف عملکرد، شکاف انتظارات، شکاف محدودیت‌ها و شکاف انتظارات-عملکرد از چارچوب شکاف انتظارات-عملکرد بوئی و پورتر (۲۰۱۰: ۴۷) در محیط حسابرسی و فضای دانشگاهی ایران پرداخته‌اند که به شرح زیر است:

فرضیه اول: عملکرد فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری از منظر حسابرسان و مدرسین تفاوت معنی داری با یکدیگر دارد (شکاف عملکرد).

فرضیه دوم: انتظارات حسابرسان و مدرسین از صلاحیت‌های مورد نیاز فارغ‌التحصیلان رشته حسابداری تفاوت معنی داری با یکدیگر دارد (شکاف انتظارات).

فرضیه سوم: انتظارات مدرسین با ادراک آنها از عملکرد فارغ التحصیلان رشته حسابداری تفاوت معنی داری دارد (شکاف محدودیت).

فرضیه چهارم: انتظارات حسابرسان با ادراک آنها از عملکرد فارغ التحصیلان رشته حسابداری تفاوت معنی داری دارد (شکاف انتظارات-عملکرد).

کیفیت حسابرسی

کیفیت حسابرسی دارای ابعاد متفاوتی است و برای اندازه گیری آن مشخصه حسابرسی خاصی وجود ندارد (پزشکیان و حسینی، ۱۳۹۶: ۸۲). دی آنجلو (۱۹۸۱، ۱۲۳) درک استفاده کنندگان از کیفیت حسابرسی را بیانگر کیفیت واقعی حسابرسی می‌داند. اندازه گیری کیفیت حسابرسی معمولاً مبتنی بر خروجی کار حسابرسی بوده است، در صورتی که معیارهای خروجی به تنهایی قادر به تبیین دقیق کیفیت حسابرسی نیستند، لازم و ضروری است معیارهای ورودی، فرایند و خروجی را که می‌توانند تبیین دقیق‌تری از کیفیت حسابرسی ارائه کنند، به صورت سیستمی‌نگر در نظر گرفته است (بینگ و همکاران، ۲۰۱۴: ۲۳). حسابرسان مشارکت کننده در برنامه حسابرسی ورودی حسابرسی و آزمون‌های انجام گرفته توسط آنها فرایند حسابرسی را تشکیل می‌دهند. واضح است که استفاده از افراد شایسته‌تر در انجام برنامه حسابرسی، کیفیت بالاتری را به ارمغان می‌آورد (فرانسیس، ۲۰۱۱: ۳۱). مطابق با استانداردهای کنترل کیفیت حسابرسی^۱ که در سال ۲۰۲۲ دچار تغییرات اساسی به شکل مطرح شدن مدیریت کیفیت^۲ گردید، یک بررسی کننده کیفیت باید دانش کافی از استانداردهای حرفه‌ای، درک قوانین و مقررات و درک خط مشی‌ها یا رویه‌های واحد مورد رسیدگی و دانش لازم از صنعت واحد مورد رسیدگی را داشته باشد (لوبچنکو و همکاران، ۲۰۲۲، ۱۲۳). اصول آئین رفتار حرفه‌ای نیز اشتغال یک حسابرس را مستلزم به تحصیل در رشته حسابداری و کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم می‌نماید و ارتقا شغلی در یک موسسه حسابرسی مستلزم کسب مدرک دانشگاهی، تجربه کاری و قبول شدن در آزمون‌های رتبه بندی پرسنل حسابرسی است (چاکر و عبدالله، ۲۰۱۱: ۲۲). هیو تان و آن هو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان شکاف انتظار حسابرسی به بررسی شکاف انتظار حسابرسی و سطح اطمینان به خدمات حسابرسی پرداختند. تجزیه و تحلیل نتایج شکاف انتظار حسابرسی بین گروه حسابرسان و کاربران نشان داد که در مسئولیت حسابرسان برای کشف کلیه کلاهبرداری‌ها، خطاها و حفاظت از دارایی‌های شرکت شکاف انتظار وجود دارد. بدین منظور برای افزایش اطمینان به گزارش‌های حسابرسی باید به تفاوت استانداردهای حسابرسی، مجازات اعمال نادرست و اطمینان از استقلال حسابرس توجه ویژه ای داشت. الصغیر (۲۰۲۱: ۴۳) نیز به بررسی تأثیر شایستگی، صداقت و اخلاق حسابرس بر کیفیت حسابرسی پرداخت و یافته‌ها حاکی از آن بود که ویژگی‌های شایستگی، صداقت و اخلاق تأثیر معناداری بر کیفیت حسابرسی دارند و از مهم‌ترین عناصر

تأثیرگذار بر کیفیت حسابرسی می‌توان بهبود مستمر، برنامه‌های آموزشی حسابرسان، روش‌های انجام وظایف و انطباق با آیین رفتار حرفه‌ای دانست. کرتاراجاسا و همکاران (۲۰۱۹: ۳۲) به بررسی تأثیر شایستگی، تجربه، استقلال، مراقبت حرفه‌ای مناسب و صداقت بر کیفیت حسابرسی پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد متغیرهای شایستگی، مراقبت حرفه‌ای و صداقت به‌طور مثبت و معناداری بر کیفیت حسابرسی تأثیر می‌گذارند، منتهی متغیرهای تجربه و استقلال به‌طور قابل توجهی بر کیفیت حسابرسی تأثیر نمی‌گذارد. در ایران نیز ناصری و علیزاده (۱۳۹۷: ۸۴) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر فاصله انتظارات حسابرسی بر ارزیابی تصمیمات حسابرسان، به بررسی تأثیر فاصله انتظارات حسابرسی بر ارزیابی تصمیمات و به تبع، عملکرد و قضاوت حسابرسان، توسط گروه‌های مذکور پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که بین ارزیابی گروه‌های استفاده‌کنندگان، تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش آن‌ها این تفاوت بین دو گروه حسابرسان و اعتبار دهندگان بیشتر دیده شد که نشان دهنده وجود شکاف انتظاراتی حسابرسی است. اتنی‌عشری و همکاران (۱۴۰۰: ۱۴۸) نیز به بررسی تأثیر وضعیت سرمایه انسانی در موسسات حسابرسی بر کیفیت حسابرسی پرداختند که یافته‌های پژوهش نشان داد شاخص‌های رویه آموزش و رویه ارتقاء و پاداش با کیفیت حسابرسی مرتبط است و اهرم کارکنان مناسب موجب ارائه کیفیت بالای حسابرسی به صاحبکاران می‌شود. احمدزاده و همکاران (۱۳۹۶: ۱۹) به بررسی رابطه بین ابعاد شخصیتی و رفتارهای کاهنده کیفیت حسابرسی پرداختند. نتایج حاکی از وجود رابطه معنی‌داری بین رفتارهای کاهنده کیفیت حسابرسی و ابعاد پنجگانه شخصیت بود. غنی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰: ۳۳۰) به بررسی تأثیر دانش مالی مدیران عامل بر کیفیت حسابرسی با در نظر گرفتن اثر تعدیل‌کننده توانایی مدیریت پرداختند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که دانش مالی و توانایی مدیران عامل دارای تأثیر مثبت و معنی‌داری بر کیفیت حسابرسی است.

شکاف‌های موجود در آموزش حسابداری پیامدهایی بر حرفه حسابداری و حسابرسی از جمله تأثیر بر عملکرد حسابرسان و کیفیت نهایی حسابرسی دارند زیرا ویژگی‌های روان-شناختی افراد بر عملکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارد (فرانسیس، ۲۰۱۱: ۳۱). به‌طور مثال ویژگی‌های حسابرسان همچون توانایی آن‌ها در به‌کارگیری تردید حرفه‌ای بر تصمیمات وی در در برنامه ریزی حسابرسی و انتخاب شواهد حسابرسی تأثیر می‌گذارد (هرت، ۲۰۱۰: ۹۳). نتایج پژوهش‌های اخیر نشان از تأثیر ویژگی‌های شخصی حسابرسان یک گروه حسابرسی بر کیفیت حسابرسی داشتند (فرانسیس، ۲۰۱۱: ۳۱). گروه حسابرسی مسئولیت برنامه ریزی، انتخاب روش‌های آزمون و تفسیر شواهد هستند که هر یک به نحوی بر کیفیت حسابرسی تأثیر می‌گذارد (سیمنت و همکاران، ۲۰۱۶: ۲۶).

در نهایت با مطالعه پژوهش‌های انجام شده در حوزه شکاف‌های آموزش حسابداری و کیفیت حسابداری، ضرورت پرداختن به ابعاد شکاف‌های آموزشی از جمله شکاف انتظارات، عملکرد، محدودیت‌ها و انتظارات-عملکرد و تاثیر آن بر کیفیت حسابداری قابل استنتاج است. این موضوع بدان سبب است که تاکنون در پژوهش‌های داخلی، پژوهشی وجود ندارد که تاثیر شکاف انتظارات-عملکرد از چارچوب پورتر و بوئی (۲۰۱۰: ۱۲۲) را بر کیفیت حسابداری بررسی کند. لذا فرضیه پنجم پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین شکاف انتظارات-عملکرد از این چارچوب و کیفیت حسابداری پرداخته است و به شرح زیر است:

فرضیه پنجم: شکاف انتظارات-عملکرد از منظر حسابرسان با کیفیت حسابداری رابطه منفی معناداری دارد.

۳- روش‌شناسی

از آنجا که در تحقیق حاضر سعی شده است که به بررسی و توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص توجه و کمک شود، می‌توان آن را از لحاظ تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی به شمار آورد همچنین روش تحقیق توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حسابرسان شاغل در حرفه حسابداری و مدرسین دانشگاه‌های دولتی و آزاد بود. حجم نمونه با استفاده از روش کوکران (به دلیل نامعین بودن حجم جامعه) به تعداد ۳۶۵ نفر تعیین شد. آزمودنی‌ها با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه استاندارد استفاده شده است. پرسشنامه اول میان مدرسین دانشگاه با هدف نظرسنجی در خصوص (۱) شاخص‌های انتظاراتی از فارغ التحصیلان رشته حسابداری و (۲) شاخص‌های عملکردی فارغ التحصیلان رشته حسابداری توزیع شد (پرویز، ۲۰۱۴: ۵۳).

پرسشنامه دوم نیز برای نظرسنجی از حسابرسان با هدف بررسی شایستگی‌های مورد نیاز فارغ التحصیلان حسابداری از منظر آنها و سنجش ادراکشان از عملکرد فارغ التحصیلان و کیفیت حسابداری فارغ التحصیلان حسابداری بکار گرفته شد که سوالات با استفاده از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای اندازه‌گیری شدند. جدول (۱) نشان دهنده تعداد پرسش‌نامه‌های توزیع شده میان افراد نمونه، پرسش‌نامه‌های برگشت نشده و پرسش‌نامه‌های مخدوش است.

جدول ۱: آمار پرسشنامه‌های ارسالی

افراد نمونه	تعداد پرسش‌نامه ارسال شده	تعداد پرسش‌نامه برگشت داده شده	تعداد پرسش‌نامه مخدوش	تعداد پرسش‌نامه نهایی تایید شده
مدرسین دانشگاه	۴۴۰	۳۷۷	۱۳	۳۶۵
حسابرسان	۴۴۰	۳۸۰	۱۵	۳۶۵

روایی پرسشنامه توسط دو معیار روایی صوری (نسخه ترجمه شده) و همگرا بررسی شده است؛ روایی صوری با توجه به نظر ۱۰ حسابرس مستقل و استاد دانشگاه که بیش از ۱۰ سال

سابقه کاری داشتند و روایی همگرا با استفاده از معیار میانگین واریانس مشترک بین هر سازه با شاخص‌های خود آزمون شد. مطابق نظر فورنل و لارکر (۱۹۸۱) مقدار میانگین واریانس مشترک بالای ۰/۵ روایی همگرای قابل قبولی دارد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شده است که مقداری بالای ۰/۷ حاکی از پایایی درونی مناسب است. جدول (۲) مقادیر میانگین واریانس مشترک و آلفای کرونباخ را نشان می‌دهد.

جدول ۲. روایی و پایایی متغیرها

متغیر	آلفای کرونباخ	میانگین واریانس مشترک
انتظارات حسابرسان	۰/۹۰۶	۰/۶۲
عملکرد ادراکی حسابرسان	۰/۸۵۱	۰/۷۱
انتظارات مدرسین	۰/۹۱۴	۰/۵۳
عملکرد ادراکی مدرسین	۰/۹۱۴	۰/۷۸

تعریف عملیاتی متغیرها

متغیرهای پژوهش به شرح زیر می‌باشند.

کیفیت حسابرسی: متغیر وابسته است. اندازه‌گیری آن به وسیله مفاهیمی از جمله مهارت فارغ التحصیلان رشته حسابداری در به موقع بودن گزارش حسابرسی، تحلیل سریع‌تر صورت‌های مالی، بهبود کیفیت کلی گزارشگری مالی، ارائه مجدد صورت‌های مالی، جلوگیری از سوگیری رویدادها در صورت‌های مالی و افشای کامل اطلاعات در گزارشگری مالی در قالب ۶ گویه اندازه‌گیری شد (پورتر و بوئی، ۲۰۱۰: ۱۲۲).

انتظارات حسابرسان: انتظار حسابرسان از فارغ التحصیلان رشته حسابداری در مورد شاخص‌های مورد نیاز آن‌ها است (لیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۵). برای اندازه‌گیری آن از حسابرسان خواسته شد در مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرتی (از به شدت مخالفم تا به شدت موافقم) به ۳۵ گویه در خصوص ۳۵ شاخص مورد انتظار از فارغ التحصیلان رشته حسابداری پاسخ دهند.

انتظارات مدرسین: انتظار مدرسین از فارغ التحصیلان رشته حسابداری در مورد شاخص‌های مورد نیاز آن‌ها است (لیم و همکاران، ۲۰۱۶: ۵). برای اندازه‌گیری آن از مدرسین خواسته شد در مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرتی (از به شدت مخالفم تا به شدت موافقم) به ۳۵ گویه در خصوص ۳۵ شاخص مورد انتظار از فارغ التحصیلان رشته حسابداری پاسخ دهند.

ادراک حسابرسان از عملکرد فارغ التحصیلان: عملکرد ادراک شده حسابرسان در خصوص شاخص‌های مورد نیاز فارغ التحصیلان رشته حسابداری است (پرویز، ۲۰۱۴: ۵۳). برای اندازه‌گیری آن از حسابرسان خواسته شد در مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرتی (از به شدت مخالفم تا به شدت موافقم) ادراکشان از عملکرد فارغ التحصیلان رشته حسابداری (۳۵ شاخص) را بگویند. ادراک مدرسین از عملکرد فارغ التحصیلان: عملکرد ادراک شده مدرسین در خصوص شاخص‌های مورد نیاز فارغ التحصیلان رشته حسابداری است (پرویز، ۲۰۱۴: ۵۳). برای اندازه

گیری آن از مدرسین خواسته شد در مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرتی (از به شدت مخالفم تا به شدت موافقم) ادراکشان از عملکرد فارغ التحصیلان رشته حسابداری (۳۵ شاخص) را بگویند. این ۳۵ شاخص در جدول ۳ به نمایش درآمده اند.

جدول ۳. شاخص‌های مورد نیاز فارغ التحصیلان رشته حسابداری

تصمیم‌گیری	تمرکز بازاریابی/مشتری	تفکر مستقل	درک پویایی گروه	ویژگی‌های شخصی
تجزیه و تحلیل ریسک مالی	صلاحیت فناوری اطلاعات	مشارکت در یادگیری	برقراری ارتباط کتبی	کار مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع
حسابداری مالی	رهبری	محمل ابهام	برقراری ارتباط شفاهی	خود ابتکاری
حل مسئله	مدیریت پروژه	تفکر خلاقانه	تمرکز بر نتایج	زبان انگلیسی
تفکر انتقادی	اندیشه و رفتار اخلاقی	به طور مؤثر گوش کنید	مهارت ارائه	آمار
دیدگاه بین‌المللی	انعطاف‌پذیری و سازگاری	دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای	توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی	حسابداری بهای تمام شده و مدیریت
دیدگاه قانونی	مدیریت استراتژیک	مهارت مذاکره	کار تیمی	پیشینه اقتصادی

روشی آزمون فرضیه‌ها

آزمون تی تک نمونه‌ای روشی است که در آن امکان مقایسه میانگین با یک عدد ثابت وجود دارد و نتیجه این آزمون نشان می‌دهد که آیا میانگین مربوطه با آن عدد ثابت تفاوت معنی‌داری دارد. با توجه به ماهیت شکاف محدودیت‌ها که اختلاف بین ادراک مدرسین از عملکرد و انتظارات آن‌ها در خصوص ویژگی‌های فارغ التحصیلان حسابداری است، نمره مورد مقایسه عدد ۱ در نظر گرفته شده است. علت استفاده از عدد یک را این چنین می‌توان بیان کرد که با توجه به میانگین اختلاف بین وضعیت که بین ۱ تا ۲ است، لذا در صورت پایین تر بودن اختلاف میانگین از عدد یک، می‌توان بر عدم وجود تفاوت نظر داد و در صورت بالاتر از یک بودن تفاوت میانگین‌ها، می‌توان بر وجود اختلاف معنادار بین وضعیت موجود و مطلوب نظر داد.

۴- یافته‌ها

آمار توصیفی

در در جدول (۴) اطلاعات جمعیت شناختی افراد نمونه مورد نظر پژوهش قرار گرفته است.

جدول ۴. توزیع فراوانی ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ‌گویان

ویژگی جمعیت شناختی	خصیصه	فراوانی مدرسین	درصد فراوانی مدرسین	فراوانی حساب‌برسان	درصد فراوانی حساب‌برسان
	۲۰ تا ۲۴ سال	-	-	۴	۱/۱
	۲۵ تا ۳۵ سال	۶۵	۱۷/۸	۱۸۵	۵۰/۶
سن	۳۶ تا ۴۴ سال	۱۶۲	۴۴/۳	۶۳	۱۷/۳
	۴۵ تا ۵۴ سال	۱۱۰	۳۰/۱	۵۶	۱۵/۳
	بالتر از ۵۵ سال	۲۸	۷/۶	۵۷	۱۵/۶
جنسیت	مرد	۲۵۹	۷۱	۲۴۳	۶۶/۶
	زن	۱۰۶	۲۹	۱۲۲	۳۳/۴
	زیر ۱ سال	۲۶	۷/۱	۲۳	۶/۳
سابقه کاری	۱ تا ۳ سال	۵۷	۱۵/۶	۹۰	۲۴/۶
	۴ تا ۷ سال	۹۱	۲۴/۹	۶۰	۱۶/۴

شکاف آموزشی و کیفیت حسابرسی/۱۰۷

۲۷/۱	۹۹	۳۵/۹	۱۳۱	۸ تا ۱۰ سال	
۲۵/۵	۹۳	۱۶/۴	۶۰	بالتر از ۱۱ سال	
۱۳/۷	۵۰	-	-	فوق دیپلم	
۴۲/۵	۱۵۵	-	-	لیسانس	تحصیلات
۳۷/۳	۱۳۶	۱۲/۸	۴۷	فوق لیسانس	
۶/۶	۲۴	۸۷/۱	۳۱۸	دکترا	
۴۱/۶	۱۵۲	۲۳	۸۴	بله	داشتن مدرک
۵۸/۳	۲۱۳	۷۷	۲۸۱	خیر	حسابدار رسمی
۱۳/۱	۴۸	-	-	حسابرس	
۴۵/۲	۱۶۵	-	-	حسابرس ارشد و	موقعیت سازمانی
۴۱/۶	۱۵۲	-	-	سرپرست	حسابرسان
-	-	۷۲/۱	۲۶۳	مدیرفنی و شریک	
-	-	۲۷/۹	۱۰۲	شاغل تمام وقت	موقعیت سازمانی
-	-	۴۰/۸	۱۴۹	شاغل پاره وقت	مدرسین
-	-	۲۴	۱۲۴	سراسری دولتی	نوع دانشگاه محل
-	-	۲۵/۲	۹۲	آزاد	تدریس
-	-	-	-	غیر انتفاعی و پیام نور	

با بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخگویان بیشترین گروه سنی حسابرسان بین ۲۵ تا ۳۵ سال و مدرسین بین ۳۶ تا ۴۴ سال هستند. همچنین مردان بیشترین میزان را در نمونه مورد بررسی دارا بوده‌اند. افراد دارای سابقه کاری بین ۸ تا ۱۰ سال هستند و بیشترین گروه تحصیلی را در بین پاسخگویان حسابرسان افراد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و مدرسین دارای مدرک دکترا هستند. بیشتر نمونه در رده سازمانی سرپرستی مشغول به فعالیت هستند.

جدول (۳) آمار توصیفی و نتیجه بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه، برای هر یک از متغیرهای پژوهش به ارائه آماره‌های میانه، مد و دامنه میان چارکی به صورت جدول (۵) نمایش داده می‌شود:

جدول ۵. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانه	مد	دامنه میان چارکی	Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
انتظارات حسابرسان	۴/۶	۴/۶	۰/۲۲	۱/۰۴۴	۰/۳۰۵
ادارک حسابرسان از عملکرد فارغ التحصیلان	۳/۲	۳/۲	۰/۳۴	۱/۳۵۸	۰/۰۵۸
انتظارات مدرسین	۴/۵۷	۴/۴۹	۰/۱۷	۱/۲۹۶	۰/۰۶۹
اداراک مدرسین از عملکرد فارغ التحصیلان	۳/۰۳	۳/۰۰	۰/۴۶	۱/۱۴۴	۰/۱۴۶

همانطور که مشاهده می‌شود بیشترین میزان دامنه مربوط به متغیر انتظار مدرسین با میزان ۳/۰۳ بوده و کمترین دامنه مربوط به متغیر عملکرد حسابرسان با میزان ۲/۵۷ است.

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به بررسی نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرها پرداخته می‌شود. با توجه به این که سطح معنی‌داری کولموگروف-اسمیرنوف در نگاره فوق برای متغیرهای پژوهش، بیشتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌شود که توزیع فراوانی متغیرهای فوق تفاوت معناداری با توزیع نرمال ندارد. بنابراین نتیجه می‌شود توزیع فراوانی متغیرها نرمال است.

آزمون فرضیه های پژوهش

از آنجاکه در این قسمت در صدد آزمون تفاوت مدرسین و حسابرسان (متغیر طبقه ای) و یک متغیر وابسته پیوسته هستیم، بنابراین از آزمون یومن ویتنی برای مقایسه میانگین های دو گروه استفاده می کنیم:

جدول ۶. آزمون یومن ویتنی مدرسین و حسابرسان بر شکاف عملکرد

شاخص	متغیر	میانگین رتبه	آماره Z	سطح معنی داری ^۲
تصمیم گیری	انتظارات حسابرسان	۳۲۷/۲۷	-۴/۹۷۴	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۴۰۲/۷۳		
تجزیه و تحلیل ریسک مالی	انتظارات حسابرسان	۴۱۱/۱۳	-۶/۱۳۹	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۱۹/۸۷		
حسابداری مالی	انتظارات حسابرسان	۳۸۴/۳۸	-۲/۵۸۳	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۴۶/۶۲		
صلاحیت اطلاعات	انتظارات حسابرسان	۳۵۳/۲۳	-۱/۶۸۵	/۰۹۲
	انتظارات مدرسین	۳۷۷/۷۷		
تفکر انتقادی	انتظارات حسابرسان	۳۷۵/۴۸	-۱/۳۹۱	/۱۶۴
	انتظارات مدرسین	۳۵۵/۵۲		
دیدگاه بین المللی	انتظارات حسابرسان	۳۷۵/۱	-۱/۳۴	/۱۸
	انتظارات مدرسین	۳۵۵/۹		
دیدگاه قانونی	انتظارات حسابرسان	۳۷۲/۸۹	-۰/۹۹۹	/۳۱۸
	انتظارات مدرسین	۳۵۸/۱۱		
تمرکز بازاریابی/مشری	انتظارات حسابرسان	۳۹۶/۴۲	-۴/۲۳۴	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۳۴/۵۸		
حل مسئله	انتظارات حسابرسان	۳۴۰/۰۳	-۳/۴۵۵	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۹۰/۹۷		
رهبری	انتظارات حسابرسان	۴۱۲/۹۵	-۶/۵۳	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۱۸/۰۵		
مدیریت پروژه	انتظارات حسابرسان	۴۵۰/۴۶	-۱۱/۶۸۴	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۲۸۰/۵۴		
اندیشه و رفتار اخلاقی	انتظارات حسابرسان	۴۲۴/۴۵	-۸/۱۲۶	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۰۶/۵۵		
انطاف پذیری و سازگاری	انتظارات حسابرسان	۳۶۶/۴۱	-۰/۱۲۴	/۹۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۶۴/۵۹		
مدیریت استراتژیک	انتظارات حسابرسان	۳۵۱/۷۴	-۱/۸۸۱	/۰۰۶
	انتظارات مدرسین	۳۷۹/۲۶		
تفکر مستقل	انتظارات حسابرسان	۳۸۱/۶۵	۲/۲۲۴	/۰۰۲۶
	انتظارات مدرسین	۳۴۹/۳۵		
تمرکز بر نتایج	انتظارات حسابرسان	۳۳۰/۴۲	-۴/۷۷	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۴۰۰/۵۸		
تحمل ابهام	انتظارات حسابرسان	۴۲۵/۳۹	-۸/۱۸۳	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۰۵/۶۱		
تفکر خلاقانه	انتظارات حسابرسان	۳۹۶/۶۶	-۴/۳۳۳	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۳۴/۳۴		
به طور مؤثر گوش کنید	انتظارات حسابرسان	۳۸۹/۱۷	-۳/۲۲۶	/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۴۱/۸۳		
مهارت ارائه	انتظارات حسابرسان	۳۷۵/۹۳	-۱/۴۴۸	/۱۴۸
	انتظارات مدرسین	۳۵۵/۰۷		
مهارت مذاکره	انتظارات حسابرسان	۳۶۹/۰۶	-۰/۴۹۳	/۶۲۲

		۳۶۱/۹۴	انتظارات مدرسین	
		۳۷۰/۳۸	انتظارات حسابرسان	درک پویایی گروه
-/۴۹۸	-۰/۶۷۸	۳۶۰/۶۲	انتظارات مدرسین	
		۳۹۶/۹۲	انتظارات حسابرسان	برقراری ارتباط در قالب
-/۰۰۱	-۴/۳۷۹	۳۳۴/۰۸	انتظارات مدرسین	کتبی
		۳۸۵/۷۹	انتظارات حسابرسان	
-/۰۰۵	-۲/۸۳۱	۳۴۵/۲۱	انتظارات مدرسین	برقراری ارتباط شفاهی
		۳۷۳/۲	انتظارات حسابرسان	مشارکت در یادگیری
-/۲۸۹	-۱/۰۶	۳۵۷/۸	انتظارات مدرسین	مادام العمر
		۳۹۳/۸۷	انتظارات حسابرسان	دیدگاه بین رشته‌ای یا
-/۰۰۱	-۳/۹۲۹	۳۳۷/۱۳	انتظارات مدرسین	چند رشته‌ای
		۳۶۶/۷	انتظارات حسابرسان	
-/۸۶۹	-۰/۱۶۶	۳۶۴/۳	انتظارات مدرسین	کار تیمی
		۳۷۳/۲۹	انتظارات حسابرسان	توانایی تجزیه و تحلیل و
-/۲۷۸	-۱/۰۸۵	۳۵۷/۷۱	انتظارات مدرسین	استدلال منطقی
		۳۸۰/۹۸	انتظارات حسابرسان	ویژگی‌های شخصی
-/۰۳۹	-۲/۰۶۴	۳۵۰/۰۲	انتظارات مدرسین	
		۳۴۵/۱۴	انتظارات حسابرسان	کار موثر در محیط‌های
-/۰۰۶	-۲/۷۳۵	۳۸۵/۸۶	انتظارات مدرسین	فرهنگی متنوع
		۳۴۲/۲۳	انتظارات حسابرسان	
-/۰۰۲	-۳/۱۶۵	۳۸۸/۷۷	انتظارات مدرسین	خود ابتکاری
		۴۰۴/۶	انتظارات حسابرسان	
-/۰۰۱	-۵/۴۶۳	۳۲۶/۴	انتظارات مدرسین	زبان انگلیسی
		۲۹۱/۷۹	انتظارات حسابرسان	
-/۰۰۱	-۹/۸۱	۳۴۹/۲۱	انتظارات مدرسین	آمار
		۳۷۲/۸۹	انتظارات حسابرسان	
-/۳۱۲	-۱/۰۱	۳۵۸/۱۱	انتظارات مدرسین	حسابداری بهای تمام شده و مدیریت
		۳۶۷/۲۷	انتظارات حسابرسان	
-/۸۰۷	-۰/۲۴۴	۳۶۳/۷۳	انتظارات مدرسین	پیشینه اقتصادی

در خصوص فرضیه اول برای شاخص‌های «صلاحیت فناوری اطلاعات»، «تفکر انتقادی»، «دیدگاه بین المللی»، «دیدگاه قانونی»، «انعطاف پذیری و سازگاری»، «مدیریت استراتژیک»، «مهارت ارائه»، «مهارت مذاکره»، «درک پویایی گروه»، «مشارکت در یادگیری مادام العمر»، «کار تیمی»، «توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی»، «حسابداری بهای تمام شده و مدیریت» و «پیشینه اقتصادی»، با توجه به سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵، فرض صفر رد نمی‌شود، یعنی میانگین نمرات شکاف عملکردی مدرسین و حسابرسان نسبت به شاخص‌های ذکر شده در یک سطح است. بنابراین بین شکاف عملکردی مدرسین و حسابرسان و شاخص‌های ذکر شده تفاوت معناداری وجود ندارد.

ولی برای شاخص‌های «تصمیم‌گیری»، «تجزیه و تحلیل ریسک مالی»، «حسابداری مالی»، «تمرکز بازاریابی/مشتری»، «حل مسئله»، «رهبری»، «مدیریت پروژه»، «اندیشه و رفتار اخلاقی»، «تفکر مستقل»، «تمرکز بر نتایج»، «تحمل ابهام»، «تفکر خلاقانه»، «به طور مؤثر گوش کنید»، «برقراری ارتباط کتبی»، «برقراری ارتباط شفاهی»، «دیدگاه بین رشته‌ای یا

چند رشته‌ای»، «ویژگی‌های شخصی»، «کار موثر در محیط‌های فرهنگی متنوع»، «خود ابتکاری» «زبان انگلیسی» و «آمار» با توجه به سطح معنی‌داری پایین تر از ۰/۰۵، فرض صفر رد می‌شود، یعنی میانگین نمرات شکاف عملکردی مدرسین و حساب‌رسان نسبت به شاخص‌های ذکر شده در یک سطح نیست. بنابراین بین شکاف عملکردی مدرسین و حساب‌رسان نسبت به شاخص‌های ذکر شده تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به مقادیر میانگین‌ها در شاخص‌های «تجزیه و تحلیل ریسک مالی»، «حسابداری مالی»، «تمرکز بر بازاریابی/مشتري»، «رهبری»، «مدیریت پروژه»، «اندیشه و رفتار اخلاقی»، «تفکر مستقل»، «تحمل ابهام»، «تفکر خلاقانه»، «به طور مؤثر گوش کنید»، «برقراری ارتباط کتبی»، «برقراری ارتباط شفاهی»، «دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای»، «ویژگی‌های شخصی» و «زبان انگلیسی» میانگین شکاف عملکردی حساب‌رسان بالاتر بوده و در شاخص‌های «تصمیم‌گیری»، «حل مسئله»، «تمرکز بر نتایج»، «کار موثر در محیط‌های فرهنگی متنوع»، «خود ابتکاری» و «آمار» میانگین شکاف عملکردی مدرسین بالاتر است.

جدول ۷. آزمون یومن ویتنی مدرسین و حساب‌رسان بر شکاف انتظارات

شاخص‌ها	متغیر	میانگین رتبه	آماره Z	سطح معنی داری
تصمیم‌گیری	انتظارات حساب‌رسان	۳۳۷	-۴/۲۴۷	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۹۴		
تجزیه و تحلیل ریسک مالی	انتظارات حساب‌رسان	۳۷۰	-۰/۶۸۱	۰/۴۹۶
	انتظارات مدرسین	۳۶۱		
حسابداری مالی	انتظارات حساب‌رسان	۳۹۰/۵	-۳/۷۷۱	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۴۰/۵		
صلاحیت فناوری اطلاعات	انتظارات حساب‌رسان	۴۰۴	-۵/۸۵۳	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۲۷		
تفکر انتقادی	انتظارات حساب‌رسان	۳۹۱	-۳/۸۱۸	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۴۰		
دیدگاه بین‌المللی	انتظارات حساب‌رسان	۳۶۶/۵	-۰/۱۴۹	۰/۸۸۲
	انتظارات مدرسین	۳۶۴/۵		
دیدگاه قانونی	انتظارات حساب‌رسان	۳۸۶/۵	-۳/۱۳۳	۰/۰۰۲
	انتظارات مدرسین	۳۴۴/۵		
تمرکز بازاریابی/مشتري	انتظارات حساب‌رسان	۳۶۸	-۰/۳۷۳	۰/۷۰۹
	انتظارات مدرسین	۳۶۳		
حل مسئله	انتظارات حساب‌رسان	۳۷۴	-۱/۲۵۸	۰/۲۰۸
	انتظارات مدرسین	۳۵۷		
رهبری	انتظارات حساب‌رسان	۳۹۰/۵	-۳/۸۶۲	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۴۰/۵		
مدیریت پروژه	انتظارات حساب‌رسان	۳۵۷	-۱/۳۳۴	۰/۸۸۲
	انتظارات مدرسین	۳۷۴		
اندیشه و رفتار اخلاقی	انتظارات حساب‌رسان	۳۱۷	-۷/۲۴۴	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۴۱۴		
انعطاف‌پذیری و سازگاری	انتظارات حساب‌رسان	۳۵۱	-۲/۱۵۱	۰/۰۳۲
	انتظارات مدرسین	۳۸۰		
مدیریت استراتژیک	انتظارات حساب‌رسان	۴۰۹/۶۴	-۶/۶۴۷	۰/۰۰۱
	انتظارات مدرسین	۳۲۱/۳۶		

شکاف آموزشی و کیفیت حسابرسی ۱۱۱/

۰/۰۰۱	-۳/۳۱۸	۳۸۷/۵	انتظارات حسابسان	تفکر مستقل
		۳۴۳/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۳۱	-۲/۱۵۳	۳۵۱	انتظارات حسابسان	تمرکز بر نتایج
		۳۸۰	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۴/۱۷۲	۳۳۷/۵	انتظارات حسابسان	تحمل ابهام
		۳۹۳/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۳/۲۶	۳۴۳/۵	انتظارات حسابسان	تفکر خلاقانه
		۳۸۷/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۷۰۲	-۰/۳۸۲	۳۶۸	انتظارات حسابسان	به طور مؤثر گوش کنید
		۳۶۳	انتظارات مدرسین	
۰/۰۱۵	-۲/۴۲۲	۳۸۱/۵	انتظارات حسابسان	مهارت ارائه
		۵,۳۴۹	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۵/۹۷۱	۴۰۳/۵	انتظارات حسابسان	مهارت مذاکره
		۳۲۷/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۱۱	-۲/۵۴۹	۳۸۲/۵	انتظارات حسابسان	درک یویایی گروه
		۳۴۸/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۳/۸۵۲	۳۳۹/۵	انتظارات حسابسان	برقراری ارتباط در قالب کنیی
		۳۹۱	انتظارات مدرسین	
۰/۰۳۵	-۲/۱۰۳	۳۷۹/۵	انتظارات حسابسان	برقراری ارتباط شفاهی
		۳۵۱/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۲	-۳/۰۳۳	۳۴۵	انتظارات حسابسان	مشارکت در یادگیری مادام العمر
		۳۸۶	انتظارات مدرسین	
۰/۱۰۱	-۱/۶۴۲	۳۷۶/۵	انتظارات حسابسان	دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای
		۳۵۴/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۳	-۲/۱۷۵	۳۵۱	انتظارات حسابسان	کار تیمی
		۳۸۰	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۸/۱۵۳	۴۱۴/۵	انتظارات حسابسان	توانایی استدلال منطقی
		۳۱۶/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۸۹	-۱/۶۹۹	۳۵۴/۵	انتظارات حسابسان	ویژگی‌های شخصی
		۳۷۶/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۵/۹۵۸	۴۰۴/۵	انتظارات حسابسان	کار موثر در محیط‌های فرهنگی متنوع
		۳۲۶/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۴۱۵	-۰/۸۱۶	۳۶۰	انتظارات حسابسان	خود ابتکاری
		۳۷۱	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۳/۷۶۹	۳۹۰	انتظارات حسابسان	زبان انگلیسی
		۳۴۱	انتظارات مدرسین	
۰/۲۹۶	-۱/۰۴۴	۳۵۸/۵	انتظارات حسابسان	آمار
		۳۷۲/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۰۱	-۶/۵۳۵	۴۰۷/۵	انتظارات حسابسان	حسابداری بهای تمام شده و مدیریت
		۳۲۳/۵	انتظارات مدرسین	
۰/۰۲۳	-۲/۲۷۶	۳۸۰/۵	انتظارات حسابسان	پیشینه اقتصاد
		۳۵۰/۵	انتظارات مدرسین	

در خصوص فرضیه دوم برای شاخص‌های «تجزیه و تحلیل ریسک مالی»، «دیدگاه بین المللی»، «تمرکز بر بازاریابی/مشتری»، «حل مسئله»، «مدیریت پروژه»، «به طور مؤثر گوش کنید»، «دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای»، «ویژگی‌های شخصی»، «خود ابتکاری» و «آمار»، با توجه به سطح معنی داری بالاتر از ۰/۰۵، فرض صفر رد نمی‌شود، یعنی میانگین

نمرات مدرسین و حسابرسان نسبت به شاخص های ذکر شده در یک سطح است. بنابراین بین مدرسین و حسابرسان و شاخص های ذکر شده تفاوت معناداری وجود ندارد.

ولی برای شاخص های «تصمیم گیری»، «حسابداری مالی»، «صلاحیت فناوری اطلاعات»، «تفکر انتقادی»، «دیدگاه قانونی»، «رهبری»، «اندیشه و رفتار اخلاقی»، «انعطاف پذیری و سازگاری»، «مدیریت استراتژیک»، «تفکر مستقل»، «تمرکز بر نتایج»، «تحمل ابهام»، «تفکر خلاقانه»، «مهارت ارائه»، «مهارت مذاکره»، «درک پویایی گروه»، «برقراری ارتباط کتبی»، «برقراری ارتباط شفاهی»، «مشارکت در یادگیری مادام العمر»، «کار تیمی»، «توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی»، «کار موثر در محیط های فرهنگی متنوع»، «زبان انگلیسی»، «حسابداری بهای تمام شده و مدیریت» و «پیشینه اقتصاد»، با توجه به سطح معنی داری پایین تر از ۰/۰۵، فرض صفر رد می شود، یعنی میانگین نمرات شکاف انتظاراتی مدرسین و حسابرسان نسبت به شاخص های ذکر شده در یک سطح نیست. بنابراین بین شکاف انتظاراتی مدرسین و حسابرسان نسبت به شاخص های ذکر شده تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به مقادیر میانگین ها در شاخص های «تصمیم گیری»، «اندیشه و رفتار اخلاقی»، «انعطاف پذیری و سازگاری»، «تمرکز بر نتایج»، «تحمل ابهام»، «تفکر خلاقانه»، «برقراری ارتباط کتبی»، «مشارکت در یادگیری مادام العمر» و «کار تیمی» میانگین شکاف انتظاراتی مدرسین بالاتر بوده و در شاخص های «حسابداری مالی»، «صلاحیت فناوری اطلاعات»، «تفکر انتقادی»، «دیدگاه قانونی»، «رهبری»، «مدیریت استراتژیک»، «تفکر مستقل»، «مهارت ارائه»، «مهارت مذاکره»، «درک پویایی گروه»، «برقراری ارتباط شفاهی»، «کار تیمی»، «توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی»، «کار موثر در محیط های فرهنگی متنوع»، «زبان انگلیسی»، «حسابداری بهای تمام شده و مدیریت» و «پیشینه اقتصاد»، میانگین شکاف انتظاراتی حسابرسان بالاتر می باشد.

برای بررسی فرضیه سوم از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شده است. در جدول (۶) نتایج آزمون تی تک نمونه ای مشاهده می شود:

جدول ۸. آزمون تی تک نمونه ای مولفه های انتظاراتی و عملکردی در مدرسین

شاخص	تعداد نمونه	حد متوسط	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی داری
تصمیم گیری	۳۶۵	۱	۱/۶۹	۱/۰۶	۱۲/۵۸	۳۶۴	۰/۰۰۱
تجزیه و تحلیل ریسک مالی	۳۶۵	۱	۲/۲۷	۱/۵۳	۱۵/۹	۳۶۴	۰/۰۰۱
حسابداری مالی	۳۶۵	۱	۱/۷۶	۱/۳۹	۱۰/۴۴	۳۶۴	۰/۰۰۱
صلاحیت فناوری اطلاعات	۳۶۵	۱	۱/۴۴	۱/۲۶	۶/۷۲	۳۶۴	۰/۰۰۱
تفکر انتقادی	۳۶۵	۱	۱/۴۶	۱/۲۸	۶/۸۱	۳۶۴	۰/۰۰۱
دیدگاه بین المللی	۳۶۵	۱	۱/۴۹	۱/۴	۶/۶۹	۳۶۴	۰/۰۰۱
دیدگاه قانونی	۳۶۵	۱	۱/۷۹	۱/۵۲	۱۰/۰۱	۳۶۴	۰/۰۰۱
تمرکز بازاریابی / مشتری	۳۶۵	۱	۱/۷۵	۱/۳۸	۱۰/۳۷	۳۶۴	۰/۰۰۱
حل مسئله	۳۶۵	۱	۱/۳۹	۱/۲۲	۶/۱۷	۳۶۴	۰/۰۰۱
رهبری	۳۶۵	۱	۱/۷۵	۱/۲۵	۱۱/۴۷	۳۶۴	۰/۰۰۱

شکاف آموزشی و کیفیت حسابرسی/۱۱۳

۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۸/۸۷	۱/۱۹	۲/۱۷	۱	۳۶۵	مدیریت پروژه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۴/۳۸	۱/۲	۱/۹	۱	۳۶۵	اندیشه و رفتار اخلاقی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۹/۵۷	۱/۳۲	۱/۶۶	۱	۳۶۵	انعطاف پذیری و سازگاری
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۸۹	۱/۴۶	۱/۴۵	۱	۳۶۵	مدیریت استراتژیک
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۳۸	۱/۴۳	۱/۶۲	۱	۳۶۵	تفکر مستقل
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۲۲	۱/۴۱	۱/۳۸	۱	۳۶۵	تمرکز بر نتایج
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۴/۳۷	۱/۶۹	۲/۲۶	۱	۳۶۵	تحمل ابهام
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۶۱	۱/۶۴	۱/۷۴	۱	۳۶۵	تفکر خلاقانه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۱/۱۶	۱/۴۳	۱/۸۳	۱	۳۶۵	به طور مؤثر گوش کنید
۰/۰۰۱	۳۶۴	۷/۲۵	۱/۵	۱/۵۷	۱	۳۶۵	مهارت ارائه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۷/۵۴	۱/۴۸	۱/۵۸	۱	۳۶۵	مهارت مذاکره
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۸۹	۱/۶	۱/۴۹	۱	۳۶۵	درک بومیایی گروه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۰۸	۱/۵۳	۱/۶۵	۱	۳۶۵	برقراری ارتباط در قالب کتبی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۷۳	۱/۶۷	۱/۵۹	۱	۳۶۵	برقراری ارتباط شفاهی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۷۷	۱/۷۴	۱/۶۲	۱	۳۶۵	مشارکت در یادگیری مادام العمر
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۴۲	۱/۹۳	۱/۸۵	۱	۳۶۵	دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۱۲	۱/۷۸	۱/۷۵	۱	۳۶۵	کار تیمی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۷/۳۳	۱/۷۵	۱/۶۷	۱	۳۶۵	توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۱/۴	۱/۸۵	۲/۱	۱	۳۶۵	ویژگی‌های شخصی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۱۸	۱/۹۳	۱/۶۲	۱	۳۶۵	کار مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۶۱	۱/۹۵	۱/۵۷	۱	۳۶۵	خود ابتکاری
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۱۷	۱/۹۳	۱/۶۲	۱	۳۶۵	زبان انگلیسی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۴۶	۱/۹۵	۱/۶۶	۱	۳۶۵	آمار
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۳۳	۱/۹۵	۱/۶۹	۱	۳۶۵	حسابداری بهای تمام شده و مدیریت
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۳۳	۲/۰۴	۱/۵۷	۱	۳۶۵	پیشینه اقتصادی

مطابق با جدول فوق میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه‌های انتظاراتی و عملکردی در مدرسین از متوسط نمره این مؤلفه (عدد ۱) به شکل معناداری بالاتر است. معنی این یافته آن است که میانگین تمامی مولفه‌های انتظاراتی و عملکردی در مدرسین در حد بالاتر از حد استاندارد یک قرار دارد. بنابراین از نظر مدرسین میزان عملکرد آن‌ها پایین‌تر از حد انتظار آنها بوده است.

برای بررسی فرضیه چهارم نیز از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده است، در جدول (۹) نتایج این آزمون مشاهده می‌شود:

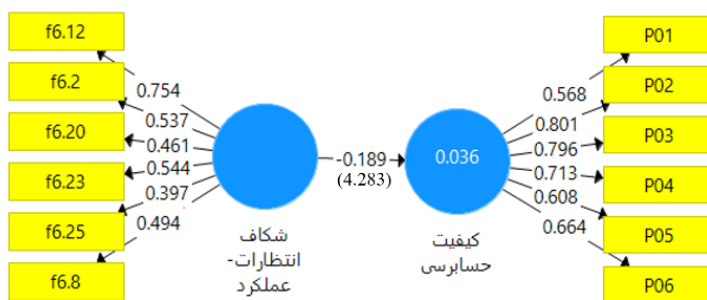
جدول ۹. آزمون تی تک نمونه‌ای مولفه‌های انتظاراتی و عملکردی در حسابرسان

متغیر	تعداد نمونه	حد متوسط	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تصمیم‌گیری	۳۶۵	۱	۱/۹۱	۱/۱۲	۱۵/۶۲۱	۳۶۴	۰/۰۰۱
تجزیه و تحلیل ریسک مالی	۳۶۵	۱	۱/۵۱	۰/۹	۱۰/۷۵۲	۳۶۴	۰/۰۰۱
حسابداری مالی	۳۶۵	۱	۱/۳۹	۰/۷۹	۹/۴۳۷	۳۶۴	۰/۰۰۱
صلاحیت فناوری اطلاعات	۳۶۵	۱	۱/۵۸	۰/۸۷	۱۲/۶۸۸	۳۶۴	۰/۰۰۱
تفکر انتقادی	۳۶۵	۱	۱/۳۱	۰/۸۲	۷/۱۳۶	۳۶۴	۰/۰۰۱
دیدگاه بین‌المللی	۳۶۵	۱	۱/۰۷	۰/۷۴	۱/۷۷۷	۳۶۴	۰/۰۷۶
دیدگاه قانونی	۳۶۵	۱	۱/۶۳	۱/۰۵	۱۱/۴۶۹	۳۶۴	۰/۰۰۱
تمرکز بازاریابی/مشتری	۳۶۵	۱	۱/۲۸	۰/۹۸	۵/۴۴۹	۳۶۴	۰/۰۰۱
حل مسئله	۳۶۵	۱	۱/۵۹	۱/۰۱	۱۱/۱۳۲	۳۶۴	۰/۰۰۱
رهبری	۳۶۵	۱	۱/۲۹	۰/۷۹	۷/۰۵۴	۳۶۴	۰/۰۰۱
مدیریت پروژه	۳۶۵	۱	۱/۲۶	۰/۶۸	۷/۲۰۴	۳۶۴	۰/۰۰۱

۰/۵۶۶	۳۶۴	۰/۵۷۴	۰/۷۳	۱/۰۲	۱	۳۶۵	اندیشه و رفتار اخلاقی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۴۵۲	۰/۹	۱/۴	۱	۳۶۵	انعطاف پذیری و سازگاری
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۲/۴۸۸	۰/۹۶	۱/۶۳	۱	۳۶۵	مدیریت استراتژیک
۰/۰۰۱	۳۶۴	۷/۱۸۱۸	۰/۸۸	۱/۳۶	۱	۳۶۵	تفکر مستقل
۰/۰۰۱	۳۶۴	۹/۷۰۹	۰/۹۶	۱/۴۹	۱	۳۶۵	تمرکز بر نتایج
۰/۱۸۳	۳۶۴	۱/۳۳۵	۰/۷۴	۱/۰۵	۱	۳۶۵	تحمل ابهام
۰/۵۹۴	۳۶۴	--/۵۳۴	۰/۷۸	۰/۹۸	۱	۳۶۵	تفکر خلاقانه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۱/۵۰۵	۰/۸۶	۱/۵۲	۱	۳۶۵	به طور مؤثر گوش کنید
۰/۰۰۱	۳۶۴	۸/۹۰۸	۰/۸۴	۱/۳۹	۱	۳۶۵	مهارت ارائه
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۴/۹۱۱	۰/۸۲	۱/۶۴	۱	۳۶۵	مهارت مذاکره
۰/۰۰۱	۳۶۴	۷/۷۳۹	۰/۸	۱/۳۲	۱	۳۶۵	درک بویایی گروه
۰/۱۳۲	۳۶۴	۱/۵۰۹	۰/۸	۱/۰۶	۱	۳۶۵	برقراری ارتباط در قالب کتبی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۵/۶۰۵	۰/۸۱	۱/۲۴	۱	۳۶۵	برقراری ارتباط شفاهی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۴/۷۶۶	۰/۹۳	۱/۲۳	۱	۳۶۵	مشارکت در یادگیری مادام العمر
۰/۰۰۱	۳۶۴	۴/۹۹۷	۰/۸۱	۱/۲۱	۱	۳۶۵	دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۰/۵۲۲	۰/۸۵	۱/۴۷	۱	۳۶۵	کار تیمی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۷/۸۸۳	۰/۷۶	۱/۷۱	۱	۳۶۵	توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۲/۹۶	۱/۱۹	۰/۸۱	۱	۳۶۵	ویژگی‌های شخصی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۶/۷۱۹	۱/۰۱	۱/۸۸	۱	۳۶۵	کار موثر در محیط‌های فرهنگی متنوع
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۱/۱۰۸	۱/۰۰	۱/۵۸	۱	۳۶۵	خود ابتکاری
۰/۰۰۱	۳۶۴	۶/۰۲۴	۰/۷۶	۱/۲۴	۱	۳۶۵	زبان انگلیسی
۰/۰۰۱	۳۶۴	۲۲/۱۳۲	۱/۱۱	۲/۲۸	۱	۳۶۵	آمار
۰/۰۰۱	۳۶۴	۱۴/۸۸۸	۰/۸۲	۱/۶۴	۱	۳۶۵	حسابداری بهای تمام شده و مدیریت
۰/۰۰۱	۳۶۴	۹/۹۵۱	۰/۹۶	۱/۵	۱	۳۶۵	پیشینه اقتصاد

مطابق با جدول فوق میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه‌های انتظاراتی و عملکردی در حسابرسان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد ۱) به شکل معناداری بالاتر است. این بدان معنی است که میانگین تمامی مولفه‌ها (به غیر از مولفه‌های دیدگاه بین المللی، اندیشه و رفتار اخلاقی، تفکر خلاقانه و برقراری ارتباط کتبی) انتظارات و عملکرد ادراکی حسابرسان در حد بالاتر از حد استاندارد یک قرار دارد. بنابراین از نظر حسابرسان میزان عملکرد آن‌ها پایین تر از حد انتظار آن‌ها بوده است. ولی برای مولفه‌های دیدگاه بین المللی، اندیشه و رفتار اخلاقی، تفکر خلاقانه و برقراری ارتباط کتبی با توجه به سطح معنی‌داری که بالاتر از ۰/۰۵ است، بنابراین بین مولفه‌های ذکر شده تفاوت معناداری بین وضعیت موجود و مورد انتظار وجود ندارد.

مدل نرم افزار اسمارت پی ال اس برای بررسی فرضیه پنجم به صورت زیر است:



شکل ۱. مقادیر شدت تاثیر و T روابط بین متغیرهای پژوهش

با توجه به ضریب شدت تاثیر $-0/189$ و مقدار معناداری $4/283$ در سطح معنی داری $0/001$ به دست آمده از مدل، متغیر شکاف انتظارات-عملکرد دارای تاثیر منفی و معناداری بر کیفیت حسابرسی است.

۵- نتیجه گیری و بحث

در پژوهش حاضر تاثیر شکاف آموزش‌های حسابداری بر کیفیت حسابرسی بررسی شد. برای این منظور، نمونه‌ای متشکل از ۳۶۵ حسابرس شاغل در مؤسسه‌های خصوصی حسابرسی و سازمان حسابرسی و استاد دانشگاه مشغول به تدریس در دانشگاه‌های سراسری و آزاد در سال ۱۴۰۰ انتخاب شدند. نتایج مربوط به فرضیه اول نشان داد که ادارک مدرسین و حسابرسان از عملکرد در خصوص ویژگی‌هایی از جمله تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل ریسک مالی، حسابداری مالی، تمرکز بر بازاریابی/مشرتی، حل مسئله، رهبری، مدیریت پروژه، اندیشه و رفتار اخلاقی، تفکر مستقل، تمرکز بر نتایج، تحمل ابهام، تفکر خلاقانه، گوش دادن مؤثر، برقراری ارتباط کتبی، برقراری ارتباط شفاهی، دیدگاه بین رشته‌ای یا چند رشته‌ای، ویژگی‌های شخصی، کار مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع، خود ابتکاری زبان انگلیسی و آمار، تفاوت معناداری با هم دارند، بنابراین فرضیه اول در خصوص این ویژگی‌ها رد نمی‌شود اما در خصوص دیگر ویژگی‌ها رد می‌شود. این نتایج مشابه پژوهش‌هایی از جمله احمد انیس (۲۰۱۷: ۱۳) و جاکلینگ و دی‌لانگ (۲۰۰۹: ۳۸۱) است. نتایج مربوط به فرضیه دوم نشان داد که انتظارات مدرسین و حسابرسان در خصوص ویژگی‌هایی از جمله تصمیم‌گیری، حسابداری مالی، صلاحیت فناوری اطلاعات، تفکر انتقادی، دیدگاه قانونی، رهبری، اندیشه و رفتار اخلاقی، انعطاف‌پذیری و سازگاری، مدیریت استراتژیک، تفکر مستقل، تمرکز بر نتایج، تحمل ابهام، تفکر خلاقانه، مهارت ارائه، مهارت مذاکره، درک پویایی گروه، برقراری ارتباط کتبی، برقراری ارتباط شفاهی، مشارکت در یادگیری مادام‌العمر، کار تیمی، توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی، کار مؤثر در محیط‌های فرهنگی متنوع، زبان انگلیسی، حسابداری

بهای تمام شده و مدیریت و پیشینه اقتصادی تفاوت معناداری با هم دارند، بنابراین فرضیه دوم تا در این خصوص این ویژگی ها رد نمی شود اما در خصوص دیگر ویژگی ها رد می شود. این نتایج مشابه پژوهش‌هایی از جمله احمد انیس (۲۰۱۷: ۱۴) و جاکلینگ و دی‌لانگ (۲۰۰۹: ۳۸۱)، هاء و بوئیلهرس (۲۰۱۶: ۵۶) و ولز و همکاران (۲۰۰۹: ۴۱۷) است. نتایج مربوط به فرضیه سوم نشان داد که انتظارات مدرسین با ادراک آنها از عملکرد فارغ التحصیلان در خصوص تمامی شاخص‌های مورد بررسی پژوهش حاضر تفاوت معنی‌داری دارد و از نظر مدرسین میزان عملکرد فارغ‌التحصیلان پایین تر از حد انتظار آنها بوده است، بنابراین فرضیه سوم رد نمی شود. این نتایج مشابه پژوهش‌هایی از جمله احمد انیس (۲۰۱۷: ۱۴)، هاء و بوئیلهرس (۲۰۱۶: ۵۶)، استوات (۲۰۱۴: ۱۷۰) و ولز و همکاران (۲۰۰۹: ۴۱۷) است. نتایج مربوط به فرضیه چهارم نشان داد که انتظارات حسابرسان با ادراک آنها از عملکرد فارغ التحصیلان در خصوص ۳۵ شاخص مورد بررسی پژوهش حاضر به غیر از مولفه‌های دیدگاه بین المللی، اندیشه و رفتار اخلاقی، تفکر خلاقانه و برقراری ارتباط کتبی تفاوت معنی‌داری دارد. بعلاوه، از نظر حسابرسان عملکرد فارغ التحصیلان پایین تر از حد انتظار آنها بوده است، بنابراین فرضیه چهارم از منظر ویژگی‌های پیش گفته رد نمی شود. نتایج این فرضیه با پژوهش‌هایی همچون احمد انیس (۲۰۱۷: ۱۴)، استوات (۲۰۱۴: ۱۷۰)، جکلینگ و دی‌لانگ (۲۰۰۹: ۳۸۱)، هاء و بوئیلهرس (۲۰۱۶: ۵۶) و ولز و همکاران (۲۰۰۹: ۴۱۷) مشابه است. در نهایت نتایج فرضیه پنجم نشان می‌دهد که شکاف انتظارات-عملکرد در توسعه آموزش حسابداری به طور قابل توجهی با کیفیت حسابرسی مرتبط است. بنابراین فرضیه پنجم رد نمی شود. این نتایج مشابه پژوهش احمد انیس (۲۰۱۷: ۱۶) است.

با انجام این پژوهش می‌توان راهبردهایی برای دانشگاه‌ها و موسسه‌های حسابرسی ارائه داد تا بتوانند با جبران شکاف موجود در آموزش حسابداری، عملکرد حسابرسان را با انتظارات بازار خدمات اطمینان بخشی مطابقت دهند و کیفیت حسابرسی افزایش یابد. با این کار اعتبار حرفه حسابرسی در بازارهای سرمایه به عنوان ایجاد کننده تقارن اطلاعاتی و انصاف در بازار حفظ می‌گردد. نتایج پژوهش اطلاعات لازم جهت خط‌مشی استخدام، آموزش و جبران خدمت پرسنل مؤسسات حسابرسی را فراهم می‌آورد (لیم و لی، ۲۰۱۶: ۵). علاوه بر این به مؤسسات حسابرسی در توسعه برنامه‌های حسابرسی، روش‌های آزمون و همچنین طراحی ساختارهای کنترل داخلی برای بهبود کیفیت حسابرسی و انطباق با خط‌مشی‌ها کمک می‌کند (اسمیت و امرسون، ۲۰۱۶: ۳۲).

وجود موانع و محدودیت در مراحل پژوهش جزء جدانشدنی پژوهش محسوب می‌شود و همین موضوع، بستر مناسب برای پژوهش‌های آتی را فراهم می‌کند. از این رو، این پژوهش نیز از این قاعده مستثنا نبوده و انجام آن با محدودیت‌هایی مواجه بود. گر چه

انتظار نمی‌رود که نتایج پژوهش حاضر در صورت استفاده از نمونه دیگری متفاوت باشد، با این وجود توصیه بر تکرار پژوهش با استفاده از داده‌های یک نمونه بزرگتر و متنوع‌تر در دانشگاه-ها و موسسات حسابرسی سراسر کشور می‌شود. علاوه بر این، پژوهش حاضر در قلمرو زمانی کشور ایران مورد بررسی قرار گرفته است و نیاز به تکرار آن در میان کشورهای دیگر با فرهنگ‌های مختلف برای درک بهتر شکاف‌ها در توسعه برنامه‌های درسی حسابداری در سیستم آموزشی آن‌ها و پیامدهای آن بر کیفیت حسابرسی وجود دارد.

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود، در تدوین برنامه آموزشی رشته حسابداری از نظرات اعضای حرفه‌ای استفاده بیشتری صورت گیرد و ارتباط مستمر بین دانشگاه و حرفه حسابداری برقرار شود و نیز جهت حل عدم توانایی آموزش مهارت‌های مورد انتظار استادان به دانش‌آموختگان حسابداری، در سیستم آموزشی دانشگاه‌های کشور سرمایه‌گذاری لازم صورت گیرد و در دروس دانشگاه و علی‌الخصوص دوره کارشناسی آموزش مهارت‌های حرفه‌ای نیز گنجانده شود. همچنین با ایجاد دوره‌های کارآموزی می‌توان مهارت-های عملی دانش‌آموختگان حسابداری را ارتقا داد و دیدگاه دانشگاهیان و حرفه حسابداری را در خصوص توانایی عملی دانش‌آموختگان رشته حسابداری نزدیک نمود.

یادداشت‌ها

- 1-ISQC
- 2-ISQM
- 3-p-value

کتابنامه

- احمدزاده، طه، خیرالهی، فرشید، شاه‌ویسی، فرهاد و طاهرآبادی، علی‌اصغر (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین ابعاد شخصیتی و نوع جنسیت با رفتارهای کاهنده کیفیت حسابرسی. مجله حسابداری سلامت، ۶ (۱۸): ۱-۲۳.
- بیگ پناه، بهزاد، اثنی عشری، حمیده، هشی، عباس و اسدی، غلامحسین (۱۴۰۰). تاثیر وضعیت سرمایه انسانی در موسسات حسابرسی بر کیفیت حسابرسی. پژوهش‌های حسابرسی حرفه‌ای، ۱ (۳): ۱۲۹-۱۵۲.
- پزشکیان، علیرضا، حسینی ازان اخاری، مهدی (۱۳۹۶). بررسی رابطه مدت تصدی حسابرسی با کیفیت حسابرسی. دانش حسابرسی، ۷ (۶۷): ۲۳۵-۲۶۴.
- توسلی، فاطمه، باقرپور ولاشانی، محمدعلی، ساعی، محمدجواد (۱۳۹۶). بررسی فاصله انتظاری در آموزش حسابداری با توجه به الزامات قانونی جدید. فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات تجربی حسابداری مالی، ۱۴ (۵۴): ۸۹-۱۱۲.

دادگر، شهرام؛ فخاری، حسین و ملکیان، اسفندیار (۱۳۹۵) درآمدی بر ارائه مدل جامع شکاف انتظار - عمل در شناسایی و توسعه مؤلفه‌های آموزش حسابداری در ایران. چهاردهمین همایش ملی حسابداری ایران. ارومیه.

دل واله، جی جی (۱۳۸۵). پیشرفت همسان سازی آموزش حسابداری در گذار (ترجمه حمیدرضا علمشاهی). مجله حسابرس، ۳۴، ۵۳-۵۲.

رحمانی، حلیمه، بشیری منش، نازنین (۱۳۹۴). لزوم بازنگری در سیستم آموزشی رشته حسابداری. سیزدهمین همایش ملی حسابداری ایران. تهران: دانشگاه تهران.

رحمانیان کوشککی، عبدالرسول، برزگر، بهرام، کمالی راد، اسماعیل (۱۴۰۰). طراحی مدل بهبود کیفیت آموزش حسابداری از طریق بررسی روابط بین عوامل مؤثر بر روش‌های تدریس. پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۱۱ (۳)، ۱۳۹-۱۶۶.

زارعی، عیسی، عسکری شاهرآبادی، محمدجابر (۱۴۰۰). پر کردن شکاف بین آموزش و عمل حسابداری دولتی. مطالعات مدیریت و حسابداری، ۱۷ (۱)، ۱۶۸-۱۷۴.

سیرانی، محمد، خواجهی، شکراله، نوشادی، میثم (۱۳۸۸). تاثیر تجربه و پیچیدگی موضوعات حسابداری بر قضاوت حسابرس. مجله بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۱۶ (۲)، ۳۵-۵۰.

صالحی، مهدی، نصیرزاده، فرزانه، رستمی، وهاب (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش حسابداری در ایران از دید شاغلین حرفه و مراجع دانشگاهی مجله دانش حسابرسی، ۱۳ (۵۴)، ۶۷-۸۶.

غنی‌زاده، بهرام، دستگیر، محسن، سروش‌یار، افسانه (۱۴۰۰). تأثیر دانش مالی مدیران عامل بر کیفیت حسابرسی با در نظر گرفتن اثر تعدیلکننده توانایی مدیریت. مجله پیشرفت‌های حسابداری دانشگاه شیراز، ۱۳ (۱)، ۲۹۹-۳۳۴.

فخاری، حسین، دادگر، شهرام (۱۳۹۶). بررسی شکاف انتظار-عمل آموزش مهارت‌های حرفه-ای در دانش آموختگان رشته حسابداری. فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۶ (۱۲)، ۱۶۸-۱۸۸.

مجتهدزاده، ویدا، آقای، پروین (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر کیفیت حسابرسی مستقل از دیدگاه حسابرسان مستقل و استفاده کنندگان. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۱۱ (۳۸)، ۵۳-۷۶.

مجتهدزاده، ویدا، علوی طبری، سید حسین و مرادی پور، فاطمه (۱۳۸۹). دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دانش آموختگان مقطع کارشناسی حسابداری دیدگاه استادان، شاغلان در حرفه و دانشجویان حسابداری. مجله دانش حسابداری، ۱ (۱)، ۷۳-۸۷.

ناصری، احمد و عزیززاده، الهام (۱۳۹۷). بررسی تاثیر فاصله انتظارات حسابرسی بر ارزیابی تصمیمات حسابرس. مجله دانش حسابرسی، ۱۸ (۷۰)، ۷۵-۸۷.

References

- Abayadeera, N., Watty, K. (2014). The expectation-performance gap in generic skills in accounting graduates. *Asian Review of Accounting*, 2 (1): 56–72.
- Ahmadzadeh, T., Khairalahi, F., Shah-Vaisi, F. and Taherabadi, A. (2016). Examining the relationship between personality dimensions and gender type with behaviors reducing audit quality. *Journal of Health Accounting*, 6(18), 1-23. (in Persian)
- Ahmed Anis (2017), "AUDITORS AND ACCOUNTING EDUCATORS PERCEPTIONS OF ACCOUNTING EDUCATION GAPS AND AUDIT QUALITY IN EGYPT", *Journal of Accounting in Emerging Economies*, <https://doi.org/10.1108/JAEE-08-2016-0070>
- Beygpanah, B., Asnaashari, H. , Hoshi, A., Assadi, GH. (2021), The effect of human resource situation on the audit quality in the audit firms, *Journal of Professional Auditing Research*, Summer 2021, V.1, No3, pp 128-149. (in Persian)
- Bing, J., Huang, C.X., Li, A. & Zhu, X. (2014). Audit Quality Research Report. Australian National Centre for Audit and Assurance Research. Hanna Neumann Building #21. Canberra ACT 0200
- Bui, B & Porter, B. (2010).The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study. *Accounting Education*, 19(1): 23-50.
- Chaker, M. N., & Abdullah, T. A. T. (2011). What accountancy skills are acquired at college?. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mat_Johar_Abdullah/publication/266289559_What_Accountancy_Skills_Are_Acquired_at_College/links/54bb193d0cf29e0cb04bd7d4.pdf (last accessed at 12/02/2016).
- Christensen, A. L., & Woodland, A. M. (2015). Is participation in the Volunteer Income Tax Assistance (VITA) program associated with students' problem-solving skills and professional commitment?. *Issues in Accounting Education*, 31(1), 71-90.
- Dadgar, SH., Fakhari, H. and Malekian, E. (2015) An introduction to presenting a comprehensive model of the expectation-practice gap in identifying and developing the components of accounting education in Iran. The 14th National Accounting Conference of Iran. Orumieh. (in Persian)
- De Anglo, L.E. 1981, "Auditor Independence, Low balling and Disclosure Regulation " *Journal of Accounting and Economics*. No . 3,P.P.113-127.
- Del Valle, JJ (2016). The progress of assimilation of accounting education in transition (translated by Hamidreza Alamshahi). *Auditor Magazine*, 34, 53-52. (in Persian)
- Fakhari, H., Dadgar, Sh. (2016). Investigating the expectation-practice gap of professional skills training in accounting graduates. *Educational Planning Studies Quarterly*, 6(12), 168-188. (in Persian)
- Ghanizadeh, B., Dastgir, M., Soroush Yar, A. (2021). The effect of financial knowledge of CEOs on audit quality considering the moderating effect of

- management ability. Shiraz University Accounting Progress Journal, 13 (1), 299-334. (in Persian)
- Ha, N. T., Hanh, N. T., & Bouilheres, F. (2016). Accounting education's expectation performance gap: application to Vietnam, Retrieved from mams.rmit.edu.au/f9lxprgwoht.pdf (last accessed 6/3/2016).
- 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.
- Kertarajasa, A. Y., Marwa, T., & Wahyudi, T. (2019). The effect of competence, experience, independence, due professional care, and auditor integrity on audit quality with auditor ethics as moderating variable. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 5(1), 80-99.
- Lim, Y. M., Lee, T. H., Yap, C. S., & Ling, C. C. (2016). Employability skills, personal qualities, and early employment problems of entry-level auditors: Perspectives from employers, lecturers, auditors, and students. *Journal of Education for Business*, 1-8.
- Lubchenko, O. E., Shulha, S. V., & Korinko, M. D. (2022). New Standards of Quality Management in Audit. The Risk-Based Approach. *Statistics of Ukraine*, 96(1), 117-126. Retrieved from <https://su-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/369>
- Mojtahedzadeh, V., Aghaei, P. (2013). Factors affecting the quality of independent auditing from the perspective of independent auditors and users. *Accounting and auditing reviews*, 11 (38), 53-76. (in Persian)
- Mojtahedzadeh, V., Alavi Tabari, S.H. and Moradipour, F. (2009). The knowledge and skills required for accounting undergraduate students, the views of professors, professionals and accounting students. *Journal of Accounting Knowledge*, 1(1), 73-87. (in Persian)
- Ngoo, Y. T., Tiong, K. M., & Pok, W. F. (2015). Bridging the Gap of Perceived Skills between Employers and Accounting Graduates in Malaysia. *American Journal of Economics*, 5(2), 98-104.
- Nguyen, H. T., & Nguyen, A.H. (2020). Audit Expectation Gap: Empirical Evidence from Vietnam, *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(5), 1-60.
- Parvaiz, G., S. (2014) Skills Expectation-Performance Gap: A Study of Pakistan Accounting Education (Ph.D. thesis). London: Brunel University.
- Pezeshkian, S.A., Hosseini Azan Akhari, S.. Investigating the relationship between auditor tenure and audit quality. *Audit knowledge 2016*; 17 (67):264-235. (in Persian)
- Pretama, Arie (2015) Bridging the Gap Between Academicians and Practitioners on Accounting Competencies: An Analysis of International Education Standards (IES) Implementation On Indonesia's Accounting Education *procedia-social and Behavioral Sciences*, 3:19-26.

- Rahmani, H., Bashiri Manesh, N. (2014). The need to review the accounting education system. The 13th National Accounting Conference of Iran. Tehran: University of Tehran. (in Persian)
- Rahmanian Kushkaki, A., Barzegar, B., Kamali Rad, I. (1400). Designing a model for improving the quality of accounting education by examining the relationships between factors affecting teaching methods. *Experimental Accounting Research*, 11 (3), 139-166. (in Persian)
- Salehi, M., Nasirzadeh, F., Rostami, W. (2013). Challenges of accounting education in Iran from the point of view of professionals and academic authorities, *Journal of Accounting Knowledge*, 13(54), 67-86. (in Persian)
- Simnett, R., Carson, E., & Vanstraelen, A. (2016). International Archival Auditing and Assurance Research: Trends, Methodological Issues, and Opportunities. *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, forthcoming.
- Sirani, M., Khajawi, Sh., Noshadi, M. (2008). The effect of experience and complexity of audit issues on the auditor's judgment. *Journal of accounting and auditing reviews*, 16 (2), 35-50. (in Persian)
- Smith, K. J., & Emerson, D. J. (2016). An Analysis of Professional Competence Indicator Possession Among US Accounting Faculty. *Issues in Accounting Education*, forthcoming.
- Stout, D. E. (2014). A Business Communication Module for an MBA Managerial Accounting Course: A Teaching Note. *Accounting Education*, 23(2), 155-173.
- Tavasoli, F., Bagharpour, Valashani, M.A., Sai, M.J. (2016). Examining the waiting gap in accounting education according to the new legal requirements. *Scientific-Research Quarterly of Financial Accounting Empirical Studies*, 14 (54), 112-89. (in Persian)
- Tucker, B. P., & Schaltegger, S. (2016). Comparing the research-practice gap in management accounting: A view from professional accounting bodies in Australia and Germany. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 29(3).
- Vera Bröcheler, Steven Maijoor, Arjen van Witteloostuijn, Auditor human capital and audit firm survival: The Dutch audit industry in 1930–1992, *Accounting, Organizations and Society*, Volume 29, Issue 7, 2004, Pages 627-646, ISSN 0361-3682, <https://doi.org/10.1016/j.aos.2003.10.008>.
- Webb, J., Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25 (4), 349-367.
- 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.
- Wolk, C., Schmidt, T. and Sweeney, J. (1997). Accounting educators' problem-solving style and their pedagogical perceptions and preferences. *Journal of Accounting Education*, 15(4): 469–484.