طراحی مدل حساسیت اخلاقی و رابطهٔ آن با تدریس مراقبتی معلمان

دکتر خلیل غلامی*، ایران ابراهیمی

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان

چکیده

زمینه: حساسیت اخلاقی عنصر بسیار مهم در حرفه تدریس و به دنبال تربیت دانش آموزان در ابعاد اخلاقی و شناختی است. با توجه به اهمیت کاربرد حساسیت اخلاقی در تدریس، هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه تجربی بین حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی معلمان به منظور تهیه و برازش مدلی برای برای تبیین رابطه بین این دو متغیر بود.

روش: پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را تمامی معلمان(زن و مرد) مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان شهر کامیاران در سال 1392 (به تعداد 628 نفر) تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل 242 نفر که به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، یک پرسشنامه در دو مقیاس حساسیت اخلاقی و مقیاس تدریس مراقبتی بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری تحلیل گردید.

یافته‌ها: در بررسی ویژگی‌های روان سنجی مقیاس‌ها، تمامی ابعاد حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، درک روابط بین این متغیرها نشان داد که؛ در میان چهار بعد حساسیت اخلاقی، بعد مراقبت از راه ارتباط با دیگران رابطهٔ معناداری با تدریس مراقبتی نداشت. بنابراین، از مدل حذف شده و سه بعد پذیرفتن دیدگاه دیگران، درک مسایل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب، با ابعاد تدریس مراقبتی رابطهٔ معناداری داشته‌اند.

نتیجه‌گیری: حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی از ابعاد اساسی و لازم برای توسعه کفایت‌های اخلاقی معلمان می‌باشد. در این راستا، مربیان و محققان تربیت معلم می‌توانند دانش نظری و تجربی را در زمینه مبانی اخلاقی تدریس گسترش دهند.

کلیدواژگان: *حساسیت اخلاقی، تدریس مراقبتی، کفایت‌های اخلاقی تدریس، اخلاق حرفه‌ای*

سرآغاز

اخلاق یکی از اساسی‌ترین نیازهای بشر می‌باشد. اخلاق در لغت جمع واژه خلق به معنی خوی‌هاست و اخلاقمند کردن انسان‌ها راه صلاح و فلاح جامعه است (1). علم اخلاق، دانش بررسی و ارزش‌گذاری بر خوی‌ها و رفتار آدمی است؛ که رفتارهای آدمی برمبنای دو اصل توارث و تربیت در افراد جامعه شکل می‌گیرد (2). در فرایند اخلاقی چهار عنصر اساسی دخیل می‌باشد که عبارتند از: حساسیت اخلاقی[1]، قضاوت اخلاقی[2]، انگیزش اخلاقی[3] و عمل اخلاقی[4] که حساسیت اخلاقی اولین عنصر در فرایند اخلاقی می‌باشد (3). حساسیت اخلاقی یعنی آگاهی از اینکه اعمال ما بر دیگر افراد تأثیر می‌گذارد؛ و شامل توجه به راه‌های احتمالی متنوع و اینکه هر کدام از این راه‌ها چگونه بر بخش‌های مربوطه (از جمله خود فرد) تأثیر می‌گذارد. حساسیت اخلاقی، ساخت خلاقانه سناریوهای ممکن، دانستن علت و نتیجه سلسله حوادث در جهان واقعی، داشتن حس همدلی و مهارت‌های نقش‌پذیری را دربرمی‌گیرد. حساسیت اخلاقی برای آگاهی از اینکه یک مسئله

* نویسنده مسؤول: نشانی الکترونیکی: khalil.gholami@gmail.com

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

اخلاقی در آن موقعیت دخیل است، ضروری است (3). حساسیت اخلاقی سبب می‌شود تا افراد نگرانی‌هایی را که از خدمات حرفه‌ای دریافت می‌کنند، بشناسند، تفسیر کنند و به گونه مناسب به آن پاسخ دهند (4).

در میان عناصر اخلاقی بیشترین توجه به قضاوت اخلاقی شده است؛ اما بدون آگاهی و شناخت اخلاقی موقعیت و درک و تفسیر آن نمی‌توان مسئول قضاوت اخلاقی قرار گرفت؛ بنابراین، بدون حساسیت اخلاقی، درک مسایل اخلاقی دخیل در زندگی مشکل است؛ با این وجود، برای پاسخ دادن در یک موقعیت به روش اخلاقی، فرد باید بتواند وقایع را درک کند و آنها را تفسیر کند، به گونه‌ای که منجر به عمل اخلاقی شود (5). توجه به حساسیت اخلاقی با افزایش ابزارهای اندازه‌گیری حساسیت اخلاقی در زمینه‌های گوناگون مثل دندانپزشکی، آزمون حساسیت اخلاقی در تماشای تلوزیون، در کارهای اجتماعی و حسابداری و دیگر موارد بیشتر شده است (6).

حساسیت اخلاقی به صورت عملیاتی تعریف شده و هدف آن جهت‌گیری مردم نسبت به مسایل آموزشی است که شامل هفت مهارت می‌باشد که عبارتند از: درک و بیان احساس، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، مراقبت از راه ارتباط با دیگران، کار کردن با توجه به تفاوت‌های فردی و گروهی، کنترل سوگیری اجتماعی، ایجاد و خلق تفسیرها و گزینه‌ها، شناسایی عواقب عمل و انتخاب (7).

ضرورت و فایده علم اخلاق برای مربیان نسبت به دیگر افراد بیشتر است؛ وظیفه اصلی مربی عبارت است از آماده ساختن کودکان و نوجوانان برای اینکه بتوانند خود را به بهترین وجه ممکن در زندگی رهبری کنند (1). حساسیت اخلاقی با این چهارچوب نظری، می‌تواند در تدریس و آموزش، مطالعه و کاربردی شود. یکی از حوزه‌های تدریس، در این راستا تدریس مراقبتی5 می‌باشد. تدریس مراقبتی، یک چهارچوب مفهومی در جهت کسب بینشی در رابطه با جنبه‌های اخلاقی تدریس است(8). تدریس مراقبتی با توجه به مبانی اخلاقی در راستای «تدریس به عنوان عمل6» شناخته می‌شود. تدریس به عنوان یک عمل ابتدا توسط نئوارسطویی‌ها مطرح شد (9-13). برگرفته از ارسطو، سه نوع کنش بشری تشخیص داده شده است: نظری (هدف عمل، کشف حقیقت است)، پویسیس8(عمل توسط اهداف از پیش تعیین شده اجرا می‌شود) و پراکسیس9(عمل در اهداف اخلاقی تحقق یافته است) (14). به اعتقاد نئوارسطویی‌ها تدریس یک نوع عمل بشری نزدیک به معنای پراکسیس است که به معنای عملی همراه با تأمل اخلاقی است. در این معنا تدریس یعنی عملی که هدفی ذاتی دارد (15).

به لحاظ نظری، مطالعه‌هایی درباره نظریه اخلاقی در تدریس انجام شده که طبق مطالعه برگرفته از محققین و صاحب‌نظران سه رویکرد در ارتباط با بنیاد اخلاقی تدریس تشخیص داده شد که شامل رویکرد تأملی[10]، رابطه‌ای[11] و انتقادی[12] می‌باشد. در رویکرد تأملی، فعالیت‌ها بر اساس اصول عقلانی و اخلاقی، مقید به توافق اجتماع می‌باشد؛ در رویکرد رابطه‌ای، درک همدلانه بین مراقب و مراقبت‌شونده مهم‌تر از اصول انتزاعی است و در رویکرد انتقادی، معلمان از لحاظ اخلاقی مسئول هستند تا به دانش‌آموزان در ساختارشکنی نظام ارزشی غالب بر جامعه کمک کنند (16). تدریس مراقبتی به عنوان یک تدریس کیفی از نوع رویکرد رابطه‌ای می‌باشد. تدریس مراقبتی بیشتر به جنبه کیفی تدریس توجه دارد و در آن تدریس به عنوان عملی اخلاقی توصیف می‌شود که معلم به گونه‌ای عاطفی و با تأکید بر جنبهٔ اخلاقی با شاگرد برخورد می‌کند. در تدریس مراقبتی هدف تدریس، رشد و توسعه فضیلت و شخصیت اخلاقی شاگردان است؛ اما این فضایل آموزش داده نمی‌شوند، بلکه در ارتباط با افراد، این فضایل کسب می‌شوند؛ لذا، معلم خود باید دارای این خصوصیت‌ها باشد و آن را در عمل نشان دهد تا بتواند آن را در شاگردانش پرورش دهد (8). تدریس مراقبتی دارای چهار بعد بر روی دو محور اساسی می‌باشد که عبارتند از: پرورش شخصیت دانش‌آموزان، آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان، نداشتن سوگیری آموزشی و آموزش مبتنی بر احترام که دو بعد اول در مراقبت شخصی و دو بعد دیگر در مراقبت تحصیلی قرار دارند(8).

با توجه به چهارچوب نظری بالا، نگاهی به مطالعه پیشینهٔ تحقیق

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

نتایج متفاوتی را نشان می‌دهد؛ که بر این اساس، تحقیق‌های زیادی در رابطه با عملکرد اخلاقی در حرفه‌های مختلف انجام شده است. به عنوان مثال، تحقیقی با عنوان رابطه اخلاق کاری و هوش کارکنان سازمان‌های بین المللی در ایران، انجام شد و نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین هوش فرهنگی و رعایت اخلاق کاری و همچنین بین هوش عاطفی و رعایت اخلاق کاری وجود دارد، اما بین هوش منطقی و رعایت اخلاق کاری رابطه معنادری بدست نیامده است (17). همچنین تحقیقی دیگر، تحت عنوان ارزیابی عوامل موثر بر اخلاق حرفه‌ای سازمان‌های خدماتی، نشان داده است که اخلاق حرفه‌ای در سازمان مورد مطالعه از وضعیت مناسبی برخوردار نیست و عواملی در سه سطح بیرون سازمانی، درون سازمانی و فردی بر پایین بودن سطح اخلاق حرفه‌ای کارکنان موثر بوده است (18). تحقیقی دیگر تحت عنوان رابطه اخلاق حرفه‌ای و مدیریت دانش، نشان داده است که بین اخلاق حرفه‌ای و مدیریت دانش رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد (19). در زمینه حساسیت اخلاقی، تحقیقی تحت عنوان بررسی حساسیت اخلاقی گروهی از پزشکان ترکیه در ارتباط با موقعیت‌های اخلاقی که در طول مراقبت و درمان بیماران مواجه می‌شوند، انجام شد و نتایج نشان داد که حساسیت اخلاقی پزشکان نسبت به موقعیت کاری تغییر می‌یابد و نظم سازمانی اثر مثبتی بر حساسیت اخلاقی دارد(20). تحقیقی دیگر با عنوان بررسی حساسیت اخلاقی معلمان فنلاند، انجام شد و نتایج نشان داد که؛ همه معلمان فنلاند در سطح بالایی از حساسیت اخلاقی هستند؛ با این حال، عملکرد معلمان در حال خدمت در سطح بالاتری نسبت به معلمان دانشجو است و همچنین معلمان رشته علوم نسبت به معلمان دیگر رشته‌ها حساسیت اخلاقی پایین‌تری دارند(21). تحقیقی دیگر تحت عنوان بررسی حساسیت اخلاقی دانشجویان در کشورهای در حال توسعه، به بررسی رابطه عوامل جمعیت شناختی و وضعیت مدرسه و نوع رشته دانشگاهی پرداخت و نتایج نشان داد که جنسیت و رشته دانشگاهی با حساسیت اخلاقی رابطه معناداری دارند (22). جنسیت نقش مهمی را در میزان حساسیت اخلاقی دارد که در این میان زنان دارای حساسیت اخلاقی در سطح بالاتری هستند (22- 25).

در ارتباط با تدریس مراقبتی هم تحقیق‌های زیادی انجام شده است (26-31). اما بیشترآن‌ها به جنبه کیفی و نظری تدریس مراقبتی توجه کرده‌اند. به عنوان مثال در تحقیقی تحت عنوان ابعاد عمل اخلاقی معلمان، نتایج نشان داد که مراقبت، در مرکز استدلال معلمان قرار دارد و مراقبت اخلاقی و پداگوژی مراقبتی دو نمونه برجسته از مراقبت در معلمان است (15). تحقیقی دیگر تحت عنوان کشف هویت حرفه‌ای معلمان مدرسه ابتدایی و اخلاق مراقبتی، انجام شد که به بررسی طیفی از روش‌های مراقبت در تدریس، تحت عنوان‌های مراقبت به عنوان تعهد، رابطه، مراقبت جسمی، ابراز محبت مثل نوازش دادن، فرزند پروری و به عنوان رفتار مادرانه، پرداخت و نتایج نشان داد که مراقبت به عنوان تعهد و به عنوان رابطه بیشترین اهمیت را دارد(31).

در ارتباط با این دو متغیر هم تحقیقی تحت عنوان بررسی کمی حساسیت اخلاقی معلمان، بیان هدف و تدریس مراقبتی آن‌ها، که بدنبال یک مدل سببی است؛ نشان داد که رابطه علی و معلولی بین حساسیت اخلاقی، بیان هدف و تدریس مراقبتی وجود دارد و اینکه حساسیت اخلاقی به طور مستقیم بر تدریس مراقبتی تأثیر دارد و به طور غیر مستقیم از طریق بیان هدف بر تدریس مراقبتی تأثیر دارد و بیان هدف به طور مستقیم بر تدریس مراقبتی تأثیر دارد (32).

تحقیق‌های داخلی درباره حساسیت اخلاقی بیشتر در زمینه پرستاری صورت گرفته است (33-36). به عنوان مثال تحقیقی تحت عنوان بررسی همبستگی بین حساسیت اخلاقی پرستاران و رفتار مراقبتی آن‌ها، نشان داد که میزان حساسیت اخلاقی پرستاران در این پژوهش در حد متوسط بود و با رفتار مراقبتی آن-ها همبستگی معناداری نداشت (33). تحقیقی دیگر تحت عنوان ضرورت آموزش اخلاقیات در توسعه حساسیت اخلاق حرفه‌ای دانشجویان پرستاری، نشان داد حساسیت اخلاقی اولین مؤلفه برای رعایت اخلاق در مراقبت‌های درمانی پرستاران است؛ اما گاهی پرستاران دچار بی‌توجهی در مواجهه با موضوع‌های اخلاقی می‌شوند. کمبود آگاهی اخلاقی سبب نقص در توانایی تصمیم‌گیری در معضل‌های اخلاقی می‌شود و نپرداختن به جنبه‌های اخلاقی مراقبت سبب بی توجهی و مغفول ماندن اخلاق در مراقبت می‌شود (35).

با تکیه بر چنین تحقیق‌هایی، هدف اصلی در مطالعه حاضر بررسی رابطه حساسیت اخلاقی معلمان و تدریس مراقبتی آن‌ها به قصد

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

تهیه و برازش مدلی برای تبیین رابطه بین این متغیرها می‌باشد.

روش

روش تحقیق در این مطالعه توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی معلمان (628 نفر) سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان شهر کامیاران در سال1392 می‌باشد؛ روش نمونه‌گیری طبقه‌ای است که دو متغیر جنسیت و مقطع تحصیلی به عنوان دو طبقه اصلی بکار رفته است. حجم نمونه شامل242 نفر است که 39 درصد معلمان مقطع ابتدایی و 23 درصد معلمان مقطع راهنمایی و 38 درصد معلمان مقطع دبیرستان بوده است که در این میان 54 درصد را مردان و 46 درصد را زنان تشکیل داده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها مقیاس حساسیت اخلاقی[13] و مقیاس تدریس مراقبتی[14] بود (8 و 37). در تحقیق‌های خارج کشور، مقیاس حساسیت اخلاقی، شامل 7 بعد شامل درک و بیان احساس، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، مراقبت از راه ارتباط با دیگران، کارکردن با توجه به تفاوت‌های فردی و گروهی، کنترل سوگیری اجتماعی، ایجاد و خلق تفسیرها و گزینه‌ها و شناسایی عواقب عمل و انتخاب، اندازه گرفته شد(38). این تحقیق‌ها نشان داده بود که مقیاس دارای ویژگی‌های روانسنجی (روایی و پایایی) می‌باشد (25، 39 و 40). اما تحقیقی که در داخل کشور انجام شد، نتایج نشان داد که مقیاس حساسیت اخلاقی با 4 بعد ویژگی‌های روان سنجی بهتری دارد. بنابراین، در این تحقیق، از مقیاس 4 بعدی حساسیت اخلاقی استفاده شد؛ که شامل 16 سوال در چهار بعد مراقبت از راه ارتباط با دیگران، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، درک مسایل اخلاقی و شناسایی عواقب انتخاب و عمل می‌باشد. پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این چهار بعد (α = 0/60 تا α = 0/75) بدست آمده است که نشان از ضریب پایایی مطلوبی است و روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است.

مقیاس تدریس مراقبتی، شامل 21 سوال در چهار بعد پرورش شخصیت دانش‌آموزان، عدم سوگیری آموزشی، آگاهی از خصوصیت‌های دانش آموزان و آموزش مبتنی بر احترام است(8). با توجه به اینکه در پرسشنامه، دو بعد عدم سوگیری آموزشی و آموزش مبتنی بر احترام از سوال‌های معکوس استفاده شده بود و در این پژوهش هنگام تحلیل برگردان نشد؛ لذا، در این پژوهش نام این دو بعد را به سوگیری آموزشی و آموزش سختگیرانه تغییر نام داده شد و روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این چهار بعد (α = 0/72 تا α = 0/81) بدست آمده است که نشان از ضریب پایایی مطلوبی است. این ابزار با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (1=کمترین اهمیت تا 5= بیشترین اهمیت) صورت گرفته است.

در تحلیل داده‌ها ابتدا برای بررسی پایایی ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، پس از مناسب بودن مدل جهت بررسی رابطه بین ابعاد و تدوین مدل، به مدل معادلات ساختاری پرداخته شد. در ضمن، باید اشاره شود که به دلیل این که تحلیل داده‌ها مستلزم کار با متغیرهای مکنون بود، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. چرا که، در تحلیل‌هایی که هدف مدل سازی می‌باشد و محقق با متغیرهای مکنون سروکار دارد، نمی‌تواند از تحلیل‌های رگرسیون یا همبستگی‌های ساده استفاده کند. در تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری باید به مقدار خی دو بر درجه آزادی و برازش شاخص‌های اساسی مطلق (RMSEA) و نسبی (CFI، GFI و IFI) در تحلیل‌ها توجه نمود. برای مطلوب بودن مدل میزان خی دو بر درجه آزادی کمتر از 2، نشان از مناسب بودن مدل می‌باشد (41). و برایRMSEAمقدار 0/06 تا 0/08خوب و مقدار 0/06 و کمتر از آن عالی می‌باشد و در شاخص‌های نسبی هم مقدار 0/90 و بالاتر از آن مناسب می‌باشد (42-45).

یافته‌ها

در بررسی و میزان برازش سوال‌ها در مرحله اول آنالیز حساسیت اخلاقی، هیچ کدام از سوال‌ها با هم همپوشی بالایی نداشتند و در همان مرحله اول مدل مناسبی بدست آمد؛ و همه 16 سوال و چهار بعد حساسیت اخلاقی موجود در مقیاس حساسیت اخلاقی مورد تأیید قرار گرفتند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی میزان 1/28 را در

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

خی دو بر درجه آزادی نشان داد. همچنین در مورد شاخص‌برازش مطلق نتایج نشان دهنده RMSEA=0/034 می‌باشد. شاخص‌های برازش نسبی نیز CFI =0/965، GFI=0/938، IFI=0/966 را نشان داد که این نتایج حاکی از میزان هم‌خوانی بالای مدل به دست آمده با مدل مطلوب است.

در بررسی و میزان برازش سؤال‌های تدریس مراقبتی هم مانند حساسیت اخلاقی انجام شد. اما در مرحله‌اول آنالیز در تدریس مراقبتی، به دلیل خطای کوواریانس، برخی سؤال‌ها با سؤال‌های دیگر دارای هم پوشی بالایی بودند که در ادامه، با توجه به اثر سؤال‌ها، به کنترل خطاها پرداخته شد و سوالی را که با سوال‌های دیگر همبستگی دارد، حذف شد.

.

جدول 1. اندازه شاخص‌های نکویی برازش تدریس مراقبتی در طی مراحل اصلاحی

مراحل اصلاحی	χ^2/df	RMSEA	CFI	GFI	IFI
الگوی اولیه	2/981	0/091	0/78	0/822	0/783
الگوی اصلاحی اولیه	2/380	0/076	0/848	0/865	0/851
الگوی اصلاحی نهایی	1/938	0/062	0/902	0/90	0/966

در ادامه دوباره به آزمون کردن سؤال‌ها و بعد از دو بار آزمون کردن، مدل مناسبی به دست آمد. در نهایت 2 سؤال از 21 سؤال موجود در پرسشنامه مقیاس تدریس مراقبتی حذف شد و 19 سؤال باقی مانده، تأیید گردید. لازم به ذکر است که 19 سؤال باقیمانده منجر به حذف هیچ کدام از 4 عامل‌موجود در پرسشنامه تدریس مراقبتی نگردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر، میزان 1/938 را در خی دو بر درجه آزادی نشان داد. همچنین در مورد شاخص‌برازش مطلق، نتایج نشان دهنده RMSEA=0/062 می‌باشد. شاخص‌های برازش نسبی نیز نشان داد که CFI=0/902، GFI=0/90 ، IFI= 0/966 است که این نتایج حکایت از میزان هم‌خوانی بالای مدل به دست آمده با مدل مطلوب است.

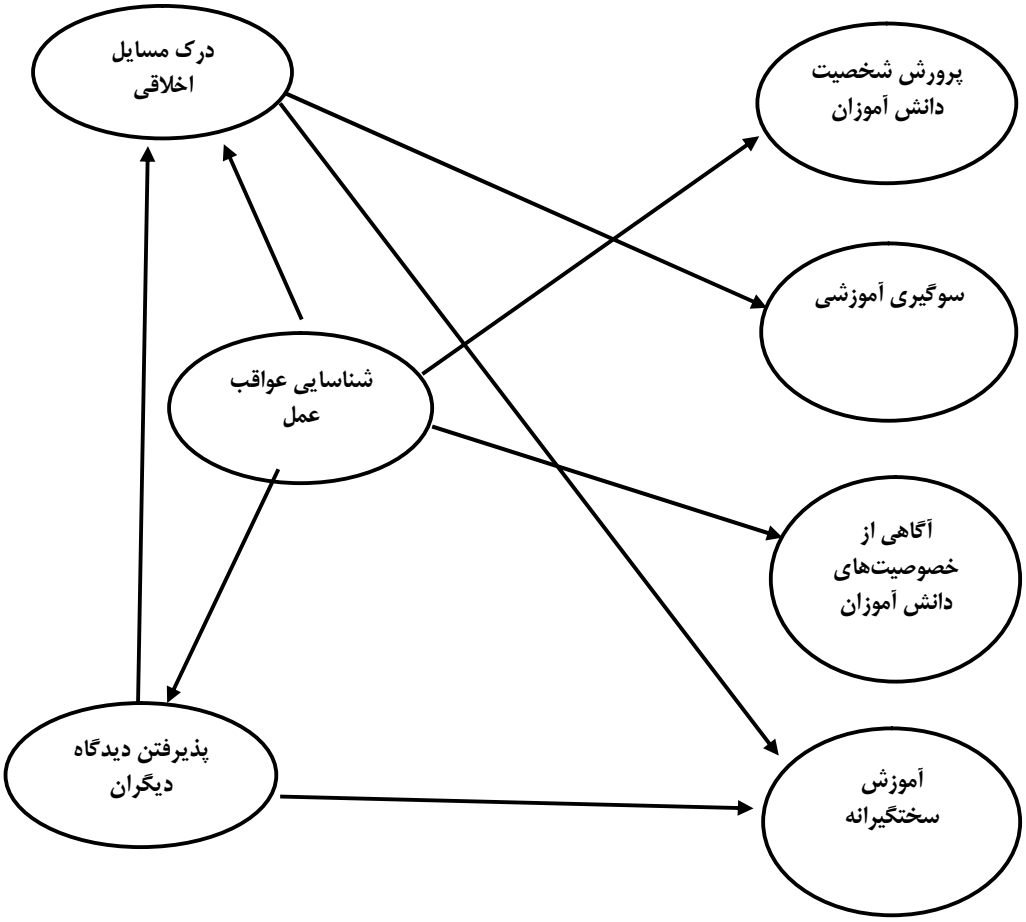
در جدول1 به بررسی هر یک از این شاخص‌ها در هر مرحله از اصلاحی تدریس مراقبتی پرداخته شد. در مرحله اول هیچ سوالی حذف نشده بود که شاخص‌های مطلق و نسبی اندازه مطلوبی را نشان نداد، در مرحله دوم تنها سوال 31 که همبستگی بالایی با دیگر سوال‌ها داشت، حذف شده است و باز مدل مطلوبی نشان نداده است و در مرحله سوم علاوه بر سوال 31 سوال33 نیزحذف شده است؛ واندازه شاخص‌های مطلق و نسبی اندازه مطلوبی را نشان داد و مدل مناسب به دست آمد.

در نهایت مدل مناسب برای حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی مورد تأیید قرار گرفت؛ بنابراین، برای بررسی روابط بین متغیرهای مورد مطالعه از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

در این پژوهش ابتدا ابعاد حساسیت اخلاقی(مراقبت از راه ارتباط با دیگران، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، درک مسایل اخلاقی، شناسایی عواقب عمل و انتخاب) را به عنوان متغیرهای مستقل و ابعاد تدریس مراقبتی (پرورش شخصیت دانش‌آموزان، سوگیری آموزشی، آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان و آموزش سختگیرانه) را به عنوان متغیرهای وابسته وارد شد. بنابراین، مدل شامل هشت متغیر پنهان و 35 متغیر مشاهده شده است که 16 تا از متغیرهای مشاهده شده مربوط به ابعاد حساسیت اخلاقی و 19 تای آن مربوط به ابعاد تدریس مراقبتی است. با توجه به این متغیرها فرض می‌شود که ابعاد حساسیت اخلاقی با ابعاد تدریس مراقبتی رابطه مثبتی دارند. براساس چارچوب نظری و همبستگی آماری، مدل اولیه این متغیرها طراحی شد و مدل را تا هنگامی که شاخص‌های برازندگی مناسبی، بدست آید اصلاح می‌شود تا در نهایت مدل، روابط بین متغیرها را تبیین کند. در مدل معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مطالعه شده بررسی شد که در نگاره 1 مدل نهایی را براساس گام‌های ذکر شده نشان می‌دهد.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

همانطور که در نگاره 1 مشاهده شد، در مرحله تحلیل مدل، بعد مراقبت از راه ارتباط با دیگران به دلیل همپوشی بالا با دیگر ابعاد از مدل حذف شد و همچنین سوال 14 در بعد شناسایی عواقب عمل و انتخاب، به دلیل اینکه با دیگر سوال‌ها کوواریانس معناداری داشت، حذف شد. در میان ابعاد تدریس مراقبتی ، در بعد پرورش شخصیت دانش آموزان سوال‌های 19 و 21 و 22 و 23 و در بعد آگاهی از خصوصیت‌های دانش آموزان سوال28 و در بعد آموزش سختگیرانه علاوه بر سوال‌های31 و 33 که در تحلیل حذف شده بود سوال 35 به دلیل خطای کوواریانس با دیگر متغیرها از مدل حذف شد. در نهایت مدل شامل یک متغیر برونزا (شناسایی عواقب عمل و انتخاب)، دو متغیر میانجی (پذیرفتن دیدگاه دیگران و درک مسایل اخلاقی) و چهار متغیر پیامد (پرورش شخصیت دانش‌آموزان، سوگیری آموزشی، آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان، آموزش سختگیرانه) می‌باشد.



نگاره 1. مدل معادلات ساختاری بین ابعاد حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

نتایج کلی مدل ساختاری نشان می‌دهد که در میان ابعاد حساسیت اخلاقی سه بعد پذیرفتن دیدگاه دیگران، درک مسایل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب با ابعاد تدریس مراقبتی رابطه مثبتی دارند؛ به گونه‌ای که پذیرفتن دیدگاه دیگران به طور مستقیم با بعد آموزش سختگیرانه (β=0/31 وP<0/05) و به طور غیر مستقیم و از طریق درک مسایل اخلاقی (β=0/28 و P<0/01) با بعد سوگیری آموزشی رابطه دارد. بعد درک مسایل اخلاقی به طور مستقیم با سوگیری آموزشی (β=0/47 وP<0/001) و با آموزش سختگیرانه (β=0/34 و P<0/05) رابطه دارند. بعد شناسایی عواقب عمل و انتخاب، به طور مستقیم با بعد پرورش شخصیت دانش آموزان (β=0/58 وP<0/001) و با بعد آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان (β=0/34 وP<0/001) رابطه دارد و به طور غیر مستقیم و از طریق پذیرفتن دیدگاه دیگران (β=0/35 وP<0/001) با آموزش سختگیرانه و از طریق درک مسایل اخلاقی(β=0/64 وP<0/001) با آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان رابطه دارند. مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل در نگاره 1 نشان داد که واریانس تبیین شده برای پذیرفتن دیدگاه دیگران 0/13، درک مسایل اخلاقی 0/61، پرورش شخصیت دانش‌آموزان 0/34، سوگیری آموزشی 0/23، آگاهی از خصوصیت‌های دانش‌آموزان 0/38 و آموزش سختگیرانه 0/32 گزارش شده است. نتایج شاخص‌های برازش نشان داده است، که در نهایت مدل مطلوب با شاخص‌های خی دو بر درجه آزادی برابر با 1/39 و RMSEA =0/04 ، CFI=0/92 ، GFI=0/90 و IFI=0/92 بدست آمد.

بحث

حساسیت اخلاقی، به دنبال رضایت شغلی و رفاه و آسایش افراد درگیر در یک موقعیت است. با توجه به اهمیت رضایت و رفاه افراد، تحقیق‌های زیادی به مطالعه حساسیت اخلاقی به عنوان یکی از متغیرهای عمده پرداخته‌اند. از جمله در ارتباط اهمیت نژادی و جنسیتی، زمینه‌ی پزشکی، روزنامه‌نگاری و بویژه پرستاری تحقیق‌هایی انجام شده است (46-50). چرا که، اغلب پرستاران با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شوند که می‌خواهند چالش های اخلاقی موجود در فرهنگ‌های گوناگون را حل کنند؛ و برنامه پرستاران از حساسیت اخلاقی و فرهنگی برخوردار است (51). در محیط آموزشی هم با توجه به اهمیت رفاه و رضایت دانش‌آموزان، حساسیت اخلاقی مورد توجه قرار گرفت؛ با توجه به تحقیق‌هایی که در زمینه حساسیت اخلاقی صورت گرفته است ؛ می‌توان پی برد که حساسیت اخلاقی عنصر بسیار مهم در حرفه تدریس و آموزش می‌باشد (21 و 25). بنا به این که در میان کنشگران آموزشی، معلمان در سراسر تعامل‌های کلاسی با دانش آموزان ارتباط مستقیمی دارند، تأثیرگذاری آن‌ها بیشتر از دیگر کنشگران است، و همچنین تحقیقی دیگر نشان داد که؛ حساسیت اخلاقی عامل موثر بر تدریس مراقبتی است (32).

اگر ویژگی‌های روان نسجی حساسیت اخلاقی مورد نظر باشد، چنانچه نتایج تحقیق‌های زیادی نشان داده است که هفت عامل در مبنای نظری حساسیت اخلاقی تأیید شده است (5، 39 و 40). نتایج تحقیق دیگری نشان داده است که این عوامل به چهار عامل مراقبت از راه ارتباط با دیگران، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، درک مسایل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب، تقلیل یافته است (37). در نتایج تحلیل عاملی تأییدی این تحقیق نیز این چهار عوامل مورد تأیید قرار گرفت؛ که نشان می‌دهد مقیاس حساسیت اخلاقی بر مبنای زمینه اجتماعی و فرهنگی طراحی شده است. همچنین مدل اندازه‌گیری تدریس مراقبتی به دلیل کوواریانس بین سوال‌ها برازش خوبی را نشان نداد که با حذف دو سوال از پرسشنامه مدل مطلوب بدست آمد ولی هیچ بعدی حذف نشد؛ بنابراین، این مدل نیز مدل مقیاس تدریس مراقبتی را تأیید می‌کند.

هم راستا با تحقیقی که نشان داد: حساسیت اخلاقی موثر بر تدریس مراقبتی است (32). نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که؛ ابعاد حساسیت اخلاقی با ابعاد تدریس مراقبتی رابطه معنادار و مثبتی دارند یعنی افزایش حساسیت اخلاقی با افزایش تدریس مراقبتی همراه بوده است. با توجه به نتایج تحقیقی تحت عنوان تدریس مراقبتی به عنوان یک عمل اخلاقی، عدم سوگیری آموزشی و آموزش مبتنی بر احترام، به عنوان ابعاد تدریس مراقبتی شناخته شده است (8). در این پژوهش، افزایش

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

حساسیت اخلاقی با افزایش دو بعد سوگیری آموزشی و آموزش سختگیرانه همراه بوده است؛ شاید به این دلیل باشد که تدریس مراقبتی یک فعالیت زمینه‌ای[15] است و ملاک‌های مراقبتی آن بستگی به زمینه اجتماعی و فلسفه شخصی معلمان دارد. چنانکه بنابر نتایج تحقیقی، فلسفه شخصی معلمان یکی از عوامل موثر در تصمیم‌های پداگوژیکی معلمان است (52). از دیدگاه این معلمان سوگیری آموزشی نه تنها بی عدالتی نیست بلکه سبب انگیزه بیشتر و در نتیجه موفقیت بیشتر دانش‌آموزان و آموزش سختگیرانه سبب حفظ نظم کلاس و ایجاد انضباط در دانش آموزان و مدیریت بهتر کلاسی می‌شود. بنا بر تحقیقی انضباط، ابزاری برای توسعه شخصیت دانش آموزان است تا به آن‌ها کمک کند تا احترام به دیگران، حفظ کنترل خود، قوانین مبتنی بر ارزش‌هایی مثل مراقبت و توجه به نیاز دیگران را توسعه دهند (53).

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر نشان داده شده است که ابعاد حساسیت اخلاقی رابطه معناداری با ابعاد تدریس مراقبتی دارند؛ پیشنهاد می‌شود راه‌های افزایش حساسیت اخلاقی و هر یک از ابعاد آن مورد بررسی قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

هدف این مقاله تدوین مدلی برای بررسی رابطه حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی بوده است که در نهایت نتایج نشان داد: سه بعد از حساسیت اخلاقی، پذیرفتن دیدگاه دیگران، درک مسایل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب رابطه معناداری با تدریس مراقبتی داشته است و بعد مراقبت از راه ارتباط با دیگران رابطه معناداری نداشته و از مدل حذف شد.

در کل نتایج نشان می‌دهد که؛ دو مقیاس حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی بر مبنای زمینه اجتماعی و فرهنگی طراحی شده است. و ابعاد تدریس مراقبتی با ابعاد حساسیت اخلاقی رابطه معناداری داشته است که ابعاد تدریس مراقبتی بر طبق فلسفه شخصی معلمان بدست آمده و ابعاد حساسیت اخلاقی مبنای فلسفی موثر بر ابعاد تدریس مراقبتی می باشد.

سپاسگزاری

پژوهشگران، از جناب آقای دکتر محمد امجد زبردست، استاد گرانقدر گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، به دلیل همکاری و مشاوره در انجام پایان نامه، سپاسگزاری می نمایند.

واژه نامه

حساسیت اخلاقی	1.Ethical Sensitivity
قضاوت اخلاقی	2.Ethical Judgment
انگیزش اخلاقی	3.Ethical Motivation
عمل اخلاقی	4.Ethical Character
تدریس مراقبتی	5.Caring Teaching
تدریس به عنوان عمل	6.Teaching as Practice
نظری	7.Theoria
پویسیس	8.Poesis
پراکسیس	9.Praxis
تأملی	10.Deliberative
رابطه ای	11.Relational
انتقادی	12.Critical
مقیاس حساسیت اخلاقی	13.Ethical Sensitivity Scale
مقیاس تدریس مراقبتی	14.Caring Teaching Scale
زمینه‌ای	15.Contextual

منابع

1. Ahangari, F. (2007). History and fundamentals of ethics in Iran and the World. Ethics in Science and Technology; 2(3, 4): 11-22. (In Persian).
2. Farhud, D. (2007). A brief history of ethics and reviewing different domains of ethics. Ethics in Science and Technology 2(1&2): 1-3. (In Persian).
3. Bebeau MJ, Rest J, Narvaez D. (1999). Beyond the promise: a perspectiv on research in moral education. Educational Researcher; 28 (4): 18- 26.
4. Weaver K, Morse J , Mitcham C (2008). Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis. Journal of Advanced Nursing; 62 (5): 607–618.
5. Tirri K, Nokelainen P. (2011). Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education . Rotterdam: Sense Publishers.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

6. Jordan J. (2007). Taking the first step toward a moral. Journal of Genetic Psychology; 168 (3):323–359.

7. Narvaez D. (2001). Ethical sensitivity. Available at: http://www.nd.edu/~dnarvaez/. Accessed: 12 Jun 2013.

8. Gholami K, Tirri K. (2012). Caring teaching as a moral practice: an exploratory study on perceive dimensions of caring teaching. Education Research International; 1-8. (In Persian).

9. Carr W. (2004). Philosophy and education. Journal of Philosophy of Education; 38 (1): 55-73.

10. Dunne J (2003). Arguing for teaching as a practice : A reply to Alasdair MacIntyre Journal of Philosophy of Education; 37: 353–369.

11. Hamilton D. (2005). Knowing practice. Pedagogy, Culture & Society; 13: 285–290.

12. Kemmis S (2005). Knowing practice: Searching for salience. Pedagogy, Culture & Society; 13: 391–426.

13. Noddings N. (2003). Is teaching a practice?. Journal of Philosophy of Education; 37: 241–251.

14. Carr W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational. Pedagogy, Culture & Society; 13: 333-346.

15. Gholami K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. Pedagogy, Culture & Society; 19 (1): 133-151. .(In Persian)

16. Hansen DT. (1998). The moral is in the practice. Teaching and Teacher Education; 14 (6):643-655.

17. Ronaghi MH, Faezi K. (2013). The relationship between professional ethics and intelligence of personnel in Iranian international organizations. Ethics in Science and Technology; 2: 27-36. (In Persian).

18. Ahmadi F. (2013). Evaluation of Factors Affecting Professional Ethics in service organizations. Ethics in Science and Technology; 3: 35-42. (In Persian).

19. Salanati A, Rahmani M, Rzman, V. (2013). The relationship between Professional ethics and knowledge management. Ethics in Science and Technology; 4: 1-10. (In Persian)

20. Cetin M, Cimen M. (2011). Assessing a group of physicians' ethical sensitivity in Turkey. Iranian J Publ Health; 40 (3):89-97.

21. Kuusisto E, Tirri K, Rissanen I. (2012). Finnish teachers' ethical sensitivity. Education Research International; 1-10.

22. Ozdogan B, Eser Z. (2007). Ethical sensitivity of college students. Journal of Teaching in Intemational Business; 19 (1): 83-99.

23. Ameen EC, Guffey DM, McMillan JJ. (1996). Gender differences in determining the ethical sensitivity of future accounting professionals. Journal of Business Ethics; 15: 591-597.

24. Roxas L, Stoneback J. (2004). The importance of gender across cultures in ethical decision-making. Journal of Business Ethics; 50(2): 149-165.

25. Tirri K, Nokelainen P. (2007). Comparison of academically average. Educational Research and Evaluation; 13(6): 587 – 601.

26. James JH. (2011). Caring for others: examining the interplay of mothering and deficit. Teaching and Teacher Education ; 28: 165-173.

27. Isenbarger L, Zembylas M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. Teaching and Teacher Education; 22: 120–134.

28. Colnerud G. (1997). Ethical conflicts in teaching. Teaching and Teacher Education ; 13 (6): 627-635.

29. Shapira-Lishchinsky O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. Teaching and Teacher Education; 27: 648 - 656.

30. Gholami K, Husu J. (2010). How do teachers reason about their practice representing the epistemic nature of teachers practical knowledge. Teaching and Teacher Education; 26: 1520-1529.

31. Vogt F. (2002). A caring teacher: explorations in to primary school teachers' professional identity and ethic of care. Gender and Education; 14 (3): 251–264.

32. Gholami K, Tirri K (2013). Quantitative examination of teachers' ethical sensitivity, purpose declaration and their caring teaching: Toward building a causal model. In press. (In Persian).

33. Izadi A, Imani H, Khademi Z, Fari A, Sadi Noughabi F, Hajizadeh N, Naghizadeh F. (2013). Moral sensitivity of critical care nurses in clinical decision making and its correlation with their caring behaviors. Iranian Journal of Ethics and History of Medicine. (In Persian).

34. Borhani F, Abaszadeh A, Mohsenpour M.(2012). Explaining the meaning of moral sensitivity in nursing: a qualitative study. Journal of Medical Ethics; 22: 93-115. (In Persian).

35. Masoumi M, Ganjo M, Tasht-Zar A. (2012). The importance of ethics education in developing ethical professional sensitivity of nursing students. Iranian Journal of ethics and History of Medicine; (0, 3): 92. (In Persian).

36. Abbaszadeh A, Borhani F, Sabzevari S, Dahestani M. (2012). The Effect of Workshop training and follow-up on the ethical sensitivity of nurses. Quarterly of Medical

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

Ethics; 6 (21) :11 -24. (In Persian).

37. Gholami K, Schutte I, Kuusisto E, Wolfensberge M, Tirri K (2013). Is ethical sensitivity culturally bound? A multiple case study from the Netherlands, Finland and Iran. Journal of Moral Education . In Press.

38. Narvaez D, Endicott L. (2009). Nurturing character in the classroom, Series Book1: Ethical Sensitivity. Notre Dame: ACE Press.

39. Gholami K, Tirri K (2012). The cultural dependence of the ethical sensitivity scale questionnaire: The case of Iranian Kurdish teachers. Education Research International; 1-9.

40. Rissanen I (2012). Finnish teachers' ethical sensitivity. Education Research International. Available at: http://www.doaj.org/doaj?func. Accessed: 12 Jun 2013.

41. Meyers LS, Gamst G, Guarino AJ. (2006). Applied multivariate research: design and interpretation. Available at: http://helka.linneanet. Accessed: 12 Jun 2013.

42. Hulpia H, Devos G, Rosseel Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership. Inventory Educational and Psychological Measurement; 69(6): 1013- 1034.

43. Hu L, Bentler PM. (1998). Fit indices in covariance structural equation modeling: sensitivity to underparametrized model misspicication. Psychological Models; 3: 424–445.

44. Hu L, Bentler PM (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling; 6(1): 1-55.

45. Musek J. (2007). A general factor of personality: evidence for the big one in the five-factor model. Journal of Research in Personality; 41(6):1213–1233.

46. Brabeck MM, Rogers LA, Sirin S, Henderson J, Benvenuto M, Weaver M, et al. (2000). Increasing Ethical Sensitivity to Racial and Gender Intolerance in Schools: Development of the Racial Ethical Sensitivity Test. Ethics & Behavior; 10 (2): 119-137.

47. Hadjicharalambous C, Walsh L. (2012). Ethnicity/race and gender effects on ethical sensitivity in four sub-cultures. Journal of Legal, Ethical and Regulatory; 15 (1): 119.

48. Ersoy N. (2003). A study of the ethical sensitivity. Nursing Ethics; 10 (5): 472-484.

49. Maier R. (2000). Do trade publications affect ethical sensitivity in newsrooms?. Newspaper Reserch Journal; 21 (1): 41-50.

50. Ersoy N, Göz F (2001). The ethical sensitivity of nurses in Turkey. Nursing Ethics; 8 (4): 299-312.

51. Yarbrough S, Klotz L. (2007). Incorporating cultural issues. Nursing Ethics; 14 (4): 492-502.

52. Husu J. (2003). Constructing ethical representations from the teacher's pedagogical practice: a case of prolonged reflection. Interchange; 34 (1):1-21.

53. Lickona T. (1997). Educating for character: A comprehensive approach. In: Molnar A. (Ed). The construction of children's character. Chicago: University of Chicago Press. P. 45–62.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-19]