Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty, 2024; Vol 9(4), spring, pp 334 - 350

The Ethical Sensitivity of Faculty Members at Alborz University of Medical Sciences

Nastaran Saeedi [1], Roohangiz Norouzinia [2], Mahsa Khedmatizare [3], Maryam Aghabarary [4*]

1. BSc of Nursing, Student Research Committee, Alborz University of Medical Sciences, Karaj, Iran.
2. Assistant Professor of Health in Disasters and Emergencies, Social Determinants of Health Research Center, Alborz University of Medical Sciences, Karaj, Iran.
3. BSc of Nursing, Student Research Committee, Alborz University of Medical Sciences, Karaj, Iran.
4. Assistant Professor of Nursing, Social Determinants of Health Research Center, Alborz University of Medical Sciences, Karaj, Iran.

***Corresponding Author:** Maryam Aghabarary, **Email:** aghabararym@gmail.com

Received: 31 March 2024 **Accepted:** 9 June 2024

Abstract

Background & Aim: University professors are responsible for educating students academically and developing and enhancing their ethical values. Therefore, they must have a high level of ethical sensitivity. The present study aimed to determine the ethical sensitivity of the faculty members at Alborz University of Medical Sciences.

Materials & Methods: A descriptive cross-sectional study was conducted in the first semester of the academic year 2020-2021 at Alborz University of Medical Sciences. The research population consisted of all faculty members (N=230) included in the study through a census method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire assessing ethical sensitivity. The collected data were analyzed using SPSS software version 27 and descriptive and inferential statistics at a significance level of $P<0.05$.

Results: The mean ethical sensitivity of participating faculty members in this study was 4.36 ± 0.39, which was higher than the average. The examination of the mean dimensions of ethical sensitivity also showed that all dimensions of ethical sensitivity had a higher-than-average mean. The highest mean was for the dimension of "attention and respect for others" with a mean of 4.60 ± 0.44, and the lowest mean was for the dimension of "self-awareness" with a value of 4.06 ± 0.56. A significant relationship was observed between ethical sensitivity and work experience.

Conclusion: The self-assessment score of ethical sensitivity of the participating faculty members in this study was high. Further studies are needed to determine why, despite the high rating of University professors in terms of ethical sensitivity, educational environments, and learners still face ethical challenges.

Keywords: Ethical Sensitivity, Faculty Member, University of Medical Sciences.

How to cite this article: Saeedi N, Norouzinia R, Khedmatizare M, Aghabarary M*. The Ethical Sensitivity of Faculty Members at Alborz University of Medical Sciences. Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty, 2024; Vol 9(4), spring, pp 334 – 350. https://sjnmp.muk.ac.ir/article-1-587-fa.html.

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

بررسی حساسیت اخلاقی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز در سال ۱۴۰۰

نسترن سعیدی[۱]، روح انگیز نوروزی نیا[۲]، مهسا خدمتی زارع[۳]، مریم آقابراری[۴]*

۱. کارشناسی پرستاری، کمیته تحقیقات دانشجویی، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران
۲. استادیار سلامت در بلایا و فوریت‌ها، مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران
۳. کارشناسی پرستاری، کمیته تحقیقات دانشجویی، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران
۴. استادیار پرستاری، مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران

***نویسنده مسئول:** مریم آقابراری ، **ایمیل:** aghabararym@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۲ **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۳/۰۳/۲۰

چکیده

زمینه و هدف: اساتید دانشگاه علاوه بر آموزش علمی دانشجویان، موظف به توسعه و ارتقاء اخلاقی آنان نیز هستند؛ از این رو، لازم است از حساسیت اخلاقی بالایی برخوردار باشند. مطالعه حاضر با هدف تعیین حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز انجام شد.

مواد و روش‌ها: این مطالعه از نوع توصیفی است که به صورت مقطعی در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در دانشگاه علوم پزشکی البرز انجام شد. جامعه پژوهش، کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه (۲۳۰ نفر) بودند که به روش سرشماری وارد مطالعه شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته سنجش حساسیت اخلاقی بود. اطلاعات جمع‌آوری شده توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ و آمار توصیفی و تحلیلی در سطح معنی‌داری $P<0/05$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: میانگین حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی شرکت‌کننده در این مطالعه برابر با ۰/۳۹ ± ۴/۳۶ و بالاتر از حد متوسط بود. بررسی میانگین ابعاد حساسیت اخلاقی نیز نشان داد تمامی ابعاد حساسیت اخلاقی، میانگینی بالاتر از حد متوسط داشتند. بالاترین میانگین را بعد توجه و احترام به دیگران با میانگین ۰/۴۴ ± ۴/۶۰، و کمترین میانگین را بعد خودشناسی با مقدار ۰/۵۶ ± ۴/۰۶ داشت. بین حساسیت اخلاقی با سابقه کار، رابطه معنی‌داری مشاهده شد.

نتیجه‌گیری: نمره خودارزیابی حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی شرکت‌کننده در این مطالعه، بالا بود. مطالعات بیشتری لازم است تا مشخص شود چرا با وجود نمره دهی بالای اساتید در زمینه حساسیت اخلاقی، هم چنان محیط‌های آموزشی و فراگیران با چالش‌های اخلاقی رو به رو هستند.

واژه‌های کلیدی: حساسیت اخلاقی، عضو هیات علمی، دانشگاه علوم پزشکی.

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

مقدمه

اخلاق در لغت نامه به معنای اصولی است که بر رفتار افراد تاثیر می‌گذارد و یا آن را کنترل می‌کند (۱). مولفه‌های اخلاق شامل حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی است. حساسیت اخلاقی به عنوان اولین مولفه اخلاق (۲)، به معنی توانایی شناسایی موقعیت‌هایی است که فرد باید در آن‌ها از استدلال اخلاقی برای مواجهه با شرایط و تصمیم‌گیری استفاده کند (۳). حساسیت اخلاقی، مفهوم پیچیده‌ای است که با تفسیر و ادراک، محقق می‌شود (۴). Weaver و همکاران (۲۰۰۸)، حساسیت اخلاقی را به عنوان مهارت شناسایی وجوه برجسته یک موقعیت که شامل "خوب" و "بد" است، تعریف می کنند (۵). به بیانی دیگر، حساسیت اخلاقی، نوعی هوشمندی نسبت به شرایط و آگاهی از تاثیر اعمال خود بر دیگران است، و شامل تامل پیرامون شرایط، آگاهی به زنجیره علت- معلولی، همدلی، و نقش‌پذیری است و سبب آگاهی افراد از مسائل اخلاقی حاکم بر اوضاع می‌شود (۲). براساس نتایج مطالعه Yuguero و همکاران (۲۰۱۹)، افرادی که از نظر اخلاقی بالغ‌ترند، حساسیت اخلاقی و همدلی بیشتری دارند (۶).

در سال‌های اخیر، توجه به حساسیت اخلاقی در زمینه‌های گوناگون از جمله امر آموزش افزایش یافته است (۷). آموزش یک حرفه اخلاقی و امری اجتماعی است (۸و۹). یک مدرس دانشگاه علاوه بر آموزش علمی دانشجویان، موظف به توسعه و ارتقاء اخلاقی آنان نیز است (۸). اساتید به دلیل جایگاه علمی که دارند، موجب الگوپذیری دانشجویان می‌شوند؛ پس نیاز است خود را ملزم به رعایت اصول اخلاقی بدانند (۱۰). دانش و مهارت یک استاد زمانی معنا پیدا می‌کند و تاثیر مثبت بر دانشجو می‌گذارد که با اخلاق ادغام شود (۸). در همین راستا، نتایج مطالعه مرادی و محمدی مهر (۲۰۲۰)، نشان داد که پایبندی مدرس به اصول اخلاق حرفه‌ای و رعایت مولفه های اخلاقی در امر آموزش، با افزایش یادگیری و اثربخشی آموزش و ارتقای کارایی کلاس درس همراه است (۱۱). نتایج مطالعه سلاجقه و همکاران که با هدف بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای با عملکرد استادان دانشگاه از دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور کرمان در سال ۱۳۹۳ انجام شد نیز نشان داد اساتید به اغلب مولفه های اخلاقی در آموزش توجه می‌کردند. این امر سبب افزایش یادگیری و اثربخشی آموزش و کارایی کلاس درس می‌شود (۱۲).

براساس نتایج مطالعه کیفی که توسط یزدانی و همکاران در سال ۱۳۹۶و با هدف ارائه تعریف جامعی از مفهوم اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی انجام شد، ضروری است اساتید از توانمندی‌های اخلاقی مثل حساسیت اخلاقی، دانش اخلاقی،

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

استدلال اخلاقی و خودتنظیمی اخلاقی برخوردار باشند (۳). بدین ترتیب، اخلاق و مولفه های آن از جمله حساسیت اخلاقی، یک شایستگی اخلاقی مهم برای مدرسان محسوب می‌شود (۱۳). Tirri (۲۰۱۹) ، حساسیت اخلاقی را یک مهارت مهم برای تمامی مدرسان معرفی می کند و معتقد است یک مدرس در برخورد با مسائل، قبل از قضاوت اخلاقی باید قادر به درنظر گرفتن تمام دیدگاه‌ها باشد (۱۴) ؛ به عبارت دیگر، حساسیت اخلاقی را باید به عنوان سنجش شایستگی اخلاقی اساتید و بخشی از حرفه آنها در نظر گرفت (۱۳). قربانخانی و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه خود، بیان کردند حساسیت اخلاقی، مولفه ای است که قبل از ورود افراد به معلمی باید همانند استعداد تدریس، مورد گزینش قرار گیرد (۱۵).

مطالعات متعددی در زمینه عملکرد اخلاقی مدرسان انجام شده است؛ از جمله، مطالعه‌ای که توسط Badii و همکاران (۲۰۲۱) انجام شد، نشان داد که علی‌رغم مهارت مدرسان در فنون مربوط به تعلیم، توجه و حساسیت آن‌ها نسبت به مسائل اخلاقی ناچیز است؛ و این مساله، هشداری است تا دانش اخلاقی را وارد سیستم آموزش کنند و مدرسان را در این زمینه نیز تعلیم دهند (۱۶). بر خلاف نتایج این مطالعه، مطالعه Kuusisto و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد، نمره خودارزیابی حساسیت اخلاقی مدرسان فنلاندی بالا بود (۱۷). همچنین نتایج مطالعه ای که در سال ۲۰۲۱ در ترکیه با هدف تعیین میزان دانش اخلاقی و حساسیت اخلاقی معلمانِ دانشجوی دوره تربیت معلم انجام شد، نشان داد بیشتر این معلمان، حساسیت اخلاقی مطلوبی داشتند که به واسطه آن قادر به تشخیص و تمیز مسائل اخلاقی بودند؛ اما مشخص شد دانش اخلاقی تعدادی از آن‌ها کم بود؛ چون نتوانسته بودند سناریوهای اخلاقی را با دلایل منطقی توجیه نمایند (۱۸). در همین راستا، نتایج مطالعه‌ای که توسط کاوندی و همکاران در سال ۲۰۱۹ با عنوان تحلیل حساسیت اخلاقی در بین دبیران اهواز انجام شد، نشان داد کسانی که حساسیت اخلاقی و ویژگی‌ها و ملزومات آن را به دانشجویان تربیت معلم آموزش می‌دهند، باید افرادی با صلاحیت باشند تا مدرسان آینده دچار تناقض نشوند و به حساسیت اخلاقی اهمیت بیشتری دهند (۱۹). نتایج مطالعه غلامی و ابراهیمی (۲۰۱۵)، نیز نشان داد حساسیت اخلاقی برای افزایش شایستگی اخلاقی مدرسان بسیار حائز اهمیت است (۲۰)؛ این درحالی است که نتایج مطالعه Ronkainen و همکاران (۲۰۲۱) هم که به منظور بررسی حساسیت اخلاقی معلمان فنلاندی و استونیایی انجام شد، نشان داد که ۳۰ درصد معلمان هر دو کشور معتقدند که علی‌رغم اهمیتی که حساسیت اخلاقی در امر آموزش دارد، شاخصه مهمی در تدریسِ موثر محسوب نمی‌شود (۲۱).

مژنونی و همکاران (۱۳۹۶)، با استناد به اهمیت حساسیت اخلاقی در علوم پزشکی، مطالعه ای در زمینه حساسیت اخلاقی دستیاران تخصصی گروه داخلی و جراحی در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که میزان حساسیت اخلاقی در این گروه متوسط بوده و در طول

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

تحصیل رو به کاهش رفته است (۲۲). در مطالعه دیگری که توسط زاهد پاشا و همکاران (۲۰۲۳)، در بابل انجام شد، نتایج حاکی از آن بود که حساسیت اخلاقی به خصوص در ابعاد صداقت و ضابطه مداری بر کیفیت پژوهش اعضای هیات علمی تاثیر مثبت و معنی‌داری داشته است (۲۳). در مطالعه گلدسته و همکاران (۲۰۲۳) نیز که در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ در دانشگاه علم و فرهنگ انجام شد، جنبه‌های تعاملی و انگیزشی مرتبط با اخلاق حرفه‌ای اعضای هیات علمی ضعیف گزارش شد؛ چراکه آموزش بر خط سبب شد تا اعضای هیات علمی در اولویت نخست، آن دسته از قواعد و الزامات حقوقی و آموزشی تکلیف شده از سوی دانشگاه را که قابلیت رصد و ارزشیابی دارند، اعمال کنند (۲۴).

بدیهی است که افزایش تنوع در بین فراگیران و تغییرات سریع در تکنولوژی و شیوه‌های آموزشی، از جمله چالش‌هایی است که مدرسان در تمام کشورها با آن مواجه هستند و متعاقب آن از مدرسان انتظار می رود که نیازهای مختلف فراگیران را برآورده کنند. برای برطرف کردن این چالش لازم است تا مدرس از سطوح بالای توانایی‌های علمی و اخلاقی برخوردار باشد (۱۴). حساسیت اخلاقی یکی از این توانایی‌هاست که با توجه به اهمیتی که دارد، باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. اساتید دانشگاه به عنوان مدرسینی که وظیفه تعلیم و تربیت نیروی کار آینده جامعه را برعهده دارند، ضامن سلامتی و حفظ رفاه جامعه هستند. بنابراین، لازم است از حساسیت اخلاقی بالایی برخوردار باشند. در این میان اساتید دانشگاه‌های علوم پزشکی به سبب حساسیت رشته‌های علوم پزشکی و در ارتباط بودن این رشته‌ها با سلامتی و جان انسان‌ها، لازم است به شکل ویژه‌تری به حساسیت اخلاقی توجه داشته باشند. از این رو، مطالعه حاضر با هدف تعیین حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز انجام شد.

مواد و روش‌ها

این مطالعه از نوع توصیفی است که به صورت مقطعی در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در دانشگاه علوم پزشکی البرز انجام شد. جامعه پژوهش کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز (۲۳۰ نفر) بودند که به روش سرشماری وارد مطالعه شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل داشتن تجربه حداقل یک سال کار به عنوان عضو هیات علمی در دانشگاه علوم پزشکی البرز و تمایل به شرکت در مطالعه بود. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بود. متناسب با اهداف مطالعه از یک پرسشنامه محقق ساخته شامل دو بخش استفاده شد. بخش اول، ۱۰ سوال مربوط به ثبت اطلاعات جمعیت شناختی، شامل (سن، جنس، وضعیت تاهل، مدرک تحصیلی، رشته آموزشی، دانشکده محل خدمت، مرتبه علمی، موقعیت شغلی، و سابقه کار) بود. بخش دوم، مربوط به سنجش میزان حساسیت اخلاقی بود. این بخش شامل ۳۲ گویه در ۶ بعد خودشناسی (۳ گویه)، تعامل با دیگران (۶گویه)، توجه و احترام به دیگران (۵ گویه)، تصمیم‌گیری و مشاوره (۶ گویه)، تعهد به

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

استانداردهای حرفه معلمی (۹ گویه)، و مالکیت فکری و معنوی (۳ گویه) بود. پاسخ‌دهی در طیف لیکرت ۵ قسمتی (هیچوقت/بندرت/ گاهی اوقات/ اکثر اوقات/همیشه) با نمره‌گذاری ۱ تا ۵ بود. با توجه به دامنه میانگین نمرات که در تمامی متغیرها از ۱ تا ۵ بود، نمره متوسط یا حد وسط نمرات برابر با ۳ درنظر گرفته شد. نمره بیشتر، نشان‌دهنده حساسیت اخلاقی بیشتر بود. پیش‌نویس اولیه پرسشنامه، براساس مرور متون (۱۳، ۱۷، ۲۵)، طراحی شد. روایی (صوری و محتوای کیفی) پرسشنامه از طریق دریافت نظرات ۶ نفر از اعضای هیات علمی (آموزش پزشکی، اخلاق، پرستاری) بررسی و تایید شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به تفکیک ابعاد (خودشناسی ۰/۵۹، تعامل با دیگران ۰/۸۳، توجه و احترام به دیگران ۰/۸۳، تصمیم‌گیری و مشاوره ۰/۷۱، تعهد به استانداردهای حرفه‌ای معلمی ۰/۸۶، و مالکیت فکری و معنوی ۰/۸۶)، و نیز برای کل پرسشنامه (۰/۹۳) بررسی و تایید شد.

پس از اخذ مجوز از دانشگاه، جمع‌آوری داده‌ها انجام شد. با توجه به بحران پاندمی کرونا و عدم دسترسی حضوری به اعضای هیات علمی، از نسخه الکترونیکی پرسشنامه استفاده شد. بدین ترتیب که در ابتدا نسخه الکترونیکی پرسشنامه همراه با توضیحات مربوط به عنوان، هدف و روش مطالعه طراحی شد. سپس، لینک پرسشنامه از طریق پیامک برای تمامی اعضای هیات علمی ارسال شد. اساتیدی که تمایل به شرکت در مطالعه داشتند، پرسشنامه را تکمیل و ارسال کردند. در این پژوهش، کلیه ملاحظات اخلاقی رعایت شد. مشارکت اساتید داوطلبانه بود. با توجه به اینکه توضیحات مربوط به داشتن رضایت برای شرکت در مطالعه، در ابتدای پرسشنامه الکترونیکی ارائه شده بود، تکمیل و ارسال لینک پرسشنامه، به‌عنوان رضایت مشارکت در مطالعه تلقی شد. پرسشنامه‌ها به‌صورت بی‌نام پر شد و اطلاعات شرکت‌کنندگان کاملاً محرمانه محفوظ ماند.

داده‌های جمع‌آوری شده، با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و تحلیلی (آزمون تی تک نمونه‌ای، آزمون فریدمن، من ویتنی، و آزمون همبستگی اسپیرمن) تجزیه و تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. سطح معناداری در آزمون‌ها، $P \leq ۰/۰۵$ درنظر گرفته شد.

یافته‌ها

از ۲۳۰ عضو هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز (تعداد کل جامعه پژوهش)، ۱۳۰ نفر، لینک پرسشنامه را به طور کامل تکمیل و ارسال کردند (میزان پاسخ‌دهی ۵۶/۵٪). ۵۲/۵ درصد از شرکت‌کنندگان، زن؛ و ۷۹/۷ درصد، متاهل بودند. میانگین و انحراف معیار سن مشارکت‌کنندگان ۷/۵۸ ± ۴۱/۴۷ سال با دامنه سنی ۲۸ تا ۶۸ سال بود. مدرک تحصیلی ۴۴/۶۱ درصد از شرکت‌کنندگان، دکترای تخصصی، و ۳۲/۳۰ درصد نیز متخصص بودند. مرتبه علمی ۶۷/۶۹ درصد از شرکت‌کنندگان

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

استادیار، و ۲۰ درصد مربی بود. میانگین و انحراف معیار سابقه کار شرکت‌کنندگان ۸/۱۴ ± ۱۰/۵۹ سال بود (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت شناختی اعضای هیات علمی شرکت‌کننده در مطالعه (۱۳۰ نفر)

	ویژگی	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۶۸	۵۲/۳۰
	مرد	۶۲	۴۷/۶۹
تاهل	متاهل	۱۰۶	۸۱/۵۳
	مجرد	۲۴	۱۸/۴۶
مدرک تحصیلی	کارشناسی ارشد	۱۷	۱۳/۰۷
	دکترای تخصصی	۵۸	۴۴/۶۱
	متخصص	۴۲	۳۲/۳۰
	فلوشیپ	۶	۴/۶۱
	فوق تخصص	۷	۵/۳۸
مرتبه علمی	استادیار	۸۸	۶۷/۶۹
	دانشیار	۱۲	۹/۲۳
	استاد	۴	۳/۰۷
	مربی	۲۶	۲۰
موقعیت شغلی	طرح و تعهد	۴۶	۳۵/۳۸
	پیمانی	۳۸	۲۹/۲۳
	رسمی آزمایشی	۲۰	۱۵/۳۸
	رسمی قطعی	۱۵	۱۱/۵۳
	قراردادی	۱۱	۸/۴۶
دانشکده محل خدمت	پزشکی	۷۹	۶۰/۷۶
	پرستاری و فوریت های پزشکی	۱۵	۱۱/۵۳
	پیراپزشکی	۱۳	۱۰
	بهداشت	۱۱	۸/۴۶
	دندان پزشکی	۹	۶/۹۲
	داروسازی	۳	۲/۳۰
	انحراف معیار ± میانگین	کمترین	بیشترین
سن (سال)	۴۱/۴۷ ± ۷/۵۸	۲۸	۶۸
سابقه کار (سال)	۱۰/۵۹ ± ۸/۱۴	۱	۳۸

براساس داده‌های جدول شماره ۲، میانگین حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی شرکت کننده در این مطالعه برابر با ۰/۳۹ ± ۴/۳۶ بود. با توجه به دامنه نمرات (۱ تا ۵)، میزان حساسیت اخلاقی در جمعیت مورد مطالعه، بالاتر از حد وسط (۳) بود. بررسی میانگین ابعاد حساسیت اخلاقی نیز نشان داد تمامی ابعاد حساسیت اخلاقی، میانگین بالاتر از حد وسط داشتند. بالاترین

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

میانگین را بعد (توجه و احترام به دیگران) با میانگین ۰/۴۴ ± ۴/۶۰، و کمترین میانگین را بعد (خودشناسی) با مقدار ۰/۵۶ ± ۴/۰۶ داشت. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نیز نشان داد میانگین حساسیت اخلاقی و ابعاد آن از نظر آماری به طور معنی‌داری بیشتر از مقدار متوسط بود (P<۰/۰۰۱) (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲: میانگین حساسیت اخلاقی و ابعاد آن، و مقایسه میانگین‌ها با مقدار متوسط ۳/۵

حساسیت اخلاقی و ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	t*	P
خودشناسی	۴/۰۶	۰/۵۶	۰/۵۶	۱۰/۹۲	<۰/۰۰۱
تعامل با دیگران	۴/۳۹	۰/۴۸	۰/۸۹	۲۰/۰۵	<۰/۰۰۱
توجه و احترام به دیگران	۴/۶۰	۰/۴۴	۱/۱۰	۲۶/۸۸	<۰/۰۰۱
تصمیم گیری و مشاوره	۴/۱۴	۰/۴۵	۰/۶۴	۱۵/۳۵	<۰/۰۰۱
تعهد به استانداردهای حرفه ی معلمی	۴/۴۰	۰/۴۹	۰/۹۰	۲۰/۰۷	<۰/۰۰۱
مالکیت فکری و معنوی	۴/۵۵	۰/۶۹	۱/۰۵	۱۶/۵۰	<۰/۰۰۱
حساسیت اخلاقی (کل)	۴/۳۶	۰/۳۹	۰/۳۹	۲۴/۱۴	<۰/۰۰۱

* One Sample T-Tset df=۱۱۷

براساس نتایج آزمون فریدمن نیز که با هدف رتبه بندی ابعاد حساسیت اخلاقی انجام شد، بعد (توجه و احترام به دیگران) با میانگین رتبه ۴/۶۴ ، بالاترین رتبه، و بعد (خودشناسی) با میانگین رتبه ۲/۲۲ ، پایین ترین رتبه را داشتند (P<۰/۰۵) (جدول شماره ۳).

جدول شماره ۳: رتبه بندی ابعاد حساسیت اخلاقی با استفاده از آزمون فریدمن

رتبه	ابعاد حساسیت اخلاقی	میانگین رتبه
۱	توجه و احترام به دیگران	۴/۶۴
۲	مالکیت فکری و معنوی	۴/۴۵
۳	تعهد به استانداردهای حرفه ی معلمی	۳/۶۵
۴	تعامل با دیگران	۳/۵۲
۵	تصمیم گیری و مشاوره	۲/۵۲
۶	خودشناسی	۲/۲۲

Chi Square = ۱۷۵/۵۶ df = ۵ P < ۰/۰۰۱

در جدول شماره ۴، میانگین نمره هر یک از گویه های پرسشنامه حساسیت اخلاقی و میانگین رتبه آنها نشان داده شده است. بررسی مقادیر میانگین رتبه که اولویت هر گویه را نشان می‌دهد، گویای این است که سه گویه دارای بالاترین میانگین نمره و بهترین رتبه بودند. این سه گویه شامل: گویه (من معتقدم که در برقراری ارتباط با دیگران، رعایت ملاحظات اخلاقی ضروری است) با میانگین رتبه ۲۲/۷۷؛ گویه (در صورت اعتراض دانشجو به نمره، بدون هیچ‌گونه تهدید و پیش‌شرطی،

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

بررسی مجدد را انجام می دهم) با میانگین رتبه ۲۰/۷۷ ؛ و گویه (سعی می‌کنم ارتباط محترمانه‌ای با دانشجویان و همکاران خود داشته باشم) با میانگین رتبه ۲۰/۴۹، بودند. همچنین سه گویه (قادر به گفتگو با دیگران در خصوص احساسات خود در شرایط مختلف هستم) با میانگین رتبه ۹/۷۴ ؛ گویه (در مواجهه با چالش‌های جدی اخلاقی، ترجیح می دهم تا موضوع از طریق مسئولان و به صورت اداری حل شود) با میانگین رتبه ۱۰/۹۱؛ و گویه (دیدگاه‌های متفاوت دیگران را به راحتی تحمل می‌کنم) با میانگین رتبه ۱۱/۰۳، کمترین میانگین و رتبه را داشتند.

جدول شماره۴: میانگین نمرات گویه های پرسشنامه حساسیت اخلاقی و نتایج رتبه‌بندی آنها با استفاده از آزمون فریدمن

رتبه گویه	گویه	میانگین نمره	میانگین رتبه
۱	من معتقدم که در برقراری ارتباط با دیگران، رعایت ملاحظات اخلاقی ضروری است.	۴/۸۳	۲۲/۷۷
۲	در صورت اعتراض دانشجو به نمره، بدون هیچگونه تهدید و پیش شرطی، بررسی مجدد را انجام می دهم.	۴/۶۸	۲۰/۷۷
۳	سعی می کنم ارتباط محترمانه ای با دانشجویان و همکاران خود داشته باشم.	۴/۶۷	۲۰/۴۹
۴	من به تفاوت های فرهنگی، مذهبی و اجتماعی همکاران و دانشجویان خود احترام می گذارم.	۴/۶۶	۲۰/۱۲
۵	از دریافت نظرات همکاران و دانشجویان در موضوعات مرتبط با آنها استقبال می کنم.	۴/۶۴	۲۰/۰۳
۶	به سلامتی و رفاه همکاران و دانشجویانم اهمیت می دهم.	۴/۶۳	۱۹/۸۱
۷	هنگام استفاده از محتواهای تولید شده توسط دیگران، نام آنها را ذکرمی کنم.	۴/۵۸	۱۹/۶۲
۸	در پیگیری درخواست ها، با رعایت سلسله مراتب اداری، به مدیریت سازمان احترام می گذارم.	۴/۶۲	۱۹/۵۲
۹	دانشگاه را مالک معنوی محصولات اموزشی و پژوهشی خود دانسته و در محتواهای تولید شده، افیلیشن دانشگاه را	۴/۵۳	۱۹/۲۸
۱۰	برای استفاده از محتواهای تولید شده توسط دیگران که بصورت رسمی منتشر نشده اند، اجازه و رضایت از صاحب	۴/۵۴	۱۸/۹۵
۱۱	برای پاسخگویی به سوالات و مشکلات دانشجویان و همکاران در دسترس هستم.	۴/۵۳	۱۸/۶۵
۱۲	برنامه ی حضور یا هرگونه جابجایی در برنامه حضور خود را به دانشجویان و مدیر مجموعه اطلاع می دهم.	۴/۵۰	۱۸/۲۶
۱۳	سوالات آزمون های پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بر اساس سرفصل دروس ارائه شده در طرح درس و محتوا های	۴/۴۳	۱۷/۴۶
۱۴	در تدریس خود علاوه بر سرفصل تعیین شده، به نیاز های آموزشی دانشجویان توجه می کنم.	۴/۴۴	۱۷/۳۴
۱۵	در حد توان خود، سعی در بهبود سلامتی و رفاه همکاران و دانشجویان خود دارم.	۴/۴۵	۱۷/۲۶
۱۶	برای تمامی دروس، طرح درس شامل (شیوه تدریس، تکالیف دانشجویان، منابع آموزشی و نحوه ارزشیابی) نوشته و	۴/۳۷	۱۷/۰۱
۱۷	در برگزاری کلاس ها، منطبق با طرح درس تهیه و ارایه شده، از شیوه ی تدریس کارآمد استفاده می کنم.	۴/۳۷	۱۶/۵۲
۱۸	اگر همکاران و دانشجویانم از من آزرده خاطر شوند، از مطرح شدن آن استقبال می کنم.	۴/۳۶	۱۶/۴۸
۱۹	برای فهم اثربخشی روش تدریس خود در انتقال دانش و یادگیری دانشجویان، از دانشجویان نظر خواهی می کنم.	۴/۳۱	۱۵/۸۲
۲۰	با تفکر در راه حل های متفاوت، بدنبال شناسایی بهترین راه حل برای یک موقعیت اخلاقی پیچیده هستم.	۴/۳۱	۱۵/۵۵
۲۱	هنگام رسیدگی به مشکلات و چالش های اخلاقی، تاثیر تصمیم گیری هایم بر افراد دیگر را در نظر می گیرم.	۴/۳۱	۱۵/۴۲
۲۲	از روش های ارزشیابی مناسب منطبق با اهداف درسی دوره، شیوه تدریس و محتوای اموزش داده شده، استفاده می	۴/۳۰	۱۵/۴۱
۲۳	بر اساس بازخورد دریافتی از سوی دانشجویان، در طرح درس و برنامه آموزشی خود (شیوه تدریس، حجم محتوای	۴/۲۵	۱۴/۸۴
۲۴	در تصمیم گیری های اخلاقی، به منظور دستیابی به راه حل های مناسب تر، از مشاوره با همکاران استفاده می کنم.	۴/۲۴	۱۴/۳۷
۲۵	داشتن دیدگاه های متفاوت به موضوعات، مانع همکاری من با دیگران نمی شود.	۴/۱۷	۱۳/۵۲
۲۶	در تعارضات جدی، تلاش می کنم تا روابط شخصی و کاری ام با طرف مقابل حفظ شود.	۴/۱۵	۱۳/۴۷
۲۷	در تصمیم گیری ها، حتی در شرایطی که منافع خودم به خطر می افتد، تلاش می کنم تا نیازهای دیگران را در نظر	۴/۱۴	۱۳/۱۸
۲۸	من از موضوعات و چالش های اخلاقی که در محیط های آموزشی با آن مواجه هستم، آگاهم.	۴/۰۵	۱۲/۳۸
۲۹	به هنگام حل مسائل اخلاقی، سعی می کنم تا خارج از موقعیت سازمانی خودم، موضع گیری کنم.	۳/۹۶	۱۲/۰۵

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

۳۰	دیدگاه های متفاوت دیگران را به راحتی تحمل می کنم.	۳/۹۹	۱۱/۰۳
۳۱	در مواجهه با چالش های جدی اخلاقی، ترجیح می دهم تا موضوع از طریق مسوولان و به صورت اداری حل شود.	۳/۸۸	۱۰/۹۱
۳۲	قادر به گفتگو با دیگران در خصوص احساسات خود در شرایط مختلف هستم.	۳/۷۸	۹/۷۴

Chi Square= ۶۴۴/۵۵ ، df = ۳۱ ، P < ۰/۰۰۱

جدول شماره ۵، به تفکیک در هر یک از ابعاد حساسیت

اخلاقی، ۳ گویه با بیشترین میانگین را نشان می دهد.

جدول شماره ۵: میانگین نمره ۳ گویه با بیشترین میانگین در هر یک از ابعاد حساسیت اخلاقی

ابعاد حساسیت اخلاقی	گویه های دارای بیشترین میانگین در هر بعد	میانگین
توجه و احترام به دیگران	من به تفاوت های فرهنگی، مذهبی و اجتماعی همکاران و دانشجویان خود احترام می گذارم.	۴/۶۶
	از دریافت نظرات همکاران و دانشجویان در موضوعات مرتبط با آنها استقبال می کنم.	۴/۶۴
	در پیگیری درخواست ها، با رعایت سلسله مراتب اداری، به مدیریت سازمان احترام می گذارم.	۴/۶۲
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۶۰ ± ۰/۴۴
مالکیت فکری و معنوی	هنگام استفاده از محتواهای تولید شده توسط دیگران، نام آنها را ذکرمی کنم.	۴/۵۸
	برای استفاده از محتواهای تولید شده توسط دیگران که بصورت رسمی منتشر نشده اند، اجازه و رضایت از صاحب اثر می گیرم.	۴/۵۴
	دانشگاه را مالک معنوی محصولات اموزشی و پژوهشی خود دانسته و در محتواهای تولید شده، افیلیشن دانشگاه را ذکر می کنم.	۴/۵۳
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۵۵ ± ۰/۶۹
تعهد به استانداردهای حرفه ی معلمی	در صورت اعتراض دانشجو به نمره، بدون هیچگونه تهدید و پیش شرطی، بررسی مجدد را انجام می دهم.	۴/۶۸
	برنامه ی حضور یا هرگونه جابجایی در برنامه حضور خود را به دانشجویان و مدیر مجموعه اطلاع می دهم.	۴/۵۰
	در تدریس خود علاوه بر سرفصل تعیین شده، به نیاز های آموزشی دانشجویان توجه می کنم.	۴/۴۴
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۴۰ ± ۰/۴۹
تعامل با دیگران	من معتقدم که در برقراری ارتباط با دیگران، رعایت ملاحظات اخلاقی ضروری است.	۴/۸۳
	سعی می کنم ارتباط محترمانه ای با دانشجویان و همکاران خود داشته باشم.	۴/۶۷
	برای پاسخگویی به سوالات و مشکلات دانشجویان و همکاران در دسترس هستم.	۴/۵۳
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۳۹ ± ۰/۴۸

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

تصمیم گیری و مشاوره	هنگام رسیدگی به مشکلات و چالش های اخلاقی، تاثیر تصمیم گیری هایم بر افراد دیگر را در نظر می گیرم.	۴/۳۱
	با تفکر در راه حل های متفاوت، بدنبال شناسایی بهترین راه حل برای یک موقعیت اخلاقی پیچیده هستم.	۴/۳۱
	در تصمیم گیری های اخلاقی، به منظور دستیابی به راه حل های مناسب تر، از مشاوره با همکاران استفاده می کنم.	۴/۲۴
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۱۴ ± ۰/۴۵
خودشناسی	اگر همکاران و دانشجویانم از من آزرده خاطر شوند، از مطرح شدن آن استقبال می کنم.	۴/۳۶
	من از موضوعات و چالش های اخلاقی که در محیط های آموزشی با آن مواجه هستم، آگاهم.	۴/۰۵
	قادر به گفتگو با دیگران در خصوص احساسات خود در شرایط مختلف هستم.	۳/۷۸
	میانگین و انحراف معیار کل بعد	۴/۵۵ ± ۰/۶۹
حساسیت اخلاقی (کل ابعاد)		۴/۳۶ ± ۰/۳۹

براساس نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن بین حساسیت اخلاقی با سن، مدرک تحصیلی، و مرتبه علمی، همبستگی وجود نداشت (P>۰/۰۵)؛ اما رابطه معنی‌داری بین حساسیت اخلاقی با سابقه کار مشاهده شد (P<۰/۰۵). جهت رابطه بین سابقه کار و حساسیت اخلاقی منفی بود و نشان داد با افزایش سابقه کار، از حساسیت اخلاقی کاسته می‌شود. نتایج آزمون من ویتنی نیز نشان داد که میانگین حساسیت اخلاقی براساس جنسیت، و براساس وضعیت تاهل از نظر آماری تفاوت معناداری ندارند (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۶: ارتباط حساسیت اخلاقی با ویژگی‌های جمعیت شناختی

متغیر		حساسیت اخلاقی میانگین	تفاوت میانگین	Z	P
* جنس	مرد	۴/۳۲	۰/۰۹	۱/۶۴	۰/۱۰۱
	زن	۴/۴۱			
*تأهل	مجرد	۴/۳۳	۰/۰۵۰	-۰/۴۸	۰/۶۳۰
	متأهل	۴/۳۸			
**سن		P =۰/۳۹۲		r = -۰/۰۸۰	
**سابقه کار		P =۰/۰۴۱		r = -۰/۱۸۹	
**مدرک تحصیلی		P =۰/۷۱۲		r = -۰/۰۳۴	
**مرتبه علمی		P =۰/۴۱۶		r = -۰/۰۷۶	

* Mann–Whitney **Spearman Correlation Test

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

بحث

نتایج این مطالعه که با هدف تعیین حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز انجام شد، نشان داد اعضای هیات علمی شرکت‌کننده در این مطالعه، حساسیت اخلاقی بالایی داشتند. در مطالعه Kuusisto و همکاران (۲۰۱۲) نیز نمره خودارزیابی حساسیت اخلاقی مدرسان فنلاندی بالا گزارش شد (۱۷). در مطالعه ای که با هدف مقایسه حساسیت اخلاقی معلمان فنلاندی و ایرانی توسط غلامی و همکاران در سال ۲۰۱۵ انجام شد نیز، معلمان هر دو کشور نمره بالایی در زمینه حساسیت اخلاقی بخود داده بودند (۱۳). در مطالعه دیگری که توسط غلامی و همکاران در سال ۲۰۱۹ در سنندج انجام شد؛ نتایج حاکی از آن بود که معلمان در موقعیت‌های آموزشی، حساسیت اخلاقی بالایی داشتند و هرچقدر مولفه تسلط بر محیط در آن‌ها بیشتر می‌شد، حساسیت اخلاقیشان هم بالاتر می‌رفت (۲۶). براساس نتایج مطالعه ای کیفی که در سال ۲۰۲۱ در یکی از دانشگاه‌های ترکیه در زمینه دانش و حساسیت اخلاقی مدرسان انجام شد، بیشتر مدرسان، حساسیت اخلاقی بالایی داشتند (۱۸). بالا بودن نمره خودارزیابی حساسیت اخلاقی حاکی از این است که مدرسان، مفهوم حساسیت اخلاقی را برای خود درونی سازی کرده‌اند (۱۷)؛ به عبارت دیگر، حساسیت اخلاقی را باید به عنوان سنجش شایستگی اخلاقی اساتید و بخشی از حرفه آنها در نظر گرفت (۱۳).

از بین ابعاد حساسیت اخلاقی، دو بعد (توجه و احترام به دیگران)، و (مالکیت فکری و معنوی) بالاترین میانگین رتبه را داشتند. در بعد (توجه و احترام به دیگران)، گویه های (من به تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی و اجتماعی همکاران و دانشجویان خود احترام می‌گذارم)، و (از دریافت نظرات همکاران و دانشجویان در موضوعات مرتبط با آنها استقبال می‌کنم) میانگین بالایی را به خود اختصاص دادند که مشابه نتایج سایر مطالعات است (۱۳، ۱۷، ۲۷). براساس نتایج مطالعه غلامی و همکاران (۲۰۱۵) مولفه توجه به دیگران از طریق برقراری ارتباط با آنها، هسته اصلی معیارهای حساسیت اخلاقی در ایران و فنلاند بود. به بیانی دیگر این مولفه یک بخش جدایی‌ناپذیر از حساسیت اخلاقی است. هم چنین نتایج این مطالعه نشان داد که در فنلاند برخلاف ایران، مولفه از دیدگاه دیگران نگاه کردن بر توجه به دیگران از طریق ارتباط با آن‌ها، موثر است (۱۳). در همین راستا، نتایج مطالعه رونکاینن و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داد که توجه به دیگران از طریق برقراری ارتباط با آنها ضروری‌ترین بعد حساسیت اخلاقی در بین معلمان فنلاندی و استونیایی است (۲۱). Akcamete و همکاران (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود (احترام به فرهنگ و توجه به تفاوت‌های زبانی و فرهنگی) را به عنوان یکی از مولفه های مهم اخلاق حرفه‌ای گزارش کردند (۲۸). همچنین در مطالعه سلیمانی و Lovat (۲۰۱۹)، توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران و احترام به زمینه‌های فرهنگی مذهبی آنان یکی از مولفه های

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

اخلاقی مدرسان معرفی شد (۲۹). Al-hothali (۲۰۱۸) نیز در مطالعه خود، از رعایت اصول دموکراسی (نظرخواهی) و عدم تعصب در مسائل مذهبی و اجتماعی به عنوان یکی از موارد مهم اخلاقی در فرآیند تدریس نام برد (۳۰).

در بعد (مالکیت فکری و معنوی)، دو گویه (هنگام استفاده از محتواهای تولیدشده توسط دیگران، نام آنها را ذکر می‌کنم)، و (دانشگاه را مالک معنوی محصولات آموزشی و پژوهشی خود دانسته و در محتواهای تولیدشده، افیلیشن دانشگاه را ذکر می‌کنم)، میانگین بالایی داشتند. این میانگین بالا می‌تواند موید دانش و آگاهی مطلوب اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی البرز در زمینه قوانین کپی رایت باشد؛ زیرا بررسی متون نشان می‌دهد برخلاف مطالعه حاضر، کپی برداری غیرمجاز و نقض کپی‌رایت معمولاً در محیط‌های آموزشی به ویژه آموزش مجازی اتفاق می‌افتد (۳۱) که می‌تواند ناشی از عدم آگاهی از قوانین مربوط به کپی رایت باشد (۳۲).

در بعد (تعهد به استانداردهای حرفه معلمی)، گویه (در صورت اعتراض دانشجو به نمره، بدون هیچ‌گونه تهدید و پیش‌شرطی، بررسی مجدد را انجام می دهم)، امتیاز بالایی داشت. بدون شک، فرآیند ارزشیابی زمانی موثر و کاربردی خواهد بود که موجب افزایش آگاهی دانشجو از فرآیند تحصیلی و نقاط قوت و ضعف خود شود. در همین راستا، Bastable (۲۰۰۳) بیان می‌کند: ارزشیابی دانشجویان باید به گونه‌ای باشد که تمامی فعالیت‌ها و نمراتشان در یک لیست ثبت شود تا بتوان با رجوع به آن‌ها از فرآیند تحصیلی دانشجو آگاه شد. در واقع با این روند، همواره تصویر روشنی از روند پیشرفت و یا پسرفت تحصیلی دانشجو به دست می‌آید و می‌تواند سبب افزایش انگیزه دانشجو و برنامه‌ریزی بهتر و موثرتر مدرس و دانشجو شود (۳۳).

در بعد (تعامل با دیگران) دو گویه (من معتقدم که در برقراری ارتباط با دیگران، رعایت ملاحظات اخلاقی ضروری است)، و (سعی می‌کنم ارتباط محترمانه‌ای با دانشجویان و همکاران خود داشته باشم)، میانگین بالایی داشتند. در مطالعه سلیمی (۲۰۱۶) هم میانگین گویه‌هایی که مربوط به ارتباط محترمانه استاد با دانشجویان و رعایت ادب و نزاکت توسط وی بود، از مقدار متوسط بیشتر بود (۳۴). بدیهی است که یک عضو هیات علمی باید ملزم به آگاهی از آداب و قوانین اجتماعی باشد و در ارتباط با همکاران و دانشجویان، اصول اخلاقی را رعایت کند (۸).

در بعد (تصمیم‌گیری و مشاوره)، گویه (در مواجهه با چالش‌های جدی اخلاقی، ترجیح می دهم تا موضوع از طریق مسئولان و به صورت اداری حل شود)، میانگین پایینی داشت. این مساله می‌تواند تحت تاثیر بوروکراسی‌های اداری باشد؛ به این معنی که فرآیندهای طولانی و پیچیده بررسی‌های اداری می‌تواند سبب شود تا اساتید از پیگیری چالش‌ها از طریق مراجع قانونی و مسئولان صرف‌نظر کنند.

در بعد (خودشناسی)، گویه (قادر به گفتگو با دیگران در خصوص احساسات خود در شرایط مختلف هستم)، پایین‌ترین

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

میانگین را به خود اختصاص داد؛ این درحالی است که در مطالعه ای، مدرسان فنلاندی در این گویه از بعد خودشناسی، نمره بالایی را گزارش دادند (۱۷). خودشناسی، به معنای آگاهی فرد از حالات درونی، ظاهر و رفتار بیرونی، و تعاملات اجتماعی و محیط خود است. خودشناسی، نقش مهمی در نحوه رفتار، احساس رضایت، و عملکرد فرد دارد. همچنین به تصمیم‌گیری بهتر و عملکرد تیمی کمک می‌کند و حتی موجب ایجاد فرصت‌های بیشتری برای موفقیت شغلی می‌شود (۳۵). خودشناسی موجب می‌شود فرد توانایی تجزیه و تحلیل موقعیت‌های نامطمئن و استرس زا را پیدا کند، راه‌حل‌های ممکن را شناسایی کند، خونسردی خود را حفظ کند، و تاب آورتر شود (۳۶). تحقیقات نشان می‌دهند که خودشناسی از طریق آموزش و تمرین، توسعه و ارتقاء می‌یابد (۳۵). در دانشگاه علوم پزشکی البرز این‌گونه آموزش‌ها تا کنون اجرانشده‌اند. بنابراین ممکن است در مطالعه کشور فنلاند، شرکت‌کنندگان در مطالعه، چنین دوره‌های آموزشی را گذرانده باشند و علت این اختلاف در نتایج نیز ناشی از این موضوع باشد.

نتایج حاصل از بررسی ارتباط بین حساسیت اخلاقی و مشخصات جمعیت شناختی، نشان داد با افزایش سابقه کار از حساسیت اخلاقی اساتید شرکت‌کننده در این مطالعه کاسته شد. این در حالی است که Kuusisto و همکاران (۲۰۱۲)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که مدرسان تازه‌کار در مقایسه با مدرسان با تجربه، حساسیت اخلاقی کمتری دارند (۱۷)؛ به طوری که مدرسان باتجربه بر روی تعاملاتشان با فراگیران تمرکز بیشتری دارند (که این خود یکی از مصادیق حساسیت اخلاقی است)؛ درحالی‌که مدرسان تازه‌کار تعامل کمتری با فراگیران دارند و بیشتر بر روی دانش و نقش مدرسی خود تمرکز دارند (۳۷). علت این تفاوت را می‌توان در فرسودگی شغلی اساتید علوم پزشکی البرز که بیشتر کادر درمان هستند؛ جستجو کرد. به نظر می‌رسد با افزایش خستگی و فرسودگی ناشی از شغل، از میزان توجه افراد به مسائل اخلاقی کاسته می‌شود. از سوی دیگر، ممکن است براساس الزامات استخدامی که در سال‌های اخیر از سوی مسئولان وزارت خانه برای اعضای هیات علمی درنظر گرفته شده است، اعضای هیأت علمی جوان تر آموزش‌های بیشتری را در زمینه اخلاق دریافت کرده و از مسائل اخلاقی در رشته‌های خودآگاهی بیشتری داشته باشند.

نتیجه‌گیری

براساس نتایج مطالعه حاضر، نمره خودارزیابی حساسیت اخلاقی اعضای هیات علمی شرکت‌کننده در این مطالعه، بالا بود، و ابعاد (توجه و احترام به دیگران) و (مالکیت فکری و معنوی) بالاترین میانگین و ابعاد (تصمیم‌گیری و مشاوره) و (خودشناسی) پایین‌ترین میانگین را داشتند. بدین ترتیب و به اعتقاد اساتید، آن‌ها به اصول حساسیت اخلاقی آگاه هستند و به آن‌ها عمل می کنند. مطالعات بیشتری لازم است تا مشخص شود چرا با وجود نمره دهی بالای اساتید در زمینه حساسیت

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

اخلاقی، هم چنان محیط‌های آموزشی و فراگیران با چالش‌های اخلاقی زیادی رو به رو هستند. از سوی دیگر، و با توجه به نقش موثری که خودشناسی در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و تعاملات بین فردی دارد، ضروری است دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی و کاربردی در ارتباط با خودشناسی و مهارت‌های تصمیم‌گیری و مشاوره، برای اعضای هیات علمی برگزار شود و همه اساتید ملزم به شرکت فعالانه در آن‌ها شوند. توصیه می شود با طراحی و اجرای مطالعاتی، میزان تاثیر شرکت فعال اعضای هیات علمی در کارگاه های اخلاق، بر میزان حساسیت اخلاقی آنان بررسی و تعیین شود. در مطالعاتی که از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می شود، محدودیت‌های ناشی از خودگزارش دهی واحدهای مورد پژوهش وجود دارد. همواره این احتمال وجود دارد که شرکت‌کنندگان در مطالعه، زمان کافی و دقت لازم برای پاسخگویی به سوالات پرسشنامه را لحاظ نکنند؛ بدین ترتیب اعتبار داده‌ها نیز تحت تاثیر قرار خواهد گرفت. از این رو، طراحی و اجرای مطالعات کیفی همراه با سنجش دانش، نگرش، و عملکرد اخلاقی اعضای هیات علمی پیشنهاد می‌شود.

تشکر و قدردانی

این مقاله، مستخرج از یک طرح تحقیقاتی مصوب مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی البرز به شماره (کد پژوهشی ۴۰۵۳) است. پژوهش حاضر در کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی البرز به شماره (IR.ABZUMS.REC.1399.240) به تأیید رسید. نویسندگان از همه شرکت‌کنندگان در این مطالعه و نیز معاونت تحقیقات و فناوری دانشگاه علوم پزشکی البرز برای حمایت مالی این تحقیق تشکر می کنند.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود نداشت.

References

1. Dictionary OE. Oxford english dictionary. Simpson, Ja & Weiner, Esc. 1989;3.
2. Bebeau MJ, Rest JR, Narvaez D. Beyond the promise: A perspective on research in moral education. Educational researcher. 1999;28(4):18-26.
3. Yazdani S, Imanipour M. Professional ethics in higher education: dimensions and constructs. Teb va tazkieh. 2018;26(4):272-284. [Persian]
4. Jagger S. Ethical sensitivity: A foundation for moral judgment. Journal of Business Ethics Education. 2011;8(1):13-30.
5. Weaver K, Morse J, Mitcham C. Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis. Journal of advanced nursing. 2008;62(5):607-618.
6. Yuguero O, Esquerda M, Viñas J, Soler-Gonzalez J, Pifarré J. Ethics and empathy: The relationship between moral reasoning, ethical sensitivity and empathy in medical students. Revista Clínica Española (English Edition). 2019;219(2):73-78.
7. Jordan J. Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. The Journal of Genetic Psychology. 2007;168(3):323-359.

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

8. Bakhshalizadeh S, Fathi Vajargah K, Arefi M, Kiamanesh A. Required faculty competencies for teaching in higher education institutes in technology era. Technology of Education Journal. 2020;15(1):83-100. [Persian]
9. Kuusisto E, Gholami K, Tirri K. Finnish and Iranian teachers' views on their competence to teach purpose. Journal of Education for Teaching. 2016;42(5):541-555.
10. Imanipour M. Ethical principles in education. Medical Ethics and History of Medicine Research Center. 2012;5(6):27-41.[Persian]
11. Moradi doliskani M, Mohammad imehr M. The Relationship between Professional Ethics and Teaching Quality among Faculty Members of Medicine Sciences Aja University. Education Strategies in Medical Sciences 2020;13 (3) :143-150. [Persian]
12. Salajeghe A, Safari S. The Relationship between Professional Ethics and Restore Confidence among Faculty Members. Ethics in Science and Technology 2018; 12 (4):39-47 [Persian]
13. Gholami K, Kuusisto E, Tirri K. Is ethical sensitivity in teaching culturally bound? Comparing Finnish and Iranian teachers' ethical sensitivity. Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2015;45(6):886-907.
14. Tirri K. Ethical sensitivity in teaching and teacher education. Encyclopedia of Teacher Education: Springer Science+ Business Media; 2019: 1-5.
15. Ghorbankhani M, Salehi K, Khodaie E, Moghadazadeh A. Dehghani, M. A System of Indicators for Assessing the Teacher Readiness in Primary Education: a Systematic Review. Research in School and Virtual Learning. 2022; 10(1): 109-125. [Persian]
16. Badii IC, Lorenzo MG. The Ethical Sensitivity and the Pedagogical Content Knowledge of Experimental Science Teachers. Tecné, Epistemey Didaxis: TED. 2021(49):199-218.
17. Kuusisto E, Tirri K, Rissanen I. Finnish Teachers' Ethical Sensitivity. Education Research International. 2012;2012.
18. Özyıldırım G, Sabancı A. Ethical Knowledge and Ethical Sensitivity of Prospective Teachers about Classroom Management1. E-International Journal of Educational Research. 2021;12(5):232-254.
19. Kavandi H, Marashi M, Hashemi J, Safaei Moghaddam M. Analyzing ethical sensitivity: developing on student-teacher education. Iranian journal of educational sociology. 2019;2(1):134-142.
20. Gholami K, Ebrahimi I. Designing an Ethical Sensitivity Model and its Relationship with Teaching Teachers. Ethics in science and technology. 2015;12(2):85-94. [Persian]
21. Ronkainen R, Kuusisto E, Eisenschmidt E, Tirri K. Ethical sensitivity of Finnish and Estonian teachers. Journal of Moral Education. 2021; 52(3): 1-17.
22. Majnooni A, Hosseinzadeh Davarzani M, Afshar L. Comparing the Ethical Sensitivity of Medical Residents with Surgical Residents of SBMU in 2016-2017. Iranian Journal of Medical Education. 2020;20(0):418-424. [Persian]
23. Zahed Pasha Y, Bijani A, Baleghi M, Baleghi Damavandi S. Presenting a Model Regarding the Effect of Ethical Sensitivity and Its Associated Components on the Quality of Research among Academic Personnel. Journal of Babol University of Medical Sciences 2023; 25 (1):123-133. [Persian]
24. Goldasteh A, Aria H, Mansouri R. Investigating the Effects of Online Education on the Professional Ethics of Academic Staff During the Pandemic of the Covid-19. Journal of Management and Planning In Educational System. 2023; 16(1): 99-124. [Persian]
25. Gholami K, Tirri K. The cultural dependence of the ethical sensitivity scale questionnaire: The case of Iranian Kurdish teachers. Education Research International. 2012.
26. Gholami k, Ebrahimi A, Bolandhemmatan K. Predictive Factors of Ethical Sensitivity in Elementary Teachers in Sanandaj. Ethics in Science and Technology. 2021;16(3):154-158. [Persian]

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]

27. Tirri K, Nokelainen P. Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education: Springer Science & Business Media; 2012: 59-99.
28. Akcamete G, Kayhan N, Yildirim AES. Scale of professional ethics for individuals working in the field of special education: validity and reliability study. Cypriot Journal of Educational Sciences. 2017;12(4):202-217.
29. Soleimani N, Lovat T. The cultural and religious underpinnings of moral teaching according to English language teachers' perceptions: a case study from Iran. Journal of Beliefs & Values. 2019;40(4):477-489.
30. Al-Hothali HM. Ethics of the Teaching Profession among Secondary School Teachers from School Leaders' Perspective in Riyadh. International Education Studies. 2018;11(9):47-63.
31. Keshavarzi MH, Arabshahi SKS, Gharrahee B, Sohrabi Z, Mardani-Hamooleh M. Exploration of faculty members' perceptions about virtual education challenges in medical sciences: a qualitative study. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism. 2019;7(1):27-34.
32. Mahmoud AS. Awareness of intellectual property rights among faculty members and their assistants at South Valley University in Qena. International Journal of Library and Information Sciences. 2022; 9(4).
33. Bastable SB. Nurse as educator: Principles of teaching and learning for nursing practice: Jones & Bartlett Learning; 2003:93-190.
34. Salimi M. Professional Ethics Elements of General Physical Education Teachers in Colleges. Ethics in science and Technology. 2016;11(2):51-60. [Persian]
35. Valerie I. Sessa, and Loren A. Shelley. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior Developing Self-Awareness: Learning Processes for Self- and Interpersonal Growth Manuel London. 2023;10:261-288.
36. Park S, Park S. Employee adaptive performance and its antecedents: review and synthesis. Human. Resources. Development. Review. 2019; 183:294–324.
37. Tirri K. The Core of School Pedagogy: Finnish Teachers' Views on the Educational Purposefulness of Their Teaching. Miracle of education: Brill; 2016: 57-68.

[Downloaded from sjnmp.muk.ac.ir on 2026-11-04]