

تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی: از مفهوم سازی تا سنجش^۱

سمیرا راه‌پیما* بهرام جوکار** مسعود حسین چاری*** فرهاد خرمائی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر مفهوم‌سازی سازه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و تهیه ابزاری جهت سنجش آن و تعیین خصوصیات روان‌سنجی آن بود. تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی به عنوان ظرفیت حفظ و بازیابی یکپارچگی در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی مربوط به حوزه آموزش و تحصیل و به عنوان بعد جدیدی از سازه تاب‌آوری اخلاقی مفهوم‌سازی شد. مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی با ۲۶ گویه و از طریق مصاحبه با دانشجویان، بررسی کدهای اخلاق حرفه‌ای آموزش و با الهام از ابزارهای موجود در رابطه با پریشانی اخلاقی تهیه شد. به منظور بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس ۵۰۰ نفر از دانشجویان (۳۳۰ دختر و ۱۷۰ پسر) دانشگاه شیراز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی پاسخ دادند. همچنین برای بررسی روایی همگرایی مقیاس از پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری کانر و دیویدسون، کارآمدی اخلاقی، هویت اخلاقی، احساس شرم و گناه و عدم درگیری اخلاقی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در نیمه از نمونه، حاکی از وجود سه عامل در مقیاس بود که به ترتیب عدم رعایت احترام، عدم تعهد و عدم رعایت عدالت و انصاف نام‌گذاری شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در نیمه دیگر شرکت کنندگان، نیز مؤید ساختار سه عاملی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی بود. شواهد مربوط به روایی همگرایی مقیاس نیز مؤید روایی سازه این مقیاس بود. ضریب پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های عدم رعایت احترام، عدم تعهد، عدم رعایت عدالت و انصاف و نمره کل مقیاس محاسبه شد که تمامی ضرایب حاکی از همسانی درونی قابل قبول زیر مقیاس‌ها و نمره کل مقیاس بود. در مجموع، نتایج پژوهش مؤید آن بود که مقیاس از روایی و پایایی لازم جهت سنجش تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی برخوردار است. نتایج بر مبنای شواهد پژوهشی و نظری مورد بحث قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: پایایی، تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی، روایی، ویژگی روان‌سنجی

^۱ مقاله بر گرفته از رساله دکتری با عنوان «مدل تبیینی تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری»

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) rahpeima.s@gmail.com

** استاد تمام رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز b_jowkar@yahoo.com

*** دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز charyhos@gmail.com

**** دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز khormae_78@yahoo.com

مقدمه

در روزگار کنونی، سبک زندگی و پیچیدگی‌های مترتب بر آن، سبب افزایش مواجهه افراد با چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار اخلاقی شده است. چالش‌هایی که گاه می‌تواند به یک منبع فشار و استرس روانی تبدیل شود و با پیامدهای منفی بسیار همراه باشد. از این‌رو، در ادبیات روان‌شناسی اخلاق، سازه «پیشانی اخلاقی»^۱ به عنوان واکنش معمول و رایج افراد در مواجهه با این چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار اخلاقی، مطرح شده است (جمتون، ۱۹۸۴). اولین بار جمتون (۱۹۸۴) اصطلاح پیشانی اخلاقی را به عنوان حالت روان‌شناختی منفی در مواجهه با دوراهی‌ها و مسائل اخلاقی حوزه پزشکی به کار برد. به باور وی پیشانی اخلاقی زمانی تجربه می‌شود که افراد به عمل صحیح اخلاقی و مسئولیت خود در مواجهه با آن موقعیت آگاهی دارند، می‌دانند که عمل صحیح اخلاقی کدام است و چه اقدامی باید صورت گیرد، با این حال موانع و محدودیت‌های موجود (سازمانی، اجتماعی، خانوادگی یا فردی) دنبال کردن آن عمل صحیح را تقریباً غیرممکن می‌سازد (کرلی، ۲۰۰۲). بنابراین، موقعیت دشوار اخلاقی در پیشانی اخلاقی با معماها و دوراهی‌های اخلاقی مطرح شده توسط کلبرگ متفاوت است. چراکه در پیشانی اخلاقی عمل صحیح اخلاقی مشخص است و آنچه موقعیت اخلاقی را دشوار می‌کند وجود موانعی است که پرداختن به آن عمل صحیح را دشوار یا غیرممکن می‌سازد. در حالی که در رابطه با دوراهی‌ها و معماهای اخلاقی عامل فشارزا انتخاب و تصمیم‌گیری میان دو عمل است که انتخاب هر یک با پیامدهای مثبت و منفی همراه است (مرس، ۲۰۱۶). با توجه به آنچه مطرح شد، پیشانی اخلاقی حالت ناخوشایندی است که به دنبال قرار گرفتن در یک موقعیت اخلاقی و ناتوانی در رفتارکردن، منطبق با ارزش‌های اخلاقی روی می‌دهد. از این‌رو با پیامدهای منفی متعددی چون کاهش بهزیستی، خشم، احساس گناه و نارضایتی شغلی همراه است (اوه و گاستمنز، ۲۰۱۵؛ ماستو، رودنی و وندهید، ۲۰۱۵).

از زمان طرح این سازه، پژوهش‌های حوزه پیشانی اخلاقی، تنها بر جنبه‌های بازدارنده و منفی موقعیت‌های اخلاقی تمرکز داشتند. اما، رفته رفته تجربه واقعی محققان در حوزه پزشکی و مراقبت (هالت، ۲۰۱۳؛ پنوسکی، ۲۰۱۳؛ ترادت، لیاشنکو و پدن- مکالپین، ۲۰۱۶)، آنان را با این سؤال مواجه ساخت که آیا موقعیت‌های دشوار اخلاقی همواره با پیشانی اخلاقی همراه است؟ و آیا پیشانی اخلاقی تنها واکنش افراد در مواجهه با این موقعیت‌ها است؟

سؤالاتی از این دست، به بررسی موقعیت‌های دشوار اخلاقی از منظری متفاوت و مخالف با مسیر پیشین منجر گشت و بدین ترتیب اولین بار در سال ۲۰۰۵ و در مطالعه اسر و ریچنباخ سازه

^۱. moral distress

^۲. moral dilemmas

تاب‌آوری اخلاقی^۱ به عنوان واکنش سازگارانه افراد در برابر چالش‌های اخلاقی مطرح شد. با این حال، مطالعات جدی در این زمینه و چهارچوب مفهومی این سازه عمدتاً در سال‌های ۲۰۱۶ و ۲۰۱۷ و در ارتباط با چالش‌های اخلاقی حوزه پزشکی و مراقبت شکل گرفت. در این رویکرد جایگزین به جای پرداختن به موقعیت‌های دشوار اخلاقی از منظری منفی و به عنوان عاملی کاملاً ناسازگار و تهدیدکننده، این موقعیت‌ها به عنوان فرصتی برای رشد و توانمندسازی و مسیری برای شکل‌گیری تاب‌آوری اخلاقی در نظر گرفته شدند (راشتون، کالدول و کوزتز، ۲۰۱۶). این مطالعات با مبنا قراردادن مفاهیم و پژوهش‌های موجود در رابطه با سازه تاب‌آوری، به طور خاص و مشخص، بر مسائل و مشکلات اخلاقی و توانایی و ظرفیت مورد نیاز برای تبدیل موقعیت پریشان‌زای اخلاقی از یک تجربه منفی صرف به سمت یک مسیر مثبت متمرکز شدند (مونتورد، ۲۰۱۶؛ یانگ و راشتون، ۲۰۱۷).

این مطالعات را می‌توان در قالب سه رویکرد تقسیم کرد. در رویکرد نخست، تاب‌آوری اخلاقی به عنوان نوعی راهبرد مقابله‌ای جهت هدایت و جهت‌دهی به موقعیت پیچیده اخلاقی تعریف شده است که پیامدهای منفی، از جمله پریشانی اخلاقی را کاهش می‌دهد. در چهارچوب این رویکرد، جانسون (۲۰۱۱) تاب‌آوری اخلاقی را به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای توصیف می‌کند که به افراد امکان می‌دهد موقعیت اخلاقی را به عنوان چالشی که بر آن کنترل دارند، چهارچوب‌بندی کنند. همچنین، مونتورد (۲۰۱۴الف) معتقد است تاب‌آوری اخلاقی با مدیریت پیچیدگی اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا با استرس‌های اخلاقی مقابله کنند.

در رویکرد دوم، عامل محوری در تعریف تاب‌آوری اخلاقی، کاهش میزان پریشانی اخلاقی ادراک شده از طریق آموزش اصول اخلاقی است. در این راستا، مونتورد (۲۰۱۴ب) در تعریفی عملیاتی، تاب‌آوری اخلاقی را به عنوان کاهش پریشانی اخلاقی در مقطعی از زمان تعریف می‌کند که با استفاده از یک ابزار معتبر اندازه‌گیری می‌شود. به باور وی کاهش پریشانی اخلاقی از طریق آموزش اصول اخلاقی حاصل می‌شود. بنابراین، در رویکرد دوم تاب‌آوری اخلاقی به عنوان نوعی مهارت در نظر گرفته می‌شود.

در رویکرد سوم، حفظ ارزش‌ها و اعتقادات به منظور انجام کاری که از نظر اخلاقی صحیح است، عامل محوری در تعریف تاب‌آوری اخلاقی است. به بیانی دیگر، ویژگی کلیدی تاب‌آوری اخلاقی در این رویکرد، حفظ یکپارچگی^۲ است. در این زمینه، باراتز (۲۰۱۵) با تأکید بر اهمیت پایبندی به قواعد اخلاقی معتقد است افرادی که به لحاظ اخلاقی تاب‌آورند ارزش‌ها و اصول اخلاقی خود را به هر قیمتی حفظ می‌کنند. از نظر وی، تاب‌آوری اخلاقی توانایی مقابله با موقعیت‌ها با

^۱. Moral resilience

^۲. integrity

استفاده از ارزش‌هایی است که افراد به آن پایبندند، حتی اگر انجام آن بسیار دشوار باشد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در این رویکرد، یکپارچگی به عنوان یک ویژگی ضروری برای تاب‌آوری اخلاقی مطرح می‌شود. با این حال، جامع‌ترین تعریفی که با تکیه بر این رویکرد ارائه شده است تعریف راشتون (۲۰۱۶) و لاجمن (۲۰۱۶) از تاب‌آوری اخلاقی است. این محققان با مبنا قرار دادن تعریف تاب‌آوری به عنوان «توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز علی‌رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار» (لوتار، ۱۹۹۱) معتقدند تاب‌آوری اخلاقی مستلزم وجود دو عامل است. اولین عامل وجود موقعیت و مشکلی است که حاوی مضامین اخلاقی باشد (مصیبت اخلاقی) و دومین عامل حفظ یکپارچگی از طریق انجام یک عمل است تا افراد بتوانند به واسطه آن بر مشکل اخلاقی فائق آیند و مطابق با باورها و ارزش‌های خود عمل کنند. بر این اساس، راشتون (۲۰۱۶) تاب‌آوری اخلاقی را ظرفیت افراد برای حفظ، بازیابی یا عمیق‌تر شدن یکپارچگی در پاسخ به دشواری‌ها و مسائل اخلاقی تعریف می‌کند. لاجمن (۲۰۱۶) نیز تاب‌آوری اخلاقی را به عنوان توانایی و تمایل برای صحبت کردن یا اقدام کردن به عمل خوب و صحیح در رویارویی با چالشی که ماهیت اخلاقی^۲ دارد تعریف می‌کند.

سنجش تاب‌آوری اخلاقی

همان‌گونه که مطرح شد سازه تاب‌آوری اخلاقی سازه‌ای جدید در حوزه پزشکی و مراقبت است که چند سال اخیر توجه محققان را به خود اختصاص داده است. نوظهور بودن این سازه سبب گشته است تا مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، عمدتاً به روش کیفی و بر مفهوم‌سازی این سازه متمرکز شود (اسر و ریچنباخ، ۲۰۰۵؛ راشتون، ۲۰۱۶؛ لاجمن، ۲۰۱۶؛ هولتز، هین و راشتون، ۲۰۱۷؛ مونتورد، ۲۰۱۶؛ لاتزن و اوالدز کویست، ۲۰۱۳؛ یانگ و راشتون، ۲۰۱۶) و در نتیجه به موضوعات دیگری از جمله سنجش آن و تهیه مقیاسی در این زمینه کمتر توجه شود. از این رو، به دلیل نبود ابزاری که به طور مشخص به سنجش سازه تاب‌آوری اخلاقی بپردازد، اندک پژوهش‌های کمی در این حوزه با استفاده از مقیاس پریشانی اخلاقی، به اندازه‌گیری این سازه اقدام کرده‌اند (مونتورد، ۲۰۱۶). در این زمینه می‌توان به مقیاس پریشانی اخلاقی^۳ کورلی و همکاران (۲۰۰۱) با ۳۲ گویه اشاره کرد که بر اساس مفهوم‌سازی جمتون (۱۹۸۴) از پریشانی اخلاقی و به منظور شناسایی موقعیت‌های دشوار اخلاقی برای پرستاران مراقبت‌های ویژه (ICU) طراحی شده است. در این مقیاس سه موقعیت مسئولیت‌پذیری شخصی^۴ پرستاران، تصمیم‌گیری‌هایی که مورد علاقه و به نفع

^۱. moral adversity

^۲. moral/ethical

^۳. moral distress scale

^۴. individual responsibility

بیمار نباشد^۱ و فریب آبیما، به عنوان موقعیت‌های پریشان‌زای اخلاقی برای پرستاران در نظر گرفته شده است. در این موقعیت‌ها محدودیت‌های سازمانی و قواعد و ضوابط حاکم بر سازمان مانع از انجام عمل صحیح اخلاقی و در نتیجه تجربه پریشانی اخلاقی می‌شود. این مقیاس به طور همزمان به سنجش فراوانی و شدت پریشانی اخلاقی در این موقعیت‌ها می‌پردازد.

کورلی و همکاران در سال ۲۰۰۵ این مقیاس را اصلاح و بازبینی کردند، و با افزودن تعدادی گویه به آن تعداد سؤالات را به ۳۸ گویه افزایش دادند (کورلی و همکاران، ۲۰۰۵). همریک و بلک‌هال (۲۰۰۷) این مقیاس را به ۲۱ گویه تقلیل دادند و آن را بر روی پرستاران و پزشکان بخش مراقبت‌های ویژه آزمون کردند. این ۲۱ گویه به طور خاص به پریشانی اخلاقی مرتبط با مراقبت‌های پایان زندگی در بخش مراقبت‌های ویژه مربوط می‌شد. در سال ۲۰۱۲ مقیاس پریشانی اخلاقی کورلی و همکاران (۲۰۰۵)، توسط همریک و همکاران (۲۰۱۲) در قالب ۲۱ گویه و جهت استفاده در بخش‌های مختلف مراقبت و برای رشته‌های مختلف حوزه سلامت اصلاح و بازبینی شد.

علاوه بر ابزارهای نام برده شده مقیاس‌های مشابه دیگری جهت سنجش پریشانی اخلاقی در فرهنگ‌ها و جمعیت‌های مختلف طراحی شده است (هانا، ۲۰۰۴؛ ایزنبرگ، دسیویلیا و هیرشفلد، ۲۰۰۹؛ اوهنیشی و همکاران، ۲۰۱۰؛ پالی، ورکو، استروچ و نیوتن، ۲۰۰۹؛ رادزوین، ۲۰۱۱؛ اسپورانگ، هوگلد و آرنتز، ۲۰۰۵؛ آلریچ و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویگلتون و همکاران، ۲۰۱۰)؛ با این حال، خلاف نظر مونتورد (۲۰۱۶) تاب‌آوری اخلاقی را صرفاً با استفاده از پریشانی اخلاقی نمی‌توان اندازه‌گیری کرد. چرا که مطابق با مباحث پیشین تاب‌آوری اخلاقی بیانگر نوعی عاملیت اخلاقی، تلاش برای حفظ ارزش‌ها و اصول اخلاقی در مواجهه با موقعیت‌های دشوار اخلاقی است (راشتون، ۲۰۱۶؛ لاجمن، ۲۰۱۶)، بنابراین صرف نبود یا کاهش میزان پریشانی اخلاقی در یک موقعیت نمی‌تواند بیانگر تاب‌آوری اخلاقی باشد. در واقع، تاب‌آوری اخلاقی مفهومی فراتر از نبود پریشانی اخلاقی است. از طرفی، ممکن است افراد در یک موقعیت دشوار اخلاقی، به دلیل بی‌تفاوتی و آگاه نبودن نسبت به مسائل اخلاقی، پریشانی اخلاقی کمی را تجربه کنند و واضح است که این موقعیت را نمی‌توان معادل با تاب‌آوری اخلاقی در نظر گرفت. بر این اساس، طراحی مقیاسی که به طور مشخص به سنجش سازه تاب‌آوری اخلاقی بپردازد، از جمله مسائل حائز اهمیت و مورد نیاز در این حوزه است که پژوهش حاضر بدان پرداخته است.

بدین منظور این پژوهش با تمرکز بر چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار اخلاقی موجود در بافت آموزش و تحصیل، به بررسی و عملیاتی نمودن سازه تاب‌آوری اخلاقی در ارتباط با چالش‌های اخلاقی این حوزه پرداخته است. به بیان روشن‌تر، در این پژوهش محقق بر آن است تا در گام اول

^۱. not in patient's best interest

^۲. deception

با الهام از مفهوم‌سازی راشتون (۲۰۱۶) و لاجمن (۲۰۱۶) از تاب‌آوری اخلاقی، سازه «تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی» را معرفی و مفهوم‌سازی نماید و در گام دوم با تهیه مقیاسی جهت سنجش آن به عملیاتی نمودن این سازه پردازد. در این راستا، ابتدا سازه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی توضیح داده خواهد شد و به دنبال آن در قسمت روش به نحوه سنجش آن پرداخته می‌شود.

تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی

چنانچه مطرح شد در حال حاضر تاب‌آوری اخلاقی در حوزه پزشکی و مراقبت و در ارتباط با چالش‌های اخلاقی این حوزه بررسی شده است. با این حال، برخی محققان بر این باورند که چالش‌های اخلاقی و به تبع آن پریشانی اخلاقی تنها به این موقعیت‌ها محدود نمی‌شود؛ بلکه به دلیل وجود مسائل و چالش‌های اخلاقی در غالب حوزه‌ها، می‌توان از پریشانی اخلاقی و به دنبال آن تاب‌آوری اخلاقی در سایر زمینه‌ها نیز یاد کرد (گانسک، ۲۰۱۰). یکی از حوزه‌های بسیار مهم، محیط‌های آموزشی است که خالی از چالش و مسائل اخلاقی نیست و می‌تواند به نوعی زمینه‌ساز تجربه پریشانی اخلاقی در افراد باشد (برون و گیلسپای، ۱۹۹۹). در این راستا، در بررسی‌ها و مصاحبه اولیه‌ای که محقق با تعدادی از دانشجویان انجام داد، این نتیجه حاصل شد که در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی نیز افراد با تنگناها و موقعیت‌های دشوار اخلاقی مواجه می‌شوند که مستلزم حل نوعی تعارض یا تنگنای اخلاقی است.

در واقع، علاوه بر مباحث آموزشی و تحصیلی، نقض اصول اخلاقی و عدم رعایت کدهای اخلاق حرفه‌ای^۱ در موقعیت آموزشی و کلاس درس به طور بالقوه می‌تواند به یک منبع فشار و پریشانی در فراگیران تبدیل شود که نیازمند سازگاری باشد. در تأیید این موضوع نتایج تحقیقات نیز حاکی از آن است که نقض اصول اخلاقی در بافت آموزشی از جمله اصل اخلاقی عدالت و انصاف با پیامدهای منفی بسیاری از جمله پرخاشگری (کوری-اساد و پالسل، ۲۰۰۴الف)، خشونت، انتقام‌جویی، ناامیدی، خشم و نارضایتی (کوری-اساد و پالسل، ۲۰۰۴ب)، آداب‌گریزی تحصیلی (شیرزادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۷)، ناسازگاری رفتاری (ساویز، ۱۳۹۳) و درد و رنج (پالسل، ۲۰۰۵؛ کوری-اساد و پالسل، ۲۰۰۴ب؛ هوران، مارتین و ویر، ۲۰۱۰) همراه است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مطالعات انجام شده تنها به آثار و پیامدهای منفی چالش‌های اخلاقی موجود در بافت آموزش و تحصیل پرداخته‌اند و به واکنش سازگارانه افراد در مواجهه با این چالش‌ها توجه نشده است.

از این‌رو، پژوهش حاضر با رویداشت به مفهوم‌سازی‌ها و تعاریف موجود از تاب‌آوری اخلاقی و با تمرکز بر موقعیت‌های دشوار اخلاقی مربوط به بافت آموزشی، اقدام به بسط این سازه تحت

^۱. academic moral resilience

^۲. Professional Ethics Codes

عنوان تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی نمود. بر مبنای رویکرد سوم در تعریف تاب‌آوری اخلاقی (راشتون، ۲۰۱۶؛ لاجمن، ۲۰۱۶)، سازه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی را می‌توان به عنوان «ظرفیت حفظ و بازیابی یکپارچگی در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی مربوط به حوزه آموزش و تحصیل» تعریف کرد. بنابراین، تعریف سازه جدید واجد همه عناصر مفهوم‌سازی شده در تعاریف پیش آمده است و به عنوان بعد جدیدی از این سازه معرفی می‌شود که به طور خاص بر واکنش سازگاران دانشجویان در مواجهه با چالش‌ها و دشواری‌های اخلاقی موقعیت‌های تحصیلی، متمرکز است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر آن بود که مبتنی بر تعریف مفهومی مذکور در قالب یک پژوهش روان‌سنجی^۱ به عملیاتی نمودن و ساخت مقیاسی جهت اندازه‌گیری این سازه اقدام نماید. با توجه به هدف مذکور، تهیه ابزاری جهت سنجش سازه مذکور و تعیین خصوصیات روان‌سنجی آن (پایایی و روایی)، مسئله اصلی پژوهش حاضر بود.

بدین ترتیب پژوهش حاضر در پی بررسی این سؤال بود که آیا مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در قالب یک پژوهش روان‌سنجی به دنبال بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود. در مرحله اول به منظور ساخت و تهیه گویه‌های مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی^۲ بر اساس ملاک اشباع نظری^۳ تعداد ۱۷ نفر از دانشجویان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته مورد پرسش قرار گرفتند.

در مرحله دوم به منظور بررسی روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی ۵۰۰ نفر از دانشجویان (۳۳۰ دختر و ۱۷۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان دانشکده‌های موجود ۵ دانشکده و از هر دانشکده ۴ کلاس به روش تصادفی انتخاب شد. تمام دانشجویان این کلاس‌ها به مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی پاسخ گفتند. به منظور بررسی روایی همگرایی مقیاس تعداد ۳۹۰ نفر (۲۴۰ دختر و ۱۵۰ پسر) از این دانشجویان علاوه بر مقیاس

^۱. psychometric research

^۲. Academic Moral Resilience Scale

^۳. theoretical saturation

تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی به پرسش‌نامه‌های کارآمدی اخلاقی^۱ و آمادگی احساس شرم و گناه‌آینز پاسخ گفتند. به دلیل تعداد زیاد سؤالات پرسش‌نامه‌ها و با هدف افزایش میزان دقت پاسخگویان، برای بررسی روایی همگرا در مرحله‌ای دیگر تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان (۱۳۰ دختر و ۷۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان دانشکده‌های موجود ۳ دانشکده و از هر دانشکده ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. دانشجویان این کلاس‌ها علاوه بر مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی به پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۲، مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی^۳ و اهمیت هویت اخلاقی برای خود^۴ پاسخ دادند.

ساخت مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی: مراحل استخراج گویه‌ها

همان‌گونه که مطرح شد مطابق با مفهوم‌سازی راشتون (۲۰۱۶) و لاجمن (۲۰۱۶)، تاب‌آوری اخلاقی از یک سو مستلزم وجود موقعیت دشوار اخلاقی (مصائب اخلاقی) و از سوی دیگر نیازمند سازگاری و حفظ یکپارچگی در مواجهه با این موقعیت‌ها است. بر این اساس، برای عملیاتی نمودن سازه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی در گام اول به شناسایی موقعیت‌های پریشان‌زای اخلاقی در بافت آموزش و تحصیل پرداخته شد. بدین منظور، با بررسی ادبیات پژوهش و با الهام از موقعیت‌های پریشان‌زای اخلاقی در بافت پزشکی و مراقبت، بررسی کدهای اخلاق حرفه‌ای مربوط به آموزش و مصاحبه با تعدادی از دانشجویان دانشگاه شیراز، موقعیت‌های دشوار و پریشان‌زای اخلاقی در بافت آموزش مشخص شدند. بر اساس اطلاعات به دست آمده از سه منبع ذکر شده، ۴۰ سناریو اولیه طراحی شد که در هر سناریو دانشجویان در کلاس درس و موقعیت آموزشی با نقض یکی از اصول اخلاقی از جمله عدالت، صداقت، تعهد و مسئولیت‌پذیری و آسیب‌زدن به دیگران مواجه می‌شدند و واکنش آنان نسبت به هر موقعیت سنجیده می‌شد. در ارتباط با نحوه واکنش دانشجویان به این موقعیت‌ها و سنجش میزان تاب‌آوری اخلاقی آنان، مطابق با رویکرد سوم و تعریف راشتون (۲۰۱۶) و لاجمن (۲۰۱۶)، انسجام و یکپارچگی (تلاش برای حفظ اصول و ارزش‌های اخلاقی) ملاک و محور قرار گرفت. بدین صورت که یکپارچگی بر اساس یک طیف و در قالب چهار واکنش زیر عملیاتی شد:

«برایم مهم نیست و هیچ واکنشی نشان نمی‌دهم»

«عصبانی می‌شوم اما واکنشی نشان نمی‌دهم»

«مسئله را پیگیری می‌کنم به شرط آنکه به ضررم تمام نشود»

¹. Moral Efficacy Scale

². Guilt and Shame Proneness Scale (GASP)

³. Connor-Davidson Resilience Scale

⁴. Mechanisms of Moral Disengagement Scale (MMDS)

⁵. The Self-Importance of Moral Identity Scale

«مسئله را پیگیری می‌کنم حتی اگر به ضررم تمام شود»

و به ترتیب از ۰ (به معنای نبود پریشانی اخلاقی و یکپارچگی) تا ۳ (به معنای یکپارچگی و انسجام کامل) نمره‌گذاری شد. در این طیف گزینه اول به این معنا است که افراد در مواجهه با موقعیت دشوار اخلاقی هیچ‌گونه پریشانی را تجربه نمی‌کنند، گزینه دوم به معنای تجربه پریشانی اخلاقی اما عدم واکنش، گزینه سوم بیانگر تجربه پریشانی اخلاقی و پاسخی است که هنوز انسجام نیافته است و گزینه چهارم بیانگر پاسخ انسجام یافته و بالاترین سطح تاب‌آوری اخلاقی است. پس از طراحی اولیه سناریوها و واکنش‌ها، روایی صوری و محتوایی مقیاس توسط تعدادی از افراد متخصص و صاحب‌نظر در این حوزه بررسی و از ۴۰ سناریوی طراحی شده، ۲۶ سناریوی مورد توافق استخراج و در یک بررسی مقدماتی به صورت تصادفی بر روی ۱۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز اجرا شد. پس از اجرای مقدماتی بر اساس اطلاعات به دست آمده از دانشجویان مجدداً مقیاس بررسی و اصلاح شد، و سناریوهایی که به نظر می‌رسید برای دانشجویان مبهم و نامفهوم بوده است اصلاح، حذف یا با سناریوهای جدیدی جایگزین شدند. در نهایت تعداد سناریوها به ۳۰ سناریو رسید و برای اجرای نهایی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آماده شد. جهت بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و روایی همگرا و برای سنجش پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در بخش یافته‌ها گزارش می‌شود. به منظور بررسی روایی همگرا از پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری روان‌شناختی، هویت اخلاقی، کارآمدی اخلاقی، عدم درگیری اخلاقی و احساس شرم و گناه استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس مکانیسم‌های عدم‌درگیری اخلاقی: این مقیاس توسط بندورا (۱۹۹۵) برای اندازه‌گیری مکانیسم‌های عدم‌درگیری اخلاقی ساخته شد. این مقیاس ۳۲ گویه دارد و ۸ مکانیسم عدم‌درگیری اخلاقی شامل توجیه اخلاقی، برجسب مدبرانه، مقایسه سودمند، جابجایی مسئولیت، تقسیم مسئولیت، تحریف پیامدها، اسناد سرزنش و غیرانسانی کردن را اندازه می‌گیرد. برای هر مکانیسم ۴ گویه طرح شده است که شرکت‌کنندگان میزان موافقت خود با هر گویه را روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کنند. سازندگان این مقیاس روایی ابزار را با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی کردند. نتایج حاکی از وجود یک عامل کلی در مقیاس بود. ضریب همسانی درونی مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است (بندورا، باربارانلی، کپرا و پستورلی، ۱۹۹۶). در ایران نیز روایی و پایایی این مقیاس توسط سوری، کدیور، کرامتی و حسن‌آبادی (۱۳۹۷) مطلوب گزارش شده است. در پژوهش نام برده روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید وجود یک عامل کلی در پرسش‌نامه بود. پایایی به

روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید ساختار یک عاملی مقیاس بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این مقیاس بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۲ متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی، دلالت بر برازش مطلوب نظری این مقیاس با داده‌ها داشت ($GFI=0/92$, $X^2/df=2/27$). همچنین جهت بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (CD-RIS): این مقیاس را کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)

جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید تهیه کردند. این ابزار شامل ۲۵ گویه است و در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۰) تا همیشه درست (نمره ۴) تنظیم شده است. سازندگان روایی این مقیاس را به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا بررسی کردند. شواهد مربوط به روایی حاکی از ساختار پنج عاملی مقیاس بود، با این حال برای این مقیاس نمره کل در نظر گرفته شده است. همچنین، همبستگی این مقیاس با سرسختی (۰/۸۳) و استرس (۰/۷۶-) حاکی از روایی همگرای مقیاس بود. همچنین سازندگان پایایی را به روش بازآزمایی (۰/۸۷) و آلفا کرونباخ (۰/۸۹) در گروه‌های مختلف (عادی و در خطر) مطلوب گزارش کرده‌اند (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). در پژوهش جوکار (۱۳۸۶) نیز پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شد و نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی بیانگر وجود یک عامل کلی در مقیاس بود. در پژوهش راه‌پیما و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) نیز روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی مؤید یک عامل کلی در مقیاس بود و پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید ساختار یک عاملی مقیاس بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این مقیاس بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۰ متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس تاب‌آوری، دلالت بر برازش مطلوب نظری این مقیاس با داده‌ها داشت ($GFI=0/92$, $X^2/df=1/29$). همچنین جهت بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس اهمیت هویت اخلاقی برای خود: این مقیاس ۱۰ گویه‌ای توسط آکینو و رید (۲۰۰۲)

تهیه شده که شامل دو زیرمقیاس نمادسازی^۱ (۵ گویه) و درونی‌سازی^۲ (۵ گویه) است. درونی‌سازی به میزان اهمیت ویژگی‌های اخلاقی در خودپنداره فرد، (مانند داشتن چنین ویژگی‌هایی بخش مهمی از وجود مرا تشکیل می‌دهد) و نمادسازی به میزانی که فرد یک هویت اجتماعی بر پایه ویژگی‌های

^۱. symbolization

^۲. internalization

اخلاقی را به صورت بیرونی و به دیگران نشان می‌دهد، (مانند فعالانه در کارهایی شرکت می‌کنم که داشتن چنین ویژگی‌هایی را در من به دیگران منتقل می‌کند) اشاره دارد (آکینو و رید، ۲۰۰۲). در این مقیاس ابتدا آزمودنی مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی مانند صداقت، مهربانی، دلسوزی و... را می‌خواند. سپس از وی خواسته می‌شود که فردی با چنین ویژگی‌هایی را در ذهن خود مجسم نماید و هنگامی که تصویر واضحی از نحوه تفکر، احساس و عمل این فرد به دست آورد، به سؤالات پاسخ دهد. آزمودنی میزان موافقت خود با هر گویه را بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌نماید. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷ و ۱۰ به بعد درونی‌سازی و گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۸ و ۹ به بعد نمادسازی مربوط هستند و گویه‌های ۴ و ۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان این مقیاس، روایی این ابزار را به روش تحلیل عوامل بررسی کردند. نتایج حاکی از ساختار دو عاملی مقیاس بود. همچنین ضریب پایایی به روش بازآزمایی را برای بعد درونی‌سازی و نمادسازی به ترتیب ۰/۴۹ و ۰/۷۱ گزارش کردند (آکینو و رید، ۲۰۰۲). در پژوهش جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) ضریب پایایی برای بعد درونی‌سازی ۰/۶۶، بعد نمادسازی ۰/۶۲ و برای نمره کل ۰/۷۴ به دست آمد. روایی پرسش‌نامه نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید وجود دو عامل در پرسش‌نامه بوده است. در پژوهش حاضر روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید ساختار دو عاملی بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های درون‌سازی بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۲ و برای نمادسازی بین ۰/۳۴ تا ۰/۷۶ متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل اهمیت هویت اخلاقی برای خود، دلالت بر برازش مطلوب نظری این مقیاس با داده‌ها داشت ($X^2/df=2/0.8$ ، $GFI=0.94$ ، $AGFI=0.90$ ، $CFI=0.94$ ، $NFI=0.90$ ، $PCLOSE=0.07$ ، $RMSEA=0.07$). همچنین جهت بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای بعد درون‌سازی، نمادسازی و نمره کل هویت اخلاقی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس کارآمدی اخلاقی: این پرسش‌نامه توسط هانا و اولیو (۲۰۱۰) ساخته شده و دارای ۵ گویه است. نمره‌گذاری گویه‌ها، در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) است. تهیه‌کنندگان، ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند و برای بررسی روایی از روایی محتوایی استفاده نمودند (هانا و اولیو، ۲۰۱۰). رابرتز (۲۰۱۵) نیز ضریب پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده است. در ایران این مقیاس توسط حسن‌نیا (۱۳۹۷) ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن محاسبه شده است. در پژوهش ذکر شده به منظور سنجش روایی پرسش‌نامه از تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است. براساس نتایج به دست آمده یک عامل ۵ گویه‌ای استخراج شده است و بار عاملی تمام گویه‌ها

۰/۴۱ تا ۰/۷۶ به دست آمده است که حاکی از روایی مطلوب این پرسش‌نامه است. همچنین، در پژوهش ذکر شده ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مؤید ساختار یک عاملی بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این مقیاس بین ۰/۵۸ تا ۰/۸۴ متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل کارآمدی اخلاقی، دلالت بر برازش مطلوب نظری این مقیاس با داده‌ها داشت ($\chi^2/df=2/88$, $GFI=0/98$, $AGFI=0/94$, $CFI=0/98$, $NFI=0/98$, $RMSEA=0/08$, $PCLOSE=0/07$). همچنین، جهت بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس آمادگی احساس شرم و گناه (GASP): این مقیاس دارای ۱۶ گویه است که جهت سنجش دو بعد متمایزکننده شرم و گناه توسط کوهن و همکاران (۲۰۱۱) ساخته شد. در این مقیاس، سناریوهایی در مورد موقعیت‌هایی که افراد در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند و واکنش‌های آنها به این موقعیت‌ها، ارائه می‌شود. از افراد خواسته می‌شود تا خود را در آن موقعیت تصور کرده و میزان احتمال واکنش خود در این شرایط را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای مشخص کنند. تحلیل عاملی توسط سازندگان مقیاس نشان داد که احساس گناه دارای دو خرده مقیاس ارزیابی رفتار منفی^۱ و انجام اعمال جبرانی^۲ به دنبال تخلف فرد است و احساس شرم متشکل از خرده مقیاس‌های خود-ارزیابی منفی^۳ و رفتار کناره‌جویانه^۴ به دنبال افشای عمومی تخلف است. کوهن و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که گرچه همبستگی زیادی میان خرده مقیاس‌های احساس گناه وجود دارد، اما رابطه خرده مقیاس‌های شرم با یکدیگر، ضعیف است. آنها در دو بررسی جداگانه، ضرایب آلفای مطلوبی (بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۱) برای خرده مقیاس‌های این پرسش‌نامه، به دست آوردند. کمالی (۱۳۹۲) با استفاده از روش تحلیل عاملی دو عامل احساس گناه و احساس شرم استخراج نمود که به ترتیب دارای ۱۲ و ۴ گویه بودند. همچنین، در پژوهش وی، برای احساس گناه و شرم به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۵۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که گویه‌های بعد شرم با ۴ گویه و بار عاملی ۰/۳۴ تا ۰/۵۲ و گناه با ۱۲ گویه و بار عاملی ۰/۳۹ تا ۰/۶۸ بارگذاری شدند. شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس آمادگی احساس شرم و گناه، دلالت بر برازش مطلوب نظری این مقیاس با داده‌ها داشت ($\chi^2/df=2/24$, $GFI=0/91$, $AGFI=0/90$, $CFI=0/90$, $NFI=0/91$, $RMSEA=0/04$, $PCLOSE=0/23$). ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ نیز برای احساس گناه و شرم به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۵۶ به دست آمد.

1. negative behavior evaluation

2. repair

3. negative self-evaluation

4. withdraw

یافته‌ها

روایی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی

تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی: به منظور بررسی روایی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی ابتدا تحلیل عامل اکتشافی بر روی نیمی از داده‌های جمع‌آوری شده (۲۵۰ نفر شامل ۱۶۴ دختر و ۸۶ پسر) و سپس تحلیل عاملی تأییدی بر روی نیمی دیگر (۲۵۰ نفر شامل ۱۶۶ زن و ۸۴ مرد) از دانشجویان انجام شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس بیانگر وجود سه عامل کلی در مقیاس بود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۷ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۲۹۰/۷۴۳ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. لازم به یادآوری است در این مرحله از تحلیل، گویه‌های ۹، ۱۲، ۲۴ و ۳۰ به دلیل بار عاملی پایین‌تر از ۰/۳۰ از مجموع سؤالات مقیاس حذف شد. نتایج این تحلیل در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی

موقعیت‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳
۲۹ استاد شما با دانشجویانی که از نظر اعتقادی و مذهبی (ظاهری و فکری) با او هم‌راستا نیستند، برخورد توهین‌آمیز دارد و این موضوع در ارزیابی و نمره‌دهی او نیز تأثیرگذار است.	۰/۷۵		
۲۲ یکی از دانشجویان کلاس به دلیل قومیت، وضع ظاهری یا طبقه اجتماعی خود از طرف استاد مورد تمسخر قرار می‌گیرد.	۰/۷۵		
۲۸ استاد شما در کلاس درس مرتباً لهجه، سبک زندگی و آیین و رسوم افراد متعلق به قومیت‌ها و گروه‌های دیگر را مسخره می‌کند.	۰/۷۵		
۲۱ در کلاس شاهد آن هستید که استاد به یکی از دانشجویان توهین می‌کند و او را مورد تمسخر قرار می‌دهد.	۰/۷۴		
۲۳ زمانی که دانشجویی متوجه مطلبی نمی‌شود و از استاد می‌خواهد که مجدداً برای او توضیح دهد، استاد با توهین و تمسخر به او پاسخ می‌دهد.	۰/۷۱		
۲۵ استاد شما هر گونه انتقادی را با تهدید و تحقیر پاسخ می‌دهد و در پایان ترم به دانشجویانی که انتقاد کرده‌اند نمره کمتری می‌دهد.	۰/۵۶		
۱۰ دانشجویی در کلاس به دلیل اینکه مرتب از استاد سؤال می‌پرسد از طرف استاد مورد توهین و تمسخر قرار می‌گیرد.	۰/۵۳		
۴ دانشجویی در کلاس ارائه می‌دهد در حالی که ارائه او در سطح دانشجویانی است که قبل از او ارائه داده‌اند، استاد برخورد بسیار بدی به ارائه او نشان می‌دهد و نمره‌ای بسیار کمتر از سایر دانشجویان به او می‌دهد.	۰/۴۶		
۱۴ استاد به محتوای درس مسلط نیست و هر جلسه با پرداختن به مباحث حاشیه‌ای وقت کلاس را تلف می‌کند.	۰/۶۸		
۱۵ استاد درس هر جلسه با تأخیر سر کلاس می‌آید و چندان اهمیتی به این موضوع نمی‌دهد.	۰/۶۲		

تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی: از مفهوم سازی تا سنجش ۱۰۱

۰/۶۰	۱۹	استاد برای راحتی کار خود با تعیین ارائه کلاسی، تدریس را به دانشجویان واگذار می‌کند و دانشجویان نیز به دلیل عدم تسلط بر مطالب، از عهده این کار به خوبی بر نمی‌آیند.	
۰/۵۹	۲۰	زمانی که دانشجویان از یکی از اساتید سؤال می‌پرسند، آن استاد به دلیل عدم تسلط بر مطلب و ناتوانی در پاسخ‌گویی، به حاشیه می‌پردازد.	
۰/۵۹	۱۷	استاد شما یکی از دانشجویان مقطع دکتری را به کلاس می‌فرستد، در حالی که آن دانشجو تسلط کافی بر مطالب درس ندارد.	
۰/۵۷	۱۸	استاد به سؤال دانشجویان پاسخ نمی‌دهد و برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان وقت نمی‌گذارد.	
۰/۵۶	۲۶	استادتان تکلیفی از دانشجویان می‌خواهد که به هیچ وجه در راستای موضوع و کارهای کلاس نیست. این تکلیف به لحاظ علمی هیچ‌گونه منفعتی برای دانشجویان ندارد و صرفاً در راستای کارهای شخصی استاد است.	
۰/۴۹	۲۷	استاد زمانی را برای بازبینی برگه‌های امتحانی مشخص نموده، زمانی که برای بازبینی برگه خود مراجعه می‌کنید، او حضور ندارد و هیچ‌یک از دانشجویان نمی‌توانند اوراق امتحانی خود را بازبینی کنند.	
۰/۴۵	۱۶	به دلیل اینکه استاد از قبل سؤالات امتحان را طراحی و آماده نکرده است، امتحان شما با یک ساعت تأخیر شروع می‌شود.	
۰/۴۳	۲	استاد پشت درب اتاق خود برنامه‌های هفتگی حضور و مشاوری در اتاق را اعلام نموده است، اما هیچ‌وقت مطابق برنامه اعلام شده، در اتاق حضور ندارد و در دسترس نیست.	
۰/۳۷	۱۱	متوجه می‌شوید یکی از استادان شما بدون اینکه برگه‌های امتحانی یا تکالیف را تصحیح کند، به دانشجویان نمره می‌دهد.	
۰/۳۱	۱	استاد بخش‌هایی از کتاب را حذف کرده است و قبلاً به دانشجویان اعلام کرده است که بخش‌های حذف شده جزء مباحث امتحان نیست، اما نهایتاً در امتحان از آن بخش‌ها نیز سؤالاتی طراحی کرده است.	
۰/۷۸	۶	استاد شما به دلایل شخصی به یکی از دانشجویان نمره بهتری می‌دهد در حالی که حق آن دانشجو نبوده است.	
۰/۶۷	۷	در کلاس درس، بدون هیچ دلیلی استاد به یک یا چند نفر از دانشجویان توجه بیشتری نشان می‌دهد.	
۰/۶۶	۵	استاد شما با دانشجویانی که از قبل می‌شناسد برخورد بهتر و تبعیض‌آمیزی دارد.	
۰/۵۶	۱۳	تعدادی از هم‌کلاسی‌های شما در ارائه تکالیف کلاسی خود تقلب می‌کنند، استاد متوجه این موضوع می‌شود اما به راحتی این تقلب را نادیده می‌گیرد و در پایان تفاوتی بین نمره آنها و سایر دانشجویان قائل نمی‌شود.	
۰/۴۶	۳	در جلسه امتحان می‌بینید که استادتان متوجه تقلب کردن برخی از دانشجویان می‌شود اما هیچ واکنشی نسبت به آنان نشان نمی‌دهد.	
۰/۴۳	۸	استاد شما یکی از دانشجویان را برای دریافت بورس تحصیلی به دانشگاه معرفی می‌کند و تلاش می‌کند که این موقعیت نصیب او شود، در حالی که دانشجویان دیگری نیز استحقاق آن را دارند.	
۱/۷۶	۲/۴۹	۷/۳۹	مقدار ارزش ویژه
۱۰/۴۵	۱۴/۰۱	۱۴/۳۸	درصد واریانس
	۳۸/۸۵		کل واریانس

همان‌گونه که پیشتر مطرح شد گویه‌های مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی بر اساس شرایط و عوامل به وجود آورنده پریشانی اخلاقی در بافت کلاس و در دانشجویان طراحی شدند. در واقع هر

گویه بیانگر موقعیتی است که طی آن یکی از اصول اخلاقی در محیط کلاس و توسط استاد نقض می‌گردد. بر این اساس و با توجه به نتایج تحلیل عوامل و آشکار شدن سه مؤلفه اصلی در مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی با مطالعه گویه‌هایی که بر روی هر یک از عوامل بارگذاری شدند و معانی مستتر در هر گویه و وجه اشتراک آنها، هر مؤلفه نام‌گذاری شد.

در ارتباط با عامل اول همان‌گونه که مشاهده می‌شود، محتوای تمامی گویه‌ها به نوعی بیانگر موقعیتی هستند که طی آن اصل اخلاقی «احترام به دیگران» بنا به دلایل مختلفی توسط استاد نقض می‌گردد. بر این اساس این عامل با عنوان «عدم رعایت احترام» نام‌گذاری شد.

گویه‌های مربوط به عامل دوم بیانگر موقعیت‌هایی است که طی آن استاد درس با سرپیچی از وظایف و مسئولیت‌های آموزشی خود خلاف اصول اخلاق حرفه‌ای عمل می‌کند و این موضوع می‌تواند به یک منبع پریشانی اخلاقی در دانشجویان تبدیل شود. بر این اساس، عامل دوم به عنوان «عدم تعهد» نام‌گذاری شد.

گویه‌های مرتبط با عامل سوم بیانگر موقعیت‌هایی است که طی آن اصل اخلاقی «رعایت عدالت و انصاف» از جانب استاد نقض می‌گردد. در واقع محور گویه‌های مربوط به این عامل، تجربه نوعی تبعیض و بی‌عدالتی در کلاس درس است که می‌تواند زمینه‌ساز نوعی پریشانی اخلاقی در دانشجویان گردد. با توجه به این موضوع عامل سوم به عنوان «عدم رعایت عدالت و انصاف» نام‌گذاری شد.

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که عامل اول (عدم رعایت احترام) با ارزش ویژه ۷/۳۹ توضیح‌دهنده ۱۴/۳۸ درصد از واریانس کل است. عامل دوم (عدم تعهد) با ارزش ویژه ۲/۴۹ مقدار ۱۴/۰۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. از طرفی دیگر عامل سوم (عدم رعایت عدالت و انصاف) با ارزش ویژه ۱/۷۶ مقدار ۱۰/۴۵ درصد از واریانس کل را تبیین کرده است. سه خرده مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی در مجموع ۳۸/۸۵ درصد از واریانس کل نمونه را تبیین کرده‌اند.

تحلیل عاملی تأییدی: در مرحله دوم، به منظور بررسی تحلیل عاملی تأییدی مقیاس طراحی شده، گویه‌های مقیاس در قالب مدل‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ عاملی در نرم‌افزار ایموس (نسخه ۲۲) ترسیم و به ترتیب بر روی نمونه‌ای دیگر از دانشجویان شامل ۲۵۰ نفر (دختر و پسر) آزمون شد. شاخص‌های برازش مدل از جمله نسبت خبی دو هنجار شده بر درجه‌ی آزادی (X^2/df)، نیکویی برازش (GFI)، برازش تطبیقی (CFI)، برازش هنجار شده (NFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) و PCLOSE برای هر مدل محاسبه شد. مقایسه شاخص‌های برازش به دست آمده، حاکی از برازش مطلوب‌تر مدل سه عاملی با داده‌ها بود. بدین ترتیب ساختار سه عاملی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی

1. disrespect

2. lack of commitment

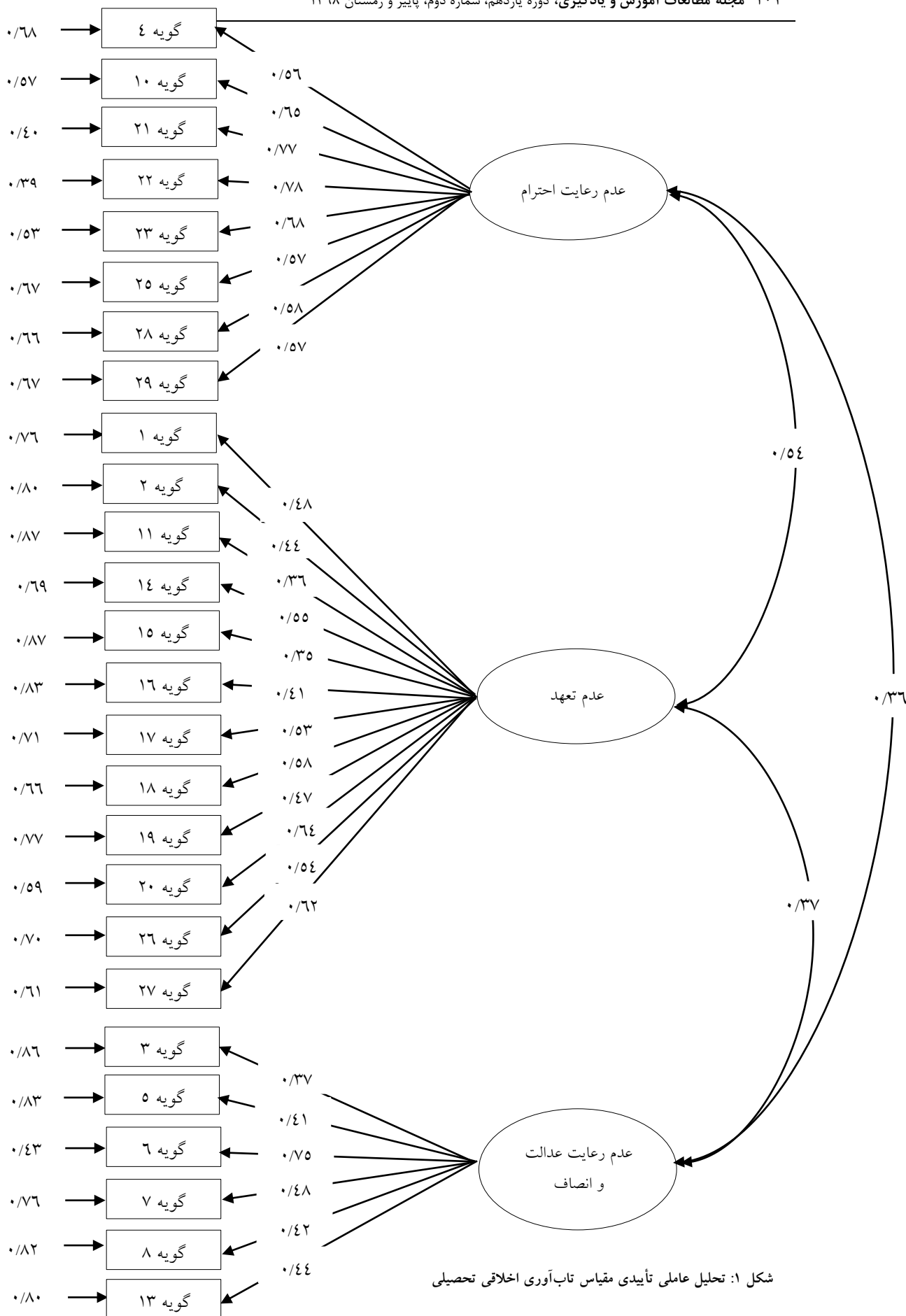
3. unjustness and unfairness

تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی: از مفهوم سازی تا سنجش ۱۰۳

تحصیلی شامل عامل عدم رعایت احترام با ۸ گویه (گویه‌های ۴، ۱۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۸ و ۲۹)، عدم تعهد با ۱۲ گویه (گویه‌های ۱، ۲، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۶ و ۲۷) و عدم رعایت عدالت و انصاف با ۶ گویه (گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۷، ۸ و ۱۳) مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل عامل تأییدی در شکل ۱ و شاخص‌های برازش مدل پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی در نرم‌افزار ایموس در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲- شاخص‌های برازش مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی

شاخص	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۲۶	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۰۳	۰/۹۰



شکل ۱: تحلیل عاملی تأییدی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی

روایی همگرا: به منظور بررسی روایی همگرای مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی همبستگی این مقیاس با نمره افراد در پرسش‌نامه‌های کارآمدی اخلاقی، هویت اخلاقی، تاب‌آوری روان‌شناختی، احساس شرم و گناه و عدم درگیری اخلاقی بررسی شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: همبستگی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و ابعاد آن با کارآمدی اخلاقی، احساس شرم و گناه، تاب‌آوری روان‌شناختی، هویت اخلاقی و عدم درگیری اخلاقی

۴	۳	۲	۱	
			۱	۱- عدم رعایت احترام
		۱	۰/۵۳**	۲- عدم تعهد
	۱	۰/۴۵**	۰/۲۶**	۳- عدم رعایت عدالت و انصاف
۱	۰/۶۳**	۰/۸۹**	۰/۷۹**	۴- تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی
۰/۳۰**	۰/۱۰*	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۵- کارآمدی اخلاقی
-۰/۱۷**	۰/۰۵	-۰/۱۵**	-۰/۲۴**	۶- شرم
۰/۱۴**	۰/۰۳	۰/۱۷**	۰/۱۰*	۷- گناه
۰/۳۱**	۰/۱۲*	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۸- تاب‌آوری روان‌شناختی
۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۱۷*	۹- درونی‌سازی
۰/۱۴*	۰/۱۲*	۰/۱۵*	۰/۰۵	۱۰- نمادسازی
۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۴*	۱۱- هویت اخلاقی
-۰/۱۷**	-۰/۰۷	-۰/۱۷**	-۰/۱۳*	۱۲- عدم درگیری اخلاقی

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی با کارآمدی اخلاقی ($p=0/001$)، $r=0/30$)، تاب‌آوری روان‌شناختی ($r=0/31$)، $p=0/001$)، هویت اخلاقی ($r=0/23$)، $p=0/001$) و ابعاد آن شامل درونی‌سازی ($r=0/26$)، $p=0/001$) و نمادسازی ($r=0/14$)، $p=0/04$) و همچنین احساس گناه ($r=0/14$)، $p=0/006$) رابطه مثبت و معنی‌دار و با عدم‌درگیری اخلاقی ($r=0/17$)، $p=0/01$) و احساس شرم ($r=-0/17$)، $p=0/001$) همبستگی منفی و معنی‌دار دارد. همچنین، از میان ابعاد تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی، بعد عدم رعایت احترام با کارآمدی اخلاقی ($r=0/30$)، $p=0/001$)، تاب‌آوری روان‌شناختی ($r=0/27$)، $p=0/001$)، هویت اخلاقی ($r=0/10$)، $p=0/04$) و بعد درونی‌سازی آن ($r=0/17$)، $p=0/01$) و مقیاس احساس گناه ($r=0/10$)، $p=0/04$) دارای همبستگی مثبت و معنادار و با عدم‌درگیری اخلاقی ($r=-0/13$)، $p=0/001$) و احساس شرم ($r=-0/24$)، $p=0/001$) دارای همبستگی منفی و معنادار است.

بعد عدم تعهد نیز با کارآمدی اخلاقی ($r=0/25$)، $p=0/001$)، تاب‌آوری روان‌شناختی ($r=0/27$)، $p=0/001$)، هویت اخلاقی ($r=0/21$)، $p=0/003$) و ابعاد آن شامل درونی‌سازی

($r=0/20$, $p=0/004$) و نمادسازی ($r=0/15$, $p=0/03$) و احساس گناه ($r=0/17$, $p=0/001$) دارای همبستگی مثبت و معنادار و با عدم‌درگیری اخلاقی ($r=-0/17$, $p=0/01$) و احساس شرم ($r=-0/15$, $p=0/003$) دارای همبستگی منفی و معنادار است.

بعد عدم رعایت عدالت و انصاف نیز با کارآمدی اخلاقی ($r=0/10$, $p=0/04$)، تاب‌آوری روان‌شناختی ($r=0/12$, $p=0/04$)، هویت اخلاقی ($r=0/20$, $p=0/005$) و ابعاد آن شامل درونی‌سازی ($r=0/23$, $p=0/001$) و نمادسازی ($r=0/12$, $p=0/04$) دارای همبستگی مثبت و معنادار است. همبستگی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن با ابزارهای ذکر شده حاکی از روایی همگرای این مقیاس است.

پایایی: به منظور بررسی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به دست آمده برای ابعاد عدم رعایت احترام، عدم تعهد، عدم رعایت عدالت و انصاف و نمره کل به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۰ و ۰/۸۹ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب مقیاس است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد هدف پژوهش حاضر آن بود تا در گام نخست به معرفی و مفهوم‌سازی سازه «تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی» پردازد و در گام دوم با ساخت مقیاسی جهت سنجش آن به عملیاتی نمودن این سازه و همچنین بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن اقدام کند. در مجموع بر اساس یافته‌های پژوهش و با تمرکز بر موقعیت‌های دشوار اخلاقی مربوط به بافت آموزش، تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی را می‌توان به عنوان «ظرفیت حفظ و بازیابی یکپارچگی در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی مربوط به حوزه آموزش و تحصیل» تعریف و مفهوم‌سازی کرد. این تعریف با مفهوم‌سازی راشتون (۲۰۱۶) و لاجمن (۲۰۱۶) از سازه تاب‌آوری اخلاقی (به عنوان ظرفیت حفظ و بازیابی یکپارچگی در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی) همسو است.

در ارتباط با بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی یافته‌های پژوهش بیانگر آن بود که مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است و می‌توان از آن به عنوان ابزاری سودمند جهت سنجش تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی در دانشجویان استفاده کرد.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی مؤید وجود سه عامل کلی در پرسش‌نامه بود. این عوامل بیانگر موقعیت‌ها و شرایط زمینه‌ساز پریشانی اخلاقی در دانشجویان بود. در واقع، هر عامل بیانگر موقعیتی بود که طی آن یکی از اصول اخلاقی و حرفه‌ای توسط استاد و در کلاس درس نقض می‌شد و این موضوع دانشجویان را با نوعی پریشانی مواجه می‌ساخت. با توجه به

محتوای گویه‌ها این عوامل به ترتیب عدم رعایت احترام، عدم تعهد و عدم رعایت عدالت و انصاف نام‌گذاری شدند. در ارتباط با این موضوع گانسک (۲۰۱۰) معتقد است که بی‌مدنی دانشگاهی^۱ به معنای عدم رعایت اصول اخلاقی از سوی عوامل دانشگاه از جمله موقعیت‌هایی است که سبب تجربه پریشانی اخلاقی در دانشجویان می‌شود. در این مطالعه مفهومی که توسط گانسک (۲۰۱۰) و در موقعیت آموزش پرستاری انجام شده است، بی‌صدقتی تحصیلی از جمله تقلب کردن و سرقت علمی و بی‌مدنی دانشگاهی شامل رفتارهایی چون بی‌ادبی و بی‌احترامی، پرخاشگری و قلدری و سوء استفاده روانی از جانب دانشگاه به عنوان عوامل پریشان‌زای اخلاقی در دانشجویان رشته پرستاری مطرح شده است. با این حال، در پژوهش حاضر سه عامل استخراج شده در مقیاس، حاکی از آن است که در میان اصول و ارزش‌های اخلاقی، رعایت اصل اخلاقی احترام، تعهد و عدالت برای دانشجویان از اهمیت بسیاری برخوردار است، به گونه‌ای که عدم رعایت این اصول در محیط آموزشی می‌تواند به پریشانی اخلاقی آنان منجر گردد.

همچنین برای تأیید عوامل استخراج شده در مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز مؤید ساختار سه عاملی پرسش‌نامه بود. برای بررسی روایی همگرایی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی، همبستگی این مقیاس با متغیر تاب‌آوری روان‌شناختی، کارآمدی اخلاقی، هویت اخلاقی، احساس شرم و گناه و عدم درگیری اخلاقی بررسی شد. نتایج نشان داد که بین تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و ابعاد آن با تاب‌آوری روان‌شناختی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. همان‌گونه که مطرح شد تاب‌آوری روان‌شناختی به عنوان «توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز علی‌رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار» تعریف شده است (لوتار، ۱۹۹۱). همسو با این تعریف، تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی نیز به عنوان تلاش برای حفظ یکپارچگی و سرسختی برای حفظ ارزش‌ها در مواجهه با موقعیت‌های دشوار اخلاقی مربوط به بافت آموزش و تحصیل تعریف شد. از این‌رو، به نظر می‌رسد توانایی سازگاری در موقعیت‌های دشوار به طور کلی می‌تواند با نحوه مواجهه و رویارویی افراد در شرایط دشوار اخلاقی نیز در ارتباط باشد. این یافته مؤید روایی سازه مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی است.

علاوه بر این، نتایج بیانگر آن بود که بین ابعاد تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و همچنین نمره کل آن با متغیر کارآمدی اخلاقی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. کارآمدی اخلاقی به معنای باور افراد به توانایی خود برای رویارویی فعالانه و مثبت با موضوعات اخلاقی است. در واقع، کارآمدی

^۱. collegial incivility

اخلاقی بیانگر باور افراد به توانمندی خود برای غلبه بر موانع برای توسعه و اجرای راه‌حل‌های اخلاقی در رویارویی با چالش‌ها و دوراهی‌های اخلاقی است. بنابراین، چنانچه افراد به توانمندی خود برای غلبه بر موانع و همچنین اجرای راه‌حل‌های اخلاقی در مواجهه با دشواری‌های اخلاقی باور داشته باشند (هانا، اولیو و می، ۲۰۱۱)، در صورتی که در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی با نقض اصول اخلاقی مواجه شوند، فعالانه در جهت حفظ اصول اخلاقی و ارزش‌های خود می‌کوشند و در نتیجه تاب‌آوری اخلاقی بیشتری نشان می‌دهند. در واقع، مطابق با نظر بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی مکانیسمی تنظیم‌کننده است که بین استانداردهای اخلاقی و رفتار اخلاقی قرار می‌گیرد و به عنوان یک باور عاملی مهم زمینه را برای بروز عمل اخلاقی فراهم می‌آورد (بندورا، ۱۹۸۶). توجه به نقش خودکارآمدی در تاب‌آوری اخلاقی از جمله موضوعاتی است که در مطالعات مفهومی موجود در رابطه با تاب‌آوری اخلاقی از جمله مطالعات لاجمن (۲۰۱۶) و هولتز و همکاران (۲۰۱۷) نیز مورد تأکید فراوان قرار گرفته است.

همچنین نتایج بیانگر این بود که بین ابعاد تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و همچنین نمره کل آن با مقیاس هویت اخلاقی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. به باور بلسی (۱۹۸۳) زمانی که اخلاق نقش کلیدی و اساسی در مفهوم خود و هویت داشته باشد، موجبات ارتقای تعهد و مسئولیت‌پذیری را در مفهوم خود فراهم می‌آورد و باعث می‌شود که ارزش‌های اخلاقی به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر کنش‌های اخلاقی فرد تعریف شوند. در واقع، اخلاقیات و اصول اخلاقی با تغییر سازمان نظام ارزشی خود و قرار گرفتن در مراتب بالای این نظام، احتمال عمل بر اساس ارزش‌های اخلاقی را افزایش می‌دهند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵، به نقل از جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). از این رو، در موقعیت‌های دشوار اخلاقی و همچنین در مواجهه با نقض یکی از اصول اخلاقی، این‌گونه انتظار می‌رود که برخورداران از هویت اخلاقی با تلاش برای حفظ یکپارچگی، ارزش‌ها و اصول اخلاقی و در نتیجه تاب‌آوری اخلاقی همراه باشد.

از طرفی، بررسی ابعاد هویت اخلاقی شامل دو بعد درونی‌سازی و نمادسازی نشان داد که بین این ابعاد و تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. درونی‌سازی وجه خصوصی و فردی هویت اخلاقی است که به میزان عمق و نفوذ اصول اخلاقی در خودپنداره فرد اشاره دارد، در حالی که بعد نمادسازی معطوف به وجه عمومی و اجتماعی هویت اخلاقی است که به صورت بازتاب اصول و ویژگی‌های اخلاقی در جهان اجتماعی و به دیگران در قالب رفتار تعریف شده است (آکینو و رید، ۲۰۰۲). همان‌گونه که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد از میان ابعاد هویت اخلاقی، ارتباط تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی با بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی قویتر است. این موضوع بیانگر آن است که برای مقاومت و پافشاری جهت حفظ اصول و ارزش‌های اخلاقی،

وجه عمیق‌تر و درونی‌تر هویت اخلاقی که نفوذ ارزش‌ها در خودپندارهٔ افراد است، به مراتب مهم‌تر از جلوه بیرونی آن است.

همان‌گونه که ذکر شد عدم درگیری اخلاقی از دیگر متغیرهایی بود که جهت سنجش روایی همگرایی مقیاس استفاده شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی و ابعاد آن (به جز بعد عدم رعایت عدالت و انصاف) با عدم درگیری اخلاقی دارای همبستگی منفی و معنی‌دار است. عدم درگیری اخلاقی مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی است که از طریق آن افراد می‌توانند از اقدامات انسانی جدا شوند و به جای آن اقدامات غیرانسانی، آزار و اذیت، آسیب رساندن و یا اعمال ناگوار علیه دیگران انجام دهند (بندورا، ۲۰۰۲). در واقع عدم درگیری اخلاقی فرآیندی است که با تغییر در درک و فهم اخلاقی خود از اعمال غیراخلاقی، این اقدامات توجیه می‌شوند (هیات، ۲۰۱۷). از این‌رو، مطابق با نتایج به دست آمده در این زمینه، به نظر می‌رسد در شرایط دشوار اخلاقی و زمانی که افراد با نقض یکی از اصول اخلاقی در کلاس درس مواجه می‌شوند، استفاده از مکانیسم عدم درگیری اخلاقی با توجیه رفتار غیراخلاقی مانع از پرداختن به عمل صحیح و حفظ اصول اخلاقی می‌شود و در نتیجه می‌تواند با کاهش تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی در ارتباط باشد.

همچنین، بررسی همبستگی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی با احساس شرم و گناه نشان داد که این مقیاس با احساس شرم دارای ارتباط منفی و معنی‌دار و با احساس گناه دارای ارتباط مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان دهندهٔ تمایز مفهومی احساس شرم و گناه و همچنین کارکرد متفاوت این دو هیجان است. بدین صورت که در احساس شرم تمرکز ارزیابی منفی بر «خود» است، اما در احساس گناه تمرکز ارزیابی منفی بر رفتار انجام شده است (تانجی، ۱۹۹۶). از این‌رو، شرم اثرات منفی بر جای می‌گذارد (تانجی، واگنر و گرمزو، ۱۹۹۲) و سبب می‌شود تا با حالتی چون بی‌ارزشی، بی‌بهای و حقارت همراه باشد و از آنجا که فرد نمی‌تواند در رابطه با موقعیت کاری انجام دهد و درصد جبران آن برآید با گرایش به ناپدید شدن و مخفی شدن همراه است. از این‌رو، در مواجهه با موقعیت‌های دشوار اخلاقی و نقض اصول اخلاقی تجربه احساس شرم سبب کناره‌گیری و عدم واکنش مناسب نسبت به آن موقعیت می‌شود و در نتیجه تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی کاهش می‌یابد. اما در احساس گناه رفتار خطا مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و فرصت جبران فراهم است، بنابراین در مقایسه با احساس شرم دارای اثرات مثبت‌تری است. به همین دلیل، در مواجهه با موقعیت‌های دشوار اخلاقی تجربه احساس گناه سبب می‌شود تا افراد برای حفظ اصول اخلاقی خود فعلاً اقدام کنند و تاب‌آوری اخلاقی نشان دهند. علی‌رغم اینکه ضریب همبستگی احساس شرم و گناه با تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی معنی‌دار بود، مقدار ضرایب کوچکتر از حد انتظار بود. این موضوع می‌تواند ناشی

از این باشد که ارتباط تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی به عنوان یک ظرفیت مقابله‌ای با هیجانات سنجیده شده است.

به منظور سنجش پایایی مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های عدم رعایت احترام ۰/۸۵، عدم تعهد ۰/۸۲، عدم رعایت عدالت و انصاف ۰/۷۰ و نمره کل تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی ۰/۸۹ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب مقیاس بود.

در مجموع نتایج پژوهش مؤید روایی سازه و همچنین پایایی مطلوب مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی است. این امر زمینه را برای استفاده از این ابزار در پژوهش‌های آتی فراهم می‌آورد و می‌تواند مسیرهای جدیدی را در جهت گسترش و انجام پژوهش در حوزه اخلاق در بافت آموزش و تحصیل باز کند. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر مقیاس تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی بر اساس موقعیت‌های پریشان‌زای اخلاقی برای دانشجویان مقطع کارشناسی طراحی شده است. با توجه به تفاوت موقعیت‌هایی که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در محیط آموزشی با آن مواجه می‌شوند، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی و سنجش این موضوع در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بپردازند.

منابع

الف. فارسی

- جوکار، بهرام (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. *روان‌شناسی معاصر*، ۲، ۲، ۱۲-۳.
- حسن‌نیا، سمیه (۱۳۹۶). تبیین علی رفتار اخلاقی بر اساس شخصیت، سبک دلبستگی و بلوغ اخلاقی. پایان‌نامه منتشر نشده دکتری، بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز.
- حق‌نگهدار، مرجان و جوکار، بهرام (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۲، ۱۴۳-۱۶۲.
- راه‌پیما، سمیرا و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای هویت معنوی در رابطه بین دلبستگی به والدین و همسالان با تاب‌آوری. *روان‌شناسی معاصر*، ۱۱، ۱، ۶۲-۴۷.
- ساویز، احمد (۱۳۹۳). تأثیرگذاری کیفیت رابطه استاد و دانشجو در توانایی سازگاری. *هفتمین کنگره سراسری سلامت روان دانشجویان*، تهران.
- سوری، حسین، کدیور، پروین، کرامتی، هادی و حسن‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۹۸). بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی نسخه فارسی مقیاس عدم درگیری اخلاقی، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷، ۱۲، ۳۲-۱۷.
- شیرزادی، محمدمهدی و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۷). مدل علی آداب‌گریزی تحصیلی بر اساس محقق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹، ۳۲، ۸۲-۶۳.

ب. انگلیسی

- Aquino, C. & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 6, 1423-1440.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Multifaceted scale of the mechanisms of moral disengagement. Available from A. Bandura, Stanford University, Stanford CA 94305-2130.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31, 2, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 2, 364-374.
- Baratz, L. (2015). Israeli teacher trainees' perceptions of the term moral resilience. *Journal for Multicultural Education*, 9, 3, 193-206.

- Blasi, A. (1983). The development of identity: some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren. (Eds.). *The moral self* (pp. 99-123). Massachusetts: The MIT Press.
- Brown, K.H., Gillespie, D. (1999). Responding to moral distress in the university: Augusto Boal's theater of the oppressed. *Change*, 31, 5, 34-39.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52, 98_114.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 253_273.
- Connor, K. M., & Davidson, J.R.T (2003). Development of a new Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*, 18, 79-82.
- Corley, M. (2002). Nurse moral distress: a proposed theory and research agenda. *Nurs Ethics*, 9, 636-650.
- Corley, M. C., Minick, P., Elswick, R. K., & Jacobs, M. (2005). Nurse moral distress and ethical work environment. *Nursing ethics*, 12, 4, 381-390.
- Eizenberg, M. M., H. S. Desivilya, and M. J. Hirschfeld. (2009). Moral distress questionnaire for clinical nurses: Instrument development. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 4, 885-892.
- Ganske, K. M., (2010). Moral Distress in Academia. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*. 15, 3, Manuscript 6.
- Hallett, K. (2013). The sanctity of life. The sanctity of choice. *Narrative Inquiry in Bioethics*, 3, 2, 95-98.
- Hamric, A. B., and L. J. Blackhall. (2007). Nurse-physician perspectives on the care of dying patients in intensive care units: Collaboration, moral distress, and ethical climate. *Critical Care Medicine*, 35, 2, 422-429.
- Hamric, A.B., Borchers, C.T., & Epstein, E.G. (2012). Development and testing of an instrument to measure moral distress in healthcare professionals. *AJOB Primary Research*, 3, 2, 1-9.
- Hanna, D. R. (2004) Moral distress: the state of the science. *Research and theory for Nursing Practice*. 18, 73-93.
- Hannah, S. T., & Avolio, B. J. (2010). Moral potency: Building the capacity for character-based leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 4, 291-310.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663-685.
- Holtz, H., Heinze, K., Rushton, C. (2017). Inter professionals' definitions of moral resilience. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 488- 494.
- Horan, S. M., Martin, M. M., & Weber, K. (2010). Understanding emotional response theory: The role of instructor power and justice messages. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Baltimore, MD.
- Hyatt, J. (2017). Recognizing Moral Disengagement and Its Impact on Patient Safety. *Journal of Nursing Regulation*, 7, 4, 15-21.
- Jameton, A. (1984). Nursing practice: The ethical issues. *Englewood Cliffs, N.J.:* Prentice-Hall.
- Johnson, R. J. (2011). *Developing moral resilience amidst moral complexity*. In M. H. Wiggins, & C. L. Daback (Eds.), Fort Leavenworth ethics symposium: Exploring the professional military ethic (pp. 275e284). Kansas: CGSC Foundation Press.

- Lachman, V. D. (2016). Ethics, law, and policy. Moral resilience: Managing and preventing moral distress and moral residue. *MEDSURG Nursing*, 25, 2, 121-124.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Lutzen, K., Ewalds-Kvist, B. (2013). Moral distress and its interconnection with moral sensitivity and moral resilience: viewed from the philosophy of Viktor E. Frankl. *Journal of Bioethical Inquiry*, 10, 317-324.
- Mares, J. (2016). Moral distress: Terminology, theories and models. *KONTAKT*, 18 (3), 137-144.
- Monteverde, S. (2014a). Undergraduate healthcare ethics education, moral resilience, and the role of ethical theories. *Nursing Ethics*, 21, 4, 385-401.
- Monteverde, S. (2014b). Caring for tomorrow's workforce: Moral resilience and healthcare ethics education. *Nursing Ethics*, 23, 1, 104-116.
- Monteverde, S. (2016). Caring for tomorrow's workforce: Moral resilience and healthcare ethics education. *Nursing Ethics*, 23, 1, 104-116.
- Musto, L.C., Rodney, P.A., & Vanderheide, R. (2015). Toward interventions to address moral distress: navigating structure and agency. *Nurs Ethics*, 22, 1, 91-102.
- Oh, Y., & Gastmans, C. (2015). Moral distress experienced by nurses: a quantitative literature review. *Nurs Ethics*; 22, 1, 15-31.
- Ohnishi, K., Y. Ohgushi, M. Nakano, Fujii, H., Tanaka, H., Kitaoka, K., Nakahara, J., & Narita, Y. (2010). Moral distress experienced by psychiatric nurses in Japan. *Nursing Ethics*, 17, 6, 726-740.
- Oser, F. K., & Reichenbach, R. (2005). Moral resilience-the unhappy moralist. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.) *Morality in Context* (203-224) *Amsterdam*; The Netherlands: Elsevier.
- Paulsel, M. L. (2005). Classroom justice as a predictor of students' perceptions of empowerment and emotional response. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.
- Pauly, B., C. Varcoe, J. Storch, and L. Newton. (2009). Registered nurses' perceptions of moral distress and ethical climate. *Nursing Ethics* 16, 5, 561-573.
- Pniewski, J. (2013). Black horseman lane: A reflection. *Narrative Inquiry in Bioethics*, 3, 2, 117-120.
- Radzvin, L. C. (2011). Moral distress in certified registered nurse anesthetists: Implications for nursing practice. *AANA Journal*, 79, 1, 39-45.
- Roberts, V. L. (2015). Investigating the Process of Ethical Decision-Making: How Moral Agency and Moral Identity Influence Moral Imagination. Ph.D Thesis, Melbourne Business School; the University of Melbourne.
- Rushton, C. H. (2016). Moral resilience: A capacity for navigating moral distress in critical care. *AACN Advanced Critical Care*, 27, 1, 111-119.
- Rushton, C. H., Caldwell, M., & Kurtz, M. (2016). CE: moral distress: a catalyst in building moral resilience. *AJN the American Journal of Nursing*, 116, 7, 40-49.
- Sporrong, S. K., A. T. Hoglund, and B. Arnetz. (2006). Measuring moral distress in pharmacy and clinical practice. *Nursing Ethics*, 13, 4, 416-427.
- Tangney, J. P. (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 741-754.
- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992). Proneness to Shame, Proneness to Guilt, and Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 3, 469- 478.
- Traudt, T., Liaschenko, J., & Peden-McAlpine, C. (2016). Moral agency, moral imagination, and moral community: Antidotes to moral distress. *The Journal of Clinical Ethics*, 27, 3, 201-213.

- Ulrich, C., O'Donnell, P., C. Taylor, A. Farrar, M. Danis, C. Grady. (2007). Ethical climate, ethics stress, and the job satisfaction of nurses and social workers in the United States. *Social Science and Medicine*, 65, 1708–1719.
- Wiggleton, C., E. Petrusa, K. Loomis, Tarpley, J., Tarpley, M., O'Gorman, ML. & Miller, B. (2010). Medical students' experiences of moral distress: Development of a web-based survey. *Academic Medicine*, 85, 1, 111–117.
- Young, P. D., & Rushton, C. (2017). A concept analysis of moral resilience. *Nursing Outlook*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2017.03.009>.

Extended Abstract

**Academic Moral Resilience:
From Conceptualization to Assessment**

**Samira Rahpeima¹ Bahram Jowkar²
Masoud Hosseinchari³ Farhad khormaei⁴**

Introduction

First coined by Andrew Jameton (1984), moral distress refers to the stress caused by intending to pursue a morally preferred action but being unable to do so because of barriers. Although there is a large body of research devoted to moral distress that primarily describes the negative outcomes of morally stressful situations, there is no widely used phrase to describe the opposite: the positive outcomes of morally distressing situations. Hence, in recent years, researchers have begun to study morally distressful situations from opposite side and as an opportunity to develop moral resilience.

Based on recent research, moral resilience can be described from three main perspectives. In the first perspective, moral resilience is believed to enable a person to navigate a morally complex situation. Moral resilience can, therefore, reduce negative consequences, including moral distress. Johnson (2011), for example, describes moral resilience as a coping strategy, which allows a person to reframe a moral situation into a challenge over which the person has a level of control. Similarly, Monteverde (2014b) explains how moral resilience helps individuals deal with morally stressful situations by helping individuals manage moral complexity.

In the second perspective, moral resilience is regarded as a slight variation of the fifth antecedent theme, which states that a lower amount of perceived moral distress in a given situation leads to moral resilience. The lowering of perceived moral distress not only leads to moral resilience, but in the active sense, is moral resilience itself. Monteverde defines moral resilience as “a reduction of moral distress in a given axis of time measured by a validated tool” (Monteverde, 2014a). By this definition, it is hard to pinpoint conceptually whether the moral resilience of an individual is fostered after moral distress has decreased or whether the two phenomena are simultaneously occurring. For this reason, we listed this theme as both an antecedent and an attribute.

In the third perspective, moral resilience is defined as the ability to hold true to one's values and convictions in order to do what is morally correct, a key feature of integrity. Oser and Reichenbach (2005) explain moral resilience as resisting the temptation and pressure to be successful and instead, putting aside success to live up to one's convictions. Although their focus is outside health care, the authors consider attorneys who risk the outcome of their case out of a drive to be honest. This would put aside larger success in order to adhere to their moral convictions. To them, moral resilience is attempting to bring good under conditions of risk (Oser & Reichenbach, 2005). Baratz (2015) also explains the importance of adhering to moral principles at all costs and explains moral resilience as the ability of an individual to cope with situations using values that he or she believes in, even when it is difficult to do so. These descriptions point to integrity as a critical attribute.

Little research has been done on moral resilience, and the ones that have been conducted were limited to the field of medicine and the moral adversity in this field. Moreover, these studies have only addressed the conceptualization of moral resilience but have not focused on the operationalization of this construct; besides, in all these studies moral resilience was measured only in terms of moral distress scale constructs (Monteverde, 2016).

Therefore, to address the stated gaps in the literature, the present study aimed to conceptualize moral resilience in the context of academic moral adversity. In this regard, the study introduces a new construct called "academic moral resilience" and provides a tool for measuring it and determining its psychometric properties. Academic moral resilience conceptualized as a new dimension of the moral resilience construct is defined as the capacity to maintain and restore integrity in the face of moral adversity in the field of education.

Research Questions or Hypothesis

Does academic moral resilience scale have a desirable validity and reliability?

Methods

Inspired by the available tools for measuring moral distress, the 26-item academic moral resilience scale was developed by interviewing students and reviewing professional ethics codes in education. In order to investigate the psychometric properties of the scale, 500 students (330 girls and 170 boys) at Shiraz University were selected using the random cluster sampling method to respond to the academic moral resilience scale. Moreover, to investigate the convergent validity of the scale, Connor-

Davidson resilience scale, moral efficacy, moral identity, shame and guilt feeling and moral disengagement scales were used.

Results

The results of the exploratory factor analysis using principal components method with varimax rotation indicated three factors in the scale that were named disrespect, lack of commitment, unjustness and unfairness respectively. Confirmatory factor analysis results also confirmed the three-factor structure of the academic moral resilience scale. The convergent validity of the scale also confirmed the construct validity of the scale. Correspondingly, Cronbach's alpha coefficient for disrespect, lack of commitment, unjustness, unfairness, and the total scores were 0/85, 0/82, 0/70 and 0/89.

Discussion and Conclusion

Overall, the results confirmed the construct validity and desirable reliability of the scale. The results of the exploratory factor analysis showed three factors in the scale. Apparently, justice, respect for others, and commitment were the most important moral values among the students whose violation could make them morally distressed. Moreover, based on the results, there was a positive correlation between academic moral resilience and moral efficacy, feeling of guilt, resiliency, and moral identity. On the other hand, there was a negative correlation between academic moral resilience and moral disengagement and sense of shame. These results confirm the convergent validity of the academic moral resilience scale. The findings, hereby, corroborated the construct validity as well as the reliability of the academic moral resilience scale. This provides the basis for using this scale in future research and can open new ways for expanding and conducting researches on moral adversity in educational contexts.

¹. Ph.D Candidate of Educational Psychology, Shiraz University, Iran.
Email: rahpeima.s@gmail.com (Corresponding Author)

². Department of Educational Psychology, Shiraz University, Iran. BJowkar@rose.shirazu.ac.ir

³. Department of Educational Psychology, Shiraz University, Iran. hchari@shirazu.ac.ir

⁴. Department of Educational Psychology, Shiraz University, Iran. khormaei@shirazu.ac.ir