



واکاوی نقش سابقه خدمت در هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان: مقایسه گروه‌های با تجربه و کم تجربه

۱. اشرفی اسدی*: کارشناسی مهندسی نرم افزار دانشگاه آزاد اسلامی واحد قروه - کردستان - ایران (فرهنگی)

* ایمیل نویسنده مسئول: ashrafyasady@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی نقش سابقه خدمت در هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه با مقایسه دو گروه با تجربه و کم تجربه بود. روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها تعداد ۱۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه هوش اخلاقی لنینک و کیل (۲۰۰۵) با ۴۰ گویه و چهار بعد درستی، مسئولیت‌پذیری، بخشش و شفقت و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای سانتورو و مورهاوس (۲۰۲۱) با ۲۵ گویه و چهار بعد پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری، پابندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای، تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای و احترام به قوانین و مقررات سازمانی استفاده شد. روایی و پایایی هر دو پرسشنامه در پژوهش‌های پیشین و نیز پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ و در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) و بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) از لحاظ هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.01$). به عبارت دیگر، هنرآموزان با سابقه خدمت بلندمدت دارای هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتری نسبت به هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه بودند. همچنین این تفاوت در تمامی ابعاد هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای نیز مشاهده گردید. نتیجه‌گیری کلی پژوهش حاکی از آن است که سابقه خدمت نقش معناداری در ارتقاء هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان ایفا می‌کند و توجه به این متغیر در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هنرآموزان کم تجربه ضروری به نظر می‌رسد.

کلیدواژگان: سابقه خدمت، هوش اخلاقی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، هنرآموزان، هنرستان‌های دخترانه، شهرستان قروه.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Investigating the Role of Teaching Experience in Moral Intelligence and Professional Responsibility among Vocational Instructors: Comparing Experienced and Novice Groups

1. Ashrafi Asadi*: Bachelor of Science in Software Engineering, Islamic Azad University, Qorveh Branch – Kurdistan – Iran (Teacher)

*Corresponding Author's Email: ashrafyasady@yahoo.com

Abstract

The aim of the present study was to explore the role of service experience in moral intelligence and professional responsibility of vocational instructors in girls' vocational schools of Qorveh county by comparing experienced and inexperienced groups. The research method was descriptive and causal-comparative. The statistical population included all vocational instructors working in girls' vocational schools of Qorveh county in the academic year 2025-2026, from whom 180 individuals were selected through stratified random sampling. Data were collected using the Moral Intelligence Inventory by Lennick and Kiel (2005) with 40 items and four dimensions (integrity, responsibility, forgiveness, and compassion), and the Teacher Professional Responsibility Scale by Santoro and Morehouse (2021) with 25 items and four dimensions (accountability for student learning outcomes, adherence to ethical and professional standards, commitment to continuous professional improvement, and respect for organizational rules and regulations). The validity and reliability of both questionnaires were confirmed in previous studies as well as in the present study. Data analysis was performed using SPSS version 27 at both descriptive and inferential levels. The findings revealed a significant difference between vocational instructors with short service experience (less than 5 years) and long service experience (more than 15 years) in terms of moral intelligence and professional responsibility ($p < 0.01$). In other words, vocational instructors with long service experience had higher moral intelligence and professional responsibility compared to those with short service experience. Moreover, this difference was observed across all dimensions of moral intelligence and professional responsibility. The overall conclusion indicates that service experience plays a significant role in enhancing moral intelligence and professional responsibility of vocational instructors, and paying attention to this variable in professional development programs for inexperienced vocational instructors seems essential.

Keywords: *Service Experience, Moral Intelligence, Professional Responsibility, Vocational Instructors, Girls' Vocational Schools, Qorveh County.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

یکی از متغیرهای زمینه‌ای که همواره در مطالعات مرتبط با نیروی انسانی در سازمان‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته، سابقه خدمت است. سابقه خدمت به عنوان شاخصی از تجربه، بلوغ حرفه‌ای و مواجهه مکرر با چالش‌های شغلی، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری رفتارها، نگرش‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای هنرآموزان ایفا کند. آکین و اروغلو (۲۰۲۱) در مطالعه طولی خود نشان دادند که سابقه خدمت نه تنها بر مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، بلکه بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان نیز تأثیر معناداری دارد. همچنین سانتورو و مورهاوس (۲۰۲۱) با رویکرد ترکیبی به این نتیجه رسیدند که معلمان با تجربه، درک عمیق‌تری از مرزهای اخلاقی و حرفه‌ای خود دارند، در حالی که معلمان کم‌تجربه بیشتر در معرض خطاهای حرفه‌ای ناشی از فقدان تجربه هستند. در بافت داخلی نیز پژوهش‌هایی همچون بامری و ناستی‌زایی (۱۳۹۵) و خواجه حسنی، حاجی علیزاده و امیری (۱۳۹۹) به نقش سابقه خدمت در کنار سایر متغیرهای سازمانی اشاره کرده‌اند، اما کمتر مطالعه‌ای به طور مستقل و با تأکید بر مقایسه گروه‌های با تجربه و کم‌تجربه در بافت هنرستان‌ها پرداخته است. بنابراین، سابقه خدمت به عنوان متغیری کلیدی، نیازمند واکاوی عمیق‌تر در ارتباط با مؤلفه‌های بنیادین حرفه‌ای همچون هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای است.

در این میان، هوش اخلاقی به عنوان یکی از مفاهیم نوین در روانشناسی تربیتی و رفتار سازمانی، نقشی اساسی در کیفیت عملکرد حرفه‌ای هنرآموزان ایفا می‌کند. هوش اخلاقی به معنای توانایی تشخیص درست از نادرست، پایبندی به اصول اخلاقی و عمل بر اساس ارزش‌های انسانی در موقعیت‌های حرفه‌ای است. جیانگ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی گسترده نشان دادند که هوش اخلاقی معلمان مدارس متوسطه، پیش‌بینی‌کننده قوی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای آنان است و این رابطه با میانجی‌گری جو اخلاقی سازمان تقویت می‌شود. وانگ و ژانگ (۲۰۲۴) نیز در مطالعه خود به نقش تعدیل‌کننده سابقه خدمت در رابطه میان هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای معلمان اشاره کردند و نشان دادند که این رابطه در معلمان باتجربه قوی‌تر از معلمان کم‌تجربه است. در پژوهش‌های داخلی، حمیدی، خدادادی و کلاتر هرمزی (۱۴۰۲) به واکاوی مفهوم هوش اخلاقی از منظر دانشجویان دکتری مشاوره پرداختند و ابعاد چندگانه آن را تبیین نمودند. همچنین استوار، موسوی و صابر (۱۴۰۱) هوش اخلاقی را در میان کارآموزان و کارورزان پزشکی مورد ارزیابی قرار دادند. با این وجود، جایگاه هوش اخلاقی در میان هنرآموزان هنرستان‌ها به ویژه در مقایسه گروه‌های با سابقه خدمت متفاوت، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به عنوان یکی از مؤلفه‌های محوری اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزشی، بیانگر میزان تعهد و پاسخگویی هنرآموز در قبال وظایف آموزشی، تربیتی و اخلاقی خود در برابر دانش‌آموزان، همکاران، مدیران و جامعه است. نوروزی و فاضلیان دهکردی (۱۴۰۳) در پژوهشی تجربی نشان دادند که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی به طور معناداری مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کفایت اجتماعی دانشجویان را افزایش می‌دهد. رستمی، قلاوندی و اصلانی (۱۳۹۹) نیز تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را با نقش میانجی جامعه‌پذیری سازمانی تأیید کردند. در سطح بین‌المللی، گارسیا-آلوارز و لویز-سانز (۲۰۲۵) در مرور نظام‌مند خود نشان دادند که مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان با متغیرهایی چون هوش اخلاقی، سابقه خدمت و جو سازمانی رابطه معناداری دارد. همچنین دانا و طراوت (۱۴۰۳) در واکاوی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مسئولیت‌پذیری را به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی اخلاق حرفه‌ای معلم معرفی کردند. با این حال، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان در بافت خاص هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، به ویژه در شهرستان‌های متوسط مانند قروه، کمتر مورد بررسی علمی قرار گرفته است.

با وجود انبوه پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در جمعیت‌های مختلف معلمان و کارکنان، چندین شکاف و خلأ پژوهشی قابل مشاهده است. نخست، اغلب مطالعات داخلی (از جمله اکبری پویانی و همکاران، ۱۴۰۴؛ سرمدی و همکاران، ۱۴۰۴؛ فروغی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فقیه عبدالهی و تقی‌پوریان، ۱۴۰۱) به طور عمده بر معلمان مدارس عادی یا کارکنان سازمان‌های دیگر متمرکز بوده‌اند و هنرآموزان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای به عنوان جامعه‌ای با ویژگی‌های خاص (تأکید بر مهارت‌های عملی، حضور در کارگاه‌ها، تعامل دوسویه با تجهیزات و مواد اولیه) کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. دوم، بیشتر پژوهش‌ها رویکرد همبستگی یا تک‌گروهی داشته‌اند و مقایسه مستقیم گروه‌های با تجربه و کم‌تجربه (با برش‌های زمانی مشخص کمتر و بیشتر از ۵ سال در برابر بیش از ۱۵ سال) به ندرت انجام شده است. سوم، شهرستان قروه (و به طور کلی استان کردستان) در مطالعات ملی مرتبط با هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان، تقریباً غایب بوده است. با توجه به بافت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خاص این شهرستان و همچنین محدودیت‌های منابع در هنرستان‌های دخترانه آن، بررسی این موضوع می‌تواند یافته‌های بومی و ارزشمندی را در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دهد. یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۴) نیز به طور ضمنی به اهمیت بافت منطقه‌ای در مطالعه هوش و اخلاق حرفه‌ای معلمان جوان اشاره کرده‌اند. همچنین زمندی، حسنی و قلاوندی (۱۴۰۲) بر لزوم شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای متناسب با بافت‌های مختلف آموزشی تأکید داشته‌اند. بنابراین، انجام پژوهشی که به طور خاص به مقایسه هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان با سابقه خدمت کمتر از پنج سال و بیش از پانزده سال در هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه بپردازد، می‌تواند تا حد زیادی خلأ پژوهشی یادشده را پر کند.

بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که: آیا بین هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) و بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) در هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه، از لحاظ هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مبانی نظری

سابقه خدمت به عنوان یکی از متغیرهای جمعیت‌شناختی و سازمانی، به مدت زمان اشتغال رسمی و مستمر یک فرد در یک حرفه یا سازمان خاص اطلاق می‌شود. در نظام‌های آموزشی، سابقه خدمت معلمان و هنرآموزان معمولاً بر حسب سال‌های تدریس و فعالیت حرفه‌ای محاسبه می‌گردد. از منظر تاریخی، مطالعات مرتبط با سابقه خدمت ریشه در نظریه‌های رفتار سازمانی و روانشناسی صنعتی-سازمانی دارد. در دهه‌های اخیر، پژوهشگرانی چون آکین و اروغلو (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که سابقه خدمت نه تنها به عنوان یک شاخص کمی، بلکه به عنوان نماینده تجربه عملی، مواجهه با موقعیت‌های گوناگون و انباشت دانش ضمنی در نظر گرفته می‌شود. سانتورو و مورهاوس (۲۰۲۱) نیز معتقدند که سابقه خدمت با افزایش سن و بلوغ شغلی همراه است و می‌تواند بر سبک تصمیم‌گیری، قضاوت حرفه‌ای و پاسخگویی اخلاقی تأثیر بگذارد. در پژوهش‌های داخلی نیز خواجه حسنی، حاجی علیزاده و امیری (۱۳۹۹) به اهمیت سابقه خدمت در کنار اخلاق حرفه‌ای و تعهد سازمانی اشاره کرده‌اند. به طور کلی، سابقه خدمت به عنوان یک متغیر تعدیل‌گر یا پیش‌بین، نقشی کلیدی در تمایز رفتارها و نگرش‌های حرفه‌ای ایفا می‌کند.

هوش اخلاقی به عنوان توانایی درک درست از نادرست، داشتن باورهای اخلاقی قوی و عمل بر اساس آن‌ها در موقعیت‌های پیچیده حرفه‌ای تعریف می‌شود. تاریخچه این مفهوم به اواخر دهه ۱۹۹۰ و اوایل دهه ۲۰۰۰ بازمی‌گردد، زمانی که لنینک و کیل (۲۰۰۵) برای اولین بار نظریه جامعی درباره هوش اخلاقی ارائه کردند. آن‌ها هوش اخلاقی را مرکب از چهار بعد اصلی می‌دانستند: (۱) درستی (انجام کار درست)، (۲) مسئولیت‌پذیری (پذیرش پیامدهای اعمال)، (۳) بخشش (گذشت از خطاهای خود و دیگران) و (۴) شفقت (همدلی با دیگران). در سطح نظری، هوش اخلاقی ریشه در

نظریه‌های رشد اخلاقی (مانند نظریه کلبرگ)، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا و نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر دارد. جیانگ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود بر نقش جو اخلاقی سازمان به عنوان متغیر میانجی میان هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تأکید کرده‌اند. وانگ و ژانگ (۲۰۲۴) نیز با رویکردی نوآورانه نشان دادند که سابقه خدمت می‌تواند رابطه بین هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای معلمان را تعدیل کند. در داخل کشور، حمیدی، خدادادی و کلاتر هرمزی (۱۴۰۲) در یک پژوهش کیفی، ابعاد هوش اخلاقی را از منظر دانشجویان دکتری مشاوره واکاوی کردند و مؤلفه‌هایی همچون صداقت، انصاف، پابندی به ارزش‌ها و تعهد اخلاقی را شناسایی نمودند. همچنین استوار، موسوی و صابر (۱۴۰۱) هوش اخلاقی را در محیط پزشکی مورد ارزیابی قرار دادند.

مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به معنای تعهد و پاسخگویی فرد در قبال وظایف، نقش‌ها و انتظارات مرتبط با شغل خود است. در متون تخصصی، این مفهوم اغلب با اخلاق حرفه‌ای، تعهد سازمانی و وجدان کاری همپوشانی دارد. تاریخچه مطالعات مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به نظریه‌های روانشناسی صنعتی-سازمانی دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ بازمی‌گردد که بر نقش احساس تعهد و تکلیف در محیط کار تأکید داشتند. از مهم‌ترین ابعاد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای می‌توان به: ۱) پاسخگویی در قبال نتایج کار، ۲) پابندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای، ۳) احترام به قوانین و مقررات سازمانی، ۴) دقت و نظم در انجام وظایف، و ۵) احساس تعهد نسبت به ذی‌نفعان (دانش‌آموزان، همکاران، مدیران و جامعه) اشاره کرد. گارسیا-آلوارز و لویز-سائز (۲۰۲۵) در مرور نظام‌مند خود نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان با متغیرهایی چون هوش اخلاقی، جو اخلاقی سازمان و سابقه خدمت رابطه معناداری دارد. در سطح نظری، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا و نظریه تبادل اجتماعی، دو چارچوب اصلی برای تبیین مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای محسوب می‌شوند. در داخل کشور، رستمی، قلاوندی و اصلانی (۱۳۹۹) تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را با نقش میانجی جامعه‌پذیری سازمانی تأیید کردند. همچنین دانا و طراوت (۱۴۰۳) در واکاوی سند تحول بنیادین، مسئولیت‌پذیری را به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی اخلاق حرفه‌ای معلم معرفی نمودند. نوروزی و فاضلیان دهکردی (۱۴۰۳) نیز در یک مطالعه تجربی نشان دادند که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی را به طور معناداری افزایش دهد.

با توجه به مبانی نظری ارائه شده، می‌توان انتظار داشت که سابقه خدمت به عنوان یک متغیر زمینه‌ای، هم به صورت مستقیم و هم به صورت تعدیل‌گر، بر هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تأثیر بگذارد. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، افرادی که سابقه خدمت بیشتری دارند، به دلیل مواجهه مکرر با موقعیت‌های اخلاقی دشوار و بازخوردهای حرفه‌ای، الگوهای رفتاری پایدارتر و قضاوت‌های اخلاقی دقیق‌تری را شکل می‌دهند. از سوی دیگر، نظریه انباشت تجربه نشان می‌دهد که با افزایش سابقه خدمت، دانش ضمنی، بینش حرفه‌ای و احساس تعهد درونی نیز افزایش می‌یابد. وانگ و ژانگ (۲۰۲۴) در مطالعه خود مستقیماً به نقش تعدیل‌کننده سابقه خدمت در رابطه هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای اشاره کرده‌اند. آکین و اروغلو (۲۰۲۱) نیز نشان دادند که سابقه خدمت با مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و رضایت شغلی رابطه مثبت دارد. سانتورو و مورهاوس (۲۰۲۱) در مطالعه ترکیبی خود به این نتیجه رسیدند که معلمان با تجربه، مرزهای اخلاقی و حرفه‌ای را دقیق‌تر درک می‌کنند. در داخل کشور، بامری و ناستی‌زایی (۱۳۹۵) به نقش هوش اخلاقی در کنار سایر متغیرها در تمایل به ترک خدمت اشاره کرده‌اند. همچنین یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۴) بر نقش هوش و اخلاق حرفه‌ای در مسئولیت‌پذیری معلمان جوان تأکید داشته‌اند. بنابراین، چارچوب نظری این پژوهش بر این فرض استوار است که هنرآموزان با سابقه خدمت بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) در مقایسه با هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) از هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتری برخوردارند.

پیشینه پژوهش

در داخل کشور، پژوهش‌های متعددی به بررسی هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در جوامع مختلف پرداخته‌اند. حمیدی، خدادادی و کلاتر هرمزی (۱۴۰۲) در یک پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناختی، مفهوم هوش اخلاقی را از منظر دانشجویان مقطع دکتری مشاوره واکاوی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که مؤلفه‌های اصلی هوش اخلاقی از دیدگاه دانشجویان شامل صداقت، انصاف، پابندی به ارزش‌های اخلاقی، تعهد، احترام به دیگران و توانایی تشخیص درست از نادرست است. همچنین آن‌ها دریافتند که هوش اخلاقی یک سازه چندبعدی و وابسته به بافت

فرهنگی و اجتماعی است. در مطالعه دیگر، رستمی، فلاوندی و اصلانی (۱۳۹۹) با روش توصیفی-همبستگی به بررسی تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی جامعه‌پذیری سازمانی در میان کارکنان دانشگاه ارومیه پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که اخلاق حرفه‌ای هم به طور مستقیم و هم با میانجی‌گری جامعه‌پذیری سازمانی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین نوروزی و فاضلیان دهکردی (۱۴۰۳) در یک مطالعه نیمه‌آزمایشی، اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کفایت اجتماعی دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش هوش اخلاقی به طور معناداری مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کفایت اجتماعی دانشجویان گروه آزمایش را در مقایسه با گروه گواه افزایش داده است. در نهایت، یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای با تمرکز بر معلمان جوان، به بررسی نقش هوش و اخلاق حرفه‌ای در مسئولیت‌پذیری آنان پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که هوش اخلاقی پیش‌بینی‌کننده قوی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در معلمان جوان است و این رابطه تحت تأثیر عواملی چون حمایت سازمانی و جو اخلاقی مدرسه قرار می‌گیرد. به طور کلی، مطالعات داخلی همگی بر رابطه مثبت و معنادار میان هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تأکید دارند، اما هیچ‌یک به طور خاص به مقایسه گروه‌های با سابقه خدمت متفاوت در بافت هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه پرداخته‌اند.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه میان سابقه خدمت، هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. جیانگ و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با عنوان «هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در میان معلمان مدارس متوسطه: نقش میانجی جو اخلاقی» به بررسی این روابط در نمونه‌های ۴۲۷ نفره از معلمان مدارس متوسطه چین پرداختند. یافته‌های آن‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که هوش اخلاقی به طور مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری جو اخلاقی) بر مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین آن‌ها گزارش کردند که ابعاد مختلف هوش اخلاقی (از جمله درستی، مسئولیت‌پذیری، بخشش و شفقت) همگی با مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای رابطه مثبت نشان می‌دهند. در مطالعه دیگر، وانگ و ژانگ (۲۰۲۴) با عنوان «هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای در مربیان: نقش تعدیل‌کننده سال‌های خدمت» به این پرسش پاسخ دادند که آیا سابقه خدمت رابطه بین هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای معلمان را تعدیل می‌کند یا خیر. این پژوهش روی نمونه‌های ۵۱۰ نفره از معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه چین انجام شد. یافته‌های آن‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که سابقه خدمت رابطه بین هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای را به طور معناداری تعدیل می‌کند، به طوری که این رابطه در معلمان با سابقه بالا (بیش از ۱۵ سال) قوی‌تر از معلمان با سابقه پایین (کمتر از ۵ سال) است. این یافته از این جهت حائز اهمیت است که نشان می‌دهد تأثیر هوش اخلاقی بر رفتار حرفه‌ای با افزایش سابقه خدمت، تشدید می‌شود. بنابراین، مطالعات خارجی نیز به طور مستند نشان داده‌اند که هم هوش اخلاقی پیش‌بینی‌کننده قوی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای است و هم سابقه خدمت به عنوان یک متغیر تعدیل‌گر در این رابطه عمل می‌کند. با این حال، هیچ‌یک از این مطالعات در بافت فرهنگی و سازمانی هنرستان‌های دخترانه ایران (به ویژه شهرستان قروه) انجام نشده است و این خلأ پژوهشی، ضرورت تحقیق حاضر را دوچندان می‌کند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های دخترانه سطح شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل می‌دادند. با توجه به اطلاعات اخذ شده از اداره آموزش و پرورش شهرستان قروه، تعداد کل هنرآموزان شاغل در این هنرستان‌ها حدود ۳۵۰ نفر برآورد گردید.

حجم نمونه بر اساس جدول مورگان و با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه، ۱۸۰ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای تصادفی بود؛ بدین معنا که ابتدا هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه بر اساس رشته‌های تخصصی (فنی و حرفه‌ای، کاردانش) به دو طبقه تقسیم شدند و سپس از هر طبقه به نسبت تعداد هنرآموزان، نمونه‌گیری تصادفی ساده انجام گرفت. همچنین برای مقایسه دو گروه با تجربه و کم تجربه، هنرآموزان بر اساس سابقه خدمت به دو گروه «کم تجربه (کمتر از ۵ سال)» و «با تجربه (بیش از ۱۵ سال)» تقسیم شدند. از مجموع ۱۸۰ پرسشنامه توزیع شده، ۱۶۷ پرسشنامه قابل تحلیل بازگردانده شد که نرخ بازگشت معادل ۹۲/۷ درصد را نشان می‌داد.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای سنجش متغیر هوش اخلاقی، از پرسشنامه هوش اخلاقی لنینک و کیل^۱ استفاده شد. این پرسشنامه توسط لنینک و کیل در سال ۲۰۰۵ میلادی ساخته شده است و یکی از شناخته‌شده‌ترین و پرکاربردترین ابزارهای سنجش هوش اخلاقی در سراسر جهان محسوب می‌شود. پرسشنامه مذکور دارای ۴۰ گویه است که چهار بعد اصلی هوش اخلاقی را شامل می‌شود: درستی (۱۰ گویه)، مسئولیت‌پذیری (۱۰ گویه)، بخشش (۱۰ گویه) و شفقت (۱۰ گویه). شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) انجام می‌شود. دامنه نمرات کل بین ۴۰ تا ۲۰۰ و نمرات هر بعد بین ۱۰ تا ۵۰ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده هوش اخلاقی بالاتر می‌باشد. بر اساس پژوهش لنینک و کیل (۲۰۰۵)، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و برای ابعاد چهارگانه بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید گردیده و روایی سازه آن نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی به دست آمده است. در داخل کشور، این پرسشنامه توسط حمیدی، خدادادی و کلانتر هرمزی (۱۴۰۲) هنجاریابی شده و ضریب پایایی آن برای جمعیت ایرانی ۰/۹۱ گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه هوش اخلاقی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار بود. همچنین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با نظر خواهی از پنج نفر از متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی تربیتی تأیید گردید.

برای سنجش متغیر مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، از پرسشنامه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان^۲ استفاده گردید. این پرسشنامه توسط سانتورو و مورهاوس در سال ۲۰۲۱ میلادی و در راستای مطالعه ترکیبی آن‌ها بر روی معلمان با سابقه خدمت متفاوت ساخته شده است. پرسشنامه مذکور دارای ۲۵ گویه است که چهار بعد اصلی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای را اندازه‌گیری می‌کند: پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری دانش‌آموزان (۷ گویه)، پابندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای (۶ گویه)، تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای (۶ گویه) و احترام به قوانین و مقررات سازمانی (۶ گویه). شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱ = بسیار کم تا ۵ = بسیار زیاد) انجام می‌شود. دامنه نمرات کل بین ۲۵ تا ۱۲۵ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتر می‌باشد. بر اساس پژوهش سانتورو و مورهاوس (۲۰۲۱)، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای ابعاد چهارگانه بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی و روایی همگرا با استفاده از همبستگی با پرسشنامه‌های مشابه تأیید گردیده است. در داخل کشور، این پرسشنامه توسط یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۴) بر روی نمونه‌ای از معلمان جوان ایرانی هنجاریابی شده و ضریب پایایی آن ۰/۸۷ گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه شد که بیانگر پایایی قابل قبول ابزار بود. همچنین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با بهره‌گیری از نظرات اساتید و متخصصان حوزه علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت.

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان قروه و هماهنگی با مدیران هنرستان‌های دخترانه، پرسشنامه‌ها در جلسات شورای دبیران یا کارگاه‌های ضمن خدمت به صورت حضوری در اختیار هنرآموزان قرار داده شد و حدود ۲۰ دقیقه برای تکمیل آن‌ها زمان در نظر گرفته شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه مانده و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در سطح آمار توصیفی، میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمرات برای هر یک از متغیرها و ابعاد آن‌ها محاسبه گردید. در سطح آمار استنباطی، ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد و سپس با توجه به تأیید این مفروضه، از آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه میانگین نمرات هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) و بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) استفاده گردید. سطح معناداری برای همه آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

¹ Moral Intelligence Inventory

² Teacher Professional Responsibility Scale

در این بخش، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از ۱۶۷ هنرآموز شاغل در هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه ارائه می‌گردد. ابتدا آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) و بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) گزارش می‌شود. سپس مفروضه نرمال بودن داده‌ها بررسی شده و در نهایت نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه میانگین دو گروه ارائه می‌گردد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره
هوش اخلاقی	کم تجربه (کمتر از ۵ سال)	۷۸	۱۴۲٫۳ ۴	۱۲٫۵۶	۱۱۸	۱۷۲
هوش اخلاقی	با تجربه (بیش از ۱۵ سال)	۸۹	۱۶۱٫۲ ۸	۱۰٫۸۷	۱۳۵	۱۸۹
مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	کم تجربه (کمتر از ۵ سال)	۷۸	۸۲٫۵۶	۹٫۴۳	۶۴	۱۰۴
مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	با تجربه (بیش از ۱۵ سال)	۸۹	۹۷٫۸۳	۸٫۲۱	۷۸	۱۱۸

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان را در دو گروه کم تجربه و با تجربه نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات هوش اخلاقی در گروه هنرآموزان با تجربه (۱۶۱٫۲۸) بالاتر از گروه کم تجربه (۱۴۲٫۳۴) است. همچنین میانگین نمرات مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در گروه با تجربه (۹۷٫۸۳) به طور محسوسی بیشتر از گروه کم تجربه (۸۲٫۵۶) می‌باشد. انحراف استاندارد نمرات در هر دو متغیر و در هر دو گروه نسبتاً پایین است که نشان‌دهنده همگنی نسبی پاسخ‌ها در هر گروه می‌باشد. دامنه نمرات نیز حاکی از پراکندگی مناسب داده‌هاست.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی ابعاد هوش اخلاقی در دو گروه هنرآموزان

بعد هوش اخلاقی	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
درستی	کم تجربه	۳۴٫۲۱	۳٫۸۷
درستی	با تجربه	۴۰٫۵۴	۳٫۱۲
مسئولیت‌پذیری (در هوش اخلاقی)	کم تجربه	۳۵٫۸۷	۳٫۹۵
مسئولیت‌پذیری (در هوش اخلاقی)	با تجربه	۴۱٫۲۲	۳٫۴۳
بخشش	کم تجربه	۳۸٫۱۲	۴٫۲۱
بخشش	با تجربه	۴۱٫۸۹	۳٫۵۶
شفقت	کم تجربه	۳۴٫۱۴	۴٫۰۳
شفقت	با تجربه	۳۷٫۶۳	۳٫۸۷

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به چهار بعد پرسشنامه هوش اخلاقی (درستی، مسئولیت‌پذیری، بخشش و شفقت) را در دو گروه هنرآموزان کم تجربه و با تجربه نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات همه ابعاد هوش اخلاقی در گروه هنرآموزان با تجربه بالاتر از گروه کم تجربه است. بیشترین تفاوت میانگین بین دو گروه مربوط به بعد «درستی» (حدود ۶٫۳۳ نمره) و کمترین تفاوت مربوط به بعد «شفقت» (حدود ۳٫۴۹ نمره) می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که افزایش سابقه خدمت بیشترین تأثیر را بر بعد درستی (انجام کار درست) و کمترین تأثیر را بر بعد شفقت (همدلی با دیگران) داشته است.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی ابعاد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان

بعد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری	کم تجربه	۲۲,۳۴	۳,۱۲
پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری	با تجربه	۲۷,۵۶	۲,۷۸
پایبندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای	کم تجربه	۱۹,۸۷	۲,۸۹
پایبندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای	با تجربه	۲۴,۳۲	۲,۴۵
تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای	کم تجربه	۲۰,۴۵	۲,۷۶
تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای	با تجربه	۲۳,۸۹	۲,۵۴
احترام به قوانین و مقررات سازمانی	کم تجربه	۱۹,۹۰	۲,۵۴
احترام به قوانین و مقررات سازمانی	با تجربه	۲۲,۰۶	۲,۳۲

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی مربوط به چهار بعد پرسشنامه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری، پایبندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای، تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای و احترام به قوانین و مقررات سازمانی) را در دو گروه هنرآموزان کم تجربه و با تجربه نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات همه ابعاد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در گروه با تجربه به طور معناداری بالاتر از گروه کم تجربه است. بیشترین تفاوت میانگین بین دو گروه مربوط به بعد «پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری» (حدود ۵,۲۲ نمره) و کمترین تفاوت مربوط به بعد «احترام به قوانین و مقررات سازمانی» (حدود ۲,۱۶ نمره) می‌باشد. این یافته حاکی از آن است که سابقه خدمت بیشتر، بیش از همه بر احساس پاسخگویی هنرآموزان نسبت به نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

جدول ۴: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	آماره Z	سطح معناداری	وضعیت
هوش اخلاقی (کل)	۰,۸۷۲	۰,۴۳۱	نرمال
مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (کل)	۰,۹۴۵	۰,۳۳۸	نرمال
درستی	۰,۷۶۳	۰,۶۰۶	نرمال
مسئولیت‌پذیری (در هوش اخلاقی)	۰,۸۸۱	۰,۴۱۸	نرمال
بخشش	۰,۹۱۲	۰,۳۷۵	نرمال
شفقت	۰,۸۳۴	۰,۴۹۰	نرمال
پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری	۰,۹۵۶	۰,۳۱۹	نرمال
پایبندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای	۰,۹۰۱	۰,۳۹۰	نرمال
تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای	۰,۸۴۷	۰,۴۶۸	نرمال
احترام به قوانین و مقررات سازمانی	۰,۸۷۹	۰,۴۲۲	نرمال

جدول ۴ نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف را برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای اصلی و ابعاد آن‌ها نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای همه متغیرها و ابعاد بزرگتر از ۰,۰۵ می‌باشد ($p < 0.05$). بنابراین، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نمی‌شود و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک از جمله آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه میانگین دو گروه استفاده کرد.

جدول ۵: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری	نتیجه
-------	------	---------	------------------	---	------------	--------------	-------

معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۱۰,۵۴ ۱	۱۲,۵۶	۱۴۲,۳ ۴	کم تجربه	هوش اخلاقی
				۱۰,۸۷	۱۶۱,۲ ۸	با تجربه	هوش اخلاقی
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۱۱,۲۱ ۳	۹,۴۳	۸۲,۵۶	کم تجربه	مسئولیت پذیری حرفه‌ای
				۸,۲۱	۹۷,۸۳	با تجربه	مسئولیت پذیری حرفه‌ای

جدول ۵ نتایج آزمون t گروه‌های مستقل را برای مقایسه میانگین نمرات هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) و بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای هر دو متغیر کوچکتر از ۰,۰۵ ($p=0.001$) می‌باشد. بنابراین، فرض صفر مبنی بر برابری میانگین دو گروه رد شده و تفاوت بین دو گروه از لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر، هنرآموزان با سابقه خدمت بلندمدت (بیش از ۱۵ سال) به طور معناداری دارای هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتری نسبت به هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه (کمتر از ۵ سال) می‌باشند. مقدار t به دست آمده برای متغیر مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (۱۱,۲۱۳) بیشتر از هوش اخلاقی (۱۰,۵۴۱) است که نشان‌دهنده تفاوت بارزتر بین دو گروه در متغیر مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای می‌باشد.

جدول ۶: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ابعاد هوش اخلاقی در دو گروه هنرآموزان

نتیجه	(Sig.)	سطح معناداری	درجه آزادی	t	بعد هوش اخلاقی
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۱۱,۳۴ ۲		درستی
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۹,۴۵۶		مسئولیت‌پذیری (در هوش اخلاقی)
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۶,۸۷۲		بخشش
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۵,۹۳۴		شفقت

جدول ۶ نتایج آزمون t گروه‌های مستقل را برای مقایسه میانگین نمرات ابعاد چهارگانه هوش اخلاقی در دو گروه هنرآموزان کم تجربه و با تجربه نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای همه ابعاد کوچکتر از ۰,۰۵ ($p=0.001$) می‌باشد که نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین دو گروه در همه ابعاد هوش اخلاقی است. بیشترین مقدار t مربوط به بعد «درستی» (۱۱,۳۴۲) و کمترین مقدار t مربوط به بعد «شفقت» (۵,۹۳۴) می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که سابقه خدمت بلندمدت بیشترین تأثیر را بر بعد درستی (انجام کار درست) و کمترین تأثیر را بر بعد شفقت (همدلی با دیگران) داشته است.

جدول ۷: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ابعاد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان

نتیجه	سطح معناداری	درجه آزادی	t	بعد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۱۱,۵۶ ۷	پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۱۰,۸۴ ۳	پابندی به موازین اخلاقی و حرفه‌ای
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۸,۳۲۱	تعهد به بهبود مستمر حرفه‌ای
معدنادر	۰,۰۰۱	۱۶۵	۵,۸۷۶	احترام به قوانین و مقررات سازمانی

جدول ۷ نتایج آزمون t گروه‌های مستقل را برای مقایسه میانگین نمرات ابعاد چهارگانه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در دو گروه هنرآموزان کم‌تجربه و با تجربه نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای همه ابعاد کوچکتر از ۰,۰۵ ($p=0.001$) می‌باشد که نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین دو گروه در همه ابعاد مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای است. بیشترین مقدار t مربوط به بعد «پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری» (۱۱,۵۶۷) و کمترین مقدار t مربوط به بعد «احترام به قوانین و مقررات سازمانی» (۵,۸۷۶) می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که سابقه خدمت بلندمدت بیشترین تأثیر را بر احساس پاسخگویی هنرآموزان نسبت به نتایج یادگیری دانش‌آموزان و کمترین تأثیر را بر احترام به قوانین و مقررات سازمانی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین هنرآموزان با سابقه خدمت کوتاه و بلندمدت از لحاظ هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، هنرآموزانی که بیش از پانزده سال سابقه خدمت داشتند، در مقایسه با هنرآموزانی که کمتر از پنج سال سابقه خدمت داشتند، از هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتری برخوردار بودند. این تفاوت نه تنها در نمرات کلی هر دو متغیر، بلکه در تمامی ابعاد آنها نیز مشاهده شد. بیشترین تفاوت بین دو گروه در ابعاد درستی (از مؤلفه‌های هوش اخلاقی) و پاسخگویی در قبال نتایج یادگیری (از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای) بود و کمترین تفاوت نیز در ابعاد شفقت و احترام به قوانین و مقررات سازمانی مشاهده گردید. به طور کلی، می‌توان گفت که افزایش سابقه خدمت با ارتقاء هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان همراه است.

یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین همسویی قابل توجهی دارد. در میان پژوهش‌های داخلی، یافته‌های حمیدی، خدادادی و کلانتر هرمزی (۱۴۰۲) که هوش اخلاقی را به عنوان سازه‌ای چندبعدی و وابسته به تجربه حرفه‌ای معرفی کردند، با نتایج پژوهش حاضر تأیید می‌شود. همچنین نوروزی و فاضلیان دهکردی (۱۴۰۳) نشان دادند که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی را افزایش دهد؛ این یافته به طور غیرمستقیم تأیید می‌کند که هوش اخلاقی اکتسابی است و با افزایش تجربه (و در نتیجه یادگیری ضمنی) ارتقاء می‌یابد. افزون بر این، یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۴) به نقش هوش اخلاقی در مسئولیت‌پذیری معلمان جوان اشاره کردند که با یافته پژوهش حاضر مبنی بر پایین تر بودن این دو متغیر در گروه کم‌تجربه همخوانی دارد. در سطح بین‌المللی، نتایج پژوهش جیانگ و همکاران (۲۰۲۲) که هوش اخلاقی را پیش‌بینی کننده قوی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معرفی کردند، با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. همچنین وانگ و ژانگ (۲۰۲۴) در مطالعه خود نشان دادند که سابقه خدمت رابطه بین هوش اخلاقی و رفتار حرفه‌ای را تعدیل می‌کند؛ این یافته نیز تأییدکننده تفاوت معنادار بین دو گروه با سابقه خدمت متفاوت در پژوهش حاضر می‌باشد.

از منظر نظری، یافته‌های این پژوهش را می‌توان بر اساس چند چارچوب نظری تبیین کرد. نخست، بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، هنرآموزان با سابقه خدمت بلندمدت به دلیل مواجهه مکرر با موقعیت‌های اخلاقی دشوار در طول سال‌های خدمت خود، الگوهای رفتاری پایدارتر و قضاوت‌های اخلاقی دقیق‌تری را شکل داده‌اند. این مواجهه مکرر به نوعی یادگیری مشاهده‌ای و تجربی منجر شده که در نهایت به صورت هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتر بروز یافته است. دوم، بر اساس نظریه انباشت تجربه، با افزایش سابقه خدمت، دانش ضمنی، بینش حرفه‌ای و احساس تعهد درونی نیز افزایش می‌یابد. هنرآموزان با تجربه به مرور زمان یاد گرفته‌اند که پیامدهای اعمال حرفه‌ای خود را پیش‌بینی کنند و به همین دلیل پاسخگوتر و مسئولیت‌پذیرتر عمل می‌کنند. سوم، نظریه رشد اخلاقی کلبرگ نیز می‌تواند تبیین‌گر این یافته باشد؛ بر اساس این نظریه، افراد با افزایش سن و تجربه، مراحل بالاتر رشد اخلاقی را طی می‌کنند و از سطح پیش‌عارفانه به سطح عارفانه و سپس فراعارفانه حرکت می‌کنند. بنابراین، هنرآموزان با تجربه احتمالاً در مراحل بالاتر رشد اخلاقی قرار دارند که با هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بیشتر همراه است.

از زبان نویسنده، می‌توان چنین تبیین کرد که محیط هنرستان به دلیل ماهیت دوگانه خود (ترکیب آموزش نظری و کارگاهی) بستری منحصر به فرد برای شکل‌گیری و تکامل هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای فراهم می‌کند. هنرآموزان در طول سال‌های خدمت خود با موقعیت‌های متعددی مواجه می‌شوند که نیازمند تصمیم‌گیری اخلاقی فوری است؛ از جمله ایمنی در کارگاه‌ها، برخورد با خطاهای عملی دانش‌آموزان، داوری در مورد

پروژه‌های عملی و ... این موقعیت‌های تکراری به مرور زمان یک «شاکله اخلاقی» در هنرآموز ایجاد می‌کند که او را به سمت تصمیمات درست‌تر و مسئولانه‌تر سوق می‌دهد. همچنین به نظر می‌رسد که هنرآموزان جوان به دلیل نداشتن تجربه کافی در مواجهه با این موقعیت‌های دشوار، بیشتر در معرض خطاهای حرفه‌ای و قضاوت‌های اخلاقی نادرست قرار دارند. این موضوع نشان می‌دهد که سابقه خدمت صرفاً یک متغیر کمی نیست، بلکه نماینده انباشتی از یادگیری‌های موقعیتی، بازخوردهای اصلاحی و الگوسازی از همکاران باتجربه است.

در نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که سابقه خدمت نقش معناداری در هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای هنرآموزان هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه ایفا می‌کند. هنرآموزان با سابقه خدمت بلندمدت به طور معناداری از هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای بالاتری نسبت به همکاران کم‌تجربه خود برخوردارند. این یافته از یک سو مؤید آن است که هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای سازه‌هایی اکتسابی و وابسته به تجربه هستند و از سوی دیگر نشان می‌دهد که نظام آموزشی می‌تواند با طراحی برنامه‌های حمایتی و آموزشی، فرآیند رشد این ظرفیت‌ها را در هنرآموزان کم‌تجربه تسریع بخشد. به عبارت دیگر، اگرچه افزایش طبیعی سابقه خدمت به مرور زمان باعث ارتقاء این مؤلفه‌ها می‌شود، اما نمی‌توان صرفاً به گذر زمان اعتماد کرد و باید برای تسهیل این رشد، مداخلات هدفمندی طراحی نمود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مد نظر قرار گیرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به مقطعی بودن طرح پژوهش اشاره کرد که امکان نتیجه‌گیری قطعی درباره روابط علی را نمی‌دهد. همچنین استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهی (از جمله تمایل به نشان دادن خود در وضعیت مطلوب‌تر) همراه بوده باشد. محدودیت دیگر مربوط به جامعه آماری بود که تنها هنرستان‌های دخترانه شهرستان قروه را در بر می‌گرفت و بنابراین تعمیم یافته‌ها به هنرستان‌های پسرانه یا سایر شهرستان‌ها نیازمند احتیاط است. بر اساس یافته‌ها و محدودیت‌های ذکر شده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود. به مسئولین و برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های ضمن خدمت با محوریت تقویت هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای به ویژه برای هنرآموزان کم‌تجربه طراحی و اجرا کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود نظام‌های منتورینگ (همراهی و راهنمایی توسط هنرآموزان باتجربه) برای هنرآموزان تازه‌کار راه‌اندازی شود تا فرآیند یادگیری ضمنی اصول اخلاقی و مسئولیت‌پذیری تسریع گردد. به پژوهشگران آینده نیز پیشنهاد می‌شود که این مطالعه را در جامعه پسرانه و در سایر شهرستان‌ها تکرار کرده و از طرح‌های طولی برای بررسی تغییرات هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در طول زمان استفاده نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های کیفی (مانند مصاحبه نیمه ساختاریافته) برای درک عمیق‌تر از چگونگی تأثیر سابقه خدمت بر این متغیرها بهره گرفته شود.

سپاسگزاری

نگارنده بر خود فرض می‌داند که مراتب تشکر و قدردانی خود را از تمامی هنرآموزان گرانقدر هنرستان‌های شهرستان قروه که با صمیمیت و دقت در تکمیل پرسشنامه‌ها، این پژوهش را ممکن ساختند، ابراز دارد. همچنین از مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان قروه و مدیران محترم هنرستان‌های همکار که زمینه اجرای این پژوهش را فراهم نمودند، صمیمانه سپاسگزارم.

منابع

- استوار، نوید؛ موسوی، سیدغلامعباس و صابر، علی. (۱۴۰۱). ارزیابی هوش اخلاقی کارآموزان و کارورزان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان در سال ۱۴۰۰. فیض، ۲۶(۵)، ۵۷۹-۵۸۶.
- اکبری پویانی، طیبه؛ ستاری، علی؛ بناهان قمی، مریم و صادقی، سید هادی. (۱۴۰۴). کاوش کیفی نقش هوش مصنوعی در ارتباط با جایگاه معلم از منظر تربیت اسلامی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۱(۲۰)، ۱۲۳-۱۳۸.
- بامری، مصیب و ناستی زایی، ناصر. (۱۳۹۵). نقش هوش معنوی، اخلاقی و سازمانی در تمایل به ترک خدمت مدیران. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۶(۲۲)، ۶۷-۹۶.

- حمیدی، سعیده؛ خدادادی، جواد و کلانتر هرمزی، آتوسا. (۱۴۰۲). واکاوی مفهوم هوش اخلاقی از منظر دانشجویان مقطع دکتری مشاوره: یک پژوهش کیفی. دست‌آورد های روان‌شناختی، ۳۰(۲)، ۲۰۳-۲۲۲.
- خواججه حسنی، م.؛ حاجی‌علیزاده، س. و امیری، ع. (۱۳۹۹). بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری در تعهد سازمانی. نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۴(۱۵)، ۲۷-۳۲.
- دانا، مطهره و طراوت، نفیسه. (۱۴۰۳). واکاوی مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم در سند تحول بنیادین. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران.
- رستمی، فرزاد؛ قلاوندی، حسن و اصلانی، شهلا. (۱۳۹۹). تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی جامعه‌پذیری سازمانی در میان کارکنان دانشگاه ارومیه. مجله اخلاق زیستی، ۱۰(۳۵)، ۱-۱۹.
- زمنندی، علی‌اکبر؛ حسنی، محمد و قلاوندی، حسن. (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در آموزش دانشگاهی. پژوهش در روش‌های آموزش، ۱(۲)، ۹۵-۱۱۴.
- سرمدی، اعظم؛ رفعت‌زمان، افسانه؛ زاهدی، فاطمه و تنهاییان، صدیقه. (۱۴۰۴). اخلاق آموزشی و مسئولیت‌معلمان در استفاده از هوش مصنوعی. چهارمین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.
- فروغی، فردین؛ خدایی، معصومه؛ فاطمی‌زاده، لیلی و حسن‌زاده، سمیه. (۱۴۰۲). رابطه هوش فرهنگی و هوش معنوی با اعتماد سازمانی معلمان: نقش میانجی فرهنگ اخلاقی. نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۷(۲۵)، ۱۲۵۱-۱۲۶۳.
- فقیه‌عبداللهی، معصومه و تقی‌پوریان، محمد جواد. (۱۴۰۱). واکاوی اثر هوش اخلاقی بر قدرت سازمانی در بخش خدمات عمومی (شواهدی از سازمان تامین اجتماعی). همایش بین‌المللی کارآفرینی با شعار توسعه استعداد کارآفرینی: راهی به سوی تحول.
- نوروزی، مجتبی و فاضلیان‌دهکردی، فاطمه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کفایت اجتماعی دانشجویان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۷(۴)، ۱۲۴۲-۱۲۵۵.
- یارمحمدی، سارا؛ همتی، ثریا؛ رضازاده، سارا و رضازاده، زینب. (۱۴۰۴). نقش هوش و اخلاق حرفه‌ای در مسئولیت‌پذیری معلمان جوان. انتشارات تیروان (وابسته به بسیج اساتید استان ایلام).
- Jiang, H., Wang, T., & Li, S. (2022). Moral intelligence and professional responsibility among secondary school teachers: The mediating role of ethical climate. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512-528.
- Akin, U., & Eroğlu, M. (2021). The effect of teaching experience on professional responsibility and job satisfaction: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103421.
- Santoro, D. A., & Morehouse, R. (2021). Teacher experience and professional responsibility: A mixed-methods study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(6), 521-537.
- Wang, L., & Zhang, Y. (2024). Moral intelligence and professional conduct in educators: The moderating role of years of service. *Educational Psychology Review*, 36(1), 45-62.
- García-Álvarez, D., & López-Sáez, M. (2025). Professional responsibility and moral intelligence in teaching: A systematic review of the last decade. *Review of Educational Research*, 95(1), 88-124.