https://doi.org/10.66270/vap26.v14.n3.22

ETHICAL SENSITIVITY OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF EDUCATION, HUE UNIVERSITY

Pham Quang Trung
University of Education, Hue University

Received: June 12, 2026
Accepted: June 30, 2026

Abstract: *This study assessed the ethical sensitivity of pre-service teachers and examine differences among fields of study. The survey was conducted with 375 students at the University of Education, Hue University, from three disciplinary groups: natural sciences, social sciences, and educational sciences. Data were collected using a 28-item self-report questionnaire reflecting seven components of ethical sensitivity. The results showed that students rated their ethical sensitivity as high across all seven components. One-way ANOVA identified statistically significant differences among the disciplinary groups in three components: reading and expressing emotions; taking others' perspectives; and caring through connecting with others. No statistically significant differences were found in the remaining four components. The findings provide an empirical basis for strengthening professional ethics education, case-based discussion, and pedagogical reflection in teacher education.*

Keywords: *Ethical sensitivity; Pre-service teachers; Professional ethics; Teacher education.*

NHẠY CẢM ĐẠO ĐỨC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM, ĐẠI HỌC HUẾ

Phạm Quang Trung
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.

Ngày nhận bài: 12/6/2026
Ngày duyệt đăng bài: 30/6/2026

Tóm tắt: *Nghiên cứu nhằm đánh giá mức độ nhạy cảm đạo đức của sinh viên sư phạm và xem xét sự khác biệt giữa các nhóm ngành đào tạo. Khảo sát được thực hiện trên 375 sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, thuộc ba nhóm ngành: Khoa học tự nhiên, Khoa học xã hội và Khoa học giáo dục. Dữ liệu được thu thập bằng Bảng hỏi tự báo cáo gồm 28 biến quan sát, phản ánh bảy thành tố của nhạy cảm đạo đức. Kết quả cho thấy sinh viên tự đánh giá nhạy cảm đạo đức ở mức cao trên cả bảy thành tố. Phân tích phương sai một yếu tố ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm ngành ở ba thành tố: đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc; tiếp nhận quan điểm của người khác; quan tâm thông qua kết nối với người khác. Bốn thành tố còn lại không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Kết quả góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc tăng cường giáo dục đạo đức nghề nghiệp, thảo luận tình huống và phản tư sư phạm trong đào tạo giáo viên.*

Từ khóa: *Nhạy cảm đạo đức; Sinh viên sư phạm; Đạo đức nghề nghiệp; Đào tạo giáo viên.*

1. Đặt vấn đề

Đạo đức nghề nghiệp là một thành tố nền tảng trong phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên. Hoạt động nghề nghiệp của giáo viên không chỉ giới hạn ở việc truyền đạt tri thức, tổ chức quá trình học tập và đánh giá kết quả giáo dục mà còn bao gồm nhiều quyết định có ảnh hưởng trực tiếp đến quyền lợi, phẩm giá, sự phát triển và

đời sống tâm lý của học sinh. Trong thực tiễn dạy học, giáo viên thường xuyên phải xử lý những tình huống liên quan đến công bằng trong đánh giá, bảo mật thông tin cá nhân, tôn trọng sự khác biệt, giải quyết hành vi vi phạm, hỗ trợ học sinh gặp khó khăn và điều hòa mối quan hệ giữa yêu cầu của nhà trường, lợi ích của người học với trách nhiệm nghề nghiệp. Những tình huống đó không phải lúc nào cũng có một phương án giải quyết duy nhất hoặc có thể được xử lý đầy đủ chỉ bằng việc áp dụng các quy định hành chính. Vì vậy, bên cạnh kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm, giáo viên cần có khả năng nhận biết những vấn đề đạo đức hiện diện trong tình huống, xác định những người có thể chịu ảnh hưởng và cân nhắc hậu quả của từng phương án trước khi quyết định.

Đạo đức nghề nghiệp của giáo viên có thể được hiểu là hệ thống giá trị, nguyên tắc và chuẩn mực định hướng cách giáo viên thực hiện trách nhiệm nghề nghiệp, điều chỉnh mối quan hệ với học sinh và các bên liên quan, đồng thời lựa chọn hành vi phù hợp trong những hoàn cảnh cụ thể. Đạo đức nghề giáo không chỉ thể hiện ở việc tuân thủ quy định hoặc tránh những hành vi bị cấm mà còn được biểu hiện thông qua sự công bằng, trung thực, trách nhiệm, tôn trọng người học, không gây tổn hại và quan tâm đến sự phát triển của học sinh. Do đặc điểm của hoạt động giáo dục, một quyết định của giáo viên có thể tạo ra những tác động trước mắt và lâu dài đối với nhận thức, cảm xúc, hành vi cũng như cơ hội phát triển của người học. Vì thế, đạo đức nghề nghiệp cần được xem là một bộ phận không thể tách rời của năng lực thực hành sư phạm.

Các nghiên cứu về đạo đức nghề giáo đã phát triển theo nhiều hướng tiếp cận khác nhau. Một hướng nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của các nguyên tắc đạo đức trong việc định hướng quyết định nghề nghiệp. Haynes (1998) tiếp cận đạo đức trong nhà trường từ ba phương diện gồm hậu quả, tính nhất quán và sự quan tâm. Theo cách tiếp cận này, một quyết định đạo đức phù hợp không nên chỉ dựa trên một nguyên tắc riêng lẻ mà cần xem xét đồng thời tác động của hành động, sự phù hợp với những nguyên tắc đã được thừa nhận và trách nhiệm quan tâm đến nhu cầu, hoàn cảnh của người khác. Quan điểm đó cho thấy các tình huống đạo đức trong giáo dục thường có tính phức hợp, bởi một phương án có thể phù hợp với một yêu cầu nhưng lại làm phát sinh những hệ quả bất lợi ở phương diện khác.

Lovat (1998) cũng nhấn mạnh các nguyên tắc tự chủ, công bằng, không gây tổn hại và hướng đến lợi ích của người khác trong đạo đức nghề nghiệp của giáo viên. Tự chủ đòi hỏi giáo viên tôn trọng quyền, tiếng nói và khả năng lựa chọn của người học; công bằng yêu cầu đối xử hợp lý, không thiên vị; không gây tổn hại nhấn mạnh trách nhiệm phòng ngừa những hậu quả bất lợi; còn hướng đến lợi ích của người khác đề cao nghĩa vụ hỗ trợ sự phát triển của học sinh. Các nguyên tắc này cung cấp nền tảng định hướng cho hoạt động nghề nghiệp, nhưng việc vận dụng chúng trong thực tiễn phụ thuộc trước hết vào khả năng của giáo viên trong việc nhận ra tình huống đang chứa đựng vấn đề đạo đức nào, quyền lợi của những ai đang bị tác động và những hậu quả nào có thể xảy ra.

Một hướng nghiên cứu khác tập trung vào cách giáo viên đánh giá hành vi đạo đức và phi đạo đức trong thực hành nghề nghiệp. Barrett và cộng sự (2012) cho thấy phán đoán đạo đức của giáo viên không chỉ dựa trên việc một hành vi có vi phạm quy định hay không mà còn liên quan đến mức độ gây tổn hại, sự thiếu trách nhiệm và việc vi phạm các ranh giới nghề nghiệp. Kết quả này cho thấy đánh giá đạo đức là một quá trình đa chiều, trong đó giáo viên cần xem xét đồng thời đặc điểm của hành vi, hoàn cảnh xảy ra hành vi, các bên có liên quan và hệ quả có thể phát sinh. Như vậy, việc đưa ra phán đoán đạo đức phù hợp đòi hỏi giáo viên không chỉ biết các chuẩn mực nghề nghiệp mà còn phải nhận diện được những dấu hiệu có ý nghĩa đạo đức trong từng tình huống cụ thể.

Bên cạnh việc nghiên cứu các nguyên tắc và phán đoán đạo đức, nhiều công trình quan tâm đến khả năng hình thành và phát triển đạo đức nghề nghiệp trong quá trình đào tạo giáo viên. Maxwell và Schwimmer (2016), trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu về giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho giáo viên tương lai, cho thấy chương trình đào tạo giáo viên không nên chỉ dừng lại ở việc truyền đạt quy tắc hoặc chuẩn mực nghề nghiệp mà cần tạo điều kiện để người học phát triển phẩm chất, khả năng phản tư và năng lực xử lý các tình huống đạo đức. Các phẩm chất như công bằng, trung thực, trách nhiệm và quan tâm đến người học có thể được bồi dưỡng thông qua nội dung chương trình, trải nghiệm nghề nghiệp và hoạt động phản tư có hướng dẫn. Điều đó khẳng định rằng đạo đức nghề nghiệp không phải là đặc điểm hoàn toàn cố định mà có thể được hình thành và phát triển trong quá trình đào tạo có chủ đích.

Ở hướng nghiên cứu công cụ đo lường, Gelmez-Burakgazi và Can (2018) đã xây dựng thang đo nhằm đánh giá nhận thức của sinh viên sư phạm về đạo đức nghề nghiệp trong giảng dạy. Công cụ gồm 43 biến quan sát và được kiểm định thông qua phân tích nhân tố khám phá và phân tích nhân tố khẳng định. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức về đạo đức nghề nghiệp của giáo viên tương lai có thể được đánh giá bằng phương pháp định lượng với các yêu cầu rõ ràng về độ tin cậy và giá trị đo lường. Tuy nhiên, nhận thức về đạo đức nghề nghiệp chủ yếu phản ánh sự hiểu biết, quan niệm hoặc mức độ đồng thuận của cá nhân đối với các chuẩn mực nghề nghiệp, chưa trực tiếp phản ánh khả năng nhận ra những vấn đề đạo đức tiềm ẩn trong một tình huống cụ thể.

Sevim (2014) phát triển thang đo Giá trị đạo đức học thuật, bao gồm các nội dung liên quan đến hoạt động nghiên cứu, quan hệ với đồng nghiệp, trách nhiệm đối với tổ chức, xã hội và hoạt động giảng dạy. Công trình này góp phần cho thấy các biểu hiện đạo đức trong môi trường học thuật có thể được thao tác hóa thành những chỉ báo có khả năng đo lường. Tuy vậy, đối tượng, mục tiêu và nội dung của công cụ khác với việc đánh giá nhạy cảm đạo đức ở sinh viên sư phạm. Do đó, nghiên cứu của Sevim (2014) có ý nghĩa tham khảo về phương pháp xây dựng thang đo đạo đức nhưng không phải là cơ sở trực tiếp để xác định cấu trúc nhạy cảm đạo đức trong nghiên cứu hiện tại.

Những hướng nghiên cứu trên đã làm rõ vai trò của nguyên tắc đạo đức, nhận thức đạo đức, phán đoán đạo đức và giáo dục đạo đức trong nghề dạy học. Tuy nhiên, các khái niệm này có liên quan nhưng không đồng nhất. Đạo đức nghề nghiệp đề cập đến hệ thống giá trị và chuẩn mực định hướng hành vi; nhận thức đạo đức phản ánh mức độ hiểu biết của cá nhân về những chuẩn mực đó; phán đoán đạo đức liên quan đến việc đánh giá lựa chọn hoặc hành vi nào là phù hợp; trong khi nhạy cảm đạo đức tập trung vào khả năng nhận ra rằng một tình huống có chứa đựng vấn đề đạo đức, xác định những người có liên quan và dự kiến những ảnh hưởng có thể phát sinh từ các phương án hành động. Vì vậy, nhạy cảm đạo đức có thể được xem là điều kiện ban đầu để cá nhân thực hiện các bước phán đoán, lựa chọn và hành động đạo đức tiếp theo.

Nhạy cảm đạo đức được hiểu là năng lực nhận biết, thấu hiểu và cân nhắc các phương diện đạo đức trong một tình huống; nhận diện cảm xúc, nhu cầu, quan điểm và quyền lợi của những người có liên quan; đồng thời dự kiến ảnh hưởng của các phương án trước khi lựa chọn hành động. Nhạy cảm đạo đức không đồng nhất với việc cá nhân chắc chắn sẽ đưa ra phán đoán đúng hoặc thực hiện hành vi phù hợp. Một người có thể nhận ra vấn đề đạo đức nhưng vẫn cần tiếp tục cân nhắc nguyên tắc, động cơ, trách nhiệm và điều kiện hành động. Tuy nhiên, nếu không nhận diện được vấn đề đạo đức, cá nhân khó có thể xem xét đầy đủ quyền lợi của các bên hoặc đưa ra quyết định nghề nghiệp có trách nhiệm.

Đối với nghề dạy học, nhạy cảm đạo đức có ý nghĩa đặc biệt bởi học sinh là những cá nhân đang trong quá trình phát triển và chịu ảnh hưởng trực tiếp từ lời nói, thái độ, hành vi cũng như quyết định của giáo viên. Giáo viên có nhạy cảm đạo đức phù hợp sẽ có khả năng nhận ra những biến đổi về cảm xúc và nhu cầu của học sinh, xem xét tình huống từ góc nhìn của người học, tôn trọng sự khác biệt, hạn chế những đánh giá mang tính định kiến và cân nhắc tác động trước mắt cũng như lâu dài của quyết định sư phạm. Ngược lại, hạn chế về nhạy cảm đạo đức có thể dẫn đến việc đơn giản hóa vấn đề, đánh giá học sinh dựa trên khuôn mẫu, bỏ qua những tín hiệu cảm xúc hoặc lựa chọn phương án chưa tính đến đầy đủ quyền lợi và sự phát triển của người học.

Nhạy cảm đạo đức càng có ý nghĩa đối với sinh viên sư phạm, bởi đây là giai đoạn người học từng bước hình thành bản sắc nghề nghiệp, tiếp nhận các chuẩn mực của nghề giáo và phát triển năng lực xử lý tình huống sư phạm. Trong quá trình đào tạo, sinh viên chuyển dần từ việc tiếp nhận kiến thức lý thuyết sang vận dụng kiến thức, giá trị và chuẩn mực nghề nghiệp trong kiến tập, thực tập và các hoạt động tiếp xúc với học sinh. Việc họ có nhận ra đầy đủ những phương diện đạo đức của tình huống hay không sẽ ảnh hưởng đến cách họ lý giải hành vi của học sinh, lựa chọn phương án xử lý và hình thành phong cách ứng xử nghề nghiệp. Vì thế, đánh giá nhạy cảm đạo đức của sinh viên sư phạm có thể cung cấp thông tin quan trọng về mức độ sẵn sàng của người học trước các yêu cầu đạo đức trong thực hành nghề nghiệp.

Để nghiên cứu nhạy cảm đạo đức một cách có hệ thống, Tirri và Nokelainen (2011) đã cụ thể hóa cấu trúc này thành bảng hỏi gồm 28 biến quan sát, phản ánh bảy thành tố có quan hệ bổ sung với nhau. Cách tiếp cận này xem nhạy cảm đạo đức là một cấu trúc đa thành tố, bao gồm khả năng đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc; tiếp nhận quan điểm của người khác; quan tâm thông qua kết nối với người khác; làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm; ngăn ngừa thiên kiến xã hội; tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn; nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn.

Thành tố đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc phản ánh khả năng nhận biết trạng thái cảm xúc của người khác thông qua lời nói, hành vi và các dấu hiệu phi ngôn ngữ, đồng thời thể hiện cảm xúc của bản thân theo cách phù hợp với hoàn cảnh. Trong bối cảnh giáo dục, năng lực này giúp giáo viên nhận ra những khó khăn, lo lắng hoặc nhu cầu hỗ trợ của học sinh, kể cả khi các em chưa trực tiếp trình bày. Tiếp nhận quan điểm của người khác thể hiện khả năng xem xét tình huống từ vị trí của người khác, tìm hiểu nguyên nhân hành vi và cân nhắc cảm nhận, nhu cầu cũng như lợi ích của các bên trước khi đưa ra đánh giá.

Quan tâm thông qua kết nối với người khác phản ánh sự chú ý đến nhu cầu, sự phát triển và hạnh phúc của người khác, đồng thời thể hiện trách nhiệm duy trì mối quan hệ tích cực và sẵn sàng hỗ trợ khi cần thiết. Làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm thể hiện khả năng tôn trọng và tương tác phù hợp với những người có hoàn cảnh, đặc điểm, văn hóa, niềm tin hoặc nhu cầu khác nhau. Đây là năng lực cần thiết trong môi trường giáo dục có sự đa dạng về người học.

Ngăn ngừa thiên kiến xã hội phản ánh khả năng nhận diện ảnh hưởng của định kiến cá nhân và khuôn mẫu xã hội đối với quá trình đánh giá người khác; chủ động kiểm tra lại nhận định của bản thân và dựa trên bằng chứng khách quan trước khi đưa ra quyết định. Tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn thể hiện khả năng xem xét nhiều nguyên nhân có thể giải thích cho cùng một hành vi, xây dựng các phương án xử lý khác nhau và điều chỉnh nhận định khi xuất hiện thông tin mới. Nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn phản ánh khả năng dự kiến những tác động trước mắt và

lâu dài của quyết định đối với học sinh và các bên liên quan, đồng thời so sánh hậu quả của những phương án trước khi lựa chọn cách xử lý.

Bảy thành tố trên không tồn tại tách biệt mà có quan hệ hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình nhận diện và xử lý tình huống đạo đức. Khả năng đọc hiểu cảm xúc và tiếp nhận quan điểm giúp cá nhân nhận biết nhu cầu, hoàn cảnh của người khác; sự quan tâm, tôn trọng khác biệt và ngăn ngừa thiên kiến tạo cơ sở cho việc tiếp cận tình huống một cách công bằng; còn khả năng xây dựng phương án và dự kiến hậu quả hỗ trợ quá trình lựa chọn cách ứng xử có trách nhiệm. Do đó, việc đánh giá nhạy cảm đạo đức cần được thực hiện trên toàn bộ cấu trúc nhiều thành tố, thay vì chỉ dựa vào một biểu hiện riêng lẻ.

Mặc dù các nghiên cứu trước đã cung cấp những cơ sở quan trọng về nguyên tắc đạo đức nghề giáo, phán đoán đạo đức, nhận thức về đạo đức nghề nghiệp và giáo dục phẩm chất đạo đức trong đào tạo giáo viên, nhạy cảm đạo đức với tư cách là năng lực nhận diện ban đầu của quá trình ra quyết định đạo đức vẫn chưa được quan tâm tương xứng. Các công trình của Haynes (1998), Lovat (1998), Barrett và cộng sự (2012), Maxwell và Schwimmer (2016), Gelmez-Burakgazi và Can (2018) và Sevim (2014) chủ yếu tập trung vào những phương diện liên quan đến nguyên tắc, nhận thức, phán đoán hoặc giá trị đạo đức. Những nghiên cứu đánh giá đồng thời các thành tố của nhạy cảm đạo đức ở sinh viên sư phạm còn hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo giáo viên tại Việt Nam.

Bên cạnh đó, sự khác biệt về nhạy cảm đạo đức giữa các nhóm ngành đào tạo chưa được làm rõ đầy đủ. Sinh viên thuộc các nhóm ngành khác nhau có thể được tiếp xúc với nội dung, phương pháp đào tạo, hình thức thực hành và môi trường học tập không hoàn toàn giống nhau. Tuy nhiên, chưa có đủ bằng chứng để khẳng định những khác biệt về nhóm ngành có gắn với sự khác biệt về khả năng nhận diện cảm xúc, tiếp nhận quan điểm, hạn chế thiên kiến hoặc dự kiến hậu quả của quyết định sư phạm hay không. Việc xem xét vấn đề này không nhằm xác định quan hệ nhân quả giữa ngành đào tạo và nhạy cảm đạo đức, mà nhằm nhận diện những khác biệt có thể tồn tại trong phạm vi mẫu khảo sát, từ đó gợi mở các nội dung cần được quan tâm trong chương trình đào tạo giáo viên.

Theo mô hình nhạy cảm đạo đức của Narvaez (2001), nhạy cảm đạo đức là năng lực nhận diện những khía cạnh đạo đức trong một tình huống trước khi cá nhân đưa ra phán đoán và hành động đạo đức. Trên cơ sở mô hình này, Tirri và Nokelainen (2007, 2011) đã phát triển Bảng hỏi Nhạy cảm đạo đức (Ethical Sensitivity Scale Questionnaire - ESSQ) gồm 7 thành tố và 28 biến quan sát để đánh giá mức độ nhạy cảm đạo đức thông qua tự đánh giá.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá mức độ nhạy cảm đạo đức của sinh viên sư phạm trên 7 thành tố gồm đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc; tiếp nhận quan điểm của người khác; quan tâm thông qua kết nối với người khác; làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm; ngăn ngừa thiên kiến xã hội; tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn; nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn. Đồng thời, nghiên cứu xem xét sự khác biệt về nhạy cảm đạo đức giữa sinh viên thuộc các nhóm ngành Khoa học tự nhiên, Khoa học xã hội và Khoa học giáo dục.

Nghiên cứu tập trung trả lời hai câu hỏi: Nhạy cảm đạo đức của sinh viên sư phạm được biểu hiện ở mức độ nào trên từng thành tố? Có sự khác biệt về nhạy cảm đạo đức giữa sinh viên thuộc các nhóm ngành đào tạo hay không? Việc trả lời các câu hỏi này góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm về nhạy cảm đạo đức trong đào tạo giáo viên, đồng thời cung cấp cơ sở khoa học cho việc rà soát nội dung chương trình, tổ chức hoạt động trải nghiệm tình huống đạo đức, phát triển năng lực phản tư và nâng cao hiệu quả giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm.

2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát

TT	Đặc điểm	Số lượng (N)	%
Học lực	Xuất sắc	31	8,3
	Giỏi	117	31,2
	Khá	189	50,4
	Trung bình	38	10,1
	Tổng	**375**	**100,0**
Nơi sinh sống	Thành thị	168	44,8
	Nông thôn	207	55,2
	Tổng	**375**	**100,0**
Khoa, ngành học	Khoa học tự nhiên	123	32,8
	Khoa học xã hội	130	34,7
	Khoa học giáo dục	122	32,5
	Tổng	**375**	**100,0**

Nghiên cứu được thực hiện trên 375 sinh viên sư phạm với cơ cấu mẫu tương đối đa dạng và cân đối. Phần lớn sinh viên có học lực từ khá trở lên (89,9%). Sinh viên đến từ khu vực nông thôn chiếm 55,2%, cao hơn khu vực thành thị (44,8%). Mẫu khảo sát được phân bố tương đối đồng đều giữa ba nhóm ngành: Khoa học xã hội (34,7%), Khoa học tự nhiên (32,8%) và Khoa học giáo dục (32,5%).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi tự báo cáo nhằm đánh giá mức độ nhạy cảm đạo đức của sinh viên sư phạm. Công cụ được xây dựng trên cơ sở bảng hỏi nhạy cảm đạo đức của Narvaez, Tirri và Nokelainen, sau đó được điều chỉnh về ngôn ngữ và nội dung để phù hợp với bối cảnh đào tạo giáo viên và các tình huống liên quan đến học sinh.

Bảng hỏi gồm 28 biến quan sát, phản ánh bảy thành tố của nhạy cảm đạo đức, mỗi thành tố gồm bốn biến quan sát: đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc; tiếp nhận quan điểm của người khác; quan tâm thông qua kết nối với người khác; làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm; ngăn ngừa thiên kiến xã hội; tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn; nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn.

Các biến quan sát được đánh giá theo thang 5 mức, từ 1 điểm tương ứng với "hoàn toàn không đúng" đến 5 điểm tương ứng với "hoàn toàn đúng". Điểm số càng cao phản ánh mức độ sinh viên tự đánh giá càng tích cực đối với biểu hiện nhạy cảm đạo đức tương ứng.

Trước khi khảo sát chính thức, bảng hỏi được rà soát về nội dung, tính rõ ràng của câu chữ và mức độ phù hợp với đặc điểm của sinh viên sư phạm. Công cụ được thử nghiệm sơ bộ trên một nhóm sinh viên để phát hiện những phát biểu khó hiểu hoặc có thể dẫn đến nhiều cách diễn giải. Trên cơ sở phản hồi thu được, một số cách diễn đạt được điều chỉnh trước khi đưa vào khảo sát chính thức.

Do công cụ được thiết kế theo hình thức tự báo cáo, kết quả nghiên cứu phản ánh mức độ sinh viên tự nhận thức và tự đánh giá về nhạy cảm đạo đức, không đồng nhất

hoàn toàn với năng lực được thể hiện trong hành vi thực tế hoặc trong các tình huống nghề nghiệp cụ thể.

Cách tính điểm

Điểm của từng thành tố được tính bằng trung bình cộng của bốn biến quan sát thuộc thành tố đó. Điểm nhạy cảm đạo đức chung được xác định bằng trung bình cộng của toàn bộ 28 biến quan sát. Cách tính này giúp các thành tố và toàn thang đo được biểu diễn thống nhất trên khoảng điểm từ 1 đến 5, qua đó thuận lợi cho việc mô tả và so sánh kết quả.

Để diễn giải kết quả mô tả, khoảng điểm từ 1 đến 5 được chia thành năm mức có độ rộng bằng nhau, với khoảng cách giữa hai mức liền kề được xác định theo công thức: (5 - 1)/5 = 0,80. Theo đó, điểm trung bình từ 1,00 đến 1,80 được xác định ở mức rất thấp; từ 1,81 đến 2,60 ở mức thấp; từ 2,61 đến 3,40 ở mức trung bình; từ 3,41 đến 4,20 ở mức cao và từ 4,21 đến 5,00 ở mức rất cao.

Cách phân loại trên chỉ được sử dụng như một quy ước mô tả trong phạm vi nghiên cứu, không được xem là ngưỡng chẩn đoán hoặc chuẩn hóa cho toàn bộ sinh viên sư phạm. Việc diễn giải kết quả cần được thực hiện đồng thời với điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và các kiểm định thống kê liên quan.

Độ tin cậy của công cụ

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả cho thấy các thành tố đều đạt độ tin cậy từ mức chấp nhận được đến rất tốt, với hệ số Alpha dao động từ 0,698 đến 0,879. Hệ số Cronbach's Alpha của toàn thang đo đạt 0,923, cho thấy công cụ khảo sát có độ tin cậy cao và đủ điều kiện sử dụng trong nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

Kết quả được trình bày theo 7 thành tố của nhạy cảm đạo đức. Do các chỉ báo được thu thập bằng bảng hỏi tự báo cáo, các điểm số phản ánh mức độ sinh viên tự đánh giá về biểu hiện nhạy cảm đạo đức. Các so sánh giữa nhóm ngành được diễn giải trong phạm vi mẫu nghiên cứu và không được sử dụng để suy luận quan hệ nhân quả.

3.1. Đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc

Bảng 2. Mức độ đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi dễ dàng nhận biết cảm xúc của học sinh thông qua lời nói và hành vi của các em.	4,22	0,71	3,88	0,95	3,81	1,06
2	Tôi có thể nhận ra khi một học sinh đang gặp khó khăn về mặt cảm xúc dù các em không nói ra.	4,29	0,60	3,95	0,93	3,89	1,04
3	Tôi thường chú ý đến cảm xúc của học sinh khi đưa ra quyết định liên quan đến các em.	4,11	0,69	3,91	0,95	4,11	1,05
4	Tôi có thể diễn đạt cảm xúc của mình một cách phù hợp và tôn trọng học sinh.	4,18	0,65	3,73	1,03	3,96	1,01

Các biến quan sát thuộc thành tố đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc đều được sinh viên tự đánh giá ở mức cao. Nhóm Khoa học tự nhiên có điểm nổi bật ở khả năng nhận ra học sinh đang gặp khó khăn về cảm xúc dù các em không nói ra (ĐTB = 4,29; ĐLC = 0,60) và nhận biết cảm xúc qua lời nói, hành vi (ĐTB = 4,22; ĐLC = 0,71). Ở nhóm Khoa học xã hội, nội dung diễn đạt cảm xúc của bản thân một cách phù hợp và tôn trọng học sinh có điểm thấp nhất (ĐTB = 3,73; ĐLC = 1,03). Kết quả cho thấy sinh viên nhìn chung tự đánh giá tích cực về khả năng nhận diện cảm xúc; tuy nhiên, năng lực biểu đạt cảm xúc phù hợp trong tương tác sư phạm vẫn cần được chú trọng trong đào tạo.

3.2. Tiếp nhận quan điểm của người khác

Bảng 3. Mức độ tiếp nhận quan điểm của người khác theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi cố gắng nhìn nhận vấn đề từ góc độ của học sinh trước khi đánh giá các em.	4,31	0,60	3,85	0,99	4,11	1,05
2	Tôi có thể hiểu được lý do dẫn đến hành vi của học sinh ngay cả khi tôi không đồng ý với hành vi đó.	4,35	0,61	3,93	0,93	3,96	1,01
3	Tôi sẵn sàng lắng nghe những quan điểm khác biệt của học sinh.	4,25	0,62	3,80	0,88	3,84	0,99
4	Tôi cân nhắc cảm nhận và lợi ích của học sinh khi giải quyết các tình huống xung đột.	3,81	0,77	3,78	1,03	3,88	1,09

Các nội dung của thành tố tiếp nhận quan điểm của người khác đều đạt mức cao. Khả năng hiểu lý do dẫn đến hành vi của học sinh, ngay cả khi không đồng tình với hành vi đó, có điểm nổi bật ở nhóm Khoa học tự nhiên (ĐTB = 4,35; ĐLC = 0,61). Ngược lại, việc cân nhắc cảm nhận và lợi ích của học sinh khi xử lý xung đột có điểm thấp hơn ở cả ba nhóm, dao động từ 3,78 đến 3,88. Điều này gợi ý rằng sinh viên tự đánh giá tích cực về khả năng thấu hiểu quan điểm của học sinh, nhưng việc chuyển sự thấu hiểu đó thành quyết định trong tình huống xung đột cần tiếp tục được rèn luyện.

3.3. Quan tâm thông qua kết nối với người khác

Sinh viên ở cả ba nhóm ngành tự đánh giá thành tố quan tâm thông qua kết nối với người khác ở mức cao. Nhóm Khoa học tự nhiên và Khoa học giáo dục cùng đạt ĐTB = 4,16 ở nội dung quan tâm đến sự phát triển toàn diện và hạnh phúc của học sinh. Nhóm Khoa học xã hội có điểm cao nhất ở sự sẵn sàng dành thời gian giúp đỡ học sinh (ĐTB = 4,09; ĐLC = 0,75), nhưng thấp hơn ở sự quan tâm đến phát triển toàn diện và hạnh phúc của học sinh (ĐTB = 3,63; ĐLC = 1,02). Độ lệch chuẩn tương đối lớn ở một số nội dung cho thấy mức độ tự đánh giá trong từng nhóm chưa hoàn toàn đồng nhất.

Bảng 4. Mức độ quan tâm thông qua kết nối với người khác theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi cảm thấy có trách nhiệm hỗ trợ những học sinh đang gặp khó khăn.	3,98	0,84	3,75	1,08	3,71	1,02
2	Tôi quan tâm đến sự phát triển toàn diện và hạnh phúc của học sinh.	4,16	0,68	3,63	1,02	4,16	0,91
3	Tôi cố gắng xây dựng mối quan hệ tích cực với học sinh.	4,13	0,69	3,76	1,08	3,98	0,96
4	Tôi sẵn sàng dành thời gian giúp đỡ học sinh khi các em cần.	3,96	0,82	4,09	0,75	4,15	0,92

3.4. Làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm

Bảng 5. Mức độ làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi tôn trọng học sinh có hoàn cảnh, dân tộc, văn hóa hoặc tín ngưỡng khác với mình.	4,09	0,81	3,79	0,90	3,88	1,00
2	Tôi có thể làm việc hiệu quả với những học sinh có đặc điểm khác biệt.	4,16	0,76	3,95	0,88	3,92	0,98
3	Tôi tránh định kiến khi đánh giá học sinh.	4,02	0,88	4,05	0,79	4,04	0,93
4	Tôi coi sự đa dạng của học sinh là cơ hội để học hỏi và phát triển nghề nghiệp.	3,59	1,02	4,03	0,74	3,80	0,94

Các biến quan sát thuộc thành tố làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm đều đạt mức cao. Sinh viên Khoa học tự nhiên tự đánh giá cao khả năng làm việc với học sinh có đặc điểm khác biệt (ĐTB = 4,16; ĐLC = 0,76), trong khi sinh viên Khoa học xã hội và Khoa học giáo dục có điểm nổi bật ở việc tránh định kiến khi đánh giá học sinh (lần lượt ĐTB = 4,05 và 4,04). Nội dung coi sự đa dạng của học sinh là cơ hội học hỏi và phát triển nghề nghiệp thấp hơn ở nhóm Khoa học tự nhiên (ĐTB = 3,59; ĐLC = 1,02), cho thấy cần chuyển từ thái độ chấp nhận khác biệt sang khai thác giá trị giáo dục của sự đa dạng.

3.5. Ngăn ngừa thiên kiến xã hội

Bảng 6. Mức độ ngăn ngừa thiên kiến xã hội theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi cố gắng đối xử công bằng với mọi học sinh.	4,11	0,78	3,92	0,87	3,88	1,00
2	Tôi nhận thức được những định kiến cá nhân có thể ảnh hưởng đến đánh giá của mình đối với học sinh.	4,07	0,84	3,98	0,79	3,92	0,98
3	Tôi tránh đưa ra nhận xét về học sinh dựa trên khuôn mẫu hoặc định kiến xã hội.	3,70	1,08	3,92	0,89	4,04	0,93
4	Tôi luôn cân nhắc các bằng chứng khách quan trước khi đánh giá học sinh.	4,04	0,90	3,89	0,89	3,80	0,94

Thành tố ngăn ngừa thiên kiến xã hội được sinh viên ở cả ba nhóm ngành tự đánh giá ở mức cao. Nhóm Khoa học tự nhiên có điểm nổi bật ở việc đối xử công bằng với mọi học sinh (ĐTB = 4,11; ĐLC = 0,78), nhưng thấp hơn ở việc tránh nhận xét dựa trên khuôn mẫu hoặc định kiến xã hội (ĐTB = 3,70; ĐLC = 1,08). Nhóm Khoa học giáo dục có điểm cao nhất ở nội dung tránh nhận xét dựa trên định kiến (ĐTB = 4,04; ĐLC = 0,93), nhưng thấp hơn ở việc cân nhắc bằng chứng khách quan (ĐTB = 3,80; ĐLC = 0,94). Kết quả cho thấy nhận thức về công bằng và phòng ngừa thiên kiến đã được hình thành, song các biểu hiện cụ thể chưa đồng đều.

3.6. Tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn

Bảng 7. Mức độ tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi thường xem xét nhiều cách giải thích khác nhau trước khi kết luận về hành vi của học sinh.	3,50	1,13	3,70	0,94	3,77	0,90
2	Tôi cố gắng tìm kiếm nhiều phương án giải quyết khi gặp vấn đề đạo đức trong giáo dục.	4,14	0,86	3,97	0,91	3,96	0,95
3	Tôi cân nhắc cả lợi ích và rủi ro của các lựa chọn trước khi đưa ra quyết định sư phạm.	4,05	0,87	3,91	0,89	3,85	0,89
4	Tôi sẵn sàng thay đổi cách nhìn nhận khi có thêm thông tin mới về học sinh hoặc tình huống giáo dục.	4,03	0,90	4,01	0,86	4,07	0,89

Sinh viên ở cả ba nhóm ngành tự đánh giá thành tố tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn ở mức cao. Sự sẵn sàng thay đổi cách nhìn nhận khi có thông tin mới đạt điểm tương đối cao và đồng đều, dao động từ 4,01 đến 4,07. Trong khi đó, việc xem xét nhiều cách giải thích trước khi kết luận về hành vi của học sinh có điểm thấp hơn, đặc biệt ở nhóm Khoa học tự nhiên (ĐTB = 3,50; ĐLC = 1,13). Kết quả cho thấy sinh viên sẵn sàng điều chỉnh nhận định và tìm kiếm phương án giải quyết, nhưng khả năng trì hoãn kết luận để xem xét nhiều cách giải thích vẫn cần được củng cố.

3.7. Nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn

Bảng 8. Mức độ nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn theo nhóm ngành đào tạo

TT	Nội dung	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Tôi suy nghĩ về những ảnh hưởng lâu dài của quyết định sư phạm trước khi hành động.	3,81	0,82	4,00	0,83	3,82	0,82
2	Tôi cân nhắc tác động của quyết định đối với học sinh và các bên liên quan.	4,08	0,85	3,85	0,98	3,89	0,86
3	Tôi ý thức rằng một quyết định của giáo viên có thể tạo ra những hệ quả ngoài dự kiến.	3,71	0,95	3,96	0,85	4,16	0,87
4	Tôi đánh giá hậu quả của các phương án khác nhau trước khi lựa chọn cách xử lý.	3,86	0,97	3,79	0,94	4,02	0,88

Thành tố nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn được sinh viên ở cả ba nhóm tự đánh giá ở mức cao. Sinh viên Khoa học giáo dục có điểm nổi bật ở nhận thức rằng quyết định của giáo viên có thể tạo ra hệ quả ngoài dự kiến (ĐTB = 4,16; ĐLC = 0,87), trong khi nhóm Khoa học tự nhiên có điểm cao ở việc cân nhắc tác động đối với học sinh và các bên liên quan (ĐTB = 4,08; ĐLC = 0,85). Các kết quả cho thấy sinh viên đã quan tâm đến hậu quả của quyết định sư phạm, nhưng mức độ biểu hiện giữa các nội dung và cá nhân vẫn có sự phân tán.

3.8. So sánh các thành tố nhạy cảm đạo đức giữa các nhóm ngành đào tạo

Bảng 9. So sánh các thành tố nhạy cảm đạo đức giữa các nhóm ngành đào tạo

Thành tố	Khoa học tự nhiên		Khoa học xã hội		Khoa học giáo dục		F	p	Kết luận
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC			
Đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc	4,20	0,54	3,87	0,88	3,94	0,86	6,332	0,002	Có khác biệt
Tiếp nhận quan điểm của người khác	4,18	0,46	3,84	0,69	3,95	0,74	9,955	< 0,001	Có khác biệt

Quan tâm thông qua kết nối với người khác	4,06	0,61	3,81	0,78	4,00	0,66	4,673	0,010	Có khác biệt
Làm việc với sự khác biệt giữa cá nhân và nhóm	3,97	0,70	3,96	0,68	3,91	0,80	0,571	0,565	Không khác biệt
Ngăn ngừa thiên kiến xã hội	3,88	0,70	3,93	0,77	3,89	0,78	0,482	0,618	Không khác biệt
Tạo ra các cách diễn giải và phương án lựa chọn	3,50	0,74	3,90	0,75	3,91	0,77	0,619	0,539	Không khác biệt
Nhận diện hậu quả của hành động và các phương án lựa chọn	3,87	0,72	3,90	0,73	3,97	0,73	0,670	0,512	Không khác biệt

Phân tích phương sai cho thấy ba thành tố có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm ngành: đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc ($F = 6,332$; $p = 0,002$), tiếp nhận quan điểm của người khác ($F = 9,955$; $p < 0,001$) và quan tâm thông qua kết nối với người khác ($F = 4,673$; $p = 0,010$). Bốn thành tố còn lại không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Do chưa có kết quả kiểm định so sánh hậu nghiệm, các khác biệt có ý nghĩa chỉ được diễn giải ở cấp độ tổng thể; chưa đủ căn cứ để kết luận cụ thể cặp nhóm nào khác biệt với nhau.

Về mặt lý thuyết, kết quả củng cố cách tiếp cận xem nhạy cảm đạo đức là một cấu trúc đa thành tố. Các thành tố liên quan trực tiếp đến nhận diện cảm xúc, tiếp nhận góc nhìn và sự quan tâm có mức biến thiên giữa các nhóm ngành, trong khi những thành tố liên quan đến tôn trọng khác biệt, hạn chế thiên kiến, xây dựng phương án và dự kiến hậu quả có mức độ tương đồng hơn. Tuy nhiên, do nghiên cứu sử dụng thiết kế cắt ngang và bảng hỏi tự báo cáo, kết quả không cho phép khẳng định nhóm ngành đào tạo là nguyên nhân tạo ra các khác biệt quan sát được.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên sư phạm tự đánh giá nhạy cảm đạo đức ở mức cao trên cả bảy thành tố khảo sát. Phân tích phương sai cho thấy có sự khác biệt giữa các nhóm ngành ở ba thành tố gồm đọc hiểu và biểu đạt cảm xúc, tiếp nhận quan điểm của người khác và quan tâm thông qua kết nối với người khác; bốn thành tố còn lại không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Do chưa thực hiện hoặc chưa báo cáo kiểm định hậu nghiệm, chưa đủ căn cứ xác định cụ thể các cặp nhóm khác biệt. Kết quả nghiên cứu cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc tăng cường các hoạt động thảo luận tình huống, trải nghiệm nghề nghiệp và phản tư sư phạm nhằm phát triển nhạy cảm đạo đức cho sinh viên. Tuy

nhiên, kết quả chỉ phản ánh tự đánh giá trong phạm vi mẫu khảo sát; các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu, bổ sung công cụ đo hành vi và kiểm soát các biến liên quan.

Tài liệu tham khảo

1. Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 890-898. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003.

2. Gelmez-Burakgazi, S., & Can, İ. (2018). Development and validation of a professional ethics scale for pre-service teachers. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, *8*(2), 275-298. https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.013.

3. Haynes, F. (1998). *The ethical school: Consequences, consistency, and caring*. Routledge.

4. Lovat, T. J. (1998). Ethics and ethics education: Professional and curricular best practice. *Curriculum Perspectives, 18*(1), 1-7.

5. Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education, 45*(3), 354-371. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271.

6. Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(6), 943-957. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6969.

7. Tirri, K., & Nokelainen, P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 587-601. https://doi.org/10.1080/13803610701786053.

8. Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education*. Sense Publishers.