



Designing a model of responsibility for female teachers of the first year of high school

Mahbobeh Tehranchi¹, Ghodsi Ahghar^{2*}, Ashraf Alsadat Hosseini Mirsafi³

1. PhD student in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran; Mahbobeh.teh@gmail.com
2. Full Professor of Educational Research and Planning Organization, Research Institute of Studies, Tehran, Iran (Corresponding Author); ahghar2004@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran; hosseini_a@azad.ac.ir

Abstract

Original Article

Background and aim: The purpose of this study was to design a model of accountability for female teachers.

Data and method: This study employed a qualitative research method based on the systematic grounded theory approach of Strauss and Corbin (2011). The statistical population consisted of female lower secondary school teachers in Tehran. The sample, determined through the principle of theoretical saturation, included 15 university professors selected using purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews. The trustworthiness of the data was evaluated based on Lincoln and Guba's (1985) criteria, including credibility, transferability, dependability, and confirmability. The collected data were analyzed using Strauss and Corbin's coding technique through three stages: open coding, axial coding, and selective coding, which led to the development of the final model.

Findings: The resulting model was structured around a central phenomenon and comprised five factors: causal conditions including organizational structure, educational content, student morale, and school climate; contextual conditions such as the cultural context of the educational system and managerial leadership strategies; intervening conditions including political perspectives and changes, and the lack of a practical definition for responsible behavior; strategies involving challenging routine work practices, promoting an educational culture, and fostering active participation among teachers, principals, and students; and consequences such as increased human resource efficiency, enhanced organizational awareness, and greater alignment between the educational system and society.

Conclusion: Teacher accountability requires deliberate planning and a sufficient level of psychological readiness, particularly the use of effective coping strategies in facing professional challenges

Keywords: Model, Qualitative Research, Teachers, Grounded Theory, Responsibility

Received: 11/09/2025

Accepted: 06/12/2025

Citation: Tehranchi, M. Ghodsi, A & Hosseini Mirsafi, A. (2025). Designing a model of responsibility for female teachers of the first year of high school. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 4(3), 155-174.
DOI: <https://doi.org/10.22034/ise.2025.18057.1183>



Extended Abstract

Introduction

The concept of responsibility in education is complex yet fundamental to human and social development. Responsibility involves internal motivation and self-awareness, guiding individuals to act based on internal obligations rather than external pressures. It is a learnable skill that develops when individuals are given opportunities to take ownership of their actions. In the educational context, teachers' responsibility extends beyond instruction to include accountability for students' learning outcomes, motivation, relationships, and instructional quality. While teachers often claim responsibility for students' success, they may attribute failures to external factors. Responsibility encompasses personal, social, ethical, and legal dimensions and is crucial for both individual growth and organizational effectiveness. This study aims to design a model of responsibility among female middle school teachers, identifying the psychological, ethical, and organizational factors that influence their sense of accountability and professional commitment.

Methods and Data

Addressing the role of responsibility in various aspects of life is essential in today's complex and technology-driven society. Responsibility is a key component of mental health and an important personal trait influencing both individual and social life. In the teaching profession, responsibility reflects teachers' commitment, accountability, and adherence to educational and ethical duties. Responsible teachers actively contribute to students' learning, discipline, and the improvement of the school environment.

Research findings indicate that factors such as self-esteem, sense of belonging, security, internal and external commitment, self-efficacy, school climate, moral and emotional intelligence, leadership, and organizational culture influence teachers' sense of responsibility. Studies also show that responsibility is positively related to teachers' self-belief, students' academic motivation, and reduced social indifference. Given the challenges in developing teachers' social responsibility—especially the lack of cultural and contextual adaptation in schools—strengthening teachers' responsibility is essential for educational quality and social development. Therefore, this study aims to design a model of responsibility among female middle school teachers and identify key psychological, organizational, and contextual factors affecting their professional accountability.

This study is an applied research conducted in a field setting with a cross-sectional design. The research employed a qualitative approach based on Grounded Theory following the systematic model of Strauss and Corbin (2011). Grounded Theory is a qualitative research methodology that applies a structured set of procedures to develop a theory derived inductively from data about a phenomenon, particularly when there is insufficient theoretical foundation in the area under study (Mansourian, 2007). The participants included 15 university professors in the fields of Educational Sciences and Educational Management in 2024, selected through purposeful sampling based on expertise and willingness to participate. Sampling continued until theoretical saturation was achieved (7 experts from Educational Sciences and 8 from Educational Management). Data were collected through semi-structured exploratory interviews. The trustworthiness of the study was ensured through the four qualitative criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability (Lincoln & Guba, 1985).

Data analysis followed Strauss and Corbin's (1998) three-step coding process:

Open coding—extracting key concepts and grouping them into categories.

Axial coding—linking main and subcategories through a paradigmatic model (causal conditions, core phenomenon, contextual factors, strategies, and consequences).

Selective coding—integrating categories to develop the final theoretical model of teachers' responsibility.

Findings

Data analysis was conducted according to Strauss and Corbin's (1988) coding procedure, consisting of open coding, axial coding, and selective coding. In the open coding stage, concepts were extracted from interview transcripts. After eliminating similar or repetitive items, 1,284 initial codes were identified, which were refined and integrated into 17 categories. During axial coding, relationships among categories and subcategories were established based on the paradigm model, which included causal conditions, the core phenomenon, contextual conditions, strategies, and consequences. The core phenomenon identified was dimensions of teachers' responsibility, comprising five main aspects: socio-cultural skills, professional competencies, skills for improving students' quality and readiness for a changing society, economic skills, and constructive family interaction skills. Causal conditions included organizational structure, curriculum content and student morale, and school climate. Contextual conditions consisted of cultural foundations of the education system and organizational management strategies. Intervening factors were political perspectives and changes and the lack of a practical definition of responsible behavior. The main strategies involved challenging routine work practices and promoting an educational culture of active participation. The consequences of responsibility development included human resource productivity, organizational awareness, and alignment between the educational system and society.

Conclusion and Discussion

This study aimed to design a conceptual model of female teachers' responsibility at the lower secondary level using Strauss and Corbin's grounded theory approach (1988). The model identifies the causal, contextual, intervening, strategic, and consequential factors influencing teachers' responsibility. Findings revealed that organizational structure, school climate, and educational content are major causal conditions. Organizational culture and management strategies serve as contextual factors, while political and environmental changes act as intervening conditions. The core category-teachers' responsibility-includes five dimensions: socio-cultural skills, professional competence, student development skills, economic literacy, and constructive family interaction. Effective strategies, such as challenging traditional practices and promoting collaborative educational culture, lead to three key outcomes: Human resource productivity, Organizational intelligence development, Alignment between the educational system and society

Overall, enhancing teachers' responsibility requires supportive policies, continuous professional development, and adaptive organizational structures aligned with societal changes.

Ethical Considerations

Compliance with Ethical Guidelines

The authors declare that there is no conflict of interest in this study. The second and third authors are faculty members at Islamic Azad University, Tehran South Branch.

Acknowledgments

The authors express their sincere gratitude to all individuals who contributed to the completion of this study.

Funding

It should be noted that this article was prepared without any financial support.

Authors' Contributions

The first author was responsible for data collection and manuscript writing. The second author served as the supervising advisor, and the third author acted as the consulting advisor, both overseeing the data collection, analysis, and manuscript preparation.

Author's ORCID

Mahbobeh Tehranchi: <https://orcid.org/0009-0004-6770-8908>

Ghodsii Ahghar: <https://orcid.org/0000-0003-4975-4586>

Ashraf Alsadat Hosseini Mirsafi: <https://orcid.org/0009-0009-7280-5610>



طراحی الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن دوره اول متوسطه

محبوبه طهرانچی^۱، قدسی احقر^۲، اشرف‌السادات حسینی میرصفی^۳

۱. دانشجو دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران.

Mahbobeh.teh@gmail.com

۲. استاد تمام سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی پژوهشگاه مطالعات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). Ahghar2004@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران. hosseini_a@azad.ac.ir

مقاله اصلی

چکیده

زمینه و هدف: هدف از این پژوهش طراحی الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن بود.

داده‌ها و روش‌ها: روش پژوهش کیفی و از نوع گراند تئوری سیستماتیک استراوس و کوربین (۲۰۱۱) بود. جامعه آماری دبیران زن دوره اول متوسطه شهر تهران بود. حجم نمونه براساس اصل اشباع نظری شامل ۱۵ نفر از اساتید دانشگاه بودند. برای انتخاب اساتید از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. روایی و پایایی از ملاک‌های اعتبار، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری براساس معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) بررسی شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از تکنیک کدگذاری استراوس و کوربین و سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شدند و الگوی نهایی استخراج شد.

یافته‌ها: مدل نهایی از مقوله محوری مجموع پنج عامل، شرایط علی «ساختار سازمانی، محتوای آموزشی و روحیه دانش‌آموزان، جو مدرسه»، شرایط زمینه‌ای «بسترهای فرهنگی سازمان آموزش و پرورش، راهبردهای مدیریتی سازمان»، شرایط واسطه‌ای «دیدگاه‌ها و تغییرات سیاسی، عدم تعریف کاربردی برای رفتار مسئولانه»، راهبردها «به چالش کشیدن شیوه‌ها و رویه‌های کاری معمول، ارتقای فرهنگ آموزشی و مشارکت فعال دبیر و مدیر و دانش‌آموز» و پیامدها «بهره‌وری نیروی انسانی، توسعه هوشیاری سازمانی، هم‌سویی بین نظام آموزشی و جامعه» بود.

نتیجه‌گیری: در نتیجه مسئولیت‌پذیری دبیران زن نیازمند طرح‌ریزی، برخورداری از سطح مناسبی از آمادگی روان‌شناختی به ویژه بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای است.

واژگان کلیدی: الگو، پژوهش کیفی، دبیران، گراند تئوری، مسئولیت‌پذیری

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۰

استناد به این مقاله: طهرانچی، محبوبه، احقر، قدسی و حسینی میرصفی، اشرف‌السادات. (۱۴۰۴). طراحی الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن دوره اول متوسطه. مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش، ۴(۳)، ۱۷۴-۱۵۵.

DOI: <https://doi.org/10.22034/ISE.2025.18460.1163>



مقدمه

مسئولیت‌پذیری^۱ در حوزه آموزش مفهومی فراگیر و درعین حال به‌شدت پیچیده است (Kuhlmann, 2022). مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های اصیل انسانی است که رشد و تکامل هر فرد و جامعه انسانی در گرو آن است. بدین‌صورت که از طریق مسئولیت‌پذیری رابطه انسان با خویش و هم‌نوعان متعادل می‌گردد (Smith, 2018). مسئولیت‌پذیری در تعلیم و تربیت به‌عنوان یک اصل تربیتی معرفی شده و با پیروی از آن هر فرد در قبال شرایط به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی خود تبعیت می‌کند. این پیروی از الزامات درونی را احساس مسئولیت یا احساس تکلیف می‌دانند (احمدی آخوومه و همکاران، ۱۳۹۲).

احساس مسئولیت خود توانایی یادگیری‌پذیری است. برای افزایش مسئولیت، فرد باید در محیط رشد یابد تا بتواند مسئولیت‌پذیر شود. احساس مسئولیت نمی‌تواند توسعه یابد مگر اینکه به فرد فرصت‌های لازم داده شود. مسئولیت‌پذیری با منشأ روان‌شناختی به این باور و هیجان اشاره دارد که هر فرد باید مسئولیت خود و جامعه را بر عهده بگیرد و این امر با خودآگاهی مشخص می‌شود (Lau, 2018).

مسئولیت‌پذیری به‌عنوان الزام و تعهدی درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب تمامی فعالیت‌هایی که بر عهده شخص گذاشته شده، تعریف می‌شود و خود از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت اجرای کاری را بر عهده می‌گیرد، توافق می‌کند که برخی فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد (رضایی، شریفی و اعتماد اهری، ۱۳۹۸).

صاحب‌نظران معتقدند که در مسئولیت‌پذیری، فرد باید مسئولیت تمامی احساسات شخصی خویش را بپذیرد، از جمله احساسات ناخوشایندی را که اغلب به دیگران فرافکنی می‌کند. گلاسر معتقد است که ناخشنودی و افسردگی نتیجه عدم احساس مسئولیت است. فرد غیرمسئول نه برای خود ارزش قائل است و نه دیگران، در نتیجه خود و دیگران را می‌آزارد (Glasser, 1998). افراد هر سازمان علاوه بر مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی بر میزان مسئولیت‌پذیری جامعه نیز تأثیرگذارند. از این‌رو، مسئولیت‌پذیری آنها تنها به مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی خلاصه نمی‌شود، آنان باید در دیگر حوزه‌های مسئولیت مانند مسئولیت‌پذیری اقتصادی، اخلاقی، قانونی نیز متعهد و ملزم باشند تا به‌عنوان فردی توسعه‌یافته و بالنده پذیرفته شوند (یدالهی صابر و دیگران، ۱۳۹۸).

دو اصطلاح «مسئولیت» و «احساس مسئولیت» متمایز، اما به هم مرتبطند. از دیدگاه حقوقی، مفهوم «مسئولیت» به فرد می‌آموزد که مسئولیت قانونی رفتارهای نامطلوب خویش را بر عهده بگیرد، درحالی‌که مسئولیت‌پذیری با ملاحظات روان‌شناختی بر اخلاقیات فردی تأکید می‌کند. به‌طور خلاصه، مسئولیت‌پذیری نگرش فرد نسبت به مسئولیت‌های خویش است (Lauermann & Berger, 2021). مسئولیت‌پذیری برای روابط اجتماعی در زمینه‌های رسمی، مانند احساس مسئولیت برای انجام تعهدات شغلی و همچنین در زمینه‌های غیررسمی مانند احساس مسئولیت برای ارائه کمک مهم است؛ اما درحالی‌که دبیران مسئولیت موفقیت دانش‌آموزان را بر عهده می‌گیرند، ممکن است خود را مسئول شکست دانش‌آموزان ندانند، بنابراین دبیران بیشتر مسئولیت موفقیت را بر عهده می‌گیرند؛ اما ممکن است که شکست را به عوامل دیگری نسبت

دهند.

این باور که فرد قادر به انجام کاری است، لزوماً به این معنا نیست که او شخصاً برای انجام آن کار احساس مسئولیت می‌کند. برای دبیرانی که سطوح مشخصی از باورهای کنترل داخلی و احساس کارآمدی دارند، کاملاً ممکن است که برای یک پیامد خاص مسئولیت شخصی تعیین کنند (Lauermann & Karabenick, 2013). از منظر سازمانی، مدرسه شکل خاصی از یک سازمان است که مأموریت آن پیگیری دستاوردهای فراگیران است. مسئولیت‌های شغلی دبیران نه تنها شامل آموزش است، بلکه به احساس مسئولیت در قبال نتایج دانش‌آموز نیز گسترش می‌یابد (Matteucci et al., 2017). به عنوان مثال، لاورمن و کارابنیک چهار بُعد متمایز از مسئولیت دبیران را شناسایی کردند، از جمله مسئولیت در قبال پیشرفت دانش‌آموز، انگیزه دانش‌آموز، برای داشتن روابط مثبت با دانش‌آموزان و کیفیت تدریس آن‌ها (Lauermann & Karabenick, 2013)؛ بنابراین عوامل مختلفی بر مسئولیت‌پذیری دبیران تأثیر دارد. از این رو پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن در دوره اول متوسطه چگونه باید باشد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پرداختن به جایگاه مسئولیت‌پذیری در عرصه‌های مختلف زندگی، از مباحث بسیار ضروری جامعه کنونی ماست؛ زیرا زندگی پیچیده انسان امروزی با رشد و پیشرفت فناوری روبه‌روست. مسئولیت‌پذیری یکی از مؤلفه‌های سلامت روان است که می‌تواند جزء ویژگی‌های فردی باشد که بر زندگی فردی و اجتماعی انسان اثر می‌گذارد. همچنین می‌توان اشاره کرد مسئولیت‌پذیری یکی از مؤلفه‌های مهم در حرفه دبیری است که به میزان تعهد، پاسخگویی و پایبندی فرد به وظایف آموزشی و اخلاقی اشاره دارد. دبیران مسئولیت‌پذیر تلاش می‌کنند نقش خود را در یادگیری و رشد و انضباط دانش‌آموزان به درستی ایفا کنند و در بهبود محیط آموزشی مشارکت داشته باشند.

نتایج پژوهش تقی‌پور و کوچ‌پی‌ده (۱۴۰۰) نشان داد که عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری دبیران عبارت است از «عزت‌نفس، احساس تعلق، احساس امنیت، تعهد درونی و تعهد بیرونی». ماته‌اوچی و همکاران در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که هم شرایط زمینه‌ای (جو مدرسه) و هم عوامل خاص فرد (خودکارآمدی) می‌توانند به احساس مسئولیت شخصی دبیران کمک کنند (Matteucci et al., 2017). نتایج پژوهش طالبیان درزی، صالحی و فلاح (۱۴۰۰) بیانگر آن است که سه مقوله اصلی محتوای آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و یاددهی و ارزشیابی مستمر مقوله‌های مؤثر در برنامه درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند.

نتایج پژوهش شفيعی و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان داد که برخورداری از حس مسئولیت‌پذیری به مثابه یک سرمایه ارزشمند حیاتی، در همدلی انسان‌ها، به ویژه افرادی است که از مهارت‌های اجتماعی کمتری برخوردارند و از مهم‌ترین عوامل پیشرفت و شکوفایی استعداد، توانایی و خلاقیت به شمار می‌رود و عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی، جامعه‌پذیری، سازگاری اجتماعی با گروه همسالان محسوب می‌گردد. افراد مسئولیت‌پذیر، با انجام بموقع تکالیف خود، به موفقیت‌های بیشتری می‌رسند که این امر در افزایش عزت‌نفس و همچنین در باور به توانایی‌های افراد تأثیرگذار است، بنابراین افراد مسئولیت‌پذیر معمولاً خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارند.

نتایج پژوهش رضایی، شریفی و اعتماد اهری (۱۳۹۸) نیز بیانگر آن است که عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری، شامل موارد زیر است: هوش اخلاقی، هوش هیجانی، رهبری، فرهنگ سازمانی، تعهد سازمانی، تعلق خاطر کاری و ارزشیابی.

قوانلو و اکبری (۱۳۹۵) نیز در یافته‌های پژوهشی خود دریافتند که بین خودباوری و مسئولیت‌پذیری دبیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. رنجبر و بیان‌فر (۱۳۹۸) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که بین مسئولیت‌پذیری دبیران با انگیزش پیشرفت تحصیلی و اقبال‌کاری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

مشعوف و کرمی (۱۳۹۹) چنین بیان می‌کنند که باید عواملی را که باعث گسترش متغیرهای تأثیرگذار بر بی‌تفاوتی اجتماعی می‌شوند، کنترل کرد و با استفاده از برنامه‌ریزی‌های مناسب و انجام فعالیت‌های فرهنگی، گسترش سازمان‌های مردم‌نهاد و به‌کارگیری مناسب رسانه‌ها میزان مسئولیت‌پذیری در افراد را افزایش داد تا شاهد کاهش بی‌تفاوتی اجتماعی نباشیم. پودینه و حسینقلی‌زاده (۱۳۹۷) در تحقیقات خود چنین نتیجه‌گیری کردند که ابعاد اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، فرهنگی، قانونی، اقتصادی و زیستی مهم‌ترین جنبه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه معرفی شده‌اند.

نتایج پژوهش خنیفر و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که پژوهش‌های داخلی در زمینه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با چالش‌هایی جدی مواجهند از جمله ضعف‌های ساختاری، نادیده گرفتن زمینه‌های فرهنگی و بومی. با توجه به نقش مهم مسئولیت‌پذیری در جامعه، تقویت و افزایش حس مسئولیت‌پذیری دبیران اهمیتی دوچندان دارد. از آنجا که مسئولیت‌پذیری جزء ویژگی‌های اکتسابی افراد به شمار می‌رود، نمی‌توان نقش مهم زمینه و عوامل آموزشی و فرهنگی را در ارتباط با آن نادیده گرفت.

نظام آموزشی با تربیت نسلی روبه‌روست که باید آنها را برای زندگی اجتماعی آماده کند و بی‌توجهی به شرایط و اقتضائات و ضروریات زندگی اجتماعی باعث می‌شود که دبیران مهارت‌های لازم را در تطبیق خود با جامعه نیاموخته باشند و دچار آسیب جدی شوند. با توجه به مطالب مورد بحث و چالش‌های پیش رو، می‌توان به این نتیجه رسید که آسیب‌شناسی وضعیت موجود مسئولیت‌پذیری در مدارس نظام آموزش و پرورش کشور ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و در نتیجه موفقیت دبیران به میزان مسئولیت‌پذیری و پذیرش تعهد در جنبه‌های مختلف آموزشی و اجتماعی وابسته است. از این‌رو هدف از اجرای این پژوهش طراحی الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن دوره اول متوسطه است. سؤال‌های اصلی و اولیه در مصاحبه به شرح زیر است:

تعریف شما از مسئولیت‌پذیری دبیران زن چیست؟

شرایط به وجود آورنده مسئولیت‌پذیری دبیران زن کدامند؟

از دیدگاه شما، شرایط زمینه‌ای در شکل‌گیری و تقویت مسئولیت‌پذیری دبیران زن کدامند؟

به نظر شما، شرایط مداخله‌گر بر مسئولیت‌پذیری دبیران زن کدامند؟

به نظر شما، راهبردها و روش‌های کاربردی و اقدامات هدفمندی که می‌توانند پیش‌برنده و یا بازدارنده مسئولیت‌پذیری

دبیران زن باشد، کدامند؟

به نظر شما پیامدهای حاصل از مسئولیت‌پذیری دبیران زن کدامند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از لحاظ بُعد محیط میدانی، زمان مقطعی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها، پژوهشی کیفی است و روش نظریه زمینه‌ای آن بر نظر خبرگان تکیه دارد؛ بنابراین نظریه و طرح نظام‌مند استراوس و کوربین (۲۰۱۱) رهیافت نظریه زمینه‌ای، یک روش تحقیق کیفی که مجموعه منظمی از رویه‌ها را برای توسعه یک نظریه بنیادین برخاسته از استقراء در مورد یک پدیده به کار می‌گیرد (Corbin & Strauss, 2011). این روش تحقیق، فرآیند ایجاد نظریه‌ای مدون

از طریق گردآوری سازمان‌یافته داده‌ها و تحلیل استقرایی داده‌ها، بیشتر مناسب پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش‌هایی است که فاقد مبانی نظری کافی در زمینه موضوع مورد مطالعه هستند.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش کلیه اساتید دانشگاه در رشته علوم تربیتی و مدیریت آموزشی در ۱۴۰۳ بودند که آگاهی و تسلط کافی بر موضوع پژوهش داشتند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. این نوع نمونه‌گیری راهبردی است که در نظریه زمینه‌ای استفاده شده و به منزله نمونه‌گیری بر مبنای مفاهیم در حال ظهور تعریف می‌شود و از قاعده انتخاب تدریجی پیروی می‌کند (Corbin & Strauss, 2011).

نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه می‌یابد یعنی رسیدن به نقطه‌ای که دیگر اضافه کردن نمونه‌های جدید تأثیری در توسعه مدل یا نظریه پژوهش نداشته باشد. افراد صاحب‌نظر در زمینه موضوع مورد بررسی طبق «ملاک‌های ورود» (رشته علوم تربیتی و مدیریت آموزشی) و «ملاک‌های خروج» (عدم تمایل به مشارکت در پژوهش) انتخاب شدند؛ همچنین اشباع نظری در این پژوهش با انجام مصاحبه با پانزده نفر (هفت نفر از رشته علوم تربیتی و هشت نفر از رشته مدیریت آموزشی بودند) حاصل شد.

ابزار به‌کاررفته در این پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اکتشافی بود. بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری است (Lincoln & Guba, 1985). این موارد در جدول شماره ۱ ارائه شده است:

جدول ۱. موارد تأییدکننده روایی و پایایی در روش تحقیق کیفی

قابلیت اعتبار	نمونه‌گیری تا رسیدن داده‌ها به حد اشباع، درگیر شدن طولانی‌مدت در میدان، چندجانبه‌نگری داده‌ها
قابلیت اطمینان	بازرسی، مستندسازی پژوهشگر در زمینه داده‌ها، روش‌ها و تصمیمات، چندجانبه‌نگری پژوهشگر
تأییدپذیری	بررسی موازی نتایج و انعکاسی بودن
قابلیت انتقال‌پذیری	وصف مفصل محیط و شرکت‌کنندگان و تنوع دیدگاه‌ها و تجارب گوناگون مصاحبه‌شوندگان

از آنجایی که در روش نظریه زمینه‌ای، هدف محقق کسب نظر بی‌واسطه از صاحب‌نظران حوزه مورد بررسی است، محقق بنا بر ضرورت و با توجه به شرایط، سؤالات بخش تکمیلی را نیز مورد پرسش قرار داد. به‌منظور گردآوری داده‌ها، پژوهشگر از استادان دانشگاه در رشته علوم تربیتی و مدیریت آموزشی درخواست همکاری کرد. پانزده نفر که حاضر به همکاری با پژوهشگر شدند، فرم رضایت آگاهانه را تکمیل کردند. مصاحبه‌ها در دفتر استادان به صورت حضوری صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری انجام گرفت. فرایند تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر اساس روش نظریه زمینه‌ای با رویکرد استراوس و کوربین (۲۰۱۱) در بُعد مرحله کدگذاری انجام شد.

در مرحله کدگذاری باز، با مراجعه به کدهای اولیه استخراج‌شده از مصاحبه‌ها (کدگذاری نکات کلیدی)، کدهایی که به موضوعی مشترک اشاره داشتند، گروه‌بندی شدند و مفاهیم را ساختند و از مقایسه و طبقه‌بندی آنها نیز مقوله‌ها تعیین شدند. در مرحله کدگذاری محوری، به‌منظور مرتبط ساختن مقوله‌های اصلی با مقوله‌های فرعی، از الگوی پارادایمی استفاده شد تا شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها که اجزای کدگذاری محوری‌اند، مشخص شوند. سپس از طریق کدگذاری انتخابی و بر اساس الگوی ارتباط شناسایی شده میان مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها در کدگذاری باز و محوری، مقوله‌ها به هم مرتبط شدند و نظام نظری مربوطه ارائه شد.

جدول ۲. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

متغیر	ویژگی‌ها	فراوانی	درصد
رشته	علوم تربیتی	۷	۴۶,۶۷
	مدیریت آموزشی	۸	۵۳,۳۳
جنسیت	زن	۸	۵۳,۳۳
	مرد	۷	۴۶,۶۷
سن	کمتر از ۳۵ سال	۶	۴۰,۰۰
	۳۶ تا ۴۵ سال	۵	۳۳,۳۳
	بیشتر از ۴۵ سال	۴	۲۶,۶۷
	کمتر از ۱۰ سال	۱۰	۶۶,۶۷
سابقه کاری	۱۰ تا ۱۵ سال	۳	۲۰,۰۰
	بیشتر از ۱۵ سال	۲	۱۳,۳۳

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی براساس دستورالعمل استراوس و کوربین (۲۰۱۱) انجام شده است. این شیوه شامل سه مرحله اصلی است: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی. در کدگذاری باز مفاهیم از متن مصاحبه استخراج شدند، در کدگذاری محوری چند مفهوم با هم یک مقوله را تشکیل دادند و در نهایت در کدگذاری انتخابی ارتباط میان مقولات و ابعاد مشخص شد.

کدگذاری باز: همان طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، صاحب‌نظران در مصاحبه‌ها به طیف وسیعی از عوامل در پاسخ به سؤال‌های تحقیق اشاره کردند و در نهایت با حذف مفاهیم مشابه ۱۲۸۴ مفهوم از متن مصاحبه‌ها گرفته شد. به صورت واضح‌تر در این مرحله، مضمون‌های زیادی به دست آمد که با تلفیق و تقلیل آنها با استفاده از فرایند رفت‌وبرگشتی تحلیل داده‌ها، مجموعه کل کدهای اولیه به کدهای کمتری تقلیل یافتند. به این گونه که به‌منظور پیشگیری از تکرار، تمام کدهای اولیه تکراری یا مشابه که از لحاظ مفهومی بسیار به هم نزدیک بودند، در یک مجموعه واحد قرار گرفتند و مفاهیمی را به وجود آوردند که مقولات را تشکیل می‌دادند و در مجموع هفده مقوله شناسایی شد.

کدگذاری محوری: درواقع کدگذاری محوری چیزی نیست جز فرایند ربط‌دهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌هایشان. این کار بر مبنای یک سرمشق و الگوی جامع و کلی موسوم به «مدل پارادایم» انجام می‌گیرد. در این مرحله از کدگذاری علاوه بر گزینش یک مقوله به‌منزله مقوله محوری، اجزای کدگذاری محوری مانند شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها با استفاده از داده‌های گردآوری شده مشخص شدند. مهم‌ترین گام در مرحله کدگذاری انتخابی، ترسیم کدهای منتخب ناشی از مقولات علی، محوری، راهبردی، پیامدی و زمینه‌ای است.

به‌منظور برقراری پیوند میان مقوله‌ها، از مدل پارادایمی (مدل الگویی یا سرمشق) استفاده می‌شود. مدل پارادایمی، مقوله‌ها را در شش دسته یا جعبه جای می‌دهد. در صورتی که از مدل استفاده نشود، ممکن است نظریه تولیدی به سطح مطلوبی از دقت و پیچیدگی‌های لازم نرسد. این دسته‌ها عبارت‌اند از: شرایط علی، پدیده یا مقوله محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط محیطی، راهبردها و پیامدها. در جدول شماره ۳ الگوی کدگذاری انتخابی منتج از کدگذاری محوری مندرج در سطرهای بالا ارائه شده است.

جدول ۳. مقولات محوری و منتخب در مدل تحقیق

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله	مفاهیم
مسئولیت‌پذیری دبیران	مهارت اجتماعی - فرهنگی	توسعه آموزشی و فرهنگی مدرسه و جامعه، اجرای قوانین و مقررات سازمان و مدرسه، درک مفاهیم و آگاهی‌های سیاسی و اجتماعی، توسعه ارزش‌های دموکراتیک و پایدار، مشارکت در رشد و تعالی کشور در عرصه‌های دینی، فرهنگی و اجتماعی؛ مشارکت فعال در مواجهه با نیازهای فوری و عمومی جامعه؛ مشارکت در توسعه جامعه و کمک به حل مسائل اجتماعی، درک مفاهیم فرهنگی و آگاهی از ارزش‌ها، اجرای آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های اداری؛ احترام به قانون و ارزش‌های سازمان و جامعه (محیط مدرسه نشان از ارزش‌ها، اجرای قوانین و مقررات، رشد اجتماعی، فرهنگی و دینی و مسیر اهداف آموزش و پرورش مصاحبه‌شونده شماره ۱۱)
	شایستگی‌های حرفه‌ای	تعهد حرفه‌ای، به‌روزرسانی دانش و شیوه‌های آموزشی، تعامل با همکاران و دانش‌آموزان، دل‌بستگی و انگیزه شغلی، به‌کارگیری فناوری اطلاعات، ماهیت مشارکتی و گروهی در آموزش دروس، به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی با دیگر دبیران، تشویق کردن دبیران به کارها و فعالیت‌های گروهی، تبدیل کلاس‌ها از حالت سخنرانی به کلاس‌هایی با روش‌های حل مسئله که منجر به تفکر نقادانه دانش‌آموزان شود، پاسخگویی به نیازها و علایق دانش‌آموزان، شیوه‌های تدریس نوین و اثربخش، روش‌های ایجاد انگیزه و چگونگی بهره‌گیری از ابزارها و وسایل کمک‌آموزشی، بالا بردن توان علمی و تسلط کامل بر درس، مطلع از اصول تربیتی، مشاوره و راهنمایی، استفاده صحیح از فضای مجازی، ایجاد ذوق و انگیزه و تمایل به یادگیری در شاگردان (به‌روزرسانی دانش و شیوه‌های آموزشی، توجه به علایق، پذیرش تفاوت‌های فردی، ایجاد انگیزه در یادگیرنده مصاحبه‌شونده شماره ۵ و ۱۶)
	مهارت ارتقای کیفیت دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنها برای جامعه در حال رشد	تعهد نسبت به دانش‌آموزان، تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های لازم برای استقلال و خودکفایی در مطالعه دروس، پاسخگویی دقیق به نیازهای مشاوره در حیطه مشکلات زندگی و دروس دانش‌آموزان، روش‌های آموزشی مبتنی بر تفکر و توسعه یادگیری گروهی، آموزش مهارت‌ها و هنجارهای سیاسی و برنامه‌ریزی، آموزش احترام به حقوق و احساسات دیگران و رعایت حقوق متقابل، تسهیل درک معضلات اجتماعی و آینده‌نگری، تشویق دانش‌آموزان به حضور فعال در تشکلات رسمی و قانونی، ایجاد روحیه همکاری و تعاون با دبیران و همسالان، آموزش مهارت‌های اجتماعی (چگونگی ارتباط برقرار کردن با دیگران؛ خوب گوش دادن و پذیرفتن دیگران؛ توجه به مهارت‌های کلامی دانش‌آموزان، کمک به توسعه آموزشی و فرهنگی سازمان، تعهد نسبت به دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده شماره ۸)
	مهارت‌های اقتصادی	توجه به روش مصرف در زندگی؛ آموزش درک مفاهیم و مسائل اقتصادی به دانش‌آموزان؛ قناعت و انضباط مالی؛ مصرف بهینه و دوری از اسراف و توانمندسازی والدین در حوزه درک پدیده‌های اقتصادی، توانمندسازی دانش‌آموزان در حوزه درک پدیده‌های اقتصادی و هزینه‌ها، توجه دادن دانش‌آموزان به هزینه‌های صرف‌شده در سازمان (شناخت و آموزش سواد مالی و مهارت تصمیم‌گیری اقتصادی با بازار کار مصاحبه‌شونده شماره ۶)
نظام ارزشی دبیران	مهارت تعامل سازنده با خانواده	ایجاد روحیه همکاری و تعاون با والدین، مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، کمک به افزایش سطح توانایی‌ها و مهارت‌های خانواده؛ ارائه خدمات مشاوره‌ای به خانواده‌های آسیب‌پذیر و آسیب‌زا، پیگیری و استفاده از ظرفیت‌های همکاری والدین در منزل، پاسخگویی در قبال والدین، برقراری ارتباط مؤثر و شفاف با والدین (ارتباط با والدین در عملکرد بهتر دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده شماره ۹)
	ساختار سازمانی	انعطاف‌پذیری سازمانی و ساختار سازمانی، مشارکت دبیران در تصمیمات مربوط به حیطه کاری، تسهیل در ارتباطات عمودی به‌ویژه با مدیریت عالی؛ همسو شدن امر آموزش با شرایط روز و آماده شدن برای آینده‌های ممکن، پرهیز از سیاست‌گذاری‌های سلیقه‌ای، توجه به شایسته‌سالاری در انتصاب مدیران و دبیران، واکاوی راهکارهایی برای افزایش کارایی و اثربخشی تدریس، مشارکت و پیشنهاددهی در طرح‌ها، وجود عدالت سازمانی (شفاف بودن نقش و حمایت از آن و هم‌راستا بودن امر آموزش برای آینده مصاحبه‌شونده شماره ۱۲)
	مهارت در تهیه محتوای آموزشی	به‌روز شدن فنون و فناوری‌های آموزشی، اتخاذ روش‌های کار و برنامه‌های درسی مناسب، عدم وابستگی صرف به محتوای کتاب، طراحی محتوای متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تنوع‌بخشی به شیوه‌های ارائه محتوا (مطالب کاربردی، هم‌راستایی محتوا با علایق دانش‌آموز باعث تقویت انگیزه یادگیری می‌شود مصاحبه‌شونده شماره ۳)

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله	مفاهیم
	افزایش روحیه دانش‌آموزان	ایجاد انگیزه و تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری، تقویت مهارت‌های ارتباطی دبیر با دانش‌آموزان، وضع مقررات منطقی در کلاس درس، همسویی تربیتی والدین و سیستم آموزشی، پیشگیری از بی‌انگیزگی و اهمال‌کاری تحصیلی، ایجاد فضای امن و حمایتی در کلاس (ایجاد جو مثبت و بدون تنش در کلاس، توجه به پیشرفت فردی دانش‌آموز، تشویق کلامی دبیر مصاحبه‌شونده شماره ۸)
	جو مدرسه	وجود فرصت‌های شغلی، قوانین و رویه‌های غیر تبعیض‌آمیز، سیستم مناسب ارزیابی عملکرد دبیران، مواد و وسایل لازم و تجهیزات کافی در آزمایشگاه، توانایی‌های مدیر و چگونگی تأثیر بر فکر و عمل دبیران و دانش‌آموزان، وجود نظام آموزشی مبتنی بر افزایش تفکر و خلاقیت، همکاری دبیران با مدیر و همکاران و استفاده از تجربیات یکدیگر، تشویق دبیران به ارائه ایده‌ها، اطلاعات یا نظریه‌هایشان در مدرسه، تغییر در ساختار مدرسه متناسب با نیازهای احتمالی جامعه در آینده (احساس امنیت روانی و همدلی بین افراد و تصمیم‌گیری مشارکتی مصاحبه‌شونده شماره ۶ و ۱۱)
فرهنگ سازمانی	بسترهای فرهنگی سازمان	دیدگاه متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش و راهبردهای مدیریتی سازمان بود. مفاهیمی مانند فرهنگ مثبت و تشویقی، راهبردها، ارزش‌ها و ملاک‌های آموزش، تمرینش، سیاست‌ها و مقررات آموزشی و اخلاقی، دیدگاه متولیان و مسئولان راجع به تربیت دانش‌آموزان موفق، ملاک‌های صریح برای فرصت‌های پیشرفت و توسعه حرفه‌ای، وجود برنامه‌های لایتنر و ناکارآمد، در دسترس نبودن منابع و سامانه‌های پشتیبانی، ارزشیابی دوره‌ای با ملاک‌های غیر سوگیرانه از نظر متخصصان می‌توانند شرایطی مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دبیران (ارزش‌ها، انتظارات، نگرش‌ها و الگوی رفتاری که در افراد تأثیر می‌گذارد مصاحبه‌شونده شماره ۳ و ۹ و ۵ و ۴ و ۸)
	راهبردهای مدیریتی سازمان	دربیر گیرنده برنامه راهبردی وزارت آموزش و پرورش، ایجاد انگیزه و به وجود آوردن شرایط مناسب از طرف آموزش و پرورش در کوتاه‌مدت و بلندمدت، اقدام وزارت آموزش و پرورش برای کسب مهارت‌های لازم درخصوص تعلیم و تربیت در دوره‌های آموزشی و کارگاه‌ها، وجود سیاست‌ها و قوانین مشوق به انجام وظایف و مسئولیت‌ها، شیوه سنتی مدیریت، رهبری و حمایت مدیران، تشویق به گردش مداوم منابع اطلاعاتی بین دبیران (راهبردهای درست تعلیم و تربیت مدیر، در مسیر تقویت مسئولیت‌پذیری افراد قرار می‌گیرد مصاحبه‌شونده شماره ۲ و ۱ و ۱۴ و ۱۲)
محیطی	دیدگاه‌ها و تغییرات سیاسی	عوامل سیاسی به‌ویژه تغییر مدیریتی، تغییرات مداوم در دستورات سیاست‌های آموزشی، طرز تفکر مدیران بالادستی، شرایط محیطی و نظم و انضباطی با رویکردهای مختلف، ناکافی بودن امکانات و منابع و وسایل لازم برای آموزش، محیط کاری منفی یا غیر حمایتی، کار زیاد و سنگین و محدودیت زمانی، نحوه ارزشیابی و عملکرد دبیران، استرس مالی، توجه به مسائل و مسئولیت‌های خانوادگی دبیران، ناامنی شغلی، اعمال نظرات سوگیرانه مدیران مدرسه، سلسله‌مراتب‌زدایی، همکاری مدرسه با مراکز دیگر فرهنگی، ارتباط سازمان‌یافته با مراکز علمی، خودی و غیرخودی، وجود چالش‌های متعدد اجتماعی، پیش‌بینی ناپذیری آینده کاری، فاصله فزاینده بین اهداف آرمانی و واقعیت‌های جاری (وقتی سیاست‌ها مدام تغییر کنند، افراد نمی‌دانند بر چه اساسی باید کار کنند و این محیط کار منفی یا غیر حمایتی می‌شود مصاحبه‌شونده شماره ۵ و ۱ و ۲ و ۶ و ۸ و ۱۱)
	ارزش دادن به رفتار مسئولانه	مشوق‌های مادی و معنوی به‌منظور ترغیب مسئولیت‌پذیری و عدالت آموزشی، پرهیز از تبعیض، بی‌توجهی به توانمندی دبیران، بی‌ثباتی و ناپایداری در محل کار، ایجاد فضای مناسب برای گفت‌وگو و ردوبدل کردن باورها، و ارزش‌ها، عدم توجه به تنوع و گوناگونی‌های فرهنگی دبیران، نگرش دلسوزانه و همدردی با دبیران، عدم انسجام ملاک‌های رفتار مسئولانه، وجود سلسله‌مراتب‌های سوگیرانه، رفتار همکاران و روابط بین آنها، دستورالعمل‌های مدیریتی، اعتماد بین افراد و راه‌های ارتباطی و همکاری برای ارتقای رفتار مسئولانه (عدالت در محیط کاری باعث بالا بردن مسئولیت‌پذیری می‌شوند و انگیزه در دیگران ایجاد می‌کند ۱۴ مصاحبه‌شونده شماره ۷ و ۹ و ۱۵ و ۳ و ۴)
کنش‌ها و واکنش‌ها	به چالش کشیدن	تمرکززدایی و تحول نگرش به امر آموزش، مدیریت دموکراتیک و دوستانه رئیس‌ان و معاونان با دبیران، آزادی عمل در روش تدریس و منابع درسی، دسترسی به وسایل آموزشی و کمک‌درسی، ارائه یک روش کارا برای

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله	مفاهیم
	شیوه‌ها و رویه‌های کاری معمول	ارزشیابی، توسعه کار گروهی، دعوت از دبیران در کنگره و سمینارها، بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی مطابق نیاز روز، قدردانی از دبیران پرتلاش، توجه به نیازهای عاطفی-روانی دبیران، حمایت‌های مادی و معنوی از دبیران و حقوق مناسب با سطح درآمد و تورم کشور، حل مشکلات بازنشستگی (تغییر از روش‌های سنتی به روش‌های نوین و الگو گرفتن در بخش آموزش مصاحبه‌شونده شماره ۷ و ۲ و ۶ و ۱ و ۱۴)
	مهارت ارتقای فرهنگ آموزشی و مشارکت فعال دبیر و مدیر و دانش آموز	تلاش و پشتکار و دانش‌افزایی دبیران و حمایت از دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی، اجتماعی و عاطفی، داشتن طرح درس و تدریس دانش‌آموز محور، رواج برابری در کلاس و مدرسه، تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به انتقادپذیری، نوع دوستی، ارزش قائل شدن به تنوع و گوناگونی‌های فرهنگی، آمادگی در پذیرش عواقب و رفتار و وظایف خود، ارتقای اعتماد به نفس دانش‌آموز، تلاش برای مشارکت فعال و داوطلبانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های جامعه، توجه به قوانین زیست‌محیطی، کمک به دانش‌آموزان برای کشف استعدادها و توانمندی‌هایشان، مشاوره به دانش‌آموزان برای انتخاب رشته در سال‌های بعد، رعایت استانداردهای اخلاقی در برخورد با دانش‌آموزان و همکاران، پیگیری مداوم به‌روزرسانی دانش و شیوه‌های آموزشی، آگاهی و هوشیاری نسبت به مسئولیت، ایجاد فضای یادگیری مثبت و حمایت از رشد فردی و علمی دانش‌آموزان (هم‌مسیر بودن افراد (دبیر، مدیر، دانش‌آموز) در محیط کاری باعث تحول مدرسه می‌شود مصاحبه‌شونده شماره ۹ و ۱۵ و ۳ و ۴ و ۸ و ۱۱)
نتایج اثرات کنش‌های راهبردی	بهره‌وری نیروی انسانی	ارتقاء و پیشرفت شغلی دبیران، استقرار فرهنگ مسئولیت‌پذیری، توسعه پایدار محیط مدرسه و احساس خودکارآمدی دبیران، دستیابی به شادکامی اصیل و احساس رضایت دبیران، دید مثبت نسبت به مدیریت کلاس و در نتیجه برخورد فعال با مشکلات دانش‌آموزان، افزایش هماهنگی با مدیر و سایر همکاران و کار گروهی، انجام بموقع و صحیح کارها، انجام امور به نحو احسن، دبیر قادر به تشخیص قابلیت‌ها و نقاط قوت و ضعف خود می‌شود و می‌تواند سطح بلوغ فکری و روانی خود را بالا ببرد، سلامت روانی عاطفی دبیران، تغییر نگرش علمی و ایجاد نظم در کلاس و مدرسه و ارتقای آموزش (نقش مفید بودن دبیر برای عملکرد بهتر در انجام کار مصاحبه‌شونده شماره ۱ و ۱۲)
	توسعه هوشیاری سازمانی	افزایش کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان، پاسخگو شدن سازمان به نیازهای نوین جامعه به‌عنوان نهادی اجتماعی، دستیابی به ابتکارات و خلاقیت‌های نوین و رفع گره‌های فعالیت‌های درون و برون‌سازمانی، پیش‌بینی آینده و ایجاد تغییرات مطلوب، ایجاد انگیزه، نگرش و عواطف مثبت در دانش‌آموزان، رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیر کردن دانش‌آموزان، بالا بردن میزان خلاقیت و مشارکت دانش‌آموزان، بهبود سلامت روانی -عاطفی دانش‌آموزان، مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت در تشخیص خصوصیات گروه، مهارت در ارتباط‌گیری با گروه، مهارت گوش دادن، مهارت همدردی، مهارت دلسوزی، مهارت در ارتباطات غیرکلامی، مهارت در تشخیص احساس‌های خویش و مهارت کنترل خویش، پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی عاطفی دانش‌آموزان (رشد فضائل اخلاقی، افزایش کیفیت آموزش، یادگیری دانش‌آموزان و پاسخگو بودن به نیازهای نوین جامعه مصاحبه‌شونده شماره ۱۳)
	همسویی بین نظام آموزشی و جامعه	رشد و اعتلای سیستم آموزشی - دستیابی به اهداف آموزشی، افزایش بهره‌وری و اثربخشی، صرفه‌جویی در هزینه‌ها، جلوگیری از اتلاف وقت، ارتقای فرهنگ مدرسه، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مسئولیت‌پذیری در اجتماع، اعتماد والدین به مدرسه، ایجاد ارتباطات مثبت و شفاف با دانش‌آموزان، افزایش رقابت بین مدارس، افزایش کیفیت آموزشی برای یادگیری مداوم، شناسایی استعدادهای بالقوه دبیران و دانش‌آموزان و تأمین امکانات و شرایط رشد آن‌ها، جهانی شدن و امکان ارتباطات اینترنتی با زبان جهانی انگلیسی بین دبیران و سیستم‌های موفق دنیا، تربیت نیروی انسانی متخصص و با مهارت‌های فکری بالا (افزایش اعتماد و رضایت از مدرسه و آموزش با ارتقای کیفیت آموزش و پرورش مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ و ۱۱)

مقوله مرکزی (محوری) یا پدیده اصلی (هسته) مورد مطالعه، پدیده مورد نظر، ایده و فکر محوری، حادثه، اتفاق یا واقعه‌ای است که جریان کنش‌ها و واکنش‌ها به سوی آن رهنمون می‌شوند تا آن را اداره یا کنترل کنند یا به آن پاسخ دهند.

مقوله محوری پدیده‌ای است که اساس و محور فرایند است. این مقوله همان عنوان، نام یا برچسب مفهومی است که برای چارچوب یا طرح به وجود آمده در نظر گرفته می‌شود.

پدیده محوری مورد مطالعه در این پژوهش ابعاد مسئولیت‌پذیری دبیران زن است که شامل پنج بُعد «مهارت اجتماعی - فرهنگی»، «شایستگی‌های حرفه‌ای»، «مهارت ارتقای کیفیت دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنها برای جامعه در حال رشد»، «مهارت‌های اقتصادی» و «مهارت تعامل سازنده با خانواده» بود (مشارکت‌کننده‌های شماره ۵، ۸، ۶، ۹، ۱۱ و ۱۶). نتایج مربوط به شرایط علی مسئولیت‌پذیری دبیران زن به اختصار عبارتند از: «ساختار سازمانی»، «محتوای آموزشی و روحیه دانش‌آموزان» و «جو مدرسه» (مشارکت‌کننده‌های شماره ۳، ۶، ۸، ۱۱ و ۱۲).

بستر یا زمینه، مجموعه ویژگی‌هایی است که به پدیده مورد نظر دلالت می‌کنند، یعنی محل حوادث و وقایع متعلق به پدیده، بستر نشانگر مجموعه شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش و واکنش صورت می‌پذیرد. با جمع‌بندی مفاهیم و حذف مفاهیم مشابه دو مقوله «بسترهای فرهنگی سازمان آموزش و پرورش» و «راهبردهای مدیریتی سازمان» برای شرایط زمینه‌ای مسئولیت‌پذیری دبیران زن حاصل شده‌اند (مشارکت‌کننده‌های شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۴).

شرایط محیطی (مداخله‌گر) شامل شرایط ساختاری‌اند که به پدیده‌ای تعلق دارند و بر راهبردهای کنش و واکنش اثر می‌گذارند و راهبردها را در درون زمینه خاصی سهولت می‌بخشند و یا آنها را محدود و مقید می‌کنند. نتایج کدگذاری برای شرایط محیطی و مداخله‌گر در طراحی مسئولیت‌پذیری دبیران زن دارای دو مقوله شامل «دیدگاه‌ها و تغییرات سیاسی» و «عدم تعریف کاربردی برای رفتار مسئولانه» بود (مشارکت‌کننده‌های شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۴ و ۱۵).

راهبردها مبتنی بر کنش‌ها و واکنش‌هایی برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده مورد نظرند. هر راهبرد مقصودی دارد، هدفمند است و به‌دلیلی صورت می‌گیرد. همواره شرایط مداخله‌گری نیز حضور دارند که راهبردها را سهولت می‌بخشند یا آن را محدود می‌سازند. نتایج کدگذاری برای راهبردهای لازم‌هنگام اجرای طرح مسئولیت‌پذیری دبیران زن دارای دو مقوله است شامل: «به چالش کشیدن شیوه‌ها و رویه‌های کاری معمول» و «ارتقای فرهنگ آموزشی و مشارکت فعال دبیر و مدیر» (مشارکت‌کننده‌های شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۴ و ۱۵).

نتایجی که بر اثر راهبردها پدیدار می‌شود، پیامدها نتایج و حاصل کنش‌ها و واکنش‌ها هستند. پیامدها را همواره نمی‌توان پیش‌بینی کرد و الزاماً همان‌هایی نیستند که افراد قصد آن را داشته‌اند. پیامدها ممکن است حوادث و اتفاقات باشند، شکلی منفی به خود بگیرند، واقعی یا ضمنی باشند و در حال یا آینده به وقوع بپیوندند. همچنین این امکان وجود دارد که آنچه در برهه‌ای از زمان پیامد به شمار می‌رود، در زمانی دیگر به بخشی از شرایط و عوامل تبدیل شود. نتایج کدگذاری برای پیامدهای اجرای طرح مسئولیت‌پذیری دبیران زن دارای سه مقوله «بهره‌وری نیروی انسانی»، «توسعه هوشیاری سازمانی»، «همسویی بین نظام آموزشی و جامعه» بود (مشارکت‌کننده‌های شماره ۱، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳).

مدل نهایی پژوهش برای الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران

با استفاده از نتایج کدگذاری باز و محوری، مدل مسئولیت‌پذیری دبیران زن در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی مسئولیت‌پذیری دبیران زن دوره اول متوسطه و تبیین داده‌های حاصل از آن در قالب یک مدل مفهومی صورت گرفت. این مدل مفهومی درواقع به توضیح این مطلب می‌پردازد که شرایط علی، راهنم‌ها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدهای مسئولیت‌پذیری دبیران زن دوره اول متوسطه کدامند؟ در این زمینه پژوهشی که متضمن شرایط علی؛ محیط یا شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، مقوله‌های محوری، راهنم‌ها و پیامدها و روابط آنها باشد یافت نشد؛ ولی از نظر تأثیر عوامل هر کدام از این شرایط شش‌گانه می‌توان گفت پژوهش‌های رضایی و همکاران (۱۳۹۹)، کلمان (Kuhlmann, 2022)، لاو (Lau, 2018)، لاورمن و برگر (Lauermann and Berger, 2021)، ماته‌اوچی و همکاران (Matteucci et al., 2017)، مشعوف و کرمی (۱۳۹۹)، لاورمن و کارابنیک (Lauermann and Karabenick, 2013)، تقی‌پور، کوچ پی‌ده (۱۴۰۰)، طالبیان درزی، صالحی و فلاح (۱۴۰۰)، رضایی، شریفی و اعتماد اهری (۱۳۹۹)، تقریباً با این پژوهش همسو بود.

مواردی از قبیل نداشتن سیاست‌های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی دبیران، گزینش و جذب نیروهایی با بنیه علمی و تخصصی ضعیف، ضعف دبیران در مهارت‌های حرفه‌ای و روش‌های نوین تدریس، پایین بودن سطح علمی و حرفه‌ای دبیران در مدیریت و رهبری کلاس درس، برخورددار نبودن دبیران از آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران و مقاومت همه دست‌اندرکاران در مقابل روش‌های نوین تدریس ازجمله اثرات منفی در ارتباط با آموزش و پرورش است. تأکید بیش‌ازحد بر یادگیری مطالب بسیار زیاد، پراکنده، پیچیده و غیرکاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی آنها موجب نگرش منفی و سلب اعتماد آنان می‌شود. یکی از معیارهای اصلی ارزیابی اثربخشی هر برنامه آموزش رسمی انتقال آموزش به زندگی واقعی است. انتقال آموزش میزانی است که دانش‌آموزان دانش، مهارت‌ها، رفتارها و

نگرش‌های کسب شده در آموزش را بتوانند در زندگی شخصی و مسئولیت‌های اجتماعی به کار ببرند. آموزش و پرورش هر کشور سهم مهم و اساسی در سرنوشت اجتماعی و سیاسی و فرهنگی آن کشور دارد. تقویت بنیه علمی و تربیتی کشور، انتقال فرهنگ به آیندگان و حفظ میراث گذشتگان، تقویت اراده ملی، ایجاد بینش سیاسی صحیح، برقراری روابط اجتماعی، تقویت پایه‌های اقتصادی، همه از جمله کارکردهای نظام تربیتی است که مدرسه می‌تواند در رسیدن به آنها نقش مهمی داشته باشد؛ بنابراین، مسئولیت‌پذیری دبیران از جمله حساس‌ترین و حیاتی‌ترین رسالت نهادهای تربیتی است.

بر اساس نظریه زمینه‌ای تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی مقوله کانونی پژوهش تحت عنوان مسئولیت‌پذیری دبیران، ناشی از شرایط علی و با تأثیرپذیری از شرایط مداخله‌گر (محیطی) و شرایط زمینه‌ای است. اگر موقعیت و وضعیت موجود بدون مداخله به حال خود رها شود، ممکن است هیچ‌گاه فرصت و ظرفیت فراهم شدن شرایط علی مورد نیاز برای تحقق مقوله کانونی، حاصل نشود. از این‌رو، راهبردها به عنوان عوامل و میانجی‌های تغییر، فرآیند تحقق مقوله کانونی همچون تعهد حرفه‌ای، به‌روزرسانی دانش و شیوه‌های آموزشی، تعامل با همکاران و دانش‌آموزان، دل‌بستگی و انگیزه شغلی و ویژگی‌های شخصیتی دبیران را تسهیل و پشتیبانی می‌کنند.

در عمل هر راهبرد، ناظر بر فعالیت‌ها و اقدامات نظام‌یافته و هدفمندی است که برای تحقق روش‌های آموزشی مبتنی بر تفکر و توسعه یادگیری گروهی، آموزش مهارت‌ها و هنجارهای سیاسی، آموزش احترام به حقوق و احساسات دیگران و رعایت حقوق متقابل، تسهیل درک معضلات اجتماعی، تشویق دانش‌آموزان به حضور فعال در تشکلهای رسمی و قانونی و ایجاد روحیه همکاری و تعاون با دبیران و همسالان مؤثر است و باید سیاست‌گذاران و رهبران آموزشی آن را به کار گیرند.

پیامدها محصول راهبردهای مؤثر متناسب با مقوله کانونی و شرایط علی، محیطی و زمینه‌ای هستند. اگر راهبردهای مؤثری متناسب با شرایط محیطی و زمینه‌ای، طراحی و اجرا شوند، به‌طوری‌که شرایط علی تحول در سیستم آموزش و مسئولیت‌پذیری دبیران به وجود آید، پیامدهای مطلوب مدنظر حاصل می‌شود. در این پژوهش سه مقوله اساسی «بهره‌وری نیروی انسانی»، «توسعه هوشیاری سازمانی»، «همسویی بین نظام آموزشی و جامعه» به دست آمد.

لازمه تحقق این پیامدها به فعلیت رسیدن و تحقق راهبردهاست و لازمه تحقق راهبردها تأمین شرایط محیطی است که همسویی سازمان آموزش و پرورش با نیازهای تحولی جامعه و سیاست‌گذاری‌های نوین آموزشی و تربیتی را می‌طلبد؛ بنابراین تصمیم‌گیرندگان برای مسئولیت‌پذیری دبیران با چالش‌های زیادی در مواجهه با این مسئله روبه‌رو هستند و این متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش هستند که باید وضعیت را طراحی کنند. اولین گام در طراحی ایده‌ها و دیدگاه‌های حاکم، مقاصد، آرمان‌ها و ارزش‌های بنیادینی که افراد به آن‌ها باور داشته و با آن‌ها زندگی خواهند کرد، طراحی ساختار سازمان است.

محدودیت‌ها:

۱. هماهنگی با استادان دانشگاه در رشته‌های علوم تربیتی و مدیریت آموزشی برای انجام مصاحبه با دشواری زیادی همراه بود؛
۲. فقدان ابزار معتبر و آماده در سنجش مسئولیت‌پذیری دبیران و در نتیجه صرف وقت زیاد هنگام ساختن برگه‌های مصاحبه و ابزار سنجش؛

پیشنهادهای:

براساس یافته‌های پژوهشی حاضر پیشنهادهای زیر مطرح شده‌اند:

۱. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آینده، به طراحی مدلی برای مقایسه مسئولیت‌پذیری دبیران زن و مرد در مدارس دولتی و غیردولتی بپردازند.
۲. پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش، هم در جهت تقویت عوامل مثبت مانند فرهنگ تشویقی، حمایت والدین، تخصیص منابع و انعطاف‌پذیری دبیران گام بردارد و هم برای رفع چالش‌ها نظیر برنامه‌های ناکارآمد، ضعف ارتباطات و پنهان‌سازی مسائل شغلی اقدام کند تا بستر مسئولیت‌پذیری دبیران بهبود یابد.
۳. پیشنهاد می‌شود مدیران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش نسبت به اعتلای سیستم آموزشی، دستیابی به اهداف آموزشی، افزایش بهره‌وری و اثربخشی، شایسته‌سالاری در انتصاب دبیران، بسترسازی برای رشد و تحول علمی دبیران و دانش‌آموزان اهتمام بیشتری ورزند.

مشارکت نویسندگان:

نویسنده اول در این پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها و نگارش مقاله را برعهده داشته است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم استاد مشاور پژوهش بودند و بر فرایند گردآوری تحلیل و نگارش مقاله نظارت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی:

نویسندگان از تمام افرادی که در انجام این پژوهش یاری‌رسان بودند، تقدیر و تشکر می‌نمایند. لازم به ذکر است که این مقاله بدون دریافت کمک مالی نگاشته شده است.

تعارض منافع:

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد. نویسندگان دوم و سوم اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب هستند.

منابع و مآخذ

- احمدی‌آخوومه، محمد؛ سهامی، سوسن؛ رفاهی، ژاله و شمشیری، بابک. (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چندبعدی بر مبنای متون اسلامی. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۳)، ۹۹-۱۱۱.
<https://srb.sanad.iau.ir/fa/Article/1164213?FullText=FullText>
- بادله، علیرضا. (۱۳۹۸). اولویت‌بندی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان از نظر مسئولیت شغلی و ارزیابی دانشجو و دبیران از کیفیت عملکرد آنان. *پژوهش‌های سیاست‌گذاری در آموزش دبیران*، ۳(۱)، ۹۱-۱۰۷.
https://te-research.cfu.ac.ir/article_1287.html
- پودینه، مرضیه؛ حسینقلی‌زاده، رضوان و مهران، بهروز. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی: دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۲)، ۹۵-۱۰۲.
<https://doi.org/10.22108/nea.2019.111790.1253>
- پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهمویی، حسین و پاکدامن، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی دبیران علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۲-۱۳۴.
https://journals.iau.ir/article_534283.html
- تقی‌پور، حسین‌علی و کوچ‌پی‌ده، سامیه. (۱۴۰۰). شناسایی عوامل مؤثر بر مسئولیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر نوشهر. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ۱۰(۱)، ۱-۱۶.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1081996/FullText>
- رضایی، علی؛ شریفی، اصغر و اعتماداھری، علاءالدین. (۱۳۹۸). تبیین مدل مسئولیت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان: پژوهشی ترکیبی اکتشافی ترتیبی. *مجله راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۱۳(۶)، ۶۵۷-۶۶۴.
<http://edcbmj.ir/article-1-2465-fa.html>
- رنجبر، اشرف و بیان‌فر، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و مسئولیت‌پذیری دبیران با اهمالکاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۱۷(۲)، ۱-۱۵.
<https://civilica.com/doc/1353029>
- زارعی، حیدرعلی و فرضی، حمیده. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین دژ در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*، ۷(۹)، ۳۰۹-۳۲۴.
<http://frooyesh.ir/article-1-769-fa.html>
- شفیعی، صابر؛ علیدادی، فرامرز و زاده‌صفری، صغری. (۱۴۰۰). بررسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات و پژوهش‌های علوم رفتاری*، ۳(۶)، ۶۶-۷۴.
<https://jobssar.ir/showpaper/282597>
- طالبیان‌درزی، مریم؛ صالحی، محمد و فلاح، وحید. (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های مسئولیت اجتماعی در برنامه‌درسی دانشگاه مهارتی. *علوم تربیتی*، ۲۸(۱)، ۲۰۸-۲۲۸.
<https://doi.org/10.22055/edus.2021.33681.3048>
- قوانلو، رؤیا؛ اکبری، حمزه و فکورحاجی‌یار، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری دبیران مقطع متوسطه اول شهر آزادشهر. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی*.
<https://civilica.com/doc/498692>
- مشبکی، اصغر و خلیلی‌شجاعی، وهاب. (۱۳۸۹). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها (CSR) (وزارت نیرو به عنوان مورد). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۴)، ۵۶-۳۷.
https://jas.ui.ac.ir/article_18206.html
- مشعوف، هنگامه و کرمی‌رباطی، فرشته. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بی‌تفاوتی اجتماعی با سرمایه اجتماعی در بین دانشجویان پزشکی (مورد مطالعه: دانشگاه علوم پزشکی کرمان). *هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره، تهران، ایران*.
<https://civilica.com/doc/1140559>
- یدالهی‌صابر، فاطمه؛ ابراهیمی، محمداسماعیل؛ زمانی، نرگس و صهبی، علی. (۱۳۹۷). تعیین اثربخشی آموزش نظریه انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امید در دانش‌آموزان دختر. *مجله علمی شناخت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۶۵-۱۷۴.
<https://doi.org/10.30473/sc.2019.32877.2019>

- Akhorme Ahmadi, M., Sahami, S., Rafahi, Zh., & Shamshiri, B. (2013). Construction and validation of a multidimensional responsibility questionnaire based on Islamic texts. *Quarterly Journal of Psychological Methods and Models*, 4(13), 99–111.
<https://srb.sanad.iau.ir/fa/Article/1164213?FullText=FullText>
- Badleh, A. (2019). Prioritization of the faculty members of Farhangian University in terms of job responsibility and the evaluation of students and teachers regarding their performance quality. *Teacher Education Policy Research*, 3(1), 91–107.
https://te-research.cfu.ac.ir/article_1287.html
- Gavanlou, R., Akbari, H., & Fakoor-Haji Yar, H. (2016). Investigating the relationship between self-efficacy and responsibility among lower secondary school teachers in Azadshahr. In *First International Conference on New Research in Educational Sciences, Psychology, and Social Studies*. <https://civilica.com/doc/498692>
- Gunawan, R., & Widodo, W. (2021). The empowerments' effect on teachers' responsibility, self-efficacy, and organizational commitment. *Management Science Letters*, 11(4), 1163-1170.
<https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.11.023>
- Halvorsen, A. L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224.
https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085908318696?utm_source=researchgate.net&medium=article
- Kuhlmann, Nele. (2022). On the power of the concept of responsibility. *Educational Theory*, 72(1), 65–83. <https://doi.org/10.1111/edth.12514>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. (2021). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 3(3), 13–26.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Mashbeki, A., & Khalili Shojaei, V. (2010). Investigating the relationship between organizational culture and corporate social responsibility (CSR): The Ministry of Energy as a case study. *Applied Sociology*, 21(4), 37–56. https://jas.ui.ac.ir/article_18206.html
- Mashouf, H., & Karami Rebati, F. (2020). Investigating the relationship between social indifference and social capital among medical students (Case study: Kerman University of Medical Sciences). In 7th National Conference on Modern Studies and Research in Educational Sciences, Psychology, and Counseling, Tehran, Iran.
<https://civilica.com/doc/1140559>
- Mateo, N. Jose. Ngombedula M. G., Barnachea, E. A. R., & Paat, JN. J. S. (2017). Enhancing self-efficacy of college students through choice theory. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 33(2), 78-85.
<https://www.proquest.com/openview/298b973735fdd2a79e926c71fa19099c/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1046401#:~:text=In%20the%20school%20setting%2C%20choice,quality%20worlds.%22%20This%20approach%20also>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275–298.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Miler, A., Lediner, S., & Dalsir, H. (2012). The efficacy of reality therapy on emotion regulation and quality of life in depression. *Journal of Psychology*, 10, 150–161.
- Mousiolis, D. T., & Zaridis, A. D. (2014). The effects in the structure of an organization through the implementation of policies from corporate social responsibility (CSR). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 148, 634-638, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.091>
- Pirkamali, M. A., Momeni Mahmooi, H., & Pakdaman, M. (2013). Investigating the relationship between science teachers' self-efficacy and the motivation, attitude, and academic achievement of fifth-grade elementary students. *Curriculum Planning Research Quarterly*, 10(37), 122-134. https://journals.iau.ir/article_534283.html

- Poudineh, M., Hosseinqolizadeh, R., & Mehram, B. (2018). School social responsibility: A case study of two girls' secondary schools in Mashhad. *New Educational Approaches*, 13(2), 95–102. <https://doi.org/10.22108/nea.2019.111790.1253>
- Ranjbar, A., & Bayanfar, F. (2019). The relationship between personality traits and teachers' responsibility with students' procrastination and academic achievement motivation. *Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 17(2), 1–15. <https://civilica.com/doc/1353029>
- Rezaei, A., Sharifi, A., & Etemad Ahari, A. (2019). Developing a model of responsibility among faculty members of Farhangian University: An exploratory mixed-methods study. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 13(6), 657–664. <http://edcbmj.ir/article-1-2465-fa.html>
- Shafiee, S., Alidadi, F., & Zadeh Safari, S. (2021). Investigating students' responsibility. *Quarterly Journal of Behavioral Sciences Studies and Research*, 3(6), 66–74. <https://jobssar.ir/showpaper/282597>
- Taghipour, H. A., & Kuch Payedeh, S. (2021). Identifying factors affecting social responsibility among secondary school students in Nowshahr. *Journal of Curriculum and Educational Planning Research*, 10(1), 1–16. <https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1081996/FullText>
- Talebian Darzi, M., Salehi, M., & Fallah, V. (2021). Identifying the components of social responsibility in the curriculum of technical universities. *Scientific Research Quarterly of Educational Sciences and Psychology, Chamran University*, 28(1), 208–228. <https://doi.org/10.22055/edus.2021.33681.3048>
- Wnuk, M. (2017). Organizational conditioning of job satisfaction. *A model of job satisfaction. Contemporary Economics*, 11(1), 31-43. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.227>
- Yadollahi Saber, F., Ebrahimi, M. E., Zamani, N., & Sohebi, A. (2018). Determining the effectiveness of choice theory training on responsibility and hope among female students. *Social Cognition Scientific Journal*, 8(1), 165–174. <https://doi.org/10.30473/sc.2019.32877.2019>
- Yeşil, R. (2013). The evaluation of responsibility education strategies of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2775-2787. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.319>
- Zarei, H. A., & Farzi, H. (2018). Investigating the relationship between responsibility and academic self-efficacy among sixth-grade students in Shahin Dezh during the 2014–2015 school year. *Royesh Psychology Scientific Journal*, 7(9), 309–324. <http://frooyesh.ir/article-1-769-fa.html>

