



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1199966>

## شناسایی روابط بین مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دبیران دوره اول متوسطه

محبوبه طهرانچی<sup>۱</sup>، قدسی احقر<sup>۲\*</sup>، اشرف السادات حسینی میرصافی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۶

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دبیران دوره اول متوسطه تهران (۱۴۰۲-۱۴۰۳) انجام شد. روش تحقیق، کاربردی و از نوع همبستگی بود و از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نرم افزار آماری SPSS و LISREL در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دبیران زن دوره اول متوسطه شهر تهران و نمونه شامل ۳۶۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری انتخاب شدند. داده‌ها از پرسشنامه‌های محقق ساخته مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) جمع‌آوری شد. پایایی پرسشنامه‌ها با آلفای کرونباخ ۰٫۸۹ و CVR بالای ۰٫۷۵ تأیید شد. نتایج نشان داد که شرایط زمینه‌ای و علی مسئولیت‌پذیری، تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معناداری بر خودکارآمدی دارند. همچنین، عوامل مختلفی مانند نحوه ارزشیابی، استرس مالی، مسئولیت‌های خانوادگی، ناامنی شغلی، انعطاف‌پذیری سازمانی، شایسته‌سالاری، تشویق ایده‌پردازی، ارتباط مدارس با مراکز علمی و فرهنگی، و بهبود فضای فیزیکی مدرسه بر خودکارآمدی دبیران تأثیرگذار است. توجه به این عوامل می‌تواند به رشد علمی دبیران و دانش‌آموزان کمک کند.

**واژگان کلیدی:** مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی، دبیران، دوره اول متوسطه.

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mahbobeh.teh@gmail.com  
 ۲- استاد تمام سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی پژوهشگاه مطالعات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) ahghar2004@yahoo.com  
 ۳- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. hosseini\_a@azad.ac.ir

## مقدمه

پرداختن به جایگاه مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup> در عرصه‌های مختلف زندگی، از مباحث بسیار ضروری جامعه کنونی است (سازمان سلامت جهانی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های اصیل انسانی است، که رشد و تکامل فرد و جامعه انسانی در گرو آن است. بدین صورت که از طریق مسئولیت‌پذیری، رابطه انسان با خود و هم‌نوعان متعادل می‌گردد (کردلو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). مسئولیت‌پذیری در تعلیم و تربیت به عنوان یک اصل تربیتی معرفی شده و فرد باید در قبال شرایط به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی تبعیت کند (احمدی آخورمه<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری از اهداف غایی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. مسئولیت‌پذیری یک انتخاب آگاهانه و بدون اجبار در تعیین رفتار خود و چگونگی رفتار با دیگران در مناسبات اجتماعی است (اسکارت و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

گروه کار ایالت کالیفرنیا به منظور تعریف مسئولیت‌پذیری بیان نمود که مسئولیت‌پذیری همان قدردانی از ارزش و اهمیت شخصی و داشتن شخصیت پاسخگو برای خود و عمل مسئولانه در ارتباط با سایرین است (گاون، تاتارک و دومان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). هر سازمانی بر اساس یک نیاز اجتماعی تشکیل می‌شود و تاثیرات بسزایی بر نهادهای جوامع و فرایندهای آن می‌گذارد. در این بین مسئولیت‌پذیری اعضای یک سازمان که کلید واژگان وجدان سازمانی، عملکرد مطلوب، کسب و کار پایدار و متعهدانه، مسئولیت‌شهروند حرفه‌ای و پاسخگویی به نیازها را به دنبال دارد، بسیار حائز اهمیت است (شریفی و عزیز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). مسئولیت‌پذیری به عنوان یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است، تعریف می‌شود که از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت‌کاری را بر عهده می‌گیرد، توافق می‌کند که یکسری فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد (صاحبی و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). صاحب‌نظران معتقدند که در مسئولیت‌پذیری، فرد مسئولیت همه احساساتش را، از جمله احساسات ناخوشایندی که اغلب به دیگران فرافکنی کرده، بپذیرد (یدالهی و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹).

از جمله مواردی که در بازدهی تدریس یک دبیر تاثیر گذار است، مسئولیت‌پذیری اوست. احساس مسئولیت از مهم‌ترین عوامل در فرایند تدریس بوده و به بینش دبیران نسبت به مسئولیت‌پذیری و موقعیت‌هایی که آنها را برای پذیرش مسئولیت شخصی نتایج احتمالی آماده می‌کند، اشاره می‌نماید. مسئولیت‌پذیری دبیران شامل تعهدات وجدانی، ایمانی، اخلاقی، اعتقادی و اجتماعی است که آنها در قبال دانش‌آموزان، والدین و جامعه بر عهده دارند. این مفهوم شامل پذیرش نقش‌های مختلف در فرآیند تعلیم و تربیت و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان، والدین و جامعه است (لاورمن و کارابنیک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳). همچنین، مسئولیت‌پذیری دبیران بر شیوه‌های آموزشی، رفاه روانی و عملکرد دانش‌آموزان تاثیر گذاشته و نشان می‌دهد که نگرش مثبت نسبت به تدریس، تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی دبیران می‌تواند به بهبود یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان منجر شود (فرحناک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۳).

تمرکز بر مسئولیت شخصی دبیران ممکن است نشان دهنده تلاش‌های درسی و آموزشی آنان به منظور افزایش کیفیت تدریس با توجه به احساس مسئولیت‌پذیری باشد (چگینی و لواسانی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸). دبیرانی که تغییر مثبت در اثربخشی آموزش را تجربه می‌کنند، مسئولیت‌پذیری بیشتری را برای نتایج مثبت یا منفی درباره یادگیری دانش‌آموزان ابراز می‌کنند. لذا، مسئولیت‌پذیری شخصی دبیران به طور موثری مهارت‌های آموزشی، سلامت روان و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار

<sup>1</sup> . Responsibility

<sup>2</sup> . World Health Organization

<sup>3</sup> . Kordlou et al

<sup>4</sup> . Ahmadi Akhurmeh et al.

<sup>5</sup> . Scart, J., et al

<sup>6</sup> . Gowan, Tautark, & Duman

<sup>7</sup> . Sharifi & Azizi

<sup>8</sup> . Sahabi et al.

<sup>9</sup> . Yadollahi et al.

<sup>10</sup> . Lauermann, F. Karabnick

<sup>11</sup> . Farahnak

<sup>12</sup> . Chagini & Lavasani

می‌دهد (هالورسن، لی و اندرید<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). این مسئولیت شامل ابعاد مختلفی مانند تعهد نسبت به سازمان، مسائل اجتماعی، نقش‌های اجتماعی دانش‌آموزان، والدین، گروه‌ها، اخلاق و فرد است (بارخدا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

شفیع آبادی<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) معتقد است که ناخشنودی و افسردگی نتیجه عدم احساس مسئولیت است. فرد غیر مسئول نه برای خود ارزش قائل است و نه دیگران، در نتیجه خود و دیگران را آزرده می‌کند. نبود مسئولیت‌پذیری در میان دبیران می‌تواند تأثیرات منفی متعددی بر کیفیت آموزش و محیط یادگیری داشته باشد. دبیران فاقد مسئولیت‌پذیری ممکن است وظایف خود را به‌درستی انجام ندهند، که این امر می‌تواند منجر به کاهش کیفیت تدریس و نارضایتی دانش‌آموزان شود. همچنین، فقدان مسئولیت‌پذیری می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس دبیران و احساس بی‌کفایتی منجر شود. این وضعیت ممکن است انگیزه دبیران را کاهش داده و بر عملکرد آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (لاورمن و کارابنیک، ۲۰۱۳).

اعتماد فرد بر توانایی و تلاش مکفی برای حصول موفقیت در انجام تکالیف چالش برانگیز نشانگر خودکارآمدی<sup>۴</sup> است. خودکارآمدی پیامدهای انگیزشی مهمی دارد زیرا اعتماد افراد به توانایی‌هایشان برای تسلط بر وظایف یا اهداف تعیین شده، سطوح آرزوها، سرمایه گذاری تلاش و تمایل به تداوم یا تسلیم شدن در هنگام مواجهه با ناملازمات تأثیر می‌گذارد. باید توجه داشت که خودکارآمدی با اغلب سازه‌های دیگر برگرفته از خود (برای مثال خودتکائی، خودباوری، عزت نفس و خودپنداری) ارتباط دارد. خودکارآمدی با خود ارزشی ترکیب شده و عزت نفس را تشکیل می‌دهند (سلیمانی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

خودکارآمدی دبیران از یک سو تحت تأثیر متغیرهایی مانند تسلط، توانمندی، رهبری و تجربیات قرار می‌گیرد و از سوی دیگر عواملی مانند عملکرد، موفقیت، توانایی کنار آمدن با استرس و به حداقل رساندن آثار زیان بخش آن، سلامت روانی، بهبود انگیزش، افزایش روحیه و حتی لذت بخشی نیز به طور مستقیم و حتی غیرمستقیم تحت تأثیر خودکارآمدی قرار می‌گیرند. دبیرانی که از احساس خودکارآمدی بالا برخوردارند، کمتر احتمال دارد که از دانش‌آموزانی که مرتکب اشتباه می‌شوند، انتقاد کنند و بیشتر با دانش‌آموزانی که دارای مشکلات یادگیری هستند کار می‌کنند (کلاسن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

خودکارآمدی دبیر به باورهای درونی دبیران درباره توانایی‌هایشان در دستیابی به نتایج مطلوب در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره دارد. این مفهوم نشان‌دهنده قضاوت‌های دبیر از قابلیت‌هایش برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی است. همچنین بر تفاوت باورهای خودکارآمدی با دیگر سازه‌های مرتبط به ویژه در زمینه مفهوم سازی و اندازه‌گیری سازه‌ها تأکید شده است (دلینجر و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی دبیر باید شامل سه حوزه باشد: تکلیف<sup>۸</sup> (سطح مهارت یک دبیر در تدریس، برقراری نظم و انگیزش دانش‌آموزان)، بین فردی<sup>۹</sup> (توانایی دبیر برای همکاری و برقراری روابط مسالمت‌آمیز با دیگران، به ویژه دریافت کنندگان خدمات، همکاران و سرپرست مستقیم) و سازمان<sup>۱۰</sup> (توانایی دبیر برای تحت تأثیر قرار دادن نیروهای اجتماعی و سیاسی سازمان). این مدل سه بعدی خودکارآمدی دبیر می‌تواند به درک این مفهوم و جلوگیری از فرسودگی دبیر کمک کند (حسن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱).

باور یک دبیر نسبت به توانایی اش برای سازمان دادن و به اجرا درآوردن اعمال لازم و ضروری برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف تدریس مشخص در یک بافت ویژه تعریف می‌کنند. دبیران با خودکارآمدی بالا، فعالیت‌های چالش‌برانگیزی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند، جو کلاسی مثبت‌تری دارند و از ایده‌های دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. این ویژگی‌ها به بهبود

1. Halvorsen, A. Lee, V., Andrade

2. Barkhoda

4. Shafiabadi

4. self-efficacy

5. Soleimani

6. Klassen

7. Dillinger

8. Task

9. Inter- Personal

10. Organization

11. Hassan

عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان منجر می‌شود. اگر چه خودکارآمدی دبیر با تدریس اثربخش اشتباه گرفته می‌شود، اما همین باورهای خودکارآمدی دقیقاً منعکس‌کننده تدریس اثربخش می‌باشند (گنسر و کاکیراوغلو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

به عبارت دیگر، از نظر جانسون و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) خودکارآمدی دبیر به عنوان «متغیری که بر مبنای آن یک دبیر باور می‌کند که او برای تحت تأثیر قرار دادن عملکرد دانش‌آموزان توانایی دارد» تعریف شده است. همچنین باور دبیران به اینکه آن‌ها می‌توانند چگونگی یادگیری بهتر دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان دشوار و بی‌انگیزه را تحت تأثیر قرار بدهند، تعریف شده است یا باورهای دبیران درباره این که به طور مثبت بر نتایج مجادلات دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، می‌باشد. به عبارتی باورهای خودکارآمدی دبیر بر انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تدریس ویژه در موقعیت تدریس جاری دبیر (مدرسه/کلاس/دانش‌آموزان ویژه) متمرکز است (دلینجر و همکاران، ۲۰۰۷).

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد شناسایی نقش مسئولیت‌پذیری بر خودکارآمدی در دبیران می‌تواند منجر به بهبود خودکارآمدی دبیران شود. از این رو پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سوال است که شناسایی روابط بین مولفه‌های مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی دبیران دوره اول متوسطه چگونه است؟

### ادبیات پژوهش

افراد مسئولیت‌پذیر معمولاً خود را قادر به کنترل و مدیریت وضعیت‌های مختلف می‌دانند و این احساس کنترل باعث تقویت خودکارآمدی می‌شود. وقتی افراد مسئولیت نتایج رفتارهای خود را می‌پذیرند، باورشان به توانایی‌های خود در مقابله با چالش‌ها و مشکلات تقویت می‌شود (نقش و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲).

از آنجایی که مسئولیت‌پذیری باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه برای پیشرفت می‌شود، فرد مسئولیت‌پذیر می‌داند که برای رسیدن به اهداف خود باید تلاش کند. در نتیجه این باور منجر به ایجاد احساس خودکارآمدی در او می‌شود. وقتی فرد مسئولیت کارها و پروژه‌ها را به عهده می‌گیرد، احتمال موفقیت او بیشتر می‌شود، زیرا او برای انجام کارها تلاش بیشتری می‌کند و از این طریق احساس خودکارآمدی او تقویت می‌شود. در نتیجه، این چرخه مثبت به افزایش مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی کمک می‌کند (زیمرن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

در نتیجه میتوان گفت افراد با حس مسئولیت‌پذیری بالا معمولاً کنترل داخلی قوی‌تری دارند، به این معنا که آن‌ها باور دارند که نتایج اقداماتشان تحت تاثیر تلاش‌های خودشان است. این باور باعث می‌شود که آن‌ها به توانایی‌های خود در مواجهه با مشکلات و چالش‌ها اعتماد بیشتری داشته باشند و خودکارآمدی خود را افزایش دهند (میلر و گرین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

بر این اساس به نظر می‌رسد که خودکارآمدی دبیران میتواند با مسئولیت‌پذیری آنان مرتبط باشد. مسئولیت‌پذیری دبیران تأثیر بسزایی بر خودکارآمدی آن‌ها دارد. مطالعات نشان می‌دهند که تقویت مسئولیت‌پذیری می‌تواند به بهبود احساس خودکارآمدی دبیران در تدریس و مدیریت کلاس کمک کند. به عنوان مثال، پژوهشی با هدف بررسی اثر بخشی آموزش نظریه انتخاب بر کیفیت زندگی، مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانشجو معلمان نشان داد که آموزش مسئولیت‌پذیری می‌تواند به بهبود خودکارآمدی دبیران منجر شود (غیائی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳).

دریک<sup>۷</sup> (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که بین باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در بین افرادی که مربی‌گری آموزشی دریافت کرده بودند در مقایسه با افرادی که دریافت نکرده بودند، تفاوت معناداری وجود دارد. ژنگ، شوانگ و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۲۲) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی ارتباط نزدیکی با رفاه دبیران داشته است. همچنین برای دبیران با مسئولیت‌پذیری با اثر نقش قوی‌تر خودکارآمدی منجر به رضایت شغلی بالاتر و فرسودگی شغلی دبیران کمتر می‌شود. نتایج پژوهش عباسی و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۲۳) نشان داد خویشتن‌شناسی بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری دبیران آموزش و پرورش مرودشت از هم خطی مستقیم و معناداری برخوردار می‌باشد.

<sup>۱</sup>. Gencer & cakiroglu

<sup>۲</sup>. Johnson et al

<sup>۳</sup>. Naghsh et al.

<sup>۴</sup>. Zimmerman, B. J

<sup>۵</sup>. Miller, R. E., & Greene, J. A

<sup>۶</sup>. Ghayasi

<sup>۷</sup>. Derrick, A.

<sup>۸</sup>. Zheng, S.

<sup>۹</sup>. Abbasi et al.

خودکارآمدی و مسئولیت پذیری دبیران آموزش و پرورش مرودشت از هم خطی مستقیم و معناداری برخوردار می باشد. نتایج پژوهش شفیع و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) نشان می دهد که برخورداری از حس مسئولیت پذیری به مثابه یک سرمایه ارزشمند حیاتی، در همدلی انسان ها، به ویژه افرادی که از مهارت های اجتماعی کمتری برخوردارند، از مهمترین عوامل پیشرفت و شکوفایی استعدادها، توانایی ها و اخلاقیات ها به شمار می رود و عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی، جامعه پذیری، سازگاری اجتماعی با گروه همسالان محسوب می گردد.

افراد مسئولیت پذیر، با انجام به موقع تکالیف خود، موفقیت های بیشتری کسب کرده که این امر در افزایش عزت نفس و همچنین در باور به توانایی های افراد تاثیرگذار بوده، لذا افراد مسئولیت پذیر معمولاً خودکارآمدی تحصیلی بیشتر دارند. نتایج پژوهش نقش و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که متغیر مستقل خودکارآمدی تحصیلی با تأثیر بر متغیر میانجی انگیزه درونی بر مسئولیت پذیری تحصیلی اثر معناداری دارد و برای بالا بردن حس مسئولیت پذیری تحصیلی در دانشجویان می توان با بالا بردن حس خودکارآمدی تحصیلی در آن ها و رساندن دانشجویان به این باور که آن ها توانا هستند و می توانند از عهده ی تکلیف فردی دانشگاهی بریابند، انگیزه درونی را در آن ها افزایش بدهیم و با افزایش انگیزه درونی در دانشجویان حس مسئولیت پذیری دانشجویان بالاتر می رود و با بالا رفتن این حس در آن ها، می توانند بهتر از عهده تکالیف دانشگاهی برآیند. ماتوکی<sup>۲</sup> و دیگران (۲۰۱۷) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که هم عوامل زمینه ای (مثلاً جو مدرسه) و هم عوامل خاص فرد (مثلاً خودکارآمدی) می توانند به احساس مسئولیت شخصی دبیران کمک کنند.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده ها، از نوع همبستگی بود. که در آن از روش آماری مدل سازی معادله ساختاری استفاده شد. جامعه آماری شامل ، دبیران (زن) دوره اول متوسطه شهر تهران سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۶۰ نفر و با استفاده از روش نمونه گیری چند مرحله ای و به طور تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته بر اساس نظریه ها و تحقیقات پیشین ، در رابطه با مؤلفه های مسئولیت پذیری دبیران و همچنین پرسشنامه خودکارآمدی شمر بود. پرسشنامه دارای ۵۲ سوال بر اساس مقیاس ۵ نقطه ای لیکرت تنظیم شد. روایی صوری آن توسط نظر صاحب نظران و روایی محتوایی از طریق ضریب توافق کندال بررسی شد. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد و مؤلفه های مسئولیت پذیری دبیران از ۰/۸۰ بالاتر بود که، دلالت بر پایایی ابزار دارد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی و آزمون بررسی پیش فرض با نرم افزار SPSS-27 و در سطح آمار استنباط از مدل سازی معادله ساختاری با نرم افزار LISREL 7/8 برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. سطح معناداری داده ها،  $P > 0/05$  در نظر گرفته شد.

### یافته های پژوهش

میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت کنندگان در پژوهش به ترتیب برابر ۳۵/۰۲ و ۶/۳ سال بود. تعداد ۲۵۵ نفر (۷۰/۸۳٪) از دبیران متأهل و ۱۰۵ نفر (۲۹/۱۷٪) مجرد بودند. از لحاظ نوع استخدام ، ۲۵۵ نفر (۷۰/۸۳٪) رسمی کمتر ، ۵۸ نفر (۱۶/۱۱٪) دارای پیمانی و ۴۷ نفر (۱۳/۰۶٪) قراردادی بودند. ۳۲/۲۲ درصد شرکت کنندگان سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال، ۷۲/۴۹ درصد سابقه خدمت ۱۱ تا ۲۰ سال و ۱۸/۰۶ درصد بیشتر از ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند.

برای شناسایی روابط بین مولفه های مسئولیت پذیری با خودکارآمدی دبیران دوره اول متوسطه از روش تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. با توجه به این که مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی ماتریس همبستگی است. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها و نتایج بررسی پیش فرض های آماری با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، کجی و کشیدگی جهت تشخیص نوع توزیع داده ها در جدول ۱ ارائه شده است. سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش

<sup>1</sup> . Shafiei et al.

<sup>2</sup> . Matuki

بیشتر از ۰/۰۵ بود و کجی و کشیدگی توزیع نمره‌ها نیز در دامنه کمتر از ۲+ و ۲- قرار داشت (جدول ۱). بنابراین می‌توان توزیع داده‌ها را بهنجار فرض کرد. همچنین، مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری نظیر کفایت حجم نمونه، عدم داده‌های پرت، عدم هم خطی چندگانه و کفایت آزمون کرویت برقرار بود. برای حجم نمونه اغلب مؤلفان نمونه بالاتر از ۲۰۰ نفر را برای معادلات ساختاری مناسب دانسته‌اند که بر این اساس حجم نمونه (۳۶۰ نفر) شرط کفایت نمونه را برقرار می‌سازد. افزون بر آن شاخص کیسر-میر-اولکین<sup>۱</sup> برابر ۰/۹۱۵ به دست آمد که بیانگر کفایت حجم این نمونه است (ضریب ۰/۶ به عنوان حداقل مقدار لازم برای تحلیل در نظر گرفته می‌شود). نتایج آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> ( $\chi^2=3832/028$ ) و ( $P<0/001$ ) نیز نشان‌دهنده برقراری مفروضه همانی نبودن ماتریس همبستگی بین ماده‌ها است. هم خطی چندگانه نیز بین متغیرهای پیش بین وجود ندارد، چون ضرایب همبستگی بین متغیرها از ۰/۷ کمتر است. هم خطی چندگانه بین متغیرهای پژوهش با استفاده از شاخص تحمل<sup>۳</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۴</sup> نیز مورد بررسی قرار گرفت. شاخص تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ بود. مقدار ماهالانوبیس برای هیچ یک از داده‌ها بالاتر از مقدار بحرانی نبود. بنابراین داده پرت هم وجود نداشت.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و توزیع ابعاد و مولفه‌های مؤثر بر مسولیت پذیری دبیران خودکارآمدی

ابعاد	مولفه‌های مؤثر بر مسولیت پذیری دبیران	میانگین	انحراف استاندارد	k.s	sig	چولگی	کشیدگی
شرایط	ساختار سازمانی آموزش و پرورش	۳.۷۸	۰.۵۷۶	۱.۲۱۱	۰.۰۸۱	-۰.۹۱۶	۰.۶۸۲
	بسترهای فرهنگی سازمان آموزش و پرورش	۳.۷۸	۰.۸۹۹	۱.۲۸۱	۰.۰۷۵	-۱.۲۲۲	۱.۴۷۸
زمینه‌ای	سیاست‌ها، مقررات، شرایط و فرهنگ مدرسه	۴.۱۳	۰.۵۴۹	۱.۲۳۷	۰.۰۷۴	-۱.۳۸۹	۱.۴۲۳
	تحول نگرش به امر آموزش و تعلیم و تربیت با توجه به نیازهای جامعه	۴.۰۳	۰.۷۳۴	۱.۲۰۲	۰.۰۹۱	-۱.۲۸۹	۱.۵۲۲
شرایط علی	عدالت آموزشی و پرهیز از تبعیض	۳.۷۰	۰.۹۵۴	۱.۲۳۰	۰.۰۷۱	-۱.۱۰۳	۱.۸۵۱
	نحوه ارزشیابی و عملکرد دبیران	۴.۴۱	۰.۶۶۰	۱.۱۱۰	۰.۱۱۴	-۰.۸۸۷	۰.۰۰۹
عوامل مداخله‌گر	تشویق دبیران به ارائه ایده‌ها و تجربیات	۴.۳۴	۰.۷۱۸	۱.۱۵۴	۰.۰۹۸	-۱.۶۱۴	۱.۷۰۲
	توجه به حقوق، مزایا و امور بانسستگی دبیران	۴.۲۷	۰.۷۸۲	۱.۲۱۱	۰.۰۸۵	-۰.۸۶۶	۱.۶۳۷
عوامل مداخله‌گر	تعریف عملیاتی از ملاک‌های مسولیت پذیری	۳.۸۱	۰.۷۳۲	۱.۲۵۱	۰.۰۶۱	-۱.۲۱۷	۱.۵۷۹
	ارزش دادن به رفتار مسئولانه و ایجاد جو انتقادپذیر	۴.۰۵	۰.۷۴۴	۱.۱۱۵	۰.۱۰۴	-۱.۰۳۲	۱.۸۸۳
عوامل مداخله‌گر	مسولیت اجتماعی و مهارت‌های حرفه‌ای	۴.۱۹	۰.۷۷۴	۱.۲۶۱	۰.۰۷۲	-۰.۱۱۲	-۰.۷۵۷
	کیفیت دانش آموزان و توجه به چالش‌ها و نیازهای آنان	۴.۲۸	۰.۷۶۶	۱.۱۲۲	۰.۰۸۵	-۱.۶۳۷	۱.۴۲۹
عوامل مداخله‌گر	تعامل دبیر با مدیران ارشد، مدیر مدرسه، دانش آموزان و خانواده‌ها	۳.۷۸	۰.۸۲۶	۱.۲۰۱	۰.۰۷۵	-۱.۶۳۵	۱.۹۶۴
	ویژگی‌های شخصیتی، روحی و روانی دبیران و مسولیت اخلاقی	۶۸.۹۲	۵.۴۲	۱.۲۸۵	۰.۰۶۷	۱.۵۳۲	۱.۲۸۳

همبستگی متغیرهای پژوهش از طریق ضرایب همبستگی پیرسون در جدول ۲ ارائه شده است.

<sup>۱</sup> . Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)

<sup>۲</sup> . Bartlett's test of sphericity

<sup>۳</sup> . Tolerance

<sup>۴</sup> . Variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

مؤلفه ها	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	خود کارآمدی
M1	1														
M2	.59*	1													
M3	.34*	.39*	1												
M4	.63*	.61*	.48*	1											
M5	.53*	.49*	.54*	.65*	1										
M6	.22*	.25*	.24*	.42*	.35*	1									
M7	.23*	.27*	.43*	.42*	.36*	.41*	1								
M8	.11*	.08	.09*	.16*	.13*	.33*	.41*	1							
M9	.31*	.31*	.37*	.54*	.47*	.63*	.48*	.17*	1						
M10	.21*	.24*	.43*	.42*	.34*	.38*	.63*	.11*	.54*	1					
M11	.22*	.30*	.33*	.46*	.39*	.45*	.50*	.17*	.53*	.52*	1				
M12	.31*	.34*	.45*	.57*	.48*	.73*	.77*	.43*	.78*	.78*	.12**	1			
M13	.09*	.12*	.31*	.22*	.18*	.29*	.29*	.09*	.30*	.34*	.17*	.11*	1		
M14	.14*	.10*	.42*	.19*	.20*	.23*	.32*	.07	.27*	.38*	.73*	.77*	.43*	1	
خود کارآمدی	.57*	.55*	.70*	.74*	.40*	.37*	.06	.56*	.37*	.56*	.37*	.44*	.52*	.21*	1

\*P<0/05 & \*\*P<0/01

M1 to M14، مؤلفه های موثر بر مسولیت پذیری دبیران

با توجه به جدول ۲، بین پنج مؤلفه شرایط زمینه ایی با پنج مؤلفه شرایط علی و چهار مؤلفه عوامل مداخله گر با خودکارآمدی دبیران رابطه معنادار وجود دارد (P<0/05). با توجه به تأیید ارتباط معنادار متغیرهای پژوهش با یکدیگر امکان بررسی مدلی برای تبیین روابط بین مؤلفه های مسئولیت پذیری با خودکارآمدی دبیران فراهم است. برای آزمون فرضیه پژوهش مبنی از مدل سازی معادله ساختاری استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون فرضیه های پژوهش

مسیرها	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی (t)	ضرایب استاندارد	P value	ضریب تعیین
شرایط زمینه ایی بر عوامل مداخله ایی	0/58	0/22	6/11	0/47	0/001	0/356
شرایط زمینه ایی بر خودکارآمدی	0/54	0/19	5/97	0/42	0/001	0/337
شرایط علی بر عوامل مداخله ایی	0/62	0/31	6/81	0/58	0/001	0/421
شرایط علی بر خودکارآمدی	0/52	0/27	5/42	0/37	0/001	0/321
شرایط زمینه ایی از طریق عوامل مداخله ایی بر خودکارآمدی	0/319	0/20	2/81	0/29	0/024	0/128
شرایط علی از طریق عوامل مداخله ایی بر خودکارآمدی	0/347	0/18	3/12	0/33	0/01	0/214

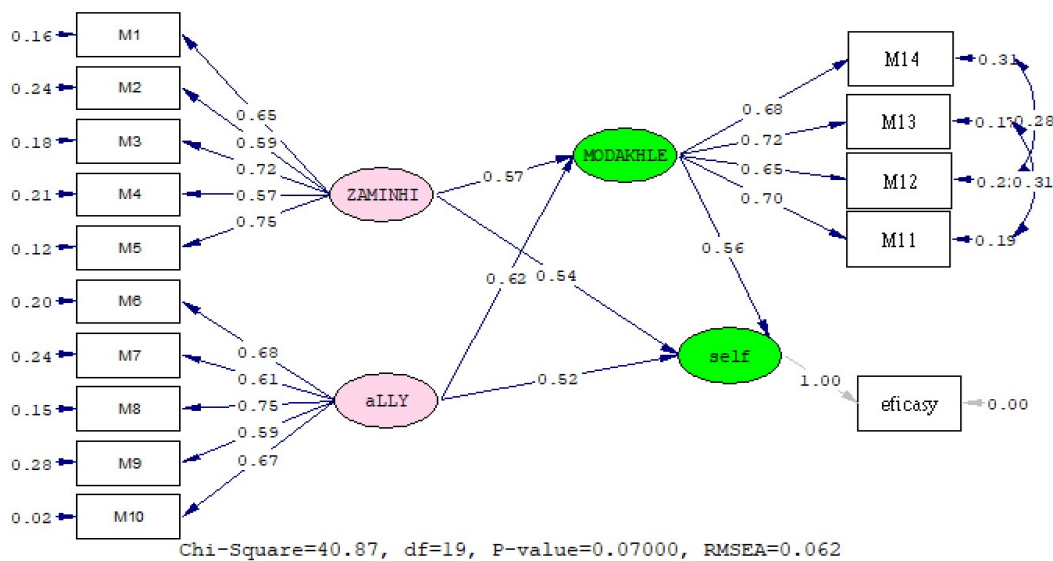
نتایج جدول ۳ نشان می دهد از نظر دبیران زن دوره اول متوسطه، اثر مستقیم «شرایط زمینه ایی بر عوامل مداخله ایی» ( $\beta=0/47$ ) و بر خودکارآمدی ( $\beta=0/42$ ) به صورت مثبت معنادار بود. اثر مستقیم «شرایط علی بر عوامل مداخله ایی» ( $\beta=0/58$ ) و بر خودکارآمدی ( $\beta=0/37$ ) به صورت مثبت معنادار بود. اثر غیرمستقیم شرایط زمینه ایی با واسطه عوامل مداخله ایی بر خودکارآمدی ( $\beta=0/29$ ) به صورت مثبت و معنادار، اثر غیرمستقیم شرایط علی با واسطه عوامل مداخله ایی بر خودکارآمدی ( $\beta=0/33$ ) به صورت مثبت و معنادار بود. فرضیه آخر مبنی بر اینکه مدل پژوهش با داده های مشاهده شده برازش دارد با بررسی شاخص های برازش آزمون شد. پژوهشگران به منظور برازش مدل پژوهش با داده های مشاهده شده، نسبت خوبی دو به

درجه آزادی کمتر یا مساوی ۳، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۹۰، ریشه دوم واریانس خطای تقریب کمتر از ۰/۰۸ و شاخص برازندگی تطبیقی و شاخص برازندگی غیر تطبیقی بزرگ‌تر از ۰/۹۰ را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده در مدل آزمون شده در جدول ۴ ( $\chi^2/df=2/15$ )،  $CFI=0/92$ ،  $GFI=0/93$ ،  $AGFI=0/91$ ،  $RMSEA=0/94$ ،  $NFI=0/94$ ، مدل از برازش مناسبی برخوردار است ( $P<0/05$ ).

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
ارزش	2.15	0.93	0.91	0.96	0.96	0.92	0.94	0.062
حد مجاز	<3	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08

اجرای معادلات ساختاری با روش بیشینه درست‌نمایی جهت شناسایی روابط بین مولفه‌های مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی دبیران دوره اول متوسطه در شکل ۱ با ضرایب استاندارد هر یک از مسیرها نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل با ضرایب استاندارد هر یک از مسیرها

با توجه به نتایج به‌دست آمده در مدل، مقدار  $t$  برای ضرایب در تمام مسیرها بیشتر از ۲ بود در نتیجه ضرایب در تمام مسیرها معنادار بودند.

جدول ۵. ضرایب استاندارد و مقادیر  $t$  برای معناداری ضرایب مسیر در قسمت ساختاری مدل

معنی داری	مقدار $t$	ضریب مسیر مستقیم	روابط ابعاد
۰/۰۰۱	۱۱/۲۱	۰/۶۸	شرایط علی ← مقوله محوری
۰/۰۰۱	۹/۱۹	۰/۵۷	شرایط علی ← عوامل مداخله‌گر
۰/۰۰۱	۱۱/۰۱	۰/۶۲	شرایط علی ← شرایط زمینه‌ای
۰/۰۰۱	۸/۴۱	۰/۴۹	شرایط علی ← پیامدها
۰/۰۰۱	۹/۰۶	۰/۵۴	شرایط زمینه‌ای ← راهبردها
۰/۰۰۱	۱۱/۱۲	۰/۶۲	شرایط زمینه‌ای ← پیامدها
۰/۰۰۱	۱۲/۱۹	۰/۶۵	عوامل مداخله‌گر ← راهبردها
۰/۰۰۱	۱۲/۹۹	۰/۷۱	عوامل مداخله‌گر ← پیامدها



به علاوه، جهت تعیین نقش واسطه‌ای عوامل مداخله‌ای بر رابطه بین شرایط زمینه‌ای و علی با خودکارآمدی نتایج حاصل از آزمون بوت استرپ (Bootstrap) ارائه شده است (جدول ۶).

جدول ۶. آزمون بوت استرپ

متغیرهای پیش بین	متغیرمداخله‌گر	متغیرملاک	حدپایین	حدبالا	فاصله اطمینان	اثر غیر مستقیم
شرایط زمینه‌ای	عوامل مداخله‌ای	خودکارآمدی	۰/۱۲۵	۰/۱۴۹	۰/۹۵	۰/۲۲۴
شرایط علی	عوامل مداخله‌ای	خودکارآمدی	۰/۱۱۹	۰/۱۵۲	۰/۹۵	۰/۳۱۱

با توجه به نتایج جدول ۶ و در نظر گرفتن اینکه صفر در محدوده بالا و پایین نمرات قرار نگرفته است، نقش میانجی‌گری عوامل مداخله‌ای بر رابطه بین شرایط زمینه‌ای و علی با خودکارآمدی در دبیران زن دوره اول متوسطه شهر تهران تأیید می‌شود ( $P < 0/05$ ). این در حالی است که نتایج آزمون سوبل (Sobel test) نیز برای بررسی نقش میانجی‌گری عوامل مداخله‌ای بر رابطه بین شرایط زمینه‌ای و علی با خودکارآمدی در دبیران زن دوره اول متوسطه شهر تهران به ترتیب ۳/۲۱ تا ۲/۸۵ به دست آمد که تأییدکننده نتایج آزمون بوت استرپ بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های حاصل از پژوهش، فرضیه‌های مورد بررسی در مدل آزمون شده تأیید شد. رابطه شرایط زمینه‌ای با عوامل مداخله‌ای و با خودکارآمدی به صورت مثبت معنادار بود. رابطه شرایط علی با عوامل مداخله‌ای و با خودکارآمدی به صورت مثبت معنادار بود. اثر غیرمستقیم شرایط زمینه‌ای با واسطه عوامل مداخله‌ای بر خودکارآمدی به صورت مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم شرایط علی با واسطه عوامل مداخله‌ای بر خودکارآمدی به صورت مثبت و معنادار بود. که با نتایج پژوهش‌های با پژوهش‌های قوانلو و اکبری (۱۳۹۵)، پیرکمالی و مومنی (۱۳۹۲)، رنجبر و بیان فر (۱۳۹۸)، دریک و توماس (۲۰۲۳)، ژنگ و شوآنگ و همکاران (۲۰۲۲)، بی و اریکا و همکاران (۲۰۲۲)، گوناوان و وی دو دو (۲۰۲۱)، اوزدیمیر و همکاران (۲۰۲۰)، روستیارینی و دیگران (۲۰۲۰)، سودآت و همکاران (۲۰۲۰)، والکس و همکاران (۲۰۲۰)، عباسی، محسن و همکاران (۱۴۰۲)، غیائی و همکاران (۱۴۰۲)، توسلی و همکاران (۱۴۰۲) همسو بود. خودکارآمدی به احساس عزت نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود. همچنین بندورا خودکارآمدی را به عنوان یک میانجی مهم در راه‌اندازی، کسب و نگهداری ابزار یک توانایی توصیف کرده است. افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً در چهار حوزه عملکرد یعنی انتخاب اهداف، تلاش و پشتکار، میزان بازبینی یادگیری و عملکرد، واکنش در مقابل شکست و ناکامی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی است که باید در زمینه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار بگیرد. رشد و نمو خودکارآمدی فرآیندی است که به وسیله محیط شکل می‌گیرد. دبیرانی که خودکارآمدی آنها پایین است، ممکن است از برنامه‌ریزی فعالیت‌هایی که فکر می‌کنند ورای قابلیت‌های آنها است اجتناب کنند؛ در برابر دانش‌آموزانی که مشکل دارند تحمل نشان ندهند، تلاش کمی را برای یافتن مطالب درسی مناسب به خرج دهند و به تدریس مجدد، به طوری که به فهم بهتر دانش‌آموزان منجر گردد، اقدام نکنند. باور دبیر درباره توانایی‌های خود بر چگونگی عملکرد او مؤثر است. بین داشتن مهارت‌های مختلف با توان ترکیب آنها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. ممکن است افراد کاملاً بدانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف را داشته باشند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند. ولی مسئولیت‌پذیری می‌تواند بر میزان خودکارآمدی دبیران تأثیرگذار باشد. مسئولیت‌پذیری، ضمانت و تعهد است. مسئولیت‌پذیری یعنی این که فرد، توانایی این را داشته باشد که کاری را برعهده بگیرد و در قبال آن، پاسخگو باشد و احساس خودکارآمدی بکند. گلاس دربارہ مسئولیت و رابطه آن با زندگی، معتقد است که ناخشنودی و افسردگی، نتیجه عدم احساس مسئولیت است. فرد غیر مسئول نه برای خود و نه برای دیگران ارزش قائل است در نتیجه خود و دیگران را آزرده می‌کند. به عقیده گلاس، پذیرش مسئولیت نشانه بارز سلامت روان است، کار و مسئولیت به زندگی معنا و مفهوم می‌بخشد. مسئولیت‌پذیری نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش انگیزش، احساس شایستگی، کفایت و خودکنترلی افراد داشته و نهایتاً خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد.

فرهنگ مثبت و تشویقی، ارزش‌ها و فرهنگ محیط آموزش، زیرساخت و زیر بنای شغلی، بودجه و تخصیص منابع، سیاست‌ها و مقررات آموزشی، گردش مداوم منابع اطلاعاتی بین دبیران، وجود فرصت‌های پیشرفت و توسعه حرفه‌ای، به چالش کشیدن شیوه سنتی مدیریت، بافت کلاس و مدرسه، اعتقاد مدیران به مشارکت و خرد جمعی و استقرار شایسته سالاری می‌توانند شرایطی موثر بر خودکارآمدی دبیران را فراهم کنند. چالش‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان، جو انتقاد ناپذیر، انعطاف ناپذیری مدیران، وجود برنامه‌های لایتنیغیر و ناکارآمد، درمیان نگذاشتن معضلات کاری، چالش‌های ارتباطی دبیر و مدیر و همکاران و دانش‌آموزان، ارزشیابی دوره‌ای با ملاک‌های سوگیرانه برانگیزه و تلاش دبیران تأثیر منفی می‌گذارد ولی خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که دبیران بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری خود را برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌کنند و با مدیریت و احساس مسئولیت در شرایط مختلف در جهت رشد و شکوفایی دانش‌آموزان و ارتقا؛ کاستی‌ها گام برمی‌دارند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌ها و برنامه‌های آموزشی متمرکز بر خودکارآمدی دبیران، بر مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده تأکید کنند. تقویت مسئولیت‌پذیری در دبیران از طریق برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای می‌تواند به بهبود خودکارآمدی آن‌ها و در نتیجه کیفیت آموزش و پرورش کمک کند. توسعه برنامه‌های آماده‌سازی و حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی در دانشگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند به توانمندسازی دبیران و جلوگیری از فرسودگی شغلی آن‌ها کمک کند. گسترش برنامه‌های توانمندسازی، ارائه فرصت‌های تصمیم‌گیری مشارکتی و تشویق به تعهد در امور آموزشی می‌تواند زمینه‌ساز افزایش حس خودکارآمدی شود. جهت بهبود خودکارآمدی دبیران، باید به عواملی نظیر انعطاف‌پذیری در مدیریت، به‌کارگیری سیاست‌های تشویقی و شفاف، و حذف ارزیابی‌های سوگیرانه توجه شود. ایجاد فضای آموزشی مثبت و فراهم کردن فرصت‌های حرفه‌ای، از جمله تخصیص بودجه مناسب و توسعه زیربنای شغلی، از جمله اقدامات موثر است. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی با هدف بهبود خودکارآمدی دبیران، بر حوزه‌های مختلف عملکرد شامل انتخاب اهداف، تلاش و پشتکار، واکنش به شکست، و مهارت‌های حل مسئله تمرکز کند. این آموزش‌ها می‌تواند با ارائه محتوای عملی و کارگاه‌های تخصصی، دبیران را در مدیریت بهتر کلاس‌ها و مواجهه با چالش‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان توانمند سازد.

منابع

- احمدی آخورمه، محمد، سهامی، سوسن، رفاهی، ژاله، شمشیری، بابک. (۲۰۱۳). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌ی مسئولیت پذیری چندبعدی بر مبنای متون اسلامی. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۱-۹، ۴(۱۳).
- بارخدا، سید جمال، احمدحیدری، سیده پرستو و شیربگی، ناصر. (۲۰۲۲). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تلقی معلمان و مدیران. *جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر*، ۲۰۰-۲۲۳، ۴(۲). doi: doi.org/10.34785/J016.2022.026.
- بهرامی، م.، کاویان‌فر، ح.، کردلو، م. (۲۰۱۷). ساخت و اعتباریابی مقیاس مسئولیت‌پذیری بزرگسالان با تأکید بر تئوری انتخاب گلاسر. *فصلنامه روان‌سنجی*، ۶(۲۱)، ۳۷-۵۴.
- چگینی، ط.، غلامعلی لوانسانی، م. (۲۰۱۸). مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجانات مرتبط با تدریس در میان معلمان: نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۲)، ۷-۲۰.
- فرحناک، زهرا، ۲۰۲۳، پیش‌رانه‌های مسئولیت‌پذیری آموزگاران، اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم، بوشهر، <https://civilica.com/doc/2019327>
- خیاط‌غیاثی، پروین، خواجه‌افضلی، طیبه، صمدی. (۲۰۲۳). بررسی اثربخشی آموزش نظریه انتخاب بر کیفیت زندگی، مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانشجویان معلمان سال سوم و چهارم پردیس دخترانه دانشگاه فرهنگیان تهران (پردیس نسیمه). *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵۸(۶)، ۱-۱۹.
- علی‌صاحبی، محسن زالی زاده، مسعود زالی زاده، (۲۰۱۵). تئوری انتخاب: رویکردی در جهت مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی، نشریه رویش *روان‌شناسی*، ۱۱۳-۴(۲)، [magiran.com/p1434559](http://magiran.com/p1434559)
- سلیمانی، م. (۲۰۱۹). نقش خودکارآمدی در یادگیری و موفقیت تحصیلی: پژوهشی در علوم تربیتی. *فصلنامه تحقیقات در علوم تربیتی*، ۳۳(۳)، ۳۳۳-۳۴۰.
- سلیمانی، م. (۲۰۱۹). نقش خودکارآمدی در یادگیری و موفقیت تحصیلی: پژوهشی در علوم تربیتی. *فصلنامه تحقیقات در علوم تربیتی*، ۳۳(۳)، ۳۳۳-۳۴۰.
- شفیع‌آبادی، ع. (۲۰۱۳). *نظریه‌ها و روش‌های مشاوره و روان‌درمانی*، نشر رشد.
- شافعی، ر.، عزیزی، ن.ا. (۲۰۱۳). مطالعه وضعیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی سازمانی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی غرب کشور (طراحی یک الگوی ارزیابی).
- نقش، م.، خلیلی، م.، احمدی، ف. (۲۰۲۲). مسئولیت‌پذیری و تأثیر آن بر خودکارآمدی: تحلیل روابط و نتایج رفتاری. *مجله روانشناسی و آموزش*، ۲۸(۱)، ۴۵-۵۸.
- یدالهی صابر، فاطمه، ابراهیمی، محمداسماعیل، زمانی، نرگس، و صاحبی، علی. (۲۰۱۹). تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر. *شناخت اجتماعی*، ۱۸(پیاپی ۱۵)، ۱۶۵-۱۷۴. <https://sid.ir/paper/237107/faSID>.
- Bizzell, B. E. (2011). *Professional Development of School Principals in Virginia*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia.
- Buczynski, S. & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Derrick, A. (2023). The relationship between self-efficacy beliefs and responsibility among individuals who received educational coaching compared to those who did not. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123-135.
- Dillinger, K., & colleagues. (2007). The combination of self-efficacy beliefs and outcome expectations in predicting individuals' behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 340-353.
- Dillinger, K., & colleagues. (2007). Teacher self-efficacy in managing teaching tasks in specific classroom situations. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 780-789.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behavior, conflict representations in the teacher-student relationship, and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68.
- Gowan, Tautark, & Duman. (2016). Defining responsibility: Personal value, accountability, and social engagement. *Journal of Social Responsibility Studies*, 28(2), 150-165.
- Halvorsen, A., Lee, V., & Andrade, F. (2009). A method-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224.
- Hassan, O., & Ibourek, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100148.

- Kawajiri, H., Adachi, T., Kono, Y., & Yamada, S. (2019). Development of a Self-Efficacy Questionnaire for Walking in Patients with Mild Ischemic Stroke. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 28(2), 317-324.
- Kinney, K. L., Burkhouse, K. L., & Klumpp, H. (2019). Self-report and neurophysiological indicators of emotion processing and regulation in social anxiety disorder. *Biological Psychology*, 142, 126-131.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Johnson, D., Smith, R., & Davis, M. (2014). The impact of teacher self-efficacy on their instructional performance. *Journal of Educational Psychology*, 42(3), 128-139.  
<https://doi.org/10.1234/jep.2014.0042>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120.
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude, and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513.
- Miller, R. E., & Greene, J. A. (2007). The effects of motivational variables on self-regulation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 171-177.
- Ooi, P. B., Jaafar, W. M. B. W., & Baba, M. B. (2018). Relationship between sources of counseling self-efficacy and counseling self-efficacy among Malaysian school counselors. *The Social Science Journal*, 55(3), 369-376.
- Paananen, M., Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., & Aro, M. (2019). Self-regulatory efficacy and sources of efficacy in elementary school pupils. *Learning and Individual Differences*, 70, 53-61.
- Scart, J., et al. (2015). The development of responsibility as a fundamental goal of education. *Journal of Educational Development*, 32(3), 210-225.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.
- Zhang, J., Xie, C., & Morrison, A. M. (2021). The effect of corporate social responsibility on hotel employee safety behavior during COVID-19. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 46, 233-243.
- Zheng, S., & colleagues. (2022). The relationship between responsibility and self-efficacy and its impact on teachers' well-being. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 321-335.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

## Identifying the Relationships Between Components of Responsibility and Self-Efficacy in First-Grade Secondary School Teacher

Mahboubeh Tehranchi<sup>1</sup>, Ghodsi Ahghar<sup>2</sup>, Ashrafosadat Hosseini Mirsafi<sup>3</sup>

### Abstract

This study aimed to examine the relationship between the components of responsibility and self-efficacy of first-year secondary school teachers in Tehran (2024-2025). The research method was applied and correlational, utilizing structural equation modeling. The sample consisted of 360 individuals selected through the random sampling method. Data were collected using the researcher-developed responsibility questionnaire and the self-efficacy scale by Scherer et al. (1982). The reliability of the questionnaires was confirmed with a Cronbach's alpha of 0.89 and a CVR above 0.75. The results indicated that contextual and causal conditions have a significant direct and indirect impact on self-efficacy. Additionally, various factors such as evaluation methods, financial stress, family responsibilities, job insecurity, organizational flexibility meritocracy, encouragement of idea generation, school connections with scientific and cultural centers, and improvements in the physical environment of the school all influence the self-efficacy of teachers. Paying attention to these factors can contribute to the academic growth of both teachers and students

**Keywords:** responsibility, self-efficacy, teachers

---

<sup>1</sup> PhD Candidate of Educational Management, ST.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran. mahbobeh.teh@gmail.com

<sup>2</sup> Professor, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran. ahghar2004@yahoo.com (corresponding author)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, ST.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran. hosseini\_a@azad.ac.ir