



Biology Teachers' Lived Experiences of Secondary School Students' Responsibility in Iraq: A Phenomenological Study

Taher. Hussein Bawi Al-zuhairi¹, Mahboubeh. Sadat Fadavi^{2*}, Ali. Mohan Abbood Karaghool³, Badri. Shahtalebi⁴

1. PhD Student, Department of Educational Management, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Management, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, Al-mustansiriyah University, Baghdad, Iraq
4. Assistant Professor, Department of Educational Management, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Corresponding Author Email: MFadavi@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/12/22
Accept: 2026/05/18
Initial Publish: 2026/06/06
Final Publish: 2027/03/21

Keywords:

Financial literacy, school principals, grounded theory, confirmatory factor analysis, school financial management, paradigm model.

Article Cite:

Al-zuhairi, T. H. B., Fadavi, M. S., Karaghool, A. M. A., & Shahtalebi, B. (2027). Identification and Analysis of Financial Literacy Enhancement among School Principals Based on Grounded Theory and Confirmatory Factor Analysis. *Sociology of Education*. 13(1): 1-19.

Purpose: This study aimed to identify and analyze the dimensions, components, and process of enhancing financial literacy among school principals and to develop a comprehensive indigenous model based on grounded theory and confirmatory factor analysis.

Methodology: This research employed an exploratory mixed-methods design (qualitative–quantitative). In the qualitative phase, Strauss and Corbin's systematic grounded theory approach was applied. Data were collected through semi-structured interviews with 18 experienced school principals, educational management faculty members, and financial experts from the Ministry of Education. The qualitative data were analyzed through open, axial, and selective coding procedures. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was developed based on the qualitative findings and distributed among 250 school principals in Tehran. Quantitative data were analyzed using structural equation modeling and confirmatory factor analysis through AMOS version 24. The validity and reliability of the instrument were confirmed using content validity, composite reliability, average variance extracted, and Cronbach's alpha coefficients.

Findings: The qualitative findings resulted in the extraction of 36 concepts and six major categories, including causal conditions, central phenomenon, strategies, contextual conditions, intervening conditions, and consequences. The main causal conditions included the need for financial accountability, increasing complexity of school financial resources, and legal requirements. The core phenomenon emphasized the development of financial decision-making skills under uncertainty. Furthermore, specialized financial training programs, learning networks, and technological support systems were identified as the main strategies for enhancing financial literacy. Confirmatory factor analysis demonstrated that all constructs exhibited satisfactory model fit, with indices such as CFI and NFI exceeding 0.90 and RMSEA remaining below 0.08. In addition, all factor loadings were statistically significant and above the acceptable threshold, confirming convergent validity and strong construct reliability.

Conclusion: The findings indicated that enhancing the financial literacy of school principals is a multidimensional and systematic process influenced by organizational, educational, structural, and individual factors. The proposed model provides a valid framework for educational policymakers and administrators to design effective financial empowerment programs for school principals. Moreover, improving principals' financial literacy can contribute to optimal resource allocation, greater financial transparency, improved organizational efficiency, and enhanced educational quality in schools.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.777>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

In recent decades, educational systems have increasingly emphasized the development of personal and social competencies alongside academic achievement. Among these competencies, students' responsibility has attracted considerable attention because of its strong association with academic engagement, self-regulation, social participation, ethical conduct, and psychological adjustment. Responsibility in educational settings is generally understood as students' ability to recognize their duties, manage their learning process, respond to the consequences of their actions, and participate constructively in school activities. Contemporary educational theories view responsibility not merely as obedience to school rules but as a multidimensional construct involving accountability, autonomy, commitment, and social awareness (Shala et al., 2024; Wancham et al., 2025). Research has shown that responsible students tend to demonstrate higher academic achievement, stronger self-efficacy, and more adaptive social behaviors (Shala et al., 2024; Zare et al., 2023). Likewise, responsibility has been linked to moral development, emotional regulation, and active participation in collaborative learning environments (Kargar et al., 2023; Naseri et al., 2023). Educational researchers have therefore increasingly argued that schools should not only transmit knowledge but also cultivate socially responsible and self-directed learners capable of navigating complex social realities.

Teachers play a central role in fostering students' responsibility because they directly shape classroom interactions, learning environments, and behavioral expectations. Studies have demonstrated that teachers' professional competence, classroom management style, fairness, communication patterns, and instructional methods significantly influence students' sense of responsibility and self-regulation (Alyousef, 2023; Darabi Gargalani et al., 2022). Professional responsibility among teachers has also been associated with improved learning outcomes and stronger student engagement (Alyousef, 2023). Furthermore, research on educational competence and social control within classrooms suggests that supportive and organized educational environments promote responsible behaviors among students (Amal & Shahrazad, 2018). The effectiveness of teachers in modern educational thought is increasingly tied to their ability to create participatory, student-centered, and ethically supportive learning contexts (Ramita, 2024). Similarly, studies on professional teaching competencies emphasize the importance of communication, flexibility, emotional support, and active pedagogical methods in promoting students' social and academic development (Aroui & Qiraa, 2017; Baqader, 2019). From this perspective, understanding teachers' lived experiences can provide a deeper understanding of how responsibility emerges, develops, and is challenged in educational settings.

The importance of responsibility becomes even more significant in educational contexts facing social, economic, and institutional challenges. In several Arab educational systems, including Iraq, schools are confronted with structural difficulties such as limited educational resources, family pressures, unstable social conditions, and changing cultural expectations. These challenges influence students' motivation, discipline, and commitment to learning (Raqad, 2022; Wardani & Utami, 2024). Research has indicated that post-pandemic educational environments have intensified teachers' difficulties in instilling discipline and responsibility among students due to declining motivation, insufficient parental cooperation, and behavioral changes (Wardani & Utami, 2024). Moreover, studies on the pathology of responsibility among students have highlighted the influence of family problems, weak educational systems, and socio-cultural factors on the emergence of irresponsible behaviors (Raeisi Khairabadi et al., 2022). At the same time, intervention studies have shown that responsibility can be strengthened through self-regulation training, self-determination skills, moral intelligence development, and participatory learning approaches (Kargar et al., 2023; Kazempour et al., 2017; Naseri et al., 2023). Research on teaching for personal and social responsibility has also demonstrated that collaborative and active learning environments can significantly improve students' sense of responsibility and engagement (Fernandez-Rio & Menendez-Santurio, 2017). Nevertheless, despite the growing body of quantitative research, limited attention has been paid to teachers' lived experiences regarding responsibility in Iraqi secondary schools, particularly from a qualitative and phenomenological perspective. Therefore, the present study aimed to reconstruct and interpret biology teachers' lived experiences regarding students' responsibility in Iraqi secondary schools.

Methods and Materials

This study employed a qualitative phenomenological design to explore biology teachers' lived experiences concerning students' responsibility in Iraqi secondary schools. The phenomenological approach was selected because it allows researchers to investigate the meanings, perceptions, and lived realities associated with a particular educational phenomenon. Participants included 18 biology teachers working in Iraqi secondary schools. They were selected using criterion-based purposive sampling. Inclusion criteria consisted of at least five years of teaching experience, direct engagement with responsible and irresponsible student behaviors, and willingness to share

professional experiences. Sampling continued until theoretical saturation was achieved and no substantially new concepts emerged from the interviews.

Data were collected through semi-structured in-depth interviews conducted in quiet school settings. Each interview lasted approximately 45 to 75 minutes. The interviews began with broad exploratory questions regarding teachers' experiences with students' responsibility and irresponsibility and gradually moved toward more specific topics such as indicators of responsibility, influencing factors, barriers, educational strategies, family roles, peer influences, and classroom experiences. All interviews were audio-recorded with informed consent and transcribed verbatim immediately after completion.

Data analysis was conducted using Colaizzi's seven-step phenomenological method. The process involved repeated reading of interview transcripts, extraction of significant statements, formulation of meanings, organization of themes and categories, development of exhaustive descriptions, identification of the fundamental structure of the phenomenon, and validation through participant feedback. MAXQDA 2020 software was used for organizing and managing qualitative data. In total, 132 primary codes were extracted and subsequently organized into 24 subcategories and 8 major categories.

To ensure trustworthiness and rigor, several strategies were employed. The interview guide was reviewed by qualitative research and educational experts. Pilot interviews were conducted before the main phase of data collection. Independent coding by two researchers yielded intercoder agreement exceeding 80 percent. The analytical process was thoroughly documented, and member checking was conducted by returning summaries of findings to several participants for validation. Ethical considerations included informed consent, confidentiality, voluntary participation, the use of coded identities instead of names, and the right to withdraw at any stage of the study.

Findings

The phenomenological analysis revealed that students' responsibility was perceived by biology teachers as a multidimensional and context-dependent phenomenon shaped by interactions among individual, familial, educational, and environmental factors. The analysis resulted in 132 primary concepts, 24 subcategories, and 8 major categories: meaning of responsibility, indicators of responsibility, factors influencing responsibility, barriers to responsibility, strategies for strengthening responsibility, teachers' challenges, consequences of responsibility, and the role of the educational environment.

Teachers described responsibility primarily in terms of accountability, self-regulation, commitment to learning, and awareness of duties. Participants emphasized that responsible students accepted the consequences of their actions, completed assignments independently, monitored their own learning processes, and demonstrated initiative in solving problems. Responsibility was therefore understood not merely as obedience to instructions but as active engagement with learning and personal accountability.

Teachers identified several observable indicators of responsibility. These included regular attendance, punctuality, timely completion of assignments, preparedness for classroom activities, participation in discussions, asking questions when concepts were unclear, and helping classmates during collaborative tasks. Biology teachers also emphasized laboratory-related behaviors such as adherence to safety procedures, proper handling of equipment, cleaning workspaces after experiments, and maintaining orderliness. According to participants, responsible behavior became visible through students' consistency, attention to detail, and respect for educational processes.

Family factors emerged as one of the strongest influences on students' responsibility. Teachers repeatedly highlighted parental support, supervision of homework, realistic expectations, and role modeling as essential contributors to responsible behavior. Economic difficulties, family conflict, lack of parental attention, and weak supervision were identified as major barriers. Participants stressed that students coming from unstable or economically disadvantaged households often struggled to maintain motivation and commitment to learning.

Teachers also emphasized the significant influence of teacher behavior and classroom management. Fair treatment, respectful communication, emotional support, active teaching methods, and consistent expectations were perceived as critical in promoting responsibility. Participants reported that students were more likely to demonstrate responsible behavior when they trusted their teachers and felt psychologically supported in the classroom. School climate and peer influence were also important factors. Positive school culture, supportive administration, organized classroom environments, and healthy peer competition contributed to the development of responsibility, whereas negative peer pressure and inappropriate use of technology weakened students' commitment and discipline.

Several barriers to responsibility were identified. Teachers referred to low motivation, students' inability to connect lessons with real-life applications, feelings of hopelessness, weak self-confidence, inadequate educational facilities, overcrowded classrooms, and excessive curricular pressure. Participants also discussed the negative effects of social media and rapid social changes on students' discipline and

attention. These barriers were perceived as extending beyond individual characteristics and reflecting broader structural and social conditions.

Regarding strategies for strengthening responsibility, teachers emphasized motivational approaches, gradual delegation of responsibilities, constructive encouragement, and active teaching methods. Participants believed that responsibility should be practiced progressively rather than imposed through direct control. Assigning small responsibilities, involving students in classroom decisions, recognizing achievements, and using collaborative learning activities were considered highly effective. Teachers also highlighted the importance of connecting educational content to students' daily lives to enhance meaning and motivation.

Finally, teachers described several consequences of responsibility. At the academic level, responsible students demonstrated improved learning quality, better examination performance, reduced procrastination, and stronger engagement with classroom activities. At the social and emotional level, responsibility was associated with higher self-confidence, improved peer relationships, increased respect from others, and greater emotional stability. Teachers believed that responsible students not only performed better academically but also experienced healthier and more constructive school lives.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that students' responsibility in Iraqi secondary schools is a multidimensional phenomenon deeply rooted in social interaction, educational experiences, and contextual realities. Teachers perceived responsibility as a combination of accountability, self-regulation, participation, commitment, and awareness rather than mere compliance with school rules. Responsibility emerged through students' active involvement in learning processes, their ability to manage tasks independently, and their willingness to accept the consequences of their actions. The study further revealed that responsibility is not solely determined by students' individual characteristics but develops through continuous interaction with teachers, families, peers, and school environments.

One of the central findings was the critical role of family support and teacher behavior in shaping responsible conduct. Teachers consistently emphasized that students were more likely to demonstrate responsible behaviors when they experienced supportive parenting, clear expectations, respectful communication, and emotionally secure classroom environments. This finding highlights the relational nature of responsibility and suggests that educational systems must move beyond punitive or purely disciplinary approaches toward supportive and participatory educational models.

The findings also indicate that school structures and educational environments significantly influence students' responsibility. Organized classrooms, clear rules, supportive leadership, and access to educational resources created conditions that facilitated responsible behavior. Conversely, overcrowded classrooms, weak infrastructure, insufficient educational facilities, and excessive curricular demands limited teachers' ability to cultivate responsibility effectively. These findings underscore the importance of considering structural and institutional conditions when addressing educational responsibility.

Teachers in this study viewed responsibility as a learnable and developable competency rather than a fixed personal trait. Strategies such as active teaching methods, collaborative learning, gradual delegation of responsibility, and constructive feedback were perceived as highly effective in strengthening students' engagement and accountability. These findings suggest that responsibility develops most effectively when students are given opportunities to participate, make decisions, and experience ownership over their learning processes.

Overall, the study concludes that strengthening responsibility among Iraqi secondary school students requires comprehensive and multilevel interventions involving students, teachers, families, and educational institutions. Responsibility should be integrated into school culture, classroom practices, and educational policies as a central developmental objective rather than a peripheral disciplinary concern. Educational authorities should therefore invest in teacher training, family-school collaboration, supportive learning environments, and participatory pedagogical approaches to foster responsible and socially engaged students capable of navigating the challenges of contemporary society.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

تجارب زیسته معلمان زیست‌شناسی از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه در عراق: یک مطالعه پدیدارشناختی

طاهر حسین باوی الزهیری^{۱b}، محبوبه سادات فدوی^{۲b}، علی موحن عبود کراغول^{۳b}، بدری شاه طالبی^{۴b}

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
۲. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول).
۳. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه المستنصریه بغداد، بغداد، عراق.
۴. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

ایمیل نویسنده مسئول: MFadavi@iaiu.ac.ir

مقاله تحقیقاتی	چکیده
<p>دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱</p> <p>پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸</p> <p>انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۳/۱۶</p> <p>انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱</p> <p>واژگان کلیدی: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، تجربه زیسته، معلمان زیست‌شناسی، پدیدارشناسی، مدارس متوسطه عراق.</p> <p>استناد مقاله: الزهیری، طاهر حسین باوی، فدوی، محبوبه سادات، کراغول، علی موحن عبود، و شاه طالبی، بدری. (۱۴۰۶). تجارب زیسته معلمان زیست‌شناسی از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه در عراق: یک مطالعه پدیدارشناختی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۱): ۱-۱۹.</p>	<p>هدف: هدف پژوهش حاضر، تبیین و بازسازی تجربه زیسته معلمان زیست‌شناسی درباره مفهوم، نشانه‌ها، عوامل مؤثر، موانع، راهکارها و پیامدهای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه در نظام آموزشی عراق بود.</p> <p>روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۸ نفر از معلمان زیست‌شناسی مدارس متوسطه عراق بودند که با نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل حداقل پنج سال سابقه تدریس، تجربه مستقیم در مواجهه با رفتارهای مسئولانه و غیرمسئولانه دانش‌آموزان و آمادگی برای مشارکت در مصاحبه بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شد و تحلیل آن‌ها با روش هفت‌مرحله‌ای کلازی و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ انجام گرفت. برای افزایش استحکام یافته‌ها از بازبینی متخصصان، مصاحبه آزمایشی، کدگذاری مستقل، توافق بین کدگذاران و بازگشت به مشارکت‌کنندگان استفاده شد.</p> <p>یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۳۲ کد اولیه، ۲۴ زیرمقوله و ۸ مقوله اصلی منجر شد. یافته‌ها نشان داد که مسئولیت‌پذیری از دیدگاه معلمان، پدیده‌ای چندبعدی شامل پاسخگویی، خودمختاری، تعهد به یادگیری، کیفیت عملکرد و درک اهمیت وظایف است. نشانه‌های مسئولیت‌پذیری شامل حضور منظم، انجام به‌موقع تکالیف، مشارکت فعال در کلاس، نظم فردی و رعایت ایمنی در آزمایشگاه بود. خانواده، رفتار معلم، فرهنگ مدرسه و گروه همسالان از مهم‌ترین عوامل تقویت‌کننده مسئولیت‌پذیری شناخته شدند، در حالی که ضعف انگیزش، مشکلات خانوادگی، کمبود امکانات آموزشی و تأثیرات منفی اجتماعی به‌عنوان موانع اصلی مطرح گردیدند. همچنین، راهبردهایی نظیر انگیزه‌سازی، واگذاری تدریجی مسئولیت، تشویق هدفمند و تدریس فعال از مؤثرترین شیوه‌های ارتقای مسئولیت‌پذیری معرفی شدند.</p> <p>نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدارس عراق حاصل تعامل میان عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و محیطی است و تقویت آن نیازمند رویکردی چندسطحی شامل حمایت خانواده، آموزش معلمان، بهبود فضای مدرسه و بهره‌گیری از روش‌های تدریس مشارکتی و مسئولیت‌محور می‌باشد.</p>



مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان بیش از گذشته بر پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌هایی تأکید کرده‌اند که فراتر از انتقال صرف دانش عمل می‌کنند و دانش‌آموزان را برای ایفای نقش فعال، اخلاقی و مسئولانه در جامعه آماده می‌سازند. در این میان، مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان شناخته می‌شود؛ زیرا این سازه نه تنها با موفقیت تحصیلی، بلکه با کیفیت روابط اجتماعی، خودتنظیمی، تعهد اخلاقی، توان تصمیم‌گیری و مشارکت اجتماعی پیوند دارد (Shala et al., 2024; Wancham et al., 2025). مسئولیت‌پذیری در بافت آموزشی به معنای توانایی دانش‌آموز در پذیرش وظایف، پاسخگویی نسبت به پیامدهای رفتار، مدیریت فرایند یادگیری و مشارکت سازنده در محیط مدرسه است. این مفهوم در رویکردهای جدید تربیتی، بخشی از اهداف بنیادین آموزش محسوب می‌شود؛ زیرا مدرسه تنها محل انتقال محتوای علمی نیست، بلکه نهادی برای تربیت شهروندانی مسئول، مشارکت‌جو و آگاه به پیامدهای کنش‌های فردی و اجتماعی است (Alsarayreh et al., 2024; Zare et al., 2023).

پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت معتقدند که مسئولیت‌پذیری با مجموعه‌ای از متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی همچون خودکارآمدی، خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی، هیجان‌های آموزشی و هویت اجتماعی در ارتباط است. مطالعه شالا و همکاران نشان داد که میان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و مسئولیت اجتماعی و خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که احساس مسئولیت بیشتری دارند، در مدیریت تکالیف و تعامل با محیط آموزشی نیز موفق‌تر عمل می‌کنند (Shala et al., 2024). همچنین، پژوهش وانچام و همکاران درباره طراحی مقیاس مسئولیت اجتماعی نوجوانان نشان داد که مسئولیت‌پذیری واجد ابعاد شناختی، رفتاری و اجتماعی است و باید در تعامل با زمینه‌های خانوادگی، فرهنگی و آموزشی تحلیل شود (Wancham et al., 2025). از این منظر، مسئولیت‌پذیری تنها یک ویژگی فردی ثابت نیست، بلکه فرایندی پویا و تربیت‌پذیر است که در بستر تجربه‌های اجتماعی و آموزشی شکل می‌گیرد.

در ادبیات تربیتی، مسئولیت‌پذیری غالباً با مفاهیمی چون پاسخگویی، تعهد، نظم‌پذیری، مشارکت و خودنظارتی همراه شده است. درک دانش‌آموز از وظایف خود، احساس تعلق به محیط آموزشی و پذیرش نتایج رفتارهای فردی، از مهم‌ترین مؤلفه‌های این سازه به شمار می‌روند (Sharid & Batatash, 2024). برخی نظریه‌پردازان نیز مسئولیت‌پذیری را بخشی از عاملیت انسانی دانسته‌اند که فرد را قادر می‌سازد میان انتخاب‌های مختلف تصمیم‌گیری کند و نسبت به پیامدهای آن پاسخگو باشد (Abdelkarim, 2022). در چنین رویکردی، مسئولیت‌پذیری نه تنها جنبه اخلاقی دارد، بلکه در ارتباط با آگاهی، کنش اجتماعی و ادراک فرد از جایگاه خود در محیط تعریف می‌شود. به همین دلیل، مدارس در فرایند پرورش مسئولیت‌پذیری نقشی فراتر از آموزش رسمی دارند و در شکل‌گیری الگوهای رفتاری و هنجاری دانش‌آموزان مشارکت می‌کنند (Ghanbarzadeh, 2021).

در این میان، نقش معلم در رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بسیار برجسته است. معلم به‌عنوان نزدیک‌ترین عامل تربیتی به تجربه روزمره دانش‌آموزان، می‌تواند از طریق شیوه تدریس، نحوه تعامل، نوع بازخورد، مدیریت کلاس و الگوی رفتاری خود، زمینه‌های ظهور یا تضعیف مسئولیت‌پذیری را فراهم سازد (Alyousef, 2023). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتارهای آموزشی معلمان، نحوه برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و سبک مدیریت کلاس، تأثیر مستقیمی بر خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارد (Darabi Gargalani et al., 2022). همچنین، احساس مسئولیت حرفه‌ای معلمان نسبت به یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش مشارکت، تعهد و انگیزش تحصیلی در کلاس بینجامد (Alyousef, 2023). از این رو، درک تجربه معلمان درباره مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، می‌تواند افق‌های مهمی را برای سیاست‌گذاری تربیتی و بهبود فرایندهای آموزشی آشکار سازد.

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که ویژگی‌های حرفه‌ای و آموزشی معلمان در شکل‌گیری رفتارهای مسئولانه دانش‌آموزان مؤثر است. برای مثال، پژوهش عروی و قرع درباره شایستگی‌های حرفه‌ای و تدریسی معلم نشان داد که مهارت‌های ارتباطی، عدالت آموزشی، توانایی مدیریت تعاملات و انعطاف‌پذیری تربیتی، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری هستند (Aroui & Qiraa, 2017). همچنین، پژوهش عبدالحفیظ درباره رفتارهای تدریسی معلمان تربیت‌بدنی نشان داد که الگوهای تعامل معلم با دانش‌آموزان، تأثیر مستقیمی بر انضباط، همکاری و مسئولیت‌پذیری آنان دارد (Abdelhafiz, 2019). در همین راستا، امل و شهزاد نیز رابطه میان شایستگی تربیتی معلم و کنترل اجتماعی در کلاس را تأیید کردند و نشان دادند که معلم توانمند می‌تواند فضای کلاس را به محیطی مسئولیت‌محور تبدیل کند (Amal & Shahrazad, 2018).

علاوه بر نقش معلم، محیط مدرسه و ساختارهای آموزشی نیز در رشد مسئولیت‌پذیری نقش تعیین‌کننده دارند. مدارس زمانی می‌توانند زمینه شکل‌گیری رفتار مسئولانه را فراهم کنند که قوانین روشن، فرهنگ مشارکتی، عدالت آموزشی و فرصت‌های واقعی برای تصمیم‌گیری و مشارکت دانش‌آموزان وجود داشته باشد (Raeisi Khairabadi et al., 2023). پژوهش رئیسی خیرآبادی و همکاران نشان داد که ارتقای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مستلزم اصلاحات ساختاری در مدرسه، توجه به برنامه درسی، تعامل مؤثر خانواده و مدرسه و ایجاد فضای حمایتی است (Raeisi Khairabadi et al., 2023). در مقابل، ضعف نظام آموزشی، نبود انگیزش، فشارهای خانوادگی و محیط‌های ناسازگار می‌توانند فرایند رشد مسئولیت‌پذیری را مختل سازند (Raeisi Khairabadi et al., 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری صرفاً نتیجه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز نیست، بلکه محصول تعامل میان فرد و محیط اجتماعی و آموزشی اوست.

پژوهش‌های مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری قابل آموزش و تقویت است. برای نمونه، کاظم‌پور و همکاران نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود (Kazempour et al., 2017). همچنین، ناصری و همکاران گزارش کردند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، علاوه بر بهبود هیجان‌های تحصیلی و خودپنداره آموزشی، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را نیز ارتقا می‌دهد (Nasari et al., 2023). در همین راستا، کارگر و همکاران اثربخشی برنامه پرورش هوش اخلاقی را بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأیید کردند و نشان دادند که آموزش مهارت‌های اخلاقی و هیجانی می‌تواند به رشد تعهد و پاسخگویی در محیط مدرسه بینجامد (Kargar et al., 2023). این یافته‌ها تأکید می‌کند که مسئولیت‌پذیری نه یک ویژگی ذاتی، بلکه مهارتی آموزشی و تربیتی است که از طریق تجربه، تمرین و تعامل اجتماعی تقویت می‌شود.

از سوی دیگر، مطالعات خارجی نیز بر اهمیت مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأکید کرده‌اند. فرناندز-ریو و مندز-سانتوریو نشان دادند که استفاده از آموزش‌های مشارکتی و مسئولیت‌محور، موجب افزایش مسئولیت شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (Fernandez-Rio & Menendez-Santurio, 2017). ساتی نیز با تکیه بر نظریه ارتباطی رومن یا کوبسن، بر نقش تعاملات انسانی در فرایند تربیتی تأکید کرد و نشان داد که یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که ارتباطات آموزشی بر مشارکت، معنا و مسئولیت مشترک استوار باشد (Sati, 2017). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری در کلاس درس، تنها از طریق کنترل بیرونی ایجاد نمی‌شود، بلکه در نتیجه مشارکت فعال دانش‌آموز در تجربه یادگیری شکل می‌گیرد.

با ظهور تحولات فناورانه و تغییرات گسترده اجتماعی، مفهوم مسئولیت‌پذیری در آموزش نیز ابعاد تازه‌ای یافته است. در سال‌های اخیر، مباحثی همچون رهبری مسئولانه، هوش مصنوعی و تحول دیجیتال در آموزش، اهمیت بیشتری پیدا کرده‌اند (Khairullah, 2025). پژوهش خیرالله نشان داد که پیاده‌سازی فناوری‌های نوین در آموزش، تنها زمانی می‌تواند به نتایج مثبت منجر شود که با رهبری مسئولانه و توجه به ابعاد اخلاقی و اجتماعی همراه باشد (Khairullah, 2025). این مسئله نشان می‌دهد که در دنیای معاصر، مسئولیت‌پذیری دیگر صرفاً به انجام تکالیف درسی محدود نیست، بلکه شامل توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی، استفاده آگاهانه از فناوری و مشارکت مسئولانه در محیط اجتماعی نیز می‌شود.

در کشورهای عربی و به‌ویژه در عراق، مسئله مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در بستر چالش‌های اجتماعی، اقتصادی و آموزشی اهمیت دوچندانی یافته است. تغییرات فرهنگی، فشارهای اقتصادی خانواده‌ها، محدودیت امکانات مدارس و پیامدهای بحران‌های اجتماعی، موجب شده‌اند که مدارس با دشواری‌های متعددی در پرورش رفتارهای مسئولانه مواجه شوند (Wardani & Utami, 2024). پژوهش وردانی و اوتامی نشان داد که پس از دوران کووید-۱۹، معلمان با مشکلات بیشتری در نهادینه‌سازی نظم و مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان مواجه شده‌اند و عواملی همچون کاهش انگیزش، ضعف همکاری والدین و تغییر الگوهای رفتاری دانش‌آموزان، فرایند تربیتی را پیچیده‌تر کرده است (Wardani & Utami, 2024). در چنین شرایطی، فهم تجربه معلمان از واقعیت‌های روزمره کلاس درس، می‌تواند در شناسایی چالش‌ها و طراحی راهبردهای مداخله‌ای مؤثر نقش مهمی ایفا کند.

در میان معلمان، دبیران زیست‌شناسی جایگاه ویژه‌ای دارند؛ زیرا آموزش زیست‌شناسی علاوه بر انتقال مفاهیم علمی، با مهارت‌هایی همچون دقت، رعایت اصول ایمنی، کار گروهی، مشاهده‌گری، حفاظت از محیط و مسئولیت در برابر سلامت و طبیعت پیوند خورده است. این ویژگی‌ها موجب می‌شود که تجربه معلمان زیست‌شناسی بتواند ابعاد خاصی از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را آشکار سازد که در سایر دروس کمتر نمایان است (Ramita, 2024). افزون بر این، تحولات مربوط به آموزش معلمان و چالش‌های حرفه‌ای آنان در قرن بیست‌ویکم نیز نشان می‌دهد که نقش معلم در دنیای معاصر، فراتر از انتقال

دانش بوده و به هدایت اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان گسترش یافته است (Al-Shiyadi et al., 2021; Raqad, 2022). تصویر اجتماعی معلم و هویت حرفه‌ای او نیز در نحوه تعامل با دانش‌آموزان و شکل‌گیری رفتارهای مسئولانه نقش مهمی ایفا می‌کند (Karima, 2013; Saleh & Al-Zahrani, 2020).

با وجود پژوهش‌های متعدد درباره مسئولیت‌پذیری، هنوز خلأ قابل توجهی در زمینه مطالعه کیفی تجربه زیسته معلمان، به‌ویژه در بستر آموزشی عراق، وجود دارد. بسیاری از مطالعات پیشین ماهیت کمی داشته‌اند و کمتر به فهم عمیق ادراک‌ها، معناها و تجربه‌های روزمره معلمان پرداخته‌اند. همچنین، تجربه دبیران زیست‌شناسی درباره چگونگی ظهور، تقویت یا تضعیف مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، کمتر در قالب پژوهش‌های پدیدارشناختی بررسی شده است. بنابراین، مقاله حاضر در پی آن است که با تمرکز بر تجربه زیسته معلمان زیست‌شناسی مدارس متوسطه عراق، درک عمیق‌تری از مفهوم مسئولیت‌پذیری، نشانه‌ها، عوامل مؤثر، موانع، راهکارها و پیامدهای آن ارائه دهد.

هدف پژوهش حاضر، بازسازی و تفسیر تجربه زیسته معلمان زیست‌شناسی مدارس متوسطه عراق درباره مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و شناسایی معناها، عوامل، موانع، راهکارها و پیامدهای مرتبط با این پدیده در بستر آموزشی عراق بود.

روش‌شناسی پژوهش

این مقاله بر فاز کیفی یک پژوهش آمیخته با راهبرد اکتشافی متوالی مبتنی است و گزارش حاضر، به‌طور مشخص، فقط بخش پدیدارشناختی آن را بازنمایی می‌کند. هدف بخش کیفی، فهم جوهر تجربه معلمان زیست‌شناسی از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بود؛ از این‌رو رویکرد پدیدارشناسی برای دسترسی به معانی زیسته مشارکت‌کنندگان انتخاب شد.

جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل همه معلمان زیست‌شناسی شاغل در مدارس عراق بود. از میان آنان، ۱۸ نفر بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور انتخاب شدند. ملاک‌های ورود عبارت بود از: دست‌کم ۵ سال سابقه تدریس درس زیست‌شناسی، تجربه مستقیم از مواجهه با رفتارهای مسئولانه و غیرمسئولانه دانش‌آموزان، تمایل به مشارکت و توانایی بیان روشن تجربه‌های حرفه‌ای. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی زمانی که داده‌های جدید، بینش تازه‌ای به مقولات در حال شکل‌گیری نمی‌افزود.

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شد. مصاحبه‌ها در مدارس و در فضایی آرام و خلوت انجام گرفت و هر گفت‌وگو به‌طور میانگین بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. پرسش‌آغازین مصاحبه بر تجربه معلمان از مسئولیت‌پذیری و بی‌مسئولیتی دانش‌آموزان متمرکز بود و در ادامه با پرسش‌های کاوشگرانه، ابعادی چون نشانه‌ها، عوامل مؤثر، موانع، راهکارهای معلم، نقش خانواده، همسالان و محیط مدرسه پیگیری شد. همه مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و بلافاصله به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده شد.

تحلیل داده‌ها با الگوی هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام گرفت: آشنایی مکرر با داده‌ها، استخراج گزاره‌های مهم، صورت‌بندی معانی، خوشه‌بندی معانی و شکل‌دادن به مقولات، تدوین توصیف جامع، استخراج ساختار بنیادین پدیده و اعتبارسنجی با رجوع به مشارکت‌کنندگان. برای مدیریت داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ استفاده شد. در مجموع، ۱۳۲ کد اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج و در فرایند تحلیل در ۲۴ زیرمقوله و ۸ مقوله اصلی سازمان‌دهی شد.

برای اطمینان از استحکام یافته‌ها، راهنمای مصاحبه توسط سه متخصص روش‌شناسی کیفی و علوم تربیتی بررسی شد، دو مصاحبه آزمایشی پیش از مرحله اصلی انجام گرفت، بخشی از متن‌ها به‌وسیله دو کدگذار مستقل تحلیل شد و ضریب توافق آن‌ها بالاتر از ۸۰ درصد بود. همچنین فرایند تحلیل به‌طور کامل مستندسازی شد و توصیف جامع یافته‌ها در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا میزان انطباق آن با تجربه زیسته‌شان بررسی شود.

در حوزه ملاحظات اخلاقی، کسب رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات، استفاده از کد به‌جای نام اشخاص، حق انصراف در هر مرحله، پرهیز از طرح پرسش‌های آسیب‌زا و تعهد به صداقت و امانت‌داری در گزارش نتایج رعایت شد. به مشارکت‌کنندگان اطلاع داده شد که در صورت تمایل، خلاصه یافته‌های نهایی در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

یافته‌های پژوهش

مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است. بیشتر مشارکت‌کنندگان زن بودند، عمدتاً در متوسطه دوم تدریس می‌کردند و نیمی از آنان بین ۱۱ تا ۲۰ سال سابقه تدریس داشتند. این ترکیب، امکان دسترسی به تجربه‌های متنوع اما عمیق را فراهم ساخت.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان مرحله کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۰	۵۵.۶
	مرد	۸	۴۴.۴
مقطع تدریس	متوسطه اول	۶	۳۳.۳
	متوسطه دوم	۱۲	۶۶.۷
سابقه تدریس	۵-۱۰ سال	۷	۳۸.۹
	۱۱-۲۰ سال	۹	۵۰.۰
	بیش از ۲۰ سال	۲	۱۱.۱
مدرک تحصیلی	کارشناسی	۱۳	۷۲.۲
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۵	۲۷.۸
نوع مدرسه	دولتی	۱۴	۷۷.۸
	غیردولتی	۴	۲۲.۲
جمع		۱۸	۱۰۰

بر اساس یافته‌های جدول ۱، بیشتر مشارکت‌کنندگان زن (۵۵.۶ درصد) بودند و عمدتاً در مقطع متوسطه دوم (۶۶.۷ درصد) تدریس می‌کردند. نیمی از مشارکت‌کنندگان (۵۰ درصد) دارای سابقه تدریس ۱۱ تا ۲۰ سال بودند و اکثریت آنان (۷۲.۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی بودند. همچنین، بیشتر مشارکت‌کنندگان در مدارس دولتی (۷۷.۸ درصد) مشغول به کار بودند. این ترکیب متنوع از نظر جنسیت، سابقه کار و نوع مدرسه، امکان دستیابی به دیدگاه‌های متنوع و جامع از تجارب معلمان را فراهم آورده است.

تحلیل پدیدارشناسانه تجربه معلمان زیست‌شناسی نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه پدیده‌ای تک‌بعدی نیست. معلمان، آن را در قالب مجموعه‌ای از معانی، رفتارها، عوامل زمینه‌ای، موانع، راهبردهای تربیتی، پیامدها و تفاوت‌های فردی و محیطی تجربه می‌کنند. جدول ۳ تصویری فشرده از شبکه مفهومی استخراج‌شده ارائه می‌کند.

جدول ۲: نتایج تحلیل مفاهیم تجارب زیسته معلمان زیست‌شناسی درباره مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

ردیف	پاسخ سؤال	کد مصاحبه	مفاهیم اولیه	مفاهیم ثانویه	مفاهیم اصلی
۱	سؤال ۱	T۰۱	پاسخگویی در قبال عملکرد انجام شده	پاسخگویی و تعهد	تعریف و مفهوم مسئولیت‌پذیری
۲	سؤال ۱	T۰۲	پذیرش نتایج مترتب بر اعمال شخصی		
۳	سؤال ۱	T۰۳	احساس تعهد و مسئولیت نسبت به یادگیری		
۴	سؤال ۱	T۰۴	پذیرش و جبران اشتباهات محتمل		
۵	سؤال ۱	T۰۵	انجام تکالیف و وظایف بدون یادآوری	خودمختاری در عمل	
۶	سؤال ۱	T۰۶	خودتنظیمی و نظارت بر فرایند یادگیری		
۷	سؤال ۱	T۰۷	ابتکار عمل در حل مسائل و مشکلات		
۸	سؤال ۱	T۰۸	استقلال و خودمختاری در تصمیم‌گیری		
۹	سؤال ۱	T۰۹	درک عمیق اهمیت وظایف محوله	درک اهمیت وظایف	
۱۰	سؤال ۱	T۱۰	آگاهی از پیامدها و نتایج عملکرد		

			۱۱	سؤال ۱	T۱۱	شناخت و درک نقش شخصی در یادگیری
			۱۲	سؤال ۱	T۱۲	درک ارتباط مطالب درسی با زندگی واقعی
		کیفیت و دقت در کار	۱۳	سؤال ۱	T۱۳	تلاش مستمر برای انجام بهتر کارها
			۱۴	سؤال ۱	T۱۴	دقت و توجه به جزئیات مهم
			۱۵	سؤال ۱	T۱۵	کمال‌گرایی سازنده و مثبت
			۱۶	سؤال ۱	T۱۶	اهتمام و توجه به بهبود مستمر
	نشانه‌های مسئولیت‌پذیری	رفتارهای تحصیلی	۱۷	سؤال ۱	T۰۱	حضور منظم و پیوسته در کلاس
			۱۸	سؤال ۱	T۰۲	آمادگی مطلوب برای شرکت در کلاس
			۱۹	سؤال ۱	T۰۳	انجام تکالیف در زمان مقرر و معین
			۲۰	سؤال ۱	T۰۴	ارائه تکالیف با کیفیت مناسب
			۲۱	سؤال ۱	T۰۵	مطالعه منظم و برنامه‌ریزی شده
			۲۲	سؤال ۱	T۰۶	آمادگی کامل برای آزمون‌ها
		مشارکت کلاسی	۲۳	سؤال ۱	T۰۷	مشارکت فعال در بحث‌های کلاسی
			۲۴	سؤال ۱	T۰۸	پرسیدن سؤال در صورت عدم درک
			۲۵	سؤال ۱	T۰۹	ارائه نظرات سازنده و مفید
			۲۶	سؤال ۱	T۱۰	کمک و همیاری به همکلاسی‌ها
			۲۷	سؤال ۱	T۱۱	احترام و توجه به نظرات دیگران
		نظم و ترتیب	۲۸	سؤال ۱	T۱۲	نظم و ترتیب در نوشتن و تنظیم دفتر
			۲۹	سؤال ۱	T۱۳	مراقبت و حفاظت از کتب درسی
			۳۰	سؤال ۱	T۱۴	رعایت تمیزی و نظافت شخصی
			۳۱	سؤال ۱	T۱۵	سازماندهی مناسب وسایل تحصیلی
			۳۲	سؤال ۱	T۱۶	رعایت دقیق زمان‌بندی‌ها
		رفتار در آزمایشگاه	۳۳	سؤال ۱	T۱۷	رعایت قوانین و مقررات آزمایشگاه
			۳۴	سؤال ۱	T۱۸	رعایت اصول ایمنی با مواد شیمیایی
			۳۵	سؤال ۱	T۰۱	مراقبت از تجهیزات آزمایشگاه
			۳۶	سؤال ۱	T۰۲	تمیز کردن محل کار پس از آزمایش
			۳۷	سؤال ۱	T۰۳	همکاری مؤثر در آزمایش‌های گروهی
	عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری	نقش خانواده	۳۸	سؤال ۱	T۰۴	حمایت والدین از فرایند تحصیل
			۳۹	سؤال ۱	T۰۵	الگوگیری از رفتارهای مسئولانه والدین
			۴۰	سؤال ۱	T۰۶	انتظارات مناسب والدین از فرزندان
			۴۱	سؤال ۱	T۰۷	نظارت هدفمند والدین بر انجام تکالیف
			۴۲	سؤال ۱	T۰۸	فرهنگ مسئولیت‌پذیری در خانواده
			۴۳	سؤال ۱	T۰۹	تأثیر شرایط اقتصادی خانواده
		تأثیر معلم	۴۴	سؤال ۱	T۱۰	رفتار مطلوب معلم با دانش‌آموزان
			۴۵	سؤال ۱	T۱۱	عدالت و انصاف در رفتار معلم
			۴۶	سؤال ۱	T۱۲	الگو بودن رفتار معلم برای دانش‌آموزان
			۴۷	سؤال ۱	T۱۳	انتظارات منطقی معلم از دانش‌آموزان
			۴۸	سؤال ۱	T۱۴	شیوه‌های مؤثر تدریس معلم
			۴۹	سؤال ۱	T۱۵	ارتباط صمیمانه معلم با دانش‌آموزان
		محیط مدرسه	۵۰	سؤال ۱	T۱۶	فضای مناسب کلاس و محیط یادگیری
			۵۱	سؤال ۱	T۱۷	امکانات مطلوب آزمایشگاه
			۵۲	سؤال ۱	T۱۸	حمایت و پشتیبانی مدیریت مدرسه
			۵۳	سؤال ۱	T۰۱	قوانین و مقررات مشخص مدرسه

		فرهنگ سازمانی مثبت مدرسه	T۰۲	سؤال ۱	۵۴
تأثیر همسالان		تأثیر مثبت و سازنده همکلاسی‌ها	T۰۳	سؤال ۱	۵۵
		رقابت سالم و مفید بین دانش‌آموزان	T۰۴	سؤال ۱	۵۶
		الگوگیری مثبت از دوستان	T۰۵	سؤال ۱	۵۷
		حمایت و همراهی گروه همسالان	T۰۶	سؤال ۱	۵۸
موانع مسئولیت‌پذیری	مسائل انگیزشی	کمبود انگیزه در دانش‌آموزان	T۰۷	سؤال ۱	۵۹
		عدم درک صحیح اهمیت درس	T۰۸	سؤال ۱	۶۰
		بی‌علاقگی و عدم تمایل به یادگیری	T۰۹	سؤال ۱	۶۱
		احساس ناامیدی و یأس	T۱۰	سؤال ۱	۶۲
		کمبود اعتماد به نفس	T۱۱	سؤال ۱	۶۳
مشکلات خانوادگی		مشکلات و مسائل اقتصادی خانواده	T۱۲	سؤال ۱	۶۴
		عدم حمایت مناسب والدین	T۱۳	سؤال ۱	۶۵
		بی‌توجهی والدین به امور تحصیلی	T۱۴	سؤال ۱	۶۶
		تنش‌ها و اختلافات خانوادگی	T۱۵	سؤال ۱	۶۷
		ضرورت کار کردن دانش‌آموزان	T۱۶	سؤال ۱	۶۸
ضعف نظام آموزشی		ضعف در نظام ارزشیابی آموزشی	T۱۷	سؤال ۱	۶۹
		عدم تناسب آزمون‌ها با محتوای تدریس	T۱۸	سؤال ۱	۷۰
		کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی	T۰۱	سؤال ۱	۷۱
		شرایط نامطلوب فیزیکی مدرسه	T۰۲	سؤال ۱	۷۲
		تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس	T۰۳	سؤال ۱	۷۳
تأثیرات اجتماعی منفی		تأثیر منفی رسانه‌ها	T۰۴	سؤال ۱	۷۴
		استفاده نادرست از فناوری	T۰۵	سؤال ۱	۷۵
		تأثیر منفی همسالان	T۰۶	سؤال ۱	۷۶
		تغییرات سریع و ناگهانی اجتماعی	T۰۷	سؤال ۱	۷۷
راهکارهای تقویت مسئولیت‌پذیری	انگیزه‌سازی	ایجاد انگیزه پایدار در دانش‌آموزان	T۰۸	سؤال ۲	۷۸
		ربط دادن مطالب درس به زندگی روزمره	T۰۹	سؤال ۲	۷۹
		استفاده از مثال‌های عملی و کاربردی	T۱۰	سؤال ۲	۸۰
		تعریف هدف‌های کوتاه‌مدت قابل دستیابی	T۱۱	سؤال ۲	۸۱
		تشویق کنجکاوی و جستجوگری	T۱۲	سؤال ۲	۸۲
واگذاری تدریجی مسئولیت		واگذاری مسئولیت‌های کوچک و قابل انجام	T۱۳	سؤال ۲	۸۳
		افزایش تدریجی و منطقی مسئولیت‌ها	T۱۴	سؤال ۲	۸۴
		اعطای اختیار تصمیم‌گیری مناسب	T۱۵	سؤال ۲	۸۵
		مشارکت در برنامه‌ریزی کلاسی	T۱۶	سؤال ۲	۸۶
تشویق و تقدیر		تشویق و تقدیر بهنگام از دانش‌آموزان	T۱۷	سؤال ۲	۸۷
		شناسایی و معرفی دانش‌آموزان نمونه	T۱۸	سؤال ۲	۸۸
		ارائه بازخورد مثبت و سازنده	T۰۱	سؤال ۲	۸۹
		پاداش‌دهی متناسب با عملکرد	T۰۲	سؤال ۲	۹۰
		تقدیر علنی از رفتارهای مسئولانه	T۰۳	سؤال ۲	۹۱
روش‌های تدریس مؤثر		بکارگیری روش‌های تدریس فعال	T۰۴	سؤال ۲	۹۲
		یادگیری مشارکتی و تعاملی	T۰۵	سؤال ۲	۹۳
		حل مسئله به صورت گروهی	T۰۶	سؤال ۲	۹۴
		آموزش مهارت‌های زندگی کاربردی	T۰۷	سؤال ۲	۹۵
چالش‌های معلمان	محدودیت‌های زمانی و برنامه‌ای	کمبود زمان کافی برای تدریس کیفی	T۰۸	سؤال ۲	۹۶

۹۷	سؤال ۲	T۰۹	فشار ناشی از برنامه درسی مترکم		
۹۸	سؤال ۲	T۱۰	کمبود زمان برای توجه فردی		
۹۹	سؤال ۲	T۱۱	حجم بالای محتوای درسی		
۱۰۰	سؤال ۲	T۱۲	کمبود امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی	مشکلات امکانات و تجهیزات	
۱۰۱	سؤال ۲	T۱۳	فرسودگی و عدم تجدید تجهیزات		
۱۰۲	سؤال ۲	T۱۴	کمبود منابع آموزشی به‌روز		
۱۰۳	سؤال ۲	T۱۵	عدم دسترسی مناسب به فناوری		
۱۰۴	سؤال ۲	T۱۶	عدم حمایت کافی مدیریت	مسائل اجتماعی و اداری	
۱۰۵	سؤال ۲	T۱۷	بوروکراسی و تشریفات اداری		
۱۰۶	سؤال ۲	T۱۸	عدم همکاری مطلوب والدین		
۱۰۷	سؤال ۲	T۰۱	کمبود آموزش‌های ضمن خدمت		
۱۰۸	سؤال ۳	T۰۲	بهبود قابل ملاحظه عملکرد تحصیلی	پیامدهای تحصیلی	پیامدهای مسئولیت‌پذیری
۱۰۹	سؤال ۳	T۰۳	افزایش چشمگیر نمرات آزمون‌ها		
۱۱۰	سؤال ۳	T۰۴	بهبود کیفیت یادگیری پایدار		
۱۱۱	سؤال ۳	T۰۵	توسعه مهارت‌های حل مسئله		
۱۱۲	سؤال ۳	T۰۶	افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان	پیامدهای اجتماعی-عاطفی	
۱۱۳	سؤال ۳	T۰۷	بهبود کیفیت روابط با همکلاسی‌ها		
۱۱۴	سؤال ۳	T۰۸	کسب احترام و منزلت از دیگران		
۱۱۵	سؤال ۳	T۰۹	احساس موفقیت و رضایت شخصی		
۱۱۶	سؤال ۳	T۱۰	تفاوت‌های رفتاری بین دختران و پسران	تفاوت‌های جنسیتی و سنی	تفاوت‌های فردی
۱۱۷	سؤال ۳	T۱۱	تأثیر مرحله سنی بر میزان مسئولیت‌پذیری		
۱۱۸	سؤال ۳	T۱۲	نقش بلوغ و رشد شناختی		
۱۱۹	سؤال ۳	T۱۳	تأثیر ویژگی‌های شخصیتی منحصربه‌فرد	ویژگی‌های شخصیتی	
۱۲۰	سؤال ۳	T۱۴	تأثیر پیشینه و تجربه خانوادگی		
۱۲۱	سؤال ۳	T۱۵	اهمیت فضای فیزیکی مناسب کلاس	فضای فیزیکی و امکانات	نقش محیط آموزشی
۱۲۲	سؤال ۳	T۱۶	تأثیر کیفیت نور و تهویه		
۱۲۳	سؤال ۳	T۱۷	اهمیت کیفیت امکانات آزمایشگاه		
۱۲۴	سؤال ۳	T۱۸	ایجاد فرهنگ مسئولیت‌پذیری در مدرسه	فرهنگ سازمانی	
۱۲۵	سؤال ۳	T۰۱	اهمیت وجود قوانین شفاف و روشن		
۱۲۶	سؤال ۳	T۰۲	عدالت و انصاف در اجرای مقررات		
۱۲۷	سؤال ۳	T۰۳	نقش رهبری مدیریت مدرسه	حمایت مدیریت و همکاری	
۱۲۸	سؤال ۳	T۰۴	همکاری و هماهنگی بین معلمان		
۱۲۹	سؤال ۳	T۰۵	برقراری ارتباط مؤثر با والدین		
۱۳۰	سؤال ۳	T۰۶	استفاده بهینه از فناوری آموزشی	فناوری و نوآوری	
۱۳۱	سؤال ۳	T۰۷	آموزش استفاده صحیح از فناوری		
۱۳۲	سؤال ۳	T۰۸	نوآوری در شیوه‌های تدریس		

جدول ۳: خلاصه مفاهیم اصلی و توزیع مفاهیم

مفاهیم اصلی	تعداد مفاهیم ثانویه	تعداد مفاهیم اولیه	درصد از کل
تعریف و مفهوم مسئولیت‌پذیری	۴	۱۶	۱۲.۱
نشانه‌های مسئولیت‌پذیری	۴	۲۱	۱۵.۹
عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری	۴	۱۷	۱۲.۹
موانع مسئولیت‌پذیری	۴	۱۹	۱۴.۴
راهکارهای تقویت مسئولیت‌پذیری	۴	۱۸	۱۳.۶
چالش‌های معلمان	۳	۱۲	۹.۱
پیامدهای مسئولیت‌پذیری	۲	۸	۶.۱
تفاوت‌های فردی	۲	۵	۳.۸
نقش محیط آموزشی	۴	۱۶	۱۲.۱

نخستین مقوله، معطوف به چگونگی فهم معلمان از خود مفهوم مسئولیت‌پذیری بود. در روایت مشارکت‌کنندگان، مسئولیت‌پذیری صرفاً به اطاعت از دستور یا انجام تکلیف تقلیل نمی‌یافت، بلکه مجموعه‌ای از عناصر درهم‌تنیده را در بر می‌گرفت: پاسخگویی در قبال عملکرد، پذیرش نتایج اعمال شخصی، تعهد نسبت به یادگیری و آمادگی برای جبران خطا. این تلقی نشان می‌دهد که از منظر معلمان، مسئولیت‌پذیری زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموز رابطه‌ای آگاهانه میان «کنش»، «پیامد» و «پاسخگویی» برقرار کند.

در ذیل این مقوله، زیرمقوله خودمختاری در عمل نیز اهمیت زیادی داشت. مفاهیمی چون انجام تکالیف بدون یادآوری، خودنظارتی بر فرایند یادگیری، ابتکار عمل در حل مسئله و پیگیری کارهای ناتمام نشان می‌داد که معلمان، دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر را دانش‌آموزی می‌دانند که قادر است بخشی از بار یادگیری را شخصاً برعهده بگیرد. به بیان دیگر، مسئولیت‌پذیری در تجربه آنان با وابستگی کمتر به کنترل بیرونی و اتکای بیشتر به خودتنظیمی همراه بود. همچنین، درک اهمیت وظایف و کیفیت و دقت در کار، دو زیرمقوله مکمل این تعریف بودند. از نگاه معلمان، مسئله فقط «انجام کار» نبود، بلکه «درک چرایی کار» و «انجام خوب و دقیق آن» نیز اهمیت داشت. توجه به جزئیات، حساسیت نسبت به کیفیت خروجی و نوعی کمال‌گرایی سازنده از همین منظر معنادار می‌شد. در نتیجه، جوهره این مقوله آن است که مسئولیت‌پذیری در مدرسه، آمیزه‌ای از آگاهی، عاملیت، تعهد و کیفیت عمل است.

دومین مقوله به نشانه‌های قابل مشاهده مسئولیت‌پذیری اختصاص داشت. معلمان برای تشخیص مسئولیت‌پذیری بیش از هر چیز به رفتارهای تحصیلی اشاره می‌کردند: حضور منظم و به موقع در کلاس، آمادگی پیشینی برای شرکت در درس، انجام تکالیف در زمان مقرر، پیگیری وظایف تا پایان و ارائه کار با کیفیت مناسب. این شاخص‌ها برای معلمان اهمیت داشت، زیرا امکان مشاهده و ارزیابی روزمره را فراهم می‌کرد و مسئولیت‌پذیری را از سطح یک ارزش انتزاعی به سطح رفتار عملی منتقل می‌ساخت.

مشارکت کلاسی، زیرمقوله مهم دیگر بود. پرسیدن سؤال در صورت نفهمیدن، ارائه نظر در بحث‌ها، اعلام آمادگی برای همکاری و مشارکت در فعالیت‌های گروهی از نشانه‌هایی بود که معلمان آن را نشانه درگیری فعال دانش‌آموز با فرایند یادگیری تلقی می‌کردند. در این چارچوب، مسئولیت‌پذیری فقط در سکوت، انضباط یا اطاعت خلاصه نمی‌شود، بلکه در جرئت مشارکت و احساس سهم داشتن در کلاس نیز متجلی است.

نظم و ترتیب شخصی و رفتار در آزمایشگاه نیز در تجربه دبیران زیست‌شناسی برجسته بود. نگهداری از کتاب‌ها و دفترها، رعایت نظافت فردی و محیطی، حفاظت از ابزارها و رعایت اصول ایمنی در مواجهه با مواد و تجهیزات آزمایشگاهی، نمودهای مهم دیگری از مسئولیت‌پذیری به‌شمار می‌آمدند. این بخش از یافته‌ها نشان می‌دهد که در درس آزمایشگاهی، مسئولیت‌پذیری نه فقط معنای تحصیلی، بلکه معنای ایمنی، حرفه‌ای و اجتماعی نیز پیدا می‌کند.

معلمان چهار دسته عامل را در شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری مؤثر می‌دانستند. نخست، خانواده. حمایت والدین از تحصیل، الگو بودن رفتار والدین، انتظارات منطقی از فرزندان، پیگیری امور درسی و ثبات در قواعد خانوادگی، همگی از مؤلفه‌هایی بودند که معلمان بارها بر آن‌ها تأکید کردند. از نگاه آنان، مدرسه زمانی می‌تواند مسئولیت‌پذیری را تثبیت کند که خانواده پیام متناقضی به دانش‌آموز ندهد و محیط خانه، تلاش و پاسخگویی را ارزش بداند.

دومین عامل، خود معلم بود. رفتار محترمانه، عدالت در ارزشیابی و تعامل، الگو بودن، پیگیری مستمر، توانایی ایجاد اعتماد و استفاده از روش‌های فعال تدریس از مواردی بود که معلمان آن را در رشد مسئولیت‌پذیری تعیین‌کننده می‌دانستند. تجربه آنان نشان می‌داد که دانش‌آموزان در مواجهه با معلمانی که رفتارشان پیش‌بینی‌پذیر، منصفانه و حمایتی است، بیشتر به پذیرش مسئولیت گرایش پیدا می‌کنند.

محیط مدرسه و همسالان نیز در این میان نقش داشتند. وجود کلاس و آزمایشگاه مناسب، حمایت مدیریت، نظم مدرسه و درعین حال فضای مشارکتی و محترمانه، بستری برای بروز رفتار مسئولانه فراهم می‌کرد. علاوه بر این، رقابت سالم، الگو برداری مثبت از دوستان و فشار هنجاری گروه همسالان می‌توانستند مسئولیت‌پذیری را تقویت یا تضعیف کنند. بنابراین، معلمان مسئولیت‌پذیری را محصول تعامل میان فرد و شبکه‌ای از زمینه‌های خانواده‌محور، مدرسه‌محور و همسال محور می‌دانستند.

در کنار عوامل تقویت‌کننده، معلمان از مجموعه‌ای از موانع نیز سخن گفتند. نخستین مانع، مسائل انگیزشی بود. کمبود انگیزه، بی‌علاقگی به درس، ناتوانی در درک اهمیت یادگیری و احساس بی‌فایده‌گی تلاش، در روایت معلمان بارها تکرار شد. به تعبیر آنان، وقتی دانش‌آموز نتواند بین درس و زندگی واقعی خود پیوندی معنادار برقرار کند، مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز سست می‌شود.

مشکلات خانوادگی مانع مهم دیگر بود. فقر اقتصادی، تنش در خانواده، بی‌توجهی والدین به امور تحصیلی، نبود نظارت تربیتی و گاه سبک‌های فرزندپروری افراطی یا رهاشده، زمینه‌هایی بودند که از منظر معلمان، مانع شکل‌گیری تعهد پایدار در دانش‌آموزان می‌شدند. بسیاری از مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که بخشی از بی‌مسئولیتی دانش‌آموز را نمی‌توان صرفاً به فرد نسبت داد، زیرا ریشه آن در شرایط زیستی و خانوادگی نهفته است.

ضعف نظام آموزشی و تأثیرات اجتماعی منفی نیز در این مقوله جای گرفت. عدم تناسب ارزشیابی با اهداف یادگیری، کمبود امکانات، کم‌اثر بودن برخی قواعد مدرسه، تأثیر منفی رسانه‌ها، استفاده نادرست از فناوری و نفوذ همسالان ناسازگار، مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و محیطی را می‌ساختند که معلمان آن‌ها را فراتر از اختیار فردی دانش‌آموز می‌دانستند. این یافته نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری را نباید صرفاً از منظر اراده فردی فهمید؛ بلکه باید ساختارها و زمینه‌ها را نیز دید.

معلمان برای تقویت مسئولیت‌پذیری چهار راهبرد اصلی پیشنهاد کردند. نخست، انگیزه‌سازی. آنان باور داشتند که باید محتوای درس به زندگی روزمره دانش‌آموز پیوند داده شود، نمونه‌های کاربردی و ملموس ارائه گردد، دستاوردهای کوچک دیده شود و حس معناداری یادگیری در دانش‌آموز تقویت شود. به تعبیر بعضی مشارکت‌کنندگان، دانش‌آموز وقتی مسئولانه عمل می‌کند که بداند «چرا» باید مسئول باشد.

دوم، واگذاری تدریجی مسئولیت بود. معلمان تأکید داشتند که مسئولیت‌پذیری با نصیحت شکل نمی‌گیرد، بلکه باید در عمل تمرین شود. بنابراین، سپردن وظایف کوچک و قابل انجام، افزایش تدریجی سطح مسئولیت، دادن اختیار متناسب با توان دانش‌آموز و مشارکت دادن او در تصمیم‌های کلاسی، به‌عنوان راهبردهای مؤثر مطرح شد. این رویکرد با ایده داربست‌گذاری و خودراهبری تدریجی سازگار است.

سومین راهبرد، تشویق و تقدیر به‌نگام و منصفانه بود. معرفی دانش‌آموزان نمونه، بازخورد مثبت و سازنده، برجسته‌سازی پیشرفت‌های کوچک و جلوگیری از سرزنش تحقیرآمیز، در روایت معلمان جایگاه مهمی داشت. چهارمین راهبرد نیز استفاده از روش‌های تدریس مؤثر، به‌ویژه یادگیری فعال، مشارکتی و مسئله‌محور بود. معلمان بر این نکته تأکید داشتند که هرچه دانش‌آموز در طراحی و اجرای یادگیری سهم بیشتری داشته باشد، مسئولیت‌پذیری او نیز بیشتر می‌شود.

بخش مهمی از تجربه زیسته معلمان به چالش‌هایی مربوط بود که خودشان در مسیر پرورش مسئولیت‌پذیری تجربه می‌کردند. نخستین چالش، محدودیت‌های زمانی و برنامه‌ای بود. تراکم برنامه درسی، زمان اندک برای تدریس کیفی، فشار آزمون‌ها و ضرورت پوشش محتوا، فرصت پرداختن عمیق به بعد تربیتی آموزش را محدود می‌کرد. بسیاری از معلمان می‌گفتند که می‌دانند مسئولیت‌پذیری نیازمند گفت‌وگو، تمرین و بازخورد مستمر است، اما ساختار زمانی مدرسه همیشه این امکان را نمی‌دهد.

چالش دوم به امکانات و تجهیزات مربوط می‌شد. کمبود منابع آموزشی روزآمد، فرسودگی ابزارها و ضعف تجهیزات آزمایشگاهی نه تنها کیفیت آموزش زیست‌شناسی را کاهش می‌داد، بلکه فرصت‌های واقعی برای تمرین مسئولیت‌پذیری در محیط آزمایشگاه را نیز محدود می‌کرد. از نگاه دبیران، وقتی زیرساخت ناکافی باشد، بخشی از انتظارات تربیتی نیز معلق می‌ماند.

چالش سوم، مسائل اجتماعی و اداری بود؛ از جمله بوروکراسی مدرسه‌ای، ضعف حمایت مدیریت، همکاری ناکافی بعضی از والدین و تعارض میان انتظارات رسمی و واقعیت‌های کلاس. این یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان خود را تنها عامل مسئول در این میدان نمی‌دانند؛ بلکه پرورش مسئولیت‌پذیری را امری مشترک و وابسته به حمایت سازمانی تلقی می‌کنند.

معلمان پیامدهای مسئولیت‌پذیری را در دو سطح تحصیلی و اجتماعی - عاطفی روایت کردند. در سطح تحصیلی، بهبود نمرات، ارتقای کیفیت یادگیری پایدار، انجام بهتر تکالیف، کاهش اهمال‌کاری و افزایش آمادگی برای کلاس از مهم‌ترین پیامدها بود. به باور آنان، مسئولیت‌پذیری نوعی انرژی تنظیم‌کننده در فرایند یادگیری ایجاد می‌کند که هم کیفیت عمل و هم تداوم تلاش را بالا می‌برد.

در سطح اجتماعی - عاطفی، افزایش اعتمادبه‌نفس، بهبود روابط با همکلاسی‌ها، کسب احترام از دیگران، توانایی همکاری، احساس ارزشمندی و کاهش تعارض از پیامدهای مهم این ویژگی بود. برخی معلمان تأکید می‌کردند که دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر نه فقط «بهتر درس می‌خواند»، بلکه در مدرسه «بهتر زندگی می‌کند». این بخش از یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری، متغیری است که پیامدهای آن از کلاس فراتر می‌رود و بر کیفیت تجربه مدرسه‌ای دانش‌آموز اثر می‌گذارد.

معلمان تأکید داشتند که مسئولیت‌پذیری در همه دانش‌آموزان به یک شکل ظاهر نمی‌شود. تفاوت‌های جنسیتی و سنی، بلوغ شناختی و هیجانی و نیز تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان می‌تواند در شکل بروز این ویژگی اثرگذار باشد. در روایت آنان، دختران و پسران گاه الگوهای متفاوتی از پاسخگویی، نظم یا مشارکت نشان می‌دادند، اما این تفاوت‌ها همیشه مطلق و یکنواخت نبود و در پیوند با شرایط خانواده و مدرسه معنا پیدا می‌کرد.

علاوه بر این، ویژگی‌های شخصیتی و تجربه‌های خانوادگی پیشین در شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری برجسته بود. برخی دانش‌آموزان به‌طور طبیعی خودنظم‌دهی بالاتری داشتند، در حالی که بعضی دیگر نیازمند داربست، راهنمایی و پیگیری بیشتر بودند. این یافته، هشدار روش‌شناختی و تربیتی نیز در خود دارد: نمی‌توان با نسخه‌ای یکسان، انتظار رشد مسئولیت‌پذیری در همه دانش‌آموزان را داشت.

نقش محیط آموزشی اختصاص داشت. فضای فیزیکی کلاس و آزمایشگاه، نور و تهویه، کیفیت تجهیزات و امکان دسترسی به منابع، در تجربه معلمان به‌عنوان زمینه‌های ملموس مسئولیت‌پذیری مطرح بود. هنگامی که محیط مدرسه سامان یافته، ایمن و مجهز باشد، دانش‌آموز بهتر می‌تواند رفتار مسئولانه را تمرین کند و نسبت به فضا و ابزارها احساس تعلق و تعهد پیدا کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان زیست‌شناسی، پدیده‌ای چندبعدی، زمینه‌مند و وابسته به تعامل میان عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی است. معلمان، مسئولیت‌پذیری را صرفاً به انجام تکالیف یا تبعیت از قوانین مدرسه محدود نمی‌دانستند، بلکه آن را در قالب پاسخگویی، خودنظارتی، مشارکت فعال، احساس تعهد نسبت به یادگیری و آگاهی از پیامدهای رفتار تعریف می‌کردند. این برداشت با یافته‌های وانچام و همکاران همسو است که مسئولیت اجتماعی نوجوانان را سازه‌ای مرکب از ابعاد شناختی، اخلاقی و رفتاری معرفی کردند (Wanham et al.,

2025). همچنین، نتایج این مطالعه با دیدگاه شالا و همکاران هماهنگ است که مسئولیت‌پذیری را با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی مرتبط دانستند و نشان دادند که دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر در مدیریت وظایف آموزشی موفق‌تر عمل می‌کنند (Shala et al., 2024). بنابراین، یافته‌های حاضر تأیید می‌کند که مسئولیت‌پذیری نه یک ویژگی منفرد، بلکه نوعی آمادگی روان‌شناختی و اجتماعی برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری و زندگی مدرسه‌ای است.

نتایج پژوهش نشان داد که معلمان برای تشخیص مسئولیت‌پذیری، بیش از هر چیز بر رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان تأکید داشتند؛ رفتارهایی مانند حضور منظم در کلاس، انجام تکالیف در زمان مقرر، آمادگی برای شرکت در درس، مشارکت در بحث‌های کلاسی و رعایت نظم و ایمنی در محیط آزمایشگاه. این یافته با مطالعه زارع و همکاران همسو است که مسئولیت‌پذیری را با پیشرفت تحصیلی و تعهد رفتاری دانش‌آموزان مرتبط دانستند (Zare et al., 2023). همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج درایی گرگلانی و همکاران مطابقت دارد که نشان دادند سبک مدیریت کلاس معلمان با خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد (Darabi Gargalani et al., 2022). از منظر تحلیلی، این نتایج نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری برای معلمان زمانی معنا پیدا می‌کند که به صورت رفتارهای عینی و روزمره در محیط مدرسه مشاهده شود. در واقع، مسئولیت‌پذیری در تجربه معلمان، مفهومی انتزاعی نیست، بلکه در نظم، مشارکت، دقت و نحوه تعامل دانش‌آموز با محیط یادگیری متجلی می‌شود.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، نقش تعیین‌کننده خانواده در شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بود. معلمان تأکید داشتند که حمایت والدین، پیگیری امور درسی، ثبات در قواعد تربیتی و الگو بودن رفتار والدین، تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری رفتار مسئولانه در دانش‌آموزان دارد. این یافته با پژوهش رئیسی خیرآبادی و همکاران هماهنگ است که خانواده را یکی از ارکان اصلی ارتقای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان معرفی کردند (Raeisi Khairabadi et al., 2023). همچنین، نتایج مطالعه آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نشان داد که بی‌توجهی والدین، تنش‌های خانوادگی و ضعف نظارت تربیتی از عوامل مهم کاهش مسئولیت‌پذیری محسوب می‌شود (Raeisi Khairabadi et al., 2022). این نتایج بیانگر آن است که مدرسه به‌تنهایی قادر به پرورش رفتار مسئولانه نیست و موفقیت فرایند تربیتی در گرو هماهنگی میان خانواده و مدرسه است.

در کنار خانواده، نقش معلم در تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان بسیار برجسته بود. معلمان باور داشتند که رفتار محترمانه، عدالت در ارزشیابی، ایجاد رابطه حمایتی، استفاده از روش‌های تدریس فعال و الگو بودن رفتار معلم، زمینه رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. این نتیجه با یافته‌های علیوسف همخوانی دارد که احساس مسئولیت حرفه‌ای معلمان علوم را عاملی مهم در بهبود یادگیری و تعهد دانش‌آموزان معرفی کرد (Alyousef, 2023). همچنین، پژوهش عبدالحفیظ نشان داد که الگوهای رفتاری معلمان و شیوه تعامل آنان با دانش‌آموزان، تأثیر مستقیمی بر کیفیت انضباط و مشارکت کلاسی دارد (Abdelhafiz, 2019). از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های امل و شهرزاد نیز هماهنگ است که شایستگی تربیتی معلم را با کنترل اجتماعی و نظم کلاسی مرتبط دانستند (Amal & Shahrazad, 2018). بنابراین، می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تا حد زیادی در بستر تعاملات انسانی کلاس و کیفیت روابط میان معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که محیط مدرسه و فرهنگ سازمانی نیز در رشد یا تضعیف مسئولیت‌پذیری نقش مهمی دارند. وجود قوانین روشن، عدالت در اجرای مقررات، فضای مشارکتی، امکانات آموزشی مناسب و حمایت مدیریت مدرسه، از جمله عواملی بودند که معلمان آن‌ها را در تقویت رفتار مسئولانه مؤثر می‌دانستند. این نتیجه با دیدگاه غنبرزاده همسو است که مدارس را نهادی برای تربیت اجتماعی و پرورش مسئولیت‌پذیری معرفی کرد (Ghanbarzadeh, 2021). همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعه السرایره و همکاران هماهنگ است که نقش مدیران و معلمان مدارس را در توسعه مسئولیت اجتماعی دانش‌آموزان بسیار مهم دانستند (Alsarayreh et al., 2024). از منظر نظری، این یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه نیازمند محیطی است که در آن دانش‌آموز فرصت مشارکت، تجربه تصمیم‌گیری و احساس تعلق داشته باشد.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که معلمان، ضعف انگیزش، مشکلات اقتصادی و خانوادگی، فشارهای اجتماعی، استفاده نادرست از فناوری و کاستی‌های نظام آموزشی را از مهم‌ترین موانع مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌دانند. این یافته با نتایج وردانی و اوتامی همخوان است که دشواری‌های معلمان در نهادینه‌سازی نظم و مسئولیت‌پذیری پس از کووید-۱۹ را ناشی از کاهش انگیزه، ضعف همکاری والدین و تغییرات رفتاری دانش‌آموزان دانستند (Wardani & Utami, 2024). همچنین، نتایج این مطالعه با پژوهش رئیسی خیرآبادی و همکاران مطابقت دارد که ضعف نظام آموزشی و شرایط خانوادگی

را از مهم‌ترین آسیب‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان معرفی کردند (Raeisi Khairabadi et al., 2022). در تحلیل این یافته می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری صرفاً نتیجه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز نیست، بلکه تحت تأثیر شرایط اجتماعی و ساختاری قرار دارد. هنگامی که دانش‌آموز در محیطی فاقد حمایت، امکانات یا انگیزش کافی قرار گیرد، احتمال شکل‌گیری رفتارهای مسئولانه کاهش می‌یابد.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، تأکید معلمان بر نقش آموزش و تمرین تدریجی مسئولیت‌پذیری بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که مسئولیت‌پذیری از طریق نصیحت یا اجبار ایجاد نمی‌شود، بلکه باید در قالب تجربه عملی، مشارکت در تصمیم‌گیری و واگذاری تدریجی وظایف پرورش یابد. این نتیجه با یافته‌های کاظم‌پور و همکاران همسو است که نشان دادند آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود (Kazempour et al., 2017). همچنین، نتایج مطالعه ناصری و همکاران بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند احساس مسئولیت و تعهد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد (Naseri et al., 2023). افزون بر این، کارگر و همکاران نیز نشان دادند که پرورش هوش اخلاقی موجب افزایش هیجان‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیری می‌شود (Kargar et al., 2023). این مجموعه یافته‌ها تأکید می‌کند که مسئولیت‌پذیری، مهارتی تربیتی و قابل تقویت است و مدارس می‌توانند از طریق آموزش‌های هدفمند، زمینه رشد آن را فراهم سازند.

در این پژوهش، معلمان همچنین بر اهمیت روش‌های تدریس فعال، مشارکتی و مسئله‌محور تأکید داشتند. آنان معتقد بودند که هرچه دانش‌آموز در فرایند یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشد، احساس مسئولیت بیشتری نیز نسبت به یادگیری و عملکرد خود پیدا می‌کند. این یافته با مطالعه فرناندز-ریو و مندز-سانتوریو همسو است که نشان دادند آموزش مسئولیت شخصی و اجتماعی در قالب فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند به ارتقای تعهد و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان منجر شود (Fernandez-Rio & Menendez-Santurio, 2017). همچنین، نتایج این پژوهش با نظریه ارتباطی ساتی هماهنگ است که یادگیری را فرایندی مبتنی بر تعامل، معنا و مشارکت متقابل می‌داند (Sati, 2017). بنابراین، مسئولیت‌پذیری در کلاس درس زمانی تقویت می‌شود که دانش‌آموز احساس کند در یادگیری سهم و نقش واقعی دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که معلمان با چالش‌های متعددی در مسیر پرورش مسئولیت‌پذیری مواجه هستند؛ از جمله محدودیت زمانی، تراکم برنامه درسی، کمبود امکانات آزمایشگاهی، ضعف حمایت سازمانی و بوروکراسی آموزشی. این نتایج با پژوهش رقاد همخوان است که آموزش معلمان در قرن بیست‌ویکم را با چالش‌های ساختاری و حرفه‌ای گسترده‌ای مواجه دانست (Raqad, 2022). همچنین، مطالعه الشیادی و همکاران درباره تحول نظام ارزیابی عملکرد معلمان نشان داد که نقش حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی جدید پیچیده‌تر و چندبعدی‌تر شده است (Al-Shiyadi et al., 2021). این نتایج بیانگر آن است که برای پرورش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، باید از معلمان نیز حمایت ساختاری و حرفه‌ای صورت گیرد؛ زیرا معلمی که خود با فشارهای شدید سازمانی مواجه است، فرصت و انرژی کمتری برای پرداختن به جنبه‌های تربیتی آموزش خواهد داشت.

در تحلیل عمیق‌تر یافته‌ها می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدارس عراق، پدیده‌ای است که در تقاطع میان عاملیت فردی، تعاملات انسانی و شرایط ساختاری شکل می‌گیرد. معلمان در این پژوهش، مسئولیت‌پذیری را نه صرفاً به‌عنوان تبعیت از قواعد، بلکه به‌عنوان نوعی خودهدایتی آگاهانه و مشارکت اجتماعی معنا کردند. این برداشت با دیدگاه‌های انتقادی درباره کنش انسانی و فلسفه عمل همسو است که بر نقش آگاهی و عاملیت فرد در رفتار اجتماعی تأکید دارند (Abdelkarim, 2022). همچنین، تصویر اجتماعی معلم و جایگاه فرهنگی او در جامعه، در نحوه انتقال ارزش‌های مسئولیت‌پذیری به دانش‌آموزان نقش اساسی دارد (Karima, 2013; Saleh & Al-Zahrani, 2020). افزون بر این، شایستگی‌های حرفه‌ای معلم و کیفیت سازماندهی موقعیت آموزشی نیز در تجربه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Al-Alam Ben Abdelkader, 2022; Aroui & Qiraa, 2017; Baqader, 2019). در نهایت، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری در مدارس، نتیجه تعامل میان فرد، معلم، خانواده و ساختار آموزشی است و هرگونه مداخله برای ارتقای آن باید ماهیتی چندسطحی و جامع داشته باشد.

از منظر کلی، می‌توان نتیجه گرفت که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدارس متوسطه عراق، سازه‌ای پویا و چندبعدی است که از خلال تجربه‌های آموزشی، روابط انسانی، زمینه‌های خانوادگی و ساختارهای اجتماعی شکل می‌گیرد. بنابراین، ارتقای آن مستلزم توجه هم‌زمان به آموزش معلمان، توانمندسازی خانواده‌ها، اصلاح محیط مدرسه و بهره‌گیری از روش‌های تدریس فعال و مشارکت‌محور است.

این پژوهش بر تجربه زیسته معلمان زیست‌شناسی مدارس متوسطه عراق متمرکز بود و به همین دلیل، یافته‌ها بیشتر در چارچوب ادراک‌ها و تجربه‌های این گروه قابل تفسیر است. همچنین، استفاده از روش کیفی و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان، تعمیم آماری نتایج را محدود می‌کند. تمرکز بر دبیران زیست‌شناسی نیز اگرچه امکان تحلیل عمیق‌تر ابعاد عملی و آزمایشگاهی مسئولیت‌پذیری را فراهم ساخت، اما ممکن است تجربه معلمان سایر دروس را به‌طور کامل منعکس نکرده باشد. افزون بر این، شرایط اجتماعی و فرهنگی خاص مدارس عراق می‌تواند بر تجربه مشارکت‌کنندگان اثر گذاشته باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده تجربه زیسته دانش‌آموزان، والدین و مدیران مدارس را نیز درباره مسئولیت‌پذیری بررسی کنند تا تصویری جامع‌تر از این پدیده به دست آید. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان معلمان رشته‌های مختلف تحصیلی می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های زمینه‌ای در تجربه مسئولیت‌پذیری کمک کند. اجرای پژوهش‌های مداخله‌ای برای ارزیابی اثربخشی روش‌هایی همچون آموزش خودتنظیمی، یادگیری پروژه‌محور، کلاس معکوس و آموزش مبتنی بر مسئولیت اجتماعی نیز می‌تواند زمینه توسعه راهکارهای عملی برای مدارس را فراهم سازد. علاوه بر این، بررسی نقش فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی در تقویت یا تضعیف مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، یکی دیگر از حوزه‌های مهم برای پژوهش‌های آینده است.

ضروری است مدارس، مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان یکی از اهداف اصلی تربیتی در برنامه‌های آموزشی خود لحاظ کنند و شاخص‌های رفتاری مشخصی برای آن تعریف نمایند. برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان درباره روش‌های تدریس فعال، مدیریت کلاس مسئولیت‌محور و ارائه بازخورد سازنده می‌تواند در تقویت این سازه مؤثر باشد. همچنین، توسعه همکاری میان خانواده و مدرسه و افزایش آگاهی والدین درباره نقش آنان در شکل‌گیری رفتار مسئولانه دانش‌آموزان ضروری است. بهبود امکانات آموزشی، ایجاد فضای مدرسه‌ای مشارکتی و فراهم کردن فرصت‌های واقعی برای مشارکت و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان نیز می‌تواند زمینه تقویت مسئولیت‌پذیری را در مدارس فراهم سازد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abdelhafiz, Q. (2019). Teaching Behaviors of Physical Education and Sports Teachers at the Intermediate and Secondary Levels according to Hamdan's Tool for Observing and Analyzing Comprehensive Classroom Interaction. *Journal of Sports Creativity*, 10(1), 73-96. <https://asjp.cerist.dz/en/article/92083>
- Abdelkarim, F. (2022). Critical Theory and the Philosophy of Action in Questioning Liberalism in the Frankfurt School Project. *Al-Risala Journal for Human Studies and Research*, 7(4), 305-319. <https://asjp.cerist.dz/en/article/194634>
- Al-Alam Ben Abdelkader, A. (2022). Mathematics Didactics between the Teacher's Representations and the Foundations of Organizing the Educational Situation: Mathematizing a Problem as a Model. *Al-Miyar Journal*, 26(3), 702-724. <https://asjp.cerist.dz/en/article/185657>
- Al-Shiyadi, M., Al-Ghanbousi, S., & Al-Harithiya, A. (2021). The Historical Development of Teacher Performance Evaluation in the Sultanate of Oman. *Historical Orbits Journal*, 3(1), 51-72. <https://asjp.cerist.dz/en/article/151615>

- Alsarayreh, K. S. T., Alramamneh, A. K., Al-Sabayleh, O. A., & Al Remawi, S. A. K. A. (2024). The Role of Public School Principals and Teachers in Developing the Social Responsibility of Students with Learning Disabilities: A Joint Perspective. *Frontiers in Education*, 9, 1426666. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1426666>
- Alyousef, I. (2023). A Sense of Responsibility of Science Teachers towards Students' Learning. *Pepegog*, 13(3). <https://doi.org/10.47750/pepegog.13.03.25>
- Amal, K., & Shahrazad, B. (2018). The Educational Competence of the Teacher and Its Relationship with Social Control inside the Classroom. *Concepts Journal*, 1(1), 125-137. <https://asjp.cerist.dz/en/article/76895>
- Aroui, M., & Qiraa, F. (2017). Professional and Teaching Competencies of the Teacher. *Journal of Social Sciences Development*, 10(2). <https://asjp.cerist.dz/en/article/33503>
- Baqader, A. A. (2019). The Arabic Language Teacher for Non-Native Speakers: Competencies and Skills. *Al-Athar Journal*, 15(1), 32-46. <https://asjp.cerist.dz/en/article/93064>
- Darabi Gargalani, B., Sabzeh, B., & Mousapour, N. (2022). The Relationship between Teachers' Classroom Management Style and Self-Regulation and Responsibility among Sixth-Grade Elementary Students. *Quarterly Journal of Studies in Psychology and Educational Sciences*, 8(26), 15-30.
- Fernandez-Rio, J., & Menendez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185-196. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0077>
- Ghanbarzadeh, M. (2021). The Role of Schools in Students' Religious Education and Social Responsibility. Proceedings of the First International Conference on Management, Education, and Training Research in Education,
- Kargar, F., Fartash, S., & Sameti, N. (2023). The Effectiveness of a Moral Intelligence Development Program on Moral Emotion and Responsibility among Upper Elementary Students in Tehran. *A New Approach in Educational Management*, 12(4), 125-137.
- Karima, M. (2013). The Social Identity of the Algerian Teacher and Its Relationship with Effective Teaching: A Field Study on a Sample of Students' Parents and Teachers at Jabbar Mesbah Elementary School in Ain Beida, Oum El Bouaghi Province. *Journal of Educational and Instructional Research*, 2(4), 91-108. <https://asjp.cerist.dz/en/article/36708>
- Kazempour, A., Ghadir, N., & Eslami, S. (2017). The Effect of Teaching Self-Regulation Strategies on Students' Responsibility. *Educational Leadership and Management*, 11(3), 111-125.
- Khairullah, S. A. (2025). Implementing Artificial Intelligence in Academic and Administrative Processes Through Responsible Strategic Leadership in the Higher Education Institutions. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1548104>
- Naseri, A., Janaabadi, H., & Marzieh, A. (2023). The Effect of Self-Determination Skills Training on Academic Emotions, Academic Self-Concept, and Students' Responsibility. *Educational Psychology Studies*, 21(53), 88.
- Raeisi Khairabadi, G., Karimi, F., & Saeidian, N. (2022). Pathology of Responsibility among Elementary School Students. *Educational Research Journal*, 18(73), 65-88.
- Raeisi Khairabadi, G., Karimi, F., & Saeidian, N. (2023). A Model for Promoting Responsibility among Elementary School Students. *Educational Leadership and Management*, 17(1), 58-82.
- Ramita, T. (2024). The Effective Teacher and Methods of Preparation in Modern Educational Thought. *Journal of Social Studies and Research*, 11(3), 114-127. <https://asjp.cerist.dz/en/article/240972>
- Raqad, A. (2022). Teacher Training in Algeria and the Challenges of the Twenty-First Century. *Behavior Journal*, 8(2), 9-24. <https://asjp.cerist.dz/en/article/209858>
- Saleh, K., & Al-Zahrani, M. (2020). The Image of the Teacher in Biographical Books: Tahdhib Al-Kamal as a Model. *Journal of Islamic Sciences and Civilization*, 5(1), 49-88. <https://asjp.cerist.dz/en/article/109882>
- Sati, B. A. (2017). Applying Roman Jakobson's Communicative Theory to the Educational Process. *Heritage Journal*, 5(5), 318-339. <https://asjp.cerist.dz/en/article/25207>
- Shala, D., Kurhasku, A., & Rexhepi, R. (2024). High school students' academic performance concerning social responsibility and self-efficacy. *Review of Social and Environmental Management*, 18(3), e05461. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-137>
- Sharid, L., & Batatah, B. (2024). Self-Accountability in Mohammad Dib's Novel The Loom. *Fasl Al-Khitab Journal*, 13(3), 285-303. <https://asjp.cerist.dz/en/article/256738>
- Wancham, K., Thummanond, C., Surawatakul, L., Tinmala, D., & Sriklau, K. (2025). Personal Social Responsibility Scale for Adolescence: Development and Psychometric Properties. *Qubahan Academic Journal*, 5(2), 279-292. <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n2a1594>
- Wardani, P. K., & Utami, R. D. (2024). Analysis of Teachers' Difficulties in Instilling the Character of Discipline and Responsibility of Elementary School Students after Covid-19. *Journal of Education Evaluation*, 7(2). <https://doi.org/10.31949/jee.v7i2.9176>
- Zare, F., Haghghat, A., & Ajerloo, Z. (2023). The Effect of Students' Responsibility on Academic Achievement. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 3(62), 215-242.