



تعیین ابعاد و مؤلفه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با رویکرد توانمندسازی در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانه شهر مشهد

رویا نوری ^۱	تاریخ چاپ نهایی: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۶	شیوه استناددهی: نوری، رویا، ناصری، نازیا سادات، و هاشمیان نژاد، فریده. (۱۴۰۶).
نازیا سادات ناصری*	تاریخ چاپ اولیه: ۴ مرداد ۱۴۰۵	تعیین ابعاد و مؤلفه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با رویکرد توانمندسازی در
فریده هاشمیان نژاد ^۱	تاریخ پذیرش: ۳ مرداد ۱۴۰۵	هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانه شهر مشهد. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، (۱)۵، ۲۴-۲۴.
	تاریخ بازنگری: ۲۷ تیر ۱۴۰۵	۱.
	تاریخ ارسال: ۲ اردیبهشت ۱۴۰۵	

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان بر مبنای رویکرد توانمندسازی شغلی در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانه شهر مشهد انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی، پارادایم تفسیرگرایی و استراتژی مطالعه موردی انجام شد. مشارکت کنندگان شامل ۱۵ نفر از استادان و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی و علوم تربیتی دارای تجربه علمی و پژوهشی در زمینه توانمندسازی شغلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های حاصل پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از تحلیل شبکه مضامین و طی مراحل کدگذاری باز، تشکیل مضامین پایه، سازمان‌دهی مضامین و استخراج مضمون فراگیر تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها نیز بر اساس معیارهای قابلیت اعتبار، قابلیت اعتماد و تأییدپذیری لینکلن و گوبا بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان از تعامل سه بعد سازمانی، فردی و نگرشی توانمندسازی شغلی ناشی می‌شود. بعد سازمانی، شامل اعتماد سازمانی، شفافیت و عدالت، مشارکت در تصمیم‌گیری، تفویض اختیار، حمایت سازمانی، فرهنگ همکاری، ارزش‌گذاری فردی، توسعه مهارت‌ها، فرهنگ مسئولیت‌پذیری و پایداری برنامه‌های توانمندسازی، مهم‌ترین بستر شکل‌گیری رفتارهای مسئولانه شناخته شد. بعد فردی از طریق تقویت خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مدیریت منابع فردی، خلاقیت و خودانگیزی، مشارکت فعال معلمان را ارتقا می‌دهد. همچنین، بعد نگرشی با معنابخشی به کار، باور به تأثیرگذاری، نگرش اخلاقی، پذیرش تغییر و جهت‌گیری موفقیت‌محور، تعهد اجتماعی و حرفه‌ای معلمان را تقویت می‌کند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان پیامد یک فرایند مستمر، متوازن و چندبعدی توانمندسازی است و زمانی توسعه می‌یابد که حمایت سازمانی، توانایی‌های فردی و نگرش‌های حرفه‌ای به‌صورت هم‌زمان تقویت شوند.

واژگان کلیدی: توانمندسازی شغلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، مدیریت آموزشی، هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای، تحلیل شبکه مضامین

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

پست الکترونیکی: naseri5586@mshdiau.ac.ir



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Identifying the Dimensions and Components of Enhancing Teachers' Social Responsibility through an Empowerment Approach in Girls' Technical and Vocational Schools in Mashhad

Roya Noori ¹ Naziasadat Nasseri ^{1*} Farideh Hashemiannejad ¹	Submit Date: 22 April 2026 Revise Date: 18 July 2026 Accept Date: 25 July 2026 Initial Publish: 26 July 2026 Final Publish: 21 April 2027	How to cite: Noori, R., Nasseri, N., & Hashemiannejad, F. (2027). Identifying the Dimensions and Components of Enhancing Teachers' Social Responsibility through an Empowerment Approach in Girls' Technical and Vocational Schools in Mashhad. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 5(1), 1-24.
--	---	--

Abstract

This study aimed to identify and explain the dimensions and components of enhancing teachers' social responsibility through a job empowerment approach in girls' technical and vocational schools in Mashhad. This qualitative study was conducted within an interpretive paradigm using a case study strategy. The participants were 15 university professors and experts in educational management and educational sciences with relevant scholarly and research experience in job empowerment, social responsibility, educational leadership, and school management. They were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Data were gathered through semi-structured interviews addressing participation in decision-making, empowerment opportunities, empowering leadership, and teachers' intrinsic motivation. The interviews were transcribed verbatim and analyzed using thematic network analysis. The analytical process involved open coding, extraction of basic themes, organization of conceptually related themes into broader categories, and development of an overarching conceptual framework. The trustworthiness of the findings was assessed according to Lincoln and Guba's criteria of credibility, dependability, and confirmability. The analysis indicated that teachers' social responsibility is enhanced through the interaction of three interrelated dimensions of job empowerment: organizational, individual, and attitudinal. The organizational dimension, encompassing organizational trust, transparency and justice, participation in decision-making, delegation of authority, managerial support, collaborative culture, recognition, professional development, collective responsibility, and continuity of empowerment programs, emerged as the most influential foundation for responsible behavior. The individual dimension strengthened social responsibility by improving self-efficacy, professional confidence, communication, decision-making, problem-solving, personal resource management, creativity, self-assessment, and intrinsic motivation. The attitudinal dimension promoted professional and social commitment through meaningful work, perceived personal influence, ethical orientation, openness to feedback and change, teamwork, growth orientation, and commitment to individual and collective success. Teachers' social responsibility is the outcome of a continuous, balanced, and multidimensional empowerment process. It develops most effectively when supportive organizational structures, individual competencies, and positive professional attitudes are strengthened simultaneously.

Keywords: *Job empowerment, teachers' social responsibility, educational management, technical and vocational schools, thematic network analysis*

Authors' Information:

naseri5586@mshdiau.ac.ir

1. Department of Educational Sciences, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

تحولات پرشتاب اجتماعی، فناوریانه، فرهنگی و اقتصادی، نقش مدرسه و معلم را از انتقال صرف دانش فراتر برده و نظام‌های آموزشی را با انتظارات گسترده‌تری در زمینه تربیت شهروندان مسئول، اخلاق‌مدار، مشارکت‌جو و توانمند مواجه ساخته است. در چنین شرایطی، معلم تنها مجری برنامه درسی یا ارائه‌دهنده محتوای آموزشی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین کنشگران اجتماعی است که تصمیم‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای او می‌تواند بر شکل‌گیری ارزش‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان، کیفیت تعاملات مدرسه، اعتماد اجتماعی و مشارکت در حل مسائل جامعه تأثیر بگذارد. این نقش در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای اهمیت مضاعفی می‌یابد؛ زیرا این مراکز آموزشی افزون بر آموزش دانش نظری، وظیفه آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به محیط‌های واقعی کار، پذیرش مسئولیت‌های حرفه‌ای، رعایت اخلاق شغلی، همکاری گروهی و پاسخ‌گویی در برابر جامعه را بر عهده دارند. بنابراین، مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان هنرستان‌ها را باید ظرفیتی چندبعدی دانست که در نحوه ایفای نقش حرفه‌ای، توجه به نیازهای دانش‌آموزان، همکاری با همکاران، مشارکت در امور مدرسه و پایبندی به منافع عمومی تجلی می‌یابد. بررسی رابطه میان شهروندی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان نیز نشان داده است که احساس تعلق اجتماعی، آگاهی از وظایف شهروندی و پذیرش تعهد نسبت به دیگران می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای مسئولانه‌تر در محیط آموزشی باشد (Kenioua, 2020).

مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محیط آموزشی به معنای آگاهی معلم از پیامدهای فردی، سازمانی و اجتماعی عملکرد خویش و التزام داوطلبانه او به انجام اقداماتی است که به بهبود کیفیت آموزش، رفاه دانش‌آموزان، انسجام مدرسه و منافع جامعه منجر می‌شود. این مفهوم صرفاً به رعایت مقررات اداری یا اجرای وظایف رسمی محدود نیست، بلکه مؤلفه‌هایی نظیر پاسخ‌گویی اخلاقی، حساسیت نسبت به مسائل اجتماعی، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های جمعی، همکاری حرفه‌ای، حمایت از فرصت‌های برابر آموزشی، توجه به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان و آمادگی برای ایفای نقش فراتر از الزامات شغلی را در بر می‌گیرد. در دیدگاه‌های نوین رهبری آموزشی، پاسخ‌گویی و مسئولیت اجتماعی دو عنصر به هم پیوسته تلقی می‌شوند و رهبران و کارکنان آموزشی باید نسبت به پیامدهای تصمیم‌های خود برای ذی‌نفعان مختلف پاسخگو باشند (Chauderlot, 2020). با این حال، مسئولیت اجتماعی زمانی دارای ارزش واقعی است که به اقدامات عینی و پایدار منجر شود؛ زیرا ممکن است سازمان‌ها یا افراد از مفاهیم اخلاقی و اجتماعی به صورت نمادین استفاده کنند، بدون آنکه تغییری واقعی در رفتار و عملکرد آنان ایجاد شود. نقد رویکردهای نمادین به مسئولیت اجتماعی نیز بر ضرورت تمایز میان اظهار تعهد و تحقق عملی آن تأکید دارد (Westphal, 2023). از این رو، ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان باید معطوف به رفتارهای قابل مشاهده، میزان مشارکت واقعی و نحوه پاسخ‌گویی آنان در برابر نیازهای مدرسه و جامعه باشد.

اهمیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی را می‌توان از پیامدهای فردی و سازمانی آن نیز تبیین کرد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که توجه به مسئولیت اجتماعی می‌تواند با بهبود عملکرد سازمانی، ایجاد مشروعیت، تقویت اعتماد ذی‌نفعان و توسعه روابط پایدار همراه باشد. هرچند بخش مهمی از

ادبیات این حوزه در سازمان‌های اقتصادی شکل گرفته است، نتایج مرورهای نظام‌مند نشان می‌دهد که مسئولیت اجتماعی از طریق سازوکارهایی مانند ارتقای اعتبار، تقویت روابط ذی‌نفعان و ایجاد ارزش مشترک می‌تواند نتایج عملکردی مطلوبی ایجاد کند (Coelho et al., 2023). در مدرسه نیز می‌توان انتظار داشت که رفتار مسئولانه معلمان به افزایش اعتماد دانش‌آموزان و والدین، بهبود همکاری میان کارکنان و تقویت اعتبار اجتماعی مدرسه منجر شود. افزون بر این، مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌تواند از طریق معنابخشی به فعالیت‌های حرفه‌ای و تقویت انگیزه‌های یاری‌رسان، پیامدهای روان‌شناختی مثبتی برای کارکنان ایجاد کند. یافته‌های مرتبط با پیامدهای سلامت روان مسئولیت اجتماعی نشان می‌دهد که ادراک معنادار بودن اقدامات اجتماعی و وجود انگیزش‌های نوع‌دوستانه می‌تواند ارتباط میان مسئولیت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی را توضیح دهد (Kim et al., 2023). بنابراین، معلمی که فعالیت حرفه‌ای خود را دارای ارزش اجتماعی می‌داند، احتمالاً تعهد بیشتری برای حمایت از دانش‌آموزان، مشارکت در حل مشکلات مدرسه و حفظ استانداردهای اخلاقی نشان خواهد داد.

مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان همچنین با کیفیت تجربه شغلی آنان ارتباط دارد. محیط کار مدرسه زمانی می‌تواند رفتارهای مسئولانه و داوطلبانه را تقویت کند که معلمان از حمایت حرفه‌ای، روابط مثبت، احساس ارزشمندی و فرصت مشارکت برخوردار باشند. پژوهش درباره حمایت اجتماعی در محیط کار نشان داده است که حمایت همکاران و مدیران می‌تواند از طریق افزایش عاطفه مثبت و درگیری شغلی، رضایت شغلی کارکنان را تقویت کند (Jasiński & Derbis, 2023). در بافت آموزشی نیز ایجاد شبکه‌های حمایتی و روابط مبتنی بر اعتماد می‌تواند معلمان را برای مشارکت فراتر از وظایف رسمی ترغیب کند. از سوی دیگر، رضایت شغلی معلمان صرفاً حاصل عوامل مالی نیست و راهبردهایی مانند بهبود روابط مدیریتی، فراهم‌سازی فرصت‌های رشد، قدردانی از عملکرد و مشارکت کارکنان در امور مدرسه نیز در ارتقای آن مؤثرند (Kyangwe et al., 2023). برعکس، فشارهای شغلی، ابهام نقش، حجم بالای وظایف و فقدان حمایت می‌تواند انرژی روانی معلمان را کاهش دهد و ظرفیت آنان برای مشارکت اجتماعی و پذیرش مسئولیت‌های اضافی را محدود سازد. بررسی تأثیر استرس شغلی بر زندگی معلمان نیز نشان‌دهنده پیامدهای گسترده فشارهای کاری بر سلامت، روابط و عملکرد حرفه‌ای آنان است (Montano et al., 2023). در نتیجه، انتظار مسئولیت‌پذیری اجتماعی از معلمان بدون توجه به شرایط شغلی و حمایت‌های سازمانی، ممکن است به تحمیل مسئولیت بیشتر بدون فراهم کردن منابع لازم بینجامد.

یکی از رویکردهای اساسی برای ایجاد شرایط لازم جهت توسعه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، توانمندسازی شغلی معلمان است. توانمندسازی به فرایندی اشاره دارد که از طریق آن، افراد به منابع، اختیارات، مهارت‌ها، اعتماد و فرصت‌های لازم برای اثرگذاری بر تصمیم‌ها و عملکرد حرفه‌ای خود دست می‌یابند. در این چارچوب، معلم توانمند فردی است که در انجام وظایف حرفه‌ای خود احساس شایستگی می‌کند، برای فعالیت‌هایش معنا قائل است، در تصمیم‌گیری‌ها از استقلال نسبی برخوردار است و باور دارد که اقدامات او می‌تواند بر نتایج مدرسه تأثیر بگذارد. توانمندسازی روان‌شناختی برای آینده کار نیز به‌عنوان سازوکاری مهم برای سازگاری کارکنان با تغییرات، افزایش ابتکار عمل و تقویت احساس اثرگذاری

شناخته شده است (Oliveira et al., 2023). در مدارس، توانمندسازی می‌تواند موجب شود معلمان به‌جای پیروی منفعلانه از دستورالعمل‌ها، به کنشگرانی تبدیل شوند که مسائل را شناسایی می‌کنند، راه‌حل ارائه می‌دهند و مسئولیت پیامدهای تصمیم‌های خود را می‌پذیرند. یافته‌های مربوط به معلمان نیز نشان می‌دهد که توانمندسازی روان‌شناختی از طریق تقویت هویت حرفه‌ای و بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند عملکرد شغلی آنان را بهبود بخشد (Taghavi Deylami Pour & Pali, 2025). چنین فرایندی از نظر نظری می‌تواند پایه‌ای مناسب برای تبدیل توانایی‌های فردی معلمان به رفتارهای اجتماعی مسئولانه باشد.

توانمندسازی معلمان تنها یک وضعیت روان‌شناختی فردی نیست، بلکه به ساختارها، فرهنگ و شیوه رهبری مدرسه نیز وابستگی دارد. زمانی که مدیران اطلاعات لازم را در اختیار معلمان قرار می‌دهند، در تصمیم‌گیری‌ها از آنان نظر می‌خواهند، اختیار متناسب با مسئولیت واگذار می‌کنند، از نوآوری حمایت می‌کنند و خطاهای حرفه‌ای را فرصتی برای یادگیری می‌دانند، زمینه برای شکل‌گیری احساس اعتماد، استقلال و تعلق سازمانی فراهم می‌شود. رهبری توانمندساز مدیران مدارس می‌تواند استقلال معلمان را تقویت کند و خوش‌بینی تحصیلی آنان نیز در انتقال آثار رهبری به احساس خودمختاری نقش داشته باشد (Tankutay & Çolak, 2025). استقلال حرفه‌ای به معلمان اجازه می‌دهد تصمیم‌های آموزشی و تربیتی را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان اتخاذ کنند و در برابر نتایج این تصمیم‌ها مسئولیت بیشتری بپذیرند. افزون بر این، توانمندسازی معلمان می‌تواند فضای نوآوری مدرسه را ارتقا دهد؛ زیرا معلمان توانمند آمادگی بیشتری برای ارائه ایده‌های جدید، آزمایش روش‌های متفاوت و مشارکت در تغییرات سازمانی دارند (Mokhlis & Abdullah, 2025). در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای که آموزش باید با تحولات مهارتی، فناوری‌های جدید و نیازهای محیط کار هماهنگ شود، وجود چنین فضای توانمندساز و نوآورانه‌ای برای ایفای مسئولیت حرفه‌ای و اجتماعی معلمان ضروری‌تر به نظر می‌رسد.

پیشرفت فناوری و به‌ویژه گسترش هوش مصنوعی نیز ضرورت بازانندیشی در توانمندسازی و عاملیت حرفه‌ای معلمان را افزایش داده است. ورود ابزارهای هوشمند به آموزش، فرصت‌هایی برای شخصی‌سازی یادگیری، طراحی منابع آموزشی، تحلیل عملکرد و بهبود دسترسی ایجاد می‌کند، اما هم‌زمان پرسش‌هایی درباره اخلاق، عدالت، حریم خصوصی، سوگیری الگوریتمی و نقش انسانی معلم به وجود می‌آورد. در چنین شرایطی، توانمندسازی معلم تنها به یادگیری نحوه استفاده از فناوری محدود نیست، بلکه باید شامل توانایی ارزیابی انتقادی ابزارها، اتخاذ تصمیم‌های اخلاقی و حفظ عاملیت حرفه‌ای در برابر فناوری باشد. بحث درباره تقویت عاملیت معلمان در عصر هوش مصنوعی نیز بر ضرورت آماده‌سازی آنان برای مواجهه مسئولانه با چالش‌های فناورانه و حفظ نقش فعال در فرایندهای آموزشی تأکید می‌کند (Wang & Han, 2025). این مسئله در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای که ارتباط نزدیک‌تری با فناوری، بازار کار و مهارت‌های کاربردی دارند، برجسته‌تر است. معلمی که از دانش، اختیار و

اعتماد به نفس لازم برخوردار باشد، می‌تواند فناوری را در راستای اهداف تربیتی و اجتماعی به کار گیرد؛ اما فقدان توانمندسازی ممکن است استفاده منفعلانه، غیرانتقادی یا نابرابر از ابزارهای جدید را در پی داشته باشد.

در کنار ساختارهای توانمندساز، فرهنگ سازمانی مدرسه نیز در شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان نقش بنیادی دارد. فرهنگ سازمانی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، هنجارها و الگوهای رفتاری است که مشخص می‌کند چه رفتارهایی در مدرسه مطلوب، قابل قبول یا ارزشمند تلقی می‌شوند. هنگامی که همکاری، عدالت، اعتماد، احترام متقابل و توجه به منافع جمعی در فرهنگ مدرسه تثبیت شود، معلمان نیز احتمال بیشتری دارد که مسئولیت خود را فراتر از کلاس درس تعریف کنند. یافته‌های پژوهشی درباره معلمان تربیت بدنی نشان داده است که فرهنگ سازمانی می‌تواند تبیین‌کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی آنان باشد (Babajani Roudi et al., 2022). همچنین، جامعه‌پذیری سازمانی به معلمان کمک می‌کند ارزش‌ها، انتظارات و شیوه‌های تعامل در مدرسه را بیاموزند و جایگاه خود را در ساختار جمعی سازمان درک کنند؛ رابطه جامعه‌پذیری سازمانی با مسئولیت اجتماعی معلمان نیز در پژوهش‌های داخلی مورد تأیید قرار گرفته است (Moradi Kordkandi, 2019). بنابراین، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نمی‌توان صرفاً ویژگی شخصیتی معلمان دانست، بلکه این سازه در تعامل مستمر فرد با ساختار و فرهنگ مدرسه شکل می‌گیرد. مدرسه‌ای که رفتار مشارکتی را تشویق نمی‌کند یا تصمیم‌ها را به صورت غیرشفاف اتخاذ می‌کند، حتی ممکن است انگیزه مسئولیت‌پذیری معلمان توانمند را نیز تضعیف کند.

اعتماد و عدالت مدیریتی از دیگر پیش‌شرط‌های مهم مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند. معلمان زمانی تمایل بیشتری به مشارکت در امور مدرسه، حمایت از همکاران و پذیرش مسئولیت‌های جمعی نشان می‌دهند که تصمیم‌های مدیران را عادلانه و قابل پیش‌بینی بدانند و احساس کنند دیدگاه‌ها و تلاش‌های آنان مورد توجه قرار می‌گیرد. هوش اخلاقی مدیران، که در توانایی تشخیص مسائل اخلاقی، صداقت، مسئولیت‌پذیری و رعایت اصول انسانی انعکاس می‌یابد، می‌تواند با دلبستگی شغلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان ارتباط داشته باشد (Ahmadi et al., 2023). از سوی دیگر، اعتماد مدیریتی باید مبتنی بر شایستگی، شفافیت و پاسخ‌گویی باشد؛ زیرا اعتماد به نفس افراطی یا ارزیابی غیرواقع‌بینانه مدیران ممکن است تصمیم‌گیری سازمانی و مسئولیت اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد. بررسی ارتباط بیش‌اعتمادی مدیریت، مسئولیت اجتماعی و عملکرد سازمانی نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های تصمیم‌گیری مدیران می‌تواند با نحوه تحقق مسئولیت اجتماعی سازمان پیوند داشته باشد (Shaghghi & Mashayekh, 2023). بر این اساس، رهبری توانمندساز نباید با واگذاری نامحدود مسئولیت یا فقدان نظارت یکسان تلقی شود، بلکه باید میان اختیار، حمایت، پاسخ‌گویی و رعایت عدالت تعادل برقرار کند.

سرمایه اجتماعی نیز حلقه پیوند میان توانمندسازی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان محسوب می‌شود. سرمایه اجتماعی در مدرسه در قالب اعتماد متقابل، شبکه‌های همکاری، هنجارهای مشارکتی، تبادل دانش و احساس تعلق تجلی می‌یابد. معلمان که خود را بخشی از یک شبکه حرفه‌ای

حمایتگر می‌دانند، آمادگی بیشتری برای اشتراک تجربه، کمک به همکاران، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و پیگیری مسائل دانش‌آموزان خواهند داشت. نتایج پژوهش درباره نقش میانجی سرمایه اجتماعی نشان داده است که این سازه می‌تواند رابطه میان مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اشتیاق شغلی معلمان را توضیح دهد (Asgharnejad et al., 2022). این یافته نشان می‌دهد که مسئولیت اجتماعی و مشارکت حرفه‌ای در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه از کیفیت روابط و پیوندهای موجود در مدرسه تأثیر می‌پذیرد. در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، همکاری میان معلمان دروس نظری، مربیان فنی، مدیران و مسئولان کارگاهی برای هماهنگی آموزش‌ها و حل مسائل عملی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ از این رو، توانمندسازی باید به گونه‌ای طراحی شود که علاوه بر افزایش شایستگی فردی، شبکه‌های تعامل، یادگیری جمعی و مسئولیت مشترک را نیز تقویت کند.

در سطح فردی، خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل مسئله و انگیزش درونی از مهم‌ترین قابلیت‌هایی هستند که می‌توانند مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان را پشتیبانی کنند. معلمی که به توانایی خود برای مدیریت کلاس، حل تعارض‌ها، حمایت از دانش‌آموزان و اثرگذاری بر محیط مدرسه باور دارد، احتمالاً با ابتکار بیشتری به مسائل پاسخ می‌دهد و مسئولیت پیامدهای اقدامات خود را می‌پذیرد. از سوی دیگر، تعریف روشن نقش‌ها و مسئولیت‌ها نیز برای شکل‌گیری این احساس ضروری است. پژوهش درباره ادراک کارکنان آموزشی از نقش‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای نشان داده است که ابهام نقش، تفاوت انتظارات و فقدان هماهنگی می‌تواند عملکرد و همکاری را دشوار سازد (Mason et al., 2021). بنابراین، توانمندسازی فردی باید هم‌زمان با تبیین انتظارات، تأمین منابع و ایجاد فرصت بازخورد صورت گیرد. صرف آموزش مهارت‌ها، بدون واگذاری اختیار یا فراهم‌سازی شرایط استفاده از آن‌ها، نمی‌تواند مسئولیت‌پذیری پایدار ایجاد کند؛ همان‌گونه که واگذاری مسئولیت بدون آموزش و حمایت نیز ممکن است اضطراب، فشار شغلی و احساس ناتوانی را افزایش دهد.

مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان از زوایای متفاوتی مانند فرهنگ سازمانی، سرمایه اجتماعی، هوش اخلاقی مدیران، شهروندی، جامعه‌پذیری سازمانی و شرایط شغلی بررسی شده است. در مقابل، ادبیات توانمندسازی بیشتر بر پیامدهایی مانند عملکرد شغلی، استقلال حرفه‌ای، بهزیستی روان‌شناختی، نوآوری و عاملیت معلم تمرکز داشته است. با وجود ارزش این یافته‌ها، هنوز چگونگی ترکیب مؤلفه‌های سازمانی، فردی و نگرشی توانمندسازی برای افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان به صورت یک الگوی منسجم به اندازه کافی روشن نشده است. افزون بر آن، ویژگی‌های خاص هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دخترانه، از جمله پیوند آموزش با مهارت‌های حرفه‌ای، ضرورت آمادگی دانش‌آموزان برای نقش‌های اجتماعی و شغلی، تنوع فعالیت‌های نظری و عملی و اهمیت تعامل با محیط‌های کاری، نیازمند الگویی متناسب با بافت این مدارس است. از این رو، رویکرد کیفی و استفاده از دیدگاه خبرگان می‌تواند امکان شناسایی مؤلفه‌هایی را فراهم کند که در مدل‌های عمومی توانمندسازی یا مسئولیت اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و روابط میان حمایت سازمانی، توانایی‌های فردی، نگرش حرفه‌ای و رفتار مسئولانه معلمان را در یک چارچوب جامع تبیین نماید.

هدف پژوهش حاضر، تعیین ابعاد و مؤلفه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با رویکرد توانمندسازی در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانه شهر مشهد بود.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و استراتژی مطالعه موردی با هدف واکاوی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان انجام شد. تمرکز اصلی پژوهش بر فاز کیفی و استخراج مضامین پایه و سازمان‌دهنده است. پارادایم حاکم بر پژوهش، تفسیرگرایی است که به دنبال درک دیدگاه‌های عمیق خبرگان در بافتار هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانه می‌باشد.

جامعه آماری در فاز کیفی پژوهش شامل اساتید صاحب‌نظر در حوزه مدیریت آموزشی و علوم تربیتی است که به‌طور تخصصی در زمینه‌های توانمندسازی شغلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه فعالیت علمی و پژوهشی داشته و دارای سوابق انتشار مقالات علمی مرتبط می‌باشند. این خبرگان به دلیل اشراف نظری و تجربه پژوهشی، توانایی تبیین عمیق ابعاد و مؤلفه‌های مورد مطالعه را دارا هستند. نمونه‌گیری در این فاز به‌صورت هدفمند انجام شد و انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس معیارهایی همچون مرتبه علمی دانشگاهی (استاد، دانشیار، استادیار)، سابقه تدریس و پژوهش در حوزه‌های مرتبط و آشنایی با مسائل آموزش فنی‌وحرفه‌ای صورت گرفت. در مجموع، ۱۵ نفر از خبرگان علمی به‌عنوان مصاحبه‌شونده انتخاب شدند و فرآیند گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. این حجم نمونه با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، برای استخراج مضامین عمیق و معنادار مرتبط با ابعاد سازمانی، فردی و نگرشی توانمندسازی شغلی و نقش آن در ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، مناسب و کافی ارزیابی شد.

ابزار اصلی پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. مصاحبه‌ها با هدف شناسایی ابعاد توانمندسازی شغلی و نقش آن در مسئولیت‌پذیری اجتماعی طراحی شدند. محورهای اصلی سوالات شامل: «سازوکارهای مشارکت در تصمیم‌گیری»، «فرصت‌های توانمندسازی در هنرستان‌ها»، «نقش مدیریت توانمندساز» و «انگیزش درونی معلمان» بود.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل شبکه مضامین تحلیل شدند. فرآیند تحلیل به صورت استقرایی و در گام‌های زیر انجام شد:

- مضامین پایه: استخراج کدهای اولیه و واحدهای معنایی از متن رونویسی شده مصاحبه‌ها.
- مضامین سازمان‌دهنده: دسته‌بندی کدهای اولیه در مقوله‌های فرعی به منظور شناسایی الگوهای فکری و نگرشی صاحب‌نظران.
- مضامین فراگیر: انتزاع مقوله‌های نهایی جهت شکل‌دهی به مدل مفهومی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی با رویکرد توانمندسازی.

جهت ارتقای اعتبار علمی^۱ یافته‌ها، از معیارهای لینکلن و گوبا استفاده شد:

- قابلیت اعتبار^۲: از طریق بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و تایید محورهای پروتکل مصاحبه توسط اساتید متخصص.

- قابلیت اعتماد^۳: با مستندسازی دقیق فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نظارت اساتید راهنما.

- تأییدپذیری^۴: با پرهیز از سوگیری‌های شخصی و تمرکز بر شواهد استخراج شده از متن مصاحبه‌ها.

در این پژوهش، تحلیل مضمون به عنوان ابزاری برای کشف مؤلفه‌های مدل تحقیق به کار گرفته شد. این روش به محققان امکان می‌دهد تا از دل داده‌های متنی حاصل از مصاحبه‌ها، به مضامین عمیق‌تری دست یابند و ارتباطات مفهومی میان آن‌ها را آشکار سازند. در مرحله نخست، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اساتید و صاحب نظران در زمینه علوم تربیتی و مدیریت آموزشی گردآوری و به صورت کامل پیاده‌سازی شد. سپس متون مصاحبه به دقت و خط به خط خوانده شدند تا واحدهای معنایی اولیه استخراج گردند. این مرحله به عنوان کدگذاری باز شناخته می‌شود و هدف آن شکستن داده‌های خام به اجزای کوچک‌تر و قابل تحلیل است.

در گام دوم، محقق با مقایسه و دسته‌بندی کدهای استخراج شده، شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را بررسی کرد. کدهای مشابه در قالب مقوله‌های بزرگ‌تر ادغام شدند و بدین ترتیب مضامین پایه شکل گرفتند. در این بخش تلاش شد تا ارتباطات میان داده‌ها حفظ شود و هیچ‌یک از ابعاد پنهان تجربه مشارکت‌کنندگان نادیده گرفته نشود. در مرحله سوم، مقوله‌ها و مضامین پایه در قالب مضامین سازمان‌دهنده گروه‌بندی شدند. این فرآیند با رویکردی قیاسی-استقرایی انجام گرفت؛ به این معنا که از یک سو داده‌های عینی حاصل از مصاحبه‌ها مدنظر بود و از سوی دیگر چارچوب‌های نظری پیشین نیز در بازبینی و تقویت مقوله‌ها مورد استفاده قرار گرفت. حاصل این مرحله، ترسیم ساختاری مفهومی بود که نشان می‌داد مضامین چگونه در کنار هم قرار می‌گیرند و مفهومی کلی‌تر را شکل می‌دهند. مضامین سازمان‌دهنده در سطح بالاتر در قالب مضمون فراگیر یا همان الگوی کلی تحقیق تلفیق شدند. این مضمون فراگیر، نمایانگر ابعاد اصلی توانمندسازی معلمان و مدیران مبتنی بر مسئولیت‌های اجتماعی در سطح مدارس بود. به این ترتیب، تحلیل مضمون به محقق امکان داد تا از داده‌های خام و پراکنده مصاحبه‌ها، مدلی نظام‌مند و منسجم برای تبیین ویژگی‌ها و الزامات استخراج کند.

روش تحلیل مضمون فرآیندی نظام‌مند است که از داده‌های خام آغاز شده و به استخراج مضامین فراگیر منتهی می‌شود. در گام نخست، داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها به صورت کامل پیاده‌سازی و به دقت مرور می‌شوند. سپس واحدهای معنایی کلیدی شناسایی شده و در قالب کدهای باز ثبت می‌گردند. این کدها نشان‌دهنده بخش‌های مهمی از تجربه و دیدگاه مشارکت‌کنندگان هستند که می‌توانند سرنخ‌های اولیه برای تحلیل

¹ Trustworthiness

² Credibility

³ Dependability

⁴ Confirmability

عمیق‌تر فراهم کنند. پس از این مرحله، کدهای مشابه یا مرتبط با هم گروه‌بندی شده و به شکل مقوله‌ها و مضامین پایه سازماندهی می‌شوند. در ادامه، مضامین پایه با توجه به ارتباط مفهومی و شباهت‌های محتوایی در سطح بالاتر ترکیب می‌شوند و مضامین سازمان‌دهنده را شکل می‌دهند. این مضامین سازمان‌دهنده چارچوبی می‌سازند که بتواند موضوعات کلیدی تحقیق را در سطحی گسترده‌تر توضیح دهد. در مرحله پایانی، مضامین سازمان‌دهنده در یک ساختار جامع‌تر ادغام شده و مضمون فراگیر پدیدار می‌شود؛ مضامینی که به عنوان الگوی کلی پژوهش عمل کرده و نشان‌دهنده ابعاد اصلی پدیده مورد مطالعه هستند. بدین ترتیب، مسیر حرکت از داده‌های خام تا مضامین فراگیر به صورت تدریجی، تفسیرپذیر و منسجم طی می‌شود.

یافته‌ها

در این پژوهش برای طراحی مدل جهت افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با رویکرد توانمندسازی شغلی در هنرستان فنی حرفه‌ای دخترانه مشهد از روش تحلیل مضمون استفاده شد. با انتخاب این روش به دلیل ماهیت اکتشافی تحقیق و نیاز به استخراج مفاهیم عمیق از دیدگاه‌ها و نظرات اساتید دانشگاه که در حوزه‌های مدیریت آموزشی و علوم تربیتی تخصص داشتند بهره گرفته شد. بدین منظور، داده‌های گردآوری شده از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اطلاع‌رسان‌های کلیدی، ابتدا به صورت کامل پیاده‌سازی شد. سپس متن مصاحبه‌ها با دقت مرور گردید تا واحدهای معنایی اصلی استخراج شود و در قالب کدهای باز ثبت گردد. این کدها مبنای اولیه برای تحلیل بیشتر و سازمان‌دهی مفهومی داده‌ها را فراهم ساختند.

در فرآیند تحلیل مضمون، پس از استخراج کدهای باز و سازماندهی آن‌ها در قالب مضامین پایه و سازمان‌دهنده، می‌توان به یک شبکه مفهومی از مضامین توانمندسازی شغلی و مسئولیت اجتماعی معلمان دست یافت. این شبکه نشان‌دهنده ارتباط و تعامل بین مؤلفه‌های کلیدی توانمندسازی در سه بُعد سازمانی، فردی و نگرشی است و کمک می‌کند تا پژوهشگران تصویر جامعی از نحوه ارتقای مسئولیت‌های اجتماعی معلمان، تعامل با همکاران و مدیریت فعالیت‌های مدرسه داشته باشند. شبکه مفهومی استخراج شده نشان می‌دهد که چگونه مضامین پایه تحت تأثیر مضامین سازمان‌دهنده شکل می‌گیرند و با یکدیگر تعامل دارند. این شبکه، چارچوبی برای فهم ارتباط بین توانمندسازی فردی معلمان، تقویت مهارت‌ها، خودکارآمدی و انگیزش درونی، حمایت سازمانی، مشارکت در تصمیم‌گیری، و نگرش مثبت شغلی ارائه می‌دهد. هر یک از این محورهای اصلی شامل مجموعه‌ای از مضامین پایه هستند که با هم تعامل دارند و نشان می‌دهند معلمان چگونه با استفاده از مهارت‌ها و توانمندی‌های فردی و سازمانی، مسئولیت اجتماعی خود را در مدرسه افزایش می‌دهند. شبکه همچنین تعامل بین پشتیبانی سازمانی و انگیزه درونی، مهارت‌های فردی و مشارکت فعال، نگرش مثبت و حس تعلق سازمانی، و نقش استمرار برنامه‌های توانمندسازی را برجسته می‌کند. در سطح کلان، شبکه مضامین امکان درک

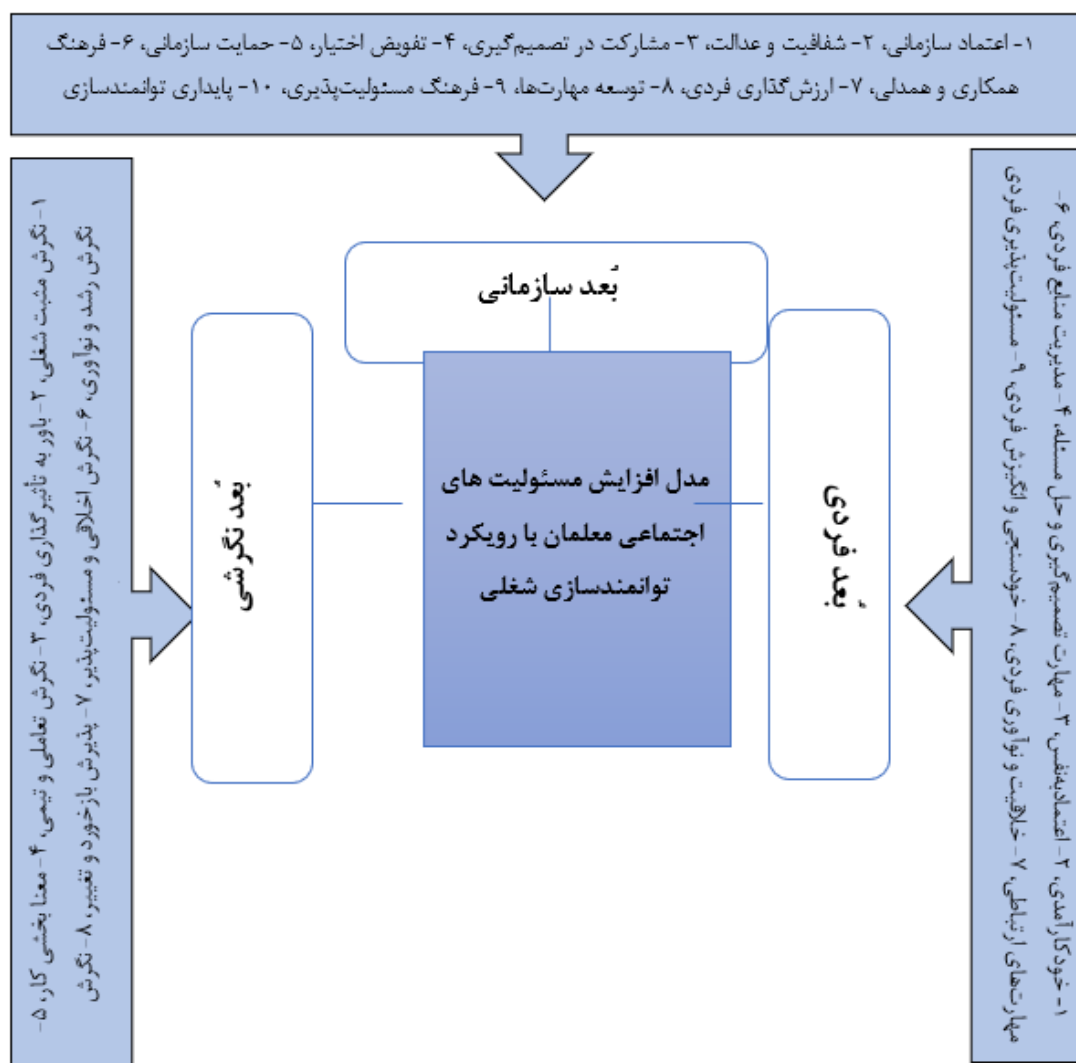
سیستماتیک و جامع از فرآیندهای توانمندسازی شغلی و شکل‌گیری مسئولیت اجتماعی در مدرسه را فراهم می‌کند. این تصویر، نه تنها مسیرهای مستقیم ارتقای مشارکت و مسئولیت‌پذیری معلمان را نشان می‌دهد، بلکه مسیرهای غیرمستقیم مانند اثرگذاری فرهنگ مدرسه، اعتماد سازمانی و انگیزش تیمی بر عملکرد و تعهد فردی را نیز آشکار می‌سازد. بدین ترتیب، شبکه مضامین ابزاری ارزشمند برای پژوهشگران و مدیران آموزشی است تا با تحلیل دقیق و برنامه‌ریزی هدفمند، توانمندی‌های شغلی معلمان و مسئولیت اجتماعی آنان را در مدارس فنی حرفه‌ای بهبود بخشند و ساختاری منسجم برای توسعه مهارت‌ها و انتقال تجربه ایجاد کنند. جدول پیش‌رو شامل مضامین پایه توانمندسازی شغلی معلمان در سه بُعد سازمانی، فردی و نگرشی است که پس از پالایش، ادغام و خلاصه‌سازی استخراج شده‌اند. هر مضمون پایه، بیانگر یک مؤلفه کلیدی است که در ارتقای مسئولیت‌های اجتماعی معلمان نقش دارد و توضیح کوتاه مرتبط با آن نشان‌دهنده اثر و عملکرد آن در محیط مدرسه می‌باشد. این جدول، ساختاری منسجم و کاربردی برای فهم نحوه تعامل و تأثیرگذاری عوامل مختلف توانمندسازی ارائه می‌دهد و به پژوهشگران و مدیران آموزشی امکان می‌دهد تا با تحلیل و برنامه‌ریزی دقیق، فرآیند ارتقای مسئولیت اجتماعی و مشارکت فعال معلمان را بهبود بخشند. علاوه بر این، جدول به عنوان مبنایی برای طراحی شبکه مفهومی و شناسایی ارتباط میان مضامین سازمانی، فردی و نگرشی عمل می‌کند.

جدول ۱. کدهای نهایی بعد از غربالگری

مضامین سازمان‌دهنده	مضمون پایه	توضیح کوتاه
بُعد سازمانی	اعتماد سازمانی	اعتماد متقابل و حمایت مدیریت باعث انگیزه و همکاری معلمان می‌شود.
بُعد سازمانی	شفافیت و عدالت	تصمیمات روشن و عادلانه حس مسئولیت و تعلق را افزایش می‌دهد.
بُعد سازمانی	مشارکت در تصمیم‌گیری	مشارکت فعال معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، تعهد و مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کند.
بُعد سازمانی	تفویض اختیار	آزادی عمل و تفویض اختیار، خلاقیت و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.
بُعد سازمانی	حمایت سازمانی	پشتیبانی و بازخورد مستمر مدیریت باعث کاهش استرس و افزایش مشارکت می‌شود.
بُعد سازمانی	فرهنگ همکاری و همدلی	فضای احترام و همکاری، مشارکت فعال و تعهد جمعی را تقویت می‌کند.
بُعد سازمانی	ارزش‌گذاری فردی	ارزش‌گذاری و دیده‌شدن تلاش‌ها، انگیزه و مشارکت را افزایش می‌دهد.
بُعد سازمانی	توسعه مهارت‌ها	فرصت‌های رشد حرفه‌ای و یادگیری مستمر، مهارت و توانمندی معلمان را ارتقا می‌دهد.
بُعد سازمانی	فرهنگ مسئولیت‌پذیری	مسئولیت‌پذیری جمعی و فرهنگ مدرسه، رفتار اجتماعی مثبت را تشویق می‌کند.
بُعد سازمانی	پایداری توانمندسازی	پایداری برنامه‌های توانمندسازی اثر بلندمدت بر مشارکت و مسئولیت‌پذیری دارد.
بُعد فردی	خودکارآمدی	اعتماد به توانایی‌های خود، انجام مسئولیت‌ها را موثر و انگیزه‌بخش می‌کند.
بُعد فردی	اعتماد به نفس	اعتماد به نفس و پذیرش مسئولیت‌های جدید، مشارکت و رشد فردی را افزایش می‌دهد.
بُعد فردی	مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله	مهارت‌های تصمیم‌گیری، حل مسئله و برنامه‌ریزی، عملکرد فردی را تقویت می‌کند.

بُعد فردی	مدیریت منابع فردی	مدیریت زمان، انرژی و استرس، بهره‌وری و سلامت روان را حفظ می‌کند.
بُعد فردی	مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی، گوش دادن فعال و ارائه، تعامل و همکاری را بهبود می‌بخشد.
بُعد فردی	خلاقیت و نوآوری فردی	خلاقیت، انعطاف‌پذیری و حل خلاقانه مشکلات، نوآوری و مشارکت فعال را افزایش می‌دهد.
بُعد فردی	خودسنجی و انگیزش فردی	خودارزیایی، پذیرش بازخورد و خودانگیزی، رشد و استمرار عملکرد مثبت را تضمین می‌کند.
بُعد فردی	مسئولیت‌پذیری فردی	تعهد فردی و مسئولیت‌پذیری شخصی، استمرار فعالیت و مشارکت را تضمین می‌کند.
بُعد نگرشی	نگرش مثبت شغلی	نگرش مثبت نسبت به شغل و تغییر، انگیزه و مشارکت فعال را افزایش می‌دهد.
بُعد نگرشی	باور به تأثیرگذاری فردی	باور به تأثیرگذاری و نقش فرد، تعهد و مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کند.
بُعد نگرشی	نگرش تعاملی و تیمی	نگرش مثبت نسبت به همکاری و کار تیمی، تعامل و مسئولیت جمعی را بهبود می‌دهد.
بُعد نگرشی	معنا بخشی کار	تمرکز بر معنا و ارزش کار، انگیزه درونی و تعهد به فعالیت‌ها را افزایش می‌دهد.
بُعد نگرشی	نگرش رشد و نوآوری	نگرش مثبت نسبت به یادگیری و رشد حرفه‌ای، مشارکت فعال و نوآوری را افزایش می‌دهد.
بُعد نگرشی	نگرش اخلاقی و مسئولیت‌پذیر	نگرش ارزش‌محور و مسئولیت‌پذیر، رفتارهای اخلاقی و اجتماعی مثبت را تقویت می‌کند.
بُعد نگرشی	پذیرش بازخورد و تغییر	پذیرش بازخورد و تغییر، انعطاف و توسعه مهارت‌های فردی را تسهیل می‌کند.
بُعد نگرشی	نگرش موفقیت‌محور	نگرش مثبت نسبت به موفقیت فردی و تیمی، انگیزه و تعهد را افزایش می‌دهد.

در این مطالعه، داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از مصاحبه‌ها پس از پردازش و تحلیل دقیق، به دو سطح تحلیلی تفکیک شدند: مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده. مضامین پایه نمایانگر مفاهیم جزئی و مشخص هستند که به‌طور مستقیم از گفته‌ها و تجربیات معلمان استخراج شده‌اند و هر یک نشان‌دهنده رفتارها، نگرش‌ها یا اقدامات آنان در راستای توانمندسازی شغلی و مسئولیت اجتماعی می‌باشد. این مضامین پایه به عنوان عناصر بنیادی تحلیل، امکان شناسایی الگوهای رفتاری و مفهومی در مدارس فنی حرفه‌ای دخترانه را فراهم می‌کنند. با بررسی و تجمیع مضامین پایه مشابه و مرتبط، مضامین سازمان‌دهنده شکل گرفتند. این مضامین ساختاری مفهومی به داده‌ها می‌دهند و نشان می‌دهند که چگونه مضامین جزئی در قالب الگوهای کلان و معنادار در رفتار، نگرش و سبک فعالیت معلمان نمایان می‌شوند. برای مثال، مجموعه‌ای از مضامین پایه مرتبط با توانمندسازی مهارت‌های فردی، مشارکت در تصمیم‌گیری و ایجاد انگیزه درونی، در قالب مضمون سازمان‌دهنده «توانمندسازی شغلی مؤثر در مدرسه» طبقه‌بندی شده‌اند. این رویکرد باعث می‌شود تحلیل از سطح داده‌های خام به سطح مفهومی بالاتر ارتقا یابد و چارچوبی منسجم برای تبیین ویژگی‌های توانمندسازی شغلی و ارتقای مسئولیت اجتماعی معلمان ایجاد شود. مدل ارائه شده نشان‌دهنده ارتباط بین مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده است و ساختاری منسجم از داده‌های کیفی را فراهم می‌آورد. این ساختار به پژوهشگران و مدیران آموزشی امکان می‌دهد تا به‌صورت نظام‌مند، رفتارها، تصمیم‌گیری‌ها و مهارت‌های معلمان را تحلیل کنند و روند شکل‌گیری مسئولیت اجتماعی و مشارکت فعال در مدارس فنی حرفه‌ای را به تصویر بکشند.



شکل ۱. شبکه مضامین

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین ابعاد و مؤلفه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با رویکرد توانمندسازی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دخترانه شهر مشهد انجام شد. تحلیل شبکه مضامین حاصل از مصاحبه با خبرگان به شناسایی ۲۶ مضمون پایه منجر شد که در سه مضمون سازمان‌دهنده شامل بُعد سازمانی، بُعد فردی و بُعد نگرشی طبقه‌بندی شدند. در بُعد سازمانی، مؤلفه‌هایی مانند اعتماد سازمانی، شفافیت و عدالت، مشارکت در تصمیم‌گیری، تفویض اختیار، حمایت سازمانی، فرهنگ همکاری و همدلی، ارزش‌گذاری فردی، توسعه مهارت‌ها، فرهنگ مسئولیت‌پذیری و پایداری برنامه‌های توانمندسازی شناسایی شدند. بُعد فردی نیز مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، اعتماد به نفس، تصمیم‌گیری و حل مسئله، مدیریت منابع فردی، مهارت‌های ارتباطی، خلاقیت و نوآوری، خودسنجی و انگیزش فردی و مسئولیت‌پذیری فردی را دربر گرفت. در بُعد نگرشی نیز نگرش مثبت شغلی، باور به تأثیرگذاری فردی، نگرش تعاملی و تیمی، معنا بخشی به کار، نگرش رشد و نوآوری، نگرش اخلاقی و

مسئولیت‌پذیری، پذیرش بازخورد و تغییر و نگرش موفقیت‌محور استخراج شد. برآیند یافته‌ها نشان داد که هر سه بُعد توانمندسازی در افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان نقش دارند، اما بُعد سازمانی در مقایسه با ابعاد فردی و نگرشی، جایگاه برجسته‌تر و اثرگذاری بیشتری دارد. نخستین یافته پژوهش، یعنی نقش محوری بُعد سازمانی، نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان صرفاً حاصل ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌های فردی یا انگیزه‌های درونی آنان نیست، بلکه به میزان زیادی در بافت سازمانی مدرسه شکل می‌گیرد. معلم زمانی می‌تواند مسئولیت اجتماعی خود را به‌صورت پایدار ایفا کند که ساختار مدرسه برای مشارکت، تصمیم‌گیری، بیان دیدگاه‌ها و اجرای ابتکارات حرفه‌ای فضای کافی ایجاد کرده باشد. وجود اعتماد میان مدیریت و معلمان، شفافیت تصمیم‌ها، توزیع عادلانه فرصت‌ها و حمایت از اقدامات حرفه‌ای موجب می‌شود معلمان احساس کنند عضوی مؤثر و ارزشمند از مدرسه هستند. در چنین شرایطی، مسئولیت‌پذیری از یک تکلیف رسمی به تعهدی درونی و داوطلبانه تبدیل می‌شود. این تفسیر با دیدگاه رهبری آموزشی مسئولانه همسو است که پاسخ‌گویی، مشارکت و توجه به پیامدهای اجتماعی تصمیم‌های آموزشی را از الزامات مدیریت اثربخش می‌داند (Chauderlot, 2020). همچنین، یافته مربوط به نقش فرهنگ مدرسه با نتایج پژوهشی هماهنگ است که نشان داده‌اند فرهنگ سازمانی می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان را تبیین کند و ارزش‌ها و هنجارهای مشترک مدرسه، جهت رفتارهای اجتماعی و حرفه‌ای آنان را تعیین نماید (Babajani Roudi et al., 2022).

برتری بُعد سازمانی را می‌توان با توجه به نقش اعتماد و عدالت نیز توضیح داد. هنگامی که معلمان تصمیم‌های مدیران را منصفانه، روشن و مبتنی بر اصول حرفه‌ای ادراک می‌کنند، تمایل بیشتری برای قبول مسئولیت‌های فراتر از شرح وظایف رسمی نشان می‌دهند. در مقابل، بی‌عدالتی، تبعیض، ابهام در تصمیم‌گیری یا نادیده گرفتن تلاش‌های معلمان می‌تواند احساس تعلق را کاهش دهد و آنان را به حداقل‌گرایی شغلی سوق دهد. یافته پژوهش حاضر درباره اهمیت شفافیت، عدالت و اعتماد با نتایج مطالعه‌ای همسو است که رابطه هوش اخلاقی مدیران را با دلبستگی شغلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان تأیید کرده است (Ahmadi et al., 2023). مدیر دارای هوش اخلاقی با رعایت انصاف، صداقت، احترام و پاسخ‌گویی، الگویی رفتاری برای معلمان ایجاد می‌کند و زمینه اعتماد به ساختار مدیریت را افزایش می‌دهد. با این حال، اعتماد مدیریتی باید واقع‌بینانه و همراه با پاسخ‌گویی باشد؛ زیرا بیش‌اعتمادی مدیران ممکن است کیفیت تصمیم‌گیری را کاهش دهد و بر نحوه تحقق مسئولیت اجتماعی و عملکرد سازمانی اثر بگذارد (Shaghghi & Mashayekh, 2023). بنابراین، مدیریت توانمندساز باید میان اعتماد به معلمان، واگذاری اختیار و نظارت مسئولانه تعادل برقرار کند.

مشارکت در تصمیم‌گیری و تفویض اختیار از دیگر مؤلفه‌های برجسته بُعد سازمانی بودند. تبیین این یافته آن است که مشارکت، احساس مالکیت روان‌شناختی معلمان نسبت به مسائل مدرسه را افزایش می‌دهد. هنگامی که معلمان در تعیین برنامه‌ها، حل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های مدرسه نقش دارند، نتایج حاصل را متعلق به خود می‌دانند و در قبال موفقیت یا شکست آن‌ها مسئولیت بیشتری احساس می‌کنند.

واگذاری اختیار نیز به معلمان امکان می‌دهد دانش و تجربه حرفه‌ای خود را در موقعیت‌های واقعی به کار گیرند و از نقش یک مجری منفعل به کنشگری تصمیم‌گیرنده تبدیل شوند. این یافته با نتایج پژوهشی هماهنگ است که نشان داده است رهبری توانمندساز مدیران مدارس می‌تواند استقلال حرفه‌ای معلمان را افزایش دهد و خوش‌بینی تحصیلی آنان در تقویت این رابطه نقش داشته باشد (Tankutay & Çolak, 2025). استقلال حرفه‌ای، در صورتی که با منابع، مهارت و پاسخ‌گویی همراه شود، می‌تواند تعهد معلمان به دانش‌آموزان، همکاران و اهداف جمعی مدرسه را افزایش دهد.

یافته مربوط به اهمیت حمایت سازمانی، فرهنگ همکاری و ارزش‌گذاری فردی نیز بیانگر آن است که مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بستری از روابط حمایتی رشد می‌کند. معلمی که در رویارویی با مشکلات آموزشی یا رفتاری از حمایت مدیر و همکاران برخوردار است، توان روان‌شناختی بیشتری برای کمک به دیگران و مشارکت در فعالیت‌های جمعی خواهد داشت. حمایت اجتماعی در محیط کار می‌تواند عواطف مثبت، درگیری شغلی و رضایت کارکنان را تقویت کند (Jasiński & Derbis, 2023). در مدارس نیز قدردانی از تلاش‌های معلمان، ارائه بازخورد سازنده و ایجاد فرصت برای همکاری حرفه‌ای، احساس ارزشمندی و تعلق آنان را افزایش می‌دهد. این یافته با مطالعاتی همسو است که بر نقش روابط مدیریتی، قدردانی، فرصت‌های رشد و مشارکت در افزایش رضایت شغلی معلمان تأکید کرده‌اند (Kyangwe et al., 2023). افزایش رضایت و درگیری شغلی می‌تواند معلمان را برای انجام رفتارهایی مانند حمایت از دانش‌آموزان، همکاری با خانواده‌ها، مشارکت در برنامه‌های مدرسه و کمک به همکاران آماده‌تر سازد.

در همین زمینه، شناسایی فرهنگ مسئولیت‌پذیری و پایداری برنامه‌های توانمندسازی نشان داد که اقدامات مقطعی و کوتاه‌مدت برای ایجاد رفتار اجتماعی پایدار کافی نیستند. توانمندسازی زمانی می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی را تقویت کند که به بخشی از فرهنگ و رویه مستمر مدرسه تبدیل شود. برگزاری یک کارگاه آموزشی یا واگذاری موقت اختیار، بدون استمرار حمایت و تغییر در ساختارهای مدرسه، ممکن است تأثیر محدودی داشته باشد. این نتیجه با نقش جامعه‌پذیری سازمانی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان قابل تبیین است؛ زیرا معلمان در فرایند جامعه‌پذیری، ارزش‌ها، انتظارات و هنجارهای مدرسه را فرا می‌گیرند و رفتار خود را با آن‌ها هماهنگ می‌کنند (Moradi Kordkandi, 2019). همچنین، سرمایه اجتماعی حاصل از اعتماد، تعامل و شبکه‌های همکاری می‌تواند پیوند میان مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اشتیاق شغلی معلمان را تقویت کند (Asgharnejad et al., 2022). بنابراین، مسئولیت اجتماعی زمانی پایدار می‌شود که در روابط روزمره، تصمیم‌های مدیریتی و رویه‌های مدرسه نهادینه شده باشد.

دومین یافته اصلی پژوهش، نقش مثبت بُعد فردی توانمندسازی در افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان بود. خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل مسئله و خلاقیت به معلمان امکان می‌دهد در برابر مسائل مدرسه منفعل نباشند و برای حل آن‌ها اقدام کنند. معلم

دارای خود کارآمدی بالا باور دارد که می‌تواند بر محیط آموزشی اثر بگذارد، مشکلات را مدیریت کند و از عهده مسئولیت‌های جدید برآید. این باور، احتمال اجتناب از وظایف دشوار را کاهش داده و زمینه مشارکت فعال‌تر را فراهم می‌کند. یافته حاضر با نتایج پژوهشی همسو است که نشان داده‌اند توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند از طریق تقویت هویت حرفه‌ای و بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی معلمان را ارتقا دهد (Taghavi, Deylami Pour & Pali, 2025). همچنین، توانمندسازی روان‌شناختی برای آینده کار، ظرفیتی اساسی برای سازگاری، ابتکار عمل و احساس اثرگذاری کارکنان تلقی شده است (Oliveira et al., 2023). از این رو، معلم توانمند نه تنها وظایف خود را بهتر انجام می‌دهد، بلکه احتمال بیشتری دارد مسئولیت پیامدهای اجتماعی رفتار و تصمیم‌های حرفه‌ای خود را نیز بپذیرد.

مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله به عنوان یکی از مضامین فردی نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی به برخورداری از توانایی عملی برای مواجهه با مسائل نیاز دارد. معلمان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای با موقعیت‌های متنوعی مانند تفاوت‌های فردی هنرجویان، مسائل رفتاری، نیازهای مهارتی، تغییر فناوری و ارتباط آموزش با بازار کار مواجه هستند. اگر معلم فاقد مهارت تحلیل مسئله و تصمیم‌گیری باشد، حتی در صورت برخورداری از نگرش مسئولانه ممکن است نتواند پاسخ مناسبی ارائه دهد. وضوح نقش‌ها و شناخت مسئولیت‌های حرفه‌ای نیز در این زمینه اهمیت دارد؛ زیرا ابهام در حدود نقش و انتظارات متعارض می‌تواند همکاری و عملکرد کارکنان آموزشی را دشوار کند (Mason et al., 2021). بنابراین، توانمندسازی فردی باید علاوه بر افزایش اعتماد به نفس، شامل روشن‌سازی نقش‌ها، آموزش تصمیم‌گیری، حل تعارض و مدیریت موقعیت‌های پیچیده باشد.

یافته مربوط به خلاقیت و نوآوری فردی نیز نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی تنها در اجرای صحیح وظایف جاری خلاصه نمی‌شود، بلکه مستلزم آمادگی برای اصلاح روش‌ها و ارائه راه‌حل‌های جدید است. معلم مسئول در برابر مشکلات آموزشی یا اجتماعی، صرفاً محدودیت‌ها را نمی‌پذیرد، بلکه تلاش می‌کند از ظرفیت‌های موجود برای بهبود وضعیت استفاده کند. این تفسیر با یافته‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند توانمندسازی معلمان می‌تواند فضای نوآوری مدرسه را تقویت کند (Mokhlis & Abdullah, 2025). در عصر هوش مصنوعی نیز عاملیت معلم و توانایی او برای انتخاب مسئولانه، ارزیابی انتقادی فناوری و حفظ اهداف انسانی آموزش اهمیت بیشتری یافته است (Wang & Han, 2025). در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، که آموزش با تحولات فناوری و نیازهای حرفه‌ای پیوند مستقیم دارد، خلاقیت و عاملیت معلم می‌تواند به طراحی تجربه‌های یادگیری کاربردی‌تر و پاسخ‌گویی بهتر به نیازهای اجتماعی هنرجویان منجر شود.

در عین حال، یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیریت منابع فردی، خودسنجی و انگیزش درونی نیز بخشی از توانمندسازی فردی هستند. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی ممکن است نیازمند صرف زمان و انرژی فراتر از وظایف رسمی باشد. معلمی که توانایی مدیریت زمان، فشار روانی و هیجان‌های خود را ندارد، ممکن است با وجود تمایل به مشارکت، به دلیل فرسودگی یا فشار شغلی از مسئولیت‌های

جمعی فاصله بگیرد. مطالعات مربوط به استرس شغلی معلمان نشان داده‌اند که فشارهای کاری می‌تواند بر سلامت، روابط و عملکرد حرفه‌ای آنان اثر منفی بگذارد (Montano et al., 2023). بنابراین، انتظار رفتار مسئولانه باید با توجه به ظرفیت‌های روانی و شرایط کاری معلمان همراه باشد. مسئولیت اجتماعی نباید به ابزاری برای تحمیل وظایف بیشتر تبدیل شود، بلکه باید از طریق تأمین منابع، تقسیم منطقی کار و حمایت از سلامت روان معلمان تقویت گردد.

سومین یافته پژوهش به نقش بُعد نگرشی اختصاص داشت. نگرش مثبت نسبت به شغل، معنابخشی به کار، باور به تأثیرگذاری، جهت‌گیری اخلاقی و پذیرش تغییر، معلمان را ترغیب می‌کند فعالیت حرفه‌ای خود را بخشی از یک مأموریت اجتماعی گسترده‌تر بدانند. هنگامی که معلم شغل خود را صرفاً منبع درآمد یا مجموعه‌ای از تکالیف اداری تلقی نکند و آن را فرصتی برای رشد دانش‌آموزان و بهبود جامعه بداند، احتمال بیشتری دارد که در برابر مسائل آموزشی و اجتماعی حساسیت نشان دهد. یافته‌های مرتبط با پیامدهای روان‌شناختی مسئولیت اجتماعی نیز نشان داده‌اند که معنابخشی و انگیزش‌های اجتماعی می‌توانند آثار مثبت مسئولیت اجتماعی بر سلامت روان را توضیح دهند (Kim et al., 2023). به همین ترتیب، مسئولیت‌پذیری اجتماعی با مؤلفه‌های شهروندی و درک تعهد فرد نسبت به جامعه پیوند دارد (Kenioua, 2020). از این رو، تقویت نگرش حرفه‌ای معلمان می‌تواند زمینه تبدیل وظایف رسمی به تعهدات اخلاقی و اجتماعی را فراهم آورد.

شناسایی نگرش تعاملی و تیمی نیز نشان داد که مسئولیت اجتماعی ماهیتی جمعی دارد. معلم مسئول تنها به عملکرد فردی خود توجه نمی‌کند، بلکه موفقیت مدرسه، رشد همکاران و رفاه دانش‌آموزان را نیز مهم می‌داند. این نگرش موجب می‌شود همکاری، انتقال تجربه و مشارکت در حل مسائل مدرسه افزایش یابد. از سوی دیگر، نگرش اخلاقی و مسئولیت‌پذیر مانع آن می‌شود که مفهوم مسئولیت اجتماعی صرفاً در سطح شعار باقی بماند. مسئولیت اجتماعی زمانی ارزشمند است که در تصمیم‌ها و رفتارهای واقعی نمود پیدا کند؛ زیرا استفاده نمادین از مفاهیم مسئولیت اجتماعی بدون تغییر عملی می‌تواند اعتماد ذی‌نفعان را کاهش دهد (Westphal, 2023). همچنین، شواهد گسترده‌تر نشان داده‌اند که مسئولیت اجتماعی از طریق تقویت اعتماد و روابط ذی‌نفعان می‌تواند به پیامدهای عملکردی مطلوب منجر شود (Coelho et al., 2023). در محیط مدرسه نیز تحقق عملی مسئولیت اجتماعی می‌تواند اعتماد دانش‌آموزان، والدین و همکاران را افزایش دهد.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان حاصل تعامل سه سطح سازمانی، فردی و نگرشی است و تمرکز بر یکی از این سطوح به تنهایی نمی‌تواند تغییر پایدار ایجاد کند. حمایت و اختیار سازمانی بدون شایستگی فردی ممکن است به تصمیم‌های کم‌کیفیت منجر شود؛ شایستگی فردی بدون فضای مشارکت ممکن است بلااستفاده باقی بماند؛ و نگرش مثبت بدون منابع و ساختار مناسب نیز می‌تواند به احساس ناکامی بینجامد. در مقابل، هم‌افزایی میان اعتماد سازمانی، مهارت‌های فردی و نگرش اخلاقی می‌تواند معلم را به کنشگری مسئول، خلاق و مشارکت‌جو تبدیل کند. برتری بُعد سازمانی نیز نشان می‌دهد که مدیران مدارس در فعال کردن یا تضعیف ظرفیت‌های فردی و نگرشی معلمان

نقش تعیین‌کننده دارند. بنابراین، مدل استخراج‌شده مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نه یک ویژگی ثابت، بلکه پیامد فرایندی مستمر از توانمندسازی می‌داند که باید در ساختار، روابط، قابلیت‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای مدرسه نهادینه شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. مشارکت‌کنندگان پژوهش به گروهی از استادان و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی و علوم تربیتی محدود بودند و دیدگاه مستقیم معلمان، مدیران، هنرجویان و والدین در فرایند استخراج مضامین وارد نشد. همچنین، مطالعه در بافت هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دخترانه شهر مشهد انجام شد؛ از این رو، تفاوت‌های فرهنگی، مدیریتی و سازمانی سایر شهرها، هنرستان‌های پسرانه و مدارس نظری ممکن است قابلیت انتقال مستقیم مدل را محدود کند. ماهیت کیفی پژوهش و وابستگی تحلیل مضمون به تفسیر داده‌ها نیز احتمال تأثیر پیش‌فرض‌های پژوهشگر را به‌طور کامل منتفی نمی‌سازد. افزون بر این، پژوهش حاضر بیشتر بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها تمرکز داشت و میزان اثرگذاری هر مؤلفه، روابط علی میان آن‌ها و پیامدهای بلندمدت اجرای مدل در محیط واقعی مدرسه به‌صورت تجربی بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده مدل استخراج‌شده با استفاده از روش‌های کمی و نمونه‌های بزرگ‌تر اعتبارسنجی شود و وزن نسبی هر یک از ابعاد و مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار گیرد. انجام پژوهش‌های آمیخته با مشارکت معلمان، مدیران، هنرجویان و والدین می‌تواند به تکمیل مدل و شناسایی تفاوت میان دیدگاه گروه‌های مختلف کمک کند. همچنین، مقایسه هنرستان‌های دخترانه و پسرانه، مدارس دولتی و غیردولتی، مناطق برخوردار و کم‌برخوردار و رشته‌های مختلف فنی و حرفه‌ای می‌تواند میزان وابستگی مدل به بافت را روشن سازد. بررسی نقش متغیرهایی مانند سبک رهبری، سرمایه اجتماعی، فرسودگی شغلی، امنیت روان‌شناختی، هویت حرفه‌ای و عدالت سازمانی به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌کننده نیز پیشنهاد می‌شود. طراحی مطالعات طولی و آزمایشی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های توانمندسازی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان، امکان بررسی پایداری تغییرات و روابط علی را فراهم خواهد کرد.

به مدیران هنرستان‌ها پیشنهاد می‌شود ساختارهای مشارکتی منظمی برای حضور معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، اجرایی و تربیتی ایجاد کنند و تفویض اختیار را متناسب با شایستگی و مسئولیت هر معلم گسترش دهند. لازم است فرایندهای تصمیم‌گیری شفاف‌تر شوند، معیارهای توزیع فرصت‌ها و منابع به‌روشنی اعلام گردد و سازوکارهایی برای قدردانی از اقدامات مسئولانه معلمان در نظر گرفته شود. برگزاری کارگاه‌های کاربردی در زمینه حل مسئله، ارتباط حرفه‌ای، مدیریت تعارض، خودکارآمدی، خلاقیت و مدیریت فشار شغلی می‌تواند بُعد فردی توانمندسازی را تقویت کند. ایجاد گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، برنامه‌های مربیگری، تبادل تجربه و پروژه‌های تیمی نیز به توسعه فرهنگ همکاری و مسئولیت جمعی کمک خواهد کرد. علاوه بر این، مدیران باید از طریق گفت‌وگوهای حرفه‌ای، بازخورد مستمر و پیوند دادن فعالیت‌های روزمره با اهداف اجتماعی

آموزش، معنای شغل معلمی و احساس اثرگذاری معلمان را تقویت کنند و توانمندسازی را به جای اقدامی مقطعی، به فرایندی پایدار و نهادینه شده در مدرسه تبدیل نمایند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می آید.

Extended Abstract

Introduction

Social responsibility has become one of the central concepts in contemporary educational systems because schools are no longer viewed merely as institutions for knowledge transmission but as social organizations responsible for developing ethical awareness, citizenship values, cooperation, and commitment to collective well-being. Within this framework, teachers represent one of the most influential groups in shaping students' social attitudes and behaviors. Teachers' social responsibility refers to their commitment to ethical professional conduct, attention to students' needs, participation in school improvement processes, and awareness of the broader consequences of their educational practices. In vocational and technical schools, this responsibility has particular significance because these institutions prepare students for future professional and social roles and require teachers who can integrate technical competencies with ethical, collaborative, and socially responsive behaviors. The relationship between citizenship orientation and social responsibility among teachers indicates that teachers who possess stronger social awareness and civic values are more likely to demonstrate responsible professional behaviors and commitment toward their educational communities (Kenioua, 2020).

Social responsibility in educational contexts is influenced by both individual characteristics and organizational conditions. Although personal values, professional identity, and intrinsic motivation contribute to responsible behaviors, teachers' actions are also shaped by the school environment, leadership practices, organizational

culture, and opportunities for participation. Educational leadership approaches emphasize that accountability and social responsibility should be embedded in organizational structures and daily practices rather than being considered only individual obligations (Chauderlot, 2020). Furthermore, social responsibility becomes meaningful when it results in actual behavioral changes and sustainable practices rather than remaining at the level of symbolic commitment. Studies examining organizational responsibility have highlighted the importance of distinguishing between superficial expressions of responsibility and genuine practices that create value for stakeholders (Westphal, 2023).

Previous studies have demonstrated that social responsibility is associated with various positive individual and organizational outcomes. Responsible behaviors can strengthen trust, improve interpersonal relationships, increase engagement, and contribute to organizational effectiveness. Although much of the research on social responsibility has been conducted in organizational and corporate contexts, evidence suggests that responsible practices influence stakeholder relationships and long-term performance outcomes (Coelho et al., 2023). In educational settings, teachers who perceive their professional activities as socially meaningful are more likely to engage in supportive behaviors, participate in collective activities, and demonstrate stronger commitment toward students and schools. Moreover, the psychological consequences of responsibility-oriented behaviors indicate that social responsibility can contribute to mental well-being through processes such as meaningfulness and prosocial motivation (Kim et al., 2023).

Teachers' social responsibility is also closely connected with their occupational experiences. Supportive workplace relationships, professional recognition, and positive interactions with colleagues and administrators create conditions in which teachers are more willing to accept responsibilities beyond formal job requirements. Research has shown that workplace social support enhances job satisfaction through positive emotional experiences and work engagement (Jasiński & Derbis, 2023). Conversely, excessive workload, occupational stress, and insufficient organizational support may reduce teachers' capacity for participation and social commitment. Teacher stress has been associated with negative consequences for professional functioning, personal well-being, and quality of work life (Montano et al., 2023). Therefore, promoting teachers' social responsibility requires attention to the organizational and psychological resources available to them.

One of the most important approaches for strengthening teachers' social responsibility is professional empowerment. Empowerment provides individuals with autonomy, competence, access to resources, and opportunities to influence decisions. Empowered teachers are more likely to perceive themselves as capable professionals who can contribute to school improvement and respond effectively to educational challenges. Psychological empowerment has been identified as an important factor for enhancing professional performance by strengthening teachers' professional identity and psychological well-being (Taghavi Deylami Pour & Pali, 2025). Similarly, empowerment has been recognized as a critical capacity for future-oriented work environments because it enhances initiative, adaptability, and employees' sense of influence (Oliveira et al., 2023).

Teacher empowerment is not limited to individual capabilities but is strongly influenced by school leadership and organizational structures. Empowering leadership practices, including participation in decision-making, delegation of authority, professional support, and recognition, can enhance teachers' autonomy and professional agency. Research has shown that empowering leadership by school principals contributes to greater teacher autonomy and strengthens positive professional orientations (Tankutay & Çolak, 2025). In addition, teacher empowerment can support innovation within schools by creating an environment in which teachers feel capable of introducing new ideas and improving educational processes (Mokhlis & Abdullah, 2025). These issues are particularly relevant in vocational and technical schools, where teachers must continuously adapt to technological developments, changing labor market demands, and diverse educational needs.

The organizational culture of schools also plays a significant role in shaping teachers' social responsibility. A culture based on trust, collaboration, fairness, and shared values encourages teachers to perceive themselves as active members of a professional community. Studies have indicated that organizational culture can explain differences in teachers' social responsibility by influencing norms, expectations, and patterns of interaction within educational organizations (Babajani Roudi et al., 2022). Furthermore, organizational socialization helps teachers understand professional expectations and internalize school values, thereby strengthening their social commitment (Moradi Kordkandi, 2019). Social capital within schools, including trust, cooperation, and professional networks, also contributes to teachers' engagement and responsibility by strengthening collective relationships (Asgharnejad et al., 2022).

Individual empowerment dimensions, including self-efficacy, communication skills, problem-solving ability, and professional confidence, are essential components of responsible teaching. Teachers who believe in their ability to influence educational outcomes are more likely to engage actively with students, colleagues, and school activities. However, individual competencies require supportive environments to be effectively applied. Clarification of professional roles and responsibilities is also important because ambiguity and conflicting expectations may weaken teachers' ability to perform effectively (Mason et al., 2021). In addition, ethical leadership and managerial behaviors influence teachers' perceptions of responsibility. Managers' moral intelligence has been associated with teachers' job involvement and social responsibility because ethical managerial practices promote trust and professional commitment (Ahmadi et al., 2023). Therefore, developing teachers' social responsibility requires an integrated perspective that considers organizational, individual, and attitudinal dimensions.

Despite increasing attention to teacher empowerment and social responsibility, previous studies have generally examined these concepts separately or have focused on limited dimensions. Less attention has been given to developing a comprehensive framework explaining how organizational conditions, individual capacities, and professional attitudes interact to enhance teachers' social responsibility, particularly in technical and vocational schools. Therefore, identifying the dimensions and components of empowerment-based social responsibility

can provide educational managers with a practical framework for strengthening teachers' professional and social roles.

Methods and Materials

This qualitative study was conducted using an interpretive paradigm and a case study strategy to identify the dimensions and components of enhancing teachers' social responsibility through empowerment. The participants included 15 experts in educational management and educational sciences who had academic and research experience related to teacher empowerment, social responsibility, educational leadership, and school management. Participants were selected through purposive sampling based on their expertise and professional background. Data were collected through semi-structured interviews, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. The interview protocol focused on empowerment mechanisms, decision-making participation, managerial support, professional development opportunities, and teachers' motivation and responsibility. The collected data were transcribed and analyzed using thematic network analysis. The analytical process included open coding, identification of basic themes, organization of related themes into organizing themes, and development of the final conceptual framework. The quality of the findings was evaluated through credibility, dependability, and confirmability procedures.

Findings

The analysis of interview data resulted in the identification of 26 basic themes organized into three major dimensions: organizational empowerment, individual empowerment, and attitudinal empowerment.

The organizational dimension emerged as the most influential dimension and included ten basic themes: organizational trust, transparency and justice, participation in decision-making, delegation of authority, organizational support, collaborative culture and empathy, individual recognition, skill development opportunities, responsibility-oriented culture, and sustainability of empowerment programs. These findings indicated that supportive organizational structures provide the foundation for teachers' socially responsible behaviors by increasing participation, belongingness, and professional commitment.

The individual dimension consisted of eight themes: self-efficacy, self-confidence, decision-making and problem-solving skills, personal resource management, communication skills, individual creativity and innovation, self-evaluation and motivation, and personal responsibility. These components demonstrated that teachers' internal capabilities and professional competencies contribute to their ability to respond effectively to educational and social challenges.

The attitudinal dimension included eight themes: positive professional attitude, belief in personal influence, interactive and teamwork orientation, meaningfulness of work, growth and innovation orientation, ethical and responsible attitude, acceptance of feedback and change, and success-oriented attitude. These findings showed that teachers' perceptions, values, and professional meanings influence their willingness to engage in socially responsible actions.

Overall, the thematic network demonstrated that teachers' social responsibility develops through the interaction of organizational support, individual competencies, and professional attitudes. Among the identified dimensions, organizational empowerment represented the strongest contextual factor influencing the development of responsible professional behaviors.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that teachers' social responsibility is not an isolated personal characteristic but the outcome of a multidimensional empowerment process. The dominant role of organizational empowerment indicates that schools should create conditions in which teachers experience trust, participation, autonomy, and professional recognition. When teachers perceive that their opinions matter and that they have meaningful opportunities to influence school decisions, they are more likely to develop ownership toward school goals and demonstrate socially responsible behaviors.

The individual empowerment findings further revealed that responsible teaching requires more than organizational opportunities; teachers need adequate competencies, confidence, and problem-solving abilities to transform responsibility into effective action. Self-efficacy, communication competence, and professional confidence enable teachers to address complex educational situations and actively participate in school development. However, these individual capacities become sustainable only when supported by appropriate organizational structures.

The attitudinal dimension highlighted the importance of professional meaning and ethical orientation. Teachers who perceive their work as socially valuable are more likely to demonstrate commitment, cooperation, and responsibility beyond formal requirements. Therefore, empowerment programs should not only focus on technical skills but also strengthen teachers' professional identity, sense of purpose, and ethical commitment. The proposed model suggests that enhancing teachers' social responsibility requires a balanced approach integrating organizational reforms, individual development, and attitudinal transformation. Educational administrators should move beyond short-term training programs and establish continuous empowerment systems that encourage participation, innovation, professional learning, and collaborative responsibility. By creating supportive and empowering environments, vocational and technical schools can strengthen teachers' capacity to contribute to students' development and broader social improvement.

References

- Ahmadi, N., Naveh Ebrahim, A., & Abbasian, H. (2023). Explaining the Relationship between Managers' Moral Intelligence and Teachers' Job Involvement and Social Responsibility. *Management of Education in Organizations*, 12(2), 201-223.
- Asgharnejad, N., Pirouznia, S., Mosavatpour, A., & Masoudian, P. (2022). Examining the Mediating Role of Social Capital in the Relationship between Social Responsibility and Job Engagement among Teachers in Dehdasht. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(2), 6.
- Babajani Roudi, S., Gharavi Ahangar, M., & Forghani Ozeroudi, M. B. (2022). Explaining the Social Responsibility of Physical Education Teachers Based on Organizational Culture. *New World Journal*, 19(1), 1-13.
- Chauderlot, F. S. (2020). Educational Leadership, Accountability, and Social Responsibility—The California Community Colleges: A Case Study. In *Leadership Strategies for Promoting Social Responsibility in Higher Education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-36412020000024011>

- Coelho, R., Jayantilal, S., & Ferreira, J. J. (2023). The Impact of Social Responsibility on Corporate Financial Performance: A Systematic Literature Review. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. <https://doi.org/10.1002/csr.2446>
- Jasiński, A. M., & Derbis, R. (2023). Social Support at Work and Job Satisfaction among Midwives: The Mediating Role of Positive Affect and Work Engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 79(1), 149-160. <https://doi.org/10.1111/jan.15462>
- Kenioua, M. (2020). Citizenship and Its Relationship with Social Responsibility among Physical Education Teachers. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(2). <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0202>
- Kim, B. J., Kim, M. J., & Lee, D. G. (2023). The Mental Health Implications of Corporate Social Responsibility: The Significance of the Sense-Making Process and Prosocial Motivation. *Behavioral Sciences*, 13(10), 870. <https://doi.org/10.3390/bs13100870>
- Kyangwe, L., Onyango, D. O., & Alloph, J. M. (2023). Strategies to Enhance Teachers' Job Satisfaction in Secondary Schools in Butiama District, Mara, Tanzania. *East African Journal of Education Studies*, 6(1), 120-132. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.1.1078>
- Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G., & Ingram, P. B. (2021). From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 97-116. <https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- Mokhlis, S., & Abdullah, A. H. (2025). The impact of teacher empowerment on schools' innovation climate. *Journal of Education and Learning (Edulearn)*, 19(1), 322-329. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21633>
- Montano, M. D. L. N. V., Martínez, M. D. L. C. G., & Lemus, L. P. (2023). Interdisciplinary Exploration of the Impact of Job Stress on Teachers' Lives. *Interdisciplinary Rehabilitation/Rehabilitacion Interdisciplinaria*, 3, 57-57. <https://doi.org/10.56294/ri202357>
- Moradi Kordkandi, Z. (2019). The Relationship between Organizational Socialization and the Social Responsibility of Secondary-School Teachers in Shahin Dezh County. *Ormazd Research Journal*, 1(49), 61-77.
- Oliveira, M., Andrade, J. R., Ratten, V., & Santos, E. (2023). Psychological Empowerment for the Future of Work: Evidence from Portugal. *Global Business and Organizational Excellence*. <https://doi.org/10.1002/joe.22194>
- Shaghaghi, M., & Mashayekh, S. (2023). The Relationship between Managerial Overconfidence, Social Responsibility, Firm Performance, and Financial Constraints. *Financial Accounting and Auditing Research*, 15(60), 79-106.
- Taghavi Deylami Pour, M., & Pali, S. (2025). The Effect of Psychological Empowerment on Teachers' Job Performance with the Mediating Role of Professional Identity and Psychological Well-Being. *Personal Development and Organizational Transformation*, 3(2), 1-16.
- Tankutay, H. K., & Çolak, İ. (2025). How School Principals' Empowering Leadership Influences Teacher Autonomy: The Mediating Role of Teachers' Academic Optimism. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4125>
- Wang, Y., & Han, X. (2025). Empowering Teacher Agency in the Era of Artificial Intelligence: Challenges. Blended Learning. Sustainable and Flexible Smart Learning: 18th International Conference on Blended Learning, Bangkok, Thailand.
- Westphal, J. D. (2023). Systemic Symbolic Management, Corporate Social Responsibility, and Corporate Purpose: A Cautionary Tale. *Strategy Science*. <https://doi.org/10.1287/stsc.2023.0188>