

The relationship between Iranian EFL teachers' organizational trust and educational accountability: The mediating role of Teachers' emotional well-being

Abstract

Improving professional accountability is the weakest link of transformation in the educational system of Iran, although, it is considered one of the main factors in the effectiveness and quality of teacher education. To explore this complex and multi-faceted concept, it is necessary to examine all the intervening factors. The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between organizational trust and teachers' educational accountability, with the mediating role of emotional well-being among English language teachers. Based on purposeful sampling, among the available teachers, a total of 105 language teachers working at public schools participated in data collection procedure, filling four questionnaires: Payne's organizational trust, Darmus' teachers accountability and Simsk's emotional well-being. Structural equation modeling method was used for data analysis, using SPSS (v 26) and Smart PLS (v.4) softwares. The results of the research indicated and validated the effect of teachers' organizational trust on their educational responsibility. Also, the mediating role of teachers' emotional well-being in the relationship between organizational trust and teachers' accountability was confirmed. The result showed that if the educational organization puts the guarantee of teachers' emotional well-being on the agenda and combines the adopted policies with support and development strategies, a better perspective can be envisioned in promoting the organizational responsibility and trust of the teachers.

Keywords: organizational trust, accountability, emotional well-being, foreign language education, structural equation modeling.

نقش میانجی بهزیستی عاطفی در ارتقای اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان آموزش زبان انگلیسی مدارس استان تهران

چکیده

ارتقای سطح مسئولیت‌پذیری آموزشی حلقه مفقوده تحول آفرینی در نظام آموزشی به شمار می‌آید و یکی از عوامل اصلی در اثربخشی و کیفیت آموزش معلمان به شمار می‌رود. برای تضمین این مفهوم پیچیده و چند لایه بررسی عوامل اثرگذار ضروری است. پژوهش پیش روی، با هدف بررسی ارتباط اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان، با نقش میانجی بهزیستی عاطفی میان معلمان آموزش زبان انگلیسی انجام شد. رویکرد پژوهش کاربردی و روش آن از نظر نوع جمع‌آوری، تحلیل داده و مراحل اجرا پژوهش توصیفی-همبستگی بود. بر اساس نمونه‌گیری در دسترس، از میان معلمان در دسترس مجموع ۱۰۵ معلم زبان شاغل در آموزش و پرورش توسط توزیع پرسش‌نامه برخط در گردآوری داده‌ها مشارکت کردند. ابزار پژوهش شامل سه پرسشنامه اعتماد سازمانی (پاین)، مسئولیت‌پذیری معلمان (دارموس) و بهزیستی عاطفی (سیمسک) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS (V 26) و Smart PLS (v.4) استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از اثرگذاری اعتماد سازمانی معلمان بر مسئولیت‌پذیری آموزشی آنان است. همچنین، نقش میانجی بهزیستی عاطفی معلمان در ارتباط میان اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری تایید گردید. برآیند نتایج نشان داد که چنانچه سازمان آموزشی تضمین بهزیستی عاطفی معلمان را در دستور کار قرار دهد و سیاست‌های اتخاذی را با راهبردهای حمایتی و تأمینی همراه سازد، می‌توان چشم‌انداز بهتری را در ارتقای مسئولیت‌پذیری و اعتماد سازمانی معلمان متصور بود.

کلیدواژگان: اعتماد سازمانی، مسئولیت‌پذیری، بهزیستی عاطفی، معلمان، آموزش زبان خارجی، معادلات ساختاری.

مقدمه و بیان مسئله

بیش از یک دهه از تمرکز و اهتمام آموزش و پرورش کشور برای ایجاد تحول آموزشی در مدارس گذشته است. توفیق یا عدم توفیق نظام آموزشی کشور در دستیابی به این امر مهم نشانه از پیچیدگی و پویایی دینفعان و اهمیت اراده آنان در اقدام برای تحول دارد. گهگاه، برخی از کارگزاران بنا به دلایل پیدا و پنهان (شناختی، عاطفی، اجتماعی، سازمانی و غیره) در راه ایجاد تحول، خواسته یا ناخواسته، مقاومت کرده و راه تحول را مسدود می‌کنند. همچنین، همزمان با حرکت نظام آموزشی، نهادهای اجتماعی به سرعت و صفناپذیری در حال تحول هستند؛ تحولاتی که به سرعت پدید می‌آیند و نهاد آموزشی مدرسه از ر صد، آگاهی، تدبیر، مواجهه و سازگاری با آنها تا حد زیادی ناتوان است (Khanifar et al., 2020). این چالش باعث می‌شود که مسئولیت مدیران، معلمان، نهادهای تصمیم‌سازی و سیاستگذاری روز به روز سنگین‌تر شود.

در این مهم، به طور خاص ضرورت ارتقای عملکرد معلمان از همگان بیشتر است. نیاز مدرسه به معلم اثربخش، پویا و توانمند در این بستر بیش از گذشته احساس می‌شود. اما خود این امر به معظلی اساسی برای نظام آموزشی کشور بدل شده است؛ کمبود منابع مالی، فرسودگی زیرساخت، تراحم منافع و بسیاری عوامل اجرایی دیگر باعث شده تا مدیران مدارس، علی‌رغم وجود اسناد بالادستی، اهتمام سیاست‌گذاران و تاکید مدیران ارشد در امر کنترل کیفیت آموزشی معلمان خود با چالشی اساسی روبه‌رو باشند (Ehren & Baxter, 2018; Askari et al., 2020). از میان چندین راهبرد و راهکار که به ذهن خطور می‌کند، به نظر می‌رسد، بهترین گزینه اعتماد به تخصص معلمان و کادر مدرسه در طراحی ساختارها و گزینش راهکارهای راهبردی برای ایجاد تحول در مدرسه باشد. بی‌شک این امر مستلزم اهتمام مدیریت مدرسه برای خلق محیطی حرفه‌ای، پویا و تحول‌گرا است که با ضرافت و نهایت دقت فضای اعتماد و پاسخگویی میان معلمان و مدیریت را ترسیم کند و مقدمات اعتلای حس مسئولیت‌پذیری و اقدام برای پیشرفت و تحول را فراهم آورد.

چنانچه مدیری در پی تحول در مدرسه‌ای باشد، اولین گام ایجاد زمینه‌های مشارکت و همکاری میان معلمان و کادر خواهد بود. مدیرانی که می‌خواهند تغییراتی آینده‌نگرانه در مدرسه و ساختارهای مدرسه‌شان رغم بزنند، باید تلاش کنند تا تشریک مساعی و احساس تعلق و اعتماد به سازمان را میان پرسنل خود تقویت کنند (Wiesehahn, 2024; Murphy, J. F., & Louis, 2018; Sergiovanni, 2015). به خصوص، موفقیت و عملکرد اثربخش معلم رابطه مستقیمی با سبک رهبری و میزان مداخله مدیران مدارس و

موفقیت آنها در اعتمادسازی میان مدیریت و معلمان دارد (Hendawy et al., 2024; Khanifar, 2015, Wahlstrom & Louise, 2008). این امر محقق نخواهد شد مگر اینکه همگان نیاز به همگرایی و هم‌افزایی را به ضرورت بدانند و از یکدیگر در این راستا حمایت کرده و سرانجام تحول را به واقعیت تبدیل کنند. مدیران باید با تمهید منابع نرم‌افزاری و سخت‌افزاری، به دنبال ایجاد فضای اعتماد به سازمان، فضای سیاست‌گذاری مناسبی برای تشویق توسعه حرفه‌ای معلمان طراحی کنند و در مقابل از معلمان، به جای پیروی صرف از مقررات و روزمرگی، بخواهند تا مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را سرلوحه کار خویش قرار دهند.

بر این اساس، تمرکز اصلی این نگاره بر واکاوی ابعاد اثربخشی اعتماد سازمانی^۱ و بهزیستی عاطفی^۲ در افزایش ظرفیت پذیرش مسئولیت‌آموزشی در معلمان زبان انگلیسی شاغل در مدارس دولتی است. بر این باوریم که مسئولیت‌پذیری معلم که یکی از عوامل اصلی در اثربخشی آموزشی و کیفیت آموزش معلمان به شمار می‌رود، تا حد زیادی به عوامل محیطی مدرسه، نظیر اعتماد معلم به مدیر و همکاران، ظرفیت‌سازی مدرسه در ایجاد جاذبه حرفه‌ای معلم و عوامل انگیزش هیجانی^۳ درونی و بیرونی معلم که در تعامل با مدرسه شکل می‌گیرند، بستگی دارد.

ادبیات پژوهش

اعتماد سازمانی

بررسی جایگاه اعتماد سازمانی در مناسبات، رفتارها و هنجارشکنی در یک سازمان همیشه مورد توجه پژوهشگران بوده و در بسیاری از منابع به عنوان یکی از عوامل زمینه‌ای کلیدی در ساختار سازمان‌ها مد نظر است (Gillespie, 2015; Dirks & Ferrin, 2001). نظر به نیاز ذینفعان برای اتکا و اعتماد به سایرین و اقدامات آنها، توجه به اعتماد سازمانی در نهادهای آموزشی و تربیتی از اهمیت ویژه‌تری برخوردار است. به عبارت دیگر، اعتماد برای رشد و موفقیت سازمان‌های آموزشی ضروری است؛ اثربخشی و اثرگذاری مدارس در برنامه‌های تحولی و همچنین تعالی فرهنگ سازمانی و بالندگی حرفه‌ای در گرو ایجاد و تقویت مداوم حس اعتماد سازمانی میان اعضای کادر مدرسه است (Kılınç et al., 2024;)

^۱ - Organizational trust

^۲ - Emotional Well-Being

^۳ - Accountability

سازمانی، هنگامی که اعضای سازمان بتوانند به راحتی به مدیران و همکارانشان اعتماد کنند، در آنها احساس رضایت و آرامش بیشتری شکل گرفته و مخاطرات هیجانی کمتری را تجربه خواهند کرد (Bracht, 2024; Awad & Alhashemi, 2012). از دیگر سوی، در مقابل، سطوح پایین اعتماد میان افراد منجر به ایجاد حس بیگانگی، شک و تعارض می شود. از این رو ست که در بررسی فرهنگ سازمانی در ادبیات آموزش، به طور مکرر از بررسی مؤلفه اعتماد در محیط مدرسه سخن به میان آمده است.

اهمیت واکاوی مؤلفه اعتماد سازمانی در مدارس به گونه ای است که پژوهش های بسیاری آن را همبسته کیفیت و بازدهی کیفی مدارس بر می شمارند (Sezer & Uzun, 2023; Tschannen-Moran, 2020). صراحت، صداقت و شفافیت عملکرد مدیران از جمله عواملی است که در جلب اعتماد معلمان و سایر کادر مدرسه نقشی اساسی دارد. برخی از مطالعات نیز بر اثربخشی تعامل و رفتار مدیران در شکل گیری و تداوم حس اعتماد در مدارس متمرکز شده اند (Wichert, 2023; Abston, 2015; Handford, 2013; Leithwood, 2013). به طور کلی، می توان دریافت که مدیران نقشی اساسی در ایجاد و تقویت حس اعتماد سازمانی در مدارس بر عهده دارند. برای اینکه مدیران اعتماد معلمان خود را جلب کنند، باید توجه واقعی گروهی به معلمان را به صورت یکسان نشان دهند. حمایت حرفه ای و اجرایی توأم با روحیه تعمیم یافته حسن نیت و تمایل به پیشرفت و بالندگی حرفه ای معلمان از مصادیق احیا کننده احساس امنیت و اعتماد سازمانی به شمار می رود.

برای تحقق اعتماد سازمانی، معلمان نیز باید در تعاملات خود به یکدیگر اعتماد داشته باشند (Al-Mahdy et al., 2024; Sezer & Uzun, 2023; Demir, 2015). این اعتماد نباید تنها به معنای متعارف صداقت در کلام محدود شود، بلکه باید شامل اعتماد در همکاری، توزیع فرصت و تصمیم گیری نیز بشود. اعتماد میان معلمان موجب ایجاد فضای سازنده و مثبت رقابت و همکاری میان آنها خواهد شد؛ به دیگر عبارت، معلمانی که به گفتار و کردار معلم همکار خود اعتماد دارند دچار نگرانی در مورد سوءرفتار و گفتار همتایان خود نخواهند شد. علاوه بر این، ادراک اعتماد در یک رابطه کاری به این معنی است که معلمان باید در رفتارهای حرفه ای خود معتبر باشند (Er, 2024; Zhang et al., 2020).

به طور کلی از مزایای اعتماد به سازمان های آموزشی می توان به تسهیل رشد و موفقیت

سازمانی برای ذینفعان اشاره کرد؛ اعتماد سازمانی احساس رضایت شغلی و تعهد سازمانی را در معلمان تقویت می‌کند و در عین حال و بدبینی و راهبرد سکوت در سازمان آموزشی را کاهش می‌دهد (Kiral, 2023; Mohebi et al., 2022; Atalay et al., 2022). از دیگر جنبه‌های اثرگذاری اعتماد سازمانی، ارتباط آن با سطح دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان است. محیط‌های آموزشی با اعتماد بالا می‌توانند تاثیر مثبتی بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان بگذارند و سرمایه اجتماعی و مالی بهتری نیز را برای مدارس فراهم کنند (Brown, 2014; Adams et al., 2024). ایجاد و حفظ اعتماد سازمانی با چالش‌هایی نیز روبرو است؛ ایجاد و حفظ اعتماد در بلند مدت، ایجاد احساس درک مشترک از معیارهای اعتمادکنندگان در سطوح فردی، گروهی و فراسازمانی و بازسازی اعتماد فروریخته از چالش‌های اساسی در حوزه مطالعات اعتماد سازمانی در نهادهای آموزشی و تربیتی به شمار می‌آید.

مسئولیت‌پذیری

در تعاریف موجود، مسئولیت‌پذیری معلم شامل مجموعه‌ای از انتظارات است که ناظر بر تحویل و ارائه خدمات آموزشی کیفی، پایبندی به مقررات آموزشی و پاسخگویی در قبال دستاوردهای آموزشی دانش‌آموزان است (Levatino et al., 2024; Cochran-Smith, 2004; Reeves, 2021). اثربخش بودن اقدامات و انجام وظایف آموزشی و تربیتی موضوعی محوری در بررسی مسئولیت‌پذیری معلم به شمار می‌آید. اثربخشی اقدامات شامل مجموعه‌ای از شاخص‌ها نظیر عملکرد اثرگذار در کلاس، ارائه بازخورد اثربخش به دانش‌آموزان و اهتمام به امر ارزیابی اثربخش از دستاوردهای آموزشی آنهاست (Jerrim & Sims, 2022; Darling-Hammond, 2010). تضمین رشد آموزشی و یادگیری حداکثری دانش‌آموزان نیز از دیگر موضوعات محوری در بررسی مسئولیت‌پذیری معلم به شمار می‌آید؛ معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان تحت آموزش خود را برای اندوختن دانش کافی، کسب مهارت‌های لازم و بهره‌مندی از رویکردهای نگرشی مناسب برای ورود به فعالیت‌های حرفه‌ای و علمی در آینده آماده سازند (Omar et al., 2020; Darling-Hammond, 2007). مسئولیت‌پذیری معلم شامل اهتمام و تلاش وی برای ایجاد فضا و فرهنگ یادگیری مؤثر و سازنده در کلاس و در مدرسه نیز است. در ادبیات این حوزه به طور کلی، چهار حوزه محوری و کلی، شامل: مسئولیت‌پذیری در بروز رسانی تدریس، ارائه برنامه درسی، ساماندهی کلاس و تعامل و ارتباط با والدین و جامعه مد نظر قرار گرفته است.

مشاهدات میدانی و نتایج پژوهش‌های بسیاری در حوزه مسئولیت‌پذیری در بروز رسانی تدریس به چشم می‌خورد. یکی از اصلی‌ترین عوامل، گزینش روش تدریس متناظر با افزایش اثربخشی و بهره‌وری در یادگیری دانش‌آموزان است (Dean et al., 2012; Marzano, 2003, 2006). شاخص‌هایی چون ارائه بازخورد سازنده و راهگشا، ایجاد زمینه تفکر خلاق و انتقادی، گمارش دانش‌آموزان به انجام، نظارت و ارائه تکالیف خود و همتایان از نظایر روش تدریس مسئولانه معلم به شمار می‌آید (Barone & Taylor, 2006; Stead, 2003). چنانچه این مسئله را فراتر بنگریم، به طور کلی انجام درست فعالیت‌های آموزشی را نیز می‌توان با مسئولیت‌پذیری معلمان مرتبط دانست. یکی از مصادیق این فعالیت‌ها، اهتمام معلمان به انجام فعالیت‌های مرتبط با سواد دانش‌آموزان متناظر با ارائه فعالیت‌های نگارش-محور، تصحیح دقیق و ارائه بازخورد هدایت‌کننده دانست (Högemann et al., 2021; Lee, 2017). از دیگر مصادیق این امر به بهره‌گیری معلمان از ابزارهای فناورانه در کلاس درس می‌توان اشاره داشت؛ ارائه تکالیفی که متناظر با استفاده دانش‌آموزان از منابع فناوری (اینترنت، نرم‌افزار، پادکست، اپلیکشن، هوش مصنوعی و ...)، همراه با کنترل دسترسی، نظارت بر نحوه استفاده سالم و ارتقای مهارت‌های فناورانه دانش‌آموزان (Bowman, 2022; Thorsteinsson & Niculescu, 2013).

ارائه کامل برنامه درسی در کلاس درس از دیگر شاخص‌های مطرح در امر مسئولیت‌پذیری معلمان است. تغییرات فراوان برنامه‌های درسی، ارتباط قوی‌تر ساختار برنامه درسی با مواد درسی قابل ارائه توسط معلم باعث شده تا اجرای کامل و اثربخش برنامه درسی برای برخی از معلمان - بخصوص معلمان تازه‌کار - امری چالشی محسوب شود (Nevenglosky, 2018; Brown, 2011). همچنین، بسیاری از مدارس سازوکارهای نظارت بر اجرا و تحویل کامل برنامه درسی را در اختیار ندارند. این امر باعث می‌شود که نظارت و سنجش تحویل برنامه درسی توسط معلم با چالشی اساسی روبرو باشد.

یکی از اساسی‌ترین مصادیق مسئولیت‌پذیری معلمان، نقش‌آفرینی در راهبری و هدایت آموزشی دانش‌آموزان است. در حقیقت، چنانچه مدراس بتوانند در ساختارهای تضمین مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی معلمان خود تجدید نظر کنند، پایداری در امر تضمین کیفیت و بهره‌وری آموزشی از پدیده‌های آن خواهد بود (Bellei et al., 2020; Sahlberg, 2010). نقش‌آفرینی معلم در هدایت آموزشی در کلاس درس چنان مهم است که به نظر کارشناسان جایگزین دیگری برای آن در دسترس نیست. پاسخگو بودن معلم و مسئولیت‌پذیری آنان در قبال امور آموزشی و تربیتی، اهتمام به هدایت تحصیلی دانش

آموزان، ایفای نقش هدایت‌گری و حمایت از سایر معلمان (همتایان)، تعهد به توسعه حرفه‌ای و نظام ارزشی سازمان از جمله شاخص‌های معلم مسئولیت‌پذیر به شمار می‌آید (Asiyah, et al., 2021; Sancar, et al., 2021). از دیگر شاخص‌ها، می‌توان به شواهدی پیرامون جلسات معلم با دانش‌آموزان جهت مشاوره تحصیلی، میزان مشارکت معلم در دوره‌های توسعه حرفه‌ای، میزان تعامل معلمان با والدین و اقداماتی از این دست اشاره داشت.

تعامل و ارتباط با والدین و جامعه از دیگر ابعاد مهم مسئولیت‌پذیری معلمان به شمار می‌رود. از آنجا که دانش‌آموزان بیشتر اوقات خود را خارج از کلاس درس می‌گذرانند، برنامه‌ریزی معلمان برای درگیر ساختن والدین در امر یادگیری بسیار حائز اهمیت خواهد بود. بنابراین جلب مشارکت والدین یا سایر افراد جامعه با مدرسه و کلاس یکی موارد مهمی است که یک معلم مسئولیت‌پذیر به دنبال آن است. همچنین، نیاز است که نهاد های نظارتی، نقش‌آفرینی مدرسه و معلم در این حوزه را در نظر بگیرند و در سازوکارهای صلاحیت‌سنجی و تضمین کیفیت نیز از آن غافل نباشند (Beach & Arrazola, 2020; Vincent, 2013). ملاقات حضوری، تماس‌های تلفنی، ارتباطات فضای مجازی، همگی می‌تواند بستری باشد که معلمان با والدین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را فرد به فرد مورد بررسی قرار دهند.

بهریستی عاطفی

مدیریت احساسات و هیجانات معلمان رابطه مستقیمی با اثربخشی رفتار آنان در کلاس دارد. پژوهش‌گران بر این باورند که عواطف معلمان می‌تواند به طور قابل‌توجهی بر رفتارهای آموزشی، فضای کلاس درس و پیامدهای یادگیری در دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (Sekreter, 2019; Chen, 2019). معلمانی که احساسات مثبتی مانند شادی و اشتیاق را در کلاس درس تجربه کنند، قادر خواهند بود که محیط کلاسی جذاب و حمایت‌کننده‌تری برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند. این امر می‌تواند منجر به تقویت حس انگیزش بهتر، مشارکت بیشتر و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود (Valente et al., 2020). Curci et al., 2014). بروز احساسات مثبت همچنین به معلمان کمک می‌کند تا روابط صمیمانه و تعاملات سازنده‌ای با دانش‌آموزان خود برقرار کنند و حس اعتماد و همکاری را در آنها تقویت کنند.

از دیگر سوی، زمینه بروز عواطف منفی مانند استرس، ناامیدی و خشم می‌تواند مانع عملکرد سازنده و حرفه‌ای معلمان در کلاس درس باشد. این احساسات ممکن است منجر به اختلال در مدیریت کلاس، کاهش کیفیت آموزشی و کاهش بازدهی معلمان و متعاقباً دانش‌آموزان

شود (Park & Ramirez, 2022; Sekreter, 2019). بی شک، تجربه عواطف منفی در کلاس می‌تواند روابط و تعاملات معلم و دانش آموزان را تحت الشعاع قرار دهد و منجر به بروز احساس ناامنی و اضطراب در دانش آموزان شود. عدم کنترل احساسات منفی معلمان در تدریس می‌تواند در بلند مدت برای مدیریت عاطفی آنها و اثربخشی عملکردشان پیامدهای منفی در پیش داشته باشد و جنبه‌های مختلف آموزشی دیگر، نظیر تعامل با سایرین، مدیریت فرهنگ یادگیری و توانایی خودکنترلی و تنظیم هوش هیجانی در کارگزاری حرفه‌ای را نیز تحت تأثیر قرار دهد. در مقابل چنانچه معلمان برخوردار از هوش هیجانی بالا می‌توانند احساسات خود را به طور مؤثر ابراز و مدیریت کنند (Valente et al., 2020; Chen, 2019). همچنین، آنها توانایی بهتری برای اثرگذاری بر فضای یادگیری و مدیریت کلاس دارند و مهارت بهتری برای رسیدگی به نیازهای عاطفی دانش آموزان و ایجاد محیط آموزش سلامت عاطفی برخوردار هستند.

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های بهزیستی عاطفی معلمان در ایجاد و تقویت هویت حرفه‌ای آنان متجلی است. معلمان برخوردار از بهزیستی عاطفی، در مجموع، از نظر عاطفی احساس خوبی به حرفه خود دارند و بالطبع، به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری نشان می‌دهند و سطوح بالاتری از خودکارآمدی را بروز خواهند داد. خودکارآمدی معلمان عنصر بنیادی در توسعه راهبردهای آموزشی اثربخش، مهارت نوآوری و توانایی انعطاف و تطابق‌پذیری به شمار می‌آید (Burić & Macuka, 2018; Goroshit & Hen, 2016). از دیگر پیامدهای بهزیستی عاطفی معلمان، نقش آن در بالابردن سطح تاب‌آوری در محیط آموزشی است. پیش‌تر گفته شد، بهزیستی عاطفی به بهبود مهارت انطباق‌پذیری معلمان کمک می‌کند و به آنها اجازه می‌دهد تا با چالش‌ها و مشکلات حرفه معلمی مواجه بهتری داشته باشند. می‌توان پیش‌بینی کرد که معلمان دارای مهارت انعطاف‌پذیری بالا عمر حرفه‌ای بیشتری داشته و در پیمودن مسیر توسعه حرفه‌ای و بالندگی سازمانی توفیق بیشتری خواهند داشت (Wang et al., 2024; Kamboj & Garg, 2021). در کل، ارتقای رفاه عاطفی معلمان و تامین سلامت روانی و عاطفی آنها نقش مهمی در سلامت نظام آموزشی ایفا خواهد کرد.

زمینه نظری پژوهش

برآیند پژوهش‌های موجود در ادبیات این حوزه نشان می‌دهد که سازمان‌های آموزشی و تربیتی با سرمایه‌گذاری و اتخاذ راهبردهایی جهت تامین رفاه و بهزیستی عاطفی معلمان می‌توانند تعالی فرهنگ سازمانی را متضمن شوند. این امر به نوبه خود می‌تواند منجر به دستاوردهای حرفه‌ای بهتر و خلق محیط کاری حمایتی موثرتر برای معلمان شود. بی شک،

مدیران مدارس و مدیران آموزشی با اتخاذ سیاست‌های مناسب و بسترسازی برای رفاه عاطفی معلمان می‌توانند به تعالی اعتماد سازمانی و ارتقای مسئولیت‌پذیری معلمان در مدارس و در کلاس‌های درس کمک کنند، امری که نقشی بی‌بدیل در تضمین کیفیت عملکرد معلمان خواهد داشت. بر اساس پیشنهاد پژوهش‌مفروضات زیر در نظر گرفته شده است:

فرضیه نخست: اعتماد سازمانی بر مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان اثر مثبت دارد.
تورس^۴ (۲۰۱۳) اذعان دارد که اعتماد میان افراد در نظام آموزشی گونه‌ای از اعتماد سازمانی است و بخش مهمی از زمینه پژوهشی در این حوزه به شمار می‌آید. اهرن، پاترسن و باکستر^۵ (۲۰۲۰)، از ارتباط دوسویه اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان خبر می‌دهند؛ هنگامی که معلمان به مدیران و هم‌تایان خود در مدارس اعتماد داشته باشند، زمینه تحول آموزشی و توسعه حرفه‌ای مساعدتری خواهند داشت. هاماد و پولدکن^۶ (۲۰۲۴) بر این باورند که سطوح بالای اعتماد سازمانی اثر مستقیمی بر افزایش سطح عملکردی، مسئولیت‌پذیری و تعهد سازمانی معلمان دارد. اعتماد معلم به دیگران و معتمد بودن از نظر دیگران احتمال افزایش حس مسئولیت‌پذیری آموزشی و بهبود پاسخگویی در قبال دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان را در پی دارد. رابی و ساباروال^۷ (۲۰۲۴) نیز نتایج یکسانی را گزارش کرده‌اند.

فرضیه دوم: اعتماد سازمانی بر بهزیستی عاطفی معلمان اثر مثبت دارد.
همراه با چندی از پژوهش‌های مطرح در این حوزه، لویاز، تریف و راسوا^۸ (۲۰۲۳) ارتباط معنا دار میان اعتماد سازمانی و بهزیستی عاطفی معلمان، هنگامی که معلمان به مدارس و مدیران میانی اعتماد داشته باشند، را مثبت گزارش کردند. در پژوهش مشابهی، سزار و اوزان^۹ (۲۰۲۳) با تکیه بر آزمون معادلات ساختاری سطوح معناداری از رابطه اعتماد سازمانی، رضایت شغلی و عملکرد حرفه‌ای را گزارش دادند. وانگ و همکاران^۹ (۲۰۲۴)، در یک مطالعه آمیخته، عوامل موثر در ارتقای اعتماد سازمانی معلمان را در افزایش بهزیستی

^۴- Torres

^۵- Ehren, Paterson & Baxter

^۶- Hammad & Polatcan

^۷- Rabbi & Sabharwal

^۸- Sezer & Uzun

^۹- Wang et al.

عاطفی و تاب‌آوری سازمانی مؤثر ارزیابی کردند. یو و چان^{۱۰} (۲۰۲۳) نیز با پیمایش نظرات معلمان در آموزش ابتدائی نتایج مشابهی را گزارش کردند. مارگولیس و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی پیرامون رفاه فردی معلمان، رابطه معنادار میان اعتماد سازمانی معلمان و بهزیستی عاطفی معلمان در دو سطح فردی و سازمانی (مقیاس خرد و کلان) را تایید کردند. بر این اساس، طرح فرضیه کلی پرورش فرهنگ اعتماد سازمانی برای بهزیستی عاطفی معلمان ضروری به نظر می‌رسد.

فرضیه سوم، بهزیستی عاطفی بر مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان اثر مثبت دارد. در چندی از پژوهش‌ها رابطه میان بهزیستی عاطفی معلمان و مسئولیت‌پذیری آموزشی آنان تایید شده است. دانیلز و همکاران^{۱۲} (۲۰۱۷) طی یک نظرسنجی، رابطه مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان با انگیزش (درونی و ابزاری) و بهزیستی عاطفی مثبت ارزیابی کردند. در مطالعه مشابهی، گرینیر و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۱) با اتخاذ مطالعه تطبیقی (میان معلمان ایران و انگلستان) اثر سازنده بهزیستی عاطفی معلمان با بهبود خودتنظیمی هیجانی و مسئولیت‌پذیری را در هر دو گروه گزارش کردند. اسپارات و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۶) نیز نتایج یکسانی را اعلام کردند. همچنین، در پژوهشی ایمالجانویس و همکاران^{۱۵} (۲۰۲۳) طی یک نظر سنجی از رابطه معنا دار جذابیت شغلی، بهزیستی عاطفی و مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان در گروه‌های تجربی مختلف (سابقه حرفه‌ای) خبر دادند. در مجموع، بررسی این فرض برای درک بهتر رفتار معلمان و ایجاد فضای حمایتی مؤثر آموزشی نیاز است.

فرضیه چهارم، بهزیستی عطفی نقش میانجی در تاثیر اعتماد سازمانی بر مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان دارد.

لئو و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۰) اعتقاد دارند که موقعیت کاری معلمان مملو از چالش‌های متنوعی است که می‌تواند موجب نارضیاتی شغلی شده و کاهش بهزیستی عطفی را فراهم آورد. در

^{۱۰} Yu & Chen

^{۱۱} Margolis et al.

^{۱۲} Daniels et al.

^{۱۳} Greenier et al.

^{۱۴} Spratt et al.

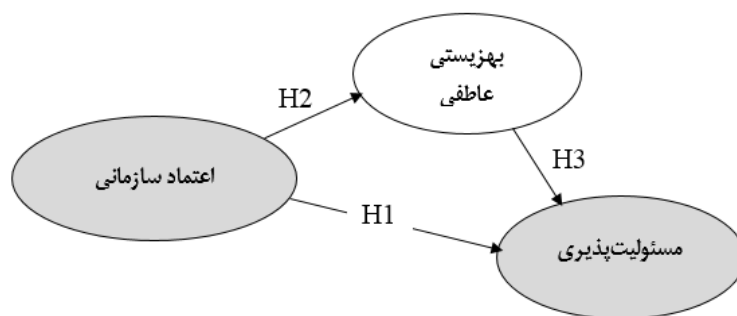
^{۱۵} Emeljanovas et al.

^{۱۶} Leo et al.

معلمان دارای مشکلات عاطفی نخواهند توانست توازنی میان احساسات دورنی و چالش‌ها برقرار سازند، لذا در بلند مدت عملکرد مناسب خود را از دست داده، احساس یاس و ناامیدی کرده و با مسائلی نظیر عدم مسئولیت‌پذیری و بی‌اعتمادی به سازمان رو به رو خواهند شد. لیوا و همکاران^۷ (۲۰۲۲) با بهره‌گیری از آزمون معادلات ساختاری از رابطه میانجی بهزیستی عاطفی در رابطه میان رضایت شغلی و اعتماد سازمانی (به ویژه اعتماد به مدیران) خبر دادند. همچنین، سیکس^۸ (۲۰۲۰) به بررسی گزارشاتی از عدم اعتماد سازمانی میان معلمان و مدیریت آموزشی پرداخته و از رابطه مثبت و معنا دار اعتماد سازمانی با مسئولیت‌پذیری معلمان خبر می‌دهد. وی نتیجه می‌گیرد؛ مدارس که مسئولیت‌پذیری و اعتماد سازمانی را در میان معلمان ارتقا دهند در نتیجه مدیریت فضای آموزشی بهتری خواهند داشت، فضایی که به سلامت روان و بهزیستی همه ذینفعان به ویژه معلمان منجر خواهد شد.

بی‌شک، شمار اندک پژوهش‌های مشابه در زمینه نقش میانجی بهزیستی عاطفی در بهبود مسئولیت‌پذیری و اعتماد سازمانی معلمان ضرورت پرداخت به چنین موضوعاتی را آشکار می‌سازد. با توجه به این امر، مفروض این است که ارتقای سلامت و بهزیستی عاطفی معلمان می‌تواند فرهنگ مسئولیت‌پذیری و اعتماد در مدارس را تا حد زیادی بهبود بخشد. شکل یک، الگوی مفهومی این پژوهش را ترسیم می‌کند.

شکل ۱. الگوی مفهومی رابطه بهزیستی عاطفی، مسئولیت‌پذیری آموزشی و اعتماد سازمانی



شیوه پژوهش

^۷ Liu et al.

^۸ Six

این نگاره از منظر رویکرد پژوهشی، در چارچوب مطالعات کمی، با نگاه به اهداف در زمره مطالعات کاربردی و ناظر بر شیوه تحلیل داده از جمله مطالعات توصیفی-همبستگی از گونه مدل سازی ساختاری به شمار می‌آید. برای ارزیابی برازش مدل از نرم افزار اسمارت پی-ال-اس^۹ (نسخه ۴) استفاده شد. مدل سازی با بهره‌گیری از معادلات ساختاری چارچوب آماری چند متغیره معتبر محسوب می‌شود که برای مدل سازی روابط پیچیده بین متغیرهای مشاهده شده مستقیم و غیرمستقیم استفاده می‌شود (Ullamn et al, 2012; Stein et al, 2012). همچنین، این آزمون آماری یک چارچوب کلی است که شامل حل همزمان سیستم‌های معادلات خطی است و تکنیک‌های دیگری مانند رگرسیون، تحلیل عاملی، تحلیل مسیر و مدل سازی منحنی رشد نهفته را نیز در بر می‌گیرد.

علاوه بر جمع آوری داده دموگرافی، از سه پرسشنامه استاندارد و معتبر جهت جمع آوری داده استفاده شد؛ مقیاس استاندارد اعتماد سازمانی پاین^{۱۰} (۲۰۰۳) در شانزده آیتم (چهار وجه درستی و صداقت، شایستگی، قابلیت اتکا و تعهد سازمانی)، مقیاس مسئولیت‌پذیری معلمان دارموس^{۱۱} (۲۰۱۶) در سی و چهار آیتم (چهار وجه وظیفه‌گرایی، چالش‌پذیری، انتظارات و تعامل)، مقیاس سنجش بهزیستی عاطفی سیمسک^{۱۲} (۲۰۱۱) در چهارده آیتم (دو وجه مثبت و منفی). جامعه آماری در این پژوهش معلمان زبان خارجی شاغل در مدارس استان تهران هستند. بر اساس نمونه‌گیری تصادفی، از میان معلمان در دسترس مجموع ۱۰۵ معلم زبان شاغل در آموزش و پرورش توسط توزیع پرسش‌نامه برخط در گردآوری داده‌ها مشارکت کردند. حدود ۴۵٪ از ایشان بالای ۱۵ سال، ۳۳٪ بالای ۷ سال و ۲۲٪ زیر ۷ سال سابقه اشتغال در مدارس داشتند. پایی ابزار مورد استفاده با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ از انتخاب تصادفی پاسخ‌های سی گویشور بدست آمد. جدول ۱

جدول ۱. ضرایب آلفای کرونباخ

Questionnaires	Cronbach's Alpha	No. Items
EWBS	0.806	14
LTAS	0.871	34
TOS	0.0845	16

تجزیه و تحلیل داده

نخست، به منظور انجام تحلیل اکتشافی، از آزمون بارتلت استفاده شد. ضرایب شاخص KMO در جدول ۲ قابل مشاهده است. بر اساس نتایج، ضریب ۰,۷۶۲، برای شاخص KMO گزارش شده است که این مقدار بیشتر از معیار (۰,۶) و ضریب معناداری ($p \leq 0.05$) است که بیانگر تحلیل عاملی مناسب است.

جدول ۲. ضرایب آزمون بارتلت و KMO

^۹ Smart PLS (v. ۰.۴)

^{۱۰} Trust in Organization Scale (TOS: Paine)

^{۱۱} Levels of Teachers' Accountability Scale (LTAS: Durmus)

^{۱۲} Emotional Well-Being Scale (EWBS: Şimşek)

.762		Kaiser-Meyer-Olkin Measure
369.517	Approx. Chi-Square	Bartlett's Test of
103	df	Sphericity
.000	Sig.	

جذر میانگین واریانس استخراج شده ($\sqrt{AVE}$) هر متغیر از ضریب همبستگی با متغیر دیگر در جدول ۳ قابل مشاهده است. بر اساس اطلاعات این جدول، جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر با متغیرهای دیگر است که این بیانگر آن است که روایی تشخیصی مورد تایید است.

جدول ۳. جذر میانگین واریانس (AVE) متغیرهای مورد مطالعه			
	TOS	EWBS	LTAS
TOS	0.71		
EWBS	0.37	0.66	
LTAS	0.29	0.58	0.68

کیفیت مدل اندازه‌گیری نیز بوسیله شاخص روایی متقاطع محاسبه گردید که در جدول ۴ مشاهده می‌شود. براساس اطلاعات این جدول مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا برآورد شده است که بیانگر کیفیت مورد تایید مدل اندازه‌گیری است.

جدول ۴. مقادیر شاخص روایی متقاطع (CV Com) متغیرهای مورد مطالعه	
Cross-validated Communalities	
0.47	TOS
0.54	EWBS
0.43	LTAS

یافته‌های پژوهش

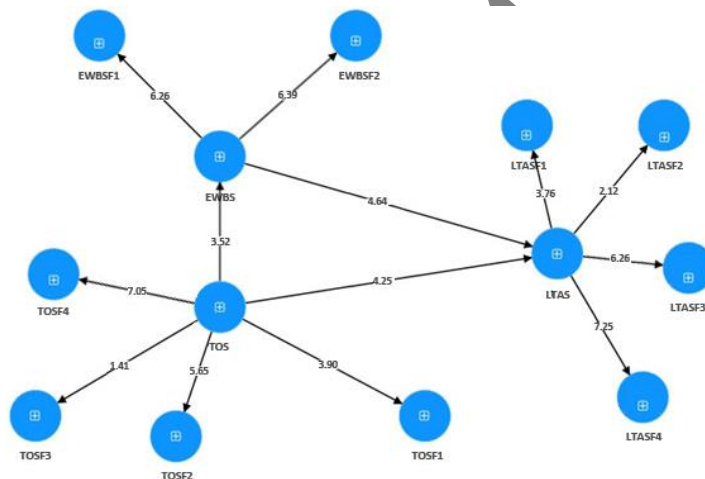
پس از بررسی پایای مقیاس‌ها، ضرایب همبستگی متغیرها و آزمون شاخص روایی که همگی از کیفیت برازش الگوی مفهومی را نشان دادند، روابط ساختاری میان متغیرهای اصلی بررسی شد. همچنین، بررسی فرضیات پژوهش، وجود تاثیر معنادار میان متغیرهای پژوهش را تایید می‌کند. در جدول ۵ آماره‌های مربوط به ضرایب مسیر خلاصه شده است.

جدول ۵. مقادیر آماره‌های روابط میان متغیرهای مدل پژوهش				
Path	Path Coefficient	T value	Sig	R2
TOSF1-TOS	0.48	3.90	0.001	
TOSF2-TOS	0.70	5.65	0.001	
TOSF3-TOS	0.55	1.41	0.001	
TOSF4-TOS	0.67	7.05	0.001	
LTASF1-LTAS	0.87	3.76	0.001	
LTASF2-LTAS	0.72	2.12	0.001	

LTASF ^۳ - LTAS	0.69	6.26	0.001	
LTASF ^۴ - LTAS	0.79	7.25	0.001	
EWBSF1-EWBS	0.68	6.26	0.001	
EWBSF2-EWBS	0.71	6.39	0.001	
TOS-LTAS	0.57	4.25	0.001	
TOS-EWBS	0.61	3.52	0.001	
EWBS-LTAS	0.65	4.64	0.001	
TOS-EWBS-LTAS	0.52	3.87	0.001	0.57

با توجه به نتایج جدول ۵، ضریب مسیر میان متغیر اعتماد سازمانی و محورهای آن (۰,۷۰-۰,۴۸) برآورد شده است و با توجه به آماره $T (T \geq 1.96)$ میزان تاثیر در این مسیر معنادار ($p \leq 0.001$) است. برآورد ضریب مسیر میان متغیر مسئولیت پذیری آموزشی و محورهای آن (۰,۸۷-۰,۶۹) است که با توجه به آماره $T (T \geq 1.96)$ میزان تاثیر در این مسیر معنادار ($p \leq 0.001$) است. همچنین، ضریب مسیر میان متغیر بهزیستی عاطفی و محورهای آن (۰,۶۸-۰,۴۱) برآورد شده است و با توجه به آماره $T (T \geq 1.96)$ میزان تاثیر در این مسیر معنادار ($p \leq 0.001$) است. شکل ۲ ضرایب مسیر مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد.

شکل ۲. ضرایب مسیر مدل پیشنهادی پژوهش



نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از تأثیر معنادار میان اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری آموزشی با نقش میانجی بهزیستی عاطفی معلمان زبان انگلیسی شاغل در مدراس استان تهران است. در این نگاره، چهار فرضیه طرح شد که براساس یافته‌ها همگی تایید شدند. جدول ۶ نتایج آزمون فرضیات پژوهش را به نمایش می‌گذارد.

	Path	T value	Path Coefficient	Sig
H1	TOS→→LTAS	4.25	0.57	0.001
H2	TOS→→EWBS	3.52	0.61	0.001
H3	EWBS→→LTAS	4.64	0.65	0.001
H4	TOS→→EWBS→→LTAS	3.87	0.52	0.001

بر اساس نتایج این جدول، فرضیه اول (رابطه معنادار میان اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری معلمان) با مقادیر $(T=4.25, CV=0.57)$ تایید شد. به همین ترتیب فرضیه دوم (رابطه معنادار میان اعتماد سازمانی و بهزیستی عاطفی معلمان) با مقادیر $(T=3.52, CV=0.61)$ ، فرضیه سوم (رابطه معنادار میان بهزیستی عاطفی و مسئولیت‌پذیری معلمان) با مقادیر $(T=4.64, CV=0.65)$ و سرانجام، فرضیه آخر، نقش میانجی بهزیستی عاطفی میان ارتباط اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری معلمان با مقادیر $(T=3.87, CV=0.52)$ تایید گردید. نتایج بدست آمده از این مطالعه نشان می‌دهد که با نتایج برخی مطالعات مشابه همسو است. در مورد فرضیه اول، نتایج این پژوهش با مطالعه اهرن، پاترسن و باکستر (۲۰۲۰) که از ارتباط دوسویه اعتماد سازمانی و مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان خبر می‌دادند، همخوانی دارد. زیرا معلمان که به مدیران و هم‌تایان خود در مدارس اعتماد داشته باشند، زمینه تحول آموزشی و توسعه حرفه‌ای مساعدتری نیز خواهند داشت. نتایج مطالعات رابی و سایاروال (۲۰۲۴) نیز اعتماد معلم به دیگران را باعث افزایش حس مسئولیت‌پذیری آموزشی و بهبود پاسخگویی شغلی معلمان می‌داند.

نتایج فرضیه دوم، با مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۲۴) که طی آن عوامل موثر در ارتقای اعتماد سازمانی معلمان را در افزایش بهزیستی عاطفی و تاب‌آوری سازمانی مؤثر ارزیابی کردند، همسو است. همچنین نتایج بدست آمده با گزارش مارگولیس و همکاران (۲۰۱۴) که از رابطه معنادار میان اعتماد سازمانی معلمان و بهزیستی عاطفی معلمان خبر دادند، هم عرضی است. دانیلز و همکاران (۲۰۱۷) رابطه مسئولیت‌پذیری آموزشی معلمان با بهزیستی عاطفی مثبت ارزیابی کردند، فرضیه سوم این پژوهش نیز با مطالعه مذکور هم‌خوانی دارد. در مورد فرضیه چهارم، نتایج بدست آمده با نتایج گزارش شده توسط لئو و همکاران (۲۰۲۰) و لیوا و همکاران (۲۰۲۲) نیز مشابهت دارد.

براساس برآیند این پژوهش و پژوهش‌های مشابه می‌توان به این نتیجه رسید که رابطه بین مسئولیت‌پذیری، بهزیستی عاطفی و اعتماد سازمانی معلمان موضوعی کاملاً پیچیده و چند وجهی است. مسئولیت‌پذیری در محیط‌های آموزشی مستلزم این است که معلمان در قبال عملکرد خود مسئول باشند و انتظارات و الزامات ویژه‌ای را رعایت کنند. این در حالی است که گاهی اوقات سیاست‌های ناظر بر ارتقای مسئولیت‌پذیری توسط برخی معلمان به عنوان نوعی اعمال کنترل بیش از حد تلقی شده و موجبات بی‌اعتمادی به مدیران را در پی داشته باشد. لذا نیاز است سیاست‌های ناظر بر مسئولیت‌پذیری تا حد امکان تسهیلی و حمایت‌گرایانه وضع شوند و متعاقباً به شیوه‌ای حمایتی و شفاف اجرا شوند. در غیر اینصورت بی‌اعتمادی منجر به بروز احساسات و عواطف منفی در معلمان نسبت به حرفه خود شده و در بلند مدت کاهش احساس مسئولیت‌پذیری آموزشی و پاسخگویی حرفه‌ای معلمان را در پی خواهد داشت.

از سوی دیگر، بهزیستی عاطفی معلمان برای توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی آنها بسیار مهم است. سطوح بالای مسئولیت‌پذیری در معلمان در برخی موارد منجر به استرس افزوده، احساس اضطراب و احساسات منفی میان معلمان می‌شود. این پدیده چنانچه درست مدیریت نشود در دراز مدت فرسودگی شغلی زودرس و کاهش میزان تاب‌آوری معلمان را در پی خواهد داشت. برای برون رفت از این مشکل، نیاز است که سیاست‌های ناظر بر مسئولیت‌پذیری و اقدامات ناشی از آن همراه با اتخاذ تدابیر حمایتی و ارائه انتظارات روشن و واقع بینانه از سوی سازمان باشد؛ این امر در بلند مدت، موجب احساس موفقیت، کامیابی معلمان در مسیر توسعه حرفه‌ای و

مسئولیت‌پذیری را به دنبال خواهد داشت و بهزیستی عاطفی معلمان را نیز تضمین خواهد کرد. چنانچه تقاضای سازمانی برای ارتقای مسئولیت‌پذیری با اتخاذ تدابیر حمایتی و رعایت ملاحظات عاطفی معلمان باشد می‌توان پایه‌های اعتماد سازمانی قوی‌تری را برای مجموعه‌های آموزشی پیش‌بینی کرد. زیرا که اعتماد میان ذینفعان در یک سازمان و مجموعه آموزشی برای زیست در یک محیط کاری مثبت و سازنده ضروری است. وقتی معلمان به بنده مدیریت و همکاران خود اعتماد دارند، اهمال‌کاری حرفه‌ای کم‌رنگ شده، تمایل به همکاری و مشارکت افزایش یافته و رخداد هم‌رسانی دانشی و مهارتی معلمان از یکدیگر نیز محتمل‌تر خواهد شد. چنین حس اعتماد به مجموعه سازمانی را می‌توان با اتخاذ شیوه‌های سیاست‌گذاری منصفانه، شفاف و عادلانه افزایش داد.

در پایان اشاره می‌شود، چنانچه سازمان آموزشی تضمین بهزیستی عاطفی معلمان را در دستور کار قرار دهد و سیاست‌های اتخاذی را با راهبردهای حمایتی و تأمینی همراه سازد، می‌توان چشم‌انداز بهتری را در ارتقای مسئولیت‌پذیری و اعتماد سازمانی معلمان متصور بود؛ این امر به نوبه خود می‌تواند به خلق سازمان آموزشی پویا، متحرک، چابک و منعطف منجر شود.

منابع

1. Abston, L. R. (2015). Faculty trust in the principal and organizational commitment University of Alabama Libraries].
2. Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational administration quarterly*, 50(1), 135-159.
3. Asiyah, S., Wiyono, B. B., Hidayah, N., & Supriyanto, A. (2021). The effect of professional development, innovative work and work commitment on quality of teacher learning in elementary schools of Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*(95), 227-246.
4. Atalay, M. O., Aydemir, P., & Acuner, T. (2022). The influence of emotional exhaustion on organizational cynicism: The sequential mediating effect of organizational identification and trust in organization. *Sage Open*, 12(2), 21582440221093343.
5. Awad, T. A., & Alhashemi, S. E. (2012). Assessing the effect of interpersonal communications on employees' commitment and satisfaction. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 5(2), 134-156.
6. Beach, D., & Arrazola, M. B. V. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207.
7. bin Abdullah Al-Subaie, O. (2021). Leading organizational trust in educational institutions: A proposed leadership model. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(6), 1-22.
8. Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z., & Xie, K. (2022). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and

- ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 188-204.
9. Bracht, E. M., Nieberle, K. W., & van Dick, R. (2024). It's Not All About the Self: Exploring the Interplay Between Self-leadership and the Social Work Environment. *Journal of Change Management*, 1-27.
 10. Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G., & Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213-264.
 11. Brown, M. W. (2011). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In *Mathematics teachers at work* (pp. 37-56). Routledge.
 12. Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933.
 13. Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 327-337.
 14. Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8-24.
 15. Curci, A., Lanciano, T., & Soletti, E. (2014). Emotions in the classroom: The role of teachers' emotional intelligence ability in predicting students' achievement. *The American journal of psychology*, 127(4), 431-445.
 16. Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in psychology*, 8, 906.
 17. Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American progress.
 18. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. John Wiley & Sons.
 19. Dean, C. B., & Hubbell, E. R. (2012). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Ascd.
 20. Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.
 21. Ehren, M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform. In *Trust, accountability and capacity in education system reform* (pp. 1-29). Routledge.
 22. Ehren, M., Paterson, A., & Baxter, J. (2020). Accountability and trust: Two sides of the same coin? *Journal of educational change*, 21(1), 183-

- 213.
23. Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in psychology*, 14, 1276431.
 24. Er, E. (2024). The relationship between principal leadership and teacher practice: Exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning. *Educational Studies*, 50(2), 166-185.
 25. Gillespie, N. (2015). Survey measures of trust in organizational contexts: An overview. *Handbook of research methods on trust*, 225-239.
 26. Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and teaching*, 22(7), 805-818.
 27. Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446.
 28. Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212.
 29. Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harhi, K. (2024). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 395-416.
 30. Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harhi, K. (2024). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 395-416.
 31. Högemann, J., Cunha, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Rodríguez, C., & Rosário, P. (2021). Writing intervention with elementary students struggling with writing: Examining approach profiles to the teacher feedback on writing quality and motivational variables. *Reading and Writing*, 34, 1681-1710.
 32. Jerrim, J., & Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(1), 5-32.
 33. Kamboj, K. P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 768-788.
 34. Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2024). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455-474.
 35. Kiral, B. (2023). Organizational cynicism and school administrators'

- strategies to cope with teachers' cynicism. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 14(1), 151-158.
36. Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer.
 37. Leo, U., Persson, R., Arvidsson, I., & Håkansson, C. (2020). External expectations and well-being, fundamental and forgotten perspectives in school leadership: A study on new leadership roles, trust and accountability. *Re-centering the critical potential of nordic school leadership research: fundamental, but often forgotten perspectives*, 209-229.
 38. Levatino, A., Parcerisa, L., & Verger, A. (2024). Understanding the stakes: The influence of accountability policy options on teachers' responses. *Educational Policy*, 38(1), 31-60.
 39. Liu, L., Liu, P., Yang, H., Yao, H., & Thien, L. M. (2024). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: The mediating roles of organisational trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 837-853.
 40. Margolis, J., Hodge, A., & Alexandrou, A. (2014). The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 391-408.
 41. Marzano, R. (2006). *What works in schools*. School Improvement Conference Michigan Department of Education Lansing Center. url: https://www.researchgate.net/publication/268359743_What_Works_in_Schools,
 42. Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Ascd.
 43. Mohebi Amin, A., Rabiei, M., Kayzouri, A. H., & Mohammadi Hoseini, S. A. (2022). Investigating the Relationship Between Self-Efficacy and Creativity with Organizational Silence of Elementary School Teachers. *School Administration*, 10(3), 133-147.
 44. Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. Teachers College Press.
 45. Nevenglosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* [Walden University].
 46. Omar, M. K., Zahar, F. N., & Rashid, A. M. (2020). Knowledge, skills, and attitudes as predictors in determining teachers' competency in Malaysian TVET institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 95-104.
 47. Park, D., & Ramirez, G. (2022). Frustration in the classroom: Causes and strategies to help teachers cope productively. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1955-1983.
 48. Rabbi, M. F., & Sabharwal, M. (2024). Understanding accountability overload: Concept and consequences in public sector organizations. *International Journal of Public Administration*, 1-19.

49. Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. ASCD.
50. Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of educational change*, 11(1), 45-61.
51. Sekreter, G. (2019). Emotional intelligence as a vital indicator of teacher effectiveness. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(3), 286.
52. Şenol, H., & Lesinger, F. Y. (2018). The relationship between instructional leadership style, trust and school culture. In *leadership*. IntechOpen.
53. Sergiovanni, T. J. (2015). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. John Wiley & Sons.
54. Sezer, Ş., & Uzun, T. (2023). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1062-1081.
55. Sezer, Ş., & Uzun, T. (2023). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1062-1081.
56. Six, F. (2020). Trust-based accountability in education: The role of intrinsic motivation. In *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform* (pp. 55-77). Routledge.
57. Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). 'Part of who we are as a school should include responsibility for well-being': Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 14-21.
58. Stead, T. (2023). *Is that a fact?: Teaching nonfiction writing, K-3*. Taylor & Francis.
59. Thorsteinsson, G., & Niculescu, A. (2013). Examining teachers' mindset and responsibilities in using ICT. *Studies in Informatics and Control*, 22(3), 315-322.
60. Torres, A. C. (2024). Principals or agents? How state education agencies build trust to balance support and accountability in turnaround policy implementation. *Educational administration quarterly*, 60(2), 191-225.
61. Tschannen-Moran, M. (2020). Organizational trust in schools. In *Oxford research encyclopedia of education*.
62. Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31.
63. Vincent, C. (2013). *Parents and teachers: Power and participation*. Routledge.
64. Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy,

- and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.
65. Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629.
 66. Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between self-efficacy and teachers' well-being in middle school english teachers: The mediating role of teaching satisfaction and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629.
 67. Wichert, K. (2023). A Quantitative Study of Secondary Teachers' Level of Trust Impacted by Principals' Actions to Influence Teachers' Self-Efficacy Southern Nazarene University].
 68. Wieseahn, E. (2024). The Impacts of Belonging, Shared Vision, and Positive Working Conditions on School Culture and Collective Teacher Efficacy Northeastern University Boston].
 69. Yu, D., & Chen, J. (2023). Emotional well-being and performance of middle leaders: the role of organisational trust in early childhood education. *Journal of Educational Administration*, 61(6), 549-566.
 70. Zhang, S., Bowers, A. J., & Mao, Y. (2021). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768-785.