

## Investigating the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs in the Philosophical Mindset and Moral Education of Elementary School Teachers

**Masoud Bozorgi:** MA Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Arak, Iran.

**Amir Sabzipour\*:** Assistant Professor, Department of Management, Payamenoor University, Tehran, Iran.

### Abstract

**Introduction:** “The present study aimed to examine the effect of elementary school teachers’ self-efficacy beliefs on their philosophical mindset and ethical education.

**Method:** This study was applied in terms of purpose and employed a descriptive–correlational design to examine the relationship between the independent variable (self-efficacy beliefs) and the dependent variables (philosophical mindset and ethical education). The statistical population consisted of elementary school teachers in District 1 of Arak during the 2025–2026 academic year, from whom 309 participants were selected using multistage random sampling. Data were collected using three standardized questionnaires: Smith’s (1965) Philosophical Mindset Questionnaire with 42 items and three dimensions (comprehensiveness, depth of reflection, and flexibility), the Ethical Education Questionnaire developed by Askarian Bigdeli et al. (2018) with 39 items and five ethical components, and the Self-Efficacy Questionnaire by Sherer and Maddux (1982) consisting of 17 items measuring three behavioral dimensions. All questionnaires were scored based on a five-point Likert scale. Data normality was first examined using the Kolmogorov–Smirnov test, and simple linear regression analysis was then employed to test the research hypotheses.

**Findings:** The results indicated that teachers’ self-efficacy beliefs have a positive and significant effect on their philosophical mindset, such that increased self-efficacy is associated with enhanced capacity for philosophical reflection and analysis of educational issues. Furthermore, self-efficacy beliefs were found to have a positive and significant effect on teachers’ ethical education, with higher levels of self-efficacy leading to improved ethical and professional behaviors in the classroom.

**Conclusion:** The findings are consistent with both national and international studies and demonstrate that the development of teachers’ self-efficacy can play a key role in improving teaching quality, enhancing ethical behaviors, and strengthening philosophical attitudes.

**Keywords:** Self-efficacy, Philosophical mindset, Ethical education, Elementary school teachers.

\*Corresponding author: Assistant Professor, Department of Management, Payamenoor University, Tehran, Iran.

Email: [amirsabzipour@pnu.ac.ir](mailto:amirsabzipour@pnu.ac.ir)

DOI: [10.22034/esbam.2026.576542.1088](https://doi.org/10.22034/esbam.2026.576542.1088)

## Investigating the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs in the Philosophical Mindset and Moral Education of Elementary School Teachers

### Detailed Abstract

**Introduction:** One of the fundamental factors in the success of educational systems is the quality of teachers' performance and attitudes. Numerous studies have shown that self-efficacy beliefs play a decisive role in teaching practices, mental well-being, job burnout, and even teachers' philosophical and ethical perspectives (Friesen, Schori, & Lamoureux, 2023; Lee, 2023). Rooted in Bandura's social learning theory, self-efficacy refers to an individual's belief in their capability to organize and execute the actions required to achieve desired outcomes. In educational settings, teachers with higher levels of self-efficacy experience lower levels of burnout, demonstrate greater resilience in the face of challenges, and show a stronger tendency to employ creative and student-centered instructional methods (Çetin, Frank, & Jennings, 2024; Hung & Chu, 2023). On the other hand, teachers' philosophical mindset encompasses dimensions such as inquiry, reflection, truth-seeking, and a critical approach to educational issues. Recent studies indicate that philosophical beliefs can significantly influence the formation of teachers' ethical and professional attitudes, and this relationship is strengthened through the mediating role of self-efficacy (Sabzipour & Mehr-Azar, 2025). In other words, teachers who believe in their own capabilities are better able to integrate philosophical thinking into educational practice and reflect ethical values in their instructional behavior. Furthermore, international research demonstrates that educational beliefs and self-efficacy are closely associated with democratic values, flexibility, and teachers' occupational resilience (Çelik, Koca, & Dadandı, 2022; Piek et al., 2024). These findings suggest that the development of philosophical mindset and ethical education among elementary school teachers—who bear direct responsibility for shaping children's character and moral identity—cannot be effectively realized without strengthening self-efficacy beliefs. Given the critical importance of the elementary school period in forming students' cognitive and moral foundations, examining the role of teachers' self-efficacy beliefs in their philosophical mindset and ethical education becomes increasingly essential. Such an investigation not only contributes to the enrichment of the theoretical foundations of education but also provides practical strategies for empowering teachers and enhancing the quality of ethical and philosophical education processes in schools.

**Materials and methods:** The present study is applied in terms of purpose and employs a descriptive–correlational design aimed at examining the relationship between the independent variable (self-efficacy beliefs) and the dependent variables (the development of philosophical mindset and ethical education). The statistical population of the study consisted of all elementary schools in District 1 of

Arak, totaling 157 schools during the 2025–2026 academic year, with an average of approximately 1,570 teachers employed in these schools. This population was selected due to its accessibility and the critical role of elementary school teachers in shaping students' philosophical mindset and ethical education. The sampling method used in this study was multistage random sampling, through which a sample of 309 teachers was selected based on the size of the population. In the first stage, elementary schools were selected from among all schools in the city of Arak. In the second stage, only elementary schools in District 1 of Arak were considered, and teachers from these schools were randomly selected as the research sample. The rationale for using multistage sampling was the large size of the statistical population and the impracticality of accessing all its members. This method allowed the researcher to focus on a specific segment of the population (District 1 of Arak) while ensuring greater precision in sample selection and obtaining a representative and balanced sample of elementary school teachers. Data were collected using both library-based and field methods. In the library-based phase, books and relevant English-language scholarly articles related to the research variables were reviewed. In the field phase, a standardized Philosophical Mindset Questionnaire was used. This questionnaire consists of 42 items developed based on Smith's theory (1965) and includes three dimensions: comprehensiveness (items 1, 2, 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 22, 26, 29, 34, 35), depth of reflection (items 3, 4, 5, 12, 14, 16, 18, 25, 28, 32, 33, 38, 40, 42), and flexibility (items 6, 7, 8, 17, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 36, 37, 39, 41). The questionnaire is scored using a Likert scale ranging from "always" to "never." Previous studies have reported Cronbach's alpha coefficients ranging from 0.75 to 0.85 for its dimensions, indicating satisfactory reliability. In the present study, the reliability coefficient was calculated as 0.89. The Ethical Education Questionnaire, consisting of 39 items, was also used. This instrument includes six components: chastity (items 1–7), modesty and shame (items 8–14), honor (items 15–20), dignity and composure (items 21–25), human dignity (items 26–31), and self-respect (items 32–39). The questionnaire is scored on a Likert scale, with total scores ranging from 39 to 195. In the study conducted by Askarian Bigdeli et al. (2018), the content, face, and criterion validity of this questionnaire were evaluated as appropriate. The reliability coefficient using Cronbach's alpha was reported as 0.70 in previous research, while in the present study it was calculated as 0.73. Additionally, the Sherer and Maddux (1982) Self-Efficacy Questionnaire was employed. This scale consists of 17 items rated on a five-point Likert scale and measures three behavioral dimensions: initiative in starting behavior (items 1, 2, 3, 14, 15, 17), persistence in completing tasks (items 4, 5, 8, 9, 10, 13, 16), and resistance to obstacles (items 6, 7, 11, 12). Barati (1997, cited in Vaghari, 2000) examined the reliability of this scale using the split-half method, reporting Spearman–Brown coefficients of 0.76 for both equal and unequal lengths, and a Guttman split-half coefficient of 0.75. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.77. Following the approval of the research proposal, administrative procedures for conducting the study were initiated. The objectives of the study were explained to the teachers, and permission was obtained to enter classrooms and communicate with participants for questionnaire completion. Participation was

entirely voluntary, and teachers completed the questionnaires with full informed consent and accuracy. The collected data were analyzed at both descriptive and inferential levels. Descriptive statistics included measures such as mean, standard deviation, and frequency. Inferential analysis was conducted using multiple regression analysis to examine the relationships among variables and test the research hypotheses. Data analysis was performed using SPSS software version 26. This statistical method was selected due to its capability to examine the predictive role of the independent variable (self-efficacy beliefs) on the dependent variables (philosophical mindset and ethical education of teachers). Given that the study population consisted of teachers, maintaining confidentiality and protecting participants' rights were considered among the most important ethical considerations. Respect for participants and providing clear and honest explanations about the research objectives were emphasized throughout all stages of the study. Participation was completely voluntary, and questionnaire completion occurred without any form of coercion. Furthermore, the necessity of conducting research related to teachers and the importance of the present study for scientific development and future research applications were transparently explained to the participants and repeatedly emphasized and acknowledged.

**Discussion:** The results of the present study indicate that elementary school teachers' self-efficacy beliefs play a significant and decisive role in the development of their philosophical mindset and ethical education. Regression analysis revealed a positive and relatively strong relationship between self-efficacy beliefs and teachers' philosophical mindset, such that self-efficacy accounted for a substantial proportion of the variance in philosophical mindset. These findings suggest that teachers with higher levels of self-efficacy possess greater capacity for analytical thinking, philosophical reflection, and conscious engagement with educational and pedagogical issues. Furthermore, the results related to the second finding of the study demonstrated that self-efficacy beliefs are also positively and significantly associated with teachers' ethical education, and that self-efficacy is capable of predicting a considerable proportion of the variance in ethical education. This indicates that teachers with higher self-efficacy are more successful in adopting ethical behaviors, making professional decisions, and managing challenging educational situations. Overall, the findings of the present study are consistent with both national and international research and underscore the importance of self-efficacy as a key factor in enhancing teachers' philosophical mindset, ethical education, teaching quality, and professional performance. Despite limitations such as the restriction of the sample to a specific population, reliance on self-report data, and the lack of longitudinal analysis, the results emphasize the necessity of designing and implementing educational and professional development programs focused on strengthening teachers' self-efficacy beliefs. Future research is recommended to adopt broader, longitudinal, and mixed-method approaches to examine the

roles of mediating and moderating variables, as well as the effects of self-efficacy-based educational interventions on students' learning outcomes.

**Results and discussion:** The findings of the present study clearly indicate that teachers' self-efficacy beliefs play a fundamental and decisive role in the formation and enhancement of their philosophical mindset and ethical education. The results of the regression analysis revealed that self-efficacy beliefs are capable of explaining a substantial proportion of the variance in both philosophical mindset and ethical education among elementary school teachers, and that these relationships are statistically positive, relatively strong, and significant. This suggests that teachers with higher levels of self-efficacy demonstrate greater capacity for analytical thinking, philosophical reflection, ethical decision-making, and effective management of complex educational situations.

**Conclusion:** The findings are consistent with both national and international studies and demonstrate that the development of teachers' self-efficacy can play a key role in improving teaching quality, enhancing ethical behaviors, and strengthening philosophical attitudes.

**Keywords:** Self-efficacy, Philosophical mindset, Ethical education, Elementary school teachers.

## بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی در ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی معلمان مقطع

### ابتدایی

**مسعود بزرگی:** دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، اراک، ایران.  
**امیر سبزی پور\*:** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

#### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر باورهای خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی بر ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی آنان انجام شد.

**روش کار:** این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی است که رابطه بین متغیر مستقل (باورهای خودکارآمدی) و متغیر وابسته (شکل‌گیری ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی) را می‌سنجد. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان مدارس ابتدایی ناحیه یک اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آن‌ها ۳۰۹ نفر با روش نمونه‌گیری مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد استفاده شد: پرسشنامه ذهنیت فلسفی اسمیت (۱۹۶۵) با ۴۲ سؤال و سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری، پرسشنامه تربیت اخلاقی عسکریان بیگدلی و همکاران (۱۳۹۷) با ۳۹ سؤال و پنج مولفه اخلاقی، و پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) با ۱۷ سؤال و سه جنبه رفتار. تمامی پرسشنامه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری شدند. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد و سپس از رگرسیون خطی ساده برای آزمون فرضیه‌ها استفاده گردید.

**نتایج:** نتایج نشان داد که باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر ذهنیت فلسفی آنان دارد؛ به گونه‌ای که افزایش خودکارآمدی با ارتقای توانایی بازاندیشی و تحلیل فلسفی مسائل آموزشی همراه است. همچنین، باورهای خودکارآمدی تأثیر مثبت و معناداری بر تربیت اخلاقی معلمان دارد و افزایش آن موجب ارتقای رفتارهای اخلاقی و حرفه‌ای آنان در کلاس درس می‌شود.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌ها با پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو بوده و نشان می‌دهد که توسعه خودکارآمدی معلمان می‌تواند نقش کلیدی در بهبود کیفیت تدریس، ارتقای رفتارهای اخلاقی و تقویت نگرش فلسفی آنان ایفا کند. بر اساس نتایج، پیشنهاد شده است که برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان بر افزایش خودکارآمدی، تقویت تفکر فلسفی و ارتقای رفتارهای اخلاقی متمرکز شوند.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی، ذهنیت فلسفی، تربیت اخلاقی، معلمان ابتدایی.

\***نویسنده مسؤول:** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

## مقدمه

تعلیم و تربیت دارای دو کارکرد است، یکی شامل رشد عقلانی و دیگری بر رشد اخلاقی تمرکز دارد. آموزش و پرورش باید برای رشد کل توانایی‌های کودکان از جمله حوزه فکری، اجتماعی و عاطفی تلاش کند تا آن‌ها را به مهارت‌های لازم برای انسان‌های موفق در همه جنبه‌های زندگی مجهز کند (آسیف<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ ريسانن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ سگو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). جوامع در سرتاسر جهان به دلیل افزایش نرخ جرائم مانند خشونت، سرقت، سوء استفاده جنسی، فساد، عدم تحمل و انحطاط خانواده با چالش‌های متعددی روبرو هستند (دمیرل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ شرستا<sup>۵</sup> و پاراجولی، ۲۰۱۹). از جمله، این امر با تضعیف ظاهری اخلاق در توده‌های عمومی و به ویژه قشر آموزشی معلمان همراه است. اخلاق عمیقاً در نظام آموزشی ریشه دارد (بیرهان<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) که در تلاش است تا رفتارهای اجتماعی را از طریق آموزش هدفمند ارزش‌های اخلاقی و رفتارهای مناسب در مدارس توسعه دهد (خانام<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوماری<sup>۸</sup> و بابو، ۲۰۲۱). با این حال، مدارس در حالی که بر انتقال دانش تمرکز می‌کنند، مسئولیت خود را در قبال پرورش حوزه‌های عاطفی کودکان نادیده گرفته‌اند و در بسیاری از موارد رشد اخلاقی کودکان در جایگاه دوم قرار می‌گیرد (چودری<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ سگو، ۲۰۱۷؛ ولیا<sup>۱۰</sup> و فارکا، ۲۰۱۳). بنابراین، برای جلوگیری از انحطاط بیشتر، سیستم آموزشی خواستار تأمل فوری در فرآیندهای خود با تمرکز بر آموزش اخلاقی معلمان برای آینده پایدار جامعه است (آصف و همکاران، ۲۰۲۰). تعلیم و تربیت اخلاقی به پرورش ارزش‌هایی در افراد اشاره دارد که از آنها انسان‌هایی درستکار و سخت‌کوش برای خود و جامعه می‌سازد (اوتوا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، مدارس می‌توانند فرصتی برای معلمان باشد تا پیام‌هایی را برای رفتار درست و غلط یا خوب و بد ارسال کنند، جایی که دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های آموزشی و بینش اخلاقی مربیان یاد می‌گیرند (اشفیها<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۱؛ روزنبرگ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین، تربیت اخلاقی شامل همه شرایط در مدارس است که هدفشان تسهیل رشد اخلاقی افراد به طور مستقیم یا غیرمستقیم است (گاماژ<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ نودینگر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸) که هدف آن رشد کلی افراد با ویژگی‌های قوی است که شامل ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت، عدالت، وفاداری، انصاف و شجاعت است (آلوی<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ برکوویتز<sup>۱۷</sup> و بیر، ۲۰۰۷). معلمان در مدارس نقش اصلی و حیاتی در ارتباط با توسعه اخلاقی دارند (سینگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۹).

معلمان می‌توانند به طور رسمی یا غیررسمی از طریق محیط کلاس، شیوه‌های تدریس و الگوبرداری از ارزش‌های اخلاقی صداقت، مهربانی، عدالت، احترام، انصاف، شجاعت، و قابل اعتماد بودن، را در آموزش دانش‌آموزان بگنجانند (کمپبل<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۳؛ نادینگ، ۲۰۰۸). تربیت اخلاقی معلمان یعنی توسعه ارزش‌های اخلاقی در دو دسته کلی؛ یعنی آموزش اخلاقی و آموزش

- 1 -Asif et al
- 2 -Rissanen et al
- 3 -Segev
- 4 -Demirel et al
- 5 -Shrestha & Parajuli
- 6 -Birhan, et al
- 7 -Khanam, et al
- 8 -Kumari, et al
- 9 -Chowdhury, et al
- 10- Velea, et al
- 11- Otewa
- 12- Ashfihana
- 13- Rosenberg
- 14- Gamage et al
- 15- Noddings
- 16- Alvi et al
- 17- Berkowitz & Bier
- 18- Singh
- 19- Campbell

اخلاق (فنسترمایچر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ ريسان و همکاران، ۲۰۱۸). اگر معلمی که از ارزش‌های اخلاقی پیروی کند و الگوی دانش‌آموزان باشد، آموزش اخلاقی می‌شود و آموزش برای رشد منش اخلاقی در دانش‌آموزان یک ابزاری می‌شود. سازمان پروژه‌های کنیا در مقاله‌ای تأکید می‌کند که «اخلاق تعلیم داده نمی‌شود» (کنپرو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). اولاً، از معلمان به عنوان مربیان اخلاق انتظار می‌رود که یک رابطه محترمانه و دلسوزانه با دانش‌آموزان برقرار کنند تا فضای کلاسی حمایتی را برای رشد شخصیت حفظ کنند. ثانیاً، از معلمان انتظار می‌رود که مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را برای توسعه ارتباطات، حل تعارض، تصمیم‌گیری و ایجاد همکاری افزایش دهند. ثالثاً، معلمان باید با تخصص و کمال از طریق الگوسازی، با تأکید بر اهمیت رفتار اخلاقی و تمرکز بر جنبه‌های اخلاقی، برای تقویت خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان در این حوزه، تدریس تمرکزکنند. با شروع تلقی معلمان از دوره‌های تربیت اخلاقی، پژوهش‌های تخصصی در زمینه تربیت اخلاقی معلمان، شناسایی الگوهای دیدگاه معلمان درباره تربیت اخلاقی و مدنی، ابعاد الگوهای اخلاقی معلمی (چارچوب‌ها)، راهبردهای تدریس و نقش معلمان انجام شده است (ژانگ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

آصف و همکاران (۲۰۲۰) پیشنهاد می‌کنند که ادراکات و باورهای معلمان در مورد اهداف تربیت اخلاقی و زمینه‌هایی که دانش‌آموزان باید بیاموزند ضروری است؛ زیرا، معلمان نقش مهمی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان خود دارند. ولز و همکاران (۲۰۱۹) در بررسی خود نشان می‌دهند که چگونه ذهنیت فلسفی معلمان می‌تواند به آموزش در مدارس، توسعه دانش‌آموزان و سیاست‌گذاران کمک کند. علاوه بر این، می‌تواند شکاف‌ها را پر کند و به ساخت برنامه‌های درسی کمک کند که می‌تواند اهداف درسی را در کلاس به واقعیت تبدیل کند (روکس<sup>۴</sup> و داسو، ۲۰۲۰). برای دانش‌آموزان، می‌تواند تغییراتی در رفتارها و علاقه بیشتر به مشارکت در جامعه ایجاد کند (لوگتی<sup>۵</sup> و مک دونالد، ۲۰۲۰). بر اساس مطالعات انجام شده در موضوع ذهنیت فلسفی مدیران و معلمان اسمیت، (۱۳۹۶)، اسمیت (۱۳۹۵) که پیشگام همه آنها، آثار اسمیت (اسمیت، ۱۴۰۱) است (جعفریان یاسار، ۱۳۹۶)، افرادی که دارای ذهنیت فلسفی بالایی هستند، خصوصیات از خود نشان می‌دهند که می‌توان آن‌ها را در سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری گروه‌بندی کرد. این افراد همواره در جامعیت بخشیدن به اندیشه‌هایشان تلاش می‌کنند، مسائل را در ارتباط با زمینه‌ای وسیع و مرتبط با هدف‌های دراز مدت می‌بینند، امور بدیهی را مورد سؤال قرار داده و به شانس خود برای حرکت به ماورای تعصبات جاهلانه، جانبداری‌های شخصی و تصورات کلیشه‌ای می‌افزایند. همچنین از انعطاف‌پذیری که با نواندیشی، دگربینی و خلاقیت همراه است، برخوردار بوده و مسائل را از شقوق و جنبه‌های متعدد بررسی می‌کنند. بنابراین برخورداری از ذهنیت فلسفی می‌تواند تمام ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری افراد را تحت تأثیر قرار دهد (دیویی، ۱۹۴۷؛ ۱۹۴۸؛ علاقه‌بند، ۱۴۰۳).

داشتن بینش، بصیرت و ارزش، اگرچه در سایر سازمان‌ها و مدیریت‌ها کاربرد دارد، ولی در سازمان‌های آموزشی، کاربرد بیشتری دارد. توانایی ذهنی و میزان ذهنیت فلسفی معلمان، از عوامل تأثیرگذار بر بهبود کیفیت نظام آموزشی است، زیرا این دو عامل، مدیران و معلمان را قادر می‌سازد: ۱- در برخورد با مسائل و مشکلات سازمان از خودمحوری، یکجانبه‌نگری و جمود فکری مصون بمانند و قادر به شناخت صحیح و اصولی سازمان باشند ۲- با ارائه راه‌کارهای تازه و جدید، بتوانند بر مسائل آموزشی سنت‌گرای غلط و تندروری جدید، فائق آیند و جهت آموزش را در مسیر صحیح خود هدایت نمایند (دیویی، ۱۹۸۷).

1 -Fenstermacher et a

2 -KENPRO

3 -Zhang, et al

4 -Roux, et al

5 -Luguetti &amp; McDonald

تحقیقات، تا به امروز، به دنبال بررسی برخی از عواملی است که ممکن است با ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی مرتبط باشد. در میان این عوامل، مهمترین عامل باورهای معلمان در مورد خودکارآمدی خودشان است. در آموزش، خودکارآمدی معمولاً به عنوان باور معلم در مورد اثربخشی آنها در کلاس تعریف می شود. طبق نظر باندورا (۱۹۹۳)، ادراک معلم از کارآمدی خود بر محیط یادگیری که ایجاد می کند تأثیر می گذارد. معلمان با خودکارآمدی بالا، کنش گرا هستند و سعی می کنند به مشکلات تمرینی رسیدگی کنند. در مقابل، معلمان با خودکارآمدی پایین تمایل دارند از مشکلات به نفع تمرکز بر اختلالات عاطفی درونی اجتناب کنند (چوالیز<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۲).

درواقع، بین باورهای خودکارآمدی، عملکرد تدریس و باورهای آموزشی همبستگی مشاهده شده است. به طور خاص، خودکارآمدی به طور مثبت با عملکرد آموزشی مشاهده شده یا کیفیت آموزشی (هولزبرگر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ کلاس<sup>۳</sup> و تزی، ۲۰۱۴)، اشتیاق نسبت به تدریس (آلیندر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴) و باورهای فراگیر (و باورهای فراگیر (هوفمن<sup>۵</sup> و کیلیمو، ۲۰۱۴؛ میجر<sup>۶</sup> و فاستر، ۱۹۸۸؛ سوداک<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۸؛ سوداک<sup>۸</sup> و پودل، ۱۹۹۳). مرتبط است. خودکارآمدی بالا همچنین پیش‌بینی‌کننده به‌کارگیری استراتژی‌های فراگیر در کلاس درس (جردن و همکاران، ۲۰۰۹) و به‌کارگیری طراحی جهانی برای چارچوب یادگیری است (گریفول فریکسنت<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). یعنی معلمانی که به اثربخشی آموزش فراگیر اعتقاد دارند و از این شیوه‌ها استفاده می‌کنند، سطح بالایی از خودکارآمدی را گزارش می‌کنند (وودکاک<sup>۱۰</sup> و جونز، ۲۰۲۰). هاک<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) و مک کورمیک<sup>۱۲</sup> و بارنت (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که ذهنیت معلمان مرتبط با خودکارآمدی آن‌هاست. بنابراین، بررسی خودکارآمدی معلمان و ارتباط آن با عوامل مؤثر بر آن مهم است، زیرا معلمان پتانسیل تأثیرگذاری بر تدریس و اخلاق دانش‌آموزان را دارند. با توجه به این مطالعه حاضر، با تمرکز بر خودکارآمدی معلمان فرض را بر این می‌گذارد که ممکن است بین باورهای خودکارآمدی معلمان با تربیت اخلاقی و ذهنیت فلسفی آنان رابطه قابل اعتمادی وجود داشته باشد. در این راستا، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا باورهای خودکارآمدی در ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی معلمان مقطع ابتدایی تأثیر دارد؟

## روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی است که رابطه بین متغیر مستقل (باورهای خودکارآمدی) و متغیر وابسته (شکل‌گیری ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی) را می‌سنجد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه مدارس مقطع ابتدایی ناحیه یک اراک به تعداد ۱۵۷ مدرسه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند که به طور میانگین تعداد ۱۵۷۰ معلم در این مدارس مشغول به کار هستند. این جامعه به دلیل دسترسی‌پذیری و همچنین اهمیت نقش معلمان ابتدایی در شکل‌گیری ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، به‌عنوان جامعه مورد مطالعه انتخاب گردیده است.

---

1 -Chwalisz et al

2 -Holzberger et al

3 -Klassen & Tze

4 -Allinder

5 -Hofman & Kilimo

6 -Meijer & Foster

7 -Soodak et al

8 -Soodak & Podell

9 -Griful-Freixenet et al

10 Woodcock & Jones

11- Huk, et al

12- McCormick & Barnett

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری مرحله‌ای تصادفی بود که تعداد ۳۰۹ نفر با توجه به جامعه آماری انتخاب شد. بدین ترتیب که در مرحله نخست، از میان کلیه مدارس شهر اراک، مدارس مقطع ابتدایی انتخاب می‌شوند. سپس در مرحله دوم، تنها مدارس ناحیه یک اراک مورد نظر قرار گرفته و معلمان این مدارس به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب می‌شوند. دلیل انتخاب روش نمونه‌گیری مرحله‌ای این است که جامعه آماری پژوهش گسترده بوده و از آنجا که دسترسی به همه اعضای جامعه امکان‌پذیر نیست، نمونه‌گیری مرحله‌ای امکان تمرکز بر بخش خاصی از جامعه (ناحیه یک اراک) را فراهم می‌کند. این روش از یک سو باعث افزایش دقت در انتخاب نمونه می‌شود و از سوی دیگر، به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که نمونه‌ای نماینده و متوازن از معلمان ابتدایی داشته باشد. در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی اطلاعات جمع‌آوری شد. در بخش کتابخانه‌ای از کتاب‌ها، مقالات انگلیسی مرتبط با متغیرهای پژوهش بهره برده شد. در قسمت میدانی از پرسشنامه استاندارد ذهنیت فلسفی استفاده شده که دارای ۴۲ سوال بوده که بر اساس نظریه اسمیت در سال ۱۹۶۵ طراحی و ساخته شده است و دارای ۳ بعد (جامعیت) (شامل سؤال‌های ۱-۲-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۱۹-۲۰-۲۲-۲۴-۲۶-۲۹-۳۴-۳۵)، تعمق (۳-۴-۵-۱۲-۱۴-۱۶-۱۸-۲۵-۲۸-۳۲-۳۳-۳۸-۴۰-۴۲) و انعطاف‌پذیری (۷-۸-۱۷-۲۱-۲۳-۲۴-۲۷-۳۰-۳۱-۳۶-۳۷-۳۹-۴۱) می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت (از همیشه تا هرگز) نمره گذاری شده است. در پژوهش‌های پیشین ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف بین ۰,۷۵ تا ۰,۸۵ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه است. در این پژوهش این میزان ۰/۸۹ محاسبه و لحاظ گردید. پرسشنامه تربیت اخلاقی که دارای ۳۹ سوال و ۵ مولفه شامل عفت (۱-۷)، شرم و حیا (۸-۱۴)، غیرت (۱۵-۲۰)، وقار و متانت (۲۱-۲۵)؛ و کرامت (۳۱-۳۶) و عزت (۳۲-۳۹) می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت می‌باشد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۹ تا ۱۹۵ خواهد بود. در پژوهش عسکریان بیگدلی و همکاران (۱۳۹۷) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. همچنین جهت محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده و به میزان ۰/۷۰ گزارش شده است.

در این پژوهش این میزان ۰/۷۳ محاسبه و لحاظ گردید. همچنین از پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال است که جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه ای است. این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل: میل به آغازگری رفتار (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶)، مقاومت در رویارویی با موانع (۶، ۷، ۱۱، ۱۲) را اندازه‌گیری می‌کند. براتی در سال ۱۳۷۶ (به نقل از وقری، ۱۳۷۹) به منظور بررسی پایایی مقیاس خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد. ضریب پایایی از طریق اسپیرمن - براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش نیمه کردن گاتمن، برابر ۰/۷۵ است. در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ این میزان ۰/۷۷ محاسبه و لحاظ گردید. پس از تأیید پژوهش حاضر، انجام مراحل اداری برای اجرای پژوهش آغاز شد. اهداف پژوهش برای معلمان مدارس بیان شد و اجازه ورود به کلاس و صحبت با افراد برای تکمیل پرسشنامه گرفته شد تا افراد با رضایت کامل در برای انجام پژوهش حاضر شوند و به پرسشنامه‌های مذکور با دقت پاسخ بدهند. داده‌های گردآوری‌شده از طریق پرسشنامه‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی محاسبه خواهد شد. در بخش آمار استنباطی، برای بررسی روابط میان متغیرها و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ بهره گرفته خواهد شد. انتخاب این روش آماری به دلیل قابلیت آن در بررسی نقش پیش‌بین متغیرهای مستقل (باورهای خودکارآمدی) بر متغیرهای وابسته (ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی معلمان) صورت گرفته است.

در این پژوهش با توجه به اینکه جامعه‌ی آماری معلمان می‌باشند، رعایت اصل رازداری و حفظ حقوق شرکت‌کنندگان از مهم‌ترین ملاحظات اخلاقی محسوب می‌شود. همچنین، احترام به شرکت‌کنندگان و ارائه‌ی توضیح صادقانه درباره‌ی اهداف پژوهش در تمامی مراحل مورد توجه قرار گرفته است. مشارکت در این مطالعه کاملاً اختیاری بوده و پر کردن پرسشنامه بدون هیچ‌گونه اجبار صورت گرفته است. علاوه بر این، دلایل ضرورت انجام پژوهش‌های مرتبط با معلمان و نیز اهمیت پژوهش حاضر برای توسعه‌ی علمی و بهره‌برداری در تحقیقات آتی به‌طور شفاف برای شرکت‌کنندگان بیان شده و این موارد بارها مورد تأکید و تأیید قرار گرفته است.

## یافته‌ها

در این بخش، به‌منظور بررسی و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش‌های آمار استنباطی استفاده شده است. پیش از اجرای آزمون‌های استنباطی، با بهره‌گیری از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نتایج نشان داد که سطح معنی‌داری برای همه متغیرها بزرگ‌تر از ۰,۰۵ است؛ بنابراین، فرض نرمال بودن داده‌ها پذیرفته می‌شود و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند رگرسیون خطی استفاده کرد. تحلیل رگرسیون خطی علاوه بر تعیین معناداری تأثیر، میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیر مستقل را نیز از طریق ضرایب آماری چون  $R^2$ ،  $R$ ،  $\beta$  و آزمون  $F$  مشخص می‌سازد. در این روش، ابتدا میزان همبستگی بین متغیرها بررسی می‌شود و سپس مدل رگرسیون برای هر فرضیه به‌طور جداگانه گزارش و تفسیر می‌گردد. در ادامه، نتایج حاصل از آزمون رگرسیون خطی برای هر یک از فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است.

فرضیه اول: باورهای خودکارآمدی در ذهنیت فلسفی معلمان مقطع ابتدایی تأثیر دارد.

جدول (۱). خلاصه مدل رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	آماره $F$	درجه آزادی	سطح معناداری
1	0/628	0/394	0/392	20/85	199/67	1/307	0/000

بر اساس نتایج جدول فوق، مقدار ضریب همبستگی برابر با 0/628 است که نشان‌دهنده رابطه مثبت و نسبتاً قوی بین باورهای خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی معلمان می‌باشد. همچنین مقدار ضریب تعیین ( $R^2 = 0/394$ ) نشان می‌دهد که حدود ۴۳۹ درصد از واریانس ذهنیت فلسفی معلمان توسط متغیر باورهای خودکارآمدی تبیین می‌شود. مقدار آماره  $F = 199/67$  در سطح معناداری  $p < 0/001$  نیز دلالت بر آن دارد که مدل رگرسیون از لحاظ آماری معنادار است و متغیر خودکارآمدی توان پیش‌بینی تغییرات ذهنیت فلسفی را دارد.

مدل رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی جدول (۲). تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره	سطح معناداری
رگرسیون	86822/409	1	86822/409	199/670	0/000
باقیمانده	133492/626	307	434/829	—	—
کل	220315/036	308	—	—	—

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، مقدار آماره  $F = 199.67$  در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار است ( $p < 0.001$ ). این نتیجه نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از نظر آماری معنادار بوده و متغیر مستقل یعنی باورهای خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر متغیر وابسته یعنی ذهنیت فلسفی دارد. به بیان دیگر، تغییرات مشاهده‌شده در ذهنیت فلسفی معلمان تا حد زیادی قابل تبیین از طریق تغییرات در باورهای خودکارآمدی آن‌ها است.

جدول (۳). ضرایب رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی معلمان

مدل	ضرایب غیر	خطای	ضرایب استاندارد	t آماره	سطح	بازه اطمینان ۹۵٪	بازه اطمینان
ثابت	B استاندارد	استاندارد	Beta	—	معناداری	پایین	۹۵٪ بالا
باورهای خودکارآمدی	32/714	7/607	—	4/301	0/000	17/746	47/682
	1/774	0/126	0/628	14.130	0/000	1/527	2/021

بر اساس نتایج جدول فوق، مقدار ضریب رگرسیون غیر استاندارد (B) برای متغیر باورهای خودکارآمدی برابر با 1/774 است. این بدان معناست که به ازای هر واحد افزایش در باورهای خودکارآمدی، میزان ذهنیت فلسفی معلمان به طور میانگین به اندازه ۱,۷۷۴ واحد افزایش می‌یابد. همچنین مقدار آماره  $t=14/13$   $t=14/13$   $t=14/13$  با سطح معناداری  $p < 0/001$  نیز بیانگر شدت تأثیر مثبت و قوی باورهای خودکارآمدی بر ذهنیت فلسفی است. با توجه به معنادار بودن مدل رگرسیون و مثبت بودن ضریب بتا می‌توان نتیجه گرفت که: باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری بر ذهنیت فلسفی آنان دارد. به بیان دیگر، هر چه سطح خودکارآمدی معلمان بالاتر باشد، میزان ذهنیت فلسفی آنها نیز افزایش می‌یابد. فرضیه دوم: باورهای خودکارآمدی در تربیت اخلاقی معلمان مقطع ابتدایی تأثیر دارد.

جدول (۴). خلاصه مدل رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و تربیت اخلاقی معلمان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری
1	0/637	0/405	0/403	21/17	209/11	1/307	0/000

بر اساس نتایج جدول فوق، ضریب همبستگی بین باورهای خودکارآمدی و تربیت اخلاقی برابر با 0/637 است که نشان‌دهنده یک رابطه مثبت و نسبتاً قوی بین این دو متغیر می‌باشد. مقدار ضریب تعیین ( $R^2 = 0/405$ ) بیان می‌کند که حدود ۴۰٪ درصد از تغییرات تربیت اخلاقی معلمان توسط متغیر باورهای خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است. همچنین آماره  $F = 209/11$  با سطح معنی‌داری  $p < 0/001$   $p < 0/001$  نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از لحاظ آماری معنادار است و باورهای خودکارآمدی توان پیش‌بینی تغییرات تربیت اخلاقی را دارد.

مدل رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و تربیت اخلاقی جدول (۵). تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F آماره	سطح معناداری
رگرسیون	93738/923	1	93738/923	209/111	0/000
باقیمانده	137619/873	307	448/273	—	—
کل	231358/796	308	—	—	—

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، مقدار آماره  $F=209/111$   $F=209/111$   $F=209/111$  در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است ( $p < 0/001$ ) ( $p < 0/001$ ) ( $p < 0/001$ ). این نتایج نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از نظر آماری معنادار است و باورهای خودکارآمدی تأثیر معناداری بر تربیت اخلاقی معلمان دارد. به بیان دیگر، تغییرات مشاهده‌شده در تربیت اخلاقی تا حد زیادی قابل تبیین از طریق تغییرات در باورهای خودکارآمدی است.

جدول (۶). ضرایب رگرسیون بین باورهای خودکارآمدی و تربیت اخلاقی معلمان

مدل	ضرایب غیر	خطای	ضرایب استاندارد	t آماره	سطح	بازه اطمینان	بازه اطمینان ۹۵٪
ثابت	B استاندارد	استاندارد	Beta	—	معناداری	۹۵٪ بالا	پایین
باورهای خودکارآمدی	22/437	7/723	0/637	2/905	0/004	37/635	7/239
	1/843	0/127	0/637	14/461	0/000	2/094	1/592

بر اساس نتایج جدول فوق، ضریب رگرسیون غیر استاندارد (B) برای متغیر باورهای خودکارآمدی برابر با  $1/843$  است. این بدان معناست که به ازای هر واحد افزایش در باورهای خودکارآمدی، نمره تربیت اخلاقی معلمان به طور میانگین  $1/843$  واحد افزایش می‌یابد. همچنین آماره  $t = 14/461$  با سطح معنی‌داری  $p < 0/001$   $Beta = 0/637$  نشان می‌دهد که این رابطه از نظر آماری بسیار معنادار است. ضریب استاندارد شده  $Beta = 0/637$  نیز بیانگر شدت تأثیر مثبت و نسبتاً قوی باورهای خودکارآمدی بر تربیت اخلاقی معلمان است. با توجه به معنادار بودن مدل رگرسیون و مثبت بودن ضریب بتا، می‌توان نتیجه گرفت که باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری بر تربیت اخلاقی آنان دارد. به عبارت دیگر، افزایش سطح خودکارآمدی در معلمان، منجر به ارتقای رفتارهای اخلاقی و تربیتی مطلوب در کلاس درس می‌شود.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی در ذهنیت فلسفی و تربیت اخلاقی معلمان مقطع ابتدایی انجام شده است. نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی معلمان رابطه مثبت و نسبتاً قوی وجود دارد ( $r = 0/628$ ). ضریب تعیین  $R^2 = 0/394$  بیانگر این است که حدود ۳۹٫۴ درصد از واریانس ذهنیت فلسفی معلمان از طریق متغیر باورهای خودکارآمدی تبیین می‌شود. همچنین، آماره  $F = 199/67$  با سطح معناداری  $p < 0/001$  نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از لحاظ آماری معنادار است و باورهای خودکارآمدی توان پیش‌بینی تغییرات ذهنیت فلسفی را دارند. ضریب رگرسیون غیر استاندارد ( $B = 1/774$ ) و ضریب استاندارد شده  $Beta = 0/628$  شدت تأثیر مثبت و معنادار این متغیر را تأیید می‌کند.

یافته‌های حاضر با بسیاری از پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است. به عنوان نمونه، سبزی‌پور و مهرآذر (۱۴۰۴) نشان دادند که باورهای فلسفی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر اخلاق حرفه‌ای دارند و خودکارآمدی این رابطه را تقویت می‌کند. همچنین، پژوهش مددی ماهانی (۱۴۰۰) و طباطبایی و اعظمی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که ذهنیت فلسفی با کیفیت تدریس و سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان رابطه مثبت دارد. در حوزه پژوهش‌های خارجی، مطالعه پیک و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که خودکارآمدی معلمان با باورهای یادگیری و تدریس آنان همبستگی مثبت دارد و چلیک و همکاران (۲۰۲۲) تأیید کردند که خودکارآمدی بالاتر با ارزش‌ها و باورهای فلسفی معلمان همسو است. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های گذشته بوده و اهمیت باورهای خودکارآمدی در تقویت ذهنیت فلسفی را تأیید می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان با سطح بالاتر خودکارآمدی، توانایی بیشتری در بازاندیشی و تحلیل فلسفی مسائل آموزشی و تربیتی دارند. افزایش خودکارآمدی، اعتماد به نفس و مهارت معلمان در اتخاذ تصمیمات حرفه‌ای و برخورد با مسائل پیچیده کلاس درس را تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان عاملی مؤثر در توسعه ذهنیت فلسفی، قابلیت حل مسئله و نگرش تحلیلی آنان عمل می‌کند و می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت تدریس و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی در محیط آموزشی باشد. با توجه به تحلیل نتایج آزمون رگرسیون و مقایسه آن با پیشینه پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر ذهنیت فلسفی آنان دارد. افزایش سطح خودکارآمدی با ارتقای توانایی تفکر فلسفی و

تصمیم‌گیری‌های اخلاقی در کلاس درس همراه است و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان که بر افزایش خودکارآمدی تمرکز دارند، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و عملکرد تربیتی آنان منجر شود.

نتایج آزمون رگرسیون خطی برای یافته دوم پژوهش مبنی بر تأثیر باورهای خودکارآمدی بر تربیت اخلاقی نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و تربیت اخلاقی معلمان رابطه مثبت و نسبتاً قوی وجود دارد ( $r = 0.637$ ). ضریب تعیین  $R^2 = 0.405$  بیانگر آن است که حدود ۴۰٫۵ درصد از واریانس تربیت اخلاقی معلمان توسط متغیر باورهای خودکارآمدی قابل تبیین است. همچنین آماره  $F = 209.11$  با سطح معناداری  $p < 0.001$  نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از لحاظ آماری معنادار بوده و باورهای خودکارآمدی توان پیش‌بینی تغییرات تربیت اخلاقی را دارند. ضریب رگرسیون غیر استاندارد ( $B = 1.843$ ) و ضریب استاندارد شده  $Beta = 0.637$  شدت تأثیر مثبت و معنادار این متغیر را نشان می‌دهد.

این یافته‌ها با بسیاری از پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است. سبزی‌پور و مهرآذر (۱۴۰۴) نشان دادند که خودکارآمدی فردی رابطه بین باورهای فلسفی و اخلاق حرفه‌ای را تقویت می‌کند. پژوهش فراهانی و همکاران (۱۴۰۳) نیز نشان داد که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان باعث افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان و کاهش استرس تحصیلی آنان می‌شود. گودرزی و همکاران (۱۴۰۱) نیز اثر مستقیم اخلاق حرفه‌ای بر خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان را گزارش کرده‌اند. در پژوهش‌های خارجی، فریزن و همکاران (۲۰۲۳) و لی (۲۰۲۳) نشان دادند که خودکارآمدی معلمان با کاهش فرسودگی شغلی و افزایش کیفیت تعامل با دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر با شواهد گذشته همسو بوده و اهمیت باورهای خودکارآمدی در تقویت رفتارهای اخلاقی و تربیتی معلمان را تأیید می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که معلمان با سطح بالاتر خودکارآمدی، توانایی بیشتری در اتخاذ رفتارهای اخلاقی و حرفه‌ای در کلاس درس دارند. افزایش خودکارآمدی باعث اعتماد به نفس بیشتر، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بهتر و توانایی مدیریت موقعیت‌های چالش‌برانگیز آموزشی می‌شود. به عبارت دیگر، باورهای خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده در ارتقای کیفیت تربیت اخلاقی معلمان عمل می‌کند و زمینه‌ساز رفتارهای حرفه‌ای مطلوب در محیط آموزشی است. با توجه به تحلیل نتایج آزمون رگرسیون و مقایسه آن با پیشینه پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که باورهای خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر تربیت اخلاقی آنان دارد. افزایش سطح خودکارآمدی معلمان با ارتقای رفتارهای اخلاقی و حرفه‌ای آنان همراه است و برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای که بر افزایش خودکارآمدی تمرکز دارند، می‌تواند به بهبود کیفیت تربیت اخلاقی و عملکرد کلی معلمان منجر شود. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به معلمان مقطع ابتدایی یک منطقه خاص، استفاده از پرسشنامه و داده‌های خوداظهاری، محدودیت زمانی پژوهش و عدم بررسی تغییرات طولی متغیرها اشاره کرد. همچنین، تمرکز پژوهش بر تعداد محدودی از متغیرها و نادیده گرفتن برخی عوامل محیطی، فرهنگی و شخصیتی از دیگر محدودیت‌های قابل توجه است. یافته‌های پژوهش بر ضرورت تقویت باورهای خودکارآمدی معلمان از طریق برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای تأکید دارد. همچنین، توسعه ذهنیت فلسفی و ارتقای تربیت اخلاقی معلمان به‌عنوان عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تصمیم‌گیری، تدریس و تعاملات حرفه‌ای مطرح شده است. پیوند دادن خودکارآمدی با کیفیت عملکرد آموزشی، افزایش انگیزه و اعتماد به نفس حرفه‌ای معلمان، و طراحی ابزارهای مناسب برای ارزیابی و پایش مستمر این مؤلفه‌ها از دیگر اهداف کاربردی پژوهش محسوب می‌شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با جامعه آماری گسترده‌تر و در مقاطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی مختلف انجام شود. استفاده از روش‌های طولی، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیلی، به‌کارگیری رویکردهای ترکیبی کمی و کیفی، و

مطالعه اثر مداخلات آموزشی مبتنی بر خودکارآمدی و ذهنیت فلسفی بر عملکرد و نتایج یادگیری دانش‌آموزان، می‌تواند به غنای بیشتر یافته‌های پژوهشی در این حوزه کمک کند.

## References

- Ahmadi Sharif, M., & Bagheri Hejaz, M. A. (2024). Predicting professional growth based on philosophical mentality and successful intelligence mediated by knowledge management and fair behavior in middle managers. *Educational Innovation, Learning and Assessment*, 1(1), 45–63. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.467234.1003>
- Alagheband, A. (2024). Theoretical foundations of educational management and principles. Ravan Konandeh.
- Allinder, R. M. (1994). *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>.
- Alvi, S. T., Khanam, A., & Kalsoom, T. (2020). Document analysis of secondary school curriculum regarding ethical and moral education in Punjab. *Global Regional Review*, 5(1), 191-206. [https://dx.doi.org/10.31703/grr.2020\(V-I\).23](https://dx.doi.org/10.31703/grr.2020(V-I).23).
- Ashfihana, R. (2021). Pre-service english teachers' strategies in incorporating character education during the teaching practice program at UIN Antasari Banjarmasin. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(2), 309-322. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i2.718>.
- Asif, T., Guangming, O., Haider, M. A., Colomer, J., Kayani, S., & Amin, N. (2020). Moral education for sustainable development: Comparison of university teachers' perceptions in China and Pakistan. *Sustainability*, 12(7), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su12073014>.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29–48.
- Birhan, W., Shiferaw, G., Amsalu, A., & Tamiru, M. (2021). Exploring the context of teaching character education to children in preprimary and primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 4, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100171>
- Campbell, E. (2013). Ethical intentions and the moral motivation of teachers. In *Handbook of Moral Motivation. Moral Development and Citizenship Education* (pp. 517- 532). SensePublishers, Rotterdam. doi:[https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4\\_28](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4_28).
- Çetin, G., Frank, J. L., & Jennings, P. A. (2024). Teacher self-efficacy beliefs and burnout: The mediating roles of interpersonal mindfulness in teaching and emotion regulation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 33(2). <https://doi.org/10.1177/10634266241272049>
- Chowdhury, S. R., Yesmin, S., & Obaydullah, A. M. (2019). Teaching moral and ethics in primary education: Practices and challenges. *International Journal of Research Advance and Innovative Ideas in Education*, 5(1), 473-484.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377–400. <https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.4.377>
- Dehghani, F. (2017). Principles, philosophies, and schools of education. Zafar. [Note: Author name corrected based on common library citations for this title].

- Demirel, M., Ozmat, D., & Elgun, I. O. (2016). Primary school teachers' perception about character education. *Academic Journal, Educational Research and Reviews*, 11(17), 1622-1633. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2729>.
- Dewey, J. (1947). *The school and the child* (M. Hamedani, Trans.). Tehran Printing Company. (Original work published 1906).
- Farmahini Farahani, M., Karimi, A., & Jahan, J. (2024). Developing a model for the role of professional ethics and competencies of physical education teachers on students' academic self-efficacy beliefs. *Research on Teaching and Learning*, 21(1), 1544. <https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18696.1544>
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19.
- Gamage, K. A., Dehideniya, S., & Ekanayake, S. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral Sciences*, 11(2), 1-23. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Toward more inclusive education: An empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381–395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>.
- Gurr, S. K., Geron, T., Forster, D. J. & Levinson, M. (2024). Philosophical Reflections on Teachers' Ethical Dilemmas in a Global Pandemic. *Studies in Philosophy and Education* <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09937-4>.
- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1234567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1234567>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177–198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774. <https://doi.org/10.1037/a0032198>.
- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56 (5), 792–808. <https://doi.org/10.1002/pits.22233>.
- Khanam, A., Iqbal, Z., & Kalsoom, Q. (2020). Effect of religious education on the moral development of children. *International Journal of Management*, 11(11), 2314- 2329. <https://doi.org/10.34218/IJM.11.11.2020.215>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kumari, S., & Babu, N. S. (2021). Assessment on the role of teacher in moral development of children. *International Journal of Innovative Research in Technology*, 8(1), 26- 30.

- McCormick, J., & Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293. <https://doi.org/10.1108/09513541111120114>.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22, 378–385.
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. In L. Nucci, & D. Narváez, *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed., pp. 161-164). New York: Routledge.
- Otewa, J. (2016). Using hidden curriculum principles in teaching character education in Kenya. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 6(Special Issue), 120-126.
- Pikk, K., Leijen, Ä., Radišić, J., & Uibu, K. (2024). Exploring the relationship between teachers' beliefs on the nature and learning of mathematics and self-efficacy in teaching mathematics at the primary school level. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 13(1), 2504. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.13.1.2504>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>.
- Rosenberg, G. R. (2015). *Portrait of a moral agent teacher*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760896>.
- Roux, C. J., and Dasoo, N. (2020). Pre-service teachers' perception of value education in the south african physical education curriculum. *South Afric. J. Childhood Educ.* 10, 1–8. doi: 10.4102/sajce.v10i1.717
- Sabzipour, A., & Mehr-Azar, N. (2024). Modeling the mediating role of individual self-efficacy in the relationship between philosophical beliefs and the development of professional ethics skills. *Research Strategies in Educational Sciences*, 2(4), 32–43. <https://doi.org/10.22034/jrses.2025.482055.1066>
- Segev, A. (2017). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 89-98. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1194736>.
- Shrestha, B. K., & Parajuli, T. R. (2019). Teaching practices of moral education in public and private schools of Nepal. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 5(1), 1-6.
- Singh, B. (2019). Character education in the 21st Century. *Journal of Social Studies*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.21831/jss.v15i1.25226>.
- Smith, P. G. (1996). *Philosophy of education* (S. Beheshti, Trans.). Razavi Publications.
- Smith, P. G. (2022). *Philosophical mentality in educational management* (M. R. Behrangi, Trans.). Kamal-e Tarbiat.
- Smith, P. G. (2022). *Philosophical mentality in educational management*. Ohio State University Press.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>.

- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. The Journal of Special Education, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>.*
- Tabatabaei, M., & Azami, R. (2022). The relationship between philosophical mentality and psychological capital with the quality of teaching of primary school teachers in Kermanshah. *Journal of Research and Studies in Islamic Sciences, 4(42), 21–42.*
- Velea, S., & Farca, S. (2013). *Teacher's responsibility in moral and affective education of children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 76, 863-867. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.221>.*
- Woodcock, & Jones, G. (2020). *Examining the interrelationship between teachers' selfefficacy and their beliefs towards inclusive education for all. Teacher Development, 24 (4), 583–602. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>.*
- Zhang, Q., Saharuddin, N. B., & Aziz, N. A. B. A. (2022). *The Analysis of Teachers' Perceptions of Moral Education Curriculum. Frontiers in Psychology, 13, 967927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.96792>.*