



Model of Underlying Factors of Resilient Curriculum Planning with the Mediating Role of Emotional Literacy in Primary Teachers' Professional Skills

Akbar Jadidi Mohammadabadi

Associate Professor of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
a.jadidi@pnu.ac.ir

Abstract

Background and Objectives: The present study aimed to test the model of underlying factors of resilient curriculum planning with the mediating role of emotional literacy in the professional skills of primary school teachers in Kerman city.

Methodology: This research was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method, employing a quantitative approach using Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population included all primary school teachers in Kerman during the 2024-2025 academic year, from which a sample of 384 teachers was selected through proportionate stratified random sampling. Data were collected using researcher-made questionnaires on underlying factors of resilient curriculum planning and professional skills, as well as an emotional literacy questionnaire (derived from the Bar-On Emotional Intelligence Model). The validity of the instruments was confirmed through content and face validity, and reliability was established using Cronbach's alpha (above 0.87). Data analysis was performed using SPSS and AMOS software.

Findings: The results showed that individual, organizational, and programmatic factors had a significant effect on resilience-based curriculum planning ($\beta=0.52$, $P<0.001$), and resilience-based curriculum planning directly enhanced teachers' professional skills ($\beta=0.28$, $P<0.001$). Furthermore, emotional literacy played a significant mediating role in the relationship between underlying factors and professional skills (indirect effect = 0.32, 95% CI: 0.21-0.44). Model fit indices (RMSEA=0.058, CFI=0.93) supported the optimal fit of the final model.

Conclusion: The developed model demonstrates that enhancing primary teachers' professional skills requires simultaneous attention to both structural and emotional dimensions. These findings can provide a scientific basis for revising teacher education programs through a resilience-oriented approach.

Keywords: Resilience-based curriculum planning, Emotional literacy, Teachers' professional skills, Primary education, Structural Equation Modeling (SEM).

Received: 2026/04/08; **Revised:** 2026/07/21; **Accepted:** 2026/07/27; **Published online:** 2026/07/01

Citation: Jadidi Mohammadabadi, A. (2026). Model of underlying factors of resilient curriculum planning with the mediating role of emotional literacy in primary teachers' professional skills. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(2), 161-178.
<https://doi.org/10.48310/reek.2026.5096>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Introduction: Educational systems serve as fundamental pillars of societal development, shaping future generations and preparing them for contemporary challenges. Within this process, primary school teachers occupy a central position as main implementers of educational programs, responsible not only for content transmission but also for serving as behavioral models and emotional supporters for students (Zeinabadi & Khebreh, 2019). In an era of rapid transformations, teachers need comprehensive cognitive, emotional, and behavioral competencies to sustain both students' development and their own professional growth (Mousavi, 2023).

Teachers' professional skills—encompassing decision-making abilities, educational problem-solving, stressful situation management, and professional flexibility—constitute primary tools for effectively guiding teaching-learning activities (Mohammadi et al., 2022). However, research indicates many teachers face challenges including burnout and insufficient preparedness for diverse student needs (Vafa et al., 2014). Resilience-based curriculum planning can serve as an effective mechanism for enhancing education quality, emphasizing inner capacities, flexibility, and emotional management (Jadidi Mohammadabadi, 2023).

Educational resilience, defined as positive adaptation capacity in facing challenges, must be woven into curricula (Masten, 2001). Resilience-based curriculum planning extends beyond traditional frameworks to strengthen inner capacities and problem-solving abilities (Mousavi, 2023). Achieving this requires identifying underlying factors at three levels: individual factors (teacher attitudes/knowledge), organizational factors (school culture/support), and programmatic factors (design/learning activities) (Dejban et al., 2019; Brunetti, 2006).

Despite recognized importance, the current educational system lacks comprehensive understanding of how these factors interact (Fu & Zhang, 2024). Most interventions have been fragmented, neglecting emotional literacy's mediating role in resilience-oriented programs (Mousavi, 2023; OECD, 2019). The absence of a comprehensive scientific model for Iran's primary education context necessitates foundational research (Day & Gu, 2014).

Previous studies demonstrate individual, organizational, and programmatic factors significantly influence curriculum planning quality (Shariatmadari et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Educational resilience research has identified resilient teacher characteristics (Behrangi & Naderi, 2022; Gu & Day, 2013). However, most studies addressed curriculum planning under normal conditions, with less attention to resilience-based planning during crisis situations (Mutch, 2014). Emotional literacy's mediating role connecting underlying curriculum factors to primary teachers' professional skills remains untested in Iran's cultural context.

The theoretical framework rests on three pillars: (a) resilient curriculum theory (Henderson & Milstein, 2003); (b) Steiner's emotional literacy model (Steiner, 1997); and (c) contemporary teacher education approaches viewing professional skills as combinations of knowledge, practical skills, and emotional competencies (Darling-Hammond, 2017; Abedi et al., 2019). This study tests, for the first time, a model with emotional literacy mediating the relationship between underlying factors and professional skills.

Based on this conceptual model, hypotheses were formulated: (H1) Underlying factors directly affect resilience-based curriculum planning; (H2) Resilience-based curriculum planning directly affects professional skills; (H3) Emotional literacy mediates the relationship between underlying factors and professional skills.

Methodology: This applied, descriptive-correlational study employed quantitative methods using Structural Equation Modeling (SEM) (Karakus et al., 2024). The statistical population comprised all primary school teachers in Kerman during 2024-2025 with minimum three years experience (approximately 12,000 individuals). Sample size was calculated using Cochran's formula as 384 participants. Proportional stratified random sampling based on geographical region and school type was employed. Inclusion criteria: primary employment, minimum three years experience, willingness to participate. Exclusion criterion: incomplete questionnaire completion.

Three instruments were utilized: (1) Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): 25 items, five-point Likert scale, Persian validated version (Mohammadi, 2005), content validity CVR=0.82, Cronbach's alpha=0.93 (Connor & Davidson, 2003). (2) Bar-On Emotional Literacy Questionnaire (EQ-i): Original 117 items, after expert modifications 90 items retained, CVR 0.78-0.92, Cronbach's alpha=0.89 (Bar-On, 1997). (3) Researcher-Developed Teacher Professional Skills Questionnaire: Based on qualitative findings (15 expert interviews, thematic coding) and theoretical foundations (Danielson, 2007; Shulman, 1987), 35 items across five dimensions, CVI=0.86, Cronbach's alpha=0.87, CR>0.80. Separate researcher-developed questionnaire for resilience-based curriculum planning underlying factors (32 items, Cronbach's alpha=0.93).

Questionnaires were administered in group settings. Research objectives and confidentiality were explained, written informed consent obtained. Completion time: 30-45 minutes. Of 400 distributed, 384 (96% return rate) were analyzable. Data analyzed via SPSS 26 and AMOS 24.

Findings: Normality examination showed all variables within acceptable range (± 2). Multicollinearity assessment ($VIF < 2$, $Tolerance > 0.1$) revealed no issues. Sample size of 384 exceeded recommendations (Kline, 2016; Hair et al., 2020). Reliability: CD-RISC $\alpha = 0.93$; Bar-On $\alpha = 0.89$; Professional Skills $\alpha = 0.87$.

Exploratory Factor Analysis (EFA): KMO=0.89, Bartlett's test significant ($p < 0.001$). Results revealed three factors for underlying factors (individual, organizational, programmatic) and five factors for professional skills. All loadings > 0.40 with no cross-loadings.

Confirmatory Factor Analysis (CFA): All constructs demonstrated $AVE > 0.50$, $CR > 0.80$, supporting convergent validity. Discriminant validity established. Model fit: $\chi^2/df = 2.48$, CFI=0.92, RMSEA=0.062.

Direct Effects: Underlying factors $\rightarrow$ resilience-based curriculum planning: $\beta = 0.65$, $p < 0.001$. Resilience-based curriculum planning $\rightarrow$ professional skills: $\beta = 0.42$, $p < 0.001$. Underlying factors $\rightarrow$ emotional literacy: $\beta = 0.52$, $p < 0.001$. Emotional literacy $\rightarrow$ professional skills: $\beta = 0.61$, $p < 0.001$. Direct effect underlying factors $\rightarrow$ professional skills: $\beta = 0.28$, $p < 0.001$.

Mediation (Bootstrap 5,000): Indirect effect underlying factors $\rightarrow$ professional skills through emotional literacy was significant (0.32, 95% CI: 0.21-0.44). Confidence interval excluding zero confirmed mediation.

Summary Effects: Total effect underlying factors $\rightarrow$ professional skills=0.60 (direct 0.28, indirect 0.32). Final model fit: RMSEA=0.058, CFI=0.93.

Conclusion and Recommendations: Results supported all hypotheses. H1 confirmed underlying factors significantly predicted resilience-based curriculum planning ($\beta = 0.65$), aligning with Mousavi (2023). Organizational factors showed stronger predictive weight than individual factors, attributable to Iran's centralized system requiring school management support. The indirect effect through emotional literacy (0.32) nearly equaled direct effect (0.28), indicating emotional capacity matters as much as structural factors—a novel finding.

H2 confirmed underlying factors significantly predicted emotional literacy, aligning with Zeinabadi and Khebreh (2019) and Vafa et al., (2014). Based on Bar-On's theory (1997), emotional literacy develops through organizational context interaction. Emotional regulation was most influenced, suggesting organizational support helps teachers manage emotions.

H3 confirmed emotional literacy's strong effect on professional skills ($\beta = 0.61$), consistent with Wang & Wang (2023), Brackett et al. (2023) and Dejban et al. (2019). Based on Jennings and Greenberg's (2009) model, emotional literacy functions as an "energy converter." Empathy most influenced effective communication, while emotional regulation most predicted classroom management.

Mediation was confirmed, with indirect effect (0.32) larger than direct effect (0.28), aligning with Brackett et al. (2023) and Lu et al. (2024). Based on Bandura's social cognitive theory, organizational/programmatic support must internalize within teachers' psychology to translate into sustained professional behaviors.

Ethical Considerations: Ethical considerations were observed throughout the research process, including obtaining informed consent from participants, ensuring the confidentiality of data, and guaranteeing voluntary participation in the interviews.

Funding: Conducted without institutional financial support.

Role of Each Author: All sections of this article have been organized and compiled by the author.

Conflict of Interest: None declared.

Acknowledgements: Sincere thanks to all teachers, principals, and Kerman Province education experts.



مدل عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور با نقش میانجی سواد عاطفی در مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی

اکبر جدیدی محمدآبادی

دانشیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. a.jadidi@pnu.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور با نقش میانجی سواد عاطفی در مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر کرمان انجام شد.

روش: پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی با رویکرد کمی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) اجرا شد. جامعه آماری شامل همه معلمان ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که نمونه‌ای به حجم ۳۸۴ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور و مهارت‌های حرفه‌ای و پرسش‌نامه سواد عاطفی (برگرفته از مدل هوش هیجانی بار-آن) گردآوری شد. روایی ابزارها با روایی محتوایی و صوری و پایایی با آلفای کرونباخ (بالای ۰/۸۷) تأیید شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد عوامل فردی، سازمانی و برنامه‌ای تأثیر معناداری بر برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور دارند و برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور به‌طور مستقیم مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را ارتقا می‌بخشد. همچنین سواد عاطفی نقش میانجی معناداری در رابطه بین عوامل زمینه‌ساز و مهارت‌های حرفه‌ای ایفا کرد (اثر غیرمستقیم ۰/۳۲، حد پایین فاصله اطمینان ۰/۲۱ و حد بالا ۰/۴۴). شاخص‌های برازش مدل (RMSEA=۰/۰۵۸، CFI=۰/۹۳) از مطلوبیت مدل نهایی حمایت کردند.

نتیجه‌گیری: مدل تدوین شده نشان می‌دهد که ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد ساختاری و عاطفی است. این یافته‌ها می‌تواند مبنایی علمی برای بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم با رویکرد تاب‌آوری محور فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور، سواد عاطفی، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، آموزش ابتدایی، مدل معادلات ساختاری.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۹؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۵؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

استناد به این مقاله: جدیدی محمدآبادی، اکبر. (۱۴۰۵). مدل عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور با نقش میانجی سواد عاطفی در مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸(۲)، ۱۶۱-۱۷۸. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5096>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir/>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

نظام آموزشی، به عنوان یکی از مهم ترین ستون های توسعه جامعه، نقشی حیاتی در شکل دهی نسل آینده و آماده سازی آنان برای مواجهه با چالش های فزاینده جهان معاصر ایفا می کند. در این فرایند، معلمان مدارس ابتدایی، به عنوان مجریان اصلی برنامه های آموزشی، نقشی محوری در موفقیت یا شکست هر رویکرد تربیتی دارند، چراکه آنان نه تنها مسئول انتقال محتوا، بلکه الگوهای رفتاری و حامیان عاطفی دانش آموزان هستند (زین آبادی و خبره، ۱۳۹۸). در عصر تحولات سریع اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، نظام های آموزشی بیش از هر زمان دیگر نیازمند رویکردی هستند که بتواند معلمان را در برابر چالش ها و فشارهای محیطی توانمند سازد. معلم، به عنوان محور اصلی فرایند یاددهی و یادگیری، نیازمند مجموعه ای از مهارت ها و توانایی های شناختی، عاطفی و رفتاری است تا بتواند نه تنها دانش آموزان، بلکه خود را در مسیر رشد پایدار حفظ کند (موسوی، ۱۴۰۲).

مهارت های حرفه ای معلمان، که مجموعه ای یکپارچه از توانمندی های تصمیم گیری، حل مسئله آموزشی، مدیریت موقعیت های تنش زا و انعطاف پذیری حرفه ای است، ابزار اصلی آنان برای هدایت اثربخش فعالیت های یاددهی-یادگیری محسوب می شود (محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). با این حال، مطالعات نشان می دهد که بسیاری از معلمان در نظام آموزشی فعلی با چالش هایی همچون فرسودگی شغلی، استرس ناشی از فشارهای محیطی و فقدان آمادگی لازم برای مواجهه با نیازهای متنوع دانش آموزان روبه رو هستند؛ وضعیتی که به طور مستقیم کیفیت عملکرد حرفه ای آنان را تحت شعاع قرار داده است (وفا و همکاران، ۱۳۹۳). در همین راستا، برنامه ریزی درسی مبتنی بر تاب آوری می تواند به عنوان سازوکاری کارآمد برای ارتقای کیفیت آموزش و تربیت معلمان عمل کند؛ رویکردی که بر پرورش ظرفیت های درونی، انعطاف پذیری و مدیریت هیجانات در مواجهه با شرایط متغیر تأکید دارد (جدیدی محمدآبادی، ۱۴۰۲). تاب آوری آموزشی، به معنای توانایی سازگاری مثبت و بازیابی کارکردها در مواجهه با چالش ها، ضرورتی است که باید در تاروپود برنامه های درسی تنیده شود (Masten, 2001). برنامه ریزی درسی مبتنی بر تاب آوری، فراتر از چارچوب های سنتی و محتوامحور، بر تقویت ظرفیت های درونی، انعطاف پذیری روانی و توان حل مسئله در معلمان و دانش آموزان تأکید دارد (موسوی، ۱۴۰۲). تحقق این نوع برنامه ریزی مستلزم شناسایی و تبیین دقیق عوامل زمینه ساز آن است که در سه سطح عوامل فردی (نگرش ها و دانش معلم)، سازمانی (فرهنگ و حمایت مدرسه) و برنامه ای (طراحی و فعالیت های یادگیری) دسته بندی می شوند (دژبان و همکاران، ۱۳۹۸؛ Brunetti, 2006).

یکی از مؤلفه های کلیدی، که می تواند به عنوان حلقه اتصال میان ساختارهای برنامه ریزی و عملکرد حرفه ای معلمان عمل کند، سواد عاطفی است (Mateu-Pérez et al., 2025). سواد عاطفی، به معنای توانایی شناسایی، درک، تنظیم و استفاده سازگارانه از هیجان های خود و دیگران، نقشی تعیین کننده در کیفیت کنش های آموزشی دارد (جابر نسری و قاسم پور دهقانی، ۱۴۰۰؛ Goleman, 1995). معلمان برخوردار از سواد عاطفی بالا توان بیشتری در ایجاد محیط های یادگیری حمایت کننده، مدیریت فشارهای شغلی و حفظ انگیزه حرفه ای دارند و می توانند به جای واکنش های هیجانی در موقعیت های دشوار، پاسخ های حرفه ای و سازنده ارائه دهند (Wang & Wang, 2023; Jennings & Greenberg, 2009). از منظر نظری، سواد عاطفی نوعی مبدل درونی محسوب می شود که، از طریق آن، شرایط بیرونی و اصلاحات برنامه ای به رفتارهای حرفه ای معنا دار تبدیل می شوند (Lu et al., 2024)؛ به گونه ای که حتی در صورت فراهم بودن بهترین بسترهای ساختاری، بدون برخورداری معلم از سطح مطلوب سواد عاطفی، دستیابی به عملکرد حرفه ای اثربخش با محدودیت جدی مواجه خواهد بود (Brackett et al., 2023).

علی رغم اهمیت این سه حوزه (عوامل زمینه ساز برنامه ریزی درسی تاب آور، سواد عاطفی و مهارت های حرفه ای معلمان)، نظام آموزشی فعلی همچنان با رویکردهای سنتی و کمبود محور اداره می شود و درک جامعی از نحوه تعامل این عوامل با یکدیگر وجود ندارد (Fu & Zhang, 2024). اغلب مداخلات انجام شده برای بهبود کیفیت آموزش، به صورت پراکنده بوده و از اتخاذ یک رویکرد سیستمی که نقش میانجی و تعدیل کننده سواد عاطفی را در اجرای برنامه های تاب آوری محور لحاظ کند غفلت کرده اند (موسوی، ۱۴۰۲؛ OECD, 2019).

این خلأ پژوهشی و اجرایی موجب شده است که منابع محیطی و برنامه‌ای به‌خوبی به کنش‌های حرفه‌ای تبدیل نشوند (شیربگی و همکاران، ۱۴۰۵). از سوی دیگر، فقدان مدل جامع و علمی برای شناسایی عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر تاب‌آوری در بافت آموزش ابتدایی ایران، انجام تحقیقات بنیادی در این زمینه را ضروری می‌سازد. چنین تحقیقاتی می‌تواند مبنای علمی مستحکمی برای طراحی مداخلات عملی و سیاست‌گذاری‌های آگاهانه فراهم آورد. (Day & Gu, 2014)

پژوهش‌های متعددی به بررسی عوامل مؤثر بر برنامه‌ریزی درسی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. از جمله، مطالعات نشان داده‌اند که عوامل فردی (مانند خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری شناختی)، سازمانی (جو مدرسه و حمایت مدیران) و برنامه‌ای (محتوای درسی انعطاف‌پذیر) نقش معناداری در کیفیت برنامه‌ریزی درسی دارند (یگانه و عارفی، ۱۴۰۲؛ Skaalvik & Skaalvik, 2018). همچنین، در حوزه تاب‌آوری در آموزش، پژوهش‌هایی به ویژگی‌های معلمان تاب‌آور اشاره کرده‌اند (بهرنگی و نادری، ۱۴۰۱؛ Gu & Day, 2013). با این حال، بیشتر این مطالعات به برنامه‌ریزی درسی در شرایط عادی پرداخته‌اند و مفهوم برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور، که توانایی حفظ کیفیت تدریس در شرایط بحرانی و پراسترس را داراست، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Mutch, 2014). به موازات، سواد عاطفی، به‌عنوان توانایی درک، بیان و تنظیم هیجانات، عمدتاً در حوزه سلامت روان و روابط بین‌فردی بررسی شده است (Goleman, 1995; Steiner & Perry, 1997) و نقش میانجی آن در ارتباط بین عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی، به‌ویژه در بافت فرهنگی ایران، تاکنون به‌صورت تجربی آزمون نشده است. این فقدان پژوهشی، خلأ نظری مهمی را نمایان می‌سازد که پژوهش حاضر به دنبال پر کردن آن است.

چارچوب نظری این پژوهش بر سه محور اصلی استوار است: (الف) نظریه برنامه‌درسی تاب‌آور (Henderson & Milstein, 2003) که بر نقش عوامل حمایتی (فردی، سازمانی و برنامه‌ای) در ایجاد تاب‌آوری در فرایند یاددهی-یادگیری تأکید دارد؛ (ب) مدل سواد عاطفی استاینر (Steiner, 1997) که ظرفیت شناسایی، درک و مدیریت هیجانات را به‌عنوان پیش‌نیازی برای ارتباط مؤثر و تصمیم‌گیری حرفه‌ای در معلمان مطرح می‌کند؛ و (ج) رویکردهای نوین در تربیت معلم که مهارت‌های حرفه‌ای را ترکیبی از دانش تخصصی، مهارت‌های عملی و شایستگی‌های عاطفی می‌دانند (اطهری‌نیا و همکاران، ۱۴۰۳؛ Darling-Hammond, 2017). با تلفیق این چارچوب‌ها، پژوهش حاضر برای نخستین بار مدلی را آزمون می‌کند که در آن، سواد عاطفی، به‌عنوان متغیر میانجی، مکانیسم تبدیل عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور به مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی را تبیین می‌نماید. سهم اصلی این پژوهش از حیث نظری، توسعه مرزهای دانش برنامه‌درسی با وارد کردن مؤلفه‌های عاطفی به مدل‌های برنامه‌ریزی درسی است، و از حیث عملی، ارائه الگویی بومی برای توانمندسازی معلمان ابتدایی در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای می‌باشد. بر اساس این مدل مفهومی، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر تدوین شده‌اند. فرضیه اول: عوامل زمینه‌ساز (فردی، سازمانی و برنامه‌ای) بر برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور تأثیر مستقیم و معنادار دارند. فرضیه دوم: برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی تأثیر مستقیم دارد. فرضیه سوم: سواد عاطفی نقش میانجی در رابطه بین عوامل زمینه‌ساز و مهارت‌های حرفه‌ای ایفا می‌کند.

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، توصیفی-همبستگی بود که در چارچوب رویکرد کمی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (Structural Equation Modeling, SEM) (Karakus et al., 2024) انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس پسرانه و دخترانه ابتدایی دولتی و غیردولتی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که حداقل سه سال سابقه تدریس داشتند (تعداد تقریبی ۱۲۰۰۰ نفر). حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران (با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای ۵٪) معادل ۳۸۴ نفر

محاسبه گردید. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای متناسب (Proportional Stratified Random Sampling) بر اساس دو متغیر منطقه جغرافیایی (پنج منطقه آموزشی) و نوع مدرسه (دولتی و غیردولتی) بود. ملاک‌های ورود به مطالعه عبارت بودند از: اشتغال به تدریس در مقطع ابتدایی، داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس، تمایل به مشارکت و تکمیل کامل پرسش‌نامه‌ها. ملاک خروج نیز تکمیل ناقص پرسش‌نامه‌ها (بیش از ۱۰٪ گویه‌های هر ابزار) تعیین شد.

(ب) ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از سه ابزار اصلی استفاده شد:

۱. مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون (CD-RISC):^۱ این پرسش‌نامه توسط کانر و دیویدسون (Connor & Davidson, 2003) ساخته شده و دارای ۲۵ گویه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از صفر «کاملاً نادرست» تا چهار «همیشه درست») است. نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بیشتر است. در پژوهش حاضر، نسخه فارسی هنجاریابی شده توسط حسینی و همکاران (۱۳۹۹) استفاده شد. روایی محتوایی ابزار با نظر خبرگان (CVR=0/82) و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ تأیید گردید (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹؛ Connor & Davidson, 2003).

۲. پرسش‌نامه سواد عاطفی بار-آن (EQ-i):^۲ این ابزار توسط بار-آن (Bar-On, 1997) طراحی شده و در نسخه اصلی دارای ۱۱۷ گویه و ۱۵ خرده مقیاس است. در پژوهش حاضر، پس از اعمال اصلاحات محتوایی و فرهنگی توسط خبرگان، بر اساس نظر ۸ خبره، ۲۷ گویه به دلایل غیرمرتبط با بافت فرهنگی و آموزشی ایران حذف شدند. نسبت CVR برای گویه‌های باقی‌مانده بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۲ بود. نسخه ۹۰ گویه‌ای تهیه و استفاده شد. روایی محتوایی ابزار با نظر ۸ نفر از متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی تأیید، و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه گردید (Bar-On, 1997).

۳. پرسش‌نامه محقق ساخته مهارت‌های حرفه‌ای معلمان: این ابزار بر اساس یافته‌های مرحله کیفی پژوهش (مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها) و مبانی نظری مرتبط (Shulman, 1987; Danielson, 2007) تدوین شد. پرسش‌نامه مشتمل بر ۳۵ گویه در پنج بُعد اصلی است: (۱) مهارت‌های تصمیم‌گیری حرفه‌ای، (۲) مهارت‌های حل مسئله آموزشی، (۳) مهارت‌های ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و همکاران، (۴) مهارت‌های مدیریت کلاس و موقعیت‌های تنش‌زا و (۵) مهارت‌های قضاوت حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری در عمل. روش کیفی تدوین پرسش‌نامه‌ها: مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۱۵ معلم خبره، کدگذاری تماتیک، استخراج ۳۲ گویه برای عوامل زمینه‌ساز و ۳۵ گویه برای مهارت‌های حرفه‌ای، تأیید روایی محتوا با CVR و CVI. روایی صوری و محتوایی ابزار توسط ۱۰ نفر از اساتید و خبرگان تأیید شد (CVI=0/86). پایایی کل پرسش‌نامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و پایایی ترکیبی (CR) بالاتر از ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین برای سنجش عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور (شامل ابعاد فردی، سازمانی و برنامه‌ای) نیز پرسش‌نامه محقق ساخته دیگری مبتنی بر یافته‌های کیفی تدوین گردید که دارای ۳۲ گویه و آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بود.

(ج) روش اجرا

پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی و در جلسات شورای معلمان مدارس منتخب توزیع گردید. پیش از توزیع، اهداف پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و رضایت‌نامه کتبی اخذ گردید. تکمیل پرسش‌نامه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه زمان برد. در نهایت، از ۴۰۰ پرسش‌نامه توزیع شده، ۳۸۴ پرسش‌نامه (میزان بازگشت ۹۶٪) قابل تحلیل بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی،

1. Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

2. Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

تحلیل همبستگی، تحلیل مسیر و مدلیابی معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. رعایت ملاحظات اخلاقی شامل اصل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات و اخذ رضایت آگاهانه در تمام مراحل اجرا لحاظ گردید.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به نرمال بودن داده‌ها و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها ارائه می‌شود. سپس، پیش‌فرض‌های مدلیابی معادلات ساختاری شامل بررسی همخطی چندگانه و کفایت حجم نمونه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در ادامه، پایایی و روایی ابزارهای اندازه‌گیری با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی گزارش می‌شود. در نهایت، نتایج حاصل از مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و نقش میانجی سواد عاطفی ارائه می‌گردد.

بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای اصلی پژوهش، از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای اصلی پژوهش (N = 384)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور	۱۵۸/۷۴	۲۴/۳۶	-۰/۴۲	۰/۱۸
سواد عاطفی	۳۱۲/۴۸	۴۵/۶۳	-۰/۳۷	۰/۲۹
مهارت‌های حرفه‌ای معلمان	۱۴۶/۳۲	۲۱/۵۸	-۰/۴۰	۰/۳۴

مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در بازه قابل قبول (± 2 تا ± 2) قرار دارد که نشان‌دهنده نرمال بودن تقریبی توزیع داده‌ها و امکان استفاده از روش‌های پارامتریک است.

بررسی همخطی چندگانه

پیش از اجرای مدلیابی معادلات ساختاری، وجود همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین با استفاده از شاخص‌های عامل تورم واریانس (VIF) و تحمل (Tolerance) بررسی شد. نتایج در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های همخطی چندگانه متغیرهای پژوهش

متغیر پیش‌بین	تحمل (Tolerance)	VIF
عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور	۰/۶۲	۱/۶۱
سواد عاطفی	۰/۵۸	۱/۷۲
مهارت‌های حرفه‌ای معلمان	۰/۶۶	۱/۵۲

مقادیر VIF کمتر از ۲ و Tolerance بالاتر از ۰/۱ نشان می‌دهد که همخطی چندگانه مسئله‌سازی در داده‌ها وجود ندارد.

کفایت حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری

برای اطمینان از کفایت حجم نمونه (۳۸۴ نفر) جهت اجرای SEM، آن را با معیارهای روش‌شناختی مقایسه کرده‌ایم (جدول ۳).

جدول ۳. ارزیابی کفایت حجم نمونه برای مدل‌یابی ساختاری

معیار ارزیابی	توصیه منابع روش‌شناسی	وضعیت پژوهش حاضر	نتیجه
نسبت مشاهده به پارامتر	(Hair et al., 2020) ۱۰:۱ تا ۵:۱	بیش از ۱۰:۱	بسیار مناسب
تعداد سازه‌های اصلی	۳ تا ۵ سازه	۴ سازه اصلی	مناسب
روش برآورد	ML نیازمند نمونه متوسط به بالا	نمونه بزرگ	مناسب
حساسیت به نرمال بودن	نیازمند نرمال بودن نسبی	تأییدشده در جدول ۱	رعایت‌شده

حجم نمونه ۳۸۴ نفر از حداقل توصیه‌شده فراتر بوده و برای آزمون مدل ساختاری کافی است.

پایایی درونی مقیاس‌ها (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی)

پایایی ابزارها با دو شاخص آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) بررسی شد. برای بررسی پایایی ابزارهای پژوهش، دو شاخص آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) محاسبه گردید. نتایج نشان داد که پرسش‌نامه تاب‌آوری کانر-دیویدسون با ۲۵ گویه دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بود. پرسش‌نامه سواد عاطفی بار-آن (نسخه اصلاح‌شده) با ۹۰ گویه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را به

دست داد. همچنین پرسش‌نامه محقق‌ساخته مهارت‌های حرفه‌ای معلمان با ۳۵ گویه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ را نشان داد. تمامی این ضرایب بالاتر از حد آستانه ۰/۷۰ هستند که حاکی از پایایی مطلوب ابزارهاست.

در بررسی پایایی ترکیبی (CR)، سازه تاب‌آوری با ضریب بیشتر از ۰/۹۰ در وضعیت «بسیار مطلوب» قرار داشت. سازه‌های سواد عاطفی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نیز هر یک با ضریب بیشتر از ۰/۸۰ در وضعیت «مطلوب» ارزیابی شدند. به‌طور کلی، هر دو شاخص پایایی نشان دادند که ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار هستند.

تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) پرسش‌نامه محقق‌ساخته

به منظور بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته، تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس انجام شد. پیش از اجرای تحلیل، کفایت داده‌ها با استفاده از شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت مورد ارزیابی قرار گرفت. مقدار KMO برابر با ۰/۸۹ به دست آمد که نشان‌دهنده «بسیار مطلوب» بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. همچنین آزمون بارتلت در سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۰۱ معنادار بود که بیانگر مناسب بودن ماتریس همبستگی برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی می‌باشد.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پرسش‌نامه عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور دارای سه عامل اصلی است: عوامل فردی، عوامل سازمانی و عوامل برنامه‌ای. همچنین پرسش‌نامه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دارای پنج عامل اصلی بود که عبارتند از: مهارت‌های تصمیم‌گیری حرفه‌ای، مهارت‌های حل مسئله آموزشی، مهارت‌های ارتباط مؤثر، مهارت‌های مدیریت کلاس و موقعیت‌های تنش‌زا، و مهارت‌های قضاوت حرفه‌ای و انعطاف‌پذیری در عمل.

همه گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند و هیچ بارگذاری دوگانه معناداری مشاهده نشد که بیانگر ساختار عاملی واضح و قابل قبول برای هر دو پرسش‌نامه است.

تحلیل عاملی تأییدی (CFA) سازه‌های پژوهش

مدل اندازه‌گیری پژوهش با استفاده از نرم‌افزار AMOS و روش حداکثر درست‌نمایی مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص‌های برازش، روایی همگرا و واگرا در جدول ۴ و جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۴. خلاصه شاخص‌های برازش، روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری

سازه	χ^2/df	RMSEA	CFI	AVE	CR	آلفای کرونباخ
عوامل زمینه‌ساز	۳ >	۰/۰۶ ≈	۰/۹۰ <	۰/۵۰ <	۰/۸۰ <	۸۷/۰
سواد عاطفی	۳ >	۰/۰۶ ≈	۰/۹۰ <	۰/۵۰ <	۰/۸۵ <	۸۹/۰
مهارت‌های حرفه‌ای	۳ >	۰/۰۶ ≈	۰/۹۰ <	۰/۵۰ <	۰/۸۰ <	۸۷/۰
تاب‌آوری (CD-RISC)	۳ >	۰/۰۵ ≈	۰/۹۵ <	۰/۵۵ <	۰/۹۰ <	۹۳/۰

جدول ۵. شاخص‌های روایی همگرا و واگرای سازه‌های پژوهش

سازه	AVE	CR	جذر AVE	حداکثر همبستگی با سایر سازه‌ها
تاب‌آوری (CD-RISC)	$0/55 <$	$0/90 <$	$0/74 <$	$0/65 >$
سواد عاطفی	$0/50 <$	$0/85 <$	$0/71 <$	$0/68 >$
عوامل زمینه‌ساز	$0/50 <$	$0/80 <$	$0/70 <$	$0/66 >$
مهارت‌های حرفه‌ای	$0/50 <$	$0/80 <$	$0/71 <$	$0/69 >$

از آنجا که جذر AVE هر سازه از حداکثر همبستگی آن با سایر سازه‌ها بزرگ‌تر است، روایی واگرا تأیید می‌شود.

برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش

شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش

شاخص برازش	مقدار به‌دست‌آمده	حد آستانه پذیرفتنی	تفسیر
χ^2/df	۲/۴۸	$3 >$	برازش مناسب و پارسیمونی مطلوب
CFI	0/۹۲	$0/90 \leq$	برازش تطبیقی مطلوب
RMSEA	0/۰۶۲	$0/08 \geq$	خطای تقریب اندک و برازش مطلوب

همه شاخص‌ها در محدوده قابل قبول قرار دارند که نشان‌دهنده برازش خوب مدل اندازه‌گیری است.

تحلیل مدل ساختاری و آزمون فرضیه‌های پژوهش

در این بخش، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها به همراه نقش میانجی سواد عاطفی مورد آزمون قرار گرفته است.

اثر مستقیم عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای، سواد عاطفی و مهارت‌های حرفه‌ای

نتایج حاصل از برآورد مسیر مستقیم در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. ضرایب مسیر اثر مستقیم عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، سواد عاطفی و مهارت‌های حرفه‌ای

مسیر	ضریب استاندارد (β)	مقدار t	سطح معناداری	نتیجه فرضیه
عوامل زمینه‌ساز → برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور	۰/۶۵	۹/۲۴	< ۰/۰۰۱	تأیید
برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور → مهارت‌های حرفه‌ای	۰/۴۲	۶/۸۷	< ۰/۰۰۱	معنادار
عوامل زمینه‌ساز → سواد عاطفی	۰/۵۲	۸/۷۴	< ۰/۰۰۱	معنادار
سواد عاطفی → مهارت‌های حرفه‌ای	۰/۶۱	۱۰/۳۲	< ۰/۰۰۱	معنادار
عوامل زمینه‌ساز → مهارت‌های حرفه‌ای (مستقیم)	۰/۲۸	۴/۱۹	< ۰/۰۰۱	معنادار

آزمون نقش میانجی سواد عاطفی (بوت‌استرپ)

برای آزمون معناداری اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه باز نمونه‌گیری در AMOS استفاده شد. نتایج در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون بوت‌استرپ اثر غیرمستقیم عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای با میانجی‌گری سواد عاطفی

مسیر غیرمستقیم	ضریب اثر غیرمستقیم	حد پایین CI ۹۵٪	حد بالای CI ۹۵٪	نتیجه
عوامل زمینه‌ساز → سواد عاطفی → مهارت‌های حرفه‌ای	۰/۳۲	۰/۲۱	۰/۴۴	معنادار

از آنجا که فاصله اطمینان شامل صفر نیست، نقش میانجی سواد عاطفی تأیید می‌شود.

تحلیل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

در جدول ۹ خلاصه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل ارائه شده است.

جدول ۹. خلاصه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
عوامل زمینه‌ساز → مهارت‌های حرفه‌ای	۰/۲۸	۰/۳۲	۰/۶۰
عوامل زمینه‌ساز → برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور	۰/۶۵	—	۰/۶۵

۰/۴۲	—	۰/۴۲	برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور → مهارت‌های حرفه‌ای
۰/۵۲	—	۰/۵۲	عوامل زمینه‌ساز → سواد عاطفی
۰/۶۱	—	۰/۶۱	سواد عاطفی → مهارت‌های حرفه‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور و بررسی نقش میانجی سواد عاطفی در ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر کرمان انجام شد. در این بخش، نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها به تفکیک تفسیر و با استناد به مبانی نظری و یافته‌های پژوهش‌های پیشین مورد بحث قرار می‌گیرد.

در فرضیه اول یافته‌های مدل ساختاری نشان داد که عوامل زمینه‌ساز اثر مثبت و معناداری بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دارند. این یافته با نتایج پژوهش موسوی (۱۴۰۲) که بر نقش زیرساخت‌های آموزشی در بهبود عملکرد معلمان تأکید داشتند، همسو است. برخلاف انتظار اولیه، یافته‌های مدل ساختاری نشان داد که عوامل سازمانی در مقایسه با عوامل فردی وزن بیشتری در پیش‌بینی برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور دارند. شاید بتوان این تفاوت را به ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران نسبت داد که معلمان برای اجرای برنامه‌های درسی تاب‌آور بیش از هر چیز به حمایت مدیریت مدرسه و منابع سازمانی نیاز دارند. اما جالب‌تر آنکه اثر غیرمستقیم سواد عاطفی تقریباً به اندازه اثر مستقیم عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای است. این یعنی توانایی معلمان در درک و تنظیم هیجانات، به‌تنهایی به اندازه کل عوامل ساختاری اهمیت دارد. چنین یافته‌ای تا حدی بدیع است، زیرا پژوهش‌های پیشین (Smith & Lawrence Sharmila, 2019) معمولاً نقش سواد عاطفی را فقط در حوزه سلامت روان معلمان بررسی کرده‌اند، نه در برنامه‌ریزی درسی. در مجموع، به نظر می‌رسد هرگونه بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم ابتدایی باید واحدهایی را به پرورش سواد عاطفی اختصاص دهد - نه به‌عنوان یک درس حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان ستون اصلی توانمندسازی حرفه‌ای.

در فرضیه دوم نتایج نشان داد که عوامل زمینه‌ساز (به‌ویژه عوامل سازمانی و فردی) پیش‌بین معناداری برای سواد عاطفی معلمان هستند. این یافته با پژوهش‌های زین‌آبادی و خبره (۱۳۹۸) و وفا و همکاران (۱۳۹۳)، که به تأثیر محیط مدرسه بر سلامت روان و توانمندی عاطفی معلمان پرداخته بودند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بر اساس نظریه هوش هیجانی بار-آن (Bar-On, 1997) گفت که سواد عاطفی یک ویژگی کاملاً ایستا و ذاتی نیست، بلکه در تعامل با بستر سازمانی رشد می‌کند. وقتی معلم در محیطی فعالیت می‌کند که فرهنگ آن بر اعتماد و حمایت مبتنی است و برنامه درسی به او اجازه خلاقیت می‌دهد، مؤلفه‌هایی مانند «خودآگاهی هیجانی»، «همدلی» و «مهارت‌های اجتماعی» او تقویت می‌شود. در میان ابعاد سواد عاطفی، بیشترین تأثیر عوامل زمینه‌ساز بر بُعد «تنظیم هیجانی» مشاهده شد که نشان می‌دهد حمایت‌های سازمانی به معلمان کمک می‌کند تا هیجانات خود را در موقعیت‌های دشوار بهتر مدیریت کنند.

در فرضیه سوم یافته‌ها نشان داد که سواد عاطفی اثری مثبت و قوی بر مهارت‌های حرفه‌ای دارد. این نتیجه با پژوهش‌های وانگ و وانگ (۲۰۲۳) و براکت و همکاران (۲۰۲۳) که بر اهمیت هوش عاطفی در ارتقای کیفیت تدریس تأکید داشتند، همسویی بالایی دارد. همچنین با یافته‌های محمدی و همکاران (۱۴۰۱) و دژبان (۱۳۹۸)، که سواد عاطفی را پیش‌ران تاب‌آوری و کنش حرفه‌ای می‌دانستند، همخوان است. در تبیین این نتیجه می‌توان بر اساس مدل کلاس درس همدلانه جنیگز و گرینبرگ (Jennings & Greenberg, 2009) گفت که سواد عاطفی مانند یک «مبدل انرژی» عمل می‌کند؛ معلمانی که از سطح بالایی از سواد عاطفی

برخوردارند بهتر می‌توانند روابط مثبت با دانش‌آموزان برقرار کنند، محیط یادگیری ایمن ایجاد کنند و در مواجهه با چالش‌های رفتاری و عاطفی کلاس واکنش‌های حرفه‌ای و سازنده (به‌جای واکنش‌های هیجانی) نشان دهند. بررسی ابعاد نشان داد که بُعد «همدلی» بیشترین تأثیر را بر مهارت «ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان» دارد و بُعد «تنظیم هیجانی» قوی‌ترین پیش‌بین برای مهارت «مدیریت کلاس و موقعیت‌های تنش‌زا» است.

همچنین نقش میانجی سواد عاطفی مورد تأیید قرار گرفت. اثر مستقیم عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای (۰/۲۸) در مقابل اثر غیرمستقیم از طریق سواد عاطفی (۰/۳۲) قرار گرفت که بزرگ‌تر و معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های براکت و همکاران (۲۰۲۳) و لو و همکاران (۲۰۲۴)، که بر نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در رابطه بین حمایت سازمانی و عملکرد شغلی تأکید داشتند، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا و مدل خودکارآمدی معلمان گفت که حمایت‌های سازمانی و برنامه‌ای ابتدا باید در روان و عواطف معلم درونی شوند تا بتوانند به رفتارهای حرفه‌ای پایدار تبدیل گردند. به عبارت دیگر، سواد عاطفی، به‌عنوان یک ظرفیت درونی، تعیین می‌کند که منابع بیرونی (عوامل زمینه‌ساز) تا چه حد به بهبود عملکرد حرفه‌ای منجر شوند. عدم وجود ناهم‌سویی در این یافته با پژوهش‌های معتبر داخلی و خارجی نشان‌دهنده استحکام نظری مدل پیشنهادی است.

مدل مفهومی نهایی پژوهش برآمده از تلفیق نظام‌مند یافته‌های مرحله کیفی، چارچوب‌های نظری مرتبط با تاب‌آوری آموزشی (Masten, 2001) و شایستگی‌های عاطفی (Bar-On, 1997; Goleman, 1995) و آزمون تجربی روابط در قالب SEM است. شاخص‌های برازش مدل ($CFI = 0.93$, $RMSEA = 0.058$) نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. قوی‌ترین مسیر مدل، سواد عاطفی → مهارت‌های حرفه‌ای (۰/۶۱) است که نشان می‌دهد متغیرهای عاطفی، هسته مرکزی کنش حرفه‌ای معلمان ابتدایی را شکل می‌دهند. اثر کل عوامل زمینه‌ساز بر مهارت‌های حرفه‌ای برابر با ۰/۶۰ به دست آمد که نشان‌دهنده نقش تعیین‌کننده این سازه در کنار سواد عاطفی است.

نوآوری اصلی پژوهش حاضر در سه جنبه قابل‌شناسایی است که آن را از مطالعات پیشین متمایز می‌سازد، به غنای دانش موجود در حوزه برنامه‌ریزی درسی می‌افزاید و به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند. نخست، در حالی که بیشتر مطالعات پیشین به بررسی مجزای تاب‌آوری، سواد عاطفی یا مهارت‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند، این پژوهش برای نخستین بار در بافت آموزش ابتدایی ایران مدلی علی‌ارائه می‌دهد که روابط هم‌زمان میان عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی، سواد عاطفی و مهارت‌های حرفه‌ای را تبیین می‌کند. دوم، برخلاف پژوهش‌هایی که عمدتاً بر متغیرهای شناختی یا رفتاری متمرکز بوده‌اند، این تحقیق نقش میانجی‌گری غالب سواد عاطفی را نشان داد و ثابت کرد که بدون توجه به شایستگی‌های عاطفی معلمان حتی مؤثرترین اصلاحات ساختاری و برنامه‌ای نیز اثربخشی محدودی خواهند داشت. سوم، این پژوهش با تأکید بر ابعاد پنج‌گانه مهارت‌های حرفه‌ای (تصمیم‌گیری، حل مسئله، ارتباط مؤثر، مدیریت تنش، انعطاف‌پذیری) و سه سطح عوامل زمینه‌ساز (فردی، سازمانی، برنامه‌ای)، چارچوبی یکپارچه و کاربردی برای طراحان برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم می‌کند. این یافته‌ها دیدگاه‌های خطی و تک‌بعدی به توسعه حرفه‌ای معلمان را به چالش می‌کشد و بر ضرورت رویکردی چندبعدی و انسان‌محور تأکید می‌نماید.

پژوهش حاضر با موفقیت مدلی را تدوین کرد که در آن سواد عاطفی، به‌عنوان متغیر میانجی، رابطه بین عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی درسی تاب‌آور و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی را تبیین می‌کند. توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی فرایندی چندبعدی است که در آن اصلاحات ساختاری و برنامه‌ای تنها در صورتی به کنش حرفه‌ای اثربخش منجر می‌شوند که با تقویت شایستگی‌های درونی معلمان (به‌ویژه سواد عاطفی) همراه باشند. سواد عاطفی به‌عنوان «مبدل درونی»، سازوکار مرکزی و حلقه اتصال میان عوامل زمینه‌ساز و مهارت‌های حرفه‌ای عمل می‌کند. بدون این سازوکار حتی مناسب‌ترین بسترهای برنامه‌درسی و سازمانی نیز اثربخشی محدودی خواهند داشت. دستاورد نظری اصلی پژوهش در این نکته نهفته است که تاب‌آوری آموزشی فرایندی روان‌شناختی-آموزشی

است که در سطح سواد عاطفی معلمان معنا می‌یابد. قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج به جامعه معلمان ابتدایی شهرهای بزرگ ایران با احتیاط و با در نظر گرفتن محدودیت‌های ذیل امکان‌پذیر است.

محدودیت‌های پژوهش شامل موارد زیر می‌شود: بخش کمی پژوهش مبتنی بر داده‌های مقطعی است؛ از این رو تفسیر روابط علی باید با احتیاط صورت گیرد. امکان وجود روابط معکوس (مثلاً تأثیر مهارت‌های حرفه‌ای بر سواد عاطفی) را نمی‌توان به‌طور قطع رد کرد. همچنین استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر تمایلات پاسخ‌دهی (مانند بزرگ‌نمایی یا اغماض) قرار گرفته باشد؛ هرچند استفاده از ابزارهای معتبر و تحلیل‌های عاملی تأییدی، این محدودیت را تا حد زیادی کنترل کرده است.

همچنین، بر اساس نتایج فوق پیشنهادات زیر ارائه می‌شود: سیاست‌گذاران آموزشی باید در تدوین آیین‌نامه‌های رتبه‌بندی معلمان علاوه بر معیارهای کمی (مانند تعداد مقالات و ساعات تدریس)، شاخص‌های کیفی مانند «توانایی حل مسئله آموزشی» و «انعطاف‌پذیری در مواجهه با تغییرات ناگهانی برنامه درسی» را نیز لحاظ کنند. مدیران مدارس ابتدایی به‌جای تأکید صرف بر بازخورد کنترل‌گرانه، «جلسات هم‌اندیشی حرفه‌ای» را با محوریت تبادل تجربه‌های موفق در مدیریت موقعیت‌های تنش‌زا راه‌اندازی کنند. برنامه‌های درسی تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) باید شامل دروس عملی با عناوینی مانند «تنظیم هیجانی در کلاس درس»، «ارتباط همدلانه با دانش‌آموز و اولیا» و «مدیریت تعارضات بین‌فردی» شود. آموزش‌های ضمن خدمت به‌جای قالب سخنرانی، به سمت شبیه‌سازی موقعیت‌های عاطفی چالش‌برانگیز (مانند برخورد با دانش‌آموز پرخاشگر یا والدین معترض) و تمرین راهبردهای مبتنی بر سواد عاطفی حرکت کند. در نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، پرسش‌نامه‌های استاندارد سواد عاطفی (مانند EQ-i) به‌عنوان بخشی از ابزارهای سنجش اولیه و دوره‌ای به کار گرفته شود. برای معلمانی که در مؤلفه‌های «همدلی» و «تنظیم هیجانی» نمرات پایینی کسب می‌کنند، برنامه‌های مداخله‌ای متمرکز بر هوش هیجانی (حداقل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) توسط مراکز مشاوره آموزش و پرورش طراحی و اجرا گردد. در اسناد بالادستی تحول آموزش و پرورش (مانند سند تحول بنیادین)، «شایستگی عاطفی-اجتماعی معلم» به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی «معلم تراز انقلاب اسلامی» صراحتاً تعریف شود.

مشارکت نویسندگان

تمامی بخش‌های این مقاله توسط نویسنده تنظیم و تدوین شده است.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر کرمان که با وجود مشغله‌های فراوان در این پژوهش همکاری صمیمانه داشتند سپاسگزاری می‌شود. همچنین از کارشناسان اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان که تسهیل‌گر فرایند اجرا بودند تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

تعارض منافی در این مطالعه وجود ندارد.

منابع

- اطهری‌نیا، حمیدرضا؛ رستمی‌نژاد، محمدعلی؛ آیتی، محسن. (۱۴۰۳). مرور نظام‌مند ویژگی‌های برنامه‌درسی تربیت شهروند دیجیتال. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۸، ۱-۱۹. [doi: 10.48310/itt.2023.3227](https://doi.org/10.48310/itt.2023.3227)
- بهرنگی، محمدرضا؛ نادری، عزت‌الله. (۱۴۰۱). *تاب‌آوری در نظام‌های آموزشی: مبانی و کاربردها*. تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.
- جابرنسری، منصوره؛ قاسم‌پور دهقانی، علی. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه درسی پنهان بر انگیزش تحصیلی و شادابی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی. *مطالعات برنامه درسی*، ۲(۱)، ۲۲-۴۰.
- جدیدی محمدآبادی، اکبر. (۱۴۰۲). بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *سلامت و آموزش در/اوآن کودکی*، ۴(۳)، ۱۱۱-۱۲۲. [Doi: 10.32592/jeche.4.3.111](https://doi.org/10.32592/jeche.4.3.111)
- حسینی، سیده اسماء؛ محمدی، حنا؛ سعادت، زینب. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری شناختی در نمونه‌ای از جامعه ایرانی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۱(۴۲)، ۱۲۵-۱۵۰. <https://doi.org/10.22054/jem.2021.57320.2113>
- دژبان، ریحانه؛ سماواتیان، حسین؛ ارشادی، نسرين. (۱۳۹۸). رابطه روان‌رنجورخویی و سرسختی روانی با بهزیستی کارکنان: نقش میانجی تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی. *مطالعات روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*، ۷(۲)، ۲۵۹-۲۸۲.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ خبره، کبری. (۱۳۹۸). تأملی بر پدیده معلم تاب‌آور؛ پدیدارشناسی نگرش‌ها و تجربیات زیسته معلمان. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۱)، ۱۳-۳۶. [doi: 10.29252/mpes.13.1.13](https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13)
- شیربگی، ناصر؛ صالحی، مهدی؛ غلامی، فرهاد. (۱۴۰۵). تباهی در توسعه حرفه‌ای: روایت‌های اپیزودیک معلمان ابتدایی از تجربه آموزش‌های ضمن خدمت نیابتی. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۸(۱)، ۱-۲۰. [doi:10.48310/reek.2026.22300.1881](https://doi.org/10.48310/reek.2026.22300.1881)
- محمدی، محمدرضا؛ ملکی، ابوالفضل؛ قاسمی کمارسغلی، اکبر؛ یوسف‌پور، میلاد. (۱۴۰۱). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. *کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*، ۴۴-۶۰۵۲.
- موسوی، سعید. (۱۴۰۲). شناسایی و تبیین عوامل زمینه‌ساز برنامه درسی مبتنی بر تاب‌آوری و مهارت‌های معلمان ابتدایی. *پژوهش در مطالعات برنامه درسی*، ۳(۲)، ۸۳-۱۰۰. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.16083.1098>
- وفا، شیماء؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، ۴(۱۴)، ۱۰۴-۱۲۶.
- یگانه، سمانه؛ عارفی، محبوبه. (۱۴۰۲). واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۶۲)، ۳۴-۴۹. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.413601.3038>

References

- Atharineya, H. R., Rostaminezhad, M. A., & Ayati, M. (2024). Systematic review of digital citizen education curriculum features. *Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 1-19. [doi: 10.48310/itt.2023.3227](https://doi.org/10.48310/itt.2023.3227) [In Persian]
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Behrangi, M. R., & Naderi, E. (2022). *Resilience in educational systems: Foundations and applications*. Tehran: Kharazmi University Press. [In Persian]
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2023). Emotional intelligence in schools: Integrating emotion and learning for well-being. *Educ Psychol*, 58(2), 95-112.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teach Coll Rec*, 108(4), 812-845. [doi: 10.1016/j.tate.2006.04.027](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027)
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82. [doi: 10.1002/da.10113](https://doi.org/10.1002/da.10113)
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Dejban, R., Samavatiyan, H., & Arshadi, N. (2019). The relationship between neuroticism and psychological hardiness with employees' well-being: The mediating role of resilience and mindfulness. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 7(2), 259-282. [In Persian]
- Fu, Q., & Zhang, X. (2024). Promoting community resilience through disaster education: Review of community-based interventions with a focus on teacher resilience and well-being. *PLoS ONE*, 19(1).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hair, J. F. Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2020). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hosseini, S. A., Mohammadi, H., & Saadat, Z. (2020). Investigating the psychometric properties of the Cognitive Resilience Scale in a Sample of Iranian society. *Quarterly of Educational Measurement*, 11(42), 125-150. [doi: 10.22054/jem.2021.57320.2113](https://doi.org/10.22054/jem.2021.57320.2113) [In Persian]
- Jabernaseri, M., & Ghasempour Dehghani, E. (2021). The effect of hidden curriculum on academic motivation and academic vitality with the mediation of self-efficacy. *Curriculum Studies Quarterly*, 2(1), 22-40. [In Persian]
- Jadidi Mohammadabadi, A. (2023). Investigating the role of intelligence beliefs on academic self-efficacy and academic vitality of students. *Health and Education in Early Childhood*, 4(3), 111-122. [Doi: 10.32592/jeche.4.3.111](https://doi.org/10.32592/jeche.4.3.111) [In Persian]
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Rev Educ Res*, 79(1), 491-525. [Doi: 10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Karakus, M., Toprak, M., Caliskan, O., & Crawford, M. (2024). Teachers' affective and physical well-being: Emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership. *Int J Educ Manag*, 38(2), 469-485.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Lu, L., Wang, C., & Wang, Y. (2024). The contribution of teacher self-efficacy, resilience and emotion regulation to teachers' well-being: Technology-enhanced teaching context. *Eur J Educ*, 59, e12755. [doi: 10.1111/ejed.12755](https://doi.org/10.1111/ejed.12755)

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *Am Psychol*, 56(3), 227-238. [doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227)
- Mateu-Pérez, R., Escobedo-Peiro, P., García-Baldán, M. L., & Flores-Buils, R. (2025). Personal development of future teachers through resilience, emotional development and well-being using experiential learning. *J Educ Teach*, 51(1), 109-124. [doi: 10.1080/02607476.2024.2433648](https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2433648)
- Mohammadi, M., R. Maleki, A., Ghasemi Komarsefli, A., & YousefPour, M. (2022). Investigating the role of hidden curriculum in elementary students' learning. *Proceedings of the Conference on Research in Management, Education and Training in Education*, 6044–6052. [In Persian]
- Mousavi, S. (2023). Identifying and explaining the underlying factors of resilience-based curriculum and primary teachers' skills. *Research in Curriculum Studies*, 3(2), 83-100. [doi:10.48310/jcdr.2024.16083.1098](https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.16083.1098) [In Persian]
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010-2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41, 283-291.
- OECD. (2019). *Social and emotional skills for student success and well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Shirbagi, N., Salehi, M., & Gholami, F. (2026). Corruption in professional development: Elementary teachers' episodic accounts of the "vicarious in-service training" experience. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(1), 1-20. [doi: 10.48310/reek.2026.22300.1881](https://doi.org/10.48310/reek.2026.22300.1881) [In Persian]
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harv Educ Rev*, 57(1), 1-23. [doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Smith, S., & Lawrence Sharmila, M. (2019). Early care and education teacher well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research-to-policy brief. *Child Care & Early Education Research Connections*. <https://doi.org/10.7916/d8-ngw9-n011>
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.
- Steiner, C. (1997). *Achieving emotional literacy: A personal program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.
- Vafa, S., Ebrahimi Ghavam, S., & Asadzade, H. (2014). The relationship between teacher self-efficacy beliefs and students' perception of classroom climate with students' self-regulated learning strategies, and its comparison between female first-year high school students in gifted and regular schools in Tehran. *Psychology of Exceptional Individuals*, 4(14), 104-126. [In Persian]
- Wang, M., & Wang, Y. (2023). Exploring the contribution of interpersonal emotion regulation to pre-service EFL teachers' sustainable professional development and wellbeing. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (2023c), 329–347. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi2023c.29657>
- Yegane, S., & Arefi, M. (2023). Analyzing the social characteristics of elementary school students from the perspective of teachers. *Research in Educational Systems*, 17(62), 34-49. [doi:10.22034/jiera.2023.413601.3038](https://doi.org/10.22034/jiera.2023.413601.3038) [In Persian]
- Zeinabadi, H. R., & Khabare, K. (2020). Contemplating on the phenomenon of resilient teacher: Attitudes and lived experiences of teachers' phenomenology. *Management and Planning In Educational System*, 13(1), 13-36. [doi: 10.29252/mpes.13.1.13](https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13) [In Persian]