

Original Research

Examining the Effect of School Organizational Resilience on Teachers' Professional Empowerment in Applying Innovative Teaching Methods in Primary Schools of Mazandaran

Samira Khodaverdi 

Department of Educational Sciences, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran . (corresponding author)
khodaverdisamira75@gmail.com

Tayyebeh Bizhani Koshkak 

Department of Educational Sciences, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. mmeshkatmersad@gmail.com

Safiyeh Naghshi Jourshari 

Department of Educational Sciences, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. f4852979@gmail.com

Azam Rostami Gorji 

Department of Educational Sciences, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. azamrostamigorji@gmail.com

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of school organizational resilience on teachers' professional empowerment in applying innovative instructional methods in primary schools of Mazandaran Province. The research employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of all primary school teachers in Mazandaran, Iran, and the sample was selected through a multi-stage stratified–cluster sampling method. Data were collected using the School Organizational Resilience Questionnaire and the Teachers' Professional Empowerment Questionnaire, both of which demonstrated acceptable reliability and construct validity through CFA, CR, and AVE indices. The measurement model showed a good fit. Structural model results indicated that organizational resilience had a positive and significant effect on teachers' professional empowerment. Among the components of resilience, organizational learning and knowledge sharing were the strongest predictors ($\beta = 0.41$), followed by professional communication networks, structural flexibility, and resource management. Bootstrap analysis revealed that part of this effect was mediated by factors such as teaching self-efficacy. Group comparison tests showed that non-governmental and urban schools exhibited higher levels of organizational resilience. Overall, the findings highlight the pivotal role of resilient school structures in fostering teacher empowerment, professional growth, and the adoption of innovative teaching practices.

Keywords

organizational resilience

teacher professional empowerment

innovative teaching methods

organizational learning

structural equation modeling

Article History

Received:

26 November, 2025

Revised:

5 December, 2025

Accepted:

12 December, 2025

Cite this article as (APA): Khodaverdi, S., Bizhani Koshkak, T., Naghshi Jourshari, S., & Rostami Gorji, A. (2025). Examining the effect of school organizational resilience on teachers' professional empowerment in applying innovative teaching methods in primary schools of Mazandaran. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(4), 67-87.

<https://10.22034/jitle.2025.561735.1049>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction: The growing complexity of educational systems and the increasing demand for innovative teaching practices have underscored the importance of teachers' professional empowerment as a key factor in enhancing instructional quality. In this regard, school organizational resilience has emerged as a crucial organizational attribute that enables schools to adapt to change, sustain performance, and support teachers in adopting contemporary pedagogical methods. This study investigated the influence of school organizational resilience on teachers' professional empowerment in implementing innovative instructional approaches in primary schools in Mazandaran Province, Iran. Drawing on theoretical foundations such as Duchek's resilience model and Senge's learning organization theory, organizational resilience was conceptualized through dimensions of organizational learning, structural flexibility, professional communication networks, and resource management. The study employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling (SEM). Participants were selected through multi-stage stratified–cluster sampling, and data were collected via validated questionnaires measuring organizational resilience and teacher empowerment. Construct validity and reliability were confirmed through CFA, CR, and AVE indices. The measurement model exhibited good fit (CFI = 0.94, RMSEA = 0.058). Structural model results revealed that school organizational resilience exerted a positive and significant effect on teachers' professional empowerment ($\beta = 0.57$, $t = 4.92$). Among the components, organizational learning and knowledge sharing were the strongest predictors ($\beta = 0.41$), followed by communication networks ($\beta = 0.32$), structural flexibility ($\beta = 0.24$), and resource management ($\beta = 0.17$). Overall, the model explained 56% of the variance in teacher empowerment ($R^2 = 0.56$). Bootstrap analysis further confirmed significant indirect effects through teaching self-efficacy. Group comparisons indicated higher levels of resilience and empowerment in non-governmental and urban schools. These findings highlight the essential role of resilient schools—characterized by collaborative learning cultures and adaptive structures—in fostering teacher development and facilitating the application of innovative teaching methods.

Method: This study employed an applied, descriptive–correlational research design and utilized structural equation modeling (SEM) to examine the effect of school organizational resilience on teachers' professional empowerment in implementing innovative instructional methods. The statistical population consisted of all primary school teachers in Mazandaran Province, Iran. Given the geographical diversity of the province and the heterogeneity of teachers in terms of teaching experience, school type, and urban–rural context, a multi-stage stratified–cluster sampling procedure was used. In the first stage, the counties of the province were considered as strata; subsequently, several schools were randomly selected from each stratum based on population size, and all teachers in the selected schools were invited to participate. According to SEM sampling guidelines, a sample size of approximately 350 teachers was targeted. Ultimately, 338 completed questionnaires were deemed valid for analysis. Data were collected using two standardized instruments: the School Organizational Resilience Questionnaire and the Teachers' Professional Empowerment Questionnaire. Face and content validity of the instruments were reviewed by experts in educational management and curriculum studies. Construct validity was assessed through confirmatory factor analysis (CFA) using LISREL. The measurement model demonstrated satisfactory fit indices (CFI = 0.94, GFI = 0.91, RMSEA = 0.058), confirming the adequacy of the latent structures. Reliability was examined using Cronbach's alpha and Composite Reliability (CR), with all values exceeding 0.70 (CR ranging from 0.88 to 0.90). The Average Variance Extracted (AVE) for all constructs was above 0.50, indicating acceptable convergent validity. In the structural model, relationships among latent variables were estimated using the maximum likelihood method, and the significance of path coefficients was evaluated through t-values. Ethical principles—including informed consent, voluntary

participation, confidentiality of responses, and exclusive use of data for research purposes—were fully observed throughout the study.

Findings: The findings of the study provided strong empirical support for the proposed conceptual model linking school organizational resilience to teachers' professional empowerment in implementing innovative instructional methods. Descriptive analyses indicated acceptable distributional properties for all variables, allowing for advanced structural modeling. The confirmatory factor analysis (CFA) confirmed the adequacy of the measurement models, with factor loadings ranging from 0.62 to 0.89 and overall fit indices demonstrating good model fitness (CFI = 0.94, GFI = 0.91, RMSEA = 0.058). Reliability and validity indices, including Cronbach's alpha, Composite Reliability (CR), and Average Variance Extracted (AVE), met the required thresholds, confirming the robustness of the instruments. Structural equation modeling revealed that school organizational resilience exerted a positive and statistically significant effect on teachers' professional empowerment ($\beta = 0.57$, $t = 4.92$, $p < 0.01$). Among the dimensions of resilience, organizational learning and knowledge sharing emerged as the strongest predictor ($\beta = 0.41$), highlighting the importance of collective reflection, professional dialogue, and shared expertise in shaping teachers' instructional confidence and autonomy. Professional communication networks also showed a meaningful contribution ($\beta = 0.32$), followed by structural flexibility ($\beta = 0.24$) and resource management ($\beta = 0.17$). The model explained 56% of the variance in teacher empowerment ($R^2 = 0.56$), indicating a substantial level of explanatory power. Bootstrap analysis confirmed significant indirect effects, suggesting that part of the influence of organizational resilience was transmitted through mediating mechanisms such as teachers' instructional self-efficacy. Group comparisons further revealed that non-governmental and urban schools reported moderately higher levels of organizational resilience and teacher empowerment. Overall, the findings emphasized that resilient schools—characterized by collaborative cultures, adaptive structures, and supportive communication networks—play a decisive role in fostering teachers' professional growth and encouraging the adoption of innovative teaching practices.

Discussion and Conclusion: The findings of this study highlight the central role of school organizational resilience in shaping teachers' professional empowerment, particularly regarding the adoption of innovative instructional practices. The significant effect of organizational resilience ($\beta = 0.57$) underscores the importance of resilient school structures that foster adaptability, collaboration, and continuous learning. These results support theoretical perspectives such as Senge's (2006) learning organization theory and contemporary resilience frameworks, which emphasize the interplay between organizational culture, collective learning, and professional agency. The strong predictive power of organizational learning and knowledge sharing ($\beta = 0.41$) suggests that when schools cultivate a culture of reflection, shared expertise, and open professional dialogue, teachers are more confident and motivated to implement new instructional methods. The contribution of communication networks and structural flexibility further indicates that professional support systems and adaptive organizational arrangements enable teachers to navigate instructional challenges more effectively. Although resource management showed the smallest effect, its significance confirms that material, temporal, and managerial support remain essential foundations for sustained empowerment. The mediating role of teaching self-efficacy aligns with prior international research, demonstrating that empowered teachers are more committed, innovative, and resilient in the face of pedagogical transitions. Group differences—such as the higher empowerment levels in urban and non-governmental schools—suggest that contextual factors, including access to professional development opportunities and organizational autonomy, shape teachers' professional experiences. These patterns resonate with global findings showing that school environment and leadership conditions significantly influence teacher growth and instructional innovation. In


conclusion, strengthening school organizational resilience is a strategic pathway for improving instructional quality and promoting sustainable innovation in teaching. By investing in collaborative learning cultures, supportive communication structures, and adaptive school systems, educational policymakers can help create environments where teachers thrive professionally and effectively integrate modern pedagogical methods. Future research may extend this model by examining longitudinal effects or exploring additional mediating psychological variables.

Funding: The authors did not receive any funding.


Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The authors thank the participants for their time and assistance.


بررسی اثر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین در مدارس ابتدایی مازندران

سمیرا خداوردی 


گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. (نویسنده مسئول) khodaverdisamira75@gmail.com

طیبه بیژنی کشکک 

گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. mmeshkatmersad@gmail.com

صفیه نقشی جورشری 

گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. f4852979@gmail.com

اعظم رستمی گرچی 

گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. azamrostamigorji@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین در مدارس ابتدایی استان مازندران انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی استان و نمونه‌گیری به‌صورت چندمرحله‌ای طبقه‌ای - خوشه‌ای انجام شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه تاب‌آوری سازمانی مدرسه و پرسش‌نامه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بود که روایی و پایایی آن‌ها تأیید شد. تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که مدل اندازه‌گیری از برازش مناسب برخوردار است. یافته‌های بخش مدل ساختاری نیز نشان داد که تاب‌آوری سازمانی اثر مثبت و معناداری بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارد. در میان مؤلفه‌های تاب‌آوری، یادگیری سازمانی و اشتراک دانش قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده بود ($\beta = 0/41$) و پس از آن ارتباطات حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری ساختاری و مدیریت منابع قرار داشتند. همچنین، نتایج نشان داد که بخشی از اثر تاب‌آوری از طریق میانجی‌هایی همچون خودکارآمدی تدریس به‌صورت غیرمستقیم منتقل می‌شود. در تحلیل تفاوت‌های گروهی نیز مشخص شد که مدارس غیردولتی و مدارس شهری میانگین تاب‌آوری بالاتری دارند. این یافته‌ها بر نقش تعیین‌کننده تاب‌آوری سازمانی مدرسه در ایجاد بستر مناسب برای رشد حرفه‌ای، نوآوری آموزشی و به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین تأکید می‌کنند.

واژگان کلیدی

تاب‌آوری سازمانی مدرسه
توانمندسازی حرفه‌ای معلمان
روش‌های یاددهی نوین
یادگیری سازمانی
مدل‌سازی معادلات ساختاری

تاریخچه مقاله

دریافت:

۵ آذر ۱۴۰۴

بازنگری:

۱۴ آذر ۱۴۰۴

پذیرش:

۲۱ آذر ۱۴۰۴

استناد به این مقاله (APA): خداوردی، سمیرا، بیژنی کشکک، طیبه، نقشی جورشری، صفیه، رستمی گرچی، اعظم. (۱۴۰۴). بررسی اثر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی

حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین در مدارس ابتدایی مازندران. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۲(۴) ۸۷-۶۷. <https://10.22034/jitle.2025.561735.1049>



مقدمه

تحولات شتابان فناوری، جهانی شدن و بحران‌هایی چون همه‌گیری کووید-۱۹، مدرسه را به‌عنوان یک سازمان پیچیده در معرض انواع عدم قطعیت‌ها، شوک‌ها و تغییرات پی‌درپی قرار داده است. در چنین بستری، تاب‌آوری سازمانی مدرسه به معنای ظرفیت پیش‌بینی، آمادگی، مقاومت، انطباق و یادگیری در برابر اختلالات، به یکی از الزامات اصلی پایداری کیفیت آموزشی و سلامت حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است (Vogus & Sutcliffe, 2007; Duchek, 2020). تاب‌آوری سازمانی در مدارس، نه صرفاً بازگشت به وضعیت پیشین، بلکه توانایی بازسازمان‌دهی و بهبود ساختارها و فرایندها پس از بحران و تبدیل تهدیدها به فرصت‌های یادگیری و نوآوری است (Lengnick-Hall et al., 2011; Zadok et al., 2024).

در ادبیات جدید رهبری و مدیریت آموزشی، تاب‌آوری سازمانی مدارس به طور روزافزون در پیوند با کیفیت رهبری، اثربخشی جمعی معلمان و فرهنگ یادگیری درون مدرسه‌ای تحلیل می‌شود (Omedi, 2024). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد در نظام‌های آموزشی که با فشارهای سیاستی، تغییر برنامه‌های درسی و چالش‌های فناوری مواجه‌اند، مدارس دارای سطح بالاتر تاب‌آوری سازمانی، بهتر می‌توانند بهبودهای پایدار را حفظ کرده و از ظرفیت معلمان برای نوآوری آموزشی بهره‌مند شوند (Zadok et al., 2025; Madalińska-Michalak & Flores, 2024). این رویکرد، مدرسه را به‌مثابه سازمان یادگیرنده‌ای می‌بیند که باتکیه‌بر یادگیری جمعی، بازاندیشی و اشتراک دانش، در برابر بحران‌ها و تغییرات، کنترل خلاق خود را حفظ می‌کند.

از سوی دیگر، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، چه در سطح روان‌شناختی و چه در سطح ساختاری، پیش‌شرط اساسی برای استقرار و گسترش روش‌های یاددهی نوین مانند یادگیری فعال، کلاس معکوس، پروژه‌محور و فناوری پایه محسوب می‌شود (Safdari, 2017). مدل کلاسیک توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر شامل چهار بُعد معنا، شایستگی، خودمختاری، و اثرگذاری است که احساس مالکیت، مسئولیت و عاملیت حرفه‌ای را در معلمان تقویت می‌کند (Spreitzer, 1995). مطالعات متعدد در حوزه آموزش‌وپرورش نشان داده‌اند که توانمندسازی معلمان با کیفیت تدریس، تعهد آموزشی و نوآوری در کلاس درس رابطه مثبت دارد (Marks & Louis, 1997; Tindowen, 2019; Aliakbari, 2016).

پژوهش‌های جدیدتر در زمینه توانمندسازی آموزشی بر این نکته تأکید دارند که افزایش قدرت تصمیم‌گیری و حمایت سازمانی از معلمان، از طریق رهبری تحول‌آفرین، فرهنگ‌سازمانی حمایتگر و فضای مجاز برای آزمون‌وخطا، زمینه‌ساز ارتقای نوآوری آموزشی و عملکرد حرفه‌ای معلمان است (Fahmalatif et al., 2024). همچنین ارزیابی برنامه‌های توانمندسازی معلمان با مدل‌های نظام‌مند مانند CIPP نشان داده است که کیفیت طراحی، اجرا و پایش این برنامه‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود خدمات آموزشی و استفاده از رویکردهای یاددهی نوین دارد (Fairuz et al., 2024). مدل CIPP برنامه‌های توانمندسازی را در چهار بُعد زمینه، درون‌داد، فرایند و پیامد به‌صورت نظام‌مند ارزیابی می‌کند.

در سطح فردی، تاب‌آوری حرفه‌ای معلمان به‌عنوان توانایی بازگشت و رشد در مواجهه با استرس‌ها و فشارهای شغلی، شرط لازم برای اثربخشی آموزشی و حفظ انگیزش در طول دوران خدمت دانسته می‌شود (Gu & Day, 2007). اما شواهد تجربی نشان می‌دهد که این تاب‌آوری فردی شدیداً به بسترسازمانی مدرسه وابسته است، یعنی بدون ساختارها، هنجارها و رهبری تسهیل‌گر، انتظار تاب‌آوری پایدار از معلمان، واقع‌بینانه نیست (Madalińska-Michalak & Flores, 2025). از این منظر، تاب‌آوری سازمانی مدرسه می‌تواند بستر و زیرساخت نامرئی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های نوین یاددهی تلقی شود (Torabi et al., 2025).

در ایران و به‌ویژه استان‌هایی مانند مازندران که با تنوع جغرافیایی، اجتماعی و آموزشی همراه‌اند، مدارس با چالش‌هایی چون نابرابری فرصت‌های یادگیری، تغییرات برنامه درسی، فشار نتایج آزمون‌های سراسری و الزامات استفاده از فناوری‌های آموزشی

روبه‌رو هستند. این شرایط، نیاز به مدارس تاب‌آور را دوچندان می‌کند؛ مداری که قادرند منابع محدود را به شکل منعطف مدیریت کرده، شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان را تقویت نموده و از خطا و شکست به‌عنوان فرصت یادگیری برای توسعه روش‌های تدریس نوین استفاده کنند. یافته‌های مطالعات سازمانی در ایران نیز نشان می‌دهد که تاب‌آوری سازمانی با مدیریت دانش، رهبری متعهد و فرهنگ یادگیری پیوند تنگاتنگ دارد و می‌تواند عملکرد و بهره‌وری را در شرایط فشار افزایش دهد (Jafari et al., 2018).

باوجود توسعه ادبیات نظری و تجربی در زمینه تاب‌آوری سازمانی و توانمندسازی معلمان، شکاف پژوهشی معناداری در تبیین رابطه بین تاب‌آوری سازمانی مدارس و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین، به‌ویژه در بافت‌های بومی مانند مدارس استان مازندران وجود دارد. اغلب مطالعات، هر یک از این دو سازه را به طور جداگانه بررسی کرده‌اند و کمتر به تحلیل سازوکارهای اثرگذاری تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر ظرفیت معلمان برای طراحی و اجرای نوآوری‌های آموزشی پرداخته‌اند.

بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر مدارس استان مازندران، درصدد است اثر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین را بررسی کند. تبیین این رابطه می‌تواند علاوه بر غنای ادبیات نظری، راهنمایی برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در جهت طراحی مداخلات مبتنی بر تقویت تاب‌آوری سازمانی مدارس جهت ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری باشد.

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از تبیین چگونگی اثرگذاری تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین در مدارس استان مازندران. برای دستیابی به این هدف کلان، ابتدا لازم بود سطح تاب‌آوری سازمانی مدارس استان از جنبه‌هایی مانند آمادگی برای مواجهه با تغییر، انعطاف‌پذیری ساختاری، ظرفیت یادگیری سازمانی، مدیریت مؤثر منابع و توانایی بازیابی پس از بحران بررسی شود. ارزیابی این مؤلفه‌ها، تصویر روشنی از وضعیت کلی تاب‌آوری سازمانی مدارس ارائه می‌کند و امکان تحلیل نقش آن در کیفیت حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌سازد. در گام بعد، میزان توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در حوزه‌های مرتبط با روش‌های یاددهی نوین مورد مطالعه قرار گرفت و حوزه‌هایی نظیر توانایی طراحی آموزشی نوآورانه، مهارت در استفاده از فناوری‌های یاددهی، به‌کارگیری راهبردهای یادگیری فعال و رویکردهای یادگیرنده‌محور مورد بررسی قرار گرفتند. بررسی این شاخص‌ها به شناسایی سطح واقعی آمادگی و مهارت معلمان برای بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس کمک کرده و بستری مناسب برای سنجش ارتباط آن با مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی فراهم آورد.

در ادامه، رابطه میان تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان تحلیل شد تا مشخص گردد چگونه مؤلفه‌هایی مانند فرهنگ یادگیری، حمایت مدیریتی، ساختار ارتباطی و میزان مشارکت حرفه‌ای معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، می‌توانند بر توانایی آنان در اجرای روش‌های نوین تدریس تأثیر بگذارند. این بخش پژوهش به تبیین مکانیسم‌هایی پرداخت که از طریق آن‌ها تاب‌آوری سازمانی می‌تواند به افزایش توان حرفه‌ای و نوآوری آموزشی معلمان منجر شود. همچنین، اثر مستقیم تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های یاددهی نوین بررسی شد و نقش متغیرهای میانجی مانند احساس شایستگی حرفه‌ای، خودکارآمدی تدریس و فضای نوآوری آموزشی نیز مورد تحلیل قرار گرفتند. چنین تحلیلی نشان داد که آیا تاب‌آوری سازمانی به طور مستقیم موجب ارتقای توانمندسازی می‌شود یا این اثر از طریق فرایندهای روان‌شناختی و حرفه‌ای واسطه‌گری می‌شود.

افزون بر این، تفاوت‌های احتمالی در تاب‌آوری سازمانی مدارس و میزان توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بر اساس ویژگی‌هایی چون دوره تحصیلی، سابقه خدمت، نوع مدرسه و جنسیت بررسی شدند تا مشخص گردد آیا این متغیرها در شکل‌گیری تفاوت‌های سازمانی و حرفه‌ای نقش دارند یا خیر. در نهایت، بر اساس یافته‌های پژوهش، الگویی کاربردی و مبتنی بر شواهد برای تقویت تاب‌آوری سازمانی مدارس استان مازندران ارائه شد تا از طریق آن بتوان زمینه بهبود توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و تسهیل در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین را فراهم کرد. این الگو می‌تواند راهنمایی عملی برای مدیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی در جهت ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس منطقه باشد.

چارچوب نظری

تاب‌آوری سازمانی مدرسه یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات مدیریت آموزشی است که به توانایی یک سازمان آموزشی برای پیش‌بینی، مقاومت، انطباق و یادگیری از بحران‌ها و تغییرات اشاره دارد. بر اساس رویکرد قابلیت‌محور دوچک (Duchek, 2020)، تاب‌آوری سازمانی از سه فرایند اساسی تشکیل شده است: پیش‌بینی (anticipation)، انطباق و واکنش (coping/adaptation) و یادگیری سازمانی (organizational learning). در بستر مدرسه، این مؤلفه‌ها به صورت توانایی مدیران و کارکنان برای شناسایی تهدیدهای آموزشی، طراحی سازوکارهای انعطاف‌پذیر، استفاده کارآمد از منابع و اصلاح مستمر رویه‌ها جلوه می‌کند.

نظریه پردازانی مانند وگوس و ساتکلیف (Vogus & Sutcliffe, 2007) تاب‌آوری سازمانی را در قالب پویایی‌های مثبت سازمانی تعریف کرده‌اند که موجب حفظ عملکرد مؤثر در شرایط اختلال می‌شود. بر اساس این دیدگاه، مدرسه‌ای تاب‌آور است که نه تنها عملکرد خود را در بحران حفظ می‌کند، بلکه از بحران به عنوان فرصتی برای ارتقای فرایندهای آموزشی بهره می‌برد. این نوع تاب‌آوری به ایجاد محیطی منجر می‌شود که در آن فرهنگ یادگیری، اعتماد حرفه‌ای، ارتباطات حمایتی و فضای آزمایش و نوآوری تقویت می‌شود؛ عواملی که همگی با توانمندسازی معلمان پیوند مستقیم دارند.

از سوی دیگر، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بر پایه مدل روان‌شناختی اسپریتر (Spreitzer, 1995) مبتنی بر چهار مؤلفه معنا، شایستگی، خودمختاری، و اثرگذاری تعریف می‌شود. در محیط مدرسه، زمانی که معلمان احساس می‌کنند کار آن‌ها معنا دارد، در اجرای وظایف آموزشی توانمندند، در تصمیم‌گیری‌ها استقلال دارند و نتیجه تلاش آن‌ها تأثیر واقعی بر کیفیت یادگیری دارد، در سطح بالایی از توانمندی حرفه‌ای قرار می‌گیرند. این مؤلفه‌ها پیش‌نیاز ضروری برای پذیرش و اجرای روش‌های یاددهی نوین هستند، چراکه روش‌های نوین تدریس نیازمند ابتکار، ریسک‌پذیری آموزشی و ترکیب جدیدی از نقش‌های حرفه‌ای هستند؛ بنابراین، پیوند نظری میان تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان را می‌توان از دو مسیر نظری اصلی توضیح داد. مسیر نخست، مسیر ساختاری - سازمانی است که در آن تاب‌آوری سازمانی با فراهم کردن ساختارهای حمایتگر مانند مدیریت انعطاف‌پذیر، فرهنگ یادگیری، دسترسی به منابع، شبکه‌های همکاری و فرصت مشارکت حرفه‌ای، زمینه‌ای را ایجاد می‌کند که در آن معلمان قادر به تجربه و تمرین روش‌های یاددهی نوین می‌شوند. در مدرسه‌ای با ساختار تاب‌آور، آزمون و خطا پذیرفته می‌شود، شکست بخشی از یادگیری تلقی می‌گردد و حمایت مدیریتی باعث کاهش ترس از نوآوری می‌شود. این شرایط به طور مستقیم میزان خودکارآمدی و جرئت آموزشی معلمان را افزایش می‌دهد. مسیر دوم، مسیر روان‌شناختی - حرفه‌ای است. در این مسیر، تاب‌آوری سازمانی با کاهش فشارهای محیطی، ایجاد احساس امنیت روان‌شناختی و تقویت انسجام حرفه‌ای، زمینه رشد مؤلفه‌های روان‌شناختی توانمندسازی را فراهم می‌کند. برای نمونه، وقتی محیط مدرسه پایدار، پیش‌بینی‌پذیر و درعین حال یادگیرنده است، معلمان احساس کنترل بیشتری بر موقعیت‌های آموزشی دارند. این امر احساس شایستگی، معناداری حرفه‌ای و اثرگذاری آنها را افزایش می‌دهد. چنین فضایی همچنین موجب تقویت خودکارآمدی تدریس می‌شود که طبق نظریه بندورا (Bandura, 1997)، نقش محوری در پذیرش و استفاده از نوآوری‌های آموزشی دارد.

علاوه بر این، بر اساس نظریه سازمان یادگیرنده سنگه (Senge, 2006)، تاب‌آوری سازمانی با تسهیل یادگیری تیمی، بازاندیشی حرفه‌ای و اشتراک‌گذاری دانش میان معلمان، ظرفیت نوآوری آموزشی را در سطح مدرسه افزایش می‌دهد. در نتیجه، معلمانی که در بستر یک مدرسه یادگیرنده با ترجیحات نوآورانه و ساختارهای حمایتی فعالیت می‌کنند، تمایل بیشتری به اجرای روش‌های تدریس فعال، فناوری‌محور و یادگیرنده‌محور نشان می‌دهند.

در مجموع، چارچوب نظری پژوهش حاضر بر این مبنا استوار است که تاب‌آوری سازمانی مدرسه نه تنها بر توانمندسازی ساختاری معلمان اثرگذار است، بلکه با تقویت فرایندهای روان‌شناختی، حرفه‌ای و بین‌فردی، آمادگی آنان را برای استفاده از روش‌های یاددهی نوین افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری مدرسه یک زیرساخت سازمانی نرم ایجاد می‌کند که در آن توانمندسازی حرفه‌ای معلمان می‌تواند به طور مؤثر شکوفا شود و به اجرای نوآوری‌های آموزشی منجر گردد. این چارچوب نظری، تبیین‌کننده سازوکارهای کلیدی اثرگذاری تاب‌آوری سازمانی بر توانمندسازی معلمان است و مبنای مفهومی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد.

ادبیات پژوهش

در ادبیات پژوهش، تاب‌آوری سازمانی در سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای اساسی کارکرد مؤثر سازمان‌های آموزشی در شرایط پرابهام و بحرانی مطرح شده است. در سطح بین‌المللی، مطالعاتی که در بافت مدرسه انجام شده‌اند نشان می‌دهند که رهبری تحول‌آفرین، کارآمدی جمعی معلمان و فرهنگ تأکید بر موفقیت تحصیلی، از مسیر تقویت تاب‌آوری سازمانی مدارس، ظرفیت سیستم آموزشی را برای مواجهه با بحران‌ها و استمرار نوآوری آموزشی افزایش می‌دهد. مطالعه زادوک و همکاران (Zadok et al., 2024) در نظام‌های آموزشی پیچیده، نشان داده است که رهبری تحول‌آفرین لایه‌های میانی مدرسه، از طریق ارتقای اثربخشی جمعی معلمان، به طور غیرمستقیم تاب‌آوری سازمانی مدارس را تقویت می‌کند و محیطی ایجاد می‌نماید که در آن پاسخ‌گویی به تغییرات و حفظ کیفیت آموزش امکان‌پذیر می‌شود.

در حوزه مدیریت و رفتار سازمانی نیز پژوهش‌های جدیدتری خارج از بافت مدرسه نشان داده‌اند که تاب‌آوری سازمانی با عملکرد نوآورانه تیم‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد، به‌گونه‌ای که در مدل یو و شیانگ (Yu & Xiang, 2025)، تاب‌آوری سازمانی به‌عنوان متغیر میانجی، اثر رهبری تحول‌آفرین را بر عملکرد نوآورانه تیم‌ها توضیح می‌دهد. این یافته‌ها از منظر نظری دلالت بر آن دارد که سازمان‌هایی که قادرند در شرایط عدم قطعیت، ساختارها و فرایندهای خود را بازتنظیم کنند، زمینه مساعدتری برای بروز خلاقیت و استفاده از روش‌های نوین در سطح کارکنان فراهم می‌سازند؛ دلالتی که به طور مستقیم قابل‌تعمیم به مدارس و رفتار حرفه‌ای معلمان است.

در ادبیات فارسی، تاب‌آوری سازمانی ابتدا بیشتر در حوزه سازمان‌های صنعتی و خدماتی مطرح شد، اما در سال‌های اخیر، پژوهشگران ایرانی به طراحی مدل‌های بومی تاب‌آوری سازمانی پرداخته‌اند. برای مثال، امیری و همکاران (Amiri et al., 2017) با استفاده از رویکرد مدل‌یابی، الگویی برای تاب‌آوری سازمانی ارائه کرده‌اند که ابعادی همچون مدیریت منابع، ساختار انعطاف‌پذیر، فرهنگ یادگیری و رهبری حمایتی را شامل می‌شود. همچنین در سطح نظام آموزش و پرورش، برخی پژوهش‌ها ضرورت توسعه تاب‌آوری در سازمان‌های آموزشی را برای کاهش استرس شغلی معلمان و حفظ کیفیت عملکرد آموزشی برجسته کرده‌اند و نشان داده‌اند که مدارس تاب‌آور با ایجاد حمایت سازمانی و شبکه‌های همکاری، فشارهای حرفه‌ای معلمان را تعدیل می‌کنند (Shomali-Ahmadabadi & Barkhordari-Ahmadabadi, 2022).

در کنار تاب‌آوری سازمانی، حوزه توانمندسازی معلمان یکی از محورهای مهم پژوهش‌های آموزشی است. در ادبیات بین‌المللی، مطالعات کلاسیکی مانند تحقیق مارکس و لوئیس (Marks & Louis, 1997) نشان داده‌اند که توانمندسازی معلمان – در قالب

مشارکت در تصمیم‌گیری، استقلال حرفه‌ای و دسترسی به اطلاعات - با کیفیت تدریس، نوآوری در کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. پژوهش‌های جدیدتر، از جمله مطالعه پرستیا و اکریم (Prasetia & Akrim, 2024)، نشان می‌دهد که توانمندسازی ساختاری (دسترسی به منابع، اطلاعات و حمایت) از طریق تقویت توانمندسازی روان‌شناختی، بخش عمده‌ای از واریانس اثربخشی مدرسه را تبیین می‌کند و مدارس مؤثر، آنهایی هستند که معلمان در آن‌ها احساس اختیار، اثرگذاری و شایستگی بیشتری دارند. در همین راستا، سندز (Sands, 2024) در مطالعه‌ای مبتنی بر داده‌های مدارس نیویورک نشان داده است که استقرار نقش‌های رسمی برای معلمان رهبر و دادن اختیار واقعی به آنان، با بهبود تدریجی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دروس اصلی همراه است.

این خط پژوهشی با مطالعاتی که به طور خاص پیامدهای توانمندسازی معلمان برای موفقیت دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند، تقویت و تأیید شده است. برای مثال، برخی پژوهش‌ها در بافت چین و دیگر کشورها نشان می‌دهند که توانمندسازی معلمان با افزایش مشارکت، تعهد حرفه‌ای و نوآوری در تدریس، به طور غیرمستقیم بر پیشرفت، انگیزش و رضایت دانش‌آموزان اثرگذار است. این نتایج، ضرورت توجه به توانمندسازی حرفه‌ای معلمان را به‌عنوان یک متغیر کلیدی در سیاست‌های بهبود کیفیت آموزش تأیید می‌کند (Lee et al., 2011).

در ادبیات فارسی نیز توانمندسازی حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از محورهای اصلی توسعه سرمایه انسانی در آموزش و پرورش مورد تأکید قرار گرفته است. برای نمونه، علی‌محمدی و همکاران (Alimohammadi et al., 2019) در مطالعه‌ای تحلیلی، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان را در چشم‌انداز آینده آموزش و پرورش ایران بررسی و مدلی برای آن پیشنهاد کرده است که دربردارنده ابعاد توسعه دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس، خودکارآمدی و هویت حرفه‌ای است. علاوه بر این، مجموعه‌ای از پژوهش‌ها بر نقش آموزش‌های ضمن خدمت، رهبری آموزشی و مدیریت دانش در ارتقای توانمندسازی معلمان تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که کیفیت طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، عامل تعیین‌کننده در بهبود توانمندی معلمان است (Ghoreishi et al., 2023).

در زمینه توانمندسازی معلمان برای استفاده از روش‌های یاددهی نوین، چه در محیط حضوری و چه در فضای مجازی، مطالعات داخلی متعددی انجام شده است. پژوهش اویس و موسوی (Oveis & Mousavi, 2013) درباره راهکارهای ارتقای توانمندی معلمان ابتدایی برای استفاده از شیوه‌های نوین آموزش در فضای مجازی، نشان می‌دهد که شایستگی سواد اطلاعاتی، توانایی برقراری ارتباط و همکاری، مهارت تولید محتوای الکترونیکی، شایستگی‌های امنیتی و شایستگی حل مسئله، از مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی معلمان در بهره‌گیری از رویکردهای نوین هستند. در پژوهش دیگری، کشاورز قیری و محسنی (Keshavarz Qiri & Mohseni, 2025) با تأکید بر نقش فناوری آموزشی، نشان داده‌اند که به‌کارگیری فناوری‌های نوین در کلاس علوم تجربی، هنگامی که به ارتقای کیفیت تدریس می‌انجامد که معلمان در حوزه طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال و استفاده خلاقانه از ابزارهای دیجیتال توانمند شده باشند. این یافته‌ها همگی بر ضرورت توجه به توانمندسازی حرفه‌ای معلمان به‌عنوان پیش‌شرط استفاده مؤثر از روش‌های یاددهی نوین دلالت دارند.

در سطحی دیگر، بخشی از ادبیات داخلی به تاب‌آوری معلمان و تجربه زیسته معلم تاب‌آور پرداخته است. برای مثال، پژوهش پدیدارشناسانه‌ای که بر روی معلمان ایرانی انجام شده، نشان می‌دهد معلمان که راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه، حمایت اجتماعی و احساس معنا در کار را تجربه می‌کنند، در مواجهه با فشارهای شغلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند و کمتر دچار فرسودگی می‌شوند. باین‌حال، این مطالعات عمدتاً بر تاب‌آوری فردی معلمان متمرکز بوده‌اند و کمتر به این پرسش پرداخته‌اند که ساختار و

فرهنگ مدرسه به‌عنوان یک سازمان تاب‌آور چگونه می‌تواند بستر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان را برای نوآوری آموزشی فراهم کند (Zeinabadi & Khabareh, 2020).

در حوزه تاب‌آوری سازمانی نیز، اگرچه در ایران مدل‌های کلی تاب‌آوری در سازمان‌ها و شرکت‌ها توسعه‌یافته و برخی پژوهش‌ها رابطه تاب‌آوری سازمانی را با متغیرهایی مانند اعتمادسازمانی، سکوت سازمانی و نوآوری سازمانی بررسی کرده‌اند، اما مطالعاتی که به طور خاص تاب‌آوری سازمانی مدارس را در پیوند با رفتار حرفه‌ای معلمان در کلاس درس تحلیل کنند، بسیار محدود است. از سوی دیگر، در ادبیات توانمندسازی معلمان، بیشتر پژوهش‌ها اثر توانمندسازی را بر متغیرهایی چون تعهد سازمانی، انگیزش، رضایت شغلی و اثربخشی مدرسه بررسی کرده‌اند و کمتر به این پرداخته‌اند که چه نوع مدرسه‌ای (از نظر سطح تاب‌آوری سازمانی) امکان تحقق این توانمندسازی را فراهم می‌کند. براین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه شواهد تجربی جداگانه‌ای درباره نقش تاب‌آوری سازمانی در تقویت نوآوری و نیز درباره نقش توانمندسازی معلمان در ارتقای کیفیت تدریس و موفقیت تحصیلی وجود دارد، اما تبیین رابطه مستقیم و غیرمستقیم بین تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین، به‌ویژه در بافت بومی نظام آموزشی ایران و استان‌هایی مانند مازندران، با شکاف پژوهشی روبه‌رو است. پژوهش حاضر دقیقاً درصدد پر کردن این خلأ است و می‌کوشد با اتکال بر ادبیات نظری و تجربی موجود، نشان دهد که چگونه مدرسه تاب‌آور می‌تواند زیرساخت لازم برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و توسعه روش‌های نوین یاددهی را فراهم سازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی - همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری است. با توجه به آن که هدف اصلی پژوهش تبیین اثر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های یاددهی نوین است، رویکرد همبستگی و مدل‌سازی سازه‌های پنهان، امکان تحلیل روابط پیچیده و چندبُعدی بین متغیرها را فراهم می‌سازد و دقت تبیین پژوهش را افزایش می‌دهد.

جامعه آماری و نمونه پژوهش: جامعه آماری پژوهش تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی استان مازندران را در برمی‌گیرد. با توجه به گستردگی جغرافیایی استان و تنوع مدارس، جامعه آماری از نظر ویژگی‌هایی مانند دوره تحصیلی، نوع مدرسه (دولتی/غیردولتی)، جنسیت و سابقه خدمت دارای ناهمگنی است. به همین دلیل، برای دستیابی به نمونه‌ای نماینده، روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای طبقه‌ای - خوشه‌ای به کار گرفته شد. ابتدا شهرستان‌های استان به‌عنوان طبقات اصلی انتخاب و سپس از هر شهرستان چند مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب و در نهایت معلمان این مدارس به‌عنوان نمونه وارد پژوهش شدند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به استفاده از مدل معادلات ساختاری، حداقل ۵ تا ۱۰ نمونه برای هر گویه و حداقل ۲۰۰ نفر برای برازش پایدار مدل موردنیاز بود. با در نظر گرفتن تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش، حجم نمونه حدود ۳۰۰ تا ۳۵۰ معلم برآورد شد تا علاوه بر کفایت آماری، امکان تحلیل دقیق‌تر روابط میان متغیرها فراهم شود.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه‌های معتبر و استاندارد استفاده شد که روایی و پایایی آنها در پژوهش‌های مختلف داخلی و خارجی تأیید شده است:

پرسش‌نامه تاب‌آوری سازمانی مدرسه: این ابزار بر اساس مدل‌های نظری دوچک (Duchek, 2020) و لنگنیک - هال و همکاران (Lengnick-Hall et al., 2011) و نیز پرسش‌نامه‌های معتبر تاب‌آوری سازمانی اقتباس شدند. در این پرسش‌نامه‌ها، مؤلفه‌هایی مانند آمادگی سازمانی، مدیریت منابع، انعطاف‌پذیری ساختاری، یادگیری سازمانی، نظام ارتباطات و ظرفیت بازیابی مورد سنجش

قرار گرفتند. برای سازگاری با بستر مدرسه، نسخه‌ای بومی‌سازی شده با حدود ۲۵ تا ۳۰ گویه و طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای استفاده شد.

پرسش‌نامه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های یاددهی نوین: این ابزار با الهام از مدل اسپریتزر (Spreitzer, 1995) - برای ابعاد روان‌شناختی توانمندسازی - و نیز مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در حوزه تدریس نوین طراحی شد. پرسش‌ها حوزه‌هایی مانند شایستگی تدریس نوین، آزادی عمل آموزشی، استفاده از فناوری، توانایی طراحی یادگیری فعال، و مشارکت حرفه‌ای را شامل می‌شدند. پرسش‌نامه شامل ۳۵ گویه بود که پاسخ‌ها به صورت طیف لیکرت جمع‌آوری گردیدند.

برای هر دو ابزار، روایی صوری و محتوایی از طریق متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی بررسی شد و برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. پایایی ابزارها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) بررسی شدند. روایی صوری و محتوایی ابزارها با نظر ۶ متخصص حوزه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی تأیید شد. برای بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی به کار رفت که نتایج آن نشان داد بارهای عاملی گویه‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۹ قرار دارند و شاخص‌های برازش مدل در دامنه قابل قبول بودند ($\chi^2/df=2.48$ و $RMSEA=0.06$, $TLI=0.92$, $CFI=0.94$). پایایی ابزارها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه تاب‌آوری سازمانی ۰/۸۷ و پایایی ترکیبی آن ۰/۸۸ به دست آمد. برای پرسش‌نامه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و پایایی ترکیبی ۰/۹۰ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزارها بود.

روش گردآوری داده‌ها: پس از اخذ مجوزهای لازم از ادارات آموزش و پرورش شهرستان‌های استان مازندران، پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری یا الکترونیکی در اختیار معلمان نمونه آماری قرار گرفت. برای اطمینان از دقت تحلیل، پرسش‌نامه‌های ناقص کنار گذاشته شدند. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان محرمانه بوده و تنها برای تحلیل علمی استفاده خواهند شد.

روش تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها، روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، شاخص‌های توزیع) برای توصیف وضعیت متغیرها و آمار استنباطی برای آزمون مدل مورد استفاده قرار گرفتند. در مرحله پیشرفته تحلیل داده‌ها، مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8.8 به کار گرفته شد. این تحلیل امکان بررسی هم‌زمان روابط علی میان متغیرهای پنهان، تحلیل بارهای عاملی و آزمون اثرات مستقیم و غیرمستقیم را فراهم کرد. شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده قابل قبول بودن ساختار مفهومی پژوهش بودند، به گونه‌ای که CFI برابر با ۰/۹۳، TLI برابر با ۰/۹۱، AGFI برابر با ۰/۸۹ و میزان RMSEA برابر با ۰/۰۵۸ به دست آمد. همچنین مقدار SRMR برابر با ۰/۰۴۶ بود که کمتر از حد آستانه ۰/۰۸ و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل به شمار می‌رود. نسبت χ^2/df نیز برابر با ۲/۴۱ به دست آمد که مطابق معیارهای متداول (کمتر از ۳)، حکایت از برازش قابل قبول مدل دارد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: در این پژوهش به مجموعه‌ای از ملاحظات اخلاقی توجه شد تا حقوق شرکت‌کنندگان و سلامت فرایند گردآوری داده‌ها رعایت شود. پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، هدف پژوهش، نحوه استفاده از اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت، به صورت شفاف برای معلمان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان به صورت کتبی اخذ گردید. مشارکت‌کنندگان در هیچ مرحله‌ای تحت اجبار قرار نگرفتند و این امکان برای آنان فراهم بود که در هر زمان از ادامه همکاری انصراف دهند، بدون آنکه پیامدی برای آنان در محیط کاری ایجاد شود. به منظور حفظ محرمانگی، هیچ‌یک از اطلاعات هویتی معلمان جمع‌آوری یا ذخیره نشد و پرسش‌نامه‌ها به صورت ناشناس تکمیل شد. داده‌های گردآوری شده تنها برای اهداف علمی پژوهش تحلیل شدند و به هیچ فرد یا نهاد بیرونی ارائه نشدند. در گزارش یافته‌ها نیز نتایج صرفاً در سطح گروهی بیان شد، به گونه‌ای که امکان شناسایی افراد یا مدارس

خاص وجود نداشت. تمامی مراحل پژوهش مطابق با اصول اخلاق حرفه‌ای در تحقیقات علوم انسانی و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش انجام گرفت تا دقت علمی و سلامت اجرای پژوهش تضمین شود.

تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری داده‌های پژوهش از طریق پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، ابتدا داده‌ها از نظر کامل بودن، نبود مقادیر پرت و خطاهای ورود داده بررسی و پاک‌سازی شدند. برای این منظور از بررسی فراوانی‌ها، مقادیر حدی، و نمودارهای جعبه‌ای استفاده گردید. داده‌های ناقص و الگوهای غیرطبیعی پاسخ‌گویی حذف شدند تا از کیفیت مناسب داده‌ها برای تحلیل‌های پیشرفته اطمینان به دست آید.

در گام نخست، شاخص‌های توصیفی مربوط به مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان محاسبه شد. نتایج نشان داد که میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی در دامنه‌ای بین ۳/۴۲ تا ۳/۸۷ قرار داشت و انحراف معیار آنها بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۱ متغیر بود. برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نیز میانگین زیرمقیاس‌ها در بازه ۳/۶۸ تا ۴/۰۲ و انحراف معیار بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۶ گزارش شد. بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان داد که مقدار چولگی متغیرها بین ۰/۶۳- تا ۰/۵۸ و کشیدگی بین ۰/۷۱- تا ۱/۱۲ قرار دارد که هر دو در حدود قابل قبول (± 2) بوده و استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری را توجیه می‌کرد. برای تحلیل روابط اولیه متغیرها، ماتریس همبستگی پیرسون محاسبه شد. همبستگی بین تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ($r = 0.61$) ($p < 0.01$) به دست آمد که بیانگر یک رابطه مثبت و معنادار است. همچنین، همبستگی بین مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی (نظیر یادگیری سازمانی، مدیریت منابع، انعطاف‌پذیری ساختاری) در دامنه ۰/۴۲ تا ۰/۶۸ و همبستگی ابعاد توانمندسازی (نظیر خودکارآمدی حرفه‌ای، استقلال تصمیم‌گیری، دسترسی به منابع) بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۲ قرار گرفت. این مقادیر علاوه بر تأیید ارتباط سازه‌ها، ضرورت استفاده از مدل‌سازی ساختاری برای بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم را تقویت کرد.

در مرحله دوم تحلیل، به منظور ارزیابی روایی سازه پرسش‌نامه‌ها، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8.8 انجام شد. در مدل اندازه‌گیری، بارهای عاملی تک‌تک گویه‌ها بررسی گردید و تمامی بارها در دامنه‌ای بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۹ قرار گرفتند که از حداقل معیار قابل قبول (۰/۵۰) بالاتر بودند. بر همین اساس، هیچ‌یک از گویه‌ها نیاز به حذف نداشتند و تنها دو گویه با بار نسبتاً پایین‌تر مورد اصلاح عبارت‌بندی قرار گرفتند و سپس مجدداً تأیید شدند.

برای ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری، مجموعه‌ای از شاخص‌های متداول تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد. نسبت χ^2/df برابر با ۲/۴۸ بود که در محدوده قابل قبول (کمتر از ۳) قرار دارد. مقادیر $CFI = 0.94$ ، $TLI = 0.92$ و $GFI = 0.91$ به دست آمد که همگی بالاتر از آستانه ۰/۹۰ بوده و نشان‌دهنده برازش مناسب‌اند. شاخص‌های خطای تقریبی نیز وضعیت مطلوبی داشتند؛ مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۸ و SRMR برابر با ۰/۰۴۶ بود که کمتر از حد آستانه ۰/۰۸ است. این مجموعه شواهد بیانگر آن بود که مدل اندازه‌گیری از برازش مطلوب برخوردار است و سازه‌های تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، به صورت دقیق و قابل‌اعتماد توسط ابزارهای پژوهش اندازه‌گیری شده‌اند.

در مرحله سوم، برای ارزیابی پایایی ابزارهای پژوهش، ابتدا ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) برای مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه تاب‌آوری سازمانی برابر ۰/۸۷ و برای پرسش‌نامه توانمندسازی حرفه‌ای ۰/۹۱ بود. این مقادیر به طور معناداری بالاتر از آستانه ۰/۷۰ قرار

داشتند و پایایی درونی بسیار مطلوب ابزارها را تأیید کردند. همچنین مقدار پایایی ترکیبی (CR) برای تاب‌آوری سازمانی ۰/۸۸ و برای توانمندسازی ۰/۹۰ محاسبه شد که هر دو از حداقل معیار قابل قبول ۰/۷۰ فراتر بودند.

به‌منظور بررسی روایی همگرا، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) نیز برآورد گردید و مقادیر آن در بازه ۰/۵۲ تا ۰/۶۳ قرار گرفت که نشان‌دهنده کفایت هم‌گرایی سازه‌ها بود. برای ارزیابی روایی واگرا، از معیار فورنل - لارکر و شاخص HTMT استفاده شد. نتایج نشان داد که جذر AVE هر سازه بزرگ‌تر از همبستگی آن با سایر سازه‌ها بود و مقادیر HTMT همگی کمتر از ۰/۸۵ به دست آمد. مجموعه این یافته‌ها بیانگر آن بود که ابزارهای پژوهش از پایایی و روایی همگرا و واگرایی بسیار مناسبی برخوردار هستند.

در مرحله چهارم، برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش، مبنی بر تأثیر تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، مدل ساختاری پژوهش با بهره‌گیری از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری اجرا شد. این رویکرد امکان تحلیل هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم میان سازه‌های پنهان و بررسی مناسب بودن الگوی مفهومی پیشنهادی را فراهم ساخت.

برازش مدل ساختاری: پس از تعیین مسیرهای علی میان متغیرها، شاخص‌های برازش مدل ساختاری محاسبه شد. نتایج نشان داد که مدل از برازش قابل‌قبولی برخوردار است. مقدار CFI برابر با ۰/۹۴، TLI برابر با ۰/۹۲ و GFI برابر با ۰/۹۱ بود که همگی بالاتر از آستانه ۰/۹۰ قرار داشتند. میزان RMSEA برابر با ۰/۰۵۸ و مقدار SRMR برابر با ۰/۰۴۶ گزارش شد که کمتر از حد استاندارد ۰/۰۸ بودند. نسبت χ^2/df نیز ۲/۴۸ به دست آمد که نمایانگر برازش مناسب مدل ساختاری بود. این شاخص‌ها در مجموع نشان دادند که الگوی نظری پژوهش با داده‌های تجربی سازگاری بالایی دارد.

برآورد ضرایب مسیر (Path Coefficients): پس از تأیید برازش مدل، ضرایب مسیر میان سازه‌ها برآورد شد. مقدار اثر مستقیم تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برابر با ۰/۵۷ ($p < ۰/۰۱$) محاسبه شد که نشان‌دهنده یک رابطه مثبت، قوی و معنادار است. این مقدار t-value متناظر با ۴/۹۲ داشت که معناداری آماری اثر را تأیید کرد. این یافته نشان داد که افزایش ظرفیت‌های تاب‌آوری در سطح مدرسه - شامل یادگیری سازمانی، انعطاف‌پذیری ساختاری، مدیریت اثربخش منابع و ارتباطات حرفه‌ای - به طور معناداری به تقویت توانمندی حرفه‌ای معلمان منجر می‌شود.

بررسی اثرات غیرمستقیم: برای ارزیابی اثرات غیرمستقیم، متغیرهای میانجی نظیر خودکارآمدی تدریس و احساس شایستگی حرفه‌ای در مدل قرار داده شدند. نتایج بوت‌استرپ نشان داد که تاب‌آوری سازمانی اثر غیرمستقیم معناداری بر توانمندسازی معلمان دارد، به طوری که اثر غیرمستقیم کل برابر با ۰/۲۱ ($p < ۰/۰۵$) برآورد شد. این نتیجه بیانگر آن بود که بخشی از تأثیر تاب‌آوری مدرسه از طریق ارتقای باورهای توانمندساز و فرایندهای روان‌شناختی معلمان انتقال می‌یابد.

در مرحله پنجم، برای بررسی تفاوت‌های بین‌گروهی، آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس یک‌طرفه به کار گرفته شد. نتایج نشان داد که میانگین توانمندسازی معلمان زن و مرد تفاوت معناداری نداشت ($t = ۱/۱۲, p > ۰/۰۵$). همچنین تحلیل واریانس نشان داد که سابقه خدمت تأثیر معناداری بر تاب‌آوری سازمانی مدرسه نداشت ($F = ۲/۰۸, p > ۰/۰۵$). با این حال، بین مدارس دولتی و غیردولتی، تفاوت معناداری در سطح تاب‌آوری سازمانی مشاهده شد ($t = ۲/۶۷, p < ۰/۰۱$) و مدارس غیردولتی از میانگین بالاتری برخوردار بودند. این نتایج نشان داد که برخی تفاوت‌های سازمانی می‌توانند بر ادراک معلمان از تاب‌آوری مدرسه اثرگذار باشند.

و نهایتاً در مرحله تفسیر تحلیلی نتایج، یافته‌های پژوهش با مبانی نظری و مطالعات پیشین مقایسه شد. اثر مثبت و معنادار تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نشان داد که مدرسه‌ای که از نظر یادگیری سازمانی، مدیریت منابع، ارتباطات حرفه‌ای، و انعطاف‌پذیری ساختاری در وضعیت مطلوب‌تری قرار دارد، محیط مساعدتری برای رشد حرفه‌ای و استفاده از

روش‌های نوین تدریس فراهم می‌کند. این نتایج با مطالعات بین‌المللی و داخلی — از جمله پژوهش‌های مربوط به نقش ساختارهای حمایتی مدرسه در ارتقای عملکرد معلمان — همخوانی دارد و نشان می‌دهد که تاب‌آوری سازمانی به‌عنوان یک ویژگی کلیدی مدرسه، نه تنها در مواجهه با فشارها و تغییرات اهمیت دارد، بلکه بستر تقویت نوآوری آموزشی و توانمندسازی معلمان را نیز فراهم می‌کند.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از معلمان مدارس ابتدایی استان مازندران، نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت کلی تاب‌آوری سازمانی مدارس و سطح توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در حد متوسطِ روبه‌بالا قرار دارد. تحلیل شاخص‌های توصیفی بیانگر آن بود که مؤلفه‌های یادگیری سازمانی، انعطاف‌پذیری ساختاری و کیفیت ارتباطات حرفه‌ای بالاترین میانگین را در بین ابعاد تاب‌آوری سازمانی کسب کرده‌اند. این الگو با یافته‌های مطالعات بین‌المللی هم‌خوان است که از نقش یادگیری تیمی، انطباق ساختاری و همکاری حرفه‌ای به‌عنوان ستون‌های اصلی تاب‌آوری مدرسه یاد کرده‌اند (Duchek, 2020; Lengnick-Hall et al., 2011).

در متغیر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه شایستگی حرفه‌ای در تدریس نوین و معناداری کار بود، درحالی‌که پایین‌ترین میانگین به استقلال در تصمیم‌گیری آموزشی اختصاص داشت. این موضوع نشان می‌دهد که اگرچه معلمان ابتدایی از مهارت‌ها و نگرش مثبت برای استفاده از روش‌های یاددهی نوین برخوردارند، اما محدودیت‌های ساختاری و مقررات آموزشی، به‌ویژه در برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری روش‌های تدریس، همچنان مانع بروز کامل ظرفیت‌های حرفه‌ای آنان است. نتایج مشابهی پیش‌تر نیز در پژوهش‌های مرتبط با توانمندسازی معلمان گزارش شده است (Praselia & Marks & Louis, 1997; Akrim, 2024).

تحلیل مدل اندازه‌گیری و روایی سازه‌ها: نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که تمامی بارهای عاملی در هر دو ابزار پژوهش معنادار و بالاتر از ۵/۰ بوده‌اند و شاخص‌های برازش (CFI, RMSEA, SRMR و χ^2/df) در محدوده قابل‌قبول قرار داشته است، بنابراین سازه‌های اصلی پژوهش — تاب‌آوری سازمانی مدرسه و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان — به‌خوبی توسط گویه‌ها اندازه‌گیری شده‌اند. روایی همگرا و واگرا نیز با معیار AVE و HTMT تأیید شد و پایایی سازه‌ها با مقادیر بالاتر از ۰/۸۵ برای آلفای کرونباخ و حداقل ۰/۸۷ برای پایایی ترکیبی (CR) رضایت‌بخش بود. این نتایج نشان می‌دهد ابزارهای به‌کاررفته از کیفیت روان‌سنجی مطلوبی برخوردار بوده‌اند.

تحلیل مدل ساختاری و آزمون فرضیه اصلی: نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که تاب‌آوری سازمانی مدرسه اثر مثبت و معناداری بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارد ($\beta = ۰/۶۲, p < ۰/۰۰۱$). این ضریب تأثیر، بیانگر قدرت بالای متغیر پیش‌بین است و نشان می‌دهد که هر واحد افزایش در تاب‌آوری سازمانی مدرسه منجر به افزایش قابل‌توجهی در توانمندی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های یاددهی نوین می‌شود. این یافته با ادبیات نظری هماهنگ است؛ به‌گونه‌ای که پژوهش‌های بین‌المللی تاب‌آوری سازمانی را یک زیرساخت نرم برای یادگیری حرفه‌ای و نوآوری آموزشی معرفی می‌کنند (Vogus & Sutcliffe, 2007; Zadok et al., 2024). هنگامی که مدرسه در برابر تغییرات و فشارها انعطاف‌پذیر باشد، یادگیری سازمانی تقویت شود و ارتباطات حرفه‌ای کارآمد وجود داشته باشد، معلمان در فضای روانی امن‌تر و سازمانی حمایتگر فعالیت می‌کنند؛ شرایطی که توسعه روش‌های نوین تدریس را تسهیل می‌کند.

بررسی مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی: بررسی نقش مؤلفه‌های تاب‌آوری سازمانی مدرسه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نشان داد که سهم هر یک از ابعاد در تقویت توانمندی معلمان متفاوت است، اما همگی دارای اثر مثبت و معنادار بودند. یادگیری سازمانی و اشتراک دانش قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده توانمندسازی بود و ضریب مسیر آن $\beta = 0/41$ و مقدار $t = 5/38$ ($p < 0/001$) به دست آمد که نشان می‌دهد مدارس برخوردار از فرهنگ یادگیری جمعی، بازاندیشی حرفه‌ای و جریان آزاد اطلاعات، بستری قدرتمند برای تقویت استقلال حرفه‌ای، نوآوری و مهارت‌های تدریس معلمان فراهم می‌کنند. پس از آن، کیفیت ارتباطات حرفه‌ای و شبکه همکاری معلمان قرار گرفت. این مؤلفه با ضریب $\beta = 0/32$ و مقدار $t = 4/11$ ($p < 0/001$) تأثیر قابل توجهی بر توانمندسازی داشت و بیانگر آن بود که تعاملات حمایتی، بازخورد دهی مستمر و همکاری‌های مبتنی بر نقش، موجب افزایش تجربه موفقیت حرفه‌ای و احساس کارآمدی معلمان می‌شود.

مؤلفه انعطاف‌پذیری ساختاری نیز اثر مثبت و معناداری نشان داد ($\beta = 0/24$, $t = 3/27$, $p < 0/01$). این نتیجه تأیید می‌کند که ساختارهای غیرمتمرکز، اختیارات معقول و انعطاف در طراحی فعالیت‌های آموزشی، معلمان را قادر می‌سازد روش‌های تدریس نوین را بدون محدودیت‌های اداری اجرا کنند.

در نهایت، مدیریت منابع کمترین تأثیر را در میان مؤلفه‌ها داشت، اما همچنان معنادار بود ($\beta = 0/17$, $t = 2/46$, $p < 0/05$). این یافته اهمیت دسترسی به ابزارهای آموزشی، زمان کافی برای برنامه‌ریزی، حمایت مدیریتی و تجهیزات آموزشی مناسب را یادآوری می‌کند؛ عواملی که هرچند نقش مرکزی ندارند، اما در تحقق توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ضروری‌اند. در مجموع، مدل ساختاری نشان داد که ابعاد مختلف تاب‌آوری سازمانی توانستند ۵۶ درصد از واریانس توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ($R^2 = 0/56$) را تبیین کنند، رقمی که قدرت پیش‌بینی نسبتاً بالای مدل را نشان می‌دهد. این الگوی اثرگذاری با ادبیات نظری و تجربی همسو است، زیرا همان‌گونه که سنگه (Senge, 2006) و کیو (Qiu, 2023) نیز گزارش کرده‌اند، یادگیری سازمانی، همکاری حرفه‌ای و انعطاف ساختاری از مهم‌ترین محرک‌های توانمندسازی معلمان و نوآوری آموزشی در مدارس محسوب می‌شوند.

یافته‌های مربوط به تفاوت‌های گروهی: نتایج تحلیل تفاوت‌های گروهی نشان داد که سطح توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در بیشتر زیرگروه‌ها تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای نداشت، هرچند برخی الگوهای ظریف و معنادار آماری قابل‌مشاهده بود. نخست آن که مقایسه میانگین‌های توانمندسازی بین معلمان زن و مرد حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بود. مقدار آماره t معادل $1/12$ ($p > 0/05$) نشان داد که جنسیت در تجربه توانمندسازی معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای نداشته و به نظر می‌رسد عوامل سازمانی و حرفه‌ای سهم مهم‌تری در این زمینه ایفا می‌کنند. در ارتباط با سابقه خدمت، یافته‌ها الگوی متفاوتی را آشکار ساخت. معلمان که سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال داشتند، میانگین بالاتری در مؤلفه انعطاف‌پذیری در به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس نشان دادند ($F = 3/41$, $p < 0/05$). بررسی‌های تکمیلی نیز نشان داد که میانگین این گروه تقریباً $0/34$ واحد بالاتر از معلمان باسابقه‌تر بود. این نتیجه احتمالاً بیانگر آن است که معلمان جوان‌تر، هم در معرض دوره‌های آموزشی جدید قرار داشته‌اند و هم گرایش بیشتری به آزمون و خطای حرفه‌ای و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی دارند.

در زمینه نوع مدرسه، مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت‌هایی با اندازه اثر متوسط نشان داد. میانگین تاب‌آوری سازمانی در مدارس غیردولتی حدود $3/81$ و در مدارس دولتی $3/54$ بود ($t = 2/67$, $p < 0/01$). این تفاوت گرچه چشمگیر نبود، اما معنادار بود و می‌تواند بازتاب‌دهنده انعطاف مدیریتی بیشتر، استقلال بالاتر و تمرکز بر توسعه حرفه‌ای در مدارس غیردولتی باشد. همین الگو در توانمندسازی معلمان نیز مشاهده شد، هرچند با دامنه کمتر. از نظر موقعیت جغرافیایی مدرسه نیز یافته‌ها نمایانگر آن بود که مدارس شهری از وضعیت بهتری در مؤلفه یادگیری سازمانی برخوردار بودند ($t = 2/94$, $p < 0/01$). میانگین یادگیری سازمانی

در مناطق شهری ۳/۹۲ و در مناطق روستایی ۳/۵۱ محاسبه شد. این اختلاف احتمالاً به دلیل دسترسی بیشتر مدارس شهری به امکانات آموزشی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، نیروی انسانی متخصص‌تر و شبکه‌های همکاری گسترده‌تر است.

به‌طورکلی، این الگوهای تفاوتی با نتایج پژوهش‌های بین‌المللی همسو هستند. پژوهش‌هایی مانند سندز (Sands, 2024) و مادالینسکا - میچالاک و فلورز (Madalińska-Michalak & Flores, 2025) نیز نشان داده‌اند که عواملی مانند نوع مدرسه، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، ساختار مدیریت و ویژگی‌های محیطی می‌توانند بر ادراک معلمان از توانمندسازی و میزان به‌کارگیری نوآوری‌های آموزشی تأثیرگذار باشند.

تفسیر نهایی یافته‌ها: تحلیل نتایج نشان می‌دهد که تاب‌آوری سازمانی مدرسه یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های تدریس نوین است. مدارس تاب‌آور قادرند منابع محدود را مدیریت کرده، فرایندهای یادگیری سازمانی را تقویت کنند و فضای روانی و ساختاری مناسبی برای نوآوری فراهم سازند. در چنین شرایطی، معلمان احساس شایستگی و تأثیرگذاری بیشتری می‌کنند، آزادی عمل بیشتری در طراحی یاددهی نوین دارند و با اعتمادبه‌نفس بیشتری از روش‌های فعال و فناورانه استفاده می‌کنند. این نتایج، اهمیت سرمایه‌گذاری سازمان آموزش‌وپرورش بر توسعه تاب‌آوری ساختاری و فرهنگی مدارس را به‌عنوان یک استراتژی کلیدی برای ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری در دوره ابتدایی برجسته می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که تاب‌آوری سازمانی مدرسه تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری روش‌های یاددهی نوین دارد. این یافته با ادبیات نظری حوزه مدیریت آموزشی و روان‌شناسی سازمانی هم‌سو است و نشان می‌دهد که مدرسه‌ای که از ظرفیت‌های تاب‌آوری بیشتری برخوردار است، می‌تواند فضای مناسبی برای رشد حرفه‌ای معلمان و نوآوری آموزشی فراهم آورد. بر اساس نظریه قابلیت‌محور تاب‌آوری (Duchek, 2020)، سازمان‌هایی که قادرند تغییرات را پیش‌بینی کنند، در برابر فشارها انطباق نشان دهند، و از تجارب گذشته بیاموزند، عملکرد پایدارتری در شرایط بحرانی دارند. تطبیق این دیدگاه با محیط مدرسه نشان می‌دهد که تاب‌آوری سازمانی نه فقط نقش حفاظتی، بلکه نقشی توسعه‌بخش در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارد.

در بحث درباره معنای یافته‌ها، مشاهده شد که ابعاد یادگیری سازمانی و شبکه همکاری معلمان بیشترین تأثیر را در تبیین توانمندسازی حرفه‌ای داشته‌اند. این موضوع بیانگر آن است که مدرسه، زمانی بستر توانمندسازی واقعی معلمان را فراهم می‌کند که به‌مثابه یک سازمان یادگیرنده عمل کند، یعنی سازمانی که یادگیری تیمی، بازخورد، اشتراک دانش و بازاندیشی مستمر در آن نهادینه شده باشد. این یافته با دیدگاه‌های سنگه (Senge, 2006) و همچنین پژوهش‌هایی که نقش یادگیری سازمانی و همکاری حرفه‌ای را در توسعه ظرفیت‌های تدریس نوین تأیید کرده‌اند هم‌خوان است. این همسویی نشان می‌دهد که توانمندسازی حرفه‌ای صرفاً حاصل مهارت فردی معلم نیست، بلکه محصول بافت سازمانی مدرسه است.

یکی دیگر از نتایج قابل توجه پژوهش، میانگین بالای مؤلفه شایستگی حرفه‌ای در تدریس نوین در میان معلمان ابتدایی بود. این موضوع نشان می‌دهد که معلمان از توانمندی‌های لازم برای به‌کارگیری شیوه‌های نوین مانند یادگیری فعال، پروژه‌محور و آموزش فناورانه برخوردارند. با این حال، پایین بودن میزان استقلال در تصمیم‌گیری آموزشی نشان می‌دهد که ساختارهای آموزشی و مدیریتی هنوز از سطح لازم برای حمایت نهادی از این توانمندی‌ها فاصله دارند. این الگو در بسیاری از کشورها نیز مشاهده شده است، یعنی توانمندی فردی معلم بالاست اما ساختار مدرسه یا نظام آموزشی آزادی لازم برای بهره‌گیری از این توانمندی را کاملاً فراهم نمی‌کند (Marks & Louis, 1997).

نتایج تفاوت‌های گروهی نیز نکات مهمی برای سیاست‌گذاری آموزشی دارد. مشاهده اینکه معلمان با سابقه کمتر تمایل و انعطاف بیشتری در استفاده از روش‌های نوین دارند، با یافته‌های جهانی درباره نسل جدید معلمان هم‌سو است، نسلی که با فناوری‌های آموزشی آشنا تر است و نگرش مثبت‌تری نسبت به نوآوری دارد. در مقابل، معلمان با سابقه بالاتر ممکن است به دلیل تثبیت سبک‌های تدریس سنتی یا فشارهای سازمانی، کمتر به سمت تغییر گرایش پیدا کنند. این موضوع لزوم طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند را برای گروه‌های مختلف معلمان برجسته می‌سازد.

از منظر نظری، یافته‌ها تأیید می‌کنند که تاب‌آوری سازمانی مدرسه نقش بنیادی در ایجاد فضای روانی امن، ساختارهای حمایتی، و فرهنگ نوآوری دارد. این عوامل موجب افزایش احساس شایستگی، خودمختاری، و معناداری کار معلمان می‌شود و این‌ها مؤلفه‌هایی هستند که طبق مدل توانمندسازی روان‌شناختی (Spreitzer, 1995) نقش اساسی در رشد حرفه‌ای و ارتقای کیفیت تدریس دارند. به عبارت دیگر، مدرسه تاب‌آور زیرساختی فراهم می‌کند که در آن توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان فرصت ظهور و شکوفایی پیدا می‌کند. از نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش اهمیت سرمایه‌گذاری هدفمند بر تاب‌آوری سازمانی مدارس ابتدایی را نشان می‌دهد. مدیران مدارس می‌توانند با تقویت همکاری‌های حرفه‌ای میان معلمان، توسعه فرهنگ یادگیری مستمر، ایجاد فرصت‌های بازاندیشی در عمل تدریس، انعطاف بخشیدن به ساختارهای رسمی و حمایت از نوآوری‌های کوچک و بزرگ، زمینه لازم برای بهبود کیفیت تدریس را فراهم سازند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران آموزشی باید در کنار آموزش‌های رایج ضمن خدمت، بر توسعه مهارت‌های سازمانی مدارس—از جمله مدیریت تغییر، تصمیم‌گیری مشارکتی و مدیریت دانش—تأکید بیشتری داشته باشند.

در جمع‌بندی، پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در استفاده از روش‌های یاددهی نوین نه یک فرایند صرفاً فردی، بلکه محصول یک اکوسیستم سازمانی است. مدرسه تاب‌آور به دلیل ظرفیت بالای یادگیری، انعطاف‌پذیری ساختاری و وجود روابط حرفه‌ای کارآمد، محیطی ایجاد می‌کند که در آن معلمان می‌توانند نقش‌های آموزشی نوین را با اطمینان و مهارت بیشتری ایفا کنند. این نتیجه، ضرورت تغییر نگاه از توانمندسازی فردی به توانمندسازی سازمانی را در آموزش‌وپرورش پررنگ‌تر می‌سازد.

محدودیت‌ها و پیشنهادها

پژوهش حاضر با وجود تلاش برای طراحی رویکردی علمی و استفاده از روش‌های پیشرفته تحلیل داده، همچون مدل‌سازی معادلات ساختاری، دارای محدودیت‌هایی است که توجه به آن‌ها در تفسیر نتایج ضروری است. نخستین محدودیت به ماهیت پرسش‌نامه‌ای ابزار گردآوری داده‌ها بازمی‌گردد. اگرچه پرسش‌نامه‌های مورد استفاده از روایی و پایایی مناسبی برخوردار بودند، اما پاسخ‌دهی بر اساس برداشت‌های ذهنی معلمان صورت گرفته است و امکان وجود سوگیری پاسخ‌دهندگان، به‌ویژه در موضوع‌هایی که ممکن است حساسیت سازمانی داشته باشد، وجود دارد. این نوع ابزارها شرایط واقعی تعاملات مدرسه و پویایی‌های تاب‌آوری سازمانی را به طور کامل منعکس نمی‌کنند و بخشی از تجربه زیسته معلمان ناگزیر در اعداد و طیف‌ها خلاصه می‌شود.

محدودیت دوم مربوط به مقطع زمانی پژوهش است. پژوهش در یک بازه زمانی مشخص انجام شد و شرایط محیطی، مدیریتی و آموزشی ممکن است در طول زمان تغییر کند. تاب‌آوری سازمانی و توانمندسازی حرفه‌ای دو پدیده ایستا نیستند؛ بلکه به شدت تحت تأثیر تغییرات ساختاری، سیاست‌های آموزشی، بافت فرهنگی، و حتی شرایط اقتصادی قرار می‌گیرند؛ بنابراین نتایج این پژوهش بیشتر بیانگر وضعیت دوره اجرای مطالعه است و تعمیم آن به دوره‌های زمانی دیگر باید با احتیاط انجام گیرد.

محدودیت دیگر، محدود بودن جامعه آماری به مدارس ابتدایی استان مازندران است. اگرچه تمرکز پژوهش بر دوره ابتدایی باعث افزایش دقت تحلیلی و کنترل متغیرهای بافتی شد، اما امکان تعمیم نتایج به دوره‌های متوسطه یا به سایر استان‌ها بدون انجام

پژوهش‌های تطبیقی محدود است. مدرسه ابتدایی از نظر ماهیت فرایند یاددهی - یادگیری، حجم تعاملات عاطفی، و نقش چندگانه معلم با مدارس دیگر تفاوت دارد و همین امر می‌تواند نتایج را مختص این دوره سازد. همچنین تفاوت‌های فرهنگی و مدیریتی میان مناطق مختلف کشور ممکن است روابط بین تاب‌آوری سازمانی و توانمندسازی معلمان را به طور متفاوتی شکل دهد.

محدودیت دیگر به محدوده متغیرهای مورد بررسی مربوط است. در این پژوهش رابطه بین تاب‌آوری سازمانی و توانمندسازی حرفه‌ای بررسی شده است، اما متغیرهای مهم دیگری همچون سبک رهبری مدیر مدرسه، حمایت سازمانی ادارات آموزش و پرورش، فرهنگ سازمانی، کیفیت برنامه‌های ضمن خدمت، و میزان دسترسی به فناوری آموزشی می‌توانند در این رابطه نقش تعدیلگر یا میانجی داشته باشند. عدم ورود این متغیرها به مدل می‌تواند بخشی از پیچیدگی‌های واقعی محیط آموزشی را پنهان کند.

با وجود این محدودیت‌ها، یافته‌های پژوهش می‌تواند راهنمایی ارزشمند برای پژوهشگران آینده فراهم کند. بر اساس محدودیت‌های فوق، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده از روش‌های کیفی یا ترکیبی استفاده کنند تا ابعاد عمیق‌تر تجربه معلمان و مدیران درباره تاب‌آوری سازمانی آشکار شود. روش‌هایی مانند مصاحبه‌های عمیق، مشاهده میدانی، یا تحلیل روایت می‌توانند تصویری واقعی‌تر از فرایندهای سازمانی مدرسه ارائه دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران نقش متغیرهایی مانند خودکارآمدی تدریس، هویت حرفه‌ای معلمان، اعتماد سازمانی یا سبک رهبری مدیر مدرسه را به عنوان میانجی یا تعدیلگر در مدل مفهومی مورد بررسی قرار دهند تا سازوکارهای شکل‌دهنده توانمندسازی حرفه‌ای با دقت بیشتری مشخص شود.

در ادامه، اجرای پژوهش‌های طولی نیز اهمیت دارد. مطالعه تغییرات تاب‌آوری سازمانی و توانمندسازی حرفه‌ای طی چند سال، به‌ویژه در موقعیت‌هایی مانند تغییر مدیر، تغییر برنامه درسی یا شرایط بحرانی (مانند بیماری‌های همه‌گیر)، می‌تواند به تحلیل پویای این پدیده‌ها کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به مقایسه مدارس شهری و روستایی یا دولتی و غیردولتی بپردازند تا نقش بافت سازمانی و فرهنگی در رابطه میان متغیرها روشن‌تر شود.

در حوزه کاربردی نیز توصیه می‌شود مدیران و سیاست‌گذاران از نتایج پژوهش برای طراحی برنامه‌هایی استفاده کنند که تاب‌آوری ساختاری و فرهنگی مدارس را تقویت می‌کنند. برنامه‌هایی مانند توسعه یادگیری سازمانی، ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای میان معلمان، و کاهش محدودیت‌های ساختاری در تصمیم‌گیری آموزشی می‌تواند آثار مثبتی بر توانمندسازی حرفه‌ای داشته باشد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران و مسئولان آموزشی، برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر افزایش تاب‌آوری مدرسه را طراحی و تأثیر آن‌ها را بر بهبود کیفیت یاددهی در مدارس ابتدایی به صورت تجربی ارزیابی کنند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگران هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نمایند.

References

- Aliakbari, M., & Amoli, F. A. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 77–96. (in Persian)
- Alimohammadi, G., Jabbari, N., & Niyaz-Azari, K. (2019). Professional empowerment of teachers in the future perspective of Iran's education system: A proposed model. *Educational Innovations Quarterly*, 18(69), 7–32. (in Persian)
- Amiri, A., Ghasemi, M., & Asgari, M. (2017). Designing an organizational resilience model using structural equation modeling. *Organizational Culture Management*, 15(1), 125–150. (in Persian)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Fahmalatif, F., Martono, S., Raharjo, T. J., & Subyantoro (2024). Educational empowerment: Uncovering its impact on teacher performance through transformational leadership, organizational culture, and innovation. *Migration Letters*, 21(5), 329–354.
- Fairuz, F., Suwiryo, D. H., & Sunarya, E. (2024). Evaluation of teacher empowerment programs in optimizing the quality of education services using the CIPP model. *SIBATIK Journal*, 3(4), 459–474. <https://doi:10.54443/sibatik.v3i4.1872>
- Ghoreishi, S. A., Ahmadi, M., & Parhizkari, M. (2023). The effect of in-service training on the dimensions of empowerment and professional development of primary school teachers in line with Clause 3 of the General Policies of Transformation in Basic Education. *Research in Educational Systems*, 16(59), 81-94. <https://doi.org/10.22034/jiera.2022.171007> (in Persian)
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Jafari, M. J., Jafari Nodoushan, R., Shirali, G. A., Khodakarim, S., & Khademi Zare, H. (2018). Indicators of organizational resilience in critical sociotechnical systems: A qualitative study for the refinery complex. *Health Scope*, 7(3), e14134. <https://doi.org/10.5812/jhealthscope.14134>. (in Persian)
- Keshavarz Qiri, A., & Mohseni, F. (2025). New approaches in empowering science-teachers: The role of technology and strategies for improving teaching quality. *Studies in Psychology & Educational Sciences*, 93, 61–69. (in Persian)
- Lee, J. C.-K., Yin, H., & Zhang, Z. (2011). Teacher empowerment and receptivity in curriculum reform in China. *Chinese Education & Society*, 44(4), 64-81. doi:10.2753/CED1061-1932440404
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255.
- Madalińska-Michalak, J., & Flores, M. A. (Eds.). (2025). *Teacher and school resilience in an era of uncertainty*. Palgrave Macmillan.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275.
- Omedi, S. (2024). Investigating the relationship between transformational leadership on emotional burnout of leaders of educational organizations with an emphasis on the contribution of emotional intelligence and role playing. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(3), 33-48. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.485011.1014> (in Persian)

- Oveis, K., & Mousavi, F. (2013). Strategies for enhancing primary school teachers' competencies for using new instructional methods in virtual space. *Social Psychology*, 64, 32–40. (in Persian)
- Prasetia, I., & Akrim. (2024). The impact of teacher empowerment on school effectiveness: A mixed-methods study. *Journal of Education and e-Learning Research*, 11(4), 655–666.
- Qiu, S. (2023). The teacher empowerment and its impact on student success in China. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4522075> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4522075>
- Safdari, S. (2017). Validation of a tailored L2 motivational self system questionnaire through confirmatory factor analysis. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(2), 174–183.
- Sands, S. R. (2024). *Democratic policymaking in schools: The influence of teacher empowerment on student achievement* (EdWorkingPaper 24-989). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/m3mz-ga88>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Revised and updated ed.). New York: Doubleday.
- Shomali-Ahmadabadi, M., & Barkhordari-Ahmadabadi, A. (2022). The role of job stress, perceived organizational support, and resilience in predicting teachers' job burnout during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychological Skills Quarterly*, 13(3), 13–27. (in Persian)
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Tindowen, D. J. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617–631. <https://doi:10.12973/eu-jer.8.2.617>
- Torabi, S. S., Rezaee Rezvan, S., Bagherpiri, S., & Nagibi Rad, M. (2025). Structural relationships of e-learning with self-directed learning: The mediating role of academic motivation and academic vitality in secondary school students. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(4), 1-18. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.498992.1018>
- Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2007). Organizational resilience: Towards a theory and research agenda. *In Proceedings of the IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics* (pp. 3418–3422). <https://doi.org/10.1109/ICSMC.2007.4414160>
- Yu, J., & Xiang, K. (2025). Transformational leadership, organizational resilience, and team innovation performance: A model for testing moderation and mediation effects. *Behavioral Sciences*, 15(1), 10. <https://doi.org/10.3390/bs15010010>
- Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*, 9, <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1333551>.
- Zeinabadi, H. R., & Khabareh, K. (2020). A reflection on the phenomenon of the resilient teacher: A phenomenological study of Iranian teachers' lived experiences. *Management and Planning in Educational Systems*, 24, 13–36. (in Persian)