



طراحی مدل مدرسه تاب‌آور با تأکید بر مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی دانش‌آموزان

۱. امیر حسین کریمی راد: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. سارا حسینی نسب*: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). sara.sadat.hosseini@gmail.com

۳. محمد رضا احمدی: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

شیوه استناددهی به این مقاله: کریمی راد، امیر حسین، حسینی نسب، سارا، و احمدی، محمد رضا. (۱۴۰۴). طراحی مدل مدرسه تاب‌آور با تأکید بر مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی، آموزش و توسعه انسانی در مدارس*، ۱(۶)، ۱-۱۵.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مدرسه تاب‌آور بر اساس تجربه‌ها و ادراکات کنشگران مدرسه درباره مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی دانش‌آموزان انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ نفر از دانش‌آموزان، مشاوران مدرسه، معلمان، مدیران و والدین در شهر تهران بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرآیند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ اشباع در مصاحبه بیست‌ویکم حاصل شد و سه مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از کفایت داده‌ها انجام گرفت. داده‌های مصاحبه پس از پیاده‌سازی، در نرم‌افزار NVivo کدگذاری و با روش تحلیل مضمون شش مرحله‌ای تحلیل شد. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور همکار پژوهشی، ثبت مسیر تحلیل و توصیف غنی زمینه استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۵ مقوله اصلی، ۱۵ مقوله فرعی و ۵۲ کد اولیه منجر شد. مقوله‌های اصلی شامل «حکمرانی بحران روانی در مدرسه»، «شبکه حمایت اجتماعی و احساس تعلق»، «آمادگی هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی»، «اقلیم ایمن، مشارکتی و ضدبرچسب‌زنی» و «زیرساخت حرفه‌ای، ارجاع و یادگیری سازمانی» بود. مدل نهایی نشان داد مدرسه تاب‌آور زمانی شکل می‌گیرد که مدرسه از سطح واکنش پراکنده به بحران فراتر رود و به نظامی پیش‌نگر، رابطه‌محور، هیجان‌آگاه، مشارکت‌پذیر و یادگیرنده تبدیل شود. مدرسه تاب‌آور صرفاً مدرسه‌ای مجهز به برنامه اضطراری نیست، بلکه سازمانی تربیتی است که نشانه‌های آشفتگی روانی را زود تشخیص می‌دهد، شبکه‌های حمایتی را فعال می‌کند، مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و از طریق هماهنگی میان مدیر، معلم، مشاور، خانواده و دانش‌آموزان، ظرفیت سازگاری فردی و جمعی را افزایش می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود مدارس برنامه‌های منظم سواد هیجانی، پروتکل‌های ارجاع روان‌شناختی، آموزش معلمان برای مداخله اولیه و سازوکارهای مشارکت دانش‌آموزی را در برنامه توسعه مدرسه ادغام کنند.

کلیدواژه‌ها: مدرسه تاب‌آور؛ مدیریت بحران روانی؛ حمایت اجتماعی؛ آمادگی هیجانی؛ دانش‌آموزان؛ پژوهش کیفی؛ تحلیل مضمون.

Designing a Resilient School Model with Emphasis on Psychological Crisis Management, Social Support, and Students' Emotional Preparedness

1. Amir Hossein Karimi Rad: Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran
2. Sara Hosseini Nasab*: Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author).
sara.sadat.hosseini@gmail.com
3. Mohammad Reza Ahmadi: Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

How to cite this article: Karimi Rad, A. H., Hosseini Nasab, S., & Ahmadi, M. R. (2025). Designing a Resilient School Model with Emphasis on Psychological Crisis Management, Social Support, and Students' Emotional Preparedness. *Psychology, Education, and Human Development in Schools*, 1(6), 1-15.

Abstract

This study aimed to design a resilient school model based on the experiences and perceptions of school stakeholders regarding psychological crisis management, social support, and students' emotional preparedness. This qualitative study was conducted using thematic analysis. The participants included 24 students, school counselors, teachers, principals, and parents from Tehran, Iran, selected through purposive sampling with maximum variation. Data were collected through semi-structured interviews. Sampling continued until theoretical saturation was achieved; saturation occurred at the 21st interview, and three additional interviews were conducted to ensure data adequacy. The interviews were transcribed verbatim and analyzed using NVivo software. Braun and Clarke's six-phase thematic analysis approach was used, including familiarization with data, initial coding, theme development, theme review, theme definition, and report writing. To enhance trustworthiness, member checking, peer debriefing, audit trail, and thick contextual description were applied. Data analysis led to the extraction of five main categories, 15 subcategories, and 52 initial codes. The main categories were: "psychological crisis governance in school," "social support network and sense of belonging," "emotional preparedness and self-regulation skills," "safe, participatory, and anti-labeling school climate," and "professional infrastructure, referral system, and organizational learning." The final model indicated that a resilient school emerges when the school moves beyond fragmented crisis responses and becomes a proactive, relational, emotion-informed, participatory, and learning-oriented organization. A resilient school is not merely a school with an emergency plan; rather, it is an educational organization capable of early identification of psychological distress, activating social support networks, strengthening students' emotional competencies, and coordinating administrators, teachers, counselors, families, and students to enhance individual and collective adaptation. Based on the findings, schools are recommended to integrate emotional literacy programs, psychological referral protocols, teacher training for initial crisis response, and student participation mechanisms into their school development plans.

Keywords: *Resilient school; psychological crisis management; social support; emotional preparedness; students; qualitative research; thematic analysis.*

مقدمه

مدرسه در جهان معاصر تنها محل انتقال دانش رسمی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری سلامت روان، هویت اجتماعی، تعلق، خودتنظیمی و آمادگی دانش‌آموزان برای مواجهه با شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر زندگی است. تجربه بحران‌هایی مانند همه‌گیری‌ها، بلایای طبیعی، خشونت مدرسه‌ای، فشارهای تحصیلی، ناامنی اقتصادی خانواده‌ها، تعارضات اجتماعی، شکست تحصیلی و افزایش اضطراب‌های آینده‌محور نشان داده است که مدارس نمی‌توانند صرفاً با برنامه‌های آموزشی سنتی به نیازهای روانی و هیجانی دانش‌آموزان پاسخ دهند. در چنین شرایطی، مفهوم «مدرسه تاب‌آور» اهمیت ویژه‌ای یافته است؛ مدرسه‌ای که نه تنها در برابر بحران فرو نمی‌پاشد، بلکه از طریق ظرفیت‌های سازمانی، روابط حمایتی، مهارت‌های هیجانی و سازوکارهای یادگیری جمعی، توانایی پیشگیری، پاسخ، بازیابی و رشد پس از بحران را در خود و اعضایش تقویت می‌کند. تاب‌آوری در این معنا، یک ویژگی فردی ثابت نیست، بلکه فرایندی پویا و چندسطحی است که در تعامل میان فرد، خانواده، مدرسه، جامعه و نظام سیاست‌گذاری آموزشی شکل می‌گیرد. (Masten, ۲۰۰۱; Ungar, ۲۰۱۱)

ادبیات تاب‌آوری نشان می‌دهد که سازگاری مثبت در شرایط دشوار معمولاً حاصل نیروهای غیرعادی یا استثنایی نیست، بلکه از طریق فرایندهای عادی و قابل پرورش مانند روابط امن، انتظارهای روشن، حمایت بزرگسالان، فرصت مشارکت، احساس خودکارآمدی و دسترسی به منابع به وجود می‌آید (Masten, ۲۰۰۱). از این پدیده با عنوان «جادوی عادی» یاد می‌کند و تأکید دارد که بسیاری از ظرفیت‌های تاب‌آوری در ساختارهای روزمره زندگی کودکان و نوجوانان نهفته‌اند. از این منظر، مدرسه به دلیل تماس روزانه با دانش‌آموز، دسترسی به گروه همسالان، حضور معلمان و مشاوران، و ظرفیت سازمان‌دهی فعالیت‌های جمعی، یکی از مؤثرترین محیط‌ها برای پرورش تاب‌آوری است. همچنین رویکرد بوم‌شناختی به رشد انسان نشان می‌دهد که رفتار و سلامت روان دانش‌آموزان را نمی‌توان جدا از نظام‌های پیرامونی آنان فهم کرد؛ خانواده، مدرسه، گروه همسالان و فرهنگ آموزشی همگی در شکل‌دهی به آسیب‌پذیری یا تاب‌آوری دانش‌آموز نقش دارند. (Bronfenbrenner, ۱۹۷۹; Eccles & Roeser, ۲۰۱۱).

در سال‌های اخیر، بحران‌های روانی دانش‌آموزان به یکی از دغدغه‌های جدی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. اضطراب تحصیلی، فرسودگی، افسردگی، تنهایی اجتماعی، رفتارهای اجتنابی، خودسرزنشگری، تعارض با همسالان، افت انگیزش و احساس ناامنی روانی، از جمله نشانه‌هایی هستند که در مدارس مشاهده می‌شوند. این وضعیت ضرورت طراحی سازوکارهای مدرسه‌محور برای پیشگیری، شناسایی زودهنگام و مداخله اولیه را برجسته می‌کند (Fazel, و همکاران ۲۰۱۴). نشان می‌دهند که مدرسه می‌تواند به دلیل دسترسی گسترده به کودکان و نوجوانان، بستری کلیدی برای ارائه مداخلات سلامت روان باشد؛ با این حال، اثربخشی این مداخلات زمانی افزایش می‌یابد که در فرهنگ مدرسه، روابط معلم - دانش‌آموز، مشارکت خانواده و نظام ارجاع تخصصی ادغام شوند. بنابراین، مدیریت بحران روانی در مدرسه نباید صرفاً

به واکنش پس از وقوع حادثه محدود شود، بلکه باید شامل آمادگی، پایش، غربالگری غیرانگ‌زننده، پاسخ فوری، ارجاع، پیگیری و یادگیری پس از بحران باشد.

یکی از مبانی نظری مهم در طراحی مدرسه تاب‌آور، پیوند میان تاب‌آوری فردی و تاب‌آوری سازمانی است. در سطح فردی، دانش‌آموز تاب‌آور می‌تواند فشار روانی را تشخیص دهد، هیجان‌های خود را تنظیم کند، از دیگران کمک بگیرد، مسئله را بازتعریف کند و با امید و هدفمندی به مسیر رشد بازگردد. در سطح سازمانی، مدرسه تاب‌آور دارای رهبری پاسخگو، ارتباطات شفاف، تیم بحران، فرهنگ مراقبت، نظام ارجاع، شبکه حمایتی و توانایی اصلاح رویه‌ها پس از تجربه بحران است Norris و همکاران (۲۰۰۸) در نظریه تاب‌آوری اجتماعی و اجتماعی-محله‌ای، تاب‌آوری را محصول ظرفیت‌های شبکه‌ای مانند سرمایه اجتماعی، ارتباطات، منابع اقتصادی و شایستگی جمعی می‌دانند. انتقال این نگاه به مدرسه نشان می‌دهد که مدرسه تاب‌آور یک سازمان شبکه‌ای است؛ یعنی ظرفیت آن از مجموع عملکرد افراد جداگانه فراتر می‌رود و از کیفیت ارتباط، اعتماد، هماهنگی و یادگیری جمعی ناشی می‌شود.

مدیریت بحران روانی در مدرسه، یکی از ستون‌های اصلی مدرسه تاب‌آور است. بحران روانی در محیط مدرسه می‌تواند به صورت آشکار، مانند حمله اضطرابی، سوگ، خشونت، خودآسیب‌رسانی، تعارض شدید یا فروپاشی هیجانی، یا به صورت پنهان، مانند کناره‌گیری، افت تحصیلی، سکوت، بی‌انگیزگی و اختلال در خواب و تمرکز بروز کند. در بسیاری از مدارس، بحران زمانی دیده می‌شود که به رفتار مشکل‌ساز تبدیل شده است؛ در حالی که رویکرد تاب‌آورانه بر تشخیص زودهنگام نشانه‌ها و مداخله کم‌هزینه پیش از تشدید بحران تأکید دارد. Hobfoll و همکاران (۲۰۰۷) پنج اصل بنیادین را برای مداخلات پس از رویدادهای آسیب‌زا معرفی کرده‌اند: تقویت احساس ایمنی، آرام‌سازی، خودکارآمدی و کارآمدی جمعی، پیوندمندی و امید. این اصول می‌توانند به عنوان مبنایی برای طراحی پروتکل‌های مدرسه‌محور در شرایط بحران روانی به کار روند؛ زیرا دانش‌آموز در وضعیت بحران بیش از هر چیز به احساس امنیت، حضور بزرگسال قابل اعتماد، کاهش برانگیختگی هیجانی، معنا و امید نیاز دارد.

در کنار مدیریت بحران، حمایت اجتماعی نقش محوری در تاب‌آوری دانش‌آموزان دارد. حمایت اجتماعی به ادراک فرد از در دسترس بودن منابع عاطفی، اطلاعاتی، ابزاری و ارزشی از سوی دیگران اشاره دارد و می‌تواند اثر فشار روانی را تعدیل کند (Cohen & Wills, ۱۹۸۵). در مدرسه، این حمایت از منابع گوناگون تأمین می‌شود: معلمان، مشاوران، مدیران، دوستان، والدین و حتی ساختارهای رسمی مانند گروه‌های همیار، انجمن‌های دانش‌آموزی و برنامه‌های مشاوره‌ای. زمانی که دانش‌آموز احساس کند در مدرسه دیده می‌شود، صدایش شنیده می‌شود و در شرایط دشوار تنها نیست، احتمال درخواست کمک، تداوم حضور، تلاش تحصیلی و تنظیم هیجان افزایش می‌یابد. در مقابل، نبود حمایت اجتماعی، برچسب‌زنی، بی‌اعتمادی به بزرگسالان و ترس از قضاوت، می‌تواند بحران روانی را پنهان و مزمن کند. از این رو، مدرسه تاب‌آور

نیازمند شبکه حمایتی چندلایه است که هم روابط غیررسمی مراقبت را تقویت کند و هم مسیرهای رسمی کمک‌خواهی را روشن و قابل دسترس سازد.

بعد سوم در طراحی مدرسه تاب‌آور، آمادگی هیجانی دانش‌آموزان است. آمادگی هیجانی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها اشاره دارد که دانش‌آموز را برای شناخت، نام‌گذاری، بیان، تنظیم و استفاده سازنده از هیجان‌ها در موقعیت‌های دشوار آماده می‌کند. این آمادگی شامل سواد هیجانی، تحمل ناکامی، مهارت آرام‌سازی، حل مسئله، همدلی، درخواست کمک، بازسازی شناختی و امید به آینده است. پژوهش‌های مرتبط با یادگیری اجتماعی - هیجانی نشان داده‌اند که آموزش نظام‌مند مهارت‌های اجتماعی و هیجانی می‌تواند پیامدهایی مانند رفتار اجتماعی مثبت، نگرش مثبت به خود و مدرسه، کاهش مشکلات رفتاری و حتی بهبود عملکرد تحصیلی را تقویت کند (Durlak et al., ۲۰۱۱; Taylor et al., ۲۰۱۷). بنابراین، مدرسه تاب‌آور باید آموزش هیجانی را از فعالیتی حاشیه‌ای به بخشی از برنامه تربیتی و فرهنگی مدرسه تبدیل کند.

یکی از چالش‌های اصلی مدارس، غلبه نگاه واکنشی و فردمحور به مشکلات روانی دانش‌آموزان است. در چنین نگاهی، دانش‌آموز مسئله‌دار تلقی می‌شود و مداخله پس از بروز رفتار نامطلوب آغاز می‌گردد. این رویکرد، علاوه بر تأخیر در کمک‌رسانی، ممکن است به برجسب‌زنی، شرمساری و انزوای دانش‌آموز منجر شود. در مقابل، رویکرد مدرسه تاب‌آور بر این اصل استوار است که بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان نشانه ناتوانی فردی نیستند، بلکه بازتاب تعامل میان فشارهای خانوادگی، انتظارات تحصیلی، روابط همسالان، اقلیم مدرسه و مهارت‌های ناکافی مقابله‌ای‌اند (Weare و Nind، ۲۰۱۱). در مرور شواهد مداخلات سلامت روان مدرسه‌ای تأکید می‌کنند که برنامه‌های مؤثر معمولاً چندسطحی، بلندمدت، مبتنی بر کل مدرسه و دارای ترکیبی از مداخلات عمومی و هدفمند هستند. بنابراین، طراحی مدل مدرسه تاب‌آور باید همزمان بر دانش‌آموز، کلاس، مدرسه، خانواده و پیوند با خدمات تخصصی تمرکز کند.

اهمیت طراحی چنین مدلی در بافت مدارس شهری مانند تهران دوچندان است. مدارس تهران با تنوع اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، فشارهای رقابتی آموزشی، تراکم کلاس‌ها، انتظارات بالای خانواده‌ها و دسترسی نامتوازن به خدمات مشاوره‌ای مواجه‌اند. در چنین زمینه‌ای، بحران روانی دانش‌آموز ممکن است هم از فشارهای درون‌مدرسه‌ای مانند امتحان، مقایسه، تعارض با همسالان و ارتباط نامناسب با معلم، و هم از عوامل بیرونی مانند مشکلات اقتصادی خانواده، اخبار اضطراب‌آور، ناامنی اجتماعی یا تنش‌های خانوادگی تأثیر پذیرد. از سوی دیگر، همین مدرسه می‌تواند با طراحی سازوکارهای حمایتی، آموزش هیجانی، مشارکت دانش‌آموزان و ارتباط مؤثر با خانواده، به محیطی محافظت‌کننده تبدیل شود. به بیان دیگر، مدرسه می‌تواند یا بحران را تشدید کند یا به یکی از مهم‌ترین منابع بازیابی روانی دانش‌آموز تبدیل شود.

با وجود گسترش ادبیات جهانی درباره سلامت روان مدرسه‌ای، یادگیری اجتماعی - هیجانی و تاب‌آوری، هنوز نیاز به مدل‌های بومی و زمینه‌مند برای تبیین مدرسه تاب‌آور در بافت مدارس ایران وجود دارد. بسیاری از مدل‌های موجود بر مداخلات آموزشی یا درمانی خاص

تمرکز دارند، اما کمتر به پیوند میان مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی در قالب یک مدل سازمانی مدرسه محور پرداخته‌اند. همچنین تجربه زیسته کنشگران مدرسه، یعنی دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران، مدیران و والدین، می‌تواند ابعاد پنهانی را آشکار کند که در مدل‌های نظری صرف کمتر دیده می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی تلاش دارد بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان مدارس تهران، مؤلفه‌های مدرسه تاب‌آور را شناسایی و مدلی زمینه‌مند برای ارتقای ظرفیت مدارس در مواجهه با بحران‌های روانی و هیجانی دانش‌آموزان ارائه کند.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی به این دلیل بود که هدف پژوهش، فهم عمیق تجربه‌ها، ادراکات و تفسیرهای کنشگران مدرسه درباره مدرسه تاب‌آور، مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی دانش‌آموزان بود. در این مطالعه، مدرسه تاب‌آور نه به عنوان یک متغیر از پیش تعریف‌شده، بلکه به عنوان پدیده‌ای اجتماعی، سازمانی و تربیتی بررسی شد که معنای آن در تعامل میان دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران، مدیران و خانواده‌ها شکل می‌گیرد. تحلیل مضمون به دلیل انعطاف‌پذیری نظری و توانایی آن در شناسایی الگوهای معنایی تکرارشونده در داده‌های مصاحبه انتخاب شد. (Braun & Clarke, ۲۰۰۶)

مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ نفر از مدارس شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل داشتن تجربه مستقیم با مسائل روانی و هیجانی دانش‌آموزان، حضور فعال در محیط مدرسه، تمایل به مشارکت در مصاحبه و توانایی بیان تجربه‌ها بود. مشارکت‌کنندگان شامل ۶ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم، ۵ معلم، ۶ مشاور مدرسه، ۴ مدیر یا معاون مدرسه و ۳ والد بودند. از نظر جنسیت، ۱۴ نفر زن و ۱۰ نفر مرد بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان از ۱۵ تا ۵۴ سال بود. برای دانش‌آموزان، رضایت آگاهانه والدین و موافقت خود دانش‌آموز دریافت شد. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از مصاحبه بیست‌ویکم، کد یا مضمون جدیدی به شکل معنادار به داده‌ها افزوده نشد و سه مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از پایداری مقوله‌ها انجام گرفت. انتخاب تعداد مشارکت‌کنندگان با ماهیت کیفی پژوهش و منطق اشباع داده‌ها همخوان بود. (Guest et al., ۲۰۰۶)

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه بر اساس هدف پژوهش و مرور ادبیات تدوین شد و پس از بررسی توسط دو متخصص روان‌شناسی تربیتی و مشاوره مدرسه، اصلاح گردید. پرسش‌های اصلی مصاحبه شامل مواردی مانند «به نظر شما مدرسه تاب‌آور چه ویژگی‌هایی دارد؟»، «در مواجهه با بحران روانی دانش‌آموزان، مدرسه معمولاً چه اقداماتی انجام می‌دهد؟»، «چه نوع حمایت‌هایی در مدرسه برای دانش‌آموزان مؤثرتر است؟»، «دانش‌آموزان برای مواجهه با فشارهای روانی و هیجانی به چه آمادگی‌هایی نیاز دارند؟» و «چه موانعی باعث می‌شود مدرسه نتواند در بحران‌های روانی عملکرد مناسبی داشته باشد؟» بود. پرسش‌های پیگیر نیز بر اساس

پاسخ مشارکت‌کنندگان مطرح شد تا تجربه‌ها، مثال‌ها و معانی پنهان به‌صورت عمیق‌تر روشن شود. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۷۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo انجام شد. ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگر با کلیت داده‌ها آشنا شود. سپس کدگذاری اولیه به‌صورت خط‌به‌خط انجام شد و واحدهای معنایی مرتبط با بحران روانی، حمایت اجتماعی، آمادگی هیجانی، اقلیم مدرسه، سازوکارهای ارجاع و تاب‌آوری سازمانی استخراج گردید. در مرحله بعد، کدهای مشابه در مقوله‌های فرعی ادغام شدند و از ترکیب مقوله‌های فرعی، مضامین اصلی شکل گرفت. مضامین اولیه چندین بار با داده‌های خام مقایسه شدند تا از تناسب آن‌ها با تجربه مشارکت‌کنندگان اطمینان حاصل شود. در نهایت، پنج مقوله اصلی، پانزده مقوله فرعی و پنجاه‌ودو کد اولیه استخراج شد. تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل پیشنهادی Braun و Clarke (۲۰۰۶) شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تدوین گزارش انجام شد.

برای افزایش اعتبار پژوهش از راهبردهای چندگانه استفاده شد. بازبینی مشارکت‌کنندگان از طریق ارائه خلاصه برداشت‌های پژوهشگر به تعدادی از مشارکت‌کنندگان انجام گرفت. مرور همکار پژوهشی برای ارزیابی منطق کدگذاری و تناسب مقوله‌ها با داده‌ها به‌کار رفت. همچنین مسیر تحلیل، تصمیم‌های کدگذاری و تغییرات مقوله‌ها ثبت شد تا قابلیت پیگیری پژوهش افزایش یابد. برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و زمینه پژوهش به‌صورت نسبتاً دقیق توصیف شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود، هدف مطالعه برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد، امکان انصراف در هر مرحله وجود داشت و اطلاعات شخصی افراد محرمانه باقی ماند. در گزارش یافته‌ها از کدهای ناشناس مانند «دانش‌آموز ۳»، «مشاور ۲» و «معلم ۵» استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۴ نفر از کنشگران مدرسه در شهر تهران مشارکت داشتند. از نظر نقش سازمانی، ۶ نفر دانش‌آموز، ۵ نفر معلم، ۶ نفر مشاور مدرسه، ۴ نفر مدیر یا معاون و ۳ نفر والد بودند. از نظر جنسیت، ۱۴ نفر زن معادل ۳/۵۸ درصد و ۱۰ نفر مرد معادل ۷/۴۱ درصد بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان از ۱۵ تا ۵۴ سال بود؛ دانش‌آموزان در بازه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، معلمان و مشاوران در بازه ۲۸ تا ۴۸ سال و مدیران، معاونان و والدین در بازه ۳۶ تا ۵۴ سال قرار داشتند. از نظر سابقه کاری، معلمان، مشاوران و مدیران بین ۴ تا ۲۶ سال تجربه فعالیت در مدرسه داشتند. همچنین ۱۳ نفر از مشارکت‌کنندگان از مدارس دولتی و ۱۱ نفر از مدارس غیردولتی انتخاب شدند تا تنوع تجربه‌ها در تحلیل لحاظ شود.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مدل مدرسه تاب‌آور از پنج مقوله اصلی تشکیل می‌شود: (۱) حکمرانی بحران روانی در مدرسه، (۲) شبکه حمایت اجتماعی و احساس تعلق، (۳) آمادگی هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی، (۴) اقلیم ایمن، مشارکتی و ضدبرچسب‌زنی، و (۵) زیرساخت حرفه‌ای، ارجاع و یادگیری سازمانی. این مقوله‌ها به صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل با یکدیگر ظرفیت تاب‌آوری مدرسه را می‌سازند.

نخستین مقوله اصلی، «حکمرانی بحران روانی در مدرسه» بود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که بسیاری از مدارس در مواجهه با بحران‌های روانی دانش‌آموزان، واکنشی، موردی و شخص‌محور عمل می‌کنند؛ یعنی اقدام مدرسه معمولاً به تجربه فردی مشاور یا حساسیت یک معلم وابسته است و پروتکل مشخصی برای شناسایی، ارزیابی، مداخله، ارجاع و پیگیری وجود ندارد. کدهای اصلی این مقوله شامل «تشخیص زودهنگام نشانه‌های آشفتگی»، «وجود تیم بحران مدرسه»، «پروتکل ارتباط با خانواده»، «اقدام فوری بدون ایجاد برچسب»، «ثبت و پیگیری موارد»، «تفکیک بحران خفیف، متوسط و شدید» و «هماهنگی میان مدیر، مشاور و معلم» بود. یکی از مشاوران بیان کرد: «گاهی دانش‌آموز چند ماه نشانه دارد؛ افت نمره، غیبت، گریه، عصبانیت. اما تا وقتی اتفاق جدی نیفتد، کسی آن را بحران حساب نمی‌کند» (مشاور ۲). یکی از مدیران نیز گفت: «ما برای زلزله مانور داریم، اما برای اضطراب شدید، خودآسیب‌رسانی یا فروپاشی هیجانی، برنامه روشن نداریم» (مدیر ۱). بر اساس این یافته، مدرسه تاب‌آور نیازمند نظام حکمرانی بحران روانی است؛ یعنی ساختاری که نقش‌ها، مسئولیت‌ها، مسیرهای ارتباطی، سطوح مداخله و شیوه ارجاع را از پیش مشخص کند و مدرسه را از واکنش‌های سلیقه‌ای به پاسخ سازمان‌یافته برساند.

دومین مقوله، «شبکه حمایت اجتماعی و احساس تعلق» بود. مشارکت‌کنندگان مدرسه تاب‌آور را مدرسه‌ای توصیف کردند که دانش‌آموز در آن احساس تنهایی نمی‌کند و می‌داند در زمان فشار روانی می‌تواند به فرد یا گروهی قابل اعتماد مراجعه کند. مقوله‌های فرعی این بخش شامل «رابطه امن معلم - دانش‌آموز»، «دسترسی به مشاور بدون ترس از قضاوت»، «حمایت همسالان»، «مشارکت خانواده»، «حمایت عاطفی غیررسمی» و «احساس دیده‌شدن در مدرسه» بود. دانش‌آموزان بیش از سایر گروه‌ها بر اهمیت شنیده‌شدن و قضاوت‌نشدن تأکید داشتند. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی حس کنم معلم فقط دنبال نمره نیست و واقعاً می‌پرسد چه شده، راحت‌تر حرف می‌زنم. بعضی وقت‌ها همین که یکی بفهمد حالم خوب نیست، کمک بزرگی است» (دانش‌آموز ۴). یکی از والدین نیز بیان کرد: «اگر مدرسه فقط وقتی زنگ بزند که مشکل انضباطی پیش آمده، خانواده هم گارد می‌گیرد. اما اگر ارتباط مدرسه حمایتی باشد، خانواده زودتر همکاری می‌کند» (والد ۲). یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی در مدرسه تاب‌آور باید چندلایه باشد؛ یعنی هم در سطح رابطه روزمره معلم و دانش‌آموز، هم در سطح گروه همسالان، هم در سطح مشاوره تخصصی و هم در سطح ارتباط مدرسه و خانواده فعال شود.

سومین مقوله اصلی، «آمادگی هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی» بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند بخش مهمی از آسیب‌پذیری دانش‌آموزان در بحران‌ها به این دلیل است که آن‌ها زبان هیجان، مهارت آرام‌سازی، تحمل ناکامی و شیوه درخواست کمک را به صورت رسمی نیاموخته‌اند.

مقوله‌های فرعی این بخش شامل «سواد هیجانی»، «تنظیم اضطراب و خشم»، «تحمل ناکامی»، «درخواست کمک»، «حل مسئله در موقعیت فشار»، «امید و معنا» و «بازگشت به عملکرد پس از شکست» بود. یکی از معلمان گفت: «دانش آموز بلد نیست بگوید مضطربم؛ یا پرخاش می‌کند یا سکوت می‌کند. ما هم گاهی رفتار را می‌بینیم، نه هیجانی را که پشت رفتار است» (معلم ۳). یکی از دانش‌آموزان نیز اظهار کرد: «اگر قبل از امتحان یاد گرفته بودیم چطور اضطرابمان را کنترل کنیم، شاید خیلی‌ها به جای فرار از امتحان، راهی برای آرام شدن پیدا می‌کردند» (دانش‌آموز ۲). این یافته نشان می‌دهد که مدرسه تاب‌آور باید آموزش هیجانی را بخشی از برنامه تربیتی مدرسه بداند، نه فعالیتی مناسبتی یا محدود به جلسات پراکنده مشاوره. آمادگی هیجانی زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز به‌طور منظم فرصت تمرین، گفت‌وگو، بازاندیشی و کاربرد مهارت‌های مقابله‌ای را در موقعیت‌های واقعی مدرسه داشته باشد.

چهارمین مقوله، «اقلیم ایمن، مشارکتی و ضدبرچسب‌زنی» بود. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که حتی وجود مشاور و برنامه حمایتی نیز زمانی مؤثر است که اقلیم مدرسه بر اعتماد، احترام، محرمانگی و مشارکت استوار باشد. در مدارس دارای فضای کنترل‌گر، مقایسه‌محور یا تنبیهی، دانش‌آموزان کمتر درباره مشکلات روانی خود صحبت می‌کنند؛ زیرا می‌ترسند برچسب «ضعیف»، «مسئله‌دار»، «بی‌انگیزه» یا «خطرناک» دریافت کنند. کدهای این مقوله شامل «امنیت روانی»، «کاهش انگ سلامت روان»، «محرمانگی»، «مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌های مدرسه»، «عدالت در برخورد»، «کاهش مقایسه تحصیلی» و «فرهنگ خط‌پذیری و بازگشت» بود. یک دانش‌آموز گفت: «مشکل این است که اگر بروی پیش مشاور، بعضی‌ها فکر می‌کنند حتماً یک مشکل خیلی بد داری. برای همین خیلی‌ها نمی‌روند» (دانش‌آموز ۵). یکی از مشاوران نیز توضیح داد: «تاب‌آوری فقط آموزش مهارت نیست؛ باید مدرسه جایی باشد که دانش‌آموز از کمک گرفتن خجالت نکشد» (مشاور ۴). بر اساس داده‌ها، اقلیم مدرسه نقش زمینه‌ای دارد؛ یعنی می‌تواند سایر مؤلفه‌های مدل را تقویت یا تضعیف کند. مدرسه تاب‌آور باید محیطی بسازد که در آن درخواست کمک نشانه ضعف تلقی نشود و خطا، شکست یا آشفتگی هیجانی به حذف و تحقیر دانش‌آموز منجر نگردد.

پنجمین مقوله، «زیرساخت حرفه‌ای، ارجاع و یادگیری سازمانی» بود. مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که مدرسه تاب‌آور بدون زیرساخت حرفه‌ای پایدار شکل نمی‌گیرد. این زیرساخت شامل آموزش معلمان برای تشخیص نشانه‌های خطر، توانمندسازی مشاوران، نسبت مناسب مشاور به دانش‌آموز، ارتباط با مراکز تخصصی بیرون از مدرسه، جلسات بازبینی پس از بحران و ثبت تجربه‌ها برای اصلاح رویه‌هاست. مقوله‌های فرعی این بخش شامل «آموزش حرفه‌ای کارکنان»، «مسیر ارجاع درون‌مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای»، «دسترسی به متخصصان»، «مستندسازی محرمانه»، «بازبینی پس از بحران» و «به‌روزرسانی برنامه مدرسه» بود. یکی از مدیران بیان کرد: «گاهی معلم می‌خواهد کمک کند، اما نمی‌داند مرز کمک کجاست و چه زمانی باید ارجاع بدهد» (مدیر ۳). یکی از مشاوران نیز گفت: «بعد از هر بحران باید جلسه داشته باشیم و ببینیم چه چیزی جواب داد و چه چیزی نه؛ اما معمولاً وقتی بحران تمام می‌شود، همه چیز فراموش می‌شود» (مشاور ۱). این یافته نشان

می‌دهد مدرسه تاب‌آور یک سازمان یادگیرنده است؛ یعنی تجربه‌های بحرانی را صرفاً پشت سر نمی‌گذارد، بلکه از آن‌ها برای اصلاح سیاست‌ها، آموزش کارکنان و تقویت آمادگی آینده استفاده می‌کند.

بر اساس تحلیل داده‌ها، مدل مدرسه تاب‌آور در این پژوهش دارای یک هسته مرکزی و پنج مؤلفه پیرامونی است. هسته مرکزی مدل «ظرفیت سازگاری روانی - اجتماعی مدرسه» است. این ظرفیت زمانی ایجاد می‌شود که مدرسه بتواند پیش از بحران، نشانه‌ها را شناسایی کند؛ هنگام بحران، پاسخ ایمن و هماهنگ ارائه دهد؛ پس از بحران، روند بازیابی دانش‌آموز را پیگیری کند؛ و در بلندمدت، فرهنگ مدرسه را به سمت مراقبت، مشارکت و یادگیری اصلاح نماید. پنج مؤلفه پیرامونی مدل عبارت‌اند از: حکمرانی بحران روانی، حمایت اجتماعی، آمادگی هیجانی، اقلیم ایمن و زیرساخت حرفه‌ای. رابطه میان این مؤلفه‌ها چرخه‌ای است؛ به این معنا که حمایت اجتماعی، آمادگی هیجانی را تقویت می‌کند؛ آمادگی هیجانی، مدیریت بحران را مؤثرتر می‌سازد؛ مدیریت بحران شفاف، احساس امنیت را افزایش می‌دهد؛ اقلیم ایمن، کمک‌خواهی را تسهیل می‌کند؛ و زیرساخت حرفه‌ای، پایداری کل مدل را تضمین می‌کند.

بحث

یافته نخست پژوهش نشان داد که یکی از مؤلفه‌های اصلی مدرسه تاب‌آور، حکمرانی بحران روانی در مدرسه است. این یافته نشان می‌دهد که مدارس برای مواجهه با بحران‌های روانی دانش‌آموزان نیازمند ساختارهای مشخص، نقش‌های تعریف‌شده و پروتکل‌های شفاف هستند. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که در بسیاری از مدارس، پاسخ به بحران روانی بیشتر به حساسیت فردی معلم یا تجربه شخصی مشاور وابسته است و کمتر در قالب یک نظام مدرسه‌محور طراحی شده است. این یافته با دیدگاه‌های موجود درباره سلامت روان مدرسه‌ای همسو است که مدرسه را محیطی راهبردی برای پیشگیری، شناسایی و حمایت اولیه از دانش‌آموزان می‌داند (Fazel et al., ۲۰۱۴; World Health Organization, ۲۰۲۱). همچنین اصول Hobfoll و همکاران (۲۰۰۷) درباره مداخله در شرایط آسیب‌زا، یعنی ایمنی، آرام‌سازی، خودکارآمدی، پیوندندی و امید، می‌تواند مبنای نظری مناسبی برای حکمرانی بحران روانی در مدرسه باشد. بر اساس این اصول، مدرسه تاب‌آور باید پیش از وقوع بحران، آمادگی سازمانی داشته باشد؛ در لحظه بحران، از واکنش‌های هیجانی، تنبیهی یا انگ‌زننده پرهیز کند؛ و پس از بحران، پیگیری و بازیابی روانی دانش‌آموز را جدی بگیرد. این یافته همچنین با رویکرد تاب‌آوری اجتماعی Norris و همکاران (۲۰۰۸) همخوان است؛ زیرا تاب‌آوری را نه واکنش فردی منفرد، بلکه ظرفیت شبکه‌ای برای حفظ کارکرد، سازگاری و بازیابی پس از اختلال می‌داند. بنابراین، مدرسه تاب‌آور باید از سطح اقدامات پراکنده به سطح مدیریت یکپارچه بحران روانی حرکت کند.

یافته دوم پژوهش، نقش بنیادین شبکه حمایت اجتماعی و احساس تعلق را در طراحی مدرسه تاب‌آور برجسته کرد. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که دانش‌آموزان زمانی می‌توانند از بحران عبور کنند که احساس کنند در مدرسه دیده می‌شوند، صدای آنان شنیده می‌شود و در

موقعیت‌های دشوار تنها نیستند. این یافته با نظریه حمایت اجتماعی Cohen و Wills (۱۹۸۵) همخوان است که نشان می‌دهد حمایت ادراک‌شده می‌تواند اثر فشار روانی را تعدیل و ظرفیت مقابله را افزایش دهد. در بافت مدرسه، حمایت اجتماعی تنها به وجود مشاور محدود نمی‌شود، بلکه شامل رابطه امن با معلم، حمایت همسالان، ارتباط مؤثر با خانواده و فرهنگ مراقبت در سطح مدرسه است. ادبیات تاب‌آوری نیز نشان می‌دهد که روابط معنادار با بزرگسالان قابل اعتماد، یکی از قوی‌ترین عوامل محافظت‌کننده برای کودکان و نوجوانان در معرض فشار است (Masten, ۲۰۰۱; Rutter, ۱۹۸۷). از منظر بوم‌شناختی، دانش‌آموز در شبکه‌ای از روابط رشد می‌کند و کیفیت این روابط می‌تواند خطر یا محافظت ایجاد کند (Bronfenbrenner, ۱۹۷۹). بنابراین، مدرسه تاب‌آور باید حمایت اجتماعی را از حالت اتفاقی و وابسته به افراد خاص خارج کند و به سازوکاری نهادی تبدیل نماید. ایجاد گروه‌های همیار دانش‌آموزی، نظام معلم راهنما، ارتباط منظم با خانواده و دسترسی بی‌انگ به مشاور می‌تواند شبکه حمایتی مدرسه را تقویت کند.

یافته سوم پژوهش نشان داد که آمادگی هیجانی و مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های اصلی مدرسه تاب‌آور است. مشارکت‌کنندگان اشاره کردند که بسیاری از دانش‌آموزان در شرایط فشار، واژگان هیجانی، مهارت آرام‌سازی، تحمل ناکامی و توانایی درخواست کمک را ندارند و همین امر باعث می‌شود بحران روانی به شکل پرخاشگری، سکوت، اجتناب، افت تحصیلی یا کناره‌گیری بروز کند. این یافته با پژوهش‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی همسو است Durlak و همکاران (۲۰۱۱) در فراتحلیل گسترده خود نشان دادند که برنامه‌های مدرسه‌محور یادگیری اجتماعی - هیجانی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند Taylor و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان دادند که آثار مثبت مداخلات یادگیری اجتماعی - هیجانی می‌تواند در پیگیری‌های بعدی نیز تداوم داشته باشد. بر این اساس، مدرسه تاب‌آور باید آمادگی هیجانی را به عنوان بخشی از برنامه درسی پنهان و آشکار خود بپذیرد. آموزش مهارت‌های هیجانی زمانی مؤثر است که صرفاً به سخنرانی یا کارگاه‌های مقطعی محدود نشود، بلکه در تعاملات روزانه کلاس، روش ارزشیابی، نحوه برخورد با خطا، گفت‌وگوهای گروهی و فعالیت‌های مشارکتی تمرین شود. چنین رویکردی به دانش‌آموز کمک می‌کند هیجان را نه تهدید، بلکه پیام قابل فهم و قابل مدیریت بداند.

یافته چهارم پژوهش نشان داد که اقلیم ایمن، مشارکتی و ضدبرچسب‌زنی، شرط زمینه‌ای برای تحقق مدرسه تاب‌آور است. مشارکت‌کنندگان بارها اشاره کردند که ترس از قضاوت، برچسب‌زنی و افشای مشکل باعث می‌شود دانش‌آموزان از کمک گرفتن خودداری کنند. این یافته با شواهد مربوط به سلامت روان مدرسه‌ای همخوان است که نشان می‌دهد مداخلات روان‌شناختی زمانی اثربخش‌ترند که در اقلیم مدرسه‌ای حمایتگر، غیرتنبیهی و مشارکت‌محور اجرا شوند (Weare & Nind, ۲۰۱۱) از دیدگاه Eccles و Roeser (۲۰۱۱)، مدرسه یک زمینه رشدی است و ویژگی‌های ساختاری و رابطه‌ای آن می‌تواند رشد هیجانی، انگیزشی و اجتماعی نوجوانان را تسهیل یا مختل کند. بنابراین، اگر

مدرسه از نظر فرهنگی بر رقابت افراطی، مقایسه، شرمسارسازی، کنترل شدید و تنبیه تکیه کند، حتی برنامه‌های رسمی مشاوره نیز ممکن است با مقاومت یا بی‌اعتمادی دانش‌آموزان مواجه شوند. در مقابل، اقلیم ایمن باعث می‌شود کمک‌خواهی عادی شود، خطا به فرصت یادگیری تبدیل گردد و دانش‌آموزان احساس کنند بخشی از جامعه مدرسه‌اند. این یافته با رویکردهای کل مدرسه به سلامت روان نیز همسو است؛ رویکردهایی که بر ضرورت پیوند میان سیاست مدرسه، روابط، برنامه درسی، مشارکت دانش‌آموز و حمایت تخصصی تأکید دارند (World

Health Organization & UNESCO, ۲۰۲۱).

یافته پنجم پژوهش بر اهمیت زیرساخت حرفه‌ای، نظام ارجاع و یادگیری سازمانی تأکید داشت. مشارکت‌کنندگان نشان دادند که مدرسه تاب‌آور بدون آموزش کارکنان، مسیر ارجاع روشن، دسترسی به خدمات تخصصی و بازبینی پس از بحران پایدار نخواهد بود. این یافته با راهنماهای بین‌المللی حمایت روانی - اجتماعی در شرایط اضطراری همخوان است که بر هماهنگی بین‌بخشی، ارزیابی، ارجاع، حمایت اجتماعی و پیگیری تأکید می‌کند. (Inter-Agency Standing Committee, ۲۰۰۷) همچنین با دیدگاه WHO درباره سلامت روان در مدارس همسو است که مدرسه را محیطی مناسب برای ارتقای سلامت روان، پیشگیری از مشکلات و شناسایی دانش‌آموزان نیازمند حمایت می‌داند. (World Health Organization, ۲۰۲۱) در سطح عملی، معلمان اغلب نخستین افرادی هستند که تغییرات رفتاری و هیجانی دانش‌آموز را مشاهده می‌کنند، اما ممکن است برای تشخیص مرز میان حمایت آموزشی، مداخله اولیه و ارجاع تخصصی آموزش کافی ندیده باشند. از این رو، آموزش کارکنان مدرسه باید شامل نشانه‌شناسی بحران روانی، اصول گفت‌وگوی حمایتی، محرمانگی، ارجاع ایمن، مراقبت از خود معلمان و کار تیمی باشد. افزون بر آن، مدرسه تاب‌آور باید سازمان یادگیرنده باشد؛ یعنی پس از هر بحران، تجربه را مستندسازی کند، نقاط ضعف را شناسایی کند و برنامه‌های خود را اصلاح نماید. این ویژگی مدرسه را از یک ساختار واکنشی به یک نظام پیش‌نگر و اصلاح‌پذیر تبدیل می‌کند.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد مدرسه تاب‌آور بر ترکیب سه منطق اصلی استوار است: منطق پیشگیری، منطق حمایت و منطق یادگیری. منطق پیشگیری به معنای تشخیص زودهنگام نشانه‌های خطر و تقویت مهارت‌های هیجانی پیش از وقوع بحران است. منطق حمایت بر ایجاد شبکه‌های رابطه‌ای و نهادی برای مراقبت از دانش‌آموز در شرایط فشار تأکید دارد. منطق یادگیری نیز به توانایی مدرسه برای اصلاح خود پس از تجربه بحران اشاره می‌کند. این سه منطق در کنار یکدیگر، مدرسه را از محیطی صرفاً آموزشی به محیطی رشدی، مراقبتی و تاب‌آور تبدیل می‌کنند. از منظر نظری، یافته‌ها نشان می‌دهد تاب‌آوری دانش‌آموزان را نمی‌توان تنها از طریق آموزش فردی افزایش داد؛ بلکه لازم است مدرسه به‌عنوان یک اکوسیستم روانی - اجتماعی بازطراحی شود. از منظر کاربردی نیز مدل پژوهش حاضر می‌تواند مبنایی برای تدوین برنامه‌های مدرسه‌محور در حوزه سلامت روان، آموزش هیجانی، مدیریت بحران و توانمندسازی کارکنان باشد.

این پژوهش با وجود ارائه تصویری عمیق از مؤلفه‌های مدرسه تاب‌آور، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه داده‌ها از مدارس شهر تهران گردآوری شد و به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و سازمانی، تعمیم مستقیم یافته‌ها به مدارس سایر شهرها و مناطق روستایی باید با احتیاط انجام گیرد. دوم آنکه پژوهش بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته متکی بود و از روش‌هایی مانند مشاهده میدانی، تحلیل اسناد مدرسه یا گروه‌های کانونی استفاده نشد؛ بنابراین ممکن است بخشی از رفتارها و تعاملات واقعی مدرسه که در گفتار مشارکت‌کنندگان منعکس نشده، از تحلیل دور مانده باشد. سوم آنکه برخی مشارکت‌کنندگان، به‌ویژه دانش‌آموزان، ممکن است به دلیل حساسیت موضوع سلامت روان یا نگرانی از پیامدهای بیان تجربه‌ها، بخشی از دیدگاه‌های خود را با احتیاط مطرح کرده باشند. چهارم آنکه مدل ارائه‌شده ماهیت کیفی و اکتشافی دارد و برای سنجش روابط میان مؤلفه‌ها، نیازمند بررسی کمی و اعتباریابی در نمونه‌های بزرگ‌تر است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل مدرسه تاب‌آور در بافت‌های متنوع‌تری مانند مدارس ابتدایی، متوسطه اول، مدارس مناطق کم‌برخوردار، مدارس تیزهوشان و مدارس دارای تجربه بحران‌های خاص بررسی شود. همچنین می‌توان بر اساس مقوله‌های استخراج‌شده در این پژوهش، ابزار سنجش مدرسه تاب‌آور طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن ارزیابی شود. انجام پژوهش‌های آمیخته نیز می‌تواند به ترکیب عمق داده‌های کیفی و قابلیت تعمیم داده‌های کمی کمک کند. علاوه بر این، مطالعات مداخله‌ای می‌توانند اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر مدل حاضر را بر متغیرهایی مانند آمادگی هیجانی، احساس تعلق به مدرسه، کمک‌خواهی روان‌شناختی، اضطراب تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان بررسی کنند. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، صدای گروه‌های کمتر شنیده‌شده مانند دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، دانش‌آموزان مهاجر، دانش‌آموزان دارای تجربه سوگ یا بحران خانوادگی و معلمان تازه‌کار نیز به‌صورت مستقل تحلیل شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس یک تیم مدیریت بحران روانی متشکل از مدیر، مشاور، نماینده معلمان و در صورت امکان رابط خانواده تشکیل دهند و نقش هر عضو را به‌صورت روشن تعریف کنند. همچنین لازم است مدارس پروتکل شناسایی، گفت‌وگوی اولیه، ارجاع، ارتباط با خانواده و پیگیری دانش‌آموزان در معرض بحران را تدوین کنند. آموزش منظم معلمان درباره نشانه‌های هشدار روانی، اصول ارتباط حمایتی، محرمانگی و ارجاع ایمن باید در برنامه توسعه حرفه‌ای مدرسه قرار گیرد. از سوی دیگر، برنامه‌های سواد هیجانی، تنظیم هیجان، تحمل ناکامی، حل مسئله و کمک‌خواهی باید به‌صورت مستمر در فعالیت‌های کلاسی و فوق‌برنامه ادغام شود. ایجاد گروه‌های همیار دانش‌آموزی، افزایش دسترسی غیرانگ‌زننده به مشاور، تقویت مشارکت خانواده‌ها و برگزاری نشست‌های بازبینی پس از بحران می‌تواند ظرفیت مدرسه را برای پیشگیری و بازیابی افزایش دهد. مهم‌تر از همه، مدرسه باید فرهنگی ایجاد کند که در آن کمک گرفتن نشانه ضعف نباشد، شکست تحصیلی به هویت منفی تبدیل نشود و هر دانش‌آموز احساس کند در شرایط دشوار نیز عضوی ارزشمند از جامعه مدرسه است.

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مدرسه تاب‌آور با تأکید بر مدیریت بحران روانی، حمایت اجتماعی و آمادگی هیجانی دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان داد مدرسه تاب‌آور یک ساختار چندبعدی است که از پنج مؤلفه اصلی تشکیل می‌شود: حکمرانی بحران روانی، شبکه حمایت اجتماعی، آمادگی هیجانی، اقلیم ایمن و زیرساخت حرفه‌ای. این مؤلفه‌ها در تعامل با یکدیگر، ظرفیت سازگاری روانی - اجتماعی مدرسه را شکل می‌دهند. بر اساس مدل نهایی، مدرسه تاب‌آور تنها مدرسه‌ای نیست که پس از بحران واکنش نشان می‌دهد، بلکه مدرسه‌ای است که پیش از بحران آماده می‌شود، هنگام بحران به‌صورت هماهنگ و غیراُتنگ‌زننده مداخله می‌کند، پس از بحران فرایند بازیابی را پیگیری می‌کند و از تجربه‌های خود برای اصلاح رویه‌ها می‌آموزد. چنین مدرسه‌ای می‌تواند از طریق روابط حمایتی، آموزش هیجانی، مشارکت دانش‌آموزان، ارتباط مؤثر با خانواده و ارجاع تخصصی، به یکی از مهم‌ترین بسترهای ارتقای سلامت روان و تاب‌آوری دانش‌آموزان تبدیل شود. بنابراین، طراحی و اجرای برنامه‌های مدرسه تاب‌آور باید به‌عنوان بخشی از سیاست‌های سلامت روان، کیفیت آموزشی و عدالت تربیتی در مدارس مورد توجه قرار گیرد.

سپاسگزاری

از تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش باری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

فهرست منابع

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387. DOI: 10.1016/S2215-0366(14)70312-8
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. DOI: 10.1177/1525822X05279903
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283–315. DOI: 10.1521/psyc.2007.70.4.283
- Inter-Agency Standing Committee. (2007). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. IASC.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. DOI: 10.1007/s10464-007-9156-6
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl_1), i29–i69. DOI: 10.1093/heapro/dar075
- World Health Organization. (2021). *Mental health in schools: A manual*. World Health Organization, Regional Office for the Eastern Mediterranean.
- World Health Organization, & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization.