



Identifying Factors Affecting Resilient Schools: Developing a Qualitative Framework Based on Grounded Theory

Aydin Demanian¹, Hamid Shafizade²*, Fakhroddin Ahmadi³

1. PhD student, Department of Educational Governance and Human Capital, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.
2. Department of Educational Governance and Human Capital, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Governance and Human Capital, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

Research Paper		Abstract
Receive:	2025/09/24	Purpose: This study aimed to identify the key factors influencing resilient schools and to develop a comprehensive qualitative framework for enhancing school resilience. Methodology: This applied study employed an exploratory qualitative design using a systematic grounded theory approach based on the Strauss and Corbin paradigm. Data were collected through document analysis and semi-structured interviews with 14 experts, including university faculty members and senior educational administrators, selected via snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted through open, axial, and selective coding using MAXQDA software. Findings: The analytical process resulted in the identification of 97 indicators, 22 components, and 6 core dimensions, including the central phenomenon, causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. The findings indicate that school resilience emerges from the dynamic interaction of resilient characteristics of students and teachers, school leadership, curriculum content, school environment, and family context, which together form a coherent paradigmatic model. Conclusion: The proposed qualitative framework provides a robust conceptual and practical basis for educational policymakers and school leaders to design targeted interventions aimed at strengthening school resilience, ultimately contributing to improved school effectiveness, student success, and educational quality.
Accept:	2025/02/01	
Initial Publish:	2025/02/01	
Final Publish:	2026/09/23	
Keywords: Resilient schools, resilience, qualitative framework, grounded theory, education system		
Article Cite: Demanian, A., Shafizade, H., & Ahmadi, F. (2026). Identifying Factors Affecting Resilient Schools: Developing a Qualitative Framework Based on Grounded Theory. <i>Sociology of Education</i> . 12(3): 1-15.		



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.688>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Contemporary educational systems are increasingly exposed to multifaceted pressures arising from social inequality, rapid technological change, economic uncertainty, public health crises, and environmental disruptions. Schools, as central social institutions, are no longer expected merely to deliver academic content but also to provide psychological safety, social support, and adaptive capacity for students, teachers, and communities. Within this evolving landscape, the concept of **school resilience** has gained growing scholarly and policy attention as a key framework for understanding how schools can sustain effectiveness, equity, and well-being under conditions of stress and uncertainty (Heron & Theron, 2014; Overstreet & Mathews, 2011).

Early research on resilience in education primarily emphasized individual-level characteristics, focusing on students' personal strengths, coping strategies, motivation, and psychological resources. Studies in this tradition highlighted traits such as self-efficacy, optimism, perseverance, and internal locus of control as predictors of academic persistence despite adversity (Men & Hargrove, 2013; Zvyagintsev, 2021). While this body of work provided valuable insights, it increasingly became evident that individual resilience cannot be fully understood or sustained in isolation from the institutional and social contexts in which students learn.

As a result, more recent scholarship has shifted toward a systemic and organizational perspective, conceptualizing resilience as an emergent property of schools as complex social systems. From this viewpoint, resilient schools are those that can anticipate, absorb, adapt to, and recover from internal and external challenges while continuing to promote student learning and well-being (Agarwal et al., 2024; Pinskaya et al., 2019). Empirical evidence suggests that such resilience depends not only on student characteristics but also on leadership practices, school climate, curriculum design, teacher capacity, family engagement, and broader policy environments (Agasisti & Longobardi, 2016; Khodayari et al., 2022).

School leadership has been identified as a particularly influential factor in shaping organizational resilience. Principals who demonstrate adaptive leadership, collaborative decision-making, and strategic resource management are better positioned to guide schools through uncertainty and crisis (Day & Gu, 2014; Teig et al., 2024). Parallel research emphasizes the role of **resilient teachers**, showing that teachers' emotional regulation, professional commitment, and relational skills directly affect classroom climate and indirectly influence student resilience (Day & Gu, 2014; Heron & Theron, 2014). Moreover, leadership development programs increasingly highlight resilience as a core competency for educational leaders facing complex and unpredictable environments (Hadijah, 2025).

Beyond leadership and teaching, contextual and environmental factors play a crucial role in shaping school resilience. Systematic reviews indicate that supportive school climates, positive teacher–student relationships, access to resources, and strong school–family partnerships create protective conditions that buffer students against academic and psychosocial risks (Afzali et al., 2023; Ajuwon et al., 2024). At the policy level, coordinated governance, equitable funding, and coherent accountability systems further enhance schools' capacity to respond effectively to adversity (Pinskaya et al., 2019; Teig et al., 2024).

Despite the growing body of research, significant gaps remain in the literature. Many studies focus on isolated components of resilience without integrating them into a comprehensive explanatory framework. Others rely on quantitative indicators that may overlook the nuanced processes through which resilience is constructed and enacted in real school contexts (Khodayari et al., 2022; Zvyagintsev, 2021). Consequently, there is a need for qualitative, theory-building research that captures the complex interactions among individual, organizational, and contextual factors and articulates them within an integrated conceptual model.

Grounded theory offers a suitable methodological approach for addressing this gap, as it enables the systematic generation of theory from empirical data while remaining sensitive to contextual specificities. By adopting a grounded theory perspective, the present study seeks to advance understanding of school resilience as a multidimensional and dynamic phenomenon embedded in everyday educational practices (Afzali et al., 2023; Sanaei et al., 2023).

Methods and Materials

This study employed an applied, exploratory qualitative design based on a systematic grounded theory approach. Participants consisted of educational experts, including university faculty members specializing in education and psychology, senior administrators in the

education system, and experienced school leaders with direct involvement in school management and policy implementation. Participants were selected using purposive and snowball sampling methods to ensure access to individuals with substantial knowledge and experience related to school resilience.

Data were collected through semi-structured, in-depth interviews conducted until theoretical saturation was achieved. Interviews focused on participants' perceptions of resilient schools, key influencing factors, contextual conditions, effective strategies, and observed outcomes. Each interview lasted between 30 and 60 minutes and was audio-recorded with participants' consent. In addition to interviews, relevant policy documents and professional reports were reviewed to enhance contextual understanding.

Data analysis followed the systematic coding procedures of grounded theory, including open, axial, and selective coding. During open coding, interview transcripts were examined line by line to identify initial concepts. These concepts were then grouped into categories during axial coding by exploring relationships among conditions, actions, interactions, and consequences. Finally, selective coding was used to integrate categories around a central phenomenon and construct a coherent paradigmatic model. Data management and coding were supported by qualitative analysis software to ensure transparency and rigor.

To enhance trustworthiness, multiple strategies were employed, including peer debriefing, constant comparison, member checking, and intercoder agreement. Credibility was supported through prolonged engagement with the data and validation of emerging categories by expert reviewers. Dependability and confirmability were addressed through systematic documentation of analytic decisions and coding processes.

Findings

The analysis resulted in the identification of 97 indicators, 22 core components, and 6 overarching dimensions forming a paradigmatic model of resilient schools. The central phenomenon of school resilience was defined by three interrelated components: flexibility in educational and social capital, continuous adaptation to change, and integrated internal and external support systems.

Causal conditions influencing school resilience included resilient characteristics of students and teachers, curriculum content and instructional approaches, and school leadership capacities. Contextual conditions encompassed environmental factors, school climate, and family support structures. Intervening conditions consisted of motivational, spiritual, and organizational factors that either facilitated or constrained resilience processes.

Seven strategic action categories were identified, including positive teacher–student communication, social-emotional skills education, participatory learning strategies, cultivation of positive emotions, strengths-based development, meaning-making and purpose formation, and cognitive skill training. The implementation of these strategies was associated with three major outcome domains: improved school effectiveness, enhanced student success, and higher overall quality of education.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that school resilience is not a single attribute or isolated practice but a systemic capacity emerging from the interaction of individual, organizational, and contextual elements. The identified model highlights the centrality of adaptive leadership, supportive relationships, and purposeful educational strategies in enabling schools to respond constructively to adversity.

Importantly, the results suggest that resilience is both a preventive and developmental process. By fostering supportive environments and proactive strategies, resilient schools do not merely recover from crises but also enhance long-term educational quality and equity. The emphasis on integrated support systems underscores the necessity of collaboration among schools, families, and broader educational authorities.

The proposed qualitative framework contributes to the literature by offering a comprehensive, empirically grounded model that captures the complexity of resilience in school settings. It provides a conceptual foundation for policy development, school improvement planning, and professional development initiatives aimed at strengthening resilience at multiple levels of the education system.

In conclusion, understanding and promoting resilient schools requires moving beyond fragmented approaches toward holistic, context-sensitive frameworks that recognize schools as dynamic social systems. The present study offers such a framework and underscores the importance of aligning leadership, curriculum, relationships, and organizational culture to support sustainable educational resilience.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

شناسایی عوامل مؤثر بر مدارس تاب‌آور: ارائه یک چارچوب کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد

آیدین دمنیان^۱، حمید شفیع زاده^{۲*}، فخرالدین احمدی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۲. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری مدارس تاب‌آور و تدوین یک چارچوب کیفی جامع و بومی برای تقویت تاب‌آوری در مدارس است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت داده‌ها کیفی اکتشافی و از نظر روش، مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند با رویکرد پارادایمی اشتراوس و کوربین است. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر از خبرگان آموزش و پرورش شامل اساتید دانشگاه و مدیران ارشد آموزشی گردآوری شد. نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی تا رسیدن به اشباع نظری انجام گرفت و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA صورت پذیرفت.

یافته‌ها: یافته‌های تحلیلی منجر به استخراج ۹۷ شاخص، ۲۲ مؤلفه و ۶ بعد اصلی شامل پدیده محوری، عوامل علی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری مدارس حاصل تعامل پویا میان ویژگی‌های تاب‌آورانه دانش‌آموزان و معلمان، رهبری مدرسه، برنامه درسی، محیط مدرسه و خانواده است و این تعامل در قالب یک مدل پارادایمی قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری: چارچوب کیفی استخراج‌شده می‌تواند به‌عنوان مبنایی نظری و کاربردی برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در جهت برنامه‌ریزی، مداخله و ارتقای تاب‌آوری مدارس مورد استفاده قرار گیرد و به بهبود کارایی مدرسه، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزش منجر شود.

واژگان کلیدی:

مدارس تاب‌آور، تاب‌آوری، چارچوب کیفی، نظریه داده‌بنیاد، نظام آموزشی

استناد مقاله:

دمنیان، آیدین، شفیع‌زاده، حمید، و احمدی، فخرالدین. (۱۴۰۵). شناسایی عوامل مؤثر بر مدارس تاب‌آور: ارائه یک چارچوب کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۳): ۱-۱۵.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.688>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر در معرض مجموعه‌ای از تحولات پیچیده، شتابان و بعضاً بحران‌زا قرار گرفته‌اند که از تغییرات فناورانه و دیجیتالی‌شدن گسترده گرفته تا نابرابری‌های اجتماعی، فشارهای اقتصادی، بلایای طبیعی، بحران‌های سلامت عمومی و تحولات فرهنگی را دربر می‌گیرد. این شرایط موجب شده است که مدارس، به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی، نه تنها نقش سنتی خود در انتقال دانش را ایفا کنند، بلکه به کانون‌هایی برای حمایت روانی، اجتماعی و تربیتی از دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها تبدیل شوند. در چنین بستری، مفهوم «تاب‌آوری» به‌عنوان ظرفیتی کلیدی برای بقا، سازگاری و رشد نظام‌های آموزشی برجسته شده است و توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی را به‌طور فزاینده‌ای به خود جلب کرده است (Heron, 2011; Overstreet & Mathews, 2014; & Theron, 2014).

تاب‌آوری در حوزه آموزش مفهومی چندبعدی است که صرفاً به توانایی تحمل فشارها یا بازگشت به وضعیت پیشین پس از بحران محدود نمی‌شود، بلکه شامل ظرفیت یادگیری از چالش‌ها، بازآفرینی ساختارها و تبدیل تهدیدها به فرصت‌های رشد فردی و سازمانی است. پژوهش‌های اولیه در این حوزه بیشتر بر تاب‌آوری فردی دانش‌آموزان متمرکز بودند و عواملی نظیر ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی، امید، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های مقابله‌ای را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی تاب‌آوری معرفی می‌کردند (Men & Hargrove, 2013; Sanaei et al., 2023). با این حال، شواهد تجربی به تدریج نشان دادند که تاب‌آوری دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر زمینه‌های نهادی و ساختاری مدرسه قرار دارد و نمی‌توان آن را صرفاً به خصیصه‌های فردی تقلیل داد (Agasisti, 2021; Longobardi, 2016; & Zvyagintsev, 2021).

در این راستا، مفهوم «مدارس تاب‌آور» به‌عنوان یک رویکرد سیستمی مطرح شد که مدرسه را نه مجموعه‌ای از افراد منفرد، بلکه یک نظام پویا با تعاملات پیچیده میان دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، خانواده‌ها و سیاست‌های کلان آموزشی در نظر می‌گیرد. مدارس تاب‌آور مدرسی هستند که قادرند در شرایط نامساعد، عملکرد آموزشی خود را حفظ کرده یا حتی بهبود بخشند، از سلامت روانی و اجتماعی ذی‌نفعان خود حمایت کنند و زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی پایدار دانش‌آموزان شوند (Pinskaya et al., 2019; Khodayari et al., 2022). این دیدگاه سیستمی، پژوهش در حوزه تاب‌آوری مدارس را از سطح فردی به سطح سازمانی و نهادی ارتقا داده است.

یکی از محورهای مهم در ادبیات معاصر، نقش رهبری آموزشی در شکل‌گیری و تقویت مدارس تاب‌آور است. مدیران و رهبران آموزشی، از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت از معلمان، مدیریت منابع و واکنش هوشمندانه به بحران‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در ظرفیت تاب‌آوری مدرسه ایفا می‌کنند. پژوهش‌های تطبیقی نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی و شیوه‌های رهبری مدیران مدارس، به‌ویژه در شرایط عدم قطعیت، ارتباط مستقیمی با سطح تاب‌آوری مدرسه دارد (Day & Gu, 2014; Teig et al., 2024). همچنین توسعه رهبری تاب‌آور به‌عنوان یک راهبرد کلیدی برای مواجهه با چالش‌های آینده نظام‌های آموزشی مطرح شده است (Hadijah, 2025).

در کنار رهبری، نقش معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری در مدارس تاب‌آور بسیار برجسته است. معلمان تاب‌آور قادرند علی‌رغم فشارهای شغلی، تغییرات برنامه‌های درسی و چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان، کیفیت آموزش خود را حفظ کرده و روابط حمایتی و معناداری با دانش‌آموزان برقرار سازند. مطالعات نشان می‌دهد که تاب‌آوری معلمان نه تنها بر سلامت حرفه‌ای آنان اثرگذار است، بلکه به‌طور غیرمستقیم تاب‌آوری دانش‌آموزان و جو کلی مدرسه را نیز تقویت می‌کند (Day & Gu, 2014; Heron & Theron, 2014).

بعد دیگر مدارس تاب‌آور به ساختارها و مؤلفه‌های زمینه‌ای مدرسه مربوط می‌شود. این مؤلفه‌ها شامل جو روانی-اجتماعی مدرسه، کیفیت تعاملات بین فردی، حمایت اجتماعی، منابع آموزشی، و ارتباط مدرسه با خانواده و جامعه محلی است. مرورهای نظام‌مند نشان داده‌اند که محیط‌های مدرسه‌ای حمایتگر و مشارکتی، بستر مناسبی برای رشد تاب‌آوری فراهم می‌کنند و می‌توانند اثرات منفی نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی را تا حدی خنثی سازند (Afzali et al., 2023; Agasisti & Longobardi, 2016). به‌ویژه نقش خانواده و پیوندهای مدرسه-خانواده به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در پایداری پیامدهای تاب‌آوری مورد تأکید قرار گرفته است (Ajuwon et al., 2024).

در سطح کلان‌تر، سیاست‌های آموزشی و چارچوب‌های حکمرانی نیز بر تاب‌آوری مدارس اثرگذارند. تجربه کشورهای که راهبردهای ملی مشخصی برای توسعه مدارس تاب‌آور تدوین کرده‌اند نشان می‌دهد که هماهنگی میان سیاست‌گذاری، تأمین منابع، نظام‌های ارزیابی و حمایت حرفه‌ای از کارکنان آموزشی می‌تواند ظرفیت تاب‌آوری مدارس را به‌طور معناداری افزایش دهد (Pinskaya et al., 2019; Teig et al., 2024). این یافته‌ها بر ضرورت رویکردهای سیاست‌محور و چندسطحی در توسعه تاب‌آوری مدارس دلالت دارند.

همچنین، تحولات ناشی از دیجیتالی‌شدن و جهانی‌شدن نظام‌های آموزشی، بُعد جدیدی به بحث تاب‌آوری افزوده است. مدارس و نهادهای آموزشی ناگزیرند خود را با فناوری‌های نوین، آموزش مجازی و انتظارات جدید ذی‌نفعان سازگار کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که توانایی نهادهای آموزشی در مدیریت این تحولات دیجیتال، بخشی جدایی‌ناپذیر از تاب‌آوری سازمانی آن‌هاست و می‌تواند فرصت‌هایی برای نوآوری آموزشی فراهم آورد (Agarwal et al., 2024; Gull et al., 2024).

با وجود گسترش ادبیات نظری و تجربی درباره تاب‌آوری در آموزش، هنوز خلأهای معناداری در این حوزه وجود دارد. بسیاری از مطالعات، یا به یک سطح خاص (دانش‌آموز، معلم یا مدیر) محدود شده‌اند یا تنها به شناسایی فهرستی از عوامل پرداخته‌اند، بدون آنکه چارچوبی منسجم و یکپارچه برای تبیین روابط میان این عوامل ارائه دهند (Khodayari et al., 2022; Zvyagintsev, 2021). افزون بر این، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها در بافت‌های فرهنگی و نهادی خاص انجام شده‌اند و انتقال مستقیم نتایج آن‌ها به سایر نظام‌های آموزشی با چالش مواجه است.

از این‌رو، نیاز به پژوهش‌هایی که با رویکردی کیفی و اکتشافی، به واکاوی عمیق عوامل مؤثر بر مدارس تاب‌آور پرداخته و روابط میان این عوامل را در قالب یک چارچوب نظری منسجم تبیین کنند، به‌طور فزاینده‌ای احساس می‌شود. رویکرد نظریه داده‌بنیاد، با تأکید بر استخراج مفاهیم و مقوله‌ها از داده‌های تجربی، امکان فهمی زمینه‌مند و بومی از پدیده تاب‌آوری مدارس را فراهم می‌آورد و می‌تواند پلی میان نظریه و عمل آموزشی ایجاد کند (Afzali et al., 2023; Sanaei et al., 2023).

در نهایت، با توجه به پیچیدگی روزافزون چالش‌های آموزشی و نقش تعیین‌کننده مدارس در سلامت روانی، اجتماعی و تحصیلی نسل آینده، پرداختن به مفهوم مدارس تاب‌آور نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی راهبردی برای نظام‌های آموزشی معاصر است. توسعه چارچوب‌های کیفی و بومی در این حوزه می‌تواند مبنایی علمی برای تصمیم‌گیری‌های سیاستی، طراحی مداخلات آموزشی و ارتقای کیفیت و عدالت آموزشی فراهم سازد (Ajuwon et al., 2024; Hadijah, 2025).

هدف این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر مدارس تاب‌آور و تدوین یک چارچوب کیفی جامع برای تبیین و تقویت تاب‌آوری مدارس بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها کیفی اکتشافی و از نظر روش اجرای پژوهش از نوع داده بنیاد نظام‌مند است. مشارکت کنندگان پژوهش شامل کلیه خبرگان، صاحب‌نظران و اساتید دانشگاهی دارای دستاورد علمی (نگارش کتاب، مقاله، رساله و پایان نامه دانشگاهی، طرح پژوهشی) در حوزه تاب‌آوری و مدیران ارشد آموزش و پرورش، مدیران و مشاوران خبره مدارس که آگاه و مطلع در زمینه تاب‌آوری بودند و از حیث تحصیلات دانشگاهی در رشته‌های علوم تربیتی در سطح کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. نمونه‌گیری از خبرگان به روش گلوله برفی و تا حد اشباع نظری انجام شد به گونه‌ای که با ۱۷ نفر مصاحبه انجام شد ولی ۳ مصاحبه نهایی منجر به کد جدیدی نشد و لذا از تحلیل کنار گذاشته شده است. بر اساس روش گلوله برفی دو نفر از خبرگان حوزه تاب‌آوری انتخاب شدند و پس از مصاحبه، از آن‌ها خواسته شد افراد دیگری که در این حوزه متخصص هستند را معرفی کنند و بدین ترتیب نفرات بعدی شناسایی شد و این موضوع تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه با خبرگان به صورت حضوری و به مدت ۳۰-۶۰ دقیقه انجام شد. پس از انجام هر دو مصاحبه، متن آن‌ها پیاده‌سازی و به نرم افزار MAXQDA وارد شدند.

در بخش کیفی از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. ابتدا با هدف بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش مدارس تاب‌آور از روش کتابخانه‌ای استفاده شد. سپس برای گردآوری داده‌ها، از روش میدانی استفاده شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته تدوین و بر اساس پروتکل مصاحبه، داده‌ها از خبرگان بدست آمد. برای تعیین روایی ابزار و داده‌ها از دو روش بازآزمون روش انجام کار و استفاده از مصاحبه‌شوندگان جدید برای آزمون قابلیت اطمینان مدل استفاده شد که بازآزمون روش انجام کار با کسب میزان ۸۲ درصد و استفاده از مصاحبه‌شوندگان جدید با کسب میزان ۸۰ درصد نشان دادند ابزار از روایی قابل قبول برخوردار است. همچنین برای تعیین پایایی از روش آزمون قابلیت اطمینان بین کدگذاران استفاده شد که نتیجه ۸۶ درصد بدست آمد و پایایی ابزار تایید شد.

پس از جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز، به مدد نظریه داده بنیاد^۱ در قالب کدگذاری مفاهیم و مقوله‌ها، عوامل موثر بر مدارس تاب‌آور شناسایی شد و سپس چارچوب کیفی مناسبی برای آن تدوین شد. در بخش کدگذاری از روش اشتراوس و کوربین استفاده شده که رویکردی نظام‌مند را پیشنهاد می‌کنند. مهمترین بخش کار در تحلیل داده‌های پژوهش کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) می‌باشد که بدین‌گونه انجام شد: کدگذاری باز^۲: مصاحبه‌ها پیاده و داده‌ها یکسان‌سازی شدند و مطابق با ادبیات نظری پژوهش اصطلاحات علمی برای آن‌ها انتخاب شد و فهرستی از مفاهیم بدست آمد. سپس مفاهیم بدست آمده مقوله‌بندی شدند. کدگذاری محوری^۳: مقوله‌های بدست آمده در قالب شش عامل پارادایمی مدل اشتروس و کوربین بهم مرتبط شدند. با این کار بین کدهای تولید شده در کدگذاری باز، رابطه برقرار شد. کدگذاری انتخابی^۴: در این مرحله که مرحله اصلی نظریه‌پردازی است، مقوله محوری به شکلی نظام‌مند به دیگر مقوله ربط داده شد، روابط در چارچوب یک روایت و داستان، بطور روشن بیان شد و مقوله‌هایی که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز داشتند، اصلاح شدند. به عبارت دیگر، در مرحله کدگذاری انتخابی فرآیند یکپارچه‌سازی و بهبود و پالایش مقوله‌ها انجام شد به این ترتیب که محقق با ایجاد یک آهنگ و چیدمان خاص بین مقوله‌ها، آن‌ها را برای ارائه و شکل‌دهی یک نظریه تنظیم نمود که این امر از طریق کشف مقوله مرکزی امکان‌پذیر گردید. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت به منظور تحلیل داده‌های کیفی از روش کدگذاری نظری (باز، محوری و انتخابی) با رویکرد نظریه داده بنیاد نظام‌مند استفاده شده است و فرایند کدگذاری داده‌ها در نرم افزار Maxqda24.4 انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

برای شناسایی عوامل موثر بر مدارس تاب‌آور از طریق رویکرد داده‌بنیاد نظام‌مند (پارادایمی)، فرایند کدگذاری نظری شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شده است که به شرح زیر است:

کدگذاری باز: مصاحبه‌های بدست آمده توسط محقق، دو بار بطور کامل مطالعه شد، بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها که کلیدی بودند برجسته شدند، فهرستی اولیه از نکات برجسته موجود در داده‌ها تهیه شد و برای تبدیل داده‌های متنی به داده‌های قابل استفاده و فهمیدنی از «بند»، «عبارت» و «کلمه» استفاده شد. متن مصاحبه‌ها به نرم افزار منتقل شد و کدهای باز مشخص شدند. در گام اول ۲۰۳ کد اولیه بدست آمد که با ادغام کدهای مشابه و همسان سازی عبارات کدهای اولیه به ۹۷ کد تغییر یافت. کدهای اولیه از متن مصاحبه به شرح جدول شماره (۱) بدست آمده است.

جدول ۱: نحوه احصاء کدهای باز از متن مصاحبه‌ها (چند نمونه)

کد مصاحبه شونده	متن مصاحبه	کد باز بدست آمده
P1	به نظر من مدارس تاب‌آور یک ویژگی منحصر به فردی دارند که آن‌ها را از سایر مدارس متمایز می‌کند. آن هم این است که این مدارس به دانش آموز، معلم و همه و همه یه حس درونی می‌دهد که اینجا خانه شماست و امن‌ترین جایی است که حضور دارید. این خصیصه مختص مدارس تاب‌آور است. بنابراین وقتی شما در چنین محیطی دچار هرگونه مسئله و مشکل تنش‌زا بشوید هراسی ندارید و سعی می‌کنید آن را حل کنید.	- حس درونی - مدرسه جایگاه امن - بدون ترس و هراس
P2	هرچی هست بر می‌گرده به برنامه درسی مدارس. به نظر می‌رسد برای این مدارس باید برنامه جداگانه‌ای تهیه شود نسبت به مدارس دولتی. چون گفتیم اینجا خیلی فرق دارند. در خیلی از دبیرستان‌های دولتی تهران و حتی میشه گفت تاحدودی در مدارس راهنمایی هم دانش آموزها خیلی هاشون کار می‌کنند و درآمد دارند حالا از هر نوع کاری که بگی. شاگردی مغازه و عملگی گرفته تا کارهای برنامه نویسی که من خودم سراغ دارم. توی مدرسه غیردولتی باید به دانش آموز یاد بدیم که خودش خودش مدیریت کنه. کار بکنه پول دربیاره وقتی به مشکلی می‌خوره خودش حلش کنه نه فوری زنگ بزنه با نوکرش (منظورم والدینشون هست البته برخی از اینا بچه‌ها خدم و حشم باباشون نوکرشون هست و اونا رسیدگی می‌کنند). باید برنامه درسی اخلاق یاد بده باید یاد بده همه چیز پول نیست همه چیز درس نیست همه چیز امکانات نیست و اینا همیشگی نیست. باید بچه‌ها رو در سختی و مشقت انجام تکالیف بندازیم تا بتوانند خودشان را قوی کنند و مشکل را خودشان حل کنند. و به این درک برسند که خواهی نخواهی یک روزی از والدین جدا میشند و باید جور خودشون رو بکشند.	- اختصاصی سازی برنامه درسی مدارس - انجام کار و کسب درآمد توسط دانش آموز - خودمدیریتی - حل مسئله به صورت فردی - برنامه درسی اخلاق مدار - ایجاد موقعیت چالش برانگیز و دارای ابهام در انجام تکالیف دانش آموزان
P5	محیط زندگی ما که شامل اعضای خانواده، دوستان و هم کلاسی‌ها، کادر مدرسه، هر کدام به نوعی در ایجاد تاب‌آوری مدارس نقش دارند. اگر هم‌کلاسی‌هایی داشته باشیم که از نظر روحی و روانی و حتی شرایط جسمی در وضعیت خوبی نباشند از همنشینی با آن‌ها ما هم از نظر روحی دچار مشکلات می‌شویم و هر وقت مسئله‌ای در مدرسه پیش آید به سرعت ما را دچار اضطراب و تنش می‌کند و برعکس. یا خود معلمان اگر برای ما الگوی خوبی باشند ما هم به آن‌ها نگاه می‌کنیم و اگر تقلیدی هم باشد سعی می‌کنیم مثل معلم مان بشویم و این تاب‌آوری دانش آموزان را بالا می‌برد.	- محیط زندگی - اعضای خانواده - دوستان و هم کلاسی‌ها - کادر مدرسه - الگوسازی معلمان
P7	گفتم که جامعه با تمام جنبه‌هایش بر تاب‌آوری مدارس تاثیرگذار است. یک مثال می‌زنم مثلاً وقتی وضعیت سیاسی کشور تحت تاثیر یک عامل بین‌المللی یا داخلی قرار گیرد روی بودجه مدرسه تاثیر می‌گذارد روی وضعیت اقتصادی خانواده اثر می‌گذارد روی ذهن و روان مدیران و معلمان اثر می‌گذارد خیلی از مشاغل از خدماتی گرفته تا تولیدی و صنعتی همه تحت تاثیر این عامل قرار می‌گیرند و لذا تاب‌آوری تحت شعاع قرار می‌گیرد.	- جامعه - وضعیت سیاسی - وضعیت اقتصادی خانواده - ذهن مدیران و معلمان
P10	هم مدرسه و هم خانواده بستر ساز هستند. البته حکومت هم نقش کلان دارد. البته نقش حکومت متفاوت است حکومت در سیاستگذاری تعیین اهداف نظام آموزشی نقش موثری دارد که خودش به شدت روی تاب‌آوری کلیه ارکان مدرسه اثر گذار است. امکاناتی که به مدارس می‌دهد حقوقی که به معلمان میدهد نحوه جذب و ویژگیهای معلمان همه تحت تاثیر تصمیمات و سیاستهای دولت است اما به نظر خانواده و مدرسه بیشتر نقش دارند.	- مدرسه - خانواده - حکومت - تعیین اهداف نظام آموزشی - امکاناتی مدارس - حقوق معلمان - جذب و ویژگیهای معلمان
P14	نظام دولتی - قوانین و مقررات - سیستم نظارت - وضعیت اقتصادی خانواده‌ها فرهنگ خانواده و کلاً خانواده - موقعیت جغرافیایی محل زندگی شهر یا روستا شهر کوچک یا کلان شهر - ذات افراد خیلی مهم است	- نظام دولتی - قوانین و مقررات - سیستم نظارت - وضعیت اقتصادی خانواده‌ها - فرهنگ خانواده - خانواده - موقعیت جغرافیایی محل زندگی - ذات افراد

کدگذاری محوری: به این گونه کلیه مصاحبه‌ها پیاده‌سازی، عبارات کلیدی آن‌ها مشخص شدند و فهرست کدهای اولیه تشکیل شدند. در گام دوم کدهای باز بدست آمده در نرم افزار Maxqda دسته‌بندی و ذیل کدهای محوری قرار گرفتند که نتیجه کدگذاری محوری شامل ۹۷ کد باز و ۲۲ کد محوری در جداول ۲ تا ۷ ارائه شده است.

کدگذاری انتخابی: در نهایت کدگذاری انتخابی انجام شد و کدگذاری انجام شده طی انجام دو مرحله دلفی و اخذ نظر خبرگان انجام شد. در مرحله اول خبرگان در خصوص محتوای هر کد اعلام نظر کردند و در مرحله دوم از آن‌ها خواسته شد نظرات شان را نسبت به هر یک کدهای بدست آمده اعلام کنند. سپس بر اساس نظرات خبرگان، کلیه عوامل تایید شدند

با توجه به تحلیل‌های انجام شده با رویکرد کدگذاری، پاسخ سوال‌های پژوهش به شرح ارائه شده است:

نتایج بدست آمده در خصوص پدیده محوری چارچوب کیفی مدارس تاب آور حکایت از آن دارد که خود مفهوم مدارس تاب آور به عنوان کلیدی‌ترین عامل در مرکز چارچوب قرار گرفته است. این عامل کلیدی از ۳ کد محوری و ۱۰ کد باز شامل انعطاف پذیری در سرمایه (۳ کد باز)، سازگاری با تغییرات (۳ کد باز) و حمایت یکپارچه درونی و بیرونی (۴ کد باز) تشکیل شده است.

جدول ۲: کدهای باز و محوری مرتبط با پدیده محوری

کدهای محوری	کدهای باز
انعطاف‌پذیری در سرمایه	فراهم سازی مشارکت‌های معنادار و همه جانبه در مدارس-حفظ آرامش-تبدیل موقعیت‌های استرس‌زا به فرصت‌های یادگیری
سازگاری با تغییرات مداوم	شناسایی میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان و شکل‌دهی به آنها-کاهش اثرات فشارها و تجربیات استرس‌زا- نقش پیشگیرانه در مقابل آسیب‌های اجتماعی از طریق خود مراقبتی
حمایت یکپارچه درونی و بیرونی	تاکید موکد بر موفقیت و ادامه تحصیل-جلب‌گیری از خروج و ترک تحصیل دانش‌آموزان-نظارت دقیق بر عملکرد دانش‌آموزان، والدین و مربیان مدارس-داشتن اهداف جمعی

نتایج بدست آمده در خصوص عوامل علی حکایت از آن دارد که مدارس تاب‌آور نیازمند توجه به عوامل حادث شدن تاب‌آوری مدارس است. در این پژوهش ۳ کد محوری و ۲۱ کد باز شامل: ویژگی‌های تاب‌آورانه دانش‌آموزان و معلمان (۱۰ کد باز)، محتوا و برنامه آموزشی (۴ کد باز) و رهبران مدارس (۷ کد باز) به عنوان عوامل علی موثر بر مدارس تاب‌آور شناسایی شده است.

جدول ۳: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط علی

کدهای محوری	کدهای باز
ویژگی‌های تاب‌آورانه دانش‌آموزان و معلمان	کنترل درونی- عزت نفس- اعتماد و اطمینان یا احساس داشتن یک پایگاه ایمن- توانایی کنار آمدن با استرس و فشار- تمایل به رشد و خود ارتقائی- خودکارآمدی- ترسیم اهداف واقع بینانه- پذیرنده بودن در مقابل تغییرات- اخلاق مدار بودن- خوش بینی و امید به آینده
محتوا و برنامه آموزشی	اجرای دقیق تکالیف تعیین شده در برنامه آموزشی مصوب- اهمیت دادن به دروس تربیت بدنی، هنر، علوم، حرفه و فن در مدارس- اجرای کامل مباحث عملی دروس با هدف تقویت ذهن و جسم و مهارت‌های حرکتی- اجرای کار گروهی و تیمی در انجام تکالیف
رهبران مدارس	داشتن حرکت رو به جلو-اقدام سریع برای پاسخ به واقعیات جدید و همیشه در حال تغییر-استفاده از مهارت‌های اجتماعی برای پیشرفت در مواقع آشفتگی-ارتباط به موقع با همکاران در وضعیت‌های تنش‌زا-دنبال کردن فرصت‌های آموزشی-مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی-تشخیص فرصت‌ها در رخداد‌های آسیب‌زا

معمولاً تحقق هر عملی نیازمند بستر مناسب برای به فعلیت در آمدن است. در این پژوهش شرایط زمینه‌ساز تحقق مدارس تاب‌آور شناسایی شده است که شامل ۳ کد محوری و ۱۰ باز می‌باشد: محیط (۳ کد باز)، مدرسه (۴ کد باز)، خانواده (۴ کد باز).

جدول ۴: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط زمینه‌ای

کدهای محوری	کدهای باز
محیط	امکانات زیرساختی در دسترس نظیر جاده، روشنایی، وسایل نقلیه عمومی - امکانات اجتماعی در دسترس نظیر کتابخانه و مراکز بهداشتی عمومی - امنیت اجتماعی از خانه تا مدرسه
مدرسه	ارتباط مؤثر معلم و دانش آموز - فضای فیزیکی مدرسه - جو روانی - اجتماعی مناسب - حمایت اجتماعی در محیط مدرسه
خانواده	جو روانی خانواده - روش‌های فرزند پروری - حمایت روانی - عاطفی والدین از فرزندان - توجه به سلامت جسم و روان در خانواده

پیش آمد هر اتفاقی عواملی هستند که می‌توانند مانع باشند یا عاملی تسهیلگر برای تحقق بیشتر پدیده اصلی باشند. این عوامل نقشی دوگانه دارند که بسته به نوع برخورد ما با آن‌ها نقش خود را ایفا می‌کنند. در این پژوهش ۳ عامل مداخله‌گر با ۱۲ کد باز شامل: عوامل انگیزشی (۳ کد باز)، عوامل معنوی (۴ کد باز) و عوامل سازمانی (۵ کد باز) شناسایی شد.

جدول ۵: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط مداخله‌گر

کدهای محوری	کدهای باز
عوامل انگیزشی	مدیریت مناسب هیجانات و احساسات - درک درست از اجزاء نظام آموزشی - چالش پذیری و تبدیل آن به فرصت
عوامل معنوی	به یاد خدا بودن در انجام امور - اعتقادات و باورهای تاب آورانه - باورها و ارزش‌های دینی و مذهبی - آرام کردن دل و روان با دعا و راز و نیاز
عوامل سازمانی	اعتماد سازی مدیر با اجزاء نظام آموزشی - استفاده بهینه مدرسه از توانمندی‌های اجزاء نظام آموزشی - اقدامات و کارکردهای تاب‌آورانه نظام آموزشی - تحمیل انتظارات زیاد و الزامات شفاف در مورد نتایج یادگیری - برگزاری منظم جلسات درون مدرسه‌ای و سیستم‌های حمایت کننده

نتایج بدست آمده در خصوص مقوله راهبردها بیانگر آن است که برای مدارس تاب‌آور باید در قالب برنامه ریزی مدون هفت راهبرد را پیگیری نمود. در این پژوهش ۷ راهبرد و ۳۰ کد باز شامل: مهارت‌های ارتباطی مثبت بین معلم و دانش آموز (۵ کد باز)، آموزش مهارت‌های عاطفی - اجتماعی (۶ کد باز)، بکارگیری راهبردهای آموزش مشارکتی (۴ کد باز)، پرورش احساسات مثبت (۴ کد باز)، پرورش نقاط قوت دانش آموزان (۳ کد باز)، ایجاد حس معنا و هدف (۴ کد باز) و آموزش مهارت‌های شناختی (۴ کد باز) شناسایی شده است که در صورت اجرایی شدن آن‌ها می‌توانند کمک شایان توجهی به تاب‌آوری مدارس بکنند.

جدول ۶: کدهای باز و محوری مرتبط با راهبردها

کدهای محوری	کدهای باز
مهارت‌های ارتباطی مثبت بین معلم و دانش آموز	ارتباط گیری مؤثر و مثبت - مدیریت مؤثر کلاس درس - تعیین انتظارات مشخص از درس - استقلال و اشتیاق معلم - تعیین هدف و ارائه برنامه مطالعاتی قابل ارزیابی
آموزش مهارت‌های عاطفی - اجتماعی	خودآگاهی - خود مدیریت - ذهن آگاهی - آگاهی اجتماعی - مهارت‌های ارتباط گیری - تصمیم گیری مسئولانه
بکارگیری راهبردهای آموزش مشارکتی	تقویت مهارت‌های گروهی - ایجاد فرصت‌های تمرین مهارت‌های اجتماعی - آموزش حل مسئله از طریق ایفای نقش - ایجاد محیط آموزشی مثبت برای دادن قدرت انتخاب به دانش آموزان

کدهای محوری	کدهای باز
پرورش احساسات مثبت	ایجاد حس افتخار و تعلق در دانش‌آموزان-بکارگیری رفتار محترمانه و ارزش‌گذاری آن- شنیدن صدای دانش‌آموزان و توجه به دیدگاه‌های آنها-حمایت فردی و تشویق دانش‌آموزان
پرورش نقاط قوت دانش‌آموزان	شناسایی توانایی‌ها، ویژگی‌ها و قوت‌های دانش‌آموزان-دادن فرصت بیشتر برای پیشرفت تحصیلی و موفقیت-فراهم کردن احساس ارزشمندی با شناخت قوت‌ها
ایجاد حس معنا و هدف	فرصت دادن به دانش‌آموزان برای همکاری و مشارکت-آشنا ساختن دانش‌آموزان با جامعه محلی و جهانی-افزایش حس سلامتی از طریق کار و فعالیت با اهداف ارزشمند-یافتن معنا در موقعیت‌های استرس‌زا
آموزش مهارت‌های شناختی	داشتن ارزیابی‌های شناختی مثبت از شرایط-ایجاد مهارت تصمیم‌گیری شناختی-آموزش مساله محوری و مشکل‌گشایی-برنامه‌ریزی برای پرورش ذهن دانش‌آموزان

پیامدهای مدارس تاب‌آور: نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که دستیابی به مدارس تاب‌آور، منجر به نتایج مثبت و مطلوبی می‌گردد که عبارتند از: بهبود کارایی مدرسه (۳ کد باز)، موفقیت دانش‌آموزان (۳ کد باز) و ارتقای کیفیت آموزش (۵ کد باز). نتایج پژوهش حاضر این نکته را نشان می‌دهد که دستیابی به مدارس تاب‌آور می‌تواند پیامدهای مثبت و اثرگذاری در رشد همه جانبه دانش‌آموزان و متعاقباً تربیت نسلی آینده‌ممتاز و دارای ویژگیهای منحصر به فرد برای زندگی در جامعه باشد و خدمات قابل توجهی به جامعه ارائه دهند.

جدول ۷: کدهای باز و محوری مرتبط با پیامدها

کدهای محوری	کدهای باز
بهبود کارایی مدرسه	فراگیری مهارت‌های زندگی-ایجاد خود مراقبتی در دانش‌آموزان-ایجاد تعادل کار و زندگی- تقویت رضایت از زندگی-تحقق اهداف آموزشی
موفقیت دانش‌آموزان	توانایی مدیریت استرس روزانه-مهارت روبرو شدن با شرایط دشوار-حفظ آرامش در برابر فشارهای محیطی
ارتقای کیفیت آموزش	پیشگیری از اثرگذاری استرس بر عملکرد تحصیلی-پیشگیری از اثرگذاری استرس بر سلامت جسم و روان-پرورش خلاقیت و نوآوری در آموزش- استفاده از فرصت‌های محیطی-افزایش انگیزش تحصیلی

یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که چارچوب کیفی مدارس تاب‌آور با ۹۷ مفهوم (کد باز) و ۲۲ کد محوری (مقوله اصلی) به صورت شماتیک به شرح شکل (۱) می‌باشد. چارچوب بدست آمده بر اساس یک کار کیفی از طریق رویکرد داده‌بنیاد نظام‌مند و مبتنی بر روش اشتروس و کوربین و مصاحبه با خبرگان بدست آمده است. این چارچوب بیانگر آن است که برای مدارس تاب‌آور؛ بایستی یک دید کلان به موضوع داشت و کل مدل بدست آمده را مدنظر داشت. با توجه به اهمیت جایگاه مدارس در جامعه‌ای که امروزه بیشتر وقت دانش‌آموزان در آن می‌گذرد و از طرفی دانش‌آموزان تحت تاثیر محیط اطراف شان به خصوص مدارس و متعلقات آن هستند و همچنین اهمیت مقطع متوسطه دوم که دانش‌آموزان نگرانی‌ها و استرس‌های آینده شغلی و تحصیلی خود را دارند، پرداختن به موضوع مدارس تاب‌آور بسیار ضروری است و برای کاهش فشارهای وارد به دانش‌آموزان و بالا بردن توان روحی و روانی و همچنین جسمی دانش‌آموزان باید ساختار و چارچوبی تدوین کرد و بر اساس آن اقدام کرد. لذا می‌توان گفت این مهم تنها به واسطه داشتن یک چارچوب کیفی برای مدارس تاب‌آور محقق می‌شود به شرط آنکه عملیاتی شود. در این پژوهش برای مدارس تاب‌آور یک مدل با ۲۲ مولفه طراحی و تدوین شده است که در صورت بکارگیری و عملیاتی نمودن کلیه مقوله‌های آن می‌توان انتظار داشت تا حد زیادی تاب‌آوری مدارس افزایش یابد و مدارس تاب‌آور به معنای واقعی محقق شود.

اجرای تکنیک دلفی و اخذ نظر خبرگان در خصوص کدهای بدست آمده انجام شده است. ابتدا خبرگان در خصوص محتوای هر کد اعلام نظر کردند و از نظر معنی و ساختار عبارات بدست آمده را کامل کردند. در این مرحله برخی از کدهای محوری هم اصلاح شدند. به گونه‌ای که سه کد محوری تغییر کردند: کد

محوری تجربه و احساس خوب به «انعطاف پذیری در سرمایه»، سازگاری با ناملایمات به «سازگاری با تغییرات مداوم» و هدف گذاری به «حمایت یکپارچه درونی و بیرونی». پس از اعمال نظرات خبرگان در گام اول دلفی، در دلفی مرحله دوم از آن‌ها خواسته شد نظرات شان را نسبت به هر یک کدهای بدست آمده در قالب یک طیف اعلام کنند. سپس بر اساس نظرات خبرگان، مقدار ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) محاسبه شد که نتایج بدست آمده بالاتر از مقدار جدول لاوشه یعنی ۰/۴۹ بود. به این ترتیب اعتباریابی نظری چارچوب کیفی مدارس تاب‌آور انجام شد.



شکل ۱: چارچوب کیفی مدارس تاب‌آور با رویکرد داده بنیاد پارادایمی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر مدارس تاب‌آور و تبیین روابط میان این عوامل در قالب یک چارچوب کیفی منسجم بود. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که تاب‌آوری مدارس پدیده‌ای چندبعدی و سیستمی است که از تعامل پویا میان عوامل فردی، سازمانی، زمینه‌ای و راهبردی شکل می‌گیرد. استخراج ۹۷ شاخص، ۲۲ مؤلفه و ۶ بعد اصلی در قالب مدل پارادایمی بیانگر آن است که مدارس تاب‌آور نه صرفاً محصول ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان یا معلمان، بلکه نتیجه هم‌افزایی ساختارها، فرایندها و کنشگران مختلف در سطح مدرسه و محیط پیرامونی آن هستند. این نتیجه با

رویکردهای سیستمی در ادبیات تاب‌آوری آموزشی همخوانی دارد که مدرسه را به‌مثابه یک نظام اجتماعی پیچیده در نظر می‌گیرند (Agarwal et al., 2024; Pinskaya et al., 2019).

در سطح پدیده محوری، انعطاف‌پذیری در سرمایه، سازگاری با تغییرات مداوم و حمایت یکپارچه درونی و بیرونی به‌عنوان هسته مرکزی مدارس تاب‌آور شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که تاب‌آوری مدرسه بیش از هر چیز به توانایی آن در مدیریت منابع انسانی، اجتماعی و آموزشی و تطبیق مستمر با شرایط متغیر وابسته است. پژوهش‌های پیشین نیز تأکید کرده‌اند که مدارس تاب‌آور قادرند با بازآرایی منابع و ایجاد شبکه‌های حمایتی، اثرات بحران‌ها و فشارهای محیطی را کاهش دهند (Ajuwon et al., 2024; Pinskaya et al., 2019). از این منظر، تاب‌آوری مدرسه فراتر از واکنش منفعلانه به بحران، نوعی کنش فعال و آینده‌نگرانه است که بر یادگیری سازمانی و تقویت سرمایه اجتماعی استوار است.

در بخش عوامل علی، ویژگی‌های تاب‌آورانه دانش‌آموزان و معلمان، محتوا و برنامه آموزشی و رهبری مدارس به‌عنوان محرک‌های اصلی شکل‌گیری تاب‌آوری شناسایی شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که ویژگی‌هایی نظیر خودکارآمدی، امید، کنترل درونی و پذیرش تغییرات در دانش‌آموزان و معلمان نقش مهمی در افزایش ظرفیت تاب‌آوری مدرسه ایفا می‌کنند. این نتیجه با مطالعاتی که بر اهمیت ویژگی‌های فردی در موفقیت تحصیلی و پایداری آموزشی تأکید دارند همسو است (Men & Hargrove, 2013; Zvyagintsev, 2021). با این حال، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها زمانی به تاب‌آوری پایدار منجر می‌شوند که در چارچوب برنامه‌های آموزشی هدفمند و حمایت رهبری مدرسه تقویت شوند.

نقش برنامه درسی و محتوای آموزشی در یافته‌های این پژوهش بسیار برجسته بود. تأکید بر آموزش مهارت‌های زندگی، یادگیری مشارکتی و فعالیت‌های عملی نشان می‌دهد که مدارس تاب‌آور به برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر و مهارت‌محور نیاز دارند. این یافته با پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند برنامه‌های آموزشی جامع می‌توانند تاب‌آوری دانش‌آموزان را در برابر فشارهای تحصیلی و اجتماعی افزایش دهند همخوانی دارد (Khodayari et al., 2022; Sanaei et al., 2023). بنابراین، برنامه درسی نه تنها ابزار انتقال دانش، بلکه سازوکاری کلیدی برای توانمندسازی روانی-اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

یافته‌های مربوط به رهبری مدارس نشان داد که رهبران آموزشی تاب‌آور با ویژگی‌هایی نظیر آینده‌نگری، ارتباطات مؤثر، تصمیم‌گیری انعطاف‌پذیر و حمایت از معلمان، نقش محوری در ارتقای تاب‌آوری مدرسه دارند. این نتیجه با پژوهش‌های بین‌المللی که بر اهمیت رهبری تاب‌آور در مواجهه با عدم قطعیت‌ها و بحران‌ها تأکید کرده‌اند هم‌راستا است (Day & Gu, 2014; Teig et al., 2024). همچنین تأکید بر توسعه رهبران آموزشی تاب‌آور با نتایج مطالعاتی همسو است که رهبری را یکی از ستون‌های اصلی پایداری نظام‌های آموزشی می‌دانند (Hadijah, 2025).

در بخش عوامل زمینه‌ای، محیط، مدرسه و خانواده به‌عنوان بسترهای تحقق تاب‌آوری شناسایی شدند. یافته‌ها نشان داد که جو روانی-اجتماعی مدرسه، کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز و حمایت خانواده نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت یا تضعیف تاب‌آوری دارند. این نتایج با مرورهای نظام‌مند که بر اهمیت مؤلفه‌های زمینه‌ای در مدارس تاب‌آور تأکید دارند همخوانی دارد (Afzali et al., 2023; Agasisti & Longobardi, 2016). به‌ویژه نقش خانواده و پیوند مدرسه-خانواده در حمایت عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان، یافته‌ای است که در پژوهش‌های مرتبط با مداخلات مدرسه‌محور نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Ajuwon et al., 2024).

عوامل مداخله‌گر شناسایی‌شده در این پژوهش، شامل عوامل انگیزشی، معنوی و سازمانی، نشان می‌دهند که تاب‌آوری مدارس تحت تأثیر متغیرهایی قرار دارد که می‌توانند نقش تسهیل‌گر یا بازدارنده ایفا کنند. این یافته بیانگر آن است که حتی در صورت وجود ساختارها و برنامه‌های مناسب، فقدان انگیزش، انسجام سازمانی یا معنابخشی می‌تواند فرایند تاب‌آورسازی مدارس را با چالش مواجه سازد. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که تاب‌آوری را پدیده‌ای چندسطحی و وابسته به تعامل عوامل سخت و نرم سازمانی می‌دانند (Gull et al., 2024; Heron & Theron, 2014).

در سطح راهبردها، هفت راهبرد اصلی شامل تقویت مهارت‌های ارتباطی، آموزش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی، یادگیری مشارکتی، پرورش احساسات مثبت، شناسایی نقاط قوت، ایجاد حس معنا و هدف و آموزش مهارت‌های شناختی شناسایی شد. این راهبردها نشان می‌دهند که مدارس تاب‌آور به مداخلات آموزشی یکپارچه و چندبعدی نیاز دارند. یافته‌های پژوهش با مطالعاتی که بر نقش مداخلات مدرسه‌محور در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند

همسو است (Ajuwon et al., 2024; Sanaei et al., 2023). همچنین این نتایج با دیدگاه‌هایی همخوانی دارد که تاب‌آوری را نتیجه تعامل یادگیری شناختی، هیجانی و اجتماعی می‌دانند (Men & Hargrove, 2013; Overstreet & Mathews, 2011).

در نهایت، پیامدهای مدارس تاب‌آور در این پژوهش شامل بهبود کارایی مدرسه، موفقیت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزش شناسایی شد. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که سرمایه‌گذاری بر تاب‌آوری مدارس می‌تواند پیامدهای مثبت و پایداری در سطح فردی و نهادی به همراه داشته باشد. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که مدارس تاب‌آور قادرند نابرابری‌های آموزشی را کاهش داده و فرصت‌های موفقیت تحصیلی را برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان فراهم آورند (Agasisti & Longobardi, 2016; Khodayari et al., 2022). از این رو، چارچوب کیفی ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند مبنایی نظری و کاربردی برای سیاست‌گذاری و مداخله در نظام‌های آموزشی باشد.

یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، کیفی بودن آن و اتکای داده‌ها به مصاحبه با تعداد محدودی از خبرگان بود که ممکن است دامنه تعمیم‌پذیری نتایج را محدود سازد. همچنین داده‌ها بر اساس ادراک و تجربه مشارکت‌کنندگان گردآوری شده‌اند و احتمال سوگیری ذهنی در پاسخ‌ها وجود دارد. افزون بر این، تمرکز پژوهش بر یک بافت آموزشی خاص می‌تواند انتقال مستقیم نتایج به سایر زمینه‌های فرهنگی و نهادی را با احتیاط همراه سازد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با بهره‌گیری از روش‌های آمیخته، چارچوب کیفی استخراج‌شده را به‌صورت کمی اعتبارسنجی کنند. همچنین انجام مطالعات تطبیقی در بافت‌های آموزشی مختلف می‌تواند به شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های الگوهای تاب‌آوری مدارس کمک کند. بررسی نقش فناوری‌های نوین و آموزش دیجیتال در تقویت تاب‌آوری مدارس نیز می‌تواند مسیر پژوهشی مهمی برای آینده باشد.

سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند از چارچوب ارائه‌شده برای طراحی برنامه‌های جامع تاب‌آوری مدارس استفاده کنند. مدیران مدارس لازم است بر توسعه رهبری تاب‌آور، حمایت از معلمان و تقویت روابط مدرسه-خانواده تمرکز نمایند. همچنین گنجاندن آموزش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی و شناختی در برنامه‌های درسی می‌تواند به‌عنوان راهبردی عملی برای ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان و بهبود کیفیت آموزش مورد توجه قرار گیرد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Afzali, L., Hosseinian, S., & Naghl, Z. (2023). Identifying Contextual Components in Resilient Schools: A Systematic Review. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(1), 15-30. https://japr.ut.ac.ir/article_92146_en.html?lang=fa
- Agarwal, J., Parajuli, R., Xanthou, M., & Sextos, A. (2024). Safer and resilient schools in seismic regions: a systems perspective. *Civil Engineering and Environmental Systems*, 40(3), 129-149. <https://doi.org/10.1080/10286608.2023.2289568>
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2016). Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917-953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>

- Ajuwon, O. A., Animashaun, E. S., & Chiekezie, N. R. (2024). Crisis Intervention, Mediation, Counseling, and Mentoring in Schools: Building Resilient Educational Communities. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(8), 1593-1611. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i8.1372>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771583>
- Gull, M., Parveen, S., & Sridadi, A. R. (2024). Resilient higher educational institutions in a world of digital transformation. *foresight*, 26(5), 755-774. <https://doi.org/10.1108/FS-12-2022-0186>
- Hadijah, N. (2025). Building Resilient Educational Leaders. *Roje*, 5(1), 5-8. <https://doi.org/10.59298/roje/2025/5158>
- Heron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.10.003>
- Khodayari, Z., Kavyani, E., Lai, S., & Eslam Panah, M. (2022). Identifying and Prioritizing Components of Resilient Schools with Emphasis on Students' Academic Performance. *Studies in Adolescent and Youth Psychology*, 3(6), 363-375. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.27>
- Men, E., & Hargrove, D. T. (2013). Deficient or resilient: A critical review of Black male academic success and persistence in higher education. *The Journal of Negro Education*, 82(3), 300-311. <https://www.jstor.org/stable/10.7709/jnegroeducation.82.3.0300>
- Overstreet, S., & Mathews, T. (2011). Challenges Associated With Exposure to Chronic Trauma: Using a Public Health Framework to Foster Resilient Outcomes Among Youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 738-754. <https://doi.org/10.1002/pits.20584>
- Pinskaya, M., Kosaretsky, S., Zvyagintsev, R., & Derbishire, N. (2019). Building resilient schools in Russia: effective policy strategies. *School Leadership & Management*, 39(2), 127-144. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470501>
- Sanaei, F., Jazayeri, R. a.-S., & Fatehizadeh, M. (2023). Developing an Educational Model for Student Resilience Based on the Lived Experiences of Resilient Students: A Qualitative Study. *Clinical Psychology Studies*, 13(52), 77-116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595318303998>
- Teig, N., Veletic, J., Price, H., Moore, R., & Ye, W. (2024). Navigating resilient schools: examining principals' characteristics and leadership practices in eleven countries. <https://doi.org/10.54676/JZEG2765>
- Zvyagintsev, R. (2021). Personality Traits of Students in Resilient and Struggling Schools: Different Children or Different Schools. *Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies Moscow*(3), 33-61. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-33-61>