



University of Tehran Press

Measuring Foreign Language Teachers' Social Capital: A Structural Model of Teachers' Participatory Engagement and Support in Public Schools

Sajjad Asgari Matin *

Department of Language and Literature, Farhangian Teacher Education University (FTEU), Tehran, Iran. Email: matin@cfu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received 06 July 2024
Revised 17 August 2024
Accepted 18 August 2024
Published online 16 December 2024

Keywords:
Foreign language teachers,
Structural equation model,
Social capital,
Participatory engagement,
Public school.

ABSTRACT

Examining various dimensions of teachers' social capital is considered a new topic; as is the idea of the school as a small unit of society. This paper follows an approach to measuring social capital from the perspective of surveying the components of social capital among foreign language teachers. To this end, Structural Equation Modeling (SEM) approach was adopted. It was assumed that teachers, to expand and consolidate their social capital, need to learn from the structure of professional-participatory development, and intellectual, research, and emotional support of each other in the context of schools. To collect data, a total of 143 foreign language teachers working in the Education department were selected. The tools were tested and confirmed in terms of validity (convergent and divergent) and reliability (Delwin-Goldstein & Cronbach's alpha). We used SmartPLS (V.4) and SPSS software to test the goodness of fit of the proposed structural model and the research hypotheses. Looking at the pattern output and path coefficients, it is estimated that participatory professional development and professional reflection have a direct role in building the social capital of language teachers, while expandable agency has a mediating role. Based on the results and in line with parallel studies, it is suggested that teachers' participation in developmental and collaborative activities (such as team training, joint research action, and visiting other classes and schools), along with an atmosphere of (knowledge, research and emotional) support should be included in the teacher training curriculum.

Cite this article: Asgari Matin, S. (2025). Measuring Foreign Language Teachers' Social Capital: A Structural Model of Teachers' Participatory Engagement and Support in Public Schools. *Organizational Culture Management*, 22 (4), 345-360. <http://doi.org/10.22059/jomc.2024.378748.1008682>



© The Author(s). **Publisher:** University of Tehran Press.
DOI: <http://doi.org/10.22059/jomc.2024.378748.1008682>



ارزیابی سرمایه اجتماعی معلمان زبان خارجی بر پایه کارگزاری اجتماعی توسعه‌پذیر در مدارس

سجاد عسکری متین*

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه: matin@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۹/۲۶

کلیدواژه:

الگوی معادلات ساختاری،

سرمایه اجتماعی،

کارگزاری توسعه‌پذیر،

مدرسه،

معلمان زبان خارجی.

بررسی ابعاد و زوایای گوناگون بساخت سرمایه اجتماعی معلمی موضوعی نو به شمار می‌آید؛ همچنان که انگارش مدرسه به عنوان واحد کوچکی از جامعه نیز موضوعی بدیع است. نگارنده در نوشتار پیش رو در پی رویکردی بر سنجش سرمایه اجتماعی از منظر پیمایش مؤلفه‌های مطرح در امر کارگزاری توسعه‌پذیر معلمان زبان خارجی در بافت و متن مدارس بوده است. در این راه، در چارچوب مطالعات کمی و ناظر بر شیوه تحلیل داده مطالعات توصیفی-همبستگی، الگوی معادلات ساختاری برگزیده شد. فرض بر آن بود که معلمان در راه گسترش و تحکیم بساخت سرمایه اجتماعی خود نیازمند بهره‌گیری از ساختار توسعه حرفه‌ای- مشارکتی و حمایتگری دانشی و پژوهشی و عاطفی از یکدیگر در بافت مدارس هستند. برای گردآوری داده، بر اساس نمونه‌گیری تصادفی، از میان معلمان در دسترس ۱۴۳ معلم زبان خارجی شاغل در آموزش و پرورش مشارکت داشتند. ناظر بر خروجی الگو و ضرایب مسیر برآورد می‌شود که توسعه حرفه‌ای- مشارکتی و تأمل حرفه‌ای نقش مستقیم و کارگزاری توسعه‌پذیر نقش میانجی در بساخت سرمایه اجتماعی معلمان زبان دارد. بر اساس برآیند نتایج و هم‌سو با مطالعات موازی، پیشنهاد می‌شود مشارکت معلمان در فعالیت‌های توسعه‌پذیر و مشارکتی (همچون آموزش گروهی، اقدام پژوهشی مشترک، بازدید از سایر کلاس‌ها و مدارس) همراه با فضای آکنده از حمایت (دانشی، پژوهشی، عاطفی) در برنامه درسی تربیت معلم (پیش، حین، پس از خدمت) گنجانده شود؛ امری که برانگیختگی حس اعتماد و استحکام سرمایه اجتماعی آن‌ها در مدارس را در پی خواهد داشت.

استناد: عسکری متین، سجاد (۱۴۰۳). ارزیابی سرمایه اجتماعی معلمان زبان خارجی بر پایه کارگزاری اجتماعی توسعه‌پذیر در مدارس. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۲۲ (۴) ۳۶۰-۳۴۵

<http://doi.org/10.22059/jomc.2024.378748.1008682>

© نویسندگان. ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
DOI: <http://doi.org/10.22059/jomc.2024.378748.1008682>



مقدمه

بررسی ابعاد و زوایای گوناگون بر ساخت سرمایه اجتماعی معلمی موضوعی نوین به شمار می‌آید. این چنین است که خیل پژوهشگران و نظریه‌پردازان گرداگرد این مفهوم و پدیده نوظهور سرگرم اندیشه و آزمون‌اند. مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی، بوم‌شناسی آموزشی، و جامعه‌شناسی زبان، از جمله گرایش‌های پی‌جو و نظاره‌گر، گستره چنین موضوع‌هایی هستند. در گزاره‌ای کوتاه جملگی نگرش‌ها و گمانه‌ها بر سر ارتقای سرمایه اجتماعی معلمی از راه تسهیل کارگزاری توسعه‌محور معلم ناظر بر ارتقای تبادل و هم‌رسانی داده، به‌روزرسانی هنجاری، و انسجام اجتماعی روابط حرفه‌ای معلمان است (Wille, 2023; Coppe et al., 2022; Wong et al., 2012; Baker-Doyle, 2011; Cannata, 2011). اگرچه پوشیده نیست که موشکافی در چنین محیط گسترده و پویا و پیچیده‌ای نیازمند جریان‌های یکپارچه اندیشه‌ورز در محیط‌های محلی و ملی و جهانی است، این نوشتار تنها در پی رویکردی نواندیش و اندوختن تجربه‌ای جدید در این حوزه است.

در این راه، بازخوانی مفهوم مدرسه در بعد اجتماعی آن بسیار ضروری است. نگاه به آموزش و پرورش در مقیاس کلان و به مدرسه در مقیاس خرد، به مثابه کنش اجتماعی، می‌طلبد که ریشه تحول را در بستر آن و بازسازی نظام روابط و تعاملات انسانی و نظام گفتمانی در مدرسه یافت؛ باید آموخت که یادگیری در این معنا کوششی جمعی (یادگیری مشارکتی) برای تحول در نگرش و دانش و توانش ذی‌نفعان، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان، خواهد بود (MaNing et al., 2023; Bergmark, 2023; Adhikri, 2010; Butler, 2003). افزون بر این، سرمایه اجتماعی معلمان در پرتو یادگیری مشارکتی و اقدام مشترک برای بهبود در چشم‌اندازهای گوناگونی نمایان است. چنانچه معلمان سازکارهای لازم برای تقویت روابط و تعاملات خود در مدرسه را در اختیار داشته باشند قادر خواهند بود روابط سالم و اثربخشی با ذی‌نفعان در برخورداری بهتر از منابع، تسهیلات، امکانات، و مشاوره لازم برای خودگامی در راه توسعه حرفه‌ای و کسب صلاحیت حرفه‌ای روزآمد داشته باشند (Shi, 2023; Demir et al., 2021; Penuel et al., 2009).

بیان مسئله

صرف‌نظر از سرمایه اجتماعی، در میان جمع زیادی از عوامل اثرگذار بر رونق کارگزاری توسعه‌پذیر معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمی از جایگاهی بی‌بدیل برخوردار است. اندیشمندان این حوزه بر این باورند که سرمایه اجتماعی بین معلمان افزایش رشد حرفه‌ای را به همراه خواهد آورد. هنگامی که معلمان ارتباطات و تعامل قوی و هم‌افزا با همکاران خود داشته باشند، اشتراک دانش و آگاهی، مشارکت در طراحی آموزشی، و هم‌رسانی تجارب آموزشی میان آن‌ها تسهیل خواهد شد (Dulfer et al., 2019; Ranieri et al., 2019; Benbow & Lee, 2019; Chi et al., 2023). از دیگر عوامل اثرگذار بر کارگزاری توسعه‌پذیر نقش حمایتگری دانشی و پژوهشی معلمان از یک‌دیگر است. بررسی متغیر حمایتگری دانشی و پژوهشی معلمان از یک‌دیگر و نقش آن در توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز بسیار قابل توجه است. این دو جنبه به طور قابل توجهی بر افزایش کیفیت و بهره‌وری در حرفه معلمی تأثیر می‌گذارد و درک تأثیر متقابل آن‌ها برای ایجاد یک محیط آموزشی حمایتی و مؤثر بسیار مهم است (Abdallah et al., 2023; Dolan, 2022; Kilday & Rayan, 2022; Lam, 2019). حمایت معلمان از یک‌دیگر در ساختار گروه‌ها و شبکه‌های اجتماعی فرصت‌هایی را برای تحکیم روابط مربیگری میان آن‌ها فراهم می‌کند. معلمان باتجربه می‌توانند همکاران جدیدتر را راهنمایی کنند، بینش‌های علمی و عملی را به اشتراک بگذارند، و به همتایان در حل مسئله و تفکر سیستمی کمک کنند. جنبه حمایت عاطفی معلمان از یک‌دیگر نیز قابل تأمل است. هنگامی که معلمان با عدم اطمینان در مواجهه با مشکلات آموزشی روبه‌رو می‌شوند برخورداری از همکارانی که با همدلی یک‌دیگر را حمایت و پشتیبانی می‌کنند بسیار ارزشمند است. در چشم‌اندازی وسیع‌تر، شناخت اهمیت حمایت اجتماعی در زیست حرفه‌ای و به‌کارگیری آن در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان می‌تواند منجر به تربیت سرمایه انسانی انعطاف‌پذیر و مؤثرتر شود؛ امری که تحقق آن نیازمند تعالی فرهنگ سازمانی و اخلاق‌مداری در تعاملات حرفه‌ای در مدرسه است.

در این نوشتار، در پی ارائه الگوی سنجش سرمایه اجتماعی معلمان زبان بر پایه کارگزاری اجتماعی توسعه‌پذیر در مدارس، تلاش شد الگوی مفهومی این بر ساخت ارائه شود و از این راه افزایش اندکی بر اندوخته پیشین مباحث این حوزه صورت گیرد.

پیشینه پژوهش

سرمایه اجتماعی به انباشته‌ای از منابع ارزشی یک گروه برای تحکیم، تعمیق، و بازسازی یکپارچگی اجتماعی^۱ گفته می‌شود. به بیان دقیق‌تر، به مجموعه‌ای از منابع بالقوه و بالفعل برای تحقق حس تعلق و ارتباط پایدار با یک گروه اجتماعی بر اساس شناخت و درک متقابل گفته شده است (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990; Putnam, 2000). سرمایه اجتماعی راه، در حوزه تعلیم و تربیت معلم، بخشی از سرمایه حرفه‌ای^۲ معلم در سه بُعد سرمایه انسانی^۳ و سرمایه ارتباطی^۴ و سرمایه تصمیم‌سازی^۵ برمی‌شمارند (Galosy et al., 2013; Hargreaves & Fullan, 2015; Niacker et al., 2016). در حوزه سرمایه انسانی، تحصیلات و صلاحیت و تجربه کاری معلم؛ در حوزه سرمایه تعاملی، ساختار تعاملی سازنده معلم در ارتباط با دیگران و همکاران در امر آموزش بر پایه اعتماد و صمیمیت (Hargreaves & Fullan, 2015; Rehm & Notten, 2016; Segovia et al., 2024)؛ و سرانجام در حوزه سرمایه تصمیم‌سازی، توانایی معلم در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و مؤثر و ارزشیابی و واکنش درست معلم بیان شده است. جدول ۱ دسته‌بندی رویکردهای مختلف به قلمرو سرمایه اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. دسته‌بندی رویکردها به سرمایه اجتماعی

مجموعه‌ای از منابع بالقوه یا بالفعل که برای ساخت شبکه‌ای پایدار از روابط اجتماعی نهادینه بر اساس شناخت و احترام متقابل شکل می‌گیرد (Coburn & Russell, 2008; Johnson, 2012).	بورديو (۱۹۸۶)	
مجموعه‌ای از منابع گوناگون که برای ساخت شبکه اجتماعی به منظور تقویت یکپارچگی شبکه و تسهیل کنش کنشگران در شبکه اجتماعی ساخت و بازسازی می‌شود (Bajer-Doyle & Yoon, 2011; Fox & Wilson, 2015).	کالمن (۱۹۹۰)	تعاریف
مجموعه‌ای از منابع برای ایجاد حس هویت مشترک و تعلق دوجانبه به گروه است که برای تأمین نیازهای ابزاری و عاطفی شکل می‌گیرد (Nolan & Molla, 2017; Burt, 2000).	پوتنام (۲۰۰۰)	
بُعد ساختاری ^۶ به الگوی کلی تعاملات از طریق وجود یا نبود پیوند میان کنشگران اشاره دارد. به سخن دیگر، اینکه چه کسی با چه کسی در تعامل است (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Forsyth & Adams, 2004).		
بُعد شناختی ^۷ به روابط شخصی مربوط است که از طریق تعاملات در طول زمان باعث ایجاد دوستی و احترام می‌شود؛ به‌ویژه به عمق یا معنادر بودن روابط اجتماعی بستگی دارد (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Peterson & Johnston, 2015).	ناهاپیت و گوشل (۱۹۹۸)	اشکال
بُعد فرهنگی ^۸ به دسترسی به منابعی اشاره دارد که بازنمایی‌های مشترک فرهنگی و جمعی را ارائه می‌دهد؛ مثل زبان، نژاد، خرده‌فرهنگ‌های مشترک یا درک و معانی مشترک بین اعضا (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Brunie, 2009).		

نخستین بار، پرداختن به مقوله حمایت عاطفی از معلمان با انتشار ویژه‌نامه‌ها و مقالاتی توسط صاحب‌نظران تأثیرگذار در مطالعات تربیت معلم و تمرکز بر امر کنکاش احساسات معلم در اوایل دهه ۱۹۹۰ مورد توجه قرار گرفت (Chen et al., 2021; Lewis & Haviland, 2011; Hargreaves, 2010; Zembylas, 2006). در پی این اقدامات، اندیشمندان و پژوهشگران به اهمیت توجه به احساسات و عواطف در درک و برداشت کامل‌تر از عملکرد و تدریس معلمان پی بردند و موج جدیدی از پژوهش و کاوش در موضوع حمایت عاطفی از معلم با دو رویکرد غالب جامعه‌شناختی و روان‌شناختی پدیدار شد. بیشتر مطالعات این دوره عواطف و احساسات معلم را به عنوان دوگانه کاهنده و افزایش‌دهنده برخی تحولات در زندگی حرفه‌ای معلم برمی‌شمردند. در این دوره، بررسی‌های کمی و کیفی درباره حمایت عاطفی از معلمان جهت‌گیری‌های گوناگونی یافت که مواردی مانند پژوهش بر روی برساخت هیجانی (Chen et al., 2021; Fried et al., 2015; Frenzel, 2014)، یادگیری عاطفی (Schonert-Reichl, 2014)

1. social integrity
2. professional capital
3. human capital
4. relational capital
5. decisional capital
6. structural
7. cognitive
8. cultural

آن‌هاست. در همین دوره، برخی دیگر از مطالعات نیز با هدف بازشناسی مفهوم هیجان معلم و توسعه الگوهای مفهومی انجام شد. این‌گونه مطالعات ماهیت چندلایه احساسات و اهمیت درک زمینه اجتماعی را که در آن احساسات پدیدار می‌شود مهم می‌شمارند (Tsang, 2014; Sutton & Harper, 2003). با وجود این، به نظر می‌رسد همچنان نیاز به برداشتی جامعه‌شناختی از احساسات و هیجان‌ات معلمان در امر تدریس وجود دارد. به طور کلی، پژوهش‌های فراتر در زمینه عواطف و هیجان‌ات معلم ناظر بر بهره‌گیری از ساختارهای نظری از روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و کاربری آن در امر تربیت معلم را ضروری برمی‌شمارند.

انگاره یادگیری حرفه‌ای و جامعه‌پذیر معلمان رویکردی نو به مقوله توسعه حرفه‌ای به شمار می‌آید. هدف اصلی چنین رویکردی افزایش سطح دانش و مهارت معلمان از راه یادگیری جمعی و مشارکتی است. در چنین رویکردی معلمان می‌آموزند از راه کشف و شهود مشارکتی و در تعامل با هم‌تایان تفکر و بازاندیشی و حل مسئله را در امر تدریس و آموزش دنبال کنند (Bergmark, 2023; Martin et al., 2023). چندی از پژوهش‌های موجود نیز بر گرانی و اهمیت مقوله حمایت‌دانشی و پژوهشی معلمان از یک‌دیگر و آثار سازنده آن در ارتقای کیفیت تدریس، ایجاد تحول آموزشی، و تعالی و توسعه سازمانی تأکید کرده‌اند (Picard & Kutsyuruba, 2017; Noonan, 2017; Prestridge & Tondeur, 2015). توسعه حرفه‌ای معلم تنها در بستر فرایندی پایدار و پیوسته که در آن درنگ، تفکر، بازاندیشی، و اقدام برای یادگیری و بهبود سطوح آن و افزونی دانش و مهارت معلمان فراهم باشد متصور است. بنابراین، در چنین فرایندی بی‌شک معلمان نیازمند کمک و حمایت همه‌جانبه از سوی ذی‌نفعان و به‌ویژه هم‌تایان خود هستند. چنین حمایت‌هایی چنانچه به منظور تسهیل فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان باشد می‌تواند به بازنگری در الگوی توسعه حرفه‌ای فردمحور و پیدایش نگرش جامعه‌شناختی (گروه‌محور) به این حوزه بینجامد (Segal, 2019; Kvam, 2023; Hauge, 2024). در چنین انگاشتی از توسعه حرفه‌ای معلمان، فرایند توسعه و یادگیری حرفه‌ای می‌تواند به بهترین شیوه با اهداف و معیارها و سیاست‌های کلی تربیت معلم سازگار شود. منطق چنین برداشتی از توسعه حرفه‌ای نگاه اجتماعی-سازمانی به این مقوله است؛ به گونه‌ای که نگرش معلمان برای یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش نگاهی جمعی باشد و مسئولیت توسعه حرفه‌ای را سیاستی سازمانی بدانیم.

یادگیری حرفه‌ای معلمان در بستر فعالیت گروهی و مشارکتی در حضور هم‌تایان اساس هویت تعالی سازمان آموزشی را تشکیل می‌دهد (Jung et al., 2023; Visser, 2005; Nicolin & Meznar, 1995). در بستر یادگیری سازمانی، ذی‌نفعان در سه سطح فردی و گروهی و سازمانی (Naqshbandi et al., 2023; Collinson et al., 2006; Fauske & Raybould, 2005) قرار می‌گیرند. در نگاهی عمیق‌تر به این حوزه، یادگیری سازمانی در امر تربیت معلم را می‌توان در قالب برنامه درسی و بسته سیاستی گنجانده. البته که این امر نیازمند سرمایه‌گذاری بلندمدت در تربیت معلم و ایجاد روش‌های تحولی در «تأمل، بازاندیشی، اقدام جامعه‌پذیر» است. شکل‌گیری فرهنگ یکپارچه یادگیری سازمانی در کوتاه‌مدت باعث ارتقای سطح توسعه حرفه‌ای معلمان و در بلندمدت منجر به ارتقای ظرفیت تحول‌پذیری سازمان آموزش خواهد شد (Purwanto et al., 2023; McCharen et al., 2011).

سرانجام، مرور پژوهش‌های مرتبط نشان می‌دهد هنگامی که توسعه حرفه‌ای در بستر اجتماعی مدرسه زمینه‌سازی شود و درنگی برای یادگیری جمعی و مشارکتی صورت گیرد، می‌توان از معلمان انتظار داشت برای بهبود کیفیت آموزش و ارتقای سطح حمایت‌گری دانشی و پژوهشی هم‌تایان خود تلاش کنند (Seprudin, 2024; Fairman et al., 2023; Darling-Hammond & Richardson, 2009). می‌دانیم که برنامه توسعه حرفه‌ای رسمی معلمان اغلب مبتنی بر رویکردهای تجویزی است و شامل برنامه‌های یک‌سویه توسعه فردی و دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های انتقال دانش است. این رویکردها اغلب مقوله دانش‌افزایی را دنبال می‌کنند و فرصت‌های مورد نیاز معلمان برای مشارکت فعالانه و آگاه و خودگام در فرایند توسعه خود و هم‌تایانشان فراهم نمی‌شود. اما چنانچه توسعه حرفه‌ای معلمان در بافت مدارس و در زمینه مشارکت گروهی و مسئولیت‌پذیری

جمعی طراحی شود شاهد افزایش سطح انگیزشی و معنادار بودن اقدامات توسعه‌ای در مدارس خواهیم بود. همچنین، معلمان قادر خواهند بود با الگوپردازی از آموزه‌های توسعه‌پذیری جمعی و مشارکتی فرصت‌های مشابهی را برای یادگیری و توسعه دانش‌آموزان خود ایجاد کنند.

الگوی مفهومی پژوهش

بر پایه مرور مبانی نظری این نوشتار الگوی مفهومی (شکل ۱) ترسیم شده است. بر اساس کاوش متغیرهای مدل مفهومی، فرضیه‌هایی به دست آمد:

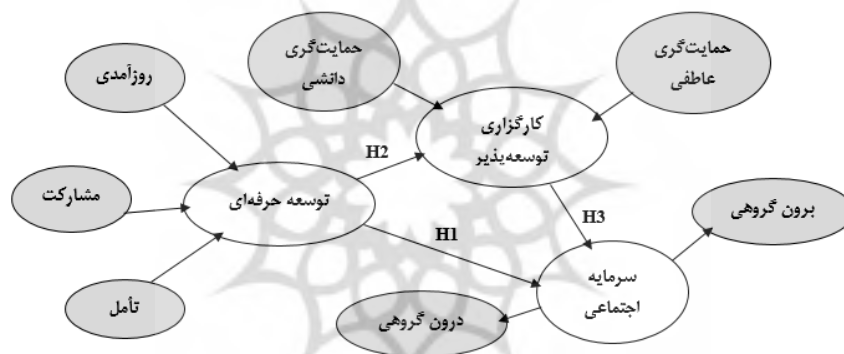
فرضیه یک. توسعه حرفه‌ای اثر مثبت و معنادار بر سرمایه اجتماعی معلمان دارد.

فرضیه دو. توسعه حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر کارگزاری توسعه‌پذیر معلمان دارد.

فرضیه سه. کارگزاری توسعه‌پذیر اثر مثبت و معنادار بر سرمایه اجتماعی معلمان دارد.

فرضیه چهار. توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی کارگزاری توسعه‌پذیر اثر مثبت و معنادار بر سرمایه اجتماعی ایشان دارد.

فرضیه پنج. مدل علی ارائه‌شده از برازش کافی برخوردار است.



شکل ۱. الگوی مفهومی رابطه توسعه حرفه‌ای، کارگزاری توسعه‌پذیر، و سرمایه اجتماعی

شیوه پژوهش

این نوشتار از منظر رویکرد پژوهشی، در چهارچوب مطالعات کمی، با نگاه به اهداف، در شمار مطالعات کاربردی و ناظر بر شیوه تحلیل داده، از جمله مطالعات توصیفی-همبستگی از گونه مدل‌سازی ساختاری جای می‌گیرد.

برای ارزیابی برازش مدل از نرم‌افزار اسمارت پی. ال. اس^۱ (نسخه ۴) استفاده شد. مدل‌سازی با بهره‌گیری از معادلات ساختاری چهارچوب آماری چندمتغیره معتبر به شمار می‌رود که برای مدل‌سازی روابط پیچیده بین متغیرهای مشاهده‌شده مستقیم و غیرمستقیم استفاده می‌شود (Ullamn et al., 2012; Stein et al., 2012). همچنین، این آزمون آماری چهارچوبی کلی است که شامل حل هم‌زمان سیستم‌های معادلات خطی است و فنون دیگری مانند رگرسیون، تحلیل عاملی، تحلیل مسیر، و مدل‌سازی منحنی رشد نهفته را نیز دربرمی‌گیرد.

جامعه آماری در این پژوهش معلمان زبان خارجی شاغل در مدارس عمومی کشور بودند. بر اساس نمونه‌گیری تصادفی، از میان معلمان در دسترس ۱۴۳ معلم زبان شاغل در آموزش و پرورش از طریق پرسش‌نامه برخط در گردآوری داده‌ها مشارکت کردند. نزدیک به ۵۱ درصد از آن‌ها بالای پانزده سال، ۲۸ درصد بالای هفت سال، و ۲۱ درصد زیر هفت سال سابقه اشتغال در

مدارس داشتند. از این میان ۳۷ درصد مشارکت‌کنندگان زن و ۶۳ درصد مرد بودند. جدول ۲ آماره‌های مربوط به سابقه اشتغال را نمایش می‌دهد.

جدول ۲. آماره سابقه اشتغال جامعه آماری

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
+۱۵	۷۹	۵۵,۲۴	۵۵,۲۴	۱۰۰,۰
۸-۱۴	۴۵	۳۱,۴۷	۳۱,۴۷	۶۴,۷۶
۱-۷	۱۹	۱۳,۲۹	۱۳,۲۹	۱۳,۲۹
Total	۱۴۳	۱۰۰	۱۰۰	

افزون بر گردآوری داده موسوم به دموگرافی (نام، جنسیت، سابقه شغلی) از چهار پرسش‌نامه استاندارد و معتبر برای گردآوری داده استفاده شد. نسخه تطبیق‌یافته مقیاس بهزیستی عاطفی^۱ برای اندازه‌گیری تغییرات هیجانی با تمرکز بر ارزیابی‌های عاطفی افراد از خود اصلاح و توزیع شد. این مقیاس به افراد اجازه می‌دهد عوامل اثرگذار بر روابط خود را از نظر عاطفی ارزیابی کنند. از دیگر ابزارهای مورد استفاده آزمون تعهد معلمان^۲ بود؛ آزمونی چندعاملی که برای سنجش میزان حمایتگری و مشارکت معلمان طراحی شده است. از برآیند این دو مقیاس برای سنجش کارگزاری توسعه‌پذیر معلمان استفاده شد. ابزار مورد استفاده دیگر آزمون توسعه حرفه‌ای مستمر^۳ بود. آخرین ابزار به‌کاررفته مقیاس سرمایه اجتماعی^۴ بود که برای ارزیابی میزان سرمایه اجتماعی فردی طراحی شده است. این ابزار به ارزیابی عوامل متنوع مرتبط با سرمایه اجتماعی در دو سطح سرمایه درون‌گروهی و برون‌گروهی می‌پردازد.

گزارش مدل‌سازی

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار استنباطی استفاده شد. برای این منظور تحلیل عاملی تأییدی رویکرد حداقل مربعات جزئی^۵ به کار رفت. دلیل انتخاب این رویکرد آن است که برخلاف رویکرد مبتنی بر کواریانس وابستگی کمتری به حجم نمونه و مقیاس متغیرها و عادی بودن داده‌ها دارد. در این رویکرد، ملاک‌های آزمون مدل اندازه‌گیری^۶ بدین شرح است: بررسی آزمون پایایی مدل از آن جهت که در مدل‌های اندازه‌گیری یک مجموعه متغیرهای مشاهده‌پذیر بازتاب‌دهنده متغیر مکنون منحصر به فردی هستند باید شرط همگنی و تک‌بعدی بودن آن مدل برقرار باشد. بدین منظور در سطح کاربردی از سه شاخص برای بررسی یک مدل اندازه‌گیری بهره گرفته شد: پایایی هر یک از متغیرهای مشاهده‌پذیر، آلفای کرونباخ، پایایی مرکب^۷ دلوین-گلدستاین^۸.

پایایی ابزار مورد استفاده با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ از انتخاب تصادفی پاسخ‌های سی مشارکت‌کننده به دست آمد. جدول ۳ آماره‌های مربوط را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب آلفای کرونباخ

Questionnaires	Cronbach's Alpha	No. Items
EWBS	۰,۸۸۶	۱۴
PSCS	۰,۸۴۱	۴۱
ETS	۰,۸۰۵	۱۶
CPD	۰,۷۹۰	۲۲

1. The Emotional Well-Being Scale (EWBS; Şimşek, 2011)
2. The Engaged Teachers Scale (ETS; Klassen et al., 2013)
3. Continuing Professional Development (CPD; de Varries et al., 2013)
4. The Personal Social Capital Scale (PSCS; Chen et al., 2008)
5. Partial Least Square (PLS)
6. measurement model
7. composite reliability
8. Delvin-Goldstein

همچنین، روایی مدل اندازه‌گیری از دو طریق روایی همگرا^۱ و روایی تشخیصی یا واگرا^۲ مورد بررسی قرار گرفت. منظور از روایی همگرا سنجش میزان تبیین متغیر مکنون توسط متغیرهای مشاهده‌پذیر آن است. روایی همگرا نشان می‌دهد شاخص‌های مختلف از نظر مفهومی مشابه هستند یا سازه‌های هم‌پوش از ارتباط درونی بالایی برخوردارند. معیار متوسط واریانس استخراج‌شده^۳ توسط فورنل^۴ و لارکر^۵ به عنوان شاخصی برای سنجش اعتبار درونی مدل اندازه‌گیری انعکاسی^۶ استفاده شد. یکی دیگر از آزمون‌های ارزیابی مدل اندازه‌گیری انعکاسی آزمون بررسی کیفیت است. کیفیت مدل توسط شاخص اشتراک با روایی متقاطع^۷ محاسبه شد. در واقع، این شاخص توانایی مدل مسیر را در پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر از طریق مقادیر متغیر مکنون متناظرشان را تأیید کرد. کیفیت مدل ساختاری نیز توسط شاخص افزونگی با روایی متقاطع محاسبه شد. هدف این شاخص بررسی توانایی مدل ساختاری در پیش‌بینی کردن به روش چشم‌پوشی است. معروف‌ترین و شناخته‌شده‌ترین ملاک اندازه‌گیری این توانایی شاخص Q2 استون-گایسلر^۸ است که بر اساس این ملاک مدل باید نشانه‌های متغیرهای مکنون را پیش‌بینی کند.

نتایج و تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا به ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری هم‌متغیر به صورت مجزا پرداخته می‌شود و سپس نتایج ارزیابی برازش مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

– ارزیابی مدل اندازه‌گیری عامل توسعه حرفه‌ای (CPD)

برای بررسی پایایی مدل از ملاک پایایی ترکیبی استفاده شد. جدول ۴ مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری عامل توسعه حرفه‌ای را نشان می‌دهد.

بر اساس داده‌های جدول ۴، پایایی ترکیبی (p دل‌وین-گلدشتاین) همه متغیرهای مربوط به مؤلفه‌ها بالاتر از ملاک تعیین‌شده (۰/۷) است و با این حساب پایایی مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد. برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. جدول ۵ این مقادیر را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری (CPD)

Factor	Composite Reliability
Upadating Act. (UA)	۰,۸۸
Colaborative Act. (CA)	۰,۸۲
Reflective Act. (RA)	۰,۷۳
CPD	۰,۹۴

جدول ۵. مقادیر روایی همگرای مدل اندازه‌گیری (CPD)

Factor	AVE
Upadating Act. (UA)	۰,۵۳
Colaborative Act. (CA)	۰,۵۱
Reflective Act. (RA)	۰,۶۵

1. convergent validity
2. discriminant validity
3. average variance extracted (AVE)
4. Fornell
5. Larcker
6. reflective model
7. cross validated communality (CV Com)
8. Stone-Geisser

بر اساس داده‌های جدول ۵ و با توجه به مقادیر برآوردشده شاخص AVE برای همه متغیرها از میزان تعیین شده (۰,۵) بیشتر است. بنابراین، روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری به تأیید می‌رسد. برای بررسی روایی واگرا از آزمون فورنل و لارکر استفاده شد. در جدول ۶ جذر واریانس استخراج‌شده هر متغیر مکنون با سایر متغیرها در الگو محاسبه شده است.

جدول ۶. نتایج شاخص فورنل و لارکر برای مدل اندازه‌گیری (CPD)

	UA	CA	RA
UA	۰,۷۲		
CA	۰,۳۴	۰,۷۱	
RA	۰,۲۳	۰,۵۸	۰,۸۰

بر اساس داده‌های جدول ۶ جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر متغیر مکنون از حداکثر همبستگی آن متغیر مکنون با متغیرهای مکنون بیش از میزان تعیین شده را نشان می‌دهد. این بدین معناست که روایی تشخیصی مدل مورد تأیید است. کیفیت مدل اندازه‌گیری به وسیله شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه شد. جدول ۷ آماره‌های مربوط به این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷. شاخص روایی متقاطع مدل اندازه‌گیری (CPD)

Factor	(CV Com)
Upadating Act. (UA)	۰,۴۷
Colaborative Act. (CA)	۰,۵۴
Reflective Act. (RA)	۰,۴۳

بر اساس داده‌های جدول ۷، در مدل اندازه‌گیری مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا برآورد شده است که بیانگر کیفیت مورد تأیید مدل اندازه‌گیری است.

– ارزیابی مدل اندازه‌گیری عامل سرمایه اجتماعی (PSCS)

برای بررسی پایایی مدل سرمایه اجتماعی از ملاک پایایی ترکیبی استفاده شد. جدول ۸ مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری این عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۸. مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری (PSCS)

Factor	Composite Reliability
Bonding Cap. (BnC)	۰,۹۲
Bridging Cap. (BrC)	۰,۸۸
PSCS	۰,۹۰

بر اساس داده‌های جدول ۸، پایایی ترکیبی (p دلویلن- گلدشتاین) همه متغیرهای مربوط به مؤلفه‌ها بالاتر از ملاک تعیین شده (۰,۷) است و با این حساب پایایی مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد. برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. جدول ۹ این مقادیر را نشان می‌دهد.

جدول ۹. مقادیر روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری (PSCS)

Factor	AVE
Bonding Cap. (BnC)	۰,۵۳
Bridging Cap. (BrC)	۰,۵۱

بر اساس داده‌های جدول ۹ و با توجه به مقادیر برآورد شده، شاخص AVE برای همه متغیرها از میزان تعیین شده (۰,۵) بیشتر است. بنابراین، روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری به تأیید می‌رسد. برای بررسی روایی واگرا از آزمون فورنل و لارکر استفاده شد. در جدول ۱۰ جذر واریانس استخراج‌شده هر متغیر مکنون با سایر متغیرها در الگو محاسبه شده است.

جدول ۱۰. نتایج شاخص فورنل و لارکر برای مدل (PSCS)

	BnC	BrC
BnC	۰,۷۳	
BrC	۰,۵۲	۰,۷۲

بر اساس داده‌های جدول ۱۰، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر متغیر مکنون از حداکثر همبستگی آن متغیر مکنون با متغیرهای مکنون بیش از میزان تعیین شده را نشان می‌دهد. این بدین معناست که روایی تشخیصی مدل مورد تأیید است. کیفیت مدل اندازه‌گیری به وسیله شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه شد. جدول ۱۱ آماره‌های مربوط به این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. شاخص روایی متقاطع مدل اندازه‌گیری (PSCS)

Factor	(CV Com)
Bonding Cap. (BnC)	۰,۵۱
Bridging Cap. (BrC)	۰,۴۳

بر اساس داده‌های جدول ۱۱، در مدل اندازه‌گیری مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا برآورد شده است که بیانگر کیفیت مورد تأیید مدل اندازه‌گیری است.

– ارزیابی مدل اندازه‌گیری عامل کارگزاری توسعه‌پذیر (COM)

برای بررسی پایایی مدل کارگزاری توسعه‌پذیر از ملاک پایایی ترکیبی استفاده شد. جدول ۱۲ مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری این عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. مقادیر پایایی ترکیبی مدل اندازه‌گیری (COM)

Factor	Composite Reliability
Emotional Sup. (ESp)	۰,۹۳
Knowledge Sup. (KSp)	۰,۹۰
Combined	۰,۹۱

بر اساس داده‌های جدول ۱۲، پایایی ترکیبی (p دلون-گلدشتاین) همه متغیرهای مربوط به مؤلفه‌ها بالاتر از ملاک تعیین شده (۰,۷) است و با این حساب پایایی مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد. برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. جدول ۱۳ این مقادیر را نشان می‌دهد.

جدول ۱۳. مقادیر روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری (COM)

Factor	AVE
Emotional Sup. (ESp)	۰,۶۲
Knowledge Sup. (KSp)	۰,۵۹

بر اساس داده‌های جدول ۱۳ و با توجه به مقادیر برآورد شده، شاخص AVE برای همه متغیرها از میزان تعیین شده (۰,۵) بیشتر است. بنابراین، روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری به تأیید می‌رسد. برای بررسی روایی واگرا از آزمون فورنل و لارکر استفاده شد. در جدول ۱۴ جذر واریانس استخراج‌شده هر متغیر مکنون با سایر متغیرها در الگو محاسبه شده است.

جدول ۱۴. نتایج شاخص فورنل و لارکر برای مدل

	ESp	KSp
ESp	۰,۷۱	
KSp	۰,۷۰	۰,۸۰

بر اساس داده‌های جدول ۱۴، جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر مکنون از حداکثر همبستگی آن متغیر مکنون با متغیرهای مکنون بیش از میزان تعیین شده را نشان می‌دهد. این بدین معناست که روایی تشخیصی مدل مورد تأیید است. کیفیت مدل اندازه‌گیری به وسیله شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه شد. جدول ۱۵ آماره‌های مربوط به این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱۵. شاخص روایی متقاطع مدل اندازه‌گیری

Factor	(CV Com)
Emotional Sup. (ESp)	۰,۵۶
Knowledge Sup. (KSp)	۰,۴۵

بر اساس داده‌های جدول ۱۵، در مدل اندازه‌گیری مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا برآورد شده است که بیانگر کیفیت مورد تأیید مدل اندازه‌گیری است.

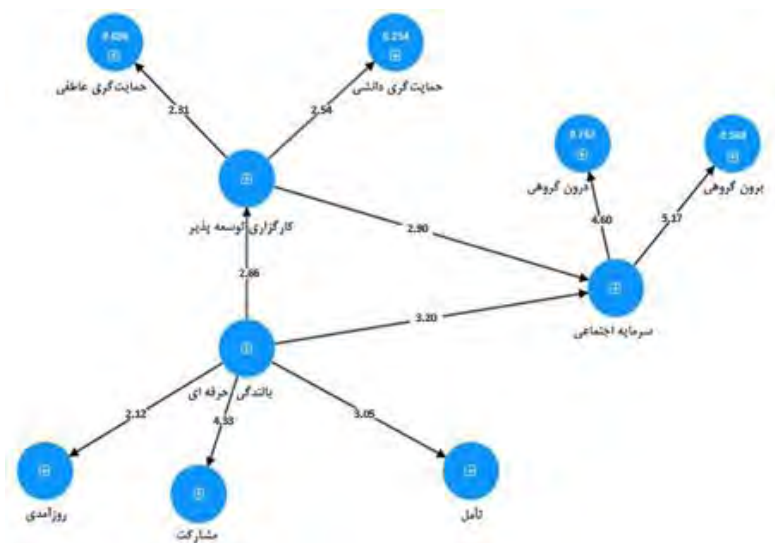
– الگوی معادلات ساختاری با نقش میانجی حمایتگری (دانشی و عاطفی)

پس از بررسی ضرایب مسیر میان متغیرهای مکنون، در ادامه به بررسی روابط ساختاری میان دو متغیر اصلی پژوهش می‌پردازیم. روابط میان متغیرهای مکنون در مدل مورد استفاده در این بخش در قالب یک فرضیه تدوین شد و با توجه به مؤلفه‌های برآوردشده در مدل فرضیه آزمون شد. شکل ۳ ضرایب مسیر میان دو متغیر مکنون پژوهش و متغیر میانجی را نشان می‌دهد. در ادامه به بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر وجود روابط معنادار میان متغیرهای پژوهش می‌پردازیم. در جدول ۷ و ۱۳ آماره‌های مربوط به ضرایب مسیر خلاصه شده است. بررسی ضرایب مسیر نشان‌دهنده میزان و معنادار بودن تأثیر هر مؤلفه بر دیگری است. مقدار ضریب مسیر در بازه +۱ تا -۱ در تغییر است. هر چه این ضریب به +۱ نزدیک‌تر باشد مقدار تأثیر بیشتر است و هر چه به ۰ نزدیک‌تر باشد تأثیر را نشان می‌دهد. همچنین اگر ضریب در بازه منفی قرار گیرد و به -۱ نزدیک شود به معنای آن است که تأثیر در جهت معکوس بین دو متغیر معنادار است.

با توجه به نتایج برآوردشده در جدول ۱۶ ضریب مسیر بین UA-CPD ۰/۴۴ برآورد شده است و با توجه به اینکه مقدار T بیش از ۱/۹۶ است می‌توان استنباط کرد که میزان تأثیر در این مسیر در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین در مسیر CA-CPD ضریب برآوردشده برابر با ۰/۹۰ است که با توجه به مقدار T برآوردشده معنادار است. در ادامه به بررسی ضریب مسیر بین RA-CPD پرداخته شد که ضریب این مسیر ۰/۵۵ برآورد شده است و با توجه به اینکه مقدار T بیش از ۱/۹۶ است می‌توان استنباط کرد که میزان تأثیر در این مسیر در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

همچنین در مسیر BnC-PSCS ضریب برآوردشده برابر با ۰/۸۷ بود که با توجه به مقدار T برآوردشده بیش از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در ادامه به بررسی ضریب مسیر بین BrC-PSCS پرداخته شد. ضریب این مسیر ۰/۷۵ برآورد شده است و با توجه به اینکه مقدار T بیش از ۱/۹۶ است می‌توان استنباط کرد که میزان تأثیر در این مسیر در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

در پایان این بخش فرضیه مقدار تأثیر توسعه حرفه‌ای و سرمایه اجتماعی با نقش میانجی حمایتگری دانشی و عاطفی بررسی می‌شود.



شکل ۳. ضرایب مسیر میان دو متغیر مکنون پژوهش و متغیر میانجی

جدول ۱۶. آماره‌های برآوردشده برای روابط میان متغیرهای موجود در مدل پیشنهادی

Path	Path Coefficient	T Value	Sig
UA-CPD	۰,۴۴	۲,۱۲	0.001
CA-CPD	۰,۷۰	۴,۳۳	0.001
RA-CPD	۰,۵۵	۳,۰۵	0.001
BnC-PSCS	۰,۸۷	۵,۱۷	0.001
BrC-PSCS	۰,۷۵	۴,۶۰	0.001
CPD-PSCS	۰,۵۷	۳,۲۰	0.001
CPD-COM	۰,۴۱	۲,۶۶	0.001
COM-PSCS	۰,۵۰	۲,۹۰	0.001
CPD-COM-PSCS	0.22	۴,۸۷	0.001

ضریب مسیر تعدیل‌نشده برآوردشده برای CPD-COM-PSCS برابر با ۰/۲۲ است که نشان‌دهنده مقدار بالای تأثیر دو متغیر با نقش میانجی متغیر دیگر است. با توجه به اینکه مقدار آماره T بسیار بالاتر از ۱/۹۶ است، در سطح ۰/۰۵ می‌توان معناداری مسیر را استنباط کرد. بنابراین فرضیه پیشنهادی این الگوی ساختاری با توجه به مقادیر محاسبه‌شده تأیید می‌شود.

نتیجه

نتایج الگوی ساختاری آشکارا مؤید تأثیر مستقیم و غیرمستقیم توسعه حرفه‌ای معلمان زبان بر تقویت و تحکیم سرمایه اجتماعی در آن‌هاست. این نوشتار هم‌سو با تعدادی از پژوهش‌های قبلی، که توسعه حرفه‌ای معلمی را در بافت مدرسه کاوش کرده‌اند، بر این باور است که معلمان از طریق به‌روزرسانی شبکه دانشی خود و همکاری با سایر معلمان و مشارکت در گروه‌های یادگیری حرفه‌ای می‌توانند سرمایه اجتماعی را در مدارس تقویت کنند (Watts & Richrdson, 2018; Sintayehu, 2021). در این راه، مشارکت معلمان زبان در فعالیتهایی مانند آموزش گروهی، اقدام پژوهشی مشترک، و بازدید از سایر کلاس‌ها و مدارس می‌تواند بر سرمایه اجتماعی آن‌ها بیفزاید.

از دیگر عوامل مؤثر حمایت‌گری دانشی و عاطفی معلمان زبان خارجی از یک‌دیگر است. این عامل به‌ویژه حلقه واسطی میان ارتقای توسعه حرفه‌ای و استحکام و گسترش سرمایه اجتماعی به شمار می‌آید. تعدادی از پژوهش‌های پیشین نیز به وجود چنین رابطه‌ای اشاره دارند. بهره‌مندی معلمان از حمایت (دانشی، پژوهشی، عاطفی) عاملی مؤثر در خلق فضای صمیمیت و تعامل و اعتماد و فرصتی بی‌بدیل برای خلق هویت حرفه‌ای و انگیزش درون‌زاست که سرانجام در بهترین چشم‌انداز به افزایش و غنای فرهنگ یادگیری و پیشرفت در بستر مدارس می‌انجامد (Hargreaves & Fullan, 2015; Rehm & Notten, 2016;)

(Segovia et al., 2024). در این مسیر، راهبردهایی که مقوم کار گروهی و یادگیری مشارکتی و همکاری میان معلمان شود نقش بسزا در خودگامی و خودتنظیم‌گری معلمان در امر توسعه حرفه‌ای و نیز استحکام سرمایه اجتماعی ایشان خواهد داشت. یافته‌های این نوشتار هم‌سو با مطالعات قبلی (Alarcón, 2023; Heikkilä, 2023; Wong et al., 2012) تأکید و توجه ویژه‌ای به امر «کارگزاری توسعه‌پذیر» معلمان در بافت مدرسه دارد. دریافتیم معلمانی که درگیر توسعه و گسترش جوامع یادگیری حرفه‌ای، تحقیق مشارکتی و شبکه‌سازی فراتر از کلاس‌های درس، بهبود ساختار مدارس و نظام‌های آموزشی می‌شوند درک و دریافت بهتری از عوامل و مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی خواهند داشت. همچنین، آثار فزاینده بهره‌گیری از تجربه‌های معلمان در یادگیری حرفه‌ای فردی و مشارکتی در ایجاد توسعه سرمایه حرفه‌ای و اجتماعی معلمان را قادر خواهد ساخت به صورت جدی و گسترده در امر تصمیم‌یاری و تصمیم‌سازی حرفه‌ای وارد شوند (Wille, 2023; Coppe et al., 2022; Wong et al., 2012; Baker-Doyle, 2011; Cannata, 2011) و بکوشند مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی را در محیط مدرسه به تعالی برسانند.

از دیگر سو، نوشتن برنامه درسی مدون برای ایجاد برنامه‌های یادگیری و توسعه حرفه‌ای که به معلمان فرصتی برای یادگیری و نوآوری آموزشی در شبکه‌های اجتماعی خود بدهد می‌تواند راهکاری کلان برای تضمین کیفیت توسعه حرفه‌ای و تعالی منابع انسانی در امر آموزش باشد. همچنین، درگیر کردن معلمان در اموری همچون پژوهش روزآمد، تفکر انتقادی، مشارکت در گفتمان حرفه‌ای، و یادگیری مشارکتی فرصت‌های بی‌ظنیری را برای توسعه و تحکیم سرمایه اجتماعی معلمی در مدارس و در جامعه فراهم خواهد آورد. در این میان، نقش سیاست‌گذاران آموزشی به منظور هدایت پروژه‌های پژوهشی و گروه‌های اجرایی به سمت توسعه و اشتراک‌گذاری دانش‌ها و مهارت‌ها و شیوه‌های توسعه حرفه‌ای به طور چشمگیر به توسعه کلی سرمایه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان کمک خواهد کرد.

در آخر اشاره می‌شود که نیازمند توجه ویژه به حمایت از مشارکت معلمان در فعالیت‌های حرفه‌ای فردی و مشارکتی خودگام و همچنین مشارکت آن‌ها در فرایند تصمیم‌گیری برای تحقق هدف توسعه سرمایه اجتماعی و حرفه‌ای هستیم. سرمایه‌گذاری نهاد آموزشی برای تقویت سرمایه اجتماعی تنها روشی است که توسعه موفق نظام آموزشی را تضمین می‌کند.

References

- Alarcón, A. M. et al. (2024). Collective and collaborative actions among peers in school as a form of cultural resistance of Mapuche children in La Araucanía, Chile. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(3), 670-686.
- Anderman, L. H. & Klassen, R. M. (2015). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. *Handbook of educational psychology*, Routledge, 416-428.
- Arens, A. K. & A. J. Morin (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of educational psychology*, 108(6), 800.
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*, Teachers College Press.
- Benbow, R. J. & Lee, C. (2019). Teaching-focused social networks among college faculty: exploring conditions for the development of social capital. *Higher Education*, 78, 67-89.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional development in education*, 49(2), 210-224.
- Brunie, A. (2009). Meaningful distinctions within a concept: Relational, collective, and generalized social capital. *Social science research*, 38(2), 251-265.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in organizational behavior*, 22, 345-423.
- Butler, D. L. (2003). *Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development*. Annual meetings of the European Association for Research in Learning and instruction (EARLI). Padua, Italy.
- Cannata, M. (2011). The role of social networks in the teacher job search process. *The Elementary School Journal*, 111(3), 477-500.
- Carpenter, J. P. et al. (2023). Using Social Media in pre-service teacher education: The case of a program-wide twitter hashtag. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104036.
- Chen, J. & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357.
- Coburn, C. E. & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(3), 203-235.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage.
- Coppe, T. et al. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103766.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational research review*, 33, 100391.
- Dolan, P. (2022). Empathy, Social Support, and Community: The Intersection of Concepts in Achieving Caring Communities. *Community Development for Times of Crisis*, Routledge, 203-214.
- Domingo Segovia, J. et al. (2024). Andalusian Schools as Professional Learning Communities: Constraints and Possibilities. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15.
- Donati, P. (2014). Social capital and the added value of social relations. *International Review of Sociology*, 24(2), 291-308.
- Dulfer, N., McKernan, A., & Kriewaldt, J. (2023). Undermining teachers' social capital: a question of trust, professionalism, and empowerment. *British Journal of Sociology of Education*, 44(3), 418-434.
- Fairman, J. C. et al. (2023). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional development in education*, 49(2), 197-209.
- Fauske, J. R. & Raybould, R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 22-40.
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of management review*, 9(1), 47-53.
- Forsyth, P. B. & Adams, C. M. (2004). Social capital in education. *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*, 251.
- Fox, A. R. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. *International handbook of emotions in education*, Routledge, 494-519.

- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gelfand, M. J., Gavrilets, S., & Nunn, N. (2024). Norm dynamics: interdisciplinary perspectives on social norm emergence, persistence, and change. *Annual Review of Psychology*, 75, 341-378.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223.
- Heikkilä, M. & Mankki, V. (2023). Teachers' agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 989-1004.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching education*, 25(4), 375-390.
- Jiang, J. et al. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Johnson, W. (2012). Never underestimate the value of connections: Social capital's strength lies in expertise, reciprocity, and relevance. *The Learning Professional*, 33(1), 38.
- Kalkstein, D. A. et al. (2023). Social norms govern what behaviors come to mind—And what do not. *Journal of personality and social psychology*, 124(6), 1203.
- Kasperski, R. & Blau, I. (2023). Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971.
- Kilday, J. E. & Ryan, A. M. (2022). The intersection of the peer ecology and teacher practices for student motivation in the classroom. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2095-2127.
- Klusmann, U. et al. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Kvam, E. K. (2023). Knowledge development in the teaching profession: an interview study of collective knowledge processes in primary schools in Norway. *Professional development in education*, 49(3), 429-441.
- Lam, B.-h. & Lam, B.-h. (2019). *Correction to: Social support, well-being, and teacher development*. Springer.
- Lewis, E. B. M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (2011). Emotions. RE Tremblay, M., Boivin, R., de Peters, V., & Lewis, M. (Ed.). *Thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
- Lin, N. (2017). Building a network theory of social capital. *Social capital*, 3-28.
- Ma, N. et al. (2023). The effect of interaction between knowledge map and collaborative learning strategies on teachers' learning performance and self-efficacy of group learning. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1592-1606.
- Martin, L. & Mulvihill, T. (2023). Voices in Education: Successful Professional Development for Educators: What Does It Look Like and Who Should Be Involved?. *The Teacher Educator*, 58(1), 1-14.
- McCharen, B., Song, J., & Martens, J. (2011). School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 676-694.
- Mérida-López, S. & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Meyer, J. P. (2023). Social capital as the main driver of organizationally valuable innovation. *European Journal of Innovation Management*, 26(5), 1293-1311.
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Naicker, I., Grant, C. C., & Pillay, S. S. (2016). Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10.
- Naqshbandi, M. M., Meeran, S., & Wilkinson, A. (2023). On the soft side of open innovation: the role of human resource practices, organizational learning culture and knowledge sharing. *R & D Management*, 53(2), 279-297.
- Nicolini, D. & Meznar, M. B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human relations*, 48(7), 727-746.
- Nolan, A. & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.
- Noonan, J. (2016). Teachers learning: Engagement, identity, and agency in powerful professional development.
- Penuel, W. et al. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers college record*, 111(1), 124-163.

- Petersen, C. & Johnston, K. A. (2015). The Impact of Social Media Usage on the Cognitive Social Capital of University Students. *Informing Science*, 18.
- Picard, K. & Kutsyuruba, B. (2017). Teachers' engagement in professional development: A collective case study. *Educational Policies and Current Practices*, 2(2), 89-100.
- Prestridge, S. & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teachers engagement in online professional development. *Education sciences*, 5(3), 199-219.
- Purwanto, A., Fahmi, K., & Sulaiman, A. (2023). Linking of transformational leadership, learning culture, organizational structure and school innovation capacity: CB SEM AMOS analysis. *Journal of Information Systems and Management (JISMA)*, 2(3), 1-8.
- Putnam, R. D. (2002). *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. USA: Oxford University Press.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British journal of educational technology*, 43(5), 754-769.
- Rehm, M. & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.
- Segal, A. (2024). Rethinking Collective Reflection in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155-167.
- Sepudin, S. (2024). Teacher Professional Development: A Systematic Literature Review on Strategies for Effective Continuous Learning. *International Journal of Multidisciplinary Approach Sciences and Technologies*, 1(1), 45-54.
- Shi, L., Chen, S., & Zhou, Y. (2023). The influence of social capital on primary school teachers' creative teaching behavior: Mediating effects of knowledge sharing and creative teaching self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101226.
- Sintayehu, B. (2021). Analysis contributions of school climate and teachers' professional identity to professional capital development in Awi zone primary schools. Department of Teacher Education and Curriculum Studies. Bahir Dar University, Ethiopia.
- Staudt Willet, K. B. (2023). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional development in education*, 1-17.
- Stein, C. M., Morris, N. J., & Nock, N. L. (2012). Structural equation modeling. *Statistical human genetics: Methods and protocols*, 495-512.
- Sutton, R. E. & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. *International handbook of research on teachers and teaching*, Springer, 389-401.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tsang, KK. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 241-256.
- Ullman, J. B. & Bentler, P. M. (2012). *Structural equation modeling*. Handbook of Psychology. Second Edition. 2.
- Visser, M. (2005). The social construction of organizational learning and knowledge; an interactional perspective.
- Watts, D. S. & Richardson, J. W. (2020). Leveraging professional development to build professional capital in international schools in Asia. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 167-182.
- Watts, D. S. (2018). The relationship between professional development and professional capital: A case study of international schools in Asia.
- Willy, T. (2023). *Lived experiences of teacher mentors; the importance of context and partnership in mentoring arrangements in the English school system* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Wong, K. et al. (2012). Exploring the potential benefits of Facebook on personal, social, academic and career development for higher education students. Hybrid Learning: 5th International Conference, ICHL 2012, Guangzhou, China, August, 13-15, 2012. Proceedings 5, Springer.
- Zembylas, M. (2006). Teaching with emotion: A postmodern enactment, IAP.