

مطالعه کیفی نقش سرمایه اجتماعی معلمان در تحقق اهداف شغلی - سازمانی مدرسه

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۳/۸، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۴۰۴/۳/۱۶، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۴/۱۵

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

جواد مداحی^{۱*}، مرتضی مرادی دولیسکانی^۲، مسلم قبادیان^۳ و محمد گراوندنیا^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین و تفسیر نقش سرمایه اجتماعی (اعتماد، مشارکت، همدلی، همبستگی، تعلق، انسجام) معلمان در بهبود عملکرد تحصیلی و انسجام اجتماعی در مدارس تهران است. این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و تمرکز بر رویکرد امیک، خلأ بررسی عمیق نقش سرمایه اجتماعی بر اهداف سازمانی مدارس را پر می‌کند. روش‌شناسی پژوهش با رویکرد کیفی و با راهبرد گراندد تئوری انجام شد. **روش:** به این منظور با ۲۱ نفر دبیران و آموزگاران مدارس در شهر تهران که با روش نمونه‌گیری هدفمند و استراتژی گلوله‌برفی انتخاب شده بودند، در طول بیش از ۸ ماه مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته انجام شده و فرایند جمع‌آوری داده‌ها تا اشباع نظری ادامه یافت. **یافته‌ها:** ۸ مقوله اصلی و یک مقوله هسته از خلال نظام کدگذاری داده‌ها استخراج شد. یافته‌ها به ویژه مقوله هسته «سرمایه اجتماعی معلم: معماری نامرئی رسیدن به اهداف سازمان مدرسه» نشان داد که سرمایه اجتماعی معلمان در مدرسه منجر به تعلق حرفه‌ای معلم به مدرسه، ایجاد همدلی و احترام، ایجاد گرایش به تحصیل و انگیزه برای ماندن در مدرسه، ارتباط و همکاری بین معلمان و مدیران شده و این مهم به بهبود عملکرد تحصیلی و انسجام اجتماعی در مدرسه منجر می‌شود. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سرمایه اجتماعی بالای یک معلم در سازمان مدرسه، نه تنها در محیط کلاس کارکرد داشته بلکه بر اتمسفر جمعی مدرسه اثرگذار است، همدلی و احترام را بالا برده، احترام به ارزش‌ها و قوانین مدرسه را نهادینه کرده و در نهایت محیطی آموزشی و تربیتی مناسب‌تر را فراهم می‌کند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی برای تقویت سرمایه اجتماعی معلمان در مدرسه مورد استفاده قرار گیرد، هرچند بررسی‌های بیشتر در زمینه‌های دیگر ضروری است. **واژگان کلیدی:** سرمایه اجتماعی، اهداف شغلی، سازمان مدرسه، اهداف تربیتی-آموزشی معلمان.

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

j.maddahi@cfu.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0003-4011-5841>

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

A qualitative study of the role of teachers' social capital in achieving school career-organizational goals

Javad Maddahi (Assistant Professor)^{1*} , **Morteza Moradi Doliskani** (Assistant Professor)²
Moslem Ghobadian (Assistant Professor)³ & **Mohammad Gravendnia** (PhD)⁴

Abstract

The aim of this study is to explain and interpret the role of teachers' social capital (trust, participation, empathy, solidarity, belonging, cohesion) in improving academic performance and social cohesion in Tehran schools. This study, by utilizing a qualitative approach and focusing on the emic approach, fills the gap in the in-depth study of the role of social capital on schools' organizational goals. The research methodology was conducted with a qualitative approach and a grounded theory strategy. Method: For this purpose, in-depth and semi-structured interviews were conducted with 21 school teachers in Tehran who were selected using purposive sampling and snowball strategy over a period of more than 8 months, and the data collection process continued until theoretical saturation. Findings: 8 main categories and one core category were extracted through the data coding system. The findings, especially the core category of "Teacher Social Capital: The Invisible Architecture of Achieving School Organization Goals," showed that teachers' social capital in schools leads to teachers' professional belonging to the school, creates empathy and respect, creates a tendency to study and motivation to stay in school, communication and cooperation between teachers and administrators, and this leads to improved academic performance and social cohesion in schools. Conclusion: The findings of the study show that a teacher's high social capital in the school organization not only functions in the classroom environment but also affects the school's collective atmosphere, increases empathy and respect, institutionalizes respect for school values and rules, and ultimately provides a more appropriate educational and training environment. The findings of this study can be used in designing educational programs to strengthen teachers' social capital in schools, although further studies in other areas are necessary.

Keywords: Social capital, career goals, school organization, teachers' educational-training goals

1 .Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

j.maddahi@cfu.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0003-4011-5841>

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

4. PhD in Educational Psychology, Lecturer at Farhangian University, Tehran, Iran.



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

مقدمه

امروزه به دلیل توزیع بسیاری از کارکردهای خانواده بین دیگر نهادها، مدارس نقش عمده‌ای در تربیت دانش‌آموزان و انتقال ارزش‌ها به آن‌ها داشته و به این منظور، معلمان و دبیران آموزش و پرورش از توان بالقوه‌ی بالایی برخوردار هستند. مطالعات مربوط به سرمایه اجتماعی در مدارس، بیشتر در ارتباط با نتایج آموزش، موارد ترک تحصیل و یا موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است (لنزکویدز^۱، ۲۰۲۳؛ لانتوسکا و همکاران^۲، ۲۰۲۴؛ عسکری متین، ۱۴۰۳؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۰؛ فیتریانا و همکاران^۳، ۲۰۲۴؛ آنگرو و همکاران^۴، ۲۰۲۵؛ یاسویک^۵، ۲۰۱۷؛ کدی و همکاران^۶، ۲۰۲۳). علاوه بر این پژوهش‌های مربوط به فعالیت شغلی معلمان بیشتر از دیدگاه‌های روان‌شناختی، آموزشی و سازمانی بوده است و موضوع رضایت شغلی معلمان، انگیزش به کار و ارتباطات آن با مسائل اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند (لی و همکاران^۷، ۲۰۲۵؛ زکریا و واردات، ۲۰۲۴؛ یزدانی، ۱۴۰۲؛ پورشافعی و جعفری، ۱۴۰۳؛ اردم و کاسیگیت، ۲۰۲۵). بنابراین مطالعاتی که تأثیر ابعاد سرمایه‌ی اجتماعی را بر ابعاد گوناگون شغلی معلمان به صورت روش کیفی مورد توجه قرار دهد کمتر انجام شده است.

امروزه سرمایه اجتماعی یکی از ارزشمندترین منابع برای موفقیت سازمان‌ها است؛ چراکه سرمایه اجتماعی مانند اشکال دیگر سرمایه مولد است و بدون آن نیل به برخی اهداف سازمان میسر نمی‌شود. در واقع در درون سازمان سرمایه اجتماعی به‌عنوان منبعی برای کنش کارکنان است (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۲). اهمیت سرمایه اجتماعی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کشور به حدی است که ماده ۹۸ قانون چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران دولت را مکلف می‌کند، سازوکارهای اجرایی لازم برای افزایش سرمایه اجتماعی را تدارک ببینند. سرمایه اجتماعی، بستر مناسب بهره‌وری سرمایه فیزیکی و انسانی راهی برای نیل به موفقیت، معنی و مفهوم بخشیدن به زندگی فرد تلقی شده است. امروز سرمایه اجتماعی نقشی بسیار مهم‌تر از سرمایه فیزیکی و انسانی در سازمان‌ها و جوامع ایفا می‌کند و فقدان آن باعث می‌شود، سایر سرمایه‌ها اثربخشی خود را از دست دهند (شیو و همکاران^۸، ۲۰۲۱).

-
1. Lenkewitz
 2. Iantosca & et al
 3. Fitriana & et al
 4. Anggoro & et al
 5. Yasuike
 6. Keddie & et al
 7. Li & et al
 8. Shui & et al

وجود سرمایه اجتماعی در سازمان‌ها و مؤسسات منجر به رضایت شغلی می‌گردد. چنانکه استول و همکاران^۱ (۲۰۲۴) معتقد است اهداف شغلی یک سازمان معلول سرمایه اجتماعی و به‌ویژه سیستمی از روابط اجتماعی میان همکاران است و چنین روابط بین فردی بر اعتماد بین همکاران استوار است که در شکوفایی استعدادهای ذاتی افراد نقش مهمی ایفا می‌کند. عملکرد شغلی کارکنان، باعث بقای سازمانی می‌شود و به عنوان نتیجه کار سازمان شناخته می‌شود (الهی قره پاپاق، ۱۴۰۳). به همین خاطر متغیر اصلی حوزه روان‌شناسی شغلی و سازمانی عملکرد شغلی است. بررسی‌ها و تحقیقات روان‌شناسان شغلی و سازمانی غالباً مرتبط با شناسایی، ارزیابی یا تقویت و بهبود عملکرد شغلی بوده‌اند. این موضوع در سازمان‌های دولتی اهمیت دارد که در آن‌ها عملکرد ضعیف به معنی ناتوانی در فراهم کردن عمومی قانونی است و هم درباره سازمان‌های آموزشی ضروری می‌باشد که عملکرد ضعیف می‌تواند به کاهش عملکرد کاری افراد منجر شود. از این رو دیدگاه اجتماعی، بهترین خواسته هر فردی برای سازمان‌ها، برخورداری از کارکنانی است که کار خود را خوب انجام دهند (جهان‌پور و عشایری، ۱۴۰۲). حمایت، توصیه‌ها و سایر عوامل جانبی که در همگی آن‌ها همکاران نیز دخیل هستند بر عملکرد شغلی تأثیر دارد.

نظام‌های آموزشی از مهم‌ترین کانون‌های شکل‌گیری سرمایه اجتماعی محسوب می‌شوند (واندلانوت و دمنت^۲، ۲۰۲۱) و با صنعتی شدن جوامع و تغییر ارزش‌های اقتصادی-اجتماعی روند شکل‌گیری سرمایه اجتماعی از خانواده و اجتماع به سمت نهادهای آموزشی منتقل شده است؛ جایی که معلمان در مدرسه در یک شبکه اجتماعی^۳ ارتباط بیشتری با یکدیگر دارند، عقاید و اطلاعات را مطرح می‌کنند، به یکدیگر اعتماد می‌کنند، احترام می‌گذارند و یاری می‌رسانند. شبکه اجتماعی مدرسه جزء کلیدی برای مفهوم سرمایه اجتماعی مدرسه است (براون و همکاران^۴، ۲۰۲۴). به گفته ژانگ، شبکه‌های اجتماعی داخلی مدرسه سلسله مراتبی می‌باشد. این شکل از شبکه‌های اجتماعی به سطح فردی، سطح بخش/گروه و سطح سازمانی مدرسه مرتبط می‌شود و در هر سطح بسیاری از روابط معادل (به‌عنوان مثال روابط دانش‌آموز- دانش‌آموز، مدیر-معلم و معلم-معلم) وجود دارد. نقش معلمان در زمینه‌های آموزش شناختی، روانی - حرکتی و مهارتی بسیار دخیل است که همه‌ی این‌ها می‌توانند در سرمایه اجتماعی معلمان مؤثر است (محمودی رجا و همکاران، ۱۳۹۶).

-
1. Stol & et al
 2. Vandelanotte, & Demanet
 3. Social networks
 4. Brown & et al

با نظر به اهمیت سرمایه اجتماعی در مدرسه، استفاده از سازوکارهایی برای اطمینان از ایجاد شبکه‌های معلمان و بهره‌مندی از سرمایه اجتماعی ناشی از این شبکه‌ها برای تحقق اهداف سازمانی مدرسه یعنی اهداف آموزشی و برنامه درسی آن ضروری است. این امر ضرورت عملکرد راهبردی، انعطاف‌پذیری، بهره‌وری و پاسخ‌گویی را برای بقاء و موفقیت مدرسه بیشتر می‌کند (میکویکوزا، ۲۰۲۱). امروزه، محیط مدرسه بسیار پیچیده است و فشار مداوم به مدیریت و معلمان صورت می‌گیرد تا با تقویت شبکه‌های اجتماعی، باعث بهبود تحقق اهداف مدرسه شوند، دانش‌آموزان بتوانند ارتباط مناسب آموزشی و تربیتی با آن‌ها بگیرند. روان‌شناسان تربیتی و متخصصان حوزه پداگوژی تأکید دارند که معلمان مدارس باید فراتر از وظیفه رسمی خود عمل کنند. با توجه به تعامل فراوان و رودررو معلمان با افراد مختلف مدرسه (مدیران، معاونان، معلمان، دانش‌آموزان) و همچنین ماهیت خدمات معلمان، این مفهوم در بخش‌های مختلف مدرسه اهمیت بیشتری دارد. با عنایت به این مسئله که برای توسعه هر کشوری توجه به ابعاد شغلی و سازمانی نیروی انسانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، در این میان آموزش و پرورش به‌عنوان رکن مهم توسعه‌یافتگی هر کشور جایگاه ویژه‌ای دارد. از طرفی از آنجاکه معلمان مجری تحقق اهداف برنامه درسی در ابعاد شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی هستند؛ به همین سبب توجه به آن‌ها می‌تواند در تحقق بخشی اهداف کلان نظام آموزشی همانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مؤثر باشد. از این رو می‌توان با انجام پژوهش‌ها و یافته‌های آن استانداردهای جدیدی برای معلمان مدارس تدوین گردد تا از یک طرف معلمان با ایجاد یک شبکه ارتباطی مثبت از مزایای آن برخوردار شوند و از طرفی اهداف مختلف سازمان مدرسه محقق شود. با توجه به اهمیت سرمایه اجتماعی در مدرسه، با توجه به بررسی‌های که پژوهشگران انجام دادند مطالعاتی که به تبیین و تأثیر ابعاد سرمایه اجتماعی بر تحقق اهداف آموزشی و برنامه‌ی درسی معلمان و مدرسه با روش کیفی پرداخته باشد کمتر انجام شده است. از این رو در حالی که مطالعات پیشین عمدتاً بر تأثیر و رابطه سرمایه اجتماعی با متغیرهای آموزش (لی و لو، ۲۰۲۵)، رضایت شغلی (موسوی و شیرزاد، ۱۳۹۷)، مسئولیت‌پذیری و اشتیاق شغلی (اصغرزاد و همکاران، ۱۴۰۲)؛ خودکارآمدی (رونهار و همکاران، ۲۰۱۹) تأکید می‌کند، پژوهش حاضر در نظر دارد به تبیین مفهوم سرمایه اجتماعی معلمان در تحقق اهداف شغلی و سازمانی مدرسه بپردازد.

مفاهیم حساس نظری (چارچوب مفهومی)

سرمایه اجتماعی

سرمایه اجتماعی به‌عنوان یکی از صور گوناگون سرمایه از دهه ۱۹۸۰ وارد ادبیات علوم اجتماعی گشته و دو رویکرد وابسته به هم ولیکن متفاوت، نسبت به آن وجود دارد. در رویکرد نخست، سرمایه اجتماعی به منابعی (همچون اطلاعات، ایده‌ها و پشتیبانی) دلالت دارد که افراد به‌واسطه‌ی روابط با دیگران به دست می‌آورند. این منابع (سرمایه) بدان دلیل «اجتماعی» هستند که تنها به‌واسطه‌ی این روابط به دست می‌آیند (لی و بائی^۱، ۲۰۲۳). این ویژگی تفاوت آن را با سرمایه‌های فیزیکی (ابزارها و فناوری) و انسانی (آموزش و مهارت‌ها) نشان می‌دهد که ذاتاً دارای افراد هستند. رویکرد دوم به سرمایه که متداول‌تر می‌باشد به‌طور گسترده‌ای برگرفته از عقاید رابرت پاتنام می‌باشد. در این رویکرد سرمایه اجتماعی بر ماهیت و گستره مشارکت و درگیری فرد در شبکه‌های غیررسمی و سازمان‌های مدنی رسمی، دلالت دارد. از گپ صمیمانه با همسایگان و حضور در فعالیت‌های تفریحی گرفته تا پیوستن به سازمان‌های محیط زیستی و حزب‌های سیاسی در مفهوم‌سازی سرمایه اجتماعی به کار گرفته می‌شود (توکلی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهشگرانی که در هر دو سنت مفهومی فعالیت می‌کنند در این زمینه اجماع دارند که سرمایه اجتماعی تمامیت واحدی نیست؛ بلکه ماهیتی چندبعدی دارد. سرمایه اجتماعی مفهومی مبهم و اصطلاحی کلی است و در ادبیات جهانی تعاریف مختلفی از سوی پژوهشگران مختلف ارائه شده است. اثرگذارترین تعاریف از سرمایه اجتماعی مربوط به بوردیو^۲ (۱۹۸۶)، کلمن^۳ (۱۹۸۸، ۱۹۹۴)، فوکویاما^۴ (۱۹۹۵)، (۱۹۹۹) و پاتنام^۵ (۱۹۹۳، ۲۰۰۰) می‌باشد. مفهوم بوردیویی (۱۹۸۶) سرمایه اجتماعی به این معناست که مردم از طریق روابط اجتماعی به منابع اقتصادی و اجتماعی دسترسی پیدا می‌کنند (پورتس^۶، ۲۰۲۴). در دهه ۱۹۸۰ نظریه کولمن از سرمایه اجتماعی به‌ویژه در جامعه‌شناسی بسیار اثرگذار گردید. همانند بوردیو، کولمن سرمایه اجتماعی را منبع مزیت آموزشی می‌داند؛ بااین‌حال بوردیو سرمایه اجتماعی را برای تشریح چگونگی استفاده نخبگان از سرمایه اجتماعی در روابطشان به‌منظور بازتولید برتری خود به کار می‌برد (روگوا و همکاران^۷، ۲۰۱۶). پونتام مفهوم سرمایه اجتماعی را به سطح اجتماع بسط دارد. او معتقد است که سرمایه اجتماعی انواع گوناگونی دارد اما

1. Lee, & Bae
2. Bourdieu
3. Coleman
4. Fukuyama
5. Putnam
6. Portes
7. RogoÁ, & et al

تمرکز عمده او بر شکل‌های مربوط به مشارکت و درگیری مدنی، یعنی ارتباط با مردم با حیات اجتماع آن‌ها است. او سرمایه اجتماعی را ویژگی‌های سازمان اجتماعی همچون شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد اجتماعی می‌داند که همپاری و هماهنگی برای نفع متقابل را میسر می‌سازد (دود و همکاران، ۲۰۱۵). نهایتاً فوکویاما (۱۹۹۷) بر ضرورت اعتماد تأکید دارد و معتقد است که سطح اعتماد در جامعه بر موفقیت اقتصادی اثرگذار است. او سرمایه اجتماعی را به عنوان توانایی مردم برای کار با یکدیگر در جهت نیل به اهداف مشترک می‌داند (دلایوز و همکاران، ۱۳۹۹).

هانیفن^۱ سرمایه اجتماعی را مجموعه‌داری‌هایی مانند تفاهم، همدردی، رفاقت و دوستی بین افراد و خانواده‌ها می‌داند که افراد از آن‌ها در زندگی روزمره استفاده می‌کنند. وی از این اصطلاحات برای بیان مراد اجتماعی روستاییان استفاده کرد. پس از هانیف، جین جاکوب در تلاش برای واضح‌سازی مفهوم سرمایه اجتماعی، چگونگی تشکیل آن به وسیله شبکه‌های اجتماعی فشرده در محدوده‌های حومه و قدیمی و مختلط شهری را توضیح داده است. ساکنان این مناطق، ضمن احساس مسئولیت، با عوامل نهادهای غیررسمی از قبیل نیروهای حفاظتی، پلیس و نیروهای خدماتی در خصوص مسائلی مانند حفظ نظافت، جرم و جنایت خیابانی، بهبود کیفیت زندگی و غیره همکاری می‌کردند (سعادت، ۱۴۰۳).

سرمایه اجتماعی انواع مختلفی دارد که شامل سرمایه اجتماعی^۲، سرمایه فرهنگی، سرمایه انسانی^۳ و سرمایه فرهنگی^۴. این اشکال مختلف سرمایه کاملاً مستقل از یکدیگر نیستند بلکه به یکدیگر وابستگی متقابل داشته و تقویت‌کننده یکدیگر هستند می‌توان گفت که سرمایه اجتماعی تابعی از سایر سرمایه‌هاست. یعنی سرمایه اجتماعی با سرمایه‌های اقتصادی و انسانی در ارتباطی متقابل است. این ارتباط به صورت متقابل در سطوح مختلف قابل پیگیری است در یک نظام اجتماعی بخش‌های مختلفی چون بخش اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با سرمایه اجتماعی در ارتباط هستند به نحوی که بود و نبود آن‌ها به نوعی وابسته به میزان سرمایه اجتماعی جامعه است. البته سرمایه اجتماعی نیز به نوبه خود به سایر سرمایه‌ها وابسته است به این ترتیب سرمایه اجتماعی مستلزم وجود حداقلی از سرمایه‌های دیگر است. بدیهی است که حداقلی از امکانات اقتصادی نیاز است تا خانواده بتواند به مسائل جمعی بپردازد یا در جامعه مکان‌هایی برای گردهمایی عمومی و ملاقات افراد با یکدیگر فراهم شود زمانی که جامعه نتواند حداقل نیازهای اساسی خود را تأمین کند در نتیجه نمی‌تواند هزینه‌های زیادی برای نیازهای ثانویه در نظر بگیرد

-
1. Hanifan
 2. Economic capital
 3. Human capital
 4. Cultural capital

البته سرمایه اجتماعی می‌تواند در کنار وجود سرمایه اقتصادی به شکل‌گیری بیشتر سرمایه‌های انسانی نیز کمک کند همان‌طور که سرمایه انسانی نیز تقویت‌کننده سرمایه اجتماعی است. اساساً سرمایه‌ها قابلیت تبدیل و تبادل دارند. یعنی در یک ارتباط متقابل تقویت سرمایه اقتصادی به تقویت سرمایه اجتماعی و فرهنگی کمک می‌کند و این سرمایه‌ها به‌نوبه خود سرمایه انسانی را می‌سازد در این راستا هر یک از این بخش‌ها به تقویت بخش دیگر سرمایه‌ها مستلزم زمان بیشتری است در صورتی که از دست دادن آن به سادگی صورت می‌گیرد به‌نحوی که تخریب آن از انباشت آن ساده‌تر است (تان و فانگ، ۲۰۲۳؛ بحیرایی و همکاران، ۱۴۰۲).

تعهد شغلی

تعهد شغلی عبارت است از نگرش‌های مثبت یا منفی افراد نسبت به سازمانی که در آن مشغول به کار هستند. در تعهد شغلی شخص نسبت به سازمان احساس وفاداری قوی دارد و از طریق آن سازمان خود را مورد شناسایی قرار می‌دهد (میرزایی و نادى مقدم، ۱۴۰۱). تعهد از نظر لغوی عبارت است از به عهده گرفتن نگاه داشتن و عهد و پیمان بستن. به طور کلی تعهد شغلی تعهد فرد به تعدادی از کارهای مرتبط با اهداف از جمله شغل تخصص و حرفه فرد را توصیف می‌کند در عمل سه کلمه شغل، تخصص و حرفه به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند (پتس و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال لو و همکاران (۲۰۱۴)، بین این سه عبارت تمایز قائل شده‌اند. طبق گفته ایشان تعهد به حرفه تعهد فرد را به رشته کاری خود مشخص می‌کند به طور ویژه لازم نیست یک فرد در یک حرفه خاص باشد تا احساس تعهد به رشته کاری انتخابی خود را داشته باشد. لی و همکاران اصطلاح تعهد به تخصص را بیش‌ازحد محدودکننده توصیف می‌کنند، یعنی نشان‌دهنده تعهد فرد نسبت به یک تخصص خاص است با این‌وجود، تعهد شغلی به عنوان ارتباط روان‌شناختی بین یک فرد و شغل او که مبتنی بر واکنش عاطفی وی به آن شغل است " تعریف می‌شود (لو و همکاران، ۲۰۱۴). برخی محققان تعهد شغلی را با احساس قوی شناسایی متقاعدسازی توسعه و مشارکت فعال در اهداف فردی معرفی می‌کنند. شهید مطهری در کتاب انسان کامل درباره تعهد چنین می‌گوید: تعهد به معنی پایبندی به اصول یا قراردادهایی است. که انسان به آن‌ها معتقد و پایدار به آن‌ها است. فرد متعهد کسی است که به عهد و پیمان خود وفادار باشد و اهدافی را که به خاطر آن‌ها و برای حفظ آن‌ها پیمان بسته است، صیانت کند (فراغت، ۱۴۰۲). نیروی انسانی متعهد به ارزش‌ها و اهداف سازمان نه‌تنها عاملی برای برتری یک سازمان نسبت به سازمان دیگر بلکه برتری رقابتی پایداری برای بسیاری از سازمان‌ها است. اگر سازمان بخواهد با برخورداری از رسالتی

روشن راهبردهایی مطلوب ساختارهای سازمانی کارآمد و طراحی شغل مناسب به طور کامل به اهداف خود دست یابد نیازمند نیروی انسانی توانمند و متعهد است (جمشیدیان، ۱۳۸۹). تعهد شغلی توجه افراد به وظایف و مسئولیت‌های شغلی انجام درست و معقول کار است. همچنین بیانگر نوعی حالت شناختی و احساس هویت روانی با شغل را نشان می‌دهد. تعهد شغلی دارای ابعاد یا متغیرهایی است که به عنوان عوامل تعیین‌کننده و مؤثر در تعهد شغلی محسوب می‌شوند (حسین شمخانی و همکاران، ۱۴۰۴). از جمله وابستگی حرفه‌ای که بر علاقه و رضایت شاغل از شغل و وابستگی سازمانی که مصداق ارتباط روحی و عقلانی و دلدادگی به اهداف و رسالت‌های سازمان است و پایبندی به ارزش‌های کار که بر میل و اشتیاق بیشتر فرد نسبت به شغل خود و انتظاراتی که دیگران از شغل او دارند دلالت دارد و سرانجام مشارکت شغلی که شامل درگیری و اشتیاق افراد برای پاسخگویی به خواسته‌هایی است که از شغل آنان انتظار می‌رود (روث و همکاران، ۲۰۲۲).

رشد شغلی سازمانی

رشد شغلی سازمانی، رشد شغلی یک فرد در سازمان فعلی او است، نه ارزیابی فرد از رشد خود در طول زندگی کاری‌اش؛ بنابراین، شیوه‌های رشد شغلی سازمانی می‌تواند به کارکنان کمک کند تا پیشرفت‌های شغلی خود را در یک سازمان افزایش دهند (جا پور^۲، ۲۰۲۱). به اعتقاد وانگ و مسیلروی (۲۰۱۲)، رشد شغلی سازمانی شامل پیشرفت هدف شغلی (میزان ارتباط شغلی فرد با اهداف شغلی او)، توسعه توانایی حرفه‌ای (فرصت‌هایی که شغل فعلی فرد برای کسب مهارت‌ها و دانش جدید وی فراهم می‌آورد)، سرعت ارتقاء (ادراک کارمند از میزان و احتمال ارتقاء) و رشد حقوق (ادراک کارمند از میزان و سرعت افزایش احتمالی حقوق) می‌باشد (سپهوند و فعلی، ۱۳۹۸). رشد شغلی سازمانی هم تابعی از تلاش‌های خود کارکنان در پیشرفت به سمت اهداف شغلی و کسب مهارت‌های حرفه‌ای در سازمان است و هم تلاش‌های سازمان در پاداش دادن به این مهارت‌ها. رشد شغلی شامل پیشرفت ساختاری و پیشرفت محتوایی است، که پیشرفت ساختاری (فرصت رشد در سازمان)، عمدتاً مسئولیت سازمان است و پیشرفت محتوا (توسعه مهارت‌ها، دانش و صلاحیت‌ها)، هم حاصل تلاش‌های فردی است و هم سازمانی. سازمان‌هایی که تکالیف و مسئولیت‌های چالش‌برانگیز و فرصت‌های توسعه و خودآموزی را ارائه می‌دهند، می‌توانند به رشد شغلی کارکنان خود از طریق بهبود دانش و مهارت‌های ایشان کمک کنند (سون و کیم^۳، ۲۰۲۱). نظریه

-
1. Roth & et al
 2. Japor
 3. Son, & Kim

مبادله اجتماعی بیان می‌دارد؛ افراد معمولاً برای بار پرداخت لطفی که دریافت کرده‌اند احساس تعهد می‌کنند و بهترین راه برآورده کردن این تعهد، فراهم کردن منابع ارزشمند برای طرف مقابل است. براساس این نظریه، هنگامی که کارکنان رشد شغلی مثبتی را ادراک می‌کنند، ممکن است احساس کنند که موظف‌اند با منابع ارزشمندی از جمله رفتار شهروندی سازمانی به سازمان بازپرداخت نمایند (ساگلام و همکاران^۱، ۲۰۲۲).

در ادامه به پژوهش‌های انجام شده مرتبط با موضوع اشاره می‌شود.

لی و لو^۲ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «چگونه می‌توان آموزش را برای حمایت از معلمان مبتدی در مدارس مختلف از منظر سرمایه اجتماعی» با استفاده از روش کیفی - اکتشافی انجام دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان مبتدی در مدارس باکیفیت بالا نسبت به همکارانشان در مدارس معمولی و محروم کار می‌کنند، احتمال زیاد راهنمایی‌های اثربخش‌تری دریافت می‌کنند، چون که آن‌ها فرصت‌های مهم‌تری برای به دست آوردن سرمایه اجتماعی باکیفیت بالا از طریق شبکه‌های مربیگری دارند.

برهانو^۳ (۲۰۲۴) پژوهشی با عنوان «استراتژی‌های مدیران مدارس ابتدایی برای توسعه سرمایه اجتماعی معلمان» انجام دادند. این مطالعه به صورت موردی بود که در آن پنج مدیر مدرسه از مدارس ایتوپی به صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. یافته‌ها نشان داد که مدیر با تشکیل گروه‌های مختلف باعث مشارکت خانواده و جامعه در مدرسه می‌شود، فرهنگ دلسوزانه و سبک مدیریت دموکراتیک را در بین معلمان به وجود می‌آورد، با انجمن اولیا و مربیان، انجمن صنفی معلمان در قالب شبکه‌های اجتماعی مختلف همکاری می‌کند.

بیراسناو و همکاران (۲۰۲۳) پژوهشی با عنوان «رهبری کیفیت جامع و نوآوری در اهداف سازمانی: نقش توسعه سرمایه اجتماعی در مدارس آمریکا» انجام دادند. این مطالعه به صورت توصیفی و ۱۵۸ پرسشنامه از معلمان مدارس گردآوری شد و داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که فعالیت‌های راهبردی متناسب با اهداف مدرسه می‌تواند بر سرمایه اجتماعی کارکنان مدرسه از جمله معلمان مؤثر باشد. از این رو مدیران مدارس می‌توانند به صورت آگاهانه سرمایه اجتماعی در مدارس را ارتقاء دهند تا به واسطه توسعه سرمایه اجتماعی، معلمان عملکرد باکیفیتی و نوآورانه در مدرسه داشته باشند.

-
1. Saglam & et al
 2. Li, & Lu
 3. Berhanu

جبار و هولم^۱ (۲۰۲۵) پژوهشی با عنوان «جابه‌جایی معلم، سرمایه اجتماعی و بهبود: چگونه بی‌ثباتی اهداف مدارس را مختل می‌کند؟» با هدف بررسی اثرات منفی جابه‌جایی معلمان بر اعتماد، سرمایه اجتماعی سازمان و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند. یافته‌های این پژوهش که به‌صورت کیفی و طولی انجام شد نشان داد که جابه‌جایی معلمان با ایجاد اختلال در شبکه روابط بین معلمانی که در تیم‌ها کار می‌کنند، باعث تضعیف اهداف مدرسه و مانع توانایی معلمان برای حل مسئله و یادگیری، سرمایه اجتماعی سازمان را کاهش می‌دهند.

رونهار و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای با عنوان «خودمدیریتی شغلی معلمان: نقش‌های شغلی سازمانی، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف یادگیری» انجام دادند. روش این پژوهش به صورت همبستگی بود و نتایج آن نشان داد که روابط مثبتی بین مدیریت شغلی سازمانی و خودمدیریتی شغلی با خودکارآمدی شغلی و جهت‌گیری هدف وجود دارد.

هاتابارت و همکاران (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد شغلی معلمان: فرهنگ سازمانی، انگیزش شغلی و رضایت شغلی» انجام دادند. این پژوهش با استفاده از تحلیل ضرایب مسیر انجام شد و نتایج این پژوهش نشان داد که با استفاده از ارتقاء معلمان و بازخورد آموزشی می‌توان عملکرد شغلی معلمان را پیش‌بینی کرد. همچنین فرهنگ سازمانی بر رضایت شغلی و عملکرد شغلی به صورت غیر مستقیم اثر دارد.

قنبرپور نصرتی و بای (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان «تحلیل مسیر حمایت سازمانی ادراک شده با پیامدهای شغلی معلمان تربیت بدنی استان گلستان» انجام دادند. نتایج نشان داد که اثر حمایت سازمانی درک شده بر رضایت شغلی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی مثبت و معنادار است. همچنین اثر حمایت سازمانی درک شده بر تحلیل رفتگی شغلی معلمان تربیت بدنی منفی و معنادار بود؛ یعنی با افزایش میزان حمایت سازمانی از معلمان، مقدار تحلیل رفتگی شغلی آنها کاهش می‌یابد.

امیدوار و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «رابطه‌ی چابکی سازمانی و رفتارهای کاری نوآورانه با رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه پایه دوم شهر اردبیل» انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که بین چابکی سازمانی و رفتارهای کاری نوآورانه با رضایت شغلی معلمان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که تقریباً ۴۲ درصد از کل واریانس رضایت شغلی معلمان براساس متغیرهای چابکی سازمانی و رفتارهای کاری نوآورانه قابل پیش‌بینی است. نتایج این مطالعه نشان داد افزایش چابکی سازمانی و رفتارهای کاری نوآورانه به

1. Jabbar, & Holme

بالا بردن رضایت شغلی معلمان کمک می کند و این امر لزوم توجه مسیولین و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش را به سوی اینگونه متغیرها طلب می کند.

بابایی و تیموری (۱۳۹۵) در پژوهشی با روش مدلسازی معادلات ساختاری عوامل تعیین‌کننده سرمایه اجتماعی معلمان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که مسیرهای علی ترسیم شده، ۳۱ درصد از واریانس سرمایه اجتماعی معلمان را تبیین می کند. مسیر اول نشان می دهد که خاستگاه اجتماعی اقتصادی معلمان با تاثیر بر سرمایه اقتصادی آن‌ها و تاثیر مجزای این دو متغیر بر سرمایه فرهنگی، در نهایت موجب افزایش سرمایه اجتماعی معلمان می شود و در مسیر دوم خاستگاه اجتماعی اقتصادی و سرمایه اقتصادی معلمان به افزایش سرمایه نمادین آن‌ها منجر می شود که افزایش سرمایه اجتماعی معلمان را در پی دارد.

مومنی و یزدی (۱۴۰۲) در یک مطالعه‌ی همبستگی به تحلیل نقش تعدیل‌کنندگی فضیلت سازمانی در تبیین رابطه بین توانمندسازی و سرمایه اجتماعی معلمان تربیت بدنی پرداختند. یافته‌های تحقیق نشان داد که فضیلت سازمانی در تبیین رابطه بین توانمندسازی و سرمایه اجتماعی معلمان تربیت بدنی نقش تعدیل‌کنندگی دارد. همچنین سرمایه اجتماعی بر توانمندسازی معلمان تاثیر مثبت می‌گذارد. فضیلت سازمانی تاثیر مثبتی بر توانمندسازی معلمان تربیت بدنی دارد. براساس نتایج پژوهش حاضر می توان بیان نمود که تقویت فضیلت سازمانی و اخلاق در سطح فردی و سطح سازمانی نه تنها کارکرد مثبت بر توانمندسازی معلمان تربیت بدنی خواهد شد بلکه به طور معناداری رابطه سرمایه اجتماعی و فضیلت سازمانی را تحت تاثیر خود قرار می دهد.

روش‌شناسی

هدف این مطالعه تبیین و تفسیر نقش سرمایه اجتماعی معلمان در تحقق اهداف سازمانی مدارس است. پارادایم تفسیری به دلیل تأکید بر فهم معانی و تجربیات زیسته معلمان در زمینه سرمایه اجتماعی انتخاب شد، زیرا این رویکرد امکان تحلیل عمیق تعاملات اجتماعی و کارکرد آن در مدرسه را فراهم می‌کند. به همین دلیل پارادایم تفسیری برای انجام این پژوهش انتخاب استفاده شد. در پژوهش‌های کیفی در مواردی که کار می‌رود که پژوهشگر علاقه‌مند به فهم معنای پدیده از نگاه و تجربه کسانی است که درگیر آن‌اند (مریام، ۲۰۰۹: ۲۲)؛ بنابراین پژوهشگران کیفی زمانی از این روش استفاده می‌کنند که می‌خواهند بفهمند: مردم چه تفسیری از تجربه خود دارند؟ چگونه جهان خود را می‌سازند؟ چه برداشتی از تجربه خود دارند؟ (مداحی و همکاران، ۱۴۰۰). مشارکت‌کنندگان این پژوهش، معلمان (دبیران و آموزگاران) در شهر تهران بودند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان سعی شده برای رعایت اصل حداکثر تنوع در نمونه‌گیری‌های کیفی

رعایت گردد؛ از این رو سعی شده از میان مناطق مختلف تهران (تهرانپارس، نارمک، تجریش و زعفرانیه، سعادت آباد، هروی، تهران سر، دروازه دولت و فردوسی، انقلاب، کارگر جنوبی، افسریه و اتابک) معلمان و دبیرانی با سوابق متنوع (از ۱ سال تا ۳۰ سال) در رشته‌های مختلف (تربیت‌بدنی، تاریخ، علوم اجتماعی، زیست‌شناسی، آموزگار، جغرافیا، فیزیک، ریاضی) انتخاب گردند. برای جمع‌آوری داده‌ها با ۲۱ نفر از معلمان مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق انجام شد و پژوهش از جهت داده به اشباع نظری رسید. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. از میان استراتژی‌های مختلف نمونه‌گیری، نمونه‌گیری گلوله برفی به کار گرفته شد؛ به این صورت که ابتدا تعدادی از این افراد از طریق شبکه‌های مرتبط، آشنایی و افراد مطلع انتخاب شدند؛ پس از آن هر نمونه در صورت آشنایی با معلمان حوزه مورد مطالعه، زمینه برقراری ارتباط و شکل‌گیری مصاحبه بعدی را فراهم می‌کرد. مصاحبه‌ها بین ۳۵ دقیقه تا ۲/۳۰ ساعت زمان برده و در مواردی در چندین جلسه مصاحبه ادامه یافت. مدت‌زمان فرایند جمع‌آوری داده و فرایند مصاحبه بیش از ۸ ماه به درازا کشید. تحلیل داده‌ها با نظام کدگذاری نظری انجام شد. در این نوع کدگذاری که خاص روش نظریه زمینه‌ای است، سه مرحله کدگذاری طی شد: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی. در مرحله کدگذاری باز متن مصاحبه‌ها سطر به سطر خوانش و مفهوم‌بندی شد. کدگذاری باز در این پژوهش شامل روند خردکردن، مقایسه کردن، مفهوم‌پردازی کردن و مقوله‌بندی کردن داده‌ها بوده که در این فرایند مفهوم‌ها شناسایی و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف شد. در کدگذاری محوری این مفاهیم کنار یکدیگر قرار داده شد و بر اساس هم‌پوشانی معنایی به‌صورت مقولات محوری درآمد و در نهایت مقوله هسته در سطحی انتزاعی‌تر از دو مرحله پیشین حاصل شد. ذکر این نکته ضروری است که فرایند کدگذاری داده‌ها از مصاحبه دوم به بعد آغاز شد و تا پایان کار تحلیل، مصاحبه و تحلیل به‌صورت هم‌زمان پیش رفت.

جدول ۱. مشخصات اساتید مشارکت‌کننده

| ردیف | سن | تحصیلات | عنوان شغلی |
|------|----|---------------|-------------|
| ۱ | ۳۷ | کارشناسی ارشد | آموزگار |
| ۲ | ۳۹ | دکتری | دبیر |
| ۳ | ۳۵ | کارشناسی ارشد | آموزگار |
| ۴ | ۴۰ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۵ | ۴۲ | کارشناسی ارشد | مشاور مدرسه |

| ردیف | سن | تحصیلات | عنوان شغلی |
|------|----|---------------|-----------------|
| ۶ | ۳۱ | کارشناسی | آموزگار ابتدایی |
| ۷ | ۵۵ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۸ | ۴۷ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۹ | ۲۴ | کارشناسی | دبیر |
| ۱۰ | ۳۳ | دکتری | دبیر |
| ۱۱ | ۲۷ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۱۲ | ۴۲ | دکتری | دبیر روانشناسی |
| ۱۳ | ۴۰ | دکتری | دبیر |
| ۱۴ | ۴۲ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۱۵ | ۲۶ | کارشناسی | آموزگار ابتدایی |
| ۱۶ | ۴۴ | کارشناسی | دبیر |
| ۱۷ | ۴۰ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۱۸ | ۲۸ | کارشناسی ارشد | دبیر تربیت بدنی |
| ۱۹ | ۲۶ | کارشناسی ارشد | آموزگار |
| ۲۰ | ۳۱ | کارشناسی ارشد | دبیر |
| ۲۱ | ۳۵ | دکتری | دبیر تربیت بدنی |

برای افزایش اعتبار یافته‌ها، ارتباط نزدیک و توأم با اعتماد با مشارکت‌کنندگان ایجاد و در طول بیش از ۸ ماه گردآوری داده، این ارتباط حفظ شد. کنترل توسط اعضا (دیپوی و گیتلین، ۲۰۰۵) در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها برای ارزیابی درستی مشاهدات و تفاسیر پژوهشگر، به کار گرفته شد. مفاهیم برساخته و نتایج پژوهش به‌طور مرتب در فرایند کار و بعد از اتمام تحلیل داده‌ها با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد. پژوهشگران در این مطالعه با مقایسه‌های مداوم صحبت-های مشارکت‌کنندگان در کنار توجه به بازخورد آنان از تحلیل‌ها، تلاش کردند به سطح مناسبی از اطمینان در پژوهش دست یابند. همچنین بخش زیادی از مصاحبه‌ها (با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان) ضبط شد و بخش دیگر با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان مبنی بر عدم رضایت ضبط صدا، به‌صورت هم‌زمان در حین مصاحبه یادداشت گردید. معیارهای انتخاب نمونه‌ها بر اساس رعایت حداکثر تنوع در رشته‌ها (فیزیک، ریاضی، تاریخ، علوم اجتماعی، فلسفه و ...)، بر اساس

سابقه تدریس، مقاطع تحصیلی (کارشناسی؛ کارشناسی ارشد و دکتری) و نقاط مختلف شهر تهران انتخاب شدند.

در این مطالعه با ۲۱ نفر از معلمان و دبیران شهر تهران مصاحبه انجام شد. در تحقیق حاضر محقق تمام توان خود را بکار گرفت تا وظایف اخلاقی خود را در برابر مصاحبه‌شوندگان انجام دهد. به این منظور ۵ ملاک اخلاقی آسیب قانونی، رضایت آگاهانه، رعایت حریم شخصی، حفظ گمنامی و رازداری ملاحظه گردید. برای رعایت ملاک آسیب قانونی به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که گفته‌های آن‌ها سبب به وجود آمدن مسئله‌ای قانونی برای آن‌ها نشود. برای به دست آوردن رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، تنها با کسانی مصاحبه انجام شد که رضایت کامل برای مصاحبه کردن داشتند و اطلاعاتی نظیر موضوع پژوهش، هدف و شیوه انجام تحقیق، تضمین گمنامی، تضمین رازداری، نحوه گزارش تحقیق در اختیار آن‌ها قرار داده شد. برای حفظ معیار گمنامی از اسامی مستعار و یا کد مصاحبه بجای آوردن نام آن‌ها استفاده شده است و برای حفظ معیار رازداری از انتشار اطلاعات خصوصی مشارکت‌کنندگان جلوگیری شد و به‌جز محقق اطلاعات در اختیار کس دیگری قرار نگرفت و هیچ‌کس نیز به‌جز محقق از منبع اطلاعات آگاه نیست. همچنین با توضیح هدف، موضوع و شیوه پژوهش، مصاحبه‌شوندگان با روند کار آشنا شدند تا در صورت تمایل نداشتن به شرکت در مصاحبه قدرت اختیار و انتخاب کافی به آنان داده شود. حفاظت از اطلاعات شخصی و خصوصی افراد بُعدی بسیار مهم در کار پژوهشی است؛ به همین دلیل پژوهشگر با رضایت کامل و با اجازه هر فرد شرکت‌کننده در پژوهش به ضبط، یادداشت و استفاده از داده‌ها اقدام کرد و به افراد اطمینان داده شد که اطلاعات به‌طور محرمانه محافظت خواهند شد.

محدودیت‌های روش شناختی

با توجه به ماهیت کیفی و تفسیری پژوهش و استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق یا نظام‌های آموزشی محدود است. چرا که پارادایم کیفی در پژوهش اساساً به دنبال تعمیم نیست و ترجیح پژوهش بر رویکرد آمیک و عمیق است.

یافته‌ها

داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری نظری تحلیل شدند. در کدگذاری، ۱۰۷ کدباز، ۱۸ مقوله فرعی و ۸ مقوله اصلی و یک مقوله هسته استخراج شدند. در مرحله کدگذاری محوری، روابط بین این مفاهیم و مقولات

بررسی و مقولات و مفاهیم تلفیق‌پذیر در یکدیگر ادغام شدند؛ درنهایت، در مرحله کدگذاری گزینشی مقوله‌نهایی و هسته شکل گرفت. مفاهیم و مقولات جدول (۲) نمایی از شرایط، استراتژی‌ها و پیامدهای سرمایه اجتماعی معلم در مدرسه را نشان می‌دهد. مقوله نهایی حاصل از بررسی‌ها «سرمایه اجتماعی معلم: معماری نامرئی در رسیدن به اهداف سازمان مدرسه» است. این مقوله روایتگر نقش سرمایه اجتماعی معلم در مدرسه است. ابزاری که اگرچه بهره در ادامه داده‌ها بر مبنای اظهارات مشارکت‌کنندگان و دریافت تحلیل پژوهشگران را روایت می‌کنیم.

جدول ۲. کدگذاری باز، محوری و گزینشی

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای باز | اجزای مدل پارادایمی |
|--|--|---|---------------------|
| از بین رفتن خصلت بی‌تفاوتی معلمی: تعلق حرفه‌ای معلم به مدرسه | همدلی ساختاری و حرفه‌ای معلم با مدرسه بیداری وجدان آموزش محور | توجه داوطلبانه به وضعیت درسی دانش آموزان حتی خارج از وقت رسمی درس، احساس تعلق و تکلیف برای موفقیت مدرسه و دانش آموزان، مشارکت بدون منت و چشم‌داشت در برنامه‌های فوق‌العاده و خارج از وظیفه رسمی معلم، ایجاد میل و رغبت در همکاران برای همکاری و همدلی بیشتر در مدرسه، ارتباط مؤثر و کارآمد با والدین دانش آموزان جهت حل مشکلات درسی و غیردرسی دانش آموزان، فعالیت‌های داوطلبانه برای کیفیت بیشتر برنامه‌های مدرسه، همکاری داوطلبانه با مدیر مدرسه، | شرایط علی |
| فهم از خرده‌فرهنگ‌های دانش آموزان: ایجاد همدلی و احترام | همدلی فرهنگی در مدرسه: اصل تربیتی سازمان مدرسه رعایت اصل نسبیت فرهنگی | رفتار صحیح معلم در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف دانش آموزان، احترام به گویش‌ها و تعامل عادلانه با همه دانش آموزان فارغ از قومیت یا فرهنگ خاص، دوری کردن از قضاوت و پرهیز از برجسب‌زنی به دانش آموزان به دلیل داشتن سبک زندگی بومی-محلی، آشنایی با مشکلات دانش آموزان و کمک به حل آن، حمایت و همدلی از دانش آموزان در | شرایط علی |

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای باز | اجزای مدل پارادایمی |
|---|--|---|---------------------|
| | | برابر انگ‌های فرهنگی- اجتماعی- طبقاتی، ایجاد فضای صلح‌دوستی میان دانش آموزان با فرهنگ‌های مختلف، رفتار الگوساز معلم در تحمل و علاقه به تفاوت‌های فرهنگی، | |
| ایجاد گرایش به تحصیل و انگیزه برای ماندن در مدرسه | اعتبار دادن به نظر دانش آموزان | نگاه مشوقانه به دانش آموزان، علیرغم بی‌انضباطی یا تنبلی تحصیلی، پاسخ دادن به سؤالات با رویکرد دلسوزی و عدم تحقیر دانش‌آموز، ایجاد فضای دیدن شدن و تعامل سازنده برای همه دانش آموزان، فضای سازنده نظرخواهی و مشارکت توأم با اعتماد به معلم، تقویت باور به خود حتی در میان دانش آموزان ضعیف، نمود باور معلم به شایستگی‌های پنهان دانش آموزان، مشارکت دادن دانش آموزان و بالارزش شمردن نظرات حتی دانش آموزان ضعیف، | شرایط زمینه‌ای |
| ایجاد اعتماد بین دانش آموز و مدرسه | اعتماد به‌منزله سرمایه اجتماعی پایدار و مؤثر | تقویت اعتماد و زمینه‌سازی تعامل سازنده بادانش آموزان، پابندی معلم به وعده‌های آموزشی یا تشویقی به دانش آموزان، عدم زیر پا گذاشتن قول و قرارهای کلاسی، درخواست از دانش آموزان برای اعلام نظر در رابطه با شیوه‌های تدریس و مدیریت کلاس درس، اعمال نظر هرچند اندک نظر دانش آموزان در رابطه با شیوه‌های تدریس و اداره کلاس، اظهارنظر معلم و پذیرش اشتباهات احتمالی برای ایجاد فضای صمیمانه‌تر، حمایت و تشویق از تلاش دانش آموزان، استفاده از واژه‌های محترمانه به‌جای واژه‌های تحمیلی یا آمرانه، توجه کردن به صحبت‌های هرچند نامربوط دانش آموزان، ایجاد فضای شنوا بودن معلمان در برابر اظهارنظرهای دانش آموزان، | شرایط زمینه‌ای |
| | تشویق و احترام: پایه‌های اعتماد در مدرسه | | |

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای باز | اجزای مدل پارادایمی |
|-------------------------------------|---|---|---------------------|
| ارتباط و همکاری بین معلمان و مدیران | هم‌اندیشی و هم‌افزایی کنشگری جمعی و ارج نهاد به مسئولیت‌پذیری جمعی | هم‌اندیشی با دیگر معلمان برای حل مسائل مدرسه، کمک داوطلبانه به مدیر مدرسه در صورت نیاز، کمک به دیگر معلمان به‌عنوان مثال برای برگزاری آزمون‌ها، طراحی و تهیه مواد امتحانی، ایجاد فرهنگ انسجام در مدرسه به‌جای فرهنگ رقابت، ردوبدل کردن تجربه‌های به‌دردبخور معلمان و مدیران به هم، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، ارتباط دوستانه با همکاران بخش اداری، احساس مسئولیت جمعی، شبکه‌سازی مبتنی بر مشارکت در میان معلمان، حمایت معلمان از یکدیگر برای موفقیت در شغل و مدرسه | شرایط مداخله‌گر |
| جامعه‌پذیری مدرسه محور | میانجی بودن معلم در انتقال ارزش‌ها و هنجارها سرمایه اجتماعی معلم: زمینه نهادینه‌سازی ارزش‌ها و هنجارها | انتقال ارزش‌های اجتماعی به دانش‌آموزان با تعاملات و سرمایه اجتماعی ایجادشده در مدرسه، پذیرش هنجارها و ارزش‌ها از طرف معلمی محبوب و مورد اعتماد، ترویج مسئولیت‌پذیری و نقش‌پذیری برای دانش‌آموزان توسط معلم محبوب، درونی‌سازی هنجارها توسط معلم مشارکت‌دهنده، الگوسازی معلم با سرمایه اجتماعی در مدرسه، درونی‌سازی احترام به قوانین مدرسه توسط معلم، ایجاد فضای همدلی در مدرسه و تبعیت از هنجارها با احساس تعلق قلبی به هنجارها | شرایط زمینه‌ای |

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای باز | اجزای مدل پارادایمی |
|--|--|---|------------------------|
| استراتژی‌های ارتقا سرمایه اجتماعی در مدرسه | اتمسفر اعتماد: الگوسازی از معلم پذیر زمینه‌ساز مشارکت و توسعه حرفه‌ای معلم | زمینه‌سازی تعاملات در رده‌های مختلف مدرسه (دانش آموزان، معلمان، مدیر، معاون)، فراهم‌سازی اتمسفر اعتماد، دوری از تنش‌ها و رقابت‌ها، الگوسازی از معلمان دارای سرمایه اجتماعی برای معلمان تازه‌وارد، قدرشناسی از معلمان پرتلاش و مسئولیت پذیر، حرکت مدرسه به سمت توانمندسازی معلمان جهت حرکت به سمت معلم حرفه‌ای، زمینه‌سازی مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها مدرسه در صورت نیاز، | استراتژی‌ها |
| پیامدها: بسط تعلق به مدرسه و ارتقا عملکرد مدرسه در دست‌یابی به اهداف تربیتی - آموزشی | ارتقا میل به تحصیل در میان دانش آموزان مرجعیت اخلاقی - رفتاری معلم برای دانش آموزان | بهبود عملکرد آموزشی دانش آموزان، رعایت قوانین و هنجارهای مدرسه توسط دانش آموزان، شرم‌منده شدن دانش آموزان در صورت رفتار خرابکارانه، افزایش میل به تحصیل، ارتقا تعلق به مدرسه و کلاس درس، کاهش تنش‌های بین دانش‌آموزی، کاهش رفتار وندالیسمی، همسویی با اهداف سازمانی مدرسه، ترویج فرهنگ تعامل و مشارکت مثبت در مدرسه، فضای کلاسی با تنش کمتر و مشارکت بیشتر، اعتماد دانش آموزان به معلمان، کاهش بی‌میلی و انزوا تحصیلی، افزایش اعتمادبه‌نفس در دانش آموزان، ایجاد فضای مشارکتی بین معلمان و مدیر، بسط یادگیری مشارکتی و تعاملی، گسترش انعطاف‌پذیری مدرسه در مواجهه با نسل جدید دانش آموزان، شوق به یادگیری مستمر در میان دانش آموزان، احساس معنا در فرایند آموزش توسط دانش آموزان، افزایش تعاملات دانش آموزان در رده‌های مختلف سازمان مدرسه، کاهش تنش‌ها و رفتارهای خرابکارانه توسط دانش آموزان، مرجعیت یافتن مدرسه در آموزش هنجارها و دوری از رفتارهای ناپه‌نجار، نمود معلم به‌عنوان الگویی الهام‌بخش و مورد اعتماد، ارتقا احساس امنیت کلاس درس برای دانش آموزان، | پیامدها پیامدها |

مقوله هسته: «سرمایه اجتماعی معلم: معماری نامرئی رسیدن به اهداف سازمان

مدرسه» مقوله هسته‌ای حاصل از بررسی مفاهیم و مقولات برآمده از مصاحبه‌ها می‌باشد. آموزش و پرورش که در رأس آن نهاد جامعه‌پذیر کننده‌ای به نام مدرسه قرار دارد؛ امروزه بیش از هر چیز دیگری نیاز به ایجاد سرمایه اجتماعی داشته تا بتواند با ایجاد شبکه ارتباطات مثبت در مدرسه در بخش‌های مختلف، مرجعیتی باارزش و البته تأثیرگذار داشته باشد. در حقیقت سرمایه اجتماعی معلم در مدرسه به‌عنوان منبعی باارزش که با زمینه‌سازی آشکار و نهان برای تأکید بر هنجارها، اعتماد متقابل و مشارکت مؤثر به تحقق اهداف سازمان مدرسه کمک کند. در حقیقت با بالا رفتن سرمایه اجتماعی معلم، من فردی معلم به من اجتماعی او بدل شده که این موضوع در فرایندی دیالکتیکی موجب ارتقا سطح دانشی دانش آموزان، انگیزه آنان و تحقق اهداف مدرسه می‌شود.

شرایط علی

زمانی که معلم در مدرسه در یک فرایند حمایتی و اعتماد آفرین بر پایه شبکه ارتباطی همدلی عمل می‌کند، هویت حرفه‌ای پیدا کرده و به شیوه‌ای رفتار می‌کند که خارج از وظایف حرفه‌ای عمل می‌کند و داوطلبانه وارد ارتباط مؤثر شده و سعی در ایفای نقشی همدلانه با دانش آموزان و مدیریت مدرسه دارد. در این میان از شرایط علی مهم و کاربردی سرمایه اجتماعی معلمان در مدارس، از بین رفتن خصلت بی تفاوتی معلمی و تعلق حرفه‌ای معلم به مدرسه است. عاملی که از مفاهیم بسیار مهمی از قبیل توجه داوطلبانه به وضعیت درسی دانش آموزان حتی خارج از وقت رسمی درس، احساس تعلق و تکلیف برای موفقیت مدرسه و دانش آموزان، مشارکت بدون منت و چشم‌داشت در برنامه‌های فوق‌العاده و خارج از وظیفه رسمی معلم، ایجاد میل و رغبت در همکاران برای همکاری و همدلی بیشتر در مدرسه، ارتباط مؤثر و کارآمد با والدین دانش آموزان جهت حل مشکلات درسی و غیردرسی دانش آموزان، فعالیت‌های داوطلبانه برای کیفیت بیشتر برنامه‌های مدرسه، همکاری داوطلبانه با مدیر مدرسه، همدلی ساختاری و حرفه‌ای معلم با مدرسه، بیداری وجدان آموزش تشکیل می‌شود.

مصاحبه شونده با کد (۱) ۳۷ ساله آموزگار ابتدایی و دارای ۳ سال سابقه معلمی در مدرسه در شهر تهران را دارد. وی علاوه بر آموزگاری علاقه‌مند به فعالیت‌های داوطلبانه در کمک به مدیریت مدرسه و حل چالش‌های دانش آموزان است. وی ارتباط خوبی با والدین دانش آموزان داشته و خود را نوعی مددکار معرفی می‌کند:

«از نظر من معلم، معلم به تنهایی وظیفه درس دادن ندارد، معلم باید غم‌خوار باشد، بتواند در رابطه با مشکلات و نگرانی‌های دانش‌آموزش با والدین صحبت کند، به مدیر مدرسه اگر نیاز داشت و صلاح دید کمک کند که بارها شده که مدیر کار داشته و آمده سراغ بنده، روحیه کمک و دستگیری داشته باشی خدا هم بهت کمک می‌کند تو دل آدم‌ها جا بگیری، این موضوع فکر نکنید حرف من هست می‌تونید برید و بپرسید از مدیر و همکارام، نباشم در مدرسه بچه‌های کلاس‌های دیگه هم سراغ من رو می‌گیرند. به قول خانم..... از روزی که جذب شدم و اوادم مدرسه حال همه بهتره خداروشکر و این جای شکر داره».

مصاحبه شونده با کد (۲) ۳۹ ساله دکتری و دبیر علوم اجتماعی دارای ۵ سال سابقه است. وحید نیز مانند نگار معتقد است روح جمعی و مشارکت محور معلم بسیار در اعتماد و همدلی بین تمامی ارکان مدرسه نقش داشته و در این باره می‌گوید:

«از معلم باید تمام تلاش رو کرد که چهره بی‌نقص و الگو ساخت. به نظرم وظیفه معلم اینه که وجدان داشتن رو به بچه‌ها یاد بده، خود اول باید وجدان داشته و نشون بده. این وجدان با اخلاق خوب، با دوستی رفاقت، بالینکه خودش رو از بالا نبینه و دست معلم دیگه رو بگیره بکشش بالا، دست دانش‌آموز رو بگیره و دوست واقعی باشه، دست مدیر رو بگیره، اینجوری میشه که بگی معلم یک الگویی که به دانش‌آموز اول راه و رسم اخلاق‌مداری و مردم‌مداری رو یاد میده، حالا مرحله بعدی خودش میاد، وقتی این رو یاد بگیره از معلمش، دیگه خجالت میکشه درس نخونه، مدیرم خجالت میکشه برخورد بد و زننده کنه، اگه دنبال سرمایه اجتماعی می‌گردین که اول گفتیم موضوع کارتون هست این سرمایه اجتماعی...».

سرمایه اجتماعی معلم همان‌گونه که در بالا به آن اشاره شده مفهومی بسیار کلیدی در از بین رفتن بی‌تفاوتی و افزایش احساس تعلق به مدرسه می‌شود. این مهم زمانی محقق می‌شود که معلم خودش را جزئی سازمان یا اجتماع مدرسه بداند و صرفاً بر نقش آموزش بدون تعلق تأکید نکند. در حقیقت معلم در این بافت از حالت نیروی کار به نیروی با تعلق بالا به سازمان بدل می‌گردد. در این حالت دیگر مدرسه تنها محل کار و درآمد معلم نیست، بلکه بخشی از وجود و هویت او بدل شده که مدرسه را محیطی تلقی می‌کند که می‌تواند اثرگذار باشد و خود نیز تأثیر بپذیرد. بنابراین زمانی که معلم در گستره‌ای از روابط قوی و حرفه‌ای قرار می‌گیرد، مدرسه برایش تبدیل به میدان اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و اخلاقی شده و در حقیقت آموزگار جامعه‌ای کوچک با اعتماد بالا و روح همدلی می‌شود.

یکی دیگر از نمودها و رسالت‌های معلم با سرمایه اجتماعی بالا، ایجاد شرایطی برای دانش آموزان است تا بتوانند بدون قضاوت و برجسب‌زنی، فهم‌پذیری، روش‌های برقراری ارتباط مؤثر و سالم، و شناخت فرهنگ‌های مختلف را برای دانش آموزان ایجاد نماید. آنچه مشخص است شهر تهران شهری مهاجرپذیر و درعین‌حال چند فرهنگی است. تنوع قومی، فرهنگی، قومی و زبانی و حتی طبقاتی در این شهر امری ملموس و واقعیتی آشکار است. معلم با سرمایه اجتماعی بالا با آموزش اصل رعایت اخلاق و نسبیت فرهنگی، زمینه‌های احترام و صمیمیت را ایجاد نموده و این تنوع را تبدیل به فرصتی برای رشد آموزشی و تربیتی دانش آموزان می‌کند. مصاحبه‌شونده با کد (۱۷)، کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی و دبیر علوم اجتماعی است. وی دارای مقالاتی در حوزه آسیب‌های اجتماعی است و ۴ سال سابقه معلمی دارد. وی در این باره گفت:

« ما خودمون در دانشگاه وقتی درس می‌خوندیم اولین نکته‌ای که بهمون یاد دادن اینه نباید فرهنگ‌های مختلف رو تمسخر کرد یا جُک ساخت براشون. همه فرهنگ‌ها و افراد قابل احترام هستند و این رو وظیفه خودم می‌دونم که قبل از هر چیز این رو به دانش‌آموزانم یاد بدهم. بله در کلاس‌های من همه جور دانش‌آموزی هست. همه جور فرهنگی حضور دارد، حتی دانش‌آموزهایی دارم که به‌تازگی از شهرستان آمدن و ساکن تهران شدند. اینکه به لهجه‌های هم احترام بگذارند، هم رو مسخره نکنند، این جور نباشه خدایی نکرده معلمی به خاطر اینکه دانش‌آموز لباس کهنه‌ای داره یا لهجه خاصی داره مسخرش کنند یا بهش توجه کمتری بشه».

مصاحبه‌شونده با کد (۷)، دبیر تاریخ است و نزدیک به ۳۰ سال سابقه معلمی دارد. وی از تجربه ۳۰ ساله خود این‌گونه سخن می‌گوید:

« عرضم به حضورتون که اول اینکه اگر کسی که آمده معلم شه همش نگاهش به جیبش باشه، این نمی‌تونه اهمیت بده که بچه‌ها چطور تربیت میشن، اصلاً حواس جای دیگست؛ این معلم خوبی از آب در نیامد، کارش خیلی جاها میلنگه، معلم باید یه وقتایی نگاهش از جیبش ببر سمت قبلش، به این صورت که این دانش‌آموزی که سر کلاست هست نیاز داره خوب بار بیاد تا بیرون نره آدم بکشه، نره دزدی نکنه، ما باید یاد بدیم احترام گذاشتن به هم رو، اینکه احترام فقط بر پایه پول نیست، همیشه احترام گذاشت به کسی که پولدار نیست. من بعد این همه سال فهمیدم که تا خودم معلم عمل نکنه به این شعارها از دانش‌آموز نباید انتظار داشت که درست رفتار کنه».

از تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته می‌توان این‌گونه نوشت که سرمایه اجتماعی معلم اصل مهمی چون نسبیت فرهنگی را برای دانش آموزان و سازمان مدرسه به ارمغان می‌آورد. در حقیقت اصل سرمایه اجتماعی معلم زمینه‌ای فراهم می‌کند برای کاهش برجسب‌های قومیتی، فرهنگی و

حتی طبقاتی؛ ارتقا روحیه همدلی و گفتگو بین فرهنگی و شناخت صحیح از تفاوت‌های فرهنگی، پذیرش تفاوت‌های مدارای اجتماعی و درنهایت سرمایه‌ای بی‌نظیر مانند سرمایه فرهنگی در مدرسه.

شرایط زمینه‌ای

کنش معنادار معلم دارای سرمایه اجتماعی بالا، زمینه و بستری مهم در ایجاد و تقویت میل به تحصیل و موفقیت دانش‌آموز را فراهم می‌کند. معلمی با خصوصیت ذکرشده معمولاً با رویکردی برآمده از مشارکت، احترام، تشویق به‌جای تهدید و تنبیه، اعتمادسازی، حمایت‌های اجتماعی و آموزشی، تعامل و احسان عمل می‌کند. در اینجا سرمایه اجتماعی معلم مانند منبعی نامرئی اما بسیار بارز کمک کرده تا دانش‌آموز از خمودگی بیرون آمده و احساس ارزشمند بودن و دیده شدن داشته باشد. انگیزه تحصیل منیعت از این آموزه عموماً پایدار، مستمر و داوطلبانه است و دیگر خبری از تنبیه و اجبار در میان نیست. مفاهیم بسیار در این حوزه توسط معلمان مورد مصاحبه بیان شده که عبارت‌اند از: نگاه مشوقانه به دانش‌آموزان، علیرغم بی‌انضباطی یا تنبلی تحصیلی، پاسخ دادن به سؤالات با رویکرد دلسوزی و عدم تحقیر دانش‌آموز، ایجاد فضای دیدن شدن و تعامل سازنده برای همه دانش‌آموزان، فضای سازنده نظرخواهی و مشارکت توأم با اعتماد به معلم، تقویت باور به خود حتی در میان دانش‌آموزان ضعیف، نمود باور معلم به شایستگی‌های پنهان دانش‌آموزان، مشارکت دادن دانش‌آموزان و بارز شمردن نظرات حتی دانش‌آموزان ضعیف است. مفاهیمی که فهرستی از کارکردهای ارزشمند ارتقاء سرمایه اجتماعی معلمان در مدرسه محسوب می‌شود.

مصاحبه‌شونده با کد (۱۲) دبیر روان‌شناسی ۳ سال است که از طریق آزمون ماده ۲۸ دبیر روان‌شناسی شده است. وی نقش تشویقی و حمایتی معلم را بسیار کاربردی و مهم دانسته و در این رابطه می‌گوید:

« بررسی‌هایی که کردم مشاهده می‌کنم اکثر دانش‌آموزها حواسشون به چیزهای دیگری غیر از درس پرت هست. به‌نوعی اختلال حواس پرتی دیجیتالی مواجه هستند. از نکات مهم که معلم می‌تونه بهش توجه کنه عدم تحقیر کردن یا سرزنش کردن دائمی که عزت‌نفس و تاب‌آوری دانش‌آموز رو به خطر می‌اندازد. در عوض می‌تونیم با تشویق به‌ویژه دانش‌آموزان بی‌انگیزه، ایجاد فضایی که بتونه بدون اضطراب حرفش رو بزنه».

مصاحبه‌شونده با کد (۲۱) ۳۵ ساله، دکتری تربیت‌بدنی، ۲ سال سابقه کار در آموزش و پرورش را دارد. او نیز هم‌راستا با مصاحبه‌شونده کد (۱۲) بر اهمیت تشویق بر گرایش دانش‌آموزان جهت حضور با انگیزه تأکید دارد:

« بین معلم‌ها به نظرم همون‌جور که شما گفتی معلم ورزش همه دوسش دارند. این فرصت خوبی برای اینکه دانش‌آموزان رو بیاریم سمت مدرسه. کاری کردم خودم به‌شخصه دانش‌آموزان

بی‌صبرانه منتظران زنگ ورزش شه. منظم صف می‌بندن گرم می‌کنند و به گفته خودشان بهترین روز مدرسه‌شان هست. اینکه به شما جواب بدم چیکار می‌کنم؛ یکی اینکه به حرفاشون اهمیت می‌دم. سعی می‌کنم تا جایی که بشه نکاتی که می‌گن رو اهمیت بدم. مثلاً یه گروهی فوتبالی نیست و بسکتبال خیلی دوس دارند. مدرسه توپ بسکتبال نداشته رفتن تهیه کردم و باهاشون بازی کردم...».

سرمایه اجتماعی بالای معلم، احترام معلم به نظرات دانش آموزان، احساس تعلق معلم به مدرسه به دانش آموزان و مدیریت مدرسه، مشارکت‌پذیری و اعتماد را در دانش آموزان ارتقا داده و به خودی خود، عاملی بر گرایش به تحصیل در میان دانش‌آموزان است.

شرایط مداخله‌گر

تحلیل شرایط مداخله‌گر برآمده از یافته‌ها به خوبی نشان می‌دهد نهاد مدرسه، رابطه بین معلمان و مدیران و دانش آموزان صرفاً یک رابطه‌ی اداری-سازمانی خشک نیست؛ بلکه رابطه‌ای انسانی، اجتماعی و مبتنی بر اعتماد و مشارکت است. شکل‌گیری کنشگری جمعی و ارج نهادن به مسئولیت‌پذیری جمعی، ارتباط و همکاری بین معلمان و مدیران مدرسه، حمایت معلمان از یکدیگر برای رسیدن به اهداف مدرسه همه و همه عصاره‌های ارزشمند ارتقاء سرمایه اجتماعی معلم در مدرسه است. سرمایه اجتماعی در بستر همدلی و همکاری می‌تواند از سطح روابط صرف فراتر رود و به سطح همکاری هدفمند و پایدار برسد. مصاحبه‌شونده با کد (۸) کارشناسی ارشد ریاضی با ۲۴ سال سابقه معلمی بر اثرات معلم دارای سرمایه اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری و به اشتراک گذاشتن تجربیات مابین معلمان اشاره می‌کند:

«اگر بخوایم دقیق بررسی کنیم بنده خودم رو معلمی با روحیه کمک و هوای دیگران داشتن می‌شناسم. یعنی خیلی دوست دارم مخصوصاً به این معلم‌های طفلکی که تازه‌وارد این شغل شدن کمک کنم، تجربه‌هام رو به‌خصوص در مورد برخورد با دانش‌آموزها بهشون بگم، حمایتشون کنم تا می‌خوان مچ بشن تو جو مدرسه، آسیب نبینند، توی طرح درس‌ها گاهی شده سرکلاس باهاشون رفتارم. این باعث میشه جای اینکه بخوایم از هم جلو بزنیم، کمک هم کنیم و همه با هم رشد کنیم...».

مصاحبه‌شونده با کد (۱۳) نیز در رابطه با ارتباط دوستانه معلم با تیم مدیریت مدرسه نظر داده و این موضوع را مثبت و سازنده قلمداد می‌کند:

«تجربه من که البته ۵ سال هست رسمی معلم هستم و قبلاً چند سالی معلم غیرانتفاعی بودم به این رو نشون داده که اگر رفیق باشی با برو بیج اداری و معاون، کارها خوب جمع‌وجور میشه.»

خلاصه که رفاقتی و به قول خودمون ریش سفید کار در میاد تا اینکه مثل ریات هر کی سرش تو کار خودش باشه و مشکل هیچ کسی به کسی دیگه ربط نداشته باشه، همه باید احساس وظیفه کنیم، اگه روحیه جمعی داشته باشیم و مدرسه رو خونه خودمون بدونیم، و این معلم هست که باید شروع کنه تا بقیه هم ارزش یاد بگیرند. معمولاً اول گارد گرفته میشه نسبت به این روحیه ولی وقتی ببیند چقدر جواب میده و فضا بهتره خودشون هم همراه میشن...».

شرایط زمینه‌ای

در تحلیل ارتباط سرمایه اجتماعی معلم و نقش آن در مرجعیت آموزشی می‌توان گفت معلم با سرمایه اجتماعی بالا با جلب مشارکت، اعتماد، احترام باعث درونی سازی ارزش‌های هدف می‌شود. در حقیقت سرمایه اجتماعی حلقه اتصالی مستحکم در پیوند دانش آموز با مدرسه و آموزه‌های تحصیلی است. از یک طرف اعتماد و مشارکت دانش آموزان را در مدرسه بالا برده و از طرف دیگر با این بستر سازی زمینه درونی سازی ارزش‌ها و هنجارها را فرام می‌کند. آنچه مسلم و بسیار حائز اهمیت ساز، نقش مرجعیت هنجاری و اخلاقی معلم برای دانش آموزان در مدرسه است. در حقیقت جامعه‌پذیری در مدرسه روندی است که طی آن دانش آموزان به واسطه ارتباط هرروزه با معلمان و مجموعه مدرسه و هم‌سالان خود، به‌مرور ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری پذیرفته‌شده در جامعه را درونی می‌سازند. در این میان مهلم تنها انتقال‌دهنده محتوای آموزشی است؛ معلم بار کردار، رفتار، شیوه‌های تعامل، نوع تدریس، نوع پوشش، سبک‌های ارتباط‌گیری و مواجهه با مسائل مختلف آموزشی و تربیتی ارزش‌های مسجل جامعه را برای دانش آموزان نهادینه می‌کند. بنابراین معلم دارای سرمایه اجتماعی بالا صرفاً به انتقال ارزش‌ها و هنجارها اکتفا نمی‌کند بلکه سعی در درونی سازی اخلاقیات اجتماعی برای دانش آموزان دارد. اینجاست که می‌توان گفت معلم با سرمایه اجتماعی بالا بودن یعنی زندگی کردن همان ارزش‌ها و هنجارهایی که از دیگران انتظار داریم رعایتشان کنند. مصاحبه شونده با کد (۱۵) کارشناسی روان‌شناسی دارد. وی به‌تازگی آموزگار شده و ۲ سال سابقه معلمی دارد. وی معتقد است معلم محبوب و بااخلاق می‌تواند آیین تمام‌قد دانش آموزان خود باشد و آنان را ترغیب به رعایت موازین اخلاقی کند. وی در این باره گفت:

« فکر می‌کنم معلم باید از اول روی خودش کار کنه. اگر دوست داشته باشن و مهربون باشی، خیلی از راه رو رفتی، مثلاً می‌بینم وقتی چقدر دانش آموزانم تقلید می‌کنند چون باهاشون خوبم و کسی رو دعوا و مرافه نمی‌کنم. دانش‌آموز برایش خیلی مهمه که چطور معلمی هستی، می‌خواهی الگو بشی اول باید روی خودت کار کنی، درست حرف زدن رو یاد داشته باشی، معذرت می‌خوام اینو می‌گم فحش ندی، تحقیرشون نکنی، انرژی داشته باشی، بی‌حال نباشی، دل‌مرده نباشی...».

مصاحبه‌شونده با کد (۱۸) کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی با ۳ سال سابقه دبیری ورزش را دارد. وی درباره اهمیت سرمایه اجتماعی اذعان دارد که:

« انصافاً تا حالا دیدی دانش‌آموزی از معلم تربیت‌بدنی بدش بیاد، بچه‌ها عاشق زنگ ورزشش، یکی از دلایل مهمش معلم ورزش هست. چرا؟ به دلیل اینکه باهاشون راحت حرف میزنه، اسم کوچیکشون را صدا میزنه، راحتی باهاشون، میگه میخنده، باهاشون بازی میکنه، خوده همین ماجرا باعث میشه دوست داشته باشن و به حرفات گوش بدن، حالا اون وسط از فرصت استفاده می‌کنم معرفت داشتن و رفاقت درست رو بهشون یاد می‌دم. اینکه باید سالم زندگی کنند و برن دنبال ورزش جای سیگار و هزارتا کوفت و زهرمار...».

استراتژی‌ها

اعتماد و استراتژی‌های اعتماد ساز پایه و اصل بنیادین سرمایه اجتماعی در مدرسه است. زمانی که تیم مدیریت مدرسه و ساختار مدرسه فضایی بر اساس اعتماد و مشارکت را فراهم می‌کنند، معلم احساس امنیت روانی و ارزشمندی بیشتری می‌کند. این فضا مشارکت و اعتماد را بالا می‌برد. احترام به جایگاه حرفه‌ای معلم و ایجاد اتمسفر اعتماد در مدرسه استراتژی بسیار مؤثری است. سرمایه اجتماعی معلمان تنها در کلاس درس تشکیل نمی‌شود، بلکه در تعاملات افقی (با همکاران) و عمودی (مدیریت مدرسه) ایجاد و تثبیت می‌شود. همچنین با ایجاد این فضا نه تنها رقابت ناسالم بین معلمان شکل نگرفته، بلکه هم‌افزایی و همدلی الگویی پسندیده در مدرسه اشاعه پیدا می‌کند. این‌گونه می‌توان تحلیل نمود که استراتژی‌های نام‌برده بر ایجاد و شکل‌گیری فضای اعتماد، مشارکت و همدلی، تعامل و حرفه‌ای معلمان استوارند، در واقع تلاش‌هایی هدفمند برای فعال‌سازی و بهره‌برداری مؤثر از سرمایه اجتماعی معلم هستند.

مصاحبه‌شونده با کد (۴) ۴۰ ساله، کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی و دبیر علوم اجتماعی است. وی ۴ سال سابقه تدریس داشته و نیز مقالاتی مختلف در حوزه هویت اجتماعی و آسیب‌های اجتماعی دارد. نادر در این باره گفت:

«می‌دونی چیه، سرمایه اجتماعی که شما ازش صحبت می‌کنید فقط دست معلم نیست که بخواد ایجادش کنه یا درستش کنه، بخش مهمی از این سرمایه دست مدیر مدرسه و رعایت کردن به سری مسائل هست. به عنوان مثال تلاش معلم‌های دلسوز و مسئولیت شناس دیده بشه، ازشون تقدیر و تشکر به عمل بیاد، رتبه‌بندی براشون امتیاز خوبی قائل بشن، ببینند اگر معلمی تخصص داره ازش نظر بخوان و مهم بشمرند نظراتش رو. معلم بیشتر از هر چیزی نیاز به احترام و منزلت.

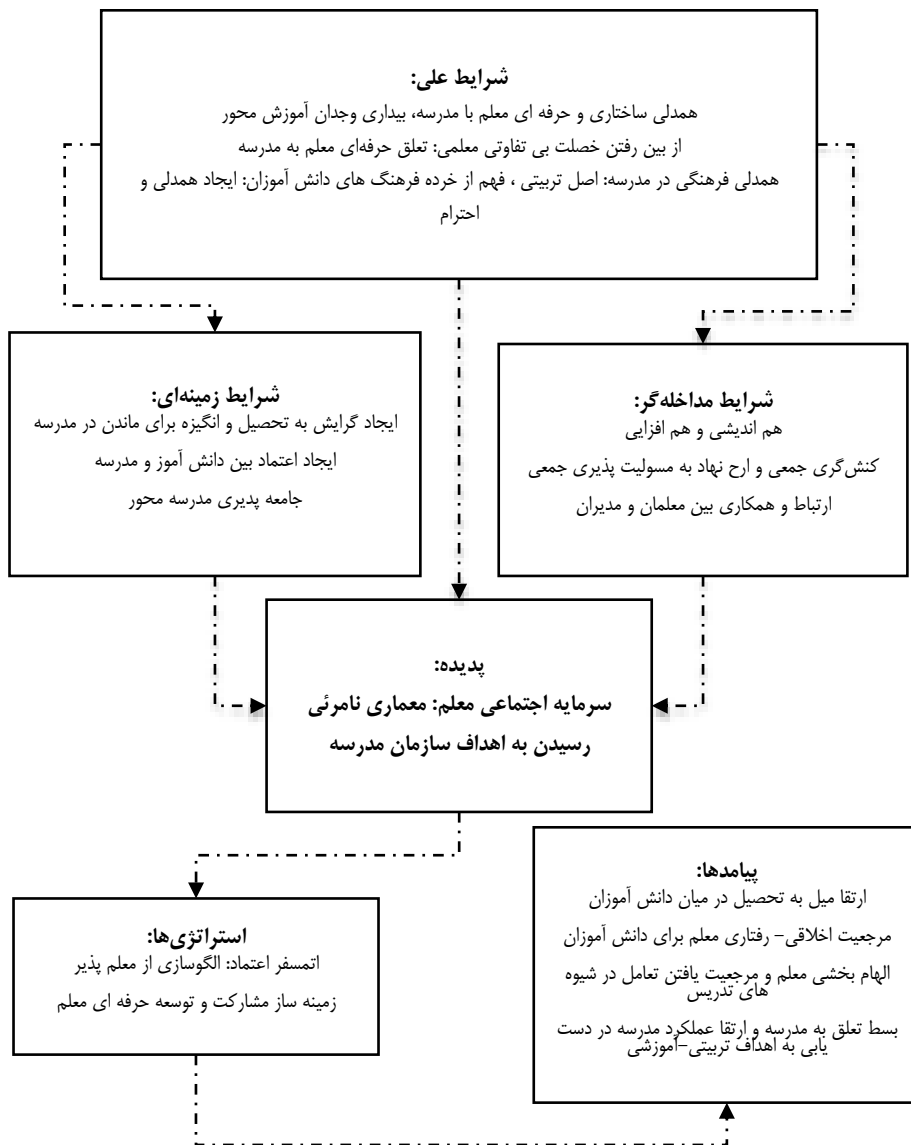
بازم می‌گم اول حقوق معلم رو ببرین بالا بعدشم اجازه بدین اگر جایی میتونه کمک کنه یا نظر بده بزارید کارش رو انجام بده... بعدش ملاحظه می‌کنید چقدر می‌تونه مؤثر عمل کنه...».

پیامدها

در بخش پیامدهای مدل پارادایمی، تأثیر و نقش راهبردهای اتخاذشده یا پیشنهادهای راهبردها در بستر شرایط علی و زمینه‌ای بر پدیده محوری نمایان می‌شود. در پژوهش حاضر سرمایه اجتماعی معلم تنها به تحقق اهداف تربیتی و آموزشی منجر می‌شود، بلکه پیامدهای ثانویه‌ای در سطح نگرشی، رفتاری و فرهنگی در فضای مدرسه پدید می‌آورد که نقش آن را به‌عنوان یک عامل تحول ساز تثبیت می‌کند. وقتی معلم با سرمایه اجتماعی بالا در تعامل با دانش آموزان است، فرایند آموزش از حالت الزام به تجربه‌ای الهام‌بخش و مرجعیت ساز تبدیل می‌شود. بنابراین میل به دانش‌آموزی نه صرفاً برآمده از ضرورت‌های ساختاری، بلکه نتیجه کیفیت رابطه انسانی و تربیتی است. این سرمایه اجتماعی، باعث ایجاد انگیزش درونی، خودتنظیمی و لذت‌یادگیری در دانش‌آموز می‌شود. در این بین یکی از مهم‌ترین پیامدهای سرمایه اجتماعی معلم در ساختار مدرسه، بازنمایی و بازتولید مرجعیت نقش معلمی در مدرسه است. معلمی که اعتماد، صداقت، همدلی، مشارکت، واقف به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی، قومیتی، زبانی و... است و به الگویی محبوب و پذیرفتنی بدل می‌شود.

مصاحبه‌شونده با کد (۳) ۳۵ ساله، کارشناس ارشد و آموزگار مدرسه است. وی پیامدهای مثبت معلم با سرمایه اجتماعی بالا را این‌گونه ارزیابی می‌کند:

«... معلومه مٹ روز روشنه که چقدر می‌تونه فضا رو عوض کنه این چیزی که گفتین. دانش آموزان حتماً حال بهتری پیدا می‌کنند وقتی معلمی باشه که اخلاق خوب داشته باشه، باهاشون حرف بزنه و دوسشون داشته باشه. اینجوری از گوشه‌نشینی میان توی متن مدرسه، دیگه صبح‌ها برای اومدن به مدرسه گریه نمی‌کنند و خودشون دلشون می‌خواد پاشند بیان، از طرف دیگه معلمی که این چیزا رو رعایت کنه حال خودشم خوبه، حس خوبی داره و با اشتیاق میاد مدرسه، حالا شما فرض کن همه این چیزا که گفتیم پیاده شه، اون وقت دانش‌آموزی کمتر پیدا شه که رفتار بدی از خودش نشون بده، خجالت می‌کشه رابطه خوب خودش رو با معلم خراب کنه در نتیجه خیلی بهتر میشه همه چی...».



نمودار ۱. مدل پارادایمی سرمایه اجتماعی معلم

بحث و نتیجه‌گیری

در روزگاری که آموزش، تنها مفهومی یک‌طرفه و رسمی در سازمان بوروکراتیک مدارس در نقاط مختلف دنیا موردنقد قرار می‌گیرد، معلمانی با سرمایه اجتماعی بالا چون فانوسی روشن مسیر

تربیت صرفاً آموزشی را از انجماد به انبساط تربیتی می‌کشاند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد معلمانی که اخلاق جمعی، وجدان جمعی، تعهد و مسئولیت‌پذیری در مدرسه، همدلی فرهنگی و احترام به تفاوت‌های فرهنگی، اعتمادسازی فعال و کنشگری جمعی را در تار پود عمل خود تنیده‌اند، بیش از نقش یک انتقال‌دهنده دانش یا آموزش‌دهنده خالی از سرمایه اجتماعی، به الگویی اخلاقی و الهام‌بخش برای دانش‌آموزان بدل می‌شوند. این معلمان با ویژگی سرمایه اجتماعی بالا از مدرسه محیطی می‌سازند که در آن اعتماد نفس می‌کشد، احترام معنا می‌یابد. یافته‌های پژوهش حاضر به خوبی روایت‌گر نقش آموختن و تبدیل‌شدن آن به کنشی انسانی و تربیتی است. نتیجه این روند و رویکرد آموزشی-تربیتی دوطرفه، کنش‌گری حرفه‌ای معلم با سرمایه اجتماعی بالا، نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود، بلکه موجب بسط تعلق دانش‌آموزان به مدرسه، کاهش آسیب‌های رفتاری و تقویت حس امنیت روانی در کلاس درس می‌گردد. نویسندگان مقاله حاضر نشان می‌دهند که سرمایه اجتماعی معلم در جهانی که نظم آموزشی بیش‌ازپیش درگیر رویکردهای تنبیهی و مکانیسم‌های کنترل و رقابت است؛ جهانی که منافع فردی جای کارهای گروهی را در مدارس فراگرفته؛ یافته‌های این پژوهش نقشه‌ای برای بازگشت به جوهر انسانی و تربیتی آموزش ارائه می‌دهد؛ مسیری که از قلب و روحیه جمعی معلم شروع شده و به شکوفایی و نمود استعداد و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان در کلاس درس ختم می‌گردد.

در بخش شرایط علی پژوهش که به از بین رفتن خصلت بی‌تفاوتی شغل معلمی و تعلق حرفه‌ای معلم به مدرسه اشاره می‌کند در حقیقت به بعدی از مهارت حرفه‌ای معلم اشاره دارد که نقش بسیار مهمی در هدایت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان دارد. بنابراین سرمایه اجتماعی معلم، نه تنها یک ویژگی فرعی یا جانبی نیست، بلکه عنصری بنیادین در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه است. نتایج این بخش با پژوهش‌های (لی و لوو^۱، ۲۰۲۵؛ اندرسون و همکاران^۲، ۲۰۲۵؛ براون و همکاران^۳، ۲۰۲۴؛ مراد خواه و همکاران، ۱۴۰۳؛ محمدی، ۱۴۰۱؛ موسوی و شیرزادی، ۱۳۹۸؛ دهقانی و فرجی، ۱۳۹۶) هم‌راستا می‌باشد. در تحلیل نظری سرمایه اجتماعی معلم می‌توان از نظریه‌های بورديو استفاده کرد. بورديو برای سرمایه اجتماعی نهادهای مختلفی مانند سازمان مدرسه، خصلتی ساختاری و تعاملاتی قائل بوده و معتقد است که کنشگر با عضویت در گروه و تعامل با سایر کنشگران با رعایت اصول و قواعد موردپذیرش در آن گروه و جلب اعتماد دیگران به اطلاعات موردنیاز دست می‌یابد و در فرایند کنش از حمایت جمعی برخوردار می‌شود. پاتنام در

-
1. Li and Luo
 2. Andersen and et al
 3. Brown and et al

تفسیر سرمایه اجتماعی بر سه مؤلفه اصلی آن یعنی شبکه‌ها، هنجارهای همیاری و اعتماد اجتماعی انگشت گذاشته و بر این باور است که سه عنصر فوق همکاری متقابل و هماهنگی برای منافع مشترک را تسهیل می‌کند (ناهاپیت و گوشال^۱، ۲۰۱۷: ۹۹).

یکی دیگر از شرایط علی و مهم ایجاد و ارتقا سرمایه اجتماعی معلم در سازمان مدرسه، همدلی فرهنگی و رعایت اصل نسبیت فرهنگی است. در حقیقت رفتار صحیح معلم در مواجهه با فرهنگ‌های مختلف دانش‌آموزان، احترام به گویش‌ها و تعامل عادلانه با همه دانش‌آموزان فارغ از قومیت یا فرهنگ خاص، دوری کردن از قضاوت و پرهیز از برچسب‌زنی به دانش‌آموزان به دلیل داشتن سبک زندگی بومی-محلی زمینه‌های ارتقا سرمایه اجتماعی در مدرسه را فراهم می‌کند. پژوهش حاضر نشان می‌دهد بسیار مهم است که بدانیم مدرسه تنها یک محیط آموزشی نیست، بلکه مکانی مهم و اثرگذار است که فرهنگ‌ها در کنار هم قرار می‌گیرند، تفاوت‌های فرهنگی نه تهدید که فرصت رشد و همدلی تلقی می‌شوند، و دانش‌آموزان با هر فرهنگ، قومیت، زبان، لهجه، طبقه اجتماعی و وضعیت مالی، در کنار احترام و پذیرش، می‌آموزند چگونه اخلاق و دانش بیاموزند. در این منظومه علمی-تربیتی، معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش است، که معمار و طراح نقش‌های همدلی و فهم میان فرهنگ‌هاست؛ کسی که با چشمانی باز و قلبی حساس، دانش‌آموزان را از هر طبقه و هر خرده‌فرهنگی، به رسم کرامت انسانی می‌بیند و حمایت می‌کند. این ویژگی معلم با سرمایه اجتماعی بالا است. در حقیقت رعایت اصل نسبیت فرهنگی در آموزش، نه تنها مانع بازتولید تبعیض و طرد اجتماعی می‌شود، بلکه بستری برای شکل‌گیری مدرسه‌ای عدالت‌محور، انسانی و چندفرهنگی فراهم می‌کند. همچنین یافته‌های این پژوهش بستری فراهم می‌کند که معلمان با حساسیت اجتماعی بالاتر، قادر به درک نیازهای دانش‌آموزان از طبقات مختلف باشند و با احترام به تفاوت‌ها، فضای امن، پذیرنده و حامی برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند. توجه ویژه به حمایت از دانش‌آموزان طبقات پایین، احترام به فرهنگ‌های متنوع و تحمل تفاوت‌های فرهنگی، می‌تواند نقش مهمی در کاهش بازتولید نابرابری‌ها و تقویت انسجام اجتماعی در فضای مدرسه ایفا کند. نتایج این بخش با یافته‌های (مان و ماریو^۲، ۲۰۲۴؛ اصغرنژاد و همکاران، ۱۴۰۲؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۱؛ سمنانی و همکاران، ۱۴۰۰) هم‌راستا می‌باشد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که سرمایه اجتماعی معلم، نه صرفاً به‌مثابه یک متغیر تأثیرگذار، بلکه همچون یک نیروی زنده و پویای فرهنگی-اجتماعی در قلب نظام مدرسه عمل می‌کند. داده‌ها به‌روشنی نشان دادند که حضور

1. Nahapiet & Ghoshal
2. Xiaorong Ma & Russ Marion

معلمانی با سرمایه اجتماعی قوی، منجر به ایجاد شبکه‌ای از تعاملات انسانی، عاطفی و اخلاقی می‌شود که فراتر از کلاس درس به فضای کلی مدرسه سرایت می‌کند و دانش‌آموزان را در فرآیند جامعه‌پذیری مدرسه محور درگیر می‌سازد. در این بستر، سازمان مدرسه از یک فضای خشک و صرفاً آموزشی، به زیست‌جهانی الهام‌بخش بدل می‌شود؛ جایی که دانش‌آموزان نه از ترس، بلکه از تعلق و باور درونی به قواعد و ارزش‌ها تمکین می‌کنند و معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، که مرجعیت اخلاقی-اجتماعی و الگویی زنده برای نقش‌پذیری اجتماعی و مسئولیت‌پذیری آینده‌سازانه دانش‌آموزان می‌گردد. در یک افق آرمانی، مدرسه‌ای که بر پایه چنین سرمایه اجتماعی شکل می‌گیرد، دیگر صرفاً مکانی برای آموزش نیست؛ بلکه به عرصه‌ای زنده برای بسط فرهنگ گفت‌وگو، اخلاق و شکوفایی اجتماعی بدل می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که سرمایه اجتماعی معلمان با تقویت اعتماد و همدلی، به کاهش نابرابری‌های فرهنگی، افزایش اعتماد و مشارکت موثر دانش‌آموزان، انجسام مدرسه و تقید به قوانین و هنجارها در مدارس کمک می‌کند. این امر می‌تواند سیاست‌گذاران آموزشی را به طراحی برنامه‌های آموزشی برای تقویت مهارت‌های ارتباطی معلمان ترغیب کند.

در پایان می‌توان این‌گونه جمع‌بندی نمود که سرمایه اجتماعی بالای یک معلم در سازمان مدرسه، نه تنها در محیط کلاس کارکرد داشته بلکه بر اتمسفر جمعی مدرسه اثرگذار است، همدلی و همبستگی را بالا برده، احترام به ارزش‌ها و قوانین مدرسه را نهادینه کرده و درنهایت محیطی آموزشی و تربیتی مناسب‌تر را فراهم می‌کند.

پیشنهاد و محدودیت

محدودیت‌ها

از محدودیت‌های پژوهشی مقاله حاضر، محدودیت در استفاده از یک روش پژوهش (کیفی) است. می‌توان با پژوهش کمی و پیمایشی به نتایج بیشتر و قابل تعمیم نیز دست یافت. همچنین جامعه آماری پژوهش حاضر بر معلمان شهر تهران تمرکز داشته و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه در شهرها و به ویژه روستاهای دیگر نیز انجام شود.

اگر پژوهش حاضر توانسته باشد نقش سرمایه اجتماعی را در ارتقاء کارکردهای مدرسه تبیین کرده باشد؛ دست کم به وظیفه حساسیت زایی علمی خود عمل کرده، اما با وجود این پیشنهاداتی را نیز ارائه می‌کند:

- سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند برنامه‌های آموزشی مداوم برای معلمان طراحی کنند که بر تقویت مهارت‌های ارتباطی و ایجاد شبکه‌های اجتماعی در مدارس تمرکز داشته باشد. همچنین، پژوهش‌های آینده می‌توانند تأثیر سرمایه اجتماعی معلمان را در مناطق محروم با استفاده از روش‌های ترکیبی بررسی کنند.
- انجام پژوهش‌های تطبیقی و بررسی سرمایه اجتماعی در نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرو در حوزه آموزش و نقش معلمان در بهبود آن. کشورهایی مانند ژاپن، فنلاند، کانادا.
- طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان مدارس و برگزاری کارگاه آموزشی در زمینه‌ی شغلی و آموزشی (مدیریت کلاس، الگوسازی تربیتی فرهنگی معلم، مهارت‌های کنش ارتباطی جمعی، تعاملات حرفه‌ای و الگوسازی‌های فرهنگی-هنجاری).
- این مقاله از هیچ سازمان و ارگانی حمایت دریافت نکرده است.

منابع

- اصغرنژاد، نجف؛ پیروز نیا، سیما؛ مساوات پور، عظیمه و مسعودیان، پریسا (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی‌گری سرمایه اجتماعی در رابطه بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اشتیاق شغلی معلمان شهر دهدشت. رفتار مثبت در سازمان‌های آموزشی، ۱(۴): ۱-۲۰.
- امیدوار، عظیم؛ زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی؛ خالق خواه، علی. (۱۳۹۹). رابطه‌ی چابکی سازمانی و رفتارهای کاری نوآورانه با رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه پایه دوم شهر اردبیل. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۹(۴)، ۴۷-۵۹.
- الهی قره پاپاق، ابراهیم؛ رفیعی، محسن؛ قاسم زاده، ابولفضل. (۱۴۰۳). بررسی نقش تعاملی فعالیت‌های توسعه منابع انسانی و خودکارآمدی شغلی بر ظرفیت یادگیری سازمان و عملکرد شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان میاندوآب. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان ها، ۱۳(۱)، ۹۹-۱۲۰.
- بحیرایی، راحله؛ قدیمی، بهرام؛ امیرمظاهری، امیرمسعود؛ باصری، علی. (۱۴۰۲). نشان دادن مدل جامعه شناختی سرمایه اجتماعی میان نخبگان ورزشی در تعامل با بستر اجتماعی. مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۲۲(۵۹)، ۱۵۴-۱۳۹.
- پودینه آقایی، محمد؛ ناستی زایی، ناصر. (۱۴۰۳). اثر جو مدرسه بر بهزیستی اجتماعی دانش آموزان با نقش آفرینی سرمایه اجتماعی. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۲۱(۱)، ۳۹-۵۸.

- پورشافعی، هادی و جعفری، فهیمه. (۱۴۰۳). نقش انگیزش شغلی در رفتار نوآوران، با میانجی اشتیاق شغلی معلمان دور ه ی آموزش ابتدایی شهر بیرجند. *فصلنامه مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان*، ۱۸(۳)، ۹۱-۱۲۵.
- توکلی نیا، جمیله؛ محمدیان مصمم، حسن، آقایی، پرویز و حیدری، سامان. (۱۳۹۹). سنجش سرمایه اجتماعی و رابطه آن با پایداری اجتماعی (مطالعه موردی: محله اوین). *دو فصلنامه توسعه پایدار محیط جغرافیایی*، ۲(۲)، ۱۴۹-۱۳۳.
- جمشیدیان، محمد امین. (۱۳۸۶). تاثیر اقدامات مدیریت منابع انسانی بر قصد ترک کارکنان با تاکید بر نقش میانجی تعهد سازمانی در اداره کل راه و شهرسازی استان مرکزی. *فصلنامه مهندسی مدیریت نوین*، ۶(۱)، ۸۹-۱۰۵.
- جهان پور، طاهره و عشایری، طاهّا. (۱۴۰۲). مطالعه رابطه بین سرمایه اجتماعی و مولفه‌های آن با عملکرد شغلی: فراتحلیل پژوهش‌هایی بازه زمانی ۱۳۹۰ الی ۱۴۰۱. *نشریه اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*، ۱۳(۱)، ۱۰۱-۱۲۰.
- حسین شمخانی، حیدر عبدالرضا؛ منشی، غلامرضا؛ جبرالکصومی، عدنان. (۱۴۰۴). پیش بینی رفتارهای فرانش از طریق تعهد شغلی، وفاداری سازمانی، ادراک استرس، ادراک عدالت، وظیفه شناسی و انگیزش درونی اعضای هیئت علمی دانشگاه واسط عراق. *فصلنامه طب کار*، ۱۷(۱)، ۴۹-۶۱.
- دلاویز، محسن؛ مرتضوی اصل، سیدخدایار و سینایی، سیدعطالله. (۱۳۹۹). تأملی تطبیقی در مفهوم سرمایه اجتماعی از دیدگاه پانتام و فوکویاما. *فصلنامه جامعه شناس ایران*، ۳(۴)، ۲۲۸۸-۲۳۰۸.
- دهقان، مرضیه و فرجی، محدثه (۱۳۹۶)، بررسی کاربست مؤلفه‌های سرمایه‌های اجتماعی در مدارس شهر تهران؛ مطالعه ای کیفی، مدیریت مدرسه دوره پنجم پاییز و زمستان ۱۳۹۶ شماره ۲: ۲۷۷-۲۹۷.
- دهقانی، مرضیه و فرجی، محدثه. (۱۳۹۶). بررسی کاربست مؤلفه‌های سرمایه‌های اجتماعی در مدارس شهر تهران؛ مطالعه‌های کیفی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۹۷-۲۷۷.
- رحیمی، علی؛ محسنی، رضاعلی و حضرتی، زهرا. (۱۴۰۲). تبیین جامعه شناختی سرمایه اجتماعی کارکنان پلیس یکی از واحدهای انتظامی. *نشریه مطالعات حفاظت و امنیت انتظامی*، ۱۸(۴)، ۱۰۳-۱۳۶.

- سپهوند، رضا و فعلی، راضیه. (۱۳۹۸). مدیریت مسیر شغلی سازمانی و مدیریت استعداد آینده‌محور: تحلیل نقش میانجی معماری دانش سازمانی. *فصلنامه انجمن علوم مدیریت ایران*، ۱۴(۵۵)، ۴۷-۲۵.
- سعادت، موسی. (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی رابطه بین سرمایه اجتماعی و اخلاق کاری با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۴(۴)، ۱۲۸-۱۰۵.
- عسکری متین، سجاد. (۱۴۰۳). ارزیابی سرمایه اجتماعی معلمان زبان خارجی بر پایه کارگزاری اجتماعی توسعه پذیر در مدارس. *مجله مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۷۴(۳)، ۳۶۰-۳۴۵.
- علی بابایی، یحیی؛ تیموری، محمود. (۱۳۹۵). مدل یابی ساختاری عوامل تبیین کننده سرمایه اجتماعی معلمان (مطالعه تجربی معلمان شهرستان بیرجند). *فصلنامه تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری‌های اجتماعی*، ۸(۱)، ۳۳-۱.
- فراغت، لیلیا. (۱۴۰۲). تأثیر جو سازمانی، پاداش و انگیزه شغلی بر تعهد سازمانی معلمان. *مدیریت تعالی آموزشی*، ۱۱(۱)، ۴۴-۳۱.
- قنبرپور، امیر و بای، نصرتی. (۱۳۹۸). تحلیل مسیر حمایت سازمانی ادراک شده با پیامدهای شغلی معلمان تربیت بدنی استان گلستان. *نشریه پژوهش‌های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش*، ۱۱(۳)، ۱۴۱-۱۲۹.
- محمدی، زهرا (۱۴۰۱)، رابطه سرمایه اجتماعی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دختران متوسطه دوم شهرستان کوهدشت). *مجله علمی مدیریت سرمایه اجتماعی*، ۹(۳): ۴۳۵-۴۵۹.
- محمودی رجا، سیدزکریا؛ توفیقیان فر، علی حسن، اکبری، ایمان و محمودی، سیدمحمد. (۱۳۹۶). بررسی رابطه مصرف رسانه‌های ارتباطی و سرمایه اجتماعی معلمان (مطالعه موردی: معلمان دوره دبیرستان شهر سی سخت). *فصلنامه علمی رسانه*، ۱(۱۱۰)، ۷۷-۵۷.
- مرادخواه، سیروس؛ یزدان ستا، فاروق و محمدی، پروانه (۱۴۰۳)، سنجش مفهوم سرمایه اجتماعی در موفقیت مدارس: مطالعه‌ای بر اساس تجربه مدیران. *تجارب معلمی*، ۲(۲): ۶۰-۸۱.
- مداحی، جواد؛ زارع، بیژن؛ سراج زاده، سید حسین و حبیب پور گتایی، کرم. (۱۴۰۰). مسئله تجرد: سوژه و زیست جهان نو پدید دختران شهر تهران. *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۲(۱)، ۴۳-۷.

- موسوی، فرانک و شیرزاد، پرستو (۱۳۹۷)، نقش سرمایه اجتماعی مدیران مدارس بر رضایت شغلی معلمان، توسعه حرفه ای معلم، ۳(۴)، ۵۱-۶۲.
- مومنی، سجاد و یزدی، رضوان. (۱۴۰۲). تحلیل نقش تعدیل کنندگی فضیلت سازمانی در تبیین رابطه بین توانمندسازی و سرمایه اجتماعی معلمان تربیت بدنی. نشریه مطالعات مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، ۱۰(۳)، ۷۹-۹۲.
- میرزایی، علی و نادى مقدم، صحرا. (۱۴۰۱). بررسی نقش میانجی تعهد شغلی در رابطه بین رشد شغلی سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی. پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، ۸(۱)، ۱۳۳-۱۷۱.
- یزدانی، فریدون. (۱۴۰۲). نقش ادراک از رهبری اخلاقی مدیران در انگیزش و رضایت شغلی معلمان مدارس متوسطه. نشریه پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۲۷(۳)، ۷۸-۵۸.
- Andersen, L. P. S., Winding, T. N., & Grytnes, R. (2025). Pupils' challenging behaviour towards their teachers: The role of teacher team collaboration in prevention. A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104883.
- Anggoro, T., Saptutyningasih, E., & Hartarto, R. B. (2025). The role of social capital in climate change mitigation: a case study of agricultural sector in Ambarawa, Central Java. *Local Environment*, 1-11.
- Berhanu, K. Z. (2024). Primary school principals' strategies to develop the social capital of students of east gojjam province, Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100946.
- Bernados Jr, S., & Ocampo, L. (2024). Exploring the role of social capital in advancing climate change mitigation and disaster risk reduction. *Community Development*, 55(4), 470-490.
- Birasnav, M., Gantasala, S. B., Gantasala, V. P., & Singh, A. (2023). Total quality leadership and organizational innovativeness: the role of social capital development in American schools. *Benchmarking: An International Journal*, 30(3), 811-833.
- Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G., & Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213-264.
- Dodd, M. D., Brummette, J., & Hazleton, V. (2015). A social capital approach: An examination of Putnam's civic engagement and public relations roles. *Public Relations Review*, 41(4), 472-479.
- Erdem, C., & Koçyiğit, M. (2025). The interplay among school climate, instructional quality and teacher job satisfaction: Mediation of teacher motivation. *International Journal of Educational Development*, 114, 103231.

- Fitriana, F., Khairani, C., & Fitrah, H. (2024). The Role of Social Capital in Improving School Quality. *Sumatra Journal of Disaster, Geography and Geography Education*, 8(1), 16-19.
- Gerolemou, R. V., Russell, J. C., & Stanley, M. C. (2022). Social capital in the context of volunteer conservation initiatives. *Conservation Science and Practice*, 4(9), e12765.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Jurnal Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Iantosca, M. H., Kimelberg, S. M., Lewis, D. V., & Taughrin, R. J. (2024, March). "We're gonna get you through it": The role of bonding social capital in the development of bridging social capital. In *Sociological Forum* (Vol. 39, No. 1, pp. 22-34).
- Jabbar, H., & Holme, J. J. (2025). Teacher Turnover, Social Capital, and Improvement: How Instability Disrupts Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 01623737241311304.
- Japor, J. E. (2021). Organizational career growth: Literature review and future agenda. Japor, JE (2021). Organizational career growth: Literature review and future agenda. *International Journal of Business and Administrative Studies*, 7(1), 12-24
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., ... & Yoon, E. S. (2023). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education?. *The Australian Educational Researcher*, 50(5), 1571-1597.
- Knorst, J. K., Vettore, M. V., Brondani, B., Emmanuelli, B., Paiva, S. M., & Ardenghi, T. M. (2022). Impact of community and individual social capital during early childhood on oral health-related quality of life: A 10-year prospective cohort study. *Journal of Dentistry*, 126, 104281.
- Lee, J. H., & Bae, S. M. (2023). The relationship between smartphone use motives, social capital, digital literacy, and life satisfaction in elderly koreans. *Iranian Journal of Public Health*, 52(12), 2554.
- Lenkewitz, S. (2023). Limited opportunities: Adolescents' access to social capital in secondary schools in three European countries. *Social Networks*, 74, 245-258.
- Li, L., Kanchanapoom, K., Deeprasert, J., Duan, N., & Qi, Z. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: exploring the interplay of personality traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC psychology*, 13(1), 1-13.
- Li, X., & Lu, L. (2025). School quality matters: how mentoring can be restructured to support beginning teachers in different schools from a social capital perspective. *Research papers in education*, 40(2), 213-235.
- Lu, H., Liang, B., Li, Y., & He, N. (2014). Professional commitment and job satisfaction: an analysis of the Chinese judicial reforms from the perspective of the criminal defense. *The China Review*, 159-181.

- Ma, X., & Marion, R. (2024). How does leadership affect teacher collaboration? Evidence from teachers in US schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 116-141.
- Mikiewicz, P. (2021). Social capital and education—An attempt to synthesize conceptualization arising from various theoretical origins. *Cogent Education*, 8(1), 1907956.
- Nahapiet J., Ghoshal S.:(2017) “Social capital, intellectual capital & the organizational advantage”; *Academy of Management Review* ,Vol. 23, No. 2, 1998.
- Paşamehmetoğlu, A., Guzzo, R. F., & Guchait, P. (2022). Workplace ostracism: Impact on social capital, organizational trust, and service recovery performance. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 50, 119-1
- Petts, R. J., Mize, T. D., & Kaufman, G. (2022). Organizational policies, workplace culture, and perceived job commitment of mothers and fathers who take parental leave. *Social science research*, 103, 102651.
- Portes, A. (2024). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *New Critical Writings in Political Sociology*, 53-76.
- RogoÅ, S., & BaranoviÅ, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81-100.
- Roth, P. L., Arnold, J. D., Walker, H. J., Zhang, L., & Van Iddekinge, C. H. (2022). Organizational political affiliation and job seekers: If I don't identify with your party, am I still attracted? *Journal of Applied Psychology*, 107(5), 724.
- Rungo, P., Sánchez-Santos, J. M., & Pena-López, A. (2024). Individual social capital and expectations of career advancement. *The Economic and Labour Relations Review*, 35(1), 118-139.
- Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019). Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation. *Human Resource Development International*, 22(4), 364-384.
- Shui, Y., Xu, D., Liu, Y., & Liu, S. (2021). The influence of human capital and social capital on the gendered division of labor in peasant family in Sichuan, China. *Social indicators research*, 155, 505-522.
- Son, S., & Kim, D. Y. (2021). Organizational career growth and career commitment: Moderated mediation model of work engagement and role modeling. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(20), 4287-4310.
- Stol, K. J., Schaarschmidt, M., & Morgan, L. (2024). Does adopting inner source increase job satisfaction? A social capital perspective using a mixed-methods approach. *The Journal of Strategic Information Systems*, 33(1), 101819.
- Tan, G. L. C., & Fang, Z. (2023). Family social and cultural capital: an analysis of effects on adolescents' educational outcomes in China. *The Journal of Chinese Sociology*, 10(1), 21.

- Vandellanno, I., & Demanet, J. (2021). "What's High School Got to do With It?" Secondary School Composition, School-Wide Social Capital and Higher Education Enrollment. *Research in Higher Education*, 62(5), 680-708.
- Weng, Q., & McElroy, J. (2012). Organizational Career Growth, Affective Occupational Commitment, and Turnover Intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 256-265.
- Yasuike, A. (2024). The academic success of undocumented Latino students: School programs, non-profit organizations, and social capital. In *Advocacy and Policy Change for Undocumented Student Success* (pp. 34-46). Routledge.
- Zakariya, Y. F., & Wardat, Y. (2024). Job satisfaction of mathematics teachers: An empirical investigation to quantify the contributions of teacher self-efficacy and teacher motivation to teach. *Mathematics Education Research Journal*, 36(4), 791-813.