



اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان ابتدایی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۸ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۵

خلاصه

مقدمه

دیدگاه‌گیری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی در تنظیم هیجان، ارتقای روابط بین‌فردی، بازاندیشی در تجارب و دستیابی به انسجام شخصی، می‌تواند جایگاه مهمی در فرآیند آموزش معلمان داشته باشد.

روش کار

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند معلمان انجام شد. این مطالعه با روش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش-آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. جامعه آماری شامل معلمان زن دوره ابتدایی منطقه ۱۸ شهر تهران بود که از میان آنان ۵۰ نفر به شیوه در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۲۵ نفر در هر گروه) گمارده شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش تحت مداخله آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار پژوهش شامل مقیاس خوش‌بینی تحصیلی بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، مقیاس خودمحوری تاج‌میرریاحی و همکاران (۲۰۲۰) و مقیاس رفتارهای جامعه‌پسند کاپرا و همکاران (۲۰۰۵) بود.

نتایج

نتایج حاصل از تحلیل واریانس آمیخته نشان داد آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش خوش‌بینی تحصیلی، کاهش خودمحوری و ارتقای رفتارهای جامعه‌پسند معلمان دارد ($p < 0.01$) و این تغییرات در مرحله پیگیری نیز پایدار باقی ماند.

نتیجه‌گیری

می‌توان نتیجه گرفت که آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی، با تقویت ظرفیت‌های شناختی-هیجانی و پرورش همدلی معلمان، رویکردی مؤثر برای بهبود کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی محسوب می‌شود.

کلمات کلیدی

آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی، خوش‌بینی تحصیلی معلم، خودمحوری، رفتارهای جامعه‌پسند
پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

مینا چراغزاده^۱

سوزان امامی‌پور^{۲*}

مسعود قاسمی^۳

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: سوزان امامی‌پور، دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: Susan.emamipour@iau.ac.ir

مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی با چالش‌های متعددی در زمینه ارتقای کیفیت تدریس، ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و افزایش انگیزش و کارآمدی معلمان روبه‌رو هستند. یکی از حوزه‌های کلیدی که در سال‌های اخیر توجه فزاینده پژوهشگران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، نقش مهارت‌های اجتماعی-شناختی معلمان و به‌ویژه دیدگاه‌گیری اجتماعی ۱ در شکل‌دهی به نگرش‌ها، هیجانات و رفتارهای آموزشی آنان است (۱). دیدگاه‌گیری اجتماعی، به‌عنوان توانایی درک و تصور افکار، احساسات و موقعیت دیگران، نه تنها به ارتقای روابط میان‌فردی کمک می‌کند، بلکه بر متغیرهای روان‌شناختی و رفتاری مهمی همچون خوش‌بینی و افزایش رفتارهای اجتماعی مثبت اثرگذار است (۲).

یکی از سازه‌هایی که در محیط آموزشی و به‌ویژه در مورد معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است، خوش‌بینی تحصیلی ۲ است. خوش‌بینی تحصیلی معلمان به‌عنوان نگرش مثبت آنها نسبت به توانایی خود، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در تحقق اهداف آموزشی تعریف می‌شود و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود (۳، ۴). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که معلمانی که دارای خوش‌بینی تحصیلی بالاتری هستند، در مواجهه با مشکلات آموزشی استقامت بیشتری از خود نشان می‌دهند. فرسودگی کمتری تجربه می‌کنند و به رفاه شغلی بالاتری می‌رسند (۵، ۶). همچنین رهبری مدرسه‌ای که هم‌سویی میان معلمان، دانش‌آموزان و والدین و «مدیریت عملکرد با محور خوش‌بینی تحصیلی» را تقویت می‌کند، سطح خوش‌بینی تحصیلی را بالا می‌برد؛ امری که به کارگیری رویکردها و راهبردهای آموزشی فعال‌تر و نوآورانه‌تر را تسهیل می‌کند (۷). افزون بر این، خوش‌بینی معلمان و سرمایه‌های مرتبط با آن با پیامدهای شناختی، عاطفی و روان‌حرکتی بهتر برای یادگیری دانش‌آموزان و

بهبود روابط کلاسی پیوند دارد (۸). از این نظر، بررسی عواملی که می‌تواند خوش‌بینی تحصیلی معلمان را تقویت کنند، اهمیت بسزایی دارد.

یکی دیگر از جنبه‌های مهم در حرفه معلمی، میزان خودمحوری ۳ یا سوگیری خودمحورانه است. خودمحوری، یعنی گرایش به تفسیر موقعیت‌ها صرفاً از منظر خود و نادیده گرفتن دیدگاه‌ها و نیازهای دیگران، که می‌تواند به تعارضات بین‌فردی، سوء تفاهم‌ها و کاهش کیفیت تعاملات آموزشی منجر شود (۹). خودمحوری معلمان نوعی سوگیری است که در آن معلمان، به‌علت دانش زیاد خود، به‌طور ناآگاهانه فرض می‌کنند دانش‌آموزان نیز همان اطلاعات را درک می‌کنند. مطالعات حوزه شناخت و حافظه نشان داده‌اند که وقتی افراد درباره‌ی اطلاعات خاصی مطالعه می‌کنند یا تخصص می‌یابند، در برآورد سطح دانش دیگران دقت کمتر و خودپنداری بیشتر دارند. در واقع، دانش بیشتر، برآورد از میزان فهم دیگران را نامطمئن‌تر و گمراه‌کننده‌تر می‌سازد (۱۰) و نیز نمی‌توانند فاصله بین فهم خود و یادگیرنده را به‌درستی تشخیص دهند. این مشکل در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در آنجا که معلمان به‌طور طبیعی بر توانایی‌های شناختی خود تکیه می‌کنند، برجسته می‌شود. برای غلبه بر این سوگیری، پژوهش‌ها پیشنهاد شده است که معلمان از روش‌های مختلف برای درک دیدگاه دانش‌آموزان استفاده کنند تا درک بهتری از یادگیرندگان به‌دست آورند (۱۱). تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که دیدگاه‌گیری اجتماعی نقش مهمی در کاهش سوگیری‌های خودمحورانه دارد و می‌تواند زمینه را برای شکل‌گیری روابط آموزشی مثبت‌تر فراهم آورد (۱۲).

در کنار این دو متغیر، رفتارهای جامعه‌پسند نیز به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم کارآمدی و اخلاق حرفه‌ای معلمان مطرح است. رفتارهای جامعه‌پسند شامل اقداماتی چون کمک کردن، حمایت هیجانی، همکاری، همدلی و فداکاری

در جهت رفاه دیگران هستند که نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد محیط‌های یادگیری سالم و حمایتگر ایفا می‌کنند (۱۳، ۱۴). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ارتقاء دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند گرایش به رفتارهای اجتماعی مطلوب را افزایش دهد و در نتیجه هم بر کیفیت روابط میان‌فردی و هم بر عملکرد آموزشی تأثیر مثبت بگذارد (۱۳، ۱۵).

با توجه به اهمیت این متغیرها، آموزش و تقویت مهارت دیدگاه‌گیری اجتماعی در معلمان به‌عنوان یک رویکرد نوین در پژوهش‌های تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات آزمایشی و مداخله‌ای نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی، می‌توانند توانمندی معلمان در همدلی، مدیریت تعارض و ایجاد ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان را بهبود بخشند (۱۶). دیدگاه‌گیری اجتماعی یکی از عناصر کلیدی در رشد هیجانی-اجتماعی و تعاملات بین‌فردی مؤثر محسوب می‌شود. نظریه ذهن ۱ و همچنین نظریه همدلی شناختی بیان می‌کنند که توانایی درک دیدگاه دیگران می‌تواند به بازسازی دقیق‌تر واقعیت اجتماعی و تعدیل سوگیری‌های فردی منجر شود (۱۷). در زمینه آموزشی، این توانایی برای معلمان اهمیت دوچندان دارد، زیرا آنان در محیطی چندبعدی و متشکل از دانش‌آموزان با پیشینه‌ها، نیازها و شخصیت‌های متنوع فعالیت می‌کنند (۱۸). از دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر، خوش‌بینی تحصیلی نوعی سرمایه روان‌شناختی محسوب می‌شود که به معلمان کمک می‌کند تا علی‌رغم محدودیت منابع، فشارهای شغلی و چالش‌های آموزشی، نگرش مثبت خود را حفظ کنند و به توانایی‌های دانش‌آموزان ایمان داشته باشند (۱۹). پژوهش‌های تجربی نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند با افزایش همدلی و درک نیازهای دانش‌آموزان، نگرش مثبت معلمان نسبت به فرایند یاددهی-یادگیری را تقویت کند و سطح خوش‌بینی آنان را ارتقا دهد (۲۰، ۲۱)، به‌عنوان مثال، مطالعه‌ای طولی در کره جنوبی نشان داد که مداخلات آموزشی مبتنی بر

دیدگاه‌گیری اجتماعی باعث افزایش معنادار خوش‌بینی تحصیلی معلمان دبستانی طی یک سال تحصیلی شد (۲۲). در حوزه خودمحوری، یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان با سطح بالای خودمحوری معمولاً در تصمیم‌گیری‌های کلاسی کمتر به دیدگاه‌های دانش‌آموزان توجه می‌کنند و این امر می‌تواند مانعی جدی در یادگیری فعال و مشارکتی باشد (۹). دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان یک راهبرد شناختی، می‌تواند به معلمان کمک کند تا سوگیری‌های خودمحورانه را کاهش دهند و موقعیت‌های آموزشی را از چشم‌اندازهای متفاوتی بازبینی کنند. در یک آزمایش میدانی در آلمان، آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی به معلمان تازه‌کار منجر به کاهش قابل توجه رفتارهای خودمحورانه در کلاس شد و آنان گزارش دادند که تعاملاتشان با دانش‌آموزان معنادارتر و متقابل‌تر شده است (۱۲).

رفتارهای جامعه‌پسند نیز در این میان نقشی اساسی دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمانی که رفتارهای جامعه‌پسند بیشتری از خود نشان می‌دهند، محیط کلاس را به فضایی امن‌تر، صمیمی‌تر و یادگیری‌محورتر تبدیل می‌کنند (۱۳، ۱۴). رفتارهای جامعه‌پسند می‌توانند نه تنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارند، بلکه موجب تقویت سلامت روانی معلمان نیز شوند (۱۵). آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی در مطالعات متعدد با افزایش همدلی، همکاری و کمک‌رسانی مرتبط بوده است (۲۳). برای مثال، در پژوهشی که در اسپانیا انجام شد، معلمانی که در برنامه‌های آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی شرکت کردند، سطوح بالاتری از همکاری و رفتارهای جامعه‌پسند را گزارش کردند و این تغییرات توسط دانش‌آموزان نیز تأیید شد (۲۴).

نظام‌های آموزشی امروز بیش از هر زمان دیگری به معلمانی نیاز دارند که علاوه بر مهارت‌های تخصصی و دانش موضوعی، از توانایی‌های اجتماعی-هیجانی بالایی نیز برخوردار باشند. دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان یک مهارت کلیدی می‌تواند بستر رشد این توانایی‌ها را فراهم سازد. یافته‌های نظری و تجربی نشان می‌دهند که تقویت این مهارت

در معلمان می‌تواند به بهبود خوش‌بینی، کاهش خودمحوری و ارتقای رفتارهای اجتماعی مثبت بینجامد (۱۶، ۲۲، ۲۵). با این حال، مرور پیشینه بیانگر چندین شکاف پژوهشی است. نخست، بیشتر تحقیقات موجود بر دانش‌آموزان تمرکز کرده‌اند و نقش دیدگاه‌گیری اجتماعی در عملکرد و نگرش‌های معلمان کمتر بررسی شده است (۲). دوم، بخش عمده‌ای از مطالعات به ارزیابی کوتاه‌مدت پرداخته‌اند و شواهد اندکی از پایداری اثرات آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی در طول زمان وجود دارد (۲۶). سوم، علی‌رغم اهمیت چندبعدی حرفه معلمی، اغلب پژوهش‌ها تنها یک متغیر وابسته را مورد توجه قرار داده‌اند و اثرات هم‌زمان دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند به‌ندرت در یک چارچوب واحد بررسی شده است.

ضرورت این پژوهش همچنین از جنبه‌های کاربردی قابل توجه است. ارتقای مهارت‌های دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند در طراحی دوره‌های توانمندسازی معلمان، به‌ویژه در برنامه‌های آموزش حرفه‌ای مستمر، گنجانده شود و در نتیجه به بهبود کیفیت آموزش در سطح کلان منجر گردد. افزون بر این، شناسایی نقش دیدگاه‌گیری اجتماعی در شکل‌دهی به متغیرهای روان‌شناختی و رفتاری معلمان می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی فراهم آورد که بر توسعه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی معلمان در کنار توانایی‌های شناختی و تخصصی تأکید دارد. بنابراین، مسأله اصلی پژوهش حاضر بررسی این است که آیا آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند خوش‌بینی تحصیلی معلمان را افزایش دهد، خودمحوری آنان را کاهش دهد و در عین حال رفتارهای جامعه‌پسند را در محیط آموزشی تقویت نماید؟

روش کار

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان زن دوره ابتدایی منطقه ۱۸ تهران به تعداد ۲۹۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. اندازه‌ی نمونه در روش آزمایشی باید حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه باشد (۲۷). با توجه به امکان افت آزمودنی‌ها در پژوهشی حاضر، حجم نمونه برای گروه آزمایش ۲۵ نفر و برای گروه کنترل نیز ۲۵ نفر در نظر گرفته شد. روش انتخاب نمونه در مرحله اول به شیوه در دسترس بود بدین ترتیب ۴ مدرسه (مدارس ابتدایی دولتی) از منطقه ۱۸ انتخاب شد و معلمان این مدارس به تعداد ۵۰ نفر که مشارکت در پژوهش را پذیرفتند در دو گروه (گروه آزمایش ۲۵ نفر و گروه کنترل ۲۵ نفر) به شیوه تصادفی جایگزین شدند. نحوه انتخاب نمونه بدین شکل بود که لیست مدارس منطقه ۱۸ از آموزش و پرورش دریافت شد و ۴ مدرسه از بین مدارس انتخاب شد و معلمان این مدارس هم به شکل حضوری با کمک مدیران مدارس و هم از طریق شبکه شاد دعوت شدند و معلمانی که تمایل به شرکت در مطالعه داشتند انتخاب شدند. بعد از انتخاب و جایگزینی افراد در گروه‌های مختلف شرح و روند کار برای آنها توضیح داده شد. سپس برای گروه آزمایش ۱۰ جلسه آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی ۱ اجرا شد. گروه کنترل نیز مداخله خاصی دریافت نکرد. قبل از اجرای آموزش از همه گروه‌ها پیش‌آزمون (خوش‌بینی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند)، گرفته شد. بعد از اتمام آموزش نیز گروه‌ها ابزارها را در پس‌آزمون تکمیل کردند. بعد از سه ماه از اتمام آموزش نیز در مرحله پیگیری نیز هر دو گروه دوباره پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی بود و معیارهای خروج شامل دریافت هرگونه دوره‌های درمانی و آموزشی روانشناختی در

طول آموزش و غیبت در دو جلسه یا بیشتر از جلسات آموزشی بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم

این ابزار توسط بیرد و همکاران (۲۸) به منظور سنجش خوش‌بینی تحصیلی معلم طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۱ سوال و ۳ مولفه تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و حس کارآمدی معلم می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۵) به سنجش خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌پردازد. در پژوهش بیرد و همکاران (۲۸) روی این پرسش‌نامه پایایی به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های اعتماد، تأکید و خودکارآمدی معلم، به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۰ به دست آمد. تحلیل عاملی روی این مقیاس انجام گرفت و ماده‌های ۱ و ۲ و ۳ حس کارآمدی، و ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷ عامل اعتماد و ماده‌های ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ تأکید تحصیلی تشکیل می‌دهند. این پرسش‌نامه توسط مزارعی (۲۹) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس اعتماد ۰/۸۵ و در خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی ۰/۷۹ در خودکارآمدی ۰/۹۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آورد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معادل ۰/۹۰ بدست آمد.

پرسشنامه خودمحوری

این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی برای سنجش خودمحوری در افراد بزرگسال توسط تاج میرریاحی، تا و آیکز ۱ (۳۰) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۸ ماده است که در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. ساختار عاملی ابزار توسط مولفان بررسی و در ابتدا ۱۴ گویه تدوین شد که بعد از تحلیل عاملی مشخص شد ۸ گویه دارای بار عاملی مناسب بوده و حدود ۴۰ درصد واریانس سازه خودمحوری را تبیین کردند. روایی همگرایی مقیاس از طریق میزان همبستگی با

مقیاس خودشیفتگی بررسی شد که ضریب همبستگی ۰/۳۷ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. پایایی به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۷ بدست آمد (۳۰). با توجه به اینکه مقیاس قبلاً در داخل استفاده نشده لذا در این مطالعه بر روی یک گروه ۷۵ نفره اجرا و پایایی با آلفای کرونباخ محاسبه و معادل ۰/۸۴ بدست آمد و روایی همزمان نیز از طریق همبستگی با مولفه خودمحوری مقیاس روابط موضوعی بل و همکاران در سال ۱۹۸۶ معادل ۰/۶۱ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۶ بدست آمد.

مقیاس رفتار جامعه‌پسند

این مقیاس توسط کاپرارا، استکا، زلی و کاپانا (۳۱) ساخته شده و دارای ۱۶ گویه است که این مقیاس ۱۶ سوال در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) دارد. کمترین نمره ۱۶ و بالاترین نمره ۸۰ است. کاپرارا و همکاران (۳۱) با استفاده از نظریه سوال-پاسخ سوالات پرسشنامه را بررسی کردند و نتایج نشان داد که همه سوالات از قدرت تشخیص و تمیز مناسب برخوردار هستند. در ایران فرح‌بیجاری (۳۲) این مقیاس را ترجمه و استفاده کرده است. بر اساس مطالعه مقدماتی در بین گروهی از دانشجویان دانشگاه تهران این مقیاس دارای اعتبار ۰/۹۱ درصدی است و همبستگی سوالات با نمره کل پرسشنامه معادل ۰/۵۹ بود همچنین پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمد (۳۲). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۹ بدست آمد.

روش اجرا: پس از انتخاب نمونه، افراد به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. پیش از آغاز مداخله، هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون پرسشنامه‌های مربوط به خوش‌بینی تحصیلی معلمان، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند را تکمیل کردند. برای گروه آزمایش، برنامه آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای توسط پژوهشگر اجرا گردید، در حالی که گروه کنترل این مداخله را دریافت نکرد. پس از پایان دوره، هر دو گروه دوباره در

ماه و نیم به طول انجامید. برای جلوگیری از تداخل با ساعات درسی معلمان، همه جلسات در روزهای پنجشنبه هر هفته برگزار گردید. تمامی جلسات آموزشی توسط پژوهشگر هدایت شد. همچنین سه ماه پس از اتمام آموزش، آزمون پیگیری اجرا شد

مرحله پس آزمون (شامل همان مقیاس ها) مورد ارزیابی قرار گرفتند. در ابتدا، طی یک جلسه مقدماتی، آموزش دیدگاه گیری اجتماعی برای معلمان توضیح داده شد و چگونگی همکاری آنان در فرآیند پژوهش تشریح گردید. پس از آن، رضایت آگاهانه معلمان برای شرکت در مطالعه اخذ شد. جلسات آموزشی در سالن امتحانات و سالن جلسات عمومی مدارس برگزار شد و کل فرآیند آموزش حدود دو

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش دیدگاه گیری اجتماعی مبتنی بر روش دانش- مهارت - توانایی گلباخ ۱ و همکاران، (۲۰۱۲)

شماره جلسه	هدف	محتوا	روش ارایه	مدت زمان
۱	اجرای پیش آزمون، آشنایی با مقررات جلسه -	تعیین اهداف و انتظارات کارگاه آموزشی، تکمیل مقیاس جمعیت شناختی و اجرای پیش آزمون، آشنایی با مقررات جلسه، توافق بر زمان تشکیل، تعداد و مدت جلسات آموزشی	حضور	۷۵ دقیقه
۲	تعریف و ضرورت دیدگاه گیری	آشنایی شرکت کنندگان با مفهوم دیدگاه گیری اجتماعی، ضرورت دیدگاه گیری اجتماعی و مشکلات فقدان آن	حضور	۷۵ دقیقه
۳	تکنیک راه رفتن با کفش های فرد (دیگر)	شناسایی موانع دیدگاه گیری اجتماعی (فقدان اطلاعات کافی، قضاوت زودهنگام، شناسایی خطاهای اساسی نگرش، تشخیص واقع گرایی خام، شناسایی خطای تمایل به تایید)، شناسایی دیدگاه گیری اجتماعی بر رضایت زناشویی، معرفی و آموزش قدم اول در دیدگاه گیری اجتماعی	حضور	۷۵ دقیقه
۴	شناسایی خطاها	بررسی پیامدهای دیدگاه گیری اجتماعی نادرست، شناسایی خطای تاثیر درون گروهی برون گروهی، فعالیت کلاسی، تشویق به استفاده از دیدگاه گیری اجتماعی در آخرین تکلیف مورد مناقشه دوطرف	حضور	۷۵ دقیقه
۵	آموزش مهارت های مشاهده مردم به صورت اثربخش، آموزش مهارت های غیر کلامی اثربخش، بررسی میزان دقت و صحت درک مسئله از دیدگاه طرف مقابل (توجه به مسایل درون برون گروهی)- زنانه/ مردانه کردن مسائل، شناخت نقش هیجانات در دیدگاه گیری اجتماعی، آموزش تنظیم شناختی هیجانی قبل، حین شرایط تعارض زا.	آموزش مهارت های مشاهده مردم به صورت اثربخش، آموزش مهارت های غیر کلامی اثربخش، بررسی میزان دقت و صحت درک مسئله از دیدگاه طرف مقابل (توجه به مسایل درون برون گروهی)- زنانه/ مردانه کردن مسائل، شناخت نقش هیجانات در دیدگاه گیری اجتماعی، آموزش تنظیم شناختی هیجانی قبل، حین شرایط تعارض زا.	حضور	۷۵ دقیقه
۶	بررسی دقیق جمع آوری اطلاعات	تاکید بر جمع آوری اطلاعات دقیق مرتبط با موضوع از طریق مشاهده، گوش دادن، پرسیدن و تفسیر رفتارهای غیر کلامی، تکلیف خانگی.	حضور	۷۵ دقیقه
۷	بررسی تحمل ابهام، انگیزه و استقامت در دیدگاه گیری	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل، تاکید بر بالابردن تحمل ابهام و افزایش توانایی تاخیر در قضاوت، افزایش توانایی ساخت فرضیات مختلف، داشتن انگیزه و استقامت و پایداری برای نشان دادن دیدگاه گیری، افزایش تمایل به ادامه دیدگاه گیری و ادامه آن حتی در شرایط سخت و تعارض زا و چالش برانگیز	حضور	۷۵ دقیقه
۸	بررسی احترام به تفاوتها و روابط بین فردی	یادآوری اینکه یک رفتار واحد ممکن است در شرایط مختلف و افراد مختلف، متفاوت تفسیر شود، احترام به تفاوت ها، پیش بینی مسائل تعارض زای احتمالی به	حضور	۷۵ دقیقه

دلیل تفاوت در دیدگاه. ادراک مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی و ارتباط آن با روابط بین فردی موفق، تکلیف‌خانگی			
۹	بررسی عوامل فردی و محیطی	بررسی عوامل فردی و محیطی تاثیرگذار بر دیدگاه‌گیری، جمع‌بندی مطالب گفته شده و آماده‌سازی مخاطبان جهت اتمام دوره آموزشی.	حضور ۷۵ دقیقه
۱۰	بررسی کلی و جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی مطالب طرح شده در جلسات گذشته، ارزیابی تکالیف انجام شده و دادن امتیاز مشارکت به زوجین، تاکید بر لزوم حفظ مهارت‌های آموخته شده از طریق انجام آنها در خارج جلسات و در طول زندگی و پاسخ دادن به سوالات احتمالی، اجرای پس‌آزمون و تقدیر از شرکت‌کنندگان	حضور ۷۵ دقیقه

نتایج

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های این پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی شامل جدول‌های توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفت. در بخش آزمایشی داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس مختلط و آزمون تعقیبی LSD توسط نرم افزار Spss27 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نمونه پژوهش حاضر شامل ۵۰ نفر از معلمان زن دوره ابتدایی بود. اطلاعات مربوط به متغیرهای جمعیت‌شناختی نمونه از قبیل وضعیت تاهل، وضعیت اقتصادی و سن شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی نمونه

متغیر	گروه	شاخص	فراوانی	درصد	χ^2	P
وضعیت تاهل	آزمایش	مجرد	۱۱	۴۴	۰/۱۲۸	۰/۷۱۴
	آزمایش	متاهل	۱۴	۵۶		
	کنترل	مجرد	۱۰	۴۰	۰/۴۵۶	۰/۵۹۱
	کنترل	متاهل	۱۵	۶۰		
	آزمایش	ضعیف	۳	۱۲		
	آزمایش	متوسط	۱۶	۶۴		
وضعیت اقتصادی	آزمایش	خوب	۶	۲۴	۰/۴۵۶	۰/۵۹۱
	آزمایش	ضعیف	۴	۱۶		
	کنترل	متوسط	۱۷	۶۸	۰/۴۵۶	۰/۵۹۱
	کنترل	خوب	۴	۱۶		
سن	گروه	-	میانگین	انحراف معیار	t	p
	آزمایش	-	۳۱/۲۴	۳/۸۰	۱/۲۲	۰/۲۷۴
	کنترل	-	۳۲/۳۳	۵/۱۱		

نشان ندادند ($p > ۰/۰۵$) در ادامه میانگین و انحراف معیار متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی معلمان، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

بر اساس جدول ۱، دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ وضعیت تاهل و وضعیت اقتصادی و سن تفاوت معناداری

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات خوش بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در گروه‌های مورد بررسی

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	
		میانگین	انحراف	میانگی	انحراف
		معیار	معیار	ن	معیار
خوش‌بینی تحصیلی	دیدگاه‌گیری اجتماعی	۳۱/۴۴	۲/۹۴	۳۴/۸۴	۳/۱۲
	کنترل	۳۱/۲۸	۲/۰۵	۳۱/۶۹	۳/۱۹
خودمحوری	دیدگاه‌گیری اجتماعی	۲۶/۸۸	۴/۵۳	۲۱/۰۴	۳/۲۸
	کنترل	۲۶/۳۲	۲/۸۸	۲۶/۲۷	۲/۴۶
رفتارهای جامعه‌پسند	دیدگاه‌گیری اجتماعی	۴۰/۶۴	۲/۸۸	۴۵/۱۶	۳/۵۶
	کنترل	۴۱/۷۶	۲/۰۲	۴۱/۴۳	۲/۸۱

مورد، سطح معنی داری مقدار F در هر سه مرحله آزمون بالاتر از ۰/۰۵ بود ($P > ۰/۰۵$). بنابراین فرض همگنی واریانس پذیرفته می شود. پیش فرض ماتریس کوواریانس نیز با آماره باکس بررسی شد که مقدار آماره باکس برای خوش بینی تحصیلی ($\chi^2 = ۹/۹۷$ ، $F = ۱/۵۴$ ، $p = ۰/۱۵۸$)، خودمحموری ($\chi^2 = ۱۱/۳۸$ ، $F = ۲/۱۴$ ، $p = ۰/۱۰۳$) و رفتارهای جامعه پسند ($\chi^2 = ۹/۰۴$ ، $F = ۱/۴۰$ ، $p = ۰/۲۰۸$) بدست آمده که سطوح معنی داری محاسبه شده بالاتر از ۰/۰۰۱ بود ($P > ۰/۰۰۱$). بنابراین فرض همگنی ماتریس کوواریانس پذیرفته می شود. پیش فرض برابری ماتریس واریانس-کوواریانس نیز با آزمون موجلی بررسی شد و نتایج نشان داد آزمون موجلی معنادار بود ($p < ۰/۰۵$)، بنابراین از نتایج آزمون گرینهاوس گیزر استفاده شد.

برای بررسی اثربخشی آموزش دیدگاه گیری اجتماعی بر متغیرهای پژوهش ابتدا نتایج آزمون چندمتغیره (لامبدای ویلکز) مورد توجه قرار می گیرد. نتیجه این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمونهای چندمتغیره برای اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و

رفتارهای جامعه‌پسند

متغیر	اثر	آزمون	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی	P	اندازه اثر
					فرضیه	خطا		
خوش‌بینی تحصیلی	عامل زمان	لامبدای ویلکز	۰/۶۵	۱۲/۳۱	۲	۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	۰/۷۶	۷/۰۷	۲	۴۷	۰/۰۰۲	۰/۲۳
خودمحموری	عامل زمان	لامبدای ویلکز	۰/۵۵	۱۸/۶۷	۲	۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴
	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	۰/۵۶	۱۸/۰۴	۲	۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳
رفتارهای جامعه‌پسند	عامل زمان	لامبدای ویلکز	۰/۶۷	۱۱/۱۲	۲	۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	۰/۶۱	۱۴/۸۰	۲	۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۸

و زمان ($F=14/80, p<0/01$) است. این نتایج نشان می‌دهد آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند معلمان اثربخشی معناداری دارد. در جدول ۴ نتایج تعامل مراحل آزمون و گروه برای خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند ارائه شده است.

مطابق با نتایج جدول ۳ آزمون چند متغیره حاکی از معنی‌داری عامل زمان ($F=12/31, p<0/01$) و تعامل گروه و زمان ($F=7/07, p<0/01$) در مورد خوش‌بینی تحصیلی معلمان است. بر اساس نتایج آزمون چند متغیره عامل زمان ($F=18/67, p<0/01$) و تعامل گروه و زمان ($F=18/04, p<0/01$) در مورد خودمحموری معلمان معنادار است. در مورد رفتارهای جامعه‌پسند نیز آزمون چند متغیره حاکی از معنی‌داری عامل زمان ($F=11/12, p<0/01$) و تعامل گروه

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس مختلط خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند بر حسب گروه و زمان

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معنادار ی	مجذورات
خوش‌بینی تحصیلی	عامل ۱ (زما ن)	۱۰۱/۰۸	۱/۳۴	۷۴/۹۰	۱۶/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵
	عامل ۱* (گ روه)	۷۰/۳۳	۱/۳۴	۵۲/۱۲	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	خطا	۲۹۷/۹۲	۶۷/۳۶	۴/۶۰			
بین آزمودنی‌ها		۱۶۴/۳۲	۱	۱۶۴/۳۲	۱۰/۵۷	۰/۰۰۲	۰/۱۸
خودمحموری	عامل ۱ (زما ن)	۲۵۵/۶۹	۱/۳۹	۱۸۳/۱۵	۲۷/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	عامل ۱* (گ روه)	۲۷۱/۸۴	۱/۳۹	۱۹۴/۱۱	۲۹/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷
	خطا	۴۴۳/۹۷	۶۹/۸۳	۶/۳۵			
بین آزمودنی‌ها		۳۹۳/۶۶	۱	۳۹۳/۶۶	۱۸/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۷
رفتارهای جامعه‌پسند	عامل ۱ (زما ن)	۱۲۶/۳۶	۱/۴۸	۸۴/۸۵	۱۵/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	عامل ۱* (گ روه)	۱۹۲/۰۴	۱/۴۸	۱۲۹/۲۰	۲۳/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	خطا	۳۹۶/۵۰	۷۱/۳۴	۵/۵۵			
بین آزمودنی‌ها		۱۶۲/۲۴	۱	۱۶۲/۲۴	۸/۱۷	۰/۰۰۶	۰/۱۴

با توجه به نتایج جدول ۴، اثر اصلی عامل زمان برای متغیر خوش‌بینی تحصیلی معنادار بود. یعنی میانگین‌های برآورده شده نمرات خوش‌بینی تحصیلی از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوت معناداری نشان می‌دهد ($p < 0/01$)، اندازه اثر این تفاوت ۰/۲۵ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد بی‌لذتی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$) و اندازه اثر تفاوتها در این مورد ۰/۱۹ بدست آمده است. اثر بین گروهی (عامل عضویت گروهی) برای

متغیر خوش‌بینی تحصیلی معنادار بود. یعنی گروه‌های پژوهشی در مجموع، از نظر نمرات خوش‌بینی تحصیلی تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0/01$). با توجه به نتایج جدول ۴، اثر اصلی عامل زمان برای متغیر خودمحموری معنادار بود. یعنی میانگین‌های برآورده شده نمرات خودمحموری از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوت معناداری نشان می‌دهد ($p < 0/01$)، اندازه اثر این تفاوت ۰/۳۶ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد خودمحموری از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در

جامعه‌پسند از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$) و اندازه اثر تفاوتها در این مورد $0/32$ بدست آمده است. اثر بین گروهی (عامل عضویت گروهی) برای متغیر خودمحموری معنادار بود. یعنی گروه‌های پژوهشی در مجموع، از نظر نمرات خودمحموری تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0/01$). با توجه به نتایج جدول ۴، اثر اصلی عامل زمان برای متغیر رفتارهای جامعه‌پسند معنادار بود. یعنی میانگین‌های برآورده شده نمرات رفتارهای جامعه‌پسند از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوت معناداری نشان می‌دهد ($p < 0/01$)، اندازه اثر این تفاوت $0/24$ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد رفتارهای

بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$) و اندازه اثر تفاوتها در این مورد $0/37$ بدست آمده است. اثر بین گروهی (عامل عضویت گروهی) برای متغیر خودمحموری معنادار بود. یعنی گروه‌های پژوهشی در مجموع، از نظر نمرات خودمحموری تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0/01$). با توجه به نتایج جدول ۴، اثر اصلی عامل زمان برای متغیر رفتارهای جامعه‌پسند معنادار بود. یعنی میانگین‌های برآورده شده نمرات رفتارهای جامعه‌پسند از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوت معناداری نشان می‌دهد ($p < 0/01$)، اندازه اثر این تفاوت $0/24$ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد رفتارهای

در ادامه به منظور مقایسه نتایج در مراحل آزمون (پیش-آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند) از مقایسه زوجی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. مقایسه زوجی نمرات میانگین خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در سه مرحله زمانی

متغیر	زمان الف	زمان ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	P
خوش‌بینی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۹۰	۰/۳۹	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱/۵۲	۰/۴۲	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۸	۰/۱۹	۰/۰۶۱
خودمحموری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۹۴	۰/۴۷	۰/۰۰۱
		پیگیری	۲/۵۶	۰/۵۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۳۸	۰/۲۵	۰/۲۵۴
رفتارهای جامعه‌پسند	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۱۰	۰/۴۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱/۷۴	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۶	۰/۲۷	۰/۱۷۹

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی تأثیرات معناداری بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان ابتدائی داشته است. این نتایج با نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی و تربیتی همخوانی دارد که بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی-شناختی معلمان در بهبود کیفیت تعاملات آموزشی و رفتارهای مثبت دانش‌آموزان تأکید می‌کنند (۷، ۳۳). یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای ابعاد روانی و اجتماعی معلمان دارد.

مطابق با یافته‌های گزارش شده در جدول ۵ مشخص است که بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، میانگین پیش‌آزمون و پیگیری خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین بین میانگین نمرات پس‌آزمون و نمرات میانگین آزمون پیگیری این متغیرها به لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد که نشان از پایداری نتایج متاثر از مداخله آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی بر اثر گذشت زمان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این آموزش نه تنها خوش‌بینی تحصیلی آنان را تقویت می‌کند، بلکه با کاهش خودمحوری و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند، کیفیت تعاملات فردی و حرفه‌ای معلمان را بهبود می‌بخشد (۲۱، ۲۲). این نتایج بیانگر آن است که توانایی درک دیدگاه دیگران، به مثابه یک مهارت اجتماعی-شناختی بنیادی، می‌تواند به‌طور هم‌زمان بر ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری معلمان تأثیر بگذارد و شرایطی را فراهم کند که آنان با نگرشی مثبت‌تر و تعاملی سازنده‌تر وظایف آموزشی خود را دنبال نمایند.

خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان یک مؤلفه اساسی از سرمایه روان‌شناختی معلمان، عاملی است که به آنان کمک می‌کند در شرایط دشوار آموزشی، نگاه خود را به آینده مثبت نگه دارند و از موانع به‌عنوان فرصت‌های رشد بهره‌گیرند (۳، ۳۴). آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی از آن جهت بر خوش‌بینی تحصیلی مؤثر است که معلمان را قادر می‌سازد تا موقعیت‌ها را نه صرفاً از زاویه محدود نگرانی‌های خود، بلکه از چشم‌انداز دانش‌آموزان و همکاران نیز ارزیابی کنند. این تغییر چشم‌انداز سبب می‌شود برداشت آنان از موانع آموزشی تعدیل شود و به جای تأکید بر ناکامی‌ها، امکان‌های نهفته در موقعیت‌ها برجسته گردد. به بیان دیگر، دیدگاه‌گیری اجتماعی موجب کاهش خطاهای شناختی منفی‌گرایانه و ارتقای فرایندهای بازشناسی مثبت می‌شود که این امر زمینه‌ساز تقویت خوش‌بینی است (۶، ۱۹). همچنین، همدلی و درک متقابل حاصل از این آموزش می‌تواند حس تعلق و حمایت اجتماعی بیشتری را برای معلمان فراهم آورد، عاملی که بر اساس پژوهش‌ها یکی از پیش‌بین‌های اصلی خوش‌بینی و رضایت شغلی است (۲۲). افزایش خوش‌بینی تحصیلی ممکن است ناشی از توانایی معلمان در درک بهتر نیازها و احساسات دانش‌آموزان باشد که موجب می‌شود آنان انتظارات واقع‌بینانه‌تری از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. این نتایج نشان داد که دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند بر افزایش باورهای مثبت معلمان نسبت به

توانمندی‌های دانش‌آموزان مؤثر باشد و خوش‌بینی را در محیط تحصیلی تقویت کند.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که دیدگاه‌گیری اجتماعی با کاهش خودمحوری در معلمان همراه است. خودمحوری در عرصه آموزش غالباً به‌صورت نادیده گرفتن نیازهای یادگیرندگان و تمرکز افراطی بر روش‌ها یا باورهای شخصی معلم بروز می‌کند (۹). زمانی که معلم تنها به برداشت‌های خود متکی باشد، احتمال خطا در ارتباطات آموزشی افزایش می‌یابد و درک متقابل کاهش می‌یابد. آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی از آن رو اهمیت دارد که معلمان را ملزم می‌کند تا فعالانه دیدگاه‌های متنوع دانش‌آموزان و همکاران را بازسازی کنند و از قالب‌های ذهنی خود فاصله بگیرند. پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که تمرین در دیدگاه‌گیری می‌تواند سوگیری‌های خودمحورانه را کاهش داده و سبب انعطاف‌پذیری بیشتر در قضاوت‌های اجتماعی شود (۱۰). همچنین، وقتی معلمان یاد می‌گیرند که موقعیت‌ها را از زوایای گوناگون ببینند، احتمال هم‌فهمی و همدلی در روابطشان افزایش یافته و گرایش‌های خودمحورانه جای خود را به رویکردی تعاملی‌تر می‌دهد (۱۱، ۳۵). در نتیجه می‌توان گفت کاهش خودمحوری در این مطالعه، بازتابی از فرایند رشد شناختی-هیجانی معلمان در نتیجه مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت است.

از سوی دیگر، ارتقای رفتارهای جامعه‌پسند یکی از دستاوردهای مهم آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی در این پژوهش بود. رفتارهای جامعه‌پسند شامل همکاری، کمک، همدلی و حمایت از دیگران است و وجود آن‌ها در محیط آموزشی نه تنها کیفیت روابط انسانی را ارتقا می‌دهد، بلکه به بهبود جو یادگیری و افزایش انگیزش دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود (۲۴). دیدگاه‌گیری اجتماعی به تقویت این رفتارها کمک می‌کند زیرا فرد را به تجربه هیجانات اشتراکی و درک واقعی از نیازهای دیگران سوق می‌دهد. معلمانی که قادر به درک شرایط از چشم‌انداز دانش‌آموزان خود هستند، به احتمال بیشتری در موقعیت‌های آموزشی دست به

رفتارهای حمایتی و کمک‌کننده می‌زنند (۱۳، ۱۴). علاوه بر این، شواهد نشان می‌دهد که تقویت توانایی همدلی از طریق دیدگاه‌گیری اجتماعی، حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی و آمادگی برای کمک به دیگران را در موقعیت‌های مدرسه افزایش می‌دهد (۱۸). چنین رفتارهایی نه تنها به بهبود روابط معلم-دانش‌آموز کمک می‌کند بلکه موجب ارتقای انسجام میان همکاران آموزشی نیز می‌شود (۱۵).

نکته قابل توجه آن است که تأثیرات مثبت آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی را می‌توان در چارچوب رویکردهای نوین آموزشی همچون روان‌شناسی مثبت‌گرا و نظریه‌های خودمختاری در یادگیری نیز تبیین کرد. این رویکردها بر نقش تعاملات مثبت، همدلی و معنا بخشی به روابط آموزشی در ارتقای انگیزش و کیفیت یادگیری تأکید دارند (۱۶). وقتی معلمان می‌آموزند که دیدگاه‌های دیگران را درک کنند، زمینه برای تعاملات خودمختارانه‌تر و حمایت‌گرانه‌تر فراهم می‌شود که در نهایت هم به نفع معلمان و هم دانش‌آموزان است (۲).

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر در بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی و رفتاری معلمان عمل کند. این یافته‌ها همسو با ادبیات جدید نشان می‌دهد که معلمان

برای ایفای نقش مؤثر در دنیای پیچیده آموزشی امروز، نیازمند مهارت‌هایی فراتر از دانش محتوایی هستند؛ مهارت‌هایی که آن‌ها را برای تعامل سازنده، انعطاف‌پذیر و حمایتگر آماده می‌سازد با توجه به اهمیت این ویژگی‌ها در کیفیت آموزش و تعاملات معلم-دانش‌آموز، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان شامل آموزش‌های مرتبط با دیدگاه‌گیری اجتماعی باشند.

تقدیر و تشکر

"این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی نویسنده اول در واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران می‌باشد." و دارای کد اخلاق به شناسه IR.IAU.CTB.REC.1402.123 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی می‌باشد. در پایان از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض در منافع

نویسندگان اظهار می‌دارند هیچ گونه تعارض منافی در مورد این مقاله وجود ندارد.

References

1. Roth G, Schön M, Hege A, Paetsch J, Gentrup S, & Lorenz G. "If I were the mother...": Fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 2024; 9, 1352796.
2. Beintzel J, Fiedler S, & Schuck K D. Perspective taking in education: A systematic review and future directions. *Teaching and Teacher Education*, 2024; 137, 104506.
3. Hoy W K, Smith P A, & Sweetland S R. The vitality of academic optimism: A measure of organizational health. *Journal of Educational Administration*, 2011; 49(3): 256–275.
4. Bohn S, Hoy W K, & Sweetland S R. The influence of academic optimism on student achievement. *Journal of Educational Administration*, 2014; 52(2), 180–196.
5. Sadri M R, Golparvar M, Aghaei A, Gilliam L. Comparison of Effectiveness of Academic Meaning Oriented Training and Positive Psychology Training on Academic Optimism and Meaning of Education. *Positive Psychology Research*, 2021; 7(3): 31
6. Borralho L, Candeias A A, de Jesus S N, & Viseu J. Healthy school, healthy teachers: Mediating effect of optimism. *Frontiers in Psychology*, 2025; 16, 1506161.
7. Lelieur R, Vanhoof J, & Clycq N. Explaining academic optimism in schools: The impact of performance leadership and alignment between teachers, students, and parents. *International Journal of Educational Research*, 2024; 128, 102477.
8. Ofem U J, Idika D, Otu B, Ovat S. V, Arikpo M I, Anakwue A L, Akpo C, Anake P M, Ayin N. N, Edam-Agbor I B, Orim F S, Ngozi A E, Anyiopi R U, Nwinyinya E, & Effiong I E. Academic optimism, capital

indicators as predictors of cognitive, affective, and psychomotor learning outcome among students in secondary school: Hierarchical regression approach (HRA). *Heliyon*, 2024; 10(9), e30773.

9. Samuel S, Frohnwieser A, Lurz R, & Clayton N S. Reduced egocentric bias when perspective-taking compared with working from rules. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2020; 73(9), 1368-1381.

10. Fisher M, & Keil F C. The curse of expertise: When more knowledge leads to miscalibrated explanatory insight. *Cognitive Science*, 2015; 40(5), 1251-1269.

11. Klug J, Thiede K W, & Südkamp A. The "curse of knowledge" when predicting others' knowledge. *Memory & Cognition*, 2022; 50(5), 889-902.

12. Ottenheim-Vliegen A, van Hattum M, Swaab H, & Staal W. Perspective-taking by teachers in coping with disruptive classroom behavior: A scoping review. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023; 7(1), 100439.

13. Wang Y, Li Z, & Chen H. Teachers' prosocial behaviors and student outcomes: A cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, 2024; 15, 1345892.

14. Li X, Zhao Y, & Xu J. Prosocial behavior of teachers: A multilevel analysis of school climate and empathy. *Educational Psychology*, 2024; 44(2), 183-198.

15. Ortiz-Riomalo J F, Koessler A.-K, & Engel S. Inducing perspective-taking for prosocial behaviour in natural resource management. *Journal of Environmental Economics and Management*, 2021; 110, 102513.

16. Reeve J, & Cheon S H. How to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking. *Teaching and Teacher Education*, 2024; 148, 104139.

17. Wellman H M. Making minds: How theory of mind develops. Oxford University Press.

18. Crocetti E, & Moscatelli S. Perspective-taking and empathy in teaching: The role of teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2022; 109, 103572.

19. Master A, Chen J A, & Smith R. Academic optimism and teacher well-being: Exploring links with resilience and motivation. *Journal of Positive Psychology*, 2023 18(4), 457-469.

20. Hoy W K, Tarter C J, & Woolfolk Hoy A. Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal* 2006; 43(3), 425-446.

21. Lawson M A, McDonough K, & Faulkner S A. Teacher beliefs and academic optimism: The mediating role of empathy. *Educational Studies*, 2022; 48(6), 745-761.

22. Kim H, Park S, & Choi J. Long-term effects of perspective-taking training on academic optimism among elementary teachers. *Journal of Educational Psychology*, 2025; 117(2), 312-329.

23. Saidi S, Saffarinia M, Ahmadian H. The Model Of Relationship Between Aggression and Social Perspective Taking With Pro-social Behavior through the Mediator Role of Social Trust. *Social Psychology Research [Internet]*. 2020; 9(36):1-20.

24. Díaz-Borda A, González R, & Roldán C. Teacher empathy training and its effect on prosocial classroom behaviors: A longitudinal intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 2024; 139:104590.

25. Galinsky A D, & Moskowitz G B. Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000; 78(4): 708-724.

26. Pollehof M, Huber C, & Klein F. Longitudinal effects of perspective-taking training on teacher empathy and prosociality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2024; 90:102223.

27. Delavar A. Research Methods in Psychology and Educational Sciences, Fifth Edition. Tehran: Virayesh. 2024.

28. Beard K S, Hoy W K, & Hoy A W. Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 2010; 26:1136-1144.

29. Mazarei F. The relationship between personal characteristics, identity styles and identity commitment with academic optimism of male and female teachers. Master's thesis, Psychology, University of Tehran. 2010.

30. Tajmiriyahi M, Ta V P, & Ickes W. Measuring Egocentrism as a Trait-Like Personality Attribute: The Development and Validation of the Egocentrism Scale. *Psychol Stud*, 2020; 65: 481-488.

31. Caprara G V, Steca P, Zelli A & Capanna C A. New Scale for Measuring Adults' Prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*. 2005; 21, (2):77-89.

32. Farah Bidjari A. The Relationship between gratitude with personality characteristics and prosocial behaviors in a sample of girls and boys university students. *Journal of Psychological Studies*, 2012; 8(3): 107-134.

33. Song K. Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, 2022; 12, 831972.

34. Li J, He X, Ma L, & Lin L. The relationship between reflective teaching and academic optimism of teachers: The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology*, 2023; 14:1138398.

35. Savitsky K, Keysar B, Epley N, Carter T, & Swanson A. The closeness-communication bias: Increased egocentrism among friends versus strangers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 269-273.

*Original Article***The Effectiveness of Social Perspective-Taking Training on Academic Optimism, Egocentrism and Prosocial Behaviors in Elementary School Teachers**

Received: 11/12/2024 - Accepted: 07/10/2025

Mina Cheraghzadeh¹
Susan Emamipour^{2*}
Masoud Ghasemi³

¹PhD Student, Department of
Educational Psychology, CT.C, Islamic
Azad University, Tehran, Iran.

² Associate Professor, Department of
Clinical Psychology, CT.C, Islamic
Azad University, Tehran, Iran.
(Corresponding author)

³ Assistant Professor, Department of
Educational Psychology, CT.C,
Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Corresponding author: Susan
Emamipour, Associate Professor,
Department of Clinical
Psychology, CT.C, Islamic Azad
University, Tehran, Iran.

Email: Susan.emamipour@iau.ac.ir

Abstract**Introduction**

Perspective-taking, as a fundamental component of emotion regulation, enhancement of interpersonal relationships, reflection on experiences, and attainment of personal integration, can play a pivotal role in teacher training.

Material and Method

The present study aimed to examine the effectiveness of social perspective-taking training on academic optimism, egocentrism, and prosocial behaviors among teachers. This study was conducted using a quasi-experimental method with a pretest-posttest and follow-up design with experimental and control groups. The statistical population consisted of female elementary school teachers in District 18 of Tehran, from whom 50 individuals were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (25 participants in each group). The experimental group received social perspective-taking training, while the control group did not receive any intervention. Research instruments included the Academic Optimism Scale (Beard et al., 2010), the Egocentrism Scale (Tajmirriyahi et al., 2020), and the Prosocial Behavior Scale (Caprara et al., 2005).

Results

Results of mixed-design ANOVA indicated that social perspective-taking training had a significant effect on increasing academic optimism, reducing egocentrism, and enhancing prosocial behaviors among teachers ($p < .01$), with these effects remaining stable at follow-up.

Conclusion

Overall, findings suggest that social perspective-taking training, by fostering cognitive-emotional growth and empathy in teachers, can serve as an effective approach to improving educational quality in elementary schools.

Key words

social perspective-taking training, teacher academic optimism, egocentrism, prosocial behaviors

Acknowledgement: There is no conflict of interest