

شناخت، رفتار، یادگیری

اثربخشی آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان ابتدائی

مینا چراغ‌زاده^۱، سوزان امامی‌پور^۲، مسعود قاسمی^۳

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

۲. گروه روانشناسی بالینی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

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

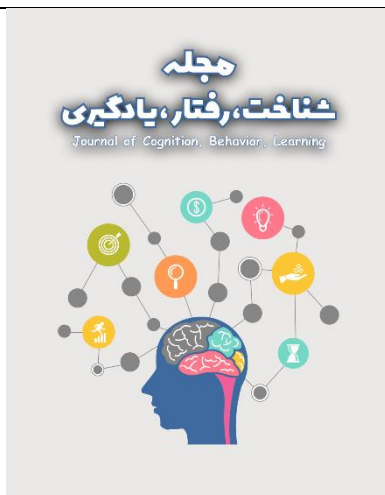
* ایمیل نویسنده مسئول: Susan.emamipour@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۷

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸



شیوه‌ا ستاددهی: چراغ‌زاده، مینا، امامی‌پور، و سوزان، قاسمی، مسعود. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان ابتدائی. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲(۲)، ۱-۱۵.

چکیده

آموزش خرد به عنوان عامل موثر در تنظیم هیجانات، روابط بین‌فردی، تامل در تجارب و کسب یکپارچگی به معلمان در فرایند آموزش می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان بود. روش این مطالعه به شیوه نیمه‌آزمایشی و با طرح اندازه‌گیری مکرر بود. جامعه پژوهش شامل معلمان زن دوره ابتدایی منطقه ۱۸ شهر تهران بود که ۵۰ نفر از آن‌ها، با شیوه در دسترس انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۲۵ نفر در هر گروه) قرار گرفتند. افراد گروه آزمایش تحت آموزش خرد قرار گرفتند و در گروه کنترل هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. ابزار پژوهش شامل مقیاس خوش‌بینی تحصیلی بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، مقیاس خودمحوری تاج میرریاحی و همکاران (۲۰۲۰) و مقیاس رفتارهای جامعه‌پسند کاپرا و همکاران (۲۰۰۵) بود. نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی معلم، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان اثر معناداری داشت ($p < 0/01$)، و در مرحله پیگیری نیز نتایج ماندگار بود. بر اساس نتایج می‌توان گفت آموزش خرد ظرفیت رشد شناختی-هیجانی و همدلی را در معلمان افزایش می‌دهد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که خرد می‌تواند به عنوان یک رویکرد تأثیرگذار در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژگان: آموزش خرد، خوش‌بینی تحصیلی معلم، خودمحوری، رفتارهای جامعه‌پسند

Cognition, Behavior, Learning

Effectiveness of Wisdom Training on Academic Optimism, Egocentrism, and Prosocial Behaviors in Elementary School Teachers

Mina Cheraghzadeh¹, Susan Emamipour^{2*}, Masoud Ghasemi³

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

2. Department of Clinical Psychology, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran

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

*Corresponding Author's Email: Susan.emamipour@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-03-08

Revise Date: 2025-06-07

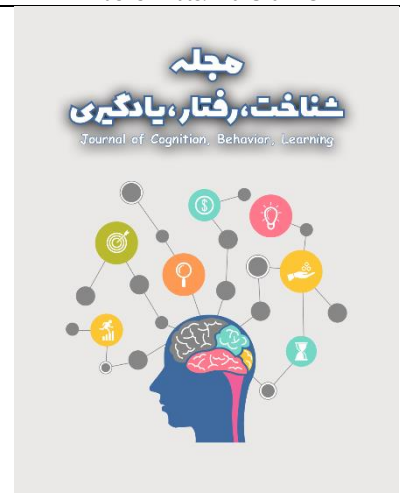
Accept Date: 2025-06-12

Publish Date: 2025-07-19

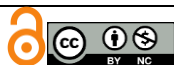
Abstract

Wisdom training, as an influential factor in emotion regulation, interpersonal relationships, reflection on experiences, and the attainment of psychological integration, can play a significant role for teachers in the educational process. The present study aimed to investigate the effectiveness of wisdom training on academic optimism, egocentrism, and prosocial behaviors in teachers. This study employed a quasi-experimental design with a repeated measures plan. The research population consisted of female elementary school teachers in District 18 of Tehran, from which 50 individuals were selected using a convenience sampling method and randomly assigned into experimental and control groups (25 participants in each group). The experimental group received wisdom training, while no intervention was administered to the control group. Research instruments included the Academic Optimism Scale by Beard et al. (2010), the Egocentrism Scale by Tajmir Riyahi et al. (2020), and the Prosocial Behavior Scale by Caprara et al. (2005). The results obtained from the mixed analysis of variance indicated that wisdom training had a significant effect on teachers' academic optimism, egocentrism, and prosocial behaviors ($p < .01$), and the results remained stable during the follow-up phase. Based on these findings, it can be concluded that wisdom training enhances teachers' cognitive-emotional development and empathy. Accordingly, wisdom may be considered an effective approach for use in elementary schools.

Keywords: *Wisdom training, teacher academic optimism, egocentrism, prosocial behaviors*



How to cite: Cheraghzadeh, M., Emamipour, S., & Ghasemi, M. (2025). Effectiveness of Wisdom Training on Academic Optimism, Egocentrism, and Prosocial Behaviors in Elementary School Teachers. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(2), 1-15.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

معلمان نه تنها وظیفه آموزش مفاهیم علمی را برعهده دارند، بلکه نقش محوری در توسعه شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. کارکردهای چندلایه نظام آموزشی در گرو توانمندی‌های حرفه‌ای و شخصی معلمان است و یکی از عوامل تأثیرگذار در اثربخشی این نقش‌ها، برخورداری از ویژگی‌هایی چون خوش‌بینی تحصیلی، کاهش خودمحوری، و ترویج رفتارهای جامعه‌پسند است (Baloch et al., 2021; Parish, 2020). بررسی این مؤلفه‌ها نه تنها از منظر روان‌شناختی بلکه از دیدگاه‌های فلسفی و آموزشی اهمیت دارد، چرا که درک بهتر آن‌ها می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی مؤثر منجر شود (Ahmadpour, 2023).

خوش‌بینی تحصیلی، به عنوان یک ساختار روان‌شناختی، نمایانگر باور معلمان به اثربخشی آموزش، قابلیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و حمایت والدین از فرایند یادگیری است. این نگرش مثبت موجب تقویت انگیزش درونی، بهبود عملکرد حرفه‌ای، و ارتقاء سلامت روانی معلمان می‌شود (Ahmadi et al., 2020; Khajavi et al., 2021). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که خوش‌بینی تحصیلی نقش مهمی در ایجاد جو یادگیری حمایتی دارد و باعث افزایش احساس کارآمدی معلمان، تعهد به تدریس و تعامل مؤثر با ذی‌نفعان آموزشی می‌گردد (Börü & Bellibaş, 2024; Hashemi Sanjani et al., 2020). از سوی دیگر، شرایط روانی و حرفه‌ای محیط آموزشی می‌تواند این خوش‌بینی را تهدید کند، به‌ویژه زمانی که معلمان دچار فشارهای عاطفی یا تعارضات درون‌فردی می‌شوند (Comfort et al., 2021).

در همین زمینه، یکی از موانع اساسی در کیفیت تدریس، وجود ویژگی خودمحوری در معلمان است؛ خودمحوری به معنای تمرکز افراطی بر نیازها و دیدگاه‌های شخصی است که مانع همدلی، همکاری و درک متقابل در تعاملات حرفه‌ای می‌گردد. پژوهش‌ها حاکی از آن‌اند که خودمحوری با کاهش انعطاف‌پذیری شناختی، افت تعاملات اجتماعی و افزایش فرسودگی شغلی در معلمان مرتبط است (Hoffmann et al., 2016; Liu et al., 2024). در نقطه مقابل، توانایی معلمان برای فاصله‌گیری از خود و پذیرش دیدگاه دیگران، عاملی مهم در رشد حرفه‌ای، آموزش مشارکتی و ایجاد محیط آموزشی سالم تلقی می‌شود (Munroe, 2022; Xu, 2023).

در این میان، نقش رفتارهای جامعه‌پسند معلمان، به‌ویژه در مقاطع ابتدایی، بسیار کلیدی است. رفتارهایی مانند همدلی، همکاری، کمک‌رسانی و حمایت اجتماعی، علاوه بر بهبود تعاملات مدرسه‌ای، نقش الگوی رفتاری برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (Carlo et al., 2024; Wang et al., 2023). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که وجود رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان نه تنها باعث ارتقای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود بلکه موجب کاهش بروز تنش‌های کلاسی و بهبود عملکرد تحصیلی آنان نیز می‌گردد (Lan & Ma, 2024; Torres et al., 2025). همچنین معلمانی که دارای ویژگی‌های جامعه‌پسند هستند، در ایجاد اعتماد اجتماعی و شکل‌گیری سرمایه اجتماعی در مدرسه نقشی مؤثر دارند (Derakhshan & Bagheri, 2022; Putnam, 2000).

در پاسخ به این چالش‌ها و نیازها، یکی از رویکردهای نوظهور و مؤثر در حیطه روان‌شناسی تعلیم و تربیت، "آموزش خرد" است؛ رویکردی که در سال‌های اخیر توجه گسترده‌ای را در حوزه رشد حرفه‌ای و شناختی معلمان به خود جلب کرده است (Ardelt, 2025; Nusbaum, 2025). آموزش خرد، فرآیندی است که افراد را برای تأمل در تجارب شخصی، پذیرش عدم قطعیت، دیدگاه‌گیری چندجانبه و تصمیم‌گیری مبتنی بر ارزش‌های انسانی آماده می‌کند (Glück et al., 2019; Sternberg & Karami, 2021). به بیان دیگر، آموزش خرد با بهره‌گیری از روش‌های فراشناختی و اخلاقی، توانایی‌های شناختی و هیجانی را در معلمان بهبود می‌بخشد و به آنان کمک می‌کند تا در برابر چالش‌های حرفه‌ای و درون‌فردی واکنش‌های متعادل‌تری از خود نشان دهند (Derakhshan & Bagheri, 2022; Golestanibakht et al., 2022).

یافته‌های حاصل از مطالعات متعددی که در سال‌های اخیر انجام شده، نشان داده‌اند که آموزش خرد می‌تواند منجر به ارتقاء مؤلفه‌های مهمی چون خودآگاهی، تحمل ابهام، همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در معلمان شود (Boumpouli et al., 2022; Jalili et al., 2024). این مؤلفه‌ها نه تنها با کاهش خودمحوری و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند مرتبط‌اند، بلکه بر ارتقاء خوش‌بینی تحصیلی

نیز اثرگذار هستند (Lotfi & Ashouri, 2023; Sabbaghi et al., 2020). به طور خاص، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش خرد، از طریق افزایش شناخت تأملی و تقویت دیدگاه کل‌نگر، منجر به ارتقای حس خودکارآمدی و اعتماد در معلمان می‌شود؛ دو مؤلفه‌ای که پایه‌های اصلی خوش‌بینی تحصیلی به شمار می‌روند (Li et al., 2025; YalÇIn, 2022).

از سوی دیگر، آموزش خرد با کاهش جهت‌گیری‌های خودمحورانه، زمینه تعامل مؤثرتر معلمان با دانش‌آموزان و همکاران را فراهم می‌سازد. مطالعاتی که به بررسی تأثیر آموزش خرد بر خودمحوری پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که این نوع آموزش با ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان، دیدگاه‌گیری اجتماعی و پذیرش متقابل، نقش مهمی در تضعیف گرایش‌های خودمحورانه دارد (Xia, 2025; Xiao et al., 2024). در همین راستا، معلمان آموزش‌دیده در حوزه خرد، بیشتر تمایل دارند تا در شرایط تصمیم‌گیری آموزشی، دیدگاه‌های چندجانبه را در نظر بگیرند و با شفافیت و تواضع حرفه‌ای تعامل کنند (Ghorbani et al., 2022; Kavianfar et al., 2022).

نکته مهم دیگر این است که آموزش خرد، زمینه‌ساز رفتارهای جامعه‌پسند نیز هست. افرادی که سطح بالاتری از خرد دارند، نه تنها نسبت به نیازهای اجتماعی حساس‌تر هستند بلکه در موقعیت‌های آموزشی بیشتر تمایل به رفتارهایی مانند کمک، همکاری و حمایت اجتماعی دارند (Li et al., 2024; Maiya et al., 2024). در حقیقت، از منظر روان‌شناسی تحولی، رابطه معناداری بین رشد خرد و رشد اخلاقی - اجتماعی وجود دارد که در بافت آموزشی می‌تواند به ارتقاء فرهنگ مدرسه‌ای مثبت و پایدار منجر شود (Liu & Zhang, 2024; Zhang et al., 2023).

با توجه به اهمیت سه‌گانه خوش‌بینی تحصیلی، کاهش خودمحوری و ارتقای رفتارهای جامعه‌پسند در حرفه معلمی و نیز ظرفیت‌های اثربخش آموزش خرد در بهبود این مؤلفه‌ها، این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر آموزش خرد بر این سه متغیر کلیدی در میان معلمان ابتدایی است.

روش‌شناسی

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 ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. اندازه‌ی نمونه در روش آزمایشی باید حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه باشد. 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 ابتدائی 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 خرد 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.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم: این ابزار توسط بیرد و همکاران (۲۰۱۰) 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 (۲۰۱۰) روی این پرسش‌نامه پایایی به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های اعتماد، تأکید و خودکارآمدی معلم، به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۰ به دست آمد. تحلیل عامل 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 (۱۳۸۹)، ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت و ضرایب پایایی خرده مقیاس اعتماد ۰/۸۵ و در خرده مقیاس تأکید تحصیلی ۰/۷۹ در خودکارآمدی ۰/۹۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آورد.

پرسشنامه خودمحوری: این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی برای سنجش خودمحوری در افراد بزرگسال توسط تاج میرریاحی، تا و آیکز (۲۰۲۰) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۸ ماده است که در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره گذاری 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 (تاج میرریاحی و همکاران، ۲۰۲۰). 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 (۱۹۸۶) معادل ۰/۶۱ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

مقیاس رفتار جامعه‌پسند: این مقیاس توسط کاپرارا، استکا، زلی و کاپانا (۲۰۰۵) 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 (۲۰۰۵) 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 (۱۳۸۳) 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 (فرحبیجاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۸ بدست آمد.

پروتکل مداخله آموزش خرد در این پژوهش شامل ۱۰ جلسه حضوری ۷۵ دقیقه‌ای بود که طی آن معلمان ابتدایی با استفاده از رویکرد خرددرمانی مبتنی بر مدل کردنوقایی (۱۴۰۰) به بررسی و بازاندیشی در تجارب مهم زندگی خود پرداختند. در جلسه نخست، مفهوم خرد و تکنیک‌های هفت‌گانه خرددرمانی معرفی شد و ساختار کلی برنامه برای معلمان توضیح داده شد. در جلسات دوم تا نهم، شرکت‌کنندگان به ترتیب تجارب اوج، تجارب پایین، نقاط عطف زندگی، خاطرات مثبت و منفی دوران کودکی و نوجوانی، خاطرات معنادار بزرگسالی، رفتارهای عاقلانه و تجارب معنوی یا عرفانی خود را توصیف کرده و به پنج پرسش کلیدی در هر تکنیک پاسخ دادند. این فرایند با هدف افزایش خودآگاهی، دیدگاه‌گیری، تأمل در تجربیات، و ایجاد انسجام روانی انجام گرفت. در جلسه دهم، جمع‌بندی مباحث صورت گرفت، معلمان به تأمل درباره تجارب شغلی خود دعوت شدند و راهکارهایی برای بهره‌گیری عاقلانه از این تجربیات جهت مقابله با فرسودگی شغلی ارائه گردید. پس از آن نیز مرحله پس‌آزمون اجرا شد.

بعد از انتخاب نمونه افراد منتخب در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. قبل از اجرای مداخله هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون، مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند را تکمیل کردند. برای گروه آزمایش برنامه آموزشی خرد در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای توسط آزمایشگر اجرا شد اما گروه کنترل مداخله مذکور را دریافت نکرد. پس از پایان کار مداخله پس‌آزمون (مقیاس رفتارهای جامعه‌پسند، خودمحوری و خوش‌بینی تحصیلی معلمان) روی هر دو گروه اجرا شد. ابتدا در یک جلسه هر دو رویکرد آموزشی برای معلمان توضیح داده شد و نحوه همکاری آنها در فرایند کار به طور کامل شرح داده شد. سپس رضایت آنها برای شرکت در پژوهش اخذ شد. جلسات آموزش در سالن امتحانات و سالن جلسات عمومی مدارس برگزار شد و اجرای آموزش به مدت دو ماه و نیم طول کشید. برای جلوگیری از عدم تداخل

اجرای آموزش با ساعت کلاسی معلمان همه جلسات در روزهای پنجشنبه هر هفته برگزار شد. همه جلسات آموزش توسط پژوهشگر انجام شد. آزمون پیگیری نیز سه ماه بعد از اتمام آموزش انجام شد.

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.

یافته‌ها

نمونه پژوهش حاضر شامل ۵۰ نفر از معلمان زن دوره ابتدائی 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	۹	۳۶	۰/۰۸۵	۰/۷۷۱
	آزمایش	متاهل	۱۶	۶۴		
	کنترل	مجرد	۱۰	۴۰		
	کنترل	متاهل	۱۵	۶۰	۰/۸۱۰	۰/۶۶۸
	آزمایش	ضعیف	۲	۸		
	آزمایش	متوسط	۱۸	۷۲		
وضعیت اقتصادی	آزمایش	خوب	۵	۲۰	-	-
	آزمایش	ضعیف	۴	۱۶		
	کنترل	متوسط	۱۷	۶۸		
	کنترل	خوب	۴	۱۶		
سن	گروه	-	میانگین	انحراف معیار	t	p
	آزمایش	-	۲۹/۴۸	۳/۸۳	-۲/۲۲	۰/۰۳۱
	کنترل	-	۳۲/۳۳	۵/۱۱		

بر اساس جدول ۱، دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ وضعیت تاهل و وضعیت اقتصادی و سن تفاوت معناداری نشان دادند ($p > ۰/۰۵$) ولی از نظر سن تفاوت معناداری نشان دادند ($p < ۰/۰۵$). در ادامه میانگین و انحراف معیار متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی معلمان، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه کنترل و آزمایش بررسی و نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند آزمودنی‌ها

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	انحراف معیار
خوش‌بینی تحصیلی	آموزش خرد	۳۰/۸۹	۳۴/۶۱	۳۴/۰۸	۳/۴۳
	کنترل	۳۱/۲۸	۳۱/۶۹	۳۱/۱۶	۲/۲۹
خودمحموری	آموزش خرد	۲۶/۶۴	۲۲/۷۵	۲۲/۹۳	۳/۴۸
	کنترل	۲۶/۳۲	۲۶/۲۷	۲۶/۵۶	۲/۶۳
رفتارهای جامعه‌پسند	آموزش خرد	۴۰/۳۲	۴۴/۹۲	۴۴/۴۷	۳/۵۱
	کنترل	۴۱/۷۶	۴۱/۴۳	۴۱/۱۲	۳/۰۱

اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند معلمان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه کنترل و آزمایش تغییراتی را نشان می‌دهند. نتایج نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون و پیگیری همه متغیرها در گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون تغییر یافته است ولی در گروه کنترل تفاوت زیادی مشاهده نمی‌شود.

برای بررسی تاثیر آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند در معلمان از تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. ابتدا پیش‌فرضهای آن مورد آزمون قرار گرفت که نتایج این پیش‌فرض‌ها در ادامه ارائه شده است. نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف بررسی شد. نتایج آزمون کلموگروف در مورد متغیرها نشان داد که دارای توزیع نرمال هستند ($P > 0.05$). آزمون لون نیز برای تعیین همگنی واریانس‌ها اجرا شد که تفاوت معنی‌داری در واریانس نمرات خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند معلمان مشاهده نگردید. چرا که در این مورد، سطح معنی‌داری مقدار F در هر سه مرحله آزمون بالاتر از 0.05 بود ($P > 0.05$). بنابراین فرض همگنی واریانس پذیرفته می‌شود. پیش‌فرض ماتریس کوواریانس نیز با آماره باکس بررسی شد که مقدار آماره باکس برای خوش‌بینی تحصیلی ($\text{Box's M Test} = 12/45, F = 1/93, p = 0.072$)، خودمحموری ($\text{Box's M Test} = 7/92, F = 1/23, p = 0.287$) و رفتارهای جامعه‌پسند ($\text{Box's M Test} = 4/60, F = 0/71, p = 0.637$) بدست آمده که سطوح معنی‌داری محاسبه شده بالاتر از 0.01 بود ($P > 0.01$). بنابراین فرض همگنی ماتریس کوواریانس پذیرفته می‌شود. پیش‌فرض برابری ماتریس واریانس-کوواریانس نیز با آزمون موچلی بررسی شد و نتایج نشان داد آزمون موچلی معنادار بود ($p < 0.05$)، بنابراین از نتایج آزمون گرینه‌هاوس گیزر استفاده شد.

برای بررسی اثربخشی خرد بر متغیرهای پژوهش ابتدا نتایج آزمون چندمتغیره (لامبدای ویلکز) مورد توجه قرار می‌گیرد. نتیجه این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون‌های چندمتغیره برای اثربخشی آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، خودمحموری و رفتارهای جامعه‌پسند

متغیر	اثر	آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	p	اندازه اثر
خوش‌بینی تحصیلی	عامل زمان	لامبدای ویلکز	0/64	12/77	2	47	0/01	0/35
	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	0/75	7/73	2	47	0/01	0/25
	عامل زمان	لامبدای ویلکز	0/62	13/30	2	47	0/01	0/37
خودمحموری	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	0/65	12/32	2	47	0/01	0/33
	عامل زمان	لامبدای ویلکز	0/60	14/10	2	47	0/01	0/39
	تعامل گروه و زمان	لامبدای ویلکز	0/56	18/49	2	47	0/01	0/44

مطابق با نتایج جدول ۳ آزمون چند متغیره حاکی از معنی‌داری عامل زمان ($F = 12/77, p < 0.01$) و تعامل گروه و زمان ($F = 7/73, p < 0.01$) در مورد خوش‌بینی تحصیلی معلمان است. بر اساس نتایج آزمون چند متغیره عامل زمان ($F = 13/30, p < 0.01$) و تعامل گروه و زمان ($F = 12/32, p < 0.01$) در مورد خودمحموری معلمان معنادار است. در مورد رفتارهای جامعه‌پسند نیز آزمون چند متغیره حاکی از معنی‌داری عامل زمان ($F = 14/10, p < 0.01$) و تعامل گروه و زمان ($F = 18/49, p < 0.01$) است. این نتایج نشان می‌دهد آموزش خرد 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.

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

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	معناداری	مجزور اتا
خوش‌بینی تحصیلی	عامل ۱ (زمان)	۱۱۴/۷۶	۱/۲۸	۸۹/۴۹	۱۷/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	عامل ۱*گروه	۹۱/۸۵	۱/۲۸	۷۱/۶۳	۱۳/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۲۲
	خطا	۳۱۹/۳۸	۶۱/۵۴	۵/۱۸			
خودمحموری	بین آزمودنی‌ها	۱۲۳/۳۰	۱	۱۲۳/۳۰	۷/۸۱	۰/۰۰۷	۰/۱۴
	عامل ۱ (زمان)	۱۱۵/۲۹	۱/۴۸	۷۷/۵۶	۱۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	عامل ۱*گروه	۱۲۶/۸۴	۱/۴۸	۸۵/۳۲	۱۶/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۶
رفتارهای جامعه‌پسند	خطا	۳۶۳/۲۰	۷۱/۳۵	۵/۰۹			
	بین آزمودنی‌ها	۱۹۴/۹۴	۱	۱۹۴/۹۴	۹/۸۷	۰/۰۰۳	۰/۱۷
	عامل ۱ (زمان)	۱۳۰/۳۶	۱/۶۰	۸۱/۲۴	۱۶/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵
	عامل ۱*گروه	۱۹۶/۹۲	۱/۶۰	۱۲۲/۷۳	۲۵/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	خطا	۷۸۶/۶۶	۵۲/۶۶	۱۴/۹۴			
	بین آزمودنی‌ها	۱۲۱/۵۰	۱	۱۲۱/۵۰	۷/۴۰	۰/۰۰۹	۰/۱۳

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 ۰/۲۶ 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 ۰/۲۲ 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 ($p < 0/05$). 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 ۰/۲۴ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد خودمحموری از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$) و اندازه اثر تفاوتها در این مورد ۰/۲۶ 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 ۰/۲۵ برآورد شده است. تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد رفتارهای جامعه‌پسند از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$) و اندازه اثر تفاوتها در این مورد ۰/۳۶ بدست آمده است. اثر بین گروهی (عامل عضویت گروهی) برای متغیر رفتارهای جامعه‌پسند معنادار بود. یعنی گروه‌های پژوهشی در مجموع، از نظر نمرات رفتارهای جامعه‌پسند تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0/01$).

در ادامه به منظور مقایسه نتایج در مراحل آزمون (پیش‌آزمون، 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، خودمحوری و رفتارهای جامعه‌پسند در سه مرحله زمانی

متغیر	زمان الف	زمان ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	p
خوش‌بینی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	$2/06^*$	$0/43$	$0/001$
		پیگیری	$1/54^*$	$0/42$	$0/002$
	پس‌آزمون	پیگیری	$0/52$	$0/18$	$0/101$
خودمحوری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	$1/96^*$	$0/38$	$0/001$
		پیگیری	$1/74^*$	$0/47$	$0/001$
	پس‌آزمون	پیگیری	$0/22$	$0/27$	$1/00$
رفتارهای جامعه‌پسند	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	$2/14^*$	$0/40$	$0/001$
		پیگیری	$1/76^*$	$0/46$	$0/001$
	پس‌آزمون	پیگیری	$0/38$	$0/29$	$0/601$

مطابق با یافته‌های گزارش شده در جدول ۵ مشخص است که بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، میانگین پیش‌آزمون و پیگیری خوش‌بینی تحصیلی، خودمحوری 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 درمانی بر اثر گذشت زمان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش خرد تأثیر معناداری بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان، کاهش خودمحوری و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند دارد. تحلیل‌های آماری حاکی از آن بود که گروه آزمایش پس از مداخله آموزش خرد، در مقایسه با گروه کنترل، در هر سه متغیر مذکور بهبود معناداری داشته‌اند و این تأثیرات در مرحله پیگیری نیز پایدار باقی مانده‌اند. این نتایج نشان‌دهنده کارایی آموزش خرد در توانمندسازی شناختی و هیجانی معلمان است و می‌توان آن را به عنوان یک مداخله روانشناختی مؤثر در محیط‌های آموزشی تلقی کرد. تأثیر مثبت آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان یافته‌ای است که با نتایج مطالعات قبلی نیز همسو است. بر اساس نظریه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا، خرد به عنوان یک فضیلت عالی، نقشی محوری در ارتقاء نگرش‌های مثبت نسبت به آموزش و یادگیری دارد (Ardelt, 2025; Nusbaum, 2025). همچنین پژوهش‌های انجام‌شده توسط (Sternberg & Karami, 2021) و (Glück et al., 2019) تأکید کرده‌اند که آموزش خرد موجب تقویت ذهنیت‌های رشد، افزایش امید و درک معنادار از تجربیات آموزشی می‌شود. در همین راستا، پژوهش (Hashemi Sanjani et al., 2020) نشان داد که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی که شباهت‌هایی با آموزش خرد دارند، باعث افزایش مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی نظیر اعتماد، تأکید تحصیلی و کارآمدی می‌گردند. همچنین (Khajavi et al., 2021) بیان کرده‌اند که احساس هویت مثبت معلم و تاب‌آوری تحصیلی، همبستگی بالایی با خوش‌بینی تحصیلی دارند که آموزش خرد نیز می‌تواند با ارتقاء این مؤلفه‌ها اثرگذار باشد. در تبیین مکانیزم‌های تأثیر آموزش خرد بر خوش‌بینی تحصیلی، باید به افزایش خودآگاهی، بازاندیشی تجربیات آموزشی و تعادل هیجانی اشاره کرد که از اصول بنیادین آموزش خرد هستند (Jalili et al., 2024). این آموزش، معلمان را به بررسی خاطرات مثبت و منفی، نقاط عطف و تجربه‌های عمیق فردی ترغیب می‌کند و بدین‌سان، انسجام شناختی و هیجانی آنان را تقویت می‌نماید. همان‌طور که در مدل سه‌بعدی خرد نیز آمده است، ترکیب مؤلفه‌های شناختی، تأملی و انگیزشی، باعث تقویت ادراکات مثبت نسبت به خود و محیط می‌شود (Boumpouli et al., 2022) که این امر در زمینه آموزش و ارتباط معلم با یادگیری نیز مصداق می‌یابد (Li et al., 2025).

همچنین، یافته‌های پژوهش در خصوص تأثیر آموزش خرد بر کاهش خودمحوری در معلمان با دیدگاه‌های نظری و پژوهش‌های تجربی همخوانی دارد. خودمحوری، به عنوان گرایش به اولویت دادن به دیدگاه‌ها و نیازهای شخصی، معمولاً با ضعف در دیدگاه‌گیری اجتماعی و همدلی همراه است. آموزش خرد با تمرکز بر فاصله‌گیری از خود، تقویت تواضع شناختی و گوشه‌دگی نسبت به دیدگاه‌های دیگر، زمینه را برای تضعیف خودمحوری فراهم می‌سازد (Derakhshan & Bagheri, 2022; Sternberg & Glück, 2019). مطابق مدل "خرد عمومی" گروسمن

و همکاران، که شامل دو ستون دیدگاه فراشناختی و آرمان‌های اخلاقی است، خرد با درک دیدگاه‌های متعدد و تقویت تمایلات اجتماعی همراه است که در کاهش خودمحوری نقشی بنیادین دارد (Glück, 2018).

پژوهش (Munroe, 2022) نیز نشان داده که رشد خرد با کاهش افکار خودمحورانه و افزایش معناجویی در تجارب دشوار مرتبط است. همچنین، مطالعه (Liu et al., 2024) که رابطه بین خودآگاهی و رفتارهای خودمرکزبینانه را بررسی کرده، تأیید می‌کند که مداخلات مبتنی بر بازاندیشی شخصی می‌توانند گرایش به خودمحوری را کاهش دهند. در همین راستا، آموزش خرد، با قرار دادن معلمان در موقعیت‌های خودبازاندیشانه از طریق یادآوری خاطرات و تحلیل تجربیات گذشته، آنان را به سمت دیدگاه‌های غیرخودمحورانه سوق می‌دهد (Ahmadpour, 2023). یافته‌های (Ghorbani et al., 2022) نیز نشان می‌دهد که ترکیب هوش موفق و خودکارآمدی به واسطه صبر و تواضع شناختی، نقش تعدیل‌کننده‌ای در رفتارهای خودمحور دارد.

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش، تأثیر معنادار آموزش خرد بر رفتارهای جامعه‌پسند معلمان بود. رفتارهای جامعه‌پسند مانند همدلی، حمایت اجتماعی، کمک‌رسانی و احترام به دیگران، در ایجاد جو مثبت آموزشی نقش اساسی دارند (Carlo et al., 2024; Lan & Ma, 2024). نظریه‌های انگیزشی و اجتماعی بر این نکته تأکید دارند که رفتارهای جامعه‌پسند زمانی بروز پیدا می‌کنند که فرد توانایی درک موقعیت دیگران و تمایل به خیر عمومی داشته باشد. آموزش خرد از طریق تقویت تعادل دیدگاه‌ها، اخلاق اجتماعی و تحمل پیچیدگی‌ها، بستری مناسب برای ارتقاء این رفتارها فراهم می‌کند (Glück et al., 2019; Hamedian & Rahbani, 2018).

مطابق با یافته‌های (Torres et al., 2025)، رفتارهای جامعه‌پسند به‌ویژه در محیط‌های تنش‌زا، نیازمند چارچوب ارزشی پایدار و خودآگاهی بالاست که آموزش خرد دقیقاً در این دو حوزه مؤثر است. همچنین (Maiya et al., 2024) در یک مطالعه طولی نشان داده‌اند که آموزش والدگری بر اساس خرد، رفتارهای حمایتی و اجتماعی را در نوجوانان افزایش داده است؛ الگویی که در سطح معلمان نیز قابل تعمیم است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خرد نه تنها بر بهبود شاخص‌های درون‌فردی مانند خوش‌بینی و کاهش خودمحوری مؤثر است، بلکه در ساحت بین‌فردی نیز از طریق افزایش رفتارهای جامعه‌پسند، اثربخشی گسترده‌ای دارد. این یافته‌ها با مطالعاتی مانند (Rahman & Nasrullah, 2024) و (Lotfi & Ashouri, 2023) هم‌راستا هستند که تأکید دارند سرمایه روانی معلمان و تعامل اجتماعی آنان، می‌تواند از طریق رویکردهای نوین شناختی نظیر آموزش خرد ارتقا یابد. به‌طور کلی، خرد را می‌توان یک مهارت بنیادین در زیست حرفه‌ای معلمان دانست که توان انطباق، همدلی، حل مسئله و پایایی هیجانی را به صورت هم‌زمان افزایش می‌دهد.

مطالعه حاضر دارای چند محدودیت مهم است که باید در تفسیر نتایج مد نظر قرار گیرد. نخست آنکه نمونه مورد مطالعه تنها شامل معلمان زن دوره ابتدایی در منطقه خاصی از شهر تهران بوده و تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق جغرافیایی و سطوح آموزشی ممکن است با احتیاط انجام شود. دوم اینکه ابزارهای گردآوری اطلاعات، خودگزارشی بوده‌اند و امکان سوگیری پاسخ یا تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی وجود دارد. همچنین، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده که ممکن است ترکیب نمونه را از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی یا حرفه‌ای دچار عدم تعادل کرده باشد. سرانجام، عدم کنترل برای متغیرهایی مانند تجربه تدریس، تحصیلات و گرایش‌های مذهبی یا فلسفی معلمان نیز می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد.

با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تری شامل معلمان مرد و معلمان مقاطع متوسطه نیز استفاده شود. همچنین، کاربرد روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی) می‌تواند به درک عمیق‌تری از فرایند تأثیرگذاری آموزش خرد بر متغیرهای روان‌شناختی معلمان منجر شود. بررسی اثرات بلندمدت این آموزش در بازه‌های زمانی شش‌ماهه یا یک‌ساله نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین مقایسه آموزش خرد با سایر مداخلات روان‌شناختی مانند آموزش ذهن‌آگاهی، آموزش تاب‌آوری یا آموزش هوش هیجانی می‌تواند فهم دقیق‌تری از مزایا و تفاوت‌های این رویکرد فراهم آورد.

از منظر کاربردی، توصیه می‌شود آموزش خرد به عنوان بخشی از برنامه‌های ضمن خدمت معلمان در نظر گرفته شود. طراحی کارگاه‌هایی مبتنی بر روش خرد که شامل تمرین‌های بازاندیشی، دیدگاه‌گیری، روایت‌پردازی و تحلیل تجربیات زندگی باشد، می‌تواند به بهبود عملکرد حرفه‌ای و کیفیت تعاملات آموزشی معلمان کمک کند. همچنین مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با تقویت مؤلفه‌های خرد در نظام تربیت معلم، شرایط را برای پرورش نسلی از معلمان همدل، منعطف و خوش‌بین فراهم سازند که در راستای ایجاد محیط‌های یادگیری انسانی‌تر و اثربخش‌تر گام بردارند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, teacher professional development has undergone a paradigm shift, moving beyond technical competency and content knowledge toward fostering psychological and moral capacities such as optimism, empathy, and reflective thinking. This shift is particularly important in early education, where teachers serve not only as knowledge transmitters but also as emotional and ethical role models for young learners. The concept of *wisdom*, long examined in philosophy and psychology, has recently emerged as a valuable framework for promoting balanced judgment, emotional regulation, and prosocial behavior in educational settings (Glück et al., 2019; Nusbaum, 2025; Sternberg & Karami, 2021). Wisdom, in this context, is not merely an intellectual virtue but a multidimensional construct encompassing cognitive, emotional, and interpersonal competencies that allow individuals to deal with complex and uncertain life situations (Ardelt, 2025).

Academic optimism is another essential variable in teacher effectiveness and student achievement. It consists of three interconnected components: teachers' belief in their efficacy, trust in students and parents, and academic emphasis. Teachers who are academically optimistic tend to foster more supportive and engaging learning environments, persist in the face of challenges, and inspire students to excel (Hashemi Sanjani et al., 2020; Khajavi et al., 2021; Parish, 2021). However, psychological barriers such as egocentrism can undermine such positive orientations. Egocentrism, defined as the tendency to overemphasize one's own perspective while disregarding others', has been shown to impair interpersonal relationships and reduce teaching efficacy. High levels of egocentrism in teachers may manifest in rigid pedagogical styles, resistance to feedback, and diminished collaboration with colleagues and students (Boumpouli et al., 2022).

Another psychological dimension critical to teaching performance is prosocial behavior. Prosocial actions—such as helping, sharing, empathizing, and cooperating—form the social-emotional bedrock of an inclusive and productive classroom environment (Carlo et al., 2024; Li et al., 2025; Wang et al., 2023). Prosociality in teachers has been linked to increased student motivation, emotional safety, and academic achievement (Maiya et al., 2024; Torres et al., 2025). Various psychological models suggest that behaviors such as altruism and empathy are closely tied to higher-order cognitive traits, including wisdom (Derakhshan & Bagheri, 2022; Glück, 2018). Wisdom-oriented training has the potential to simultaneously cultivate academic optimism, mitigate egocentrism, and enhance prosocial behaviors among teachers by fostering a more integrated and reflective self-concept (Ahmadpour, 2023; Jalili et al., 2024).

Despite the growing recognition of wisdom as a catalyst for psychological resilience and professional ethics in education, empirical investigations into the effectiveness of wisdom training among teachers are still limited.

Previous studies have largely focused on student populations or clinical settings, and there remains a need to explore how such training might influence teachers' internal states and relational dynamics in real-world educational contexts (Kavianfar et al., 2022; Mostafavi, 2022; Rahman & Nasrullah, 2024). This study, therefore, aims to fill this gap by examining the effectiveness of wisdom training on academic optimism, egocentrism, and prosocial behavior in elementary school teachers. Building upon theoretical frameworks in positive psychology and educational neuroscience, this research proposes that wisdom training provides a holistic intervention that aligns with the complex cognitive-emotional demands of contemporary teaching.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental design using a repeated-measures framework with both an experimental and a control group. The statistical population included all female elementary school teachers from District 18 in Tehran during the academic year 2022–2023. A total of 50 participants were selected through convenience sampling and were randomly assigned to the experimental and control groups (25 in each). The experimental group underwent a 10-session wisdom training program, while the control group received no intervention. Data were collected using three validated instruments: the Academic Optimism Scale (Beard et al., 2010), the Egocentrism Scale (Tajmirriyahi et al., 2020), and the Prosocial Behavior Scale (Caprara et al., 2005). Pre-tests, post-tests, and follow-up tests (three months later) were administered to assess change over time. Data were analyzed using mixed ANOVA and LSD post-hoc tests via SPSS software.

Findings

Results revealed that the experimental group showed statistically significant improvement in academic optimism after the intervention, with mean scores rising from 30.89 (pre-test) to 34.61 (post-test) and remaining stable at 34.08 in the follow-up phase. In contrast, the control group demonstrated negligible change. Regarding egocentrism, scores in the experimental group decreased significantly from 26.64 to 22.75, with a slight further decline to 22.93 during follow-up. Again, no significant changes were observed in the control group. For prosocial behavior, the experimental group's scores increased from 40.32 to 44.92 and slightly decreased to 44.47 at follow-up, while the control group's scores remained largely unchanged.

Multivariate tests confirmed the statistical significance of the changes, with Wilks' Lambda indicating significant main effects of time and interaction effects of group $\times$ time across all three dependent variables ($p < .001$). Effect sizes were moderate to large (η^2 ranging from .22 to .44). Follow-up comparisons via LSD post-hoc tests further substantiated the intervention's effectiveness, particularly between pre-test and post-test phases, while follow-up scores maintained gains over time, indicating the durability of the training's impact.

Discussion and Conclusion

The results of this study confirm the hypothesis that wisdom training significantly improves academic optimism, reduces egocentrism, and enhances prosocial behavior among elementary school teachers. These findings reinforce the notion that wisdom is not only a theoretical virtue but a practical capacity that can be developed through targeted interventions. The observed increase in academic optimism aligns with prior research that links personal reflection and integrated thinking—core components of wisdom training—to enhanced self-efficacy and trust in students. Teachers who participated in the training became more confident in their teaching abilities and more hopeful about student learning outcomes.

The significant reduction in egocentrism among participants supports the idea that wisdom fosters the ability to take others' perspectives and modulate self-centered tendencies. Wisdom training, through structured activities involving autobiographical reflection and perspective-taking, appears to mitigate rigid self-focus and promote cognitive flexibility. These findings echo theoretical models suggesting that egocentrism is reduced when individuals are trained to think beyond immediate personal gratifications and consider broader social and ethical dimensions of their roles.

Similarly, the observed improvement in prosocial behavior suggests that wisdom training enhances social responsibility, compassion, and a collaborative spirit in teachers. As wisdom training emphasizes ethical reasoning, moral identity, and empathy, it may cultivate internal motivations for acting in socially beneficial ways. These results support previous research indicating that higher levels of wisdom are associated with greater engagement in community-supportive behaviors and stronger interpersonal bonds (Carlo et al., 2024; Torres et al., 2025).

From a practical perspective, the integration of wisdom-based programs into teacher development initiatives could yield substantial benefits. As educational institutions grapple with teacher burnout, interpersonal conflict, and student disengagement, fostering internal resilience and relational competence becomes imperative. The durability of the effects observed in this study also points to the sustainability of wisdom training as a long-term strategy for enhancing the professional and psychological well-being of educators.

In conclusion, this study offers empirical evidence supporting the efficacy of wisdom training as a multidimensional intervention that addresses key psychological variables influencing teacher performance. By simultaneously boosting academic optimism, reducing egocentrism, and promoting prosocial behavior, wisdom training can contribute meaningfully to the creation of nurturing, reflective, and high-performing educational environments. Future research is encouraged to replicate these findings in diverse populations, explore longitudinal impacts, and integrate complementary approaches for holistic teacher education.

References

- Ahmadi, h., Jadidi, H., & khalaatbari, j. (2020). Desogmomg a Model of Academic Engagement Based on Academic Optimism and Achievement Motivation through Mediating of School Wellbeing and Academic Bouncy. *Journal of Modern Psychological Researches*, 14(56), 1-23. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_10316_3c07d0264281a84984826514047ef575.pdf
- Ahmadpour, M. (2023). A comparative study of public policies based on ethics in governance and practical wisdom. Seventeenth International Conference on Management, Economics, and Development, <https://civilica.com/doc/1687286/>
- Ardelt, M. (2025). Wisdom predicts emotional intelligence and wise reasoning. *The Journal of Positive Psychology*, 20(1), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2322448>
- Baloch, S., Kili Yakan, T., & Hassani, M. (2020). Teacher collective efficacy, school climate, and teacher academic optimism in students' academic success: The role of teacher effectiveness. *Teacher Professional Development Quarterly*, 5(4), 25-42. <https://doi.org/20.1001.1.24765600.1399.5.4.2.4>
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 560-578. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035>
- Boumpouli, C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2022). Conceptualizing parenting wisdom: Scale development and validation. *Marriage & Family Review*, 58(4), 329-361. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1974642>
- Carlo, G., Davis, A. N., Torres, M., Sanders, H., & Cruz, L. J. (2024). Ethnic Group Differences in Economic Stress and Out-Group Prosocial Behaviors During the Covid-19 Pandemic: A Cultural Process Model. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4947157/v1>
- Comfort, A. B., Harper, C. C., Tsai, A. C., Perkins, J. M., Moody, J., Rasolofomana, J. R., Alperin, C., Schultz, M., Ranjalahy, A. N., Heriniaina, R., & Krezanoski, P. J. (2021). The Association Between Men's Family Planning Networks and Contraceptive Use Among Their Female Partners: An Egocentric Network Study in Madagascar. *BMC public health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10180-6>
- Derakhshan, N. B., & Bagheri, F. (2022). A Structural Model Predicting Wisdom Based on Successful Intelligence and Psychological Well-Being with the Mediating Role of Self-Efficacy. *Journal of Applied Family Therapy*, 3(1), 565-586. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.3.1.28>
- Ghorbani, R., Khormaiee, F., & Ghasemi, H. (2022). The Model of Wisdom: Role of Personality Traits, Successful Intelligence With the Meditating of Patience and Self-Efficacy. <https://www.sid.ir/paper/1074501/en>
- Glück, J. (2018). Measuring wisdom: Existing approaches and new developments. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1393-1403. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx140>
- Glück, J., Bluck, S., & Weststrate, N. M. (2019). More on the MORE life experience model: What we have learned (so far). *The Journal of Value Inquiry*, 53, 349-370. <https://doi.org/10.1007/s10790-018-9661-x>

- Golestanibakht, T., Babaie, E., & Mostaed Hesari, S. (2022). The Effects of Positive Psychology Training on Wisdom, Resilience, and Cognitive Flexibility of Students. *Positive Psychology Research*, 8(2), 83-100. <https://doi.org/10.22108/pppls.2022.131504.2225>
- Hamedian, S., & Rahbani, F. (2018). *Investigating the effectiveness of Sternberg's multiple intelligences on math problem solving performance based on modified Bloom's classification in second grade female middle school students in Qochan city* Master's thesis in the field of mathematics education, Mashhad Ferdowsi University].
- Hashemi Sanjani, F., Dartaj, F., Farokhi, N. A., & Nasrollahi, B. (2020). The effectiveness of mindfulness training on the components of academic optimism in students (social trust, academic emphasis, and sense of identity). *Social Psychology*, 7(53), 101-108. https://journals.iau.ir/article_671409.html
- Hoffmann, F., Banzhaf, C., & Singer, F. (2016). Empathy in depression: Egocentric and altercentric biases and the role of alexithymia. *Journal of affective disorders*, 199, 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.007>
- Jalili, N., Faghihi, A., & Daneshfard, K. A. (2024). Strategic Pillars of Wisdom-Based Human Resource Management in Public Organizations. *Quantitative Studies in Management Journal*, 56, 190-211. <https://civilica.com/doc/8017/>
- Kavianfar, H., Baezzat, F., Hashemi, S., & Naderi, H. (2022). Prediction of Wisdom Based on Components of academic experiences Through the Intermediation of Cognitive flexibility. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(65), 250-260. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.13460>
- Khajavi, M., Rahimian, N., Khajavi, Y., & Javadipour, M. j. (2021). Studying Academic Optimism, Identity, and Buoyancy as Predictors of School Well-being (Interest in School, Perceived Academic Self-Efficacy, and Destructive Behaviors) among Male High School. *Empowering Exceptional Children*, 13(4), 21-11. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2022.314933.1616>
- Lan, X., & Ma, C. (2024). Narcissism moderates the association between autonomy-supportive parenting and adolescents' prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 53, 632-655. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01933-0>
- Li, J., Li, Y., & Ding, Y. (2025). Self-Concept Promote Subjective Well-Being Through Gratitude and Prosocial Behavior During Early Adolescence? A Longitudinal Study. *BMC psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02652-w>
- Li, P., Jiang, Y., Ye, J., & Xiong, Z. (2024). The Impact of Empathy on Prosocial Behavior Among College Students: The Mediating Role of Moral Identity and the Moderating Role of Sense of Security. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1024. <https://doi.org/10.3390/bs14111024>
- Liu, N., Cao, Y., & Xu, H. (2024). Prosocial Behavior Associated With Trait Mindfulness, Psychological Capital and Moral Identity Among Medical Students: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1431861>
- Liu, Q., & Zhang, Z. (2024). Relationship Between Positive Grandparenting Styles and Adolescent Prosocial Behavior: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 52(10), 1-12. <https://doi.org/10.2224/sbp.13592>
- Lotfi, S., & Ashouri, H. (2023). The relationship between academic optimism and academic engagement with the mediating role of goal orientation and academic identity of girls' secondary school students. *Management and Educational Perspective*, 5(1), 92-110. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.345433.1122>
- Maiya, S., Carlo, G., Davis, A. N., Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., Báezconde-Garbanati, L., Soto, D. W., & Lorenzo-Blanco, E. I. (2024). Longitudinal Relations Between Parenting Practices and Prosocial Behaviors in Recent Immigrant Latino/a Adolescents: Familism Values and Ethnic Identity as Mediators. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1464687>
- Mostafavi, N. (2022). Comparative evaluation of wisdom intelligence with spiritual intelligence and its relationship with education. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(40), 111-126. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52384.3292>
- Munroe, M. (2022). *Exploring Pathways from Growth to Wisdom: The Role of Coping Styles and Meaning-Making* University of Toronto (Canada)]. <https://www.researchgate.net/profile/Melanie-Munroe>
- Nusbaum, H. (2025). Understanding the Psychology of Practical Wisdom. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhae050>
- Parish, B. (2021). Academic optimism and academic achievement of students. The 4th International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education, and Research, <https://en.civilica.com/doc/1421586/>
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Rahman, S., & Nasrullah, N. (2024). Empowering Students: The Hidden Impact of Academic Optimism on Self-Awareness and Communication. *QJSS*, 5(3), 324-329. <https://doi.org/10.55737/qjss.550097521>

- Sabbaghi, F., Karimi, Q., Akbari, M., & Yarahmadi, Y. (2020). Predicting Academic Engagement Based on Academic Optimism, Competency Perception and Academic Excitement in Students. *Iranian Journal of Educational Sociology*. <https://doi.org/10.52547/ijes.3.3.50>
- Sternberg, R. J., & Glück, J. (2019). *The Cambridge handbook of wisdom*.
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (2021). What is wisdom? A unified 6P framework. *Review of General Psychology*, 25, 134-151. <https://doi.org/10.1177/1089268020985509>
- Torres, M., Carlo, G., & Davis, A. N. (2025). The Associations Between Culture-Related Stressors and Prosocial Behaviors in U.S. Latino/a College Students: The Mediating Role of Cultural Identity. *Adolescents*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.3390/adolescents5010004>
- Wang, Q., Lin, Y., Teuber, Z., Li, F., & Su, Y. (2023). Parental Burnout and Prosocial Behavior Among Chinese Adolescents: The Role of Empathy. *Behavioral Sciences*, 14(1), 17. <https://doi.org/10.3390/bs14010017>
- Xia, X.-Q. (2025). Effects of Socioeconomic Status on Online Prosocial Behavior: The Mediating Role of Social Self-Efficacy and the Moderating Role of Moral Identity. *International Journal of Education and Humanities*, 18(2), 50-56. <https://doi.org/10.54097/mvnxzg31>
- Xiao, S. X., Gülseven, Z., Clancy, E. T., Liew, J., Carlo, G., Kim, S. E., & Jiang, S. (2024). Measuring Early Adolescents' prosocial Behavior Toward Diverse Others: Considering Multiple Social Identities. *Journal of adolescence*, 96(4), 841-854. <https://doi.org/10.1002/jad.12305>
- Xu, Y. (2023). Cognitive Reappraisal and Empathy Chain-Mediate the Association Between Relative Deprivation and Prosocial Behavior in Adolescents. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238308>
- YalÇın, M. S. (2022). Evaluation of Academic Optimism Levels of The Lecturer: A Qualitative Research. *Journal of Family Counseling and Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.32568/jfce.1035860> 10.32568/jfce.1610754
- Zhang, Z., Fu, L., Jing, W., & Liao, Z. (2023). Childhood parental companionship, self-esteem and prosocial behavior in college students: A correlation analysis. *Archives of Psychiatric Nursing*, 43, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.01.002>