

## نقش آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان اسماعیل کاظم پور<sup>۱</sup>، مریم باباپور واجاری<sup>۲</sup>، خلیل غفاری<sup>۳</sup>، سیده معصومه عصایی<sup>۴</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام شد. پژوهش حاضر به روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا گردید. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه آموزش و پرورش رودسر (۲۲۳ نفر) بود که ۳۸ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری هدفمند غربالگری و انتخاب شده و با رعایت همتاسازی به صورت تصادفی در دو گروه ۱۹ نفری اعضای گروه آزمایش و کنترل را تشکیل دادند. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های مسئولیت‌پذیری (خرده‌مقیاس مسئولیت‌پذیری مقیاس شخصیتی کالیفرنیا) و خودبازداری (وینبرگر و شوارتز) بود. یافته‌های حاصل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل، هر دو متغیر وابسته یعنی مسئولیت‌پذیری و خودبازداری تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی دیگر برنامه‌های آموزش صلح نقش‌سازنده‌ای در ارتقای مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان دارد و موجبات افزایش مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد.

**کلید واژه‌ها:** آموزش صلح، اصول اخلاقی، خودبازداری، کنترل تکانه، مسئولیت‌پذیری.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۸/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۴/۱۸

<sup>۱</sup> - دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول)

kazempour.edu@gmail.com

<sup>۲</sup> - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، کارشناس پژوهش آموزش و پرورش ناحیه یک رشت، گیلان، ایران

<sup>۳</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران

<sup>۴</sup> - دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران

## مقدمه

مشارکت در زندگی جمعی، مستلزم پذیرش مسئولیت در قبال یکدیگر و فهم تنوع و تعدد باورها و ارزش‌ها و تحمل آن می‌باشد (هاشمی، ۱۳۸۸، ص ۸۳). دوره‌ی نوجوانی بهترین فرصت برای رشد و شکوفایی توانمندی‌هاست. نوجوانان با قبول مسئولیت به رشد توانایی‌های خویش می‌پردازند. مسئولیت‌پذیری افراد از شاخص‌های مهم سلامت روان به شمار می‌آید (رمضانی دیسفانی، ۱۳۸۰) و اشاره به حس و وظیفه‌شناسی، پاسخگو بودن و تعهد دارد (آلن، ۲۰۱۰، ص ۴۴۱) و ویژگی‌هایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیر انداختن خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف را در بر می‌گیرد (اسچولز- هارت، تورو- کرونینگ و فری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ص ۱۷۸) و رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور را شامل می‌شود و مشخص می‌کند که یک نفر، تصمیم خود را برای انجام یک عمل ادامه دهد و به سرانجام برساند (دمروتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). مسئولیت‌پذیری توانایی نظم دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود به عنوان مسئول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهند و پیامدهای فردی و اجتماعی آن‌ها است (مرگلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷، ص ۷۱). از طریق فرایند مسئولیت‌پذیری، کودکان به جایی می‌رسند که مسئولیت‌گفته‌ها و افکار خود را به عهده می‌گیرند و دیگران را نیز قادر به انجام این کار می‌کنند (لیپمن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). این قبیل افراد پیامدهای رفتار خود را می‌پذیرند، قابل اعتماد و اطمینان هستند، نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد می‌کنند و امین و درستکارند (مارنات<sup>۵</sup>، ۱۳۹۶). به عقیده‌ی هاوتن<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) فرد مسئول به کنترل عواطف منفی خود (مثل خشم) قادر است و کنترل عواطف به کنترل خود منجر می‌شود و کفایت شخصی بیشتری برای فرد به وجود می‌آورد. از طرفی در دوره‌ی نوجوانی به علت تغییرات ساختار اجتماعی و رشد جسمانی، بین بلوغ فیزیولوژیکی و بلوغ اجتماعی، ناهماهنگی ایجاد شده و باعث به وجود آمدن بسیاری از مسایل خاص دوره‌ی نوجوانی می‌شود (فیندلر، ۱۹۹۵، ص ۱۷۵). در این دوره، نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز

<sup>۱</sup> . Schulz-Hardt, Thurow-Kröning & Frey

<sup>۲</sup> . Demerouti

<sup>۳</sup> . Mergler

<sup>۴</sup> . Lipman

<sup>۵</sup> . Marnat

<sup>۶</sup> . Havton

است (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۵۵). خودبازداری<sup>۱</sup> به معنای سرکوب تمایلات خودخواهانه است (وینبرگر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از سامتر، بوخارست و وستنبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، ص ۸۵) و به ویژگی روان شناختی مرتبط با کنترل و نظارت شخص بر رفتار خود اشاره داشته و نشانگر آن است که شخص، قادر به تعویق انداختن رفتار خویش و هدایت دوباره ی آن به شیوه ای روشن و هدفگر است. بر اساس تعریف گاف (۱۹۷۵) پایین بودن این ویژگی در فرد، باعث رفتار مبتنی بر تکانش و لذت طلبی شده و فرد به سختی می تواند تکانه‌های خود را به تعویق اندازد (مهرام و ساکتی، ۱۳۸۷، ص ۹۹۷). ابعاد خودبازداری<sup>۴</sup> شامل نشانندن خشم<sup>۵</sup>، کنترل تکانه<sup>۶</sup>، مراعات دیگران<sup>۷</sup> و پاسخگویی<sup>۸</sup> (مسئولیت‌پذیری) می باشد (بلاگو و سینگر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴، ص ۴۸۸).

خشم، هیجانی است که در محیط پیرامون ما فعال می شود، ما را به توجه و هوشیاری به خطرهای بالقوه فرمان می دهد، درون ما را فعال می سازد، به ما نیرو و جهت می دهد و از طرف دیگر موجب تشویق و شرمساری می شود. در پاسخ به شرایط طاقت فرسا، ابراز خشم، اغلب رهایی از تنش را به همراه دارد. کارکرد مثبت و فواید خشم در جرأت ورزی و واکنش به بی عدالتی ها غیر قابل انکار است؛ با وجود این، توان بالقوه ی خشم در تخریب و آسیب های فردی و اجتماعی بسیار زیاد است. در صورتی که این هیجان نیرومند به درستی مهار نشود، می تواند مانع موفقیت همه جانبه و کارکرد بهینه ی افراد، گروه‌ها و جوامع را به شدت تهدید کند (تیلور و نوکو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵). گاهی مفاهیم خشم، تندخویی و پرخاشگری به جای یکدیگر به کار می روند با این وجود خشم را می توان یک حالت هیجانی یا احساس درونی ناشی از برانگیختگی فیزیولوژیکی و شناخت و افکار مربوط به کینه توزی تعریف کرد (اونیل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶). با توجه به عوارض منفی و مخرب فردی و اجتماعی خشم، کنترل آن از اهمیت به سزایی برخوردار است. هدف از درمان ها و مداخلات کنترل خشم، کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی

1. Self-Restraint

2. Weinberger

3. Sumter, Bokhorst & Westenberg

4. Self- Restraint

5. Suppression of Aggression

6. Impulse Control

7. Consideration of Others

8. Responsibility

9. Blagov & Singer

10. Taylor & Navaco

11. O' Neill

فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش آگاهی فرد نسبت به خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن می‌باشد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۴). همچنین یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های روانی، مقاومت در مقابل تکانه‌ی عمل است. این امر، ریشه‌ی تمام خویشتن‌داری‌های هیجانی است. ظرفیت بازداشتن تکانه از این‌که به عمل منتهی شود و فرونشاندن اولین حرکت در کنترل آن اهمیت بسزایی دارد (گلمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). افرادی که توانایی کنترل تکانه دارند، تأخیر انداختن تکانه یا وسوسه‌ی انجام عملی را دارند. آن‌ها خوددار و قادر به کنترل خشم خود هستند (فقیهی پور، آتشی، فقیهی پور و مشهدی اسماعیل، ۱۳۸۹، ص ۱۴۱). در هر انسانی دو نیرو یا انگیزه‌ی مجزا وجود دارد. یکی از آن‌ها معطوف به منافع خود است که خودخواهی است و دیگری معطوف به دیگران و در جهت منفعت دیگران است که نوع دوستی است. از نظر کنت<sup>۲</sup>، نوع دوستی، شالوده‌ی زندگی در جامعه است (اسکات و سگلو<sup>۳</sup>؛ ۲۰۱۷). ارتباط متقابل و درک دیگران شاید یکی از بنیادی‌ترین مقوله‌هایی باشد که در مباحث مربوط به صلح مطرح است. به عبارتی اگر بخواهیم از مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش لازم برای تحقق فرهنگ صلح، مخرج مشترک بگیریم، ارتباط و تفاهم متقابل و درک دیگران، شالوده‌ی تمامی موارد مذکور خواهد بود (هاشمی، ۱۳۸۸، ص ۸۵).

مشکل انسان‌ها و ناهنجاری‌های آن‌ها ناشی از عدم پذیرش مسئولیت است، زیرا آن‌ها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس شرایط صحیح و انسان‌دوستانه ارضاء کنند، نمی‌توانند، زیرا کسی نبوده است به آنان یاد دهد، یاد نگرفته‌اند، زیرا والدین آن‌ها چنین مهارتی را نداشته‌اند (گلاسر<sup>۴</sup>، ۱۹۶۵). برای برخورداری از دنیای مبتنی بر صلح و تفاهم لازم است افکار و اندیشه‌های صلح‌طلبانه در ذهن انسان‌ها بارور گردد. ایجاد تصور در کودکان در مورد دنیایی که می‌تواند پر از مهربانی، تفاهم و دوستی باشد، تنها در سایه آموزش فراهم می‌گردد. اهمیت و ضرورت آموزش و آماده‌سازی کودکان و نوجوانان برای صلح، حوزه مطالعاتی جدیدی را تحت عنوان آموزش صلح به وجود آورده است. آموزش صلح رشته‌ی جوانی است که در صدد خلق فرصت‌های لازم برای ایجاد جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و زیست مسالمت‌آمیز است.

1. Goleman

2. Conte

3. Scott & Seglow

4. Glasser

صلح عبارت است از وضعیتی روانی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و معنوی که در سطح فردی، بین فردی، بین گروهی و جهانی زندگی بشر متجلی می‌شود و محصول نهایی انتقال انسان‌ها از خودمحموری، خودخواهی و تمایلات ستیزه‌جویانه و دوگانه (خودی- غیر خودی) به وضعیت جهانی و فراگیر آگاهی از وحدت و یگانگی بنیادی بشر و ارتباط با تمامی بشریت و در حقیقت ارتباط با تمامی زندگی است (دنش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ص ۶۴). بهسازی ساختارهای فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی بشریت امروز، با برقراری صلح مداوم (و بنابراین پویا) و قابل اعتماد (و بنابراین همدلانه) و همه‌گیر (و بنابراین عادلانه) و جهان‌شمول (و بنابراین با مسئولیت‌پذیری) متصور است (ذکاوتی فراگزولو، ۱۳۹۷). گسترش دانش‌ها، مهارت‌ها، ترویج عقاید و دیدگاه‌ها که با ضوابط و هنجارهای موجود در صلح آغاز می‌شود، توجه ما را به سوی تجسم یک جهان صلح آمیز و انسانی معطوف می‌کند که هدف آن، افزایش هوشیاری و آگاهی مردمی است که مسئول برقراری صلح جهانی هستند (آسپسلاگ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴، ص ۱۵). امروزه نظام‌های آموزشی بر اهمیت ارتقاء سطح آگاهی یادگیرندگان درباره‌ی صلح و چگونگی حل تعارضات تأکید می‌ورزند، به طوری که آموزش مهارت با هم زیستن، تفاهم، تحمل و دوستی میان ملت‌ها به عنوان یکی از پارادوکس‌ها و چالش‌های جهانی شدن، در دستور کار بسیاری از نهادهای وابسته به سازمان ملل قرار گرفته است (هاشمی، ۱۳۸۸، ص ۸۳). هدف اصلی آموزش صلح، ارتقای بینش جهانی در زمینه‌ی نوعی هوشیاری و آگاهی اصیل است که ما را قادر می‌سازد همچون یک شهروند جهانی رفتار کنیم و شرایط موجود را از طریق ایجاد تغییر در ساختار اجتماعی و الگوی تفکری که بر وضع موجود حاکم است، متحول سازیم. از این رو باید گفت که این بینش و تمایل به تغییر، در اصل، در کانون مبحث آموزش صلح قرار دارد (رآردون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶، ص ۱). دانش‌آموزی که تحت آموزش صلح قرار می‌گیرد هم مفاهیم تئوریک را در مورد خطرات خشونت و امکانات صلح می‌آموزد و هم مهارت‌هایی را فرا خواهد گرفت که توسط آن‌ها می‌تواند در زندگی به شکلی غیر خشونت‌آمیز رفتار کند (کرامتی، ۱۳۸۷، صص ۱۱۰۳-۱۱۰۱).

اجلاس چهل و ششم همایش بین‌المللی یونسکو در خصوص آموزش با تأکید بر موضوع «یادگیری با هم زیستن» بیان داشته است: «مقصود از یادگیری با هم زیستن و یادگیری زندگی

<sup>۱</sup>. Danesh

<sup>۲</sup>. Aspeslagh

<sup>۳</sup>. Reardon

کردن با دیگران، توانایی درک سایر افراد در یک فضای کثرت‌گرا، احترام به تفاوت‌ها و صلح می‌باشد. تأکید اصلی این موضوع، رشد ارج نهادن به وابستگی متقابل (بوم‌شناختی، اقتصادی، فرهنگی) افراد، جوامع و ملت‌ها در یک دنیای کوچک، ناپایدار و به هم پیوسته می‌باشد...» (یونسکو، ۲۰۰۱). متمم پیشنهادی یونسکو درباره‌ی آموزش صلح، مستلزم این اصل است که آموزش صلح به عنوان یک اصل فراگیر در آموزش به رسمیت شناخته شود یعنی در تدریس این رویکرد صرف نظر از موضوع یادگیری، جهانی شود و محتوای آموزش صلح وارد همه‌ی فعالیت‌های تدریس شود (فتحی واجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷، ص ۵۱). ده هدف آموزش صلح باید شامل موارد زیر باشد: درک مهم‌ترین مفهوم صلح جهت برخورد با ترس، فراهم کردن اطلاعات لازم در مورد سیستم امنیتی، درک رفتار خشونت‌آمیز، توسعه درک درون فرهنگی، ایجاد تشخیص موقعیت در آینده، یاد دادن و آموزش صلح به عنوان یک روند، ارائه مفهوم صلح که شامل عدالت اجتماعی نیز می‌باشد، تخمین احترام برای زندگی و پایان خشونت (هریس، ۲۰۰۶، ص ۱). بلوستین<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان «مفاهیم اصولی آموزش صلح» بیان می‌کند که: «درخت صلح چندین شاخه‌ی محکم دارد که از این قرارند:

- ۱- در آموزش بین‌المللی، دانش‌آموزان در رابطه با فرهنگ‌های دیگر می‌آموزند تا تحمل و پایداری خود را جهت انجام رفتار صلح‌آمیز مناسب به اجرا در آورند.
- ۲- آموزش خلع سلاح و آموزش حقوق بشر<sup>۲</sup>، جهت بیانیه‌ی جهانی حقوق بشر به عنوان یک اصل مورد استفاده قرار می‌گیرد، آموزش پیشرفته به دانش‌آموزان در مورد مصائب فقر و خشونت‌های ساختاری.
- ۳- آموزش محیطی به دانش‌آموزان در مورد اوضاع و خیم سیارات، مشکلات اکولوژیکی و اجتماعی.

کودکان و نوجوانان ما که سازنده‌ی فردای جامعه و کسانی هستند که باید پذیرای مسئولیت‌های اجتماعی آن باشند، نیاز به یادگیری بیشتری در زمینه‌ی ایجاد صلح و توانایی‌هایی چون دموکراسی<sup>۳</sup>، تعاون و همبستگی<sup>۴</sup>، حفظ فرهنگ‌ها<sup>۵</sup>، خود و دیگران<sup>۱</sup>، انترناسیونالیسم<sup>۲</sup>،

<sup>۱</sup>. Bluestein

<sup>۲</sup>. Human Rights

<sup>۳</sup>. Democracy

<sup>۴</sup>. Co-operation and solidarity

<sup>۵</sup>. Preservation of cultures

حفاظت از محیط زیست<sup>۳</sup> و معنویت<sup>۴</sup> را دارند. آن‌ها نیاز دارند با این مفاهیم آشنا شوند و در زندگی روزانه به طور مؤثرتری از این‌ها استفاده کنند. به همین دلیل، مدرسه همزمان با آموزش مهارت‌های شناختی<sup>۵</sup>، مسئولیت‌شناسایی مفاهیم صلح<sup>۶</sup> و ارتقا روحیه‌ی صلح‌طلبی<sup>۷</sup> دانش‌آموزان را برعهده داشته و موظف به آماده کردن آنها جهت ایجاد صلح می‌باشد (فلاح نوده‌ی، ۱۳۸۸). اگرچه شکل‌گیری و رشد شخصیت دانش‌آموزان الزاماً وابسته به تعلیم و تربیت توسط نهاد آموزش و پرورش نیست، ولی باید گفت بخش اعظمی از رشد فردی و اجتماعی آن‌ها توسط این نهاد رسمی صورت می‌گیرد. در واقع مهم‌ترین و هدفمندترین بخش تربیت دانش‌آموزان از طریق نظام تعلیم و تربیت رسمی شکل می‌گیرد و اثرات آن را به گونه‌ای همه‌جانبه می‌توان در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی آنان مشاهده نمود. پرداختن به امر مسئولیت‌پذیری در کودکان برای ساختن جامعه‌ای با آینده‌ی بهتر ضرورت دارد. از آن‌جایی که جوامع در حال پیشرفت، نیازمند افرادی مسئول و خودکفا می‌باشند، بنابراین انسان‌های امروز بیش از پیش، باید مسئولیت‌زندگی و سرنوشت خود را بپذیرند و این امر میسر نمی‌شود مگر این‌که مبنای آموزش و پرورش، مبتنی بر افزایش درک کودکان در مورد نقش آنان در ساختن سرنوشت و کیفیت زندگی‌شان باشد و برای رسیدن به این هدف، سعی و کوشش و برنامه‌ریزی دقیق لازم است. اهمیت‌گرایش کودکان و نوجوانان برای رعایت ارزش‌های اخلاقی و اصول پذیرفته شده‌ی اجتماعی، احساس تعهد و مسئولیت، توانایی برقراری ارتباط مؤثر در جامعه‌ی امروزی بر کسی پوشیده نیست. با توجه به برخی از مؤلفه‌های آموزش صلح، مسئولیت‌پذیری و خودبازداری، می‌توان وجوه مشترکی را بین آن‌ها یافت از جمله: احساس تعهد و مسئولیت نسبت به دیگران، رعایت ارزش‌های اخلاقی. بنابراین پرداختن به موضوعی که هر سه متغیر را در برگیرد از اهمیتی خاص برخوردار است. با توجه به بررسی‌هایی که در پایگاه‌های اطلاعاتی منابع داخلی انجام شد، مشخص گردید که در این زمینه تحقیقاتی صورت نگرفته و پژوهش‌های خارجی نیز بیشتر بر سوابق نظری متمرکز بودند و

---

<sup>1</sup> . Self and others

<sup>2</sup> . Internationalism

<sup>3</sup> . Protection of the environment

<sup>4</sup> . Spirituality

<sup>5</sup> . Cognitive skills

<sup>6</sup> . Mahatma Gandhi

<sup>7</sup> . Sustainable development

تحقیقی که سه متغیر آموزش صلح و مسئولیت‌پذیری و خودبازداری را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد. از این رو محقق بر آن شد تا با انجام پژوهش حاضر، تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهد تا راه‌های کنترل خشم و تکانه پیش گرفته شود و مسأله‌ی مراعات دیگران و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتقا یابد.

کاظم پور و همکاران (۱۳۹۱، ص ۱) در پژوهشی تحت عنوان «تأثیر برنامه آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی» نشان داد که بین پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل پس از اجرای برنامه آموزش صلح تفاوت معنادار مشاهده گردید. بر این اساس برنامه‌ی آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی و هم‌چنین، در افزایش دانش، توانش و پرورش نگرش شهروند جهانی فراگیران تأثیر دارد. پژوهش شکاری (۱۳۹۱، ص ۳۱) با عنوان «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش، در کاهش پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، کاهش رفتارهای غیر اجتماعی، کاهش میزان غرور و کاهش حسادت و گوشه‌گیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحقیق برغندان، ترخان و قایمی خمایی (۱۳۹۱، ص ۱۴۰) با عنوان «تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان» نشان داد که اجرای برنامه‌ی آموزش مدیریت خشم، از شدت ناسازگاری دانش‌آموزان می‌کاهد و بر بالا بردن سازگاری اجتماعی آنان تأثیر دارد. حسینی نسب و سلطانی (۱۳۹۰، ص ۲۳ و ۲۴) تحقیقی با عنوان «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» انجام دادند. نتایج نشان داد که مهارت‌های احترام به دیگران، رعایت مقررات، انجام وظیفه و تحمل‌پذیری گروه آزمایشی نسبت به گروه شاهد بیشتر بود. یونسی، معین و شمشیری نیا (۱۳۸۹، ص ۷۹) با هدف «مقایسه‌ی سلامت روان، عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی» پژوهشی را انجام دادند. نمونه‌ی آماری شامل ۴۰ دختر خانواده‌های طلاق (تحت حضانت مادر) و ۴۰ دختر خانواده‌های عادی بود. بر اساس نتایج بدست آمده، دختران خانواده‌های طلاق از نظر مسئولیت‌پذیری، با دختران خانواده‌های عادی تفاوتی معنی‌دار دارند که ناشی از عوارض ناخوشایند طلاق والدین بر فرزندان است. نتایج تحقیق فهامی و عزتی (۱۳۸۸، ص ۶۳) با عنوان «مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر



پایه ی پنجم» نشان داد که یادگیری مشارکتی بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی (مشارکت در فعالیت‌های گروه، مسئولیت‌پذیری، احترام گذاشتن به دیگران و دوست‌یابی) تأثیر دارد. نتایج پژوهش راندولف<sup>۱</sup> (۲۰۰۸، ص ۴۳) با عنوان «نقش رفتار نوع دوستانه، توجه همدلانه و انگیزش مسئولیت اجتماعی در اهداء خون» حاکی از آن بود که اکثر افراد اهدا کننده، سطوح بالایی از ویژگی‌های اصلی جامعه‌پسند (نوع دوستی، همدلی و مسئولیت اجتماعی) را دارا بودند که عموماً انگیزه‌های اصلی برای اهدا خون تصور می‌شوند، اما این ویژگی‌ها عوامل اصلی مرتبط با تعداد دفعات اهدا خون نیستند. دنش (۲۰۰۶، ص ۷۴) جهت ارائه ی یک نظریه تلفیقی برای آموزش صلح در طول سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۵ نشان داد اعضای ۱۱۲ مدرسه اعم از معلمان، کارکنان و والدین و دانش‌آموزان اثربخشی برنامه ی درسی صلح را در سطح معنی‌داری تأیید کرده‌اند. نتایج بیان‌گر تغییرات موثر در زمینه ی ارتقاء جهان‌بینی وحدت‌گرا، فرهنگ صلح و فرهنگ بهبود‌گرایی است. لارسن جرارد مک دونالد (۲۰۰۳) در پژوهش خود با عنوان «رویکردهای سنتی به آموزش شهروندی، جهانی شدن به سوی تدوین چارچوبی برای آموزش صلح» نتیجه گرفته است که در چارچوب آموزش شهروندی باید موضوعات اساسی‌ای از قبیل: درک هویت، حقوق و برخوردها، مسئولیت‌ها و تکالیف و تعهدات، مشارکت و فعالیت در امور عمومی و ارزش‌های اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. لوئیس (۲۰۰۱، ص ۳۰۷) در پژوهش خود، ارتباط میان انضباط کلاسی و مسئولیت‌پذیری را در بین دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها بیان‌گر این بودند که استفاده از شیوه‌های سرکوب‌گرایانه در برابر رفتار دانش‌آموزان، مانع رشد مسئولیت‌پذیری در آن‌ها می‌شود و توجه‌شان را از تکالیف مدرسه منحرف می‌کند. این در حالی است که بیشتر معلمان در استفاده از روش‌های چون، مباحثه و مشارکت در تصمیم‌گیری ضعف دارند. همچنین نتایج نشان دادند دانش‌آموزانی که انضباط سرکوب‌گرایانه را در مدرسه تجربه می‌کنند کمتر مسئولیت‌پذیرند و آنان که تکنیک‌های انضباطی را در کلاس تجربه می‌کنند بیشتر مسئولیت‌پذیرند. سوانسون و هیل<sup>۲</sup> (۱۹۹۳، ص ۷۱۱) پژوهشی را روی ۱۳۹ دانش‌آموز پایه‌های هفتم، نهم و دوازدهم تحصیلی در مدارس عمومی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که رفتار اخلاقی با استدلال

<sup>۱</sup> . Randolph

<sup>۲</sup> . Swanson & Hill

اخلاقی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد و همچنین استدلال اخلاقی بالا با رفتار اخلاقی بالا رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. در حالی که بروگمن و هارت<sup>۱</sup> (۱۹۹۶، ص ۳۴۰) در پژوهش خود ارتباط ضعیفی میان رفتار اخلاقی و استدلال اخلاقی به دست آوردند. دفنباخر، دم و براندن<sup>۲</sup> (۱۹۸۶، ص ۴۸۱) طی پژوهش خود مشاهده کردند که با مداخله‌ی برنامه‌ی آموزشی مهارت‌های اجتماعی، تأثیر مثبتی در کاهش خشم و تظاهرات منفی خشم، ایجاد و آرامش در کنترل هیجان‌ات ایجاد می‌شود. با توجه به ماهیت و اهداف، مسأله‌ی پژوهش حاضر مطالعه‌ی اثربخشی برنامه‌های آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان بود. در این راستا فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفتند:

### فرضیه تحقیق

آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان نقش دارد.

فرضیه‌های ویژه

۱- آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نقش دارد.

۲- آموزش صلح در مهارت خودبازداری دانش‌آموزان نقش دارد.

### روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش شبه آزمایشی<sup>۳</sup> انجام گرفته و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱. طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه کنترل و استفاده از گزینش تصادفی

گروه	آزمون مقدماتی	متغیر مستقل	آزمون نهایی
آزمایش	T <sub>۱</sub>	X	T <sub>۲</sub>
کنترل	T <sub>۱</sub>	-	T <sub>۲</sub>

جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره‌ی متوسطه اول شهرستان رودسر بود که در مدارس دولتی، به تحصیل اشتغال داشتند. بر طبق آمار و اطلاعات به دست آمده، تعداد این دانش‌آموزان، ۲۲۳ نفر بود. از بین جامعه‌ی آماری، ۳۸ دانش‌آموز به صورت هدفمند انتخاب گردیدند. هدفمندی بر این اساس بود که از بین دو کلاس، بر اساس پرونده‌ی مشخصات دانش‌آموزی موجود در مدرسه، دانش‌آموزانی مورد انتخاب قرار گیرند که از نظر سطح تحصیلات

<sup>۱</sup> Bruggbman & Hart

<sup>۲</sup> Deffenbacher & Demm & Brandon

<sup>۳</sup> Quasi-experimental

اولیا، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده در سطح یکسانی قرار داشته باشند. در پایان، ۳۸ نفر از دانش‌آموزانی که بر اساس شاخص‌های مطرح شده از بالاترین همتایی برخوردار بودند به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۱۹ نفر) قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش شامل دو پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری (خرده‌مقیاس مسئولیت‌پذیری مقیاس شخصیتی کالیفرنیا) با ۴۲ سؤال و خودبازداری (وینبرگر و شوارتز) با ۳۰ گویه بود. در تحقیق رضایی (۱۳۷۹) از طریق روش تنصیف، آلفای کرونباخ و گاتمن پایایی مقیاس مسئولیت‌پذیری به ترتیب برابر ۰/۶۹، ۰/۷۹ و ۰/۶۹ به دست آمد. بررسی پایایی این آزمون در ایران از طریق روش بازآزمایی ۰/۸۱ بوده است (سعادت‌ی شامیر، ۱۳۸۳). مقیاس خودبازداری دارای ۴ زیرمقیاس است. بالاترین امتیاز در این آزمون ۱۵۰ و نشان‌گر بازداری هیجانی شدید و کمترین امتیاز ۳۰ است که بیان‌گر بازداری هیجانی ضعیف است (آزمون یار پویا، ۱۳۸۸، صص ۱-۲). وینبرگر (۱۹۹۱) ضریب همبستگی این مقیاس را در نمونه‌ی ۳۸۶ نفری از دانش‌آموزان شهری ۰/۹۱ گزارش کرده است. پایایی بازآزمایی نیز، در یک فاصله‌ی دو هفته‌ای (N = ۴۹)، ۰/۸۹ و در یک فاصله‌ی ۷ ماهه (۳۳۷ N = ۰/۷۶، گزارش شده است (آزمون یار پویا، ۱۳۸۸، صص ۲). فلدمن و وینبرگر (۱۹۹۴) در پژوهش دیگری همسانی درونی کل آزمون را برابر با ۰/۸۵ تا ۰/۸۸، همسانی درونی زیرمقیاس‌ها را به شرح زیر به دست آوردند.

### جدول ۲. تناظر و ضرایب پایایی پرسشنامه‌ی خودبازداری

زیرمقیاس	شماره‌ی عبارت	همسانی درونی
فرونشان‌دن خشم	۶، ۱۰، ۲۰، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۰	۰/۷۹ - ۰/۸۲
کنترل تکانه	۲، ۳، ۸، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۴، ۲۷	۰/۶۶ - ۰/۶۹
مراعات دیگران	۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۶، ۱۹، ۲۶	۰/۶۸
مسئولیت‌پذیری	۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۲۱، ۲۳، ۲۹	۰/۷۶ - ۰/۷۷

محتوای جلسات در این پژوهش با تأکید بر مؤلفه‌های آموزش صلح، به مدت ۳۰۰ دقیقه در یک دوره‌ی ۵ جلسه‌ای، با روش مبتنی بر بحث گروهی، روش تفکر انتقادی<sup>۹</sup> و حل مسئله<sup>۱۰</sup> ارزیاب گردید. محتوای بسته‌ی آموزشی مورد استفاده در این پژوهش در جدول زیر نشان داده شده است.

### جدول ۳. محتوای آموزش و ساعت دوره

جلسه	مدت (دقیقه)	تمرین
اول	۶۰	تاریخچه صلح در سازمان ملل (نگاهی اجمالی به محتوای اعلامیه و...)، معنای لغوی صلح، تعریف صلح، واژه‌های مترادف صلح - آگاهی از حقوق بشر
دوم	۶۰	اخلاقی زیستی
سوم	۶۰	گفتگو و تفاهم
چهارم	۶۰	رعایت اصول اخلاقی و اصول پذیرفته شده اجتماعی
پنجم	۶۰	مشارکت، همکاری و همبستگی

**یافته‌ها**

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری (میانگین، انحراف معیار) برای کلیه‌ی متغیرهای مورد مطالعه، در جدول (۴) ارائه شده است.

**جدول ۴. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری و خودبازداری**

شاخص‌های آماری		گروه	
		آزمایش	گواه
پیش‌آزمون	۸۲/۵۰۰	۸۱/۸۴۲	۸۰/۶۵۷
پس‌آزمون	۱۰۰/۹۷۳	۲۰/۲۵۵	۲۸/۱۷۰
میانگین			
پیش‌آزمون	۲۲/۷۳۴	۱۸/۰۸۴	۲۸/۱۷۰
پس‌آزمون	۲۸/۱۷۰	۱۸/۰۸۴	۲۸/۱۷۰
انحراف معیار			

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۴ در مرحله‌ی پیش‌آزمون، میانگین و انحراف معیار نمرات آزمون‌های مسئولیت‌پذیری و خودبازداری هر یک از گروه‌ها در پیش‌آزمون به ترتیب در گروه آزمایش ۸۲/۵۰۰ و ۲۲/۷۳۴ و در گروه کنترل ۸۱/۸۴۲ و ۲۰/۲۵۵؛ و در پس‌آزمون، در گروه آزمایش ۱۰۰/۹۷۳ و ۲۸/۱۷۰ و در گروه کنترل ۸۰/۶۵۷ و ۱۸/۰۸۴ می‌باشد. بنابراین نمره‌های مسئولیت‌پذیری و خودبازداری آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون تغییر چشمگیری کرده؛ در صورتی که در گروه کنترل تغییر محسوسی نداشته است.

**فرضیه‌ی اصلی:** آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و مهارت خودبازداری دانش‌آموزان نقش دارد.

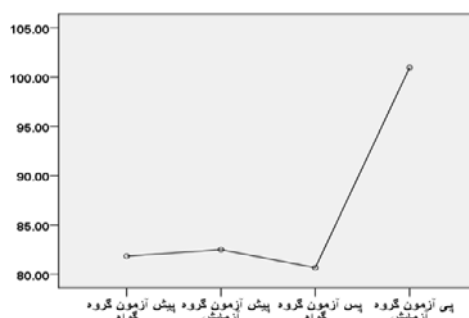
**جدول ۵. آزمون لوین جهت بررسی یکسانی واریانس‌ها**

F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	سطح معنی داری
۱۳/۷۴۸	۳	۱۴۸	۰/۰۰۰

آزمون لوین برای بررسی فرض یکسانی واریانس‌ها انجام می‌پذیرد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که چون سطح معنی داری آماره F کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر نبوده و بین آنها تفاوت وجود دارد.

**جدول ۶. تحلیل کوواریانس میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری و خودبازداری**

منابع تغییرات	مجموع مجذورات SS	درجه‌ی آزادی d.f	میانگین مجدورات MS	F	سطح معنی داری sig
گروه	۱۰۶۸۹/۹۱۴	۳	۳۵۶۳/۳۰۵	۶/۹۶۰	۰/۰۰۰
خطا	۷۵۷۶۸/۰۷۹	۱۴۸	۵۱۱/۹۴۶		
کل	۱۲۲۳۵۸۷/۰۰۰	۱۵۲			



**نمودار ۱. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری و خودبازداری**  
 نتایج جدول ۷ و نمودار ۱ نشان می‌دهند که چون مقدار  $F$  ( $F=۶/۹۶۰$ ;  $Sig.=۰/۰۰۰$ ) کوچکتر از  $۰/۰۵$  است، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان تأثیر دارد.

**فرضیه اول:** آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نقش دارد.

**جدول ۷. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون مسئولیت‌پذیری**

گروه‌ها		شاخص‌های آماری	
گروه آزمایش	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون
۶۲/۷۳۶	۶۳/۷۳۶	۶۴/۵۷۸	۷۳/۷۳۶
۴/۰۵۳	۴/۵۴۴	پیش آزمون	پس آزمون
۲/۴۴۵	۳/۹۶۲	پس آزمون	پس آزمون

نتایج حاصل از جدول ۸ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس آزمون تغییر چشمگیری کرده است در صورتی که میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری گروه گواه تغییر محسوسی نداشته است.

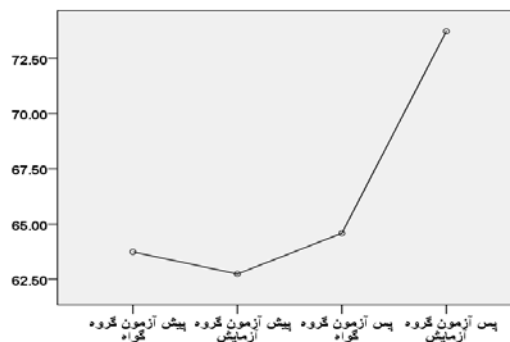
**جدول ۸. آزمون لوین جهت بررسی یکسانی واریانس‌ها**

سطح معنی داری	$df_2$	$df_1$	$F$
$Sig$	۷۲	۳	۱/۱۰۲
	۰/۳۵۴		

نتایج حاصل از جدول ۹ نشان می‌دهد که چون سطح معنی داری  $F$  بزرگتر از  $۰/۰۵$  است، بنابراین باید گفت که واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر بوده و بین آن‌ها تفاوت وجود ندارد.

جدول ۹. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های مسئولیت پذیری

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه	SS	df	MS		sig
گروه	۱۴۷۲/۳۵۵	۳	۴۹۰/۷۸۵	۳۳/۴۰۹	۰/۰۰۰
خطا	۱۰۵۷/۶۸۴	۷۲	۱۴/۶۹۰		
کل	۳۳۵۵۶۹/۰۰۰	۷۶			



نمودار ۲. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های مسئولیت پذیری

نتایج جدول ۹ و نمودار ۲ نشان می دهد که چون مقدار  $F(3, 72) = 33.409$  (Sig. = 0.000) کوچک تر از 0.05 است، می توان نتیجه گرفت که آموزش صلح بر مسئولیت پذیری دانش آموزان تأثیر دارد.

**فرضیه دوم:** آموزش صلح بر مهارت خودبازداری دانش آموزان نقش دارد.

جدول ۱۰. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خودبازداری

شاخص های آماری	گروه ها	گروه آزمایش	گروه گواه
پیش آزمون	۱۰۲/۲۶۳	۹۹/۹۴۷	
پس آزمون	۱۲۸/۲۱۰	۹۶/۷۳۶	
پیش آزمون	۱۴/۸۸۰	۱۱/۴۳۳	
پس آزمون	۷/۶۹۲	۱۰/۵۲۴	

نتایج حاصل از جدول بالا نشان می دهد که میانگین نمره‌های خودبازداری آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون تغییر چشمگیری کرده است در صورتی که میانگین نمره‌های خودبازداری گروه گواه تغییر محسوسی نداشته است.

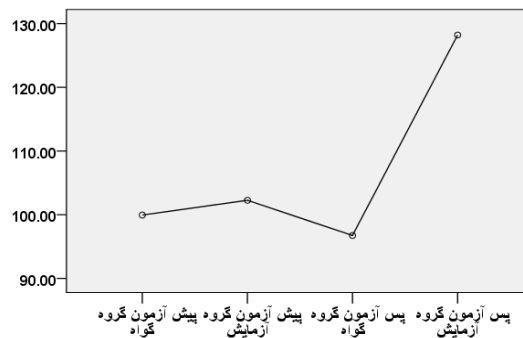
جدول ۱۱. آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس ها

F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	سطح معنی داری
			Sig
۳/۳۵۰	۳	۷۲	۰/۰۲۴

نتایج حاصل از جدول بالا نشان می‌دهد که چون سطح معنی داری آماره  $F$  کوچکتر از  $0/05$  است، بنابراین واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر نبوده و بین آنها تفاوت وجود دارد.

### جدول ۱۲. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های خودبازداری

منابع تغییرات	مجموع مجذورات SS	درجه ی آزادی d.f	میانگین مجذورات MS	F	سطح معنی داری sig
گروه	۱۱۹۱۷/۱۵۸	۳	۳۹۷۲/۳۸۶	۳۰/۴۳۵	۰/۰۰۰
خطا	۹۳۹۷/۴۷۴	۷۲	۱۳۰/۵۲۰		
کل	۸۸۸۰۱۸/۰۰۰	۷۶			



### نمودار ۳. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های خودبازداری

نتایج جدول ۱۲ و نمودار ۳ نشان می‌دهد که چون مقدار  $F$  ( $F=30/435$ ;  $Sig.=0/000$ ) کوچکتر از  $0/05$  است، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش صلح بر خودبازداری دانش‌آموزان تأثیر دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اصلی نقش آموزش صلح در مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان انجام شد. بنابراین پژوهشگران نقش آموزش صلح را بین دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار دادند. مبتنی بر نتایج بدست آمده مشخص گردید برنامه‌های آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری و خودبازداری دانش‌آموزان نقش دارد.

پژوهشگران به رغم تلاش زیاد، تحقیق دیگری که اثربخشی آموزش صلح را بر هر دو متغیر خودبازداری و مسئولیت‌پذیری را مورد بررسی قرار داده باشد به دست نیاوردند و یا احتمالاً

چنین تحقیقی صورت نگرفته است، تنها مورد یافت شده مربوط به تحقیق دنش (۲۰۰۶) بود که نتایج پژوهش او اثربخشی برنامه‌ی درسی آموزش صلح، مورد تأیید قرار داد. بنابراین می‌توان پژوهش دنش (۲۰۰۶) را هم راستا با پژوهش حاضر دانست.

همچنین یافته‌های به دست آمده، فرض اثربخشی برنامه‌های آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داد. نتایج تحقیقات کاظم پور و همکاران (۱۳۹۱)، حسینی نسب و سلطانی (۱۳۹۰)، یونسی، معین و شمشیری نیا (۱۳۸۹) و فهامی و عزتی (۱۳۸۸)، آنویوبازی (۲۰۰۱) و راندولف (۲۰۰۸) مؤید یافته‌های پژوهش حاضر است. در تبیین نتیجه‌ی فرضیه‌ی اول می‌توان گفت، به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران از دستاوردهای یادگیری مشارکتی می‌توان به رشد اجتماعی - شناختی، استدلال اخلاقی، حمایت اجتماعی، دوستی، احترام به تفاوت‌ها و... اشاره نمود؛ با توجه به این که در تحقیق حاضر، شرکت‌کنندگان در طول دوره‌ی آموزشی، به شیوه‌های مختلف، آموختند که اخلاق اجتماعی را می‌توان در قالب شاخص‌هایی همچون کمک به دیگران، احترام به حقوق دیگران، صداقت و... رعایت نمود و همچنین همواره ضمن توجه به پیشرفت خود، به پیشرفت دوستان خود نیز توجه داشته باشند، تأیید این فرضیه دور از انتظار نبود.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که آموزش صلح بر خودبازداری دانش‌آموزان نقش دارد. تحقیقات برغندان، ترخان و قایمی خمایی (۱۳۹۱)، شکاری (۱۳۹۱) و حسینی نسب و سلطانی (۱۳۹۰) مؤید یافته‌های پژوهش حاضر است. پژوهش اسلاوین (۱۹۹۲)، دفباخر، دیم و براندن (۱۹۸۶) و لوئیس (۲۰۰۱) نیز یافته‌ی تحقیق حاضر را تأیید می‌کند. در تبیین این نتیجه باید گفت افرادی که قادر به مدیریت و کنترل خشم خود هستند، در کنترل هیجان‌های منفی خود موفق‌تر عمل کرده و این مسأله به برقراری روابط بین فردی آنان با دیگران در غالب حفظ سازگاری اجتماعی کمک می‌کند. با توجه به این که «گفتگو و تفاهم»، «مشارکت در یادگیری»، «انتقادپذیری» و... جزء موارد آموزشی پژوهش حاضر بودند و در تمامی این موارد، افراد به نوعی می‌آموزند که ضمن احترام به عقاید دوستان خود، به حل اختلاف میان خود بپردازند و بر رفتار خود، کنترل، تسلط و نظارت شخصی داشته باشند. به این ترتیب می‌توان نتیجه‌ی فرضیه‌ی فوق را تبیین نمود.



بر اساس نتایج اخذ شده از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در نیازسنجی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان و جلسه‌های آموزش خانواده، دوره‌ی آموزش صلح، در اولویت‌های آموزشی قرار گیرد تا معلمان و والدین، با شیوه‌های مختلف آشنا شوند و دانش‌آموزان را به انجام رفتارهای مبتنی بر صلح و دوستی ترغیب کنند. همچنین با توجه به این که آموزش و پرورش صلح را فقط می‌توان در یک فضای فاقد خشونت ارتقاء داد پیشنهاد می‌شود مراکز آموزش نیروی انسانی، دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی را با مضمون روش‌های یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق همیاری از جمله طرح کارآیی تیم<sup>۱</sup>، طرح تدریس اعضای تیم<sup>۲</sup> و... در برنامه‌ی کاری خود بگنجانند تا معلمان ضمن آشنایی کامل، به استفاده از این روش‌ها در کلاس درس، اقدام نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود مفاهیم و مؤلفه‌های صلح، از جمله: مهارت در حل مسالمت‌آمیز تعارض‌ها بدون درگیری و خشونت، بکارگیری روش‌های انسانی در حل تعارضات، تقویت فرهنگ بردباری و محو خشونت و درگیری، التزام عملی به قانون، که به نوعی در راستای مقیاس‌های خودبازداری می‌باشند در قالب مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، مهارت‌ها و باورها که دانش‌آموزان برای رفتار صلح‌آمیز به آن نیاز دارند آموزش داده شود. مسئولیت‌پذیری، در روند صحیح رشد انسان‌ها پدید می‌آید و یک متغیر عمده و اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود و در آموزش رفتارهای اجتماعی، جایگاه قابل توجهی دارد پیشنهاد می‌گردد تا در محتوای کتب درسی، جایگاه مناسبی برای مواردی همچون کسب روحیه‌ی جمع‌آوری اطلاعات لازم برای تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی، پذیرفتن تفاوت‌های سایر ملل و گسترش مفاهیم بین‌المللی از این طریق، علاقه‌مندی به مطالعه‌ی تاریخ و حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی و توانایی احساس همدردی با دیگران در سطح گروه، جامعه‌ی محلی و بین‌المللی در نظر گرفته شود و یا تلاش جهت شناساندن این موارد به دانش‌آموزان، توسط معلمان در طول تدریس، صورت گیرد. با توجه به این که مسئولیت، فرایندی است که فرد باید از اولین سال‌های کودکی آن را آموخته تا با وظایف متعددی که در دوران‌های مختلف زندگی رو به رو می‌شود مسئولانه برخورد کند بنابراین

<sup>۱</sup> .The Team Effectiveness Design (T.E.D)

<sup>۲</sup> . The Team Member Teaching Design (T.M.T.D)

پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های آموزش صلح، برای دانش‌آموزان دوره ی ابتدایی و حتی پیش دبستانی نیز اجرا گردد.

### منابع

- برخندان، سیده. ترخان، مرتضی و قایمی خمایی، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان های شهر رشت. **مطالعات روانشناسی بالینی**، ۸، ۱۶۵-۱۳۹.
- حسینی نسب، سید داوود و سلطانی، اکبر. (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، (۳)، ۷، ۲۹-۹.
- ذکاوتی فراگزلو، علی. (۱۳۹۷). **آموزش صلح**. تهران: مؤسسه ی فرهنگی هنری نوروز هنر.
- رمضانی دیسفانی، علی. (۱۳۸۰). **بررسی میزان اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاس بر بحران هویت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان.
- سعادت‌تی شامیر، ابوطالب. (۱۳۸۳). **بررسی ارتباط بین سبک های هویت برزونسکی (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگمی اجتنابی) با سلامت عمومی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان دانشگاه‌های تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شکاری، عباس. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. **راهبردهای آموزش**، (۵)، ۱، ۳۷-۳۱.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۷). **نقش فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت نوجوانان**. تهران: انتشارات اطلاعات.
- طالبی، ابوتراب و خوشبین، یوسف. (۱۳۹۱). **مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان. فصلنامه علوم اجتماعی**، ۵۹، ۲۴۰-۲۰۷.
- فتحی واجارگاه، کوروش و اسلامی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی میزان توجه به آموزش صلح در برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت و کارشناسان برنامه ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. **نوآوری های آموزشی**، ۷۶-۴۹.
- فقیهی پور، جواد. آتشی، سید حسین. فقیهی پور، سمیه و مشهدی اسماعیل، ایرج. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و وظیفه شناسی در بین دانشجویان دانشگاه امام علی (ع). **مدیریت نظامی**، ۳۹، صص ۱۶۲-۱۳۱.
- فلاح نودهی، معصومه. (۱۳۸۸). بررسی مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک جمهوری اسلامی ایران (۸۵-۱۳۸۳): سند چشم انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف کلی آموزش و پرورش ایران، اهداف دوره متوسطه. **دانشور رفتار**، سال شانزدهم، شماره ۳۶، ۶۸-۵۵.

فهامی، ریحانه و عزتی، محسن. (۱۳۸۸). مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی ناحیه پنج شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷.

#### رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴، ۷۶-۶۳.

کاظم پور، اسماعیل؛ خلیحالی، علی و جانعلی پور، رضا. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی، **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، پائیز، سال سوم، شماره ۳، صص ۶۲-۴۹.

کرامتی، انسی. (۱۳۸۷). **آموزش صلح از طریق رویکرد حل مسله در عصر جهانی شدن**، مجموعه مقالات جهانی شدن چالش‌ها و فرصت‌ها، دانشگاه مازندران، صص ۱۰۹۵-۱۱۱۲.

مارنات، گری گراث. (۱۳۹۶). **راهنمای سنجش روانی** (ترجمه حسن پاشا شریفی). تهران: رشد.

مهرام، بهروز و ساکنی، پرویز. (۱۳۸۷). **نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی در خودکنترلی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)**، مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان (صص ۱۰۰-۹۹۷). دانشگاه شیراز.

هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی رشته علوم انسانی بر اساس مؤلفه آموزش صلح. **مطالعات برنامه‌ی درسی**، سال چهارم، شماره ۱۵، ۱۰۴-۸۳.

یونسی، فلورا، معین، لادین و شمشیری نیا، ترلان. (۱۳۸۹). مقایسه‌ی سلامت روان، عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی شهرستان فیروز آباد سال تحصیلی ۸۸-۸۷، **زن و جامعه**، سال اول، شماره دوم، ۹۶-۷۹.

Allen, A. Mintrom, Michael. (2010). **Responsibility and School Governance**, Educational Policy Originally Published Online.

Aspeshlagh, R. (1984, July/ August). Structures of violence in daily life and means to overcome them. **Ganani Marg Journal of the Ganahi Peace Foundation**. 6(4, 5), 224- 236.

Blagov, Jefferson & Singer, Pavel. S. A. (2004). Four Dimensions of Self-Defining Memories (Specificity, Meaning, Content, and Affect) and Their Relationships to Self-Restraint, Distress, and Repressive Defensiveness. **Journal of Personality**, 72 (3), pp 481- 512.

Bluestein, Aaron (2005). Fundamental Concepts of Peace Education. **The journal of Renaissance of Humanism**. <http://web.ebs. Com>.

Bruggeman, L., E., Hart, J. K. (1996). Cheating Lying and Secular High School Students. **Journal of Educational Research**, 89, 340- 344.

Danesh, H.B. (2006). Toward an Integrative Theory of Peace Education. **Journal of Peace Education**, Vol. 3, No 1, 55-78. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.152.5343&rep=rep1&type=pdf>

Deffenbacher, J. L., Demm, p.m., & Brandon, A.d. (1986). High general anger. **Behavior research and therapy**, 24, 481- 489.

- Demerouti.E.A. (2006). Job Characteristics, Flow and Performance: The Moderating Role of Conscientiousness. **Journal of Occupational Health Psychology**, 11, 266-280.
- Feindler, E.L. (1995). An Ideal Treatment Pckage for Children and Adolescents Whit Anger Disorder. In H. Kassinove (Ed). Anger Disorder: Definition, Diagnosis and Treatment. Washington, DC, **Taylor and Francis**. Pp 173- 195.
- Glasser, W. (1965).**Reality therapy: A new Approach to Psychotherapy**, New York, Harper and Row Publishers.
- Goleman, Daniel (1995). **Emotional intelligence**, New York. Bantam Books. PP 42- 44
- Hawton, K et al, (1989). **Cognitive behavior therapy for psychiatric problems**, A practical.
- Lewis, Ramon. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Student's View", **Teaching and Teacher Education**, N 17(3), 307-319.
- Lipman, M. 1993. Thinking children and education. U.S.A: Kendal/hunt publishing company.
- Mergler, A. S, (2007) Relationships between personal responsibility, emotional intelligence and self-esteem in adolescents and young adults.**The Australian Educational and Developmental Psychologist** ,Vol.24, no.1, pp : 5-18.
- O'Neill,H. (2016). **Managing anger** (6 nd, ed). John Wiley & Sons, Ltd.
- Onwuebuizie A. Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning-based research. **J Educ Res**. 2001; 94(3):164-170.
- Randolph, S, (2008). The Role of Altruistic Behavior, Empathetic and social Responsibility Motivation in Blood Donation Behavior. **Transfusion**, Vol 48, pp. 43-54.
- Scott, N. Seglow, J. (2017). **Altruism**, New York, Mc Graw-Hill.
- Sumter, S.R., Bokhorst, C., & Westenberg, P.M. (2008). **The robustness of the factor structure of the self- restraint scale: what dose self- restraint encompass?** PP 85- 93. Available at: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15050/05.pdf?sequence=6>
- Swanson,L.H., Hill,G.(1993). Metacognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior. **Adolescence**.28, pp 711- 725.
- Taylor,G. J., Navaco, Raymond.W. (2005). Anger Treatment for People with Developmental Disabilities: A theory, Evidence and Manual Based Approach. New York: john Wiley & sons, Ltd.
- UNESCO. (2001). **Unesco Prize for Peace Education 2001**. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP. Available at: <http://unesdoc.unesco.org>