

اثربخشی آموزش صلح بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول

امیرمسعود رستمی^۱، حسن احدی^{۲*}، خدیجه السادات ابوالمعالی^۳، فریبرز درتاج^۴

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش صلح بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول انجام شد. **روش‌شناسی:** پژوهش حاضر به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با پیگیری دو ماهه و در نظر گرفتن دو گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، تشکیل دادند. ۳۰ نفر نمونه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز (PCQ) بود. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای در ۴ هفته مداوم، تحت آموزش صلح قرار گرفته و گروه کنترل، نیز هیچ‌گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم افزار SPSS-22 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که اجرای آموزش صلح در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه‌های چهارگانه سرمایه روان‌شناختی را در دانش‌آموزان پسر به صورت معنادار تحت تاثیر قرار داده است. همچنین نتایج فوق در مرحله پیگیری در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تفاوت چندانی نشان نداشت و براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش صلح به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول، سرمایه‌های روان‌شناختی را در آنان به صورت پایدار افزایش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به تأثیر مثبت آموزش صلح بر افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول، پیشنهاد می‌شود، این آموزش‌ها در برنامه درسی یا فوق برنامه دانش‌آموزان در پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی گنجانده شود و نیز معلمان و اولیای مدرسه با شرکت در کارگاه‌های آموزشی، با این مفاهیم و اهمیت و ضرورت پرداختن به آنها در محیط مدرسه و کلاس-های درس آشنا شوند.

واژگان کلیدی: آموزش صلح، سرمایه‌های روان‌شناختی، دانش‌آموزان

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران، تهران، ایران. amir.rostami13@yahoo.com

^۲ استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه عالمه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) ahadi@aut.ac.ir

^۳ دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. sama.abolmaali@gmail.com

^۴ استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه عالمه طباطبائی، تهران، ایران. dortaj@atu.ac.ir

مدرسه بعد از خانواده، مهم‌ترین نهادی است که نوجوانان در آن رشد می‌کنند و مورد حمایت قرار می‌گیرند. هر اندازه روابط بین افراد در مدرسه دوستانه و صمیمی‌تر باشد، در سالهای بعد، مشکلات ارتباطی و رفتاری کمتر و احساس تعلق و امنیت روانی بیشتری خواهند داشت (Sandeep & Rashemi, 2017). در سالهای اخیر پژوهشگران حوزه روانشناسی تربیتی بر عواملی در بافت مدرسه متمرکز شده‌اند که با پیامدهای تحصیلی مثبت و سلامت روان دانش‌آموزان همبسته‌اند. که از جمله این متغیرها سرمایه‌های روانشناختی دانش‌آموزان می‌باشد (Leung & Leung, 2012). سرمایه‌های روانشناختی یک حالت روانشناختی مثبت به زندگی و شامل تاب‌آوری، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی است (Luthans, Avolio, Youssef, 2007). این مولفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزش‌یابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده، تلاش فرد برای تغییر موقعیت فشارزا را تداوم می‌دهد و او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده، مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (Bahadori et al, 2011). تاب‌آوری به عنوان کمک‌کننده فرایند تحول مثبت نوجوانی است. افراد تاب‌آور می‌توانند شبکه اجتماعی قوی به وجود آورند (Li, et al, 2012).

امید بعنوان یکی دیگر از سرمایه‌های روانشناختی یک حالت انگیزشی مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است. در امیدواری از یک سو انگیزه خواستن یا اراده برای حرکت به سوی اهداف و از طرف دیگر بررسی راه‌های مناسب برای حصول اهداف نهفته است (Slocum & Hellriegel, 2011). خوش‌بینی یکی دیگر از سرمایه‌های روانشناختی مثبت است یعنی اعتقاد به اینکه در آینده رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق خواهد افتاد. خودکارآمدی نیز یک منبع فردی و کلیدی مهم در تحول، سازگاری و تغییر فردی است و به معنای داوری فرد درباره توانمندی‌هایش برای سازماندهی و مدیریت موقعیت‌های مختلف زندگی است (Bekker, 2016). این چهار مولفه اصلی سرمایه‌های روان‌شناختی، صفات روان‌شناختی^۱ نیستند، بلکه حالات روان‌شناختی^۲ هستند. صفات روان‌شناختی، خصیصه‌هایی هستند که فرد ممکن است در اختیار داشته باشد و یا نداشته باشد. بنابراین تا حد زیادی اثری هستند؛ در صورتی که حالات روان‌شناختی شامل رفتارها، افکار و اعمالی است که قابلیت رشد و توسعه دارند (Envic, 2005).

Luthans, et al (2007) بیان می‌دارند که مداخلات خرد سرمایه‌های روان‌شناختی تا حداقل ۱۰ درصد بر روی عملکرد تاثیر می‌گذارند، تحقیقات نشان می‌دهد سرمایه‌های روان‌شناختی، دارای ارزش افزوده بیشتر و قابل مداخله‌تری برای نتایج مطلوب نسبت به ویژگی‌های دموگرافیک، ویژگی‌های خود ارزیابی و ابعاد شخصیتی فرد است (Avey et al, 2009)، طبق مطالعات Ghasemi & Rastegar (2016) سرمایه‌های روان‌شناختی و مولفه‌های آن با مسئولیت‌پذیری نوجوانان رابطه مثبت و معنی‌داری دارد یعنی با افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی، میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز افزایش می‌یابد. طبق پژوهش فوق، نوجوانان دارای سرمایه روان‌شناختی بالاتر، تعاملات اجتماعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی مداوم و بیشتری داشته و از زندگی اجتماعی بهتری بهره‌مند می‌شوند. همچنین نتیجه تحقیقات Qhomashi, et al (2016) نشان می‌دهد که با افزایش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی و تقویت بنیه روحی روانی نوجوانان می‌توان از معضل اجتماعی جرم در جامعه کاست و بدین ترتیب افراد را در برابر مشکلات و بن‌بست‌های زندگی واکسینه نمود. مطالعات دیگری نشان داده است که مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی با شادکامی نوجوانان و دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار دارند. بدین صورت که با بهبود و ارتقای سرمایه‌های روان‌شناختی، شادکامی افزایش می‌یابد و بالعکس (RashidiKoochi, et al, 2016).

آموزش صلح (یادگیری مهارت چگونه زیستن با یکدیگر) متغیری است که به نظر پژوهشگر می‌تواند از جمله عوامل اثرگذار بر افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان باشد. هدف اصلی آموزش صلح، برقراری صلح میان انسان‌ها، روابط بین فردی، گروه‌ها، جوامع و فرهنگ‌هاست (Lauritzen, 2016). با آموزش صلح و تقویت روابط بین فردی، از طریق ایجاد آگاهی و ارتقا مهارت‌ها، می‌توان به شکل‌گیری جامعه‌ای که در آن افراد در صلح و آرامیش و بدون خشونت و پرخاشگری زندگی می‌کنند، کمک کرد (Abolmaali, et al. 2017) متمم پیشنهاد یونسکو درباره آموزش صلح، مستلزم این 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،

¹ Psychological traits

² Psychological states

جهانی شود و محتوای آموزش صلح وارد همه فعالیت‌های تدریس شود، گنجاندن آموزش صلح در آموزش در یک مقیاس بزرگ، مستلزم یادگیری شیوه جدیدی در تربیت مربیان شاغل در آموزش است (Week, et al, 2016). نتایج پژوهش Sagla, Trunkla and Tutankhamun (2012) در از میر ترکیه نشان داد که برنامه آموزش صلح منجر به افزایش سطح همدلی در دانش آموزان شده است. Uko, Igbineweka & Odigwe (2015) پژوهشی با عنوان "ترویج آموزش صلح برای ایجاد تغییرات رفتاری در مدارس متوسطه عمومی" دریافتند که رابطه مثبتی بین ترویج آموزش صلح و تغییرات رفتاری به سوی مهار خشونت، پرخاشگری و درگیری در میان دانش آموزان وجود دارد. نتایج مطالعه Kazempour, Khalkhali, Jonalipour (2012) نشان می‌دهد که برنامه آموزش صلح در بهبود تربیت و افزایش دانش، توانش و نگرش شهروند جهانی فراگیران تاثیر دارد. پژوهشگران دیگر نیز در مطالعات خود دریافتند که با آموزش صلح می‌توان باعث رشد و ارتقای سلامت روانی و رشد اجتماعی کودکان شد (Afrisham & Shamsaii, 2018)؛ آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی و همچنین، در افزایش دانش، توانش و پرورش نگرش شهروند جهانی فراگیران تأثیر دارد (Janalipour, 2011). در پژوهش "اثرات آموزش صلح بر رفتارهای اجتماعی کودکان مقطع ابتدایی" نشان داده شده است که آموزش صلح باعث بهبود رفتارهای اجتماعی کودکان می‌گردد (Brauneis, 2019). در تحقیقی با عنوان "تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزش صلح باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود (Kazempour & Babapour, 2017).

با توجه به اهمیت مولفه‌های سرمایه‌های روانشناختی در نوجوانان و دانش‌آموزان برای افزایش و ارتقای بهداشت روانی و اجتماعی و همچنین ویژگی‌ها و شرایط بحرانی دوران نوجوانی، لزوم انجام پژوهش در این باره ضروری است. علاوه بر این تاکنون پژوهشی مبنی بر بررسی نقش آموزش صلح در افزایش سرمایه‌های روانشناختی انجام نشده است؛ بررسی این مقوله می‌تواند در اقدامات مدیریتی در مدارس در حوزه سلامت دانش‌آموزان کمک نماید. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش صلح بر افزایش سرمایه‌های روانشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام می‌شود.

روش شناسی

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با پیگیری دوماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۳ آموزش و پرورش شهر تهران تشکیل داده اند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در مدارس این منطقه مشغول به تحصیل بوده اند. برای برآورد حجم نمونه مورد نیاز پژوهش از جدول تدوین شده به وسیله کوهن استفاده شد. با توجه به یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل و میزان خطای ۰/۰۵ و اندازه اثر ۰/۵ و توان آزمون برابر ۰/۹۹ نمونه مورد نیاز برای گروه آزمایش و گروه کنترل هرکدام ۳۰ نفر به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای و براساس معیارهای ورود و خروج و پس از هم‌تاسازی به لحاظ سن، پایه تحصیلی و نمره پیش‌آزمون‌ها، انتخاب شدند. در این روش، جامعه مورد نظر به چندین لایه مرتبه بندی تقسیم شده، به طوری که لایه‌های بزرگتر لایه‌های کوچکتر را در بر گرفته است. پژوهشگر از میان لایه‌های بزرگتر چند لایه را به صورت تصادفی انتخاب شدند و در مرحله بعدی از زیر مجموعه‌های لایه‌های انتخاب شده، چند زیر مجموعه را به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. در این پژوهش، جامعه آماری، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول منطقه سه شهر تهران بود و مراحل انتخاب نمونه شامل سیر سلسله مراتبی مدارس، کلاس‌ها و در نهایت دانش‌آموزان شد. سپس ثبت نام داوطلبانه از دانش‌آموزان، جهت شرکت در پژوهش انجام گرفت.

پس از انجام امور اداری مربوطه و مراجعه به مدارس نمونه، کلیات اجرای طرح برای مسئولین مدرسه، دانش‌آموزان و اولیای آنها، طی جلساتی توضیح داده شد. سپس ثبت نام داوطلبانه از دانش‌آموزان، جهت شرکت در پژوهش انجام گرفت. در این مرحله ۱۸۰ دانش‌آموز، داوطلب شدند. سپس با استفاده از چک لیست، معیارهای ورود و خروج از جمله فرم رضایت نامه، محدوده سنی ۱۲ تا ۱۴ سال، عدم ابتلا به بیماری‌های مزمن، برای دانش‌آموزان داوطلب ثبت شد. دانش‌آموزانی که شرایط ورود را احراز کرده بودند، در پیش‌آزمون سرمایه‌های روانشناختی و اقدام برای رشد شخصی شرکت کردند و دانش‌آموزانی که نمره "یک انحراف معیار کمتر از میانگین" را کسب نمودند، مشخص شدند. از بین آنها ۶۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این مرحله هم‌تاسازی انجام شد و این تعداد به ۲ گروه ۳۰ نفره هم‌تا از لحاظ سن، پایه تحصیلی،

مدرسه و نمره پیش‌آزمون تقسیم شدند. در نهایت به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل مشخص شد. گروه آزمایش تحت آموزش صلح قرار گرفته و گروه کنترل نیز هیچ‌گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکردند. جهت ترغیب افراد گروه‌های آزمایش برای شرکت منظم و فعال در دوره‌های آموزشی، از موارد انگیزشی مانند تغذیه رایگان و هدایایی مانند لوازم التحریر و ... بهره گرفته شد. همچنین با سرویس‌های ایاب و ذهاب هم‌همانگ شد تا در نوبتی جداگانه، دانش‌آموزان را پس از اتمام کلاس به منزل برسانند. همچنین در زمینه محرمانه بودن اطلاعات و حفظ رازداری، به آزمودنی‌ها اعلام شد که از اطلاعات جمع‌آوری شده تنها برای تحقیق حاضر استفاده خواهد شد؛ لذا نیازی به ذکر نام و نام خانوادگی در بالای پرسشنامه‌ها نیست. به آزمودنی‌ها اعلام شد برای انصراف از رضایت خود و عدم تداوم همکاری طی جلسات در هر مقطعی آزاد هستند. همچنین با آزمودنی‌های گروه کنترل توافق شد تا در صورت اثربخشی آموزش‌ها، آنها نیز طی ۴ جلسه کارگاه ۲ ساعته، تحت آموزش صلح قرار بگیرند. در انتها هر دو گروه در معرض آزمون سرمایه‌های روانشناختی قرار گرفتند (پس از آزمون). پس از گذشت دو ماه مجدداً هر دو گروه در معرض آزمون سرمایه‌های روانشناختی قرار گرفتند (آزمون پیگیری). ملاک‌های ورود در این پژوهش عبارتند از: ثبت نام داوطلبانه دانش‌آموزان برای شرکت در این پژوهش و حضور موفق در دوره‌های آموزشی آن، پرکردن فرم رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش، قرار داشتن در محدوده سنی ۱۲-۱۴ سال و مشغول به تحصیل، عدم ابتلا به بیماری‌های جسمی مزمن در زمان انجام مداخله، کسب نمره "یک انحراف معیار کمتر از میانگین" در پیش‌آزمون‌ها و ملاک‌های خروج عبارتند از: عدم ارائه فرم رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش، قراردادن در خارج از محدوده سنی ۱۲-۱۴ سال، ابتلا به بیماری‌های مزمن در زمان انجام مداخله، عدم شرکت در پیش‌آزمون سرمایه‌های روانشناختی، کسب نمره بالاتر از "یک انحراف معیار کمتر از میانگین" در پیش‌آزمون و عدم شرکت منظم در دوره‌های آموزشی. برای گروه آزمایش برنامه مداخله ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای طی ۴ هفته مداوم، براساس پروتکل تدوین شده به شرح جدول شماره ۱، از ساعت ۱۲:۳۰ الی ۱۴:۳۰ (پس از تعطیلی مدرسه) اجرا شد. پروتکل فوق‌برگرفته از کتاب "یادگیری زندگی باهم" می‌باشد (Abolmaali, et al, 2017). به منظور سنجش روایی پروتکل اجرایی از شاخص‌های روایی محتوایی^۱ CVI و^۲ CVR استفاده شد، جهت محاسبه نسبت CVR از نظرات ۱۰ نفر از کارشناسان متخصص در زمینه محتوای برنامه آموزشی مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف آموزشی برای آنها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای جلسات به آنها، از آنها خواسته شد تا هر یک از موضوعات را براساس طیف سه‌بخشی لیکرت "مطلب ضروری است"، "مطلب مفید است ولی ضروری نیست" و "مطلب ضرورتی ندارد"، طبقه‌بندی کردند و حداقل مقدار CVR قابل قبول ۰.۶۲ محاسبه گشت. همچنین برای محاسبه شاخص روایی محتوایی CVI، از ۱۰ نفر از خبرگان خواسته شد تا میزان مرتبط بودن هر مطلب را با طیف چهار قسمتی "غیر مرتبط"، "نیاز به بازبینی اساسی"، "مرتبط اما نیاز به بازبینی" و "کاملاً مرتبط" مشخص کنند. مباحثی که مقدار CVI محاسبه شده برای آنها کمتر از میزان مورد نظر (۰.۷۹) بود، حذف شده و مباحثی که بین (۰.۷۹ تا ۱) بود، قابل قبول تلقی شد و در برنامه لحاظ گردید.

جدول ۱. جلسات آموزش صلح، اهداف و خلاصه مباحث هر جلسه

جلسه	عنوان جلسه	اهداف و خلاصه مباحث
اول	درخت زندگی من	تشویق دانش‌آموزان به تفکر در مورد هویت و زندگی خود و شناخت هویت منحصر به فرد دیگران
دوم	تماشای فیلم	آگاهی دانش‌آموزان از بی‌عدالتی‌ها، تعارض‌ها و موقعیت‌های خشونت‌بار در دنیا و نحوه واکنش به آنها
سوم	داستانهای زندگی حقیقی	جستجوی موقعیت‌های تعارض و بی‌عدالتی و بی‌حرمتی از طریق داستانهایی از زندگی حقیقی
چهارم	من به چه اعتقاد دارم	دفاع از اعتقادات خود توسط دانش‌آموزان و کشف عقاید و باورهای دیگران
پنجم	مطالعات موردی	قراردادن خود در موقعیت دیگران توسط دانش‌آموزان
ششم	معمایا	یادگیری اهمیت تصمیم‌گیری مبتنی بر اصول اخلاقی
هفتم	اخبار صلح	ارایه راه حل توسط دانش‌آموزان در صورت فقدان احترام و درک بین افراد
هشتم	هزار درنای کاغذی	تفکر بر روی اثر کلی فقدان درک متقابل و ایجاد نمادهای عینی از صلح برای دانش‌آموزان

برگرفته از کتاب "یادگیری زندگی باهم" کارگروه تخصصی شبکه جهانی مذاهب برای کودکان، ترجمه ابوالمعالی و همکاران (۱۳۹۶).

¹ Content Validity Index

² Content Validity Ratio

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز (PCQ) (Luthans & Avolio, 2007) استفاده شد که شامل ۲۴ سوال و ۴ خرده مقیاس خودکارآمدی (سوال ۱ تا ۶)، امیدواری (سوال ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (سوال ۱۳ تا ۱۸) و خوش‌بینی (سوال ۱۹ تا ۲۴) است. پاسخگویی به سوالات به صورت شش گزینه‌ای لیکرت تنظیم شد و به هر عبارت ۱ تا ۶ نمره (۱=کاملاً مخالف تا ۶=کاملاً موافقم) تعلق گرفت. نسبت مجذور خی‌دو این آزمون برابر ۲۴/۶ بوده و آماره‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ بود (Luthans & Avolio, 2007). این پرسشنامه به دلیل زیربنای نظری مناسب و تایید متخصصین از روایی محتوایی لازم برخوردار است. Arefnejad, et al (2010)، پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۰ و Hoveyda, et al (2012) نیز پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش Bahadori (2012) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. در پژوهش حاضر نیز جهت برآورد روایی از دیدگاه متخصصان و پایایی پرسشنامه از روش اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی محاسبه شده ۰/۸۷ بود که موید اعتبار پرسشنامه می‌باشد. روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تایید شده است. پایایی آن نیز با ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی به ترتیب برابر با، خودکارآمدی ۰/۸۴، امیدواری ۰/۷۶، تاب‌آوری ۰/۸۷ و خوش‌بینی ۰/۷۶ مورد تایید می‌باشد.

یافته‌ها

جدول ۲ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۲. توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

گروه‌ها		کنترل (N=۳۰)	آزمایش (N=۳۰)
ب. میانگین	میانگین	۱۳/۶۰	۱۳/۷۰
	انحراف استاندارد	۰/۵۱	۰/۴۷
$(t(58) = 0.81, p > 0.05)$			
میزان تحصیلات پدر	دیپلم و زیر دیپلم	۴	۶
	فوق دیپلم	۲	۱
	لیسانس	۱۴	۱۲
	فوق لیسانس و بالاتر	۱۰	۱۱
$\chi^2(3) = 0.94, p = 0.812$			
میزان تحصیلات مادر	دیپلم و زیر دیپلم	۷	۳
	فوق دیپلم	۲	۳
	لیسانس	۱۴	۱۵
	فوق لیسانس و بالاتر	۷	۹
$\chi^2(3) = 2.08, p = 0.553$			

استفاده از آزمون t مستقل و کای اسکور پیرسون نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل به لحاظ متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان‌شناختی، در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین (انحراف استاندارد) مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی

سرمایه روان‌شناختی	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خودکارآمدی	آزمایش	۱۵/۴۰ (۳/۷۲)	۲۵/۸۶ (۴/۹۵)	۲۷/۱۳ (۴/۴۳)
	کنترل	۱۴/۵۷ (۴/۳۹)	۱۷/۱۸ (۴/۲۰)	۱۷/۳۴ (۳/۴۳)
امیدواری	آزمایش	۱۵/۷۳ (۳/۶۴)	۲۳/۵۱ (۳/۵۸)	۲۳/۸۰ (۳/۱۵)
	کنترل	۱۵/۴۳ (۳/۰۶)	۱۶/۳۰ (۲/۸۳)	۱۶/۷۸ (۳/۰۱)
تاب‌آوری	آزمایش	۱۴/۸۴ (۳/۵۹)	۲۱/۶۰ (۳/۶۲)	۲۲/۰۰ (۳/۶۷)

کنترل	۱۳/۱۰ (۲/۷۸)	۱۴/۵۲ (۳/۳۴)	۱۴/۷۰ (۲/۹۳)
آزمایش	۲۰/۱۲ (۳/۲۲)	۲۳/۹۳ (۲/۷۲)	۲۴/۳۲ (۳/۱۰)
کنترل	۲۰/۴۳ (۲/۹۸)	۲۰/۵۰ (۳/۴۴)	۱۹/۸۷ (۳/۵۶)
آزمایش	۶۶/۰۳ (۸/۲۰)	۹۴/۹۳ (۱۱/۳۹)	۹۷/۲۷ (۹/۰۹)
کنترل	۶۳/۵۳ (۸/۴۴)	۶۸/۵۰ (۱۰/۱۲)	۶۸/۷۳ (۶/۶۵)

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان‌شناختی در گروه آزمایش در قیاس با گروه کنترل افزایش یافته است. در ادامه، جدول ۴ برقراری/عدم برقراری مفروضه‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ارزیابی مفروضه‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا

سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه	شاپیرو-ویلک (سطح معناداری)			F آزمون لون (سطح معناداری)		
		پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
خودکارآمدی	آزمایش	۰/۹۷۰ (۰/۵۵۰)	۰/۹۵۱ (۰/۱۸۴)	۰/۹۵۸ (۰/۲۷۰)	۲/۱۳ (۰/۱۵۰)	۲/۱۵ (۰/۱۴۸)	۲/۴۸ (۰/۱۲۱)
	کنترل	۰/۹۳۲ (۰/۹۵۶)	۰/۹۵۲ (۰/۱۹۲)	۰/۹۵۹ (۰/۲۸۳)	۰/۴۸ (۰/۴۹۲)	۱/۲۳ (۰/۲۷۲)	۰/۲۴ (۰/۶۲۸)
امیدواری	آزمایش	۰/۹۴۵ (۰/۱۲۱)	۰/۹۶۶ (۰/۴۳۶)	۰/۹۵۷ (۰/۲۶۴)	۲/۱۴ (۰/۱۴۹)	۰/۰۴ (۰/۹۵۳)	۱/۲۷ (۰/۲۶۴)
	کنترل	۰/۹۶۵ (۰/۴۲۱)	۰/۹۴۴ (۰/۱۱۷)	۰/۹۸۰ (۰/۸۲۸)	۰/۷۳ (۰/۳۹۵)	۱/۴۸ (۰/۲۲۹)	۱/۷۴ (۰/۱۹۲)
تاب‌آوری	آزمایش	۰/۹۶۵ (۰/۴۱۱)	۰/۹۵۶ (۰/۳۳۹)	۰/۹۴۵ (۰/۱۲۸)	۰/۸ (۰/۷۷۶)	۰/۱۳ (۰/۷۳۴)	۱/۸۹ (۰/۱۷۵)
	کنترل	۰/۹۵۸ (۰/۲۷۷)	۰/۹۳۹ (۰/۰۸۴)	۰/۹۷۴ (۰/۶۴۹)	۰/۷۳ (۰/۳۹۵)	۱/۴۸ (۰/۲۲۹)	۱/۷۴ (۰/۱۹۲)
خوش‌بینی	آزمایش	۰/۹۳۶ (۰/۰۶۹)	۰/۹۷۶ (۰/۷۲۶)	۰/۹۵۴ (۰/۲۱۴)	۰/۷۳ (۰/۳۹۵)	۱/۴۸ (۰/۲۲۹)	۱/۷۴ (۰/۱۹۲)
	کنترل	۰/۹۴۳ (۰/۱۱۱)	۰/۹۷۵ (۰/۷۲۱)	۰/۹۵۲ (۰/۱۸۶)	۰/۸ (۰/۷۷۶)	۰/۱۳ (۰/۷۳۴)	۱/۸۹ (۰/۱۷۵)
نمره کل	آزمایش	۰/۹۶۶ (۰/۴۳۸)	۰/۹۴۵ (۰/۱۲۶)	۰/۹۵۹ (۰/۲۹۸)	۰/۸ (۰/۷۷۶)	۰/۱۳ (۰/۷۳۴)	۱/۸۹ (۰/۱۷۵)
	کنترل	۰/۹۶۳ (۰/۳۶۵)	۰/۹۳۶ (۰/۰۷۳)	۰/۹۶۶ (۰/۴۳۷)	۰/۸ (۰/۷۷۶)	۰/۱۳ (۰/۷۳۴)	۱/۸۹ (۰/۱۷۵)

جدول ۴ نشان می‌دهد که شاخص شاپیرو-ویلک مربوط به مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان‌شناختی در هر دو گروه و در هر سه مرحله در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است. این موضوع بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه و در هر سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری است. نتایج آزمون لون در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت واریانس‌های خطای نمرات مربوط به هیچ یک از مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان‌شناختی در هر دو گروه و در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این یافته نشان می‌دهد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین داده‌ها برقرار است.

در ادامه جدول ۵ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس متغیرهای وابسته را با استفاده از آماره ام‌باکس و شرط کرویت یا برابری ماتریس کوواریانس خطا با استفاده از تست موخلی^۱ را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس و ماتریس کوواریانس خطا

سرمایه روان‌شناختی	برابری ماتریس واریانس کوواریانس			آزمون موخلی		
	M.Box	F	سطح معناداری	W	χ^2	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱۱/۴۴	۱/۸۰	۰/۰۹۵	۰/۸۶۱	۸/۵۵	۰/۰۱۴
امیدواری	۸/۴۱	۱/۳۲	۰/۲۴۳	۰/۹۶۹	۱/۸۲	۰/۴۰۳
تاب‌آوری	۷/۳۱	۱/۱۵	۰/۳۳۰	۰/۹۲۱	۴/۶۸	۰/۰۹۷
خوش‌بینی	۱۹/۰۷	۳/۰۰	۰/۰۰۶	۰/۸۰۹	۱۲/۱۰	۰/۰۰۲
نمره کل	۱۵/۱۲	۲/۳۸	۰/۰۲۷	۰/۹۶۷	۱/۹۱	۰/۳۸۵

منطبق بر جدول ۵ نتایج تحلیل نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای مؤلفه خوش‌بینی و نمره کل سرمایه روان‌شناختی برقرار نیست. با وجود این Tabakhnick, Fidell (2007) بر این باورند که در صورت برابری حجم نمونه در هر دو گروه، عدم برقراری مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته نتایج تحلیل را تحت تاثیر قرار نمی‌دهد. براساس نتایج جدول فوق، تست موخلی نشان داد که ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه‌های خودکارآمدی و خوش‌بینی بر خلاف ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه‌های امیدواری، تاب‌آوری و نمره کل سرمایه روان‌شناختی به ترتیب

¹ - Mauchly

در سطوح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنادار است. این یافته بیانگر آن است که مفروضه کرویت برای دو مؤلفه خودکارآمدی و خوش بینی برقرار نیست. به همین دلیل درجات آزادی آن براساس روش گرینهوس-گیسر ۱ اصلاح شد.

پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌ها، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. جدول ۶ نتایج تحلیل چند متغیری در ارزیابی اثر اجرایی متغیر مستقل بر مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان شناختی را نشان می‌دهد. جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل چند متغیری در ارزیابی اثر اجرایی متغیر مستقل بر مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان شناختی

سرمایه روان شناختی	لامبدای ویلکز	F	df	p	η^2
خودکارآمدی	۰/۴۹۹	۲۸/۶۱	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۱
امیدواری	۰/۵۶۱	۲۲/۳۴	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹
تاب آوری	۰/۶۰۷	۱۸/۴۵	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۹۳
خوش بینی	۰/۷۱۱	۱۱/۵۹	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۸۹
نمره کل	۰/۳۶۴	۴۹/۷۱	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۶

نتایج تحلیل چند متغیر در جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر آموزش صلح بر مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و نمره کل سرمایه روان شناختی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۷ اثرات گروه، زمان و اثرات تعاملی گروه و زمان را برای هر یک از مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان شناختی نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر متغیر مستقل بر مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه روان شناختی

سرمایه روان شناختی	اثرات	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	p	η^2
خودکارآمدی	اثر گروه	۱۸۶۸/۸۹	۱۳۱/۶۹	۸۲/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۵۸۸
	اثر زمان	۱۵۷۶/۸۷	۱۰۸۵/۶۲	۸۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۹۲
	اثر تعاملی گروه×زمان	۷۱۷/۴۸	۱۷۸۲/۶۴	۲۳/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۲۸۷
امیدواری	اثر گروه	۱۰۵۶/۰۹	۶۷۲/۶۹	۹۱/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۶۱۱
	اثر زمان	۶۷۶/۸۸	۶۶۸/۹۵۰	۵۸/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۴۶۵/۰۸	۱۱۳۶/۶۶	۲۳/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰
تاب آوری	اثر گروه	۱۲۹۶/۰۵	۷۴۹/۱۷	۱۰۰/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳۴
	اثر زمان	۵۸۰/۸۰	۶۴۸/۰۳	۵۱/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۳۰۲/۸۰	۱۱۹۱/۳۳	۱۴/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۲۰۳
خوش بینی	اثر گروه	۲۸۱/۲۵	۷۰۵/۶۱	۲۳/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۲۸۵
	اثر زمان	۹۹/۰۱	۶۹۵/۰۸	۸/۲۶	۰/۰۰۶	۱۲۵
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۸۸/۶۳	۱۰۵۳/۵۶	۱۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵۲
نمره کل	اثر گروه	۱۶۵۱۲/۰۹	۶۰۳۹/۵۸	۱۵۸/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳۲
	اثر زمان	۵۰۸۳/۰۱	۴۲۸۹/۰۸	۱۳۴/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۹
	اثر تعاملی گروه×زمان	۶۲۷۴/۷۴	۸۳۸۱/۹۶	۴۳/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲۸

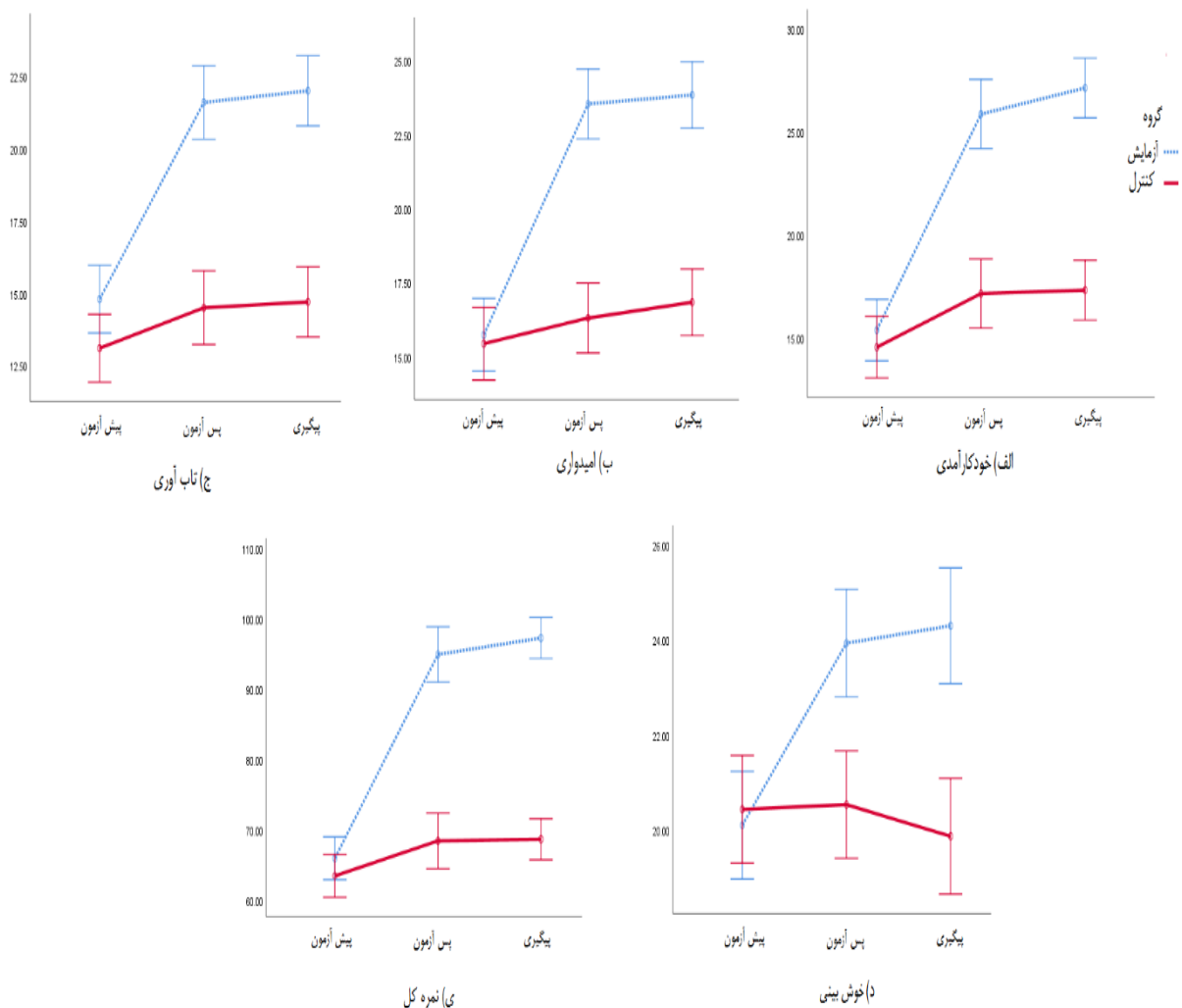
طبق نتایج جدول ۷، علاوه بر اثر گروه و اثر زمان، اثر تعاملی گروه×زمان برای مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و نمره کل سرمایه روان شناختی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این مطلب بیانگر آن است که اجرای آموزش صلح در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه‌های چهارگانه و نمره کل سرمایه روان شناختی را در دانش آموزان به صورت معنادار تحت تاثیر قرار داده است. در ادامه جدول ۸ نتایج آزمون بن فرونی نمرات مربوط به مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه‌های روان شناختی در دو گروه و در سه مرحله اجرا را نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای مقایسه‌های زوجی اثر گروه‌ها و زمان‌ها

سرمایه روان شناختی	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
پیش آزمون	پس آزمون	۶/۵۳	۰/۰۰۱
پیش آزمون	پیگیری	۷/۲۵	۰/۰۰۱

۱/۰۰	۰/۷۷	۰/۷۲	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۵۴	۴/۳۳	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۶۲	۴/۷۵	پیگیری	پیش آزمون	امیدواری
۱/۰۰	۰/۵۵	۰/۴۲	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۵۰	۴/۱۰	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۶۱	۴/۴۰	پیگیری	پیش آزمون	تاب آوری
۱/۰۰	۰/۶۴	۰/۳۰	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۴۲	۱/۹۷	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۰۱۷	۰/۶۳	۱/۸۲	پیگیری	پیش آزمون	خوش بینی
۱/۰۰	۰/۵۸	۰/۱۵	پیگیری	پس آزمون	
۰/۰۰۱	۱/۴۲	۱۶/۹۳	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	۱/۵۷	۱۸/۲۲	پیگیری	پیش آزمون	نمره کل
۱/۰۰	۱/۶۶	۱/۲۸	پیگیری	پس آزمون	

نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی در جدول ۸ نشان می‌دهد که اجرای متغیر مستقل در مقایسه با گروه کنترل میانگین مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه‌های روان‌شناختی در مراحل پس آزمون و پیگیری را افزایش داده است. در کنار نتایج جدول فوق شکل ۱ نشان می‌دهد که آموزش صلح در مقایسه با گروه کنترل منجر به افزایش میانگین نمرات مؤلفه‌ها و نمره کل سرمایه‌های روان‌شناختی در مراحل پس آزمون و پیگیری شده است.



شکل ۱: نمودارهای مربوط به تغییرات میانگین مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش و کنترل

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش صلح بر افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول بوده است. تاکنون پژوهشی که به بررسی اثربخشی آموزش صلح بر افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پرداخته باشد، صورت نگرفته است ولی این یافته به طور کلی قابل مقایسه با نتایج پژوهش‌هایی است که تاثیر آموزش صلح بر دانش‌آموزان را نشان داده اند. یافته‌های این تحقیق به طور غیرمستقیم با نتایج مطالعات انجام شده توسط؛ Afrisham & Shamsaii (2018)، Janalipour (2011)، Uko et al (2015)، Kazempour & Babapour (2017)، همسویی دارد.

محدودیت‌های پژوهش عبارتند از: محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول، اجرای پژوهش در منطقه سه شهر تهران، امکان پذیر نبودن هم‌تاسازی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل براساس توانایی‌های شناختی و هوشی، به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار خودگزارش‌دهی (پرسشنامه) استفاده شد و استفاده از این ابزار به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است سوگیری ایجاد کند.

پیشنهادات پژوهش عبارتند از: در پژوهش‌های آتی از سایر ابزارهای گردآوری اطلاعات مانند مصاحبه، مشاهده و... استفاده شود، تأثیر این آموزش‌ها در مدارس دخترانه نیز مورد بررسی قرار گیرد و نتایج آن در دختران و پسران مورد مقایسه قرار گیرد، این پژوهش در سایر پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی انجام شود، تأثیر این آموزش‌ها، بر متغیرهای وابسته دیگری همچون، رفتارهای پرخطر احتمالی دانش‌آموزان، مشارکت اجتماعی، صلح و عدم خشونت در مدرسه و... مورد بررسی قرار گیرد، این پژوهش در سایر شهرهای استان‌ها و مناطق کشور انجام شود. با توجه به تأثیر مثبت آموزش صلح بر افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی، دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، این آموزش‌ها در برنامه درسی یا فوق برنامه دانش‌آموزان در پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی گنجانده شود، معلمان و اولیای مدرسه با شرکت در کارگاه‌های آموزشی، با این مفاهیم و اهمیت و ضرورت پرداختن به آنها در محیط مدرسه و کلاس‌های درس آشنا شوند.

References

- Abolmaali Alhoseini kh, Rostami A, Rostami A. (2017). Learning to love together, Tehran: Elm Publication.
- Afrisham M, Shamsaii M. (2018). The effectiveness of peace education on social development and mental health of preschool children. Fifth National Conference on School Psychology, Tehran.
- Arefnejad M, Nasresfehani A, Mohammadi S. (2010). Investigating the effect of psychological capital on organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Industrial Psychology*; 3(12): 53-62.
- Avey J, Luthans B, Youssef C.M. (2009). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes behaviours. *Journal of Management*; 21 : 440-443.
- Bahadori khosroshahi J, Hashemi Nosratabad T, Babapoor J. (2011). Relationship between psychological capital and social capital of Tabriz University students. *Journal of Research and Health*; 2(1): 63-71.
- Bekker S. (2016). Exploring the relationship between psychological capital and work engagement (Doctoral dissertation, North-West University (South Africa), Potchefstroom Campus.
- Brauneis M. (2019). The effects of peace education on childrens prosocial behavior in an early childhood classroom, *Arts in education action research*.
- Envic B.R. (2005). Beyond human and social capital: the importance of positive psychological capital for entrepreneurial success. *The Entrepreneurial Executive*; 10(2): 13 - 23.
- Ghasemi S, Rastegar A. (2016). The relationship between psychological capitals with social responsibility in adolescents. *Psychology, Educational and Behavioral Sciences*, Tehran, Iran.
- Hoveyda R, Mokhtari H, Forouhar M. (2012). Relationship between psychological capital components and organizational commitment components. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*; 2(2)
- Janalipour R. (2011). The impact of global citizenship education program. *The peace education, New Approaches in Educational Administration, Islamic Azad University of Shiraz, Marvdasht*; (3): 62.
- Kazempour E, Babapour M. (2017). The effect of peace education on students' responsibility. *Journal of A new approach in educational management*, 8(4):65-82.
- Kazempour E, Khalkhali A, Jonalipour R. (2012). The Impact of Peace Education Program on Global Citizen Education. *Journal of A new approach in educational management*, 3(3): 49-62.
- Lauritzen S M. (2016). Building peace through education in post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices International. *Journal of educational development*, 51: 77.
- Li Y, Zhang W, Liu J, et al. (2012). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6): 1181-1192.
- Leung C, Leung S.S. (2012). Validation of a questionnaire on behavior academic competence among Chinese preschool children. *Research in development disabilities*, 33(5):93-181.
- Luthans F, Avolio B J. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction, *Personnel Psychology*, 6: 138-146.
- Luthans F, Avolio B J, Youssef C. (2007). Psychological capital: developing the human competitive edge. England :Oxford university press. *Education for Peace-A Curriculum Frame Work K-12:ISA*, 30p.
- Qhomashi S, Ahmadi M, Abbasi M, Salehi H. (2016). Study of Adolescents' Psychological Capital and Its Impact on Crime Trends (Isfahan). *Quarterly Journal of Medical Law*, 10(37): 171-193.
- RashidiKoochi F, Najafi M, Mohammadyfar M A. (2016). The Role of Positive Psychological Capital and the Family Functioning in Predicting Happiness in high School Students. *Journal of positive Psychology*, 2(3): 79-95.
- Sagkala A S, Turunuklu A, Totan T. (2012). Empathy for Interpersonal Peace: Effects of peace education on Empathy skills. *Educational Science*, 12(2):1454-1460.
- Sandeep K, Rashmi Ch. (2017). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Students' Academic Performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3): 99.
- Slocum J W, Hellriegel D. (2011). *Principles of Organisational Behaviour*. 13th edition. USA: South-Western, Cengage Learning.
- Uko ES, Igbineweka PO, Odigwe FN. (2015). Promoting Peace education for Behavioral Changes in public secondary schools in calabar Municipality Council Area, cross River state, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(23):144-149.
- Weeks M, Ploubidis G B, Cairney J, et al. (2016). Developmental pathways linking childhood and adolescent internalizing, externalizing, academic competence, and adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 51(1): 30-40.

Effectiveness of Peace Education on Psychological Capital in Male High School Students

Amirmasoud Rostami¹
 Hasan Ahadi^{2*}
 Khadijeh Abolmaali³
 Fariborz Dortaj⁴

Abstract

Purpose: The aim of this study was to determine the effectiveness of peace education on the psychological capital in male high school students.

Methodology: The present study was a quasi-experimental method with a pre-test-post-test design with a follow-up of two months And considering the two experimental and control groups. The statistical population of the study consisted of male high school students in District 3 of Tehran in the academic year 2019-2020. 30 samples were selected by multi-stage cluster sampling method. The data collection tool was the Lutans Psychological Capital Questionnaire (PCQ). The experimental group received peace training in 8 sessions of 120 minutes in 4 consecutive weeks and the control group did not receive any training in this field. For data analysis, repeated measures analysis of variance was used in spss-22 and the above research is significant at the level of 0.01.

Findings: The results showed that the implementation of peace education in the experimental group compared to the control group significantly affected the four components of psychological capital in male students. Also, the above results did not show much difference in the follow-up stage compared to the post-test stage, and based on this, it was concluded that peace education for male high school students steadily increases their psychological capital.

Conclusion: Considering the positive effect of peace education on increasing the psychological capital of junior high school male students, it is suggested that these trainings be included in the curriculum or extracurricular activities of students in different levels and courses of study. Teachers and parents should be introduced to these concepts and the importance and necessity of addressing them in the school environment and classrooms by participating in workshops.

Keywords: Peace Education, Psychological Capital, Students

¹ PhD Student in General Psychology, Faculty of Humanities, Science and Research Branch of Islamic Azad University of Tehran, Tehran, Iran. amir.rostami13@yahoo.com

² Professor, Department of Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran (Corresponding Author) ahadi@aut.ac.ir

³ Associate Professor, Psychology Department, Roudehen Branch Tehran, Islamic Azad University, Iran. sama.abolmaali@gmail.com

⁴ Professor, Educational Psychology Department, Allame-Tabatabaie University, Tehran, Iran. dortaj@atu.ac.ir