

اثربخشی آموزش صلح بر افزایش خوش بینی و امید در دانش آموزان دوره متوسطه اول منطقه ۳ شهر تهران

امیرمسعود رستمی^۱، حسن احدی^۲، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳، فریبرز درتاج^۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش صلح بر افزایش خوش بینی و امید در دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول انجام شد.

روش: پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و در نظر گرفتن یک گروه آزمایش و یک گروه گواه با پیگیری دو ماهه انجام شد. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۳ شهر تهران تشکیل داده‌اند و ۶۰ نفر نمونه با جایگزینی تصادفی و براساس معیارهای ورود و خروج با روش نمونه‌گیری داوطلبانه در ۲ گروه ۳۰ نفره انتخاب شده‌اند. ابزارهای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷) بود. برنامه مداخله آموزش صلح شامل ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای طی ۸ هفته مداوم، به صورت حضوری پس از تعطیلی مدرسه اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (طرح آمیخته) استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که اجرای آموزش صلح در مقایسه با گروه گواه مؤلفه‌های خوش بینی و امید را در دانش آموزان به صورت معنادار تحت تأثیر قرار داده و نتایج تحلیل چندمتغیر نشان می‌دهد که بین اثربخشی آموزش صلح و مؤلفه‌های امید و خوش بینی در سطح (۰/۰۱) معنادار است. نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش صلح به دانش آموزان، امید و خوش بینی را در آنان به صورت پایدار افزایش می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش صلح، امید، خوش بینی، دانش آموزان.

۱. دکتری تخصصی روان شناسی عمومی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
amir.rostami13@yahoo.com

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران h.ahadi78@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران dortaj@atu.ac.ir

۴. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران sama.abolmaali@gmail.com

پیشگفتار

یکی از نوآوری‌هایی که در دهه‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی شکل گرفت، ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ بود که موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف رفتاری شد. رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر سعی دارد تا با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی که اجازه می‌دهند افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند و به موفقیت نائل آیند، پردازد (خسروی و آقاجانی، ۱۳۹۸). روان‌شناسی مثبت اصطلاحی است که همانند چتری مطالعه هیجان‌های مثبت، ویژگی‌های شخصیتی مثبت و سازمان‌های سالم و قوی از جمله خانواده را در بر می‌گیرد (سلیگمن^۲، ۲۰۱۱).

یکی از مفاهیم مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر که در سال‌های اخیر در حوزه رفاه سازمانی مورد توجه جدی قرار گرفته و اخیراً وارد مطالعات آموزش دانشگاهی شده است، مفهوم سرمایه روان‌شناختی (PsyCap)^۳ است (مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۶). سرمایه روان‌شناختی یک حالت روان‌شناختی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که از چهار سازه خودکارآمدی^۴، تاب‌آوری^۵، امید^۶ و خوش‌بینی^۷ تشکیل می‌شود (لوتانز^۸ و همکاران، ۲۰۰۷) و از نظر تئوری نیز می‌توان پایه و شالوده اصلی سرمایه روان‌شناختی را تئوری شناختی-اجتماعی بندورا^۹ دانست که تعامل دو جانبه را بین افراد، محیط و رفتارهای گذشته برقرار می‌کند (مایکرانتس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱).

-
1. Positive Psychology
 2. Seligman
 3. Psychological capital
 4. Self-efficacy
 5. Resiliency
 6. hope
 7. Optimism
 8. Luthans
 9. Bandura
 10. Maykrantz

از بین مفاهیم مرتبط با سرمایه روان‌شناختی، امید و خوش‌بینی از بیشترین زمینه‌های تحقیقات تجربی و نظری برخوردار است. همچنین از بین ظرفیت‌های روان‌شناختی، خوش‌بینی و امید هر دو از چشم داشت مثبت نسبت به آینده سخن می‌گویند اما خوش‌بینی ممکن است ماهیتاً بسیار عمومی و به منزله یک انتظار کلی مثبت از موفقیت به نظر برسد حال آن که امید به اهداف خاص تمایل دارد (تمپلتون^۱، ۲۰۲۰).

امید معمولاً در زبان روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیشتر افراد، امید را با تفکر آرزومند^۲، نگرش مثبت بی‌اساس، انگیزش بالا و حتی توهم^۳ اشتباه می‌گیرند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). اسنایدر (۱۹۹۴) به عنوان شناخته‌ترین تئوری‌پرداز و محقق امید در نهضت روان‌شناسی مثبت‌گرا؛ امید را به عنوان وضعیت مثبت انگیزشی که مبتنی بر یک سائق کنش‌گرایانه احساس موفقیت، پویایی (انرژی معطوف به هدف) و راهکارها (برنامه‌ریزی جهت دستیابی به اهداف است) تعریف می‌کند (لوتانز^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). او معتقد است امید وضعیتی شناختی یا فکری است که افراد را قادر می‌سازد که اهداف واقعی اما چالش برانگیز و قابل پیش‌بینی را مدون کنند و سپس به آن اهداف از طریق اراده معطوف به خود^۵، انرژی و ادراک کنترل درونی^۶ شده دست یابند. این چیزی است که اسنایدر و همکارانش از آن به عنوان پویایی و یا قدرت اراده یاد می‌کنند. قدرت اراده احساسی است که به واسطه آن اقدامات و فعالیت‌ها می‌توانند برای رسیدن به اهداف خلق و نگهداری شوند، همچنین باوری است که به واسطه آن هر گاه لازم باشد تلاش‌های روحی برای غلبه بر موانع وارد عمل می‌شوند (اسنایدر^۷، ۲۰۰۲). در واقع امید تفکر پویایی است که موجب می‌شود افراد حرکت خود در امتداد مسیر به سوی اهداف

1. Templeton
2. Wishfull thinking
3. Illusion
4. Luthans
5. Selfdirected control
6. Percection of Internalized Control
7. Snyder

را شروع نموده و ادامه دهند. پویایی اراده، سرمایه گذاری و انرژی درونی سازی شده‌ای است که برای تحقق اهداف به کار گمارده می‌شوند. این تفکر مثبت پویا ممکن است شامل حرف زدن با خود یا انواع دیگری از حمایت‌هایی بوده که کمک می‌کنند افراد مسیر شروع و ادامه پژوهش هدف را دنبال و پیگیری کنند. سطح بالای پویایی به ویژه برای غلبه بر شرایط دشواری که افراد را برای رسیدن به هدف تجربه می‌کنند، بسیار سودمند است. در چنین شرایطی افرادی دارای امید بالاتر قادر خواهند بود به پیشرفت خود در جهت رسیدن به هدف ادامه دهند و به احتمال زیاد هنگام مواجهه با اهداف یا یک احساس مثبت گرایانه، چالش برانگیز و تفکر موفقیت‌آمیز روبرو می‌شوند. افراد با امید پایین ممکن است با احساس نقص، تفکر منفی و افکار مربوط به شکست مواجه شوند (چیونس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

داشتن امید در زندگی می‌تواند به کاهش مشکلات سازگاری در افراد شود (کاون^۲ و همکاران، ۲۰۱۵) و افرادی که امیدوارترند از زندگی رضایت بیشتری دارند و با محیط استرس‌زا بهتر کنار می‌آیند (یاواس^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

اسنایدر (۲۰۰۰) معتقد است که امید نوعی روند فکری و دارای دو جزء تفکر عامل و مسیرها است و هر دو بعد از طریق رفتارهای هدفمند در تشکیل و تعیین میزان امید ضروری و موجب سازگاری و سلامت روان‌شناختی و جسمانی می‌شود. مسیرها جزء شناختی امید و نشان دهنده توان فرد در خلق راه‌های معقول برای دستیابی به اهداف است. تفکر عامل جزء انگیزشی امید و نشان دهنده برداشت شخصی درباره توانایی برای رسیدن به اهداف گذشته، حال و آینده است (روینی^۴ و همکاران، ۲۰۰۶) و تغییراتی که در میزان امید افراد رخ می‌دهد ظاهری نیست، بلکه در توانایی افراد در تفکر عمیق هدفمند جستجو می‌شود و امید در سطح

1. Cheavens
2. Kwon
3. Yavas
4. Ruini

روی نمی‌دهد بلکه در تصور عمیق از خود به عنوان موجودی که قادر است تفکر اراده‌مند و هدف مدار را افزایش دهد، روی می‌دهد (اسنایدر^۱، ۲۰۰۲).

از طرفی در تمامی زبان‌ها فرد خوش‌بین کسی است که انتظار وقایع مثبت و مطلوب در آینده را دارد، در حالی که فرد بدبین کسی است که به طور مداوم افکار منفی در ذهن می‌پروراند و به این باور رسیده که وقایع منفی حتماً اتفاق خواهد افتاد. خوش‌بینی تنها پیش‌بینی اتفاق افتادن وقایع خوب نیست بلکه از آن مهم‌تر سرمایه روان‌شناختی خوش‌بینی به دلایل و انتساب‌هایی که فرد برای توضیح چرایی وقوع وقایع خاص مثبت و منفی و در زمان‌های گذشته، حال و آینده استفاده می‌کند، اشاره دارد (لوتانز^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). مارتین سلیگمن رئیس سابق انجمن روانشناسی آمریکا و پدر جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرا، خوش‌بینی را سبک تفسیری (توصیفی) تعریف می‌کند که اتفاقات مثبت را به علل دائمی، شخصی و فراگیر و اتفاقات منفی را به علل خارجی، موقتی و شرایط خاص نسبت می‌دهد. از طرف دیگر بدبینی سبک تفسیری است که وقایع مثبت را به عوامل خارجی، موقت و شرایط خاص نسبت می‌دهد و وقایع منفی را به عوامل شخصی درونی، پایدار و فراگیر نسبت می‌دهد (فیلد^۳، ۲۰۲۰).

تعریف‌های دیگری نیز در ادبیات مختلف در کنار سبک تفسیری یا اسنادی سلیگمن وجود دارد. برای مثال خوش‌بینی به طور منفی به عنوان هیجانی ضعیف، غیرمنطقی، غیرواقعی و حتی به عنوان توهمی گمراه‌کننده تلقی شده است. به علاوه شماری از مطالعات پژوهشی، خوش‌بینی را به عنوان ویژگی طبعی شخصیتی^۴، گرایش کلی به انتظار وقوع بیشتر وقایع مطلوب و نتایج مثبت در آینده نسبت به وقایع منفی توصیف کرده‌اند. خوش‌بینی کاذب می‌تواند به شکست در مسئولیت‌پذیری و تحلیل درست شرایط برای پی

1. Snyder
2. Luthans
3. Field
4. Dispositional personality trait

بردن به اینکه کدام دلایل می‌تواند درونی، پایدار و یا فراگیر بوده و کدام یک می‌تواند خارجی یا با اهمیت کمتر به عنوان موقتی یا بسته به شرایط خاص باشد، منجر شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷).

بنابراین خوش‌بینی نگرش مثبت افراد را به شرایط ناگوار و وقایع خطرناک نشان می‌دهد و خوش‌بینی به عنوان جنبه‌ای مهم در تاب‌آوری محسوب می‌شود (هو و چانگ^۱، ۲۰۱۰). افراد خوش‌بین در موقعیت‌های استرس‌زا، میزان استرس کمتری را ادراک و گزارش می‌کنند (بالدوین^۲ و همکاران، ۲۰۱۰) و براین باورند که به طور کلی در زندگی رویدادهای خوب برایشان رخ می‌دهد و این پیامدها حاصل مدیریت و مهار آنها بر شرایط است (آلارکون^۳ و همکاران، ۲۰۱۳) و همچنین از تجربه سطوح پایین استرس و رویدادهای منفی و کاهش نشانگان افسردگی و اقدام به خودکشی برخوردارند (موربرگ^۴، ۲۰۱۲).

کارور^۵ و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند انسان‌های خوش‌بین از رسیدن به هدف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه آن شک دارند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که خوش‌بینی بالا، آشفتگی و اضطراب کمتری را پیش‌بینی می‌کند و آنچه از تحقیقات انجام شده برمی‌آید این است که خوش‌بینی یکی از اصولی‌ترین مؤلفه‌هایی است که امنیت را ارتقاء می‌دهد و موجب سلامتی، آرامش و مطلوبیت جامعه می‌شود. از طرفی دیگر آنچه در تعیین شخصیت نقش اساسی دارد، نیاز به امنیت و ایمنی و رهایی از ترس است (ساروخانی و هاشم‌نژاد، ۱۳۹۰).

تحقیقات همچنین نشان داده است که خوش‌بینی و مثبت‌گرایی در مقابله با فشارهای زندگی و غلبه بر ناملایمات روانی-اجتماعی در اقدام به رفتارهای مرتبط با سلامت، اصلاح سبک زندگی و در نهایت کاهش بروز بیماری‌های جسمانی و روان‌شناختی تأثیر مهمی

1. Ho & Cheung
2. Baldwin
3. Alarcon
4. Murberg
5. Carver

دارد(روبرتس^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). باید توجه داشت که خوش بینی منوط به گفتن اظهارات مثبت به خود نیست. مهم آن است که فرد به هنگام مواجه شدن با شکست، با استفاده از قدرت "تفکر غیر منفی" به خود چه بگوید. مهمترین مهارت در خوش بینی آن است که هنگام رویارویی با مشکلات روزمره زندگی، الفاظ مخربی را که به خود می گوید تغییر دهد (سلیگمن، ۲۰۰۶، ترجمه داورپناه و محمدی، ۱۳۹۱).

آموزش صلح(یادگیری مهارت چگونه زیستن با یکدیگر) متغیری است که به نظر پژوهشگر می تواند از جمله عوامل اثرگذار بر افزایش امید و خوش بینی در دانش آموزان باشد. هدف اصلی آموزش صلح، برقراری صلح میان انسان ها، روابط بین فردی، گروه ها، جوامع و فرهنگ هاست(لوریتزن^۲، ۲۰۱۶). با آموزش صلح و تقویت روابط بین فردی، از طریق ایجاد آگاهی و ارتقاء مهارت ها، می توان به شکل گیری جامعه ای که در آن افراد در صلح و آرامش و بدون خشونت و پرخاشگری زندگی می کنند، کمک کرد(ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۶). 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، جهانی شود و محتوای آموزش صلح وارد همه فعالیت های تدریس شود. گنجاندن آموزش صلح در آموزش در یک مقیاس بزرگ، مستلزم یادگیری شیوه جدیدی در تربیت مربیان شاغل در آموزش است(ویک^۳ و همکاران، ۲۰۱۶).

نتایج پژوهش ساگکالا^۴ (۲۰۱۲) در ازمیر ترکیه نشان داد که برنامه آموزش صلح منجر به افزایش سطح همدلی در دانش آموزان شده است. اوکو^۵ و همکاران(۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان "ترویج آموزش صلح برای ایجاد تغییرات رفتاری در مدارس متوسطه عمومی"

1. Roberts
2. Lauritzen
3. Week
4. Sagkala
5. Uko

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 کاظم پور و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که برنامه آموزش صلح در بهبود تربیت و افزایش دانش، توانش و نگرش شهروند جهانی فراگیران تأثیر دارد. پژوهشگران دیگر نیز در مطالعات خود دریافتند که با آموزش صلح می‌توان باعث رشد و ارتقاء سلامت روانی و رشد اجتماعی کودکان شد (افریشم و شمسایی، ۱۳۹۷). در پژوهشی نشان داده شده است که آموزش صلح باعث بهبود رفتارهای اجتماعی کودکان می‌شود (برائیس^۱، ۲۰۱۶). در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزش صلح باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش آموزان می‌شود (کاظم پور و باباپور، ۱۳۹۶).

با توجه به اهمیت مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی در نوجوانان و دانش آموزان 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 امید و خوش‌بینی انجام نشده است؛ بررسی این مقوله می‌تواند در اقدامات مدیریتی در مدارس در حوزه سلامت دانش آموزان کمک نماید. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش صلح بر افزایش امید و خوش‌بینی دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول انجام می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و در نظر گرفتن یک گروه آزمایش و یک گروه گواه با پیگیری دو ماهه با جایگزینی تصادفی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه (پایه

1. Brauneis

اول، دوم و سوم) منطقه ۳، آموزش و پرورش شهر تهران (۴۹۲۳ نفر) تشکیل داده است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس این منطقه مشغول به تحصیل بوده‌اند.

برای برآورد حجم نمونه مورد نیاز پژوهش از جدول تدوین شده به وسیله کوهن^۱ (۲۰۰۸) استفاده شد. با توجه به ۲ گروه (۱ گروه آزمایش و ۱ گروه گواه) و میزان خطای ($\alpha=0/05$) و اندازه اثر ($d=0/05$) و توان آزمون برابر $0/99$ ، نمونه مورد نیاز برای هر گروه ۳۰ نفر انتخاب شد. بنابراین حجم نمونه پژوهش حاضر با توجه به تعداد گروه‌های پژوهش، تعداد ۶۰ نفر از پایه‌های مختلف آموزشی دوره اول متوسطه، علاقه مند به همکاری در مطالعه در نظر گرفته شد؛ که به صورت داوطلبانه با جایگزینی تصادفی و براساس معیارهای ورود، در ۲ گروه قرار گرفته‌اند. نمونه منتخب برای هر یک از گروه‌ها، ۳۰ نفر است که با توجه به معیارهای زیر (ملاک‌های ورود) انتخاب شده‌اند:

- ثبت نام داوطلبانه دانش آموزان برای شرکت در این پژوهش
 - شرکت منظم در دوره‌های آموزشی
 - پر کردن فرم رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش
 - قرار داشتن در محدوده سنی ۱۲ تا ۱۴ سال و مشغول به تحصیل در پایه‌های اول متوسطه
 - عدم ابتلاء به بیماری‌های جسمی مزمن (براساس اظهارات والدین)
 - کسب نمره "یک انحراف معیار کمتر از میانگین" در پیش آزمون‌ها
- براساس مجوز اداره آموزش و پرورش منطقه ۳ و تأیید پروتکل آموزشی و پرسشنامه ارزیابی سرمایه روانشناختی، در مرحله اول یک مدرسه متوسطه دوره اول پسرانه در این منطقه، جهت اجرای پژوهش انتخاب شد. لازم به ذکر است که اجرای این پژوهش به صورت حضوری و به‌عنوان فوق برنامه مدرسه نمونه لحاظ شده است. همچنین مقرر شد، در پایان اجرای طرح به دانش آموزان شرکت کننده، گواهینامه شرکت در دوره‌های آموزش صلح اعطا شود.

1. Cohen

پس از انجام امور اداری مربوط و مراجعه به مدرسه 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 ۱۵۰ دانش‌آموز، داوطلب شدند. سپس با استفاده از چک لیست، معیارهای ورود و خروج از جمله پرکردن فرم رضایت نامه، قرار داشتن در محدوده سنی ۱۲ تا ۱۴ سال، مشغول به تحصیل در پایه‌های هفتم تا نهم متوسطه و عدم ابتلاء به بیماری‌های جسمی مزمن در زمان انجام مداخله (با مراجعه به پرونده دانش‌آموز و پرسش از مسئولین مدرسه)، برای دانش‌آموزان داوطلب ثبت شد. دانش‌آموزانی که شرایط ورود را احراز کرده بودند (۱۱۰ نفر)، در پیش‌آزمون سرمایه روانشناختی شرکت کردند و دانش‌آموزانی که نمره "یک انحراف معیار کمتر از میانگین" را کسب نمودند، مشخص شدند (۸۰ نفر). از بین آن‌ها، ۶۰ نفر از دوره اول متوسطه با جایگزینی تصادفی و براساس معیارهای ورود و خروج انتخاب شده و در ۲ گروه ۳۰ نفره به‌عنوان گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفته‌اند. گروه آزمایش تحت آموزش صلح بودند و گروه گواه، نیز هیچ‌گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکردند. برای گروه‌های آزمایش، برنامه مداخله شامل ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای حضوری طی ۸ هفته مداوم، براساس پروتکل تدوین شده به شرح جداول زیر، از ساعت ۱۲:۳۰ الی ۱۴:۳۰ (پس از تعطیلی مدرسه) اجرا شد. لازم به توضیح است، پروتکل آموزشی و جلسات اتخاذ شده برای گروه آزمایش و نیز ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش از کتاب "یادگیری زندگی باهم" ترجمه دکتر خدیجه ابوالمعالی و همکاران (۱۳۹۶) استخراج شده است.

به منظور سنجش روایی پروتکل اجرایی از شاخص‌های روایی محتوایی لاوشه^۱ و والتز^۲ استفاده شده است. جهت محاسبه این نسبت در پژوهش حاضر از نظرات ۱۰ نفر از کارشناسان متخصص در زمینه محتوای برنامه آموزشی مورد نظر استفاده شد و در این

1. Content Validity Ratio(CVR)
2. Waltz

پژوهش نسبت روایی محتوایی تمامی مباحث پروتکل آموزشی بین ۰/۶۲ تا ۱ بوده و مورد قبول واقع شده و شاخص محاسبه شده بعدی برای تمامی مباحث پروتکل آموزشی مورد نظر بین ۰/۷۹ تا ۱ بوده و قابل قبول تلقی می‌شوند.

جدول زیر پروتکل آموزشی و جلسات اتخاذ شده برای گروه آزمایش به همراه اهداف و خلاصه مباحث هر یک از جلسات را نمایش می‌دهد.

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 خشونت بار 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	معماها	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).

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز (PCQ) (لوتانز، ۲۰۰۷) استفاده شد. پاسخگویی به سؤالات به صورت شش گزینه‌ای لیکرت تنظیم گشته و به هر عبارت ۱ تا ۶ نمره (۱=کاملاً مخالفم تا ۶=کاملاً موافقم) تعلق گرفت. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های امید و خوش‌بینی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۱ و ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند.

1. Luthans

داده‌های حاصل از پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری دو متغیر امید و خوش‌بینی دانش‌آموزان مورد تحلیل قرار گرفته است. ابتدا نمرات آزمون‌ها، با استفاده از جداول شاخص‌های آماری و نمودار توصیف شده و سپس فرضیه‌های تحقیق با استناد به داده‌ها و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر (طرح آمیخته) و در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های آن، مورد تحلیل استنباطی قرار گرفته است. در ادامه برای مقایسه دو به دو گروه‌ها از آزمون تعقیبی بونفرونی^۱ استفاده و تحلیل آماری داده‌ها با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS-22 انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۲ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. گفتنی است که میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به ترتیب ۱۳/۷۰ و ۰/۴۷ سال و در گروه گواه ۱۳/۶۰ و ۰/۵۱ سال بود. استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که دو گروه به لحاظ میانگین سن تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند ($p > 0/05$ ، $t(58) = 0/81$). همچنین استفاده از روش آماری کای اسکوئر پیرسون نشان داد که بین دو گروه به لحاظ میزان تحصیلات پدر و مادر تفاوت معناداری وجود ندارد.

1 Bonferroni

جدول ۲. توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

گروه‌ها			
گواه (N=۳۰)	آزمایش (N=۳۰)		
۱۳/۶۰	۱۳/۷۰	میانگین	
۰/۵۱	۰/۴۷	انحراف استاندارد	
(t(۵۸)=۰/۸۱ ، p>۰/۰۵)			
۴	۶	دیپلم و زیر دیپلم	میزان تحصیلات پدر
۲	۱	فوق دیپلم	
۱۴	۱۲	لیسانس	
۱۰	۱۱	فوق لیسانس و بالاتر	
$\chi^2(3)=۰/۹۴$ ، p = ۰/۸۱۲			
۷	۳	دیپلم و زیر دیپلم	میزان تحصیلات مادر
۲	۳	فوق دیپلم	
۱۴	۱۵	لیسانس	
۷	۹	فوق لیسانس و بالاتر	
$\chi^2(3)=۲/۰۸$ ، p = ۰/۵۵۳			

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی، در شرکت کنندگان گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین (انحراف استاندارد) مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی

مؤلفه‌ها	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
امید	آزمایش	۱۵/۷۳ (۳/۶۴)	۲۳/۵۱ (۳/۵۸)	۲۳/۸۰ (۳/۱۵)
	گواه	۱۵/۴۳ (۳/۰۶)	۱۶/۳۰ (۲/۸۳)	۱۶/۷۸ (۳/۰۱)
خوش‌بینی	آزمایش	۲۰/۱۲ (۳/۲۲)	۲۳/۹۳ (۲/۷۲)	۲۴/۳۲ (۳/۱۰)
	گواه	۲۰/۴۳ (۲/۹۸)	۲۰/۵۰ (۳/۴۴)	۱۹/۸۷ (۳/۵۶)

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی در گروه آزمایش در قیاس با گروه گواه افزایش یافته است. در ادامه، جدول ۴ برقراری/عدم برقراری مفروضه‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا را نشان می‌دهد.

جدول ۴. برقراری/عدم برقراری مفروضه‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها

مؤلفه‌ها	گروه	شاپیرو-ویلک (سطح معناداری)			F آزمون لون (سطح معناداری)		
		پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
امید	آزمایش	۰/۹۴۵	۰/۹۶۶	۰/۹۵۷	۰/۴۸	۱/۲۳	۰/۲۴
	گواه	(۰/۱۲۱)	(۰/۴۳۶)	(۰/۲۶۴)	(۰/۴۹۲)	(۰/۲۷۲)	(۰/۶۲۸)
خوش‌بینی	آزمایش	۰/۹۳۶	۰/۹۷۶	۰/۹۵۴	۰/۷۳	۱/۴۸	۱/۷۴
	گواه	(۰/۴۲۱)	(۰/۱۱۷)	(۰/۸۲۸)	(۰/۳۹۵)	(۰/۲۲۹)	(۰/۱۹۲)
		۰/۹۴۳	۰/۹۷۵	۰/۹۵۲	۰/۹۴۳	۰/۹۴۳	۰/۹۴۳
		(۰/۱۱۱)	(۰/۷۲۱)	(۰/۱۸۶)			

جدول ۴ نشان می‌دهد که شاخص شاپیرو-ویلک مربوط به مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی 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 ۴ نشان می‌دهد که تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به هیچ یک از مؤلفه‌ها در 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 ام.باکس و شرط کرویت یا برابری ماتریس کوواریانس خطا با استفاده از تست موخلی^۱ را نشان می‌دهد.

1. Mauchly

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

مؤلفه‌ها	برابری ماتریس واریانس کوواریانس			آزمون موخلی		
	M.Box	F	سطح معناداری	W	χ^2	سطح معناداری
امید	۸/۴۱	۱/۳۲	۰/۲۴۳	۰/۹۶۹	۱/۸۲	۰/۴۰۳
خوش‌بینی	۱۹/۰۷	۳/۰۰	۰/۰۰۶	۰/۸۰۹	۱۲/۱۰	۰/۰۰۲

منطبق بر جدول ۵ نتایج تحلیل نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای مؤلفه خوش‌بینی برقرار نیست. با وجود این فیدل (۲۰۰۷) بر این باور است که در صورت برابری حجم نمونه در گروه‌ها، عدم برقراری مفروضه همگنی ماتریس-های کوواریانس متغیرهای وابسته نتایج تحلیل را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد. براساس نتایج جدول فوق، تست موخلی نشان داد که ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه خوش‌بینی بر خلاف ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه امید، در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این یافته بیانگر آن است که مفروضه کرویت برای مؤلفه خوش‌بینی برقرار نیست. به همین دلیل درجات آزادی آن براساس روش گرینهوس-گیسر 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 اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های خوش‌بینی و امید را نشان می‌دهد.

جدول ۶. آزمون تحلیل چند متغیری در ارزیابی اثر اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی

مؤلفه‌ها	لامبدای ویلکز	F	df	p	η^2
امید	۰/۵۶۱	۲۲/۳۴	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹
خوش‌بینی	۰/۷۱۱	۱۱/۵۹	۲ و ۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۸۹

نتایج تحلیل چند متغیر در جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر آموزش صلح بر مؤلفه‌های امید و خوش‌بینی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. جدول ۷ اثرات گروه، زمان و اثرات تعاملی گروه و زمان را برای هر یک از مؤلفه‌ها نشان می‌دهد.

1. Greenhouse-Geisser

جدول ۷. تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در تبیین اثر متغیر مستقل بر مؤلفه های امید و خوش بینی

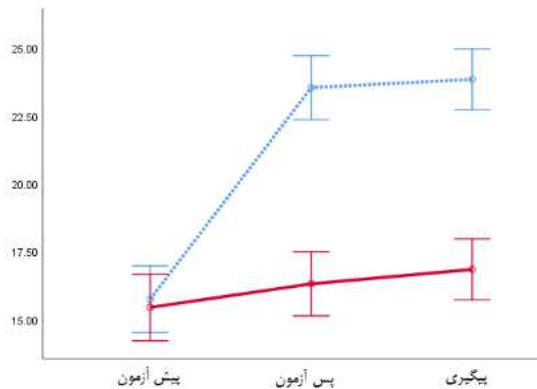
مؤلفه ها	اثرات	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	p	η^2
	اثر گروه	۱۰۵۶/۰۹	۶۷۲/۶۹	۹۱/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۶۱۱
امید	اثر زمان	۶۷۶/۸۸	۶۶۸/۹۵۰	۵۸/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰۳
	اثر تعاملی گروه × زمان	۴۶۵/۰۸	۱۱۳۶/۶۶	۲۳/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰
	اثر گروه	۲۸۱/۲۵	۷۰۵/۶۱	۲۳/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۲۸۵
خوش بینی	اثر زمان	۹۹/۰۱	۶۹۵/۰۸	۸/۲۶	۰/۰۰۶	۱۲۵
	اثر تعاملی گروه × زمان	۱۸۸/۶۳	۱۰۵۳/۵۶	۱۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵۲

طبق نتایج جدول ۷، علاوه بر اثر گروه و اثر زمان، اثر تعاملی گروه در زمان برای مؤلفه های امید و خوش بینی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این مطلب بیانگر آن است که اجرای آموزش صلح در مقایسه با گروه گواه مؤلفه های امید و خوش بینی را در دانش آموزان به صورت معنادار تحت تأثیر قرار داده است. در ادامه جدول ۸ نتایج آزمون بن فرونی نمرات مربوط به مؤلفه های امید و خوش بینی در دو گروه و در سه مرحله اجرا را نشان می دهد.

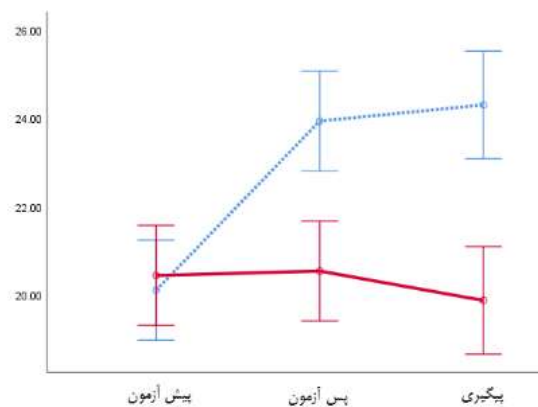
جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای مقایسه های زوجی اثر گروه ها و زمان ها

مؤلفه ها	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمالی
پیش آزمون	۴/۳۳	۰/۵۴	۰/۰۰۱
پیش آزمون	۴/۷۵	۰/۶۲	۰/۰۰۱
پس آزمون	۰/۴۲	۰/۵۵	۱/۰۰
پیش آزمون	۱/۹۷	۰/۴۲	۰/۰۰۱
پیش آزمون	۱/۸۲	۰/۶۳	۰/۰۱۷
پس آزمون	۰/۱۵	۰/۵۸	۱/۰۰

نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی در جدول ۸ نشان می دهد که اجرای متغیر مستقل در مقایسه با گروه گواه میانگین مؤلفه های امید و خوش بینی در مراحل پس آزمون و پیگیری را افزایش داده است. در کنار نتایج جدول فوق شکل ۱ و ۲ نشان می دهد که آموزش صلح در مقایسه با گروه گواه منجر به افزایش میانگین نمرات مؤلفه های امید و خوش بینی در مراحل پس آزمون و پیگیری شده است.



شکل ۱. نمودار مربوط به تغییرات میانگین مؤلفه امید در گروه‌های آزمایش و گواه



شکل ۲. نمودار مربوط به تغییرات میانگین مؤلفه خوش‌بینی در گروه‌های آزمایش و گواه

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش صلح بر افزایش امید و خوش‌بینی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول بوده است. تاکنون پژوهشی که به بررسی اثربخشی آموزش صلح بر افزایش امید و خوش‌بینی دانش‌آموزان پرداخته باشد، صورت نگرفته است

ولی این یافته به طور کلی قابل مقایسه با نتایج پژوهش‌هایی است که تأثیر آموزش صلح بر دانش‌آموزان را نشان داده‌اند.

پیشنهاد می‌شود، 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 شده و 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. همچنین با توجه به تأثیر مثبت آموزش صلح بر افزایش امید و خوش‌بینی در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، این آموزش‌ها در برنامه درسی یا فوق برنامه دانش‌آموزان در پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی گنجانده شود و 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.

منابع و مأخذ

- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، رستمی، امیرمسعود و بوستان، افسانه. (۱۳۹۶). یادگیری زندگی باهم، تهران: علم.
- افریشم، مرجان و شمسایی، محمدمهدی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش صلح بر رشد اجتماعی و سلامت روانی کودکان پیش دبستانی، پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران.
- خسروی، فاطمه و آقاجانی، طهمورث. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایه روانشناختی نوجوانان، فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی، ۸، ۱۳-۲۷.
- ساروخانی، باقر و هاشم نژاد، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی (مؤلفه‌های آن) و احساس امنیت اجتماعی در بین جوانان شهر ساری، فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۲(۲)، ۸۱-۹۴.

سلیگمن، مارتین. (۲۰۰۶). خوش‌بینی آموخته شده: چگونه می‌توان ذهنیت و زندگی خود را تغییر داد. ترجمه فروزنده داورپناه و میترا محمدی (۱۳۹۱). چاپ اول، تهران، انتشارات رشد.

کاظم‌پور، اسماعیل، خلخالی، علی و جانعلی‌پور، رضا. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی، فصلنامه علمی - پژوهشی ره‌یافتی‌نودر مدیریت آموزشی، ۳(۳)، ۴۹-۶۲.

کاظم‌پور، اسماعیل و باباپور واجاری، مریم. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، فصلنامه علمی-پژوهشی ره‌یافتی‌نودر مدیریت آموزشی، ۸(۴)، ۶۵-۸۲.

مشتاقی، سعید و مویدفر، همام. (۱۳۹۶). نقش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۶۱-۷۸.

- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54 (821), 827.
- Baldwin, D. and etal. (2010). Resiliency and optimism: An African American senior Citizen, s perspective. University of Tennessee, Knoxville, TN, USA, *The journal of Black psychology*.
- Brauneis M. (2019). *The effects of peace education on childrens prosocial behavior in an early childhood classroom*, Arts in education action research.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 1-11 pp.
- Cheavens, S.J., Feldman, B.D., Micheal, A.G.S & Snyder, C.R. (2019). Hope therapy in community sample: a pilot investigation. *Social Indicators Research*, 77, 61-78.
- Field, CH. (2020). *Learned optimism: how ti change your mind and your life*.
- Ho, M.Y., Cheung, F.M. & Cheung S.F. (2010). The role of meaning in life and optimism in Promoting Well being. *Pers Indiv Diff*. 48:658-63 pp.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.

- 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*, 51:77-83.
- 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.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *The Journal of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4 (17): 1-28.
- Maykrantz, S.A., Langlinais, L.A., Houghton, J.D. & Neck, C.P.(2021). Self-leadership and psychological capital as key cognitive resources for shaping health-protective behaviors during the covid-19 pandemic. *Administrative Sciences*, 11(2): 41-55.
- Murberg, T.A. (2012). The influence of optimistic expectations and negative life vents on somatic symptoms among adolescents: a one-year prospective study. *J Psychol*. 2012; 3(2):123–27.
- Roberts ME, Gibbons FX, Gerrard M, Alert MD. (2011). Optimism and adolescent perception of skin cancer risk. *Health Psychology*; 30(6):810- 3.
- Ruini, C. Blasise, C. Brombin, C. Caffo, E. & Fava, G.A. (2006). Well-being therapy in school settings; a pilot study. *Psychotherapy Psychosomatics*, 75, 331-36.
- 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.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well being free press*.
- Snyder, C.R. (2002). Hope therapy: Rainbows in the mind, *Psychological Inquiry*, 13, (4), 249-275.
- Templeton, J. (2020). *Hope and optimism*. Publisher: department of philosophy Ryerson University.
- 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.

Yavas, U., Babakus, E., & Karatepe, O. M. (2013). Does hope moderate the impact of job burnout on frontline bank employees' in-role and extra-role performances? *International Journal of Bank Marketing*, 31(1), 56-70.