

تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

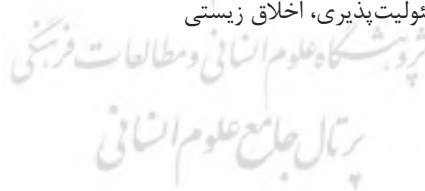
اسماعیل کاظم‌پور^{۱*} و مریم باباپور واجاری^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۸/۱۴ صص ۸۲-۶۵ تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۱/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اجرا شد. روش پژوهش، شبه آزمایشی با طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه‌ی دوره اول شهرستان رودسر (۲۲۳ نفر) بوده است که ۳۸ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به صورت تصادفی ۱۹ نفر، اعضای گروه آزمایش را تشکیل دادند و به همین تعداد، از طریق همتاسازی (از لحاظ سطح تحصیلات اولیه، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده) در گروه کنترل جایگزین شدند. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری (مؤلفه‌ی مسئولیت‌پذیری مقیاس شخصیتی کالیفرنیا) بود. یافته‌های حاصل از اجرای آزمون آنکوا نشان داد که بین دو گروه از لحاظ متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی برنامه‌های آموزش صلح باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود.

کلید واژه‌ها: آموزش صلح، مسئولیت‌پذیری، اخلاق زیستی



^۱ گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران

^۲ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، کارشناس پژوهش آموزش و پرورش ناحیه یک رشت، گیلان، ایران.

* نویسنده مسئول: kazempour.edu@gmail.com

مقدمه

یکی از ارکان اساسی جامعه‌ی مردم سالار، مسئولیت‌پذیری اجتماعی آحاد مردم است که باید از طریق برنامه‌های درسی و فرصت‌های علمی، فراگیران را به انسان‌هایی فعال و نه منفعت طلب یا خودمدار تبدیل نمود تا بتوانند به ایفای نقش دموکراتیک خود بپردازند (Izadi & Azizi shomami, 2009, p 68). مشارکت در زندگی جمعی، مستلزم پذیرش مسئولیت در قبال یکدیگر و فهم تنوع و تعدد باورها و ارزش‌ها و تحمل آن می‌باشد (Hashemi, 2009, p 8). به عقیده‌ی گینات (۱۹۹۳) وجود انسان‌های سرد و بی‌تفاوتی که در تمدنی بی‌بند و بار و بی‌هدف غوطه می‌خورند ناشی از تربیتی است که در آن احساس مسئولیت مطرح نبوده است (Mahdavi, Enayati & Neisi, 2011, p 118). مشکل انسان‌ها و ناهنجاری‌های آن‌ها ناشی از عدم پذیرش مسئولیت است، زیرا آن‌ها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس شرایط صحیح و انسان دوستانه ارضاء کنند، نمی‌توانند، زیرا والدین آن‌ها چنین مهارتی را نداشته‌اند تا به آنان یاد دهند (Glasser, 1965). همچنان‌که پژوهش طالبی و خوشبین (Talebi & Kkhoshbin, 2012, P 207) نشان داد مسئولیت‌پذیری جوانان در مجموع متوسط می‌باشد. اصل مسئولیت عبارت است از: «افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی، از الزام‌های درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می‌شود» (Bagheri, 1374, p 44). مسئولیت‌پذیری اشاره به حس وظیفه‌شناسی، پاسخگو بودن و تعهد دارد (Allen, 2010, p 441) و شامل ویژگی‌هایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیر انداختن خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف می‌شود (Schulz-Hart, Thurow-Kroning & Frey, 2009, p 178) و رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور را در بر می‌گیرد و مشخص می‌کند که یک نفر، تصمیم خود را برای انجام یک عمل ادامه دهد و به سرانجام برساند (Demorouti, 2006). تعاریف مسئولیت‌پذیری یکسان نیست. از دیدگاه وجودگرایان، به معنای تعلق داشتن انتخاب‌ها به خود ما و برخورد صادقانه با آزادی و در نظریه‌ی گشتالت درمانی، یعنی اتکا بر توانایی خویش جهت انتخاب‌کردن است (Sharf, 1381). مسئولیت‌پذیری شامل ویژگی‌هایی مانند رعایت قوانین و هنجارها، به تأخیر انداختن خواسته‌ها، تفکر قبل از عمل و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف می‌شود (Schulz-Hardt, 2009, p 178) و باعث می‌گردد فرد این توانایی را کسب کند که به تفکرات و احساسات خود نظم بخشد و خود را مسئول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهد و پیامدهای فردی و اجتماعی آن‌ها بداند (Mergler, 2007, p 71). افراد مسئولیت‌پذیر قابل اعتماد و اطمینان هستند و نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد می‌کنند و امین و درستکارند (Manart, 1374).

¹ Responsibility

به عقیده‌ی هاوتون (Havton, 1989) فرد مسئول قادر به کنترل عواطف منفی خود (مثل خشم) می‌باشد و کنترل عواطف نیز به کنترل خود منجر می‌گردد. کودکان نیز از طریق فرایند مسئولیت‌پذیری، توانایی به عهده گرفتن مسئولیت گفته‌ها و افکار خود را کسب می‌کنند و دیگران را نیز قادر به انجام این کار می‌کنند (Lipman, 1993).

کودکان و نوجوانان که سازنده‌ی فردای جامعه هستند باید پذیرای مسئولیت‌های اجتماعی آن باشند. بنابراین نیاز به یادگیری بیشتری در زمینه‌ی ایجاد صلح و توانایی‌هایی چون دموکراسی^۱، تعاون و همبستگی^۲، حفظ فرهنگ‌ها^۳، خود و دیگران^۴، انترناسیونالیسم^۵، حفاظت از محیط زیست^۶ و معنویت^۷ را دارند. به همین دلیل، مدرسه همزمان با آموزش مهارت‌های شناختی^۸، مسئولیت‌شناسایی مفاهیم صلح^۹ و ارتقا روحیه‌ی صلح طلبی^{۱۰} دانش‌آموزان را برعهده داشته و موظف به آماده کردن آن‌ها جهت ایجاد صلح می‌باشد (Fallah noodehi, 2009).

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 سایه‌ی 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. 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 خودمحوری، 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 (Danesh, 2006, p 64). بهسازی ساختارهای فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی بشریت امروز، با برقراری صلح مداوم (و بنابراین پویا) و

¹ Democracy

² Co-operation and solidarity

³ Preservation of cultures

⁴ Self and others

⁵ Internationalism

⁶ Protection of the environment

⁷ Spirituality

⁸ Cognitive skills

⁹ Mahatma Gandhi

¹⁰ Sustainable development

قابل اعتماد (و بنابراین همدلانه) و همه گیر (و بنابراین عادلانه) و جهان شمول (و بنابراین با مسئولیت پذیری) متصور است (Zekavati & gharagozloo, 2002). 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 صلح‌آمیز و انسانی معطوف می‌کند که هدف آن، افزایش هوشیاری و آگاهی مردمی است که مسئول برقراری صلح جهانی هستند (Aspeslagh, 1984, p 15). امروزه 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 (Hashemi, 2009, p 83). 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 (Reardon, 1996, p 1).

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 (Fathi vajargah & Eslami, 2008, p 51). 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، ارائه‌ی مفهوم صلح که شامل عدالت اجتماعی نیز می‌باشد، تخمین احترام برای زندگی و پایان خشونت (Harris & Mische, 2006, p 1). اهمیت آموزش صلح در جهان امروز تا حدی است که انجمن تخصصی با عنوان مؤسسه‌ی بین‌المللی آموزش صلح تأسیس شده است و هر سال با گرد هم آوردن متخصصان سرتاسر جهان، موضوعات مرتبط با صلح را مورد بررسی قرار می‌دهد (Jenkins, 2008).

از نظر متخصصان آموزش صلح، مفاهیم و مؤلفه‌های صلح را می‌توان در سه حیطه‌ی دانش، توانش و نگرش تقسیم‌بندی نمود. منظور از دانش صلح، مجموعه‌ای از آگاهی، اطلاعات، درک و فهم‌های صلح‌آمیز است که هر فرد برای زندگی در جامعه نیاز دارد. منظور از توانش صلح، مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی است که فرد برای رفتار صلح‌آمیز نیازمند آن است و منظور از نگرش صلح، مجموعه‌ای از طرز تلقی‌ها، باورها و دیدگاه‌های صلح‌آمیز است که برای یک فرد ضروری است (Fathi vajargah, 2008, pp 58-59). در پژوهش حاضر، از بین مؤلفه

های آموزش صلح به آموزش موارد زیر پرداخته شد: «آگاهی از حقوق بشر و آزادی‌های اساسی و مبارزه با تبعیض»، «آشنایی با روابط متقابل انسان و محیط (اجتماعی و زیستی)» (دانش صلح)، «توانایی گفتگو و تفاهم»، «توانایی رعایت اخلاقی و اصول پذیرفته شده‌ی اجتماعی» (توانش صلح)، «پرورش روحیه‌ی مشارکت، همکاری، همبستگی و انتقادپذیری» (نگرش صلح).

ماده ی ۵۵ منشور سازمان ملل متحد، احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی را مبنای تحقق صلح و امنیت در جهان معرفی می‌کند. یکی از بهترین راه‌های ترویج حقوق بشر و احترام به آزادی‌های اساسی، درونی ساختن و نهادینه کردن ارزش‌ها و اصول حقوق بشر است که به منظور تحقق یافتن آن آموزش حقوق بشر ضروری می‌باشد (Navvab daneshmand, 2007, p 129). طبق نظر مالایوری (Malaurie, 2009) چنان‌چه بحث رابطه‌ی دولت و شهروندان و محدود کردن اختیارات دولت مطرح باشد به این حقوق، «حقوق بشر» گفته می‌شود؛ اما چنان‌چه از رابطه‌ی خصوصی اشخاص، سخن گفته شود از این حقوق با عنوان «حقوق مربوط به شخصیت» نام برده می‌شود (Badini, 2012, p 90). تأسیس کمیسیون حقوق بشر به عنوان یک نهاد تخصصی بین المللی، در راستای تدوین قواعد و ساز و کارهای حقوق بشری به منظور اجرایی نمودن آن‌ها انجام گرفته و اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر و سایر معاهدات حقوق بشری توسط کمیسیون تدوین یافته است (Sharifi tarazkoohi & Omidzamani, 2013, p 29).

اخلاق زیستی^۴ طبق تعریف دانشنامه‌ی اخلاق زیستی، به مسایل اخلاقی مرتبط به علوم زیستی^۵ گفته می‌شود (Kamkar & Mahdavi Damghani, 2008, p 316). اخلاق زیستی از سوء استفاده‌های احتمالی و عواقب نامطلوب برای تمامیت، شأن، منزلت و حقوق انسان پیشگیری می‌کند و رعایت آن می‌تواند تضمین نماید که پیشرفت علمی و فناوری در خدمت بشریت قرار گیرد و حقوق بشر، منزلت انسان و آزادی‌های اساسی او را نقض نکند (Simoonides, 2004, p 25). فلسفه‌ی زیست محیطی معاصر، اصلی‌ترین منبع تفکیک اخلاق زیستی، ناشی از دو دیدگاه انسان محور^۶ و غیر انسان محور^۷ است. در دیدگاه انسان محور، فقط انسان دارای جایگاه اخلاقی است (Abedi sarvestani, Shahvali & Mohaghegh damad, 2007, p 61). از دیدگاه غیر انسان محور،

^۱ در طول دوره‌ی آموزشی این پژوهش، دانش‌آموزان با "اخلاق زیستی" آشنا شدند.

^۲ Droit de l'homme et du citoyen

^۳ Droit de la Personnalite

^۴ Bioethics

^۵ Life Sciences

^۶ Anthropocentric View

^۷ Non Anthropocentric View

چندین رهیافت دیگر پدیدار می شود: ۱) جانور محور^۱: از منظر این رهیافت، انسان و حیوان هر دو از دیدگاه اخلاقی دارای ارزش هستند ۲) رهیافت زیست محور^۲: در این رهیافت، تمام موجودات زنده دارای ارزش اخلاقی هستند ۳) رهیافت زیست بوم محور^۳: بر این اساس، تمام موجودات زنده و محیط زیست طبیعی آن ها دارای ارزش اخلاقی اند (Lammerts & Paul, 2005, p 482).

گفتگو همواره یکی از بهترین شیوه‌ها برای حل تعارضات و اختلاف میان انسان‌ها بوده است. به عقیده‌ی کندی (۱۹۹۹) در گفت و گو نوعی تمرکززدایی از برتری خود وجود دارد و از اختلاف و چندگونگی به سمت وحدت و یگانگی و حقیقت نهایی انتقال پیش می‌آید که البته این لزوماً به معنای هم شکلی و توافق نیست. این تعریف از دیالوگ، هماهنگی بسیاری با تعریف صلح دارد که آن نیز رسیدن به وحدت و یگانگی در عین کثرت است (Naji & Khatibi Moghadam, 2010, p 132). در گفت و گو هر طرف در ذهن خود، شخص یا اشخاص طرف مقابل را، واقعاً با ویژگی‌های خاص‌شان، ملحوظ می‌دارد و به آنان با قصد ایجاد رابطه‌ای متقابل و زنده رو می‌آورد (Naji, 2008, p 146) و طرفین رابطه در شرایط ایده آل، برابر، آزاد و فارغ از هرگونه اجبار و فشار خارجی قرار دارند و استدلال عقلانی، یگانه داور نهایی درباره‌ی هر مسأله است (Ansari, 2005, p 244, p309).

از کنش‌های اساسی هر نظام اجتماعی، کوشش برای آموزش و انتقال معیارهای اخلاقی مورد نظر، ایجاد زمینه‌ها و شرایط لازم برای ظهور هرچه بیشتر رفتارهای پسندیده و کاهش نابهنجارهای رفتاری در میان آحاد آن جامعه، به ویژه در دهه‌ی اول و دوم زندگی آن‌ها، از طریق نظام تربیتی کارآمد و مؤثر می‌باشد (Karimzade, 2010). اخلاق اجتماعی برگرفته از هنجارهای حاکم بر جامعه است و در برگرفته‌ی عمیق‌ترین ارزش‌ها و باورهاست که از این اخلاق می‌توان به حفظ محیط زیست، رعایت حریم خصوصی افراد، عدم به کارگیری کودکان در محیط کاری، اعتماد و عدم تبعیض اشاره کرد (Alvani, Amiri & Ahmadi, 2012, p 29) که از طریق یادگیری، فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری، انتقال‌پذیر است (Chitsaz, 2009) همچنین ارزش‌های مقدس، آن ارزش‌هایی هستند که یک جامعه‌ی اخلاقی به عنوان مفهومی متعالی در نظر می‌گیرد که از مقایسه، بده بستان یا هرگونه اختلاط آن با ارزش‌های دنیوی جلوگیری می‌کند (Tetlock, 2003, p 322). ارزش‌هایی مثل حیات بشر^۴، سلامتی، طبیعت، عشق، افتخار^۵ عدالت^۶ یا حقوق بشر، مطلق و مقدس در نظر

¹ Zoocentric

² Biocentric

³ Ecocentric

⁴ Human life

⁵ Honor

⁶ Justice

گرفته می‌شوند و بده بستان آن‌ها با ارزش‌های دنیوی (مثل پول) تابو است (Hanselmann & Tanner, 2008, P 52).

مشارکت، اغلب تعبیری از تعریف فرهنگ سازمانی^۴ می‌باشد و به شرکت مردم در ایجاد، مفاد و اداره‌ی یک برنامه یا سیاستی که برای تغییر در زندگی افراد طراحی می‌شود، اشاره دارد. برنامه‌های مشارکتی، در اکثر موارد به عنوان اهرمی برای اخذ کمک‌های مردمی می‌باشد (Jennings, 2000, p1). به نظر طوسی (Toosi, 1991) مشارکت، درگیری ذهنی و عاطفی اشخاص در موقعیت‌های گروهی است که آنان را برمی‌انگیزد تا برای دستیابی به هدف‌های گروهی یکدیگر را یاری دهند و در مسئولیت کار شریک شوند (Dehghan & Ghafari, 2005, p 70). به واسطه‌ی فعالیت‌های مشارکتی، افراد قادر خواهند شد تا در دسترسی به اطلاعات مربوط به فرایندهای تصمیم‌گیری که زندگی‌شان را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهند شرکت داشته باشند (Deniz Tekman et al, 2012, p 7). آموزش و پرورش صلح را می‌توان فقط در یک فضای فاقد خشونت ارتقاء داد. بنابراین، باید بر توسعه‌ی اشکالی از یادگیری تأکید شود که در آن‌ها یادگیری مشارکتی دانش‌آموز ممکن باشد (Fathi vajargah, 2003, p 231). همچنین اسلاوین (Aslavyn, 1992) به شواهدی اشاره کرده است که نشان می‌دهد روش یادگیری مشارکتی، روابط میان دانش‌آموزان نژادهای مختلف را در کلاس‌های مختلف، بهبود می‌بخشد (Shekari, 2012, p 32). به همین دلیل در طول دوره‌ی آموزشی پژوهش حاضر، جهت آموزش مؤلفه‌ی مشارکت، بیشتر بر یادگیری مشارکتی تأکید گردید.

پژوهش شکاری (Shekari, 2012, p 31) با عنوان «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش در کاهش رفتارهای غیر اجتماعی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جانعلی پور (Janalipour, 2012, p 1) 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. نتایج تحقیق برغندان، ترخان و قایمی خمایی (Barghandan, Tarkhan & Ghayemi Khomami, 2012, p 140) 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 (Hoseini nasab & Soltani, 2011, pp 23-24) 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 (Unesi, Moeen & Shamshirinia, 2010, p 79) 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 (Fahami & Ezzati, 1388, p 63) با عنوان «مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی 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 رآلدولف (Realdolph, 2008, p 43) 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. لین (Lin, 2007) در مطالعه‌ی به این نتیجه رسیده است که یکی از چالش‌های قرن ۲۱ ارائه آموزش‌هایی در زمینه دوستی بوده است و هدف باید تربیت شهروندانی باشد که بتوانند صلح را در جهان حاکم سازند. ولی نظام‌های آموزشی و مدارس، مثلاً نظام آموزشی آمریکا در تربیت شهروندان صلح‌جو کوتاهی نموده، اغلب روی دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان تأکید می‌کند بدون این که توانایی آن‌ها را برای دوست داشتن و حمایت دیگران پرورش دهند. دنش (Danesh, 2006, p 74) جهت ارائه‌ی 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 برنامه‌ی درسی صلح را در سطح معنی‌داری تأیید کرده‌اند. نتایج بیان‌گر تغییرات موثر در زمینه‌ی ارتقاء جهان بینی وحدت‌گرا، فرهنگ صلح و فرهنگ بهبودگرایی است. مک دونالد (Macdonald, 2003) 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. آنوبوبازی (Onwubuzie, 2001, p 165) در پژوهش خود دریافت دانش‌آموزانی که در گروه‌های یادگیری مشارکتی به یادگیری می‌پردازند، نسبت به کسانی که به طور انفرادی یاد می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند. لوئیس (Lewis, 2001, p 307) 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 مسئولیت می‌پذیرند. اسوانسون و هیل (Swanson & Hill, 1993, p 711) با پژوهشی که روی ۱۳۹ دانش‌آموز پایه‌های هفتم، نهم و دوازدهم تحصیلی در مدارس عمومی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که رفتار اخلاقی با استدلال اخلاقی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد و همچنین استدلال اخلاقی بالا با رفتار اخلاقی بالا رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. در حالی که براگمن و هارت (Bruggeman & Hart, 1996, p 340) در پژوهش خود ارتباط ضعیفی میان رفتار اخلاقی و استدلال اخلاقی به دست آوردند.

جوامع در حال پیشرفت، نیازمند افرادی مسئول و خودکفا می‌باشند. 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. اهمیت گرایش 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. پرداختن به امر مسئولیت‌پذیری در کودکان برای ساختن جامعه‌ای با آینده‌ی بهتر ضرورت دارد و این امر میسر نمی‌شود مگر این که 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. محققان بر آن شدند تا با انجام پژوهش حاضر، تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهد تا سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتقا یابد. همان‌طور که مشاهده شد، مرور پژوهش‌های گذشته نشان داد تحقیقات متعددی در زمینه‌ی متغیر مسئولیت‌پذیری، در داخل و خارج کشور انجام شده اما در هیچ یک، به صورت مستقیم به نقش آموزش صلح پرداخته نشده است. هدف پژوهش حاضر این است که اثربخشی برنامه‌های آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را بررسی نماید و در این راستا فرضیه‌ی زیر مورد آزمون قرار گرفت:

فرضیه ی پژوهش

آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، شبه آزمایشی^۱ بوده و طرح آزمون مقدماتی و نهایی 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 _۱	X	T _۲
کنترل	T _۱	-	T _۲

جامعه‌ی آماری، شامل دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهرستان رودسر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ 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 اولیه، 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.

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری (خرده مقیاس مسئولیت‌پذیری مقیاس شخصیتی کالیفرنیا) با ۴۲ سؤال بود. در تحقیق رضایی (Rezaee, 2000) 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 (saadati shamir, 2004). این مقیاس به منظور سنجش ویژگی‌هایی مانند وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، قابلیت اعتماد، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات و اعتقاد بر ضرورت تسلط عقل و دلیل بر زندگی را می‌سنجد (Manart, 1374).

¹ Quasi-experimental

شیوه‌ی مداخله

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^۹ و حل مسأله^{۱۰} ارایه گردید. محتوای بسته‌ی آموزشی مورد استفاده در این پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲. محتوای آموزش و ساعت دوره جدول

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	اخلاق زیستی
سوم	۶۰	گفتگو و تفاهم
چهارم	۶۰	رعایت اصول اخلاقی و اصول پذیرفته شده‌ی اجتماعی
پنجم	۶۰	مشارکت، همکاری و همبستگی

یافته‌های تحقیق

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

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری

شاخص‌های آماری	گروه	آزمایش	گواه
میانگین	پیش‌آزمون	۷۵/۹۵۴	۷۴/۱۶۵
	پس‌آزمون	۱۰۶/۴۵۷	۷۵/۹۴۵
انحراف معیار	پیش‌آزمون	۱۹/۵۴۱	۱۷/۶۳۸
	پس‌آزمون	۳۱/۲۴۴	۱۹/۳۷۱

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۳ در مرحله‌ی پیش‌آزمون، میانگین و انحراف معیار نمرات آزمون‌های مسئولیت‌پذیری هر یک از گروه‌ها در پیش‌آزمون به ترتیب در گروه آزمایش ۷۵/۹۵۴ و ۱۹/۵۴۱ و در گروه کنترل ۷۴/۱۶۵ و ۱۷/۶۳۸؛ و در پس‌آزمون، در گروه آزمایش ۱۰۶/۴۵۷ و ۳۱/۲۴۴ و در گروه کنترل ۷۵/۹۴۵ و ۱۹/۳۷۱ می‌باشد. بنابراین نمره‌های مسئولیت‌پذیری

آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون تغییر چشمگیری کرده؛ در صورتی که در گروه کنترل تغییر محسوسی نداشته است.

فرضیه پژوهش‌آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون تعدیل شده

گروه گواه	گروه آزمایش	گروه‌ها شاخص‌های آماری
۶۲/۹۷۳	۶۱/۹۷۸	پیش‌آزمون
۶۵/۲۱۱	۷۴/۱۱۴	پس‌آزمون
۴/۱۱۳	۳/۹۷۵	پیش‌آزمون
۳/۳۰۱	۲/۷۳۲	پس‌آزمون
		انحراف معیار

نتایج حاصل از جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون تغییر چشم‌گیری کرده است در صورتی که میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری گروه گواه تغییر محسوسی نداشته است.

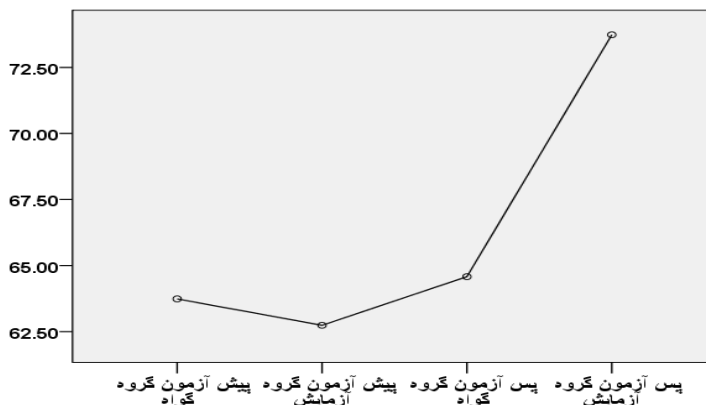
جدول ۵. آزمون لوین جهت بررسی یکسانی واریانس‌ها

سطح معنی داری Sig	df ₂	df ₁	F
۰/۳۰۱	۷۲	۳	۱/۰۰۸

نتایج حاصل از جدول ۵ نشان می‌دهد که چون سطح معنی‌داری 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 ۶. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری

سطح معنی داری sig	F	میانگین مجزورات MS	درجه‌ی آزادی d.f	مجموع مجزورات SS	منابع تغییرات
۰/۰۰۰	۳۴/۴۰۹	۵۱۱/۳۶۱	۳	۱۵۴۲/۰۲۱	گروه
		۱۵/۲۳۴	۷۲	۱۱۴۲/۲۳۴	خطا
			۷۶	۳۶۱۴۵۹/۰۰۰	کل



نمودار ۱. تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری

نتایج جدول ۶ و نمودار ۱ نشان می‌دهد که چون مقدار $F(34/409; Sig.=0/000)$ کوچک‌تر از $0/05$ است، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر پژوهشگران تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری را بین دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول در دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های به دست آمده، فرض اثربخشی برنامه‌های آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داد. نتایج تحقیقات جانعلی‌پور (Janalipour, 1391)، حسینی‌نسب و سلطانی (Hoseininasab & Soltani, 1390)، یونسی و همکاران (Unasi et al, 2010) و فهامی و عزتی (Fahami & Ezzati, 1388)، اسلاوین (Slavyn, 1992)، آنوبازی (Onwuebutzie, 2001)، دنش (Danesh, 2006) و راندولف (Randolph, 2008) مؤید یافته‌های تحقیق حاضر است. در پژوهش‌های فوق، برخی از مؤلفه‌های آموزش صلح، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

در تبیین نتیجه فرضیه‌ی پژوهش حاضر می‌توان گفت رغبت‌های اشخاص بر اثر افزایش دانش و اطلاعات، توسعه پیدا می‌کند و نگرش و طرز تلقی فرد نیز از اطلاعات یا دانش او مایه می‌گیرد (Hooman, 2007, p 48) و افزایش دانش و تغییر در نگرش، منجر به تغییر در رفتار می‌شود و در نهایت افزایش دانش، با مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری همراه است (Matthews & Riley, 1995). بریانت و هانگر فورد (۱۹۹۷) نیز معتقدند کودکان می‌توانند موضوعات محیطی و مسئولیت‌های خود و دیگران را درک کنند و آموزش منجر به افزایش مسئولیت اجتماعی آن‌ها می‌شود (Bahrami, Malkian & Abedi, 2004). بنابراین می‌توان حدس زد با افزایش دانش دانش -

آموزان در زمینه‌ی مسئولیت‌پذیری - نسبت به دیگران و طبیعت (که از مؤلفه‌های آموزش صلح می‌باشند) نگرش کلی آن‌ها نسبت به مسئولیت‌پذیری بهبود یافته است. همچنین دانش‌آموزان در طی آشنایی با مفاهیم صلح می‌آموزند از خودمحوری و خودخواهی خارج شده و نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد کنند و نسبت به ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی و مدنی پایبند - گردند و در می‌یابند که مشارکت در زندگی جمعی، مستلزم پذیرش مسئولیت در قبال یکدیگر و فهم تنوع و تعدد باورها و ارزش‌ها و تحمل آن می‌باشد. همچنین 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؛ حال این‌که در تحقیق حاضر نیز شرکت-کنندگان 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 همواره ضمن توجه به پیشرفت خود، به پیشرفت دوستان خود نیز توجه داشته باشند، از طرفی با توجه به دسته‌بندی کلی انواع مسئولیت‌پذیری (مسئولیت‌پذیری در قبال خود، مسئولیت‌پذیری در برابر دیگران، مسئولیت‌پذیری در برابر طبیعت و محیط زیست، مسئولیت‌پذیری در برابر خدا) (Talebi & Khoshbin, 1391) و مقایسه‌ی مؤلفه‌های آموزش صلح مشاهده می‌شود که هر یک از مؤلفه‌ها را می‌توان در یکی از این دسته‌بندی‌ها قرار داد. با توجه به مطالب فوق تأیید این فرضیه دور از انتظار نبود.

از آن جایی که مقطع سنی راهنمایی دوران گذر از مرحله‌ی تفکر (عینی) به مرحله‌ی تفکر انتزاعی است دانش‌آموزان این مقطع توانایی تجزیه و تحلیل بیشتری برای درک مفاهیم صلح را دارند، بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزگاران آموزش دیده، در کلاس درس، به ذکر ماجراهای واقعی حول محور «صلح» بپردازند و از دانش‌آموزان بخواهند که این ماجراها را به طور گروهی مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی با مضمون روش‌های یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق همیاری از جمله طرح کارآیی تیم، طرح تدریس اعضای تیم^۲ و ... در برنامه‌ی کاری مراکز آموزش نیروی انسانی گنجانده شود تا معلمان ضمن آشنایی کامل، به استفاده از این روش‌ها در کلاس درس، اقدام نمایند. پیشنهاد می‌گردد مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش 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، در قالب مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، مهارت‌ها و باورها که

¹ The Team Effectiveness Design (T.E.D)

² The Team Member Teaching Design (T.M.T.D)

دانش‌آموزان برای رفتار صلح‌آمیز به آن نیاز دارند آموزش داده شود یا در محتوای دروس کتب درسی گنجانده 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 پذیرفتن تفاوت‌های سایر ملل و گسترش مفاهیم بین‌المللی از این طریق، علاقه مندی 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 پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های آموزش صلح، در قالب داستان‌های رده سنی کودکان، برای کودکان پیش دبستانی نیز اجرا گردد.

References

- Abedi Sarvestani, Ahmad; Shahvali, Mansoor and Mohaghegh Damad, Seyed Mostafa. (2006). Nature and environmental ethics perspective with emphasis on Islamic perspective. *Ethics in Science and Technology*, 1 and 2, 72- 59.
- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). *Responsibility and School Governance*, Educational Policy Originally Published Online.
- Alvani, Seyed Mehdi; Amiri, maghsoud and Ahmadi, K. (2011). Corporate social ethics and corporate social responsibility, social accountability approach to the establishment of the organization in Iranian governmental bodies. *Ethics in Science and Technology* (1) 7, 37. 27.
- American psychological Association. (2004). Controlling anger-before it control you. <http://www.google.com>.
- Ansari, Mansoor. 2004. *Speaking of democracy: the democratic possibilities of Mikhail Bakhtin's ideas and Jürgen Habermas*, Tehran: Publication center.
- Aspeslagh, R. (1984). Structures of violence in daily life and means to overcome them. *Ganani Marg Journal of the Ganahi Peace Foundation*. 6(4, 5), 224- 236.
- Badini, Hassan. 2011. Civil liability arising from the breach of intellectual property rights relating to personality and human rights. *Rights*, (1) 42, 107. 89.
- Bahrami, Fatemeh; Melikian, Hossein and Abedi, Mohammad Reza. (2003). Review and compare strategies for increased accountability among school students in Isfahan, *teachings*, 17, 72-64.
- Brghndan, sepideh. Tarkh n M and ghayemi Khomami, Nima. (2011). The effectiveness of anger management training on social adjustment of female high school students in the city of Rasht. *Studies of Clinical Psychology*, 8, 165- 139.
- Bruggeman, L, E., Hart, J. K. (1996). Cheating Lying and Secular High School Students. *Journal of Educational Research*, 89, 340- 344.

- Chitsaz, MJ. (2008). Ethics and Globalization. Research, Tehran: Center for Strategic Research of the Expediency Council.
- Danesh, H.B. (2006). Toward an Integrative Theory of Peace Education. Journal of Peace Education, Vol. ۳, No 1, 55-78. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.152.5343&rep=rep1&type=pdf>
- Dehghan, Alireza Ghaffari, Gh. (2004). Tehran University of Medical Sciences explained the socio-cultural participation. Iranian sociologist (1) 6, 98, 67.
- Demerouti.E.A. (2006). Job Characteristics, Flow and Performance: The Moderating Role of Conscientiousness. Journal of Occupational Health Psychology, 11, 266-280.
- Deniz Tekman, Ebru, Hassapi. Anna, Chrysostomou, Giannis, Konnaris, Yiannis, Neophytou, Haris Lermio lu Y maz, Selen. (2012). Participatory Development. Available at: www.undp-act.org/.../FT%20TRAINING%20MANUAL%20WEB.pdf
- Ezadi, Samad and Azizishamami, Mustafa. (1388). Students are required knowledge of citizenship and social responsibility in the globalization process. Curriculum Studies, 15, 82 and 60.
- Fahami, R. and Ezzati, M.. (2008). Study of the effect of cooperative learning (focus group) on the growth of social skills components of fifth grade girls five cities in the Isfahan area 88 87. New Approaches in Educational Administration, 4, 76, 63.
- Fallah Nodehi, Masoomeh. (2008). Determinants of UNESCO Peace Education in the Islamic Republic of Iran documents (85 in 1383): Vision Twenty-year-old Islamic Republic of Iran, Iranian education goals, targets high school. Journal of Behavior, Vol. XVI, No. 36, 68- 55
- Fathi Vajargah, kourosh and Islami, Masoomeh. (2007). According to the survey of peace education in the primary school curriculum from the perspective of educational experts and curriculum specialists and primary school teachers in Tehran Trbyt. Educational initiatives, (25) 7, 76. 49.
- Fathi Vajargah, kourosh. (2002). The place of peace and war in the country primary school textbooks. Journal of Humanities, 48- 25
- Gary Groth, Marnat. (2016). Handbook of Psychological Assessment. 6th Edition; ISBN: 978-1-118-96064-6. Available on the website: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-EHEP003600.html>
- Glasser, W. (1965). Reality therapy: A new Approach to Psychotherapy, New York, Harper and Row Publishers.
- Hanselmann, Martin. Tanner, Carmer. (2008). Taboos and conflicts in decision making: Sacred values, decision difficulty, and emotion. Judgment and Decision Making, 3(1): 51-63. Available at: <http://journal.sjdm.org/bb5.pdf>
- Harris, I., & Mische, P. (2006). On the Relationship between Peace Education and Environmental Education. Journal for the Study of Peace and Conflict 2005-2006 Advisory Board: A Publication of the Wisconsin Institute for Peace and Conflict Studies.
- Hashemi, Soheila. (2008). Analysis of the content of textbooks for secondary education and university degree in humanities ago based on peace education component. Curriculum Studies, Issue 15, 104. 83.

- Hawton, K & et al, (1989). Cognitive behavior therapy for psychiatric problems, a practical.
- Hooman, HA. (2006). Psychological and educational measurement, technological preparation of tests and questionnaires. Tehran: recreation and culture
- Hosseininassab, SeyedDavoud and Soltani, Akbar. (2010). Collaborative learning social skills development in students. *New Thoughts on Education*, (3) 7, 29. 9.
- Janalipour, Reza. (2011). The impact of global citizenship education program. *The peace education, New Approaches in Educational Administration*, Islamic Azad University of Shiraz, Marvdasht, Issue 3, Ss62-49
- Jenkins, T. (2008). International institute on peace education. Twenty-six years modeling critical, participatory peace pedagogy. *In factis pax: journal of peace education and social justice* 2 (2): 166-174
- Jennings, Ray, (2000). Participatory Development as New Paradigm: The Transition of Development. Available at:
www.transition.usaid.gov/our_work/cross.../transition.../ptdv1000.pdf
- kamkar, Behnam, and Mahdavi Damghani, Abdul Majid. (2007). Principles of sustainable agriculture. Mashhad: Publications (SID).
- Karimzadeh, Sadegh. (2009). The internal process of psychological mechanisms of moral values. *Psychology and Religion*, (2) 3,
- Lammerts van bueren, struik Paul c. (2005). Integrity and rights of plants: Ethical Notions in Organicplant breeding and propagation. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 18, 479- 493.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10806-005-0903-0#page-1>
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Student's View", *Teaching and Teacher Education*, N 17(3), 307-319.
- Lin.,J. (2007). Love and wisdom in education: transformation education for peace, peace, academic research libraty, Harvard education review, 362-373.
- Lipman, M. 1993. Thinking children and education. U.S.A: Kendal/hunt publishing company.
- Macdonald, L. G. (2003). Traditional Approaches To citizen Education, Globalization, towards peace Education Framework Canada: Haouse University.
- Mahdavi, Esmaeil, Enayati, Mirsalahedin and Nissi, Abdolkazem. (2010). Review the effectiveness of accountability on self-esteem of high school students. *New findings in Psychology*, 131: 117.
- Matthews, B. E, Riley, C. K, (1995). Teaching and evaluating outdoor ethics education programs, Vienna, VA: National wildlife federation
- Mergler, A. S. (2007) Relationships between personal responsibility, emotional intelligence and self steem in adolescents and young adults .*The Australian Educational and Developmental Psychologist* ,Vol.24, no.1, pp : 5-18.
- Naji Saeed. (2007). Philosophical exploration for children and adolescents. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Naji, Saeed and Khatibi moghadam, Somayeh. (2009). Teaching children thinking a way to achieve world peace. *Thinking and children*, 2, 141, 121.
- Navab daneshmand, Fariba. (2006). Check out some of the methods of human rights education, *magazines international law*, 37, 167-129.

- Onwuebuozie A. (2001). Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning-based research. *J Educ Res.* 94(3):164-170.
- Ramezani Disfany, Ali. (2000). To evaluate the effectiveness of training Glasser's responsibility to approach the identity crisis high school students in Isfahan, master's thesis, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan.
- Randolph, S, (2008). The Role of Altruistic Behavior, Empathetic and social Responsibility Motivation in Blood Donation Behavior. *Transfusion*, Vol 48, pp. 43-54.
- Reardon, B. (1996). *Comprehensive peace education*. new York: teachers college, Columbia university, Available at: books.google.com/books?isbn=012227010X
- Robbins, Stephen. (2006). *Foundations of Organizational Behavior* (translated by Mohammad Ali Parsaeian and Arabs). Tehran: Cultural Research Bureau, the nineteenth edition
- Saadatishamer, Abutaleb. (2003). Examine the relationship between Identity styles (informational, normative, confusion avoidance), public health and responsibility in students of Tehran university. Master thesis, Tarbiat Moallem University of Tehran.
- Schulz- Hardt, S., Thurow- kroning, B., & Frey, D. (2009). Preference- based escalation: A new interpretation for the responsibility effect in escalating commitment and entrapment. *Organizational Behavior and human decision processes*, 108, 175-186.
- Sharef, Richard S. (2011). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases*, 5th Edition. University of Delaware. https://www.amazon.com/Cengage-Advantage-Books-Psychotherapy-Counseling/dp/111151951X#reader_111151951X
- Sharifi TarazKuhi andomidzmani, Mohsen. (2002). Promoting respect for human rights mechanism in the light of "The Advrary world." *External Relations*, (2) 5. 36: 7.
- Shekari, Abbas. (2011). Collaborative learning social skills development of students. *Instructional Strategies*, (5) 1 37 31.
- Simunides, Janus. (2003). *Dimensions, obstacles and challenges Human Rights* (translation of Muhammad Ali SHIRKHANI). Tehran: orientation.
- Swanson, L.H., Hill, G. (1993). Metacognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior. *Adolescence*. 28, pp 711- 725.
- Talebi, AbuTurab and khoshbeen, yousof. (2011). Youth social responsibility. *Social Studies*, 59, 240- 207.
- Tetlock, Philip. E. (2003). Thinking the Unthinkable: Sacred Values and Taboo Cognitions. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 320- 324.
- 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>
- Younes, Flora, moeen Ladinoshamshiriniya Tarzan, Tarlan. (2009). Comparison of mental health, self-esteem and responsibility in family and divorce-city middle school students in the academic year 88-87 Firuz Abad, women and society, the first, second, 96 79.
- Zakavati Gharagozlou, Ali. (2001). *mvzsh peace*. Tehran: Cultural Institute of New Year art.