



The comparison of efficacy of peace instruction and cooperative social-emotional learning on social problem solving skills and self-awareness in female adolescents

Bitā Jalilpour Rezaei¹, Kianoush Hashemian², Mina Mojtabaei³

1. Ph.D Candidate in Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. E-mail: j.rezaee.bit@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch Islamic Azad University, Roudehen, Iran. E-mail: hashemiankianoosh@gmail.com

3. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. E-mail: mojtabaie@in@yahoo.com

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 22 July 2023

Received in revised form

19 August 2023

Accepted 23 September 2023

Published Online 21 November 2024

Keywords:

peace instruction, cooperative social – emotional learning, social problem solving skills, self – awareness, female adolescents

ABSTRACT

Background: Self-awareness and social problem-solving are two factors that hold more significance during adolescence than any other period. Various studies have examined the effectiveness of different educational approaches on these two factors. However, there has been no comparative analysis between the effectiveness of peace education and socio-emotional participatory learning in improving social problem-solving skills and self-awareness among adolescent girls.

Aims: The aim of this research was comparing of Effectiveness of Peace instruction and cooperative Social – emotional learning instruction on social problem Solving Skills and Self – awareness in female Adolescents.

Methods: Research method was semi-experimental with pretest-posttest and one month follow up and with control group. Population was guidance school girl students of Amol city in academic year 2019-2020. Sample was 60 students that select by cluster random sampling and assigned randomly to two experimental and one control groups. Research instruments were Social Problem- Solving Inquiry –Revised (SPSI-R, De D’Zurilla et al., 2002) and Rillo & Elice (1998) Self-awareness scale, Peace Instruction Protocole (Abolmaali, 2017) and instruction protocole of cooperative social-emotional learning (CASEL, 2015). For conducting research, after select the sample, instruments accomplished for pretest. Then, experimental groups exposure Peace instruction and cooperative Social – emotional learning and control group did not. Then, instrument accomplished for posttest and one month later follow up.

Results: Results show that Peace instruction and cooperative Social – emotional learning instruction didn’t increased social problem Solving Skills significantly in posttest and increased its in follow up. Peace instruction and cooperative Social – emotional learning instruction increased Self – awareness significantly in posttest and follow up.

Conclusion: The comparison of the interventions revealed that peace education and collaborative social-emotional learning have a greater impact on self-awareness. It can be inferred that both peace education and collaborative social-emotional learning have the potential to enhance overall self-awareness and social problem-solving skills in adolescent girls. Educational and therapeutic professionals can utilize these interventions to enhance the performance levels of adolescents.

Citation: Jalilpour Rezaei, B., Hashemian, K., & Mojtabaei, M. (2024). The comparison of efficacy of peace instruction and cooperative social-emotional learning on social problem solving skills and self-awareness in female adolescents. *Journal of Psychological Science*, 23(141), 121-138. [10.52547/JPS.23.141.121](https://doi.org/10.52547/JPS.23.141.121)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 141, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.141.121](https://doi.org/10.52547/JPS.23.141.121)



✉ **Corresponding Author:** Kianoush Hashemian, Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

E-mail: hashemiankianoosh@gmail.com, Tel: (+98) 9121481976

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is a transformative phase where young individuals undergo profound physical, emotional, and social changes (Benzel, 2021). It's during this period that fundamental life skills, such as social problem-solving and self-awareness, are not just acquired, but solidified, playing a pivotal role in shaping future relationships, mental well-being, and personal development. In the educational landscape, various methodologies have been designed to equip adolescents with these essential skills, with peace instruction and cooperative social-emotional learning emerging as prominent contenders (Rochat, 2021).

Peace instruction focuses on fostering conflict resolution, empathy, and peaceful communication, aiming to instill a sense of understanding and harmony in interpersonal relationships. On the other hand, cooperative social-emotional learning emphasizes collaborative problem-solving, emotional regulation, and honing interpersonal skills, preparing adolescents to work collectively and navigate complex social scenarios (Mograbi et al., 2021).

Despite extensive research on these methodologies separately, a comparative exploration of their impact on social problem-solving skills and self-awareness in adolescent girls remains conspicuously absent from the literature. This research endeavors to bridge this gap by delving deeply into the nuanced differences between peace instruction and cooperative social-emotional learning concerning their effectiveness for female adolescents (Rasheed et al., 2019).

Understanding the unique challenges faced by adolescent girls is paramount. Social dynamics, peer pressure, and self-perception significantly influence their emotional intelligence and social interactions. By meticulously analyzing the impact of peace instruction and cooperative social-emotional learning, this study seeks to identify not only which approach is more effective but also how it influences the intricate web of emotions, relationships, and self-reflection in adolescent girls (Benzel, 2021).

This research does not merely aim to contribute to academic discourse; it holds the promise of shaping

educational practices at their core. By unraveling the complexities of these methodologies, educators and policymakers can tailor interventions to cater to the specific needs of adolescent girls. A nuanced understanding of which approach empowers these young individuals more effectively can revolutionize teaching methods, counseling strategies, and societal attitudes, ultimately nurturing a generation of young women who are socially adept, emotionally intelligent, and self-aware. In essence, this study stands not only as a research endeavor but as a beacon guiding the way towards a more empathetic and empowered future for adolescent girls.

Method

The research method employed in this study was a semi-experimental design using a pre-test-post-test with a control group and one-month follow-up. The population consisted of all female students in the first year of secondary school in Amol city during the academic year 2020-2019. The sample size, determined using Cohen's table (1986), was 20 individuals per group, totaling 60 participants. Sixty students meeting the inclusion criteria were randomly selected and assigned into two experimental groups and one control group. Inclusion criteria were based on informed consent, a score lower than 75 in the problem-solving questionnaire, and a score lower than 45 on the self-awareness scale.

The research was conducted as follows: after necessary coordination with the Amol County Department of Education, research tools (self-awareness scale and social problem-solving questionnaire) were administered to the students, and individuals for the sample group were selected. One group received peace education for 11 one-hour sessions, and another group was exposed to collaborative social-emotional learning for 12 one-hour sessions, while the control group did not receive any specific training. At the end of the sessions, the questionnaire was administered again as a post-test for all three groups. One month after obtaining the post-test data, research questionnaires were administered as a follow-up phase.

The research questionnaires consisted of the revised Social Problem-Solving Questionnaire and the Self-

Awareness Scale developed by Rilo and Ellick (1998).

Two experimental groups underwent training using protocols (a peace education protocol for adolescents in 11 sessions lasting 60 minutes each and a protocol for teaching social-emotional skills for adolescents in 12 sessions lasting 60 minutes each), while the control group did not receive any intervention. Then, research tools were administered as a post-test, and after one month, the research tools were administered again as a follow-up phase.

Table 1. The results of the multivariate analysis test were used to assess the impact of independent variables on the components of self-awareness and problem-solving

Dependent Variable	Wilks Lambda	F	p
Problem-solving	0.784	3.17	0.017
Positive orientation towards the problem	0.797	2.95	0.024
Negative orientation towards the problem	0.733	4.12	0.004
Logical problem-solving	0.528	9.23	0.001
Reactive style	0.482	12.95	0.001
Avoidant style	0.622	6.55	0.001
self-awareness	0.837	4.03	0.005
General self-awareness	0.779	3.25	0.015
Specific self-awareness	0.537	9.83	0.001
Social anxiety	0.686	5.09	0.001

According to the results of Table 4, the impact of implementing independent variables on problem-solving components (Wilks' Lambda= 0/784, p= 0.017), positive orientation towards the problem (Wilks' Lambda= 0/797, p= 0.024), negative orientation towards the problem (Wilks' Lambda= 0/733, p= 0.004), logical problem-solving (Wilks' Lambda= 0/528, p= 0.001), reactive style (Wilks' Lambda= 0/428, p= 0.001), and avoidant style (Wilks' Lambda= 0/622, p= 0.001) was significant. The impact of implementing independent variables on self-awareness components (Wilks' Lambda= 0/738, p= 0.001), general self-awareness (Wilks' Lambda= 0/779, p= 0.001), specific self-awareness (Wilks' Lambda= 0/537, p= 0.003), and social anxiety (Wilks' Lambda= 0/686, p= 0.017) was also significant.

Table 5 shows that, in addition to the group effect and the time effect, the interaction effect of group × time is significant for the components of problem-solving (p= 0.008, F= 65.3), positive orientation towards the problem (p= 0.004, F= 46.4), negative orientation towards the problem (p= 0.001, F= 69.6), logical problem-solving (p= 0.001, F= 96.10), reactive style

Results

The total number of participants was 60, with 20 individuals allocated to each group. The average age of participants in the peace education group was 14, in the social-emotional learning group, it was 14.5, and in the control group, it was 13.5. Subsequently, the mean and standard deviation of the participants are presented based on the group and the test.

(p= 0.001, F= 41.19), and avoidant style (p= 0.001, F= 38.8). These findings indicate that implementing the peace education and social-emotional learning protocols significantly influenced the problem-solving components. The interaction effect of group × time was also significant for self-awareness components (p= 0.001, F= 61.5), general self-awareness (p= 0.001, F= 30.6), specific self-awareness (p= 0.005, F= 21.4), and social anxiety (p= 0.014, F= 29.3).

Conclusion

The objective of the current research was to compare the effectiveness of peace education and collaborative social-emotional learning on social problem-solving skills and self-awareness among adolescent girls. One of the findings of this study was that both peace education and collaborative social-emotional learning did not have a significant impact on improving social problem-solving skills in the post-test, but they did have an effect during the follow-up phase. Previous research directly addressing this topic did not yield similar results.

In explaining this finding, it can be said that perhaps the reason for the lack of impact of peace education and collaborative social-emotional learning on problem-solving skills in the post-test is that learning problem-solving requires not only instruction but also extensive practice and repetition. Therefore, these teachings did not have an effect in the post-test phase but were influential during the follow-up stage. Additionally, peace education and social-emotional learning primarily focus on emotions, whereas problem-solving is a cognitive process. Thus, effective impact in such cases might require time to unfold.

Another finding of the present study was that peace education and collaborative social-emotional learning do influence self-awareness, and this impact is enduring over time. Previous research directly addressing this topic did not yield similar results.

In explaining this finding, it can be said that individuals with broader and deeper self-awareness can better understand others and make more accurate predictions about others' behaviors. Consequently, they experience fewer interpersonal problems in relationships.

Peace education enhances individuals' self-awareness by familiarizing them with their own characteristics. Similarly, in collaborative social-emotional learning, individuals pay more attention to themselves based on the feedback they receive from others, leading to an increase in their self-awareness.

The present study, like any other research, had its limitations. Addressing these limitations can provide clarity to the findings and suggestions for future research. The absence of participants in some classes and the resulting loss of session content could impact the effectiveness of the interventions. In this study, interventions were implemented by one therapist, and the therapist's skill level, personal perception of these methods, and the compatibility of these methods with the therapist's personality traits should not be ignored. Another limitation relates to the lack of control over contextual and individual factors. Participants might have overestimated the program's effects due to

certain contextual factors. Another possible assumption is that individuals might have overestimated the program's effects due to personal inclination, optimism, and similar factors. Considering the significant impact of peace education and collaborative social-emotional learning on students' social problem-solving skills and self-awareness, it is suggested to incorporate peace education courses into school curricula. Furthermore, it is recommended to conduct a study comparing the impact of peace education and collaborative social-emotional learning on other variables such as self-regulation and self-control. Additionally, conducting another study with controlled contextual variables could provide valuable insights, and repeating the experiment is suggested for further research.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of psychology in the Faculty of Psychology, Islamic Azad University. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, and the advisors in the study.



مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر

بیبا جلیل پور رضایی^۱، کیانوش هاشمیان^۲، مینا مجتبابی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: خودآگاهی و حل مسأله اجتماعی دو عاملی است که در دوره نوجوانی بیش از هر دوره دیگری اهمیت دارد. در مطالعات مختلف اثربخشی آموزش‌های گوناگون بر این دو عامل بررسی شده است ولی تاکنون به بررسی مقایسه‌ای میان آموزش آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر پرداخته نشده است.

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر مهارت‌های حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر بود.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان آمل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه شامل ۶۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از مدارس مقطع متوسطه اول شهرستان آمل انتخاب شده و به گونه تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس خودآگاهی ریلو و الیک (۱۹۹۸) بود. دو گروه آزمایش تحت آموزش پروتکل‌ها (پروتکل آموزش صلح برای نوجوانان در ۱۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و پروتکل آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی برای نوجوانان در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند و گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس ابزارهای تحقیق به عنوان پس‌آزمون اجرا گردید و پس از یک ماه ابزارهای تحقیق به عنوان مرحله پیگیری اجرا گردید.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر افزایش حل مسأله اجتماعی در مرحله پس‌آزمون تأثیر معنادار نداشته اما در مرحله پیگیری منجر به بهبود معنادار آن شده است ($p < 0/05$). آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر افزایش خودآگاهی در پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنادار داشته است ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: مقایسه آموزش‌ها نشان داد که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی مشارکتی بر خودآگاهی اثربخشی بیشتری دارد و می‌توان اینگونه استنباط کرد که آموزش‌های صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی پتانسیل ارتقای سطح کلی خودآگاهی و حل مسأله اجتماعی در نوجوانان دختر را دارد و متخصصان آموزشی و درمانی می‌توانند برای ارتقای سطح عملکرد نوجوانان از این آموزش‌ها استفاده نمایند.

استناد: جلیل پور رضایی، بیبا؛ هاشمیان، کیانوش؛ و مجتبابی، مینا (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۱، ۱۲۱-۱۳۸.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۱، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.141.121](https://doi.org/10.52547/JPS.23.141.121)



مقدمه

در دنیای امروز، توانمندی حل مسائل اجتماعی و داشتن خودآگاهی از اهمیت‌های فراگیر و حیاتی برخوردار است (آروزلدماز و همکاران، ۲۰۲۱). نوجوانان، به‌ویژه دختران به عنوان اعضای فعال و حیاتی جامعه، با چالش‌های اجتماعی روزمره مواجه می‌شوند که نیازمند مهارت‌های مؤثر حل مسائل و خودشناسی هستند (کرکماز و همکاران، ۲۰۲۰). در این زمینه، آموزش‌های مختلفی وجود دارند که طراحی شده‌اند تا نوجوانان را در این زمینه‌ها بیشتر بیاموزند. یکی از موضوعات مهم در آموزش و پرورش، حل مسأله اجتماعی است. حل مسأله اجتماعی یک راهبرد کلی است که افراد به وسیله آن برای موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتماعی یک راهبرد مقابله‌ای مؤثر پیدا می‌کنند (چانگ و همکاران، ۲۰۰۴). حل مسئله، فرآیندی شناختی-رفتاری و ابتکاری برای فرد است که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش‌یافته‌ی مقابله‌ای خود را در مقابل مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند (یوسفی و شریف، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه دیزوربلا و نزو (۲۰۱۰) حل مسأله عمدتاً به وسیله دو فرآیند جهت‌گیری نسبت به مسأله و مهارت‌های حل مسأله یا سبک‌های حل مسأله تعیین می‌شود. جهت‌گیری نسبت به مسأله اشاره به چگونگی توجه فرد به محیط اطراف دارد و تا حدودی مدل شناختی-هیجانی ثابتی است که افراد نسبت به مسائل زندگی زناشویی خود دارند و چگونگی ارزیابی آنان از ظرفیت‌های حل مسأله را نشان می‌دهد (کارواهلو هماران، ۲۰۲۲).

نوجوانی دوره‌ای از زندگی است که همراه با تغییرات جسمی، عقلی و احساسی، فرد را به دنیای پیچیده‌تری می‌کشاند. در این مرحله، نوجوانان دختر علاوه بر تغییرات شخصیتی، با چالش‌های اجتماعی نیز روبرو می‌شوند (کرکماز و همکاران، ۲۰۲۰). حل مسائل اجتماعی یکی از مهارت‌های بنیادین است که نوجوانان باید یاد بگیرند، زیرا این مهارت نقش مهمی در تشکیل هویت و انگیزه‌های اجتماعی آنان ایفا می‌کند (هافمن و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از چالش‌های اساسی در حل مسائل اجتماعی برای نوجوانان دختر، مربوط به ارتباطات اجتماعی است. توانایی برقراری ارتباطات سالم و اثربخش با دیگران، قدرتی است که نه تنها ارتباطات دوستانه را تقویت می‌کند بلکه در مواقعی که نیاز به حل اختلافات و مسائل اجتماعی داریم، نقش اساسی ایفا می‌کند (پری و همکاران، ۲۰۲۱). به طور کلی، حل مسائل اجتماعی در نوجوانان دختر فراتر از یادگیری یک مهارت است؛ این یک

فرآیند رشد و توسعه است که آنان را برای مواجهه با چالش‌های زندگی و ارتقاء روابط اجتماعی‌شان، آماده می‌کند. این مهارت‌ها نه تنها در دوره نوجوانی بلکه در زندگی بزرگتر نیز نقش بسیار مهمی ایفا خواهند کرد و به آنان کمک خواهند کرد تا به فردی پایدار، خلاق و همدل در جامعه تبدیل شوند (شفیق و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از مواردی که با حل مسأله اجتماعی مرتبط است و در تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی و سازگاری فرد، نقش بسیار حیاتی ایفا می‌کند، خودآگاهی است.

خودآگاهی، به معنای بررسی واقع‌گرایانه باورها، ارزش‌ها، احساسات و توانایی‌های بالقوه و بالفعل خود و استفاده از آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، به گونه‌ای که به نفع خود و روابط‌مان با دیگران باشد (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶). خودآگاهی داشتن فهم عمیق از عواطف خود، نقاط قوت و ضعف خود و ارزش و انگیزه‌های خود است (گلگمن، ۲۰۰۱)، به نقل از کالدول، (۲۰۱۰).

خودآگاهی در نوجوانان دختر نه تنها به ارتقاء اعتماد به نفس و احترام به خودشان کمک می‌کند، بلکه این مهارت می‌تواند در مسیر پیشرفت شخصی و حرفه‌ایشان نیز نقش مهمی ایفا کند (راندل و همکاران، ۲۰۱۶). خودآگاهی به نوجوانان این اجازه را می‌دهد تا بیشترین استفاده را از استعدادهایشان ببرند و توانایی‌های خود را درک کرده و توسعه دهند (راشد و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از ارکان اصلی خودآگاهی، درک از احساسات و هویت فردی است. نوجوانان دختر با شناخت هویت و احساسات خود، قادر به مدیریت احساسات و روابط اجتماعی می‌شوند. این به آنان کمک می‌کند تا در مواقع چالش‌برانگیز، هویت خود را حفظ کرده و به خود احترام گذاشته و برخورد شایسته‌ای با مسائل داشته باشند (لو و همکاران، ۲۰۱۷). خودآگاهی همچنین نقش کلانی در بهبود ارتباطات داخلی و خارجی نوجوانان دختر دارد. با آگاهی از خودشان، آنان بهتر می‌توانند در ارتباط با دیگران، از جمله خانواده، دوستان و همکلاسی‌ها، رفتار کنند و در تعاملات اجتماعی‌شان مؤثرتر باشند (لاگ و همکاران، ۲۰۲۲). به طور کلی، خودآگاهی در نوجوانان دختر نه تنها به آنان کمک می‌کند تا از انتخاب‌های خود آگاهی پیدا کنند بلکه ایشان را به رهبران آگاه، قدرتمند و اراده‌مند در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، تبدیل می‌کند. از جمله عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی تأثیرگذار باشد آموزش صلح است.

فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در حوزه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را از طریق رویکرد درسی برنامه‌ریزی کسب می‌کنند. این نوع آموزش اجتماعی و هیجانی به ماهیت چند بعدی تدریس و یادگیری مربوط می‌شود که جنبه‌های سه‌گانه زیستی، هیجانی، شناختی و اجتماعی را دربر می‌گیرد (سفای و کاویونی، ۲۰۱۴).

پژوهش‌هایی در خصوص حل مسأله، خودآگاهی، آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی انجام شده است. برای مثال پژوهش‌ها نشان داده است که یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر شاخص‌های اجتماعی-هیجانی نظیر خودکارآمدی، تصمیم‌گیری مسئولانه و ادراک از برابری زنان و مردان و شاخص‌های سلامت روان (مالهوترا و همکاران، ۲۰۲۱)، مهارت‌های تحولی (روجاس و آبناولی، ۲۰۲۱)، همدلی، جرأت‌ورزی، پیوستگی و اعتماد به نفس (لوپز-ماندجر و توماس پستور، ۲۰۱۷)، تأثیر می‌گذارد. همچنین، آموزش صلح بر همدلی (ساگکالا، تورنو کولو و توتان، ۲۰۱۲) تأثیر گذار بوده است.

در ایران، نیز پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش اجتماعی-هیجانی بر بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اختلالات رفتاری در افراد مبتلا به اختلال سلوک (کاشفی ممقانی و همکاران، ۱۳۹۹)، شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۷)، خودآگاهی دانشجومعلم (ابراهیمی اورنگ و همکاران، ۱۳۹۷) و کنترل خشم و توانایی حل مسأله سازنده (صدری دمیرچی و همکاران، ۱۳۹۶) تأثیر دارد. همچنین، در خصوص آموزش صلح پژوهش‌ها نشان داده اند که آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری (کاظم پور و همکاران، ۱۳۹۶) و بهبود تربیت شهروند جهانی و افزایش دانش، توانش و پرورش نگرش شهروند جهانی (کاظم پور و همکاران، ۱۳۹۶) تأثیر دارد. با وجود این پژوهش‌ها، مطالعه‌ای که به مقایسه تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر مهارت‌های حل مسأله و خودآگاهی نوجوانان دختر پرداخته باشد، یافت نشد. این دو رویکرد نه تنها به تقویت مهارت‌های اجتماعی و خلاقیت در نوجوانان کمک می‌کنند بلکه از طریق ارتقاء هوش هیجانی، خودآگاهی، احترام متقابل، اندیشه‌های صلح‌آموز و رفتارهای کنترل‌شده را در آن‌ها ترویج می‌دهند. با این حال، معرفی و مقایسه دقیق اثربخشی این دو رویکرد در محیط‌های آموزشی نوجوانان دختر نیاز به یک تحقیق جامع و عمیق دارد. پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که در حوزه آموزش صلح و

صلح در واقع وجود هماهنگی، تعادل، و توافق کلی در تشخیص مرزها و رعایت محدوده‌های معین شده می‌باشد. این حالات منجر به احساس رضایت کلی شده و خشنودی به دنبال دارد. صلح درون به معنای وجود هماهنگی و یکدستی و تعادل میان روح و روان و کالبد انسان است (هوبنا و همکاران، ۲۰۲۲). در نتیجه این تعادل و توافق و هماهنگی بین انسان با خود و محیط اطراف و در نهایت جهان هستی به وقوع می‌پیوندد و مهم‌ترین جلوه بروز این توافق وجود رضایت، آرامش و شادمانی است (میرزایی و حسینی، ۱۳۹۶).

آموزش صلح نه تنها به نوجوانان دختر یاد می‌دهد که چگونه خودشان را در مواجهه با تنش‌ها و کشمکش‌های اجتماعی کنترل کنند بلکه به آن‌ها آموزش می‌دهد که چگونه به دیگران احترام بگذارند و توانایی گوش دادن و درک نقطه نظرات دیگران را پرورش دهند. یکی از مهم‌ترین نقاط در آموزش صلح به نوجوانان دختر، ارتقاء هویت صلح‌آموز در ایشان است (موگرابی و همکاران، ۲۰۲۱). این مهارت‌ها نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواقع تنش و اختلاف، آرام و انعطاف‌پذیر باشند بلکه به آن‌ها اعتماد به نفس و احترام به خود و دیگران را نیز آموزش می‌دهد. در نهایت، آموزش صلح به نوجوانان دختر کلیدی است در ساختارسازی جوانان آینده که به طرز بالقوه می‌تواند به جامعه‌های متعادل و صلح‌آموز کمک کند (روجات، ۲۰۲۱). این آموزش نقش مهمی در ایجاد فضایی از احترام متقابل و تفاهم در جامعه دارد و نوجوانان دختر را به شهروندان فعال و سازنده‌ای تبدیل می‌کند که برای آینده‌ی بهتر و پایدار، مسئولیت می‌پذیرند. بنابراین هنر صلح و آموزش مهارت‌های حل مسائل اجتماعی در دوران نوجوانی از اهمیت بالایی برخوردار است که نوجوانان دختر را به فرآیند سازنده‌سازی و مدیریت اختلافات آگاه می‌سازد (موگرابی و همکاران، ۲۰۲۱). یادگیری مفاهیم صلح و مهارت‌های حل مسائل اجتماعی نه تنها به نوجوانان دختر کمک می‌کند تا از دیگران با احترام و همدلی برخورد کنند بلکه به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا در مواقعی که اختلافات و مسائل اجتماعی پیش می‌آید، به طور آرام و حسن نیت این اختلافات را حل کنند (بنزل، ۲۰۲۱).

به علاوه به نظر می‌رسد یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی مؤثر باشد (روجات، ۲۰۲۱). آموزش اجتماعی-هیجانی فرآیندی آموزشی است که افراد شایستگی‌های درون فردی و بین

به مدت ۱۲ جلسه یک ساعته قرار گرفتند و گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. در پایان جلسات، مجدداً پرسشنامه به عنوان پس آزمون در مورد هر سه گروه اجرا شد. یک ماه پس از اخذ پس آزمون، پرسشنامه‌های پژوهش به عنوان مرحله پیگیری اجرا شد.

ب) ابزار

پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی^۱ (SPSI-R): فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲)، یک ابزار خودگزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سؤال است (مخبری و همکاران، ۱۳۸۹). پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روانشناختی همپوش، تایید شده است (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲). در ایران مخبری و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده بدست آوردند. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برآورد شد که میزان آن ۰/۷۹ بود.

مقیاس خودآگاهی^۲ ریلو و الیک (۱۹۹۸): مقیاس خودآگاهی که توسط ریلو و الیک (۱۹۹۸) تهیه شده و در ایران به وسیله لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) اعتباریابی شده است، شامل ۱۵ ماده است و به روش لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. روایی این مقیاس در پژوهش‌های فنسین و دیگران، شیر و کارول و اوسک و باجگ به روش تحلیل عاملی و در پژوهش لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) از طریق همبستگی درونی نمره‌های مقیاس احراز شده است. مقادیر ارزش ویژه برای این عوامل به ترتیب ۳/۳۴، ۲/۱۷ و ۳/۱۲ به دست آمد، که در مجموع ۳۷/۵۲٪ از واریانس نمره‌های خودآگاهی را تبیین کرد. در پژوهش فنسین و دیگران (۱۹۷۵) ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه خودآگاهی عمومی، خودآگاهی خصوصی و اضطراب اجتماعی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۳ و در پژوهش شیر و کارول (۱۹۸۵) ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) نیز ضرایب آلفای

یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی، مطالعات محدودی انجام شده‌اند و از سوی دیگر، در دسترسی به اطلاعات جامع و جامعه‌محور در مورد این دو رویکرد، خلاهای مشخصی وجود دارد که نیازمند بررسی و تحلیل دقیق‌تر می‌باشد.

بنابراین، ضرورت انجام این تحقیق در افق‌های گسترده‌تر احساس می‌شود. این تحقیق قصد دارد با مرور ادبیات مرتبط، شناسایی نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای آموزشی، به عنوان یک مقایسه جامع اثربخشی آن‌ها در حل مسائل اجتماعی و ارتقاء خودآگاهی نوجوانان دختر پرداخته و خلاءهای پژوهشی موجود را پوشش دهد. این پژوهش با تأکید بر جنسیت نوجوانان، نه تنها به بهبود روش‌های آموزشی در مدارس و مراکز آموزشی کمک خواهد کرد بلکه در تدوین سیاست‌های آموزشی نیز نقش به‌سزایی خواهد داشت. بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر بهبود حل مسئله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر مؤثر است؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه و از نظر هدف، کاربردی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان آمل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶)، ۲۰ نفر برای هر گروه و در مجموع ۶۰ نفر برآورد شد. سپس از بین دانش‌آموزانی که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند تعداد ۶۰ نفر به تصادف انتخاب شده و به گونه تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل رضایت آگاهانه، و نمره کمتر از ۷۵ در پرسشنامه مهارت‌های حل مسئله و نمره کمتر از ۴۵ در مقیاس خودآگاهی بود. روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که پس از انجام هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش شهرستان آمل ابزارهای پژوهش (مقیاس خودآگاهی و پرسشنامه مهارت‌های حل مسئله اجتماعی) بر روی دانش‌آموزان اجرا شد و افراد گروه نمونه انتخاب شدند. سپس یک گروه در معرض آموزش صلح، به مدت ۱۱ جلسه یک ساعته و یک گروه در معرض یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی

1. Social Problem-Solving Inventory

2. Self-awareness scale

کروناخ برای سه مؤلفه مقیاس از ۰/۵۷ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶). پروتکل آموزش صلح برای نوجوانان: محتوای جلسات از کتاب راهنمای آموزش صلح به کودکان و نوجوانان (ابوالمعالی، ۱۳۹۶) انتخاب گردیده است که طی ۱۱ جلسه ۱ ساعته به صورت یک جلسه در هفته اجرا شد:

جدول ۱. شرح جلسات آموزش صلح برای نوجوانان (ابوالمعالی، ۱۳۹۶)

جلسات	اهداف	محتوا
اول	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت صلح	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت صلح
دوم	تجزیه صلح برای خود و شناخت ویژگی‌های دنیای صلح آمیز	تجزیه صلح برای خود و شناخت ویژگی‌های دنیای صلح آمیز
سوم	روش‌های ایجاد صلح برای مقابله با تعارض و درگیری و مهارت‌های حل و فصل تعارضات	روش‌های ایجاد صلح برای مقابله با تعارض و درگیری و مهارت‌های حل و فصل تعارضات
چهارم	آموزش صلح درون و صلح طلب بودن و مقابله با خشونت	آموزش صلح درون و صلح طلب بودن و مقابله با خشونت
پنجم	روش‌های گسترش صلح در مدرسه و میانجی‌گری همسالان	روش‌های گسترش صلح در مدرسه و میانجی‌گری همسالان
ششم	ارزش‌های زندگی خانوادگی و ارتباط آن با صلح	ارزش‌های زندگی خانوادگی و ارتباط آن با صلح
هفتم	آموزش آشنایی با حقوق خود و رابطه آزادی و صلح	آموزش آشنایی با حقوق خود و رابطه آزادی و صلح
هشتم	آموزش توجه به معلولیت و معلولین و حقوق آن‌ها	آموزش توجه به معلولیت و معلولین و حقوق آن‌ها
نهم	آموزش روش‌های حفظ محیط زیست و رابطه آن با صلح	آموزش روش‌های حفظ محیط زیست و رابطه آن با صلح
دهم	تمرین شعر و نقاشی جنگ	تمرین شعر و نقاشی جنگ
یازدهم	معرفی قهرمان صلح و و نقاشی گروهی و کیک جهانی	معرفی قهرمان صلح و و نقاشی گروهی و کیک جهانی

پروتکل آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی برای نوجوانان: محتوای جلسات از کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی مؤثر (CASEL) (۲۰۱۵) انتخاب گردیده است طی ۱۲ جلسه ۱ ساعته به صورت یک جلسه در هفته اجرا شد:

جدول ۲. شرح جلسات آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی مشارکتی

جلسات	اهداف	محتوا
اول	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی
دوم	آشنایی با تعریف و مبانی نظری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی مشارکتی در کودکی و نوجوانی	آشنایی با تعریف و مبانی نظری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی مشارکتی در کودکی و نوجوانی
سوم	آشنایی با خودآگاهی و توانایی و دقت تشخیص احساسات و افکار و نفوذ بر رفتار	آشنایی با خودآگاهی و توانایی و دقت تشخیص احساسات و افکار و نفوذ بر رفتار
چهارم	ادامه آشنایی با خودآگاهی و توانایی و دقت تشخیص احساسات و افکار و نفوذ بر رفتار و تمرین آن	ادامه آشنایی با خودآگاهی و توانایی و دقت تشخیص احساسات و افکار و نفوذ بر رفتار و تمرین آن
پنجم	آشنایی با خود مدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف	آشنایی با خود مدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف
ششم	ادامه آشنایی با خود مدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف و تمرین آن	ادامه آشنایی با خود مدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف و تمرین آن
هفتم	آشنایی با آگاهی اجتماعی و توانایی به منظور همدردی با دیگران با پیشینه و فرهنگ متنوع و درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی برای رفتار و به رسمیت شناختن خانواده، مدرسه و منابع جامعه	آشنایی با آگاهی اجتماعی و توانایی به منظور همدردی با دیگران با پیشینه و فرهنگ متنوع و درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی برای رفتار و به رسمیت شناختن خانواده، مدرسه و منابع جامعه
هشتم	ادامه آشنایی با آگاهی اجتماعی و توانایی به منظور همدردی با دیگران با پیشینه و فرهنگ متنوع و درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی برای رفتار و به رسمیت شناختن خانواده، مدرسه و تمرین آن	ادامه آشنایی با آگاهی اجتماعی و توانایی به منظور همدردی با دیگران با پیشینه و فرهنگ متنوع و درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی برای رفتار و به رسمیت شناختن خانواده، مدرسه و تمرین آن

جلسات	اهداف	محتوا
نهم	آشنایی با مهارت‌های ارتباطی و توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف. این شامل ارتباط جمعی، گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار اجتماعی نامناسب، مذاکره و درگیری سازنده و به دنبال ارائه کمک در هنگام نیاز	آشنایی با مهارت‌های ارتباطی و توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف. این شامل ارتباط جمعی، گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار اجتماعی نامناسب، مذاکره و درگیری سازنده و به دنبال ارائه کمک در هنگام نیاز
دهم	ادامه آشنایی با مهارت‌های ارتباطی و توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف. این شامل ارتباط جمعی، گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار اجتماعی نامناسب، مذاکره و درگیری سازنده و به دنبال ارائه تمرین آن	ادامه آشنایی با مهارت‌های ارتباطی و توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف. این شامل ارتباط جمعی، گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار اجتماعی نامناسب، مذاکره و درگیری سازنده و به دنبال ارائه تمرین آن
یازدهم	آشنایی با تصمیم‌گیری مسئولانه و توانایی انتخاب سازنده و احترام در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر اساس در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های ایمن، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی واقع‌گرایانه از عواقب ناشی از اقدامات مختلف و در نظر گرفتن رفاه خود و دیگران	آشنایی با تصمیم‌گیری مسئولانه و توانایی انتخاب سازنده و احترام در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر اساس در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های ایمن، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی واقع‌گرایانه از عواقب ناشی از اقدامات مختلف و در نظر گرفتن رفاه خود و دیگران
دوازدهم	ادامه آشنایی با تصمیم‌گیری مسئولانه و توانایی انتخاب سازنده و احترام در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر اساس در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های ایمن، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی واقع‌گرایانه از عواقب ناشی از اقدامات مختلف و در نظر گرفتن رفاه خود و تمرین	ادامه آشنایی با تصمیم‌گیری مسئولانه و توانایی انتخاب سازنده و احترام در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر اساس در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های ایمن، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی واقع‌گرایانه از عواقب ناشی از اقدامات مختلف و در نظر گرفتن رفاه خود و تمرین

و همزمان در گروه گواه تغییری ملاحظه نشد. همچنین در هر دو گروه آزمایش میانگین نمرات مؤلفه‌های خودآگاهی در مقایسه با گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش داشته است. قبل از انجام تحلیل واریانس، فرضیات آزمون از جمله توزیع نرمال در متغیرهای وابسته، همبستگی بین متغیرهای وابسته در تحلیل‌های چندمتغیره (آزمون بارتلت)، کرویت داده‌ها با استفاده از آزمون ماچلی و همچنین یکنواختی واریانس کوواریانس با استفاده از ام‌باکس، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که فرضیه توزیع نرمال با توجه به آمار آزمون شاپیر-ویلک در گروه‌ها در هر سه مرحله پژوهش ($P < 0/05$) صدق می‌کند. برای ارزیابی یکنواختی واریانس‌های خطا از آزمون لون استفاده شد که نتایج نشان داد مفروضه یکنواختی واریانس‌های خطا برای نمرات حل مسئله و خودآگاهی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و مفروضه یکنواختی واریانس-کوواریانس (ام‌باکس) صدق می‌کند. همچنین، فرضیه کرویت داده‌ها از طریق آزمون ماچلی بررسی شد و نتایج در این بخش نیز نشان داد که این فرضیه مورد تایید قرار می‌گیرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد، برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کالموگراف-اسمیرنوف و برای تحلیل از روش‌های آمار استنباطی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد کل پاسخگویان شامل ۶۰ نفر بود که در هر گروه ۲۰ نفر تخصیص داده شد. میانگین سن مشارکت‌کنندگان در گروه آموزش صلح برابر با ۱۴؛ میانگین سن در گروه یادگیری اجتماعی هیجانی برابر با ۱۴/۵ و میانگین سن در گروه گواه برابر با ۱۴/۳ بود. در ادامه به میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها بر حسب گروه و آزمون پرداخته می‌شود.

نتایج جدول ۳ میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های حل مسئله (جهت‌گیری مثبت به مسئله، جهت‌گیری منفی به مسئله، حل مسئله منطقی، سبک تکانشی و سبک اجتنابی) و خودآگاهی (خودآگاهی عمومی، خودآگاهی خصوصی و اضطراب اجتماعی) را در شرکت‌کنندگان گروه‌های پژوهش، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. همان‌طور که پیداست در دو گروه آزمایش میانگین نمرات مؤلفه‌های حل مسئله در مقایسه با گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش داشته است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد گروه آموزش صلح، یادگیری اجتماعی-هیجانی و گواه بر حسب متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
صلح	حل مسأله	۶۳/۱۰	۳/۸۴	۷۹/۴۰	۴/۹۰	۸۴/۰۵	۴/۱۰
	جهت گیری مثبت به مسأله	۵/۱	۱/۷	۷/۸	۱/۹۷	۶/۴۴	۱/۴۲
	جهت گیری منفی به مسأله	۱۴/۴۴	۲/۳	۲۲/۲۲	۵/۴	۲۱/۳	۲/۲۳
	حل مسأله منطقی	۱۳/۳	۳/۲	۲۱/۳۳	۴/۳	۲۰/۱۲	۲/۳
	سبب تکانشی	۱۳/۲۳	۲/۱	۲۳/۵	۲/۳	۲۰/۲	۴/۲
	سبب اجتنابی	۱۳/۴۴	۲/۳	۲۳/۵۰	۱/۵	۱۹/۰۹	۱/۳
	خودآگاهی	۳۹	۵/۹۵	۵۰/۸۵	۷/۶۴	۵۰/۷۵	۶/۴۶
	خودآگاهی عمومی	۱۰/۵۶	۱/۲	۱۷/۰۶	۳/۲	۱۵/۱	۳/۲
	خودآگاهی خصوصی	۱۰/۰۰	۱/۵	۱۶/۹۴	۴/۲	۱۵/۴	۱/۱
	اضطراب اجتماعی	۹/۵۰	۲/۸	۱۴/۵	۱/۴	۱۳/۳	۲/۳
یادگیری اجتماعی-هیجانی	حل مسأله	۶۳/۷۵	۳/۰۴	۷۸/۵۰	۴/۲۷	۸۳/۸۵	۵/۲۴
	جهت گیری مثبت به مسأله	۱۳/۳۹	۳/۶	۲۸/۲	۱/۵	۲۴/۵	۲/۸
	جهت گیری منفی به مسأله	۱۷/۰۰	۴/۳	۲۶/۰۶	۳/۷	۲۶/۴۵	۳/۴
	حل مسأله منطقی	۱۴/۰۰	۲/۵	۱۸/۴	۴/۳	۱۹/۱۱	۳/۵
	سبب تکانشی	۱۳/۴	۵/۳	۱۸/۲۳	۳/۷	۱۷/۳	۱/۵
	سبب اجتنابی	۷/۲	۴/۲	۱۰/۴۳	۴/۴۹	۱۰/۱۳	۴/۸
	خودآگاهی	۳۹/۳۵	۵/۸۴	۵۰/۴۰	۷/۴۸	۵۱/۲۰	۶/۷۳
	خودآگاهی عمومی	۷/۳۹	۱/۴	۱۰/۸۳	۲/۳	۱۰/۱۱	۱/۴
	خودآگاهی خصوصی	۶/۲۲	۳/۵	۱۰/۷۸	۳/۹۸	۱۰/۸۳	۲/۸
	اضطراب اجتماعی	۴/۶۷	۱/۳	۷/۱۲	۲/۶	۷/۲۲	۳/۹
گواه	حل مسأله	۶۳/۹۰	۲/۴۳	۶۴/۴۵	۴/۷۸	۶۱/۳۰	۴/۴۱
	جهت گیری مثبت به مسأله	۸/۲۶	۲/۴	۸/۴۲	۱/۶	۸/۴۷	۴/۸
	جهت گیری منفی به مسأله	۲۱/۴۷	۳/۶	۲۰/۳۲	۲/۳	۲۰/۹۵	۲/۵
	حل مسأله منطقی	۲۰/۵۸	۳/۴	۲۲/۱۱	۱/۶	۲۲/۰۰	۳/۲
	سبب تکانشی	۲۱/۵۸	۲/۶	۲۲/۸۰	۱/۵	۲۱/۱۶	۴/۸
	سبب اجتنابی	۱۵/۵۳	۳/۴	۱۴/۸۴	۳/۹	۱۵/۰۵	۲/۴
	خودآگاهی	۳۸/۹۰	۵/۱۵	۳۹/۷۰	۳/۴۴	۴۱/۵۵	۵/۵۰
	خودآگاهی عمومی	۱۵/۹۵	۲/۸	۱۶/۶۳	۱/۴	۱۵/۶۳	۱/۶
	خودآگاهی خصوصی	۱۵/۰۰	۱/۵	۱۴/۳۲	۴/۶	۱۴/۹۵	۳/۵
	اضطراب اجتماعی	۲۱/۷۹	۲/۱	۲۰/۵۸	۳/۵	۲۰/۲۱	۲/۶

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل چند متغیری در ارزیابی اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های خودآگاهی و حل مسأله

متغیر وابسته	لامبدای ویلکز	F	df	p	توان آزمون
حل مسأله	۰/۷۸۴	۳/۱۷	۴ و ۹۸	۰/۰۱۷	۰/۱۱۵
جهت گیری مثبت به مسأله	۰/۷۹۷	۲/۹۵	۴ و ۹۸	۰/۰۲۴	۰/۱۰۷
جهت گیری منفی به مسأله	۰/۷۳۳	۴/۱۲	۴ و ۹۸	۰/۰۰۴	۰/۱۴۴
حل مسأله منطقی	۰/۵۲۸	۹/۲۳	۴ و ۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۷۴
سبب تکانشی	۰/۴۲۸	۱۲/۹۵	۴ و ۹۸	۰/۰۰۱	۰/۳۴۶
سبب اجتنابی	۰/۶۲۲	۶/۵۵	۴ و ۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۱۱
خودآگاهی	۰/۷۳۸	۴/۰۲	۴ و ۹۸	۰/۰۰۵	۰/۱۴۱
خودآگاهی عمومی	۰/۷۷۹	۳/۲۵	۴ و ۹۸	۰/۰۱۵	۰/۱۱۷
خودآگاهی خصوصی	۰/۵۳۷	۸/۹۳	۴ و ۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۶۷
اضطراب اجتماعی	۰/۶۸۶	۵/۰۹	۴ و ۹۸	۰/۰۰۱	۰/۱۷۲

متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های خودآگاهی (0/738 = لامبدای ویلکز، P= 0/001)، خودآگاهی عمومی (0/779 = لامبدای ویلکز، P= 0/001)، خودآگاهی خصوصی (0/537 = لامبدای ویلکز، P= 0/003)، اضطراب اجتماعی (0/686 = لامبدای ویلکز، P= 0/017)، معنادار بود. در ادامه جدول 5 نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر اجرای پروتکل آموزش صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی را نشان می‌دهد.

منطبق بر نتایج جدول 4 اثر اجرای متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های حل مسأله (0/784 = لامبدای ویلکز، P= 0/017)، جهت‌گیری مثبت به مسأله (0/797 = لامبدای ویلکز، P= 0/024)، جهت‌گیری منفی به مسأله (0/733 = لامبدای ویلکز، P= 0/004)، حل مسأله منطقی (0/528 = لامبدای ویلکز، P= 0/001)، سبک تکانشی (0/428 = لامبدای ویلکز، P= 0/001)، سبک اجتنابی (0/622 = لامبدای ویلکز، P= 0/001) معنادار است. اثر اجرای

جدول 5. نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر خودآگاهی و حل مسأله

متغیر	اثرات	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	P
حل مسأله	اثر گروه	115/93	248/68	11/66	0/001
	اثر زمان	25/00	181/52	6/89	0/011
	اثر تعاملی گروه * زمان	50/49	345/47	3/65	0/008
جهت‌گیری مثبت به مسأله	اثر گروه	454/52	1092/40	10/40	0/001
	اثر زمان	418/80	1087/72	19/25	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	316/30	1773/95	4/46	0/004
جهت‌گیری منفی به مسأله	اثر گروه	710/45	632/85	28/07	0/001
	اثر زمان	180/18	1194/08	7/55	0/008
	اثر تعاملی گروه * زمان	449/99	1681/78	6/69	0/001
حل مسأله منطقی	اثر گروه	691/69	1090/21	15/86	0/001
	اثر زمان	626/34	827/92	37/83	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	751/03	1712/77	10/96	0/001
سبک تکانشی	اثر گروه	208/44	609/46	8/55	0/001
	اثر زمان	499/41	196/87	126/84	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	282/69	364/13	19/41	0/001
سبک اجتنابی	اثر گروه	389/35	493/05	19/74	0/001
	اثر زمان	427/45	667/82	32/00	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	379/19	1131/13	8/38	0/001
خودآگاهی	اثر گروه	331/79	589/15	14/08	0/001
	اثر زمان	164/34	375/19	21/90	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	122/84	727/28	4/22	0/003
خودآگاهی عمومی	اثر گروه	836/29	1057/39	19/77	0/001
	اثر زمان	554/59	627/66	44/18	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	236/87	1465/31	4/04	0/007
خودآگاهی خصوصی	اثر گروه	379/96	6170/53	15/36	0/001
	اثر زمان	9950/03	4835/58	102/88	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	3476/98	7155/89	12/15	0/001
اضطراب اجتماعی	اثر گروه	787/39	937/02	21/01	0/001
	اثر زمان	593/38	1076/55	27/56	0/001
	اثر تعاملی گروه * زمان	489/19	2178/94	5/61	0/001

داده است. اثر تعاملی گروه×زمان برای مؤلفه‌های خودآگاهی ($P=0/001$)، خودآگاهی عمومی ($F=5/61$)، خودآگاهی خصوصی ($F=4/21$)، اضطراب اجتماعی ($F=3/29$) معنادار بود. در ادامه جدول ۶ نتایج آزمون بنفرونی نمرات مربوط به مؤلفه‌های حل مسئله و خودآگاهی در سه گروه و در سه مرحله اجرا را نشان می‌دهد.

جدول ۵ نشان می‌دهد که علاوه بر اثر گروه و اثر زمان، اثر تعاملی گروه×زمان برای مؤلفه حل مسئله ($F=3/65$)، جهت‌گیری مثبت به مسئله ($F=4/46$)، جهت‌گیری منفی به مسئله ($F=6/69$)، حل مسئله منطقی ($F=10/96$)، سبک تکانشی ($F=19/41$)، سبک اجتنابی ($F=8/38$) معنادار است. این یافته‌ها بیانگر آن است که اجرای پروتکل آموزش صلح و یادگیری اجتماعی مؤلفه‌های حل مسئله را به صورت معنادار تحت تاثیر قرار

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مؤلفه‌های حل مسئله و خودآگاهی

متغیر	زمان‌ها	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
حل مسئله	پیش آزمون	۱/۷۳	۰/۳۷	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۰/۹۷	۰/۳۷	۰/۰۳۴
	پس آزمون	-۰/۷۶	۰/۳۴	۰/۰۹۸
جهت‌گیری مثبت به مسئله	پیش آزمون	۴/۲۳	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۳/۹۹	۰/۹۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۲۴	۰/۶۳	۱/۰۰
جهت‌گیری منفی به مسئله	پیش آزمون	۳/۰۳	۰/۸۹	۰/۰۰۴
	پیش آزمون	۲/۶۱	۰/۹۵	۰/۰۲۵
	پس آزمون	-۰/۴۱	۰/۴۷	۱/۰۰
حل مسئله منطقی	پیش آزمون	۵/۲۸	۰/۸۳	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۴/۸۷	۰/۷۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۴۱	۰/۷۹	۱/۰۰
سبک تکانشی	پیش آزمون	۴/۳۳	۰/۴۱	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۴/۳۵	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۰۲	۰/۳۲	۱/۰۰
سبک اجتنابی	پیش آزمون	۴/۲۱	۰/۶۷	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۴/۰۳	۰/۷۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۱۹	۰/۵۷	۱/۰۰
خودآگاهی	پیش آزمون	۲/۷۹	۰/۵۱	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۲/۵۰	۰/۵۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۲۹	۰/۵۴	۱/۰۰
خودآگاهی عمومی	پیش آزمون	۴/۹۵	۰/۸۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۴/۵۹	۰/۶۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۳۶	۰/۶۴	۱/۰۰
خودآگاهی خصوصی	پیش آزمون	۱۸/۴۸	۱/۶۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۱۹/۴۳	۱/۹۲	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۹۵	۱/۲۸	۱/۰۰
اضطراب اجتماعی	پیش آزمون	-۴/۴۳	۰/۹۱	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	-۴/۷۴	۰/۹۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۳۱	۰/۹۱	۱/۰۰

نتایج آزمون بنفرونی در مقایسه اثر زمان در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مؤلفه‌های حل مسئله در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری به لحاظ آماری معنادار اما تفاوت آن میانگین‌ها در مراحل پس‌آزمون پیگیری غیر معنادار است. همچنین نتایج آزمون بنفرونی در مقایسه اثرات گروه نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مؤلفه‌های حل مسئله در دو گروه آموزش صلح و گواه به لحاظ آماری معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر بود. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر بهبود حل مسئله اجتماعی در پس‌آزمون تأثیر معنادار نداشته است، اما در پیگیری تأثیر داشته است. در گذشته پژوهشی که به طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد، یافت نشد، اما نتیجه پژوهش حاضر به طور تلویحی با نتایج پژوهش‌های کاشفی ممقانی و همکاران (۱۳۹۹)؛ بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۷)؛ کاظم پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ کاظم پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ صدری دمیچی و همکاران (۱۳۹۶)؛ مالهوترا و همکاران (۲۰۲۱)؛ روجاس و آبناولی (۲۰۲۱)؛ لویز-ماندجر و توماس پستور (۲۰۱۷) ناهمخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت شاید علت عدم تأثیر آموزش صلح و آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسئله در پس‌آزمون این باشد که برای یادگیری حل مسئله علاوه بر آموزش نیاز به تمرین و تکرار فراوانی نیز هست. بنابراین، در پس‌آزمون این آموزش‌ها تأثیری نگذاشته است و در مرحله پیگیری تأثیرگذار بوده است. علاوه بر این، آموزش صلح و آموزش اجتماعی هیجانی بیشتر متمرکز بر هیجانات است، در حالی که حل مسئله یک فرآیند شناختی است. لذا برای تأثیرگذاری در چنین موردی نیاز به گذشت زمان وجود دارد.

حل مسئله فرآیندی است که در آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش‌یافته‌ی مقابله‌ای خود را در مقابل مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند (یوسفی و شریف، ۱۳۹۰). آموزش صلح نیز کمک می‌کند تا فرد به راهبردهای مؤثری برای ارتباطات بین‌فردی دست یابد.

در مورد ماندگاری تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر افزایش حل مسئله اجتماعی می‌توان گفت آموزش صلح، تمایلات افراد به سمت صلح تشویق می‌کند و آن‌ها را با راه‌حل‌های غیرخشونت‌آمیز جهت مدیریت تعارضات مجهز نماید (کستر، ۲۰۱۰). بدین ترتیب فرد راه‌حل‌های بهتری برای حل مسائل از جمله مسائل اجتماعی را در آموزش صلح فرا می‌گیرد و بهتر می‌تواند مسائل را حل کند. این امر بخصوص در درازمدت تأثیرگذار است که راه‌حل‌های یادگرفته شده فرصت تمرین و رسوب در ذهن فرد را می‌نماید.

یادگیری اجتماعی-هیجانی روی رفتارهای مطلوب اجتماعی و توانایی برای تنظیم و فهم هیجانات متمرکز می‌شود (پیتون و همکاران، ۲۰۰۰). تنظیم و فهم هیجانات کمک می‌کند که فرد بهتر بتواند مسائل اجتماعی و ارتباط بین فردی را حل نماید و به ثبات روابط بین فردی می‌انجامد.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر خودآگاهی تأثیر دارد و این تأثیر در طول زمان ماندگار است. در گذشته پژوهشی که به طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد، یافت نشد، اما نتیجه پژوهش حاضر به طور تلویحی با نتایج پژوهش‌های کاشفی ممقانی و همکاران (۱۳۹۹)؛ بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۷)؛ کاظم پور و باباپورواجاری (۱۳۹۶)؛ کاظم پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ صدری دمیچی و همکاران (۱۳۹۶)؛ مالهوترا و همکاران (۲۰۲۱)؛ روجاس و آبناولی (۲۰۲۱) و لویز-ماندجر و توماس پستور (۲۰۱۷) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که خودآگاهی گسترده‌تر و عمیق‌تری دارند، دیگران را بهتر می‌توانند درک کنند و پیش‌بینی دقیق‌تری از رفتار سایرین دارند و بدین ترتیب مشکلات کمتری در روابط بین‌فردی تجربه می‌نمایند (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶). آموزش صلح با شناخت ویژگی‌های خود به خودآگاهی افراد می‌افزاید. در یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی نیز فرد با بازخوردهایی که از دیگران در مورد خودش می‌گیرد به خود توجه بیشتری کرده و خود آگاهی وی افزایش می‌یابد.

خودآگاهی شامل آگاه بودن فرد از انگیزه‌ها، ترجیح‌ها، شخصیت و دانستن این موضوع که چطور این عوامل بر قضاوت‌ها، تصمیم‌ها و تعامل‌های فرد با دیگران تأثیر می‌گذارد (اشنایدر، ۲۰۰۸). در آموزش صلح نیز فرد باید از انگیزه‌های و ترجیحات خود آگاه بوده و آن‌ها را برای رسیدن

دیگر مربوط به عدم کنترل عوامل زمینه‌ای و فردی است. این احتمال وجود دارد که شرکت کنندگان به دلیل بعضی از عوامل زمینه‌ای اثر برنامه را بیش برآورد کرده باشند. یک فرض احتمالی دیگر آن است که افراد به دلیل تمایل فردی، خوش‌بینی و عواملی نظیر آن، اثر برنامه را بیش برآورد کرده باشند. با توجه به تأثیرگذاری آموزش صلح و آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر مهارت‌های حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش صلح در برنامه درسی مدارس گنجانده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای به مقایسه تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی مشارکتی بر متغیرهای دیگر نظیر خودتنظیمی و خودکنترلی پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای دیگر که متغیرهای زمینه‌ای در آن کنترل شده، به تکرار آزمایش پرداخته شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق و مشارکت کنندگانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

به یک دنیای عادلانه تنظیم کند. در آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی نیز فرد برای ارتباط بهتر با دیگران باید خواست‌ها، انگیزه‌ها و ویژگی‌های خود را بشناسد و از آن آگاه شود.

در خصوص ماندگاری تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر افزایش خودآگاهی، می‌توان گفت هدف اصلی آموزش صلح، ارتقای بینش جهانی در زمینه نوعی هوشیاری و آگاهی اصیل است که ما را قادر می‌سازد شرایط موجود را از طریق ایجاد تغییر در ساختار اجتماعی و الگوی تفکر که بر وضع موجود حاکم است، متحول سازیم (ریردن، ۱۹۹۶). این آگاهی شامل آگاهی از خود و محیط می‌تواند باشد، لذا خودآگاهی یک جنبه از آموزش صلح است.

یکی دیگر از جنبه‌های آموزش صلح آموزش در مورد زندگی اخلاقی و مسئولیت‌پذیری برای اعمال شخصی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۲). این امر مستلزم خودآگاهی و آگاهی نسبت به رفتارها و اعمال خود است تا بدین طریق فرد بتواند مسئولیت رفتار خود را بپذیرد. ارتباط متقابل و درک دیگران یکی از مهم‌ترین مقوله‌های است که در مباحث مرتبط با صلح مطرح است (هاشمی، ۱۳۸۸). ارتباط با دیگران و درک متقابل، خود مستلزم خودآگاهی است. چرا که بسیاری از احساسات و تجربیات انسان‌ها مشترک هستند. برای درک متقابل فرد باید بتواند نسبت به احساسات و تجربیات خود آگاهی و شناخت لازم را داشته باشد.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر محدودیت‌هایی داشته است که بیان آن‌ها می‌تواند یافته‌ها و پیشنهادها را صراحت بخشیده و برای تحقیقات و پژوهش‌های بعدی کمک کننده باشد. عدم حضور فراگیران در بعضی از کلاس‌ها و در نتیجه از دست دادن مطالب آن جلسه می‌تواند بر نتایج تأثیر گذار باشد. در این مطالعه شیوه‌های آزمایش توسط یک درمانگر اجرا شده که میزان مهارت درمانگر، برداشت شخصی او از این روش‌های آموزشی و کلا تعامل فنون و اصول این روش‌ها با شخصیت و ویژگی‌های درمانگر، امری است که نباید آن را نادیده گرفت. محدودیت

منابع

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۲). بررسی جایگاه صلح و جنگ در کتب درسی دوره ابتدایی کشور. *پژوهشنامه علوم انسانی*، ۳۸(۲)، ۲۵-۴۸.

<https://www.sid.ir/paper/66823/fa>

لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا (۱۳۸۶). بررسی تاثیر خودآگاهی بر اختلالات روابط بین فردی دانشجویان. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۳۸(۳)، ۱۵۰-۱۳۸.

<http://ensani.ir/file/download/article/20110226134407>

بدری گرگری، رحیم؛ احراری، غفور؛ فتحی آذر، اسکندر و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۷). تاثیر برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی های روانی

- اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش آموزان پسر پنجم ابتدایی

شهرستان سقز. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۳)، ۱۲-۱.

<https://www.sid.ir/paper/382210/fa>

References

Abolmaali, Kh., & Musazadeh, Z. (2017). Provision and standardization of mental health questionnaire based on Islamic teachings. *Journal of Religion and Health*, 5(2), 2-12. (Persian).

<https://jrhm.mazums.ac.ir/article-1-440-en.html>

Aliverdina, A., & Sohrabi, M. (2015). Social explanation of school bullying (A case study on Sari city's high school students). *Quarterly Journal of Social-Cultural Development Studies*, 4(1), 9-39. (Persian).

<http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-85-fa.html>

Araúz Ledezma, A. B., Massar, K., & Kok, G. (2021). Social Emotional Learning and the promotion of equal personal relationships among adolescents in Panama: a study protocol. *Health promotion international*, 36(3), 741-752.

<https://doi.org/10.1093/heapro/daaa114>

Babapourvajari, M., Kharazmi Rahimabadi, R., & Sabet Dioushli, H. (2015). The effect of peace education on students' self-restraint skills. *Third National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran: Conference on Strategies for Achieving Sustainable Development*. (Persian).

<https://civilica.com/doc/453392/>

Badri Gargari, H., Ahrari, Gh., Fathi Azar, E., & Mirnasab, M. M. (2018). The effect of social-emotional learning program on Saqqez's fifth grades male students' psychosocial competencies and school satisfaction. *Journal of Education Strategies*

in Medical Sciences, 11(3), 1-12. (Persian).

<http://edcbmj.ir/article-1-1335-en.html>

Benzel E. (2021). Self- and Social Awareness. *World neurosurgery*, 149, xxii.

<https://doi.org/10.1016/j.wneu.2021.03.008>

Caldwell, C. (2010). Identity, self-awareness and self-deception: Ethical implications for leaders and organizations. *Journal of Business Ethics*, 90, 393-406. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0424-2>

Carvalho, D., Sequeira, C., Querido, A., Tomás, C., Morgado, T., Valentim, O., Moutinho, L., Gomes, J., & Laranjeira, C. (2022). Positive Mental Health Literacy: A Concept Analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 877611.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877611>

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). *Implementing systemic district and school social and emotional learning*. Chicago, IL: Author. <https://casel.org/>

CASEL. (2006). *CASEL practice rubric for schoolwide SEL implementation*. Chicago: Casel institute.

Cefai, C. & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*. Springer Science & Business Media.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-8752-4>

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/10805-000>

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapies. In Dobson, K. S. (Ed) *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, (2nd ed.). Guilford Press.

<https://psycnet.apa.org/record/2010-10108-007>

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the social problem solving inventory-revised* (pp.211-244). Nourth Tonawanda, TY: Multi- Health Systems.

<https://www.cognitivecentre.com/assessment/social-problem-solving-inventory-revised-spsi-r/>

Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.

<https://doi.org/10.1080/17400200500532151>

Ebrahimi Owrang, A., Hosseiny Nasab, S. D., & Badri Gargary, R. (2018). The effect of comprehensive social-emotional learning program on the self-awareness of teacher trainees of East Azerbaijan Farhangian University. *Bi-Quarterly Journal of*

- Educational and Scholastic Studies*, 7(18), 165-179. (Persian). SID. <https://sid.ir/paper/261719/fa>
- Hashemi, S. (2010). Content analysis of high school Humanities track textbooks on peace education. *Journal of Curriculum Studies*, 4(15), 83-104. (Persian). <https://www.sid.ir/en/Journal>
- Hoffmann, J. D., De France, K., & McGarry, J. (2022). Creativity and Connection: The Impact of inspirED with Secondary School Students. *Journal of Intelligence*, 11(1), 8. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010008>
- Hubená, P., Horký, P., & Slavík, O. (2022). Fish self-awareness: limits of current knowledge and theoretical expectations. *Animal cognition*, 25(2), 447-461. <https://doi.org/10.1007/s10071-021-01566-5>
- Kashefi mamaghani, S., Arshad, M., & Badri Gargari, R. (2020). The effect of emotional social learning program on improving academic achievement and reducing behavioral disorders in people with Conduct disorder. *IJPN*, 8 (1), 10-18. (Persian). <http://ijpn.ir/article-1-1369-fa.html>
- Kazempour, E., Khalkhali, A., & Janalipor, R. (2018). The Effect of a Peace Education Program on Training Global Citizens. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 3(3), 49-62. (Persian). <https://doi.20.1001.1.20086369.1391.3.11.3.6>
- Kazempour, E., & Babapour Vajary, M. (2018). The Effectiveness of Peace Education on students' responsibility. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(4), 65-82. (Persian). <https://doi.20.1001.1.20086369.1396.8.32.4.4>
- Kester, K. (2010). Education for Peace: Content form and Structure: Mobilizing youth for civic engagement. *Peace & Conflict Review*, 4(2), 1-10. <http://www.review.upeace.org/pdf.cfm?articulo=101&ejemplar=19>
- Korkmaz, S., Danacı Keleş, D., Kazgan, A., Baykara, S., Gürkan Gürok, M., Feyzi Demir, C., & Atmaca, M. (2020). Emotional intelligence and problem solving skills in individuals who attempted suicide. *Journal of clinical neuroscience: official journal of the Neurosurgical Society of Australasia*, 74, 120-123. <https://doi.org/10.1016/j.jocn.2020.02.023>
- Lage, C. A., Wolmarans, W., & Mograbi, D. C. (2022). An evolutionary view of self-awareness. *Behavioural processes*, 194, 104543. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2021.104543>
- López-Mondéjar, L. M. & Tomás Pastor, L. M. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437. <https://cyberleninka.org/article/n/1491325>
- Lou, H. C., Changeux, J. P., & Rosenstand, A. (2017). Towards a cognitive neuroscience of self-awareness. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 83, 765-773. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.04.004>
- Malhotra, N., EwonetuAyele, Z., Zheng, D., & Amor, Y. B. (2021). Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101778>
- Mirzayee, N., & Hosseini, H. S. (2018). The Role of Psychology and Mysticism in Strengthening Inner Peace. *Islamic Mysticism*, 14(54), 255-273. (Persian). https://mysticism.zanjan.iau.ir/article_542372.html
- Mograbi, D. C., Huntley, J., & Critchley, H. (2021). Self-awareness in Dementia: a Taxonomy of Processes, Overview of Findings, and Integrative Framework. *Current neurology and neuroscience reports*, 21(12), 69. <https://doi.org/10.1007/s11910-021-01155-6>
- Morin, A. (2004). A Neurocognitive and Socioecological Model of Self-Awareness. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 130(3), 197-222. <https://doi.org/10.3200/MONO.130.3.197-224>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2009). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185. <http://doi.10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Perry, A. E., Waterman, M. G., Dale, V., Moore, K., & House, A. (2021). The effect of a peer-led problem-support mentor intervention on self-harm and violence in prison: An interrupted time series analysis using routinely collected prison data. *EClinicalMedicine*, 32, 100702. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100702>
- Randall, S., Thunhurst, C., & Furze, G. (2016). Community matrons as problem-solvers for people living with multi-co-morbid disease. *British journal of community nursing*, 21(12), 594-598. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2016.21.12.594>
- Rasheed, S. P., Younas, A., & Sundus, A. (2019). Self-awareness in nursing: A scoping review. *Journal of*

- clinical nursing*, 28(5-6), 762-774.
<https://doi.org/10.1111/jocn.14708>
- Reardon, B. A. (1996). *Comprehensive peace education*. Teacher College Columbia University.
- Rochat P. (2021). Clinical pointers from developing self-awareness. *Developmental medicine and child neurology*, 63(4), 382-386.
<https://doi.org/10.1111/dmcn.14767>
- Rojas, N. M. & Abenavoli, R. M. (2021). Bidirectionality in behavioral regulation, emotional competence, and expressive vocabulary skills: Moderation by preschool social-emotional programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101-116.
<https://psycnet.apa.org/record/2021-92171-001>
- Sadri Damirchi, E., Asadi Shishegaran, S., & Esmaeli Ghazivaloii, F. (2017). Effectiveness of Social-emotional Skills Program on Anger Control and Social Problem-solving in Adolescent's with Drug Dependency. *Journal of Police Medicine*, 6(1), 67-76. (Persian). <https://doi.10.30505/6.1.67>
- Sağkala, A. S., Türnüklü, A., & Totan, T. (2012). Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1454-1460.
<http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12491/2345/ali-serdar-sagkal.pdf?sequence=1>
- Shafiq, F., Haider, S. I., & Ijaz, S. (2020). Anxiety, Depression, Stress, and Decision-Making among Orphans and Non-Orphans in Pakistan. *Psychology research and behavior management*, 13, 313-318.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S245154>
- Yousefi, A., & Sharif, N. (2012). The Relationship between Problem Solving Styles and Subjective Well-being in the University Students. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, 6(22).
<https://www.magiran.com/paper/1023334>