



The comparison of efficacy of peace instruction and cooperative social – emotional learning on bullying in female adolescents

Bitā Jalilpour Rezaei¹ , Kianoush Hashemian² , Mina Mojtābaei³

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 08 October 2023

Received in revised form 04 November 2023

Accepted 11 December 2023

Published Online 22 December 2023

Keywords:

peace instruction, cooperative social–emotional learning instruction, bullying, female adolescents

ABSTRACT

Background: Bullying worldwide is recognized as a pervasive public issue and is acknowledged as the most extensive challenge in schools. This phenomenon leads to low social adaptation and interpersonal problems in students, particularly girls. Various studies have investigated the effectiveness of different educational interventions on bullying. Still, there has been no comparative study on the effectiveness of peace education and participatory socio-emotional learning on adolescent girls' bullying.

Aims: This research aimed to compare the effectiveness of peace education and participatory socio-emotional learning on bullying behavior in adolescent girls.

Methods: This quasi-experimental study utilized a pre-test/post-test design with a control group and a one-month follow-up. The study population included all female students in the first year of high school in Amol City during the academic year 2019-2020. The sample consisted of 60 participants selected through random cluster sampling from high schools in Amol. The participants were randomly assigned to two experimental groups (peace education and participatory socio-emotional learning) and one control group. The research tools included the Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 2001). The two experimental groups underwent training protocols (11 sessions of 60 minutes for peace education and 12 sessions of 60 minutes for participatory socio-emotional learning), while the control group received no intervention. The research instruments were implemented as post-tests, and a one-month follow-up was conducted.

Results: The results of repeated measures analysis of variance (ANOVA) showed that both peace education and participatory socio-emotional learning significantly reduced bullying behavior in the post-test, and this effectiveness remained stable at the one-month follow-up ($p < 0.05$).

Conclusion: Comparing the two educational interventions revealed that both peace education and participatory socio-emotional learning had a significant impact on reducing bullying behavior in adolescent girls. It can be inferred that these educational interventions have the potential to decrease the level of bullying behaviors in adolescent girls, and educational and therapeutic professionals can utilize these interventions to enhance the performance of adolescents. Therefore, to reduce bullying in female students, both peace education and participatory socio-emotional learning can be employed.

Citation: Jalilpour Rezaei, B., Hashemian, K., & Mojtābaei, M. (2023). The comparison of efficacy of peace instruction and cooperative social – emotional learning on bullying in female adolescents. *Journal of Psychological Science*, 22(131), 255-271. [10.52547/JPS.22.131.255](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.255)

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 131, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.131.255](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.255)



✉ **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

Bullying is a common issue in schools that can have long-term negative effects on those involved. Recognizing its significance, preventing bullying has become a priority in public health (Modecki et al., 2014). According to researchers, bullying is a form of aggressive, intentional, and repetitive behavior that occurs individually or in groups, especially among children and within schools (Ttofi et al., 2008). Bullying, as characterized by researchers, extends beyond isolated incidents and takes the form of a repetitive pattern marked by aggressive and intentional behavior. This behavior is not only confined to individual actions but can also manifest within group dynamics, especially prevalent among children in school settings (Ttofi et al., 2008). The recognition of bullying's lasting impact has elevated it to a critical concern in public health, emphasizing the need for preventive measures (Modecki et al., 2014). The long-term consequences of bullying go beyond immediate conflicts, affecting the well-being and psychological health of those involved. This recognition underscores the urgency of addressing bullying not just as a school-related issue but as a broader societal and public health challenge. To comprehensively combat bullying, it's crucial to understand its multifaceted nature and the diverse contexts in which it occurs. This includes not only the individual acts of aggression but also the social dynamics and group behaviors that contribute to its persistence. By grasping the nuanced aspects of bullying, interventions, and preventive strategies can be tailored to address its complexity effectively. Bullying is a complex social issue that demands a holistic understanding, encompassing individual behaviors and group dynamics. This broader perspective is essential for developing effective strategies to prevent and address bullying in schools and beyond.

Given that bullying leads to low social adaptability and problems in the interaction between students and schools (Dake et al., 2003), one effective approach to reduce bullying appears to be providing peace education to children and adolescents. The primary

goal of peace education is to enhance global insight into a form of mindfulness and authentic awareness, enabling us to behave like global citizens and transform existing conditions by changing social structures and prevailing thought patterns (Riordan, 1996). Peace, in essence, involves coordination, balance, and overall agreement in recognizing boundaries and observing specified limits. These situations lead to overall satisfaction and subsequent contentment.

On the other hand, considering that individuals involved in bullying, whether as bullies or victims, possess weak social skills (Egan & Perry, 1998), it seems that social-emotional participatory learning, acquired through education, can contribute to reducing bullying. Social-emotional participatory learning is an educational process through which individuals acquire intrapersonal and interpersonal competencies, as well as resilience skills in social, emotional, and educational domains through a curriculum-based approach (Safa'i & Kavyani, 2014). Despite these studies, no research comparing the effectiveness of peace education and social-emotional participatory learning on problem-solving skills and self-awareness in adolescent girls was found. Nevertheless, an in-depth and comprehensive investigation is needed to introduce and compare the effectiveness of these two approaches in adolescent girls' educational environments. Existing research gaps in accessing community-centered information about these two approaches necessitate a closer and more detailed examination.

Therefore, there is a pressing need for this study on broader horizons. This research aims to review relevant literature, identify the strengths and weaknesses of each educational approach, serve as a comprehensive comparison of their effectiveness in solving social problems and reducing bullying behaviors in adolescent girls, and address existing research gaps. With a focus on gender, this research will not only improve educational methods in schools and educational centers but also play a substantial role in formulating educational policies. Hence, the primary research question is whether peace education and social-emotional participatory learning are

effective in improving the bullying behaviors of 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.

The research was conducted as follows: after necessary coordination with the Amol County Department of Education, research tool 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 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.

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.

Before analyzing variance, several assumptions of the test, including normal distribution of dependent variables, the correlation between dependent variables in multivariate analyses (Bartlett's test), sphericity of data using Mauchly's test, and homogeneity of variance-covariance using Levene's test, were examined. The results indicated that the assumption of normal distribution was met based on the Shapiro-Wilk test in both groups' at all three stages of the research ($p > 0.05$). To assess the homogeneity of error variances, Levene's test was employed, and the results showed that the assumption of homogeneity of error variances for problem-solving and self-awareness scores was met at all three stages ($p > 0.05$). Additionally, the assumption of sphericity was examined using Mauchly's test, and the results supported the assumption of sphericity for the data ($p > 0.05$). These preliminary analyses ensure that the data meet the necessary assumptions for conducting valid analyses of variance, allowing for meaningful interpretation of the results in subsequent statistical analyzes.

Table 1. The results of the multivariate analysis test were used to assess the impact of independent variables on the components of bullying

Dependent Variable	Wilks Lambda	F	p
Bullying	0.784	3.17	0.017
Physical Aggression	0.797	2.95	0.024
Victimization	0.733	4.12	0.004

Following the results presented in Table 1, the effect of implementing independent variables on the components of bullying, specifically Bullying ($\lambda = 0.784$, $p = 0.017$), Physical Aggression ($\lambda = 0.797$, $p = 0.024$), and Victimization ($\lambda = 0.733$, $p = 0.004$), is deemed significant.

In addition to the main effects of group and time, there is a significant group $\times$ time interaction effect on the components of bullying ($p = 0.008$, $F = 65.3$), aggression ($p = 0.004$, $F = 46.4$), and victimization ($p = 0.001$, $F = 69.6$). These findings suggest that the implementation of the peace education and social-emotional learning protocol has significantly influenced the components of bullying over time.

The mean differences in bullying components between the pre-test and post-test stages, as well as between the pre-test and follow-up stages, are statistically significant. However, the differences in these means between the post-test and follow-up stages are not statistically significant. Additionally, the results of the pairwise comparison test indicate that the mean differences in bullying components between the two groups, peace education, and control, are statistically significant.

Conclusion

The present study aimed to compare the effectiveness of peace education and social-emotional participatory learning on the bullying behaviors of adolescent girls. The first finding of the research indicated that both peace education and social-emotional participatory learning significantly reduced bullying. While no direct study on this topic was found in the past, the current research aligns implicitly with the results of studies by Kazempour and Babapour Vajari (2017), Kazempour et al. (2017), Jamali Paqaleh et al. (2013), Yang et al. (2020), Nickerson et al. (2019), Ako et al. (2015), and Sagkala et al. (2012).

To elaborate on this finding, it can be argued that bullying behavior arises from a desire to misuse power and establish dominance over others (Ttofi et al., 2008). Individuals exposed to peace education, promoting values of equality and friendship, are likely to exhibit reduced bullying tendencies. Such individuals view others in a friendly and brotherly manner, leading to a decline in bullying behavior. In contrast, bullies often adopt aggressive strategies in interpersonal conflicts (Volk et al., 2014). Peace education teaches students to use more appropriate and gentle strategies for resolving interpersonal conflicts. The goal is to shift individuals from egocentrism, selfishness, and antagonistic tendencies towards a global awareness of the fundamental unity of humanity, promoting collaboration and a sense of unity (Danch, 2006).

Furthermore, it is crucial to note that peace education fosters an environment where individuals are less inclined toward aggressive and harmful behaviors. Victims of bullying, characterized by passive reactions, may experience internalization issues,

leading to problems such as depression, anxiety, and low self-esteem (Arsenault et al., 2010).

The second finding emphasized the enduring impact of both peace education and social-emotional participatory learning on reducing bullying over time. Though no direct research on this topic was found in the past, the current study aligns implicitly with the results of previous research by Kazempour and Babapour Vajari (2017), Kazempour et al. (2017), Jamali Paqaleh et al. (2013), Yang et al. (2020), Nickerson et al. (2019), Ako et al. (2015), and Sagkala et al. (2012). According to UNESCO, peace is grounded in a common framework of global values, including respect for dignity, human rights, justice, and realization of democratic ideals, non-violence, and compassion (Abunimer & Naser, 2017). When human values undergo such transformation, it is natural for them to be stable over time. Social-emotional participatory learning, with its societal impact on values and individual attitudes, can induce lasting changes. Both peace education and social-emotional participatory learning create a sense of unity and cohesion with humanity, contributing to sustained positive effects.

In conclusion, the current research, like any other, has its limitations, including potential biases from therapist interactions and the lack of control over contextual and individual factors. Nevertheless, the findings suggest that integrating peace education into school curricula could be beneficial. Additionally, future studies could explore the comparative impact of peace education and social-emotional participatory learning on variables such as self-regulation and self-control. It is also recommended to conduct further experiments with controlled environmental and individual variables to enhance the robustness of the findings.

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 قلدری دختران نوجوان

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

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۶

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها:

آموزش صلح،

یادگیری اجتماعی-هیجانی

مشارکتی،

قلدری،

نوجوانان دختر

زمینه: قلدری در سراسر جهان به عنوان یک مشکل عمومی شایع و به عنوان پدیده‌ترین چالش در مدارس شناخته شده است. این پدیده موجب سازگاری اجتماعی پایین و مشکلات بین فردی در دانش آموزان و بخصوص دختران می‌گردد. در مطالعات مختلف اثربخشی آموزش های گوناگون بر قلدری بررسی شده است ولی تاکنون به بررسی مقایسه‌ای میان آموزش آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری نوجوانان دختر پرداخته نشده است.

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری نوجوانان دختر بود.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان 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 طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس قلدری ایلی‌نویز (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱) 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 هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس ابزارهای تحقیق به عنوان پس آزمون اجرا گردید و پس از یک ماه ابزارهای تحقیق به عنوان مرحله پیگیری اجرا گردید.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی باعث کاهش معنادار قلدری در مرحله پس آزمون شده و این اثرگذاری تا مرحله پیگیری پایدار مانده است ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: مقایسه آموزش‌ها نشان داد که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی مشارکتی بر کاهش قلدری دختران اثربخشی بیشتری دارد و می‌توان این گونه استنباط کرد که آموزش‌های صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی پتانسیل کاهش سطح رفتارهای قلدری در نوجوانان دختر را دارد و متخصصان آموزشی و درمانی می‌توانند برای ارتقای سطح عملکرد نوجوانان از این آموزش‌ها استفاده نمایند. بنابراین، برای کاهش قلدری در دانش آموزان دختر می‌توان از آموزش صلح و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی استفاده کرد.

استناد: جلیل پور رضایی، بیبا؛ هاشمیان، کیانوش؛ و مجتبابی، مینا (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری دختران نوجوان. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۲۵۵-۲۷۱.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.131.255](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.255)



مقدمه

قلدری یکی از مشکلات رایج در مدارس است که می تواند تأثیرات ناگوار درازمدتی بر افراد درگیر در آن بر جای بگذارد. به همین دلیل امروزه پیشگیری از آن به عنوان یکی از اولویت های سلامت عمومی جامعه تبدیل شده است (مودکی و همکاران، ۲۰۱۴). مطابق نظر پژوهشگران قلدری شکلی از رفتار پرخاشگرانه، عمدی و تکراری است که به صورت فردی یا گروهی در بین کودکان و مخصوصاً در مدارس اتفاق می افتد (توفی و همکاران، ۲۰۰۸).

الویس (۱۹۹۱) ویژگی اصلی افراد قلدر را تکانش گری، پرخاشگری، قدرت فیزیکی و رفتار سلطه گر می داند. از نظر او، افراد قلدر در مذاکرات شان برای حل تعارض بین فردی راهبردهای پرخاشگرانه اتخاذ می کنند و فاقد مهارت های جایگزین برای حل تعارض هستند (ولک و همکاران، ۲۰۰۰). از نگاه لی مان قلدری زمانی اتفاق می افتد که رفتاری با هدف تحقیر و آزار رخ دهد و فاصله قدرت بین قلدران و قربانیان زیاد شده، راه فرار و اجتناب وجود نداشته باشد (بیرامی و علایی، ۱۳۹۲). پژوهش هایی نظیر مظاهری تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) نشان می دهد که حدود ۸۰ درصد دانش آموزان معتقد به وجود قلدری هستند.

با توجه به اینکه قلدری موجب سازگاری اجتماعی پایین و مشکلات در تعامل دانش آموزان و مدرسه می شود (داک و همکاران، ۲۰۰۳)، یکی از مواردی که به نظر می رسد بر کاهش قلدری مؤثر باشد آموزش صلح به کودکان و نوجوانان است. هدف اصلی آموزش صلح، ارتقای بینش جهانی در زمینه نوعی هوشیاری و آگاهی اصیل است که ما را قادر می سازد همچون یک شهروند جهانی رفتار کنیم و شرایط موجود را از طریق ایجاد تغییر در ساختار اجتماعی و الگوی تفکر که بر وضع موجود حاکم است متحول سازیم (ریردن، ۱۹۹۶). صلح در واقع وجود هماهنگی، تعادل، و توافق کلی در تشخیص مرزها و رعایت محدوده های معین شده می باشد. 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 می پیوندد و مهم ترین جلوه بروز این توافق وجود رضایت، آرامش و شادمانی است (میرزایی و حسینی، ۱۳۹۶). آموزش صلح نه تنها به نوجوانان دختر یاد می دهد که چگونه خودشان را در مواجهه با تنش ها و کشمکش های اجتماعی کنترل کنند بلکه به آن ها آموزش می دهد که چگونه به دیگران احترام بگذارند و توانایی گوش دادن و درک نقطه نظرات دیگران را پرورش دهند. یکی از مهم ترین نقاط در آموزش صلح به نوجوانان دختر، ارتقاء هویت صلح آموز در ایشان است (موگرایی و همکاران، ۲۰۲۱). این مهارت ها نه تنها به آن ها کمک می کند تا در مواقع تنش و اختلاف، آرام و انعطاف پذیر باشند بلکه به آن ها اعتماد به نفس و احترام به خود و دیگران را نیز آموزش می دهد. در نهایت، آموزش صلح به نوجوانان دختر کلیدی است در ساختار سازی جوانان آینده که به طرز بالقوه می تواند به جامعه های متعادل و صلح آموز کمک کند (روچات، ۲۰۲۱). این آموزش نقش مهمی در ایجاد فضایی از احترام متقابل و تفاهم در جامعه دارد و نوجوانان دختر را به شهروندان فعال و سازنده ای تبدیل می کند که برای آینده ی بهتر و پایدار، مسئولیت می پذیرند.

از طرف دیگر، با توجه به اینکه افراد قلدر و قربانی قلدری دارای مهارت های اجتماعی ضعیفی هستند (اگان و پری، ۱۹۹۸)، به نظر می رسد مهارت های اجتماعی که فرد از طریق آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی کسب می کند بتواند به کاهش قلدری کمک کند. آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی فرآیندی آموزشی است که افراد شایستگی های درون فردی و بین فردی و مهارت های تاب آوری در حوزه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را از طریق رویکرد برنامه درسی کسب می کنند (سفای و کاویونی، ۲۰۱۴). اصطلاح یادگیری اجتماعی و هیجانی را گروهی از محققان پیشگیری، مربیان و حامیان کودک در گردهمایی مؤسسه فیتزر^۱ در سال ۱۹۹۴ با هدف تحرك و ارتقای رو به جلو حوزه پیشگیری و سلامت روانی ابداع کردند. برخی از افراد این گروه به بازیگران کلیدی ایجاد مؤسسه کسل^۲ تبدیل شدند که تا امروز تأثیرگذارترین سازمان در ارتقای اهداف یادگیری هیجانی-اجتماعی بوده است (مرل و گولدنر، ۲۰۱۰).

^۱. Fetzter Institute

^۲. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

پژوهش‌هایی در خصوص قلدری، آموزش صلح و آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی انجام شده است نشان می‌دهد که قلدری با متغیرهایی نظیر آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، خودمدیریتی، ادراک از جو مدرسه (ینگ و همکاران، ۲۰۲۰)، ادراک از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، ادراک از قلدری و تجربه شخصی قربانی شدن نیکرسون و همکاران (۲۰۱۹) رابطه دارد. آکو و همکاران (۲۰۱۵) نیز دریافتند که رابطه مثبتی بین ترویج آموزش صلح و تغییرات رفتاری به سوی مهار خشونت، پرخاشگری و درگیری در میان دانش‌آموزان وجود دارد. در پژوهش ساگکالا و همکاران (۲۰۱۲) مشخص گردید که برنامه آموزش صلح منجر به افزایش سطح همدلی دانش‌آموزان پسر و دختر شده است.

در ایران، نیز پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه آموزش صلح منجر به بهبود تربیت شهروند جهانی و افزایش دانش، توانش و پرورش نگرش شهروند جهانی (کاظم پور و باباپور واجاری، ۱۳۹۶) و افزایش خودبازداری دانش‌آموزان (باباپور واجاری، خوارزمی رحیم‌آبادی و ثابت دیوشلی، ۱۳۹۴) می‌شود. همچنین آموزش شناختی ارتقاء امید باعث کاهش قربانی شدن ناشی از قلدری دانش‌آموزان (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴) شده و آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان مؤثر است (جمالی‌پاقله و همکاران، ۱۳۹۲). با وجود این پژوهش‌ها، مطالعه‌ای که به مقایسه تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر مهارت‌های حل مسئله و خودآگاهی نوجوانان دختر پرداخته باشد، یافت نشد. 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 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 مطالعه در افق‌های گسترده‌تر احساس می‌شود. این پژوهش 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 کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان دختر پرداخته

¹. Illinois Bullying Questionnaire

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 رفتارهای قلدری 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 ۱۳۹۸-۱۳۹۹ 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 بیشتر از حد متوسط در مقیاس قلدری بود. روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که پس از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش، و انتخاب نمونه ابزار پژوهش به عنوان پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. سپس یک گروه در معرض آموزش صلح، به مدت ۱۱ جلسه یک ساعته و یک گروه در معرض یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی به مدت ۱۲ جلسه یک ساعته قرار گرفتند و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان جلسات درمانی، مجدداً پرسشنامه به عنوان پس‌آزمون در مورد هر سه گروه اجرا شد. یک ماه پس از آخرین جلسه درمانی برای هر سه گروه مرحله پیگیری پرسشنامه‌های پژوهش اجرا شد.

(ب) ابزار

مقیاس قلدری ایلی نویز^۱ (IBS): مقیاس قلدری ایلی نویز که توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) ساخته شده دارای ۱۸ سؤال است و هدف آن ارزیابی میزان قلدری دانش‌آموزان می‌باشد. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه

قلدری، زد و خورد و قربانی است. نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از هرگز تا بسیار زیاد می‌باشد (چالمه، ۱۳۹۲). در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) روایی و پایایی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته است. روایی همگرایی این مقیاس، حاکی از همبستگی رضایت‌بخش بین ابعاد مقیاس قلدری ایلی نوز با نمره کل بود. در خصوص پایایی نیز نتایج آزمون کرونباخ و دو نیمه کردن برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ بدست آمد که نشانگر پایایی خوب این ابزار می‌باشد.

پروتکل آموزش صلح برای نوجوانان: محتوای جلسات از کتاب راهنمای آموزش صلح به کودکان و نوجوانان (ابوالمعالی، ۱۳۹۶) انتخاب شد که طی ۱۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته اجرا شد: پروتکل آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی برای نوجوانان: محتوای جلسات از کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی مؤثر (CASEL) (۲۰۱۵) انتخاب شد طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای 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 صلح‌آمیز	تجزیه صلح برای خود و شناخت ویژگی‌های دنیای صلح‌آمیز
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

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 خودمدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف	آشنایی با خودمدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف
ششم	ادامه آشنایی با خودمدیریتی و توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای مؤثر در موقعیت‌های مختلف و تمرین آن	ادامه آشنایی با خودمدیریتی 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

جلسات	اهداف	محتوا
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 منابع جامعه 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 منابع جامعه و تمرین آن
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 کمک در هنگام نیاز و 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 کمک در هنگام نیاز و 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 دیگران 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 دیگران و تمرین

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.

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.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد گروه آموزش صلح، یادگیری اجتماعی-هیجانی و کنترل در متغیر قلدری

گروه	خرده مقیاس	پیش آزمون		پس آزمون		پیش‌گیری	چولگی	کشیدگی
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد			
صلح	قلدری	۶۵/۹۰	۳/۳۷	۳۵/۱۰	۷/۶۳	۳۲/۰۵	۷/۹۶	۰/۳۹
	زدو خورد	۲۳/۲۴	۲/۳	۱۸/۲۳	۳/۳	۱۹/۴۵	۲/۴۳	۰/۱۹
	قربانی	۲۹/۲۰	۲/۴۵	۲۳/۷۶	۱/۹	۲۱/۲۲	۴/۳	۰/۶۲
یادگیری اجتماعی-هیجانی	قلدری	۶۵/۱۰	۳/۸۵	۳۶/۷۵	۷/۲۰	۳۲/۰۵	۸/۱۴	۰/۴۰
	زدو خورد	۲۳/۲۴	۲/۳	۱۸/۲۳	۳/۳	۱۹/۴۵	۲/۴۳	۰/۷۸
	قربانی	۲۹/۲۰	۲/۴۵	۲۳/۷۶	۱/۹	۲۱/۲۲	۴/۳	۰/۷۳
گواه	قلدری	۶۵/۵۵	۲/۷۴	۶۴/۶۰	۳/۷۵	۶۳/۲۵	۳/۵۱	۰/۹۳
	زدو خورد	۲۳/۲۴	۲/۳	۱۸/۲۳	۳/۳	۱۹/۴۵	۲/۴۳	۰/۷۲
	قربانی	۲۹/۲۰	۲/۴۵	۲۳/۷۶	۱/۹	۲۱/۲۲	۴/۳	۰/۳۹

و پیگیری و مفروضه یکنواختی واریانس-کوواریانس (امپاکس) صدق می‌کند. همچنین، فرضیه کروییت داده‌ها از طریق آزمون ماچلی بررسی شد و نتایج در این بخش نیز نشان داد که این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل چند متغیری در ارزیابی اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های قلدری

متغیر وابسته	لامبدای ویلکز	F	df	p	توان آزمون
قلدری	۰/۷۸۴	۳/۱۷	۴ و ۹۸	۰/۰۱۷	۰/۱۱۵
زد و خورد	۰/۷۹۷	۲/۹۵	۴ و ۹۸	۰/۰۲۴	۰/۱۰۷
قربانی	۰/۷۳۳	۴/۱۲	۴ و ۹۸	۰/۰۰۴	۰/۱۴۴

منطبق بر نتایج جدول ۴ اثر اجرای متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های قلدری (۰/۷۸۴ = لامبدای ویلکز، $P=0/017$)، زد و خورد (۰/۷۹۷ = لامبدای ویلکز، $P=0/024$) و قربانی (۰/۷۳۳ = لامبدای ویلکز، $P=0/004$)، معنادار است. در ادامه جدول ۵ نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر اجرای پروتکل آموزش صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر قلدری

متغیر	اثرات	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	P
قلدری	اثر گروه	۱۱۵/۹۳	۲۴۸/۶۸	۱۱/۶۶	۰/۰۰۱
	اثر زمان	۲۵/۰۰	۱۸۱/۵۲	۶/۸۹	۰/۰۱۱
	اثر تعاملی گروه * زمان	۵۰/۴۹	۳۴۵/۴۷	۳/۶۵	۰/۰۰۸
زد و خورد	اثر گروه	۴۵۴/۵۲	۱۰۹۲/۴۰	۱۰/۴۰	۰/۰۰۱
	اثر زمان	۴۱۸/۸۰	۱۰۸۷/۷۲	۱۹/۲۵	۰/۰۰۱
	اثر تعاملی گروه * زمان	۳۱۶/۳۰	۱۷۷۳/۹۵	۴/۴۶	۰/۰۰۴
قربانی	اثر گروه	۷۱۰/۴۵	۶۳۲/۸۵	۲۸/۰۷	۰/۰۰۱
	اثر زمان	۱۸۰/۱۸	۱۱۹۴/۰۸	۷/۵۵	۰/۰۰۸
	اثر تعاملی گروه * زمان	۴۴۹/۹۹	۱۶۸۱/۷۸	۶/۶۹	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بنفرونی در مقایسه اثر زمان در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مؤلفه‌های قلدری 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 قلدری در دو گروه آموزش صلح و گواه به لحاظ آماری معنادار است.

جدول ۵ نشان می‌دهد که علاوه بر اثر گروه و اثر زمان، اثر تعاملی گروه * زمان برای مؤلفه قلدری ($P=0/008$ ، $F=3/65$)، زد و خورد ($P=0/004$)، قربانی ($P=0/001$ ، $F=6/69$)، معنادار است. این یافته‌ها بیانگر آن است که اجرای پروتکل آموزش صلح و یادگیری اجتماعی مؤلفه‌های قلدری را به صورت معنادار تحت تأثیر قرار داده است. در ادامه جدول ۶ نتایج آزمون بنفرونی نمرات مربوط به مؤلفه‌های قلدری در سه گروه و در سه مرحله اجرا را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مؤلفه‌های قلدری

متغیر	زمان ها	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
قلدری	پیش آزمون	۱/۷۳	۰/۳۷	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۰/۹۷	۰/۳۷	۰/۰۳۴
	پس آزمون	-۰/۷۶	۰/۳۴	۰/۰۹۸
زد و خورد	پیش آزمون	۴/۲۳	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۳/۹۹	۰/۹۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۰/۲۴	۰/۶۳	۱/۰۰
قربانی	پیش آزمون	۳/۰۳	۰/۸۹	۰/۰۰۴
	پیش آزمون	۲/۶۱	۰/۹۵	۰/۰۲۵
	پس آزمون	-۰/۴۱	۰/۴۷	۱/۰۰

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری نوجوانان دختر بود. یافته اول پژوهش این بود که آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی باعث کاهش معنادار قلدری شده 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 کاظم پور و باباپور واجاری (۱۳۹۶)، جمالی پاقله و همکاران (۱۳۹۲)، ینگ و همکاران (۲۰۲۰)، نیکرسون و همکاران (۲۰۱۹)، آکو و همکاران (۲۰۱۵) و ساگکالا و همکاران (۲۰۱۲)، همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت رفتار قلدری از نیاز به سوءاستفاده از قدرت بر علیه دیگران و میل به تسلط بر آن‌ها نشأت می‌گیرد (توفی و همکاران، ۲۰۰۸). بر این اساس فردی که در مورد صلح آموزش می‌بیند و به برابری و دوستی معتقد می‌شود، قلدری در وی کاهش می‌یابد. نگاه چنین فردی به دیگران نگاه دوستانه و برادرانه است و این نوع نگاه منجر به کاهش قلدری می‌گردد. بنابر نظر الویوس (۱۹۹۱) افراد قلدر در مذاکرات خود برای حل تعارض بین فردی راهبردهای پرخاشگرانه اتخاذ می‌کنند (ولک و همکاران، ۲۰۰۰). در آموزش صلح به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که از راهبردهای مناسب‌تر و ملایم‌تری برای حل تعارضات بین فردی استفاده شود. هدف آموزش صلح انتقال انسان از خودمحوری، خودخواهی و تمایلات ستیزه‌جویانه و دوگانه (خودی-غیرخودی) به وضعیت جهانی و فراگیر آگاهی از وحدت و یگانگی بنیادی بشر و ارتباط با تمامی بشریت است (دانش، ۲۰۰۶). بنابراین، آموزش صلح کمک می‌کند که فرد از طریق وحدت با دیگران گرایش کمتری به سوی رفتارهای پرخاشگرانه و

آزارگرانه داشته باشد. قربانیان منفعل، مشکلاتی در درونی‌سازی دارند و از مشکلاتی مانند افسردگی، اضطراب و عزت نفس پایین رنج می‌برند (آرسنکالت و همکاران، ۲۰۱۰). آموزش صلح از طریق ارزش قائل شدن برای انسان، باعث می‌شود که عزت نفس پایین این فراگیران رشد نموده و احساس امنیت بیشتر و در نتیجه، اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه نمایند. براساس نظریه فرهنگی-اجتماعی، قلدری در ارگان‌های مستبد و بدون آزادی با سلسله مراتب سفت و سخت و بدون قوانین واضح و آشکار بر ضد قلدری و نیز در محیط‌هایی که قلدری پاداش دریافت می‌کند، بورز بیشتری دارد (الویوس و لیمبر، ۲۰۱۰). در آموزش صلح با استبداد مخالفت می‌شود و آزادی افراد مدنظر قرار می‌گیرد. همچنین قواعد و قوانین انسانی حاکم بر آموزش صلح می‌تواند تمایل به قلدری را کاهش داده و رفتار قلدرانه را کمتر نماید. آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی نیز می‌تواند با بهبود ارتباط بین فردی دانش‌آموزان به سازگاری با مدرسه کمک نماید و در نتیجه رفتار قلدری را کاهش دهد. قربانیان قلدری منفعل-پرخاشگر، مضطرب، حساس و تنها هستند و دوستان کمی در مدرسه دارند، وابسته به دیگران هستند و مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری دارند (الویوس، ۲۰۰۳). آموزش اجتماعی-هیجانی کمک می‌کند که فرد اضطراب کمتری را تجربه کرده و بتواند ارتباط بهتری با دوستان خود برقرار نموده و مهارت‌های اجتماعی آنان پیشرفت نماید. آموزش اجتماعی-هیجانی فرآیندی آموزشی است که از طریق آن افراد شایستگی‌های درون فردی و بین فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در حوزه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را کسب می‌کنند (سفای و کاویونی، ۲۰۱۴). در بسیاری از موارد افراد قلدر در درک دیگران، تنظیم هیجانی و مهارت‌های ارتباطی مشکل دارند.

احساس یگانگی در وی پدید می آید. این احساس یگانگی ضمن بقای تأثیر آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی است.

ارزش های دموکراتیک حاصل از آموزش صلح می تواند ارزش های انسانی را ارتقاء بخشند و سبب ایجاد یک وجدان بیدار و مسئولیت پذیر در جامعه شوند (ابونیمر و ناصر، ۲۰۱۷). دانش آموزی که تحت آموزش مؤلفه های آموزش صلح قرار می گیرد، هم مفاهیم نظری و هم مهارت هایی را فرا خواهد گرفت که توسط آنها می تواند در زندگی به شکلی غیرخشنوت آمیز رفتار کند (هریس و همکاران، ۱۹۹۸) با افزایش مسئولیت پذیری و حاکمیت ارزش های انسانی بر ذهن افراد، رفتارهای خشنوت آمیز نظیر قلدری کاهش می یابد. آموزش مهارت های روابط اجتماعی که در آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی آموزش داده می شود به ایجاد و نگهداری روابط سالم با افراد و گروه های مختلف، توانایی گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار نامناسب اجتماعی، حل تعارضات، جستجوی کمک و ارائه کمک در صورت لزوم می پردازد.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر محدودیت هایی داشته است که بیان آن ها می تواند یافته ها و پیشنهاد های پژوهش را صراحت بخشیده و برای تحقیقات و پژوهش های بعدی کمک کننده باشد. عدم حضور فراگیران در بعضی از کلاس ها و در نتیجه از دست دادن مطالب آن جلسه می تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد. در این مطالعه شیوه های آزمایش توسط یک درمانگر اجرا شده که میزان مهارت درمانگر، برداشت شخصی او از این روش های آموزشی و کلا تعامل فنون و اصول این روش ها با شخصیت و ویژگی های درمانگر، امری است که نباید آن را نادیده گرفت. محدودیت دیگر مربوط به عدم کنترل عوامل زمینه ای و فردی است. این احتمال وجود دارد که شرکت کنندگان به دلیل بعضی از عوامل زمینه ای اثر برنامه را بیش برآورد کرده باشند. یک فرض احتمالی دیگر آن است که افراد به دلیل تمایل فردی، خوش بینی و عواملی نظیر آن، اثر برنامه را بیش برآورد کرده باشند. با توجه به تأثیرگذاری آموزش صلح و آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری دانش آموزان پیشنهاد می شود دوره های آموزش صلح در برنامه درسی مدارس گنجانده شود. همچنین پیشنهاد می شود در مطالعه ای به مقایسه تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی هیجانی مشارکتی بر متغیرهای دیگر نظیر خودتنظیمی و خودکنترلی پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می شود در مطالعه ای دیگر که متغیرهای زمینه ای در آن کنترل

بنابراین آموزش اجتماعی-هیجانی با آموزش این موارد به فرد باعث می شود که قلدری در وی کاهش یابد. همچنین، افراد قربانی نیز با استفاده از این مهارت ها یاد می گیرند که اجازه قلدری به افراد قلدر را ندهند و با روش صحیح در مقابل آن ها بایستند و بدین ترتیب منجر به کاهش قلدری می شود.

روانشناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که خودکنترلی، همدلی، انگیزش و خودآگاهی که در یادگیری اجتماعی هیجانی آموزش داده می شود، بر موفقیت افراد تأثیر می گذارد (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی، ۲۰۰۸). یادگیری خودکنترلی و همدلی که در آموزش اجتماعی هیجانی مشارکتی انجام می گیرد کمک می کند که فرد کنترل بیشتری بر رفتار خود داشته و نیز همدلی بیشتری با دیگران نماید و در نتیجه رفتار قلدری در وی کاهش یابد.

یافته دوم پژوهش آن بود که تأثیر آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری 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 پژوهش های کاظم پور و باباپور و اجاری (۱۳۹۶)، کاظم پور و همکاران (۱۳۹۶)، جمالی پاقلعه و همکاران (۱۳۹۲)، ینگ و همکاران (۲۰۲۰)، نیکرسون و همکاران (۲۰۱۹)، آکو و همکاران (۲۰۱۵) و ساگکالا و همکاران (۲۰۱۲) همخوان است. در تبیین این یافته می توان گفت از نظر یونسکو، صلح بر چارچوب مشترکی از ارزش های جهانی از جمله احترام به شأن و منزلت و حقوق انسانی، عدالت، تحقق آرمان های دموکراسی، نبود خشنوت، مدارا و بردباری استوار است (ابونیمر و ناصر، ۲۰۱۷). وقتی ارزش های انسانی این چنین تغییر یابد طبیعی است که در طول زمان پایدار باشد. چرا که، ارزش ها به سختی تغییر می کنند و وقتی تغییر یافتند دوام بیشتری خواهند داشت. آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی نیز با تأثیری که به صورت اجتماعی و جمعی بر ارزش ها و نگرش های فرد می گذارد، می تواند آن ها را تغییر دهد و این تغییر ارزش ها در طول زمان پایدار باشد. آموزش صلح با ایجاد احساس وحدت و یگانگی با بشریت کمک می کند که فرد قلدر خود را با قربانی از یک نوع بداند و حس نوع دوستی و همکاری در وی پدید آید و قلدری وی کاهش یافته و در طول زمان نیز این تغییر ادامه یابد. در تغییر اجتماعی-هیجانی مشارکتی نیز فرد با گروهی که در آن است احساس وحدت و همبستگی کرده و

شده، به تکرار آزمایش پرداخته شود. با توجه به تأثیرگذاری آموزش صلح و آموزش اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر قلدری پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش صلح در برنامه درسی مدارس گنجانده 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 شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان 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 هیچ گونه 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.

منابع

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

<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*، ۳۶(۳)، ۱۳۸-۱۵۰.

<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)، ۱-۱۲.

<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 Diouhli, 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>
- Ghorbankhani, M., Mousavian, S., Shahriari Mohammadi, A., & Salehi, K. (2024). Enhancing disaster preparedness: Developing competencies for military physicians in risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 103, 104321. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2024.104321>.
- Hashemi, S. (2010). Content analysis of high school Humanitie's 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-Aware-ness. *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>
- Sağkale, 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>