

Identification and Ranking of the Fundamental Components of Peace Education Curriculum in Primary Schools from the Perspective of Experts

Shahla Bahrami¹, Hasan Maleki^{2*}, Mostafa Ghaderi³

1. Master of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran
2. Professor of the Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran
3. Associate Professor of the Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 18 Jun 2025

Accepted: 01 Nov 2025

First Available: 06 Nov 2025

Final Publication: 21 Mar 2026

Keywords

Peace Education, Human Dignity, Cognitive Factors, Emotional Factors, Behavioral Factors, Primary Curriculum

The study aimed to identify and rank the fundamental components of the peace education curriculum in primary schools from the perspective of experts. This applied research adopted a descriptive–analytical approach and a mixed exploratory design (qualitative–quantitative). In the qualitative phase, ten professors and Ph.D. students in curriculum studies at Allameh Tabataba'i University were selected through purposive sampling until theoretical saturation. Semi-structured interviews were analyzed using a three-stage thematic analysis method. In the quantitative phase, the statistical population comprised 890 primary school teachers in Khorramabad during the 2024–2025 academic year. A researcher-made questionnaire based on qualitative findings was distributed among 115 participants selected through convenience sampling. Data were analyzed using confirmatory factor analysis with PLS software. The qualitative findings identified five key components of peace education: peaceful coexistence, human dignity, cognitive factors, emotional factors, and behavioral factors. Quantitative results confirmed the significance of all components at the 99% confidence level. Among them, cognitive factors had the highest factor loading (0.85), followed by human dignity, behavioral factors, emotional factors, and peaceful coexistence. Peace education in primary schools is a multidimensional process requiring simultaneous attention to children's cognitive, emotional, behavioral, and moral domains. The findings highlight that integrating peace education into the curriculum through cognitive development, emotional literacy, and social skill training can foster peace-oriented attitudes and responsible citizenship among young learners.

How to cite:

Bahrami, Sh., Maleki, H., & Ghaderi, M. (2026). Identification and Ranking of the Fundamental Components of Peace Education Curriculum in Primary Schools from the Perspective of Experts. *Study and Innovation in Education and Development*, 6(1), 1-23.

* Corresponding Author:

Dr. Hasan Maleki

E-mail: maleki@atu.ac.ir



© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Peace is one of humanity's most fundamental needs and serves as the foundation for the stability and sustainability of societies (1). It goes beyond the mere absence of conflict or war and encompasses justice, equality, mutual respect, and collective well-being (2). From an educational perspective, peace is not a passive state but an active and dynamic process that begins within individuals and expands to families, communities, and nations (3). Education plays a pivotal role in promoting this multidimensional peace by nurturing empathy, understanding, and nonviolent problem-solving among younger generations (4).

The importance of peace education has been increasingly recognized as a critical aspect of modern curricula. According to global frameworks, peace education helps develop cognitive, emotional, and behavioral competencies that enable individuals to manage conflicts constructively and participate responsibly in society (8). UNESCO's global vision emphasizes that schools should act as incubators for peace, preparing students to coexist respectfully and handle cultural differences constructively (4). Within this perspective, peace education is not confined to moral teaching but represents an integrated pedagogical approach that supports social-emotional growth, critical thinking, and ethical reasoning (5).

Theoretical frameworks have long highlighted the structural foundations of peace. Johan Galtung's theory distinguishes between negative peace, defined as the absence of physical violence, and positive peace, which entails the realization of justice, equity, and cooperation (6). Similarly, Barbey identified three interrelated levels of peace—individual, social, and political—each reinforcing the other in establishing sustainable societies (7). These frameworks collectively underscore the transformative function of education as a mechanism for nurturing personal and social peace.

Empirical studies worldwide demonstrate that integrating peace education within school curricula leads to more harmonious student relationships, reduced aggression, and greater empathy (23, 24). Cooperative learning, dialogue-based activities, and value-centered discussions have been shown to reduce bullying and increase tolerance (29). In Malaysia, Abdullah and colleagues observed that embedding peace education objectives in higher education enhanced social responsibility and civic engagement among learners (11). Likewise, studies in Pakistan revealed that early exposure to peace-related values in textbooks fosters positive social behavior and diminishes tendencies toward interpersonal conflict (13, 33).

In Iran, the debate on peace education has grown in recent years, particularly within the context of the “Fundamental Transformation Document of Education.” Despite its emphasis on moral and social development, the national curriculum still lacks an explicit, structured framework for peace education (15). Research in Iranian social studies curricula confirms that democratic principles, empathy, and cultural tolerance remain underrepresented in learning materials (17, 18). Nevertheless, Iranian scholars increasingly advocate for introducing localized peace education models that align with national cultural and religious values while adhering to universal human rights and dignity principles (14).

Globally, integrating peace education has become part of broader strategies for social cohesion and sustainable development (20, 22). Research indicates that educational systems emphasizing inclusive, cooperative, and dialogical learning approaches experience lower rates of violence and discrimination (28, 30). In Indonesia, peace-based religious education has enhanced students’ respect for diversity and reduced sectarian prejudice (26, 27). Similarly, critical approaches to peace education in social sciences curricula cultivate reflective and democratic citizenship by linking local experiences with global ethics (35).

The conceptualization of human dignity as a moral core of peace education has also gained significant attention. Education that emphasizes respect for oneself and others reduces violence, fosters ethical awareness, and enhances interpersonal sensitivity (21). In diverse societies, recognizing cultural differences as learning opportunities rather than sources of division forms a key component of sustainable peacebuilding (10, 12). This is particularly relevant for Iran, where ethnic and cultural pluralism can either be a source of social enrichment or potential conflict if not guided by appropriate educational strategies (37).

Moreover, psychological and emotional dimensions of peace are central to nurturing lifelong social responsibility. Educating children to understand their emotions, show compassion, and resolve disagreements peacefully enables the internalization of prosocial behaviors (32, 34). As Velez argues, adolescent engagement in peace curricula strengthens empathy and moral judgment, preparing them for constructive participation in society (25).

Given the global relevance of peace education and the observed deficiencies in Iran’s elementary curricula, it becomes essential to identify and rank the most significant components that can effectively contribute to building a culture of peace at the foundational level of education. Accordingly, this study aimed to identify and rank the fundamental components of the peace education curriculum in Iranian primary schools from the perspective of curriculum experts.

METHODS AND MATERIALS

This study adopted an applied purpose and a descriptive–analytical approach through an exploratory mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases.

In the qualitative phase, ten professors and doctoral students specializing in curriculum studies at Allameh Tabataba'i University were selected via purposive sampling based on expertise in peace-related education until theoretical data saturation was achieved. Semi-structured interviews were conducted to explore experts' perspectives on peace education elements, instructional practices, and curriculum priorities. Data were analyzed using the three-stage thematic analysis model (King & Horrocks, 2010) combining the frameworks of Braun and Clarke (2006) and Attride-Stirling (2001). Thematic coding reliability was established through inter-coder agreement ($\alpha = 0.86$).

In the quantitative phase, the statistical population included 890 elementary school teachers in Khorramabad during the 2024–2025 academic year. A researcher-made questionnaire with 17 items was developed based on qualitative findings and validated by five curriculum experts. Cronbach's alpha coefficient for the entire instrument was 0.81, confirming internal consistency. The data were analyzed using Confirmatory Factor Analysis (CFA) through the Partial Least Squares (PLS) method to test construct validity and determine the relative weight of each component.

FINDINGS

The qualitative analysis led to the extraction of five main components of peace education:

1. Peaceful coexistence, encompassing nonviolence, solidarity, mutual respect, and social cooperation.
2. Human dignity, emphasizing cultural preservation, democracy, empathy, and spirituality.
3. Cognitive factors, including awareness of the world, moral reasoning, emotional recognition, and respect for diversity.
4. Emotional factors, covering forgiveness, kindness, and self-acceptance.
5. Behavioral factors, focusing on communication, teamwork, and encouragement of positive actions.

In the quantitative analysis, all factor loadings exceeded 0.40, confirming the validity of the measurement model. The CFA results revealed that all components were

statistically significant at the 99% confidence level ($p < 0.001$). The factor loadings indicated the following order of importance in explaining peace education variance:

1. Cognitive factors (0.85)
2. Human dignity (0.84)
3. Behavioral factors (0.80)
4. Emotional factors (0.74)
5. Peaceful coexistence (0.71)

These findings suggest that cognitive understanding and moral awareness play the most substantial role in shaping peace-oriented attitudes and behaviors among primary school students.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The results demonstrated that cognitive elements are the most influential component in shaping peace education at the elementary level. This finding emphasizes that fostering understanding, critical thinking, and awareness among children forms the intellectual foundation of peaceful behavior. When students learn to distinguish between right and wrong, recognize others' emotions, and appreciate diversity, they develop the mental tools to prevent and resolve conflicts constructively.

The second-ranked component, human dignity, represents the ethical dimension of peace education. Prioritizing dignity in educational content cultivates respect for others, empathy, and fairness, encouraging students to view every individual as inherently valuable. In this sense, dignity becomes the moral bridge between personal values and social harmony. Through storytelling, group dialogue, and value-based activities, teachers can help internalize these principles and prevent discriminatory or exclusionary attitudes.

Behavioral factors occupy the third position, confirming that peace education must translate into concrete social actions. Skills such as cooperation, communication, and collective problem-solving enable students to apply their cognitive and emotional understanding in real-life interactions. The classroom thus becomes a microcosm of a peaceful society, where children learn democratic participation and social responsibility through shared experiences.

Emotional and affective factors, though ranked lower, are essential in nurturing the empathy and kindness necessary for sustaining peace. When children practice forgiveness, show compassion, and express positive emotions toward themselves and others, they create a classroom climate conducive to learning and cooperation. Emotional literacy strengthens resilience and encourages prosocial attitudes that counter aggression and intolerance.

Finally, peaceful coexistence—the overarching principle of the entire model—links all other dimensions together. It reflects the social and cultural realization of peace, representing an environment where diversity, cooperation, and nonviolence are respected and practiced. Although ranked last in statistical weight, it functions as the ultimate educational goal toward which all other dimensions converge.

In conclusion, this study highlights that peace education in primary schools must adopt an integrated, multidimensional approach encompassing cognitive, ethical, emotional, and behavioral components. Teachers, as facilitators of peace, play a critical role in modeling these values through their conduct, classroom management, and instructional strategies. Incorporating peace education into national curricula can contribute to building generations of empathetic, reflective, and socially responsible citizens capable of resolving conflicts and strengthening societal cohesion.

شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان

شبهلا بهرامی^۱، حسن ملکی^{۲*}، مصطفی قادری^۳

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲. استاد گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش، شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بنیادی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان بود. پژوهش از نوع کاربردی، با رویکرد توصیفی-تحلیلی و طرح آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) انجام شد. در بخش کیفی، ۱۰ نفر از اساتید و دانشجویان دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی به صورت هدفمند تا اشیاع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که داده‌ها با روش تحلیل مضمون سه‌مرحله‌ای بررسی شدند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۸۹۰ معلم دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد و ۱۱۵ پرسشنامه محقق ساخته بر اساس یافته‌های کیفی توزیع گردید. داده‌ها با روش تحلیل عاملی تأییدی و نرم‌افزار PLS تحلیل شدند. نتایج تحلیل کیفی منجر به شناسایی پنج مؤلفه اصلی آموزش صلح شد: همزیستی مسالمت‌آمیز، کرامت انسانی، عوامل شناختی، عوامل عاطفی و عوامل رفتاری. نتایج کمی نشان داد که همه مؤلفه‌ها با سطح اطمینان ۹۹ درصد از نظر آماری معنادار هستند. عوامل شناختی با بار عاملی ۰.۸۵ بیشترین سهم را در تبیین واریانس آموزش صلح داشتند، سپس کرامت انسانی، عوامل رفتاری، عوامل عاطفی و همزیستی مسالمت‌آمیز در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. آموزش صلح در دوره ابتدایی فرایندی چندبعدی است که باید هم‌زمان به ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و اخلاقی کودکان بپردازد. یافته‌ها نشان دادند که طراحی برنامه‌های درسی با تأکید بر رشد شناختی، در کنار پرورش مهارت‌های هیجانی، اجتماعی و فرهنگی، می‌تواند به شکل‌گیری نگرش‌های صلح‌محور و شهروندی مسئول در نسل آینده منجر شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

کلیدواژه‌ها

آموزش صلح، کرامت

انسانی، عوامل شناختی،

عوامل عاطفی، عوامل

رفتاری، برنامه درسی

ابتدایی

شیوه ارجاع دهی:

بهرامی، شبهلا، ملکی، حسن، و قادری، مصطفی. (۱۴۰۵). شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۶(۱)، ۱-۲۳.

نویسنده مسئول:

دکتر حسن ملکی

پست الکترونیکی: maleki@atu.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

صلح به عنوان یکی از بنیادی‌ترین نیازهای بشری، همواره در کانون توجه اندیشمندان، سیاست‌گذاران و نهادهای آموزشی قرار داشته است. صلح نه تنها به معنای فقدان خشونت یا جنگ نیست، بلکه شامل تحقق عدالت اجتماعی، احترام به کرامت انسانی و ایجاد روابطی پایدار بر پایه تفاهم و همکاری متقابل است (1). در ادبیات معاصر، از صلح به عنوان فرایندی پویا و چندبعدی یاد می‌شود که در سطوح فردی، اجتماعی، فرهنگی و جهانی معنا می‌یابد و در واقع، جوامع انسانی را به سمت زیست مسالمت‌آمیز هدایت می‌کند (2). با این حال، دستیابی به چنین صلحی بدون تکیه بر آموزش و تربیت نسل‌های جدید ممکن نیست؛ چرا که آموزش ابزار اصلی درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند همدلی، تفاهم، عدالت و احترام متقابل در افراد به شمار می‌آید (3).

در همین راستا، آموزش صلح به عنوان یکی از محورهای کلیدی تربیت معاصر، به دنبال پرورش مهارت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری در دانش‌آموزان است تا آنان بتوانند در مواجهه با تعارض‌ها و اختلافات، از راهکارهای غیرخشونت‌آمیز و مبتنی بر گفت‌وگو استفاده کنند (4). در این نگاه، صلح از سطح سیاست‌گذاری‌های کلان به عرصه مدرسه و کلاس درس کشیده می‌شود، جایی که می‌توان هسته‌های اولیه فرهنگ صلح را در ذهن کودکان و نوجوانان نهادینه کرد. آموزش صلح نه تنها به کاهش خشونت و پرخاشگری کمک می‌کند، بلکه به رشد اجتماعی، هیجانی و اخلاقی دانش‌آموزان نیز یاری می‌رساند (5).

از دیدگاه نظری، اندیشه صلح در آثار یوان گالتونگ به‌طور نظام‌مند مطرح شده است. او بین دو نوع صلح تمایز قائل شد: صلح منفی که به معنای نبود خشونت فیزیکی است و صلح مثبت که تحقق عدالت، همکاری و برابری اجتماعی را در بر می‌گیرد (6). در تداوم این دیدگاه، باری سه سطح از صلح را معرفی کرد: صلح فردی، اجتماعی و سیاسی. صلح فردی با آرامش درونی و کنترل هیجانات همراه است؛ صلح اجتماعی بر روابط همدلانه و همکاری جمعی تأکید دارد؛ و صلح سیاسی به اصلاح ساختارهای اجتماعی و نهادی می‌پردازد (7). این چارچوب نظری، مبنایی برای طراحی نظام‌های آموزشی مبتنی بر تربیت صلح‌محور فراهم کرده است.

نقش آموزش در تحقق صلح پایدار، در مطالعات متعددی مورد تأکید قرار گرفته است. آموزش می‌تواند با ارتقای آگاهی، تفکر انتقادی و درک متقابل میان نسل‌های جوان، از بازتولید چرخه‌های خشونت جلوگیری کند (8). یونسکو نیز در گزارش جهانی خود بیان می‌کند که مدارس باید به کانون‌های تربیت برای صلح پایدار تبدیل شوند، زیرا آموزش مؤثر صلح مستلزم توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیری است (4). آموزش صلح به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از طریق گفت‌وگو و همکاری، به جای رقابت و خصومت، شیوه‌های مبتنی بر همدلی و احترام را در تعاملات خود جایگزین سازند (9).

در سطح مدرسه، آموزش صلح بستر مناسبی برای رشد هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و کرامت انسانی فراهم می‌سازد. مدارس به عنوان نخستین محیط اجتماعی پس از خانواده، نقش مهمی در انتقال ارزش‌های انسانی دارند (10). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که گنجاندن مفاهیم صلح در برنامه‌های درسی، از جمله مهارت گفت‌وگو، احترام به تفاوت‌ها و همدلی، به کاهش تعارض و افزایش روحیه

همکاری منجر می‌شود (11). بر اساس مطالعات مربوط به آموزش چندفرهنگی، آشنایی کودکان با فرهنگ‌ها و زبان‌های گوناگون، درک آن‌ها از تفاوت‌های انسانی را افزایش می‌دهد و پایه‌ای برای هم‌زیستی مسالمت‌آمیز ایجاد می‌کند (12).

از سوی دیگر، اهمیت آموزش صلح در کشورهای در حال توسعه دوچندان است. پژوهش‌های انجام‌شده در پاکستان و مالزی نشان می‌دهد که گنجاندن اهداف آموزش صلح در برنامه درسی مدارس ابتدایی، موجب افزایش حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان می‌شود (11, 13). در پژوهش بانو و همکاران نیز بیان شده که اجرای آموزش صلح در مدارس ابتدایی، دیدگاه دانش‌آموزان را نسبت به تعاملات اجتماعی و ارزش‌های انسانی متحول کرده است (2). این یافته‌ها مؤید آن است که آموزش صلح، نه تنها ارزش تربیتی دارد بلکه ابزاری مؤثر در توسعه فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود.

در ایران نیز مسئله آموزش صلح در دهه اخیر توجه بیشتری یافته است. بررسی‌های انجام‌شده در چارچوب اسناد تحولی آموزش و پرورش، نشان می‌دهد که ساحت اجتماعی و سیاسی تربیت بر پرورش شهروندانی مسئول، همدل و قانون‌مدار تأکید دارد (14). با وجود این، پژوهش‌های متعددی بر این باورند که نظام آموزش ابتدایی هنوز فاقد چارچوبی جامع و بومی برای نهادینه‌سازی آموزش صلح است (15, 16). در حالی که نظام‌های آموزشی جهان، آموزش صلح را به صورت یک رویکرد میان‌رشته‌ای دنبال می‌کنند، در ایران هنوز این مفهوم بیشتر در حد شعار باقی مانده و کمتر در فعالیت‌های روزمره کلاس‌ها تجلی یافته است (17).

پژوهش‌های داخلی نیز ضعف محتوای درسی در زمینه ارزش‌های صلح، همدلی و حقوق بشر را تأیید کرده‌اند. برای نمونه، مطالعه‌ای بر کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه نشان داد که محتوای درسی به‌ندرت به مؤلفه‌های دموکراسی، گفت‌وگو و احترام متقابل می‌پردازد (18). در همین راستا، شکاری (19) به بررسی جایگاه آموزش حقوق بشر در برنامه درسی ایران پرداخته و نشان داده که مهارت‌های لازم برای تفکر انتقادی، همدلی و رفتار مدنی هنوز در فرایند رسمی آموزش به‌طور مؤثر توسعه نیافته‌اند.

در بعد نظری، ارتباط آموزش صلح با توسعه پایدار نیز مورد توجه قرار گرفته است. صلح، پیش‌شرط توسعه انسانی و اجتماعی است، زیرا بدون وجود امنیت، عدالت و تفاهم، هیچ جامعه‌ای قادر به پیشرفت پایدار نخواهد بود (20). آموزش صلح از طریق ارتقای سواد هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و توان حل مسئله، نه تنها منجر به کاهش خشونت می‌شود بلکه بستر رشد اقتصادی و فرهنگی را نیز فراهم می‌آورد (21). در همین راستا، گزارش شاخص جهانی صلح بیان می‌کند که کشورهایی با نظام آموزشی مشارکتی‌تر، سطوح پایین‌تری از خشونت و تبعیض را تجربه می‌کنند (22).

در دهه اخیر، تأکید بر رویکردهای مبتنی بر آموزش اجتماعی-هیجانی در راستای تحقق فرهنگ صلح افزایش یافته است. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که تقویت مهارت‌های هیجانی مانند همدلی، کنترل خشم و درک متقابل، موجب بهبود روابط بین‌فردی و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در محیط‌های آموزشی می‌شود (23, 24). در این چارچوب، آموزش صلح نه تنها مفهومی اخلاقی، بلکه نوعی سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود که از رهگذر آن، مدارس به مکان‌هایی برای تمرین دموکراسی، احترام و همکاری تبدیل می‌شوند (25).

مطالعات بین‌المللی حاکی از آن است که ادغام آموزش صلح در برنامه‌های درسی رسمی می‌تواند در کاهش خشونت و افزایش حس همبستگی اجتماعی مؤثر باشد. پژوهش‌های انجام‌شده در اندونزی نشان دادند که آموزش دینی با رویکرد صلح‌محور، موجب تقویت تفکر اخلاقی و احترام به تنوع فرهنگی در دانش‌آموزان شده است (26, 27). همچنین، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو و تفکر جمعی، فضای کلاسی امن‌تری را برای تبادل اندیشه‌ها و کاهش تعارض فراهم می‌سازد (28). افزون بر این، یادگیری مشارکتی به عنوان راهکاری مؤثر برای ارتقای همدلی، کاهش زورگویی و تقویت روابط مثبت میان همسالان معرفی شده است (29).

در چارچوب آموزش صلح، تأکید بر مؤلفه‌های کرامت انسانی، همزیستی مسالمت‌آمیز و احترام به تنوع فرهنگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر اساس دیدگاه گونتس (30)، صلح اجتماعی هنگامی تحقق می‌یابد که افراد در جامعه به حقوق متقابل، احترام و برابری پایبند باشند. در همین راستا، کرامت انسانی به‌عنوان هسته اخلاقی آموزش صلح، عاملی برای رشد وجدان اخلاقی و کاهش خشونت در کودکان تلقی می‌شود (21). پژوهش‌های اخیر نیز نشان می‌دهد که آموزش صلح در مدارس ابتدایی از طریق بازی، داستان‌گویی، و فعالیت‌های گروهی، می‌تواند مفاهیم اخلاقی و اجتماعی را به‌صورت تجربی در کودکان نهادینه کند (31).

در بعد روان‌شناختی نیز آموزش صلح به رشد شناختی و هیجانی کودکان کمک می‌کند. کودکانی که مهارت تشخیص احساسات، پذیرش تفاوت‌ها و بخشش دیگران را می‌آموزند، نه‌تنها روابط سالم‌تری برقرار می‌کنند بلکه از سطح بالاتری از تاب‌آوری و هوش هیجانی برخوردار می‌شوند (32, 33). افزون بر این، تلفیق آموزش صلح با آموزش زبان یا علوم اجتماعی می‌تواند موجب ارتقای همزمان سواد فرهنگی و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان شود (25, 34). به گفته کوتر (35)، تحلیل برنامه درسی علوم اجتماعی از منظر آموزش انتقادی صلح نشان می‌دهد که گنجاندن محتوای صلح‌محور در دروس مدرسه، به پرورش تفکر انتقادی، احترام به حقوق بشر و حس مسئولیت اجتماعی در دانش‌آموزان می‌انجامد.

از سوی دیگر، فرهنگ صلح تنها در سایه تعامل سازنده میان آموزش، خانواده و جامعه نهادینه می‌شود. بر اساس یافته‌های نورهادی و همکاران (36)، تحقق صلح مستلزم کنترل اشکال مختلف خشونت و تبدیل تعارضات به تعاملات مثبت است. آنان تأکید می‌کنند که آموزش صلح باید با اقدامات فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی همراه باشد تا از سطح فردی به سطح ساختاری گسترش یابد. در همین زمینه، پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهند که کمبود تعامل میان مدرسه، خانواده و جامعه، یکی از موانع جدی تحقق آموزش صلح در ایران است (37).

با توجه به دیدگاه‌های نظری و شواهد تجربی، آموزش صلح در دوره ابتدایی نه‌تنها ابزاری تربیتی بلکه ضرورتی اجتماعی است. در این مقطع، بنیان‌های شخصیتی، اخلاقی و اجتماعی کودکان شکل می‌گیرد و آنان بیش از هر زمان دیگری آماده پذیرش ارزش‌های انسانی و اجتماعی هستند (10). به بیان دیگر، اگر آموزش صلح در این سال‌ها نهادینه شود، جامعه آینده از شهروندانی صلح‌جو، همدل و قانون‌مدار برخوردار خواهد بود (13, 15).

در مجموع، مرور پیشینه نظری و تجربی نشان می‌دهد که آموزش صلح در نظام آموزشی ایران هنوز جایگاه نهادی و ساختاری خود را نیافته است و نیازمند مدلی بومی برای شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی آن است. چنین مدلی می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر صلح، عدالت و کرامت انسانی باشد. هدف پژوهش حاضر شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان است.

روش پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان بود. پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، آمیخته اکتشافی (کیفی - کمی) و از نوع متوالی بود. این پژوهش با رویکرد تفسیرگرایی کیفی و با استفاده از روش مضمون سه مرحله‌ای، متشکل از روش کینگ و هاروکس (۲۰۱۰) برای دستیابی مناسب به مضامین اصلی با محوریت دیدگاه‌های اساتید استفاده شده است. هدف از انتخاب این رویکرد، شناسایی الگوها و مضامین پنهان در مصاحبه‌ها است. مشارکت‌کنندگان اساتید و دانشجویان دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که ۱۰ نفر (۶ استاد و ۴ دانشجوی دکتری) که در زمینه برنامه درسی آموزش صلح تجربه فعالیت در حوزه‌های پژوهشی را داشتند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص بر اساس معیارهایی همچون داشتن حداقل ۸ سال سابقه تدریس و تحصیلات دکتری در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش ابتدایی، آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌ها در این بخش تا اشباع نظری داده‌ها ادامه داشت.

جدول ۱: توصیف اطلاعات جمعیت‌شناسی مصاحبه‌شوندگان

| ردیف | جنسیت | استاد/دانشجو | رشته تحصیلی | مدرک | رتبه علمی |
|------|-------|--------------|----------------------------|-------|-----------|
| ۱ | مرد | استاد | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | استاد |
| ۲ | مرد | استاد | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | دانشیار |
| ۳ | مرد | استاد | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | دانشیار |
| ۴ | مرد | استاد | فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی | دکتری | دانشیار |
| ۵ | مرد | استاد | فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی | دکتری | دانشیار |
| ۶ | مرد | استاد | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | استادیار |
| ۷ | زن | دانشجو | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | دانشجو |
| ۸ | زن | دانشجو | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | دانشجو |
| ۹ | مرد | دانشجو | فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی | دکتری | دانشجو |
| ۱۰ | مرد | دانشجو | برنامه‌ریزی درسی | دکتری | دانشجو |

به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، برای ایجاد آگاهی و شناخت بیشتر نسبت به رویکرد مورد مطالعه، متنی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا با موضوع پژوهش آشنایی کافی پیدا کنند. در جریان مصاحبه‌ها، پرسش‌ها حول محورهایی همچون مفهوم برنامه درسی آموزش صلح، فعالیت‌های مرتبط با آن، مؤلفه‌های برنامه درسی صلح در دوره ابتدایی و راه‌های توسعه و بهبود فرصت‌های آموزشی آن مطرح شد. روند طرح پرسش‌ها از کلی به جزئی بود؛ بدین معنا که ابتدا سؤالات عمومی درباره موضوع پژوهش مطرح و سپس پرسش‌های دقیق‌تر و جزئی‌تر متناسب با جریان مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. مدت زمان هر مصاحبه بین یک تا یک‌ونیم ساعت متغیر بود. فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها بر پایه رویکردی ترکیبی و سه‌مرحله‌ای صورت گرفت که تلفیقی از دیدگاه‌های (Braun and Clarke, 2006)، (King and Horrocks, 2010) و (Attride-Stirling, 2001) بود. در این رویکرد، داده‌ها ابتدا توصیف و کدگذاری شدند و مضامین اولیه مورد شناسایی قرار گرفتند. در ادامه، متن‌ها تشریح و تفسیر شدند و شبکه مضامین ترسیم و تحلیل گردید. در نهایت، داده‌ها ترکیب و ادغام شده و گزارش نهایی تدوین گردید. براین اساس، زمانی که هدف پژوهش استخراج اطلاعات برای بررسی روابط میان متغیرها و مقایسه شواهد مختلف در موقعیت‌های گوناگون باشد، روش تحلیل مضمون مناسب‌ترین گزینه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به شمار می‌رود (Alhojailan, 2012). به منظور اطمینان از صحت، دقت و اعتبار یافته‌ها، از تکنیک‌هایی همچون درگیری طولانی‌مدت و همچنین روش‌های حسابرسی پژوهش، از جمله بازبینی مکرر محقق به منظور کنترل دقت داده‌ها، استفاده شد. همچنین برای تقویت قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌ها، از توصیف غنی داده‌ها بهره گرفته شد و به منظور افزایش پایایی داده‌ها، از روش توافق میان دو کدگذار استفاده شد. بدین ترتیب با دو تن از اساتید دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که ۲۰ درصد از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام شده در اختیار آن‌ها قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را انجام دهند. پس از پایان کدگذاری میزان توافق میان کدگذاران ۰/۸۶ به دست آمد.

در بخش کمی روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان دوره اول ابتدایی شهر خرم‌آباد به تعداد ۸۹۰ بودند. حجم نمونه پژوهش با استفاده از نرم‌افزار جی‌پاور^۱ و بر اساس اندازه اثر ۰/۳۰، سطح اطمینان ۹۵ درصد (۰/۰۵ = α) و توان آزمون ۰/۸۰ محاسبه شد. نتیجه نشان داد که حداقل ۱۰۰ نفر برای انجام پژوهش لازم است. نمونه‌ها در این بخش به صورت در دسترس انتخاب شدند و با توجه به ریزشی بودن نمونه‌ها و مخدوش شدن پرسشنامه‌ها مجموعاً ۱۱۵ پرسشنامه توزیع گردید. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش شامل پرسشنامه محقق ساخته بود که بر اساس مضامین شناسایی شده در گام اول و با ۱۷ گویه طراحی شد. برای بررسی روایی، این پرسشنامه در اختیار ۵ تن از متخصصان برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه علامه طباطبایی قرار گرفت تا گویه‌های طراحی شده را از نظر شفاف بودن، ارتباط با سازه مورد بررسی و نیز شکل ظاهری پرسشنامه مورد بررسی قرار دهند. سرانجام بر اساس نظریه متخصصان، همه گویه‌ها مورد تأیید و در پرسشنامه نهایی قرار گرفت. برای بررسی پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ

^۱ . G*Power

استفاده شد که به طور متوسط برای ۵ مضمون اکتشافی حاصل از گام قبلی برابر با ۰/۸۱ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این بخش برای تعیین روایی سازه (اعتبار مولفه‌های مولفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح)، از روش تحلیل عاملی تاییدی و از نرم‌افزار PLS استفاده شد.

یافته‌ها

در بخش کیفی پژوهش، باهدف تبیین ادراک صاحب‌نظران از مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی، محتوای مصاحبه‌های انجام‌شده با این افراد مورد تحلیل قرار گرفت. این مصاحبه‌ها باهدف واکاوی عمیق تجارب و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان درباره موضوع پژوهش انجام شد، تا از خلال این تجارب، مؤلفه‌های بنیادین آموزش صلح شناسایی و استخراج شود.

سؤال اول: مؤلفه‌های اجتماعی آموزش صلح در دوره ابتدایی کدام است؟

جدول ۲. یافته‌های استخراج شده از مضمون مؤلفه‌های اجتماعی آموزش صلح

| مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی | زیر مقوله‌ها | مصادیق |
|------------------------------|---|---|--|
| همزیستی مسالمت‌آمیز | نبود خشونت | عدم خشونت فیزیکی، عدم خشونت کلامی، ترویج صلح و مدارا، عدم خشونت فرهنگی، مقابله با خشونت نهادی، حمایت از قربانیان خشونت | خودداری از هرگونه رفتار فیزیکی خشونت‌آمیز، از جمله ضرب و شتم، هل‌دادن یا آسیب‌رساندن به دیگران، به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین اصول رفتار اجتماعی و روان‌شناختی مطرح است و رعایت آن نه تنها امنیت جسمانی افراد را تضمین می‌کند، بلکه محیطی آرام، قابل‌اعتماد و مسالمت‌آمیز برای تعاملات جمعی فراهم می‌آورد. |
| تعاون و همبستگی | مسئولیت‌پذیری و مشارکت در امور، ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفتگوی گروهی، تقویت یادگیری مشارکتی، اتحاد و وحدت | مسئولیت‌پذیری و مشارکت در امور، ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفتگوی گروهی، تقویت یادگیری مشارکتی، اتحاد و وحدت | آموزش صلح در دوره ابتدایی نه تنها به معنای آموزش پرهیز از خشونت است، بلکه فرصتی است برای پرورش نسلی که با اصول همزیستی مسالمت‌آمیز، روحیه گفت‌وگو، تعاون و همبستگی اجتماعی رشد می‌کند؛ به‌ویژه در سال‌های ابتدایی زندگی که شخصیت کودک در حال شکل‌گیری است، نهادینه‌سازی ارزش‌هایی مانند احترام به دیگران، پذیرش تفاوت‌ها و کارگروهی، می‌تواند بنیان‌گذار جامعه‌ای صلح‌طلب و انسانی در آینده باشد |
| حفظ کرامات انسانی و حقوق بشر | حق حیات، احترام به تفاوت‌ها و تنوع انسانی، تشکیل انجمن‌ها به‌صورت صلح‌آمیز، حق تأمین اجتماعی، رفاه و حقوق جمعی، مردم‌سالاری، حفاظت از کرامت و عدم تحقیر | حق حیات، احترام به تفاوت‌ها و تنوع انسانی، تشکیل انجمن‌ها به‌صورت صلح‌آمیز، حق تأمین اجتماعی، رفاه و حقوق جمعی، مردم‌سالاری، حفاظت از کرامت و عدم تحقیر | تشکیل انجمن‌ها و گروه‌های مدنی به‌صورت صلح‌آمیز، با رعایت قوانین و اصول گفت‌وگو و همکاری، به تقویت مشارکت اجتماعی، افزایش ظرفیت تصمیم‌گیری جمعی و ارتقای تعاملات سازنده میان افراد و گروه‌ها کمک می‌کند و زمینه‌ساز توسعه دموکراسی و صلح پایدار است. |
| کرامت انسانی | حفظ فرهنگ‌ها | آگاهی پذیرش و پذیرش تنوع فرهنگی، آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی، حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی، حفظ آداب‌ورسوم | حفظ آداب‌ورسوم دینی و مذهبی، با احترام به باورها و مناسک مذهبی افراد، به ارتقای همزیستی مسالمت‌آمیز، تقویت هویت معنوی و ایجاد فضای محترمانه و قابل‌اعتماد |

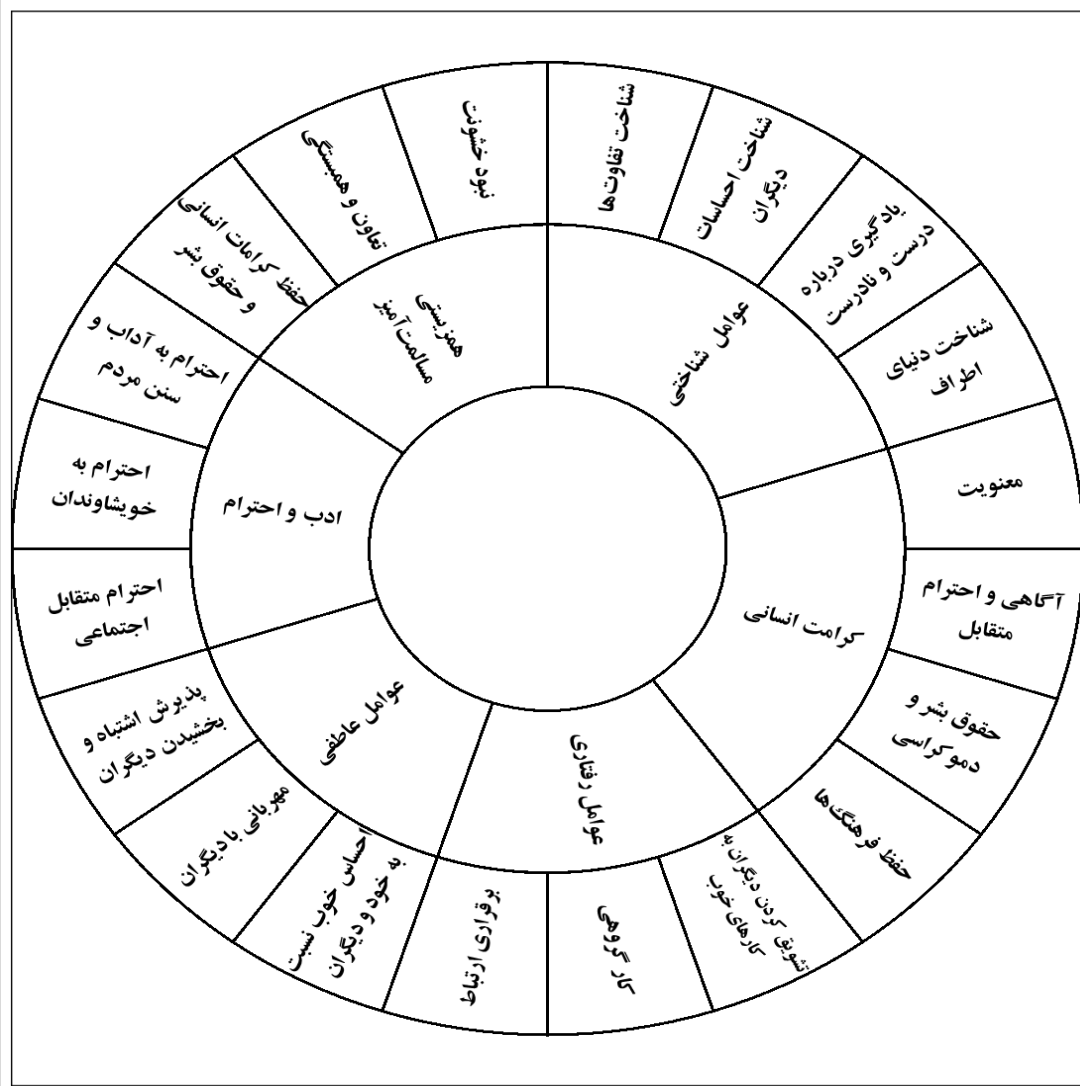
| | |
|---|---|
| دینی و مذهبی، آموزش و ترویج فرهنگ‌های مختلف | در جامعه کمک می‌کند و موجب حفظ پیوستگی فرهنگی و اجتماعی می‌شود. |
| حقوق بشر و دموکراسی | آگاهی از اندیشه، عقیده و باور از طریق تقویت روحیه قانون‌مداری و پایبندی به اصول حقوقی و مقرر، تقویت روحیه قانون‌مداری، آموزش مقرر، به ایجاد نظم اجتماعی، کاهش رفتارهای خودسرانه و خشونت‌آمیز و افزایش اعتماد عمومی نسبت به نهادهای فرهنگی، حاکمیت قانون، تساوی و برابری جنسیتی آزادی رسانه‌ها و اطلاعات، حق بر امنیت و حریم خصوصی |
| آگاهی و احترام متقابل | پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات، احترام و دوستی با خود و دیگری، تقویت تفکر و روحیه پرسشگری، تقویت مهارت خوب گوش‌دادن و خوب صحبت‌کردن، محافظت از جان و مال خود و دیگران |
| معنویت | توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا، تقویت روحیه آرامش و شادمانی در زندگی روزمره، با کاهش استرس، افزایش انگیزه و بهبود کیفیت روابط فردی و عبارت‌کردن، خدمت به خلق خدا، رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی |

سؤال دوم: مؤلفه‌های روان‌شناختی آموزش صلح در دوره ابتدایی کدام است؟

جدول ۳. یافته‌های استخراج شده از مضمون مؤلفه‌های روان‌شناختی آموزش صلح

| مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی | زیر مقوله‌ها | مصادیق |
|------------------------------|--|---|--|
| عوامل شناختی | شناخت دنیای اطراف | آشنایی با زندگی کودکان در کشورهای دیگر، شناخت پرچم‌ها و زبان کشورهای دیگر، آگاهی از مشکلات جهانی | وقتی کودکان با زندگی همسالانشان در کشورهای دیگر آشنا می‌شوند یا پرچم و زبان آن‌ها را می‌شناسند، درک بهتری از دنیای مشترک و مشکلات جهانی پیدا می‌کنند. |
| یادگیری درباره درست و نادرست | یادگیری درباره درست و نادرست | درک معنی خشونت، شناخت رفتارهای درست در مدرسه و خانه، تمایز بین شوخی سالم و آزار دادن دیگران | کودکان زمانی به بلوغ اجتماعی نزدیک می‌شوند که بتوانند معنای خشونت را درک کنند، رفتار درست را در خانه و مدرسه بشناسند و فرق میان یک شوخی سالم و آزار دادن دیگران را بفهمند. |
| شناخت احساسات دیگران | تشخیص چهره‌های شاد، غمگین، عصبانی، ترسیده، صحبت درباره احساسات خود و شنیدن احساسات دیگران، همدلی با دوستان در موقعیت‌های مختلف | در آموزش صلح در دوره ابتدایی، زمانی که کودکان می‌آموزند چهره‌های شاد، غمگین، عصبانی یا ترسیده را تشخیص دهند، درباره احساسات خود آزادانه صحبت کنند و با دقت به احساسات دیگران گوش بسپارند، زمینه‌ای فراهم می‌شود تا همدلی، درک متقابل و مسئولیت‌پذیری در آن‌ها تقویت شود؛ زیرا شناخت هیجانات و بیان آن‌ها، به همراه تمرین همدلی با دوستان در موقعیت‌های گوناگون، به کودکان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از روابط انسانی به دست آورند و با پذیرش تفاوت‌ها، رفتارهایی مسالمت‌آمیز و محترمانه را در تعاملات روزمره خود نهادینه سازند. | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>شناخت تفاوت‌ها</p> <p>آشنایی با تنوع در پوشش، زبان، سبک زندگی، احترام به بچه‌هایی که تفاوت‌های جسمی یا ذهنی دارند</p> <p>وقتی کودکان با تنوع در پوشش، زبان و شیوه‌های زندگی روبه‌رو می‌شوند، احترام به تفاوت‌های جسمی یا ذهنی دارند برایشان طبیعی‌تر می‌گردد.</p> | <p>دهنی دارند</p> | |
| <p>عوامل عاطفی</p> <p>پذیرش اشتباه و بخشیدن دیگران</p> <p>نحوه گفتن کلمه بخشید، تمرین بخشیدن کسی که ناراحت‌مان کرده، آموزش گذشت و جوانمردی</p> <p>تمرین بخشیدن کسی که ما را ناراحت کرده، به کودکان یاد می‌دهد چگونه دل‌هایشان را سبک کنند.</p> | <p>مهربانی با دیگران</p> <p>گفتن کلمات محبت‌آمیز، کمک‌کردن به دوستان در زنگ تفریح یا کلاس، رفتار خوب با بچه‌های کوچک‌تر یا خجالتی</p> | |
| <p>احساس خوب نسبت به خود و دیگران</p> <p>احساس خوب نسبت به خود و دیگران</p> <p>دوست‌داشتن خود، تحسین ویژگی‌های خوب در دیگران، پرهیز از مقایسه خود با دیگران</p> <p>وقتی کودکان یاد می‌گیرند کلمات محبت‌آمیز بگویند، نه تنها احساس دوست‌داشتن و مهربانی خود را نشان می‌دهند، بلکه محیط مدرسه و کلاس را نیز گرم‌تر و دوستانه‌تر می‌کنند.</p> <p>تحسین ویژگی‌های مثبت دیگران به کودکان می‌آموزد که دیدگاه مثبتی نسبت به خود و دیگران داشته باشند و نیاز به مقایسه دائمی با دیگران را کاهش دهند.</p> | <p>برقراری ارتباط</p> <p>تماس چشمی هنگام گوش‌دادن، منتظر ماندن برای نوبت حرف‌زدن، خوب گوش‌دادن به حرف دیگران</p> | |
| <p>عوامل رفتاری</p> <p>برقراری ارتباط</p> <p>تماس چشمی هنگام گوش‌دادن، منتظر ماندن برای نوبت حرف‌زدن، خوب گوش‌دادن به حرف دیگران</p> <p>در آموزش صلح به دانش‌آموزان ابتدایی، یکی از مهارت‌های اساسی که باید تقویت شود، یادگیری حفظ تماس چشمی هنگام گوش‌دادن و انتظار صبورانه برای نوبت صحبت کردن است، زیرا این رفتارها نه تنها نشان‌دهنده احترام و توجه به دیگران است، بلکه به ایجاد فضای امن و حمایت‌گرانه در کلاس کمک می‌کند و زمینه‌ساز رشد همدلی، درک متقابل و ارتباط مؤثر میان دانش‌آموزان می‌شود.</p> | <p>کارگروهی</p> <p>رعایت نوبت در بازی‌ها یا فعالیت‌های کلاسی، تقسیم کار در پروژه‌های گروهی، کمک به گروه با رقابت سالم</p> | |
| <p>تشویق دیگران به کارهای خوب</p> <p>تشویق کردن دیگران به کارهای خوب</p> <p>استفاده از کلمات تسحین‌کننده، دست زدن برای موفقیت دیگران، الگوسازی با انجام رفتارهای مثبت در کلاس</p> <p>در آموزش صلح در دوره ابتدایی، زمانی که کودکان می‌آموزند با استفاده از کلمات تحسین‌آمیز احساسات مثبت خود را بیان کنند، برای موفقیت و پیشرفت هم‌کلاسی‌هایشان دست بزنند، و از طریق مشاهده و الگوبرداری از رفتارهای مثبت معلمان و همسالان، کنش‌هایی چون احترام، همدلی، مسئولیت‌پذیری و همکاری را در عمل به کار گیرند، فضای کلاس به محیطی پویا، حمایتگر و انسانی تبدیل می‌شود که در آن آموزش صلح نه تنها در قالب مفاهیم نظری، بلکه در بستر روابط اجتماعی و تعاملات روزمره نهادینه می‌گردد و شخصیت کودکان را در راستای زیست مسالمت‌آمیز و مسئولانه شکل می‌دهد.</p> | | |



شکل ۱. الگوی نهایی مولفه‌های آموزش صلح در مقطع ابتدایی

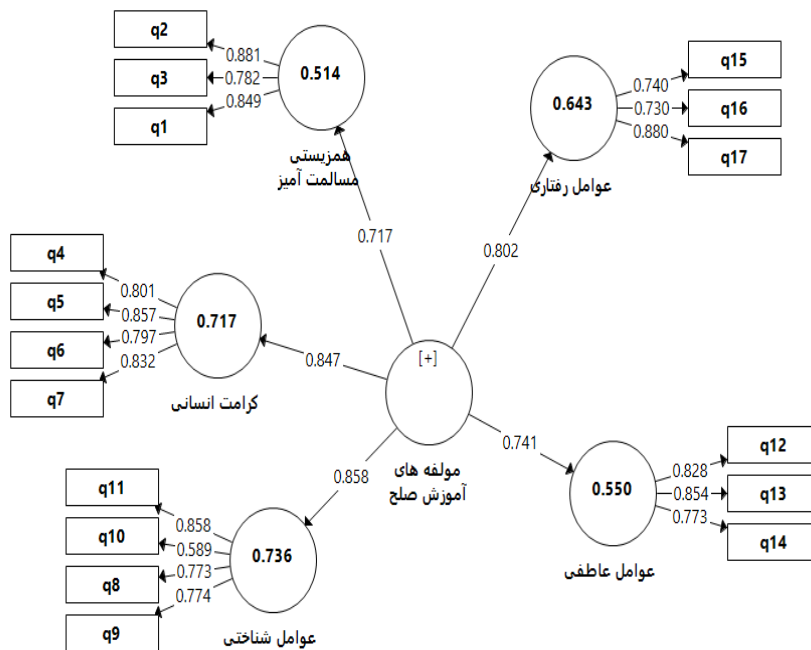
سوال سوم پژوهش: ترتیب اهمیت مولفه‌های آموزش صلح به چه صورت است؟

طبق آنچه در بخش کیفی پژوهش حاضر انجام گرفت، مواردی که به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش صلح به دست آمدند، در بخش

کمی به‌صورت یک پرسشنامه محقق ساخته، جهت رتبه‌بندی آن‌ها، توسط معلمان مورد اجرا قرار گرفت.

شکل ۲، مقادیر بارهای عاملی گویه‌های پرسشنامه را نشان می‌دهد. معرف‌های با بارعاملی کمتر از $0/4$ باید از مقیاس حذف

شوند. در این پرسشنامه هیچ یک از گویه‌ها بار عاملی کمتر از $0/4$ نداشتند؛ بنابراین شکل (۲) مدل اصلی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل تحقیق به همراه بارهای عاملی

جدول ۴: یافته‌های حاصل از مدل پژوهش

| روابط | ضریب مسیر | مقدار T | ضریب تعیین | سطح معناداری | نتیجه |
|---------------------------|-----------|---------|------------|--------------|-------------|
| صلح ← کرامت انسانی | ۰/۸۴ | ۴۳/۹۳ | ۰/۷۱ | ۰/۰۰۰ | تایید رابطه |
| صلح ← عوامل شناختی | ۰/۸۵ | ۵۰/۷ | ۰/۷۳ | ۰/۰۰۰ | تایید رابطه |
| صلح ← عوامل عاطفی | ۰/۷۴ | ۲۳/۳۱ | ۰/۵۵ | ۰/۰۰۰ | تایید رابطه |
| صلح ← عوامل رفتاری | ۰/۸۰ | ۹۷/۲۹ | ۰/۶۴ | ۰/۰۰۰ | تایید رابطه |
| صلح ← همزیستی مسالمت‌آمیز | ۰/۷۱ | ۲۱/۲۱ | ۰/۵۱ | ۰/۰۰۰ | تایید رابطه |

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که همه ضرایب مدل با سطح اطمینان بیش از ۹۹ درصد از نظر آماری معنادار هستند. همچنین نتایج نشان می‌دهد ترتیب اهمیت مولفه‌های آموزش صلح عبارت است از ۱- عوامل شناختی، ۲- کرامت انسانی، ۳- عوامل رفتاری، ۴- عوامل عاطفی، ۵- همزیستی مسالمت‌آمیز.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان بود. نتایج حاصل از تحلیل کیفی و کمی داده‌ها نشان داد که مؤلفه‌های اصلی آموزش صلح شامل عوامل شناختی، کرامت انسانی، عوامل رفتاری، عوامل عاطفی و همزیستی مسالمت‌آمیز هستند. یافته‌های کمی نیز بیانگر آن بود که عوامل شناختی بیشترین اهمیت

را در تبیین واریانس آموزش صلح دارند. این نتایج تأکید می‌کند که بنیان صلح در نظام آموزشی بیش از هر چیز باید بر آگاهی، شناخت و درک عقلانی از مفاهیم عدالت، احترام، تفاهم و پذیرش تفاوت‌ها استوار باشد.

نتیجه به‌دست‌آمده درباره برتری مؤلفه‌های شناختی با دیدگاه‌های نظری متعددی همسو است. آموزش صلح در بعد شناختی، شامل رشد مهارت‌های تفکر انتقادی، درک متقابل و شناخت سازوکارهای حل تعارض است که به کودک امکان می‌دهد رفتارهای غیرخسونت‌آمیز را به شکل آگاهانه انتخاب کند (8). از منظر تربیتی، تقویت مؤلفه‌های شناختی در کودکان، پایه‌ای برای رشد ابعاد عاطفی و رفتاری نیز محسوب می‌شود (34). یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق ازل شن (23) همخوان است که نشان داد اجرای برنامه آموزش صلح موجب بهبود مهارت‌های حل تعارض در میان دانش‌آموزان ابتدایی می‌شود. به‌علاوه، نتایج مشابهی در پژوهش ولز (25) گزارش شد که بر نقش آموزش صلح در ارتقای درک متقابل و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در میان نوجوانان تأکید داشت. بنابراین، تأثیر مؤلفه‌های شناختی نه‌تنها بر رفتارهای روزمره دانش‌آموزان بلکه بر نگرش بلندمدت آنان نسبت به دیگران نیز قابل مشاهده است.

از سوی دیگر، اهمیت زیاد کرامت انسانی در میان مؤلفه‌های آموزش صلح، نشانگر تأکید نظام تربیتی بر ارزش‌های اخلاقی و انسانی است. کرامت انسانی به معنای احترام به خود و دیگران، پذیرش تفاوت‌ها و رفتار منصفانه است که بعد اخلاقی آموزش صلح را شکل می‌دهد (21). پژوهش حاضر نشان داد که توجه به کرامت انسانی در فرایند آموزش صلح موجب تقویت احترام متقابل، عدالت و رفتارهای انسانی در دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های مشابه در مطالعات متعددی تأیید شده است؛ برای نمونه، کلایندینست (21) نشان داد آموزش مبتنی بر کرامت انسانی موجب کاهش خسونت و پرورش وجدان اخلاقی در کودکان می‌شود. همچنین، نتایج پژوهش صبزیکاری و اطهری (17) نشان داد که پس از اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران، مؤلفه‌های «خود و دیگری» و احترام به تنوع فرهنگی بیشترین اهمیت را در محتوای آموزشی یافته‌اند که این امر بیانگر افزایش توجه به کرامت انسانی در برنامه‌های درسی است.

مؤلفه‌های رفتاری نیز در نتایج پژوهش حاضر جایگاه بالایی داشتند و شامل مهارت‌هایی مانند کار گروهی، ارتباط مؤثر و تشویق رفتارهای مثبت بودند. این یافته هم‌راستا با پژوهش آتسانی و حدیث‌سافترا (26) است که نشان دادند آموزش گفت‌وگو و همکاری در چارچوب آموزش اسلامی، به ترویج صلح و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در مدارس می‌انجامد. همچنین، نتایج به دست آمده با یافته‌های کوزلوسکی (29) همسو است که اثربخشی تعاملات تیمی و همکاری گروهی را در تقویت رفتارهای مثبت اجتماعی در محیط‌های آموزشی برجسته کرد. گوندا و همکاران (28) نیز بر نقش احساس امنیت روانی در گروه‌های یادگیری تأکید کرده‌اند و نشان دادند که اعتماد و همکاری متقابل در تیم‌های آموزشی منجر به افزایش همدلی، خلاقیت و ارتباط مؤثر می‌شود. این هم‌راستایی نشان می‌دهد که آموزش صلح زمانی به رفتارهای پایدار منتهی می‌شود که در محیطی امن و تعامل‌محور اجرا گردد.

در تبیین جایگاه عوامل عاطفی، یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه‌هایی مانند مهربانی، بخشش و احساس مثبت نسبت به خود و دیگران، در تقویت فرهنگ صلح نقش دارند. پژوهش حاضر با یافته‌های رزوان و همکاران (13) همسو است که نشان دادند آموزش صلح از طریق ادبیات و گفت‌وگو، مهارت‌های عاطفی کودکان را ارتقا داده و باعث کاهش تعارضات بین‌فردی می‌شود. همچنین، در پژوهش هایت و سرور (32) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نشان داد که ارزش‌های عاطفی نظیر همدلی و بخشش در آموزش رسمی کمتر مورد تأکید قرار گرفته‌اند؛ در نتیجه، ادغام آموزش عاطفی در محتوای درسی می‌تواند به بهبود روابط اجتماعی کمک کند. علاوه بر این، یافته‌های مطالعه کوتر و سنال ارگینل (35) نیز نشان می‌دهد که آموزش انتقادی صلح در برنامه درسی علوم اجتماعی، موجب تقویت همدلی، پذیرش تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، نقش همزیستی مسالمت‌آمیز به عنوان یکی از ارکان صلح در مدارس بود. این مؤلفه شامل پرهیز از خشونت، احترام به تنوع و همکاری جمعی است. یافته‌ها با پژوهش مرادیان و همکاران (10) هم‌راستا است که نقش معلمان را در ترویج فرهنگ صلح و همکاری در مدارس اساسی دانستند. همچنین، پژوهش شکیبایی و همکاران (12) نشان داد که آموزش چندفرهنگی، زمینه‌ساز تقویت همزیستی و کاهش تعارضات فرهنگی در محیط‌های آموزشی است. از دیدگاه نظری نیز، گالتونگ (6) و باراش (1) تأکید می‌کنند که همزیستی مسالمت‌آمیز زمانی تحقق می‌یابد که افراد قادر باشند تعارض‌ها را از طریق گفت‌وگو و احترام متقابل حل کنند. این رویکرد در سطح آموزش ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا کودکان در این مقطع برای نخستین بار در محیطی اجتماعی تعامل می‌کنند و یادگیری مهارت‌های صلح‌جویانه می‌تواند الگوی رفتاری آینده آنان را شکل دهد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر از نظر نظری با رویکردهای جهانی آموزش صلح هم‌راستا است. گزارش‌های یونسکو بر ضرورت آموزش ارزش‌هایی چون همدلی، برابری، احترام متقابل و مشارکت اجتماعی در مدارس تأکید دارند (4). مطالعات بین‌المللی در مالزی، اندونزی، و پاکستان نیز بر نقش آموزش صلح در ارتقای فرهنگ همکاری و کاهش خشونت میان دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند (2, 11, 27). افزون بر این، پژوهش‌های انجام‌شده درباره نقش معلمان در پرورش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی نیز نشان می‌دهد که توانمندسازی معلمان در حوزه آموزش صلح، عامل کلیدی در تحقق اهداف تربیتی است (10, 14). در ایران نیز یافته‌های پژوهش‌های داخلی بیانگر آن است که گنجاندن مؤلفه‌های صلح در برنامه درسی علوم اجتماعی، موجب ارتقای مسئولیت‌پذیری و رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود (15, 18).

از منظر روان‌شناختی، هم‌پوشانی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری با نظریه‌های یادگیری اجتماعی بندورا و نظریه یادگیری مشارکتی واریزین (24) نیز قابل مشاهده است. در این نظریه‌ها تأکید می‌شود که رفتارهای صلح‌جویانه از طریق مشاهده، تعامل و بازخورد در محیط‌های گروهی آموخته می‌شوند. پژوهش حاضر نیز نشان داد که هنگامی که کودکان در محیطی امن، مشارکتی و حمایتگر قرار می‌گیرند، تمایل بیشتری به رفتارهای احترام‌آمیز و همدلانه دارند. این یافته با گزارش گوندا و همکاران (28) همخوان است که احساس امنیت روانی در کلاس را عامل مؤثر در افزایش همکاری، اعتماد و یادگیری عمیق‌تر دانستند.

از نظر مفهومی، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در پیوند با نظریه‌های جهانی صلح و عدالت اجتماعی تحلیل کرد. گوتزه (30) صلح را به عنوان رابطه‌ای ساختاری میان نهادها و کنشگران اجتماعی می‌داند که در آن تعاملات انسانی بر پایه اعتماد و احترام سامان می‌گیرد. همچنین، باربی (7) و جلیل (20) بر این باورند که تحقق صلح جهانی مستلزم پرورش صلح فردی و اجتماعی از طریق آموزش است. از این منظر، نظام آموزشی باید نقش فعالی در بازتولید فرهنگ صلح و عدالت ایفا کند. یافته‌های این پژوهش، با تأکید بر اهمیت عوامل شناختی و کرامت انسانی، با این چارچوب نظری همسو است و نشان می‌دهد که آموزش صلح در مدارس ابتدایی، نقطه آغاز تحقق صلح پایدار در جامعه است.

در ادامه، اهمیت یافته‌ها را می‌توان در زمینه فرهنگی ایران نیز تحلیل کرد. در کشوری با تنوع قومی، فرهنگی و مذهبی، آموزش صلح می‌تواند عامل مؤثری در تقویت همبستگی اجتماعی و کاهش شکاف‌های فرهنگی باشد (37). آموزش صلح در این بستر، نه تنها ابزاری برای کاهش تعارض، بلکه راهبردی برای پرورش شهروندان قانون‌مدار، مسئول و چندفرهنگی است (16, 33). پژوهش‌های داخلی مانند رضایی و رمضان‌زاده (31) نیز نشان داده‌اند که استفاده از آثار ادبی در کلاس درس می‌تواند مفاهیم صلح، همدلی و کرامت انسانی را به صورت غیرمستقیم در کودکان نهادینه کند.

در نهایت، نتایج این پژوهش تأیید می‌کند که آموزش صلح در دوره ابتدایی باید فرایندی ترکیبی از آموزش شناختی، تجربه هیجانی و تمرین رفتاری باشد. تنها از طریق چنین رویکرد تلفیقی است که می‌توان ارزش‌های صلح را از سطح گفتار به سطح رفتار و نگرش‌های پایدار تبدیل کرد. یافته‌های حاضر با پژوهش سدیقی (3) نیز هم‌راستا است که آموزش را عامل اصلی در تغییرات فردی و اجتماعی و کلید تحقق صلح پایدار می‌داند. در این چارچوب، مدارس ابتدایی می‌توانند به عنوان نخستین نهاد اجتماعی، مأموریت اصلی خود را در پرورش ذهن‌های آگاه، دل‌های مهربان و رفتارهای مسئولانه ایفا کنند.

پژوهش حاضر اگرچه با بهره‌گیری از روش آمیخته و مشارکت متخصصان طراحی شده است، با چند محدودیت همراه بود. نخست، جامعه آماری بخش کیفی محدود به اساتید و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبایی بود و دیدگاه سایر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در استان‌ها و دانشگاه‌های دیگر در نتایج منعکس نشده است. دوم، ابزار گردآوری داده‌ها بر پایه مصاحبه و پرسشنامه محقق‌ساخته طراحی شد که اگرچه روایی محتوا داشت، اما ممکن است برخی ابعاد فرهنگی و اقلیمی آموزش صلح را در مدارس کشور به طور کامل پوشش نداده باشد. سوم، محدودیت زمانی در اجرای بخش کمی و تعداد نسبتاً اندک معلمان شرکت‌کننده (۱۱۵ نفر) می‌تواند در تعمیم‌پذیری نتایج تأثیرگذار باشد. همچنین، به دلیل ماهیت مقطعی پژوهش، امکان بررسی پویایی تغییرات نگرشی یا رفتاری در طول زمان فراهم نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، بررسی آموزش صلح با رویکردهای تجربی و مداخله‌ای دنبال شود تا اثرات واقعی آن بر رفتار و نگرش دانش‌آموزان در طول زمان ارزیابی گردد. همچنین، استفاده از روش‌های طولی و مطالعه موردی در مدارس مختلف می‌تواند به درک عمیق‌تر از نحوه تحقق مؤلفه‌های صلح در محیط واقعی کمک کند. طراحی مدل‌های بومی آموزش صلح بر اساس

زمینه‌های فرهنگی، قومی و دینی ایران، از دیگر مسیرهای پیشنهادی برای پژوهش‌های آینده است. علاوه بر این، بررسی نقش معلمان، خانواده‌ها و محتوای آموزشی در تحقق مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری صلح می‌تواند زمینه‌ساز اصلاحات ساختاری در نظام آموزشی کشور شود.

در سطح سیاست‌گذاری، پیشنهاد می‌شود آموزش صلح به عنوان بخشی از برنامه درسی رسمی مدارس ابتدایی و متوسطه در نظر گرفته شود و در قالب واحدهای میان‌رشته‌ای با محوریت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی تدریس گردد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان جهت توانمندسازی آنان در استفاده از روش‌های گفت‌وگو محور و همدلانه در کلاس، ضروری است. همچنین، ایجاد «باشگاه صلح مدرسه» و «ایستگاه مهربانی» می‌تواند بستری برای تمرین مهارت‌های همزیستی، احترام و همکاری میان دانش‌آموزان فراهم کند. در نهایت، رسانه‌های آموزشی و محتوای درسی باید با تأکید بر کرامت انسانی، عدالت و تفاوت‌های فرهنگی بازنگری شوند تا ارزش‌های صلح در تمامی سطوح آموزش نهادینه گردد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Barash DP, Webel CP. Peace and conflict studies: Sage Publications; 2021.
2. Bano A, Ali S, Iqbal S. Individual Peacebuilding in the Elementary Schools: Voices of Punjab, Pakistan. Pakistan JL Analysis & Wisdom. 2024;3:37.
3. Sedighi MR. Peace and education: Examining the role of education in promoting sustainable peace. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies; 2013.

4. Unesco. Learning for Lasting Peace: A Global Perspective on Peace Education in Schools. 2023.
5. Mohammadi M, Shafiei M, Khoshbakht F, Jamalabadi M. An empirical study of the impact of a peace-oriented curriculum on anger management in preschool children. *Curriculum Studies*. 2016;11(42):53-94.
6. Galtung J. Violence, peace and peace research. *Organicom*. 2018;15(28):33-56. doi: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546.
7. Barbey C. Soft justice for all three levels of peace. 2018.
8. Purwanto Y, Suprpto, Munaf DR, Albana H, Marifatani LD, Siregar I, et al. The peace education concept and practice at universities: A systematic review. *Cogent education*. 2023;10(2):2260724. doi: 10.1080/2331186X.2023.2260724.
9. Zembylas M, Charalambous C, Charalambous P. Peace education in a conflict-affected society: Cambridge University Press; 2016.
10. Moradian A, Ghodusi A, Mohammadzadeh Moghadam F, Dehnavi A, editors. Examining the role of teachers in promoting a culture of peace and peaceful coexistence. 19th National Conference on Management and Humanities Research in Iran; 2024; Tehran.
11. Abdullah MRTL, Isa MPM, Sabian NAA, Siraj S, editors. Peace education curriculum objectives for Malaysian higher tertiary education: A fuzzy delphi approach. *SHS Web of Conferences*; 2021.
12. Shakibaei D, Iranpanah A, Ahui N, Faghirzahi Motlagh O, editors. Multicultural education and its impact on peaceful coexistence in schools. 20th National Conference on Law, Social Sciences and Humanities, Psychology and Counseling; 2025; Shirvan.
13. Rizwan S, Huma A, Hanif RH. Content Analysis of Peace Education Themes in English Textbooks from Elementary Curriculum in Punjab. *Dialogue Social Science Review (DSSR)*. 2025;3(1):1120-33.
14. Mousavi Nadoushan FS, Nili Ahmadabadi MR, Nistāni MR. A phenomenological exploration of teachers' core competencies for achieving the social and political education domain. *Applied Sociology*. 2022;33(4):29-48.
15. Valikhani K, Salehi A, Sajadi SM, Keshavarz S. Analysis of peace education components in the discursive documents of the Ministry of Education. *Sociology of Social Institutions*. 2022;9(20):59-80. doi: 10.22080/ssi.2022.24042.2023.
16. Zarbi Qaleh Hammami S. Qualitative content analysis of 7th-grade social studies textbooks based on UNESCO peace components. *Research in Social Studies Education*. 2022;4(3):51-78.
17. Sabzikarian Z, Athari ZS. A comparative analysis of peace education components in social studies textbooks before and after the transformation document. *Andisheh-haye Nowin-e Tarbeyati*. 2024;19(3):25-40.
18. Abdollahi M, Mashinchi AA, Ghaltash A. The position of peace and human rights in social studies curriculum in lower secondary education. *Legal Research*. 2024;2(3):25-40. doi: 10.48300/jlr.2024.448618.2598.
19. Shekari A. Evaluating the education of human rights components in Iran's curriculum. *International Human Rights Biannual*. 2015;10(1):49-70.
20. Jalil MA. Exploring the Intersection of Sociology and Business for Global Peace: A Systematic Review of Contemporary Approaches. *Pacific Journal of Business Innovation and Strategy*. 2025;2(1):27-33. doi: 10.70818/pjbis.2025.v02i01.025.
21. Kleindienst P. The role of education on human dignity: Fostering peace and diminishing violence. *Religions*. 2024;15(1):66. doi: 10.3390/rel15010066.
22. Institute for E, Peace. Global Peace Index 2023: Measuring peace in a complex world. Sydney: IEP, 2023.
23. Özel Şen D. THE EFFECT OF PEACE EDUCATION PROGRAM ON CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS. 2024.
24. Van Ryzin MJ, Roseth CJ. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive behavior*. 2019;45(6):643-51. doi: 10.1002/ab.21858.
25. Velez G. Learning peace: Adolescent Colombians' interpretations of and responses to peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2021;27(2):146. doi: 10.1037/pac0000519.
26. Atsani LGMZ, Hadisaputra P. Promoting harmony and renewal: The transformation of peace education within the islamic education curriculum. *Journal of Research in Instructional*. 2024;4(1):1-11. doi: 10.30862/jri.v4i1.303.
27. Apriliana E, Junaedi M, Ikhrom I. Islamic religious education and the global ethics: opportunities and challenges towards peace education in Indonesia. *LISAN AL-HAL: Jurnal Pengembangan Pemikiran Dan Kebudayaan*. 2023;17(1):83-97. doi: 10.35316/lisanalhal.v17i1.83-97.
28. Gonda D, Tírpáková A, Pavlovičová G, Ďuriš V. The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. *Heliyon*. 2024;10(18). doi: 10.1016/j.heliyon.2024.e37618.
29. Kozłowski SW. Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Perspectives on Psychological Science*. 2018;13(2):205-12. doi: 10.1177/1745691617697078.
30. Goetze C. The distinction of peace: A social analysis of peacebuilding: University of Michigan Press; 2016.
31. Rezaei S, Ramazan Zadeh Rostami A. Peace education through literary works in English language classes. *Ofogh-haye Zaban*. 2024;5(8):55-70.
32. Hayat Z, Sarwar M. An analytical study of secondary school textbooks with reference to peace values. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*. 2022;4(2).

33. Rubab U, Yousuf MI, Dahar MA. Analysis of Peace Education in Social Studies Curriculum at Elementary Level. *Journal of Educational Sciences & Research*. 2021;8(1).
34. Yastibas AE. Integrating peace education into English language teaching in primary schools. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*. 2021;10(2):308-18.
35. Kuter S, Sanal-Erginel S. An analysis of a social sciences curriculum from the perspective of critical peace education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2025:1-17. doi: 10.1080/03057925.2025.2452456.
36. Nurhadi I, Amali M, Aulia RN. Peace Culture in School: Analyzing the Wahid Foundation's Peace School Program. *Tribakti: Jurnal Pemikiran Keislaman*. 2023;34(1):139-52. doi: 10.33367/tribakti.v34i1.3079.
37. Garshasbi E, Fathi Vajargah K, Arefi M. The place of ethnicity in the hidden curriculum of upper secondary education. *Curriculum Studies*. 2021;16(61):27-58.