

طراحی دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول

عباس نورآبادی^۱، افسانه صابر گرکانی^۲، نرگس کشتی آرای^۳، شراره حبیبی^۴

۱. گروه برنامه ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
۲. گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Afsanehsaber@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول است. پژوهش حاضر از لحاظ نوع داده کیفی و روش آن سنتزپژوهی است. پژوهش‌های علمی معتبری از سال ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۳ در مورد آموزش صلح در پایگاه‌های تخصصی و علمی داخل و خارج از کشور ثبت شده‌اند. ابتدا با استفاده از کلیدواژه‌های صلح، طراحی دوره آموزشی، آموزش صلح و بر اساس معیار ورود، ۱۲۰ پژوهش علمی شناسایی و سپس با توجه به معیار خروج، ۵۴ پژوهش جهت تحلیل نهایی انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه گردآوری شدند و برای تجزیه و تحلیل کیفی اسناد از الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی سندلوسکی و باروسو با استفاده از روش اترید-استرلینگ (۲۰۰۱) مبتنی بر تشکیل شبکه مضامین سه‌گانه فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استفاده شد. بر اساس کدهای شناسایی شده، در ابتدا، پس از حذف مضامین اضافی و تجمیع مضامین تکراری، ۲۹۴ مضمون پایه و ۹۲ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۰ مضمون فراگیر شناسایی شدند که عبارت‌اند از محتوای آموزشی، نقش دانش‌آموزی، زمینه، هدف دوره، فعالیت‌های فرهنگی، هنری-اجتماعی مدارس، روش آموزش، ارزیابی، حمایت برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، آگاهی‌بخشی به والدین، تربیت معلمان صلح‌طلب. در طراحی و اجرای دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول، شناخت صحیح از ابعاد و مولفه‌های آموزش صلح پیش شرط موفقیت در این گونه دوره‌هاست.

کلیدواژه‌گان: آموزش صلح، طراحی دوره آموزشی، دوره متوسطه اول

تاریخ ارسال: ۱۶ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۱ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۰ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۲۰ مهر ۱۴۰۴



How to cite: Noorabadi, A., Saber Garakani, A., Keshti Aray, N., & Habibi, S. (2025). Designing a “Peace Education” Curriculum for Lower Secondary Education. *Training, Education, and Sustainable Development*, 11(3), 1-14.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Designing a “Peace Education” Curriculum for Lower Secondary Education

Abas Noorabadi¹, Afsaneh Saber Garakani^{2*}, Narges Keshti Aray³, Sharareh Habibi²

1. Department of Curriculum Planning, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Department of Psychology, Is.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email: Afsanehsaber@iau.ac.ir

Abstract

The aim of the present study is to design a “Peace Education” curriculum for the lower secondary education level. This study adopts a qualitative approach in terms of data type and utilizes the research synthesis method. Scientifically validated studies on peace education published between 2004 and 2023 in national and international academic databases were analyzed. Initially, using keywords such as “peace,” “curriculum design,” and “peace education,” and applying inclusion criteria, 120 scientific studies were identified. Subsequently, based on exclusion criteria, 54 studies were selected for final analysis. The research data were collected through qualitative analysis of the reviewed documents. For qualitative data analysis, the six-step research synthesis model of Sandelowski and Barroso was employed, using the Attride-Stirling (2001) method based on a thematic network framework consisting of basic, organizing, and global themes. Based on the identified codes, after removing redundant themes and merging repetitive ones, 294 basic themes, 92 organizing themes, and 10 global themes were identified. These global themes include educational content, student roles, context, course objectives, cultural and socio-artistic school activities, teaching methods, evaluation, support from curriculum planners and education policymakers, parental awareness, and the training of peace-oriented teachers. Accurate understanding of the dimensions and components of peace education is a prerequisite for the success of such curricula at the lower secondary education level.

Keywords: *Peace Education, Curriculum Design, Lower Secondary Education*

Submit Date: 05 April 2025

Revise Date: 01 June 2025

Accept Date: 10 June 2025

Publish Date: 12 October 2025

در عصر حاضر، جهانی شدن با شتابی بی سابقه مرزهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی را درنور دیده و موجب بازتعریف الگوهای زندگی در جوامع بشری شده است. در این بستر نوین، مفاهیمی چون همزیستی مسالمت آمیز، تساهل، تفاهم و عدالت اجتماعی به عنوان ارزش های بنیادین در نظام های آموزشی جهان مطرح شده اند و یکی از ابزارهای محوری در تحقق این مفاهیم، «آموزش صلح» است. آموزش صلح، پاسخی به ضرورت پرورش نسل هایی است که توانایی تعامل با دیگری، حل مسالمت آمیز تعارضات و احترام به تفاوت ها را دارا باشند. به باور گالتونگ، صلح صرفاً به معنای فقدان جنگ نیست، بلکه به نبود خشونت ساختاری، فرهنگی و نمادین نیز اشاره دارد (McInerney & Archer, 2023). چنین نگرشی، ضرورت ورود آموزش صلح به بدنه نظام های آموزشی رسمی را برجسته می سازد.

با وجود طرح ایده های صلح در گفتمان های جهانی، صلح همچنان مفهومی انتزاعی و چالشی در آموزش رسمی محسوب می شود. بسیاری از نظام های آموزشی هنوز فاقد ساختاری مشخص و منسجم برای آموزش این مقوله هستند، به ویژه در مقاطع تحصیلی حساس همچون دوره متوسطه اول که شخصیت، نگرش ها و ارزش های نوجوانان شکل می گیرد (Brantmeier, 2023; Harris & Morrison, 2012). از این رو، طراحی دوره های نظام مند و هدفمند برای آموزش صلح در این مقطع تحصیلی، می تواند گامی مؤثر در جهت نهادینه سازی فرهنگ صلح باشد.

به رغم توصیه های نهادهایی چون یونسکو و یونیسکو در خصوص ارتقای آموزش صلح در برنامه های درسی، هنوز آموزش صلح در بسیاری از کشورها به صورت پراکنده، نمادین یا غیررسمی پیاده سازی می شود (Balasooriya et al., 2001; Harris & Morrison, 2012). در کشورهایی چون ایران که تجربه جنگ، تعارض های اجتماعی و فشارهای فرهنگی وجود داشته، پرداختن به آموزش صلح ضرورتی دوچندان دارد. آموزش صلح، بنا بر تعریف، شامل فرایند انتقال مهارت ها، دانش و نگرش هایی است که به دانش آموزان کمک می کند با تعارضات مواجهه های مسالمت آمیز داشته باشند، توانمندانه در جامعه مشارکت کنند و در مسیر دستیابی به جامعه ای عادلانه و غیرخشونت طلب گام بردارند (Gross, 2019; Kazempour et al., 2017).

مطالعات مختلف نشان داده اند که اجرای موفق آموزش صلح مستلزم شناخت دقیق از ابعاد فرهنگی، اجتماعی و روانی فراگیران، زمینه بومی جامعه و ظرفیت های مدرسه است (Entezami & Pourali, 2021; Kilag et al., 2023; Mishra, 2015). در این میان، مدارس به عنوان نهادهای رسمی آموزش، نقشی کلیدی در تحقق اهداف صلح آموزی دارند. مدارس نه تنها مکان هایی برای انتقال دانش هستند، بلکه بسترهایی برای اجتماعی شدن، یادگیری همزیستی و تمرین مسئولیت پذیری به شمار می روند (Setiadi et al., 2017; Wibowo, 2022). علاوه بر محتوای آموزشی، نقش معلمان، والدین و سیاست گذاران آموزشی در موفقیت برنامه های آموزش صلح غیرقابل انکار است. معلمان به عنوان تسهیل گران صلح باید خود دارای سواد صلح، نگرش همدلانه، و مهارت در تدریس غیرمستقیم ارزش ها باشند (Mishra et al., 2020; Schmidt, 2023). همچنین مشارکت خانواده ها و نهادهای محلی در تقویت مؤلفه های آموزش صلح می تواند به تثبیت این آموزه ها در زیست جهان فراگیران بینجامد (Anggraeni et al., 2023; Sabzikarian & Atohari, 2003).

آموزش صلح به عنوان یکی از رویکردهای نوین در تعلیم و تربیت معاصر، برخاسته از نیاز جوامع برای مقابله با خشونت های ساختاری، فرهنگی و مستقیم در سطوح مختلف فردی، اجتماعی و جهانی است. بر اساس دیدگاه یوهانس گالتونگ، صلح مثبت تنها به معنای فقدان جنگ نیست بلکه به معنای نبود خشونت در ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نیز هست که مانع شکوفایی انسان ها می شود (McInerney & Archer, 2023). آموزش صلح به مثابه فرایندی برای پرورش ارزش ها، نگرش ها، دانش و مهارت هایی طراحی می شود که فراگیران را قادر سازد در چارچوب های همزیستی مسالمت آمیز، گفت و گوی بین فرهنگی، رعایت حقوق بشر، تفکر انتقادی و حل تعارض بدون خشونت زندگی کنند (Harris & Morrison, 2012; Mishra, 2015). در این راستا، نقش معلم در فرایند آموزش صلح کلیدی تلقی می شود؛ چرا که او نه فقط انتقال دهنده دانش، بلکه تسهیل گر فرایند اجتماعی شدن بر پایه احترام، همدلی و مدارا است (Setiadi et al., 2017). همچنین،

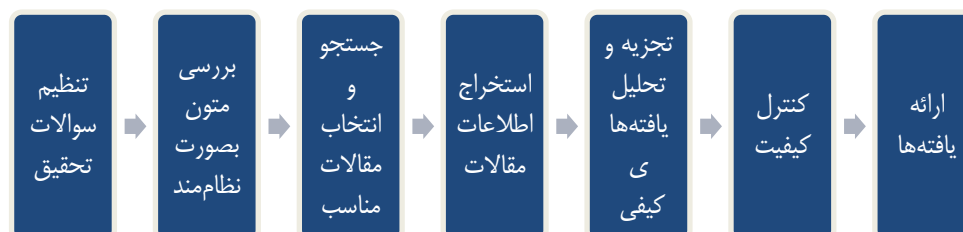
ساختار مدرسه، محیط آموزش، نحوه تعامل میان دانش‌آموزان، مشارکت خانواده و جامعه، و حمایت سیاست‌گذاران آموزشی، از عناصر کلیدی در تحقق اهداف آموزش صلح به‌شمار می‌آید (Anggraeni et al., 2023; Kilag et al., 2023; Wibowo, 2022). از منظر نظری، آموزش صلح در پیوند با نظریه‌های یادگیری اجتماعی، نظریه عدالت اجتماعی، دیدگاه‌های انسان‌گرایانه در تربیت، و نظریه‌های ساخت‌گرایانه آموزش معنا پیدا می‌کند و در چارچوبی چندسطحی به تربیت شهروندانی با نگرش جهانی، وجدان اخلاقی، حساسیت فرهنگی و تعهد به صلح و همزیستی می‌پردازد (Brantmeier, 2023; Gross, 2017; Schmidt, 2023).

مطالعات انجام‌شده در سطح بین‌المللی و داخلی حاکی از رشد روزافزون توجه پژوهشگران به نقش آموزش صلح در ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و پیشگیری از خشونت در محیط‌های آموزشی است. برای نمونه، در پژوهش Mishra (۲۰۱۵) آموزش صلح به‌عنوان ابزاری برای پرورش نگرش‌ها، شایستگی‌ها و دانش لازم جهت حل تعارضات به‌صورت غیرخشونت‌آمیز معرفی شده است و تأکید می‌شود که این آموزش باید متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی طراحی شود. Kilag و همکاران (۲۰۲۳) بر لزوم ادغام آموزش صلح در برنامه درسی رسمی با در نظر گرفتن سن و فرهنگ دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند و چالش کمبود منابع را نیز مطرح می‌سازند. در سطح ملی نیز مطالعاتی مانند (Rostami et al., 2022) نشان داده‌اند که آموزش صلح موجب ارتقاء خودکارآمدی و تاب‌آوری دانش‌آموزان می‌شود، در حالی که (Zamani Kukhali et al., 2021) تأثیر آن بر رشد شایستگی تحصیلی و نگرش مثبت نسبت به مدرسه را تأیید کرده است. پژوهش (Valikhani et al., 2022) نیز با بررسی اسناد گفتمانی آموزش، به تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح پرداخته و خلأهای محتوایی موجود را نشان داده است. همچنین مطالعات تطبیقی مانند پژوهش Osawa (۲۰۲۳) به بررسی بازنمایی ارزش‌های صلح در کتب درسی پرداخته و لزوم بازنگری محتوای آموزشی در سطح ساختاری را گوشزد کرده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های Harris, Brantmeier (2023)، و Gumut (۲۰۰۶) نیز همگی بر این مسئله توافق دارند که آموزش صلح زمانی مؤثر خواهد بود که به‌صورت نهادمند، مشارکتی، معلم‌محور و در بستر فرهنگی مناسب طراحی و اجرا شود. بنابراین، نیاز به طراحی دوره‌ای یکپارچه برای آموزش صلح در دوره متوسطه اول که هم ابعاد درون‌مدرسه‌ای و هم زمینه‌های اجتماعی بیرونی را پوشش دهد، ضرورتی انکارناپذیر است.

بنابراین، با توجه به کمبود چارچوب‌های مدون برای آموزش صلح در دوره متوسطه اول در ایران، پژوهش حاضر با هدف طراحی یک الگوی دقیق و علمی برای این دوره تدوین شده است.

روش‌شناسی

در این مطالعه به منظور شناسایی مؤلفه‌های دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول، روش سنتزپژوهی بر اساس نوع استقرایی که مبتنی بر ترجمه «طراحی یک دوره آموزشی»^۱ است، بکار گرفته شده است. سنتزپژوهی، یک فراتحلیل مفاهیم و نتایج مطالعات گذشته با شیوه کدگذاری متداول در پژوهش‌های کیفی است. در این پژوهش از روش سنتزپژوهی پیشنهادی در پژوهش سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۶)، استفاده می‌گردد که گام‌های آن مطابق شکل (۱) است:



شکل ۱، مراحل روش سنتزپژوهی

1 Designing a Training Session (<https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents>)

دلیل انتخاب روش سنتزپژوهی برای دستیابی به مدل برنامه درسی مبتنی بر صلح در دوره متوسطه اول بر اساس ترجمه‌های مطالعات بررسی شده برای این پژوهش این بوده که مفهوم آموزش صلح از جمله موضوعات پرکاربرد و جامع می‌باشد که در مقالات کمی و کیفی متعددی بدان پرداخته شده است.

جدول ۱، معیارهای چهارگانه روش سنتزپژوهی

معیارها	اقدام
What (چه چیزی)	شناسایی، گروه‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های مدل برنامه درسی مبتنی بر صلح در دوره متوسطه اول
Who (چه کسی)	پژوهش پایگاه‌های داده، مجلات، کنفرانس‌ها و موتورهای جستجوی مختلف را مورد بررسی قرار داد.
When (چه وقت)	مقالات مطالعه شده در این تحقیق از سال‌های ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۳ است.
How (چگونگی)	در پژوهش حاضر، از روش «تحلیل اسنادی» به تحلیل داده‌های ثانویه پرداخته می‌شود. پژوهشگر بر اساس یک دسته معیار به تعیین مقالات مناسب (ورود به فرآیند فراترکیب (Inclusion) و مقالات نامناسب (خروج از فرآیند سنتز پژوهی (Exclusion) می‌پردازد.

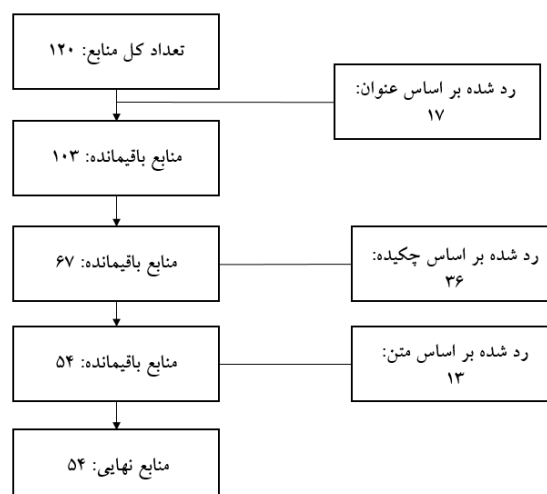
جهت تعیین حوزه پژوهشی، ملاک ورود شامل متون مرجع که در بخش اول از مقالات استخراج شده، پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها و متون تخصصی و مطالعه در منابع کتابخانه‌ای و سنتز پژوهی پیرامون شناخت مؤلفه‌های طراحی و اعتباربخشی دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول است و ملاک خروج مقالات، مقالاتی است که ارتباط به دوره «آموزش صلح» ندارد. در این بخش، محقق در هر بار مرور تعدادی از مقاله‌ها را از فرایند سنتز پژوهی حذف می‌کند. فرآیند مرور به این صورت است که پژوهشگر بر اساس عنوان، چکیده، محتوا، جزئیات مقاله (نام نویسنده، سال،...) و مطابق رویه زیر به بازبینی مقالات می‌پردازد.

مقالات در ابتدا از نظر عنوان مقالات را مرور می‌کند و مقالاتی که با سؤال و هدف تحقیق تناسبی ندارند را حذف می‌کند. در گام بعد، چکیده مقالاتی که از نظر عنوان مورد تأیید بودند را بررسی کرده و در این مرحله نیز مقالات نامربوط حذف می‌شوند. سپس، مقالات بر اساس محتوا و متن مقاله مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و مقالات نامرتب از نظر محتوا حذف می‌شوند. در نهایت، مقالات باقی‌مانده دوباره با دقت بررسی شده و آن دسته از مقالاتی که فاقد نام نویسنده و یا جزئیات مربوط به مقاله هستند، کنار گذاشته می‌شوند. در انتها، تعداد مقالات باقی‌مانده وارد مرحله بعدی روش سنتز پژوهی می‌شوند.

جدول ۲، کلیدواژه‌های مورد استفاده در پژوهش

ردیف	معادل فارسی کلیدواژه	معادل انگلیسی کلیدواژه
۱	صلح	Peace
۲	طراحی دوره آموزشی	Training course design
۳	آموزش صلح	Peace education

تدوین کلیدواژه‌های مرتبط با صلح، طراحی دوره آموزشی، آموزش صلح و جستجوی هر یک از آن‌ها در پایگاه‌های اطلاعاتی Science Direct, sage, Taylor & Francis, Scopus, ERIC, Google Books و دسترسی بالاترین میزان اسناد در پایگاه داده‌ای و بانک هوشمند نور مگز (Noor mags)، ۱۲۰ مقاله و پایان‌نامه، بررسی و ۵۴ اثر از بین آن‌ها بر اساس معیارهای انتخاب برای ورود به مرحله بعد گزینش شد. بر این اساس منابعی در محدوده سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۴۰۲ برای اسناد داخلی و در محدوده سال‌های ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۴ برای اسناد خارجی با شیوه انتخاب هدفمند مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و توقف فرایند نمونه‌گیری، بر مبنای اشباع نظری بوده است (شکل شماره ۲).



شکل ۲، فرایند انتخاب منابع مورد بررسی

به منظور بررسی روایی از ضریب لاوشه (CVR) استفاده شد. نتایج مربوط به بررسی ضریب لاوشه (CVR) با توجه به تعداد متخصصین که ۱۵ نفر بودند و حداقل مقدار CVR قابل قبول ۰/۴۹. برای این تعداد، نشان داد که تعداد ۹۲ گویه در پرسشنامه دارای شاخص مناسب CVR بودند و در پرسشنامه باقی ماندند. برای سنجش پایایی نیز از روش توافق موضوعی بین دو کدگذار استفاده شد. درصد توافق درون موضوعی بین دو کدگذار که به عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود با استفاده از رابطه‌ی زیر محاسبه شد.

$$100 * (\text{تعداد کل کدها}) / (\text{تعداد کدهای مورد توافق} * 2) = \text{درصد توافق درون موضوعی}$$

در هر کدام از اسناد، کدهایی که در نظر دو نفر با هم مشابه هستند با عنوان توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان عدم توافق مشخص شدند. با توجه به اینکه پایایی هریک از اسناد بالاتر از ۶۰ درصد بود. از آنجا که این مقدار بیشتر از ۶۰ درصد بود (رستون، ۲۰۱۰)، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید بود.

همچنین برای تحلیل مطالعات انتخاب شده از روش روش اترید-استرلینگ (۲۰۰۱)، استفاده شده است. روش پیشنهادی اترید-استرلینگ یکی از روش‌های مرسوم کدگذاری در تحلیل مضمون است. این روش مبتنی بر تشکیل شبکه مضامین^۱ است. شبکه مضامین شامل سه دسته از کدها و مفاهیم است: مضامین پایه^۲: مضامین پایه شامل کدها و نکات کلیدی متن است. با مطالعه کامل متن باید خردترین کدها شناسایی و به عنوان یک مضمون پایه انتخاب شود. مضامین سازمان‌دهنده^۳: مضامین سازمان‌دهنده شامل مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه است. کدهای پایه باید مرور و مفاهیم مشابه در کنار هم قرار گیرند. پژوهشگر با توجه به توان تشخیص و تسلط خود باید نام مناسبی برای هر دسته کد انتخاب کند. مضامین فراگیر^۴: مضامین فراگیر شامل مضامین عالی دربرگیرنده حاکم بر متن به مثابه کل است.

یافته‌ها

^۱ Thematic Network

^۲ Basic Themes

^۳ Organizing Themes

^۴ Global Themes

برای استخراج ابعاد و مولفه‌های دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول، پس از بازخوانی مقالات و منابع نهایی (تعداد ۵۴ سند)، مضامین کلیدی احصاء و طبقه‌بندی آن‌ها در سطوح بالاتر انجام شد. در ادامه داده‌های حاصل از تحلیل مضمون با استفاده از روش اترید-استرلینگ (۲۰۰۱) و استخراج مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در نتیجه، با استفاده از فرایند سه گانه تحلیل مضمون، ابعاد و مولفه‌های دوره «آموزش صلح» شناسایی و تدوین شدند. پس از مطالعه اسناد منتخب که شامل ۵۴ مقاله شامل مقالات داخلی و خارجی مرتبط به حوزه آموزش صلح بودند، در ابتدا مضامین پایه، پس از حذف مضامین اضافی و تجمیع مضامین تکراری، ۲۹۴ مضمون پایه و ۹۲ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۰ مضمون فراگیر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از داده‌های شناسایی شده در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر در قالب جدول ۳، ارائه شده است:

جدول ۳، نمونه مضامین شناسایی شده

مضامین فراگیر	نمونه مفهوم سازمان‌دهنده	نمونه مفهوم پایه	نمونه منابع
محتوای آموزشی	مفاهیم صلح حقوق بشر	نگرش آزادی عقاید	(Kazempour et al., 2019)
		عدم تبعیض	(Entezami & Pourali, 2021)
نقش دانش آموزی	ویژگی‌های شخصیتی	سازگاری هیجانی	(Zamani Kukhali et al., 2021)
زمینه	قوانین ثبت نام مدرسه	حذف شروط معدل، وابستگی صنفی و غیره در پذیرش	(Hosseini, 2018)
	بافت جمعیتی مدرسه	شباهت بافت مدرسه با بافت جمعیتی (عدم تمایز در پذیرش دانش آموزان)	(Hosseini, 2018)
هدف دوره	القای ارزش‌های شهروندی فعال	درک حقوق و وظایف شهروندی	(Tighbakhsh & Saadatmand, 2017)
		القای ارزش‌های شهروندی	(Shabani et al., 2016)
فعالیت‌های فرهنگی، هنری-اجتماعی مدارس	فوق برنامه اجتماعی	فوق برنامه مانند گردآوری اعانه برای گروه‌های خاص جامعه توسط دانش‌آموزان	(Rostami et al., 2021)
	فوق برنامه ملی-مذهبی	برنامه‌های جنبی و فوق برنامه مانند جشن‌های ملی و مذهبی	(Zamani Kukhali et al., 2021)
روش آموزش	روش آموزشی تلفیقی	روش آموزشی تلفیقی	(Rostami et al., 2022)
ارزیابی	ارزیابی رفتاری	چک لیست رفتارها	(Setiadi et al., 2017)
		ارزیابی رفتار فراگیران با دیگران ارزشیابی توصیفی رفتارها	(Tighbakhsh & Saadatmand, 2017)
حمایت ریزان سیاستگذاران آموزش و پرورش	برنامه	اعتقاد سیاست‌گذاران و برنامه ریزان به آموزش صلح در برنامه درسی ملی	(Kazempour et al., 2019)
آگاهی بخشی به والدین	جلسات آموزشی صلح	آموزش صلح به والدین	(Zamani Kukhali et al., 2021)
تربیت معلمان	دانش معلمان	دانش معلمان در مورد مدیریت کلاس	(Setiadi et al., 2017)
صلح‌طلب	آموزش روش یادگیری مشارکتی	آموزش روش یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق همیاری به معلمان	(Kazempour et al., 2019)

در ادامه ابعاد و مولفه‌های دوره «آموزش صلح» برای دوره متوسطه اول بطور خلاصه در جدول شماره ۲، آورده شده است:

جدول ۴، نتایج نهایی سنتز پژوهی

ابعاد	مولفه‌ها
-------	----------

محتوای آموزشی	مفاهیم صلح حقوق بشر، فرهنگ برابری، آگاهی فرهنگی، پیشینه هویت تاریخی ایرانی، عدم تمایز فرهنگی، گرایش بین‌المللی، خشونت گریزی، محتوای متناسب با سن، نوع دوستی، تاریخچه خشونت، مهارت‌های برقراری ارتباط، مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، عوامل روانشناختی دانش آموزان، آگاهی ذهنی دانش آموزان، مهارت گردآوری اطلاعات، تاکید بر دروس علوم انسانی، مسائل انرژی هسته‌ای، قانون‌مداری، مهارت‌های صلح محور، تمرینات آموزشی صلح محور، رویکرد میان فرهنگی، نگرش خودکفایی، تنوع جمعیتی در دنیا، آشنایی با فقر جهانی، مسائل زیست محیطی، شهروند جهانی
نقش دانش آموزی	ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های روانشناختی، مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان، شایستگی تحصیلی، مهارت‌ها قوانین ثبت نام مدرسه، بافت جمعیتی مدرسه، موفقیت مدرسه، جامعه طالب روابط بین‌الملل، جامعه صلح طلب
زمینه	القای ارزش‌های شهروندی فعال، آموزش عمومی صلح، تربیت شهروندی جهانی، تربیت زیست‌محیطی، تربیت فرهنگی، تربیت شهروندان کثرت‌گرا، نبود خشونت در مدرسه، بازسازی عوارض جنگ، اشاعه حقوق بشر، ترویج فرهنگ صلح محور، تقویت ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، اشاعه فرهنگ نوع‌دوستی، ارتقای مهارت حل تعارض، خوددوستی و مراقبت فردی، پرورش مهارت‌های زندگی، توسعه آگاهی و درک از صلح، تربیت اخلاقی-دینی، ارتقای هویت ملی، ارتقای دانش بین‌المللی
هدف دوره آموزشی	فوق برنامه اجتماعی، فوق برنامه ملی-مذهبی، فوق برنامه هنری-ورزشی-علمی
فعالیت‌های فرهنگی، هنری-اجتماعی مدارس	تجربیات زیسته دانش آموزان، روش یادگیری مشارکتی، روش آموزشی تلفیقی، روش تدریس صلح جویانه، روش آموزشی تشویقی، روش بازی وارسازی صلح، روش‌های مبتنی بر هنر، روش الگوسازی، روش داستان‌سرایی، روش‌های مبتنی بر تجربه، روش‌های مبتنی بر فناوری ارزیابی شناختی، ارزشیابی از طریق هنر، ارزشیابی مبتنی بر فعالیت گروهی، ارزشیابی رفتاری، ارزشیابی مبتنی بر استاندارد بین‌المللی، ارزشیابی مبتنی بر اصول صلح، ارزشیابی چندگانه
روش تدریس	حمایت برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزش و پرورش
ارزیابی	جلسات آموزشی صلح، تعامل والدین با مدرسه، ارتباط مستمر مدرسه با والدین
حمایت برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزش و پرورش	دانش معلمان، آموزش روش یادگیری مشارکتی، منابع آموزشی برای صلح، آموزش ضمن خدمت صلح، توانمندی تدریس، آگاهی فرهنگی معلمان، شبکه معلمان، نگرش صلح معلمان

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که طراحی یک دوره نظام‌مند برای آموزش صلح در دوره متوسطه اول باید مبتنی بر ده بُعد اصلی شامل محتوای آموزشی، نقش دانش‌آموزی، زمینه، اهداف دوره، فعالیت‌های فرهنگی و هنری، روش تدریس، ارزشیابی، حمایت سیاست‌گذاران، آگاهی‌بخشی به والدین و تربیت معلمان صلح‌طلب باشد. این ابعاد به‌همراه ۹۲ مؤلفه و ۲۹۴ مضمون پایه، به شیوه‌ای نظام‌مند، ابعاد مختلف یک دوره آموزشی صلح‌محور را شناسایی کرده و الگویی عملیاتی برای نهادهای ساز صلح در ساختار آموزش رسمی کشور فراهم ساخته‌اند. نخستین بعد شناسایی‌شده، «محتوای آموزشی» بود که با گستره‌ای از مؤلفه‌ها از جمله حقوق بشر، عدالت اجتماعی، خشونت‌پرهیزی، تفکر انتقادی، همزیستی فرهنگی و آموزش مهارت‌های صلح‌محور تعریف شد. این یافته با پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است که تأکید کرده‌اند آموزش صلح نیازمند محتوایی غنی، بومی‌سازی‌شده و متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی جوامع هدف است (Brantmeier, 2023; Kazempour et al., 2019). همچنین یافته‌های مطالعه حاضر با نظریات (Gross, 2017) همخوان است که محتوای آموزشی صلح را عامل اصلی در پیشبرد ارزش‌های صلح‌آمیز در مدارس می‌دانند.

بعد دوم یعنی «نقش دانش‌آموزی» نیز تأکید دارد که دانش‌آموزان نه‌تنها گیرنده منفعل پیام صلح، بلکه کنشگرانی فعال در ترویج آن هستند. مهارت‌های ارتباطی، خودکنترلی، هوش هیجانی و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از عناصر این بعد هستند. این یافته با نتایج پژوهش

(Rostami et al., 2022) مطابقت دارد که نشان داد آموزش صلح موجب ارتقاء سرمایه روان‌شناختی نوجوانان می‌شود. همچنین (Zamani, 2021) تأکید کرده‌اند که آموزش صلح تأثیر معناداری بر نگرش مثبت به مدرسه و تقویت شایستگی تحصیلی دارد.

سومین بعد، «زمینه» است که به بافت اجتماعی و سازمانی مدارس اشاره دارد. مؤلفه‌هایی نظیر بافت جمعیتی، قوانین ثبت‌نام عادلانه، و فرهنگ صلح‌طلبی محیط مدرسه در این بعد قرار دارند. این یافته با رویکرد (Wibowo, 2022) هم‌سو است که مدرسه را به‌مثابه یک اکوسیستم اجتماعی مؤثر در ارتقاء یا تضعیف آموزش صلح می‌داند. (Osawa, 2023) نیز بر نقش محتوای کتب درسی و محیط مدرسه در نهادینه‌سازی ارزش‌های صلح تأکید کرده‌اند.

بعد چهارم، «اهداف دوره» بود که شامل اهدافی چون تربیت شهروند جهانی، آگاهی از حقوق بشر، پرورش مهارت‌های حل تعارض، خوددوستی، تربیت فرهنگی، و هویت ملی می‌شود. این بعد با توصیه‌های (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2010) در راستای ایجاد فرهنگ صلح جهانی هم‌راستا است. همچنین مطالعه (McInerney & Archer, 2023) به‌صراحت بر تنوع ابعاد صلح و لزوم تربیت شهروندانی چندبُعدی در راستای صلح‌سازی جهانی تأکید دارد.

بعد پنجم، «فعالیت‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی مدارس» بود که فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ای چون جشن‌ها، برنامه‌های مذهبی و اجتماعی را شامل می‌شود. یافته‌های حاضر با پژوهش (Anggraeni et al., 2023) هم‌راستا است که در آن استفاده از بازی‌های آموزشی و فعالیت‌های مشارکتی به‌عنوان راهبردهای مؤثر در آموزش صلح معرفی شده‌اند. همچنین (Balasooriya et al., 2001) نیز تأکید دارد که فعالیت‌های گروهی، مهارت‌های صلح‌آمیز را در عمل به دانش‌آموزان می‌آموزد.

ششمین بعد، «روش تدریس» است که شامل روش‌هایی چون یادگیری مشارکتی، بازی‌وارسازی، داستان‌گویی، استفاده از فناوری و تدریس تلفیقی بود. این یافته با دیدگاه‌های (Mishra, 2015) هم‌خوانی دارد که معتقد است تدریس صلح باید تعاملی، نوآورانه و مبتنی بر تجربه باشد. همچنین (Setiadi et al., 2017) بر اهمیت روش‌های غیرسنتی در ایجاد ظرفیت‌های تفکر صلح‌محور در دانش‌آموزان تأکید دارد.

بعد هفتم، «ارزیابی» بود. این بعد بر لزوم ارزیابی شناختی، گروهی، رفتاری و ارزشیابی بر اساس اصول صلح تأکید می‌کند. رویکرد چندوجهی به ارزیابی در این پژوهش با تأکید (Harris & Morrison, 2012) هم‌خوانی دارد که ارزشیابی را نه تنها ابزار سنجش، بلکه فرایندی تربیتی و در خدمت یادگیری صلح‌آمیز می‌داند.

هشتمین بعد، «حمایت برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران» بود که بر اهمیت حمایت ساختاری، تأمین منابع، گنجاندن آموزش صلح در اسناد رسمی و تخصیص بودجه کافی تأکید دارد. یافته‌های حاضر با مطالعات (Kilag et al., 2023) و (Sabzikarian & Atohari, 2003) هم‌سو است که موانع اصلی آموزش صلح را در نبود اراده نهادی و زیرساخت‌های لازم معرفی کرده‌اند.

نهمین بعد، «آگاهی‌بخشی به والدین» بود. این بعد به لزوم مشارکت خانواده‌ها در فرآیند آموزش صلح و تقویت تعامل خانه و مدرسه اشاره دارد. (Miller, 2023) نیز بر نقش خانواده به‌عنوان عامل اصلی در انتقال مفاهیم همدلی، هم‌پذیری و پرهیز از خشونت تأکید کرده است.

دهمین و آخرین بعد، «معلمان صلح‌طلب» بود. معلمان با دانش تخصصی، نگرش صلح‌مدار، آگاهی فرهنگی، توانایی تسهیل گفت‌وگو، و توانمندی در تدریس صلح. یافته‌های این پژوهش با نتایج (Mishra et al., 2020) و (Schmidt, 2023) هم‌راستا است که معلم را به‌عنوان «عامل تحول‌آفرین» آموزش صلح معرفی می‌کنند. همچنین (Tanabe, 2014) معتقد است که معلم نه تنها انتقال‌دهنده اطلاعات، بلکه مدل رفتاری صلح است.

بر این اساس، طراحی یک دوره آموزش صلح با چنین ابعادی می‌تواند زمینه‌ساز تحولی بنیادین در آموزش عمومی کشور باشد. وجه تمایز این مطالعه نسبت به مطالعات پیشین، جامع‌نگری آن به مؤلفه‌های داخل و بیرون مدرسه، مشارکت خانواده و نقش ساختار سیاسی-آموزشی است. این چارچوب می‌تواند الگویی برای تدوین راهنماهای برنامه‌ریزی درسی، تولید محتوای آموزشی و تربیت معلمان صلح‌محور در دوره متوسطه اول باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در دسترسی به برخی منابع بین‌المللی به زبان‌های غیرانگلیسی، تمرکز بر اسناد کیفی و نبود امکان تحلیل تجربی برخی یافته‌ها اشاره کرد. همچنین امکان تعمیم برخی مؤلفه‌ها به سایر نظام‌های آموزشی نیازمند احتیاط و بازنگری تطبیقی است. پژوهش همچنین از دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان یا والدین در فرآیند جمع‌آوری داده استفاده نکرده و تمرکز آن صرفاً بر اسناد و منابع بوده است.

پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده بر طراحی بسته‌های آموزشی صلح مبتنی بر چارچوب ارائه‌شده تمرکز کنند و کارآمدی آن را به صورت تجربی در مدارس مختلف بسنجند. همچنین بررسی مقایسه‌ای بین الگوی طراحی‌شده با الگوهای موجود در کشورهای دیگر می‌تواند دیدگاه‌های بین‌المللی را در غنای بیشتر مدل دخیل نماید. مطالعات آینده می‌توانند به طراحی راهبردهای تربیت معلمان صلح‌محور و ارزشیابی نظام‌مند اثربخشی آن‌ها بپردازند.

مقتضی است سیاست‌گذاران آموزشی با اختصاص منابع مالی، فکری و انسانی به این حوزه، آموزش صلح را به صورت رسمی وارد برنامه درسی مدارس کنند. مدارس باید برای اجرای مؤثر آموزش صلح از مشاوران و تسهیل‌گران تخصصی بهره ببرند و جلسات آموزش خانواده و معلمان برای همسویی با اهداف صلح برگزار شود. همچنین، بازنگری محتوای کتاب‌های درسی، بازآموزی معلمان و مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری صلح، لازمه موفقیت این رویکرد است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

In the context of globalization and its intensifying socio-political transformations, education systems are increasingly being called upon to foster cultures of peace, inclusion, and social justice. The rise of structural violence, environmental degradation, nuclear armament, and identity-based conflicts has prompted international institutions like the United Nations and UNESCO to advocate for formal peace education as a

critical educational priority for the 21st century (Brantmeier, 2023; Harris & Morrison, 2012). Peace education, which aims to nurture values, skills, attitudes, and behaviors conducive to nonviolence and harmonious coexistence, has emerged as a transformative force in educational reform (Gross, 2017; Tanabe, 2014).

While the philosophical roots of peace education can be traced back to Enlightenment thinkers like Kant, and later to Galtung's distinctions between negative and positive peace, its institutionalization in formal curricula gained momentum only after World War II (McInerney & Archer, 2023; Mishra, 2015). According to Galtung, peace is not merely the absence of direct violence (negative peace), but also the absence of structural and cultural violence (positive peace), thereby requiring educational interventions that are preventive, participatory, and transformative (Gumut, 2006; Osawa, 2023).

Schools, therefore, are not neutral spaces; they are cultural institutions where values are constructed, negotiated, and transmitted. Numerous studies emphasize that schools can either perpetuate violence through exclusionary practices or serve as powerful sites for nurturing democratic citizenship and peaceful coexistence (Kazempour et al., 2019; Setiadi et al., 2017; Zamani Kukhali et al., 2021). Particularly at the lower secondary level, where adolescents form critical socio-emotional and moral identities, peace education plays a pivotal role in equipping them with competencies such as conflict resolution, empathy, intercultural understanding, and civic engagement (Anggraeni et al., 2023; Schmidt, 2023).

Despite these growing imperatives, peace education remains inconsistently integrated in most formal education systems, especially in non-Western and conflict-affected contexts. As (Miller, 2023) and (Kilag et al., 2023) argue, the lack of systematic curricular frameworks and insufficient teacher training are major barriers to effective peace education implementation. In Iran, studies show that current educational practices often fail to promote values of tolerance, respect, and democratic participation, with textbooks still containing elements of enmity and exclusion (Sabzikarian & Atohari, 2003; Valikhani et al., 2022).

This study aims to address these gaps by designing a structured "Peace Education" curriculum for lower secondary schools using a comprehensive synthesis of international and national research. Grounded in the transformative aspirations of peace education research (Brantmeier, 2023), the study seeks to develop a framework that is theoretically sound, culturally contextualized, and pedagogically practical.

Methods and Materials

The study followed a qualitative research design using the method of qualitative research synthesis (QRS), specifically the Sandelowski and Barroso (2006) six-step model, in combination with the thematic network analysis technique proposed by Attride-Stirling (2001). The research process began with a comprehensive review of scientific and policy-related literature on peace education published between 2004 and 2023 in both international databases (e.g., Scopus, ERIC, Taylor & Francis) and national repositories (e.g., NoorMags).

Initial keyword searches using terms such as "peace," "peace education," and "curriculum design" yielded 120 studies. Applying inclusion and exclusion criteria—such as relevance to school-level education, conceptual clarity, and methodological rigor—resulted in a final dataset of 54 selected documents. These texts included peer-reviewed articles, dissertations, conference papers, and policy documents.

Each document was coded for key ideas, and codes were then categorized into three levels of themes: basic themes, organizing themes, and global themes. Data trustworthiness was ensured using CVR (Content Validity Ratio) techniques and inter-coder agreement strategies, with all reliability coefficients exceeding the minimum acceptable threshold. The process culminated in the development of a thematic framework outlining the essential dimensions and components of a peace education curriculum for lower secondary education.

Findings

The final thematic synthesis yielded 294 basic themes, which were categorized into 92 organizing themes and further condensed into 10 global dimensions. These dimensions form the structural backbone of the proposed peace education course and are as follows:

1. **Educational Content:** This includes key concepts such as human rights, equality, nonviolence, cultural awareness, intercultural dialogue, environmental stewardship, global citizenship, and historical consciousness regarding conflict and peace.
2. **Student Role:** Encompasses the development of psychological traits (e.g., emotional regulation), interpersonal skills, communication competencies, and academic self-efficacy among students.
3. **Contextual Factors:** Refers to school-level dynamics such as inclusive enrollment policies, demographic parity, and the presence of a peace-oriented institutional culture.
4. **Curricular Goals:** These aim to foster civic responsibility, social-emotional learning, ethical values, critical consciousness, and a proactive orientation toward conflict transformation and justice.
5. **Cultural and Social Activities:** Includes extracurricular engagements such as national celebrations, cultural exhibitions, community service projects, and artistic programs that reinforce peace values experientially.
6. **Teaching Methodologies:** A variety of participatory, student-centered approaches were identified, including storytelling, arts-based methods, collaborative learning, gamification, and experiential pedagogy.
7. **Assessment Models:** Emphasizes formative, multi-dimensional, and behavior-based evaluation strategies grounded in peace principles and aligned with international education standards.
8. **Support from Policy-Makers:** Highlights the importance of institutional commitment, policy integration, budget allocation, and curriculum reform to embed peace education formally within the national education system.
9. **Parental Engagement:** Recognizes the role of family-school partnerships through parent training workshops and sustained dialogue in reinforcing peace values at home.
10. **Peace-Oriented Teacher Training:** Stresses the need for professional development programs, in-service training, and a network of educators with competencies in peace pedagogy.

Discussion and Conclusion

This study contributes a robust, multi-layered framework for designing a peace education course tailored to the developmental, cultural, and pedagogical realities of Iranian lower secondary schools. By synthesizing insights from a wide body of literature, it bridges theoretical discourse with practical curriculum design. The ten identified dimensions highlight that peace education is not merely a subject, but an ethos that must permeate every aspect of schooling—from classroom instruction and extracurricular engagement to institutional culture and policy infrastructure.

The proposed curriculum framework aligns with international calls for transformative education capable of fostering resilient, empathetic, and socially responsible individuals. It integrates both cognitive (knowledge and critical thinking) and affective (attitudes and behaviors) domains, ensuring a holistic approach to peacebuilding. The emphasis on participatory teaching methods and contextually relevant content ensures cultural compatibility and pedagogical relevance, thus addressing a key criticism of many imported peace education models.

Furthermore, the study emphasizes the pivotal role of educators as agents of change. Without adequately trained and motivated teachers, even the most theoretically sound curriculum will fail in practice. The proposed teacher-training dimension seeks to institutionalize peace competencies among educators through ongoing professional development.

Importantly, the study underscores the value of stakeholder collaboration, particularly involving parents and policy-makers. Peace education cannot thrive in isolation; it requires systemic support and cross-sectoral alignment. The engagement of families ensures continuity between school and home environments, while policy-level support provides the structural legitimacy and resources necessary for sustainable implementation. In conclusion, this study offers not only a theoretical contribution to peace education scholarship but also a practical roadmap for its integration into formal schooling. By operationalizing abstract values such as justice, tolerance, and empathy into curriculum content, teaching strategies, and evaluation frameworks, the proposed model empowers schools to become transformative spaces that nurture the next generation of peacebuilders.

References

- Anggraeni, L., Affandi, I., Wahyudin, D., & Azis, A. (2023). The Board Game Peace Education Model as an Educational Media Towards 2024 Election for the Young Generation. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_119
- Balasooriya, A. S., Baldo, M., & Fumiss, E. (2001). *Learning the way of peace: A teachers' guide to peace education Integrating life skills into the primary curriculum*. New York, UNICEF. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Brantmeier, E. J. (2023). Transformative Aspirations for Peace Education Research. *Journal of Peace Education*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1669145> 10.1080/17400201.2023.2189668 10.1080/17400201.2024.2320516
- Entezami, M., & Pourali, P. (2021). Explaining the Necessity of the Role of Peace Education in Curriculum Planning. <https://civilica.com/doc/1594314>
- Gross, Z. (2017). Revisiting peace education: Bridging theory and practice-International and comparative perspectives-Introduction. *Research in Comparative and International Education*, 12(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/1745499917698290>
- Gumut, V. (2006). *Peace education and peer mediation*. Spectrum Books Limited.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2012). *Peace education*. McFarland.
- Hosseini, G. E. (2018). An Overview of Peace Education in Afghanistan.
- Kazempour, E. B. M., Ghaffari, K., & Asaei, S. M. (2019). The Role of Peace Education in Responsibility and Self-Control Skills of Students. *Leadership and Educational Management*, 49, 247-266.
- Kilag, O. K. T., Mambaje, O. C., Rabi, A. A., Uy, J. C., Miñoza, E. G., & Padilla, J. B. G. (2023). The Practice of Peace Education: Applied Research on Peace Education in the Twenty-First Century. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(2), 82-91. <https://doi.org/10.61796/ejheaa.v1i2.104>
- McInerney, W. W., & Archer, D. T. (2023). Men's Violence Prevention and Peace Education: Drawing on Galtung to Explore the Plurality of Violence (s), Peace (s), and Masculinities. *Men and Masculinities*. <https://doi.org/10.1177/1097184X221149989>
- Miller, L. (2023). A Peace Education Model for Aligning the Aim of Ingenious People for Self-Determination with the Socio-Political Aims of Government: Bangladesh Context. *The Oriental Anthropologist*. <https://doi.org/10.1177/0972558X231158794>
- Mishra, L. (2015). Implementing Peace Education In Secondary Schools Of Odisha: Perception Of Stake holders. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 47-54.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Guiding Principles and Practices of Peace Education Followed in Secondary Schools of Mizoram. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1096-1101. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20738>
- Navarro-Castro, L., & Nario-Galace, J. (2010). *A pathway to a culture of peace*.
- Osawa, K. (2023). *EXAMINATION OF PEACE VALUES IN JAPANESE EFL TEXTBOOKS FOR PEACE EDUCATIONLA - English*.
- Rostami, A. M., Abolmaali, K., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2021). The Effectiveness of Peace Education on the Psychological Capital of Male Middle School Students. *Sociology of Education*, 342-352.
- Rostami, A. M., Abolmaali, K., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2022). The Effectiveness of Peace Education on Increasing Self-Efficacy and Resilience in Students. *Psychological Sciences*, 113, 956-969. <https://doi.org/10.52547/JPS.21.113.953>
- Sabzikarian, Z., & Atohri, Z. a.-S. (2003). A Comparative Analysis of Peace Education Components in Social Studies Textbooks Before and After the Transformation Document. *New Educational Ideas*, 19(3), 205-235.
- Schmidt, S. (2023). *A Post-Colonial Analysis of Peace Education in Rwanda*

- Setiadi, R., Kartadinata, S., Ilfiandra, S., & Nakaya, A. (2017). A Peace Pedagogy Model for the Development of Peace Culture in An Education Setting. *The Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010182>
- Shabani, M., Taheri, A., & Isaee Khosh, K. (2016). Peace Education: A Path Toward Developing a Culture of Peace.
- Tanabe, J. (2014). Buddhism and non-violent world: Examining a Buddhist contribution to promoting the principle of non-violence and a culture of peace. *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 122-149.
- Tighbakhsh, S., & Saadatmand, Z. (2017). Peace Education Curriculum in Elementary School. *Qualitative Research in Curriculum Planning*, 7, 66-89.
- Valikhani, K., Sajadi, S. M., Keshavarz, S., & Salehi, A. (2022). Analysis of Peace Education Components in the Discursive Documents of Education. *Sociology of Social Institutions*, 20, 62-80.
- Wibowo, D. (2022). The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia. *Journal of Peace Education*, 19(2), 182-204. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2015573>
- Zamani Kukhali, L., Abolmaali, K., & Sepah Mansour, M. (2021). The Effectiveness of Peace Education on Academic Competence and Positive Orientation of Students Toward School. *Research in Educational Systems*, 53, 84-97.