



Development of Non-Violent Communication Training Package and Investigating Its Effectiveness on Social Anxiety and Bullying of Aggressive Male Students

Azam Sobhani Najafabadi¹ , Mahbobeh Sadat Fadavi^{2*} , Ali Mahdad¹ 

1. Department of Educational Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

2. Department of Educational Management, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

*Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Management, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: m.fadavi@khuisf.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 31 Aug 2023
Revised: 17 Nov 2023
Accepted: 03 Sep 2023
Published: 02 Oct 2026

Keywords:
*Aggressive,
Non-Violent Communication
Training Package,
Social Anxiety.*

ABSTRACT

The objective of this research was to develop a non-violent communication training package and evaluate its efficacy in reducing social anxiety and bullying among aggressive male students. It employed a thematic analysis through comparative method in the qualitative section and a quasi-experimental approach in the quantitative section, which included a pretest, posttest, control group design, and a two-month follow-up period. In the quantitative section, the statistical population encompasses articles, books, and theses that are pertinent to the theory of non-violent communication. Additionally, the quantitative section encompassed aggressive students from the second elementary school (9-12 years old) in Isfahan city during the academic year of 2022-2023. The purposive sampling method was employed to select 36 aggressive male students, who were subsequently randomly assigned to the experimental and control groups, each, consisting of 18 students. The non-violent communication training program was administered to the experimental group over the course of ten weeks, with each session lasting 75 minutes. Aggression Questionnaire (AQ), Social Anxiety Questionnaire (SAQ) and Illinois Bullying Scale (IBS) were used in this research. The data from the study were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 statistical software. The findings indicated that the non-violent communication training package has a content validity that is appropriate in the eyes of the experts. Furthermore, this package has had an impact on the social anxiety ($F=66.85$, $\eta^2=0.66$, $P\leq 0.001$) and bullying ($F=41.36$, $\eta^2=0.55$, $P\leq 0.001$) of aggressive male students. Based on the findings of the present research, the non-violent communication training package, which involves the acceptance of feelings without judgment, emotion management, empathic communication, and conflict management, can be employed as an effective approach to mitigate the social anxiety and bullying experienced by aggressive male students.

Cite this article: Sobhani Najafabadi, A., Fadavi, M. S., & Mahdad, A. (2026). Development of Non-Violent Communication Training Package and Investigating Its Effectiveness on Social Anxiety and Bullying of Aggressive Male Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 225-238. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>

Publisher: University of Tehran Press.

Development of Non-Violent Communication Training Package and Investigating Its Effectiveness on Social Anxiety and Bullying of Aggressive Male Students

Extended Abstract

Aim

The elementary school period is an appropriate time to identify children's emotional, social, and educational problems, and early identification plays a vital role in their growth and adaptation. During this developmental period, children's self-awareness and socialization within peer groups increase, and they develop better problem-solving and logical thinking skills (Liu et al., 2022; Borowski et al., 2023). One of the common problems among elementary school children is aggression (Xu et al., 2021), which may be expressed through physical or verbal behaviors and is associated with academic, social, and emotional problems (Zulauf et al., 2018). Aggression can impair children's social interactions and contribute to social anxiety (Ranjbar et al., 2021), which is characterized by anxiety or fear in social situations, avoidance, and fear of negative evaluation by others (Wu et al., 2018). Bullying is another problem associated with aggressive children and may occur in physical, verbal, or relational forms (Shakerinasab & Mohammadipour, 2022).

Various educational approaches have been used to address students' psychological, behavioral, emotional, and social problems. Nonviolent communication (NVC), also known as compassionate communication, is one such approach. Previous studies have shown that NVC can reduce aggressive and violent behaviors and promote empathy, self-management, and constructive interaction with others (Wacker & Dziobek, 2018; Yang & Kim, 2021; Kansky & Maassarani, 2022). NVC addresses difficult interactions and conflicts by focusing on individuals' feelings, needs, and requests and involves four main steps: observation, expression of feelings, identification of needs, and making specific requests (Yang & Kim, 2021). Given the importance of early intervention in childhood problems and the lack of a specific NVC training package for aggressive male students, the present study aimed to develop a nonviolent communication training package and investigate its effectiveness on social anxiety and bullying among aggressive male students.

Methodology

The study employed thematic analysis using a deductive approach in the qualitative phase to develop the nonviolent communication (NVC) training package, and a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group and a two-month follow-up in the quantitative phase. In the qualitative phase, relevant articles, books, and theses on the theory and principles of NVC were reviewed and thematically analyzed. The initial training package was developed based on the identified psychological, emotional, and social needs of aggressive students and the theoretical components of NVC. The package was reviewed by 10 psychology experts, and their feedback on its content, structure, and process was incorporated into the final version. The inter-rater agreement coefficient for the package was 0.89.

In the quantitative phase, the population consisted of aggressive male students aged 9–12 years attending the second level of elementary schools in Isfahan during the 2022–2023 academic year. Using purposive sampling, 40 students who scored above 45 on the Aggression Questionnaire were initially selected and randomly assigned to the experimental and control groups (20 students per group). During the study, two students from the experimental group and two from the control group withdrew, resulting in a final sample of 36 students, with 18 students in each group. The experimental group received the NVC training package in ten weekly 75-minute sessions, while the control group received no intervention during the study. Assessments were conducted at pretest, posttest, and two-month follow-up.

The Aggression Questionnaire (AQ; Eysenck and Wilson, 1975 cited in Ganji, 2012), Social Anxiety Questionnaire (SAQ; Ligarka & Aston, 1993 cited in Ganji, 2012), and Illinois Bullying Scale

(IBS; Espelage & Holt, 2001) were used to assess the study variables. The Cronbach's alpha coefficients obtained in the present study were 0.82, 0.83, and 0.80 for the AQ, SAQ, and IBS, respectively. Data were analyzed using descriptive statistics and mixed analysis of variance (ANOVA) in SPSS 23. The Shapiro–Wilk test was used to examine normality, Levene's test to assess homogeneity of variances, and Mauchly's test to assess sphericity. Bonferroni post hoc comparisons were used to examine differences between

Findings

The findings indicated that the nonviolent communication training package had acceptable content validity based on expert evaluation, with an inter-rater agreement coefficient of 0.89. The mixed ANOVA showed a significant interaction between time and group for social anxiety ($F(2, 68) = 66.85, p < .001, \eta^2 = .66$) and bullying ($F(2, 68) = 41.36, p < .001, \eta^2 = .55$). Bonferroni post hoc comparisons showed significant reductions in social anxiety and bullying from pretest to posttest and from pretest to the two-month follow-up ($p < .001$), whereas the differences between posttest and follow-up were not significant for either variable ($p = .19$ and $p = .23$, respectively). These findings indicate that the NVC training package reduced social anxiety and bullying among aggressive male students and that the observed effects were maintained at the two-month follow-up.

Conclusion

The present study aimed to develop a nonviolent communication (NVC) training package and examine its effectiveness in reducing social anxiety and bullying among aggressive male students. The findings showed that the package had acceptable content validity based on expert evaluation and significantly reduced social anxiety and bullying, with these effects maintained at the two-month follow-up. Although no previous study fully consistent with the present study was identified, the findings were generally consistent with previous research on the beneficial effects of NVC-based interventions on empathy, self-regulation, parent–child interaction, aggression, and anxiety (Pirhadi Tavandashti, 2022; Rezaei et al., 2019; Kim & Kim, 2022; Givechi et al., 2017; Holmström, 2021; Kansky & Maassarani, 2022). The reduction in social anxiety may be explained by the emphasis of NVC on empathic and active listening, honest expression of feelings and needs, and communication without criticism or judgment. These skills may help aggressive students improve their social interactions and emotional exchanges and consequently experience less anxiety in social situations.

The reduction in bullying is also consistent with previous findings that NVC can reduce externalizing problems and aggression and enhance empathy (Givechi et al., 2017; Holmström, 2021; Kansky & Maassarani, 2022). By teaching students to express themselves and listen to others consciously, understand others' needs, and manage interpersonal conflicts constructively, NVC may reduce habitual or aggressive reactions and promote more responsible and nonviolent interactions. Thus, the NVC training package, particularly through acceptance of feelings without judgment, emotion management, empathic communication, and conflict management, may serve as an educational approach for reducing social anxiety and bullying among aggressive male students and promoting more constructive relationships with themselves and others.

The main limitations were the restriction of the sample to aggressive male students in Isfahan and the lack of assessment and control of the students' parents' psychological, social, familial, economic, and educational conditions. Future studies are therefore recommended to examine the package in other cities and broader samples while considering relevant parental and family characteristics and, where feasible, using probability sampling. From a practical perspective, education authorities and school counseling services may consider using NVC-based training with the support of school counselors and psychologists experienced in aggression-related problems to help reduce social anxiety and bullying and potentially support students' individual functioning and learning.

Keywords: Aggressive, Non-Violent Communication Training Package, Social Anxiety.

Ethical Considerations

Informed consent was obtained from the students and their parents before participation in the study, and they were informed about all stages of the research. The students in the control group were also informed that they could receive the intervention after completion of the study if they wished. Participants and their parents in both groups were assured that their information would remain confidential and that their names would not be recorded. The intervention was provided free of charge to the participants.

Acknowledgments and Funding

This article was derived from a doctoral dissertation at Isfahan Islamic Azad University (Khorasgan). The authors would like to thank all students who participated in the study, their families, and the education officials of District 6 of Isfahan for their valuable cooperation in conducting the research.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Cite this article: Sobhani Najafabadi, A., Fadavi, M. S., & Mahdad, A. (2026). Development of Non-Violent Communication Training Package and Investigating Its Effectiveness on Social Anxiety and Bullying of Aggressive Male Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 225-238. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>

Publisher: University of Tehran Press.

تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پر خاشگر^۱

اعظم سبحانی نجف آبادی^۱✉، محبوبه سادات فدوی^۲✉، علی مهداد^۱✉

۱. گروه روان شناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

*نویسنده مسئول: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: m.fadavi@khuaisf.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

کلیدواژه ها:

اضطراب اجتماعی،

بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت،

پر خاشگری،

قلدری.

هدف این پژوهش تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پر خاشگر بود. روش پژوهش در بخش کیفی، تحلیل مضمون به روش قیاسی و در قسمت کمی نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل مقالات، کتاب ها و پایان نامه های مرتبط با نظریه ارتباط بدون خشونت و در بخش کمی شامل دانش آموزان پر خاشگر دوره دوم ابتدایی (۹ تا ۱۲ ساله) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. ۳۶ دانش آموز پسر پر خاشگر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۸ نفر). گروه آزمایش بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را طی ده هفته در ده جلسه ۷۵ دقیقه ای دریافت کرد. در این پژوهش از پرسشنامه پر خاشگری (AQ)، پرسشنامه اضطراب اجتماعی (SAQ) و پرسشنامه قلدری (IBS) استفاده شد. داده ها به شیوه تحلیل واریانس آمیخته، با نرم افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته بر اضطراب اجتماعی ($F=41/36$; $\text{Eta}^2=0/55$; $P<0/001$) و قلدری ($F=66/85$; $\text{Eta}^2=0/66$; $P<0/001$) دانش آموزان پسر پر خاشگر تأثیر معنادار دارد. براساس یافته ها، بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت با استفاده از پذیرش احساسات بدون قضاوت، مدیریت هیجانات، ارتباط همدلانه و مدیریت تعارض می تواند به عنوان روشی کارآمد برای کاهش اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پر خاشگر مورد استفاده گیرد.

استناد: سبحانی نجف آبادی، ا.، فدوی، م.، س.، و مهداد، ع. (۱۴۰۵). تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پر خاشگر. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۳)، ۲۲۵-۲۳۸. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

دوره دبستان زمان مناسبی برای تشخیص مشکلات عاطفی، اجتماعی و آموزشی کودکان در آینده است و این تشخیص نقشی حیاتی در رشد و سازگاری کودکان دارد. در این دوره که یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است، شخصیت فرد شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود. در این مرحله رشد، وابستگی کودکان به والدین به تدریج کم می‌شود و آنان انرژی خود را صرف یادگیری و اکتشاف می‌کنند، خودشناسی کودک بیشتر می‌شود، اجتماعی شدن در بافت گروه همسال محوریت پیدا می‌کند و کودک مهارت‌های حل مسئله و تفکر منطقی را کسب می‌کند (لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۲). در این دوران، خودمحوری کاهش می‌یابد و گروه همسالان از بیشترین اهمیت برخوردار می‌شود (بروفسکی و همکاران^۲، ۲۰۲۳). بررسی تاریخچه بزرگسالانی که دچار مشکلات روانی هستند نشان داده است که این افراد دوران کودکی نابسامانی داشته‌اند یا در مراحل از رشد، آشفتگی‌های هیجانی و رفتاری را تجربه کرده‌اند (موتا و همکاران^۳، ۲۰۲۰). یکی از رایج‌ترین مشکلات کودکان دبستانی پرخاشگری^۴ است (ژو و همکاران^۵، ۲۰۲۱). طبق نظر رایج روان‌شناسان، پرخاشگری رفتاری برای ایجاد درد یا صدمه به شخصی است که قصد آسیب‌رساندن به فرد را ندارد (ارسان^۶، ۲۰۲۰). رفتار پرخاشگرانه برای کودکان دبستانی به صورت پرخاشگری جسمی یا کلامی بیان می‌شود (یو و همکاران^۷، ۲۰۱۶). پرخاشگری در کودکی با نتایج منفی متعددی مانند مشکلات تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کوتاه‌مدت و بلندمدت برای کودکان همراه است (زولاف و همکاران^۸، ۲۰۱۸).

پرخاشگری در کودکان دبستانی سبب می‌شود تا تعاملات اجتماعی آنان به مرور دچار آسیب جدی شود و آنان با اضطراب اجتماعی^۹ مواجه شوند (رنجبر و همکاران، ۱۴۰۰). اضطراب اجتماعی نیز وضعیتی است که در آن، کودک برای گفتگو با جامعه، ملاقات با شخص جدید یا معرفی به او مردد می‌شود، در هنگام نیاز به صحبت با یک شخص نگران است و حتی با تفکر در مورد این شرایط آشفته می‌شود (بالتاکی^{۱۰}، ۲۰۱۹). اگر اضطراب مداوم و بیش‌ازحد باشد و به‌طور اساسی در زندگی روزمره اختلال ایجاد کند، اختلال اضطراب اجتماعی محسوب می‌شود (ماکادی و کوزیکی^{۱۱}، ۲۰۲۰). بنا به تعاریف، اضطراب اجتماعی از سه مؤلفه تشکیل شده است: پریشانی، ناراحتی، ترس یا اضطراب در موقعیت‌های اجتماعی (پریشانی اجتماعی^{۱۲})، اجتناب عمدی از موقعیت‌های اجتماعی (خلأ اجتماعی^{۱۳}) و ترس از دریافت ارزیابی‌های منفی از دیگران (وو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۸). کودک مضطرب اجتماعی نگران است که مبدا در نظر دیگران مضطرب، احمق، کسل‌کننده، ترسو، زشت و غیرجذاب به نظر برسد. چنین فردی از این می‌ترسد که اگر به شیوه خاصی رفتار کند یا به نظر برسد یا نشانه‌های اضطراب بروز دهد (مثل سرخ‌شدن، لرزیدن، عرق‌ریختن، لغزش در صحبت کردن یا خیره‌شدن)، از سوی دیگران مورد ارزیابی منفی قرار خواهد گرفت (ماکادی و کوزیکی، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مشکلات کودکان پرخاشگر قلدری^{۱۵} است (شاگری‌نسب و محمدی‌پور، ۱۴۰۱). در سال‌های اخیر، قلدری دانش‌آموزان در مدرسه به دغدغه‌ای جهانی تبدیل شده است (الگار و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۵). قلدری در مدرسه به عنوان پویایی منفی اجتماعی و گروهی شناخته شده که در مدرسه با سوءاستفاده از قدرت مکرر و عمدی و براساس عدم تعادل قدرت اتفاق می‌افتد

1. Liu et al.
2. Borowski et al.
3. Mota et al.
4. aggressive
5. Xu et al.
6. Ersan
7. Yoo et al.
8. Zulauf et al.
9. social anxiety
10. Baltacı
11. Makadi & Koszycki
12. social anxiety
13. social void
14. Wu et al.
15. bullying
16. Elgar et al

(هوانگ^۱، ۲۰۲۰). قلدری اشکال مختلفی دارد: قلدری جسمی مانند ضربه زدن، فشار دادن و گاز گرفتن، قلدری کلامی مانند صدازدن و اذیت کردن به روشی آسیب‌رسان و قلدری رابطه‌ای مانند طرد اجتماعی و شایعه‌سازی (وو و همکاران، ۲۰۱۸). پنج شرط نشان‌دهنده وقوع قلدری است: ۱. قلدر قصد دارد به قربانی آسیب بزند یا او را بترساند؛ ۲. تجاوز به قربانی به‌طور مکرر رخ می‌دهد؛ ۳. قربانی مورد پرخاشگری گروهی واقع می‌شود؛ ۴. قلدری در مدرسه با سوءاستفاده مکرر و عمدی از قدرت و براساس عدم تعادل قدرت اتفاق می‌افتد؛ ۵. قلدری در گروه‌های اجتماعی آشنا رخ می‌دهد و قلدر از قدرت (اعم از واقعی یا قابل‌درک) بیشتری از قربانی برخوردار است (تکل و کاراداغ^۲، ۲۰۱۹). آمارهای جهانی در این زمینه نشان از این دارند که ۳۰ درصد دانش‌آموزان در مدرسه در نقش‌های قلدر یا قربانی درگیر مشکل قلدری هستند (اوانس و همکاران^۳، ۲۰۱۴).

برای رفع مشکلات روان‌شناختی، رفتاری، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان، از آموزش‌های مختلفی استفاده می‌شود. یکی از آموزش‌هایی که در زمینه‌های مختلف به آن اشاره شده آموزش ارتباط بدون خشونت^۴ است؛ چنان‌که نتایج پژوهش‌های گیوه‌چی و همکاران (۱۳۹۶)، رضائی و همکاران (۱۳۹۸)، پیره‌ادی تواندشتی (۱۴۰۱)، واکر و دیزیوبک^۵ (۲۰۱۸)، سربه‌اتا و کیتچارون^۶ (۲۰۲۰)، مک‌ماهان و پدرسون^۷ (۲۰۲۰)، یانگ و کیم^۸ (۲۰۲۱)، هولم‌استروم^۹ (۲۰۲۱)، کیم و کیم^{۱۰} (۲۰۲۲) و کانسکی و ماسارانی^{۱۱} (۲۰۲۲) نشان می‌دهد الگوی ارتباط بدون خشونت سبب کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، خودآسیب‌رسان و خشونت و افزایش مهارت خودمدیریتی، همدلی، معن‌جویی در زندگی و تعامل سازنده با اطرافیان شده است. ارتباط بدون خشونت به‌عنوان ارتباط دلسوزانه نیز شناخته می‌شود و به‌عنوان ابزاری مفید برای برقراری ارتباط در محیط‌های مختلف و با جمعیت‌های مختلف در جهان پیشنهاد شده است (سربه‌اتا و کیتچارون، ۲۰۲۰). برخی افراد آن را برای پیدا کردن محبت و همدلی به‌کار می‌برند و برخی دیگر از آن برای رسیدن به عمق بیشتر در روابط صمیمی کمک می‌گیرند (روزنبرگ^{۱۲}، ۱۳۹۸). ارتباط بدون خشونت نمونه‌ای امیدوارکننده از یک مفهوم ارتباطی برای مقابله با برخوردهای دشوار است؛ زیرا احساسات، نیازها و خواسته‌های هر فرد را تأیید می‌کند و برای حل تعارض طراحی شده است (واکر و دیزیوبک، ۲۰۱۸). ارتباطات بدون خشونت کمک می‌کند تا رابطه فرد با دیگران به‌گونه‌ای برقرار شود که محبت وجودشان شکوفا شود. همچنین افراد را راهنمایی می‌کند تا شیوه ابراز خود و گوش دادن به دیگری را با تمرکز بر چهار مرحله بازسازی کنند. این چهار مرحله عبارت‌اند از: مشاهده؛ مشاهده دقیق آنچه در یک موقعیت اتفاق می‌افتد؛ احساس؛ بیان احساسات از آنچه مشاهده شده است؛ نیاز؛ مرتبط کردن احساس بیان‌شده به یک نیاز؛ تقاضا؛ ارائه تقاضاهای مشخص در این زمینه (یانگ و کیم، ۲۰۲۱).

در باب ضرورت انجام پژوهش می‌توان گفت مشکلات دوران کودکی علاوه بر مختل کردن عملکرد و توانایی‌های کودک، او را برای مشکلات بیشتر و ابتلا به اختلالات در آینده مستعد می‌سازند. از آنجا که الگوهای هیجانی و رفتاری در بزرگسالی دشوارتر تغییر می‌کنند، تشخیص هرچه زودتر مشکلات سلامت روان در کودکی یکی از دغدغه‌های پیشگیرانه بهداشت همگانی است. بررسی تاریخچه بزرگسالانی که دچار مشکلات روانی هستند، نشان داده است که این افراد دوران کودکی ناپسامانی داشته‌اند یا در دوره‌ای از رشد خود، برخی آشفتگی‌های هیجانی و رفتاری را تجربه کرده‌اند. دلیل توجه روزافزون به مشکلات دوران کودکی این است که بخش عمده‌ای از افراد جامعه را کودکان و نوجوانان تشکیل داده‌اند و در آینده باید در جامعه ایفای نقش کنند. از طرف دیگر، همگام با فرایند تحولی کودک و نوجوان، مشکلات روان‌شناختی دوران کودکی و نوجوانی به مرحله بلوغ و بزرگسالی منتقل و به‌تدریج، درمان مشکلات روان‌شناختی آنان دشوارتر می‌شود؛ بنابراین با توجه به موضوعات مطرح‌شده

1. Huang
2. Tekel & Karadag
3. Evans et al.
4. nonviolent communication
5. Wacker & Dziobek
6. Srihata & Kitcharoen
7. McMahon & Pederson
8. Yang & Kim
9. Holmström
10. Kim & Kim
11. Kansky & Maassarani
12. Rosenberg, M.

و نیز با عنایت به خلأ پژوهشی حاضر (عدم تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای دانش‌آموزان پسر پرخاشگر)، هدف کلی پژوهش حاضر تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

روش پژوهش در بخش کیفی (تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت) تحلیل مضمون به شیوه قیاسی و در بخش کمی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه است. جامعه آماری مطالعه در بخش کمی شامل مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط با نظریه ارتباط بدون خشونت، و در بخش کمی شامل دانش‌آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی (۹ تا ۱۲ ساله) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدمند استفاده شد. به این صورت که ناحیه ۶ آموزش و پرورش شهر اصفهان انتخاب شدند و با مراجعه به شش آموزشگاه پسرانه ابتدایی، از معلمان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم درخواست شد دانش‌آموزانی دارای علائم پرخاشگری را معرفی کنند. ۷۷ دانش‌آموز در این مرحله شناسایی شدند. سپس به دانش‌آموزان، پرسشنامه پرخاشگری ارائه شد تا به این روش، از پرخاشگری این دانش‌آموزان اطمینان حاصل شود. از بین این دانش‌آموزان، افرادی که با این پرسشنامه پرخاشگر تشخیص داده شدند (نمرات بیشتر از ۴۵)، ۴۰ نفر از آن‌ها به ترتیب نمره پرسشنامه انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه). شایان ذکر است که با این دانش‌آموزان، مصاحبه بالینی آنلاین نیز صورت پذیرفت. سپس گروه آزمایش بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را طی ده هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در گروه‌های پنج‌نفره دریافت کردند. این در حالی است که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکردند و در انتظار دریافت مداخلات ماندند. در این بین در گروه آزمایش ۲ نفر و در گروه گواه ۲ نفر ریزش داشتند. پس از اتمام جلسات، پس‌آزمون اجرا شد و برای اطمینان از ثبات نتایج، دو ماه بعد مرحله پیگیری انجام گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۹ تا ۱۲، تحصیل در دوره دوم ابتدایی، نمره بالاتر از ۴۵ در پرسشنامه پرخاشگری، رضایت دانش‌آموز و والد برای شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن دیگر (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی هم‌زمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام‌دادن تکالیف مشخص‌شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند پژوهش بود. به منظور رعایت اخلاق پژوهش، رضایت دانش‌آموزان و والدین آنان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهش، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

۲-۲. ابزارهای سنجش

۲-۲-۱. پرسشنامه پرخاشگری^۱ (AQ)

پرسشنامه پرخاشگری توسط آیزنگ و ویلسون^۲ (۱۹۷۵ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱) تدوین شده است. این پرسشنامه یک ابزار ۳۰ سؤالی است که میزان پرخاشگری را در دانش‌آموزان می‌سنجد. پاسخ بلی نمره ۲، نمی‌دانم ۱ و خیر نمره ۰ می‌گیرد. پرسش‌های ۳، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۴ و ۲۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداکثر نمره در این آزمون ۶۰ و حداقل آن صفر است. پژوهشگر می‌تواند برحسب مورد، نمرات را طبقه‌بندی کند؛ برای نمونه نمره بالاتر از ۴۵ را نشانه پرخاشگری در نظر بگیرد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط آیزنگ و ویلسون (۱۹۷۵ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱) بررسی و مطلوب (۰/۸۸) گزارش شده است. همچنین این پژوهشگران پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برآورد کردند (آیزنگ و ویلسون، ۱۹۷۵ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱). صیاد (۱۳۹۷) اعتبار آزمون را از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کرده

1. Aggression Questionnaire

2. Eyseng, S., & Wilson, A.

است. او ضریب آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه ۰/۷۴ و روایی محتوایی را ۰/۸۱ گزارش کرده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

۲-۲-۲. پرسشنامه اضطراب اجتماعی^۱ (SAQ)

پرسشنامه هجده گویه ای اضطراب اجتماعی توسط لیگرا و استون^۲ (۱۹۹۳) به نقل از گنجی، (۱۳۹۱) ساخته شده و هدف آن بررسی و ارزیابی مؤلفه های اضطراب اجتماعی کودکان و نوجوانان (ترس از رازیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های عمومی) است. پرسشنامه براساس طیف لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره گذاری شده است. نمره کل پرسشنامه ۱۸ تا ۹۰ است. نمره بالاتر نشان دهنده اضطراب اجتماعی بیشتر است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط لیگرا و استون (۱۹۹۳) به نقل از گنجی، (۱۳۹۱) بررسی و مطلوب (۰/۸۹) گزارش شده است. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ برآورد کردند. جعفرقلی پور (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه را از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و روایی محتوایی آن را ۰/۸۳ گزارش کرده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

۲-۲-۳. پرسشنامه قلدری ایلی نویز^۳ (IBS)

پرسشنامه قلدری به وسیله اسپلیج و هولت^۴ (۲۰۰۱) ابداع شد و حاوی ۱۸ ماده است که میزان رفتارهای قلدرمآبانه کودکان و نوجوانان را ارزیابی می کند. پرسشنامه دارای طیف لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) و دامنه نمرات آن از ۱۸ تا ۹۰ است. نمرات بالاتر نشان دهنده زورگویی و قلدری بیشتر دانش آموز است (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). طراحان پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی آن استفاده و میزان آن را ۰/۸۳ گزارش کرده اند. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه مطلوب و با مقدار ۰/۸۷ گزارش شده است (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). هنجاریابی این مقیاس در ایران توسط اکبری پلوطبندگان و طالع پسند (۱۳۹۴) صورت گرفت و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۷ و میزان روایی سازه آن ۰/۸۶ به دست آمد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

۲-۳. روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه گیری (مطابق با آنچه ذکر شد)، دانش آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش آموز) به شیوه تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه). گروه آزمایش مداخله بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را طی ده هفته به صورت هفته ای یک جلسه ۷۵ دقیقه ای در گروه های پنج نفره دریافت کردند. این در حالی است که گروه گواه هیچ گونه مداخله ای را در طول پژوهش دریافت نکردند. در این بین، در گروه آزمایش ۲ نفر و در گروه گواه ۲ نفر ریزش داشتند. براین اساس تعداد نهایی نمونه پژوهش ۳۶ نفر بود (۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۸ نفر در گروه گواه). تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت نیز بع روش تحلیل مضمون به روش قیاسی به این شرح بود:

در مرحله اول نیازهای روان شناختی، هیجانی و عاطفی در دانش آموزان پرخاشگر، ویژگی های روانی، اجتماعی و هیجانی این آنان و همچنین مبانی نظری ارتباط بدون خشونت مطالعه و جمع آوری اختصاصی شد. به این صورت که پژوهشگر در مرحله اول مقالات، پایان نامه ها و کتاب های چاپ شده را مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار داد. در مرحله دوم، مطالب جمع آوری شده در مرحله اول مورد دسته بندی (کدبندی) محتوایی قرار گرفت و زیرگروه های مفهومی-محتوایی معطوف به نیازها و مسائل تشکیل شد. در مرحله سوم، زیرگروه های مفهومی-محتوایی تشکیل شده در مرحله دوم به ۱۵ حوزه مهارتی (جداکردن مشاهدات از قضاوت ها و ارزیابی ها، مشاهده بدون ارزیابی و قضاوت، بازسازی چگونگی گوش دادن به دیگران، گوش دادن (دقیق، عمیق، فعال) بدون قضاوت دیگران، درک احساسات، شناسایی و ابراز احساسات بدون قضاوت، مدیریت احساسات، پذیرش مسئولیت

1. Social Anxiety Questionnaire (SAQ)

2. Ligarka, W., & Aston, B.

3. Illinois Bullying Scale (IBS)

4. Espelage & Holt

احساسات (پیوند آن به نیازها)، شناخت نیازهای اساسی انسانی مشترک و تکیه بر آن‌ها، ابراز درخواست‌های واضح، برقراری ارتباط، ارتقای مهارت‌های ارتباطی، حل‌وفصل مسالمت‌آمیز و مدیریت تعارضات، ایجاد و پرورش همدلی، بازسازی نحوه ابراز خود و خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خودمدیریتی) مورد نیاز این دانش‌آموزان با بهره‌گیری از مبانی نظری و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده ارتباط بدون خشونت تبدیل شد و در نهایت بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای دانش‌آموزان پرخاشگر بر پایه فنون آموزشی استخراج‌شده از منابع به‌صورت اولیه تدوین شد. در مرحله چهارم، بسته اولیه آموزشی ارتباط بدون خشونت به ده متخصص روان‌شناسی و درمانگر ارائه و از آنان خواسته شد تا با مطالعه و اظهارنظر درباره ساختار، فرایند و محتوای هریک از جلسات در قالب پرسشنامه نظرسنجی که همراه بسته آموزشی تدوین شده و در اختیار هر یک از متخصصان قرار گرفته بود، به تدوین بسته نهایی کمک کنند. علاوه‌براین در این مرحله لازم بود یک فرم اظهارنظر بازپاسخ به‌منظور ارائه پیشنهادها و نظرات اصلاحی هریک از متخصصان در جهت ارتقای محتوا، ساختار و فرایند بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای دانش‌آموزان پرخاشگر در اختیار آن‌ها قرار گیرد که این فرایند انجام شد. در مرحله پنجم، نظرات تخصصی ده متخصص بررسی و نظرات اصلاحی آن‌ها درباره بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای دانش‌آموزان پرخاشگر انجام و بسته آموزشی نهایی آماده شد. در مرحله ششم، بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت همراه با فرم نظرسنجی نهایی و محاسبه ضریب توافق متخصصان درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی بار دیگر به ۱۰ متخصص ارائه شد. در این مرحله در صورتی که کماکان متخصصان نظرات اصلاحی داشتند، به‌صورت موردی در بسته آموزشی اعمال شد. در این مرحله به‌منظور سنجش روایی درونی بسته آموزشی تدوین‌شده (بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت)، ضریب توافق ارزیاب‌ها درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت محاسبه و عدد ۰/۸۹ به‌دست آمد. علاوه‌براین به‌منظور اعتبار بیرونی بسته روی ۴ دانش‌آموز پسر پرخاشگر، با طرح مقدماتی با قواعد پیش‌آزمون-پس‌آزمون انجام گرفت. نتایج نشان داد بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت توانسته موجب تغییر معنادار در میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شود. جهت تأثیر نیز به این صورت بود که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت توانسته موجب کاهش میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شود.

جدول ۱. خلاصه جلسات بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت

جلسه	هدف	شرح جلسه
اول	آشنایی، معارفه و بیان قوانین	معرفی شرکت‌کنندگان، ایجاد زمینه برای برقراری رابطه آموزشی، اخذ تعهد مبنی بر رازداری به‌منظور ایجاد فضایی امن و قابل‌اعتماد برای راحتی افراد، توضیح قوانین جلسات گروهی شامل رعایت رازداری، وقت‌شناسی، شرکت منظم در جلسات، مشخص کردن شماره تلفن برای تماس ضروری، توضیح دقیق هدف از آموزش ارتباط بدون خشونت و پاسخ به سؤالات شرکت‌کنندگان
دوم	مشاهده، قضاوت‌نکردن	- دانش‌آموز مشاهده دقیق را تعریف می‌کند. - دانش‌آموز تفاوت مشاهده و ارزیابی را توضیح می‌دهد. - دانش‌آموز چگونگی گوش‌دادن به دیگران را بازسازی می‌کند. - دانش‌آموز به دیگران بدون قضاوت فعال و عمیق گوش می‌دهد. - دانش‌آموز مشاهده بدون ارزیابی و قضاوت انجام می‌دهد. - دانش‌آموز جملات مشاهده همراه با قضاوت را بدون قضاوت بازنویسی می‌کند.
سوم	شناخت حس‌ها	- دانش‌آموز می‌تواند چند حس خوشایند و ناخوشایند را نام ببرد. - دانش‌آموز احساسات را درک و بیان می‌کند. - دانش‌آموز تفاوت بین احساس و فکر را توضیح می‌دهد. - دانش‌آموز احساسات خود را بدون قضاوت ابراز می‌کند. - دانش‌آموز احساسات خود را تجربه و مدیریت می‌کند. - دانش‌آموز جملاتی را که بیانگر احساسات است مشخص می‌کند.
چهارم	شناخت نیازها	- دانش‌آموز چند مورد از نیازهای اساسی انسان‌ها را مثال می‌زند. - دانش‌آموز نیازهای خود را به‌درستی بیان می‌کند. - دانش‌آموز برای ارضای نیازهایش راه‌حل ارائه می‌دهد. - دانش‌آموز درباره اینکه ریشه احساسات نیاز است، توضیح می‌دهد. - دانش‌آموز در برابر احساسات و پیوند آن با نیازها مسئولیت می‌پذیرد. - دانش‌آموز جملاتی را که گوینده مسئولیت احساسش را می‌پذیرد، درست مشخص می‌کند.

جلسه	هدف	شرح جلسه
پنجم	آشنایی با درخواست، تقاضا	- دانش آموز درخواست خود را واضح بیان می کند. - دانش آموز درمورد رفع نیاز و غنی سازی زندگی توضیح می دهد. - دانش آموز تفاوت درخواست و تقاضا (درخواست آمرانه) را با مثال شرح می دهد. - دانش آموز جملاتی را که بیانگر درخواست است (سه شرط آن عنوان شده است) مشخص می کند.
ششم	آشنایی با ارتباط	- دانش آموز با دوستان خود ارتباط برقرار می کند. - دانش آموز موارد تقویت و ارتقای روابط را نام می برد. - دانش آموز درمورد ارتباط همدلانه توضیح می دهد. - دانش آموز برای ارتباط مؤثر مثال های مناسب بیان می کند.
هفتم	حل تعارضات	- دانش آموز درمورد حل و فصل مسالمت آمیز بحث می کند. - دانش آموز شرایط مذاکره و تعامل را نام می برد. - دانش آموز مراحل مدیریت تعارض را در زندگی به کار می بندد. - دانش آموز برای یادگیری مهارت حل تعارض تلاش می کند.
هشتم	آشنایی با همدلی و به کارگیری آن در روابط اجتماعی	- دانش آموز همدلی را تعریف می کند. - دانش آموز شرایط بهبود و تقویت همدلی را فراهم می کند. - دانش آموز توان تفاوت همدلی و همدردی را بیان می کند. - دانش آموز برای بازسازی نحوه ابراز خود تلاش می کند. - دانش آموز ارتباط ابراز صادقانه و دریافت همدلانه را می داند و به کار می برد.
نهم	آموزش ارزش ها و فضایل اخلاقی	- دانش آموز به اطرافیان احترام می گذارد. - دانش آموز با دوستان خود همکاری می کند. - دانش آموز شفقت و دلسوزی را تعریف می کند. - دانش آموز مفهوم بخشش از صمیم قلب را توضیح می دهد. - دانش آموز برای خودآگاهی اجتماعی و خودمدیریتی تلاش می کند. - دانش آموز درمورد انسانیت و مهارت های مربوط به آن مسئولیت می پذیرد.
دهم	مرور مطالب و جمع بندی	- مرور مراحل ارتباط بدون خشونت - توزیع پرسشنامه پس از آزمون

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل اطلاعات به کمک آمار توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفت. در آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی، برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیر وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک^۱، به منظور بررسی همگنی واریانس داده ها از آزمون لوین^۲، برای اطمینان از برقراری پیش فرض کرویت داده ها^۳ از آزمون موچلی^۴ و به منظور بررسی و آزمون معناداری فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته^۵ و نیز از آزمون تعقیبی بنفرونی^۶ برای مقایسه میانگین نمرات مراحل استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار آماری SPSS-23 انجام گرفت.

۳. یافته ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

داده های جمعیت شناختی نشان داد دانش آموزان مورد مطالعه در محدوده سنی ۹ تا ۱۲ هستند و میانگین سنی گروه آزمایش ۱۱/۰۵ سال و گروه کنترل ۱۰/۷۴ سال است. همچنین دانش آموزانی که در پایه های چهارم، پنجم و ششم مشغول به تحصیل بودند، بیشترین فراوانی را در گروه آزمایشی مربوط به پایه پنجم (۸ دانش آموز معادل ۴۴/۴۴ درصد) و در گروه کنترل مربوط به پایه چهارم (۷ دانش آموز معادل ۳۸ ۷/۸۸ درصد) داشتند.

1. Shapiro-Wilk test
2. Levene test
3. Data sphericity
4. Mauchly's Test
5. mixed variance analysis
6. Bonferroni follow-up test

۳-۲. توصیف شاخص‌ها

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد اضطراب اجتماعی و قلدری در دو گروه آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب اجتماعی	گروه آزمایش	۴۸/۴۴	۶/۱۳	۴۱/۵۵	۵/۰۴	۴۲/۵۰	۷/۳۶
	گروه گواه	۴۷/۶۱	۵/۸۸	۴۸/۴۴	۵/۷۴	۴۸/۳۷	۵/۸۶
قلدری	گروه آزمایش	۵۳/۵۰	۱۰/۵۸	۴۶/۸۳	۹/۲۵	۴۷/۸۳	۹/۴۳
	گروه گواه	۵۲/۹۴	۷/۲۶	۵۴/۰۵	۷/۶۰	۵۳/۶۶	۷/۴۳

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کاهش یافته است. معناداری این کاهش در ادامه به‌وسیله آمار استنباطی بررسی می‌شود. قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجش شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای اضطراب اجتماعی ($F=0/10$; $P=0/20$) و قلدری ($F=0/12$; $P=0/20$) برقرار است. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس با آزمون لوین اندازه‌گیری شد که نتایج آن معنادار نبود. این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر اضطراب اجتماعی ($F=0/39$; $P=0/49$) و قلدری ($F=0/36$; $P=0/30$) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی نشان داد پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای اضطراب اجتماعی ($P=0/42$; $Mauchlys W=0/94$) و قلدری ($P=0/21$; $Mauchlys W=0/88$) رعایت شده است.

۳-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته به‌منظور بررسی تأثیرات درون و بین‌گروهی در متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
اضطراب اجتماعی	۱۹۵/۳۹	۲	۹۷/۶۹	۴۱/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱
	۴۲۰/۰۸	۱	۴۲۰/۰۸	۳۵/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱
	۳۱۳/۷۲	۲	۱۵۶/۸۶	۶۶/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۱
	۱۵۹/۵۵	۶۸	۲/۳۴				
قلدری	۱۶۷/۰۵	۲	۸۳/۵۲	۲۲/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۱
	۴۶۸/۷۵	۱	۴۶۸/۷۵	۳۷/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
	۳۰۹/۷۲	۲	۱۵۴/۸۶	۴۱/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱
	۲۵۴/۵۵	۶۸	۳/۷۴				

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ مشخص کرد عامل زمان (تغییرات در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تأثیر معناداری بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد این عامل به‌ترتیب ۵۵ و ۴۰ درصد تفاوت را در واریانس‌های نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تبیین می‌کند. علاوه‌براین، براساس نتایج، تأثیر عضویت گروهی یعنی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان معنادار است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت نیز بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این آموزش به‌ترتیب ۴۶ و ۴۴ درصد از تفاوت در نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری آنان را تبیین می‌کند. علاوه‌براین، نتایج بیانگر آن است که اثر متقابل نوع آموزش و عامل زمان هم بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری این دانش‌آموزان معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت نوع مداخله یعنی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت در مراحل مختلف ارزیابی نیز بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تأثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و عامل زمان به‌ترتیب ۶۶ و ۵۵ درصد تفاوت در نمرات

اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر را تبیین می‌کند. این فرایند نشان‌دهنده آن است که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت در مجموع بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر در مراحل مختلف مورد ارزیابی تأثیر داشته است. جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری آزمودنی‌ها را برحسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بنفرونی ارائه می‌کند.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۳/۰۳	۰/۴۶	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۲/۶۴	۰/۳۷	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	-۳/۰۳	۰/۴۶	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	-۰/۳۹	۰/۲۱	۰/۱۹
قلدری	پیش‌آزمون	۲/۷۷	۰/۶۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۲/۴۷	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	-۲/۷۷	۰/۶۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	-۰/۳۰	۰/۱۶	۰/۲۳

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری تفاوت معنادار دارد. این به آن معنا است که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر کند. یافته دیگر این جدول نشان داد بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که نمرات متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر انجام گرفت. نتایج نشان داد بسته آموزشی از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تأثیر داشته و توانسته اضطراب اجتماعی و قلدری این دانش‌آموزان را کاهش دهد. بسته حاضر در پژوهش کنونی تدوین شده است. بنا به بررسی‌ها و مطالعات پژوهشگر، پژوهشی کاملاً مطابق با تحقیق حاضر یافت نشد. اما یافته اول مطالعه مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر با نتایج پیشین همسویی داشت؛ چنان‌که پیرهادی تواندشتی (۱۴۰۱) اثربخشی آموزش ارتباط بدون خشونت را بر همدلی، معنا، خودنظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان و نیز رضائی و همکاران (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بدون خشونت را بر تعامل مادر و کودک تأیید کرده‌اند. همچنین کیم و کیم (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که برنامه مدیریت خشم مبتنی بر ارتباط غیرخشونت‌آمیز به شکلی معنادار سبب کاهش پرخاشگری و اضطراب و بهبود همدلی بیماران بستری روان‌پزشکی می‌شود. در تبیین یافته حاضر باید گفت ارتباط بدون خشونت بر دو موضوع تمرکز دارد: همدلی- گوش‌دادن با عاطفه فراوان و دیگری ابراز صادقانه خود و افشا کردن آنچه برای فرد اهمیت دارد به شکلی که برانگیزاننده عاطفه در دیگران است (گیوه‌چی و همکاران، ۱۳۹۶). ارتباط بدون خشونت، ارتباط عاطفه نیز نامیده می‌شود. کسانی که از این نوع ارتباط استفاده می‌کنند، همه اعمال را تلاشی با انگیزه برآورده شدن نیازهای بشری توصیف می‌کنند. هرچند در برآوردن آن نیازها تلاش می‌کنند که از اعمال حس ترس، احساس گناه، خجالت، ملامت‌کردن، اجبار یا تهدید اجتناب کنند. تأکید ارتباط بدون خشونت بر بیان احساس و نیاز به جای انتقاد و قضاوت است. ارتباط بدون خشونت کمک می‌کند تا رابطه افراد با خود و دیگران به گونه‌ای برقرار شود که محبت در وجودشان شکوفا شود. همچنین افراد را راهنمایی می‌کند تا شیوه ابراز خود و گوش‌دادن به دیگران را با تمرکز فراوان در خود رشد دهند و از آن بهره‌برند. ارتباط بدون خشونت دقیق‌شنیدن، احترام، همدلی و خواست مشترک و متقابل برای نثار از صمیم قلب را پرورش می‌دهد (مک‌ماهان و پدرسون، ۲۰۲۰). به همین دلیل، در تمام سطوح

ارتباطی و موقعیت‌های متفاوت مفید و مؤثر است؛ چرا که با تمرکز بر ارتباط متقابل و تعاملات اجتماعی، تبادل عاطفه و محبت، بیان احساس و هیجان به‌جای انتقاد و قضاوت و آموزش شیوه گوش دادن فعال سبب می‌شود تا دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بیاموزند که بنیادی‌ترین روابط بر پایه عدم خشونت بنا نهاده می‌شود. چنین روندی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بتوانند تبادلات احساسی و عاطفی بیشتری را با دیگران برقرار و با بهبود تعاملات اجتماعی خود، اضطراب اجتماعی کمتری را ادراک کنند.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت موجب کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شده است. یافته حاضر با نتایج پژوهش گیوه‌چی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. آنان نشان داده‌اند که آموزش الگوی ارتباط بدون خشونت سبب کاهش مشکلات برونی‌سازی شده کودکان می‌شود. همچنین هولم‌استروم (۲۰۲۱) در نتایج پژوهش خود گزارش کرده است که درمان فردی و زوجی متمرکز بر هیجان از طریق آموزش ارتباط غیرخشونت‌آمیز سبب کاهش پرخاشگری زوجین در زندگی می‌شود. در نهایت کانسکی و ماسارانی (۲۰۲۲) گزارش کرده‌اند که آموزش ارتباطات بدون خشونت، همدلی را در میان افراد تقویت می‌کند. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت مبنای ارتباط غیرخشونت‌آمیز مهارت‌های کلامی و ارتباطی است تا توانایی افراد را برای انسان‌بودن حتی در شرایط سخت تقویت کند. ارتباط غیرخشونت‌آمیز به افراد یاری می‌رساند به بازسازی چگونگی بیان خود و گوش دادن به دیگران بپردازند و به‌جای عکس‌العمل‌های غیرارادی و رفتارهای عادت‌شده به بیان کلمه‌ها و جملاتشان بپردازند تا با آگاهی به مسئولیت‌های فردی و اجتماعی خود عمل کنند (مک‌ماهان و پدرسون، ۲۰۲۰)؛ بنابراین الگوی ارتباط بدون خشونت به دانش‌آموزان پسر پرخاشگر می‌آموزد که به همان نسبت که به خواسته‌های خود حساس‌اند، باید به خواسته‌های فردی و اجتماعی دیگران نیز حساس باشند و احساس مسئولیت کنند؛ بنابراین آنان مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان فرایندی معناگونه می‌پذیرند و براساس آن عمل می‌کنند. این روند سبب می‌شود تا به‌تدریج رفتارهای پرخاشگرانه آنان کم شود و قلدری کمتری را از خود نشان دهند.

از سوی دیگر، الگوی ارتباط بدون خشونت بر مفاهیمی تکیه دارد که با دقت در مبانی نظری آن می‌توان به شیوه‌های کاهش قلدری پی برد؛ چنان‌که الگوی ارتباط بدون خشونت بر اهمیت تعاملات اجتماعی سازنده، تبادل اطلاعات کلامی، عاطفی و احساسی محبت‌آمیز، هنر گوش دادن فعال و عدم استفاده از پرخاشگری و خشونت در تعاملات بین فردی تکیه دارد (یانگ و کیم، ۲۰۲۱). این مفاهیم به شکل طبیعی می‌تواند هر کدام به‌عنوان پایه‌ای از ارتباط سازنده بدون خشونت و قلدری هر فردی به‌شمار رود؛ چرا که بدون در نظر گرفتن این فرایندها، شکل‌گیری تعاملات اجتماعی و خانوادگی سازنده به‌عنوان بستر رشد اجتماعی امکان‌پذیر نیست. براین اساس الگوی ارتباط بدون خشونت می‌تواند با پی‌جویی این مفاهیم سبب بهبود درک متقابل در دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شود و سبب شود آنان در تعاملات محیطی و اجتماعی خود، پرخاشگری و قلدری کمتری را از خود نشان دهند. در تبیینی دیگر می‌توان گفت ارتباط بدون خشونت روشی تعاملی است که بر پایه آن می‌توان انتظار داشت تبادل اطلاعات و حل اختلافات در بین افراد تسهیل شود. ارتباط بدون خشونت بر ارزش‌های مشترک انسانی و نیازها تکیه می‌کند و افراد را به پرهیز از زبانی که سبب مقاومت یا کاهش عزت‌نفس می‌شود و استفاده از زبانی که سلامت را افزایش می‌دهد تشویق می‌کند. در ارتباط بدون خشونت، به‌جای ایجاد ترس، گناه، سرزنش و شرم، غنی‌سازی زندگی رضایت‌آمیزترین انگیزه برای انجام کارها است و به‌عنوان هدف، بر پذیرش مسئولیت فردی در انتخاب و افزایش کیفیت ارتباط تأکید دارد. این روش حتی وقتی طرف مقابل آن را نمی‌داند مؤثر است (هولم‌استروم، ۲۰۲۱). به این ترتیب آموزش ارتباط بدون خشونت به دانش‌آموزان پسر پرخاشگر یاری می‌رساند تا بتوانند ارتباط سازنده و سازمان‌یافته‌تری با خود و دیگران برقرار کنند و پرخاشگری و قلدری کمتری را از خود نشان دهند.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. محدودبودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شهر اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود. همچنین در این پژوهش شرایط روانی، اجتماعی، خانوادگی، اقتصادی و تحصیلی والدین این دانش‌آموزان نیز سنجش و کنترل نشد. با توجه به ویژگی‌های جامعه آماری، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی

پژوهشی، این پژوهش در دیگر شهرها، با پایش شرایط روانی، اجتماعی، خانوادگی، اقتصادی و تحصیلی والدین دانش آموزان پسر پرخاشگر و به شیوه نمونه گیری تصادفی انجام شود. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پرخاشگر، در سطح عملی پیشنهاد می شود مسئولان و برنامه ریزان آموزش و پرورش (به خصوص معاونت پرورشی ادارات) با فعال کردن مشاوران و متخصصان مراکز مشاوره و خدمات روان شناختی سازمان آموزش و پرورش و همچنین به کارگیری روان شناسان خبره حوزه پرخاشگری و به کارگیری بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت، برای کاهش اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پرخاشگر اقدام کنند تا به این روش بتوان عملکرد فردی و یادگیری آنان را نیز بهبود بخشید.

۵. ملاحظات اخلاقی

برای رعایت اخلاق پژوهش، رضایت کودکان و والدین آنان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به گروه گواه گفته شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد. به کودکان و والدین در دو گروه آزمایش و کنترل اطمینان داده شد که اطلاعات آن ها محرمانه خواهد ماند و نیازی به درج نام نیست. ضمناً کل فرایند اجرای مداخله نیز به رایگان در اختیارشان قرار گرفت.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) بود. از همه دانش آموزان حاضر در پژوهش، خانواده های آنان و مسئولان آموزش و پرورش ناحیه ۶ اصفهان که همکاری کاملی در اجرای پژوهش داشتند، قدردانی می شود. هیچ سازمان دولتی و خصوصی ای از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۷. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

- اکبری بلوطینگان، ا. و طالع پسند، س. (۱۳۹۴). رواسازی مقیاس قلدری ایلی نوی در دانش آموزان ابتدایی شهر سمنان. *مجله مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۷ (۴)، ۱۸۵-۱۷۴. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2015.4507>
- پیرهادی تواندستی، ر. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش ارتباط بدون خشونت مبتنی بر نظریه مارشال روزنبرگ، رویکرد روان شناسی مثبت نگر و آموزش سرمایه های روان شناختی بر همدلی، معنا، خودنظم دهی و تاب آوری تحصیلی دانشجویان. *رساله دوره دکتری تخصصی در روان شناسی تربیتی*، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.
- جعفرقلی پور، ج. (۱۳۹۳). بررسی قدرت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط جو روانی اجتماعی کلاس و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دوره دبیرستان شهر شیراز. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- رضائی، ز. به پژوه، ا. و غباری بناب، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بدون خشونت بر تعامل مادر کودک در مادران با کودک کم توان ذهنی. *آرشیو توانبخشی*، ۲۰ (۱)، ۵۱-۴۰. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2325-fa.html>
- رنجبر، ز.، منظری توکلی، ع.، سلطانی، ا. و حاجی پور، ن. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب اجتماعی و پرخاشگری دانش آموزان دختر مقاطع اول و دوم متوسطه. *مطالعات ناتوانی*، ۱۱ (۱)، ۱۴۱-۱۳۲. <http://jdisabilstud.org/article-1-2464-fa.html>
- روزنبرگ، م. (۱۳۹۸). *ارتباط بدون خشونت، زبان زندگی*. ترجمه کامران رحیمیان. تهران: انتشارات اختران. (انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۵)
- شاکری نسب، م. و محمدی پور، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه پیشگیری از قلدری مبتنی بر روش الویوز بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای تکانشی دانش آموزان پسر زورگو. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۳ (۱)، ۷۴-۶۳. <https://sanad.iau.ir/Journal/jsrp/Article/895878>
- صیاد، ع. (۱۳۹۷). رابطه سازگاری شغلی و رضایت شغلی با میزان پرخاشگری کارگران غرفه میوه و تره بار سازمان مدیریت میوه و تره بار شهرداری تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی*، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین المللی امام خمینی.

گنجی، ح (۱۳۹۱). ارزشیابی شخصیت (ویرایش دوم). تهران: نشر ساوالان.

گیوهچی، ا.، نوابی نژاد، ش.، و فرزاد، و. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و الگوی ارتباط بدون خشونت بر کاهش مشکلات برونی سازی شده کودکان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۲۵ (۵)*، ۳۳۳-۳۴۶. <http://jssu.ssu.ac.ir/article-1-4155-fa.html>

References

- Akbari Baloutbangan, A., & Tlepasand, S. (2015). Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. *Fundamentals of Mental Health, 17*(4), 178-185. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2015.4507> (In Persian)
- Baltacı, Ö. (2019). The Predictive Relationships between the Social Media Addiction and Social Anxiety, Loneliness, and Happiness. *International Journal of Progressive Education, 15*(4), 73-82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.6>
- Borowski, S. K., Spiekerman, A. M., & Rose, A. J. (2023). The role of gender in the friendships of children and adolescents. *Encyclopedia of Child and Adolescent Health, 3*, 94-103. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00044-3>
- Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., ...& Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health, 57*(6), 643-650. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.007>
- Ersan, C. (2020). Turkish preschool teachers' opinions on aggression: Uncertainty of relational aggression. *European Journal of Educational Research, 9*(2), 471-487. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.471>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Ganji, H. (2012). *Personality evaluation* (second edition). Tehran: Savalan Publishing. (In Persian)
- Givehchi, E., Navabinejad, S., & Farzad, V. (2017). Comparing the efficacy of the cognitive-behavioral therapy with non-violent communication program on the children's externalizing symptoms. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences, 25*(5), 333-346. <http://jssu.ssu.ac.ir/article-1-4155-en.html> (In Persian)
- Holmström, É. (2021). Enhancing the effects of emotion-focused individual and couples therapy by nonviolent communication. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 22*(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/14779757.2022.2100809>
- Huang, L. (2020). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies, 48*(2), 216-232. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>
- Kansky, R., & Maassarani, T. (2022). Teaching nonviolent communication to increase empathy between people and toward wildlife to promote human-wildlife coexistence. *Conservation Letters, 15*(1), e12862. <https://doi.org/10.1111/conl.12862>
- Kim, J., & Kim, S. (2022). Effects of a nonviolent communication-based anger management program on psychiatric inpatients. *Archives of Psychiatric Nursing, 41*, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.07.004>
- Liu, L., Wang, Y., Zhao, J., & Wang, M. (2022). Parental reports of stress and anxiety in their migrant children in China: The mediating role of parental psychological aggression and corporal punishment. *Child Abuse & Neglect, 131*, 105695. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105695>
- Makadi, E., & Koszycki, D. (2020). Exploring connections between self-compassion, mindfulness, and social anxiety. *Mindfulness, 11*, 480-492. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01270-z>
- McMahon, S. M., & Pederson, S. (2020). "Love and compassion not found elsewhere": A photovoice exploration of restorative justice and nonviolent communication in a community-based juvenile

- justice diversion program. *Children and Youth Services Review*, 117, 105306. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105306>
- Mota, D. M., Matijasevich, A., Santos, I. S., Petresco, S., & Mota, L. M. (2020). Psychiatric disorders in children with enuresis at 6 and 11 years old in a birth cohort. *Journal of Pediatrics*, 96(3), 318-326. <https://doi.org/10.1016/j.jpdp.2019.04.001>
- Pirhadi Tavandashti, R. (2022). Comparing the effectiveness of nonviolent communication training based on Marshall Rosenberg's theory, positive psychology approach and psychological capital training on students' empathy, meaning, self-regulation and academic resilience. *Doctoral thesis in educational psychology*, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan branch. (In Persian)
- Ranjbar, Z., Manzari Tavakoli, A., Soltani, A., & Hajipour, N. (2021). The effects of mindfulness-based cognitive therapy on students' social anxiety and aggression in high-school female students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 11(57), 1-7. <http://jdisabilstud.org/article-1-2464-en.html> (In Persian)
- Rezaei, Z., Behpajoo, A., & Ghobari-Bonab, B. (2019). The effectiveness of nonviolent communication program training on mother-child interaction in mothers of children with intellectual disability. *Archives of Rehabilitation*, 20(1), 40-51. <http://dx.doi.org/10.32598/rj.20.1.40> (In Persian)
- Rosenberg, M. B. (2019). Nonviolent communication, the language of life. Translated by Kamran Rahimian, Tehran: Akhtaran Publishing. (Original work published 2014). (In Persian)
- Shakerinasab, M., & Mohammadinasab, M. (2022). The effect of Olweus bullying prevention program on reducing aggression and impulsive behaviors of bullying. *Knowledge and Research Applied Psychology*, 23(1), 63-74. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jsrp/Article/895878> (In Persian)
- Srihata, N., & Kitcharoen, P. (2020). A study of nonviolent communication of Chinese school teachers in Bangkok. *Proceedings of RSU International Research Conference*. <https://rsucon.rsu.ac.th/proceeding/article/2572>
- Tekel, E., & Karadag, E. (2019). School bullying, school mindfulness and school academic performance: A structural equation modelling study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 129-145. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.10>
- Wacker, R., & Dziobek, I. (2018). Preventing empathic distress and social stressors at work through nonviolent communication training: A field study with health professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 141-150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ocp0000058>
- Wu, L., Zhanga, D., Chengb, G., & Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: Moderating roles of trait resilience and psychological Suzhi. *Child Abuse & Neglect*, 76, 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.021>
- Xu, Y., Zhou, Y., Zhao, J., Xuan, Z., Li, W., Han, L., & Liu, H. (2021). The relationship between shyness and aggression in late childhood: The multiple mediation effects of parent-child conflict and self-control. *Personality and Individual Differences*, 182, 111058. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111058>
- Yang, J., & Kim, S. (2021). Effects of a nonviolent communication-based training program for inpatient alcoholics in South Korea. *Perspective in Psychiatry Care*, 57(3), 1187-1194. <https://doi.org/10.1111/ppc.12673>
- Yoo, Y. G., Lee, D. J., Lee, I. S., Shin, N., Park, J. Y., Yoon, M. R., & Yu, B. (2016). The effects of mind subtraction meditation on depression, social anxiety, aggression, and salivary cortisol levels of elementary school children in South Korea. *Journal of Pediatric Nursing*, 31(3), 185-197. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2015.12.001>
- Zulauf, C. A., Sokolovsky, A. W., Grabell, A. S., & Olson, S. L. (2018). Early risk pathways to physical versus relational peer aggression: The interplay of externalizing behavior and corporal punishment varies by child sex. *Aggressive Behavior*, 44(2), 209-220. <https://doi.org/10.1002/ab.21744>