

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

Azam Sobhani Najafabadi<sup>1</sup>, Mahbobeh Sadat Fadavi<sup>2\*</sup>, Ali Mahdad<sup>3</sup>

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [asobhani41@yahoo.com](mailto:asobhani41@yahoo.com)
2. Corresponding Author, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [m.fadavi@khuisf.ac.ir](mailto:m.fadavi@khuisf.ac.ir)
3. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [amahdad@khuisf.ac.ir](mailto:amahdad@khuisf.ac.ir)

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

## Abstract

**Aim:** The present study was conducted to developing a non-violent communication training package and investigating its effectiveness on social anxiety and bullying of aggressive male students. **Method:** The research method of the present study was analysis thematic through comparative method in the qualitative part and quasi-experimental with pretest, posttest, control group design and two-month follow-up period in the quantitative part. The statistical population in the quantitative section includes articles, books and theses related to the theory of non-violent communication; And in the quantitative part, it included aggressive students of the second elementary school (9-12 years old) in Isfahan city in the academic year of 2022-2023. 36 aggressive male students were selected through purposive sampling method and randomly accommodated into experimental and control groups (each group of 18 students). The experimental group received the non-violent communication training package during ten weeks in ten 75-minute sessions. Aggression Questionnaire (AQ), Social Anxiety Questionnaire (SAQ) and Bullying Questionnaire (BQ) were used in this research. The data from the study were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 statistical software. **Results:** The results showed that non-violent communication training package enjoys a suitable content validity from the experts' viewpoint. Moreover, this package has had effect 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. **Conclusion:** Based on the findings of the present research, it can be concluded that the non-violent communication training package using acceptance of feelings without judgment, emotion management, empathic communication and conflict management can be used as an efficient method to reduce social anxiety and bullying of aggressive male students.

**Key words:** Aggressive, Non-Violent Communication Training Package, Social Anxiety

## Extended Abstract

### Aim

The elementary school period is the right time to discover the emotional, social and educational problems of children and this developmental period plays a vital role in the growth and adaptation of children (Liu et al, 2022). During this period, which is one of the most important stages of life, human personality is formed and stabilized. During this period of development, children's dependence on parents gradually decreases and they spend their energy on learning and exploring (Borowski et al, 2023). During this period, the child's self-awareness increases, socialization in the peer group is formed, and the child acquires better problem-solving and logical thinking skills (Mota et al, 2020). A review of the history of adults with mental problems showed that these people had a disordered childhood or experienced some emotional and behavioral disorders during their development (Taylor et al, 2023). Since there is continuity of mental, emotional and moral disorders from childhood to adulthood, in recent years much attention has been paid to the prevention and treatment of mental and emotional disorders in childhood (Xu et al, 2021). according to this the present study was conducted to developing a non-violent communication training package and investigating its effectiveness on social anxiety and bullying of aggressive male students.

### Methodology

The research method of the present study was analysis thematic through comparative method in the qualitative part and quasi-experimental with pretest, posttest, control group design and two-month follow-up period in the quantitative part. The statistical population in the quantitative section includes articles, books and theses related to the theory of non-violent communication; And in the quantitative part, it included aggressive students of the second elementary school (9-12 years old) in Isfahan city in the academic year of 2022-2023. 36 aggressive male students were selected through purposive sampling

method and randomly accommodated into experimental and control groups (each group of 18 students). The experimental group received the non-violent communication training package during ten weeks in ten 75-minute sessions. Aggression Questionnaire (AQ) (Eyseng and Wilson, 1975) , Social Anxiety Questionnaire (SAQ) (Ligarka and Aston, 1993) and Bullying Questionnaire (BQ) (Espelage and Holt, 2001) were used in this research. The data from the study were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 statistical software.

## Results

The results showed that non-violent communication training package enjoys a suitable content validity from the experts' viewpoint. Moreover, this package has had effect on the social anxiety ( $F=66.85$ ,  $Eta= 0.66$ ,  $P\leq 0.001$ ) and bullying ( $F=41.36$ ,  $Eta= 0.55$ ,  $P\leq 0.001$ ) of aggressive male students. In this way, this intervention was able to reduce the social anxiety and bullying of aggressive students. The obtained results maintained their stability during the follow-up period.

## Conclusion

Based on the findings of the present research, it can be concluded that the non-violent communication training package using acceptance of feelings without judgment, emotion management, empathic communication and conflict management can be used as an efficient method to reduce social anxiety and bullying of aggressive male students. Based on this, teaching non-violent communication helps aggressive male students to be able to establish a constructive and structured relationship with themselves and others and show less aggression and bullying.

## تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر<sup>۱</sup>

اعظم سبحانی نجف آبادی<sup>۱</sup>، محبوبه سادات فدوی<sup>۲\*</sup>، علی مهداد<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [asobhani41@yahoo.com](mailto:asobhani41@yahoo.com)
۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [m.fadavi@khuif.ac.ir](mailto:m.fadavi@khuif.ac.ir)
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [amahdad@khuif.ac.ir](mailto:amahdad@khuif.ac.ir)

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

## چکیده

**هدف:** هدف این پژوهش تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و بررسی اثربخشی آن بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بود. **روش:** روش پژوهش حاضر در بخش کیفی، تحلیل مضمون به روش قیاسی و در قسمت کمی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها 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 بود. در این پژوهش تعداد ۳۶ دانش‌آموز پسر پرخاشگر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۸ دانش‌آموز). گروه آزمایش بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را طی ده هفته در ده جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در این پژوهش از پرسشنامه پرخاشگری (AQ)، پرسشنامه اضطراب اجتماعی (SAQ) و پرسشنامه قلدری (BQ) استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS<sup>۲۳</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی نویسنده اول پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است.

داد که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته بر اضطراب اجتماعی ( $F=۴۱/۳۶$ ;  $Eta=۰/۵۵$ ;  $P<۰۰۰۱$ ) و قلدری ( $F=۶۶/۸۵$ ;  $Eta=۰/۶۶$ ;  $P<۰۰۰۱$ ) دانش آموزان پسر پرخاشگر تأثیر معنادار دارد. **نتیجه گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت با استفاده از پذیرش احساسات بدون قضاوت، مدیریت هیجانات، ارتباط همدلانه و مدیریت تعارض می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت کاهش اضطراب اجتماعی و قلدری دانش آموزان پسر پرخاشگر مورد استفاده گیرد.

**کلید واژه‌ها:** بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت، اضطراب اجتماعی، قلدری، پرخاشگری

## ۱. مقدمه

دبستان دوران خوبی برای تشخیص مشکلات عاطفی، اجتماعی و آموزشی کودکان در آینده است و نقشی حیاتی در رشد و سازگاری کودکان دارد. در این دوره که یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است، شخصیت فرد شکل گرفته و تثبیت می‌شود. در این مرحله رشد، وابستگی کودکان به والدین به تدریج کم شده و آنان انرژی خود را صرف یادگیری و اکتشاف می‌کنند، خودشناسی کودک بیشتر شده، اجتماعی شدن در بافت گروه همسال محوریت پیدا می‌کند و کودک مهارت‌های بهتر حل کردن مسئله و تفکر منطقی را کسب می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۲۲). در این دوران، خودمحوری کاهش یافته و گروه همسالان از بیشترین اهمیت برخوردار می‌شود (بروفسکی و همکاران، ۲۰۲۳). بررسی تاریخچه بزرگسالانی که دچار مشکلات روانی هستند نشان داده است که این افراد دوران کودکی نابسامانی داشته یا در مراحل از رشد خود، برخی آشفتگی‌های هیجانی و رفتاری را تجربه کرده‌اند (موتا و همکاران، ۲۰۲۰). از آنجائی که گرایش به تداوم اختلالات روانی، هیجانی و اخلاقی دوران کودکی تا سنین بزرگسالی وجود دارد، توجه فزاینده‌ای به پیشگیری و درمان آنها معطوف شده است (تیلور و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از رایج‌ترین مشکلات کودکان دبستانی پرخاشگری<sup>۵</sup> است (ژو و همکاران، ۲۰۲۱). طبق نظر رایج روان‌شناسان، پرخاشگری به عنوان رفتارهایی که برای ایجاد درد و یا صدمه به شخصی که قصد آسیب رساندن به او را ندارد، در نظر گرفته می‌شود (ارسان، ۲۰۲۰). رفتار پرخاشگرانه برای کودکان دبستانی به صورت پرخاشگری جسمی یا کلامی بیان می‌شود (یو و همکاران، ۲۰۱۶). رفتار پرخاشگرانه در دوران کودکی با نتایج منفی متعددی مانند مشکلات تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کوتاه مدت و بلندمدت برای کودکان همراه است (زولاف و همکاران، ۲۰۱۸). بروز پرخاشگری در کودکان دبستانی سبب می‌شود تا تعاملات اجتماعی آنان به مرور دچار آسیب جدی شده و آنان با اضطراب اجتماعی<sup>۱۰</sup> مواجه شوند (رنجیر و همکاران، ۱۴۰۰). اضطراب اجتماعی وضعیتی است که در آن کودک برای گفتگو در مقابل جامعه، ملاقات با شخص جدید یا معرفی به او مردد می‌شود، در هنگام نیاز به صحبت با یک شخص صاحب اختیار، نگران است و حتی فرد با تفکر در مورد این شرایط آشفته می‌شود (بالتاکی، ۲۰۱۹). اگر اضطراب مداوم و بیش از حد باشد و به‌طور اساسی در زندگی روزمره اختلال ایجاد کند، از معیارهای یک اختلال اضطراب اجتماعی برخوردار است (ماکادی و کوزیکی، ۲۰۲۰). بنا به تعاریف اضطراب اجتماعی از سه مولفه تشکیل شده است: تجربه پریشانی، ناراحتی، ترس یا اضطراب در موقعیت‌های اجتماعی (پریشانی اجتماعی<sup>۱۳</sup>): اجتناب عمدی از موقعیت‌های اجتماعی (خلأ اجتماعی<sup>۱۴</sup>) و ترس از دریافت ارزیابی‌های منفی از دیگران (وو و همکاران، ۲۰۱۸). کودک دچار مضطرب اجتماعی نگران است که مبادا در نظر دیگران مضطرب،

1. Liu et al
2. Borowski et al
3. Mota et al
4. Taylor et al
5. aggressive
6. Xu et al
7. Ersan
8. Yoo et al
9. Zulauf et al
10. social anxiety
11. Baltaci
12. Makadi, Koszycki
13. Social anxiety
14. Social void
15. Wu et al

احمق، کسل‌کننده، ترسو، زشت و غیرجذاب به نظر برسد. چنین فردی از این می‌ترسد که اگر به شیوه خاصی رفتار نماید یا به‌نظر برسد یا نشانه‌های اضطراب بروز دهد (مثل سرخ شدن، لرزیدن، عرق ریختن، لغزش در صحبت کردن یا خیره شدن)، از سوی دیگران مورد ارزیابی منفی قرار خواهد گرفت (ماکادی و کوزیکی، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مشکلاتی که معمولاً با پرخاشگری کودکان همراه بوده، قلدری<sup>۱</sup> است (شاکری‌نسب و محمدی‌پور، ۱۴۰۱). در سال‌های اخیر، قلدری دانش‌آموزان در مدرسه به یک نگرانی جهانی تبدیل شده است (الگار و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). قلدری در مدرسه به عنوان پویایی منفی اجتماعی و گروهی شناخته شده است که در محیط مدرسه با سوء استفاده از قدرت مکرر و عمدی و بر اساس عدم تعادل قدرت اتفاق می‌افتد (هوانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). قلدری می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد، قلدری جسمی مانند ضربه زدن، فشار دادن و گاز گرفتن؛ و قلدری کلامی مانند صدا زدن و اذیت کردن به روشی آسیب‌رسان؛ یا قلدری رابطه‌ای مانند طرد اجتماعی و شایعه‌سازی (وو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). پنج شرط نشان دهنده وقوع قلدری است. بدین صورت که قلدر قصد دارد آسیب یا ترس را به قربانی وارد کند؛ تجاوز به قربانی به طور مکرر رخ می‌دهد؛ قربانی با استفاده از پرخاشگری گروهی شناخته شده است که در محیط مدرسه با سوء استفاده از قدرت مکرر و عمدی و بر اساس عدم تعادل قدرت اتفاق می‌افتد؛ قلدری در گروه‌های اجتماعی آشنا رخ می‌دهد و قلدر از قدرت (اعم از واقعی یا قابل درک) بیشتری نسبت به قربانی برخوردار است (تکال و کاراداغ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). آمارهای جهانی در این رابطه نشان از این دارند که حدود ۳۰ درصد از دانش‌آموزان مدرسه در نقش‌های قلدر، قربانی یا قربانی/قلدر درگیر مشکل قلدری هستند (اوانس و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

برای رفع مشکلات روان‌شناختی، رفتاری، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان از آموزش‌های مختلفی استفاده می‌شود. از جمله آموزش‌هایی که در زمینه‌های مختلف به آن اشاره شده است، آموزش ارتباط بدون خشونت<sup>۷</sup> است. چنانکه نتایج پژوهش گیوه‌چی و همکاران (۱۳۹۶)؛ رضائی و همکاران (۱۳۹۸)، پیرهادی تواندشتی (۱۴۰۱)؛ واکر و دیزیوبک<sup>۸</sup> (۲۰۱۸)؛ سریهاتا و کیتچارون<sup>۹</sup> (۲۰۲۰)؛ مک‌ماهان و پدرسون<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۰)؛ یانگ و کیم<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۱)؛ هولم‌استروم<sup>۱۲</sup> (۲۰۲۱)؛ کیم و کیم<sup>۱۳</sup> (۲۰۲۲) و کانسکی و ماسارانی<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۲) نشان دهنده آن است که الگوی ارتباط بدون خشونت منجر به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، خودآسیب‌رسان و خشونت و افزایش مهارت خودمدیریتی، همدلی، معناجویی در زندگی و تعامل سازنده با اطرافیان شده است. ارتباط بدون خشونت به عنوان ارتباط دلسوزانه نیز شناخته می‌شود. ارتباط بدون خشونت به عنوان ابزاری مفید برای برقراری ارتباط در محیط‌های مختلف و با جمعیت‌های مختلف در سطح جهان پیشنهاد شده است (سریهاتا و کیتچارون، ۲۰۲۰). برخی از مردم آن را برای پیدا کردن محبت و همدلی با خود به کار می‌برند و برخی دیگر از آن برای رسیدن به عمق بیشتر در روابط صمیمی کمک می‌گیرند (روزنبرگ<sup>۱۵</sup>، ۱۳۹۸). ارتباط بدون خشونت یک مثال امیدوارکننده از یک مفهوم ارتباطی برای مقابله با برخوردهای دشوار است، زیرا احساسات، نیازها و خواسته‌های هر فرد را تأیید می‌کند و برای حل تعارضات طراحی شده است (واکر و دیزیوبک، ۲۰۱۸). ارتباطات بدون خشونت کمک می‌کند تا رابطه فرد با دیگران به‌گونه‌ای برقرار گردد 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 عبارتند از: مشاهده‌ها: مشاهده دقیق آنچه در یک موقعیت اتفاق می‌افتد؛ احساس‌ها: بیان احساس‌ها از آنچه مشاهده شده است؛ نیازها: مرتبط کردن احساس بیان شده به یک نیاز؛ تقاضاها: ارائه تقاضاهای مشخص در این رابطه (یانگ و کیم، ۲۰۲۱).

در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر 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. به علت اینکه الگوهای هیجانی و رفتاری در بزرگسالی دشوارتر تغییر می‌کنند، تشخیص هر چه زودتر مشکلات سلامت روان در کودکی یکی از مسایل پیشگیرانه بهداشت همگانی است. بررسی تاریخچه بزرگسالانی که دچار

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

مشکلات روانی هستند، نشان داده که این افراد دوران کودکی نابسامانی داشته یا در دوره‌ای از رشد خود، برخی آشفتگی‌های هیجانی و رفتاری را تجربه کرده‌اند. دلیل توجه روزافزون به مشکلات دوران کودکی بر این اساس است که از طرفی قسمت عمده‌ای از افراد جامعه را کودکان و نوجوانان تشکیل داده و در آینده به عنوان افراد بزرگسال می‌بایست در جامعه ایفای نقش نمایند و از طرف دیگر، همگام با فرایند تحولی کودک و نوجوان، مشکلات روان‌شناختی دوران کودکی و نوجوانی، به مرحله بلوغ و بزرگسالی منتقل شده و به مرور زمان درمان مشکلات روان‌شناختی آنان دشوارتر می‌گردد. بنابراین با توجه به موضوعات مطرح شده، و از سوی دیگر با توجه به خلا 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 بود.

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش حاضر در بخش کیفی (تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت)، تحلیل مضمون به شیوه قیاسی و در قسمت کمی پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دومه‌ماهه بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها 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 بود. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین صورت که یکی از نواحی ششگانه آموزش و پرورش شهر اصفهان انتخاب (آموزش و پرورش ناحیه ۶) و با مراجعه به ۶ آموزشگاه پسرانه ابتدایی از معلمان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم درخواست گردید دانش‌آموزانی که دارای علائم پرخاشگری هستند را معرفی نمایند. تعداد ۷۷ دانش‌آموز در این مرحله مورد شناسایی قرار گرفتند. سپس به دانش‌آموزان، پرسشنامه پرخاشگری ارائه شد تا بدین وسیله از وجود پرخاشگری در نزد این دانش‌آموزان اطمینان حاصل گردد. سپس از بین این دانش‌آموزانی که با این پرسشنامه دارای پرخاشگری تشخیص داده شدند (کسب نمرات بالاتر از ۴۵)، تعداد ۴۰ نفر از آنها را به ترتیب نمره کسب شده در پرسشنامه پرخاشگری انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). لازم به ذکر است که با این دانش‌آموزان مصاحبه بالینی آنلاین نیز صورت پذیرفت. سپس گروه آزمایش بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را در طی ۱۰ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در گروه‌های پنج نفره دریافت نمودند. این در حالی است که گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. در این بین در گروه آزمایش ۲ نفر و در گروه گواه نیز ۲ نفر ریزش داشتند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، دو ماه بعد مرحله پیگیری اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش داشتن سن ۹ تا ۱۲ سال، حضور در دوم دوم ابتدایی، کسب نمره بالاتر از ۴۵ در پرسشنامه پرخاشگری، رضایت دانش‌آموز و والد جهت شرکت فرزند خود در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن دیگر (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود. جهت رعایت اخلاق پژوهشی رضایت دانش‌آموزان و والدین آنان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به کودکان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

### ۲-۲. ابزارهای سنجش

۲.۲.۱. پرسشنامه پرخاشگری<sup>۱</sup> (AQ): پرسشنامه پرخاشگری توسط آیزنگ و ویلسون<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) به نقل از گنجی، (۱۳۹۱) تدوین شده است. این پرسشنامه یک ابزار ۳۰ سوالی است که میزان پرخاشگری را در دانش‌آموزان مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری به این صورت است که بلی ۲، نمی‌دانم ۱ و خیر ۰ نمره‌گذاری می‌شود. پرسش‌های ۳، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۴ و ۲۷ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری خواهند شد. حداکثر نمره در این آزمون ۶۰ و حداقل آن صفر خواهد بود. استفاده کنندگان می‌توانند، بر حسب موارد، نمرات را طبقه بندی کنند، مثلاً بالاتر از ۴۵ را نشانه پرخاشگری در نظر بگیرند. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط آیزنگ و ویلسون (۱۹۷۵)؛ به نقل از گنجی، (۱۳۹۱) مورد بررسی و مطلوب (۰/۸۸) گزارش شده است. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی پرسشنامه را نیز با استفاده از ضریب

۱. Aggression Questionnaire

۲. Eyseng, S., and Wilson, A

آلفای کرونیباخ به میزان ۰/۸۳ برآورد کردند (آیزنگ و ویلسون، ۱۹۷۵؛ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱). صیاد (۱۳۹۷) در پژوهش خود، اعتبار آزمون را از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونیباخ محاسبه کرده است. او ضریب آلفای کرونیباخ را برای این پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آورده است. همچنین میزان روایی محتوایی را نیز ۰/۸۱ گزارش کرده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونیباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

**۲.۲.۲. پرسشنامه اضطراب اجتماعی<sup>۱</sup> (SAQ):** پرسشنامه اضطراب اجتماعی توسط لیگرکا و استون<sup>۲</sup> (۱۹۹۳؛ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱) ساخته شده و دارای ۱۸ عبارت است و هدف آن بررسی و ارزیابی مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی کودکان و نوجوانان (ترس از رازیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های عمومی) است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم برابر ۱ تا کاملاً موافقم برابر ۵ می‌باشد. نمره کل پرسشنامه بین ۱۸ تا ۹۰ است. کسب نمره بالاتر نشان دهنده اضطراب اجتماعی بیشتر است. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط لیگرکا و استون (۱۹۹۳؛ به نقل از گنجی، ۱۳۹۱) مورد بررسی و مطلوب (۰/۸۹) گزارش شده است. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی پرسشنامه را نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونیباخ به میزان ۰/۸۸ برآورد کردند. جعفرقلی‌پور (۱۳۹۳) در پژوهش خود، پایایی پرسشنامه را از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونیباخ محاسبه و ۰/۸۶ به دست آورده است. همچنین میزان روایی محتوایی را نیز ۰/۸۳ گزارش کرده است. جعفرقلی‌پور، (۱۳۹۳). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونیباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

**۲.۲.۳. پرسشنامه قلدری<sup>۳</sup> (BQ):** پرسشنامه قلدری به وسیله اسپلیج و هولت<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) ابداع شده است. پرسشنامه قلدری، حاوی ۱۸ ماده است که میزان رفتارهای قلدرمآبانه کودکان و نوجوانان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم برابر ۱ تا کاملاً موافقم برابر ۵ می‌باشد. دامنه نمره پرسشنامه قلدری از ۱۸ تا ۹۰ می‌باشد. نمرات بالاتر به دست آمده، نشان دهنده زورگویی و قلدری بیشتر دانش‌آموز به شمار می‌رود (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) از روش آلفای کرونیباخ برای تعیین پایایی پرسشنامه استفاده و میزان آن را ۰/۸۳ گزارش کرده است. بر اساس نظر این پژوهشگران، روایی محتوایی پرسشنامه نیز مطلوب و به میزان ۰/۸۷ گزارش گردیده است (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). هنجاریایی این مقیاس در ایران توسط اکبری پلوطیتگان و طالع‌پسند (۱۳۹۳) صورت گرفته و ضریب آلفای کرونیباخ پرسشنامه ۰/۸۷ و میزان روایی سازه آن ۰/۸۶ بدست آمد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونیباخ ۰/۸۰ محاسبه و به دست آمد.

## ۳-۲. روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش مداخله بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت را در طی ۱۰ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در گروه‌های پنج نفره دریافت نمودند. این در حالی است که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرد. در این بین در گروه آزمایش ۲ دانش‌آموز و در گروه گواه ۳ دانش‌آموز ریزش داشتند. بر این اساس تعداد نهایی نمونه پژوهش حاضر ۳۶ دانش‌آموز بود (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۸ دانش‌آموز در گروه گواه). تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت نیز با استفاده از روش تحلیل مضمون به روش قیاسی به این شرح بود:

در مرحله اول نیازهای روان‌شناختی، هیجانی و عاطفی در دانش‌آموزان پرخاشگر، ویژگی‌های روانی، اجتماعی و هیجانی این گروه از دانش‌آموزان و همچنین مبانی نظری ارتباط بدون خشونت مورد مطالعه و جمع‌آوری اختصاصی قرار گرفت. بدین صورت که پژوهشگر در مرحله اول مقالات، پایان‌نامه‌ها و کتاب‌های چاپ شده مرتبط را مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار داد. در مرحله دوم مطالب جمع‌آوری شده در مرحله اول، مورد دسته‌بندی (کدبندی) محتوایی قرار گرفته و زیرگروه‌های مفهومی - محتوایی معطوف به نیازها و مسائل تشکیل شد. در مرحله سوم زیرگروه‌های مفهومی - محتوایی تشکیل شده در مرحله دوم به ۱۵ حوزه مهارتی (جدا کردن مشاهدات از قضاوت‌ها و ارزیابی‌ها، مشاهده بدون ارزیابی و

1. Social Anxiety Questionnaire

2. Ligarka, W., Aston, B

3. Bullying Questionnaire

4. Espelage, Holt

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 احساسات (پیوند آن به نیازها)، شناخت نیازهای اساسی انسانی مشترک و تکیه بر آن‌ها، ابراز درخواست‌های واضح، برقراری ارتباط، ارتقاء مهارت‌های ارتباطی، حل و فصل مسالمت‌آمیز و مدیریت تعارضات، ایجاد و پرورش همدلی، بازسازی نحوه ابراز خود و خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خودمدیریتی) موردنیاز این دانش‌آموزان با بهره‌گیری از مبانی نظری و مولفه‌های تشکیل دهنده ارتباط بدون خشونت تبدیل شد و در نهایت بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای دانش‌آموزان پرخاشگر بر پایه فنون آموزشی استخراج شده از منابع به صورت اولیه تدوین گردید. در مرحله چهارم بسته اولیه آموزشی ارتباط بدون خشونت به ۱۰ متخصص روان‌شناسی و درمانگر ارائه و از آنان خواسته شد تا با مطالعه و اظهارنظر راجع به ساختار، فرایند و محتوای هر یک 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 باری رسانند. علاوه بر این در این مرحله لازم بود یک فرم اظهارنظر باز پاسخ به منظور ارائه پیشنهادات و نظرات اصلاحی هر یک از متخصصان در جهت ارتقاء 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 ۱۰ 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 مجدداً به ۱۰ متخصص ارائه شد. در این مرحله در صورتی که کماکان متخصصان نظرات اصلاحی داشتند، به صورت موردی در بسته آموزشی اعمال شد. در این مرحله جهت سنجش روایی درونی بسته آموزشی تدوین شده (بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت)، ضریب توافق ارزیاب‌ها درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت محاسبه و میزان ۰/۸۹ به دست آمد. علاوه بر این به منظور اعتبار بیرونی نیز بسته بر روی ۴ دانش‌آموز پسر پرخاشگر، با طرح مقدماتی با قواعد پیش‌آزمون – پس‌آزمون انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که 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 منجر به 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 افراد شرکت کننده، ایجاد زمینه برای برقراری رابطه آموزشی، اخذ تعهد مبتنی بر رازداری به منظور ایجاد فضایی امن و قابل اعتماد جهت راحتی افراد، توضیح قوانین جلسات گروهی شامل رعایت رازداری، وقت شناسی، شرکت منظم در جلسات، مشخص کردن شماره تلفن برای تماس ضروری، توضیح دقیق هدف از آموزش ارتباط بدون خشونت و پاسخ به سوالات شرکت کنندگان  |
| دوم   | مشاهده، قضاوت نکردن          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموز مشاهده دقیق را تعریف می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز تفاوت مشاهده و ارزیابی را توضیح می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز چگونگی گوش دادن به دیگران را بازسازی می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز به دیگران بدون قضاوت فعال و عمیق گوش می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز مشاهده بدون ارزیابی و قضاوت را انجام می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز جملات مشاهده همراه با قضاوت را به شکل صحیح (بدون قضاوت) بازنویسی می‌کند.</li> </ul>                         |
| سوم   | شناخت حس‌ها                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموز می‌تواند چند حس خوشایند و ناخوشایند را نام ببرد.</li> <li>- دانش‌آموز احساسات را درک و بیان می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز تفاوت بین احساس و فکر را توضیح می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز احساسات خود را بدون قضاوت ابراز می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز احساسات خود را تجربه و مدیریت می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز جملاتی را که بیانگر احساسات است مشخص می‌کند.</li> </ul>   |
| چهارم | شناخت نیازها                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموز چند مورد از نیازهای اساسی انسان‌ها را مثال می‌زند.</li> <li>- دانش‌آموز نیازهای خود را به درستی بیان می‌کند.</li> <li>- دانش‌آموز برای ارضای نیازهایش راه‌حل ارائه می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز درباره اینکه ریشه احساسات نیاز است، توضیح می‌دهد.</li> <li>- دانش‌آموز در برابر احساسات و پیوند آن با نیازها مسئولیت می‌پذیرد.</li> <li>- دانش‌آموز جملاتی را که گوینده مسئولیت احساسش را می‌پذیرد، درست مشخص می‌کند.</li> </ul> |

| جلسه | هدف  | شرح جلسه  |
|------|--|---|
| پنجم | آشنایی با درخواست، تقاضا                       | - دانش‌آموز درخواست خود را واضح بیان می‌کند.<br>- دانش‌آموز در مورد رفع نیاز و غنی سازی زندگی توضیح می‌دهد.<br>- دانش‌آموز تفاوت درخواست و تقاضا (درخواست آمرانه) را با مثال شرح می‌دهد.<br>- دانش‌آموز جملاتی را که بیانگر درخواست است (سه شرط آن عنوان شده است) را مشخص می‌کند.   |
| ششم  | آشنایی با ارتباط                               | - دانش‌آموز با دوستان خود ارتباط برقرار می‌کند.<br>- دانش‌آموز موارد تقویت و ارتقاء روابط را نام می‌برد.<br>- دانش‌آموز در مورد ارتباط همدلانه توضیح می‌دهد.<br>- دانش‌آموز برای ارتباط موثر مثال‌های مناسب بیان می‌کند.  |
| هفتم | حل تعارضات                                     | - دانش‌آموز در مورد حل و فصل مسالمت آمیز بحث می‌کند.<br>- دانش‌آموز شرایط مذاکره و تعامل را نام می‌برد.<br>- دانش‌آموز مراحل مدیریت تعارض را در زندگی به کار می‌بندد.<br>- دانش‌آموز برای یادگیری مهارت حل تعارض تلاش می‌کند.   |
| هشتم | آشنایی با همدلی و بکارگیری آن در روابط اجتماعی | - دانش‌آموز همدلی را تعریف می‌کند.<br>- دانش‌آموز شرایط بهبود و تقویت همدلی را فراهم می‌کند.<br>- دانش‌آموز توان تفاوت همدلی و همدردی را بیان می‌کند.<br>- دانش‌آموز برای بازسازی نحوه ابراز خود تلاش می‌کند.<br>- دانش‌آموز ارتباط ابراز صادقانه و دریافت همدلانه را می‌داند و به کار می‌برد.                                    |
| نهم  | آموزش ارزش‌ها و فضایل اخلاقی                   | - دانش‌آموز به اطرافیان احترام می‌گذارد.<br>- دانش‌آموز با دوستان خود همکاری می‌کند.<br>- دانش‌آموز شفقت و دلسوزی را تعریف می‌کند.<br>- دانش‌آموز مفهوم بخشش از صمیم قلب را توضیح می‌دهد.<br>- دانش‌آموز برای خودآگاهی اجتماعی و خودمدیریتی تلاش می‌کند.<br>- دانش‌آموز در مورد انسانیت و مهارت‌های مربوط به آن مسئولیت می‌پذیرد. |
| دهم  | مرور مطالب و جمع‌بندی                          | - مرور انجام مراحل ارتباط بدون خشونت<br>- توزیع پرسشنامه پس‌آزمون   |

## ۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده استفاده شده است. در آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی، برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیر وابسته با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup>، به منظور بررسی همگنی واریانس داده‌ها با استفاده از آزمون لوین<sup>۲</sup>، برای اطمینان از برقراری پیش فرض کرویت داده‌ها<sup>۳</sup> از آزمون موچلی<sup>۴</sup> و به منظور بررسی و آزمون معناداری فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته<sup>۵</sup> و همچنین از آزمون تعقیبی بونفرونی<sup>۶</sup> برای مقایسه میانگین نمرات مراحل استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از نرم افزار آماری SPSS-23 استفاده شد.

## ۳. یافته‌ها

### ۳-۱. توصیف‌های جمعیت شناختی

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

نتایج دموگرافیک نشان داد که دانش‌آموزان مورد مطالعه در محدوده سنی ۹ تا ۱۲ سال و میانگین سنی گروه آزمایش ۱۱/۰۵ سال و گروه کنترل ۱۰/۷۴ سال بود. همچنین دانش‌آموزانی که در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم مشغول به تحصیل بودند، بیشترین فراوانی را در گروه آزمایشی مربوط به پایه پنجم (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۴/۴۴ درصد) و در گروه کنترل مربوط به پایه چهارم (تعداد ۷ دانش‌آموزان ۳۸/۷۸ درصد) داشتند.

### ۲-۳. 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 ارائه شده است.

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

| مولفه‌ها | گروه‌ها     | پیش‌آزمون |              | پس‌آزمون |              | پیگیری  |              |
|----------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|---------|--------------|
|          |             | میانگین   | انحراف معیار | میانگین  | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| اضطراب   | گروه آزمایش | ۴۸/۴۴     | ۶/۱۳         | ۴۱/۵۵    | ۵/۰۴         | ۴۲/۵۰   | ۷/۳۶         |
| اجتماعی  | گروه گواه   | ۴۷/۶۱     | ۵/۸۸         | ۴۸/۴۴    | ۵/۷۴         | ۴۸/۲۷   | 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 که میانگین اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کاهش یافته است. معناداری این کاهش در ادامه توسط آمار استیباتی مورد بررسی قرار می‌گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس 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 نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که 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 بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای اضطراب اجتماعی ( $Mauchlys W=0/94$ ;  $P=0/42$ ) و قلدری ( $Mauchlys W=0/88$ ;  $P=0/21$ ) رعایت شده است.

### ۳-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳: تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی در متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری

| متغیرها        | مجموع مجذورات           | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار f | مقدار p | اندازه اثر | توان آزمون |
|----------------|-------------------------|------------|-----------------|---------|---------|------------|------------|
| اضطراب اجتماعی | مراحل                   | ۲          | ۹۷/۶۹           | ۴۱/۶۳   | ۰/۰۰۱   | ۰/۵۵       | ۱          |
|                | گروه‌بندی               | ۱          | ۴۲۰/۰۸          | ۳۵/۸۶   | ۰/۰۰۱   | ۰/۴۶       | ۱          |
|                | تعامل مراحل و گروه‌بندی | ۲          | ۱۵۶/۸۶          | ۶۶/۸۵   | ۰/۰۰۱   | ۰/۶۶       | ۱          |
|                | خطا                     | ۶۸         | ۲/۳۴            |         |         |            |            |
| قلدری          | مراحل                   | ۲          | ۸۳/۵۲           | ۲۲/۳۱   | ۰/۰۰۱   | ۰/۴۰       | ۱          |
|                | گروه‌بندی               | ۱          | ۴۶۸/۷۵          | ۲۷/۴۳   | ۰/۰۰۰۱  | ۰/۴۴       | ۱          |
|                | تعامل مراحل و گروه‌بندی | ۲          | ۱۵۴/۸۶          | ۴۱/۳۶   | ۰/۰۰۱   | ۰/۵۵       | ۱          |
|                | خطا                     | ۶۸         | ۳/۷۴            |         |         |            |            |

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان داد عامل زمان (تغییرات در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تاثیر معناداری بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این عامل به ترتیب ۵۵ و ۴۰ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر را تبیین می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تاثیر عضویت گروهی یعنی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت هم بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر معنادار است.

بنابراین نتیجه گرفته می‌شود بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت هم بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تاثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این آموزش به ترتیب ۴۶ و ۴۴ درصد از تفاوت در نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر را تبیین می‌کند. علاوه بر این، نتایج بیان گر آن است که اثر متقابل نوع آموزش و عامل زمان هم بر نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر معنادار است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع مداخله یعنی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت در مراحل مختلف ارزیابی هم بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تاثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت و عامل زمان به ترتیب ۶۶ و ۵۵ درصد از تفاوت در نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر را تبیین می‌کند که این فرایند نشان دهنده آن است که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت در مجموع بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر در مراحل مختلف مورد ارزیابی تاثیر داشته است. حال در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه می‌شود.

**جدول (۴): مقایسه زوجی میانگین نمرات اضطراب اجتماعی و قلدری آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی**

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

همانگونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون یا پس آزمون و پیگیری در متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت توانسته به شکل معناداری نمرات پس آزمون و پیگیری متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری را نسبت به مرحله پیش آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین تبیین نمود که نمرات متغیرهای اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر که در مرحله پس آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

#### 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 که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی می‌باشد. همچنین این بسته بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر تاثیر داشته و توانسته منجر به کاهش اضطراب اجتماعی و قلدری این دانش‌آموزان شود. بسته حاضر برای نخستین بار در پژوهش کنونی تدوین شده است؛ بنا به پژوهش‌ها و مطالعات پژوهشگر تا جایی که بررسی شده است، پژوهشی کاملاً موافق با تحقیق حاضر یافت نگردید. اما یافته اول حاضر مبنی اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر با نتایج پیشین همسویی داشت. چنانکه [پیرهادی تواندستی \(۱۴۰۱\)](#) اثربخشی آموزش ارتباط بدون خشونت را بر همدلی، معنا، خودنظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان نیز و [رضائی و همکاران \(۱۳۹۸\)](#) اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بدون خشونت را بر تعامل مادر کودک مورد تایید قرار داده‌اند. همچنین [کیم و کیم \(۲۰۲۲\)](#) نشان داده‌اند که برنامه مدیریت خشم مبتنی بر ارتباط غیرخشونت‌آمیز به شکلی معنادار منجر به کاهش پرخاشگری، اضطراب و بهبود همدلی بیماران بستری روانپزشکی می‌شود. در تبیین یافته حاضر باید گفت ارتباط بدون خشونت بر دو موضوع تمرکز دارد: همدلی - گوش دادن با عاطفه فراوان و دیگری ابراز صادقانه خود به افشا کردن آنچه که 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، تمام اعمال را تلاشی با انگیزه برآورده شدن نیازهای بشری توصیف می‌کنند. هرچند در برآوردن آن نیازها، تلاش می‌کنند که از به کار بردن ترس، احساس گناه، خجالت، ملامت کردن، اجبار یا این تهدید اجتناب کنند. تأکید ارتباط بدون خشونت بر بیان احساس و نیازی به جای انتقاد و قضاوت است. ارتباط بدون خشونت کمک می‌کند تا رابطه افراد با خود و دیگران به گونه‌ای برقرار شود که محبت وجودشان شکوفا شود. همچنین افراد را راهنمایی می‌کند تا شیوه ابراز خود و گوش دادن به دیگران را با تمرکز فراوان در خود رشد داده و از آن بهره‌برند. ارتباط بدون خشونت دقیق شنیدن، احترام، همدلی و خواست مشترک و تقابل برای نثار از صمیم قلب را پرورش می‌دهد (مک‌ماهان و پدرسون، ۲۰۲۰). به همین دلیل، ارتباط بدون خشونت 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 به جای 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 باعث می‌شود تا دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بتوانند تبدلات احساسی و عاطفی بیشتری را با دیگران برقرار نموده و با بهبود تعاملات اجتماعی خود، اضطراب اجتماعی کمتری را نیز ادراک نمایند.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت منجر به کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شده است. یافته حاضر با نتایج پژوهش [گیوه‌چی و همکاران \(۱۳۹۶\)](#) همسو بود. آنان نشان داده‌اند که آموزش الگوی ارتباط بدون خشونت منجر به 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 منجر به بهبود همدلی بین مردم می‌شود. در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان نمود مبنای ارتباط غیر خشونت‌آمیز مهارت‌های کلامی و ارتباطی است تا توانایی افراد را برای انسان بودن، حتی در شرایط سخت تقویت کند. ارتباط غیر خشونت‌آمیز به افراد یاری می‌رساند به بازسازی چگونگی بیان خود و گوش دادن به دیگران پرداخته و به جای عکس‌العمل‌های غیرارادی و رفتارهای عادت شده، به بیان کلمه‌ها و جملاتشان بپردازند که با بهره‌گیری از آگاهی در جهت عمل به مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی حرکت نماید (مک‌ماهان و پدرسون، ۲۰۲۰). بنابراین الگوی ارتباط بدون خشونت به دانش‌آموزان پسر پرخاشگر می‌آموزد که به همان نسبت که نسبت به خواسته‌های خود حساسند، می‌بایست نسبت به خواسته‌های فردی و اجتماعی دیگران نیز حساس بوده و احساس مسئولیت نمایند. بنابراین آنان مسئولیت‌پذیری را به عنوان فرایندی معناگونه پذیرفته و بر اساس آن عمل می‌کنند. این روند سبب می‌شود تا به مرور رفتارهای پرخاشگرانه آنان نسبت به دیگران کم شده و قلدری کمتری را از خود نشان دهند. علاوه بر این الگوی ارتباط بدون خشونت بر مفاهیمی تکیه دارد که با دقت در مبانی نظری آن می‌توان به 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 به عنوان پایه‌ای از ارتباط سازنده بدون خشونت و قلدری هر فردی به شمار رود. چرا که بدون در نظر گرفتن این فرایندها، شکل‌گیری تعاملات اجتماعی و خانوادگی سازنده به عنوان بستر رشد اجتماعی، امکان‌پذیر نیست. بر این اساس الگوی ارتباط بدون خشونت می‌تواند با پی‌جویی این مفاهیم سبب بهبود درک متقابل در دانش‌آموزان پسر پرخاشگر شده و باعث شود آنان در تعاملات محیطی و اجتماعی خود، پرخاشگری و قلدری کمتری را از خود نشان دهند. در تبیین دیگر می‌توان بیان نمود که ارتباط بدون خشونت روشی تعاملی است که بر پایه آن می‌توان انتظار داشت تبادل اطلاعات و حل صلح‌آمیز 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. ارتباط بدون خشونت باور دارد که به جای ایجاد ترس، گناه، سرزنش و شرم؛ غنی‌سازی زندگی رضایت‌آمیزترین انگیزه برای انجام کارهاست و به عنوان 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) و بر این اساس آموزش ارتباط بدون خشونت به دانش‌آموزان پسر پرخاشگر یاری می‌رساند تا بتوانند ارتباط سازنده و سازمان‌یافته‌تری را با خود و دیگران برقرار نموده و بر این اساس پرخاشگری و قلدری کمتری را از خود نشان دهند.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. محدود بودن 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 مورد سنجش و کنترل قرار نگرفت. علاوه بر این با توجه به ویژگی‌های جامعه آماری، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی پژوهشی، این پژوهش در دیگر شهرها، پایش شرایط

روانی، اجتماعی، خانوادگی، اقتصادی و تحصیلی والدین دانش‌آموزان پسر پرخاشگر و بکارگیری شیوه نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر، در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش (به خصوص معاونت پرورشی ادارات) با فعال کردن مشاوران و متخصصان مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی سازمان آموزش و پرورش و همچنین بکارگیری روان‌شناسان خبره حوزه پرخاشگری و با بکارگیری بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت نسبت به کاهش اضطراب اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان پسر پرخاشگر اقدام نمایند تا بدین طریق بتوان بر بهبود عملکرد فردی و یادگیری آنان نیز تاثیر گذاشت.

## ۵. تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، خانواده‌های آنان و مسئولین آموزش و پرورش ناحیه ۶ اصفهان که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

## ۶. حمایت مالی

هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

## ۷. ملاحظات اخلاقی

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

## ۸. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

## منابع

- اکبری پلوطپتگان، ا.، و طالع‌پسند، س. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو پژوهشات بهداشتی*، ۱۲(۴)، ۱۳-۲۸. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5206-fa.html>
- پیرهادی تواندشتی، ر. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش ارتباط بدون خشونت مبتنی بر نظریه مارشال روزنبرگ، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی، معنا، خودنظم‌دهی و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. رساله دوره دکتری تخصصی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.
- جعفرقلی‌پور، ج. (۱۳۹۳). بررسی قدرت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط جو روانی اجتماعی کلاس و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- رضائی، ز.، به‌پژوه، ا.، و غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بدون خشونت بر تعامل مادر کودک در مادران با کودک کم‌توان ذهنی. *آرشیو توانبخشی*، ۲۰(۱)، ۴۰-۵۱. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2325-fa.html>
- رنجبر، ز.، منطری‌توکلی، ع.، سلطانی، ا.، و حاجی‌پور، ن. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقاطع اول و دوم متوسطه. *مطالعات ناتوانی*، ۱۱(۱)، ۱۳۲-۱۴۱. <http://jdisabilstud.org/article-1-2464-fa.html>
- روزنبرگ، م. (۱۳۹۸). *ارتباط بدون خشونت، زبان زندگی*. ترجمه کامران رحیمیان، تهران: انتشارات اختران.

شاکری نسب، م.، و محمدی پور، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه پیشگیری از قلدری مبتنی بر روش الویوز بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان پسر زورگو. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۱)، ۶۳-۷۴.

<https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.1906307.2549>

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 برای دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی.

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

گیوه‌چی، ا.، نوایی‌نژاد، ش.، و فرزاد، و. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و الگوی ارتباط بدون خشونت بر کاهش مشکلات برونی‌سازی شده کودکان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، ۲۵(۵)، ۳۴۶-۳۳۳.

<http://jssu.ssu.ac.ir/article-1-4155-fa.html>

Akbari Baloutbangan, A., & Tlepasand, S. (2015). Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. *Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 12(4), 13-28. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5206-fa.html> (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., Freeman, J., Donnelly, P.D., de Matos, M.G., Garipey, G. et al. (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](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-fa.html> (In Persian)

Holmstrom, E. (2021). Enhancing the effects of emotion-focused individual and couples therapy by nonviolent communication. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 33, 1248-1252. <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>

Jafar Gholipour, J. (2014). Investigating the power of predicting academic self-efficacy by classroom psychosocial climate and social anxiety in Shiraz high school students. Master's thesis. Islamic Azad University, Arsanjan branch. (In Persian)

- 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), 1286-1290. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.09.018>
- 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*, 31, 1056-1059. <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, 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.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 non-violent communication training based on Marshall Rosenberg's theory, positive psychology approach and psychological capital training on students' empathy, meaning, self-regulation and academic resilience. Dissertation for specialized doctorate course, 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(1), 57-57. <http://jdisabilstud.org/article-1-2464-fa.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://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2325-fa.html> (In Persian)
- Rosenberg, M. (2018). *Nonviolent communication, the language of life*. Translated by Kamran Rahimian, Tehran: Akhtaran Publishing. (In Persian)
- Sayad, A. (2017). The relationship between job compatibility and job satisfaction with the level of aggression of fruit and vegetable stall workers of the Fruit and Vegetable Fields Management Organization of Tehran Municipality, thesis for receiving a master's degree in the field of general psychology, Faculty of Social Sciences, Imam Khomeini International University. (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 in Applied Psychology*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.1906307.2549> (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/files/proceedings/inter2020/IN20-187.pdf>
- 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*, 1-17. <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, 111-114. <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 Psychiatry Care*, 57(3), 1187-1194. <https://doi.org/10.1111/ppc.12673>
- Yoo, Y.G., Lee, D.J., Lee, I.S., Shin,, 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>

Accepted Manuscript