



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 21, Issue 1, No.43, P: 167- 194

Received: 18/09/2025 Accepted: 29/06/2026

Research Article

The Effectiveness of a Nonviolent Communication Training Package on Interventionist Disciplinary Approach and Ineffective Social Problem-Solving (case study: Novice Teachers in Tehran)

Fereshteh Cheraghi* : Assistant professor, Farhangian University
cheraghi.fereshte@cfu.ac.ir

Zahra Mansurnejad: Assistant professor, Farhangian University
z.mansurnejad@cfu.ac.ir

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a nonviolent communication training package based on Rosenberg's model on Interventionist disciplinary approaches and Ineffective social problem-solving among novice teachers in Tehran. The research employed a quasi-experimental design with pretest, posttest, and follow-up phases, including a control group. Thirty novice teachers were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received a ten-session nonviolent communication training program. After the intervention, both groups completed the Disciplinary Beliefs Questionnaire and the Ineffective Social Problem Solving Questionnaire in the posttest and follow-up stages. Results of repeated measures ANOVA indicated that, compared to the control group, the experimental group showed a significant reduction in interventionist beliefs, and this effect was maintained over time, demonstrating the stability of the intervention outcomes. In addition, the program led to a decrease in impulsivity, one of the components of Ineffective social problem-solving, and this effect remained stable over time. Overall, findings confirmed the effectiveness of nonviolent communication training and emphasized the importance of implementing this program in educational settings, particularly for teachers.

Keywords: Nonviolent Communication, Interventionist Disciplinary approach, Ineffective social problem-solving, novice Teachers



introduction

The type of intervention adopted by teachers when confronting challenging student behaviors reflects their underlying beliefs and attitudes and can lead to diverse outcomes (Lewis et al., 2005; Ijaz et al., 2024). Within the non-interventionist approach, which is grounded in humanistic beliefs, emphasis is placed on the student's capacity for self-control and self-awareness rather than teacher control (Wolfgong, 2009). In contrast, the interventionist approach assumes that the causes of student misbehavior should be identified through observation and analysis of environmental influences on behavior, drawing heavily on behaviorist principles (Martin & Shoho, 2000).

On the other hand, research has highlighted social problem-solving as a key skill in managing student behavior and as a critical factor influencing the quality of teacher–student relationships (Mustafa et al., 2024). Effective problem-solving requires a positive orientation and the ability to understand others' perspectives, whereas ineffective patterns are typically associated with negative orientation, impulsivity, and avoidance (Sylvia et al., 2015; D'Zurilla & Nezu, 2007). Accordingly, teachers' social problem-solving abilities affect not only the classroom climate but also their emotional and disciplinary responses.

It appears that the focal point linking both variables—disciplinary beliefs and social problem-solving—are effective communication. One contemporary approach to effective communication is Nonviolent Communication (NVC), introduced by Rosenberg (2003b). NVC is an interpersonal communication process aimed at cultivating empathic listening and honest expression of feelings and needs. Through understanding the underlying emotions and needs behind students' behaviors, teachers can replace punitive actions with constructive and empathic dialogue (Rosenberg & Chopra, 2015).

Extensive empirical evidence supports the effectiveness of the NVC approach in improving challenging behaviors in educational settings (Ben-Yahia & Lamzira, 2024; Costetti, 2001; Koopman & Seliga, 2021; Epinat-Duclos et al., 2021). For example, Costetti (2001) demonstrated that implementing NVC in three Italian primary schools led to improvements in the school's interactive climate, increased empathy, and the development of more effective communication patterns. Similarly, Koopman and Seliga (2021) found that applying NVC among university instructors and students effectively addressed needs related to respect and emotional regulation. Hooper (2015) reported that NVC helped teachers avoid premature judgments and enhanced emotional awareness in the classroom.

Given these considerations, classroom management and dealing with challenging student behaviors, particularly for novice teachers, have become more difficult. Overcrowded classrooms and generational differences among students pose serious challenges. Under such conditions, adopting a communication-centered approach that addresses the deeper roots of behavior can be both effective and facilitative. Accordingly, the present study hypothesized that a Nonviolent Communication (NVC) training program can reduce interventionist disciplinary approaches and enhance social problem-solving skills among novice teachers.

Methodology

This study employed a quasi-experimental design with a pre-test–post-test control group and a follow-up phase. To control for background variables such as age, gender, and geographical region, the statistical population consisted of female novice teachers who were graduates of Farhangian University in Tehran and were in their first year of teaching in public schools in Tehran.

The research sample included 30 novice teachers from disciplines related to educational sciences and counseling selected through convenience sampling. Participants were then randomly assigned to either the experimental or control group. The instruments used in this study included the Disciplinary Beliefs Questionnaire (Martin, Yin, and Baldwin, 1998) and the short form of the Revised Social Problem-Solving Inventory (D'zull et al., 2002).

Educational Intervention

To develop the Nonviolent Communication training package for novice teachers, relevant theoretical literature, domestic and international research were first reviewed, and the framework of the program was designed based on theoretical findings and the needs of the target group. Participants in the experimental group received the training over 10 weekly sessions, each lasting 90 minutes.

Findings

Results of repeated measures ANOVA indicated a significant main effect of time for disciplinary beliefs, demonstrating significant changes from pre-test to follow-up. The interaction effect of time and group was also significant ($p < 0.05$). In the intervention group, the mean disciplinary beliefs score decreased from 66.33 in the pre-test to 62.66 in the post-test and 63.93 in the follow-up.

For the variables negative orientation problem and problem avoidance, the main effect of time was significant, indicating meaningful changes across measurement stages; however, the interaction effect of time and group was not significant. Additionally, the main effect of time for impulsivity was significant, and the interaction effect of time and group was also significant ($p < 0.05$). In the intervention group, the mean impulsivity score decreased from 12.20 in the pre-test to 10.20 in the post-test and 10.66 in the follow-up.

Discussion and Conclusion

Results demonstrated that the program significantly reduced interventionist disciplinary beliefs. This finding can be explained by the shared theoretical foundations of Nonviolent Communication and non-interventionist approaches to managing challenging student behaviors. NVC is a humanistic educational approach emphasizing the creation of empathic relationships (Rosenberg, 2003a). Likewise, according to Wolfgang's (2009) framework, the non-interventionist approach is rooted in humanistic theory; as Rogers (1994) emphasized, students should develop self-control and awareness rather than being subjected to continuous commands and prohibitions by teachers.

Regarding social problem-solving, findings indicated that NVC training had a significant effect only on the impulsivity/carelessness component, while no significant effects were found for negative orientation problem and problem avoidance, despite reductions in mean scores. This outcome may be explained by the role of NVC in fostering mindfulness, which involves nonjudgmental awareness and present-moment observation. Such awareness helps individuals distance themselves from automatic and ineffective cognitive patterns (Segal et al., 2002) and choose deliberate and adaptive responses instead of impulsive reactions (Teasdale et al., 2002).

Overall, findings suggest that Nonviolent Communication training is effective in reducing interventionist disciplinary beliefs and impulsivity in social problem-solving. Future research may further explore pathways for enhancing these competencies in teachers' professional development.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال بیست و یک، شماره ۱، شماره پیاپی ۴۳، ص: ۱۶۷-۱۹۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۸

مقاله پژوهشی

اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر رویکرد انضباطی مداخله‌گر و حل مسئله اجتماعی ناکارآمد (مورد مطالعه: نومعلم‌ان شهر تهران)

فرشته چراغی*^{id}: استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

cheraghi.fereshte@cfu.ac.ir

زهره منصورنژاد: استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

z.mansurnejad@cfu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت مبتنی بر مدل روزنبرگ بر رویکرد انضباطی مداخله‌گر و حل مسئله اجتماعی ناکارآمد نومعلم‌ان شهر تهران انجام شد. این مطالعه از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. ۳۰ نومعلم به صورت در دسترس انتخاب و سپس، به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش برنامه آموزشی شامل ۱۰ جلسه ارتباط بدون خشونت را دریافت کرد. پس از مداخله، هر دو گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، پرسشنامه‌های باورهای انضباطی و حل مسئله اجتماعی ناکارآمد را تکمیل کردند. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معنادار در باورهای انضباطی مداخله‌گرا داشت و این اثر در طول زمان نیز حفظ شد؛ امری که نشان‌دهنده پایداری اثر مداخله است. علاوه بر این، برنامه مداخله موجب کاهش تکانشی بودن به عنوان یکی از مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی ناکارآمد شد و این اثر نیز در طول زمان پایدار ماند. یافته‌ها اثربخشی آموزش ارتباط بدون خشونت را تأیید و ضرورت به‌کارگیری این برنامه در محیط‌های آموزشی، به ویژه برای معلمان را تقویت می‌کند.

واژگان کلیدی: ارتباط بدون خشونت، رویکرد انضباطی مداخله‌گر، حل مسئله اجتماعی ناکارآمد، نومعلم‌ان

مقدمه

مدیریت کلاس یکی از مسائل اساسی در فرایند تربیت معلمان است. با این حال، در آموزش معلم، مدیریت کلاس معمولاً جایگاه حاشیه‌ای در برنامه درسی دارد؛ در حالی که بسیاری از نومعلمان در بدو ورود به حرفه در نشان دادن این صلاحیت با مشکل مواجه هستند. بخشی از این مشکل به مواجهه با رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان مربوط می‌شود؛ پدیده‌ای که بسیار شایع است (Ødegard, 2019; Guil et al., 2024; Duesund, 2014) و یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های ذهنی معلمان به شمار می‌رود. رفتارهای بی‌انضباطی نه فقط بر دانش‌آموزانی که آن را بروز می‌دهند تأثیر می‌گذارد، بلکه بر فضای کلی کلاس نیز اثرگذار است و موجب اختلال در روند یادگیری سایر دانش‌آموزان و کاهش کیفیت تدریس می‌شود (Duesund & Ødegård, 2018; Granero-Gallegos et al., 2020).

معلمان برای حفظ نظم کلاس از روش‌هایی متنوع همچون پاداش، تنبیه، گفت‌وگو، درگیرکردن، تذکر و حتی رفتارهای پرخاشگرانه استفاده می‌کنند (Lewis et al., 2005; Owens et al., 2018). نوع مداخله معلم در مواجهه با رفتارهای چالش‌برانگیز بازتابی از باورها و نگرش‌های او است و ممکن است پیامدهایی متفاوت به دنبال داشته باشد (Lewis et al., 2005; Ijaz et al., 2024). از این رو، باورهای انضباطی معلم نقشی تعیین‌کننده در نحوه مدیریت کلاس ایفا می‌کنند (Duan et al., 2024). این باورها بر تفسیر معلم از رفتار دانش‌آموزان، نوع واکنش او به موقعیت‌های تعارض‌آمیز و حتی میزان استفاده از روش‌های تنبیهی یا حمایتی تأثیر می‌گذارند. در واقع، جهت‌گیری انضباطی معلم نه فقط بر فضای روانی و هیجانی کلاس اثر می‌گذارد، بلکه می‌تواند الگوهای ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز را در بلندمدت شکل دهد.

در رویکرد «عدم مداخله» که بر پایه باورهای انسان‌گرایانه شکل گرفته است، تأکید می‌شود دانش‌آموز باید خود کنترل و آگاهی لازم نسبت به رفتار خویش را داشته باشد، نه معلم (Wolfgang, 2009). در مقابل، رویکرد «مداخله‌گر»، برای یافتن علت بدرفتاری دانش‌آموزان، بر این باور است که تمام نتایج رفتاری باید از طریق مشاهده و تحلیل تأثیر نیروهای محیطی بر رفتار فرد بررسی شود (Martin & Shoho, 2000).

مطالعات متعدد از جمله پژوهش زارع‌زاده مهریزی و طاهری (۱۴۰۱) نشان داده‌اند گرایش معلمان عمدتاً به سمت سبک مداخله‌گراست؛ سبکی که می‌تواند فضای یادگیری را محدود کند و تعامل مثبت را کاهش دهد (Lewis et al., 2005).

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند حل مسئله اجتماعی، به عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در مدیریت رفتار دانش‌آموزان، نقشی مهم در کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز دارد (Mustafa et al., 2024). حل مسئله کارآمد مستلزم جهت‌گیری مثبت و توانایی درک دیدگاه دیگران است، در حالی که الگوی ناکارآمد معمولاً با جهت‌گیری منفی، تکانشی‌بودن و اجتناب همراه است (Sylvia et al., 2015; D'Zurilla & Nezu, 2007). بنابراین، توانایی معلم در حل مسائل اجتماعی نه فقط بر جو کلاس، بلکه بر واکنش‌های هیجانی و انضباطی او نیز اثرگذار است.

به نظر می‌رسد نقطه کانونی هر دو متغیر - باورهای انضباطی و حل مسئله اجتماعی - ارتباط مؤثر باشد. نحوه ارتباط معلم با دانش‌آموزان بخش اساسی نقش حرفه‌ای او را شکل می‌دهد و می‌تواند نقش محافظتی در برابر بروز رفتارهای برون‌ساز شده داشته باشد (Sabol & Pianta, 2012; Poling et al., 2022). در همین راستا، آلدروپ و همکاران نشان دادند دانش معلمان در زمینه مدیریت روابط موجب افزایش حمایت عاطفی و کیفیت رابطه با دانش‌آموزان می‌شود (Aldrup et al., 2021).

یکی از رویکردهای نوین در زمینه ارتباط مؤثر، ارتباط بدون خشونت (NVC)^۱ است که توسط روزنبرگ مطرح شده است (Rosenberg, 2003b). این رویکرد، فرایندی برای ارتباط بین‌فردی است که هدف آن پرورش گوش‌دادن همدلانه و بیان صادقانه احساسات و نیازهاست. در NVC، معلم با درک احساسات و نیازهای پنهان در پس رفتار دانش‌آموزان، می‌تواند به جای واکنش‌های تنبیهی، گفت‌وگویی سازنده و همدلانه را شکل دهد (Rosenberg & Chopra, 2015). این مدل شامل چهار مرحله است: ۱) مشاهده بدون قضاوت: فرد به جای تفسیر یا برچسب‌زدن، فقط آنچه را واقعاً دیده یا شنیده است بیان می‌کند. ۲) ابراز احساسات: در این مرحله، احساسات واقعی خود (مانند خشم، ناراحتی، شادی یا اضطراب) بدون سرزنش ابراز می‌شود. ۳) شناسایی نیازهای زیربنایی: فرد احساسات خود را به نیازهایی که پشت آن احساسات نهفته است پیوند می‌دهد؛ برای مثال، نیاز به احترام، درک، امنیت یا تعلق. ۴) بیان درخواست روشن و محترمانه؛ در نهایت، درخواستی مشخص مطرح می‌شود که بدون اجبار یا تهدید، امکان برقراری گفت‌وگوی سازنده را فراهم می‌کند (Jones, 2009; Rosenberg & Chopra, 2015).

هدف این چهار مرحله ایجاد کیفیتی از ارتباط است که در آن، همه افراد احساس شنیده‌شدن و مورد احترام قرار گرفتن داشته باشند. چنین تعاملی می‌تواند روابط معلم و دانش‌آموز را از تقابل و کنترل به همکاری و همدلی سوق دهد. بر این اساس، ارتباط بدون خشونت بر دو بُعد اساسی همدلی و خودهمدلی تأکید دارد. خودهمدلی، معلم را از تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر ترس یا اجبار دور و رفتار او را بر پایه آگاهی و مسئولیت‌پذیری در تعاملات کلاسی استوار می‌کند (Koopman & Seliga, 2021).

بنابراین، در موقعیت‌های انضباطی مدرسه، ماهیت آگاهانه و سنجیده فرایند ارتباط غیرخشونت‌آمیز می‌تواند به کاهش تأثیر تعصبات ضمنی معلمان بر تصمیم‌گیری‌های انضباطی آنان کمک کند (Rosenberg & Chopra, 2015; Naser et al., 2021). استفاده از گفت‌وگو به جای تنبیه برای مواجهه با رفتارهای چالش‌برانگیز راهبردی است که تغییراتی پایدارتر و اثربخش‌تر نسبت به اقدامات تنبیهی ایجاد می‌کند (Okonofua et al., 2016; Martin, 2015).

شواهد تجربی گسترده‌ای اثر بخشی رویکرد NVC را در بهبود رفتارهای چالش‌برانگیز محیط آموزشی تأیید می‌کند (Ben-Yahia & Lamzira, 2024; Costetti, 2001; Koopman & Seliga, 2021; Epinat-Duclos et al., 2021). برای مثال، پژوهش کاستتی نشان داد اجرای NVC در سه مدرسه ابتدایی ایتالیا به بهبود جو تعاملی مدرسه،

^۱ Nonviolent Communication

افزایش همدلی و پرورش الگوی ارتباطی مؤثرتر منجر شد (Costetti, 2001). همچنین، کوپمن و سلیگا دریافتند اجرای این رویکرد بر اساتید و دانشجویان، نیاز به احترام و تنظیم هیجانی را به شکل مؤثر برآورده می‌کند (Koopman & Seliga, 2021). هوپر نیز گزارش داد NVC معلمان را در پرهیز از قضاوت‌های زود هنگام و افزایش آگاهی عاطفی در کلاس یاری کرده است (Hooper, 2015).

بر اساس مبانی انسان‌شناختی اخلاق اسلامی نیز وابسته و نیازمند بودن انسان‌ها به یکدیگر، کرامت و آزادی انسان قابل توجه است. هر انسانی ناچار است برای برطرف کردن نیازهایش از سایر انسان‌ها کمک بگیرد و خود او نیز به عنوان عضوی از جامعه انسانی بخشی از نیازهای دیگران را برآورده کند. تحقق چنین امری نیازمند آن است که انسان‌ها نسبت به یکدیگر مسئولیت‌های اخلاقی داشته باشند تا بتوانند بر اساس آن، به صورت متقابل، نیازها و حقوق یکدیگر را در نظر بگیرند. در واقع، مبنای «وابسته و نیازمند بودن انسان‌ها به یکدیگر» به هویت جمعی انسان اشاره دارد. از این رو، می‌توان آن را به عنوان یکی از مبانی اساسی تبیین اصول اخلاقی در نظر گرفت (صفایی مقدم و همکاران، ۱۳۹۵). این مبانی نوع رفتار انسان‌ها به ویژه صاحبان حرفه را نسبت به سایر انسان‌ها تبیین و توجه می‌کند. معلم در قبال شاگردانش مسئولیت‌هایی سنگین دارد و برای انجام آنها لازم است به اصول اخلاق اسلامی و قواعد آن از جمله صداقت، تواضع، آسیب‌نرساندن، تکریم شاگردان، رعایت عدالت و انصاف در تعامل با آنها و ... پایبند بماند (رحمانی، ۱۳۹۲). در آموزه‌های تربیتی قرآن، به رفتار محبت‌آمیز معلم همراه با خوش خلقی، مدارا و همدلی دعوت می‌شود. از جمله ویژگی‌های معلمان شایسته می‌توان به مدارا، عدالت، تواضع، صداقت، هماهنگی گفتار با کردار و سعه صدر اشاره کرد (اطه‌ری و همکاران، ۱۴۰۰). اگر معلمی در کلاس، رفتاری خشن و همراه با زور و تهدید در پیش گیرد، در امر تربیت توفیق نخواهد یافت؛ در مقابل، مهرورزی، دل و ذهن شاگردان را به سوی معلم متمایل می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد، مدیریت کلاس و مواجهه با رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان - به ویژه برای معلمان تازه‌کار - در شرایط فعلی دشوارتر از گذشته است. کلاس‌های شلوغ و تفاوت‌های نسلی دانش‌آموزان چالش‌های جدی ایجاد می‌کنند. در چنین شرایطی، بهره‌گیری از رویکردی ارتباط‌محور که ریشه‌های عمیق‌تر رفتار را بررسی می‌کند، می‌تواند راه‌گشا و مؤثر باشد. بر این اساس، فرضیه پژوهش این است که بسته آموزشی ارتباط بدون خشنونت می‌تواند به کاهش رویکرد انضباطی مداخله‌گر و ارتقای مهارت حل مسئله اجتماعی در نومعلمان منجر شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری بود. به منظور هم‌تاسازی و کنترل متغیرهای زمینه‌ای مانند سن و جنسیت و منطقه جغرافیایی، جامعه آماری شامل نومعلمان زن فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان تهران بود که در سال اول خدمت خود (سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲) در مدارس شهر تهران مشغول به تدریس بودند.

نمونه پژوهش از میان نومعلمان با رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی و مشاوره (شامل آموزش ابتدایی، مشاوره، آموزش کودکان استثنایی و پرورشی) به صورت در دسترس انتخاب شد و سپس، شرکت‌کنندگان به طور تصادفی به گروه آزمایش و گروه کنترل تخصیص یافتند. برای تعیین حجم نمونه، از دستورالعمل کوهن (۱۹۸۶) به نقل از **سرمد و همکاران، (۱۳۸۴)** استفاده شد. با توجه به روش تحلیل اصلی پژوهش، یعنی تحلیل واریانس آمیخته با یک عامل درون‌گروهی و یک عامل بین‌گروهی و با بهره‌گیری از نرم‌افزار G*Power، حجم نمونه نهایی ۳۰ نفر برآورد شد. از میان نومعلمانی که در مقیاس حل مسئله اجتماعی نمره پایین (نشانه ناکارآمدی) و در باورهای انضباطی نمره بالاتر (نشانه رویکرد مداخله‌گرا) از میانگین کسب کرده بودند، تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به دو گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۱۵ نفر) تقسیم شدند. این ملاک انتخاب به این دلیل بود که پژوهش حاضر درصدد بررسی اثر بخشی بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت بر بهبود باورهای انضباطی و مهارت حل مسئله اجتماعی نومعلمان است؛ بنابراین، تمرکز بر کسانی که در این دو حوزه مشکل دارند، امکان اندازه‌گیری اثر واقعی و ملموس مداخله را فراهم می‌کند. میانگین و انحراف سنی گروه آزمایش $24/06 \pm 0/77$ و گروه گواه معادل $23/81 \pm 0/91$ بود.

برای کنترل عوامل تهدیدکننده اعتبار درونی اقدامات زیر انجام شد: اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه در زمان‌بندی یکسان، ارائه مداخله فقط به گروه آزمایش و استفاده از ابزارهای معتبر و استاندارد. همچنین، برای تقویت اعتبار بیرونی، محیط اجرای مداخله مشابه محیط واقعی مدارس بود و شرکت‌کنندگان در شرایط طبیعی آموزش حضور داشتند.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: حضور در یکی از مدارس شهر تهران، داشتن نمره بالاتر از حد متوسط در باورهای انضباطی و حل مسئله اجتماعی ناکارآمد، رضایت‌مندی برای شرکت در پژوهش و دریافت برنامه آموزشی به شکل کامل. ملاک‌های خروج عبارت بودند از: مصرف داروهای خاص، شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای دیگر و غیبت دو جلسه در برنامه آموزشی. در این پژوهش، برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته از دو ابزار اندازه‌گیری استفاده شد که شرح آنها به قرار زیر است:

پرسشنامه باورهای انضباطی: به منظور سنجش باورهای انضباطی معلم از پرسشنامه نگرش‌ها و باورها در کنترل کلاس (ABCC)² استفاده شد که توسط مارتین و همکاران و بر اساس چارچوب نظری از میزان کنترل و تسلطی که معلم بر دانش‌آموز اعمال می‌کند، طراحی شده است (Martin et al., 1998; Wolfgang & Glickman, 1986). این ابزار شامل ۲۵ پرسش در فرمت لیکرت ۴ درجه‌ای (همیشه=۴، معمولاً=۳، تا اندازه‌ای=۲ و هرگز=۱) و سه خرده‌مقیاس است: مدیریت آموزشی، مدیریت افراد و مدیریت رفتار و سه رویکرد مداخله‌جویانه، تعاملی و غیرمداخله‌گر (Martin et al., 1998). مدیریت آموزش ۱۳ پرسش، مدیریت افراد ۸ پرسش و مدیریت رفتار ۴ پرسش دارد. نمره‌گذاری پرسش‌ها (۳، ۴، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲ و ۲۴) به صورت معکوس است. در نتیجه، نمرات در طیفی از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشانگر سبک

² Attitudes and Beliefs on Classroom Control

مداخله‌گر و نمره پایین نشان‌دهنده سبک غیرمداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این دو طیف جای دارد. در واقع، هرچه نمره بالاتر باشد، باور معلم به سمت تسلط و کنترل بر دانش‌آموز پیش می‌رود و درجه قدرت معلم بر دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

پژوهش‌های قبلی در رابطه با اعتبار هم‌زمان پرسشنامه ABCC نشان می‌دهند ضرایب پایایی برای سه خرده‌مقیاس این پرسشنامه شامل مدیریت آموزشی، مدیریت افراد و مدیریت رفتار به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۹ و ۰/۶۹ بوده است (Martin et al., 1998). در ایران، بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه نتایج همبستگی معناداری میان سه عامل مدیریت کلاس، رفتار و افراد را نشان داد. همچنین، پایایی ۰/۶۸ نشان‌دهنده پایایی معنادار این ابزار است. در مجموع، نتایج حمایتی مناسب از ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای زیرمقیاس‌های مدیریت رفتار، مدیریت روابط بین‌فردی و مدیریت آموزشی به ترتیب آلفا ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۷۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار در این پژوهش است (این پرسشنامه در پیوست ۱ ضمیمه شده است).

پرسشنامه حل مسئله اجتماعی: در این پژوهش، از فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظرشده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R)^۳ استفاده شد که توسط دزوریلا و همکاران طراحی شده است (D'Zurilla et al., 2002). این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ پرسش است و هدف آن اندازه‌گیری مهارت افراد در حل مسئله اجتماعی است. خرده‌مقیاس‌های آن شامل جهت‌گیری مثبت به مسئله، جهت‌گیری منفی به مسئله، حل مسئله منطقی، سبک تکانشی/بی‌دقتی و سبک اجتنابی هستند. دو مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله و حل مسئله منطقی به عنوان خرده‌مقیاس‌های حل مسئله سازنده یا کارآمد در نظر گرفته می‌شوند و به صورت مثبت نیز نمره‌گذاری می‌شوند. اما دیگر مقیاس‌ها که شامل سبک تکانشی، سبک اجتنابی و جهت‌گیری منفی به مسئله هستند، خرده‌مقیاس‌های حل مسئله ناکارآمد را تشکیل می‌دهند که به صورت معکوس نیز نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین، بر اساس این ابزار، توانایی حل مسئله خوب توسط نمرات بالا در دو خرده‌مقیاس کارآمد و نمرات پایین در سه خرده‌مقیاس حل مسئله ناکارآمد مشخص می‌شود. این در حالی است که حل مسئله اجتماعی ضعیف توسط نمرات پایین در دو خرده‌مقیاس کارآمد و نمرات بالا در سه خرده‌مقیاس ناکارآمد مشخص می‌شود. جهت‌گیری منفی شامل ۵ آیتم (پرسش‌های ۱، ۳، ۷، ۱۱ و ۲۱)، سبک تکانشی/بی‌دقت شامل ۵ آیتم (پرسش‌های ۱۸، ۱۳، ۹، ۴، ۲۲) و سبک اجتنابی شامل ۵ آیتم (پرسش‌های ۱۷، ۱۶، ۱۴، ۱۰ و ۸) است. این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از به هیچ وجه = ۰ تا خیلی زیاد = ۴) طراحی شده است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی هم‌پوش تأیید شده است. پایایی آزمون مجدد این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (D'Zurilla et al., 2002). در ایران، مخبری و همکاران (۱۳۹۰) ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای فرم کوتاه‌شده به دست آوردند. همچنین، در پژوهش آنها، بررسی ساختار عاملی بیانگر وجود پنج عامل اشاره‌شده در

³ Social Problem-Solving Inventory-Revised

بالاست. همه تحلیل‌های روایی، SPSI-R را به عنوان یک مقیاس حل مسئله اجتماعی تأیید کرده‌اند. **مخبری و همکاران (۱۳۹۰)** به منظور بررسی روایی همزمان این پرسشنامه از مقیاس سازگاری اجتماعی استفاده کردند که نتایج همبستگی میان این مقیاس را نشان داد. در این پژوهش، از خرده‌مقیاس حل مسئله ناکارآمد استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس حل مسئله ناکارآمد (جهت‌گیری منفی، تکانشی و اجتنابی) به ترتیب معادل ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ به دست آمد (این پرسشنامه در پیوست ۲ ضمیمه شده است).

مداخله آموزشی

الف: بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت

به منظور تدوین بسته آموزشی ارتباط بدون خشونت برای نومعلم‌ان، ابتدا مطالعات نظری و پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی مرور شدند و چارچوب اولیه برنامه بر اساس یافته‌های نظری و نیازسنجی گروه هدف طراحی شد. سپس، به منظور بررسی روایی محتوایی، بسته در اختیار پنج نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی قرار گرفت. هر یک از داوران محتوای جلسات را از نظر وضوح، تناسب و ساده‌بودن ارزیابی کردند. برای تحلیل داده‌ها از شاخص روایی محتوایی (CVI)^۴ استفاده شد. میانگین CVI جلسات برابر ۰/۸۲ بود که بالاتر از مقدار مطلوب ۰/۷۹ محسوب می‌شود و بیانگر روایی محتوایی مناسب بسته است.

برای برآورد پایایی، میزان توافق داوران محاسبه شد که ضریب توافق کاپا برابر ۰/۷۹ درصد به دست آمد. این یافته‌ها نشان‌دهنده ثبات و پایایی مناسب محتوای آموزشی است. علاوه بر این، بررسی کیفی روایی سازه نیز انجام شد؛ به این معنا که بسته آموزشی طراحی شده با چارچوب نظری ارتباط بدون خشونت مقایسه شد. برای این منظور، سرفصل‌ها و اهداف جلسات با مؤلفه‌های اصلی رویکرد مارشال روزنبرگ (شامل مشاهده بدون قضاوت، بیان احساس، بیان نیاز و بیان درخواست) تطبیق داده شدند. نتایج نشان داد محتوای بسته با ساختار نظری یادشده هم‌پوشانی دارد و از انسجام مفهومی برخوردار است. در **جدول (۱)**، اهداف، محتوای جلسات و تکالیف هر جلسه آمده است. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت این آموزش قرار گرفتند.

^۴ Content Validity Index

جدول ۱: خلاصه جلسات برنامه مداخله آموزش ارتباط بدون خشونت برگرفته از روزنبرگ (Rosenberg, 2012) و دیگر

منابع مرتبط

Table 1: Summary of the Nonviolent Communication Training Program Sessions, adapted from Rosenberg (2012) and other related sources

جلسه	هدف	محتوای جلسه	تکالیف
۱	الف: آشنایی با روند و محتوای کلی جلسات ب: آشنایی با چگونگی برانگیختگی هیجانی شدید	مرور کلی گفت‌وگوها در هر جلسه، ترغیب شرکت‌کنندگان به مشارکت و به اشتراک گذاشتن تجربه‌ها، پخش اسلاید و تصاویر: گفت‌وگو راجع به اینکه در موقعیت (...) تجربه هیجانات شدید در مغر ما چه اتفاقی رخ می‌دهد. گفت‌وگو در قالب گروه‌های کوچک از تجربه چنین موقعیت‌هایی.	توجه کنید وقتی درگیر هیجانات شدید هستید، چه چیزی را تجربه می‌کنید؟ (احساس‌ها، علائم بدنی، افکار و خاطرات)
۲	الف: شناسایی ابزارهای اعمال قدرت و خشونت در روابط با دیگران	دریافت حس و حال شرکت‌کنندگان، مرور تمرین جلسه قبل، بحث راجع به احساس‌های قدرتمند در برانگیختن ما برای تغییر رفتارهای خود و دیگران شامل احساس ترس، شرم و گناه. پیامدهای به کار بردن شیوه‌های اعمال قدرت.	از کدام یک از مکانیسم‌ها و شیوه‌های اعمال قدرت استفاده می‌کنید؟ پس از استفاده با چه پیامدهایی روبه‌رو می‌شوید؟
۳	ارتباط با احساس‌ها - درک مأموریت احساس‌ها - پذیرش مالکیت احساس‌ها	دریافت حس و حال شرکت‌کنندگان، مرور تمرین‌ها، اتصال به خود برای درک کیفیت وجودی احساسات، بحث درباره اینکه احساسات محرک بیرونی و منشأ درونی دارند - احساسات پیام‌آور هستند: تمرین دریافت پیام‌های رفتار دیگران.	احساس‌های خود را شناسایی کنید و برایشان واژه پیدا کنید. پیام احساس‌ها را دریافت کنید. تلاش کنید احساس‌ها را ابراز کنید و پیامدش را بسنجید.
۴	تغییر نوع دیدگاه نسبت به نیازها، اهمیت توجه به نیازها	مرور تمرین‌ها، بحث راجع به داشتن نیازهای مشترک انسانی، اتصال به دیگری از طریق نیازها، نیازها منشأ برانگیختن احساسات، تمایز بین نیازها و راهکارها، استفاده از نماد زرافه و گوش شغالی برای ابراز توأم با خشونت.	به یکی از روابط مهم در زندگی توجه کنید؛ چه نیازهایی در آن رابطه برآورده می‌شود یا نمی‌شود؟
۵	برقراری ارتباط همدلانه	مرور تمرین‌ها، تعریف همدلی، دریافت همدلانه و وصل شدن به گفت‌وگوی طرف مقابل با درک نیازها.	دست‌کم در دو مورد دیگری را همدلانه بشنوید. چنانچه کسی شما را همدلانه دریافت کرد، تجربه خود را یادداشت کنید.

اگر همدلی رخ نداد، جای چه چیزی خالی است؟

۶ شفاف کردن حدود ارتباط مرور تمرین ها، گفت وگو راجع به اینکه به نشانه های تحقق همدلی در خودتان و همدلانه همدلی چه چیزی نیست. پذیرا بودن و به رسمیت شناختن احساس های طرف مقابل، کنید. ایجاد فضای امن و بدون قضاوت. استفاده از کتاب خرگوش گوش داد.

۷ توجه به مواجهه اتوماتیک مرور تمرین ها، پخش فیلم آزمون هوشیاری. در رابطه با اتفاقی که تجربه کردید، مشاهده با مسائل و اهمیت گفت وگو راجع به اینکه مغز ما چگونه می تواند اطلاعات بیرون را برای ما فیلتر کند. مشاهده گری قضاوت های خود هوشیار باشید؟ گفت وگو راجع به اهمیت مشاهده و تمایز آن از قضاوت ها.

۸ توجه به نقش قضاوت های مرور تمرین ها، تمرین قرار گرفتن در ۴ به مواردی که در رابطه با خودتان و دیگران اخلاقی در ایجاد ارتباط جایگاه: ۱) او مقصر است، ۲) من مقصرم، توأم با خشونت ۳) احساس و نیازم چیه؟ و ۴) طرف مقابل با چه احساس و نیازی روبه رو است؟ شما برمی انگیزانند؟ چه پیامدهایی دارد؟

۹ اهمیت تقاضا یا مرور تمرین ها، گفت وگوی کلاسی در درخواست کردن خصوص اینکه تقاضا کردن چه معنایی برای ما دارد؟ تغییر نگاه به تقاضا از احساس ضعف و عجز به یک فرصت برای غنابخشیدن به روابط و مشارکت در زندگی.

۱۰ مرور جلسات گذشته، مرور تمرین ها، مرور کلی مباحث جلسات توجه کنید در حال حاضر در مورد چه کسانی احساس قدردانی دارید؟ تمرین ابراز قدردانی به دیگری و اطمینان از اینکه آن را دریافت کرده است. در زندگی. توجه به نقش قدردانی از دیگران در بهبود کیفیت روابط.

ب: برنامه آموزشی مهارت‌های مطالعه:

در این پژوهش، از گروه کنترل فعال استفاده شد تا اثر متغیرهای مزاحم کاهش یابد و اطمینان حاصل شود تغییرات مشاهده‌شده در متغیرهای وابسته ناشی از محتوای آموزش ارتباط بدون خشونت بوده است، نه صرفاً نتیجه شرکت در جلسات آموزشی، افزایش انگیزه، تعامل گروهی یا توجه پژوهشگر. برای این منظور، برای گروه کنترل برنامه آموزش مطالعه اجرا شد تا شرایط دو گروه از این نظر یکسان باشد. همچنین، اجرای آموزش مطالعه در گروه کنترل به حفظ انگیزه و تداوم همکاری اعضای این گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کمک کرد.

بنابراین، گروه کنترل در برنامه آموزشی فعالیت‌های کنترل‌شده (خشتی) شرکت کردند که ماهیت آموزشی مستقیم در زمینه ارتباط بدون خشونت نداشت. این فعالیت‌ها شامل ترکیبی از مهارت‌های مدیریت زمان و برنامه چهارمرحله‌ای آموزش مهارت‌های مطالعه ساپ (Sapp, 1999) است.

جدول ۲: برنامه ترکیبی مدیریت زمان و برنامه چهارمرحله‌ای آموزش مهارت‌های مطالعه ساپ (Sapp, 1999)

Table 2: Integrated Program of Time Management and the Four-Step Study Skills Training Model by Sap (1999)

جلسه	عنوان	هدف	محتوا	تکالیف
جلسات ۳-۱	ماهیت مدیریت زمان، پیامدها و علل	شناسایی حیطه‌های عدم مدیریت زمان، بررسی پیامدهای عدم مدیریت زمان، تشخیص علل احتمالی	بازگ کردن رویدادهایی که نمودی از مشکلات فرد در مدیریت مؤثر زمان است. شرکت‌کننده تکالیفی را مشخص می‌کند که در آنها مدیریت زمان ندارد و تجربیات خود را در خصوص پیامدهای منفی یادداشت می‌کند و علل احتمالی آن را تشخیص می‌دهد.	یادداشت پیامدها و علل احتمالی ضعف مدیریت زمان مختلف زندگی
جلسات ۵-۴	شکل‌گیری رفتار مطالعه	آشنایی با تهیه برنامه‌های زمانی مطالعه و تجربیات و شناختی متفاوت حین مطالعه	تهیه جداول برنامه‌های روزانه، هفتگی و نیم‌سال، زمان مطالعه هر موضوع، تعیین وقت‌های آزاد بین کلاس‌ها، مدت زمان مطالعه و تجربیات مختلف از جمله خشم، بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی، علائم فیزیولوژیک و ...	تهیه و تنظیم جداول زمانی مطالعه برای تکالیف مختلف
جلسات ۹-۶	تعیین روش مطالعه	آشنایی مفصل با تکنیک‌های مطالعه	در این مرحله، طی چهار جلسه، روش‌های مختلف مطالعه مانند خواندن اجمالی، تندخوانی، عبارت‌خوانی، دقیق‌خوانی، خواندن انتقادی، خواندن برای درک زیبایی و فنون مطالعه مانند روش‌های مردر، پس‌ختم و مطالعه مشارکتی آموزش داده شدند.	استفاده از تکنیک‌های مختلف مطالعه و مقایسه نتایج آن با یکدیگر
جلسه ۱۰	برطرف کردن اشکال و مطالب	مرور جلسات قبل و ایجاد فرصت ابراز تجربه‌های شرکت‌کنندگان	شرکت‌کنندگان نکات اصلی مربوط به مباحث مختلف آموزشی را مرور کردند و ضمن دریافت توضیحات اضافی، اشکالاتشان را برطرف کردند و تجربه‌های خود را به اشتراک گذاشتند.	مرور قبلی تمرین‌های جلسات قبل

مراحل این برنامه آموزشی ترکیبی شامل آشنایی با حیطه های عدم مدیریت زمان، پیامدها و علل احتمالی، برنامه ریزی و مدیریت زمان، آشنایی با تهیه برنامه های زمانی مطالعه، آشنایی با تجربیات عاطفی و شناختی متفاوت حین مطالعه و آشنایی با تکنیک های مطالعه است (حسن آبادی و احمدیان نسب، ۱۳۹۷). شرکت کنندگان گروه گواه ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای و هر هفته یک جلسه تحت آموزش مهارت های مطالعه قرار گرفتند. مراحل آموزش در جدول (۲) آمده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمرات باورهای انضباطی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در دو گروه

Table 3: Mean and Standard Deviation of Disciplinary Beliefs Scores in Pre-test, Post-test, and Follow-up

Table 5: Mean and Standard Deviation of Discipline, Behavior Scores in Pre test, Post test, and Follow up						
	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	شاپیرو- ویلیک	سطح معناداری	شاپیرو- ویلیک	سطح معناداری	شاپیرو- ویلیک	سطح معناداری
باورهای انضباطی	۰/۹۶	۰/۵۰	۰/۹۵	۰/۲۷	۰/۹۴	۰/۱۵
نگرش منفی	۰/۹۷	۰/۱۸	۰/۹۵	۰/۱۶	۰/۹۵	۰/۱۶
اجتناب	۰/۹۷	۰/۲۷	۰/۹۱	۰/۱۸	۰/۹۵	۰/۲۲
تکانشی بودن	۰/۹۸	۰/۲۲	۰/۹۳	۰/۱۷	۰/۹۰	۰/۰۹

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد باورهای انضباطی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در دو گروه

Table 4: Mean and Standard Deviation of Disciplinary Beliefs in Pre-test, Post-test, and Follow-up

Table 1: Mean and Standard Deviation of Disciplinary Behaviors in Pre test, Post test, and Follow up							
پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری		گروه	
SD	M	SD	M	SD	M		
۶۶/۳۳	۲/۷۹	۶۲/۶۶	۲/۶۶	۶۳/۹۳	۲/۹۶	مداخله	باورهای انضباطی
۶۵/۲۰	۴/۱۷	۶۵/۴۶	۳/۸۵	۶۵/۶۶	۲/۴۱	گواه	
۱۸/۲۶	۳/۳۲	۱۶	۳/۰۲	۱۶/۵۳	۳/۵۴	مداخله	نگرش منفی
۱۷/۴۶	۳/۴۴	۱۶/۲	۳/۳۲	۱۷/۷۳	۴/۲۶	گواه	
۲۱/۳۳	۳/۸۱	۱۸/۴۱	۴/۲۲	۱۹/۷۳	۴/۰۴	مداخله	اجتناب
۲۰/۷۳	۳/۶۷	۱۹/۷۳	۴/۰۴	۱۸/۵۳	۴/۲۰	گواه	
۱۲/۲۰۰	۲/۴۲	۱۰/۲۰۰	۱/۴۲	۱۰/۶۶	۱/۹۵	مداخله	تکانشی
۱۲/۳۳	۲/۱۹	۱۲	۱/۹۲	۱۲/۰۶	۲/۲۱	گواه	

یافته ها

برای بررسی فرضیه پژوهش، از آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر بر اساس مدل خطی استفاده شد. ابتدا، در جدول های (۳) و (۴)، یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل باورهای انضباطی و مؤلفه های حل مسئله اجتماعی (نگرش منفی، اجتناب از مسئله و تکانشی بودن) گزارش شده است. قبل از اجرای تحلیل ها، بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس نشان داد با توجه به اینکه مقدار معناداری آزمون باکس بزرگ تر از

۰/۰۰۱ (باورهای انضباطی ۰/۲۰، نگرش منفی ۰/۵۲، اجتناب از مسأله ۰/۳۱ و تکانشی بودن ۰/۱۶) به دست آمد، این آزمون معنادار نیست؛ بنابراین، از فرض همگنی همبستگی‌های درونی تخطی نشده است.

مفروضه کرویت نیز شرط لازم برای معتبربودن آزمون F برای عامل اندازه‌گیری مکرر (یعنی زمان) است. بررسی آزمون ماچلی که نتایج آن در **جدول (۵)** آمده است، نشان می‌دهد اگر معناداری آزمون کرویت ماچلی بالاتر از ۰/۰۵ باشد، به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت عدم تأیید، از آزمون محافظه‌کارانه گرینهاوس-گیسر برای تحلیل استفاده می‌شود.

جدول ۵: نتایج آزمون کرویت ماچلی مربوط به متغیرهای پژوهش

Table 5: Results of Mauchly's Test of Sphericity for the Research Variables

نام متغیر	آماره ماچلی	χ^2	df	Sig.	اپسیلون گرینهاوس-گیسر	اپسیلون هوین فلت	Lower-bound
باورهای انضباطی	۰/۹۲۷	۲/۰۳۳	۲	۰/۳۶۲	۰/۹۳۲	۱/۰۰۰	۰/۵
نگرش منفی	۰/۹۸۱	۰/۵۱	۲	۰/۷۷۵	۰/۹۸۲	۱/۰۰۰	۰/۵
اجتناب	۰/۷۶۱	۷/۳۷۱	۲	۰/۰۲۵	۰/۸۰۷	۰/۸۸	۰/۵۰
تکانشی بودن	۰/۵۴۴	۱۶/۴۱۶	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۸۷	۰/۷۳۷	۰/۵

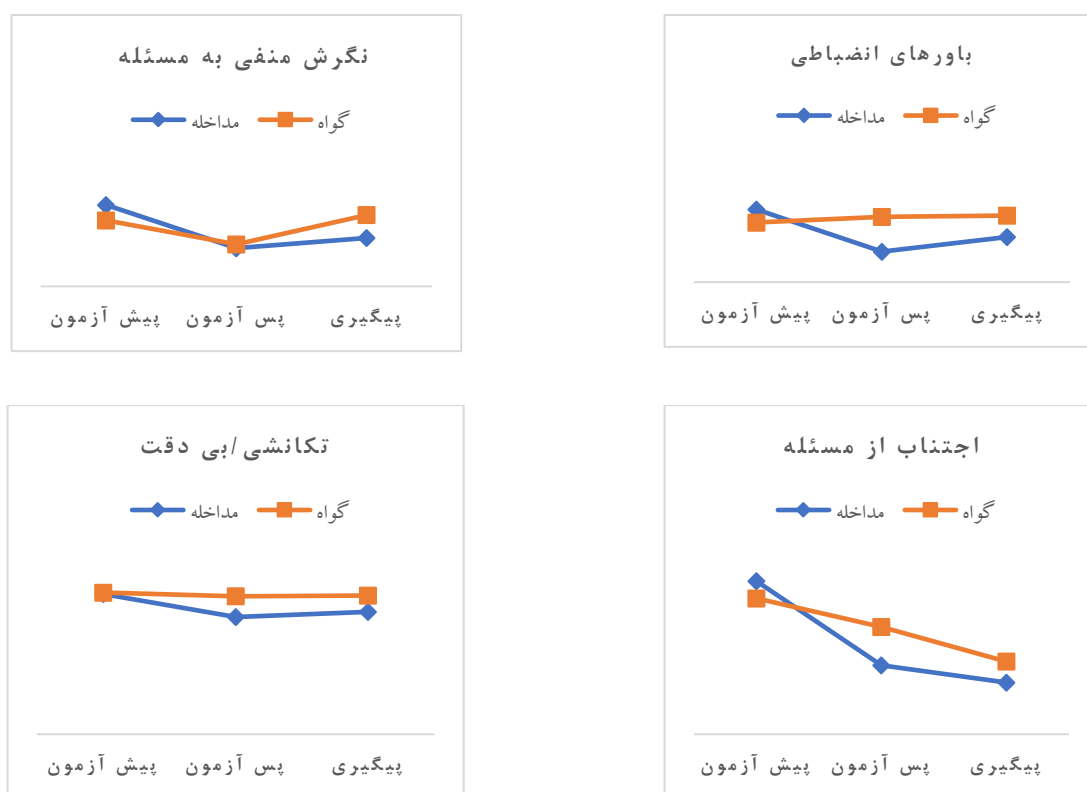
جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تفاوت گروه‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Table 6: Results of Repeated Measures ANOVA for Group Differences in Pre-test, Post-test, and Follow-up

متغیر	منبع تغییر	SS	df	MS	F	Sig	اندازه اثر	توان مشاهده
باورهای انضباطی	زمان	۴۳/۶۲	۲	۲۱/۸۱	۴/۹۴	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۷۸
نگرش منفی	گروه	۲۸/۹	۱	۲۸/۹	۱/۳۰	۰/۲۶	۰/۰۴	۰/۱۹
	زمان × گروه	۶۲/۰۶	۲	۳۱/۰۳	۷/۰۳	۰/۰۰	۰/۲۰	۰/۹۱
اجتناب	زمان	۴۷/۲۶	۲	۲۳/۶۳	۵/۹۶	۰/۰۰	۰/۱۷	۰/۸۶
	گروه	۰/۹۰	۱	۰/۹۰	۰/۰۳	۰/۸۶	۰/۰۰	۰/۰۵
	زمان × گروه	۱۵	۲	۷/۵	۱/۸۹	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۳۷
تکانشی بودن	زمان	۱۲۸/۹۵	۱/۶۱	۷۹/۸۸	۱۱/۳۶	۰/۰۰	۰/۲۸	۰/۹۷
	گروه	۵/۳۷	۱	۵/۳۷	۰/۱۵	۰/۶۹	۰/۰۰	۰/۰۶
	زمان × گروه	۱۴/۶۸	۱/۶۱	۹/۰۹	۱/۲۹	۰/۲۷	۰/۰۴	۰/۲۴
	زمان	۲۲/۴۲	۱/۳۷	۱۶/۳۱	۵/۴۳	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۷۱
	گروه	۲۷/۷۷	۱	۲۷/۷۷	۳/۲۸	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۴۱
	زمان × گروه	۱۱/۳۵	۱/۳۷	۸/۲۶	۲/۷۵	۰/۰۴	۰/۱۱	۰/۴۹

مطابق مندرجات **جدول (۶)** و با توجه به مقدار معناداری به دست آمده، اثر اصلی زمان برای متغیر باورهای انضباطی معنادار شده است؛ به عبارتی، میانگین این متغیر از پیش آزمون تا پیگیری تغییراتی معنادار داشته است. برای اثر تعاملی دو عامل زمان و گروه که کوچک تر از $0/05$ به دست آمده، اثر متقابل زمان و گروه معنادار شده است. در گروه مداخله، میانگین متغیر باورهای انضباطی از $66/33$ در پیش آزمون به $62/66$ در پس آزمون و $63/93$ در پیگیری تغییر کرده است. در رابطه با متغیر نگرش منفی به مسئله و اجتناب از مسئله، همان طور که جدول (۶) نشان می دهد، اثر اصلی زمان معنادار شده است؛ به عبارتی، میانگین این متغیرها از پیش آزمون تا پیگیری تغییراتی معنادار داشته است، اما اثر متقابل زمان در گروه معنادار نیست.

نتایج نشان می دهد اثر اصلی زمان برای متغیر تکانشی بودن معنادار شده است؛ به عبارتی، میانگین این متغیر از پیش آزمون تا پیگیری تغییراتی معنادار داشته است. برای اثر تعاملی دو عامل زمان و گروه که کوچک تر از $0/05$ به دست آمده، اثر متقابل زمان و گروه معنادار شده است. در گروه مداخله، میانگین این متغیر از $12/200$ در پیش آزمون به $10/200$ در پس آزمون و $10/66$ در پیگیری تغییر کرده است. در **شکل (۱)**، روند تغییرات نمره های میانگین های گروه مداخله و گواه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری قابل مشاهده است.



شکل ۱: روند تغییرات نمره های میانگین ها در دو گروه و سه مرحله آزمون

Figure 1: Trends in Mean Scores Across the Two Groups and Three Test Phases

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی تأثیر برنامه آموزشی ارتباط بدون خشونت مبتنی بر مدل روزنبرگ بر کاهش باورهای انضباطی مداخله‌گرایانه و حل مسئله اجتماعی ناکارآمد در گروهی از نومعلمان شهر تهران بود. نتایج نشان داد این برنامه در کاهش باورهای انضباطی مداخله‌گرایانه نومعلمان اثری معنادار داشته است. این یافته با پژوهش‌های مشابه هم‌سو است (Naser et al., 2021; Koopman & Seliga, 2021; Whitford & Emerson, 2018).

تبیین این امر را می‌توان در زیربنای نظری هر دو مفهوم «ارتباط بدون خشونت» و «عدم مداخله‌گرایی» در مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان جست‌وجو کرد. به عبارت دیگر، ارتباط بدون خشونت یک رویکرد آموزشی انسان‌گرایانه است که بر ایجاد روابط همدلانه تأکید دارد (Rosenberg, 2003a). از سوی دیگر، بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ، رویکرد عدم مداخله نیز ریشه در انسان‌گرایی دارد (Wolfgang, 2009)؛ همان‌گونه که راجرز تأکید می‌کند، دانش‌آموز باید خود کنترل و آگاهی لازم نسبت به رفتار خویش را داشته باشد و نه اینکه صرفاً تحت امر و نهی مداوم معلم قرار گیرد (Rogers, 1994).

در مقابل، رویکرد مداخله‌گرایانه بر تحلیل علل بیرونی و کنترل محیطی رفتار دانش‌آموز استوار است. از این دیدگاه، آموزش NVC می‌تواند معلمان را از تمرکز صرف بر اصلاح رفتارهای نامطلوب دانش‌آموز به سمت توجه به نیازهای اساسی و احساسات آنان هدایت کند. بسیاری از معلمان، در صورت نداشتن تأمل انتقادی، گرفتار نظام‌های باور خودانگیخته متشکل از تحریف‌ها و قضاوت‌های کلی نسبت به دانش‌آموزان می‌شوند. راجرز نیز بیان می‌کند معلمان، به دلیل تمرکز بیش از حد بر عمل و رفتار ظاهری، معمولاً دانش‌آموزان را سرزنش می‌کنند و این امر به شکل‌گیری دیدگاه منفی نسبت به او منجر می‌شود (Rogers, 1994). در چنین شرایطی، معلمان بیشتر به شناسایی رفتارهای نامطلوب گرایش پیدا می‌کنند تا توجه به رفتارهای مطلوب (Kauffman et al., 2002).

ایوانز و هاروی توضیح می‌دهند درک رفتار دانش‌آموز، به عنوان بازتاب فرایندهای درونی، مستلزم انعطاف‌پذیری و آگاهی معلم از این نکته است که هر رفتار کارکردی اساسی دارد (Evans & Harvey, 2012). در NVC، نیز بر این موضوع تأکید می‌شود که رفتارهای دانش‌آموزان عمدتاً ناشی از فقدان مهارت‌های ارتباطی برای بیان نیازهای خود است (Kaiser & Rasminsky, 2007). در این چارچوب، معلمان می‌آموزند که به جای تمرکز بر رفتارهای نامطلوب، به نیازهای جهان‌شمول دانش‌آموزان همچون ایمنی، خودمختاری، تعلق و احساس شایستگی توجه کنند (Evans & Vaandering, 2016; Rosenberg & Chopra, 2015).

هنگامی که این نیازها برآورده می‌شوند، دانش‌آموزان احساساتی مثبت مانند شادی، رضایت و آرامش را تجربه می‌کنند؛ اما زمانی که این نیازها نادیده گرفته می‌شوند، احساساتی همچون عصبانیت، غم یا ناامیدی بروز می‌یابند و ممکن است به رفتارهای خشونت‌آمیز منجر شوند (Evans & Vaandering, 2016; Rosenberg & Eisler, 2016).

2003). استفاده از زبان NVC در مدارس می‌تواند ذهنیت غالب مبتنی بر تسلط و قدرت را به فرهنگ ارتباط همدلانه میان معلمان و دانش‌آموزان تغییر دهد. هارگریوز نیز نشان می‌دهد زمانی که معلمان ابزارهای ارتباطی و عاطفی لازم را در اختیار داشته باشند، از تمرکز صرف بر تنبیه فاصله می‌گیرند و قادر خواهند بود پیام‌های منتقل شده از طریق رفتار دانش‌آموز را درک کنند (Hargreaves, 2000).

در همین راستا، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند پرورش همدلی در معلمان به کاهش سوگیری‌های انضباطی و افزایش کیفیت روابط آموزشی منجر می‌شود (McMahon & Pederson, 2020; Segal, 2011; Dörnyei & Murphey, 2003). بنابراین، می‌توان گفت آموزش NVC با تأکید بر همدلی، خودآگاهی و شنیدن فعال، بستری را فراهم می‌آورد که در آن، روابط کلاس‌محور تقویت می‌شود و تعاملات معلم-دانش‌آموز بر پایه همکاری و مسئولیت‌پذیری متقابل شکل می‌گیرد.

در رابطه با تأثیر آموزش ارتباط بدون خشونت بر رویکرد حل مسئله اجتماعی نومعلمان، نتایج نشان داد این آموزش فقط بر مؤلفه «تکانشی بودن/بی‌دقتی» اثری معنادار داشته است و بر دو مؤلفه «نگرش منفی به مسئله» و «اجتناب از مسئله»، با وجود کاهش میانگین‌ها، تأثیری معنادار نداشت. این یافته به طور ضمنی با نتایج برخی از مطالعات پیشین هم‌سو است؛ برای مثال، آموزش‌های اجتماعی-عاطفی و ذهن‌آگاهی موجب کاهش حل مسئله ناکارآمد می‌شوند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ Lopez, 2015).

تبیین این نتیجه را می‌توان در نقش رویکرد NVC در پرورش ذهن‌آگاهی جست‌وجو کرد. ذهن‌آگاهی مستلزم آگاهی غیرقضاوتی و تمرکز بر مشاهده لحظه حال است، بدون تکیه افراطی بر قضاوت‌ها و تفاسیر ذهنی. چنین رویکردی کمک می‌کند افراد از الگوهای شناختی ناکارآمد و خودکار فاصله بگیرند (Segal et al., 2002). فرد ذهن‌آگاه می‌کوشد تا نسبت به افکار، عواطف و شیوه‌های تعامل خود با دیگران بینش پیدا کند و سپس پاسخ‌هایی هدفمند و سازگارانه انتخاب کند، به جای آنکه واکنشی تکانشی و خودکار نشان دهد (Teasdale et al., 2000).

از این دیدگاه، یکی از راهبردهای کلیدی در حل مسئله توانایی تأمل بر پیامدهای هر راه‌حل است. ارتباط بدون خشونت بر پایه تفکر، تأمل و همدلی استوار است، در حالی که تصمیم‌گیری تکانشی عمدتاً بر احساسات آنی متکی است. NVC به افراد می‌آموزد مشاهده‌گر غیرقضاوتی باشند، هیجان‌های خود را به رسمیت بشناسند و ظرفیت «نشستن با هیجانات» را پیدا کنند، به جای آنکه در تقلا برای سرکوب آنها به رفتارهای تکانشی روی آورند.

از سوی دیگر، حل مسئله اجتماعی ماهیتی مشارکتی دارد و مستلزم درک دیدگاه‌ها و نیازهای دیگران است. زمانی که معلمان بتوانند از طریق همدلی و پذیرش مسئولیت اجتماعی، موقعیت را از دید همه طرف‌های درگیر درک کنند، بیشتر احتمال دارد که به راه‌حل‌های سازگارانه و جامع دست یابند. در مقابل، اتکا به الگوهای تفکر

خودکار و غریزی، به ویژه در شرایط بحرانی، می تواند موجب واکنش های فوری و تکانشی شود. در این چارچوب، آموزش NVC، با تأکید بر خودتنظیمی هیجانی و توجه به نیازهای مشترک، زمینه را برای حل مسأله کارآمدتر فراهم می آورد. بر این اساس، نتایج مطالعه حاضر نشان می دهد آموزش ارتباط بدون خشونت بر کاهش باورهای انضباطی مداخله گرایانه و کاهش تکانشی بودن در حل مسأله اجتماعی مؤثر بوده است. پژوهش های آتی می توانند مسیرهایی جدید را برای ارتقای این توانمندی ها در رشد حرفه ای معلمان آشکار کنند.

از محدودیت های این پژوهش باید به استفاده از ابزارهای خودگزارشی اشاره کرد که احتمال سوگیری مطلوبیت اجتماعی در پاسخ دهی را افزایش می دهند. همچنین، نمونه تحت بررسی صرفاً شامل نومعلم زن بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر گروه ها باید با احتیاط صورت گیرد. علاوه بر این، پیگیری پژوهش کوتاه مدت بوده و بررسی ماندگاری اثرات در بلندمدت ضروری است. با توجه به یافته های این مطالعه، پیشنهاد می شود آموزش ارتباط بدون خشونت در قالب برنامه های تربیت معلم و دوره های ضمن خدمت گنجانده و به عنوان بخشی از فرایند تدریس و مشاوره در نظام آموزشی استفاده شود.

قدردانی

از تمامی معلمان عزیزی که در این پژوهش مشارکت کردند کمال تشکر را داریم.

تعارض منافع

پژوهشگران مقاله در اجرای پژوهش تعارض منافی نداشته اند.

منابع

احمدی، ملیحه، هاشمیان، کیانوش، درتاج، فربرز، و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش عاطفی-اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی در بهبود مهارت های حل مسأله اجتماعی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۹ (۳)، ۶-۳۱.

<https://doi.org/10.22054/jep.2023.34437.2355>

اطهری، زینب السادات، نصر، احمدرضا، و سبکتکین ریزی، مریم (۱۴۰۰). اخلاق معلمی و ویژگی های تدریس از منظر قرآن و روایات. بصیرت و تربیت اسلامی، ۱۸ (۳)، ۳۹-۶۸. <https://sid.ir/paper/1037988/fa>

حسن آبادی، حمیدرضا، و احمدیان نسب، مریم (۱۳۹۷). راهنمای گام به گام مداخله در مشکلات تربیتی. جهاد دانشگاهی واحد شهید بهشتی.

رحمانی، بهالدین (۱۳۹۲). بررسی تحلیلی اخلاق معلمی و تعیین جایگاه آن در اهداف و برنامه‌های تربیت معلم / ایران [پایان‌نامه دکتري منتشر نشده]. دانشگاه شهید چمران اهواز.

زارع‌زاده مهریزی، الهه، و طاهری، مرتضی (۱۴۰۱). شناسایی باورهای انضباطی معلمان و واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۴(۱)، ۱-۱۴.

<http://jnip.ir/article-1-926-fa.html>

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگاه.

صفایی مقدم، مسعود، رحمانی، بهالدین، پاک سرشت، محمدجعفر، و مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۲۳-۴۵.

<http://sid.ir/paper/218507/fa>

مخبری، عادل، درتاج، فریبا، و دره کردی، علی (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسئله اجتماعی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲(۴)، ۱-۲۲.

https://jem.atu.ac.ir/article_2665.html

References

- Ahmadi, M., Hashemian, K., Dortaj, F., & Abolmaali Alhosseini, K. (2023). A comparison of the effectiveness of social-emotional cooperative learning and mindfulness training on improving social problem-solving skills. *Educational Psychology*, 19(3), 6-31. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.34437.2355> [In Persian]
- Aldrup, K., Carstensen, B. & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student Outcomes. *Educ Psychol Rev*, 34, 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Athari, Z. S., Nasr, A. R., & Sabkatkin Rizi, M. (2021). Teacher ethics and characteristics of teaching from the perspective of Quran and Hadiths. *Insight and Islamic Training*, 18(3), 39-68. <https://sid.ir/paper/1037988/en> [In Persian]
- Ben-Yahia, M., & Lamzira, F. Z. (2024). Exploring the effects of teachers' use of nonviolent communication on learners' classroom participation in the EFL classroom. *International Journal of Language and Literary Studies*, 6(3), 281–288. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1802>
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028613>
- Costetti, V. (2001). *Non-violent communication experimental project in primary schools*. Nonviolent Communication Experimental Project in Primary Schools.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), Article 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Duesund, L. (2014). Disruptive behavior in schools. In S. Janicke H & L. Wittek (Eds.), *Pedagogy* (pp. 568-583). Oslo, Norway: Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L., & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behavior in Norwegian and American Schools. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 23, 410-423. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13632752.2018.1469847>
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: Positive approach to clinical intervention* (3rd ed). Springer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R); Technical Manual*. Mult Health Systems.
- Epinat-Duclos, J., Foncelles, A., Quesque, F., Chabanat, E., Duguet, A., Van der Henst, J. B., & Rossetti, Y. (2021). Does nonviolent communication education improve empathy in French medical students?. *International Journal of Medical Education*. <https://doi.org/10.5116/ijme.615e.c507>
- Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2012). *Warming the emotional climate of the primary school classroom*. Dunmore Publishing.
- Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Simon and Schuster.
- Granero-Gallegos A, Baños R, Baena-Extremera A, Martínez-Molina M (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Front Psycho*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>
- Guil, R., Holgado-Herrero, M., Gil-Olarte, P. (2024). Disruptive behaviors in the classroom, a question of gender or of inadequate forms of coping?. *Curr Psychol*, 43, 22897–22907. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-024-06190-3>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hassan Abadi, H. R., & Ahmadian Nasab, M. (2019). *A step-by-step guide to intervening in academic problems*. Jahad Daneshgahi, Branch of Shahid Beheshti University. [In Persian]
- Hooper. L (2015). *An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a Quality Learning Circle approach* [Master's Thesis, University of Canterbury]. <http://hdl.handle.net/10092/11839>
- Ijaz, S., Nobles, J., Mamluk, L., Dawson, S., Curran, B., Pryor, R, ..., & Savović, J. (2024). Disciplinary behavior management strategies in schools and their impact on student psychosocial outcomes: A systematic review. *NIHR Open Res*. <https://openresearch.nihr.ac.uk/articles/4-13/v2>

- Jones, S. (2009). *Traditional education or partnership education: Which educational approach might best prepare students for the future?* [Master's Thesis, San Diego State University]. <https://B2n.ir/ze3737>
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2007). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively* (2nd ed). Pearson.
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Managing classroom behavior: A reflective case-study approach* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Koopman, S., & Seliga, L. (2021). Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. *Peace and Conflict Studies*, 27(3), Article 2. <https://doi.org/10.46743/1082-7307/2021.1692>
- Lewis, R., Romi, Sh., Qui, X., & Katatz, Y. (2005). Teacher classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- Lopez, G. (2015). *Do mindfulness, rumination, or social problem-solving factors predict distress?* [Master's Thesis, Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/etd/408>
- Martin, C. (2015). Empathy, equity, empowerment: Using restorative practices to build character and community while reducing suspensions. *Voices in Urban Education*, 42, 14-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082779.pdf>
- Martin, N. K., & Shoho, A. K. (2000). The influence of teacher characteristic on classroom management. *Research in the Schools*, 10(2), 29-34. <https://B2n.ir/wd1074>
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06891-002>
- 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.2020.10530>
- Mokhberi, A., Dortaj, F., & Darehkordi, A (2011). Questionnaire, psychometric, and standardization of indicators of social problem-solving ability. *Training Measurement*, 1(4). <https://sid.ir/paper/384020/en> [In Persian]
- Mustafa, M., Hermandra, H., & Zulhafizh, Z. (2024). *Classroom management through problem solving: teachers' strategies in realizing quality learning*. Proceedings of The International Conference of Innovation, Science, Technology, Education, Children, and Health. <https://doi.org/10.62951/icistech.v4i1.85>
- Naser, S. C., Brann, K. L., & Noltemeyer, A. (2021). A brief report on the promise of system 2 cues for impacting teacher decision-making in school discipline practices for Black male youth. *School Psychology*, 36(3), 196-202. <https://doi.org/10.1037/spq0000363>
- Ødegard, M. (2019). Being-disrupted and being-disruptive: coping students in uncertain times. *Sage Open*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244018822378>

- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Owens, J. S., Holdaway, A. S., Smith, J., Evans, S. W., Himawan, L. K., Coles, E. K., ..., & Dawson, A. E. (2018). Rates of common classroom behavior management strategies and their associations with challenging student behavior in elementary school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(3), 156–169. <https://doi.org/10.1177/1063426617712501>
- Poling, D. V., Van Loan, Ch. L., Garwood, J. D., Zhang, Sh., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Rahmani, B. (2013). *The analytical survey of ethics of teaching and determining its place in goals and programs of Iran teacher training* [Unpublished doctoral dissertation]. Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]
- Rogers, B. (1994). *Behavior recovery: A whole-school program for mainstream schools*. ACER.
- Rosenberg, M. (2012). *Living non-violent communication: Practical tools to connect and communicate skillfully in every situation*. Sounds True.
- Rosenberg, M. B. (2003a). *Non-violent communication: A language of life* (2nd ed.). Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. B. (2003b). *Life-enriching education: Non-violent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships*. Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. B., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent Communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships* (3rd ed.). Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. B., & Eisler, R. (2003). *Life-enriching education: Nonviolent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships*. Puddle Dancer Press.
- Sabol, T. J., and Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attach. Hum. Dev.*, 14, 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Safaei Moghadam, M., Rahmani, B., Pakseresht, M., & Marashi, S (2016). Foundations and principles of Islamic ethics: A reflection on the relationship between teacher and students. *Journal of Foundations of Education*, 6(1), 23-45. <http://sid.ir/paper/218507/fa> [In Persian]
- Sapp, M. (1999). *Test anxiety: Applied research, assessment and treatment intervention*. Wisconsin University Press of America.
- Sarmad, Z., Bazargan, Z., & Hejazi, E. (2005). *Research methods in behavioral sciences*. Agah Publications. [In Persian]
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040>

- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Sylvia, Y. C. L. K., Yeung, J. W. K., Low, A. Y. T., Lo, H. H. M., & Tam, Ch. H. L. (2015). The roles of emotional competence and social problem solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China. *Child Abuse and Neglect*, 44, 117-129. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.020>
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.68.4.615>
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2018). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological Reports*, 122(2), 670–688. <https://doi.org/10.1177/0033294118767435>
- Wolfgang, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management*. Wiley.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed.). Allyn & Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED216788>
- Zarezadeh Mehrizi, E., & Taheri, M. (2022). Clarifying teachers' beliefs about discipline and students' reactions to discipline strategies. *Journal of Psychology New Ideas*, 14(1), 1-14. <https://jnip.ir/article-1-926-en.html> [In Persian]

پیوست ۱

پرسشنامه باورهای انضباطی معلمان (Martin et al., 1998)

ردیف	پرسش‌ها	۱	۲	۳	۴
۱	من باور دارم معلم باید دانش‌آموزان را از یک فعالیت یادگیری به فعالیت بعدی هدایت کند.	۱	۲	۳	۴
۲	من باور دارم این مهم است که به طور مداوم، در حین انجام فعالیت درسی، بر کارهای دانش‌آموزان نظارت کنم.	۱	۲	۳	۴
۳	من باور دارم دانش‌آموزان باید خودشان فعالیت‌های روزانه کلاس را تعیین کنند.	۱	۲	۳	۴
۴	من باور دارم دانش‌آموزان موفق خواهند بود اگر به آنها اجازه داده شود تا در پیروی از علاقه خود آزاد باشند.	۱	۲	۳	۴
۵	من باور دارم معلم باید تکالیف دانش‌آموزان را خودش تعیین کند.	۱	۲	۳	۴
۶	در هفته اول کلاس، من قوانین کلاس را اعلام می‌کنم و دانش‌آموزان را از عواقب عدم رعایت قوانین آگاه می‌کنم.	۱	۲	۳	۴
۷	برای ایجاد یادگیری رضایت‌بخش، من خودم مواد آموزشی کلاس را تعیین می‌کنم.	۱	۲	۳	۴
۸	اگر دانش‌آموزی باعث آزار دیگری بشود، من بلافاصله به دانش‌آموز تذکر می‌دهم که ساکت باشد و آن کار را تکرار نکند.	۱	۲	۳	۴
۹	من باور دارم تعیین قوانین کلاس توانایی دانش‌آموزان برای رشد اخلاق شخصی را سرکوب می‌کند.	۱	۲	۳	۴
۱۰	در هنگام تدریس، اگر دانش‌آموزی شروع به صحبت درباره تجربه‌ای که خودش در آن زمینه داشته است، کند، من به او اجازه نمی‌دهم و می‌گویم قبل از به پایان رسیدن وقت کلاس، باید درس تمام شود.	۱	۲	۳	۴
۱۱	من باور دارم معلم باید دانش‌آموزان را به پیروی از قوانین و رعایت نظم در کلاس ملزم کند.	۱	۲	۳	۴
۱۲	من اجازه می‌دهم تا در فعالیت‌های کلاسی، هر دانش‌آموزی با سرعت خاص خودش پیشرفت کند.	۱	۲	۳	۴
۱۳	اگر نظر دانش‌آموزان این باشد که یکی از قوانین کلاس غیرمنصفانه است، من آن را با قانونی که دانش‌آموزان آن را عادلانه می‌دانند، تغییر می‌دهم.	۱	۲	۳	۴
۱۴	من باور دارم معلم باید فعالیت‌های روزانه دانش‌آموزان را سازمان‌دهی و اجرا کند.	۱	۲	۳	۴
۱۵	من در کلاس به دانش‌آموزان اجازه می‌دهم جای نشستن خود را انتخاب کنند.	۱	۲	۳	۴

۴	۳	۲	۱	۱۶	هنگامی که کلاس خوب کار می کند، با دادن تنفس (وقت آزاد) به آنها پاداش می دهم.
۴	۳	۲	۱	۱۷	من باور دارم دانش آموزان باید خودشان درباره کیفیت کارشان قضاوت کنند، به جای اینکه متکی به نظر معلم باشند.
۴	۳	۲	۱	۱۸	من باور دارم دانش آموزان باید خودشان تکالیف درسی را انتخاب کنند.
۴	۳	۲	۱	۱۹	در هفته اول کلاس، من از دانش آموزان می خواهم خودشان قوانین کلاس را تعیین کنند.
۴	۳	۲	۱	۲۰	من برای دانش آموزان تکالیف منزل تعیین می کنم تا فرصتی ایجاد شود که مهارت های آموخته شده در کلاس را تمرین کنند.
۴	۳	۲	۱	۲۱	من باور دارم دانش آموزان درباره چگونه کارکردن با یکدیگر (کار گروهی) نیاز به راهنمایی دارند.
۴	۳	۲	۱	۲۲	در کلاس من، دانش آموزان آزاد هستند هر یک از وسایل کمک آموزشی را که تمایل دارند، در طول تدریس به کار برند.
۴	۳	۲	۱	۲۳	من برای هر فعالیت یادگیری زمانی را مشخص می کنم و سعی می کنم برنامه ام را دقیق اجرا کنم.
۴	۳	۲	۱	۲۴	در کلاس من، دانش آموزان اجازه دارند با یکدیگر تعامل آزاد داشته باشند.
۴	۳	۲	۱	۲۵	من باور دارم قوانین کلاس مهم هستند، زیرا رفتار دانش آموزان را شکل می دهد.

پیوست ۲

پرسشنامه تجدیدنظرشده حل مسئله اجتماعی (D'Zurilla et al., 2002)

ردیف	پرسش‌ها	به هیچ وجه	تا حدودی	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	زمانی که با مسئله‌ای مواجه می‌شوم، احساس ترس می‌کنم.					
۲	به راه‌حل‌های مختلف فکر می‌کنم.					
۳	زمانی که تصمیم‌های مهمی می‌گیرم، عصبی و نامطمئن هستم.					
۴	زمانی که اولین تلاشم با شکست مواجه شود، از کوشش برای حل مسائل دست نمی‌کشم.					
۵	اولین فکری که به نظرم می‌رسد را بلافاصله اجرا می‌کنم.					
۶	به اعتقاد من، هر مسئله‌ای قابل حل است.					
۷	وضعیت را تحلیل می‌کنم و موانع را شناسایی می‌کنم.					
۸	اگر تلاش اولم برای حل مسئله با شکست مواجه شود، مأیوس می‌شوم.					
۹	تا جایی که امکان دارد، تلاش برای حل مسائل را به بعد موکول می‌کنم.					
۱۰	برای ارزیابی دقیق نتایج کارم، وقت صرف نمی‌کنم.					
۱۱	برای اجتناب از مواجهه با مسائل، از مسیر خود منحرف می‌شوم.					
۱۲	یک مسئله بسیار مرا آشفته می‌کند.					
۱۳	به محض مواجهه با مسائل، سریع دست به کار می‌شوم.					
۱۴	اولین ایده خوبی که به ذهنم خطور می‌کند، فکرم را به خود مشغول می‌کند.					
۱۵	از تفکر درباره مسائل اجتناب می‌کنم.					
۱۶	ارزیابی می‌کنم که بعد از تغییر شرایط، چه روحیه‌ای خواهم داشت.					
۱۷	حل مسائل را تا جایی که تعویق می‌اندازم که دیر نشود.					
۱۸	بیشتر وقتم را به اجتناب از حل مسائل می‌گذرانم.					
۱۹	زمانی را برای توجه به اظهارنظرهای موافقان یا مخالفان صرف نمی‌کنم.					
۲۰	ارزیابی می‌کنم که آیا تا به حال وضعیت بهتر شده است، یا نه.					
۲۱	نتایج هر انتخاب را سبک‌سنگین و مقایسه می‌کنم.					
۲۲	افسرده می‌شوم و خشم می‌زنم.					
۲۳	بدون تفکر، با احساس درونی خود درگیر می‌شوم.					
۲۴	برای مقایسه انتخاب‌ها، روشی منظم را به کار می‌برم.					
۲۵	هدف را در ذهنم نگه می‌دارم.					