

مقاله پژوهشی

**رابطه همدلی، خودکارآمدی و زورگویی با نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری**

مهديه آذعصاران\*، ولی مهدی‌نژاد\*\*، علی فرنام\*\*\*

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

**چکیده**

پژوهش حاضر با هدف تعیین ارتباط بین همدلی، خودکارآمدی و زورگویی با نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر زابل در سال ۱۳۹۸ انجام گردید. در این مطالعه توصیفی-تحلیلی به روش همبستگی، از بین جامعه آماری مشتمل بر ۸۰۵۳ دانش‌آموز متوسطه دوره اول، ۳۸۶ نفر شامل ۱۹۰ دانش‌آموز پسر و ۱۹۶ دانش‌آموز دختر که معیارهای ورود به مطالعه را دارا بودند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای وارد مطالعه شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل فرم اطلاعات دموگرافیک، مقیاس همدلی دیویس (۱۹۸۰)، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲)، مقیاس زورگویی کلامی الوئوس (۱۹۹۶) و مقیاس سبک‌های فرزند پروری بامریند (۱۹۷۳) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای تحلیل آماری SPSS و Amos در سطح معناداری  $p < 0.05$  تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های همدلی و خودکارآمدی با متغیر ارتکاب زورگویی و سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی منفی و معنادار و با سبک قاطع رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود داشت ( $p < 0.001$ ). بین متغیر ارتکاب زورگویی با سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی مثبت و با سبک قاطع رابطه‌ی منفی مشاهده شد ( $p < 0.001$ ). همچنین، مؤلفه‌های همدلی و خودکارآمدی تنها از طریق سبک فرزندپروری استبدادی با متغیر ارتکاب زورگویی به طور غیر مستقیم رابطه داشتند ( $p < 0.05$ ). از این رو، جهت پیشگیری و کاهش زورگویی، تقویت دو مفهوم همدلی و خودکارآمدی در نوجوانان و همچنین آموزش نحوه فرزندپروری صحیح به والدین از طریق نهادهای اجتماعی چون مدرسه ضروری به نظر می‌رسد.

**واژگان کلیدی:** همدلی، خودکارآمدی، زورگویی، سبک‌های فرزندپروری، دانش‌آموزان.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول) valmeh@ped.usb.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

## مقدمه

زورگویی<sup>۱</sup> در مدارس، یک مسئله اجتماعی جدی است که کل محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و بر حق افراد جهت برخورداری از یک آموزش درست تأثیر می‌گذارد (زارات گارزا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). زورگویی، به طور سنتی به عنوان تکرار اعمال پرخاشگرانه و رفتار تهاجمی به افراد مورد هدف تعریف می‌شود که این افراد عمدتاً برای فرد مرتکب زورگویی مضر هستند و یا قدرت کمتری از فرد زورگو دارند (اریسکن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ چالمرز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). سه معیار اصلی زورگویی عبارتند از (۱) تکرار، (۲) عمدی بودن، و (۳) عدم تعادل قدرت. با توجه به این خصوصیات، زورگویی اغلب به عنوان سوءاستفاده منظم از قدرت توسط همسالان تعریف می‌شود (منسینی و سالمیوالی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). زورگویی می‌تواند اشکال مختلف کلامی (تهدید، فراخواندن دیگران با الفاظ تحقیرآمیز) فیزیکی (هل دادن، ضربه زدن) رابطه‌ای- اجتماعی (شایعه پراکنی، طرد اجتماعی) و اشکال جدیدی مانند استفاده از فناوری و حمله اینترنتی داشته باشد (الوئوس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ فرارا، ایانیولو، ویلانی و کروسولو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸).

زورگویی یک پدیده جهان‌شمول و حائز اهمیت به ویژه در سنین مدرسه است. نتایج یک مطالعه متاآنالیز با بررسی ۸۰ پژوهش بر روی نوجوانان ۱۸-۱۲ ساله نشان داد که میزان شیوع زورگویی سنتی ۳۵ درصد و برای زورگویی سایبری ۱۵ درصد می‌باشد (مودکی، مینچین، هارباگ، گوئرا، رانیونز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). زورگویی از دوره دبستان آغاز می‌شود و در سال‌های اول متوسطه تشدید می‌یابد، اما، بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد (پلگرینی و لانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). نتایج تحقیقات گذشته نشان

---

1 Bullying

۲ Zarate-Garza

۳ Eriksen

۴ Chalmers

۵ Menesini and Salmivalli

۶ Olweus

۷ Ferrara, Ianniello, Villani & Corsello

۸ Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions

۹ Pellegrini and long

می‌دهد که پسرها بیشتر از دخترها هم مستعد ارتکاب زورگویی و هم قربانی زورگویی هستند ولی دخترها بیشتر در شرایط زورگویی غیر مستقیم مانند طعنه‌های کلامی و یا شایعه پراکنی همسالان قرار می‌گیرند (رومرا فلیکس، ری‌آلامیلو و اورتگا رویزا، ۲۰۱۱).

وجود پدیده‌ای به نام زورگویی در محیط آموزشی می‌تواند تأثیرات جبران‌ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان داشته باشد. استاسن برگر<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی بیان کرده‌است که زورگویی چه در کوتاه مدت و چه در طولانی مدت می‌تواند اثرات منفی جبران‌ناپذیری بر بهزیستی و سلامت روان قربانیان و عاملان زورگویی برجای گذارد. به طور خاص، تحقیقات پیشین نشان داده‌است کودکانی که به عنوان زورگو یا قربانی زورگویی شناخته می‌شوند در معرض خطر افزایش مشکلات سلامتی از جمله افسردگی، اضطراب، بی‌خوابی، عادات غذایی ضعیف و حتی افکار خودکشی قرار دارند (آرسنائولت، بوئز و شاکور<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کولپند<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ هولت<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین، شناسایی عوامل مختلف مرتبط با افزایش و کاهش زورگویی اهمیت فراوانی می‌یابد. در همین زمینه، ادبیات پیشین بطور کلی چهار دسته از عوامل جمعیت‌شناختی، ویژگی‌های شخصی، خانواده و مدرسه را در پیش‌بینی میزان زورگویی مؤثر دانسته‌اند (برزگر بفرویی، برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۵). در این میان، همدلی از جمله ویژگی‌های شخصی است است که بنظر می‌رسد در کاهش زورگویی نقش اساسی داشته باشد.

بسیاری از نظریه‌ها فرض اساسی‌شان این است که همدلی<sup>۶</sup> بالا از رفتارهای ضداجتماعی جلوگیری می‌کند، رفتار نوع دوستانه را تشویق میکند و رفتارهای اجتماعی مثبت را افزایش میدهد. از سوی دیگر همدلی کم، امکان ایجاد رفتارهای ضداجتماعی را افزایش میدهد، به این دلیل که توانایی افراد برای درک یا تجربه کردن محدود شده است و این کمبود همدلی مانعی را ایجاد میکند تا یک فرد

۱ Romera Félix, Rey Alamillo, Ortega Ruiz

۲ Stassen Berger

۳ Arseneault, Bowes, Shakoor

۴ Copeland

۵ Holt

۶ Empathy

بتواند از هیجان‌های مثبت شخص دیگر بهره مند شود (جولیف و فارینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). همدلی به معنای درک درک تجربیات، دغدغه‌ها و احساسات افراد دیگر و به اشتراک گذاشتن حالات عاطفی افراد با یکدیگر تعریف شده است (کاف، براون، تیلور و هووات<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). محققان معتقدند که بین همدلی و بروز رفتارهای جامعه‌گرا در افراد ارتباط مثبت وجود دارد (کوتیرز، اسکارتی، پاسکال<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). لاوت و شفیلد<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) در یک مطالعه سیستماتیک به بررسی ارتباط بین همدلی عاطفی و رفتارهای پرخاشگرانه یا بزهکارانه در کودکان و نوجوانان پرداختند. مطابق با نتایج آنان بین همدلی عاطفی و رفتارهای پرخاشگرانه در کودکان بزرگتر و نوجوانان رابطه منفی وجود داشت. ون نوردن<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در یک مطالعه متاآنالیز نشان دادند که متغیر زورگویی رابطه منفی با متغیر همدلی دارد. برخی مطالعات نشان داده‌اند که از آموزش مهارت همدلی می‌توان برای مهار یا کاهش رفتار پرخاشگرانه و زورگویی استفاده کرد (سahین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). با این وجود، با توجه به ماهیت چندبعدی پرخاشگری و همدلی، اطلاعات در مورد رابطه میان مؤلفه‌های مختلف همدلی و پرخاشگری نسبتاً کم است. لذا، با در نظر گرفتن اهمیت معضل زورگویی، پرداختن به ارتباط بین این مؤلفه‌ها ضرورت انکار ناپذیری دارد.

از جمله دیگر ویژگی‌های شخصی که به نظر می‌رسد با زورگویی ارتباط داشته باشد، می‌توان به متغیر خودکارآمدی<sup>۷</sup> اشاره کرد. در نظریه‌های روانشناختی نیز از خودکارآمدی به عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده میزان زورگویی یاد شده است (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۵). خودکارآمدی نیز به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد. در همین راستا،

---

۱ Jolliffe and Farrington

۲ Cuff, Brown, Taylor & Howat

۳ Cutierrez, Escarti, Pascual

۴ Lovett and Sheffield

۵ Van Noorden

۶ Sahin

۷ Self-efficacy

بندورا بیان می‌کند که خود کارآمدی بخصوص تأثیر زیادی بر رفتار فرد دارد (بندورا، ۲۰۰۶). اعتقادات مربوط به خودکارآمدی، رفتار را به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق اهداف شخصی، انتظارات در مورد پیامد رفتارهای خاص و تأثیرات محیطی هدایت می‌کند. افراد دارای خودکارآمدی زیاد، میل بیشتری جهت درگیر نمودن خود با تکلیف مورد نظر دارند و بهنگام مواجهه با مشکلات مدت زمان بیشتری را مقاومت می‌کنند (بندورا، ۲۰۱۲). همین امر می‌تواند به فرد جهت کنترل اعمال زورگویانه و بازگشت به این اعمال کمک نماید (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۵).

همانگونه که قبلاً نیز ذکر شد، در زمینه متغیرهای مرتبط با پدیده زورگویی، عوامل مرتبط با خانواده از اهمیت اساسی برخوردار است (برزگر بفرویی، برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۵). از جمله این عوامل می‌توان به شیوه‌های فرزندپروری والدین اشاره کرد. چراکه خانواده و شیوه‌های فرزندپروری از جمله اساسی‌ترین دلایل مؤثر در رشد روانی و اجتماعی کودکان محسوب می‌شوند. والدین برای فرزندان یک مدل نقشی مهم در تعامل با دیگران محسوب می‌شوند و با آموزش راهکارهای تعاملی-اجتماعی به کودکان بر نوع رفتار آنان با همسالان خود تأثیر می‌گذارند. آنان همچنین زمینه‌های لازم برای یادگیری راهبردهای اجتماعی از طریق عضو کردن کودک در نهادهایی مانند مدرسه که صلاحیت اجتماعی و بهزیستی عاطفی کودک را پرورش می‌دهند، فراهم می‌آورند (دانکن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ ولک و اسکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

شواهد نشان می‌دهد که سیستم تربیتی و به خصوص تنبیه کودکان می‌تواند از جمله عوامل مرتبط با زورگویی باشند. به نحوی که قربانیان تنبیه فیزیکی یا روانی در خانه، به احتمال بیشتری به ارتکاب زورگویی مبتلا شده و یا قربانی زورگویی در مدرسه می‌شوند (گومزاورتیز، رومرا، اورتگارویز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). هر چه والدین از شیوه‌های نادرست تربیتی مانند پرخاشگری، تنبیه و سرزنش بیشتر استفاده کنند، کودکان به علت ارضا نشدن احساس عاطفی شان، افزون بر پایین بودن خلاقیت و عزت نفس و با مشکلات مختلف رفتاری، روانی، اضطراب و افسردگی مواجه‌اند (ساریخانی، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، روابط نزدیک والدین با فرزندان و پشتیبانی آنان و همچنین تعیین حدود

---

۱ Bandura

۲ Duncan

۳ Wolke & Skew

۴ Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz

رفتار و نظارت بر آنچه فرزندان انجام می‌دهند، بسته به میزان استقلال آن‌ها، بر روی رشد کودک تأثیر مثبت دارد. گرمی و کنترل رفتار والدین از عوامل محافظت کننده فرزندان در برابر پرخاشگری، بزهکاری و مصرف الکل یا مواد اعتیاد آور محسوب میشود (هاسکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). پین کوارت<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) بیان میکند که کنترل بیش از حد والدین بر فرزندان و رفتارهای خصمانه و استبدادی آنان از عوامل خطر برای بروز مشکلات یادشده به ویژه زورگویی هستند. جورجیو، آئوانو و استاورینایدز<sup>۳</sup> (۲۰۱۷)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که سبک‌های فرزندپروری والدین با زورگویی فرزندان در مدرسه ارتباط دارد. در همین راستا، گومزاورتیز، رومرا، اورتگارویز (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که سبک‌های فرزندپروری غیر دموکراتیک که طرفدار استفاده از شیوه تنبیه هستند، خطر زورگویی نوجوانان را افزایش می‌دهد.

همچنین، در ادبیات پیشین به ارتباط بین سبک‌های فرزندپروری با متغیرهای همدلی و خودکارآمدی نیز پرداخته شده است. برای مثال، برای مثال، گو و فنگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که سبک‌های فرزندپروری که توأم با رفتارهای گرم و صمیمی والدین با فرزندان نشان است، سبب ارتقاء همدلی در فرزندان می‌شود. همچنین، نتایج مطالعه حسینی دولت‌آبادی، سعادت و قاسمی جوبنه (۱۳۹۲) نشان داد که بین سبک فرزندپروری قاطع با خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار و بین سبک فرزندپروری استبدادی با خودکارآمدی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد.

مطابق با موارد مطرح شده در بالا، زورگویی یک پدیده جهان‌شمول و حائز اهمیت است که می‌تواند پیامدهای شخصیتی و اجتماعی نامطلوبی را به بار آورد. این معضل اجتماعی به ویژه در سنین مدرسه خود را نمایان می‌سازد و می‌تواند تأثیرات جبران‌ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان داشته باشد. برای اینکه به جامعه ای عاری از خشونت برسیم، باید به زورگویی به عنوان پیش درآمدی بر خشونت‌های بیشتر، به شکلی کاملاً علمی بپردازیم. به همین دلیل شناسایی متغیرهای مرتبط با زورگویی در دانش‌آموزان اهمیت اساسی دارد. جستجو در منابع اطلاعاتی

---

۱ Hoskins

۲ Pinquart

۳ Georgiou, Ioannou, Stavrinides

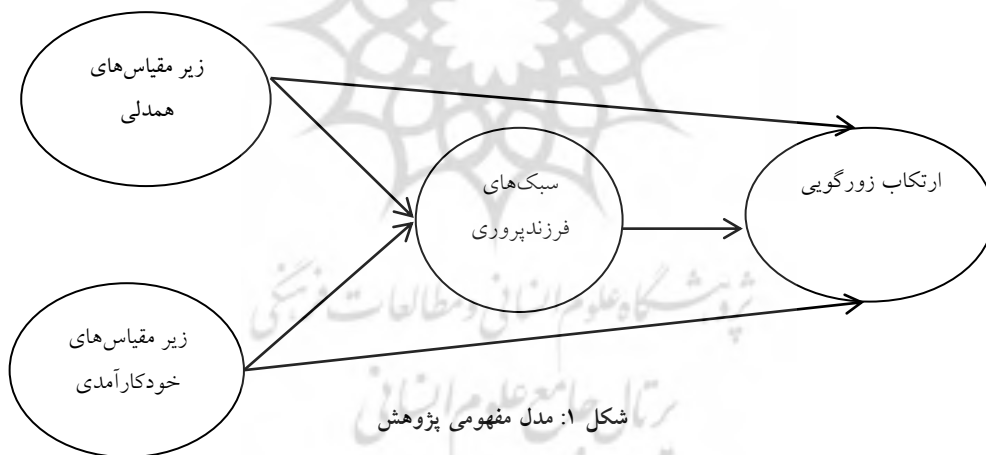
۴ Guo & Feng

مختلف نشان می‌دهد تاکنون، پژوهشی در راستای تبیین ارتباط بین متغیرهای همدلی، خودکارآمدی و زورگویی با نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان ایرانی صورت نگرفته است. بنابراین، با توجه به اهمیت کاربردی و نظری متغیرهای پژوهش در تغییر میزان زورگویی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر به دنبال آن است که به بررسی ارتباط عوامل شناختی- رفتاری همدلی و خودکارآمدی با معضل زورگویی و هم‌منطور تأثیر الگوهای فرزندپروری خانواده بر آن بپردازد. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. سبک‌های فرزندپروری در رابطه میان همدلی و ارتکاب زورگویی نوجوان نقش میانجی دارد.

۲. سبک‌های فرزندپروری در رابطه میان خودکارآمدی و ارتکاب زورگویی نوجوان نقش میانجی دارد.

با توجه به اهداف و فرضیات توین شده برای پژوهش، مدلی مفهومی زیر برای پژوهش پیشنهاد می‌شود (شکل ۱).



### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی به روش همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر زابل در سال ۱۳۹۸ بود که تعداد جامعه پسران ۴۱۱۲ نفر و تعداد جامعه دختران ۳۹۴۱ نفر و تعداد کل جامعه متوسطه اول ۸۰۵۳ دانش‌آموز گزارش شد.

حجم نمونه پژوهش با استفاده از مطالعه برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۵) با کمک فرمول محاسبه حجم نمونه، حدوداً ۳۸۶ نفر بدست آمد ( $s=13/82$ ,  $d=0/1$ ,  $\alpha=0/05$ ). دانش‌آموزان دارای معیارهای ورود به مطالعه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای وارد مطالعه شدند. بدین منظور، پس از تقسیم بندی شهر زابل به چهار منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق و غرب از هر منطقه، یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به تصادف انتخاب شدند و با توجه به اطلاعات بدست آمده از مدیریت هر دبیرستان در خصوص توزیع آماری تقریباً یکسان در پایه‌های دبیرستان از هر پایه تعداد نمونه مورد نظر به صورت تصادفی متناسب با حجم نمونه انتخاب شد. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بود از: ۱- تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه ۲- مقاطع تحصیلی هفتم، هشتم و نهم دبیرستان ۳- محصل در دبیرستان‌های عمومی (دبیرستان‌های دولتی بجز دبیرستان‌های نمونه و تیزهوشان) سطح شهر زابل ۴- در قید حیات بودن والدین و ۵- زندگی در کنار والدین.

#### ابزارهای پژوهش

فرم اطلاعات دموگرافیک، مشتمل بر سؤالاتی در مورد سن و جنسیت بود. جهت سنجش متغیرهای اصلی پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید.

#### ۱) مقیاس همدلی دیویس<sup>۱</sup> (۱۹۸۳)

مقیاس همدلی توسط دیویس در سال ۱۹۸۳ معرفی شد. این پرسشنامه از ۲۱ گویه تشکیل شده است و میزان همدلی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است. مؤلفه‌های این پرسشنامه شامل دغدغه همدلانه (سؤالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷ و ۱۸)، دیدگاه گرایشی (سؤالات ۲، ۵، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۹ و ۲۱) و آشفتگی شخصی (سؤالات ۳، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۲۰) می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۴=کاملاً موافق تا ۰=کاملاً مخالف است. سؤالات شماره ۳، ۶، ۹، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. محدوده نمرات پرسشنامه از ۰-۸۴ متفاوت می‌باشد. امتیازات بالاتر، نشان‌دهنده همدلی بیشتر در فرد پاسخ‌دهنده است. روایی این مقیاس در پژوهش دیویس تأیید گشته است و پایایی با ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ مطلوب گزارش شده است. در ایران نیز روایی و پایایی این ابزار تأیید گشته است و پایایی آن با



استفاده از ضریب آلفای کرانباخ  $0/71$  گزارش گردیده است (خدا بخش و منصور، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ  $0/73$  بدست آمده است.

### ۲) مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر<sup>۱</sup> (۱۹۸۲)

مقیاس خودکارآمدی عمومی در سال ۱۹۸۲ توسط شرر و همکارانش معرفی شد. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است و سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار (سؤالات ۶، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷)، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار (سؤالات ۳، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳) و مقاومت در رویارویی با موانع (سؤالات ۱، ۴ و ۲) را بر روی یک طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسشنامه سوالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴ و ۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. محدوده نمرات پرسشنامه از ۱۷ تا ۸۵ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر می‌باشد. شرر و همکاران ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه را  $0/84$  گزارش کردند. روایی و اعتبار این مقیاس در ایران تأیید شده است. پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ  $0/83$  گزارش شده است (اصغرزاد و همکاران، ۱۳۸۵). در پژوهش کنونی پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ  $0/80$  بدست آمده است.

### ۳) مقیاس زورگویی کلامی الوئوس (۱۹۹۶)

این آزمون یک پرسشنامه خودگزارش‌دهی می‌باشد که از ۱۹ گویه تشکیل شده است. این مقیاس از دو بعد قربانی زورگویی (گویه‌های شماره ۱ تا ۱۰) و ارتکاب زورگویی (گویه‌های شماره ۱۱ تا ۱۹) تشکیل شده است و مقدار مواجهه با اشکال مختلف زورگویی / قربانی شدن و مکان‌هایی که زورگویی اتفاق افتاده است، دیدگاه دانش آموزان نسبت به افراد زورگو / افراد قربانی و چگونگی شکل‌گیری حمایت اجتماعی (همسالان، والدین / معلمان) و واکنش آنها مورد بررسی قرار می‌دهد. مقیاس نمره‌دهی این پرسشنامه بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱=این اتفاق در چند ماه گذشته برایم نیفتاده است تا ۵=این اتفاق چندین بار در هفته برایم می‌افتد، می‌باشد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۲۰۰ در نوسان است. در این پژوهش فقط بعد ارتکاب زورگویی مقیاس قلدری را مورد استفاده قرار گرفته است. ضریب همسانی درونی ابعاد این مقیاس توسط الوئوس و

دیگران (۲۰۰۵) از ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. در ایران نیز ضریب همسانی درونی بعد ارتکاب زورگویی برای هر دو گروه دختران و پسران ۰/۷۹ گزارش شده است (محسن زاده، عارفی و افطاری، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برای کلیه شرکت‌کنندگان ۰/۸۰ بدست آمده است.

#### ۴) مقیاس سبک‌های فرزند پروری بامریند<sup>۱</sup> (۱۹۷۳)

این مقیاس از ۳۰ گویه تشکیل شده است و سه شیوه فرزندپروری ۱۰ گویه‌ای شامل شیوه قاطع (سؤالات ۴، ۵، ۸، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۷ و ۳۰)، استبدادی (سؤالات ۲، ۳، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱، ۲۵ و ۲۶) و سهل‌گیرانه (سؤالات ۱، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۴، ۲۸ و ۲۹) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. الگوی پاسخ‌دهی بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی از ۰=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم می‌باشد. بدین ترتیب، محدوده نمرات هر کدام از زیرمقیاس‌های پرسشنامه از ۰ تا ۴۰ متغیر است. نمرات هر زیر مقیاس با جمع نمره‌های گویه‌های مربوط به هر شیوه و تقسیم آن بر تعداد گویه‌ها به دست می‌آید. بورای (۱۹۹۱) برای محاسبه پایایی از روش ثبات درونی استفاده کرد و میزان آلفای کرانباخ ۰/۷۵ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۵ برای شیوه استبدادی و ۰/۸۲ برای شیوه اقتداری را گزارش نمود. روایی این پرسشنامه در ایران در مطالعه مینائی و نیکزاد (۱۳۹۶) تأیید گشته است و میزان پایایی با روش آلفای طبقه‌ای برای کل ابزار ۰/۶۵ و ضریب گاتمن برای زیرمقیاس‌های شیوه قاطع ۰/۷۵، استبدادی ۰/۷۴ و سهل‌گیرانه ۰/۶۲ گزارش شده است. در مطالعه کنونی نیز میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برای کل ابزار ۰/۷۰ و برای هر کدام از مقیاس‌های شیوه قاطع، استبدادی و سهل‌گیرانه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ بدست آمده است.

#### ملاحظات اخلاقی

پژوهشگران پس از کسب مجوز از کمیته تحقیقات دانشگاه، اداره آموزش و پرورش شهرستان زابل و مسئولین دبیرستان‌ها در طی دو هفته به مدارس مراجعه نمودند و پرسشنامه‌های مورد نظر توسط هر کدام از دانش‌آموزان تکمیل گردید. به دانش‌آموزان در مورد اختیاری بودن شرکت در پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات بدست آمده از آنان توضیح داده شد.

#### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

ابتدا چگونگی توزیع داده‌های با استفاده از آزمون چولگی و کشیدگی تعیین شد. سپس، تجزیه و تحلیل در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شد. آمار توصیفی شامل فراوانی، میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری بود. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم‌افزارهای تحلیل آماری SPSS و Amos در سطح معناداری  $p < 0/05$  انجام شد.

### نتایج

در این پژوهش ۳۸۶ دانش‌آموز مدارس متوسطه شهر زابل شرکت داشتند. میانگین سنی افراد مورد پژوهش  $14/75 \pm 1/13$  بود. از نظر جنسیت ۱۹۰ نفر (۴۹/۲٪) از دانش‌آموزان پسر و ۱۹۶ نفر (۵۰/۸٪) از آنان دختر بودند. میانگین نمرات متغیرهای اصلی پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین متغیرهای اصلی پژوهش (n=۳۸۶)

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	میل به آغازگری	۱۹/۷۵	۶/۵۰
	میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف	۱۵/۹۱	۶/۰۷
	مقاومت در رویارویی موانع	۷/۹۷	۲/۵
همدلی	دغدغه همدلانه	۱۶/۰۲	۵/۹۴
	دیدگاه گرایی	۱۵/۷۰	۵/۷۵
	آشناختگی شخصی	۱۵/۹۷	۶/۰۲
سبک‌های فرزندپروری	سبک قاطع	۱۳/۰۳	۶/۶۲
	سبک استبدادی	۲۱/۶۵	۱۰/۰۱
	سبک سهل‌گیرانه	۱۹/۰۲	۸/۳۲
زورگویی	ارتکاب	۲۵/۸۹	۷/۵۸

نتایج آزمون چولگی و کشیدگی نشان داد که کلیه متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال برخوردار بودند (+۲، -۲) (جدول ۲).

جدول ۲: مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش (n=۳۸۶)

عامل	متغیرها	چولگی	کشیدگی
همدلی	دغدغه همدلانه	۰/۱۳	-۱/۲۱
	دیدگاه گرایی	۰/۰۳	-۱/۴۲
	آشفستگی شخصی	-۰/۰۵	-۱/۱۴
خودکارآمدی	میل به آغازگری	۰/۳۴	-۱/۰۱
	میل به گسترش تلاش برای تکلیف	۰/۲۱	-۱/۱۹
	مقاومت در رویارویی موانع	۰/۲۱	-۱/۰۲
شیوه‌های فرزندپروری	شیوه سهل‌گیرانه	-۰/۴۴	-۱/۰۴
	شیوه استبدادی	-۰/۳۰	-۰/۸۲
	شیوه قاطع	۰/۳۴	-۱/۱۶
زورگویی	ارتکاب زورگویی	-۰/۵۱	-۰/۷۲

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود بین مؤلفه‌های همدلی (دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفستگی شخصی) با متغیر ارتکاب زورگویی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد (۰/۰۱ < p). همچنین بین مؤلفه‌های همدلی شامل دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفستگی شخصی) با سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی منفی و معنادار و با سبک قاطع رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد (۰/۰۱ < p).

همچنین بین مؤلفه‌های خودکارآمدی میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی موانع با متغیر ارتکاب زورگویی رابطه‌ی منفی و معنادار برقرار است (۰/۰۱ < p). همچنین بین مؤلفه‌های خودکارآمدی شامل میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی موانع با سبک‌های استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی معنادار و منفی و با سبک قاطع رابطه‌ی معنادار و مثبت وجود دارد (۰/۰۱ < p).

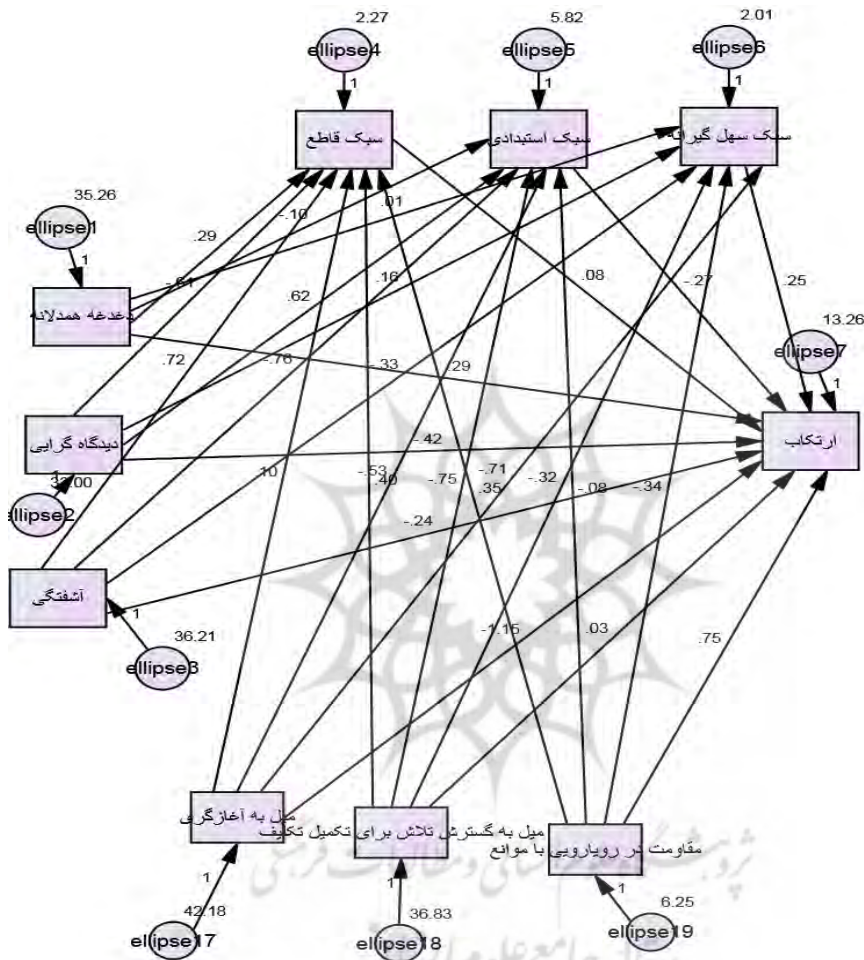
در نهایت بین متغیر ارتکاب به زورگویی با سبک‌های فرزندپروری و سهل‌گیرانه رابطه‌ی مثبت و با سبک قاطع رابطه‌ی منفی مشاهده شد (۰/۰۱ < p).

چون داده‌ها نرمال بودند در نتیجه می‌توان از نرم افزار Amos برای بررسی مدل استفاده کرد. سطح معناداری برای مدل پژوهش  $0/001 <$  شد. بنابراین، مدل تایید می‌گردد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مؤلفه‌های همدلی (دغدغه همدلانه، دیدگاه‌گرایی و آشفته‌گی شخصی) با ارتکاب زورگویی به طور مستقیم رابطه دارند. رابطه‌ی دغدغه همدلانه با ارتکاب زورگویی تحت تأثیر سایر مؤلفه‌ها مثبت و رابطه‌ی دیدگاه‌گرایی و آشفته‌گی شخصی با ارتکاب زورگویی منفی است.

جدول ۳: بررسی روابط مؤلفه‌های همدلی، خودکارآمدی، ارتکاب زورگویی و سبک‌های فرزندپروری ( $n=386$ )

متغیر	سهل گیرانه	استبدادی	قاطع	دغدغه همدلانه	دیدگاه‌گرایی	آشفته‌گی	میل به آغازگری	میل به مقاومت در برابر موانع	ارتکاب
سهل گیرانه	ضریب پیرسون	۰/۹۶	۰/۹۶	-۰/۹۵	-۰/۹۳	-۰/۹۴	-۰/۹۷	-۰/۹۶	-۰/۸۲
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
استبدادی	ضریب پیرسون	۱	۰/۹۶	-۰/۹۳	-۰/۸۹	-۰/۹۳	-۰/۹۴	-۰/۹۵	-۰/۷۸
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
قاطع	ضریب پیرسون	-۰/۹۶	۱	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۴	-۰/۷۶
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
دغدغه همدلانه	ضریب پیرسون	-۰/۹۵	-۰/۹۳	۱	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۶	-۰/۷۹
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
دیدگاه‌گرایی	ضریب پیرسون	-۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۹۵	۱	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۱	-۰/۸۱
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
آشفته‌گی	ضریب پیرسون	-۰/۹۴	-۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۵	۱	۰/۹۲	۰/۹۳	-۰/۸۰

۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
-۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۹۵	۱	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۳	-۰/۹۴	-۰/۹۷	میل به آغازگری
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
-۰/۷۹	۰/۹۲	۱	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۹۴	-۰/۹۵	-۰/۹۶	میل به گسترش
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
-۰/۷۱	۱	۰/۹۲	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۸۹	-۰/۸۷	-۰/۹۰	مقاومت در برابر موانع
۰/۰۰۰		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
۱	-۰/۷۱	-۰/۷۹	-۰/۸۵	-۰/۸۰	-۰/۸۱	-۰/۷۹	-۰/۷۶	۰/۷۸	۰/۸۲	ارتکاب زورگویی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری



شکل ۲: معادلات ساختاری فرضیات پژوهش

همچنین مؤلفه‌های همدلی (دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفته‌گی شخصی) تنها از طریق سبک استبدادی با متغیر ارتکاب زورگویی رابطه دارند (رابطه‌ی غیرمستقیم). در واقع تنها متغیر استبدادی نقش میانجی را برای مؤلفه‌های همدلی (دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفته‌گی شخصی) دارند.

همچنین مؤلفه‌های خودکارآمدی (میل به آغازگری و مقاومت در رویارویی موانع) با ارتکاب به طور مستقیم رابطه دارند. رابطه‌ی مقاومت در رویارویی موانع با ارتکاب زورگویی تحت تأثیر سایر مؤلفه‌ها مثبت و رابطه‌ی میل آغازگری با ارتکاب زورگویی منفی است.

همچنین مؤلفه‌های خودکارآمدی (میل به آغازگری و میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف) تنها از طریق سبک استبدادی با متغیر ارتکاب رابطه دارند (رابطه‌ی غیرمستقیم). در واقع تنها متغیر استبدادی نقش میانجی را برای مؤلفه‌های خودکارآمدی (میل به آغازگری و میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف) دارد.

بررسی رابطه‌ی همزمان سبک‌های فرزندپروری نیز نشان می‌دهد که متغیر سبک استبدادی تحت تأثیر سایر روابط تأثیر معکوس با متغیر ارتکاب زورگویی دارد.

جدول ۴: نتایج معادلات ساختاری فرضیه‌ی اصلی (n=۳۸۶)

متغیر	میل به	آماره‌ی تی	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	سطح معناداری
میل به آغازگری	<---	۸/۱۴	۰/۱۰	۰/۱۰	***
میل به آغازگری	<---	-۲۸/۰۱	-۰/۴۰	-۰/۵۳	***
میل به آغازگری	<---	-۶۳/۴۴	-۰/۸۱	-۰/۷۱	***
میل به گسترش	<---	۳۱/۹۳	۰/۳۷	۰/۴۰	***
میل به گسترش	<---	-۳۷/۱۷	-۰/۵۴	-۰/۷۵	***
میل به گسترش	<---	-۲۶/۵۳	-۰/۳۴	-۰/۳۲	***
مقاومت در رویارویی موانع	<---	۱۱/۴۲	۰/۱۳	۰/۳۵	***
مقاومت در رویارویی	<---	-۱/۵۶	-۰/۰۲	-۰/۰۸	۰/۱۱



					موانع
***	-۰/۳۴	-۰/۱۵	-۱۱/۸۴	سبک سهل گیرانه	مقاومت در
					رویارویی
					موانع
***	۰/۲۹	۰/۲۶	۲۲/۳۷	سبک قاطع	دغدغه
					همدلانه
***	-۰/۱۰	-۰/۰۷	-۴/۸۶	سبک استبدادی	دغدغه
					همدلانه
۰/۳۸	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۸۷	سبک سهل گیرانه	دغدغه
					همدلانه
***	-۰/۶۱	-۰/۵۳	-۴۵/۷۱	سبک قاطع	دیدگاه
					گرایی
***	۰/۶۲	۰/۴۲	۲۸/۹۹	سبک استبدادی	دیدگاه
					گرایی
***	۰/۱۶	۰/۱۶	۱۲/۴۹	سبک سهل گیرانه	دیدگاه
					گرایی
***	۰/۷۲	۰/۶۶	۵۶/۷۹	سبک قاطع	آشفتگی
***	-۰/۷۶	-۰/۵۴	-۳۷/۲۵	سبک استبدادی	آشفتگی
***	-۰/۳۳	-۰/۳۵	-۲۷/۵۰	سبک سهل گیرانه	آشفتگی
***	-۱/۱۵	-۰/۷۸	-۱۰/۹۲	ارتکاب	میل به
					آغازگری
۰/۵۱	۰/۰۸	۰/۰۶	۱۰/۶۶	ارتکاب	سبک قاطع
***	-۰/۲۷	-۰/۲۴	-۳/۵۴	ارتکاب	سبک
					استبدادی
۰/۰۶	۰/۲۴	۰/۱۵	۱/۸۹	ارتکاب	سبک سهل
					گیرانه
۰/۷۲	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۳۶	ارتکاب	میل
					به گسترش
***	۰/۷۵	۰/۲۰	۷/۷۵	ارتکاب	مقاومت در
					رویارویی
					موانع

دغدغه همدلانه	<---	ارتكاب	۶/۰۵	۰/۱۸.	۰/۲۹	***
دیدگاه گرایی	<---	ارتكاب	-۴/۲۹	-۰/۲۵	-۰/۴۲	***
آشفتگی	<---	ارتكاب	-۲/۰۴	-۰/۱۵	-۰/۲۴	۰/۰۴

### بحث

مطالعه حاضر با هدف تعیین ارتباط بین متغیرهای همدلی، خودکارآمدی و زورگویی با نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان انجام گردید. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های همدلی (دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفتگی شخصی) با متغیر ارتكاب زورگویی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود داشت. این نتیجه با نتایج برخی مطالعات گذشته همسو می‌باشد (گوتیرز، اسکارتی و پاسکال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ ون نوردن و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، بین دیدگاه درگیری عاطفی و همدلی افراد با پرخاشگری و رفتارهای زورگویانه آنان رابطه منفی و با بروز رفتارهای جامعه‌پسند در آنان رابطه مثبت وجود دارد (گوتیرز، اسکارتی و پاسکال، ۲۰۱۱)، به همین سبب، کودکانی که همدلی بیشتری دارند نسبت به سایر افراد هیجانات مثبت، مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری دارند، از آسیب دیدن دیگران نگران می‌شوند و با افراد تعامل بدنی و کلامی مثبت برقرار می‌کنند (بوربا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). همچنین، نتایج مطالعات مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های همدلی در مدارس با بهبود توانایی درک دیگران، رفتارهای پرخاشگرانه و زورگویی را کاهش می‌دهد (سahین، ۲۰۱۲؛ بنی اسدی، بنی اسدی، برجعلی، مفیدی ۱۳۹۴). در همین راستا، آیزنبرگ و میلر (۱۹۸۷) نیز معتقدند که ارتقاء مهارت‌های همدلانه سبب ایجاد رفتارهای جامعه‌پسند در افراد می‌گردد و از بروز رفتارهای ضد اجتماعی جلوگیری می‌کند. لذا، می‌توان با یاددهی مهارت‌های همدلی، رفتارهای بهنجار و آداب اجتماعی به دانش‌آموزانی که فاقد این دست از مهارت‌ها هستند، گامی مؤثر در جهت پیشگیری از بروز رفتارهای زورگویانه برداشت. بدیهی است که آموزش مهارت‌های همدلانه به دانش‌آموزان باید از بطن خانواده آغاز گردد و گسترش و تکامل آن در نهاد مدرسه صورت پذیرد. لذا، در ضمن تلاش برای بهبود

<sup>۱</sup> Gutiérrez, Escartí & Pascual

<sup>۲</sup> Borba

مهارت‌های همدلی در دانش‌آموزان، باید نسبت به شناسایی و تقویت این مفهوم در خانواده و مدرسه نیز توجهات لازم صورت گیرد.

نتایج نشان داد که مؤلفه‌های همدلی با سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی منفی و معنادار و با سبک قاطع رابطه‌ی مثبت و معنادار داشتند. در این راستا، پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سبک‌های رفتاری و ارتباطی والدین با رشد مهارت‌های همدلی در فرزندان مرتبط است. برای مثال، گو و فنگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که رفتارهای گرم و صمیمی والدین با فرزندانشان و کاهش طرد آنان به ارتقاء همدلی در فرزندان منجر می‌شود. در راستای تبیین این یافته باید گفت که کودکان از رفتارهای والدین خود به عنوان یک الگوی نقشی در ارتباط با سایر افراد استفاده می‌کنند. لذا، رفتارهای گرم و صمیمی والدین که با درک نیازها و خواسته‌های کودک نیز همراه باشد، در نهایت سبب ایفای نقش مؤثر کودک توأم با رفتارهای همدلانه در جامعه خواهد شد.

همچنین، مدل ساختاری پژوهش نیز نشان داد که مؤلفه‌های همدلی تنها از طریق سبک فرزندپروری استبدادی با متغیر ارتکاب زورگویی رابطه دارند (رابطه‌ی غیرمستقیم). محققان معتقدند که فرزندپروری به شیوه استبدادی همراه با خشم و کینه موجب اختلال در همدلی و رفتارهای نوع‌دوستانه کودکان می‌شود (ملوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). در راستای توجیه این یافته می‌توان گفت که رشد نامناسب خودتنظیمی هیجانی از جمله عوامل ایجادکننده رفتارهای نامناسب اجتماعی مانند زورگویی در دانش‌آموزان است. رشد خودتنظیمی عاطفی-رفتاری دانش‌آموزان وابسته به میزان همدلی و ایجاد ارتباط نزدیک با دیگران است و صمیمیت عاطفی نقش مهمی در بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی-هیجانی بر عهده دارد (اسچرودر و گوردون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). علاوه بر آن، اعضای خانواده به‌خصوص والدین با الگوسازی مستقیم و از طریق پاسخ مناسب به احساسات نمایان‌شده از سوی کودک، فرآیند اجتماعی شدن و هیجان‌ات کودک خود را تنظیم می‌کنند (دنهام، بست و ویات<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). تنظیم هیجان‌ات به تغییر مسیر یک احساس با کاهش یا افزایش بزرگی یا

۱ Guo & Feng

۲ Melvin

۳ Schroeder and Gordon

۴ Denham, Basset & Wyatt

مدت زمان آن اشاره دارد (گراس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). به عنوان مثال، والدین ممکن است با نادیده گرفتن خشم کودک، به کاهش مدت ابراز خشم وی کمک کنند (بای، رپتی و اسپرلینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). بنظر می‌رسد که سبک فرزندپروری استبدادی به جهت تأثیر منفی که بر خود تنظیمی عاطفی-رفتاری و هیجانی فرزندان دارد، سبب شکل‌گیری ضعیف همدلی در فرزندان می‌شود و در نتیجه خود عاملی قدرتمند در جهت لذت بردن از ایجاد آزار برای دیگران محسوب می‌شود.

همچنین، نتایج حاکی از آن بود که بین مؤلفه‌های خودکارآمدی شامل میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی موانع با متغیر ارتکاب زورگویی رابطه‌ی منفی و معنادار وجود داشت. نتایج این پژوهش با بخشی از یافته‌های برخی مطالعات پیشین هم‌راستا است (زهرا کار، رضازاده و احقر، ۱۳۸۹). مطالعات قبلی گزارش کرده‌اند که کاهش رفتار خشونت آمیز و رفتار پرخاشگرانه در بین نوجوانان نیاز به احساس قوی خودکارآمدی دارد و افراد دارای خودکارآمدی بیشتر بهنگام مواجهه با مشکلات، پرخاشگری و زورگویی کمتری دارند (والیوس، زولینگ و رولز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ زهرا کار، رضازاده و احقر، ۱۳۸۹). نویسندگان معتقدند زمانی که خودکارآمدی فرد مورد تهدید واقع می‌شود سبب به وجود آمدن احساسات و عواطف منفی وی می‌شود که این عواطف منفی سبب بروز رفتارهای زورگویانه در فرد می‌گردد (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۵). تحقیقات نشان داده‌اند افرادی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست به تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود. به همین ترتیب ادراک خود کارآمدی یک ساز و کار شناختی است که توانایی کنترل موارد فشار زا را در فرد ایجاد نماید و فرد را قادر به رویارویی با مشکلات می‌نماید. افرادی که دارای خودکارآمدی واضح، خوب تعریف شده، هماهنگ و تقریباً با ثبات هستند به دیدگاهی روشن در مورد خود رسیده‌اند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه و ارزیابی‌های این وقایع قرار می‌گیرند. باید پذیرفت متغیر خودکارآمدی نقش بسزایی در سلامت شناختی و روانی افراد دارد (بندورا، ۲۰۰۶).

---

۱ Gross

۲ Bai, Repetti & Sperling

42 Valois, Zullig, Revels

همچنین، نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های خودکارآمدی با سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی معنادار و منفی و با سبک قاطع رابطه‌ی معنادار و مثبت وجود داشت. مدل‌سازی ساختاری پژوهش نیز نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی تنها از طریق سبک استبدادی با متغیر ارتکاب رابطه دارند (رابطه‌ی غیر مستقیم). محققان معتقدند که رشد خودکارآمدی یک نوجوان بخصوص تحت تأثیر عملکردها و تجربیات شخصی وی با والدینش قرار دارد (واچز، گورزیگ، رایت، شوبارث و بیلز<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). به همین جهت باید گفت که سرزنش مداوم باعث می‌شود که در ذهن کودک تصویر ضعیفی از خودش به وجود آید که به تدریج اعتماد به نفس او را کاهش می‌دهد، رفتار او را بدتر می‌سازد و موجب می‌شود که به زودی باور کند، آن چه که والدینش درباره‌ی او تصور می‌کنند، حقیقت محض است. مجموعه‌ی این شرایط کافی است که نوجوان را متمایل به انواع رفتارهای مهار گسیخته و از آن جمله به رفتار زورگویی نماید و به پایین آمدن خودکارآمدی در دانش آموزان کمک می‌کند. تنبیه کینه توزانه، سرزنش مداوم و ایجاد احساس گناه باعث می‌شود کودک باور کند به اندازه‌ای بد است که لایق بی‌احترامی و بی‌توجهی شده است. در بیشتر رفتارهای ضد اجتماعی، فرار از منزل، استفاده از مواد مخدر، دزدی، تشکیل گروه‌های ولگرد و تبهکار و دیگر رفتارهای ضداجتماعی می‌توان ردپای این الگوی تربیتی را مشاهده کرد.

در نهایت بین متغیر ارتکاب به زورگویی با سبک‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه رابطه‌ی مثبت و با سبک قاطع رابطه‌ی منفی مشاهده شد. این نتیجه با بخشی از یافته‌های (پلرون، اسپینلوا، سیدیوتی و میکسیچ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ جورجیو، آئوانو و استاورینایدز، ۲۰۱۷)؛ همخوان است. برای مثال، نتایج مطالعه گومزاورتیز، رومرا، اورتگارویز (۲۰۱۵) نشان داد که سبک‌های فرزندپروری غیر دموکراتیک که طرفدار استفاده از شیوه تنبیه هستند، خطر زورگویی نوجوانان را افزایش می‌دهد. محققان معتقدند چنانچه والدین در تربیت فرزندان خود سهل‌گیری یا سخت‌گیری افراطی داشته‌باشند و یا نسبت به نیازهای فرزندان بی‌توجه باشند، یا تعاملات خانوادگی مبتنی بر استفاده از الگوهای رفتاری پرخاشگرانه از قبیل تنبیه‌های جسمانی و برون‌ریزی عواطف خشونت

آمیز باشد، احتمال بروز قلدری در میان فرزندان وجود خواهد داشت. در واقع، والدین به عنوان یک الگوی ارتباطی و آموزشی رفتارهای اجتماعی فرزندان خود را شکل می‌دهند. مطالعات به آشکار نشان داده است که قلدران واقعی در خانواده‌هایی پرورش یافته‌اند که پدر خانواده یک قلدر بود (الوئوس، ۱۹۸۰). گرمی و محبت والدین منبعی است که به کودکان کمک می‌کند در محیط خود جست‌وجو کنند و از این رهگذر به احساس ایمنی و اعتماد و جهت‌گیری مثبت نسبت به دیگران دست یابند. پذیرش از طرف والدین شرط لازم برای ایجاد رفتارهای خاص مانند حرمت و اعتمادبه‌نفس بالاست (پلرون، اسپینلوا، سیدیوتی و میکسیچ، ۲۰۱۵). پژوهشگران معتقدند که چگونگی تعامل والد-کودک اغلب به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشکلات رفتاری کودکان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. تعامل‌هایی که معمولاً همراه با خصومت متقابل، بدبینی، کنترل بیش از حد و خشونت هستند در بسیاری از آسیب‌شناسی‌های دوران کودکی دخالت دارند (هالنستین، ۲۰۰۴). رفتار سرد والد و قوانین سخت‌گیرانه باعث کاهش احساس تسلط و درماندگی فرزند می‌شود. صمیمیت و پاسخ‌دهی و تشویق والدین به خودمختاری نوجوان باعث استقلال، اعتمادبه‌نفس، خودمختاری و بالا بردن توانایی تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان می‌شود که ابزارهای بارزنی برای دستیابی به هویت پایدار هستند.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند کاربردهای فراوانی برای مدیران و برنامه‌ریزان امور آموزشی در سطح مدرسه و جامعه مانند مشاوران و روانشناسان داشته باشد. برخورداری از حجم نمونه بالا و نمونه‌گیری تصادفی از نقاط قوت پژوهش حاضر محسوب می‌شوند. همچنین، از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به نمونه‌گیری صرفاً از دوره اول متوسطه اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود تا مطالعات آینده بر روی سایر دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف سنی انجام گردد. شایان ذکر است که مطالعات آینده می‌توانند ارتباط سایر متغیرها مانند ارزش‌ها و هویت اخلاقی را با میزان ارتکاب زورگویی دانش‌آموزان بررسی کنند.

### نتیجه‌گیری

مطابق با نتایج مطالعه کنونی، زمینه‌سازی در جهت شناساندن مفاهیم همدلی و خودکارآمدی، بکارگیری و تقویت آن در بین نهادهای اجتماعی از جمله خانواده، مدرسه و سایر شبکه‌های وابسته

به نوجوانان می‌تواند کمک شایانی را در جهت کاهش ارتکاب به زورگویی در نوجوان فراهم آورد. همچنین، با توجه به نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری، شناسایی و بهبود سبک‌های فرزندپروری می‌تواند در جهت کاهش ارتکاب به زورگویی در نوجوانان مؤثر واقع گردد. لذا، پیشنهاد می‌گردد تا راهبردهای مختلف آموزشی در جهت بهبود متغیرهای همدلی و خودکارآمدی با در نظر گرفتن سبک‌های مختلف فرزندپروری در سطح خانواده، مدرسه و جامعه طراحی و بکار بسته شود.

### تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر بخشی از پایان‌نامه دانشجویی در مقطع دکترای روانشناسی گرایش تربیتی می‌باشد. در پایان مراتب تشکر و قدردانی خود را از معاونت پژوهشی و اساتید محترم دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان و همچنین تمام عزیزانی که ما را در اجرای پژوهش یاری کردند، اعلام می‌نمایم.

### منابع

۱. اصغرنژاد، طاهره؛ احمدی ده قطب‌الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی‌اله؛ خدایپناهی، محمدکریم (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. *مجله روانشناسی*، دوره ۱۰، شماره ۳، صص ۲۷۴-۲۶۲
۲. برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفرویی، مهدی؛ خضری، حسن (۱۳۹۵). نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۱۲، شماره ۴۲، صص ۴۰-۲۱
۳. بنی اسدی، ابراهیم؛ بنی اسدی، فاطمه؛ برجعلی، احمد؛ مفیدی، فرخنده (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۴-۶ ساله در مراکز پیش از دبستان. *فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، دوره ۱، شماره ۱، صص ۲۱-۱۳
۴. خدابخش، محمدرضا؛ منصوره پروین (۱۳۹۱). بررسی رابطه غفو با همدلی در دانشجویان پزشکی و پرستاری. *افتق دانش*، دوره ۱۸، شماره ۲، صص ۵۴-۴۵
۵. زهراکار، کیانوش؛ رضازاده، آزاده؛ احقر، قدسی (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان رشت. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۵۰-۱۳۳
۶. ساریخانی، عادل (۱۳۹۵). سبک‌های تربیتی و پیشگیری از جرم. *حقوق جزا و سیاست جنایی (حقوق جزا و جرم‌شناسی سابق)*، دوره ۱، شماره ۲، صص ۲۲۴-۲۰۷
۷. سلیمانی، اسماعیل؛ حبیبی، یعقوب (۱۳۹۵). مقایسه حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش‌آموزان زورگو و عادی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره ۱۰، شماره ۳۲، صص ۱۴۳-۱۲۴

۸. حسینی دولت‌آبادی، فاطمه؛ سعادت، سجاده؛ قاسمی جوینه، رضا (۱۳۹۲). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و نگرش به بزهکاری در دانش‌آموزان دبیرستانی. *پژوهش‌نامه حقوق کیفری*، دوره ۴، شماره ۲، صص ۶۷-۸۸
۹. محسن زاده، فرشاده؛ عارفی، مختار؛ افطاری، شکوه (۱۳۹۴). رابطه رفتار زورگویی با عوامل فردی، خانوادگی و ادراک از محیط مدرسه در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. *پژوهش در سلامت روانشناختی*، دوره ۹، شماره ۲، صص ۱۸۵-۱۹۸
۱۰. مینائی، اصغر؛ نیک زاد، سپیده (۱۳۹۶). ساختار عاملی و اعتبار نسخه فارسی پرسش‌نامه شیوه‌های فرزندپروری بامریند. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، دوره ۱۳، شماره ۴۹، صص ۹۱-۱۰۸
11. Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40 (5), 717-729.
  12. Bai, S., Repetti, R. L., & Sperling, J. B. (2016). Children's expressions of positive emotion are sustained by smiling, touching, and playing with parents and siblings: A naturalistic observational study of family life. *Developmental psychology*, 52(1), 88.
  13. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
  14. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44
  15. Baumrind, D. (1967). child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *genetic psychology monographs*, 75 , 43 – 88.
  16. Borba, M. (2008). *Membangun kecerdasan moral*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
  17. Buri, J. R. (1991) Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
  18. Chalmers, C., Campbell, M. A., Spears, B. A., Butler, D., Cross, D., Slee, P., & Kift, S. (2016). School policies on bullying and cyberbullying: perspectives across three Australian states. *Educational Research*, 58(1), 91-109.
  19. Copeland, W. E., Bulik, C. M., Zucker, N., Wolke, D., Lereya, S. T., & Costello, E. J. (2015). Does childhood bullying predict eating disorder symptoms? A prospective, longitudinal analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 48, 1141-1149.
  20. Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153.
  21. Cutierrez, S. M., Escarti C. A., & Pascual, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility (Spanish). *Psicothema*, 23(1), 9-13.
  22. Duncan, R. D. (2004). *The impact of family relationships on school bullies and victims. Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Newjersey: Lawrence Erlbaum associate, 227-244.
  23. Davis, M. H. (1983). Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as a multidimensional construct. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 223-229.



24. Denham SA, Bassett HH, Wyatt T. The Socialization of Emotional Competence. In: Grusec J, Hastings P, editors. *Handbook of Socialization: Theory and Research*. 2nd ed The Guilford Press; New York, NY: 2014.
25. Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
26. Eriksen, I. M. (2018). The power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition. *Educational Research*, 60(2), 157-170.
27. Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A., & Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem. *Italian journal of pediatrics*, 44(1), 14.
28. Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143.
29. Georgiou, S. N., Ioannou, M., & Stavrinides, P. (2017). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 226-242.
30. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
31. Guo, Q., & Feng, L. (2017). The associations between perceived parenting styles, empathy, and altruistic choices in economic games: A study of Chinese children. *Frontiers in psychology*, 8, 1843.
32. Hollenstein, T. (2004). Rigidity in parent-child interaction and the developmental of externalizing and internalizing early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 595-607.
33. Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135, e496–e509.
34. Hoskins, D. H. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societie* 4, 506–531.
35. Jolliffe, D., & Farrington, D. (2010). Individual differences and offending. In E. McLaughlin, & T. Newburn *The SAGE handbook of criminological theory* (pp. 40-55). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446200926.n3>.
36. Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13.
37. Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253.
38. Melvin, H. L. (2000). *The relationship among parenting styles, children's empathy, and certain problematic behaviors in children and young adolescents*. Theses Digitization Project. 1709.
39. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
40. Olweus, D. (1993). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 179-190.

41. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp
42. Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644–660.
43. Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2010). Alongitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280
44. Pellerone, M., Spinelloa, C., Sidoti, A., & Micciche, S. (2015). Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 190, 459-64.
45. Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental psychology*, 53(5), 873.
46. Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330.
47. Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological reports*, 53(3), 899-902.
48. Schroeder, C., Gordon, B. N. (2002). Assessment and treatment of childhood problems A clinician's Guide. (2nd ed.). The Guilford press.
49. Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126.
50. Valois, R. F., Zullig, K. J., & Revels, A. A. (2017). Aggressive and Violent Behavior and Emotional Self-Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents?. *Journal of school health*, 87(4), 269-277.
51. Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657.
52. Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 420.
53. Wolke, D., & Skew, A. J. (2012). Bullying among siblings. *International journal of adolescent medicine and health*, 24(1), 17-25.
54. Zarate-Garza, P. P., Biggs, B. K., Croarkin, P., Morath, B., Leffler, J., Cuellar-Barboza, A., & Tye, S. J. (2017). How well do we understand the long-term health implications of childhood bullying?. *Harvard review of psychiatry*, 25(2), 89-95.

## The Relationship between Empathy, Self-efficacy and Bullying with the Mediating Role of Parenting Styles in Students

**Mahdyieh Azhassaran**

Ph.D. student of Education Psychology, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran

**Vali Mehdinezhad**

Associate professor at Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestn, valmeh@ped.usb.ac.ir

**Ali Farnam**

University of Sistan and Baluchestan Department of Psychology, Associate Professor,

### Abstract

Bullying is a universal and important phenomenon, especially at school age, which can disrupt a person's learning process. Therefore, it is important to identify the various factors associated with increasing and decreasing bullying. The aim of this study was to determine the relationship between empathy, self-efficacy and bullying with the mediating role of parenting styles in the first-period of high school students in Zabol city, in 2019. In this descriptive-analytical study by correlation method, among the statistical population consisting of 8053 first-period of high school students, 386 people including 190 male students and 196 female students who met the inclusion criteria, entered the study by multi-stage cluster sampling method. Data were collected using demographic information form, Davis Empathy Scale (1980), Sherer General Self-Efficacy Scale (1982), Olweus Bullying Scale (1996), and Baumrind Parenting Styles Scale (1973). Data were analyzed using descriptive-statistics such as mean and standard deviation and inferential statistics such as Pearson correlation coefficient and structural equation modeling using SPSS and Amos statistical analysis software at a significance level of  $p < 0.05$ . The results showed that there was a negative and significant relationship between the components of empathy and self-efficacy with the variables of bullying and permissive and authoritarian parenting styles and a positive and significant relationship with the authoritative style ( $p < 0.001$ ). A positive relationship was observed between the variable of bullying with permissive and authoritarian parenting styles and negative and significant relationship with the authoritative style ( $p < 0.001$ ). Also, the components of empathy and self-efficacy were indirectly related to the variable of bullying only through authoritarian parenting style ( $p < 0.05$ ). Therefore, in order to prevent and reduce bullying, it seems necessary to strengthen the two concepts of empathy and self-efficacy in adolescents, as well as teaching parents about proper parenting style through social institutions such as school.

**Keywords:** Empathy, Self-efficacy, Bullying, Parenting Styles, Students