



نقش میانجی خودکارآمدی بین قلدری و حمایت اجتماعی ادراک شده در نوجوانان ورزشکار

فائزه اسماعیلی^a، محمدعلی صاحبکاران^b، هادی صمدیه^c

^a کارشناس ارشد مدیریت ورزشی، گروه علوم ورزشی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

^b نویسنده مسئول، عضو هیأت علمی گروه علوم ورزشی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

^c عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

نویسنده مسئول: محمدعلی صاحبکاران (msahebkar@birjand.ac.ir؛ ۰۵۶۳۱۰۲۶۹۲۶)

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی عمومی در تبیین قلدری کلی نوجوانان ورزشکار بود. مطالعه به صورت توصیفی-همبستگی و با طرح مقطعی روی ۵۰۳ دانش‌آموز ورزشکار ۱۱ تا ۱۸ سال استان خراسان جنوبی انجام شد که به روش در دسترس انتخاب شدند. برای سنجش متغیرها از مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS)، مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSE) و مقیاس قلدری کلی (IBS) استفاده شد. نتایج نشان داد بین حمایت اجتماعی با خودکارآمدی ($r=0/188$) و با قلدری ($r=-0/283$) رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی با قلدری ($r=-0/137$) - رابطه معنی داری وجود دارد. در نهایت نتایج نشان داد حمایت اجتماعی با میانجی‌گری متغیر خودکارآمدی بر قلدری اثر منفی و معنادار دارد ($VAF=-0/274$). بنابراین پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی و مشاوران مدارس با تقویت شبکه‌های حمایت اجتماعی و برنامه‌های افزایش خودکارآمدی، زمینه کاهش پدیده قلدری را در مدارس فراهم آورند.

کلمات کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی عمومی، قلدری کلی، نوجوانان ورزشکار، ورزش مدرسه‌ای.

۱- مقدمه

نوجوانی یکی از حساس‌ترین دوره‌های رشد است که با تغییرات زیستی، شناختی و اجتماعی گسترده همراه بوده و نوجوان را در برابر تجارب منفی بین‌فردی آسیب‌پذیر می‌سازد (میوس، ۲۰۱۶). در این دوره، نیاز به تعلق و پذیرش از سوی همسالان و شکل‌گیری هویت اجتماعی، تعاملات گروهی را به یکی از مهم‌ترین زمینه‌های رشد روانی-اجتماعی تبدیل می‌کند؛ ازاین‌رو، اختلال در این تعاملات می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای ناسازگارانه‌ای همچون قلدری شود (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸). قلدری، شکلی از خشونت همسالان است که به صورت رفتاری عمدی، تکرارشونده و همراه با عدم توازن قدرت بروز می‌یابد و ممکن است در قالب آزار جسمانی، کلامی، رابطه‌ای یا مجازی ظاهر شود (دلارا، ۲۰۲۴). پیامدهای قلدری صرفاً به دوره نوجوانی محدود نمی‌شود و با مشکلاتی نظیر اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی، افکار خودکشی، افت تحصیلی، کناره‌گیری اجتماعی و تداوم الگوهای پرخاشگرانه در بزرگسالی همراه است (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ویلانکورت و همکاران، ۲۰۲۳). ازاین‌رو، قلدری امروزه به عنوان یکی از چالش‌های مهم سلامت روان و نظام‌های آموزشی شناخته می‌شود.

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به قلدری در محیط‌های غیرمدرسه‌ای، به ویژه محیط‌های ورزشی، افزایش یافته است. ساختار سلسله‌مراتبی تیم‌ها، رقابت برای کسب جایگاه، فشار برای عملکرد بهتر و هنجارهایی مانند عادی‌سازی «سخت‌گیری» نسبت به تازه‌واردان یا افراد کم‌مهارت، می‌تواند بستر شکل‌گیری و تداوم رفتارهای قلدرمآبانه را فراهم کند (نری و همکاران، ۲۰۲۰؛ جیمنس باربرو و همکاران، ۲۰۲۰). شواهد نشان می‌دهد نوجوانان ورزشکار در تیم‌ها و کلاس‌های تربیت‌بدنی، انواع قلدری بدنی، کلامی و رابطه‌ای را



کاروبار همایش: ۱۳۰۵/۲/۱۵ دومین همایش ملی تربیت بدنی علوم ورزشی نوین، ورزش حرفه ای و ارتقای تندرستی

تجربه می کنند (ریوس و همکاران، ۲۰۲۲؛ همایون نیا فیروزجاه، ۱۴۰۳) و این تجارب علاوه بر سلامت روان، انگیزه ورزشی، احساس تعلق به تیم و تداوم مشارکت ورزشی آنان را نیز تحت تأثیر قرار می دهد (فروغی و همکاران، ۱۴۰۱). این در حالی است که ورزش به عنوان بستری برای ارتقای مهارت های اجتماعی، اعتماد به نفس و سلامت روان معرفی شده است؛ بنابراین، وجود قلدری در محیط های ورزشی، می تواند این کارکردهای مثبت را تضعیف کرده و حتی ورزش را به منبعی برای استرس و آسیب های روان شناختی تبدیل کند (غلامی و رضائی، ۱۳۹۷). از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر کاهش قلدری در نوجوانان ورزشکار اهمیت ویژه ای دارد.

در میان عوامل فردی و محیطی مرتبط با قلدری، حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی از مهم ترین سازه های تبیین کننده سازگاری نوجوانان در مواجهه با تنش ها و تعارض های بین فردی محسوب می شوند. حمایت اجتماعی ادراک شده به برداشت فرد از میزان در دسترس بودن حمایت عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی از سوی خانواده، دوستان، مربیان و سایر افراد مهم اشاره دارد (زیمت، ۱۹۸۸؛ بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷). بر اساس مدل «حمایت اجتماعی به مثابه سپر در برابر استرس»، شبکه های حمایتی قوی می توانند اثر رویدادهای تنش زا، از جمله تعارض با همسالان و تجارب قلدری را بر پیامدهای منفی روان شناختی کاهش دهند (کوهن و ویلز، ۱۹۸۵). به نقل از بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷. پژوهش ها نیز نشان داده اند نوجوانانی که حمایت اجتماعی بیشتری ادراک می کنند، کمتر درگیر رفتارهای پر خاشگرانه و قلدری می شوند و در صورت قربانی شدن، پیامدهای روان شناختی خفیف تری را تجربه می کنند (معنوی پور و همکاران، ۱۴۰۳؛ طاولی و زندنژاد، ۱۴۰۲؛ بوروویچ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین نیومن و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند درگیری در نقش های قلدر و قربانی با غمگینی، ناامیدی و رفتارهای خودآسیب رسان همراه است، در حالی که نری و همکاران (۲۰۲۰) و شهرور و همکاران (۲۰۲۰) نقش محیط های ورزشی و آموزشی و میزان حمایت خانواده و همسالان را در شکل گیری یا پیشگیری از قلدری برجسته کرده اند. پالرمیتی و همکاران (۲۰۲۲) نیز گزارش کردند عزت نفس پایین احتمال قرار گرفتن نوجوانان در نقش قربانی یا قربانی-قلدر را افزایش می دهد.

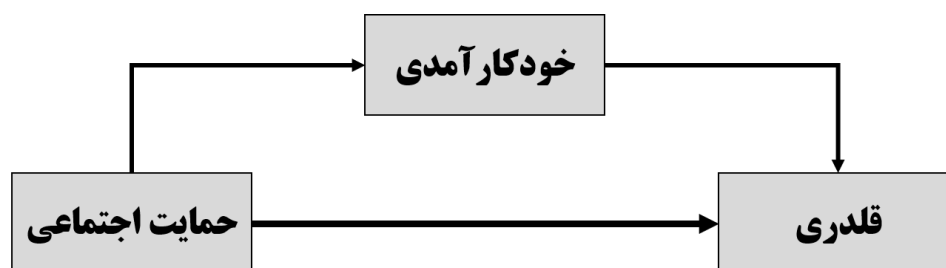
از سوی دیگر، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، خودکارآمدی را باور فرد نسبت به توانایی خود برای سازمان دهی و اجرای اقدامات لازم جهت مدیریت موقعیت های دشوار می داند (بندورا، ۱۹۹۷؛ طهماسبیان و اناری، ۱۳۹۱). نوجوانان دارای خودکارآمدی بالاتر، در مواجهه با تعارض های بین فردی، بیشتر از راهبردهای مقابله ای سازگارانه استفاده می کنند، در برابر فشار منفی همسالان مقاومت بیشتری دارند و کمتر به رفتارهای پر خاشگرانه یا قلدرمآبانه متوسل می شوند (اکبری بلوطینگان و همکاران، ۱۳۹۸؛ ماریکوتیو و سولنا، ۲۰۱۹؛ کوکینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲). در مقابل، خودکارآمدی پایین با احساس ناتوانی، درماندگی و استفاده از راهبردهای مقابله ای ناسازگار همراه بوده و می تواند زمینه ساز قرار گرفتن نوجوانان در نقش قلدر یا قربانی باشد (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴). در محیط های ورزشی نیز نوجوانانی که توانایی بیشتری در مدیریت فشار مسابقه، ارزیابی مربی و تعامل با هم تیمی ها احساس می کنند، کمتر درگیر رفتارهای خشونت آمیز یا انفعالی می شوند (نری و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۳).

رویکرد بوم شناختی رشد نیز قلدری را حاصل تعامل ویژگی های فردی با لایه های مختلف محیطی، از خانواده و گروه همسالان تا مدرسه، باشگاه و فرهنگ اجتماعی، می داند (ژو و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس، محیط های ورزشی می توانند بسته به هنجارهای حاکم بر تیم، نقش محافظتی یا خطرزا داشته باشند؛ به گونه ای که فرهنگ های حمایتی احتمال بروز قلدری را کاهش می دهند، در حالی که نتیجه گرایی افراطی، تحقیر و شوخی های خشن می توانند آن را تقویت کنند (دلارا، ۲۰۲۴؛ بوروویچ و همکاران، ۲۰۲۲؛ فرانکلین، ۲۰۲۴). از این رو، حمایت اجتماعی ادراک شده نه تنها به طور مستقیم با کاهش قلدری مرتبط است، بلکه به عنوان یکی از مهم ترین منابع



شکل‌گیری خودکارآمدی نیز شناخته می‌شود؛ زیرا نوجوانانی که از حمایت خانواده، همسالان و مربیان برخوردارند، فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت، دریافت بازخورد مثبت و مشاهده الگوهای سازنده دارند و در نتیجه، باور قوی‌تری نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کنند (تمنائی‌فر و همکاران، ۱۳۹۲؛ بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷؛ طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸؛ بیلدریم و همکاران، ۲۰۲۳). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد حمایت اجتماعی ادراک‌شده علاوه بر اثر مستقیم بر کاهش قلدری، از طریق تقویت منابع روان‌شناختی نیز عمل می‌کند. غرق‌ی و همکاران (۱۴۰۴) نشان دادند حمایت اجتماعی ادراک‌شده به‌طور مستقیم و از طریق افزایش عزت‌نفس، شدت درگیری در نقش‌های قلدر و قربانی را کاهش می‌دهد. همچنین، معنوی‌پور و همکاران (۱۴۰۳) نقش میانجی تاب‌آوری و محمدی و همکاران (۱۴۰۲) نقش میانجی خشم را در رابطه بین حمایت اجتماعی و قلدری تأیید کردند. صادق‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) نیز گزارش کردند حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق بهبود خودتنظیمی، با کاهش احساس تنهایی همراه است. افزون بر این، تمنائی‌فر و همکاران (۱۳۹۲) و طهماسیان و همکاران (۱۳۸۸) رابطه مثبت حمایت اجتماعی با خودکارآمدی را تأیید کرده‌اند و فرانکلین (۲۰۲۴) و ژو و همکاران (۲۰۲۳) نیز اهمیت هم‌زمان عوامل فردی و محیطی، از جمله سبک مربیگری، حمایت همسالان و باور به توانمندی را در تبیین قلدری در محیط‌های ورزشی گزارش کرده‌اند.

با وجود این، مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد بیشتر مطالعات بر قلدری در محیط‌های مدرسه‌ای متمرکز بوده‌اند و اگرچه برخی نقش حمایت اجتماعی و برخی دیگر نقش خودکارآمدی را بررسی کرده‌اند (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ حسینی و احمدش، ۱۳۹۹؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۳)، نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و قلدری کلی، به‌ویژه در میان نوجوانان ورزشکار، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (فروغی و همکاران، ۱۴۰۱؛ غرق‌ی و همکاران، ۱۴۰۳). در مطالعات خارجی نیز، با وجود توجه به قلدری در تیم‌های ورزشی و کلاس‌های تربیت‌بدنی (بنیتس‌سی‌پرو و همکاران، ۲۰۲۳؛ اورتیز-مارکوس و همکاران، ۲۰۲۲؛ روخو-راموس و همکاران، ۲۰۲۴)، مدل‌هایی که حمایت اجتماعی و خودکارآمدی را به‌صورت هم‌زمان و در قالب یک الگوی میانجی برای تبیین قلدری کلی نوجوانان ورزشکار بررسی کرده باشند، محدود است. این خلأ پژوهشی، ضرورت بررسی سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر قلدری در محیط‌های ورزشی را آشکار می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار استان خراسان جنوبی انجام شد.



شکل ۱. مدل نظری تحقیق

با توجه به مدل نظری پژوهش حاضر، فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

- ۱) بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و خودکارآمدی عمومی نوجوانان ورزشکار رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.



- ۲) بین خودکارآمدی عمومی و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار رابطه منفی و معنادار وجود دارد.
- ۳) بین حمایت اجتماعی ادراک شده و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار رابطه منفی و معنادار وجود دارد.
- ۴) خودکارآمدی عمومی، نقش میانجی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار ایفا می کند.

۳- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار می گیرد؛ زیرا نتایج آن می تواند در طراحی برنامه های پیشگیری از قلدری و ارتقای سلامت روان دانش آموزان و نیز بهبود جو حمایتی در مدارس مورد استفاده قرار گیرد. از نظر ماهیت و شیوه اجرا، مطالعه حاضر یک پژوهش توصیفی-همبستگی است که با طرح مقطعی انجام شده است. داده ها به صورت میدانی و از طریق پرسشنامه های استاندارد گردآوری شد.

جامعه آماری پژوهش را تمامی نوجوانان ورزشکار دختر و پسر ۱۱ تا ۱۸ سال استان خراسان جنوبی تشکیل دادند که در یکی از رشته های ورزشی تیمی (والیبال، بسکتبال، هندبال) یا انفرادی (کاراته و تکواندو) به طور منظم فعالیت داشتند و حداقل طی شش ماه گذشته در تمرین ها یا مسابقات ورزشی حضور مستمر داشتند. نمونه گیری به روش در دسترس انجام شد؛ بدین ترتیب که پس از هماهنگی با مدارس، هیئت های ورزشی، باشگاه ها و کانون های ورزشی، نوجوانان واجد شرایط و مایل به همکاری، پرسشنامه ها را تکمیل کردند. در مجموع، ۵۰۳ نفر نوجوان ورزشکار در پژوهش شرکت کردند.

برای سنجش متغیرها، از سه ابزار استاندارد حمایت اجتماعی ادراک شده با استفاده از مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت (MSPSS)، احساس تنهایی با استفاده از نسخه کوتاه مقیاس تنهایی اجتماعی و هیجانی دی توماتسو (SELSA-S) و قلدری با استفاده از مقیاس قلدری ایلی نویز (IBS) استفاده شد. ضمناً همه گزینه ها در طیف ۵ گزینه ای لیکرت از گزینه ۱ (کاملاً مخالفم) تا گزینه ۵ (کاملاً موافقم) طبقه بندی شدند. روایی پرسشنامه ها با استفاده از نظرات ۵ استاد مدیریت ورزشی و روانشناسی استفاده گردید و بعد از اعمال کلیه پیشنهادهای و اصلاحات، پایایی ابزارها با آزمون آلفای کرونباخ (حمایت اجتماعی ۰/۸۷۰، خودکارآمدی ۰/۸۴۰ و قلدری ۰/۸۹۰) تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها با توجه به ماهیت پژوهش از تحلیل مسیر در نرم افزارهای SPSS24 و Amos24 استفاده شد.

۴- یافته ها

تجزیه و تحلیل شاخص های جمعیت شناختی نشان داد میانگین و انحراف معیار سن افراد شرکت کننده در پژوهش به ترتیب ۱۳/۹۰ و ۰/۹۲ است. مشارکت کنندگان در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال قرار داشتند. ۸۰/۵ درصد (۴۰۵ نفر) از شرکت کنندگان را دانش آموزان دختر و ۱۹/۵ درصد (۹۸ نفر) را دانش آموزان پسر تشکیل دادند. از لحاظ پایه تحصیلی، ۳۶/۸ درصد (۱۸۵ نفر) در پایه هفتم، ۳۲/۲ درصد (۱۶۲ نفر) در پایه هشتم و ۳۱ درصد (۱۵۶ نفر) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. ۷/۲ درصد (۳۶ نفر) تنها فرزند خانواده بودند. از لحاظ سکونت، ۶۳ درصد (۳۱۷ نفر) در شهر و ۳۷ درصد (۱۸۶ نفر) در روستا سکونت داشتند. ۹۲/۸ درصد مشارکت کنندگان (۴۶۷ نفر) گزارش کردند که والدینشان با یکدیگر زندگی می کنند. ۲/۶ درصد (۱۳ نفر) گزارش دادند که والدینشان از یکدیگر جدا شده اند. ۴/۶ درصد (۲۳ نفر) نیز عنوان نمودند که پدر، مادر و یا هر دوی والدینشان در قید حیات نیستند. تحلیل توصیفی سطح



طبقاتی نشان داد که به اعتقاد دانش آموزان مورد مطالعه خانواده‌های آن‌ها بیشتر در سطح طبقاتی ۵ با ۲۷/۸ درصد (۱۴۰ نفر) بودند. همچنین سطح طبقاتی ۶ با ۱۴/۹ درصد (۷۵ نفر) و سطح طبقاتی ۴ با ۱۲/۱ درصد (۶۱ نفر) در بالاترین رتبه‌ها قرار گرفتند و طبقه ۱ با ۲/۶ درصد (۱۳ نفر) کمترین سطح طبقاتی را به خود اختصاص داد

جدول ۱. توصیف شاخص‌های اصلی

متغیرها	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
خودکارآمدی	۱	۵	۴/۰۹	۰/۵۹	-۰/۸۲۶	۱/۲۹۰
حمایت اجتماعی	۱	۵	۳/۴۰	۰/۹۲	-۰/۶۳۴	-۰/۱۸۷
قلدری کردن	۱	۵	۱/۵۵	۰/۴۴	۱/۴۴۳	۱/۶۳۶

جدول فوق نشان می‌دهد که خودکارآمدی در بازه‌ای از ۱ تا ۵ توزیع شده و میانگین آن ۴/۰۹ با انحراف معیار ۰/۵۹ است. مقدار کجی (-۰/۸۲۶) و کشیدگی (۱/۲۹۰) نشان می‌دهد که توزیع با تمایل بسیار اندکی به سمت نمرات بالاتر نسبتاً نرمال و متقارن است. حمایت اجتماعی دارای دامنه نمره‌ای از ۱ تا ۵ با میانگین ۳/۴۰ و انحراف معیار ۰/۹۲ است. توزیع نمرات در این متغیر دارای کجی منفی (-۰/۶۳۴) و کشیدگی منفی (-۰/۱۸۷) است که نشان می‌دهد توزیع به‌طور نسبی به سمت مقادیر بالاتر متمایل است و داده‌ها اندکی پهن تر از توزیع نرمال هستند. همچنین در متغیر قلدری کردن، دامنه نمره‌ای از ۱ تا ۵ با میانگین ۱/۵۵ و انحراف معیار ۰/۴۴ است. توزیع نمرات در این متغیر دارای کجی مثبت (۱/۴۴۳) و کشیدگی مثبت (۱/۶۳۶) است که نشان می‌دهد توزیع به سمت مقادیر پایین تر متمایل است و داده‌ها اندکی کشیده تر از توزیع نرمال هستند.

جدول ۲. ضرایب همبستگی شاخص‌ها

متغیرها	خودکارآمدی عمومی	حمایت اجتماعی	قلدری کردن
خودکارآمدی عمومی	۱	-	-
حمایت اجتماعی	۰.۱۸۵*	۱	-
قلدری کردن	-۰.۲۸۳**	-۰.۱۳۷*	۱

تدوین مدل ساختاری متغیرهای پژوهش

در ادامه، اثرات بین متغیرهای اصلی تحقیق در مدل، بر اساس نتایج حاصل از نرم‌افزار مورد بررسی قرار گرفته است (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج خروجی‌های مدل نهایی پژوهش

نتیجه	P	C.R.	S.E.	Estimate	مسیر
معنادار	۰/۰۲۱	۴/۱۱۵	۰/۰۴۵	۰/۱۸۵	حمایت اجتماعی → خودکارآمدی
معنادار	۰/۰۰۱	-۵/۴۴۵	۰/۰۵۲	-۰/۲۸۳	خودکارآمدی → قلدری



The Second National Conference on Physical Education, Modern Sports Sciences, Professional Sport, and Health Promotion

تاریخ همایش: ۱۳۰۵/۰۲/۱۵

دومین همایش ملی تربیت بدنی علوم ورزشی نوین، ورزش حرفه ای و ارتقای تندرستی

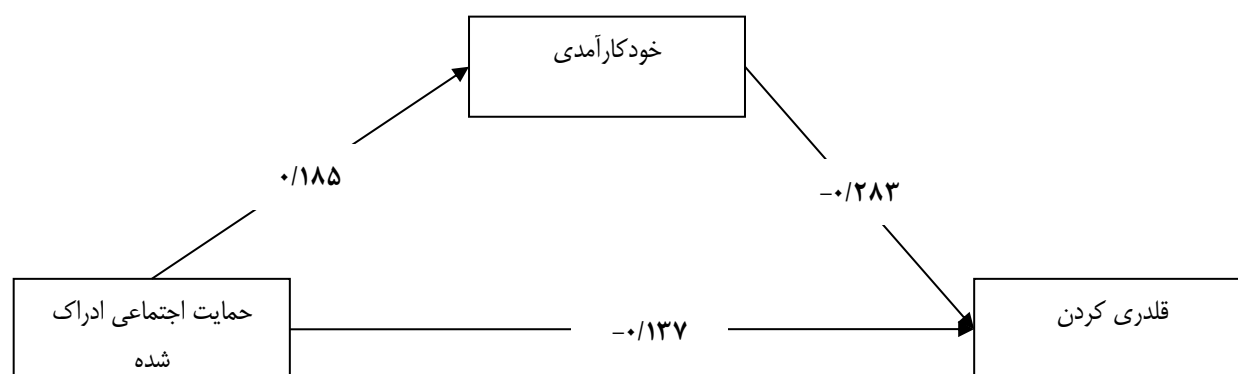
نتیجه	P	C.R.	S.E.	Estimate	مسیر
معنادار	۰/۰۴۲	-۲/۷۷۱	۰/۰۴۸	-۰/۱۳۷	حمایت اجتماعی → قلدری

شاخص‌ها	RMSEA	CFI	IFI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/DF	شاخص‌ها
مقادیر	۰/۰۹۸	۰/۹۱۰	۰/۹۱۱	۰/۸۹۱	۰/۹۰۲	۰/۹۰۸	۲/۱۹۳	مقادیر

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که تمام ابعاد این پژوهش از مقدار تی و بار عاملی قابل قبولی برخوردارند و در سطح ۰/۰۵ معنی دارند و این معنی داری وزن های رگرسیونی (بار عاملی) نشان دهنده روایی همگرایی متغیرهای موجود در مدل است (جدول ۳). با توجه به جدول (۴)، شاخص های برازش مدل نهایی پژوهش نشان می دهد که مدل نهایی از برازش بسیار خوبی برای متغیرهای پژوهش حاضر برخوردار است. به عبارت بهتر، شاخص های برازش مدل را تأیید می کنند.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل ساختاری پژوهش

بر اساس مدل ساختاری، مؤلفه حمایت اجتماعی با ضریب $-0/137$ و مؤلفه خودکارآمدی با ضریب $-0/283$ بر مؤلفه قلدری دانش آموزان اثرگذارند. همچنین نتایج نشان داد که مؤلفه حمایت اجتماعی با ضریب $0/185$ بر مؤلفه خودکارآمدی اثرگذار است.



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری تحقیق

آزمون سوبل

می توان نقش میانجی گری خودکارآمدی را به کمک آزمون سوبل نیز آزمون کرد. آماره آزمون سوبل به صورت زیر محاسبه می شود که در آن a ضریب مسیر حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی و b ضریب خودکارآمدی بر قلدری است و Sa خطای برآورد ضریب مسیر a و Sb خطای برآورد ضریب مسیر b است:



$$Z = \frac{a \times b}{\sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2}}$$

$$Z = \frac{0/185 \times (-0/283)}{\sqrt{(-0/283)^2 \times (0/045)^2 + (0/185)^2 \times (0/052)^2}} = -3/57$$

حال چون مقدار آماره آزمون سوبل (۳/۵۷-) از مقدار بحرانی ۱/۹۶- کمتر شده است، می توان گفت خودکارآمدی نقش میانجی گری معنی داری دارد.

تعیین شدت تأثیر میانجی

علاوه بر آزمون سوبل، شدت میانجی گری نیز به کمک کمیت زیر محاسبه می شود که در آن c ضریب مسیر مستقیم و $a \times b$ ضریب مسیر غیرمستقیم است:

$$VAF = \frac{a \times b}{a \times b + c} = \frac{0/185 \times (-0/283)}{0/185 \times (-0/283) + (-0/137)} = 0/274$$

مقدار شدت میانجی گری خودکارآمدی برابر ۰/۲۷۴ شده است و این بدان معنی است که حدود ۲۷/۴ درصد اثر کل متغیر حمایت اجتماعی بر قلدری به طور غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تبیین می شود.

۵- بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار بود. نتایج نشان داد بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی عمومی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ به گونه ای که افزایش حمایت ادراک شده از سوی خانواده، دوستان و مربیان با ارتقای باور نوجوانان نسبت به توانایی خود در مدیریت موقعیت های دشوار همراه است (تمنائی فر و همکاران، ۱۳۹۲؛ بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷). این یافته با چارچوب نظری شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) همسو است که تجربه های موفقیت، بازخوردهای مثبت و روابط حمایتی را از منابع اصلی شکل گیری خودکارآمدی می داند. در واقع، نوجوان ورزشکاری که احساس می کند در تیم و خانواده مورد حمایت قرار دارد، فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت و دریافت ترغیب کلامی خواهد داشت و در نتیجه، خودکارآمدی او در حیطه های اجتماعی و ورزشی تقویت می شود (طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸؛ ییلدریم و همکاران، ۲۰۲۳).

نتیجه مهم دیگر پژوهش حاضر آن است که خودکارآمدی عمومی با قلدری کردن رابطه ای منفی و معنادار دارد؛ به این معنا که نوجوانان دارای خودکارآمدی پایین، بیشتر درگیر رفتارهای قلدرانه می شوند و احتمال ایفای نقش قلدر در آن ها بالاتر است. این یافته با نتایج پژوهش های قبلی که خودکارآمدی را عامل محافظتی در برابر نقش های قلدر معرفی کرده اند، همسو است (اکبری بلوطبندگان و همکاران، ۱۳۹۸؛ کوکینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲؛ بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴). در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی، نوجوانان با خودکارآمدی بالاتر، تعارض های بین فردی را کمتر تهدیدآمیز تفسیر می کنند، از راهبردهای مقابله ای سازگارانه بیشتر استفاده می کنند و در برابر فشار منفی همسالان، مقاومت بیشتری نشان می دهند (بندورا، ۱۹۹۷؛ ماریکوتیو و سولتا، ۲۰۱۹). بنابراین، یافته حاضر تأکید می کند که صرفاً کاهش فشارهای بیرونی کافی نیست، بلکه لازم است منابع درونی مانند خودکارآمدی نیز تقویت شوند تا چرخه قلدری در نوجوانان ورزشکار مهار گردد.



The Second National Conference on Physical Education, Modern Sports Sciences, Professional Sport, and Health Promotion

کاربغ همایش: ۱۳۰۵/۲/۱۵

دومین همایش ملی تربیت بدنی علوم ورزشی
نوین، ورزش حرفه ای و ارتقای تندرستی

در مقابل، رابطه مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده با قلدری کردن در این پژوهش معنادار؛ به این معنا که صرف ادراک حمایت بیشتر، به طور مستقیم با کاهش رفتارهای قلدرانه همراه شد. این نتیجه در نگاه اول ممکن است با برخی مطالعات که حمایت اجتماعی را به طور مستقیم مرتبط با کاهش قلدری دانسته اند، متفاوت به نظر برسد (معنوی پور و همکاران، ۱۴۰۳؛ طاولی و زندنژاد، ۱۴۰۲؛ بوروویتس و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، تحلیل میانجی گری نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده اثر غیرمستقیم منفی و معناداری بر قلدری دارد که بخش مهمی از آن از مسیر خودکارآمدی عمومی اعمال می شود. این الگو با نتایج پژوهش هایی که نشان داده اند حمایت اجتماعی از طریق تقویت سازه های روانی محافظتی مانند تاب آوری، عزت نفس، تنظیم هیجان و خودکارآمدی، اثر خود را بر کاهش قلدری می گذارد، هم راستا است (غرقی و همکاران، ۱۴۰۴؛ معنوی پور و همکاران، ۱۴۰۳؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸). در واقع، حمایت اجتماعی ممکن است به طور مستقیم، تنها بخشی از فشارهای محیطی را کاهش دهد، اما این حمایت زمانی به کاهش چشمگیر قلدری منجر می شود که به رشد منابع درونی نوجوان، از جمله خودکارآمدی، منتهی گردد.

یافته های پژوهش حاضر که نشان دهنده نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی و قلدری کلی نوجوانان ورزشکار است، با رویکرد بوم شناختی رشد نیز قابل تبیین است. این رویکرد، رفتار نوجوان را حاصل تعامل میان فرد و سطوح مختلف محیطی (خانواده، همسالان، مدرسه، باشگاه و فرهنگ گسترده تر) می داند (ژو و همکاران، ۲۰۲۳). در محیط های ورزشی، ساختار سلسله مراتبی تیم ها، رقابت برای کسب جایگاه و هنجارهای خاصی مانند شوخی های تحقیرآمیز، زمینه بروز قلدری را فراهم می کند (نری و همکاران، ۲۰۲۰؛ دلار، ۲۰۲۴). در چنین بافتی، نوجوانان از طریق شبکه های حمایتی خانواده، مربی و همسالان، پیام هایی درباره ارزشمندی خود، قابل اعتماد بودن دیگران و امکان مدیریت موقعیت های دشوار دریافت می کنند (زیمت، ۱۹۸۸؛ همایون نیا فیروزجاه، ۱۴۰۳؛ فرانکلین، ۲۰۲۴). این پیام ها، به شکل گیری یا تضعیف خودکارآمدی عمومی کمک کرده و در نهایت بر نحوه مواجهه نوجوان با قلدری، چه در نقش قلدر، اثر می گذارند (اکبری بلوطبندگان و همکاران، ۱۳۹۸؛ شهرور و همکاران، ۲۰۲۰).

نتیجه دیگری که در پرتو یافته های حاضر قابل تأمل است، نقش خودکارآمدی در تبیین قلدری کردن است. هرچند تمرکز مقاله حاضر بر مدل سه متغیره حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و قلدری کلی است، این یافته با پژوهش هایی همسو است که حمایت اجتماعی پایین تر و خوداثربخشی اجتماعی ضعیف و به تبع آن، افزایش حساسیت به طرد و درگیری در چرخه قلدری مرتبط دانسته اند (طهماسیان و همکاران، ۱۳۸۸؛ صادق زاده و همکاران، ۱۴۰۱؛ بنیتس سی پرو و همکاران، ۲۰۲۳). از این منظر، نوجوان ورزشکاری خودکارآمدی پایینی را تجربه می کند، ممکن است برای دفاع از خود یا کسب جایگاه، بیشتر به رفتارهای قلدرانه یا پذیرش نقش سوق داده شود.

در مجموع، یافته های پژوهش حاضر چند پیام اصلی دارد. نخست، حمایت اجتماعی ادراک شده به تنهایی و به صورت مستقیم، لزوماً با کاهش قلدری کلی نوجوانان ورزشکار همراه نیست، بلکه نقش آن عمدتاً از طریق مسیرهای غیرمستقیم و به ویژه تقویت خودکارآمدی عمومی اعمال می شود. دوم، خودکارآمدی عمومی به عنوان یک منبع درونی، هم با کاهش نقش قلدر و هم با کاهش نقش مرتبط است و می تواند نقطه تمرکز مهمی برای مداخلات پیشگیرانه باشد (اکبری بلوطبندگان و همکاران، ۱۳۹۸؛ کوکینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲). سوم، ترکیب رویکرد بوم شناختی و نظریه خودکارآمدی نشان می دهد که برای فهم و مهار قلدری در ورزش نوجوانان، باید هم به کیفیت روابط حمایتی در خانواده، تیم و گروه همسالان توجه شود و هم به تقویت باورهای توانمندی در خود نوجوان پرداخته شود (نری و همکاران، ۲۰۲۰؛ بوروویتس و همکاران، ۲۰۲۲؛ معنوی پور و همکاران، ۱۴۰۳).



با وجود این قوت‌ها، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد؛ از جمله استفاده از طرح مقطعی و روش همبستگی که امکان استنباط علی قطعی را محدود می‌سازد، اتکا به گزارش خود نوجوانان که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرد، و تمرکز بر یک استان و گروه سنی خاص که تعمیم نتایج به سایر بافت‌ها را با احتیاط همراه می‌کند. همچنین، اگرچه مدل حاضر بر نقش میانجی خودکارآمدی تأکید دارد، سایر متغیرهای شناختی-هیجانی مانند همدلی، تنظیم هیجان و هویت ورزشی نیز می‌توانند در این رابطه نقش داشته باشند و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل‌های گسترده‌تری با این متغیرها آزمون شود. از منظر کاربردی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد برای کاهش قلدری کلی در نوجوانان ورزشکار، سیاست‌گذاران آموزشی و ورزشی و مسئولان مدرسه و باشگاه‌ها باید به صورت هم‌زمان بر تقویت جو حمایتی در تیم و خانواده و افزایش خودکارآمدی نوجوانان تمرکز کنند. طراحی برنامه‌های آموزشی برای مربیان با هدف ارتقای سبک مربیگری حمایتی و منصفانه، ایجاد ساختارهای گزارش‌دهی امن برای نوجوانان، گنجاندن واحدهای آموزشی مهارت‌های اجتماعی و مدیریت تعارض در کلاس‌های تربیت بدنی، و توسعه برنامه‌های گروهی مبتنی بر تجربه موفقیت و بازخورد مثبت می‌تواند به کاهش قلدری کمک کند. همچنین، توجه به نوجوانان دارای خودکارآمدی پایین، به عنوان گروه‌های در معرض خطر، و ارائه خدمات مشاوره‌ای و حمایت روان‌شناختی به آنان، گامی مهم در پیشگیری از ورود آنان به چرخه قلدری است. چنین رویکردی، در صورت اجرا و ارزیابی منظم، می‌تواند به ایجاد محیط‌های ورزشی سالم‌تر، حمایت‌گستر و عادلانه‌تر برای نوجوانان منجر شود.

منابع

۱. اکبری بلوطبنگان، افضل، نیکدل، فریبرز، ملتفت، قوام، عبدپور، فاطمه، و کوهی‌سوق، سپیده. (۱۳۹۸). نقش سبک‌های دلبستگی و خودکارآمدی در پیش‌بینی قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان مدارس متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۵(۸)، ۹۲-۸۵. <http://frooyesh.ir/article-1-983-fa.html>
۲. بهروزی، ناصر، مرادی، مرتضی، حاجی‌یخچالی، علیرضا، و عالی‌پور، سیروس. (۱۳۹۷). آزمون مدل رابطه علی حمایت اجتماعی ادراک‌شده و مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹(۳۳)، ۵-۳۵. https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_3274.html
۳. بیرامی، منصور، گل‌پرور، فرشته، و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی‌گرایانه باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۵(۱)، ۱۲۰-۱۰۷. https://cbs.ui.ac.ir/article_17352.html
۴. تمنائی‌فر، محمدرضا، لیث، حکیمه، و منصوری‌نیک، اعظم. (۱۳۹۲). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان. *یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)*، ۸(۲۸)، ۳۹-۳۱. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23455098.1392.1.28.3.31-39>
۵. حسینی، سیدعدنان، و احمدرش، رشید. (۱۳۹۹). مطالعه اثربخشی برنامه آموزشی ضدقلدری بر ادراک دانش‌آموزان ابتدایی از جو کلاس و مدیریت مدرسه. *مدیریت مدرسه*، ۸(۱)، ۱۳۵-۷۱۲. <https://doi.org/10.34785/J010.2020.712115-135>
۶. خرقی، عاطفه، طهمورسی، نرگس، بلیاد، مریم، و ژیان‌باقری، مریم. (۱۴۰۳). مدل ساختاری تجربه قلدری-قربانی سایبری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده با میانجی‌گری عزت‌نفس در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی تجربی و شناختی*، ۱(۴)، ۲۰۸-۱۹۴. <https://doi.org/10.61838/qecp.163194-208>
۷. صادق‌زاده، رقیه، احدی، حسن، درتاج، فریبرز، و منشئی، غلامرضا. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس اضطراب اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و احساس تنهایی با میانجی‌گری خودتنظیمی. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۸(۲۹)، ۳۶۳-۳۳۷. <https://doi.org/10.22054/nms.2022.31968.478>
۸. طاوولی، آزاده، و زندنژاد، فاطمه. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای صفات سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری نوجوانان دختر. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹(۳)، ۶۵-۴۵. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.40444.358745-65>



۹. طهماسبیان، کارینه، و اناری، آسیه. (۱۳۹۱). ارتباط مستقیم و غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی با افسردگی نوجوانان. دستاوردهای روان‌شناختی، ۱۹(۱)، ۲۴۴-۲۲۷. https://psychac.scu.ac.ir/article_11740.html
۱۰. غرق، عاطفه، طهمورسی، نرگس، بلیاد، مریم، و ژیان‌باقری، مریم. (۱۴۰۴). مدل ساختاری تجربه قلدری-قربانی سایبری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده با میانجی‌گری عزت‌نفس در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی تجربی و شناختی، ۱(۴)، ۱۹۴-۲۰۸. <https://doi.org/10.61838/qecp.163>
۱۱. غلامی، سمیه، و رضائی، پرویز. (۱۳۹۷). شیوه‌های مدیریتی رفتار قلدری در کلاس درس تربیت بدنی. مطالعات روان‌شناسی ورزشی، ۷(۲۵)، ۴۸-۲۹. <https://doi.org/10.22089/spsyj.2018.4643.1496>
۱۲. فروغی، محمدرضا، اشراقی، حسام، و مشکل‌گشا، الهام. (۱۴۰۱). شناسایی عوامل مؤثر بر بروز پدیده رفتار قلدری در مربیان فوتبال حرفه‌ای ایران. مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۹(۳)، ۶۱-۴۸. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-۴۸-۶۱-۱۴۲۰-fa.html>
۱۳. محمدی، فریبا، حسینیان، سیمین، یزدی، سیده‌منور، و مردانی‌راد، مژگان. (۱۴۰۱). نقش میانجی‌گری خشم در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با قلدری-قربانی سایبری در دختران نوجوان. فصلنامه فرهنگی-تربیتی زنان و خانواده، ۱۷(۶۰)، ۱۵۳-۱۳۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26454955.1401.17.60.5.8>
۱۴. معنوی‌پور، داود، نصری، صادق، و دهقانی‌آرانی، منصور. (۱۴۰۳). روابط بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، روابط دلبستگی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی: نقش میانجی‌گری تاب‌آوری. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳(۳)، ۹۴-۷۲. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.14009.57208۰-۹۴>
۱۵. نعمتی، شهرزاد، بدری‌گرگری، رحیم، صدر، رقیه، و کاتورانی، آرام. (۱۳۹۸). پیامدهای روان‌شناختی قربانیان قلدری در بین دانش‌آموزان دختر. مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۱۷(۳)، ۱۲۰-۸۷. <https://doi.org/10.22051/jwsp.2020.27137.2037۸۷-۱۲۰>
۱۶. همایون‌نیا فیروزجاه، مرتضی. (۱۴۰۳). پرخاشگری ورزشی، قلدری بدنی و انسجام تیمی در بین دانش‌آموزان ورزشکار وابسته و غیروابسته به اینترنت. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۳(۲)، ۳۴۹-۳۳۷. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.11688.3467>
17. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
18. Benítez-Sillero, J. D., Murillo-Moraño, J., Corredor-Corredor, D., Morente-Montero, Á., Branquinho, L., & Armada-Crespo, J. M. (2023). Relationship between bullying and the type of physical activity practised by Spanish pre- and adolescents. *Children*, 10(12), 1888. <https://doi.org/10.3390/children10121888>
19. Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2022). Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons: The role of peer support, weight status, gender, and age in Polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), NP15726-NP15749. <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
20. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *American Psychologist*, 40, 310-357
21. deLara, E. W. (2024). Bullying and violence in American schools: Contemporary perspectives. In *Cyber and Face-to-Face Aggression and Bullying among Children and Adolescents* (pp. 15-31). Routledge. <https://www.infoagepub.com/products/Contemporary-Perspectives-on-Bullying-and-Victimization-in-Early-Childhood-Education>
23. Franklin Sr, L. D. J. (2024). Coaching behaviors and high school athlete's perceptions of team inclusion and bullying. Walden University Dissertations. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16823&context=dissertations>
24. Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. https://www.researchgate.net/publication/337243353_Physical_education_and_school_bullying_a_systematic_review
25. Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://psycnet.apa.org/record/2012-03245-003>
26. Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester: A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608019301219>
27. Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969-1993. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27893243/>



28. Nery, M., Neto, C., Rosado, A., & Smith, P. K. (2020). Bullying in youth sports training: New perspectives and practical strategies. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315101705>
29. Newman, K. L., Alexander, D. S., & Rovers, J. P. (2023). Sadness, hopelessness and suicide attempts in bullying: Data from the 2018 Iowa youth survey. *PloS one*, 18(2), 1-18. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36791058/>
30. Ortiz-Marcos, J. M., Lendínez-Turón, A., Solano-Sánchez, M. Á., & Tomé-Fernández, M. (2022). Bullying in adolescents practising sport: A structural model approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13438. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013438>
31. Palermi, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R., & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249–263. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9632557/>
32. Ríos, X., Ventura, C., Lleixà, T., Prat, M., & Flores, G. (2022). Prevalence of bullying in grassroots soccer in Spain: Victims, bullies, and bystanders. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 94(1), 11-20. <https://sciendo.com/article/10.2478/pcssr-2022-0002>.
33. Shahrour, G., Dardas, L. A., Al-Khayat, A., & Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *School Psychology International*, 41(5), 430–453. <https://doi.org/10.1177/0143034320943923>
34. Vaillancourt, T., Brittain, H., Farrell, A. H., Krygsman, A., & Vitoroulis, I. (2023). Bullying involvement and the transition to high school: A brief report. *Aggressive Behavior*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/ab.22082>
35. Yildirim, M., Turan, M. E., Albeladi, N. S., Crescenzo, P., Rizzo, A., Nucera, G., ... & Chirico, F. (2023). Resilience and perceived social support as predictors of emotional well-being. *Journal of Health and Social Sciences*, 8(1), 59–75. <https://www.researchgate.net/publication/370159018>
36. Zhou, Z., Zhou, X., Shen, G., Khairani, A. Z., & Saibon, J. (2023). Correlates of bullying behavior among children and adolescents in physical education: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 5041–5051. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S441619>
37. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.



The Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Bullying and Social Support in Adolescent Athletes

Fa'ezeh Esmaili^a, Mohammad Ali Sahebkar^b, Hadi Samadieh^c

a Department of Sport Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran

b Department of Sport Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran

c Department of Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

1. * Corresponding author: Mohammad Ali Sahebkar, msahebkar@birjand.ac.ir

Abstract

The aim of the present study was to investigate the role of perceived social support and general self-efficacy in explaining general bullying among adolescent athletes. The study was conducted as a descriptive-correlational and cross-sectional design on 503 student athletes aged 11 to 18 years in South Khorasan Province, who were selected by convenience sampling. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), General Self-Efficacy Scale (GSE), and General Bullying Scale (IBS) were used to measure the variables. The results showed that there is a significant relationship between social support and self-efficacy ($r = 0.185$) and with bullying ($r = -0.283$). There is also a significant relationship between self-efficacy and bullying ($r = -0.137$). Finally, the results showed that social support has a negative and significant effect on bullying through the mediation of the self-efficacy variable ($VAF = -0.274$). Therefore, it is suggested that educational officials and school counselors provide the basis for reducing the phenomenon of bullying in schools by strengthening social support networks and programs to increase self-efficacy.

2. **Keywords:** social support, general self-efficacy, overall bullying, adolescent athletes, school sports