

نقش واسطه‌ای عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی و خشم در رابطه بین رفتار کنترلی ادراک‌شده و زورگویی

مژگان سپاه منصور^{۱*}، عطیه امراللهی بیوکی^۲

چکیده:

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین رفتار کنترلی ادراک‌شده و زورگویی، و نقش واسطه‌ای عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی و خشم در این رابطه بود.

روش: تعداد ۴۸۰ نفر از دانش‌آموزان شهر تهران به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده و به پرسش‌نامه‌های رفتار کنترلی ادراک‌شده (بارثولومئو و همکاران، ۲۰۱۰)، پرسش‌نامه عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی (بارثولومئو و همکاران، ۲۰۱۱) و پرسش‌نامه زورگویی و خشم (بوسورث و همکاران، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر خشم و زورگویی اثر مستقیم و مثبت و تأثیر خشم بر زورگویی مثبت و معنادار است. تأثیر توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی مثبت و معنادار است؛ اما تأثیر کنترل با تحسین/پاداش بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی معنادار نیست. تأثیر غیرمستقیم توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار بر خشم و زورگویی مثبت و معنادار است. تأثیر غیرمستقیم عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر زورگویی مثبت و معنادار است.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نقش رفتار کنترلی ادراک‌شده و عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر خشم و زورگویی را مورد تأکید قرار می‌دهند.

واژگان کلیدی: رفتار کنترلی ادراک‌شده، عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی، خشم، زورگویی.

^۱ دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، نویسنده‌ی مسئول: drsepahmansour@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز

Mediating Role of Failure to Satisfy Psychological needs and Anger in Relationship Between Bullying and Perceived Control Behavior

Sepah Mansour, M.; Amrolahi Boyouki, A.

Abstract:

Introduction: The aim of this study was to investigate the relationship between perceived control behavior and bullying behavior, and study of mediating role of failure to satisfy psychological needs and anger between them.

Method: 480 subjects selected from Tehran's student by random cluster sampling. All subjects answered to failure to satisfy psychological needs (Bartholomew, 2011), perceived control behavior (Bartholomew, 2011) and anger-bullying (Bosworth, 1999) questionnaires. For analyzing data structural equation modeling with LISREL software was used.

Results: Results showed a direct effect of non-satisfaction of psychological needs on anger and bullying is a significant positive. Anger has positive and significant impact on bullying. Given the negative effect of condition, intimidation and control over the behavior of the non-satisfaction of psychological needs is positive and significant. But the effect of controlling praise/reward on the non-satisfaction of psychological needs is not significant. Indirect negative impact of contingent consideration, intimidation and control over anger and bullying behavior is positive and significant. Direct effect on bullying is positive and significant non-satisfaction of psychological needs.

Conclusions: Overall results of perceived control behavior to fulfill psychological needs of anger and violence underscored deals.

Keywords: Perceived control behavior, Failure to satisfy Psychological needs, Anger, Bullying

مقدمه

رفتار زورگویی^۱ در سراسر جهان به‌عنوان یک مشکل عمومی و شایع در مدارس شناخته شده است (تاناکا^۲، ۲۰۰۱؛ اندرو^۳ و همکاران، ۲۰۰۵) که بر پیشرفت تحصیلی، سلامت و بهزیستی روانی و مهارت‌های اجتماعی، هم در افراد قربانی و هم در زورگویان تأثیرگذار است (رونالد^۴، ۲۰۰۲؛ بولتون^۵ و همکاران، ۲۰۰۸). قلدری شکلی از رفتار تهاجمی فیزیکی یا کلامی عمدی است که به‌قصد آسیب

¹ Bullying

² Tanaka

³ Andreou

⁴ Ronald

⁵ Boulton

رساندن به دیگران صورت می‌گیرد و به‌طور معمول منجر به ایجاد یک نابرابری قدرت بین قربانی و زورگو می‌شود (ریگی^۱، ۲۰۰۲). انواع مختلفی از زورگویی وجود دارد که عبارت‌اند از: فیزیکی (دعوا کردن، لگد زدن، مشت زدن)؛ کلامی (ناسزا گفتن، تهدید کردن، پخش شایعات تند و زنده)؛ رابطه‌ای/ اجتماعی (اخراج کردن از بازی یا گروه، نادیده گرفتن یا دعوت نکردن همکلاسی به مراسم) (کیانی راد، ۱۳۸۹). از این‌رو زورگویی فیزیکی و کلامی شکل مستقیم قلدری محسوب می‌شود در حالی که زورگویی رابطه‌ای/ اجتماعی اشاره به شکل غیرمستقیم زورگویی دارد. نتایج مطالعات حاکی از آن است که زورگویی مستقیم در بین پسرها از شیوع بیشتری برخوردار است در حالی که زورگویی غیرمستقیم در بین دخترها از شیوع بیشتری برخوردار است (الگار^۲ و همکاران، ۲۰۱۵) زورگویی در دوره‌ی دبستان شروع شده و در دوران راهنمایی شدت می‌یابد (سویبر و هیمل، ۲۰۱۵؛ قلدمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). مطابق با نتایج مطالعات رفتار سلامتی کودکان سن مدرسه (HBSC) ۴۱ درصد از دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۵ ساله در استونی قربانی قلدری قرار گرفتند؛ همچنین ۴۶ درصد دانش‌آموزان این رده سنی در رفتار زورگویی درگیر می‌شوند؛ علاوه بر این سازمان ملل متحد در زمینه‌یابی از کشورهای اروپای مرکزی و شرقی دریافت که ۳۵ درصد از دانش‌آموزان سنین ۱۱ تا ۱۵ ساله در یک بازه‌ی زمانی دوماهه تحت زورگویی قرار گرفته‌اند (پانایوتیس^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش بلندهمتان (۱۳۸۹) در ایران نشان داد به گزارش دانش‌آموزان، دست کم ۹/۲۲ درصد از آنان از چند بار در ماه تا چند بار در هفته قربانی زورگویی‌های دیگر دانش‌آموزان می‌شوند. با توجه به این‌که زورگویی اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدتی بر سلامت روانی و جسمی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد لذا شناسایی عوامل مؤثر بر آن حائز اهمیت است. یافته‌های قولاماریانی^۵ و همفیل، کان، کارپانزانو (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد که قلدری مثبت با نگرش مثبت نسبت به قلدری و خشم همراه بود. قلدری با مشکلات تنظیم خشم از طرف کودکان رابطه‌ی مثبت دارد. اسپلیج^۶ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی اجتماعی و احساسی در کلاس‌های درسی می‌تواند نقش مهمی در کنترل رفتارهای قلدرمآبانه و گرایش به نزاع و همچنین اذیت و آزار بین دانش‌آموزان شود و معلمان باید در برنامه‌های درسی به این مسئله توجه کنند.

نظریه‌ی خودتعیین‌گری^۷، نظریه‌ای کلان درباره‌ی انگیزش، هیجان و رشد انسان است و به عواملی توجه می‌کند که فرایندهای مربوط به خودشکوفایی در انسان‌ها را بازدارد یا تسهیل می‌کنند. عناصر اصلی نظریه‌ی خودتعیین‌گری را انواع انگیزش درونی- بیرونی و مجموعه‌ای از نیازهای روان‌شناختی که زیربنای این نوع انگیزش‌ها هستند تشکیل می‌دهد. همچنین محیط‌ها و

¹ Rigby

² Elgar

³ Feldman

⁴ Panayiotis

⁵ Golmaryami & Hemphill & Khan & Carpanzano

⁶ Espelage

⁷ Self-determination theory

گرایش‌های شخصیتی خاصی که بر نیازها و انواع انگیزش تأثیر می‌گذارند از دیگر عناصر این نظریه‌اند (بارد^۱، دسی^۲ و ریان^۳، ۲۰۰۴؛ ریو^۴، ۲۰۱۲). اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری را نیازهای روان‌شناختی تشکیل می‌دهد که به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۱). این نیازها به‌صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند و برای خودتنظیمی و بهزیستی افراد ضروری هستند. این نیازها عبارت‌اند از: نیاز به خودمختاری^۵، شایستگی^۶ و ارتباط^۷ (ریان و دسی، ۲۰۰۰). نیاز خودمختاری، شامل داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند یعنی آن‌ها احساس اراده‌ی مطمئن در انتخاب‌های خود دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (فیلاک^۸ و شلدون^۹، ۲۰۰۳). شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط که بیانگر میل به‌کار بردن استعدادها و مهارت‌ها در انجام کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است. ارتباط، نیاز به برقراری پیوندها و دل‌بستگی‌های عاطفی با دیگران است و این نیاز بیانگر میل به درگیر بودن در روابط صمیمانه است (کلاسن^{۱۰}، پری^{۱۱}، فرنزل^{۱۲}، ۲۰۱۲).

احساس خودمختاری در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان^{۱۳} و اسکونفلدر^{۱۴}، ۲۰۰۶). در صورتی که نیازهای روان‌شناختی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد؛ اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد ادراکی شکستنده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود پرورش خواهد داد (چن^{۱۵} و جانگ^{۱۶}، ۲۰۱۰). به‌عبارت‌دیگر عدم برآورده شدن این نیازها به شکل‌گیری پاسخ‌های دفاعی و پیامدهای منفی عاطفی و رفتاری مانند افسردگی و خشم در افراد می‌انجامد (بارتولومو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۱؛ نیامیک^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۹؛

¹ Beard

² Deci

³ Ryan

⁴ Reeve

⁵ Autonomy

⁶ Competence

⁷ Relatedness

⁸ Filak

⁹ Sheldon

¹⁰ Klassen

¹¹ Perry

¹² Frenzel

¹³ Urdan

¹⁴ Schoenfelder

¹⁵ Chen

¹⁶ Jang

¹⁷ Bartholomew

¹⁸ Niemiec

دیمرای^۱ و مالکی^۲، ۲۰۰۲). مطابق با نظریه‌ی خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی بر پیامدهای عاطفی و رفتاری تأثیرگذار است (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ به نقل از حجازی، خضری آذر، امانی، ۱۳۹۱). این مفهوم‌سازی از نیازهای روان‌شناختی در پژوهش‌های مربوط به چگونگی اثرگذاری معلمان بر انگیزش و رفتار دانش‌آموزان به‌وسیله روش‌هایی که آنان از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت یا ممانعت می‌کنند، مورد تأیید واقع شده است (پلتیر^۳ و شارپ^۴، ۲۰۰۹). معلمان کنترل‌کننده، دانش‌آموزان را برای عمل کردن، احساس کردن و فکر کردن به روش خاص انتخاب‌شده توسط خودشان اجبار می‌کنند (آسور^۵، کاپلان^۶، کنت-میمن^۷ و روث^۸، ۲۰۰۵، ریو، ۲۰۰۹)؛ بنابراین آن‌ها با ارائه‌ی دستورالعمل‌ها، از انتقاد و عقاید مستقل جلوگیری می‌کنند و از عبارت «باید» بسیار استفاده می‌نمایند. معلمان کنترل‌کننده، فقط مطابق با دیدگاه خودشان، محیطی که بر کنترل، وظیفه و اجبار تأکید می‌کند را شکل می‌دهند. بارتولمو و همکاران (۲۰۱۰) در یک مدل مفهومی از رفتارهای کنترلی معلم، ۴ مؤلفه‌ی کنترل با استفاده از تحسین و پاداش^۹، توجه مشروط منفی^{۱۰}، تهدید و ارباب^{۱۱} و کنترل بیش‌ازحد رفتار^{۱۲} را معرفی کردند. مطابق با بارتولمو و همکاران (۲۰۱۰) کنترل با استفاده از تحسین و پاداش اشاره به استفاده از جملات و عبارات‌های تشویقی و پاداش‌های بیرونی به‌منظور تقویت رفتارهای موردنظر دارد. از سوی دیگر زمانی که معلمی دانش‌آموزانش را به استفاده از تنبیه تهدید می‌کند تا آن‌ها برانگیخته شده و تلاش بیشتری در انجام تکالیف داشته باشند از رفتار کنترلی ارباب استفاده می‌کند. توجه منفی مشروط، اشاره به عدم توجه، محبت و حمایت از سوی معلم زمانی که رفتارهای خاصی توسط دانش‌آموزان رخ داده دارد و درنهایت کنترل بیش‌ازحد رفتار به رفتارهای اتخاذشده توسط افراد مهم که می‌توان به‌عنوان نظارت سرزده توصیف کرد اشاره دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان داد رفتارهای کنترلی معلم با عواطف منفی دانش‌آموزان مانند خشم و اضطراب در حین یادگیری (آسور، کاپلان، کانات-مایون و روث، ۲۰۰۵) و به‌صورت منفی با پیشرفت تحصیلی (سونس^{۱۳}، سیرنس^{۱۴}، وانستنکیست^{۱۵}،

¹ Demaray

² Mulaik

³ Pelletier

⁴ Sharp

⁵ Assor

⁶ Kaplan

⁷ Kanat- Maymon

⁸ Roth

⁹ Controlling use of praise/ rewards

¹⁰ Negative conditional regard

¹¹ intimidation

¹² Excessive controlling behaviour

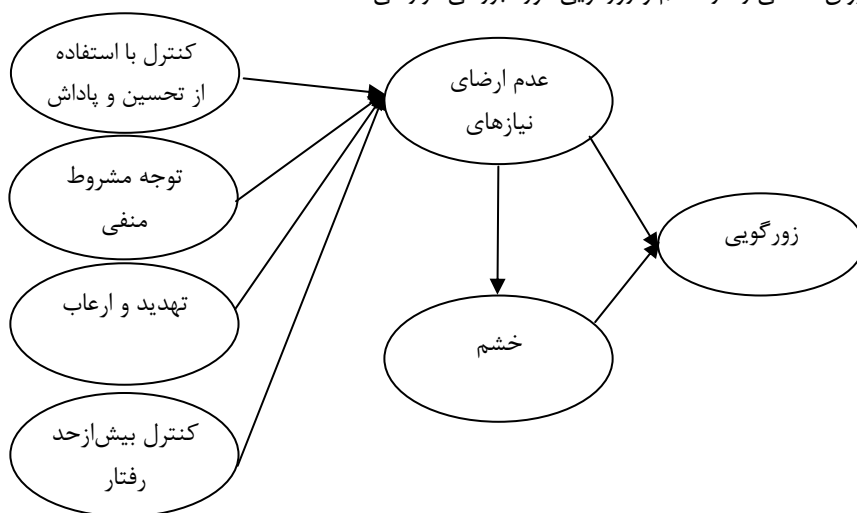
¹³ Soenens

¹⁴ Sierens

¹⁵ Vansteenkiste

دوچی^۱ و گوسنس^۲، ۲۰۱۲) ارتباط دارد. تحسین نامناسب و ناپیوسته از سوی معلم منجر به تضعیف احساسات شایستگی و خودمختاری دانش‌آموزان می‌شود (هندلرلانگ^۳ و لپر^۴، ۲۰۰۲؛ هولمبیک^۵ و آموروس^۶، ۲۰۰۵) همچنین باربر^۷ (۲۰۰۵) اظهار می‌کند که استفاده از کنترل بیش‌ازحد رفتار کودکان و نوجوانان، احساس خودمختاری و ارتباط آنان را تضعیف می‌کند. همچنین مطابق با نظر اسکینر^۸ و ولبورن (۱۹۹۴) محیط اجتماعی کلاس که تناقض و هرج‌ومرج، اجبار و غفلت را فراهم می‌کند مانعی برای تحول نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط است. بر این اساس چنانچه نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط دانش‌آموزان ارضا نشود، آن‌ها خشم و اضطراب و رفتارهای پرخاشگرانه و زورگویی را تجربه خواهند کرد. با توجه به مطالب ارائه‌شده، هدف پژوهش حاضر آزمون مدلی به‌منظور فهم تأثیر ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم (کنترل با استفاده از تحسین و پاداش، توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار) بر احساس خشم و زورگویی از طریق نقش میانجی عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی است.

شکل ۱ الگوی مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد. این الگو بر مبنای نظریه‌ی خودتعیین‌گری تنظیم شده و نقش متغیرهای ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم و عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی را در خشم و زورگویی مورد بررسی قرار می‌دهد.



شکل ۱- الگوی مفهومی پژوهش

1 Dochy
 2 Goosens
 3 Henderlong
 4 Lepper
 5 Hollembeak
 6 Amorose
 7 Barber
 8 Skinner

روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع معادلات ساختاری است؛ زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان پسر دبیرستانی در شمال تهران بودند. ۴۸۰ پرسش‌نامه به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای در بین دانش‌آموزان توزیع شد. به این ترتیب که شمال شهر تهران به پنج منطقه شمال، شرق، غرب، جنوب و مرکز تقسیم شد و از هر منطقه دو مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شد. از این ۴۸۰ پرسش‌نامه‌ی توزیع‌شده در این پنج منطقه، تعداد ۴۲ پرسش‌نامه به دلیل اینکه به تعداد زیادی از سؤالات پاسخ نداده بودند از تحلیل حذف شدند. در نهایت ۴۳۸ پرسش‌نامه وارد تحلیل شدند.

پرسش‌نامه رفتار کنترلی ادراک‌شده: برای اندازه‌گیری رفتار کنترلی ادراک‌شده از پرسش‌نامه‌ی بارثولومئو و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۱۲ گویه تشکیل شده است. این پرسش‌نامه مؤلفه‌های کنترل را با استفاده از تحسین و پاداش (۳ گویه)، توجه مشروط منفی (۳ گویه)، تهدید و ارباب (۳ گویه) و کنترل بیش‌ازحد رفتار (۳ گویه) می‌سنجد. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری شدند. روایی این ابزار در پژوهش بارثولومئو و همکاران (۲۰۱۰) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برای تحسین و پاداش، توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار به ترتیب $0/89$ ، $0/78$ ، $0/80$ و $0/72$ به دست آمد. گروسی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود، روایی این ابزار را تأیید کرده و آلفای آن را $0/78$ گزارش کرده‌اند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ برای کنترل با استفاده از تحسین و پاداش ($0/78$)، توجه مشروط منفی ($0/70$)، تهدید و ارباب ($0/81$) و کنترل بیش‌ازحد رفتار ($0/70$) به دست آمد. همچنین شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی جهت بررسی روایی $GFI=0/93$ ، $RMSEA=0/057$ ، $AGFI=0/90$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

پرسش‌نامه عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی: برای اندازه‌گیری عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی از پرسش‌نامه‌ی بارثولومئو و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۱۲ گویه تشکیل شده است. این پرسش‌نامه مؤلفه‌های خودمختاری (۴ گویه)، شایستگی (۴ گویه) و ارتباط (۴ گویه) را می‌سنجد. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری شدند. روایی این ابزار در پژوهش بارثولومئو و همکاران (۲۰۱۰) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب $0/80$ ، $0/72$ و $0/74$ به دست آمد. حسینی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کلی این پرسش‌نامه را $0/89$ گزارش کرده‌اند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ برای خودمختاری ($0/87$)، شایستگی ($0/92$) و ارتباط ($0/88$)

به‌دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عامل تأییدی جهت بررسی روایی $GFI=0/95$ ، $RMSEA=0/049$ ، $AGFI=0/92$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

پرسش‌نامه خشم: برای اندازه‌گیری خشم از پرسش‌نامه‌ی بوسورث و همکاران (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۴ گویه تشکیل شده است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری شدند. روایی این ابزار در پژوهش بوسورث و همکاران (۱۹۹۹) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ $0/89$ به‌دست آمد. (یزدخواستی، ۱۳۸۸) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را $0/78$ گزارش کرده است. ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/90$ به‌دست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی $GFI=0/97$ ، $AGFI=0/94$ ، $RMSEA=0/027$ نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

پرسش‌نامه زورگویی: برای اندازه‌گیری زورگویی از پرسش‌نامه‌ی بوسورث و همکاران (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۵ گویه تشکیل شده است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری شدند. روایی این ابزار در پژوهش بوسورث و همکاران (۱۹۹۹) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ $0/91$ به‌دست آمد. محسن زاده و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، روایی آن را با تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن را با آلفای کرونباخ $(0/79)$ تأیید کرده است. ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/90$ به دست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی $GFI=0/95$ ، $AGFI=0/94$ ، $RMSEA=0/033$ نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

پس از محاسبه‌ی شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، به‌منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL استفاده گردید.

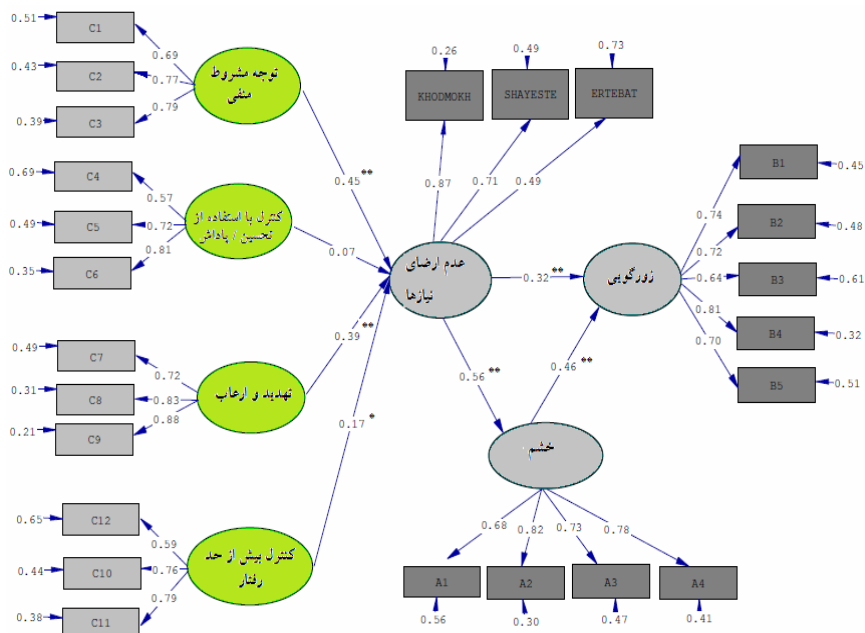
یافته‌ها

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای موردبررسی، در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی توجه مشروط منفی ($r=0/39$)، کنترل با تحسین / پاداش ($r=0/51$)، تهدید و ارعاب ($r=0/48$) و کنترل بیش‌ازحد رفتار ($r=0/45$) با عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی با خشم ($r=0/59$) و زورگویی ($r=0/47$) مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی خشم با زورگویی ($r=0/51$) مثبت و معنادار است.

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- توجه مشروط منفی	۱						
۲- کنترل با تحسین/ پاداش	۰/۶۱**	۱					
۳- تهدید و ارباب	۰/۵۹**	۰/۷۴**	۱				
۴- کنترل بیش از حد رفتار	۰/۴۹**	۰/۵۴**	۰/۵۷**	۱			
۵- عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۱		
۶- خشم	۰/۲۴**	۰/۴۰**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۵۹**	۱	
۷- زورگویی	۰/۲۰**	۰/۴۴**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۴۷**	۰/۵۱**	۱
میانگین	۳/۴۸	۳/۰۴	۳/۰۳	۳/۰۸	۲/۸۳	۲/۹۸	۲/۸۹
انحراف معیار	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۸۶	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۴

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$



Chi-Square=521.89, df=216, P-value=0.00000, RMSEA=0.057

شکل ۲- الگوی برآزش شده پژوهش

شکل ۲ الگوی برآزش شده پژوهش را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها، پارامترهای استاندارد شده‌اند. مطابق با شکل ۲، به‌غیراز مسیر کنترل با استفاده از تحسین و پاداش بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی تمام مسیرها معنادار هستند. به‌غیراز مسیر کنترل بیش‌ازحد رفتار به عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی که در سطح ($P < 0.05$) معنادار است، بقیه‌ی مسیرها در سطح ($P < 0.01$) معنادارند.

از آنجاکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی در بین کنترل رفتاری ادراک شده با خشم و زورگویی به روش معادلات ساختاری است؛ در جدول ۲ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۲- برآورد ضرایب استاندارد شده‌ی اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده‌ی الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی زورگویی از:				
خشم	۰/۴۶**	-	۰/۴۶**	
عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۵۸**	
توجه مشروط منفی	-	۰/۲۶**	۰/۲۶**	٪۳۳
کنترل با تحسین / پاداش	-	۰/۰۴	۰/۰۴	
تهدید و ارباب	-	۰/۲۲**	۰/۲۲**	
کنترل بیش‌ازحد رفتار	-	۰/۱۰*	۰/۱۰*	
به روی خشم از:				
عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی	۰/۵۶**	-	۰/۵۶**	
توجه مشروط منفی	-	۰/۲۵**	۰/۲۵**	٪۳۱
کنترل با تحسین / پاداش	-	۰/۰۴	۰/۰۴	
تهدید و ارباب	-	۰/۲۲**	۰/۲۲**	
کنترل بیش‌ازحد رفتار	-	۰/۰۹*	۰/۰۹*	
به روی عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی از:				
توجه مشروط منفی	۰/۴۵**	-	۰/۴۵**	
کنترل با تحسین / پاداش	۰/۰۷	-	۰/۰۷	٪۳۹
تهدید و ارباب	۰/۳۹**	-	۰/۳۹**	
کنترل بیش‌ازحد رفتار	۰/۱۷*	-	۰/۱۷*	

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تأثیر مستقیم عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی ($\beta = ۰/۳۲$) و خشم ($\beta = ۰/۴۶$) بر زورگویی در سطح ($P < ۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. تأثیر مستقیم عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر خشم ($\beta = ۰/۵۶$) در سطح ($P < ۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. تأثیر مستقیم توجه مشروط منفی ($\beta = ۰/۴۵$)، تهدید و ارباب ($\beta = ۰/۳۹$) و کنترل بیش‌ازحد رفتار ($\beta = ۰/۱۷$) بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی مثبت و معنادار است؛ اما تأثیر کنترل با تحسین / پاداش بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی معنادار نیست. تأثیر غیرمستقیم توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار بر خشم و زورگویی مثبت و معنادار است. تأثیر غیرمستقیم عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر زورگویی مثبت و معنادار است. در مجموع ۳۳ درصد از واریانس زورگویی، ۳۱ درصد از واریانس خشم و ۳۹ درصد از واریانس عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی توسط مدل پژوهش تبیین می‌شود. مشخصه‌های برازندگی الگوی معادلات ساختاری در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳- مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر

NNFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	X^2/df
۰/۹۵	۹۷	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۰۵۷	۲/۴۲

بر اساس جدول ۳ نسبت X^2 به درجه آزادی ($X^2/df = ۲/۴۲$) شاخص نکویی برازش ($GFI = ۰/۹۴$)، شاخص تعدیل‌شده‌ی نکویی برازش ($AGFI = ۰/۹۱$) و ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب ($RMSEA = ۰/۰۵۷$) در سطح مناسبی هستند؛ بنابراین برازش الگوی برازش شده‌ی پژوهش در سطح مناسبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی بین رفتار کنترلی ادراک‌شده و عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی، خشم و رفتار زورگویی با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش نسبتاً خوبی دارد و می‌تواند ۳۳ درصد از واریانس زورگویی، ۳۱ درصد از واریانس خشم و ۳۹ درصد از واریانس عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی را تبیین کند. نتایج پژوهش با توجه به فرضیه‌های پژوهش مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد:

بر اساس یافته‌های پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم (توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار) بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی تأثیر مستقیم و معناداری دارند؛ اما تأثیر کنترل با استفاده از تحسین و پاداش بر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی معنادار نبود. این یافته با یافته‌های هندلرلانگ و لپر (۲۰۰۲)؛ هولمبیک و آموروس (۲۰۰۵) و برابر

(۲۰۰۵) همسو است. با توجه به این یافته می‌توان گفت معلمانی که دارای رفتارهای کنترلی هستند نسبت به دانش‌آموزانی که مطابق با معیارهایشان رفتار نکرده‌اند، مخالفت یا بازگیری نشان می‌دهند. هنگامی که محیط‌های آموزشی کنترل‌کننده باشند، دانش‌آموزان احساس عاملیت نمی‌کنند و در نتیجه خودشان را در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها مختار نمی‌دانند و همین امر باعث عدم برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی آن‌ها می‌شود. در این راستا مطابق با بارتلمو و همکاران (۲۰۰۹) به کارگیری راهبردهای انگیزشی کنترلی مانند توجه منفی مشروط و تهدید و ارباب تأثیر منفی بر بهزیستی افراد دارد. والراند (۱۹۹۷) بیان می‌کند وقتی دانش‌آموزان معلمانی داشته باشند که از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت کنند، به‌طور درونی برانگیخته می‌شوند و خودتنظیمی، خودمختاری بالاتری خواهند داشت و عملکرد آن‌ها در مدرسه از دانش‌آموزانی که خیلی کنترل‌شده‌اند بیشتر است.

همچنین بر مبنای یافته‌های پژوهش، عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر احساس خشم و زورگویی تأثیر مستقیم دارد. نتایج نشان داد که اثر عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر خشم و زورگویی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج بارتولمو و همکاران (۲۰۱۱)؛ نیامیک و همکاران (۲۰۰۹)؛ دیماری و مالکی (۲۰۰۲) همسو است. نظریه‌ی خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) بیان می‌کند که ارضای نیازهای روان‌شناختی بر نتایج مثبت شناختی، رفتاری و عاطفی اثر می‌گذارد. مطابق با نظریه‌ی خودتعیین‌گری منبع رشد و کارکرد سالم، ارضای نیازهای روان‌شناختی است؛ چنانچه نیازها به‌طور مستمر ارضا شوند، افراد به‌طور مؤثر رشد و عمل می‌کنند؛ اما اگر از ارضای این نیازها جلوگیری شود، افراد به‌احتمال بیشتری با ناهنجاری و عدم عملکرد بهینه مواجه خواهند بود. مطابق با نظر دسی و ریان (۱۹۹۶) جوانب تاریک رفتار انسان از قبیل انواع خاص آسیب‌شناسی روانی، پیش‌داوری و پرخاشگری در قالب واکنش‌هایی به نیازهای روان‌شناختی که با مانع روبه‌رو شده‌اند شناخته می‌شوند.

بر مبنای یافته‌های پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم (توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار) از طریق عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی بر احساس خشم و زورگویی تأثیر غیرمستقیم دارد؛ بنابراین تأثیر غیرمستقیم ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم بر خشم و زورگویی، مثبت و معنادار است. نتایج پژوهش همسو با یافته‌های هین، کوکا، هاگر (۲۰۱۵) است. مطابق با نظریه‌ی خودتعیین‌گری، ارضای نیازهای روان‌شناختی وابسته به بافتی است که فرد در آن قرار دارد. به‌عبارت‌دیگر بافت اجتماعی بر احساس فرد به استقلال، شایستگی و ارتباط تأثیر می‌گذارد (دسی و ریان، ۱۹۸۵). محیط‌هایی که در آن‌ها نیاز افراد به خودمختاری نادیده گرفته شود و آن‌ها را ناکام کنند، کنترل‌کننده نامیده می‌شوند و مطابق با نتایج، این محیط‌ها منجر به عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی و پیامدهای منفی مانند خشم و زورگویی می‌شوند. درنهایت مطابق با فرضیه‌ی ششم پژوهش ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم (کنترل با استفاده از تحسین و پاداش، توجه مشروط منفی، تهدید و ارباب و کنترل بیش‌ازحد رفتار)

از طریق خشم بر زورگویی تأثیر غیرمستقیم دارد؛ بنابراین، تأثیر غیرمستقیم ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای کنترلی معلم بر خشم و زورگویی مثبت و معنادار است. بر اساس یافته‌های آسور کاپلان، رفتارهای کنترلی معلم با عواطف منفی دانش‌آموزان مانند خشم و اضطراب در حین یادگیری ارتباط دارد. بر همین اساس می‌توان گفت هنگامی که معلمان از رفتارهای کنترلی در کلاس استفاده می‌کنند دانش‌آموزان احساس می‌کنند که از آزادی عمل، انتخاب و اختیار برخوردار نیستند که این به نوبه خود منجر به ایجاد خشم و در نهایت زورگویی در آن‌ها می‌شود چراکه مطابق با نظریه‌ی خودتعیین‌گری، افراد به‌طور طبیعی به خودسامان‌دهی و خودابداعی در اعمال خود مطابق با ارزش‌ها و علایق خود گرایش دارند هنگامی که نوجوانان در درون بافت‌های کنترل‌کننده‌ی روان‌شناختی قرار دارند خودتعیین‌گری آنان منع خواهد شد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱).

یافته‌های پژوهش حاضر دارای تلویحات کاربردی است. برنامه‌ریزی و اجرای هر برنامه مربوط به کاهش پرخاشگری و زورگویی نوجوانان مستلزم تشخیص عناصر و مؤلفه‌های مؤثر در آن است. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند مورد توجه برنامه‌ریزی‌ها، اقدامات و اصلاحات نهاد آموزش و پرورش قرار گیرد. در پژوهش حاضر، نقش جنسیت در رابطه‌ی بین متغیرها بررسی نشده است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئله‌ی جنسیت در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی بوده است؛ داده‌هایی که با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به دست می‌آیند سهواً یا عمدتاً دارای سوگیری هستند؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته استفاده گردد.

منابع

- بلندهمتان، ک. (۱۳۸۹). توصیف و مقایسه میزان شیوع زورگویی و انواع آن در مدارس راهنمایی استان کردستان. *طرح پژوهشی دانشگاه کردستان*.
- حجازی، الف.، خضری آذر، ه. و امانی، ج. (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۱، ۴۹-۳۹.
- حسینی، ب. و بهزادفر، م. (۱۳۹۳). رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش). اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- کیانی راد، د. (۱۳۸۹). ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت‌نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

گروسی، ب.؛ گروسی، س. و انجم شعاع، ف. (۱۳۹۳). رابطه نگرش، خصوصیات شخصیتی و منبع کنترل ادراک‌شده با انواع رفتارهای رانندگی. *مجله بهداشت و توسعه*. دوره ۳، شماره ۱، ۴۸ - ۶۱.

محسن‌زاده، ف.، عارفی، م. و افطاری، ش. (۱۳۹۴). رابطه رفتار زورگویی با عوامل فردی، خانوادگی و ادراک از محیط مدرسه در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، دوره نهم، شماره دوم، ۵۴-۶۱.

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings I. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.

Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsozatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Th gersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.

Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport and Exercise Psychology Review*, 7(2), 23-27.

Boulton, M. J., Trueman, M., & Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 473-489.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213.

Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P. D., de Matos, M. G., & Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health, 57*(6), 643-650.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and special education, 36*(5), 299-311.

Feldman Hertz, M., Everett Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. (2015). Association between Bullying Victimization and Health Risk Behaviors among High School Students in the United States.

Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational psychology, 23*(3), 235-247.

Golmaryami, F. N., Frick, P. J., Hemphill, S. A., Kahn, R. E., Crapanzano, A. M., & Terranova, A. M. (2016). The social, behavioral, and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of abnormal child psychology, 44*(2), 381-391.

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence, 42*, 103-114.

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin, 128*(5), 774.

Hollembek, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of applied sport psychology, 17*(1), 20-36.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality, 43*(3), 291-306.

Panayiotis, S. T. A. V. R. I. N. I. D. E. S., Anna, P., Charalambos, T., & Chrysostomos, L. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School, 11*, 114-128.

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education, 7*(2), 174-183.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 145-154.

- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and Discrimination in Schools: Exploring Variations across Student Subgroups. *School Psychology Review*, 44(4), 504.
- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of Shunning. *School Psychology International*, 22(4), 463-476.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349.