

Examining the Relationship between Social Maturity, Academic Engagement, and Personality Traits in Secondary School Students

Farzad Amiri¹, Mohammadreza Mohammadi Mirazizi^{1*}, Ali Ghobadi¹

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University of Kermanshah, Kermanshah, Iran

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between social maturity, academic engagement, and personality traits in secondary school students in Kermanshah. The research method was descriptive-correlational. From all secondary school students in Kermanshah during the academic year 2023-2024, a total of 200 students were selected using convenience sampling. Participants completed the Johnson Triarchic Personality Questionnaire (Johnson, 2018), the Academic Engagement Questionnaire by Fredericks et al. (2004), and the Adolescent Social Achievement Goal Scale by Ryan and Shim (2008). The research hypotheses were analyzed using Pearson's correlation coefficient, path analysis, and the Sobel test. Results showed that the direct effect of social maturity and avoidance of revealing social immaturity on academic engagement was not significant; however, the direct effect of social maturity on academic engagement was positive and significant. Additionally, findings revealed that the direct effect of the personality traits empathy, compassion, and altruism on academic engagement was not significant. The direct effect of social maturity on the personality traits of empathy, compassion, and altruism was positive and significant. The direct effect of social maturity on empathy as a personality trait was negative and significant. However, the direct effect of social maturity avoidance of revealing social immaturity on empathy as a personality trait was not significant.

Received: 26 Apr 2024

Accepted: 20 May 2024

Available Online: 20 Jun 2024

Keywords

Social Maturity, Academic Engagement, Personality Traits, Student.

How to cite:

Amiri, F., Mohammadi Mirazizi, M., & Ghobadi, A.. (2024). Examining the Relationship between Social Maturity, Academic Engagement, and Personality Traits in Secondary School Students. *Study and Innovation in Education and Development*, 4(1), 185-203.

* Corresponding Author:

Dr. Mohammadreza Mohammadi Mirazizi

E-mail: mohammadi5555@gmail.com



© 2024 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

In the complex environment of education, students encounter a range of challenges, impacting their motivation, academic performance, and psychological well-being. Academic engagement is a central concept in educational research, encompassing behaviors related to learning and progress, which is crucial for sustained academic success. Engagement is a multifaceted construct, involving behavioral, emotional, and cognitive components (1). Behavioral engagement involves active participation in learning activities, emotional engagement reflects students' attitudes and feelings towards school, and cognitive engagement indicates problem-solving flexibility and a preference for challenging tasks (3). This engagement directly correlates with resilience, optimism, and a positive self-concept (2).

Social achievement goals have emerged as a key factor influencing students' engagement. Traditionally, research has focused on academic goals, while social goals have often been overlooked. Social achievement goals encompass three categories: social development, displaying social development, and avoiding the display of social immaturity (8). These goals help students adaptively respond to social challenges and regulate interactions with peers (4).

Personality traits, particularly empathy, compassion, and altruism, significantly influence students' academic engagement. Positive personality traits foster a conducive learning environment by promoting social harmony and reducing interpersonal conflict. Empathy is a critical component, enabling individuals to understand and respond to others' emotions, thereby enhancing prosocial behavior (13). Compassion involves a mental orientation towards universal pain, which underpins emotional responses and ethical conduct (21). Studies indicate that personality traits may impact academic engagement through various mechanisms, such as self-regulated learning (12). This study aimed to examine the relationship between social maturity, academic engagement, and personality traits in secondary school students in Kermanshah.

Methods and Materials

The study utilized a descriptive-correlational design, targeting secondary school students in Kermanshah. A sample of 200 students was selected through convenience sampling, and data was collected using validated questionnaires: the Johnson Triarchic Personality Questionnaire (2018), the Academic Engagement Questionnaire by Fredericks

et al. (2004), and the Adolescent Social Achievement Goal Scale by Ryan and Shim (2008). Data were analyzed using Pearson's correlation, path analysis, and Sobel's test to examine direct and indirect relationships among social maturity, personality traits, and academic engagement.

FINDINGS

The findings revealed several significant relationships among social maturity, personality traits, and academic engagement. The direct effect of social maturity on academic engagement was positive and significant, while the direct effect of social maturity avoidance (a tendency to avoid revealing social immaturity) on academic engagement was not significant. Additionally, while empathy, compassion, and altruism positively correlated with social maturity, they did not directly influence academic engagement. Further analysis demonstrated a negative but significant relationship between social maturity and empathy, indicating that increased social maturity might reduce empathetic tendencies under certain conditions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated the relationship between social maturity, academic engagement, and personality traits among secondary school students in Kermanshah. Findings indicated a significant direct effect of social maturity on academic engagement, particularly when social maturity was openly demonstrated. However, social maturity without clear demonstration or when avoiding the display of immaturity did not significantly impact engagement. These results align with previous research suggesting that academic success is enhanced by social maturity but may be hindered when social maturity remains concealed or undefined (23, 24).

Personality traits such as empathy, compassion, and altruism were also analyzed for their direct influence on academic engagement, though results did not show a significant direct relationship. It was suggested that while positive personality traits may foster a constructive social environment, their impact on academic engagement might not be as direct. Instead, a well-rounded personality with attributes like empathy and compassion might indirectly support engagement by promoting social harmony, which is essential for a productive learning environment (13, 25).

Furthermore, the findings emphasized that social maturity significantly influenced empathy, compassion, and altruism, which are foundational for positive interpersonal behaviors. Students who lack sufficient social maturity may struggle to effectively develop these traits, which can undermine their ability to foster harmonious social interactions.

Educational systems could benefit from promoting social achievement goals and addressing personality traits through workshops and practical training to improve student engagement and interpersonal skills. Cultural context and personalized assessment tools are also recommended to support meaningful engagement and motivation among students.

بررسی رابطه رشد یافتگی اجتماعی، اشتیاق تحصیلی و صفات شخصیت در دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم

فرزاد امیری^۱، محمدرضا محمدی میرعزیزی^{۱*}، علی قبادی^۱

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

چکیده

پژوهش با هدف بررسی رابطه رشد یافتگی اجتماعی، اشتیاق تحصیلی و صفات شخصیت در دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه اجرا شد. روش پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی بود. از بین تمام دانش‌آموزان مدارس شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تعداد ۲۰۰ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسشنامه صفات سه‌گانه روشن شخصیت جانسون (۲۰۱۸) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران در سال (۲۰۰۴) و پرسشنامه‌های مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی نوجوانان ریان و شیم (۲۰۰۸) پاسخ دادند. فرضیه‌های تحقیق از طریق آزمون از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و آزمون تی سوبل تحلیل شد. نتایج نشان داد اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی معنی‌دار نبود؛ اما اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد اثر مستقیم صفت شخصیت همدلی، صفت شخصیتی شفقت و صفت نوع دوستی بر اشتیاق تحصیلی معنی‌دار نیست. اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی، بر صفت شخصیت همدلی، شفقت و نوع دوستی مثبت و معنادار است. اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی بر صفت شخصیت همدلی منفی و معنی‌دار است. اما اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر صفت شخصیت همدلی معنی‌دار نبود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

کلیدواژه‌ها

رشد یافتگی اجتماعی، اشتیاق تحصیلی، صفات شخصیت و دانش‌آموز

شیوه ارجاع‌دهی:

امیری، فرزاد، محمدی میرعزیزی، محمدرضا، و قبادی، علی. (۱۴۰۳). بررسی رابطه رشد یافتگی اجتماعی، اشتیاق تحصیلی و صفات شخصیت در دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۴(۱)، ۲۰۳-۱۸۵.

نویسنده مسئول:

دکتر محمدرضا محمدی میرعزیزی

پست الکترونیکی: mohammadi5555@gmail.com

© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

در محیط‌های آموزشی فراگیران برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی مواجه هستند. زمانی که این چالش‌ها منفی در نظر گرفته شوند، اثرات زیانباری بر انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان شناختی فراگیران خواهد گذاشت و تمایلات مثبت تحصیلی آن‌ها را به شکل منفی تحت تأثیر قرار خواهد داد. بر این اساس، یکی از مفاهیم مهم مورد توجه پژوهشگران آموزشی، مفهوم اشتیاق تحصیلی است. سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود و در واقع به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (1). این مفهوم چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود و از سه مؤلفه تشکیل شده است؛ اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس متعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف پذیری در حل مسأله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلالت دارد (2). به عبارت دیگر، اشتیاق تحصیلی زیاد سبب می‌شود افراد تلاش، تابآوری و امید را راهی برای دستیابی به اهداف خود بدانند و در نتیجه امید و بهزیستی بیشتری داشته باشند. هم چنین اشتیاق شناختی سبب پیشرفت زیاد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (3).

در میان عوامل درون فردی اثرگذار بر رفتارهای دانش‌آموزان در مدرسه، محققان بر نقش تفسیری هدف‌گزینی‌های اجتماعی یادگیرندگان تأکید کرده‌اند (4). از سویی بخش عمده‌ای از تحقیقات موجود پیرامون ایده هدف‌گزینی ناظر بر اهداف پیشرفت تحصیلی بوده است درحالی که واری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی مغفول مانده است (5). در واقع در میان عوامل پیشاینندی قابل انتخاب برای تفسیر رفتارهای متنوع دانش‌آموزان در مدرسه، هدف‌های پیشرفت اجتماعی به تازگی به یکی از مهمترین عوامل تبدیل شده است (6) و طیف وسیعی از رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه نوجوانان را در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، تبیین می‌کند (7). طبق دیدگاه ریان و شیم (۲۰۰۸) هدف‌های پیشرفت اجتماعی از سه طبقه مفهومی رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی تشکیل شده است. دانش‌آموزان علاقه مند به هدف رشدیافتگی اجتماعی، نسبت به توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌های اجتماعی خود برای بهبود روابط با دیگران حساس هستند (8). تمرکز بر توسعه کیفیت روابط و شایستگی‌های اجتماعی سبب می‌شود که افراد در مواجهه با مسائل و چالش‌های اجتماعی به طرز متفاوت و مناسب عمل کنند (9). نکته اساسی در فهم ماهیت هدف‌گزینی معطوف بر رشدیافتگی اجتماعی، منشاء تغذیه این نوع هدف است. به سخن دیگر، افراد علاقه مند به این شیوه هدف‌گزینی در یک موقعیت اجتماعی به دنبال نمایش شایستگی‌های اجتماعی خویشتن با تأکید بر عباراتی مانند من محبوب

هستم و من از دیگران بهتر هستم، نیستند. بلکه دلایل آن‌ها برای دوستیابی و یادگیری راه‌های انطباقی کنار آمدن با دوستان، انگیزه‌های کاملا درونی است (8). انگیزه درونی و فقدان رویکرد قیاسی در تعاملات اجتماعی، خودکارآمدی مناسب اجتماعی آن‌ها را به دنبال دارد (1). علاوه بر این، شواهد تجربی متفاوتی بر رابطه این نوع هدف‌گزینی با طیف وسیعی از پیامدهای سازگاران اجتماعی در محیط مدرسه مانند افزایش رفتارهای جامعه‌پسند، احساس تعلق بیشتر به دیگران، صمیمیت بالا، اعتماد به دوستی، سطح پرخاشگری پایین و در نتیجه رضایت از روابط با همسالان و سلامت عاطفی تأکید کرده‌اند (10). یکی از دغدغه‌های مربوط به این نوع از هدف‌گزینی، ارتباط آن تلاش تحصیلی پایین و همچنین پایداری و خودتنظیمی یادگیری پایین است (9). علاوه بر این، اغلب تحقیقات برای این نوع از هدف‌گزینی، پیامدهایی مانند احساس تنهایی، اضطراب از تنهایی، نگرانی اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی و افسردگی به هنگام مواجهه با استرس بین فردی (10) و رفتارهای خودناتوان‌سازی را گزارش نموده‌اند (11).

امروزه روانشناسان یادگیری و آموزش به بررسی تفاوت‌های شخصیتی یادگیرندگان و اثربخشی آن بر جریان تحصیلی و تربیت علاقه مند شده‌اند (12). حوزه روان‌شناسی شخصیت به ویژه آسیب‌شناسی شخصیت انباشته از مدل‌های مختلفی است که سعی در فرمول‌بندی الگوهای شخصیتی مرضی و ناسازگار به ویژه رفتارها و صفات ضداجتماعی داشته‌اند. به‌عنوان یک نمونه، مدل صفات سه‌گانه تاریک شخصیت^۱ که شامل ماکیاولیسم، جامعه‌ستیزی و خودشیفتگی (یوسفی و پیری، ۱۳۹۵) همدلی از مؤلفه‌های صفات روشن شخصیت توانایی مهمی است که از آسیب به دیگران جلوگیری می‌کند و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پای دارد (13). همچنین به فرد کمک می‌کند که در روابط اجتماعی بتواند به خوبی، دیگران و موقعیتی که دیگران در آن قرار دارند را درک کند (14). همدلی عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی محسوب می‌شود (15) و پاسخ عاطفی فرد به واکنش‌های عاطفی دیگران است (16). بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از معابر مفهومی توضیح‌دهنده تمایز در کارکرد جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در پیش‌بینی یادگیرندگان در موقعیتهای اجتماعی، بر کیفیت روانی پاسخدهی همدلانه در آن‌ها مبتنی است (17) شواهد نشان داده‌اند که خصیصه همدلی بر خلاف نشخوارگری فکری بازدارنده رفتارهای ناسازگارانه و تسهیلگر رفتارهای سازگاران است. همدلی به عنوان زیرساخت اساسی رفتارهای اخلاقی در زندگی اجتماعی از نقش مهمی برخوردار است و نیروی انگیزاننده رفتارهای اجتماعی و در نهایت انسجام گروهی است (18). بنابراین، ویژگی همدلی از طریق توانایی سهیم شدن در حالت هیجانی، دریافت پس‌خوراند از روابط بین شخصی و آگاهی از احساسات دیگران، مشکلات بین شخصی را کاهش داده و زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌آورد (19). نوعدوستی به نگرانی غیرخودبینانه برای رفاه دیگران که به صورت انجام کاری خارج از تمایل شخص و بدون دریافت چیزی بجای آن می‌باشد، اشاره دارد (20). نوعدوستی به تمایل برای فداکاری‌های اساسی برای سود رساندن به دیگران اشاره دارد (21). رکن سوم نیز شفقت می‌باشد. شفقت یک جهت‌گیری ذهنی است که درد و جهان‌شمولی آن در تجربه انسانی را مشخص کرده و ظرفیت روبرو شدن به همراه مهربانی، همدلی، انصاف و شکیبایی با درد را

تصدیق می‌کند. چنین به نظر می‌رسد که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند از طریق تعیین نوع سبک یادگیری دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه داشته باشد؛ چرا که سبک‌های یادگیری یادگیرندگان تا حدود زیادی کیفیت و کمیت پردازش اطلاعات را تعیین می‌کنند (22)؛ در تحقیقی (23) نشان دادند که اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه رفتاری، نقش معناداری در معادله پیش بینی داشت. دانش‌آموزانی که به طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و بر مقررات مدرسه پایبندند در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند. ولی زاده و منشی (۱۳۹۴) در تحقیقی پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس متغیرهای هدف‌گزینی، عملکرد اجتماعی، انتظار عملکرد تحصیلی و عوامل بافتی نشان دادند، دانشکده محل تحصیل، حمایت والدین، هدف‌گزینی و عملکرد تحصیلی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می‌کند ولی پیشرفت تحصیلی از طریق جنسیت، احساس مثبت و علاقه به محل تحصیل، قابل پیش بینی نبود (24). اسمخانی و اعتمادی (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه ابعاد شخصیت با انگیزش پیشرفت تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانشجویان دختر انجام دادند. آن‌ها نشان دادند که، بین شخصیت (روان رنجورخویی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس و بین (برون‌گرایی، باز بودن، توافق و وظیفه‌شناسی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه افزایشی و معناداری وجود دارد (25). یونسی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اقلید انجام دادند. نتایج نشان داد بین ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندی با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس معنی‌دار و بین توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مستقیم معنی‌دار وجود دارد (26). گرچه انباشت شواهد تجربی درباره نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در پیش‌بینی وجوه سازگاران و ناسازگاران کنش‌وری نوجوانان در موقعیت‌های مختلف غیرقابل انکار است (27)؛ اما عدم واریانس سازوکارهای اطلاعاتی توضیح‌دهنده رابطه مزبور سبب شد که محقق در مطالعه فعلی با هدف بسط ظرفیت تفسیری جهت‌گیری‌های هدفی در بطن توضیح رفتارهای سازگاران و ناسازگاران نوجوانان، نقش واسطه‌ای صفات روشن شخصیت را بیازماید. هم‌چنین تحقیقات نشان می‌دهند که عوامل شخصیتی، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. به علاوه، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که جهت‌گیری هدف با الگوهای سازش یافته یادگیری، رابطه دارد. ضرورت انجام این پژوهش در این است که در صورت تأیید این مدل نظری، دست‌اندرکاران نظام آموزشی (به خصوص معلمان و مشاورین) می‌توانند با آموزش و ایجاد باورهای هوشی افزایشی، دانش‌آموزان را به سمت داشتن جهت‌گیری‌های هدف مناسب سوق دهند که این امر به نوبه خود می‌تواند باعث افزایش انگیزه، خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری موفق شود که در نهایت به منجر به پیشرفت تحصیلی بهتر، انگیزه و به طور کلی شکوفایی همه‌جانبه شخصیت فراگیر گردد. از این رو، نظام آموزش و پرورش می‌تواند با سوق دادن دانش‌آموزان به سمت داشتن هدف‌گزینی اجتماعی نه تنها عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشد، بلکه به رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران نیز کمک نماید به طور کلی، ضرورت اطلاع از ظرفیت‌های تبیینی هدف‌گزینی‌های اجتماعی در تصریح مدل رفتارهای یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت تحصیلی با تأکید بر وزن واسطه‌مندی سازوکارهای

روانشناختی صفات روشن شخصیت، محقق را برانگیخت که به سوالات زیر پاسخ دهد: ۱. اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی، ۲- اثر مستقیم صفات شخصیت بر اشتیاق تحصیلی و ۳- اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی بر صفات شخصیت.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش انجام یک مطالعه توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش را تمام دانش‌آموزان مدارس شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه تعداد ۲۰۰ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط فردریکز و همکاران در سال ۲۰۰۴ و با هدف سنجش میزان اشتیاق تحصیلی تدوین شده است و دارای ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس رفتاری (۱ تا ۴)، عاطفی (۵ تا ۱۰) و شناختی (۱۱ تا ۱۵) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ است که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵،۷۵ و ۴۵ است. نمره پایینتر در این پرسشنامه نشان دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. فردریکز و همکاران ضریب اعتبار این پرسشنامه را از طریق روش آلفای کرونباخ ۱/۱۱ گزارش کرده‌اند و روایی سازه و محتوایی نیز توسط سازندگان تأیید شده است. در پژوهش احمد پور و همکاران (۱۴۰۰) نیز مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است (28). همچنین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با نظرتواهی از متخصصان به صورت کیفی مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش با آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۷۶ بدست آمد.

پرسشنامه صفات سه‌گانه شخصیت: این مقیاس توسط جانسون (۲۰۱۸) به عنوان یک نسخه کوتاه برای سنجش صفات شخصیت که شامل سه مؤلفه همدلی، شفقت و نوع‌دوستی بود، با اقتباس از ابزارهای موجود ساخته شده است. دارای ۲۴ گویه است که از آزمودنی‌ها می‌خواهد تا در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) پاسخ بدهند. در این مقیاس هر کدام از صفات سه‌گانه به وسیله ۸ گویه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (همدلی: گویه‌های ۱ تا ۸؛ شفقت: گویه‌های ۹ تا ۱۶؛ نوع‌دوستی: گویه‌های ۱۶ تا ۲۴) و سوالات ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. بررسی سازندگان اصلی نشان داد که ساختار سه عاملی مقیاس قابل کشف بود، همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی برازش مدل اکتشاف شده حاکی از تأیید مدل سه عاملی بود (مقدار خی دو برابر با ۸۴۸/۹۵ و درجه آزادی برابر با ۲۶۶، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد برابر با ۰/۰۷، شاخص برازش مقایسه‌ای برابر با ۰/۹۲ و شاخص توکر-لوئیس برابر با ۰/۹۱ بود). ضریب همسانی درونی گویه‌های مقیاس برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ و برای مؤلفه‌های همدلی، شفقت و نوع‌دوستی به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آمده بود (26, 29). در این پژوهش با آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه مولفه همدلی ۰/۵۷، شفقت ۰/۷۸ و نوع دوستی ۰/۵۶ بدست آمد.

پرسشنامه رشد یافتگی اجتماعی نوجوانان ریان و شیم (۲۰۰۸): این مقیاس، سه گروه هدف را شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی اندازه گیری می کند. در نسخه ۱۸ ماده ای رشدیافتگی اجتماعی به کمک گویه های ۱۲، ۱۰، ۷، ۴، ۱ و ۱۵، آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی از طریق گویه های ۲، ۵، ۸، ۱۳، ۱۱ و ۱۷، اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی از طریق گویه های ۳، ۶، ۹، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ اندازه گیری شدند. در این نسخه، مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ دادند. در مطالعه (Ryan and Shim, ۲۰۰۸) نتایج روایی عاملی مقیاس هدفهای اجتماعی از ساختار سه عاملی مقیاس به طور تجربی حمایت کرد. همچنین در مطالعه رایان و شیم (۲۰۰۸) مقادیر ضرایب همسانی درونی رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۹/۸۴، ۰/۸۷/۰/۰ و ۰/۸۷/۰/۰ به دست آمد. در مطالعه سرایی (۱۳۹۴) نتایج مربوط به همبستگی بین هدفهای پیشرفت اجتماعی شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی با خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۲۴، ۰/۱۴ و ۰/۱۳ - به دست آمد که از روایی همزمان مقیاس های پیشرفت اجتماعی نوجوانان حمایت کرد (30). در مطالعه حاضر، با آلفای کرونباخ زیرمقیاس های رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از رشد نیافتگی اجتماعی به ترتیب برابر ۰/۵، ۰/۵۹ و ۰/۵۸ به دست آمد.

با توجه به ماهیت مقیاس اندازه گیری که از نوع فاصله ای است و فرضیه های تحقیق برای تحلیل داده ها حسب مورد از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و آزمون تی سوئل استفاده شد.

یافته ها

در جدول ۱. شاخص های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه نمره های شرکت کنندگان در مطالعه در متغیرهای مورد بررسی را نشان می دهد. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه های رشد یافتگی اجتماعی همچون رشدیافتگی اجتماعی ($M=۳/۵۱, SD=۰/۷۵$)، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($M=۲/۸۶, SD=۰/۷۱$)، و اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی ($M=۳/۲۷, SD=۰/۷۲$) است. میانگین و انحراف استاندارد صفات روشن شخصیت همچون همدلی ($M=۳/۴۷, SD=۰/۶۱$)، شفقت ($M=۳/۵۳, SD=۰/۷۳$)، و نوع دوستی ($M=۳/۷, SD=۰/۶۸$) است. میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی ($M=۲/۹۷, SD=۰/۵۹$) است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمره	بیشینه نمره
هدف گزینی اجتماعی	رشد یافتگی اجتماعی	۲۰۰	۳/۵۱	۰/۷۵	۱/۵	۵
	آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی	۲۰۰	۲/۸۶	۰/۷۱	۱/۱۷	۵
	اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی	۲۰۰	۳/۲۷	۰/۷۲	۱/۵	۵

۵	۲	۰/۶۱	۳/۴۷	۲۰۰	همدلی	صفات روشن شخصیت
۵	۱/۸۶	۰/۷۳	۳/۵۳	۲۰۰	شفقت	
۵	۲/۶۲	۰/۶۸	۳/۷	۲۰۰	نوع دوستی	
۴/۵۸	۱/۴	۰/۵۹	۲/۹۷	۲۰۰	-	اشتیاق تحصیلی

در جدول ۲ شاخص‌های مربوط به توزیع متغیرهای پژوهش همچون کجی، کشیدگی و کشیدگی چند متغیره آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	کجی	کشیدگی	Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی داری
رشد یافتگی اجتماعی	رشد یافتگی اجتماعی	-۰/۳۳	-۰/۳۱	۱/۱۴	۰/۱۴
	آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی	۰/۲۳	۰/۳۸	۰/۸۷	۰/۴۲
	اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی	۰/۰۰۵	-۰/۲۷	۰/۹۹	۰/۲۷
صفات روشن شخصیت	همدلی	-۰/۱۲	-۰/۳۹	۰/۸۹	۰/۴
	شفقت	-۰/۱۲	-۰/۶۲	۱/۰۷	۰/۱۹
	نوع دوستی	۰/۰۴	-۱/۰۶	۱/۱۵	۰/۱۳
اشتیاق تحصیلی	-	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۷۳	۰/۶۴
کشیدگی چندمتغیره (مقدار بحرانی)			۰/۸۵ (۰/۴۲۷)		

یافته‌های جدول ۲، نشان داد نتایج نشان داد متغیرها بر حسب دو شاخص کجی و کشیدگی با در نظر گرفتن مقدار ± 2 برای

کجی و ± 7 بری کشیدگی، نرمال هستند. در بررسی نرمال بودن چند متغیره نیز نتایج نسبت شاخص کشیدگی چند متغیره (۰/۸۵) به مقدار بحرانی (۰/۴۲) برابر با ۱/۹۹ بدست آمد چون نسبت از ۲ کمتر است نرمال بودن مورد تایید قرار گرفت. یافته‌های جدول ۳ بررسی مفروضه عدم هم خطی متغیرهای پیش بین را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مفروضه چند خطی بودن رابطه بین متغیرها

متغیر	متغیر ملاک	رشدیافتگی اجتماعی	آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی	اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی	از همدلی	شفقت	نوع دوستی
شاخص ضرایب تحمل	اشتیاق تحصیلی	۰/۳۹	۰/۵۴	۰/۳۸	۰/۵۸	۰/۴۶	۰/۴۵
شاخص تورم واریانس (VIF)		۲/۵۳	۱/۸۵	۲/۵۷	۱/۷۲	۲/۱۳	۲/۱۹
شاخص دوربین واتسون		۱/۸۶					

نتایج جدول (۳) نشان داد که شاخص تحمل همگی مقادیر کوچکتر از ۱ و بزرگتر از ۰/۴ و ضرایب تحمل متغیرها در دامنه

۰/۳۸ تا ۰/۵۸ هستند. شاخص تورم واریانس (VIF) نیز نشان داد که کلیه مقادیر زیر ۱۰ هستند و مقادیر تورم واریانس متغیرها در

دامنه ۱/۷۲ تا ۲/۵۷ هستند. همچنین ضریب آماره دوربین واتسون برابر با ۱/۸۶ بود که ضرایب نزدیک به ۲ برای این آماره نشان دهنده استقلال خطاها است.

نتایج جدول ۴، یافته‌های همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان داد رابطه بین رشد یافتگی اجتماعی با صفت شخصیتی همدلی ($r=0/25, P<0/01$)، صفت شخصیتی شفقت ($r=0/36, P<0/01$)، صفت شخصیتی نوع دوستی ($r=0/3, P<0/01$)، و اشتیاق تحصیلی ($r=0/38, P<0/01$)، مثبت و معنی دار است.

جدول ۴. یافته‌های همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	۱	۲	۳	۴	۵	۶
رشد یافتگی اجتماعی	۱. رشد یافتگی اجتماعی	۱					
	۲. آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی	۰/۵۹**	۱				
	۳. اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی	۰/۷۴**	۰/۶۲**	۱			
صفات روشن شخصیت	۴. همدلی	۰/۲۸**	۰/۰۵	۰/۲۴**	۱		
	۵. شفقت	۰/۳۶**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۵۶**	۱	
	۶. نوع دوستی	۰/۳**	۰/۰۸	۰/۲۸**	۰/۰۶**	۰/۶۸**	۱
۷. اشتیاق تحصیلی	-	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۰/۳۲**	۰/۱۱	۰/۱۹**	۰/۱۸**

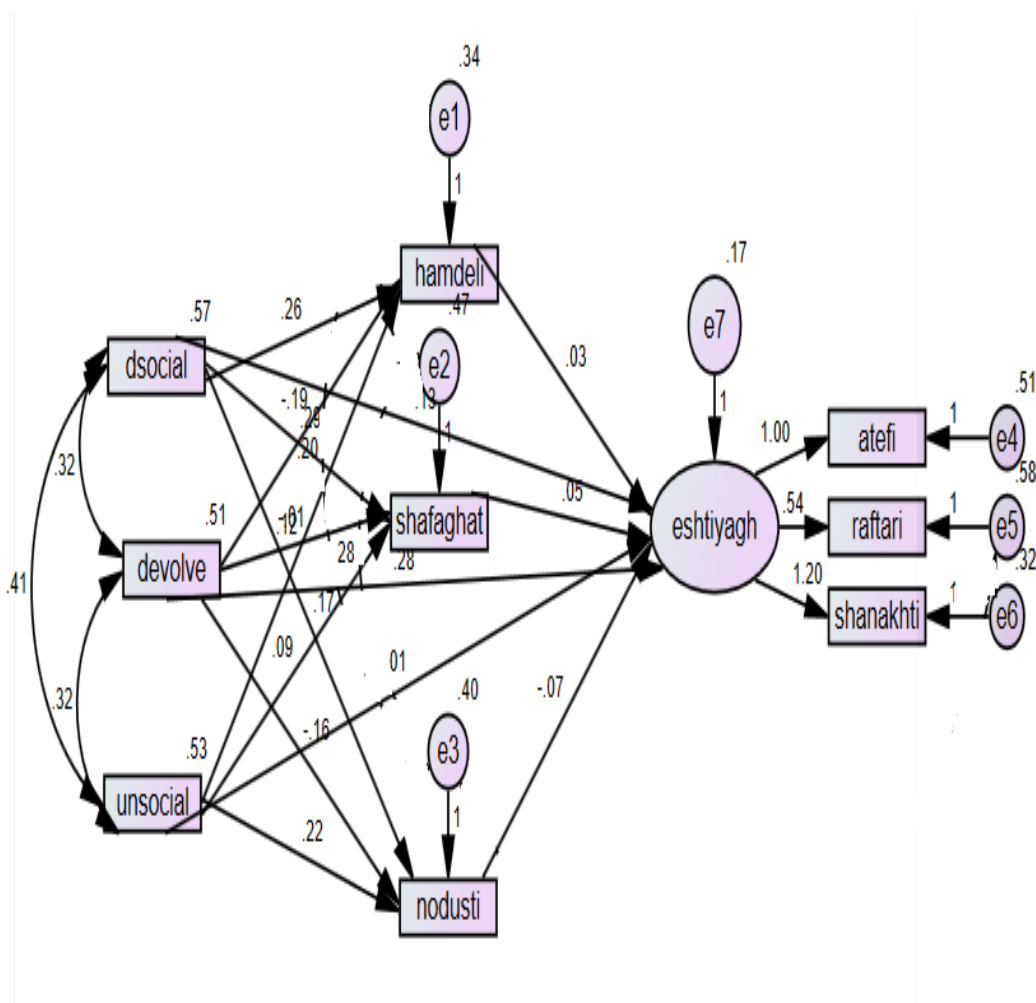
یافته‌های جدول ۴، نشان داد رابطه بین هدف‌گزینی آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی با صفت شخصیتی شفقت ($r=0/23, P<0/01$)، و اشتیاق تحصیلی ($r=0/38, P<0/01$)، مثبت و معنی دار است اما با صفت شخصیتی همدلی ($r=0/05, P>0/05$)، و صفت شخصیتی نوع دوستی ($r=0/08, P>0/05$)، معنی دار نبود. همچنین، رابطه بین رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکارسازی رشد نیافتگی اجتماعی با صفت شخصیتی همدلی ($r=0/24, P<0/01$)، صفت شخصیتی شفقت ($r=0/31, P<0/01$)، صفت شخصیتی نوع دوستی ($r=0/28, P<0/01$)، و اشتیاق تحصیلی ($r=0/32, P<0/01$)، مثبت و معنی دار است. یافته‌ها نشان داد رابطه بین اشتیاق تحصیلی با صفت شخصیتی شفقت ($r=0/19, P<0/01$)، و صفت شخصیتی نوع دوستی ($r=0/18, P<0/01$)، مثبت و معنی دار است اما با صفت شخصیتی همدلی ($r=0/11, P>0/05$)، معنی دار نبود. جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل تحلیل شده را نشان می‌دهد.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص‌های برازندگی	(χ^2)	df	(χ^2/df)	Sig	(RMSEA)	(NFI)	(NNFI)	(CFI)	(GFI)	(AGFI)
مقدار شاخص	۲۱/۴۶	۱۱	۱/۹۵	۰/۰۲۹	۰/۰۶۹	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۱

یافته‌های جدول ۵، نشان داد که مقدار ($\chi^2=21/46, df=11, p=0/029, RSMEA=0/069$) است که حاکی از برازندگی قابل قبول الگو در جامعه است، همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد.

یافته‌ها نشان داد که شاخص نرم شده برازندگی^۱ ($NFI = 0/95$)، و شاخص برازندگی تطبیقی^۲ ($CFI = 0/98$) است که نشان دهنده برازندگی بسیار خوب مدل با داده‌ها است، بخصوص مقدار CFI که از دیدگاه مولر (۱۹۹۹) باید بالای $0/9$ و از دیدگاه وستون و گورجر (۲۰۰۶) باید بالای $0/95$ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده‌ها داشته باشد زیرا تحت تاثیر حجم نمونه قرار نمی‌گیرد. همچنین اگر جذر برآورد واریانس خطای تقریب^۳ ($RMSEA \leq 0/05$) بسیار خوب، بین $0/05$ تا $0/08$ باشد برازش قابل قبول و اگر بالاتر از $0/08$ باشد برازش ضعیف است که در این مطالعه $RMSEA$ بین $0/05$ تا $0/08$ بود که حاکی از برازش قابل قبول است.



شکل ۱. نمودار مسیر پیش بینی براساس ضرایب مسیر استاندارد شده

فرضیه اول: رشد یافتگی اجتماعی براشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد.

¹ Normed Fit Index (NFI)

² Comparative Fit Index (CFI)

³ Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

یافته‌های جدول ۶ نشان داد اثر مستقیم هدف‌گزینی آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/401, t=3/31, p>0/05$) بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنی‌دار است اما اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/193, t=1/48, p>0/05$)، و اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/011, t=-0/85, p>0/05$) بر اشتیاق تحصیلی معنی‌دار نبود.

جدول ۶. خلاصه اثر مستقیم مؤلفه‌های هدف‌گزینی بر اشتیاق تحصیلی

متغیر درون‌زا/برون‌زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	R ^۲
بر اشتیاق تحصیلی					0/317
از رشدیافتگی اجتماعی	0/127	0/193	0/08	1/48	
از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی	0/279	0/401	0/08	3/31**	
از اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی	0/007	0/011	0/08	0/85	

فرضیه دوم: صفات شخصیت بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد.

یافته‌های جدول ۷ نشان داد اثر مستقیم صفت روشن شخصیت همدلی ($\beta=0/04, t=0/37, p>0/05$)، صفت روشن شخصیتی شفقت ($\beta=0/07, t=0/62, p>0/05$) و صفت روشن شخصیتی ($\beta=-0/09, t=-0/77, p>0/05$) بر اشتیاق تحصیلی معنی‌دار نیست.

جدول ۷. خلاصه اثر مستقیم صفات روشن شخصیتی بر اشتیاق تحصیلی

متغیر درون‌زا/برون‌زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	R ^۲
بر اشتیاق تحصیلی					-
از صفت روشن شخصیتی همدلی	0/032	0/04	0/08	0/37	
از صفت روشن شخصیتی شفقت	0/048	0/07	0/07	0/62	
از صفت روشن شخصیتی نوع دوستی	-0/068	-0/09	0/08	-0/77	

فرضیه سوم: رشد یافتگی اجتماعی بر صفات روشن شخصیت اثر مستقیم دارد.

یافته‌های جدول ۸، نشان داد اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/311, t=3/01, p<0/01$)، بر صفت شخصیت همدلی مثبت و معنی‌دار است و اثر مستقیم هدف‌گزینی آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=-0/218, t=-2/47, p<0/05$)، بر صفت شخصیت همدلی منفی و معنی‌دار است اما اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی ($p>0/05$)، بر صفت شخصیت همدلی معنی‌دار نبود.

جدول ۸. خلاصه اثر مستقیم مؤلفه‌های هدف‌گزینی بر صفات روشن شخصیت

متغیر درون‌زا/برون‌زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	R ^۲
بر صفت روشن شخصیتی همدلی					0/084
از رشدیافتگی اجتماعی	0/256	0/311	0/08	3/01**	
از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی	-0/189	-0/218	0/07	-2/47*	
از اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی	0/12	0/141	0/09	1/32	

۲/۹۲**	۰/۱	۰/۲۹۸	۰/۲۹۲	بر صفت روشن شخصیتی شفقت
-۰/۰۶۴	۰/۰۹	-۰/۰۰۶	-۰/۰۰۶	از رشدیافتگی اجتماعی
۰/۸۷	۰/۱	۰/۰۹۱	۰/۰۹۳	از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی
۱/۹۲	۰/۰۹	۰/۱۹۶	۰/۱۷۵	از اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی
-۱/۹۱	۰/۰۸	-۰/۱۶۶	-۰/۱۵۷	بر صفت روشن شخصیتی نوع دوستی
۲/۳*	۰/۰۹	۰/۲۴	۰/۲۲۲	از رشدیافتگی اجتماعی
				از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی
				از اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی

یافته‌های جدول ۸، نشان داد اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/298, t=2/92, p<0/01$)، بر صفت روشن شخصیت شفقت مثبت و معنی دار است و اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/006, t=-0/006, p>0/05$) و اثر مستقیم هدف‌گزینی اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/091, t=0/87, p>0/05$) بر صفت شخصیت شفقت معنی دار نبود. همچنین، نشان داد اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=0/006, t=-0/006, p>0/05$)، بر صفت روشن شخصیت نوع دوستی مثبت و معنی دار است و اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی رشد یافتگی اجتماعی ($\gamma=0/24, t=2/3, p<0/05$)، بر صفت روشن شخصیت نوع دوستی مثبت و معنی دار است و اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی رشد یافتگی اجتماعی ($\gamma=0/196, t=1/92, p>0/05$) و آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی ($\gamma=-0/166, t=-1/91, p>0/05$) بر صفت شخصیت نوع دوستی معنی دار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف رابطه بین رشد یافتگی اجتماعی، اشتیاق تحصیلی و صفات شخصیت در دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه انجام شد. در نتایج بدست آمده از تحلیل فرضیه‌ها در فرضیه اول: رشد یافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. نتایج نشان داد اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنی دار است. اما اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی معنی دار نبود. یافته‌های مشابه ولی زاده و منشی (۱۳۹۴) پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق رشد یافتگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی و آرچامبالت و همکاران (۲۰۱۹) پیش‌بینی افت تحصیلی به طور منفی از طریق اشتیاق کلی با پژوهش حاضر در قسمت رابطه افزایشی همسو و در بخش عدم تایید رابطه ناهمسو می‌باشد (23, 24).

عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹) هدف علاوه بر انجام دادن تکلیف به مبنای پیوندی مشترک امکان دارد دست به ارزیابی زده و علاوه بر راهنمایی تکلیف بر راهنمایی عمل اثر تنظیمی بگذارد و به عنوان منبع انگیزش عمل نماید. از طرفی اشتیاق تحصیلی فعالیت هدفمندی است که فرد در پی دست پیدا کردن به نتایج مناسب می‌باشد (31). بنابراین آشکارسازی هدف منجر به راهنمایی عمل و

ایجاد منبعی انگیزش شده که زمینه دست یابی به نتایج مطلوب را افزایش می‌دهد بنابراین آشکاری سازی رشد یافتگی اجتماعی به دلیل عدم ابهام موقعیت را برای انگیزش بیشتر و دست یافتن به نتایج مناسب فراهم می‌سازد.

اما هدف گزینی رشد یافتگی اگر به درستی تبیین نگردد و بخصوص اجتناب از آشکار سازی رشد یافتگی اجتماعی زمینه مناسبی جهت ایجاد اشتیاق برای رسیدن به نتایج مطلوب را فراهم نخواهد ساخت همانطور که عزیزی و اوجی نژاد (۱۳۹۷) بیان کردند به طور کل هدف گرایی زمانی ایجاد می‌شود که اعمال در محیط یادگیری جهت دست یابی به تکلیف و پیشرفت در آن به درستی تبیین شده باشد. پس عدم تبیین درست رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکار سازی رشدیافتگی اجتماعی نخواهد توانست منجر به دستیابی به نتایج مطلوب تکلیف یا ایجاد اشتیاق گردد و نوعی بی رابطه گی را باید انتظار داشت (31).

فرضیه دوم: صفات شخصیت بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. نتایج نشان داد اثر مستقیم صفت شخصیت همدلی، صفت روشن شخصیتی شفقت و صفت روشن نوع دوستی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم معنی دار نیست. یافته‌های مشابه اسمخانی و اعتمادی (۱۳۹۳) رابطه افزایشی بین برون گرایی، باز بودن، توافق و وظیفه شناسی با انگیزش پیشرفت تحصیلی با این پژوهش ناهمسو هستند (25). افرادی که دارای صفات شخصیت به عنوان مثال صفت قدردانی هستند دارای فعالیت هدفمند، استقلال، رشد شخصی و پذیرش خود می‌باشند (32). اگر دانش آموزان از شخصیت سالم برخوردار باشند به طور حتم همدلی، شفقت و نوع دوستی بر آن‌ها رشد یافته و زمینه ایجاد انگیزه و پیشرفت اشتیاق را فراهم می‌سازد. در غیر اینصورت یا باید انتظار یک شخصیت ناسالم را داشت و یا دلیل عدم ارتباط بین صفات شخصیت بر اشتیاق تحصیلی را در عدم شناخت فرد از شخصیت و انگیزه‌ها و هیجاناتش دانست.

فرضیه سوم: رشد یافتگی اجتماعی بر صفات شخصیت اثر مستقیم دارد. نتایج یافته‌ها نشان داد اثر مستقیم رشدیافتگی اجتماعی، بر صفت روشن شخصیت همدلی، شفقت و نوع دوستی مثبت و معنی دار است. اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی آشکار سازی رشدیافتگی اجتماعی، بر صفت شخصیت همدلی منفی و معنی دار است. اما اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکار سازی رشدیافتگی اجتماعی بر صفت شخصیت همدلی معنی دار نبود. هم چنین اثر مستقیم رشد یافتگی اجتماعی آشکار سازی رشدیافتگی اجتماعی و رشد یافتگی اجتماعی اجتناب از آشکار سازی رشدیافتگی اجتماعی بر صفت شخصیت شفقت و نوع دوستی معنی دار نبود. یافته‌های مشابه یونسی و همکاران (۱۳۹۵) رابطه مستقیم توافق پذیری، وظیفه شناسی با عملکرد تحصیلی با پژوهش حاضر که منجر به تایید رابطه شده همسو؛ اما در بخشی از فرضیه که عدم تایید رابطه را نشان می‌دهد ناهمسو می‌باشد (26).

رشد یافتگی اجتماعی می‌تواند اهداف فرد را با انسجام باروها، اسناد و هیجانات به سوی عملکرد مناسب هدایت کند. بنابراین راهنمایی این اهداف به مسیر همدلی، شفقت و نوع دوستی امری است که رشدیافتگی اجتماعی را در مسیر سوق دادن به افزایش صفات روشن شخصیت قرار می‌دهد. در حالی که زمانی فرد در رشد یافتگی اجتماعی کافی برخوردار نیست در هدایت هدف‌ها به مسیر رسیدن به عملکرد مثبت دچار مشکل می‌شود و این مشکلات نخواهد توانست زمینه ساز همدلی، نوع دوستی و شفقت در فرد را مهیا سازد به همین دلیل رشد یافتگی اجتماعی آشکار سازی رشد نیافتگی بر صفات شخصیت به طور منفی اثر گذاشته و منجر به کاهش همدلی،

شفقت و نوع دوستی خواهد شد. در صورتی که برخی از صفات شخصیت در محیط اجتماعی از طریق فرهنگ و باورها همانند سازی نگردد امکان رشد یافتگی آن غیر ممکن است بنابراین گاهی رشد یافتگی اجتماعی آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی و هدف‌گزینی اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی به دلیل عدم تقویت و کاستی و نقص‌های موجود نوعی بی تفاوتی را در فرد ایجاد می‌کند که این امر موجب می‌شود رشد یافتگی اجتماعی به مثابه عاملی برای بهبود یا عدم بهبود صفات روشن شخصیت نقش آفرینی نکند.

بزرگترین چالش و محدودیت در پژوهش‌های همبستگی عدم وجود پرسشنامه بر مبنای فرهنگ، باورها و روحیات دانش‌آموزان کشور است که این خود در عدم توجه به پاسخ‌گویی و بی‌علاقگی آنان موثر می‌باشد. از طرفی بر مبنای نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود به دلیل عدم وجود انجام تکالیف به روش‌های مشارکتی و گروهی اکثر دانش‌آموزان در هدف‌گزینی اجتماعی دچار مشکل هستند که بهتر است با تغییر اساسی در روند آموزش این مشکل برطرف شود. همچنین بهره‌گیری بسیار کم از روش‌های عملی و استفاده از روش‌های سنتی در امور آموزش منجر به کاهش روحیه اشتیاق ورزی دانش‌آموزان و رشد حس همدلی، نوع دوستی و شفقت ورزی شده است که نیاز است جهت ارتقاء متغیرهای روانشناسی مثبت‌گرا کارگاه‌های آموزشی و جلسات کاروزی در موسسات آموزشی ارائه شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

1. Horst SJ, Finney SJ, Barron KE. Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. 2007;32(4):667-98. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.011.
2. Hughes JN, Cao Q. Trajectories of Teacher-Student Warmth and Conflict at the Transition to Middle School: Effects on Academic Engagement and Achievement. *Journal of School Psychology*. 2018;67:148-62. doi: 10.1016/j.jsp.2017.10.003.
3. Wara E, Aloka PJ, Odongo BC. Relationship between Emotional Engagement and Academic Achievement among Kenyan Secondary School Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2018;7(1):107-18. doi: 10.2478/ajis-2018-0011.
4. Ojanen T, Smith-Schrandt HL, Gesten E. Associations among children's social goals, responses to peer conflict, and teacher-reported behavioral and academic adjustment at school. *The Journal of Experimental Education*. 2013;81(1):68-83. doi: 10.1080/00220973.2011.635167.
5. King RB, McInerney DM, Watkins DA. Studying for the sake of others: The role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*. 2012;32(6):749-76. doi: 10.1080/01443410.2012.730479.
6. Choi B, Park S. Validation of the Korean version of social achievement goals for adolescents: paths from social achievement goals through social behaviour to social adjustment. *Asia Pacific Journal of Education*. 2018;38(4):501-17. doi: 10.1080/02188791.2018.1530193.
7. Shim SS, Finch WH. Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*. 2014;30:98-105. doi: 10.1016/j.lindif.2013.10.015.
8. Ryan AM, Shim SS. An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(3):672. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.672.
9. Lim SA, Kim EK, You S. The Effects of Internet use on School Adjustment and Delinquency. *Current Psychology*. 2019;38(3):901-7. doi: 10.1007/s12144-017-9668-7.
10. Mouratidis AA, Sideridis GD. On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*. 2009;77(3):285-308. doi: 10.3200/JEXE.77.3.285-308.
11. You S, Lee J, Lee Y, Kim EK. The effects of middle school art class with an empathy-based learning model. *Current Psychology*. 2018:1-11.
12. Wittrup AR, Hussain SB, Albright JN, Hurd NM, Varner FA, Mattis JS. Natural mentors, racial pride, and academic engagement among Black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. *Youth & Society*. 2019;51(4):463-83. doi: 10.1177/0044118X16680546.
13. Morelli S, Lieberman M, Zaki J. The Emerging Study of Positive Empathy. *Social and Personality Psychology Compass*. 2015;9(2):57-68. doi: 10.1111/spc3.12157.
14. Khosh Ravesh S, Khosro Javid M, Hossein Khanzadeh A. The effectiveness of emotional regulation training on social acceptance and empathy among students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 2015;16(1).
15. Sosua AD, McDonald S, Rushby J, Li S, Dimoska A, James C. Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsivity. *Cortex*. 2010.
16. Ali F, Amorim IS, Chamorro-Premuzic T. Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*. 2009;47(5):758-62. doi: 10.1016/j.paid.2009.06.016.
17. Jiang S, Dong L, Jiang C. Examining the link between economic strain and adolescent social behavior: Roles of social bonds and empathy. *Journal of Adolescence*. 2020;84:1-10. doi: 10.1016/j.adolescence.2020.07.015.
18. Naguib GH, Sindi AM, Attar MH, Alshouibi EN, Hamed MT. A Cross-Sectional Study of Empathy Among Dental Students at King Abdulaziz University. *Journal of dental education*. 2020;84(1):22-6. doi: 10.21815/JDE.019.160.
19. Safariniya M, Dehestani M, Fateri A. The mediating effect of empathy, rumination, and anger on the relationship between narcissism and interpersonal unforgiveness. *Social Cognition Journal*. 2017;2(6):153-66.
20. Mandal M, Mehra C. Relationship between Altruism and Emotional Intelligence among Adolescent Children of Working and Non-working Mothers. *Educational quest: An Int J of Education And Applied Social Science*. 2017;8(Sp):389-98. doi: 10.5958/2230-7311.2017.00081.2.
21. Ellis L, Hoskin A, Ratanasingam M. *Handbook of Social Status Correlates*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press; 2018.
22. Duff A, Boyle K, Dunleavy K, Ferguson J. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2018;44(2):532-43. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.008.
23. Archambault I, Janosz M, Fallu JS, Pagani LS. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*. 2009;32:651-70. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007.
24. Valizadeh Z, Monshi G, editors. Predicting students' academic performance based on variables: goal setting, social performance, academic performance expectations, and contextual factors. *Annual Conference on New Research Approaches in Humanities*; 2015; Tehran.

25. Esmeikhani Akbari Nejad H, Etemadi A. Examining the relationship between personality dimensions, academic achievement motivation, and mental well-being among female students. *Women and Family Studies*. 2014;7(23):45-75.
26. Younesi MJ, Salehi M, editors. The relationship between personality traits and self-regulated learning with academic performance among high school students in Eqlid. *Journal of Principles of Mental Health, Special Issue of the Third International Conference on Psychology and Educational Sciences*; 2023.
27. Bardach L, Graf D, Yanagida T, Kollmayer M, Spiel C, Lüftenegger M. Gendered Pathways to Bullying Perpetration via Social Achievement Goals-Mediating Effects of Sense of Belonging and Non-inclusive Group Norms. *Journal of School Violence*. 2019;77(3):1-16. doi: 10.31219/osf.io/sdkvn.
28. Ahmadpour R, Hashemi N, Najari M, Armand M. The structural model of academic conscience based on social competence with the mediating role of academic enthusiasm. *Child Mental Health Quarterly*. 2021;8(2):107-19. doi: 10.52547/jcmh.8.2.107.
29. Arefmanesh M, Barzegar Bafrouei K. The role of time dimensions and personality traits in students' academic procrastination at Yazd University. *Journal of Research in School and Virtual Learning*. 2019:1-8.
30. Saraei A. Testing structural relationships between classroom goal structures, social self-efficacy, perfectionism, social achievement goals, and school adjustment: Shahid Beheshti University; 2015.
31. Azizi B, Ojinejad AR. The mediating role of academic enthusiasm in the relationship between goal orientation and academic self-efficacy. *A New Approach in Educational Management*. 2019;10(3):315-35.
32. Wood AM, Froh JJ, Geraghty WA. Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*. 2010;30:890-905. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.005.