

Presenting a Model of the Relationship Between Personal Goal Pursuit Based on Secure Teacher–Student Relationship with the Mediating Role of Personality Traits

1. Fahimeh Hosseini[✉]: Department of Educational Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran

2. Gholamreza Sharifirad^{✉*}: Professor, Department of Health Education and Health Promotion, Qom University of Medical Sciences, Iran.

3. Javad Saadatmandan[✉]: Department of Mathematics, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran

*Corresponding Author's Email Address: Sharifirad@hlth.mui.ac.ir



Received: 10 April 2025

Revised: 30 July 2025

Accepted: 07 August 2025

Published: 14 September 2025



Copyright: © 2025 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract:

Objective: The purpose of this study was to examine the relationship between personal goal pursuit based on a secure teacher–student relationship, mediated by personality traits.

Methods and Materials: This research employed a descriptive–analytical methodology using a correlational and predictive design based on structural equation modeling (SEM). The statistical population included all students aged 9 to 12 enrolled in District 4 of Tehran during the 2023 academic year. A cluster sampling method was used, and the sample size was determined using Cochran's formula. A total of 432 students were selected to account for potential attrition, although 400 were required. The research instruments included the Teacher–Student Relationship Scale by Murray and Zvoch (2011), the Reality Testing Scale by Bell (1995), and the short form of the NEO Five-Factor Inventory by Costa and McCrae (1992). To test the research hypothesis, statistical methods such as correlation and regression analyses were used. For model fit assessment, structural equation modeling (SEM) was conducted. Data analysis was carried out using SPSS version 26 and AMOS version 24.

Findings: The results indicated that a secure teacher–student relationship predicted students' personal goal pursuit both directly and indirectly through the mediation of personality traits (conscientiousness, agreeableness, openness to experience, extraversion, and neuroticism) at the 99% significance level. The direct effect of the secure relationship on personal goal pursuit was 0.26, and the indirect effects via personality traits ranged from 0.05 to 0.08. The highest total effects were observed through neuroticism (0.33), followed by extraversion and agreeableness (0.32). These findings support the mediating role of personality traits in enhancing the impact of a secure teacher–student relationship on students' pursuit of personal goals.

Conclusion: The findings suggest that a secure teacher–student relationship, mediated by personality traits, can effectively enhance students' personal goal pursuit.

Keywords: *personal goal pursuit, secure teacher–student relationship, personality traits*

How to Cite: Hosseini, F., Sharifirad, G., & Saadatmandan, J. (2025). Presenting a Model of the Relationship Between Personal Goal Pursuit Based on Secure Teacher–Student Relationship with the Mediating Role of Personality Traits. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 2(4), 1-14.

ارائه مدل رابطه بین پیگیری اهداف شخصی بر اساس رابطه امن معلم و دانش آموز با میانجیگری صفات شخصیتی

۱. فهمیه حسینی^{id}: گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۲. غلامرضا شریفی راد^{id*}: استاد، گروه آموزش بهداشت و ارتقا سلامت، دانشگاه علوم پزشکی، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. جواد سعادت‌مندان^{id}: گروه ریاضی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: Sharifirad@hlth.mui.ac.ir

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی رابطه پیگیری اهداف شخصی بر اساس رابطه امن معلم-دانش‌آموز با میانجی‌گری صفات شخصیتی است.

مواد و روش: روش پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی و پیش‌بینی است و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان ۹-۱۲ سال مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۲ منطقه ۴ شهر تهران بود. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و برای حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده گردید و ۴۰۰ نفر و با احتمال ریزش ۴۳۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای رابطه معلم- دانش‌آموز موری و زوواک (۲۰۱۱)، واقعیت‌آزمایی توسط بل (۱۹۹۵) و پرسشنامه پنج‌عاملی شخصیت نئو (فرم کوتاه) کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) در بین آنان اجرا گردید. جهت پاسخ به فرضیه پژوهشی از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی، رگرسیون و جهت بررسی برآزش داده‌ها از مدل مفهومی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها توسط نرم افزارهای $spss26$ و $AMOS24$ انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد رابطه امن معلم-دانش‌آموز به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری صفات شخصیتی (وظیفه‌شناسی، توافق‌جویی، پذیرش، برون‌گرایی و عصبیت) توانست پیگیری اهداف شخصی دانش‌آموزان را در سطح معنادار ۹۹ درصد پیش‌بینی کند. اثر مستقیم رابطه امن بر پیگیری اهداف شخصی برابر با ۰/۲۶ و اثرات غیرمستقیم از طریق صفات شخصیتی بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ متغیر بود، به‌گونه‌ای که بیشترین اثر کل به ترتیب از طریق عصبیت (۰/۳۳) و برون‌گرایی و توافق‌جویی (۰/۳۲) مشاهده شد. این نتایج نقش میانجی صفات شخصیتی در تقویت اثر رابطه امن معلم-دانش‌آموز بر پیگیری اهداف شخصی دانش‌آموزان را تأیید می‌کند.

نتیجه‌گیری: این یافته‌ها نشان می‌دهد رابطه امن معلم-دانش‌آموز با میانجی‌گری صفات شخصیتی می‌تواند پیگیری اهداف شخصی دانش‌آموزان را تقویت کند.

کلیدواژگان: پیگیری اهداف شخصی، رابطه امن معلم و دانش‌آموز، صفات شخصیتی

نحوه استناددهی: حسینی، فهمیه، شریفی راد، غلامرضا، و سعادت‌مندان، جواد. (۱۴۰۴). تدوین ارائه مدل رابطه بین پیگیری اهداف شخصی بر اساس رابطه امن معلم و دانش‌آموز با میانجی‌گری صفات شخصیتی. *فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی*، ۲(۴)، ۱-۱۴.



تاریخ دریافت: ۲۱ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۸ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۶ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۲۳ شهریور ۱۴۰۴



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۴ 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.

Extended Abstract

Introduction

The teacher–student relationship stands as one of the most essential psychosocial elements within educational environments, significantly influencing students' motivation, academic achievement, emotional regulation, and goal-setting behaviors. The development of secure interpersonal relationships with teachers promotes psychological safety, trust, and a stronger sense of agency among students, leading to greater academic engagement and personal goal pursuit (Gottfried, 2020; Patrick et al., 2023). In line with attachment theory, secure connections with significant figures, especially in learning contexts, are fundamental for socio-emotional development and for enhancing intrinsic motivation and academic confidence (Bronfenbrenner, 1979). Such a secure attachment can empower students to pursue both academic and personal goals with a heightened sense of autonomy and efficacy.

However, the impact of teacher–student relationships is not uniform across individuals. Students' personality traits can moderate how they perceive, internalize, and benefit from such relational support. Drawing upon the Big Five Personality Model, traits such as conscientiousness, agreeableness, openness to experience, extraversion, and neuroticism differentially influence students' interpersonal interactions and goal-oriented behaviors (Buelow & Cayton, 2020; Martin et al., 2000). For instance, conscientious students are more likely to translate relational support into goal-directed effort and task persistence. Conversely, students high in neuroticism may respond with anxiety or avoidance, even when relational conditions are favorable (Zee et al., 2013).

Previous studies have explored either the impact of teacher–student relationships or personality traits on academic outcomes. However, the mediating role of personality traits in the relationship between secure teacher–student relationships and personal goal pursuit remains underexplored. Tengteng and Naiyi (2013) emphasized that

personality traits like extraversion and agreeableness significantly enhance relational proximity and influence classroom behaviors. Similarly, Patrick et al. (2023) found that a combination of perceived autonomy and teacher support predicts higher levels of academic engagement and emotional regulation. These findings underscore the need for integrated models that capture the dynamic interplay between relational and dispositional factors.

In light of these theoretical and empirical insights, the present study aims to develop and test a structural model that explains how personal goal pursuit among students is influenced by secure teacher–student relationships, with the mediating role of personality traits. Such an approach aligns with the bioecological framework of human development, emphasizing the interactive influence of personal and environmental systems (Bronfenbrenner, 1979), as well as with socio-constructivist theories that highlight the centrality of relational dialogue in shaping self-regulation and identity formation (Brookfield, 2020; Bruner, 1975).

Methods and Materials

This descriptive-correlational study employed structural equation modeling (SEM) to examine the proposed relationships. The target population consisted of all students aged 9–12 years studying in District 4 of Tehran during the 2023 academic year. Using Cochran's formula, 432 students were selected through cluster random sampling. The instruments included: (1) the Teacher–Student Relationship Questionnaire (Murray & Zvoch, 2011), (2) the Reality Testing Scale (Bell, 1995), and (3) the short form of the NEO Five-Factor Inventory (Costa & McCrae, 1992), measuring conscientiousness, agreeableness, openness, extraversion, and neuroticism. SPSS version 26 and AMOS version 24 were used for data analysis, including correlation coefficients, regression, and structural equation modeling to evaluate both direct and indirect paths.

Findings

The descriptive analysis indicated that the students' mean age was approximately evenly distributed across the 9–12 age range, with a nearly equal gender split. The assumption

tests for SEM (e.g., normality, outliers, multicollinearity) were all met. Pearson correlation analysis showed statistically significant associations between teacher–student relationship quality and all personality traits, as well as with personal goal pursuit.

The results of the structural equation model demonstrated that secure teacher–student relationships significantly predicted personal goal pursuit both directly and indirectly through personality traits. The direct effect of secure teacher–student relationships on personal goal pursuit was 0.26. Indirect effects varied by trait: conscientiousness (0.08), agreeableness (0.06), openness (0.05), extraversion (0.06), and neuroticism (0.07). The highest total effects on goal pursuit were via neuroticism (0.33), followed by extraversion and agreeableness (0.32).

Standardized regression weights confirmed the significance of all hypothesized paths at the 99% confidence level. The model demonstrated good overall fit, with indices such as CFI, RMSEA, and TLI falling within acceptable thresholds. These findings confirmed that personality traits serve as significant mediators in the relationship between relational security with teachers and students' goal-directed behavior.

Discussion and Conclusion

The findings of this study substantiate the critical role of secure teacher–student relationships in fostering students' personal goal pursuit. More importantly, the study advances prior research by illuminating the mediating influence of personality traits in this relational dynamic. The direct association between relational security and goal pursuit highlights the motivational potency of emotionally supportive educational environments. Teachers who create psychologically safe classrooms encourage students not only to engage more deeply with learning materials but also to take ownership of their aspirations.

These results align with previous research indicating that students who perceive their teachers as warm, responsive, and supportive are more likely to report higher academic motivation and broader personal goals. The strong total

effects observed through neuroticism and extraversion point to the nuanced ways in which individual differences shape the benefits that students derive from teacher relationships. While students high in extraversion or agreeableness may find it easier to connect with their teachers and leverage that relationship toward personal growth, those high in neuroticism may still experience insecurity or fear of failure, limiting the positive influence of otherwise supportive interactions.

Furthermore, the study reinforces the significance of conscientiousness and agreeableness as promotive traits for educational engagement and long-term goal adherence. These traits, when coupled with external relational support, create a dual system of internal drive and external facilitation. Conversely, the finding that openness to experience has a weaker mediating role may be attributed to the trait's tendency to foster autonomy and cognitive exploration, which may not always align with structured goal pursuit within educational settings.

From a theoretical standpoint, the findings support integrative developmental models that consider both interpersonal and intrapersonal dimensions. The interaction between secure teacher relationships and stable personality traits underlines the importance of ecological and interactionist perspectives. This echoes Bronfenbrenner's emphasis on the transactional nature of development, where relationships serve as both context and catalyst for growth.

The educational implications are also considerable. Teachers should be encouraged to cultivate secure, trusting relationships with students while also considering individual personality profiles that might influence how such support is perceived and utilized. Educational systems must move beyond one-size-fits-all strategies and adopt more differentiated, student-centered approaches to relational pedagogy. Moreover, the results point to the necessity of teacher training programs that emphasize emotional intelligence, responsive teaching, and individualized student engagement.

In conclusion, the study provides empirical evidence for a comprehensive model linking teacher–student relationship quality, personality traits, and personal goal pursuit. Secure relationships with teachers enhance students’ motivational systems, particularly when complemented by conducive

personality profiles. By integrating relational and personality factors, educators and policymakers can develop more effective interventions that not only improve academic outcomes but also promote holistic student development through personalized goal pursuit strategies.

مقدمه

تعاملات آموزشی و پیگیری اهداف شخصی را تحت تأثیر قرار دهد

(Martin et al., 2000).

برای مثال، دانش‌آموزان وظیفه‌شناس معمولاً نظم، مسئولیت‌پذیری و انگیزه درونی بالایی برای دستیابی به اهداف دارند و در صورت برخورداری از رابطه حمایتی با معلم، این ویژگی‌ها تقویت می‌شوند (Zhang, 2025). در مقابل، افرادی با سطح بالای روان‌رنجوری، مستعد تجربه احساسات منفی مانند اضطراب، ناامنی و تردید هستند که ممکن است حتی در بستر روابط مثبت با معلم، مانعی برای پیگیری پایدار اهداف ایجاد کند (Martin et al., 2000). همچنین، صفاتی مانند برون‌گرایی و توافق‌جویی می‌توانند موجب تسهیل رابطه اجتماعی با معلم شده و به احساس نزدیکی و تعلق منجر شوند (Zee et al., 2013).

بر همین اساس، پژوهش‌های جدید تلاش کرده‌اند تا نقش تعامل صفات شخصیتی و روابط معلم-دانش‌آموز را در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی بررسی کنند. پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهد که رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رابطه معلم-دانش‌آموز رابطه‌ای دوسویه است و می‌تواند به شکل مستقیم یا غیرمستقیم بر پیامدهایی نظیر پیشرفت تحصیلی، مشارکت در کلاس، و پیگیری اهداف شخصی اثر بگذارد (Tengteng & Naiyi, 2013). به‌طور خاص، پژوهش‌های تجربی حاکی از آن است که توافق‌جویی و برون‌گرایی به‌عنوان ویژگی‌هایی اجتماعی‌محور، بیشترین همبستگی مثبت را با رابطه امن با معلم و پیگیری هدف‌های فردی دارند (Tengteng & Naiyi, 2013; Zee et al., 2013).

از سوی دیگر، تعامل میان معلم و دانش‌آموز نه‌تنها بر انگیزش درونی بلکه بر اعتماد، امید و سرمایه روان‌شناختی آنان نیز مؤثر است (Haseli, Songhori & Salamti, 2024; Shen, 2024). سرمایه روان‌شناختی که شامل مؤلفه‌هایی چون خوش‌بینی، تاب‌آوری، خودکارآمدی و امید است، یکی

رابطه معلم و دانش‌آموز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد محیط آموزشی، نقش اساسی در رشد روانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این رابطه نه‌تنها بستری برای انتقال دانش است، بلکه سازوکاری برای شکل‌گیری هویت، انگیزش درونی و پیگیری اهداف شخصی دانش‌آموزان نیز فراهم می‌آورد. بر اساس نظریه‌های کلاسیک رشد انسانی مانند مدل برافکن‌برونفن‌برنر، تعاملات فرد با محیط اطراف از جمله نظام مدرسه، تأثیرات ماندگاری بر توسعه فردی دارد و رابطه امن میان معلم و دانش‌آموز یکی از این عوامل حیاتی است که می‌تواند مسیر تحولی فرد را شکل دهد (Bronfenbrenner, 1979).

در چارچوب نظریات انگیزشی، رابطه‌ای امن و مبتنی بر حمایت هیجانی با معلم می‌تواند ادراک خودکارآمدی، حس کنترل درونی و انگیزش پیشرفت را در دانش‌آموزان تقویت کند (Patrick et al., 2023). تحقیقات نشان می‌دهند که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی برای تنظیم هیجانی، درگیری تحصیلی و پیگیری اهداف شخصی است (Cadima et al., 2015). چنین روابطی، به‌ویژه در سال‌های ابتدایی تحصیل، می‌توانند احساس امنیت روانی و تعامل مثبت با محیط یادگیری را افزایش دهند (Chu, 2024).

با این حال، پاسخ دانش‌آموزان به روابط معلمان تا حد زیادی تحت تأثیر ویژگی‌های درونی آن‌ها قرار دارد. شخصیت به‌عنوان یک سازه نسبتاً پایدار روان‌شناختی، در تبیین تفاوت‌های فردی نقش مهمی دارد و می‌تواند بر نحوه بهره‌برداری دانش‌آموز از منابع محیطی مانند حمایت معلم تأثیر بگذارد (Buelow & Cayton, 2020). براساس مدل پنج‌عاملی شخصیت، صفاتی نظیر وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، پذیرش، توافق‌جویی و روان‌رنجوری، الگوهای رفتاری متفاوتی را در تعامل با معلمان به وجود می‌آورند که می‌تواند

از متغیرهای میانجی مهم در رابطه بین حمایت اجتماعی (مانند رابطه با معلم) و پیامدهای تحصیلی مانند پیگیری اهداف شخصی است (Brookfield, 2020; Chu, 2024).

در بُعد شناختی نیز، رویکردهای سازنده‌گرایانه بر نقش معلم در تسهیل محیط یادگیری معنای محور تأکید دارند. بروئر معتقد بود که زبان، تعامل و ساخت معنا در روابط یادگیرنده و معلم، پایه‌های شکل‌گیری رشد شناختی هستند و این تعاملات می‌توانند مسیرهای هدف‌گذاری فردی را تعیین کنند (Bruner, 1975). در همین راستا، پژوهش‌های کلاسیک نشان داده‌اند که رابطه گرم و حمایتگر معلم با دانش‌آموز، به‌ویژه در سال‌های ابتدایی تحصیل، پیش‌بینی‌کننده سطوح بالاتر انگیزش درونی، درگیری در فرآیند یادگیری و پیگیری پایدارتر اهداف تحصیلی است (Gottfried, 2020; Wigfield & Guthrie, 1997).

با وجود اهمیت این موضوع، کمتر مطالعه‌ای به بررسی نقش میانجی صفات شخصیتی در رابطه بین امنیت رابطه معلم و پیگیری اهداف شخصی پرداخته است. این در حالی است که مطالعات جدید در حوزه روان‌شناسی تحولی و آموزشی نشان می‌دهند که تعامل میان عوامل محیطی (مانند رابطه با معلم) و عوامل فردی (مانند شخصیت) در تبیین رفتارهای تحصیلی بسیار مهم است (Bekmeier-Feuerhahn, 2019; Belsky, 2009). به عبارت دیگر، نمی‌توان تأثیر رابطه امن با معلم را بدون توجه به زمینه‌های درونی دانش‌آموز همچون شخصیت تحلیل کرد، زیرا اثر این رابطه در افراد مختلف بسته به صفات شخصیتی می‌تواند معناداری متفاوتی داشته باشد (Bin Khunain & Al Tamimi, 2021).

به علاوه، یافته‌های به دست آمده در حوزه آموزش تیم‌محور و انگیزش جمعی نشان می‌دهد که ایجاد بسترهای ارتباطی ایمن و غنی در کلاس درس، نه تنها موجب افزایش خلاقیت، بلکه تقویت‌کننده فرایند هدف‌گذاری در

دانش‌آموزان است (Byron et al., 2023). این دیدگاه با مطالعاتی که بر تأثیر محیط کلاس بر انگیزش و هدف‌گذاری تأکید دارند، همراستا است (Brock et al., 2008). از همین رو، می‌توان نتیجه گرفت که بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، یکی از راهبردهای کلیدی برای ارتقاء هدف‌گذاری تحصیلی است، به‌ویژه اگر این رابطه از طریق سازوکارهای درونی مانند صفات شخصیتی دانش‌آموزان تقویت شود.

از منظر تحول اجتماعی شناختی نیز، تعاملات معلم با دانش‌آموزان باید در چارچوبی در نظر گرفته شود که قابلیت سازگاری با تفاوت‌های فردی را داشته باشد. این تفاوت‌ها شامل ویژگی‌های شخصیتی، ترجیحات یادگیری، پیشینه فرهنگی و ظرفیت‌های روانی است (Cai et al., 2020; Zweeris et al., 2023). توجه به این تفاوت‌ها، به‌ویژه در سنین حساس شکل‌گیری هویت، به معلمان این امکان را می‌دهد که استراتژی‌های حمایتی خود را متناسب با نیازهای روانی دانش‌آموزان تنظیم کنند (Bravo et al., 2022). با در نظر گرفتن همه‌ی این مباحث، می‌توان گفت که رابطه ایمن معلم-دانش‌آموز، عاملی بنیادین در رشد انگیزشی و هدف‌گذاری فردی است، اما این اثر به‌طور قابل توجهی توسط صفات شخصیتی دانش‌آموزان میانجی‌گری می‌شود. به همین دلیل، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل علی بین رابطه معلم-دانش‌آموز و پیگیری اهداف شخصی با نقش میانجی صفات شخصیتی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

نوع این مطالعه از نظر هدف، بنیادی - کاربردی، از نظر داده‌ها، کمی، از نظر مدت زمان مطالعه مقطعی و از نظر روش مطالعه توصیفی - تحلیلی بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی، همخوانی و پیش‌بینی است و از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان ۹-۱۲ سال مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۲ منطقه ۴ شهر

تهران را تشکیل دادند. بدین منظور ابتدا پژوهشگر بعد از گرفتن رضایت نامه از سازمان آموزش و پرورش و مدیران و مسئولین، ۴ مدرسه (مدرسه شهید مطهری و حاج کمال امینی (پسرانه) و فهیم و شهید اصفهانی (دخترانه)) را به صورت تصادفی انتخاب نمود. این مدارس هر کدام دارای ۵۰۰ نفر دانش آموزان و ۱۵ کلاس می باشد. ابتدا پژوهشگر از هر مقطعی ۲ کلاس و هر از کلاسی به طور تقریبی ۱۸ دانش آموز انتخاب نمود. بعد از انتخاب نمونه ابزارهای سبک های یادگیری فلدر و سولومون (۱۹۹۶)، رابطه معلم- دانش آموز موری و زوواک (۲۰۱۱) و عزت نفس پپ و همکاران (۱۹۸۹) در بین آنان اجرا گردید. برای انتخاب حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده گردید که با استفاده از این فرمول ۴۰۰ نفر و با احتمال ریزش ۴۳۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده ها به شرح ذیل بود:

پرسشنامه رابطه معلم- دانش آموز موری و زوواک (Murray

&Zvoch's)(۲۰۱۱): پرسشنامه رابطه معلم- دانش آموز (فرم تجدید نظر شده) توسط موری و زوواک (۲۰۱۱) به منظور سنجش رابطه معلم- دانش آموز طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه رابطه معلم- دانش آموز دارای ۱۷ سوال و سه مولفه ارتباط، اعتماد و بیگانگی می باشد و بر اساس طیف لیکرت با سوالاتی مانند (اگر معلمان من بدانند که چیزی مرا ناراحت کرده است در مورد آن از من سوال می کنند.) به سنجش رابطه معلم- دانش آموز می پردازد. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه های پرسشنامه را با هم جمع کنید. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۷ تا ۶۸ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر رابطه معلم- دانش آموز خواهد بود و بالعکس.

پرسشنامه واقعیت آزمایی: پرسشنامه واقعیت آزمایی توسط بل (۱۹۹۵)

طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه شامل ۴۵ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می باشد، پرسشنامه چهار زیرمقیاس های

بیگانگی، دل بستگی نا ایمن اجتنابی، خودمیان بینی و بی کفایتی اجتماعی را مورد سنجش قرار می دهد. این پرسشنامه توسط شاکر (۱۳۹۷) اعتباریابی شده است. طیف مورد استفاده در پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت می باشد (شامل: کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم). در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۴۵ تا ۹۰ باشد، میزان متغیر در این جامعه ضعیف می باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۹۰ تا ۱۸۰ باشد، میزان متغیر در سطح متوسطی می باشد. در صورتی که نمرات بالای ۱۸۰ باشد، میزان متغیر بسیار بالا می باشد. در مطالعه شاکر (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه بر اساس یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری پایایی پرسشنامه ۰/۷۸ محاسبه شد. در مطالعه شاکر (۱۳۹۷) برای بدست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات استاد راهنما و چندین تن از دیگر اساتید و متخصصین و کارشناسان استفاده شده است و از آن ها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسش های تحقیقاتی مناسب است و آن ها را مورد سنجش قرار می دهد، نظر خواهی شد و مورد تایید قرار گرفت.

پرسشنامه ویژگی های شخصیت فرم کوتاه نئو: پرسشنامه ویژگی های

شخصیتی نخستین بار برای ارزیابی ویژگی های شخصیتی افراد سالم ساخته شد و هنجار اصلی آن نیز بر روی نمونه هایی از افراد بهنجار تهیه گردید (کاستا و مکری، ۱۹۸۵). آزمون پنج عاملی شخصیت فرم تجدید نظر شده نیز توسط گروسی (۱۳۸۰) در ایران به زبان فارسی ترجمه و بر روی دانشجویان ایرانی هنجاریابی شده است و یکی از پرسشنامه های شخصیتی است که بر اساس تحلیل عوامل ساخته شده و از جدیدترین آزمون ها در این زمینه می باشد. این پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت و شش خصوصیت در هر عامل را می سنجد. این دو جنبه یعنی پنج عامل اصلی و سی رویه آن ارزیابی جامعی از شخصیت بزرگسال ارائه می دهد. فرم کوتاه این پرسشنامه فرم دیگری به نام نئو یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است و برای ارزیابی پنج عامل

اصلی شخصیت (عصبیت (۱-۶-۱۱-۱۶-۲۱-۲۶-۳۱-۳۶-۴۱-۴۶-۵۱-۵۶)،
 برونگرایی (۲-۷-۱۲-۱۷-۲۲-۲۷-۳۲-۳۷-۴۲-۴۷-۵۲-۵۷)، پذیرش (۳-
 ۵۸-۵۳-۴۸-۴۳-۳۸-۳۳-۲۸-۲۳-۱۸-۱۳-۸)، توافق (۴-۹-۱۴-۱۹-۲۴-
 ۵۹-۵۴-۴۹-۴۴-۳۹-۳۴-۲۹) و وظیفه شناسی (۵-۱۰-۱۵-۲۰-۲۵-۳۰-
 ۶۰-۵۵-۵۰-۴۵-۴۰-۳۵)) به کار می‌رود. سئوالات این مقیاس بر روی طیف
 لیکرت پنج بخشی از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شود و هر عامل با داشتن
 دوازده ماده نمره‌ای از یک تا ۶۰ دارد. در این پرسشنامه سئوالات (۱-۳-۹-
 ۱۲-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۲۰-۲۳-۲۴-۲۷-۲۹-۳۰-۳۳-۳۸-۴۳-۴۵-۴۶-
 ۵۹-۵۷-۵۵-۵۴-۵۲-۴۸) به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حق شناس
 (۱۳۷۸) هنجاریابی آزمون را در ایران انجام داده است. حق شناس و همکاران
 برای تعیین روایی صوری و محتوای این پرسشنامه در ایران، پس از اعلام
 نقطه نظرها و برطرف نمودن ایرادها و اصلاح موارد، پرسشنامه را در اختیار
 دانشجویان قرار دادند تا به لحاظ تطبیق جملات با منظور و اهداف کاربردی
 هرگونه ایراد و چالش در خصوص برداشت برای هر پرسش، بررسی و بازبینی
 شود. گروسی نیز (۱۳۸۰) روایی ملاکی آزمون را از روش همبستگی بین دو
 فرم شخصی و فرم مشاهده گر بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۶ گزارش کرده است.

یافته‌ها
 نتایج توصیفی جمعیت‌شناختی نشان داد ۶۵ نفر (۱۲/۲ درصد) از
 شرکت‌کنندگان ۹ ساله، ۱۴۰ نفر (۳۲/۴ درصد) ۱۰ ساله، ۱۲۹ نفر (۲۹/۸
 درصد) ۱۱ ساله و ۹۸ نفر (۲۲/۷ درصد) ۱۲ ساله بودند. همچنین ۲۲۶ نفر
 (۵۲/۳ درصد) از شرکت‌کنندگان پسر و ۲۰۶ نفر (۴۷/۷ درصد) دختر بودند.
 از لحاظ وضعیت اقتصادی خانواده نیز ۱۰۲ نفر (۲۳/۶ درصد) دارای وضعیت
 اقتصادی ضعیف، ۲۷۲ نفر (۶۳/۰ درصد) متوسط و ۵۸ نفر (۱۳/۴ درصد) نیز
 از وضعیت اقتصادی خوب برخوردار بودند. در جدول شماره ۱ آمار توصیفی
 متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد که میزان کشیدگی و چولگی تمامی متغیرهای
 پژوهش عددی بین ۲ و ۲- به دست آمد می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های
 مربوط به متغیر پیگیری اهداف شخصی از توزیع طبیعی برخوردارند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
پیگیری اهداف شخصی	۱۳۸/۷۸	۵۶/۴۰	۱/۶۴۶	-۰/۶۵۶
بیگانگی	۴۴/۵۳	۸/۸۹	۰/۰۴۲	۰/۴۵۳
دلبستگی ناایمن اجتنابی	۴۱/۷۰	۷/۵۳	۰/۲۵۱	۰/۴۴۲
خودمیان‌بینی	۴۷/۳۹	۹/۴۴	۱/۰۹۸	۰/۰۵۵
بی‌کفایتی اجتماعی	۵۱/۱۷	۱۲/۸۹	۰/۲۰۶	۰/۰۲۵
رابطه امن معلم-دانش آموز	۳۹/۳۲	۷/۳۹	۱/۰۰۳	-۰/۵۵۱
عصبیت	۵۳/۳۵	۴/۴۲	۱/۴۰۵	-۰/۲۷۰
برونگرایی	۵۲/۰۰	۳/۸۷	۰/۲۲۰	۰/۳۳۱
پذیرش	۵۳/۹۸	۴/۹۰	۰/۲۳۵	-۰/۱۱۱
توافق	۵۲/۵۳	۴/۰۹	۰/۷۷۰	-۱/۰۵۳
وظیفه شناسی	۵۳/۷۳	۳/۹۹	۱/۵۲۰	-۰/۹۰۰

دوره دوم، شماره چهارم

با توجه به نتایج جدول شماره ۲ می‌توان دریافت که میان متغیرهای مدل فرضیه‌ای پژوهش همبستگی معناداری در سطوح اطمینان ۹۹ درصد ($P < 0/01$) و ۹۵ درصد ($P < 0/05$) برقرار است و می‌توان از مدل معادلات ساختاری استفاده نمود. قبل از تحلیل داده‌های مربوط، برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. بدین منظور پنج مفروضه معادلات ساختاری شامل، داده‌های گمشده، بررسی داده‌های پرت تک متغیری و چندمتغیری، نرمال بودن تک متغیری، نرمال بودن چندمتغیری و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند که همه این موارد مورد تأیید قرار گرفتند و مفروضه‌های زیربنایی مدل معادلات ساختاری رعایت شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پیش بین، واسطه‌ای و وابسته مدل پیشنهادی پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. پیگیری اهداف شخصی	۱						
۲. رابطه امن معلم-دانش آموز	**۰/۲۸	۱					
۳. عصبیت	**۰/۲۶	**۰/۲۷	۱				
۴. برونگرایی	**۰/۲۹	**۰/۳۱	**۰/۳۳	۱			
۵. پذیرش	**۰/۲۴	**۰/۲۹	**۰/۲۱	**۰/۲۴	۱		
۶. توافق	**۰/۲۴	**۰/۲۵	**۰/۲۲	**۰/۲۷	**۰/۲۸	۱	
۷. وظیفه شناسی	**۰/۲۴	**۰/۳۰	**۰/۳۲	**۰/۲۸	**۰/۲۶	**۰/۲۵	۱

** $P < 0/01$; * $P < 0/05$

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۳، اثر مستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر ۰/۲۶ بوده و اثر غیرمستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز با میانجی‌گری وظیفه شناسی بر پیگیری اهداف شخصی ۰/۰۸ می‌باشد و بدین ترتیب اثر کل رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر با ۰/۳۴ بوده که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($p < 0/01$). اثر مستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر ۰/۲۶ بوده و اثر غیرمستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز با میانجی‌گری توافق بر پیگیری اهداف شخصی ۰/۰۶ می‌باشد و بدین ترتیب اثر کل رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر با ۰/۳۲ بوده که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($p < 0/01$). اثر مستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر ۰/۲۶ بوده و اثر غیرمستقیم رابطه امن معلم و دانش آموز با میانجی‌گری عصبیت بر پیگیری اهداف شخصی ۰/۰۷ می‌باشد و بدین ترتیب اثر کل رابطه امن معلم و دانش آموز بر پیگیری اهداف شخصی برابر با ۰/۳۳ بوده که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($p < 0/01$).

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل

متغیر وابسته	متغیر مستقل	متغیر میانجی	مستقیم	غیرمستقیم	کل	نتیجه
پیگیری اهداف شخصی	وظیفه شناسی	-	۰/۲۰	-	۰/۲۰	$P < ۰/۰۱$
	توافق	-	۰/۲۲	-	۰/۲۲	$P < ۰/۰۱$
	پذیرش	-	۰/۲۵	-	۰/۲۵	$P < ۰/۰۱$
	برونگرایی	-	۰/۲۹	-	۰/۲۹	$P < ۰/۰۱$
	عصبیت	-	-۰/۳۰	-	-۰/۳۰	$P < ۰/۰۱$
رابطه ایمن معلم-دانش آموز	وظیفه شناسی	-	۰/۲۶	-	۰/۲۶	$P < ۰/۰۱$
	توافق	-	۰/۲۶	۰/۰۸	۰/۳۴	$P < ۰/۰۱$
	پذیرش	-	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۳۲	$P < ۰/۰۱$
	برونگرایی	-	۰/۲۶	۰/۰۵	۰/۳۱	$P < ۰/۰۱$
	عصبیت	-	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۳۲	$P < ۰/۰۱$
			۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۳۳	

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه امن معلم و دانش آموز نقش معناداری در پیش بینی پیگیری اهداف شخصی دانش آموزان دارد و این رابطه، هم به صورت مستقیم و هم با واسطه گری صفات شخصیتی همچون وظیفه شناسی، توافق جویی، پذیرش، برون گرایی و روان رنجوری، قادر است در سطح معناداری، رفتارهای هدف محور دانش آموزان را تبیین نماید. اثر مستقیم رابطه امن بر پیگیری اهداف شخصی برابر با ۰.۲۶ گزارش شد و اثرات غیرمستقیم نیز بین ۰.۰۵ تا ۰.۰۸ متغیر بودند. بیشترین اثر کل نیز به ترتیب از طریق صفات روان رنجوری (۰.۳۳) و برون گرایی و توافق جویی (۰.۳۲) حاصل شد. این یافته ها حاکی از آن اند که کیفیت رابطه معلم- دانش آموز و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان در تعامل با یکدیگر می توانند ساختار انگیزشی و هدف گذاری فردی را تحت تأثیر قرار دهند.

یافته های به دست آمده با نتایج پژوهش های پیشین در این زمینه هم راستا هستند. پژوهش گاتفرید نشان داد که انگیزش درونی دانش آموزان در سال های ابتدایی تحصیل به طور معناداری تحت تأثیر رابطه حمایتی و مثبت معلم قرار دارد و چنین رابطه ای می تواند اشتیاق دانش آموزان را برای تلاش در جهت

اهداف شخصی تقویت کند (Gottfried, 2020). همچنین، ویگفیلد و گاتری نیز به این نتیجه رسیدند که دانش آموزانی که معلم خود را فردی حمایت گر و پذیرا ادراک می کنند، میزان بیشتری از درگیری تحصیلی و تعهد به اهداف فردی نشان می دهند (Wigfield & Guthrie, 1997). این یافته ها در همسویی کامل با نتایج پژوهش حاضر قرار دارند، چراکه مشخص شد رابطه امن معلم با دانش آموزان در افزایش تعهد آن ها به اهداف تحصیلی، نقش اساسی ایفا می کند.

در سطح شناختی، یافته های پاتریک و همکاران نیز تأیید می کنند که احساس کنترل درونی و خودمختاری در بستر روابط مثبت با معلمان، پیش بینی کننده رفتارهای انگیزشی و پیگیری هدف در دانش آموزان است (Patrick et al., 2023). پژوهش حاضر نیز چنین سازوکاری را تأیید می کند؛ به ویژه آنکه رابطه معناداری میان رابطه ایمن با معلم و صفاتی مانند وظیفه شناسی و توافق جویی یافت شد که می توانند در شکل گیری رفتارهای هدف محور نقش اساسی داشته باشند. به علاوه، رابطه منفی بین روان رنجوری و پیگیری اهداف شخصی نیز یافته ای مهم است که با نتایج مارتین و همکاران مطابقت دارد. این پژوهشگران دریافتند که روان رنجوری با بی ثباتی عاطفی،

بر این، دیدگاه برونفنر نیز به خوبی نشان می‌دهد که روابط بین فردی در سیستم‌های میکرو (مانند کلاس درس) می‌توانند زیربنای رشد انگیزشی و رفتاری باشند (Bronfenbrenner, 1979).

نتایج این پژوهش همچنین با یافته‌های پژوهش‌های جدیدی که بر نقش تعامل متغیرهای فردی و بین فردی در کلاس تأکید دارند هماهنگ است. به عنوان مثال، در مطالعه‌ای که توسط چن و همکاران انجام شده است، مشخص گردید که رابطه معلم-دانش‌آموز، از طریق افزایش سرمایه روان‌شناختی، موجب ارتقاء هدف‌گذاری در محیط‌های یادگیری آنلاین می‌شود (Chu, 2024). این یافته نیز با نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا است و نقش سازوکارهای روان‌شناختی مانند صفات شخصیتی را در تقویت این رابطه برجسته می‌سازد.

همچنین، در تبیین یافته‌های مربوط به روان‌رنجوری و رابطه منفی آن با پیگیری اهداف شخصی می‌توان به پژوهش‌های شخصیت‌محور بولو و همکاران اشاره کرد که تأکید دارند روان‌رنجوری با تصمیم‌گیری ضعیف، اضطراب و گرایش به شکست در انجام وظایف همراه است و همین ویژگی‌ها در تعامل با معلم می‌تواند منجر به فاصله‌گیری از اهداف شود (Buelow & Cayton, 2020). این در حالی است که صفاتی چون وظیفه‌شناسی، نظم، خودتنظیمی و پشتکار را ارتقاء داده و دستیابی به اهداف را تسهیل می‌کنند.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات معاصر در حوزه طراحی محیط یادگیری خلاق و تیم‌محور نیز هم‌راستا است. بایرون و همکاران در متاآنالیزی نشان داده‌اند که طراحی محیط‌هایی با تعاملات مثبت، اعتماد و امنیت عاطفی، موجب ارتقاء نوآوری، انگیزش و درگیری در هدف‌گذاری می‌شود (Byron et al., 2023). در همین زمینه، برافو و همکاران نیز اشاره کرده‌اند که در فرآیندهای خودنظارتی و عملکرد هدف‌محور، حمایت اجتماعی و شناخت متقابل نقش تعیین‌کننده دارند (Bravo et al., 2022).

اضطراب و تعارض در روابط اجتماعی همراه است و می‌تواند مانع از تحقق اهداف فردی شود (Martin et al., 2000).

پژوهش زی و همکاران نیز نشان داد که صفات توافق‌جویی و وجدانی بودن، به واسطه‌ی افزایش صمیمیت و کاهش تعارض در رابطه معلم-دانش‌آموز، تأثیر مستقیمی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت دارند (Zee et al., 2013). در پژوهش حاضر نیز همین الگو مشاهده شد و مشخص گردید که توافق‌جویی با ایجاد روابط ایمن‌تر و تعاملی‌تر، مسیر پیگیری اهداف را هموارتر می‌سازد. همچنین نتایج پژوهش تنگ‌تنگ و نای نیز نشان می‌دهد که صفاتی همچون برون‌گرایی، کنترل فردی و نزدیکی با معلم را افزایش داده و در نهایت به مشارکت بیشتر در یادگیری و پیگیری هدف می‌انجامد (Tengteng & Naiyi, 2013). این شواهد، یافته‌های پژوهش حاضر را به خوبی حمایت می‌کنند.

از منظر نظری نیز می‌توان این نتایج را با چارچوب نظری بلسکی تحلیل کرد که تأکید دارد عوامل محیطی مانند سبک فرزندپروری یا رابطه معلمانه با تعامل با ویژگی‌های شخصیتی کودک، پیامدهای رشدی را تعیین می‌کنند (Belsky, 2009). یافته‌های حاضر در همین راستا قرار دارند و نشان می‌دهند که رابطه معلم-دانش‌آموز تنها زمانی می‌تواند تأثیر کامل خود را نشان دهد که با صفات شخصیتی مناسبی از سوی دانش‌آموز همراه باشد. برای نمونه، در دانش‌آموزان دارای ویژگی‌هایی مانند گشودگی به تجربه یا برون‌گرایی، کیفیت رابطه بهتر می‌تواند بیشترین اثر را بر انگیزش و پیگیری هدف داشته باشد.

در حوزه کاربست آموزشی، نتایج این پژوهش با یافته‌های بروکفیلد نیز هم‌راستا است؛ وی بیان می‌کند که معلمان با تأمل نقادانه بر روش تدریس خود و ایجاد فضای عاطفی ایمن، قادرند مشارکت تحصیلی، خودتنظیمی و هدف‌گذاری فردی دانش‌آموزان را ارتقاء دهند (Brookfield, 2020). علاوه

ارزشمندی و پیگیری اهداف فردی فراهم سازد. مدارس نیز می‌توانند با طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای و تربیتی، نقش فعالی در ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ایفا کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است. این پژوهش با کد IR.IAU.SARI.REC.۱۴۰۳.۳۵۱ در کمیسیون کد اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری به تصویب رسید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Bekmeier-Feuerhahn, S. (2019). Mechanisms of teleological change. *Management revue*, 20(2), 126-137. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2009-2-126>
- Belsky, J. (2009). The determinants of parenting: A process model. *Journal of Child Development*, 55(3), 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x>
- Bin Khunain, S., & Al Tamimi, N. (2021). The Effect of Women Empowerment on Marital Satisfaction among Saudi Married Couples. *American Journal of Humanities and Social Science*, 25(3), 21-39.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن دامنه سنی نمونه به گروه ۹ تا ۱۲ سال بود. با توجه به اینکه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های ارتباطی در دوره‌های سنی مختلف می‌تواند تغییر یابد، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌های سنی، به‌ویژه نوجوانان و بزرگسالان، با احتیاط باید انجام شود. همچنین، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی می‌تواند به سوگیری پاسخ‌دهی یا درک نادرست سؤالات از سوی برخی دانش‌آموزان منجر شود. از سوی دیگر، بررسی رابطه معلم-دانش‌آموز صرفاً از دیدگاه دانش‌آموز انجام شده و دیدگاه معلمان یا مشاهده رفتاری کلاس لحاظ نشده است. این موضوع ممکن است بر جامعیت داده‌ها و تحلیل‌ها اثر بگذارد.

پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده، طیف گسترده‌تری از گروه‌های سنی از جمله نوجوانان مقطع متوسطه و نیز دانش‌آموزان با نیازهای ویژه لحاظ شوند تا تفاوت‌های میان‌فردی بهتر مشخص گردد. همچنین، ترکیب روش‌های کمی و کیفی می‌تواند به درک عمیق‌تری از تجربه زیسته دانش‌آموزان از رابطه با معلم و مسیر هدف‌گذاری فردی منجر شود. استفاده از ابزارهای مشاهده مستقیم در کلاس درس، مصاحبه با معلمان و والدین، و تحلیل عملکرد تحصیلی واقعی دانش‌آموزان نیز می‌تواند به افزایش اعتبار بیرونی نتایج کمک کند. بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای روان‌شناختی دیگر مانند خودنظم‌دهی، عزت‌نفس و انگیزش درونی نیز در کنار صفات شخصیتی توصیه می‌شود.

نتایج این پژوهش برای معلمان، مدیران مدارس و مشاوران آموزشی دارای کاربردهای متعددی است. ابتدا، لازم است معلمان با آموزش‌های مهارتی مانند مهارت همدلی، بازخورد حمایتی و مدیریت رابطه، قادر شوند روابط ایمن‌تری با دانش‌آموزان برقرار کنند. دوم، شناخت ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و طراحی راهبردهای تعاملی متناسب با آن‌ها، به افزایش انگیزش و هدف‌مندی دانش‌آموزان کمک می‌کند. همچنین، ایجاد محیط کلاسی مبتنی بر احترام، اعتماد و پذیرش متقابل می‌تواند بستری برای ارتقاء خودکارآمدی، حس

- Shen, S. (2024). Teacher Emotional Support Facilitates Academic Engagement Through Positive Academic Emotions and Mastery-Approach Goals Among College Students. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Tengteng, T., & Naiyi, W. (2013). The Influence of Student Personality and Teacher-student Interactions on Teacher-student Relationship Quality. *Journal of Beijing Normal University (Social Science)*, 1(4), 174-177. [https://www.researchgate.net/publication/266645668_The_Influence_of_Student_Personality_and_Teacher-student_Relationship_Quality](https://www.researchgate.net/publication/266645668_The_Influence_of_Student_Personality_and_Teacher-student_Interactions_on_Teacher-student_Relationship_Quality)
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>
- Zhang, Y. (2025). Which One Has a Greater Influence On the Performance Goals of Chinese High School Students, Parents Or teachers: The Mediating Role Of psychological Resilience. *Asian Education and Development Studies*, 14(3), 605-623. <https://doi.org/10.1108/aeds-01-2025-0019>
- Zweerus, K., Tigelaar, E. H., & Janssen, F. J. J. M. (2023). Studying curriculum orientations in teachers' everyday practices: A goal systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103969>
- Bravo, J. P. K., Liu, M. S., & Hibshman, G. N. (2022). Structural basis for mismatch surveillance by CRISPR-Cas9. *Nature*, 603(4), 343-347. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04470-1>
- Brock, L., Nishida, T., Chiang, S., Grim, K., & Rim-Kaufman, S. (2008). Children's perception of the classroom environment and academic performance. *Journal of School Psychology*, 46(4), 129-149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.01.001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Brookfield, S. (2020). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://books.google.com/books/about/Becoming_a_Critically_Reflective_Teacher.html?id=DYQAQAAMAAJ
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Buelow, M. T., & Cayton, C. (2020). Relationships between the big five personality characteristics and performance on behavioral decision-making tasks. *Personality and individual differences*, 160, 109931. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109931>
- Byron, K., Keem, S., Darden, T., Shalley, C. E., & Zhou, J. (2023). Building blocks of idea generation and implementation in teams: A meta-analysis of team design and team creativity and innovation. *Personnel psychology*, 76(1), 249-278. <https://doi.org/10.1111/peps.12501>
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships, and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-54. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Cai, W., Khapova, S., Bossink, B., Lysova, E., & Yuan, J. (2020). Optimizing employee creativity in the digital era: Uncovering the interactional effects of abilities, motivations, and opportunities. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 10-38. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031038>
- Chu, T. (2024). Teacher and Family Support, Teacher-student Relationship, and Psychological Capital in Online Learning: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 52(5), 13061E-13071E. <https://doi.org/10.2224/sbp.13061>
- Gottfried, A. E. (2020). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Martin, R., Watson, D., & Wan, C. K. (2000). A three-factor model of trait anger: Dimensions of affect, behavior, and cognition. *Journal of personality*, 68(12), 869-897. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00119>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (2023). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of personality and social psychology*, 65(4), 781-791. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8229650/>