

## The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Personality Traits and Self-Worth with Academic Self-Efficacy in Male High School Students

**Salman Akbardoost Zanganeh** 

PhD Student in Psychology, Bojnuord Branch, Islamic Azad University, Bojnuord, Iran Branch. E-mail: salman.akbardoost63@gmail.com

**Ata Tehrani**\* 

*Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Psychology, Mashhad Branch, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. E-mail: tehranchi.ata@gmail.com

**Zahra Ejadi** 

Assistant Professor, Department of Educational Science, Esfaryen Branch, Islamic Azad University, Esfaryen, Iran. E-mail: zahraejadi@yahoo.com

### Abstract

The aim of the present study was to investigate the mediating role of academic engagement in the relationship between personality traits and self-worth with academic self-efficacy in male high school students. In a correlational design, 306 male secondary school students of Gonabad city were selected in the year 2023 with a multi-stage cluster sampling method, and the questionnaires of Neo personality traits (1985), self-worth by Krueger et al(2003), Morgan and Jenks' academic self-efficacy (1999) and the academic engagement of Rio (2013) were completed. Data analysis was done with Pearson correlation and structural equation modeling. The hypothesized model had a good fit with the data. The results showed that academic engagement plays a mediating role in the relationship between personality traits and self-esteem with academic self-efficacy, and self-worth has a greater indirect effect on academic self-efficacy, and the direct effects of personality traits and self-worth on academic self-efficacy were greater than their indirect effects through academic engagement. Based on this, it can be concluded that students' academic self-efficacy can be increased due to the relationship between personality traits and self-worth with academic involvement, and this issue is a positive predictor for students' academic self-efficacy.

**Keywords:** academic engagement, personality traits, self-worth, academic self-efficacy

**Cite this Article:** Akbardoost Zanganeh, S, Tehrani, A., & Ejadi, Z. (2024). The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Personality Traits and Self-Worth with Academic Self-Efficacy in Male High School Students. *Educational Psychology*, 20(71), 201-224. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73189.3825>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press  
**Publisher:** Allameh Tabataba'i University Press  
**DOI:** <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73189.3825>

## 1. Introduction

The student's inability to engage with academic issues is one of the main reasons for academic failure, because as long as the student does not involve himself in solving assignments and educational activities, academic growth is not possible and little progress is achieved (Ma & Wang, 2022). Academic engagement acts as a behavioral and cognitive mediator and affects the ability to do homework, for this reason, various personal and psychological factors can be related to it, so that some personality traits play a role in predicting academic engagement (Chen, Bao & Gao, 2021). On the other hand, the feeling of self-worth can also be considered a psychological factor that affects all the academic activities of a person, because previous research shows that high self-worth leads to many personal, academic and social successes, and the inability to feel valuable strongly affects individual components. and education has a negative effect (Bargan Marti et al, 2022). According to what has been said so far, what is important is that it seems that academic conflict can provide reasons for the growth and progress of students in academic success and is related to their academic self-efficacy (Momini & Radmehr, 2019).

### Research Question(s)

Can academic engagement play a mediating role in the relationship between personality traits and self-esteem?

## 2. Literature Review

Poursyd & Khurmai (2018) showed that positive psychological characteristics such as receptiveness, conscientiousness, etc. while creating a sense of responsibility, create a sense of empowerment in students and can lead to an increase in their academic self-efficacy. Barati et al.'s research (2018) also showed that the more students have a sense of self-esteem, the higher their sense of self-efficacy and academic ability increases. On the other hand, other studies also show that personality traits are related to the feeling of empowerment and self-efficacy and are considered factors that can predict self-efficacy (Mamadou et al., 2021). Also, the feeling of self-worth somehow provides the conditions for academic ability and achieving self-efficacy and can play a role in this relationship (Zang et al., 2018).

### 3. Methodology

The method of the present research is correlation research and structural equation model, which is quantitative in terms of the research method, and its statistical population is made up of all male students of the second secondary level of Gonabad city in the academic year of 1400-1401, in the number of 1500 people, and the target sample is 310 people. A multi-stage cluster method was used for sampling. In the following, the aforementioned questionnaires were collected and analyzed with descriptive indices, Pearson correlation and structural equation modeling with SPSS.27 and AMOS.24 software.

### 4. Results

The fit indices of the modified model are listed in Table 3.

**Table 1**  
*Goodness of fit indices of academic self-efficacy prediction models*

Indicators	$\chi^2/df$	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
desired limit	$5 \leq$	0.90	0.90	0.90	0.90	$0.08 \leq$
Basic model	1.80	0.96	0.96	0.96	0.93	0.05
Modified model	1.75	0.96	0.96	0.96	0.93	0.05

**Figure 1.**  
*Modified model of predicting academic self-efficacy*

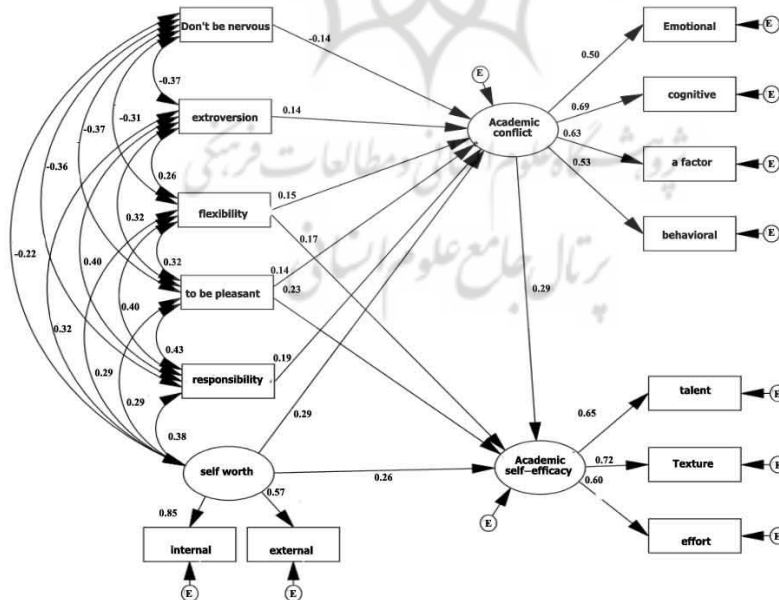


Figure 1 shows that all factor loadings of indicators on latent constructs are greater than 0.50 and statistically significant. In addition, 50% of the variance of academic self-efficacy can be explained in terms of personality traits, self-worth and academic involvement. The direct and indirect path coefficients are given in Table 2

**Table 3.**

*Direct and indirect path coefficients in the academic self-efficacy prediction model*

Routes	direct effects		Indirect effects	
	$\beta$	P	$\beta$	P
Neuroticism → Academic conflict	-0.14	0.03	-	-
Extraversion → Academic conflict	0.14	0.04	-	-
Flexibility → Academic involvement	0.15	0.02	-	-
Pleasantness → Academic conflict	0.14	0.04	-	-
Responsibility → Academic conflict	0.19	0.01	-	-
Neuroticism → Academic conflict → Academic self-efficacy	-	-	-0.04	0.03
Extraversion → academic engagement → academic self-efficacy	-	-	0.04	0.02
Flexibility → academic engagement → academic self-efficacy	0.17	0.01	0.04	0.02
Agreeableness → academic engagement → academic self-efficacy	0.23	0.01	0.04	0.04
Responsibility → academic involvement → academic self-efficacy	-	-	0.06	0.03
Self-esteem → Academic conflict	0.29	0.01	-	-
Self-esteem → Academic engagement → Academic self-efficacy	0.26	0.01	0.09	0.01

Examining the direct effects of personality traits on academic involvement in Table 4 shows that neuroticism has a negative effect ( $\beta=-0.14$ ) and extroversion ( $\beta=0.14$ ), flexibility ( $\beta=0.15$ ), agreeableness ( $\beta=0.14$ ) and responsibility ( $\beta=0.19$ ) have a positive effect on academic engagement. Self-esteem also has a direct and positive effect on academic involvement ( $\beta=0.29$ ). Examining the direct effects of variables on academic self-efficacy also showed that only flexibility ( $\beta=0.17$ ), pleasantness ( $\beta=0.23$ ) and self-worth ( $\beta=0.26$ ) have a direct and significant effect on academic self-efficacy. Examining the indirect effects in Table 4 shows that neuroticism ( $\beta=-0.04$ ), extroversion ( $\beta=0.04$ ), flexibility ( $\beta=0.04$ ), agreeableness

( $\beta=0.04$ ), responsibility ( $\beta=0.06$ ) and self-worth ( $\beta=0.09$ ) have an indirect and significant effect on academic self-efficacy through the mediation of academic conflict. Self-esteem has the greatest indirect effect on academic self-efficacy. In general, academic involvement plays a mediating role in the relationship between personality traits and self-worth with academic self-efficacy.

## 5. Discussion

According to the researcher's point of view, in explaining the mediating role of academic involvement in the relationship between the mentioned variables, it can be said that because some personality traits make people involve themselves more in doing homework and interact more with the teacher, lessons, and content, they get more success and gradually achieve the belief of academic self-efficacy, because self-efficacy in education comes from the belief in ability, which is important because of more engagement with courses. Also, because flexibility and a high sense of responsibility provide better interaction with coursework, and while reducing academic stress and increasing commitment to tasks, it allows students to be more involved in academic affairs; due to this academic conflict, the level of self-efficacy will grow and the belief in self-efficacy in academic matters will increase in them. On the other hand, the sense of self-worth makes students not stop trying to achieve this feeling and continuously involve themselves with academic issues and assignments; this academic engagement as an effective factor affects their self-efficacy because a student with academic self-efficacy has gained the belief in his ability through continuous engagement with homework and this academic engagement will be a result of his developed sense of self-worth.

## 6. Conclusion

Based on this, it can be concluded that students' academic self-efficacy can increase due to the relationship between personality traits and self-worth with academic engagement, and this can be a positive predictor for students' academic self-efficacy.

## Acknowledgments

Thanks to the education management of Gonabad city and the students participating in the research.

## نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. رایانامه: salman.akbardoost63@gmail.com

سلیمان اکبردوست زنگنه

نویسنده مسئول، استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران. رایانامه: tehranchi.ata@gmail.com

عطا تهرانیچی\*

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسفراین، دانشگاه آزاد اسلامی، اسفراین، ایران. رایانامه: zahraejadi@yahoo.com

زهرا ایجادی

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی بود. در یک طرح همبستگی تعداد ۳۰۶ نفر از دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های ویژگی‌های شخصیتی Neo (1985)، خودارزشمندی Krueger et al (2003)، خودکارآمدی تحصیلی 'Morgan and Jenks' (1999) و درگیری تحصیلی Rio (2013) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. مدل مفروض برآزش مطلوبی با داده‌ها داشت. نتایج نشان داد که درگیری تحصیلی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد و خودارزشمندی اثر غیرمستقیم بیشتری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد و اثرات مستقیم ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی بر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثرات غیرمستقیم آن‌ها به واسطه درگیری تحصیلی بود. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به واسطه ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با درگیری تحصیلی می‌تواند افزایش یابد و این موضوع پیش‌بینی کننده مثبتی برای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

کلیدواژه‌ها: ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی، درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

**استناد به این مقاله:** اکبردوست زنگنه، سلیمان، تهرانیچی، عطا، و ایجادی، زهرا. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷۱)، ۲۰۱-۲۲۴. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73189.3825.224-201>

## مقدمه

عدم توانایی دانش‌آموز در درگیر شدن با مسائل تحصیلی یکی از عمده‌ترین دلایل برای افت تحصیلی به شمار می‌رود چراکه مادامی که دانش‌آموز خود را درگیر حل تکالیف و فعالیت‌های آموزشی نکند، امکان رشد تحصیلی فراهم نمی‌شود و پیشرفت چندانی حاصل نمی‌آید (Ma & Wang, 2022). درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> نوعی وضعیت مطلوب در ارتباط با فعالیت‌های آموزشگاهی است که دانش‌آموزان آن را تحت شرایط خاصی به دست می‌آورند و لازمه دستیابی به آن مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی است (Reeve & Tseng, 2013؛ به نقل از افروز و همکاران، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است که بعد رفتاری آن شامل رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، مانند تلاش و پایداری در حین انجام تکالیف است و بعد عاطفی آن اشاره به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرنده در کلاس درس دارد و می‌تواند مواردی چون علاقه‌مندی به مطالب درسی، ارزش‌دهی به مطالب و فقدان عاطفه منفی همچون ناامیدی، اضطراب و خشم را به خود اختصاص دهد و نهایتاً بعد شناختی آن شامل فرایندهای پردازشی است که فراگیران از آن‌ها در جهت یادگیری بهتر استفاده می‌نمایند و می‌تواند شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی باشد (محمدی سیاه کمری و خالوندی فرد، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری نمود موفقیت‌های تحصیلی او افزایش می‌یابد و پیشرفت تحصیلی بالایی عاید او می‌گردد (Abreu Alves et al., 2022). درگیری تحصیلی به‌عنوان یک واسطه رفتاری و شناختی عمل می‌کند و بر توانایی برای انجام تکالیف اثر می‌گذارد به همین دلیل عوامل مختلف فردی و روان‌شناختی می‌تواند با آن در ارتباط باشد به طوری که برخی از ویژگی‌های شخصیتی<sup>۲</sup> در پیش‌بینی درگیری تحصیلی نقش دارد (Chen et al., 2021). Costa and McGraw، پنج ویژگی شخصیت را شامل روان رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی را مطرح نموده و معتقدند که هر یک از این ویژگی‌های می‌تواند رفتار و عملکرد عمومی فرد را تحت تأثیر قرار دهد (Schultz and Schultz، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۸). به‌عنوان مثال در پژوهشی مشخص شده است که برخورداری از ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری و گشودگی می‌تواند عاملی

1. Academic engagement

2. Personality traits

باشد که دانش‌آموزان بیشتر خود را درگیر تکالیف درسی نمایند چراکه این ویژگی‌های باعث می‌گردد دانش‌آموز خود را موظف به انجام تکالیف درسی نموده و نسبت به آن اهتمام ورزد (رستمی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین چون ویژگی‌هایی همچون گشودگی نسبت به تجربه و حس وظیفه‌شناسی باعث می‌گردد تا دانش‌آموزان نسبت به انجام وظایف محوله احساس وظیفه نمایند و به دنبال تجربه موقعیت‌های ناشناخته باشند؛ برخورداری از این ویژگی‌های بر درگیری تحصیلی اثرگذار بوده و می‌تواند میزان درگیری در انجام فعالیت‌های مدرسه‌ای را پیش‌بینی کند (Serrano et al., 2022).

از طرفی احساس خودارزشمندی<sup>۱</sup> نیز می‌تواند به‌عنوان عاملی روان‌شناختی در نظر گرفته شود که تمامی فعالیت‌های تحصیلی فرد را تحت شعاع قرار دهد چراکه پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد خودارزشمندی بالا موفقیت‌های فردی، تحصیلی و اجتماعی زیادی را موجب می‌گردد و ناتوانی در احساس ارزشمندی به‌شدت بر مؤلفه‌های فردی و تحصیلی اثر سو دارد (Barragan Martin et al., 2022). شواهد نشان می‌دهد عملکرد افراد تا حد زیادی وابسته به این احساس است و خودارزشمندی به‌مثابه شاخص سازگاری شناختی یک کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می‌شود (محمدی و عارفی، ۱۳۹۴). خودارزشمندی می‌تواند در دو بعد درونی و بیرونی مطرح گردد که در بعد درونی فرد در صورتی خود را ارزشمند می‌داند که از سوی خانواده حمایت دریافت کند و در بعد بیرونی فرد میزان ارزشمندی خود را در شایستگی‌های علمی و آموزشی؛ رقابت و سبقت جویی؛ جنبه‌های جسمانی، فیزیکی و ظاهری و موردپذیرش دیگران واقع‌شدن بدانند؛ که همین موضوع می‌تواند بر عملکرد عمومی او تأثیر گذارد (یمینی و سدیدی، ۱۳۹۷). به هر میزان فرد خودارزشمندی بالایی را تجربه کند، دست به فعالیت‌های بیشتری می‌زند تا این احساس را حفظ و یا ارتقا بخشد و چون در بحث تحصیلی موفقیت در تحصیل می‌تواند منجر به حس خودارزشمندی بیشتر شود، امکان درگیر شدن در مسائل تحصیلی برای دانش‌آموز بیشتر خواهد بود (Bang et al., 2020). شواهد دیگری نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که حس خودارزشمندی بیشتری دارند معمولاً فعالانه تکالیف درسی خود را پیگیری نموده و پشتکار و همت بیشتری در انجام وظایف خود دارند و بیشتر درگیر مسائل درسی می‌شوند چراکه این عمل را با حفظ و ارتقای ارزشمندی خود مرتبط می‌دانند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۷).



با توجه به آنچه تاکنون گفته شد چیزی که حائز اهمیت است این است که به نظر می‌رسد درگیری تحصیلی می‌تواند موجبات رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را در موفقیت‌های تحصیلی فراهم نماید و با خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> آنان در ارتباط باشد؛ چراکه خودکارآمدی تحصیلی مادامی ایجاد می‌شود که دانش‌آموز احساس موفقیت را تجربه نماید و این مهم می‌تواند با میزان درگیری تحصیلی ارتباط داشته باشد (مؤمنی و رادمهر، ۱۳۹۹). مفهوم خودکارآمدی تحصیلی هنگامی که در مورد مسائل مرتبط با دانش‌آموزان مدنظر قرار می‌گیرد، اشاره به باور اساسی فرد به توانمندی در یادگیری مسائل درسی دارد که در دانش‌آموز این اطمینان را ایجاد می‌نماید که در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون توانایی دارند (Gebauer et al., 2020). با استناد بر پیشینه پژوهش به نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی می‌تواند در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشد چراکه پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) نشان داده است ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی همچون پذیرا بودن، وظیفه‌شناسی و ... ضمن ایجاد حس مسئولیت‌پذیری حس توانمندی را در دانش‌آموز ایجاد می‌نماید و می‌تواند منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان گردد و پژوهش Rivers (2021) نشان داده است برخی از ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی می‌تواند با خودکارآمدی در ارتباط باشد. پژوهش براتی و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان از آن داشته که به هر میزان دانش‌آموزان حس خودارزشمندی بیشتری داشته باشند احساس خودکارآمدی و توانمندی تحصیلی آنان افزایش می‌یابد به طوری که دانش‌آموز با عزت‌نفس بالا به طور گسترده‌ای از حس توانمندی و خودکارآمدی تحصیلی برخوردار می‌شود. از طرفی پژوهش‌های دیگری نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی مثبت همچون گشودگی، تجربه‌پذیری می‌تواند با احساس توانمندی و خودکارآمدی در ارتباط باشد و به عنوان عاملی در نظر گرفته شود که می‌تواند خودکارآمدی را پیش‌بینی کند (Mammadov et al., 2021). همچنین احساس خودارزشمندی نیز به نوعی شرایط را برای توانمندی تحصیلی و رسیدن به خودکارآمدی فراهم می‌نماید و می‌تواند در این رابطه نقش داشته باشد (Zhang et al., 2018). لذا در این پژوهش به دنبال آن هستیم که بدانیم آیا درگیری تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی می‌تواند نقش واسطه‌ای داشته باشد؟

همچنین در اهمیت انجام این تحقیق باید خاطر نشان کرد که با توجه به اینکه پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای شخصیتی و رفتاری در سازه‌های تحصیلی تأکید دارند (Serrano et al., 2022)؛ و با توجه به اینکه شناسایی عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی یکی از موضوع‌های مهم در امر موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان است (Zhang et al., 2018)؛ مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی از یک‌سو توجه خود را به متغیرهای شناختی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است و متغیرهایی چون ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی و درگیری تحصیلی و رابطه آن‌ها با خودکارآمدی تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و درصدد است به بررسی این موضوع بپردازد که چه میزان از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی و درگیری تحصیلی پیش‌بینی نمود. در مجموع چون پژوهش‌هایی که بتواند عوامل مستقیم و واسطه‌ای پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان را بررسی نموده و بتواند به ارائه الگو و مدلی که رابطه بین متغیرها دخیل در آن را مشخص نماید بپردازد؛ می‌تواند مسیر روشنی را پیش روی مشاوران و بنیان‌تعلیم و تربیت قرار دهد تا بتوانند برنامه‌ریزی‌های منسجمی را در این رابطه انجام دهند که به سود جامعه هدف ختم گردد؛ انجام این پژوهش حائز اهمیت است.

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی و مدل معادلات ساختاری است که از لحاظ روش پژوهش کمی است و جامعه آماری آن را کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۱۵۰۰ نفر تشکیل داده‌اند و نمونه مورد نظر ۳۱۰ نفر تعیین شده است (با توجه به مدل، حجم نمونه برای هر متغیر ۲۰ نفر بعلاوه ۳۰ نفر به خاطر ریزش در نظر گرفته شده که نهایتاً ۳۰۶ نفر انتخاب گردید). چراکه در پژوهش‌های با روش معادلات ساختاری این روش برای تعیین حجم نمونه توصیه می‌شود (براتلت و همکاران، ۲۰۰۱). جهت نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است به این صورت که از بین مدارس پسرانه متوسطه دوم شهر گناباد ۷ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه سه پایه و از هر پایه سه کلاس انتخاب گردیده و دانش‌آموزان نسبت به تکمیل پرسشنامه‌های ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی اقدام نموده‌اند در ادامه پرسشنامه‌های مذکور جمع‌آوری شده و نسبت به

تجزیه و تحلیل آن‌ها با شاخص‌های توصیفی، همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری و با نرم‌افزارهای SPSS.27 و AMOS.24 اقدام شده است.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش به‌قرار ذیل است.

پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو (NEO)<sup>۱</sup>: فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیتی نئو ابزاری است ۶۰ سؤالی که پنج عامل بزرگ شخصیت یعنی روان‌نژندی، برون‌گرایی، اشتیاق به تجارب تازه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی را موردسنجش قرار می‌دهد؛ و توسط Costa and McGraw (1985) تهیه شده است و بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری می‌شود به این صورت که به کاملاً مخالفم نمره ۴، مخالفم نمره ۳، بی تفاوت نمره ۲، موافقم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۰ تعلق می‌گیرد. این ابزار توسط مک کری و کاستا اعتبار یابی شده و ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است؛ و ضرایب آلفای کرونباخ در روان رنجوری، برون‌گرایی، باز بودن، سازگاری و باوجدانی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمده است. در ایران نیز ضرایب آلفای کرونباخ این ابزار توسط انیسی و همکاران (۱۳۹۰) برای هر یک از عوامل روان‌آزردگی خوبی، برون‌گرایی، باز بودن، سازگاری و باوجدانی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۶۶، ۰/۶۷ و ۰/۶۴ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای روان رنجوری، برون‌گرایی، باز بودن، سازگاری و باوجدانی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۶۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودارزشمندی (CSWS)<sup>۲</sup>: این پرسشنامه Krueger و همکاران (2003) تدوین شده و شامل ۳۵ سؤال است. این مقیاس در قالب هفت مؤلفه آورده شده است و از این هفت مؤلفه، مؤلفه پنجم و هفتم خودارزشمندی درونی و مؤلفه‌های اول، دوم، سوم، چهارم و ششم خودارزشمندی بیرونی را نشان می‌دهند. الگوی پاسخ‌گویی به سؤالات از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (شدیداً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲، تا حدی مخالفم: ۳، خنثی: ۴، تا حدی موافق: ۵، موافقم: ۶، شدیداً موافقم: ۷) است و سؤالات (۴-۱۰-۱۳-۱۵-۲۳-۳۰) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود روایی و اعتبار پایایی خودارزشمندی توسط Krueger و همکاران (2003) برآورد شده و ۰/۹۶ به دست آمد. در ایران نیز زکی (۱۳۹۰) میزان پایایی ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آورد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۰ به دست آمد.

1. Neuroticism-Extraversion-Openness Inventory  
2. Contingencies of self-worth scale

پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی (MJSES)<sup>۱</sup>: پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی توسط Morgan and Jenks (1999) ساخته شد. این ابزار دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده مقیاس شامل استعداد، کوشش و بافت است. روش نمره‌گذاری پرسشنامه با لیکرت چهارگزینه‌ای انجام می‌شود و به کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب دارای نمرات ۱ تا ۴ داده می‌شود. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ برای خود کارآمدی دانش آموز ۰/۷۶، کوشش ۰/۶۵، استعداد ۰/۶۶، بافت ۰/۶۰ به دست آمده است (Morgan & Jenks, 1999). در ایران نیز مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) ضرایب پایایی ابزار را برای خود کارآمدی کلی ۰/۷۶ و خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و کوشش ۰/۵۹ به دست آورده‌اند. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی (AEQ)<sup>۲</sup>: پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط Rio (2013) ساخته شد و دارای ۱۷ سؤال و ۴ مؤلفه درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی است و بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. در این ابزار درگیری رفتاری شامل ۱ تا ۴، درگیری عاملی شامل ۵ تا ۹، درگیری شناختی شامل ۱۰ تا ۱۳ و درگیری عاطفی شامل ۱۴ تا ۱۷ است. نمره‌گذاری پرسشنامه به این صورت است که با جمع کردن نمره هر یک از سؤالات نمره هر بعد به دست می‌آید و مجموع نمره‌ها همه گویه‌ها نمره کل درگیری تحصیلی است. پایایی این ابزار توسط Rio (2013) برای کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش شده است و در ایران نیز اعتبار یا روایی این ابزار در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) به صورت روایی محتوایی و صوری و ملاکی مورد بررسی قرار گرفته و این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. همچنین اعتماد یا پایایی این ابزار نیز به وسیله ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش مذکور بالای ۰/۷۰ برآورد شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۶۸ به دست آمد.

---

1. Morgan Jenks self-efficacy Scale  
2. Academic Engagement Questionnaire

## یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۳۰۶ نفر از دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم بودند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶/۴۷ و ۰/۷۳ با دامنه ۱۶ تا ۱۸ سال بود. از این تعداد ۴۸/۳ درصد در پایه دهم، ۳۵/۱ در پایه یازدهم و ۲۱/۱ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. رشته تحصیلی ۳۸/۸ درصد علوم انسانی، ۳۳/۹ درصد علوم تجربی و ۲۷/۳ درصد ریاضی بود.

پیش از اجرای تحلیل آماری، پرت‌های تک متغیره با نمودار جعبه‌ای و پرت‌های چندمتغیره با اصلاح آماره Mahalanobis مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که داده پرتی وجود ندارد. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی در جدول ۱ آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد که در میان ویژگی‌های شخصیتی، مسئولیت‌پذیری بیشترین و روان‌نژندی به ترتیب کمترین و بیشترین میانگین را دارا هستند (۳۱/۵۳ در برابر ۲۲/۲۱). خودارزشمندی بیرونی نیز میانگین بالاتری در مقایسه با خودارزشمندی درونی دارد (۲۴/۷۴ در برابر ۱۱/۰۶). در میان ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری عاطفی بیشترین و درگیری شناختی کمترین میانگین را داراست (۲۷/۹۱ در برابر ۲۳/۱۳). در نهایت در میان ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، بافت و کوشش به ترتیب بیشترین و کمترین میانگین را دارا هستند (۴۷/۷۴ در برابر ۱۴/۰۱). ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
روان‌نژندی	۲۲/۲۱	۷/۱۱	۰/۵۶	-۰/۱۲
برونگرایی	۲۹/۴۹	۵/۲۷	-۰/۲۱	-۰/۶۲
انعطاف‌پذیری	۲۶/۷۸	۴/۴۹	۰/۰۲	-۰/۴۲
دلپذیر بودن	۲۶/۷۲	۵/۶۶	۰/۱۱	-۰/۵۸
مسئولیت‌پذیری	۳۱/۵۳	۴/۵۷	-۰/۱۷	-۰/۵۱
خودارزشمندی درونی	۱۱/۰۶	۱/۳۷	-۰/۱۳	-۰/۷۷
خودارزشمندی بیرونی	۲۴/۷۴	۲/۶۵	۰/۰۱	-۰/۴۱
درگیری عاطفی	۲۷/۹۱	۴/۴۹	-۰/۸۱	-۰/۴۰
درگیری شناختی	۲۳/۱۳	۳/۲۹	-۰/۴۱	-۰/۰۲
درگیری عاملی	۲۵/۴۲	۲/۴۶	-۰/۳۳	-۰/۹۱
درگیری رفتاری	۲۴/۲۲	۳/۶۴	-۰/۲۰	۰/۰۷

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
استعداد	۴۶/۲۷	۸/۱۳	۰/۰۳	-۰/۸۷
بافت	۴۷/۷۴	۵/۰۹	۰/۱۰	-۰/۰۵
کوشش	۱۴/۰۱	۱/۷۶	۰/۱۷	-۰/۵۴
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۸/۱۲	۱۲/۲۲	۰/۰۶	-۰/۶۲

جدول ۲ نشان می‌دهد که روان‌نژندی با استعداد، بافت و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. رابطه سایر متغیرها نیز با ابعاد و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	استعداد	بافت	کوشش	خودکارآمدی تحصیلی
روان‌نژندی	-۰/۲۷**	-۰/۲۳**	-۰/۱۵**	-۰/۳۱**
برونگرایی	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۱۴*	۰/۳۲**
انعطاف‌پذیری	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۳۸**
دلپذیر بودن	۰/۳۴**	۰/۳۷**	۰/۲۳**	۰/۴۰**
مسئولیت‌پذیری	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۴۱**
خودارزشمندی درونی	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۱۸*	۰/۳۷**
خودارزشمندی بیرونی	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۰**	۰/۳۱**
درگیری عاطفی	۰/۲۲**	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۲۷**
درگیری شناختی	۰/۱۸**	۰/۳۱**	۰/۲۰**	۰/۲۸**
درگیری عاملی	۰/۲۰**	۰/۲۴**	۰/۱۹**	۰/۲۷**
درگیری رفتاری	۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۰/۳۳**

\*\*P<۰/۰۱ \*P<۰/۰۵

در بررسی مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری، نرمال بودن تک متغیره با در نظر گرفتن کجی (۲) و کشیدگی (۷) محقق شد (جدول ۱). نرمال بودن چند متغیره، با اجرای آزمون کالموگروف-اسمیرنوف یک‌راهه بر روی مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده موردبررسی قرار گرفت و نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ( $P \geq 0/05$ ). Tolerance کوچک‌تر از ۱ و بزرگ‌تر از ۰/۴۰ و شاخص Variance Inflation Factor (VIF) کوچک‌تر از ۱۰ مطلوب بود و نشان داد که عدم هم خطی چندگانه محقق شده است. در

بررسی مفروضه استقلال خطاها آماره Durbin-Watson برابر با ۲/۰۳ بود و نشان از استقلال خطاها داشت.

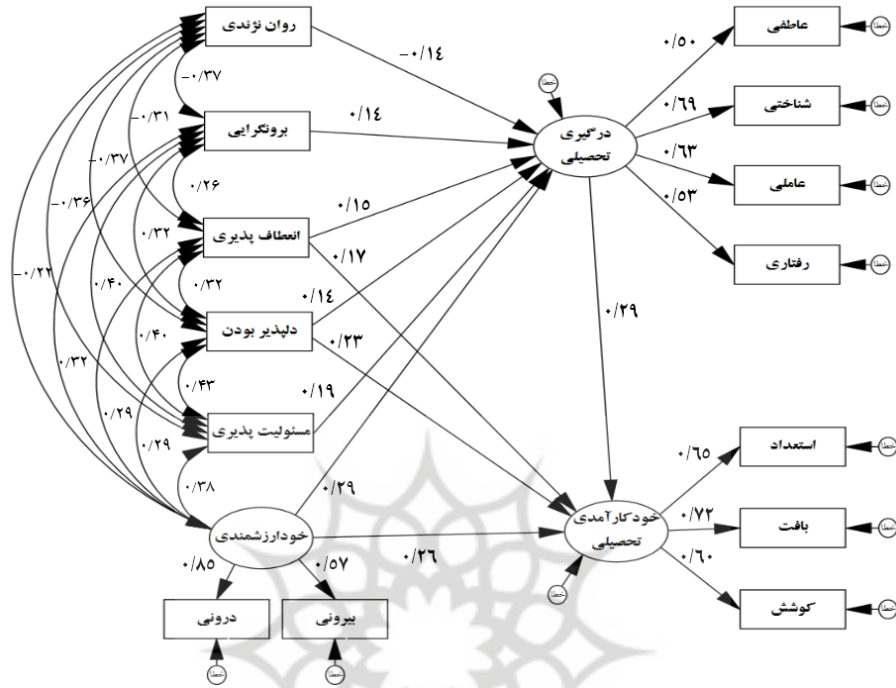
پس از تحقق مفروضات، برآورد مدل با روش بیشینه درست نمایی انجام شد. شاخص‌های برازش مدل اولیه در جدول ۳ آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند؛ اما بررسی ضرایب مسیر نشان داد که اثر مستقیم روان‌نژندی ( $\beta = -0.02$ )، برونگرایی ( $\beta = 0.03$ ) و مسئولیت‌پذیری ( $\beta = 0.11$ ) بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست ( $P > 0.05$ ). بر این اساس مدل با حذف این مسیرها اصلاح شد. شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل‌های پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

شاخص‌ها	$\chi^2/df$	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
حد مطلوب	$\leq 5$	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	$\leq 0.08$
مدل اولیه	۱/۸۰	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۰۵
مدل اصلاح‌شده	۱/۷۵	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۰۵

شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۳ نشان می‌دهند که نسبت خوبی دو به درجات آزادی ( $\chi^2/df$ ) برابر با ۱/۷۵، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۳ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر ۰/۰۵ است و برازش مدل با حذف مسیرهای غیرمعنادار کاهش نداشته است و برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌ها برقرار است. نمودار مسیر مدل اصلاح‌شده در شکل ۱ آورده شده است.

شکل ۱. مدل اصلاح‌شده پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی



شکل ۱ نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی نشانگرها بر روی سازه‌های نهفته بزرگ‌تر از ۰/۵۰ و از نظر آماری معنادار هستند. علاوه بر آن ۵۰ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان برحسب ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی و درگیری تحصیلی تبیین کرد. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم		مسیرها
P	$\beta$	P	$\beta$	
-	-	۰/۰۳	-۰/۱۴	روان‌نژندی ← درگیری تحصیلی
-	-	۰/۰۴	۰/۱۴	برون‌گرایی ← درگیری تحصیلی
-	-	۰/۰۲	۰/۱۵	انعطاف‌پذیری ← درگیری تحصیلی
-	-	۰/۰۴	۰/۱۴	دلپذیر بودن ← درگیری تحصیلی
-	-	۰/۰۱	۰/۱۹	مسئولیت‌پذیری ← درگیری تحصیلی
۰/۰۳	-۰/۰۴	-	-	روان‌نژندی (درگیری تحصیلی) ← خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۲	۰/۰۴	-	-	برون‌گرایی (درگیری تحصیلی) ← خودکارآمدی تحصیلی



اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم		مسیرها
P	$\beta$	P	$\beta$	
۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۱۷	انعطاف‌پذیری (درگیری تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی)
۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۲۳	دلپذیر بودن (درگیری تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی)
۰/۰۳	۰/۰۶	-	-	مسئولیت‌پذیری (درگیری تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی)
-	-	۰/۰۱	۰/۲۹	خودارزشمندی ← درگیری تحصیلی
۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۲۶	خودارزشمندی (درگیری تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی)

بررسی اثرات مستقیم ویژگی‌های شخصیتی بر درگیری تحصیلی در جدول ۴ نشان می‌دهد که روان‌نژندی اثر منفی ( $\beta = -0/14$ ) و برون‌گرایی ( $\beta = 0/14$ )، انعطاف‌پذیری ( $\beta = 0/15$ )، دلپذیر بودن ( $\beta = 0/14$ ) و مسئولیت‌پذیری ( $\beta = 0/19$ ) اثر مثبت بر درگیری تحصیلی دارند. خودارزشمندی نیز بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد ( $\beta = 0/29$ ). بررسی اثرات مستقیم متغیرها بر خودکارآمدی تحصیلی نیز نشان داد که تنها انعطاف‌پذیری ( $\beta = 0/17$ )، دلپذیر بودن ( $\beta = 0/23$ ) و خودارزشمندی ( $\beta = 0/26$ ) بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری دارند.

بررسی اثرات غیرمستقیم در جدول ۴ نشان می‌دهد که روان‌نژندی ( $\beta = -0/04$ )، برون‌گرایی ( $\beta = 0/04$ )، انعطاف‌پذیری ( $\beta = 0/04$ )، دلپذیر بودن ( $\beta = 0/04$ )، مسئولیت‌پذیری ( $\beta = 0/06$ ) و خودارزشمندی ( $\beta = 0/09$ ) با میانجی‌گری درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. خودارزشمندی بیشترین اثر غیرمستقیم را بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. در مجموع درگیری تحصیلی در رابطه و ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد؛ و از میان ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، دلپذیر بودن با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی معنادار بوده و روان‌نژندی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری با ابعاد و مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. همچنین همه ابعاد خودارزشمندی شامل خودارزشمندی درونی و بیرونی و همه ابعاد درگیری تحصیلی شامل درگیری عاطفی، شناختی، عاملی و رفتاری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار دارد.

همچنین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی به‌واسطه درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارد.

این یافته با پژوهش‌های Abreu Alves و همکاران (2022)، رستمی و همکاران (۱۳۹۶) و Serrano و همکاران (2022)؛ که نشان دادند برخی از ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی باشد همسو است. همچنین یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های Barragan Martin و همکاران (2022) و Bang و همکاران (2020) نیز که به ارتباط بین خودارزشمندی با درگیری تحصیلی اشاره نموده‌اند، همسو است. پژوهش‌های براتی و همکاران (۱۳۹۸) و Mammadov و همکاران (2021) نیز از این جهت با پژوهش حاضر همسو است که به ارتباط بین خودارزشمندی و خودکارآمدی اشاره داشته‌اند. در خصوص پژوهش‌های ناهم‌سو نیز می‌توان به پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) و Rivers (2021) اشاره نمود که برخلاف پژوهش حاضر به ارتباط مستقیم برخی از ویژگی‌های شخصیتی همچون روان‌نژندی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی اشاره نموده‌اند.

در تبیین ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با درگیری تحصیلی می‌توان این گونه عنوان نمود که همسو با پژوهش دیگر در این پژوهش نیز مشخص گردید که ویژگی‌هایی همچون برونگرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و مسئولیت‌پذیری پیش‌بینی کننده مثبتی برای درگیری تحصیلی است چراکه افراد برون‌گرا و افراد دلپذیر دارای ویژگی‌هایی همچون نوع‌دوستی، تعامل با گروه، فعال بودن و برانگیختگی هستند و برخورداری از این ویژگی در امور تحصیلی موجب می‌شود تا فعالانه خود را درگیر مسائل تحصیلی نمایند و انگیزه بالایی جهت کسب موفقیت داشته باشند؛ و چون ویژگی انعطاف‌پذیری موجب می‌شود تا دانش‌آموز توجه به احساسات درونی داشته باشد، تنوع‌طلب باشد و کنجکاو ذهنی و استقلال در قضاوت را ملاک قرار دهد؛ در هنگام روبرو شدن با تکالیف تحصیلی انعطاف داشته و انجام تکالیف را کمتر چالش‌انگیز و خشک می‌بیند و این موضوع تمایل او به درگیری بیشتر با دروس را افزایش می‌دهد (Abreu Alves et al., 2022). همچنین همسو با پژوهش دیگری می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیرها نیز به این دلیل که مسئولیت انجام امور برایشان اولویت داشته و نسبت به آن حساس هستند و درگیری بیشتر آن‌ها در امور تحصیلی حس مسئولیت‌پذیری آنان را تحریک می‌نماید، بیشتر درگیر امور تحصیلی خود می‌شوند

(رستمی و همکاران، ۱۳۹۶). از طرفی چون روان رنجوری با سطح بالایی از اضطراب و هیجانات منفی همراه است و چون درگیری در امور تحصیلی بعضاً می‌تواند اضطراب را باشد، این گروه از دانش‌آموزان کمتر خود را درگیر امور تحصیلی می‌کنند تا بتوانند از اضطراب ناشی از آن در امان باشند (Serrano et al., 2022).

در تبیین ارتباط بین خودارزشمندی با درگیری تحصیلی همسو با دیگر پژوهش‌ها می‌توان این‌گونه عنوان نمود که احساس خودارزشمندی به‌عنوان عاملی روان‌شناختی تمامی فعالیت‌های تحصیلی را تحت شعاع قرار می‌دهد زیرا این افراد باور دارند که اگر تلاش و پشتکار را کنار گذارند ممکن است در امور مختلف تحصیلی موفقیتی به دست نیاورند و در این صورت حس ارزشمندی آن‌ها مورد تهدید قرار می‌گیرد درواقع افرادی که خودارزشمندی درونی دارند عدم تلاش در رسیدن به موفقیت را مانع ارزشمندی خود در بین دیگران دانسته و افرادی که خودارزشمندی درونی دارند نیز عدم تلاش در رسیدن به موفقیت را مخالف ارزش‌گذاری‌های درونی خود می‌دانند به همین دلیل برای حفظ این خودارزشمندی، فعالانه در امور تحصیلی درگیر شده و تلاش می‌نمایند (Barragan Martin et al., 2022). به هر میزان فرد خودارزشمندی بالایی را تجربه کند، دست به فعالیت‌های بیشتری می‌زند تا این احساس را حفظ و یا ارتقا بخشد و چون در بحث تحصیلی موفقیت در تحصیل می‌تواند منجر به حس خودارزشمندی بیشتر شود، امکان درگیر شدن در مسائل تحصیلی برای دانش‌آموز بیشتر خواهد بود (Bang et al., 2020).

در تبیین ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان این‌گونه عنوان نمود که به نظر می‌رسد چون برون‌گرا بودن باعث نگرش مثبت به محیط اجتماعی می‌گردد این امکان را فراهم می‌آورد که افراد هیجان‌خواهی مثبت، تمایل در عضویت در فعالیت‌های گروهی، تمایل به فعال بودن، جرئت ورزی و اقتدار و صمیمیت بین فردی را تجربه کنند و این موضوع باعث شود تا انگیزه زیادی جهت کسب شناخت داشته باشند و در موقعیت‌های چالش‌برانگیز مصر باشند و خودکارآمدی بیشتری را تجربه کنند (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۸). در خصوص رابطه دلیلی بودن با خودکارآمدی نیز پژوهش‌های همسو نشان می‌دهد که دلیلی بودن به دلیل ویژگی‌هایی همچون نوع دوستی، حس همدردی و کمک‌رسانی، این باور را در فرد ایجاد می‌کند که دیگران نیز متقابلاً کمک‌کننده هستند به همین دلیل خود را در مقابل مشکلات تنها نمی‌بینند و چالش‌های زندگی را مشتاقانه پذیرا

می‌شود که این ویژگی با ایجاد خودکارآمدی در ارتباط است (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۸). در بعد روان رنجور خوبی همسو با پژوهش‌های دیگر این تحقیق نیز نشان داد که رابطه منفی معنی‌دار بین روان رنجور خوبی با خودکارآمدی وجود دارد زیرا افراد روان رنجور، مضطرب، نگران، افسرده، دارای عزت‌نفس ضعیف و انگیزه‌های بالا هستند و به دلیل اضطراب ناشی از قرار گرفتن در موقعیت‌های پرتنش، دچار دست‌پاچگی شده و انسجام فکری خود را از دست می‌دهند و عملکرد بهینه آن‌ها کاهش می‌یابد و عزت‌نفس پایین آن‌ها مانعی در مقابل احساس خودکارآمدی می‌گردد چراکه خودکارآمدی قضاوت فرد حاکی از اعتماد به توانایی‌های خود است (Rivers, 2021). برخلاف یافته‌های پژوهش حاضر، پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که چون انعطاف‌پذیری باعث می‌گردد تا فرد ذهن‌بازی داشته باشند و مسائل را از جوانب مختلفی بنگرند و این ویژگی خلاقیت ذهن، تخیلات، حس کنجکاوی و آزاداندیشی را افزایش می‌دهد، می‌تواند آن‌ها را در دستیابی به اهداف خود و تفکر سنجیده کمک کند و منجر به خودکارآمدی گردد اما در این پژوهش مشخص گردید که انعطاف‌پذیری نمی‌تواند به‌طور مستقیم با خودکارآمدی در ارتباط باشد شاید دلیل تفاوت بین یافته‌های این پژوهش با پژوهش مذکور جامعه آماری متفاوت بن دو تحقیق باشد. از طرفی چون افراد مسئولیت‌پذیر رسیدن به موفقیت را یک تکلیف دانسته و خود را موظف به انجام آن می‌دانند، انگیزه بیشتری در جهت پیشرفت داشته و می‌توانند مسائل را بهتر سازمان‌دهی و اولویت‌بندی کرده و به خودکارآمدی بالاتری دست یابند (Rivers, 2021).

در تبیین ارتباط بین خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی همسو با پژوهش‌های پیشین می‌توان این‌گونه عنوان نمود که ارزش‌گذاری برای خود با توانایی برقراری ارتباط با خود شروع می‌شود و وقتی فرد با خود ارتباط برقرار می‌کند با نیازها و خواسته‌های خود آشنا می‌شود و همین توجه به نیازها و خواسته‌های وجودی باعث می‌شود اعمال و رفتارهایی را که به ارتقای خودکارآمدی می‌انجامد را شناسایی کرده و در جهت آن گام بردارد و به کسب موفقیت نائل آید و به این‌باور دست یابد که توانایی‌های لازم را برای دست‌وپنجه نرم کردن با مشکلات دارد (براتی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین چون خودکارآمدی تحصیلی باوری است که افراد به قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات تحصیلی دارند و به ایمان شخص به توانایی‌های خود برای موفقیت در امور تحصیلی اشاره

دارد، واضح و مبرهن است که اگر رسیدن به موفقیت برای دانش‌آموز ارزش محسوب شود فردی که خودارزشمندی خود را در رسیدن به موفقیت تبیین می‌نماید، خودکارآمدی تحصیلی رشد یافته تری خواهد داشت (Mammadov et al., 2021).

بر اساس دیدگاه پژوهشگر در تبیین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین متغیرهای مذکور می‌توان این‌گونه عنوان نمود که چون برخی از ویژگی‌هایی شخصیتی باعث می‌شود تا افراد در قبال انجام تکالیف درسی، بیشتر خود را درگیر نمایند و تعامل بیشتری را با معلم، دروس و محتوای درسی برقرار نمایند؛ موفقیت‌های بیشتری عاید آنان می‌شود و به مرور به باور خودکارآمدی تحصیلی دست می‌یابند چراکه خودکارآمدی در تحصیل ناشی از باور به توانمندی است که این مهم به همت درگیری بیشتر با دروس ایجاد می‌شود. همچنین چون انعطاف‌پذیری و احساس مسئولیت بالا موجبات تعامل بهتر با تکالیف درسی را فراهم می‌نماید و ضمن کاهش تنش تحصیلی و افزایش تعهد به وظایف، امکان درگیر شدن بیشتر دانش‌آموز را در امور تحصیلی فراهم می‌کند؛ موجب می‌گردد تا به واسطه این درگیری تحصیلی سطح خودکارآمدی رشد یابد و باور به خودکارآمدی در امور تحصیلی در آنان افزایش یابد. از طرفی چون حس خودارزشمندی باعث می‌گردد دانش‌آموزان جهت نیل به این احساس دست از تلاش برندارند و پیوسته خود را با مسائل تحصیلی و تکالیف محوله درگیر نمایند؛ این درگیری تحصیلی به‌عنوان عاملی مؤثر بر میزان خودکارآمدی آنان اثر می‌گذارد چراکه دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی باور به توانمندی را به واسطه درگیری مستمر با تکالیف درسی کسب نموده و این درگیری تحصیلی ناشی از احساس خودارزشمندی رشد یافته او خواهد بود.

به‌عنوان پیشنهادها، پژوهشی پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این تحقیق بر روی دانش‌آموزان دختر و مقاطع تحصیلی دیگر نیز صورت پذیرد و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که انجام پژوهش با حجم نمونه بزرگ‌تر و محدوده جغرافیایی وسیع‌تر انجام گیرد تا ادبیات متراکم و منسجمی در خصوص نحوه به‌کارگیری متغیرهای ذکرشده فراهم آید. در نهایت پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، عوامل مداخله‌گری همچون وضعیت اقتصادی و طبقه اجتماعی نیز مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به اینکه پیشینه پژوهش نشان می‌دهد عوامل دیگری همچون انگیزه پیشرفت نیز می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط باشد پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی به بررسی انگیزه

پیشرفت نیز به‌عنوان یک متغیر تأثیرگذار با خودکارآمدی تحصیلی پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، برای دانش‌آموزانی که از خودارزشمندی ضعیفی برخوردارند و یا دارای ویژگی‌های شخصیتی منفی همچون روان رنجوری دارند، مداخلات فردی یا گروهی لازم صورت گیرد.

### تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته است.

### سپاسگزاری

با تشکر از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان گناباد و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش.

### منابع

- فروز، حمیدرضا، اژه‌ای، جواد، حجازی، الهه و مقدم زاده، علی. (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۴)، ۳۵۴-۳۷۱.  
doi: 10.22054/qjpl.2019.21762.1513
- براتی، زهرا، ولی‌الله، فرزاد، صالح صدقپور، بهرام و تجلی، ریسا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس خودپنداره و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۸(۵۵)، ۹۶۵-۹۷۵.  
doi.org/10.22054/jep.2021.33223.2292.995
- پورسید، سید مهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری استرس تحصیلی. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۶۷-۱۶۰.  
doi: edcbmj.ir/article-1-1780-fa.html
- رستمی، شهلا، طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۲۶)، ۱۰۳-۱۲۲.  
doi: JEPS.2017.3242/10/22111
- شولتز، توآن و شولتز، سیدنی آلن. (۱۳۹۸). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: انتشارات ویرایش.
- طاهری، محمدرضا، رضانی، سحر و آلبوبالد، زینب. (۱۳۹۷). رابطه درگیری تحصیلی با عزت‌نفس دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *ششمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین*

در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، تهران: حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره.

محمدی، پروین و عارفی، مختار. (۱۳۹۴). رابطه خود ارزشمندی و سبک‌های ارتباطی با سازگاری زناشویی در زنان. *مجله روان‌شناسی روان‌پزشکی شناخت*، ۲(۴)، ۱۱-۲۲.

doi:shenakht.muk.ac.ir/article-1-140-fa.html

محمدی سیاه‌کمری، فریبا و خالوندی‌فرد، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه هیجان تحصیلی با درگیری تحصیلی. تهران: انتشارات فرزنانگان دانشگاه

مؤمنی، خدامراد و رادمهر، فرناز. (۱۳۹۹). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۵۰-۵۱.

doi:rme.gums.ac.ir/article692/1-fa.html

یمینی، محمد و سدیدی، محسن. (۱۳۹۷). رابطه واسطه‌های خودارزشمندی و نگاه به دنیای عادلانه با رضایت از زندگی سالمندان. *نشریه سالمند شناسی*، ۳۰(۳)، ۴۰-۴۸.

doi:joge.ir/article-1-268-fa.html

## References

- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-11. doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9
- Afroz, H., Azhei, J., Hijazi, E., & Moghadamzadeh, A. (2018). Academic involvement in Iranian high school students: a qualitative study. *Journal of Psychology*, 23(4), 354-371. [In Persian]
- Bang, H., Won, D., & Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and youth services review*, 113, 105012. doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105012
- Barati, Z., Wali Allah, F., Saleh Sadekpour, B., & Tejali, R. (2018). Prediction of academic self-efficacy based on self-concept and academic values, considering the mediating role of progress goals. *Journal of Psychological Sciences*, 18(55), 965-995. [In Persian]
- Barragan Martin, A. B., Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Martos Martinez, A., Simon Marquez, M. D. M., Sisto, M., & Gazquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology research and behavior management*, 307-316. doi/full/10.2147/PRBM.S302697
- Bartlett, J. E., Kotrlík, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50. https://www.opalco.com/wp-content/uploads/2014/10/Reading-Sample-Size1.pdf
- Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive Personality and Academic Engagement: The Mediating Effects of Teacher-Student Relationships and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 1824. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994

- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23(2), 339-358. doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0
- Ma, Q., & Wang, F. (2022). The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 13, 857842. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857842
- Mammadov, S., Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). A look beyond aptitude: The relationship between personality traits, autonomous motivation, and academic achievement in gifted students. *Roeper Review*, 43(3), 161-172. doi.org/10.1080/02783193.2021.1923595
- Mohammadi Siahkamri, F., & Khalundifard, Z. (2018). *The relationship between academic excitement and academic involvement*. Tehran: Farzangan University Press. [In Persian]
- Mohammadi, P., & Arefi, M. (2014). The relationship between self-worth and communication styles with marital adjustment in women. *Journal of Cognitive Psychiatry*, 2(4), 11-22. [In Persian]
- Momeni, Kh., & Radmehr, F. (2019). Prediction of academic conflict based on the constructs of self-efficacy and academic self-disability of medical students. *Research in medical science education*, 10(4), 41-50. [In Persian]
- Porsaid, S. M., & Khormai, F. (2018). Explaining academic self-efficacy based on personality traits with the mediation of academic stress. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(1), 167-167. [In Persian]
- Rivers, D. J. (2021). The role of personality traits and online academic self-efficacy in acceptance, actual use and achievement in Moodle. *Education and Information Technologies*, 1-26. doi.org/10.1007/s10639-021-10478-3
- Rostami, Sh., Tale pasand, S., & Rahimian Boogar, I. (2016). The mediating role of self-efficacy in the relationship between personality traits and academic involvement. *Journal of Educational Psychology Studies*, 13(26), 103-122. [In Persian]
- Schultz, T., & Schultz, S. Alan. (2018). *Personality theories*, translated by Seyed Mohammadi, Y. Tehran: Ed. [In Persian]
- Serrano, C., Murgui, S., & Andreu, Y. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The role of personality facets and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 21-28. doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.002
- Taheri, M. r., Ramezani, S., & Albobald, Z. (2017). The relationship between academic engagement and self-esteem of high school students. *The 6th National Conference of New Studies and Researches in the Field of Educational Sciences, Psychology and Counseling in Iran*, Tehran: Field of Educational Sciences, Psychology and Counseling. [In Persian]
- Yamini, M., & Sadidi, M. (2017). The relationship between the mediators of self-worth and the view of a just world with the life satisfaction of the elderly. *Journal of Gerontology*, 30(3), 40-48. [In Persian]
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3