



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Academic Engagement and Personality Traits: The Mediating Role of Academic Persistence and Resilience in Girl Students

Fatemeh khodapanahr¹, Mohammad Ali mohammadyfar^{*2}

¹ PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

² Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Academic engagement Academic persistence Personality traits Resilience

¹ Corresponding author

✉ alimohammadyfar@semnan.ac.ir

Received: 2025/02/25

Reviewed: 2025/04/16

Accepted: 2025/04/29

Published online: 2026/03/03



Background and Objectives: This study aimed to explore the relationship between personality traits and academic engagement, focusing on the mediating roles of academic persistence and resilience among girl students. Method: The research employed a descriptive-correlational design. A total of 303 students were selected using a multistage cluster random sampling method. The data were collected using the NEO Personality Inventory, the Academic Persistence Questionnaire by Taleb and colleagues, the Connor-Davidson Resilience Scale, and the Utrecht Work Engagement Scale for students. **Findings:** The proposed model was evaluated using structural equation modeling. Results indicated that academic persistence and resilience mediate the relationship between personality traits and academic engagement. The findings showed that the indirect effects of neuroticism ($\beta = -0.195$), openness ($\beta = 0.077$), extraversion ($\beta = 0.139$), and conscientiousness ($\beta = 0.507$) had a significant and meaningful indirect effect on academic engagement ($P < 0.001$). **Conclusion:** Based on the results obtained, which indicate the mediating role of academic persistence and resilience in the relationship between personality traits and academic engagement, it can be concluded that by fostering academic persistence and resilience through well-designed educational programs, we can bring about short-term changes in students' academic engagement.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2025.18558.4673](https://doi.org/10.48310/pma.2025.18558.4673)

Citation (APA) Mohammadyfar, M.A. and Khodapanah, F. (2025). Academic Engagement and Personality Traits: The Mediating Role of Academic Persistence and Resilience in Girl Students. *Educational and Scholastic studies*, 14 (4), 149 - 169 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.18558.4673>



درگیری تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر

مقاله پژوهشی / مروری

فاطمه خداپناه^۱، محمدعلی محمدی‌فر^{۲*}

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با درگیری تحصیلی با نقش میانجی پایداری تحصیلی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر انجام شد. **روش:** طرح پژوهشی حاضر از نوع توصیفی - همبستگی بود. تعداد ۳۰۳ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های ویژگی‌های شخصیتی نئو، پایداری تحصیلی طالب و همکاران، تاب‌آوری کونور - دیویدسون و درگیری تحصیلی اترخت جمع‌آوری شدند. یافته‌ها: بررسی و ارزیابی الگوی پیشنهادشده با روش معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان داد که در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با درگیری تحصیلی، پایداری تحصیلی و تاب‌آوری میانجی‌گری می‌کنند. نتایج نشان داد مس‌یرهای غیرمستقیم روان‌رنجوری ($\beta = -0.195$)، انعطاف‌پذیری ($\beta = 0.077$)، برونگرایی ($\beta = 0.139$) و مس‌ولیت‌پذیری ($\beta = 0.507$) بر درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنادار ($P < 0.001$) است. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به دست آمده مبتنی بر داشتن نقش میانجی پایداری تحصیلی و تاب‌آوری در ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که با پرورش پایداری تحصیلی و تاب‌آوری با بسته‌های آموزشی طراحی شده می‌توانیم در کوتاه مدت تغییراتی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشیم.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

پایداری تحصیلی

تاب‌آوری

درگیری تحصیلی

ویژگی‌های شخصیتی

۱. نویسنده مسئول

alimohammadyar@semnan.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۹

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۱۲/۱۰

شماره صفحات: ۱۶۹ - ۱۴۹

DOI: [10.48310/pma.2025.18558.4673](https://doi.org/10.48310/pma.2025.18558.4673)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

اولین محیط اجتماعی جدی در دوران نوجوانی، محیط مدرسه است که در آن تعاملات با معلمان و همسالان به طور قابل توجهی بر مشارکت دانش آموزان تأثیر می گذارد. یکی از ضروریات ارتقای سطح موفقیت تحصیلی و مشارکت دانش آموزان درگیری تحصیلی^۱ است (Zhou, 2021) درگیری تحصیلی شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است که به طور جمعی تجربیات تحصیلی دانش آموزان را بهبود می بخشد (Dogan, 2015) به طور خاص، مشارکت شناختی شامل درگیری عمیق در وظایف یادگیری است، درحالی که مشارکت عاطفی مربوط به مدیریت احساسات و تقویت علاقه به فعالیت های تحصیلی است (Khan, 2023). علاوه بر این، یک محیط مدرسه حمایتی که بر اهداف یادگیری به جای صرفاً نشان دادن توانایی تأکید دارد، می تواند انگیزه و مشارکت دانش آموزان را بیشتر تقویت کند (Meyer, 1993) بنابراین، ایجاد یک فضای مثبت مدرسه برای حداکثر کردن مشارکت دانش آموزان و در نتیجه دستاوردهای تحصیلی بسیار مهم است.

در روان شناسی مثبت درگیری تحصیلی^۲ با فرسودگی تحصیلی^۳ در تضاد است و به معنای درجه ای از مشارکت، تعهد و تعامل تعریف شده است و با یک حالت عاطفی - شناختی مثبت مشخص می شود (Schaufeli, 2017). از این منظر، (López, 2021) نشان می دهد دانش آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، عملکرد بهتری در مدرسه دارند. از طرف دیگر، González و Sánchez (2013) تشخیص دادند که اهمال کاری تحصیلی می تواند با وجود درگیری تحصیلی کاهش یابد. نظریه تعامل دانش آموزان الکساندر آستین که در سال ۱۹۸۴ تدوین شد، بر اهمیت درگیری فعال دانش آموزان در تجربیات آموزشی تأکید می کند. بر اساس نظریه آستین، تعامل دانش آموزان به میزان و کیفیت انرژی فیزیکی و روانی اشاره دارد که دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی سرمایه گذاری می کنند (Astin, 1984). این نظریه بیان می کند که هرچه دانش آموزان بیشتر خود را درگیر فعالیت های مرتبط با مدرسه کنند - مانند تعامل با معلمان و همسالان، شرکت در فعالیت های فوق برنامه و اختصاص زمان به مطالعه - احتمال یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر می شود. آستین استدلال می کند که مؤسسات آموزشی می توانند با تقویت تعامل بیشتر دانش آموزان، محیط یادگیری را بهبود بخشند، زیرا دانش آموزان درگیر تمایل دارند عملکرد تحصیلی بهتری داشته و رفتارهایی را نشان دهند که برای موفقیت تحصیلی مناسب است (Ampofo et al., 2024). این دیدگاه نقش حیاتی تعامل را در شکل دهی نتایج آموزشی برجسته می کند و بر نیاز به راهبردهایی که مشارکت فعال در فرایند یادگیری را تقویت می کنند، تأکید دارد. درگیری دانش آموزان زمانی اتفاق می افتد که دانش آموزان به طور عمیق، چه از نظر ذهنی و چه از نظر عاطفی، درگیر فعالیت های یادگیری می شوند. این درگیری فراتر از یادگیری سطحی است و دانش آموزان را تشویق می کند تا درگیر فعالیت های شناختی فشرده مانند تحلیل، درک مفاهیم و استخراج معانی شوند (Hattie, 2003; Amstover & Freen, 2021).

درگیری یک مفهوم گسترده است که شامل سه مؤلفه اصلی می شود. درگیری شناختی که شامل تلاش ذهنی و سرمایه گذاری در وظایف یادگیری، از جمله توجه، پردازش و بازیابی اطلاعات می شود، درگیری رفتاری که به مدیریت فعالیت های شناختی مربوط می شود، از جمله برنامه ریزی، ارزیابی پیشرفت یادگیری و رفع نواقص و درگیری عاطفی که شامل مدیریت احساسات، تقویت علاقه و نشان دادن همدلی با همسالان می شود (Lee, 2024) با توجه به اینکه درگیری تحصیلی دانش آموزان یک عامل حیاتی در تأثیرگذاری بر موفقیت تحصیلی و یک شاخص کلیدی کیفیت آموزش است، بررسی رابطه آن با متغیرهای عاطفی، شناختی و آموزشی ضروری است (Badamian, 2023).

یکی از عوامل مرتبط با درگیری تحصیلی ویژگی های شخصیتی است (Noori Nigjeh et al., 2025; Ramirez-) (Arlano 2024). ویژگی های شخصیتی ویژگی های نسبتاً پایدار و منحصر به فردی هستند که می توانند رفتار فردی را

1 Academic Engagement

2 Academic engagement

3 Academic burnout

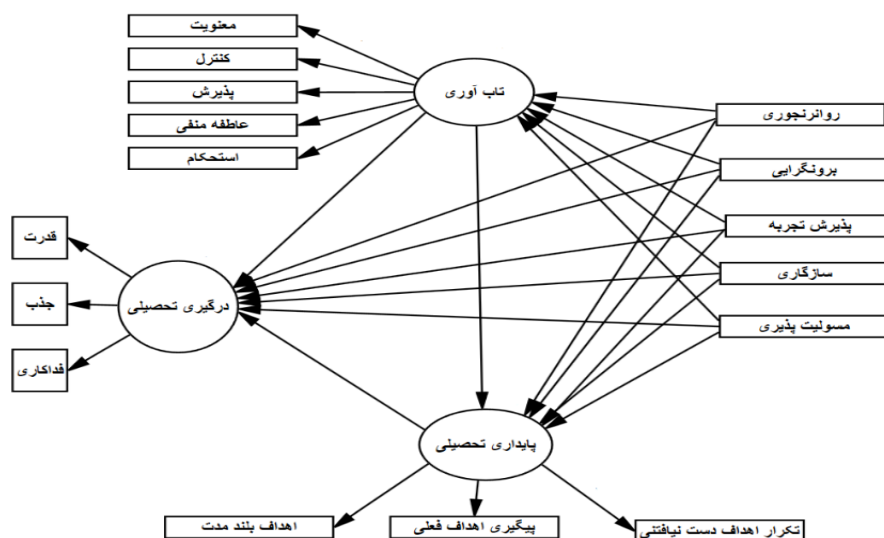
در زمینه‌های اجتماعی مختلف تحت تأثیر قرار دهند. آن‌ها تحت تأثیر عوامل گسترده‌تر اجتماعی شکل می‌گیرند و در عوض می‌توانند بر تعاملات اجتماعی تأثیر بگذارند. تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی، به ویژه آن‌هایی که توسط مدل پنج عامل بزرگ (برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، روان‌رنجوری، مسئولیت‌پذیری و سازگاری) تعریف می‌شوند، نقش مهمی در پیش‌بینی رفتارها و نتایج در محیط‌های مختلف، از جمله محیط‌های آموزشی، ایفا می‌کنند (Bhattacharya, 2024). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که ویژگی‌های شخصیتی در طول زندگی یک فرد هم ثابت و هم تغییر را نشان می‌دهند (Bleidorn, 2022; Allemand, 2013).

مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (Big Five) به‌عنوان یک چارچوب مهم در روان‌شناسی شخصیت، اعتبار قابل‌توجهی به دست آورده است. این مدل شامل پنج ویژگی است: برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، روان‌رنجوری، مسئولیت‌پذیری و سازگاری. برون‌گرایی به افرادی اشاره دارد که اجتماعی هستند و از شرکت در فعالیت‌های اجتماعی لذت می‌برند، انعطاف‌پذیری شامل افرادی می‌شود که کنجکاو و مشتاق تجربیات جدید هستند، مسئولیت‌پذیری به ویژگی‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های سازمانی مربوط می‌شود، روان‌رنجوری با حالات عاطفی منفی مانند اضطراب و غم همراه است و سازگاری نشان‌دهنده تمایل یک فرد به همکاری، قابل‌اعتماد بودن و مهربانی است. تحقیقات نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها پیش‌بینی‌کننده‌های مهم موفقیت تحصیلی هستند. به‌عنوان مثال، نشان داده شده است که مسئولیت‌پذیری یک پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی است و بخش قابل‌توجهی از واریانس نمرات دانش‌آموزان را توضیح می‌دهد (Mammadov, 2021; John, 2020). علاوه بر این، ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری و سازگاری نیز با عملکرد تحصیلی، به‌ویژه در مراحل اولیه آموزش، همبستگی مثبت دارند (Kozuoglu, 2016). طبق گفته‌های Linnenbrink و Pintrich (2003)، جنبه عاطفی تعامل تحصیلی شامل تجربه احساسات مثبت در حین یادگیری و کاهش احساسات منفی مانند اضطراب است. احساسات منفی می‌تواند مانع از تعامل عاطفی و انگیزشی در دانش‌آموزان شود، درحالی‌که افزایش تاب‌آوری می‌تواند به غلبه بر این موانع کمک کند. بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی^۱ یک عامل حیاتی در تقویت تعامل و جلوگیری از افت تحصیلی محسوب می‌شود. تحقیقات از همبستگی مثبت بین تاب‌آوری تحصیلی و تعامل دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان تاب‌آور تمایل دارند علی‌رغم مواجهه با عوامل استرس‌زا در محیط تحصیلی خود، سطح بالاتری از انگیزه و عملکرد را حفظ کنند (Romano, 2021; Amponsah, 2024). تاب‌آوری یک توانایی ذاتی نیست، بلکه می‌تواند از طریق عوامل محافظتی که به افراد در مقابله با چالش‌ها کمک می‌کند، توسعه یابد (Martin & Marsh, 2009). علاوه بر این، دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا بهتر می‌توانند انگیزه و تلاش خود را حفظ کنند و منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شوند (Lobo, 2023; Carbonell, 2023). این امر اهمیت تقویت تاب‌آوری را برای افزایش تعامل دانش‌آموزان و موفقیت در محیط‌های آموزشی برجسته می‌کند. تاب‌آوری یک ظرفیت روان‌شناختی حیاتی است که به افراد امکان می‌دهد با استرس کنار بیایند، با چالش‌ها مقابله کنند و پس از سختی‌ها تعادل روانی خود را بازیابند (Zapater Fajari et al., 2021). همچنین ویژگی‌های شخصیتی تأثیر قابل‌توجهی بر تاب‌آوری دارند و مدل پنج عامل چارچوبی برجسته برای درک این ویژگی‌ها است (Lee et al., 2011). برون‌گرایی به طور مثبت با تاب‌آوری همبستگی دارد، زیرا با احساسات مثبت و شبکه‌های اجتماعی گسترده‌تر مرتبط است که در زمان‌های تنش‌زا حمایت ارائه می‌دهند (Atouta, 2020; Bertaward, 2021). از سوی دیگر، روان‌رنجوری بر تاب‌آوری تأثیر منفی می‌گذارد، زیرا افرادی که نمره بالایی در روان‌رنجوری دارند، بیشتر مستعد تجربه استرس و احساسات منفی هستند که توانایی‌های مقابله‌ای آن‌ها را مختل می‌کند (Nieto et al., 2023; Gromich et al., 2022). انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری نیز به ترتیب با تقویت خلاقیت و رفتار هدفمند، به‌طور مثبت به تاب‌آوری کمک می‌کنند (Bertaward, 2021; Sabhasri et al., 2024).

همچنین، پایداری تحصیلی مفهومی حیاتی در روانشناسی آموزشی است که نشان‌دهنده توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و حفظ انگیزه برای دستیابی به اهداف آموزشی است. ویژگی‌های شخصیتی به‌طور قابل‌توجهی بر عملکرد و پایداری تحصیلی تأثیر می‌گذارند (Mammadov, 2022). دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از مسئولیت‌پذیری دارند، معمولاً هدفمندتر، منظم‌تر و مسئولیت‌پذیرتر هستند که با موفقیت تحصیلی بیشتر ارتباط دارد. آن‌ها احتمالاً تکالیف خود را به‌موقع انجام می‌دهند، در کلاس شرکت می‌کنند و به‌طور مؤثر از منابع آموزشی استفاده می‌کنند (Karwoski, 2013). دانش‌آموزانی که سطح بالایی از روان‌رنجوری دارند ممکن است در مواجهه با چالش‌های تحصیلی دچار اضطراب و ناامیدی بیشتری شوند که منجر به کاهش پایداری می‌شود (Akbar et al., 2024) درحالی‌که برون‌گرایی می‌تواند مشارکت در کلاس و تعاملات اجتماعی را افزایش دهد، اما ممکن است منجر به حواس‌پرتی شود و تمرکز بر روی کارهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Zaidi et al., 2013). دانش‌آموزان سازگار معمولاً روابط بهتری با همکلاسی‌ها و معلمان خود برقرار می‌کنند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر مثبت بگذارد (Ping et al., 2024). دانش‌آموزانی که به تجربیات جدید و ایده‌های خلاقانه علاقه‌مند هستند ممکن است در زمینه‌های خلاقانه مانند علوم انسانی و هنر عملکرد بهتری داشته باشند و تعامل تحصیلی آن‌ها را افزایش دهند (Singh & Valal, 2012). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و نتایج تحصیلی نشان می‌دهد که درک این دینامیک‌ها می‌تواند راهبردهایی را برای بهبود پایداری در بین یادگیرندگان اطلاع‌رسانی کند (Holma et al., 2019). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که راهبردهای آموزشی می‌توانند پایداری انگیزشی را افزایش دهند که با کاهش قصد ترک تحصیل مرتبط است (Bostan et al., 2021).

درگیری تحصیلی پیامدهای مثبتی مانند مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، تعامل با کارکنان، معلمان و سایر دانش‌آموزان و علاقه به تکمیل تکالیف دارد (Sutherland, 2010). دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، در دبیرستان و دانشگاه از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (Saber & Sharifi, 2013). بنابراین، ضروری است که متغیرهای مرتبط با این ساختار به‌طور دقیق مورد بررسی قرار گیرند.

با توجه به اینکه بسیاری از نظریه‌های شخصیتی تأکید دارند که شخصیت در دوران کودکی شکل می‌گیرد و هرچند امکان تغییر آن وجود دارد، اما این تغییر در سنین بالا دشوار است، این پژوهش به دنبال ارائه راهکاری برای یکی از مشکلات جدی تحصیلی در ایران است. درگیری تحصیلی پیامدهای مثبتی مانند مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، تعامل با کارکنان، معلمان و سایر دانش‌آموزان و علاقه به تکمیل تکالیف دارد (Sutherland, 2010). دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، در دبیرستان و دانشگاه از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (Saber & Sharifi, 2013). بنابراین، ضروری است که متغیرهای مرتبط با این ساختار به‌طور دقیق مورد بررسی قرار گیرند. هدف ما نشان دادن نقش واسطه‌ای متغیرهایی است که امکان تغییر آن‌ها وجود دارد، مانند پایداری تحصیلی و تاب‌آوری، تا بتوانیم مسیری برای ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیابیم. به عبارت دیگر، حتی اگر ویژگی‌های شخصیتی کودک مانعی برای درگیری تحصیلی او باشند، می‌توان با تقویت پایداری تحصیلی و تاب‌آوری، زمینه‌ای برای رشد او فراهم کرد که به درس و مشق خود اهمیت بیشتری دهد. در صورتی که یافته‌های این تحقیق این فرض را تأیید کنند، تمرکز خود را بر بهبود این متغیرهای قابل‌تغییر خواهیم گذاشت تا به خانواده‌هایی که با بی‌توجهی فرزندان‌شان به درس و تحصیل مواجه هستند، راهکاری مؤثر ارائه دهیم. پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان انجام پذیرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه پژوهش

روش

این پژوهش با رویکرد همبستگی و به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مناطق ۱۳ و ۱۴ شهر تهران در ۲۹ مدرسه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند. با توجه به اینکه یکی از موضوعات مهم در انتخاب نمونه و جامعه امکان انجام پژوهش است و به دلیل اینکه محققان در آموزش و پرورش مناطق مذکور احتمال اجرای بالایی داشتند، لذا این مناطق انتخاب شد. با توجه به توصیه‌های پژوهشگران مبنی بر نیاز به حداقل ۲۰۰ نمونه برای تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری و همچنین پیشنهاد کلاین (Kline, 2023)، مبنی بر اختصاص ۱۵ نمونه به هر متغیر، حجم نمونه اولیه بر اساس تعداد متغیرهای مدل (۱۶ متغیر) ۲۴۰ نفر است ولی جهت اطمینان، ۳۱۰ نفر برای حجم نمونه اولیه تعیین شد. تعداد ۳۰۳ پرسشنامه معتبر بود که برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌گیری در این پژوهش به روش خوشه‌ای تصادفی انجام شد. برای اجرای پژوهش، ۸ مدرسه دولتی از هر منطقه به‌طور تصادفی از میان مدارس دوره دوم متوسطه دولتی مناطق ۱۳ و ۱۴ انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس به‌صورت تصادفی گزینش شد. پیش از تکمیل پرسشنامه، فرم رضایت آگاهانه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت که در آن هدف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات، و حق انصراف در هر مرحله از مطالعه توضیح داده شد. دانش‌آموزان پس از مطالعه فرم، با شرکت در پژوهش موافقت کردند. در ابتدای هر پرسشنامه، اصول اخلاقی پژوهش از جمله حق انتخاب آزادانه برای شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن پاسخ‌ها به‌طور واضح بیان شد. همچنین، دستورالعملی در ابتدای پرسشنامه ارائه شد که از دانش‌آموزان می‌خواست تا تمام سؤالات را با دقت مطالعه کرده و به آن‌ها پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، پاسخ‌های دانش‌آموزان به‌طور کامل تحلیل شد.

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش‌های آمار توصیفی (مانند محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (مانند ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و AMOS23 برای انجام محاسبات و تحلیل‌ها به کار گرفته شدند.

ابزارها

۱- **مقیاس درگیری تحصیلی اترخت (UWES-9S):** این مقیاس مقیاسی خودگزارشی بوده که ۹ گویه دارد. به‌طور مثال یکی از گویه‌ها با درس خواندن و رفتن به مدرسه انرژی و حس مثبت دارم. یا در زمان درس خواندن احساس

مثبت و خوبی دارم. است. دارای سه خرده مقیاس قدرت^۱ (سؤالات ۱، ۲ و ۵)، فداکاری^۲ (سؤالات ۳، ۴ و ۷) و جذب^۳ (سؤالات ۶، ۸ و ۹) است (Carmona-Halty et al, 2019). سؤالات در مقیاس هفت درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۶ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل قابلیت اطمینان - بر اساس شاخص‌های آلفای کرونباخ و امگا مک‌دونالد - زیرمقیاس‌ها و S^۹UWES کلی نشان‌دهنده سازگاری درونی بالا بود. آلفای کرونباخ در پژوهش (Khodapanah & Mohammadi-Far, 2024) ۰/۷۸ به دست آمد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۳ است.

۲- پرسش‌نامه شخصیت نئو (NEO-FFI): یکی از معتبرترین ابزارهای خودگزارشی برای سنجش صفات شخصیتی است که به‌طور گسترده در تحقیقات روانشناسی استفاده می‌شود. این پرسشنامه بر اساس مدل پنج عامل بزرگ شخصیت طراحی شده است که پنج بعد اصلی شخصیت را شامل می‌شود: روان‌رنجوری^۴ به ویژگی‌هایی مانند اضطراب، افسردگی، خشم، احساس گناه، کمرویی و آسیب‌پذیری اشاره دارد. افرادی با نمره بالای روان‌رنجوری معمولاً حساس‌تر، نگران‌تر و مستعد تجربه احساسات منفی هستند. برون‌گرایی^۵ به ویژگی‌هایی مانند اجتماعی بودن، پرنرزی بودن، جستجوی هیجان، صمیمیت و تسلط اشاره دارد. افرادی با نمره بالای برون‌گرایی معمولاً پرنرزی، اجتماعی و دوست‌دار هستند، انعطاف‌پذیری^۶ به ویژگی‌هایی مانند کنجکاوی، خلاقیت، تخیل، علاقه به هنر، ایده‌های جدید و تنوع‌طلبی اشاره دارد. افرادی با نمره بالای انعطاف‌پذیری معمولاً کنجکاو، اهل هنر و علاقه‌مند به تجربیات جدید هستند، سازگاری^۷ به ویژگی‌هایی مانند مهربانی، اعتماد، همدلی، همکاری، بخشنده‌گی و تواضع اشاره دارد. افرادی با نمره بالای سازگاری معمولاً مهربان، دلسوز و اهل همکاری هستند و وجدان‌گرایی^۸ به ویژگی‌هایی مانند سازمان‌دهی، مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی، خودکنترلی و هدفمندی اشاره دارد. افرادی با نمره بالای وجدان‌گرایی معمولاً منظم، مسئولیت‌پذیر و هدفمند هستند. فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیتی نئو ابزاری ۶۰ سوالی است که پنج عامل بزرگ شخصیت یعنی روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و مسئولیت‌پذیری مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابزار در سال ۱۸۹۱ توسط مک‌کری و کاستا تهیه شده است و بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. به این صورت که به «کاملاً مخالفم» نمره ۰، «مخالفم» نمره ۱، «بی‌طرف» نمره ۲، «موافقم» نمره ۳ و «کاملاً موافقم» نمره ۴ تعلق می‌گیرد. در حال حاضر آزمون ۵ عاملی NEO کاربردی جهانی دارد و به‌منظور تحقیق به زبان‌های چکوسلوواکی، عربی، هلندی، فرانسوی، آلمانی، ژاپنی، نروژی، لهستانی و سوئدی ترجمه شده است. پرسشنامه شخصیتی NEO-FFI توسط مک‌کری و کاستا روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به‌دست‌آمده است اعتبار درازمدت این پرسشنامه نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. یک مطالعه طولانی ۶ ساله روی مقیاس‌های روان‌آزردگی خویی، برون‌گرایی و باز بودن نسبت به تجربه، ضرایب اعتبار ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ را در گزارش‌های شخصی و نیز در گزارش‌های زوج‌ها نشان داده است. ضریب اعتبار دو عامل سازگاری و مسئولیت‌پذیری به فاصله دو سال به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۶۳ بوده است (McCrae & Costa, 1983, Ghorousi Farshi et al., 2001).

در هنجاریابی آزمون NEO که توسط (Ghorousi Farshi et al., 2001) روی نمونه‌ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از بین دانشجویان دانشگاه‌های تبریز، شیراز و دانشگاه‌های علوم پزشکی این دو شهر صورت گرفت ضریب همبستگی ۵ بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. جهت

1. vigor
2. dedication
3. absorption
- 4 Neuroticism
- 5 Extraversion
- 6 Openness to experience
- 7 Agreeableness
- 8 Conscientiousness

بررسی اعتبار محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده گر (R)، استفاده شد، که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون‌گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل سازگاری بود (Ghorousi Farshi et al., 2001). در پژوهش TalePasand & Rostami (2018) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ۵ صفت: روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۰، ۰/۷۰، ۰/۷۱ و ۰/۸۵ است.

۳- **مقیاس تاب‌آوری کونور - دیویدسون^۱ (CD-RIS):** این پرسشنامه را (Connor & Davidson 2003) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در شش گروه، جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روان‌پزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران استرس پس از سانحه انجام شده است. تهیه‌کنندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی قادر به تفکیک افراد تاب‌آور از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی بوده و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد. پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون ۲۵ عبارت دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین طیف نمرات آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ قرار دارد. نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است. نتایج تحلیل عاملی حاکی از آن‌اند که این آزمون دارای ۵ عامل: تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی است. کونور و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش باز آزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. هنجاریابی شده است. وی برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش کرده است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک‌شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیپان همبستگی منفی معناداری داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار هم‌زمان این مقیاس است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون در هنگام شروع آزمایش و همچنین هنگام خاتمه با نمرات مقیاس تجربه جنسی آریزونا همبستگی معناداری نداشت. این مطلب حاکی از اعتبار افتراقی آزمون است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر عبارت با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عاملی بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس عبارات مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی عبارات، دو شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شدند. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عامل را نشان دادند. در پژوهشی که توسط Samani et al., (2006) پایایی آن را ۰/۹۳ گزارش کردند و روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف عادی و در خطر احراز گردید (Samani et al., 2006). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۲ است.

۴- **مقیاس پایداری تحصیلی^۲ (APS):** مقیاس پایداری تحصیلی ابزاری است که برای اندازه‌گیری میزان پایداری و استمرار دانش‌آموزان در تحصیلات خود توسط Taleb et al. (2018) طراحی شده است. این مقیاس به منظور ارزیابی توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها و موانع تحصیلی و همچنین حفظ انگیزه و هدف‌گذاری در طول دوره تحصیل ایجاد شده است. مقیاس اولیه شامل ۸۵ آیتم بود که پس از ارزیابی اعتبار محتوا، به ۲۹ آیتم معتبر کاهش یافت. مقیاس شامل سه بعد اصلی است: اهداف بلندمدت که اشاره به اهداف و آرزوهای تحصیلی در آینده

1 Conner-Davidson Resilience Scale

2 Academic Persistence Scale

دارد. اهداف کنونی که تمرکز بر اهداف و وظایف تحصیلی در حال حاضر دارد. اهداف تکراری که به بررسی موانع و چالش‌هایی که ممکن است در گذشته وجود داشته و هنوز حل نشده‌اند پرداخته است. این مقیاس دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ است. این مقدار نشان‌دهنده پایایی خوب مقیاس است، زیرا مقادیر بالای ۰/۷ معمولاً به‌عنوان نشان‌دهنده پایایی قابل قبول در نظر گرفته می‌شوند. مقیاس از طریق ارزیابی کارشناسان و تحلیل‌های آماری اعتبارسنجی شده است. این اعتبار به این معناست که آیتم‌ها به‌خوبی توانایی اندازه‌گیری مفهوم پایداری تحصیلی را دارند. به‌طور کلی، مقیاس پایداری تحصیلی ابزاری معتبر و پایا برای ارزیابی و اندازه‌گیری پایداری تحصیلی دانش‌آموزان است و می‌تواند به‌عنوان یک ابزار مفید در تحقیقات و برنامه‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۰ است.

یافته‌ها

تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش که به سؤالات پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند ۳۱۰ نفر بودند که بعد از بررسی داده‌ها، تعداد ۷ داده پرت شناسایی شد و این تعداد از تحلیل کنار گذاشته شدند. لذا تحلیل نهایی بر روی ۳۰۳ نفر انجام شد. بر این اساس نرخ پاسخ‌گویی ۹۷ درصد بود. ۳۹ نفر (۱۲/۹ درصد) رشته تحصیلی ریاضی و فیزیک، ۱۰۰ نفر (۳۳/۳ درصد) علوم تجربی و ۱۶۳ نفر (۵۳/۸ درصد) علوم انسانی بودند. از نظر پایه تحصیلی ۱۵۰ نفر (۴۹/۵ درصد) پایه دهم، ۹۷ نفر (۳۲/۰ درصد) پایه یازدهم و ۵۶ نفر (۱۸/۵ درصد) پایه دوازدهم بودند. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در گروه نمونه

متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
قدرت	۳۰۳	۹/۲۶	۴/۶۲	-۰/۱۰۶	-۰/۷۱۱
جذب	۳۰۳	۱۱/۶۵	۴/۱۷	-۰/۶۰۴	۰/۱۲۷
فداکاری	۳۰۳	۱۲/۸۱	۴/۵۴	-۰/۹۵۹	۰/۲۰۲
نمره کل درگیری تحصیلی	۳۰۳	۲۳/۷۳	۱۲/۲۵	-۰/۶۳۲	-۰/۱۰۴
روان‌رنجوری	۳۰۳	۲۵/۹۴	۷/۸۳	-۰/۲۰۳	-۰/۶۳۷
برون‌گرایی	۳۰۳	۲۶/۲۰	۷/۶۳	۰/۰۹۹	-۰/۵۰۹
انعطاف‌پذیری	۳۰۳	۲۷/۹۹	۵/۴۷	۰/۱۷۳	-۰/۳۵۴
سازگاری	۳۰۳	۲۷/۸۳	۵/۴۶	۰/۰۹۸	-۰/۰۸۴
مسئولیت‌پذیری	۳۰۳	۳۳/۲۴	۷/۶۸	-۰/۲۹۱	-۰/۵۷۹
تصور از شایستگی فردی	۳۰۳	۲۰/۰۹	۶/۶۸	-۰/۳۹۹	-۰/۵۵۶
اعتماد به‌غرایز فردی تحمل عاطفه منفی	۳۰۳	۱۵/۵۱	۵/۱۹	-۰/۰۸۸	-۰/۳۲۲
پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن	۳۰۳	۱۲/۸۹	۳/۸۲	-۰/۳۲۰	-۰/۴۹۲
کنترل	۳۰۳	۶/۹۵	۳/۰۶	-۰/۱۳۷	-۰/۸۳۵
تأثیرات معنوی	۳۰۳	۶/۰۰	۱/۸۶	-۰/۷۵۸	-۰/۰۹۳
نمره کل تاب‌آوری	۳۰۳	۶۱/۴۶	۱۷/۶۰	-۰/۲۳۷	-۰/۶۲۹
اهداف و چشم‌اندازهای بلندمدت	۳۰۳	۱۵/۳۶	۳/۰۶	-۰/۴۷۰	۰/۱۴۰
پیگیری اهداف فعلی	۳۰۳	۲۴/۸۶	۴/۶۷	-۰/۴۵۷	۰/۱۵۳
تکرار اهداف دست‌نیافتنی	۳۰۳	۲۲/۸۰	۵/۴۹	۰/۱۰۵	-۰/۵۶۲
نمره کل پایداری تحصیلی	۳۰۳	۶۳/۰۲	۱۰/۳۸	-۰/۰۷۹	-۰/۶۳۸

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، برای سنجش نرمال بودن تک‌متغیره از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان داد که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان‌دهنده‌ی استقلال خطاها است. برای بررسی هم خطی چندگانه از ضریب تحمل و تورم واریانس استفاده شد که نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا و نسبت بحرانی استفاده می‌شود که مقادیر به‌دست‌آمده برای ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد نشان‌دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات است. بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است. مقدار ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد (Gharib Block et al., 2022) که در این پژوهش ضریب مردیا ۴/۲۰۹ به دست آمد که نشان‌دهنده برقراری فرض نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات در این پژوهش است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- درگیری تحصیلی	۱	-	-	-	-	-	-	-
۲- روان رنجوری	**۰/۴۸۰	۱	-	-	-	-	-	-
۳- برون‌گرایی	**۰/۴۹۶	**۰/۴۸۹	۱	-	-	-	-	-
۴- انعطاف‌پذیری	*۰/۰۳۸	۰/۰۱۰	*۰/۱۳۹	۱	-	-	-	-
۵- توافق‌پذیری	**۰/۳۵۱	**۰/۴۴۰	**۰/۵۲۵	**۰/۰۳۲	۱	-	-	-
۶- مسئولیت‌پذیری	**۰/۶۴۳	**۰/۵۴۴	**۰/۴۲۶	**۰/۰۴۰	**۰/۳۶۱	۱	-	-
۷- تاب‌آوری	**۰/۶۷۵	**۰/۶۱۹	**۰/۵۸۶	*۰/۱۱۳	**۰/۴۰۰	**۰/۷۰۸	۱	-
۸- پایداری تحصیلی	**۰/۶۴۲	**۰/۵۶۶	**۰/۴۳۱	۰/۰۸۷	**۰/۳۲۱	**۰/۷۲۷	**۰/۷۶۳	۱

** $P < ۰/۰۱$, * $P < ۰/۰۵$

ضرایب مستقیم مربوط به مدل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و مستقیم

مسیرهای مستقیم	Beta	حد پایین	حد بالا	معناداری
درگیری تحصیلی ← روان رنجوری	۰/۱۶۲	-۰/۰۳۴	۰/۶۱۳	۰/۱۱۴
درگیری تحصیلی ← برون‌گرایی	۰/۱۳۷	-۰/۰۷۵	۰/۳۰۳	۰/۱۴۱
درگیری تحصیلی ← انعطاف‌پذیری	-۰/۱۱۳	-۰/۳۲۹	۰/۰۰۹	۰/۰۷۱
درگیری تحصیلی ← سازگاری	۰/۰۳۸	-۰/۰۹۵	۰/۲۱۲	۰/۵۸۹
درگیری تحصیلی ← مسئولیت‌پذیری	-۰/۱۸۴	-۱/۴۵۱	۰/۱۸۷	۰/۴۴۹
درگیری تحصیلی ← تاب‌آوری	۰/۳۸۳	۰/۱۸۴	۰/۵۷۰	۰/۰۰۵
درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی	۰/۶۸۳	۰/۱۳۸	۲/۲۴۵	۰/۰۱۵
پایداری تحصیلی ← روان رنجوری	-۰/۲۶۷	-۰/۳۸۸	-۰/۱۴۶	۰/۰۰۵
پایداری تحصیلی ← برون‌گرایی	۰/۰۶۲	-۰/۱۴۵	-۰/۰۷۲	۰/۰۰۵
پایداری تحصیلی ← انعطاف‌پذیری	۰/۱۱۶	۰/۰۱۴	۰/۲۲۲	۰/۰۲۹
پایداری تحصیلی ← سازگاری	-۰/۰۲۳	-۰/۱۳۹	۰/۰۹۶	۰/۷۰۵
پایداری تحصیلی ← مسئولیت‌پذیری	۰/۷۲۹	۰/۶۰۹	۰/۸۳۳	۰/۰۰۵
تاب‌آوری ← روان رنجوری	-۰/۲۴۸	-۰/۳۴۶	-۰/۱۴۶	۰/۰۰۵
تاب‌آوری ← برون‌گرایی	-۰/۲۵۶	۰/۱۵۱	۰/۳۵۸	۰/۰۰۵
تاب‌آوری ← انعطاف‌پذیری	۰/۰۸۸	۰/۰۱۰	۰/۱۶۱	۰/۰۲۹
تاب‌آوری ← سازگاری	-۰/۰۰۸	-۰/۰۹۱	۰/۰۷۶	۰/۸۵۳
تاب‌آوری ← مسئولیت‌پذیری	۰/۵۲۵	۰/۴۳۶	۰/۶۰۸	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار ندارد و از آن جهت میانجی‌گری کامل است. همچنین به دلیل اثر مستقیم غیر معنادار توافق پذیری بر پایداری تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی و مسیرهای مستقیم روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری جهت برازش بهتر مدل از مدل حذف شد. در ادامه جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استروپ استفاده شد. نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای میانجی یا غیرمستقیم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج بوت استروپ ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تاب‌آوری و پایداری تحصیلی بر درگیری تحصیلی

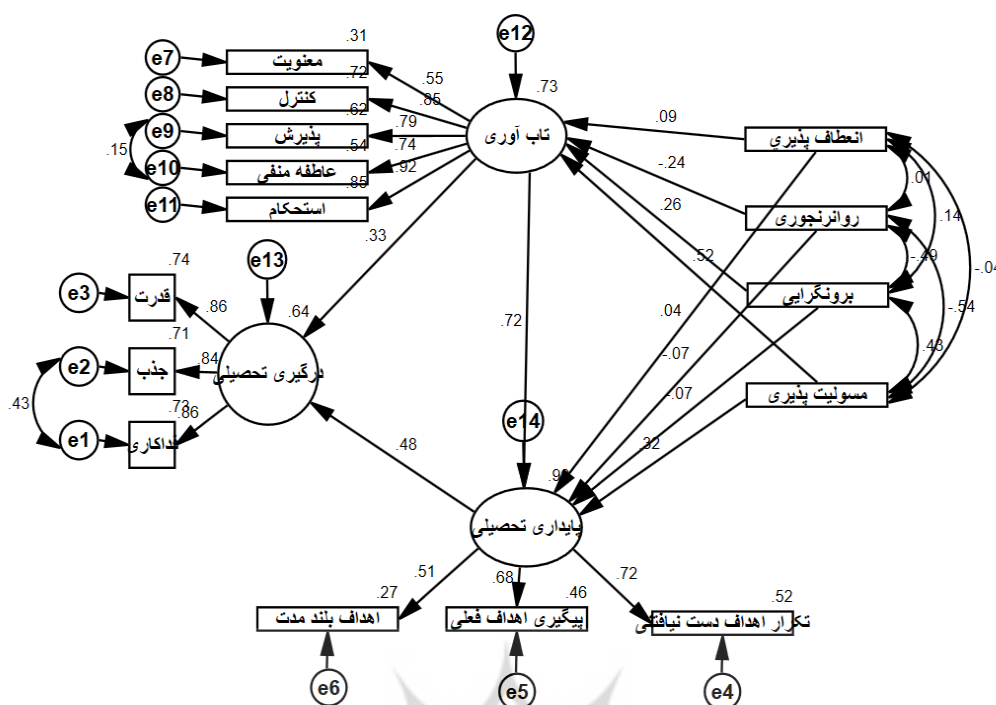
معناداری	ضرایب استاندارد غیرمستقیم		بتا	مسیرهای غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین		
۰/۰۰۰۵	-۰/۱۱۸	-۰/۲۹۰	-۰/۱۹۵	درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی ← تاب‌آوری ← روان‌رنجوری
۰/۰۰۱	۰/۲۵۷	۰/۰۰۹	۰/۱۳۹	درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی ← تاب‌آوری ← برون‌گرایی
۰/۰۴۶	۰/۱۶۱	۰/۰۱۰	۰/۰۷۷	درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی ← تاب‌آوری ← انعطاف‌پذیری
۰/۰۰۳	۰/۶۳۴	۰/۳۶۷	۰/۵۰۷	درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی ← تاب‌آوری ← مسئولیت‌پذیری

برای تعیین معنی‌داری ویژگی‌های شخصیتی بر درگیری تحصیلی از طریق نقش میانجی تاب‌آوری و پایداری تحصیلی از روش بوت استروپ استفاده شد. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. که از مسیرهای غیرمستقیم مسیرهای روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری به درگیری تحصیلی معنادار است. شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوتر هنجار شده (CMIN)	۲۰۷/۶۶۰	-
	درجه آزادی	۷۵	-
	CMIN/DF	۲/۷۶۸	کمتر از ۳
	معناداری	۰/۰۰۰۵	-
شاخص‌های نسبی	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۸۰	$0/08 \leq$
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۵۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۴۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۶۳۰	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۳۲	بیشتر از ۰/۹۰

جهت آزمودن مدل مورد نظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده در جدول ۵ استفاده شده است. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود، اکثر شاخص‌ها مطلوب هستند که بر اساس مدل Klein (2023) نشان‌دهنده برازش مدل است. در شکل ۱ مدل اصلاح شده پژوهش آمده است.



شکل ۱. مدل ساختاری و اصلاح شده مدل

شکل ۱، مدل ساختاری و اصلاح‌شده پژوهش را نشان می‌دهد که در این مدل مسیر انعطاف‌پذیری به درگیری تحصیلی به دلیل عدم همبستگی معنادار از مدل حذف و مدل پژوهش اصلاح شد. بر اساس این مدل اصلاح‌شده واریانس تبیین شده برای درگیری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با نقش میانجی تاب‌آوری و پایداری تحصیلی برابر با ۶۴ درصد به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که ویژگی‌های شخصیتی با نقش میانجی تاب‌آوری و پایداری تحصیلی در مجموع ۶۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجی‌گری پایداری تحصیلی و تاب‌آوری در ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی پرداخته است. نتایج نشان داد مسیر مستقیم ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری با درگیری تحصیلی رابطه معنادار ندارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Ramirez-Arellano, 2024), (Dang et al., 2025) و (Abolmaali et al., 2014) همسو است. در این پژوهش ویژگی‌های شخصیتی تأثیر مستقیم معناداری بر درگیری تحصیلی ندارند، اما از طریق پایداری تحصیلی و تاب‌آوری تأثیر غیرمستقیم دارند، این نشان‌دهنده یک رابطه کاملاً واسطه‌ای است. در این حالت، ویژگی‌های شخصیتی به‌طور مستقیم باعث افزایش یا کاهش درگیری تحصیلی نمی‌شوند، بلکه از طریق مکانیسم‌های واسطه‌ای بر آن تأثیر می‌گذارند. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی به‌طور مستقیم تأثیر قوی‌ای بر درگیری تحصیلی ندارند، بلکه این تأثیر به واسطه متغیرهای میانی اتفاق می‌افتد. این بدان معناست که صرف داشتن ویژگی‌هایی مانند روان‌رنجوری، مسئولیت‌پذیری، برون‌گرایی یا انعطاف‌پذیری به خودی خود منجر به افزایش یا کاهش درگیری تحصیلی نمی‌شود. بلکه، افراد با ویژگی‌های شخصیتی خاص، به دلیل داشتن سطوح متفاوتی از پایداری تحصیلی و تاب‌آوری، درگیری تحصیلی متفاوتی نشان می‌دهند و از آنجا که ویژگی‌های شخصیتی به‌طور مستقیم تأثیر معناداری ندارند، می‌توان گفت که تأثیر آن‌ها از طریق دو متغیر کلیدی پایداری تحصیلی و تاب‌آوری اتفاق می‌افتد.

از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی به جز سازگاری و پایداری تحصیلی معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش (Brant (2020)، Mamadov (2021) و Zakaria (2023) همخوان است. افرادی که مسئولیت‌پذیری و انعطاف‌پذیری بالایی دارند، معمولاً منظم، مسئولیت‌پذیر و متعهد به انجام کارهای خود هستند. این ویژگی‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا برنامه‌های تحصیلی خود را به‌خوبی مدیریت کنند و به اهدافشان دست یابند (Korker, 2012). افراد با برون‌گرایی بالا، معمولاً همکاری‌پذیر و همدل هستند. این ویژگی به آن‌ها کمک می‌کند تا روابط اجتماعی مثبتی با همکلاسی‌ها و اساتید برقرار کنند و از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار شوند (Kalyuno, 2016; Tao, 2024). برعکس، افرادی که روان‌رنجوری بالایی دارند، معمولاً احساس اضطراب، افسردگی و نگرانی بیشتری می‌کنند. این احساسات منفی می‌تواند بر تمرکز و انگیزه آن‌ها در تحصیل تأثیر گذاشته و منجر به کاهش پایداری تحصیلی شود (Apostolou, 2022). افراد برون‌گرا معمولاً انرژی و انگیزه بیشتری دارند و به دنبال تعاملات اجتماعی هستند. این ویژگی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا در محیط‌های آموزشی فعال‌تر باشند و از یادگیری گروهی بهره‌مند شوند (Winston, 2020). دانش‌آموزانی که پایداری تحصیلی بالایی دارند، حتی در صورت مواجهه با موانع جدی مانند شکست‌های آموزشی، استرس، یا شرایط نامطلوب محیطی، به تلاش خود ادامه می‌دهند و این چالش‌ها را نه به‌عنوان شکست‌های نهایی، بلکه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری، رشد و توسعه شخصی می‌نگرند (Kalu, 2024). یکی از مهم‌ترین دلایلی که پایداری تحصیلی اهمیت دارد، تأثیر مستقیم آن بر افزایش تمرکز، انگیزه و درگیری تحصیلی است.

یافته‌های پژوهش حاضر نیز رابطه مثبت و معناداری بین پایداری تحصیلی با درگیری تحصیلی نشان داد که این یافته با نتایج پژوهش (Liu (2024)، Zhang & Kim (2023)، Skinner et al. (2016) همخوان است. دانش‌آموزانی که از این ویژگی برخوردارند، توانایی بیشتری در حفظ انگیزه درازمدت دارند و اهداف خود را با تعهد بیشتری دنبال می‌کنند. آن‌ها قادرند انرژی ذهنی خود را به‌طور مداوم بر تکالیف و فعالیت‌های آموزشی متمرکز کنند، حتی زمانی که با مشکلات موقتی یا عدم موفقیت‌های کوچک مواجه می‌شوند. این تمرکز و انگیزه نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند که عملکرد بهتری در تحصیل داشته باشند، بلکه در توسعه مهارت‌های شناختی و اجتماعی نیز نقش بسزایی دارد (Martin, 2004). دانش‌آموزان پایدار به‌طور معمول کمتر تحت تأثیر استرس، اضطراب، یا ناامیدی قرار می‌گیرند. آن‌ها به‌جای اینکه با اولین شکست یا چالش، از تلاش خود دست بکشند، به جست‌وجوی راه‌حل‌های جدید می‌پردازند، منابع حمایتی خود را فعال می‌کنند، و از تجربیات گذشته برای اصلاح عملکردشان استفاده می‌کنند. برای این افراد، موفقیت نه یک رویداد اتفاقی بلکه نتیجه تلاش مستمر و هدفمند است (Skinner, 2014). در مواقع بحرانی، دانش‌آموزان پایدار می‌توانند هیجانات منفی را مدیریت کرده و از تأثیرات مخرب آن بر عملکرد خود جلوگیری کنند. به‌عنوان مثال، در زمان امتحانات یا پروژه‌های دشوار، به‌جای دچار شدن به استرس بیش‌ازحد، این دانش‌آموزان بر جنبه‌های قابل کنترل موقعیت تمرکز می‌کنند و از این طریق آرامش روانی خود را حفظ کرده و به نتیجه‌گیری موفق‌تر نزدیک می‌شوند (Mahmoud, 2024). بنابراین، دانش‌آموزانی که پایداری تحصیلی بالایی دارند، معمولاً توانایی بیشتری در مواجهه با سختی‌ها و دستیابی به موفقیت تحصیلی از خود نشان می‌دهند. این ویژگی به آن‌ها کمک می‌کند که در محیط‌های آموزشی رقابتی، به‌جای احساس شکست، انگیزه بیشتری برای ادامه مسیر داشته باشند و درنهایت به اهداف تحصیلی خود دست یابند.

مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و برون‌گرایی باعث افزایش پایداری تحصیلی می‌شوند، به این معنا که دانش‌آموزان با این ویژگی‌ها، در برابر موانع تحصیلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند که در نهایت باعث افزایش درگیری تحصیلی می‌شود، زیرا دانشجویانی که تحصیلات خود را ادامه می‌دهند و انگیزه دارند، بیشتر درگیر فرآیند یادگیری خواهند شد.

از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که بین ویژگی‌های شخصیتی به جز توافق‌پذیری و تاب‌آوری رابطه وجود دارد که با نتایج پژوهش‌های پیشین (Mahmoud (2024)، Bitar(2024)، Krenkovich(2023)، Frutan(2017)، (2020) Atouta، Deng(2020) و Neuto(2022) همسو است. ویژگی‌های شخصیتی مانند برون‌گرایی، مسئولیت‌پذیری و

انعطاف‌پذیری با افزایش تاب‌آوری مرتبط هستند (Bortavordeh, 2021)، درحالی‌که روان‌رنجوری با کاهش تاب‌آوری مرتبط است (Metz, 2024). افراد برون‌گرا معمولاً روابط اجتماعی قوی‌تری دارند و از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردارند. این حمایت اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر استرس عمل کرده و تاب‌آوری افراد را افزایش دهد (Metz et al., 2020). افراد انعطاف‌پذیر قادرند راهبردهای خود را بر اساس موقعیت تغییر دهند، که این امر به آن‌ها کمک می‌کند در شرایط دشوار راه‌حل‌های مناسبی پیدا کنند و در برابر سختی‌ها مقاومت بیشتری نشان دهند (Ellis et al., 2011). افراد مسولیت‌پذیر معمولاً هدفمند و منظم هستند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند. این ویژگی‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا در برابر چالش‌ها مقاومت کنند و به اهداف خود دست یابند (Johnson & Sivaram, 2024; Alimoradi et al., 2024). برخلاف سایر ویژگی‌ها، روان‌رنجوری با کاهش تاب‌آوری مرتبط است. افرادی که روان‌رنجوری بالاتری دارند، معمولاً اضطراب، افسردگی و نگرانی بیشتری را تجربه می‌کنند و این عوامل می‌توانند تاب‌آوری آن‌ها را کاهش دهند (Frutan, 2017; Navrady et al., 2017). از طرفی دانش‌آموزان تاب‌آور معمولاً درگیری تحصیلی بالاتری دارند و از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که بین تاب‌آوری و درگیری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Fernandez, 2018; Garcia-Martinez, 2021; Amponsa, Liu, 2024; Haldar, 2024; Martinez, 2023; Romano, 2021; Rodriguez) هم‌هنگ است. تاب‌آوری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با چالش‌های تحصیلی مقابله کرده و به درگیری تحصیلی بپردازند (Ayla, 2018). در عین حال، درگیری تحصیلی نیز به تقویت تاب‌آوری کمک می‌کند، زیرا موفقیت‌های تحصیلی به دانش‌آموزان احساس توانمندی و اعتماد به نفس می‌دهد (Cassidy, 2015). دانش‌آموزان تاب‌آور معمولاً مهارت‌های حل مسئله بهتری دارند و می‌توانند با استفاده از استراتژی‌های مؤثر، مشکلات تحصیلی خود را حل کنند. این مهارت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا درگیری تحصیلی خود را حفظ کنند. دانش‌آموزان تاب‌آور معمولاً روابط اجتماعی قوی‌تری با خانواده، دوستان و معلمان دارند (Romano, 2021). این حمایت اجتماعی به آن‌ها کمک می‌کند تا بر مشکلات غلبه کرده و درگیری تحصیلی خود را حفظ کنند (Martinez, 2023). دانش‌آموزان تاب‌آور معمولاً اهداف مشخصی برای خود تعیین می‌کنند و انگیزه بالایی برای رسیدن به آن‌ها دارند. این ویژگی‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا درگیر فعالیت‌های تحصیلی شوند (Rodriguez-Fernandez, 2018). تاب‌آوری هم به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند که در مواجهه با استرس، شکست‌های تحصیلی و فشارهای آموزشی، انگیزه خود را حفظ کنند و ویژگی‌های شخصیتی مانند برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری می‌توانند تاب‌آوری را تقویت کنند، که در نهایت به درگیری تحصیلی بالاتر منجر می‌شود. در مقابل، روان‌رنجوری بالا باعث کاهش تاب‌آوری و در نتیجه کاهش درگیری تحصیلی می‌شود.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تاب‌آوری و پایداری تحصیلی مکانیزم میانجی‌گر کامل بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی دارند که این یافته در تحقیقات گذشته مورد توجه قرار نگرفته بود. به عبارت دیگر، تأثیرپذیری درگیری تحصیلی از ویژگی‌های شخصیتی تحت تأثیر و کنترل تاب‌آوری و پایداری تحصیلی است. بر اساس باورهای رایج، عدم موفقیت تحصیلی اغلب به ویژگی‌های شخصیتی افراد نسبت داده می‌شود؛ به این معنا که برخی افراد به دلیل خصوصیات ذاتی خود، استعداد و انگیزه لازم برای تحصیل را ندارند. با این حال، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که می‌توان با تقویت دو سازه روان‌شناختی به نام‌های پایداری تحصیلی و تاب‌آوری تأثیر منفی ویژگی‌های شخصیتی بر عملکرد تحصیلی را کاهش داد. به عبارت دیگر، نوجوانانی که توانایی بالایی در حفظ انگیزه و ادامه تحصیل در شرایط چالش‌برانگیز یعنی پایداری تحصیلی و مقابله با مشکلات و استرس‌ها یعنی تاب‌آوری دارند، صرف‌نظر از ویژگی‌های شخصیتی خود، می‌توانند به درگیری تحصیلی بالایی دست یابند. بنابراین می‌توان استنباط نمود که برای کنترل اثر ویژگی‌های شخصیتی بر درگیری تحصیلی می‌توان تاب‌آوری و پایداری تحصیلی را کنترل نمود. یافته‌های پژوهش حاضر دارای تلویحات کاربردی برای روان‌شناسان و مشاوران و مسئولان مدارس برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی - مشاوره‌ای باهدف ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. به‌طور خاص، معلمان و

مشاوران آموزشی می‌توانند با ایجاد برنامه‌های آموزشی و تهیه بسته‌های آموزشی، مداخله در سطح آموزش خانواده و دانش آموز انجام دهند. روانشناسان می‌توانند کار مداخله را بر روی عوامل میانجی‌گر اعمال کنند و از این طریق اثر ویژگی‌های شخصیتی را کنترل کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند از طریق افزایش تاب‌آوری و پایداری تحصیلی در موقعیت آموزشی ارتقا یابد و از این مسیر، اثربخشی ویژگی‌های شخصیتی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تعیین می‌شود. والدین نیز می‌بایست در فرزندپروری خود این ویژگی‌ها را مد نظر قرار دهند تا از این طریق به رشد تحصیلی و شخصیتی فرزندان خود کمک کنند. در این راستا، ارائه دوره‌های آموزشی برای والدین و معلمان در جهت آشنایی با چگونگی تقویت تاب‌آوری و پایداری تحصیلی می‌تواند مفید باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر نمونه‌گیری از دو منطقه خاص در تهران است که ممکن است بر تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق تأثیر بگذارد. علاوه بر این، حذف داده‌های پرت به منظور افزایش دقت نتایج، اگرچه از نظر آماری ضروری بود، اما ممکن است باعث کاهش تنوع پاسخ‌ها شده باشد. علاوه بر این جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه بوده است لذا در تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان مقاطع دیگر احتیاط شود در پژوهش‌های آینده، استفاده از نمونه‌گیری گسترده‌تر و کنترل بهتر این متغیرها پیشنهاد می‌شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، جوامع آماری در مقاطع تحصیلی مختلف مطالعه شوند. همچنین، به شناسایی و بررسی نقش سایر متغیرهای میانجی‌گر تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی پرداخته شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله همه نویسندگان سهم یکسان داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از مدارس متوسطه شهر تهران که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه نمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

تعارض منافع

بدین‌وسیله نویسندگان تصریح می‌نمایند که هیچ‌گونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

منابع

- اکبردوست زنگنه، سلمان؛ طهرانچی، عطا و ایجاد، زهرا. (۱۴۰۳) مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۵۴)، ۱۹-۴۳.
- انیسی، جعفر؛ مجدیان، محمد؛ جوشن‌لو، محسن و گوهری کامل، زهرا. (۱۳۸۰) بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۱(۲۰)، ۳۱۱-۳۱۳.
- آتش روز، بهروز (۱۳۸۶) پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق دلبستگی و صفات پنج‌گانه شخصیتی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تهران، ایران.
- باب‌السلام، صفورا؛ غضنفری، احمد و احمدی، رضا. (۱۴۰۱) مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۹(۳)، ۶۲-۷۷.
- ترک‌زاده آرانی، زهرا؛ جعفری هرنیدی، رضا و بهرامی، سوسن. (۱۴۰۲) مدل ساختاری از روابط بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ای دوم. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۴(۱)، ۱۸۷-۲۰۷.
- جعفری، زهرا و عبدی، زرین‌سهراب. (۱۴۰۰) رابطه بین اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۱۰۳-۱۲۲.

حیدر داوود سلمان، مهداد علی؛ رشید ناصر خلیفه الهاشمی، و منشی، غلامرضا (۱۴۰۳) تأثیر خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه واسط: نقش میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی و تعدیل‌کنندگی عزت‌نفس. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۴ (۱)، ۱-۲۱.

گروسی فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرهوشنگ، و قاضی طباطبایی، سیدمحمود. (۱۳۸۰) کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. علوم انسانی الزهراء، ۱۱ (۳۹)، ۱۷۳-۱۹۸.

References

- Abolmaali, K., Rashedi, M., & Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics, psychosocial climate of the classroom, and students' academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4 (5), 225–233. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2014.45023>
- Akbar, A., Malik, A., & Warraich, N. F. (2024). Personality traits of academic librarians and their knowledge acquisition and application behavior. *Libri*, 74 (3), 305–321.
- Akbar-Doust Zangeneh, S., Tehranchi, A., & Ijadi, Z. (2025). A structural model of the relationships between personality traits and self-esteem with academic self-efficacy mediated by students' achievement motivation. *Educational Psychology Studies*, 21 (54), 19–43. [In Persian]
- Alimoradi, K., Gheshlagh, R. G., Albatineh, A. N., Nikkhoo, B., Nargesi, F., & Rahmani, K. (2024). Big five personality traits and resilience as predictors for self-isolation adherence during COVID-19 pandemic. *Nursing Practice Today*.
- Allemand, M. (2013). Mechanisms and implications. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/4e0317bbdb8a5237e2c3e39f6ff4a266b889a0c2>
- Amponsah, M. (2024). Academic resilience and engagement among postgraduate students: A predictive study. *Journal of Higher Education*, 45 (2), 200–215.
- Amponsah, M. O., Ampofo, K. A., Annan-Brew, R. K., & Dadzie, J. (2024). Academic resilience and academic engagement as predictors of academic burnout among postgraduate students at the University of Cape Coast, Ghana.
- Anisi, J. (2011). Validity and reliability of NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) on university students. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 123–135.
- Anisi, J., Majidian, M., Jouhan-Lou, M., & Gohari Kamel, Z. (2001). Examining the validity and reliability of the short form of the NEO Five-Factor Inventory in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 1, 311–313. [In Persian]
- Apostolov, A. (2022). Neuroticism and its effects on academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34 (2).
- Atash-Rooz, B. (2007). Predicting academic achievement through attachment and the five personality traits (Unpublished master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Athota, A. (2020). Influence of personality traits and moral values on employee well-being, resilience and performance: A cross-national study. *International Journal of Human Resource Management*, 31 (12), 1567–1589.
- Athota, V. S., Budhwar, P., & Malik, A. (2020). Influence of personality traits and moral values on employee well-being, resilience and performance: A cross-national study. *Applied Psychology*, 69 (3), 653–685.
- Austin, A. (1984). The fecundity, development and host relationships of *Ceratobaeus* spp. (Hymenoptera: Scelionidae), parasites of spider eggs. *Ecological Entomology*, 9, 1–??.
- <https://doi.org/10.1111/j.1365-2311.1984.tb00707.x>
- Bab-Salam, S., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2022). Modeling academic enthusiasm based on academic identity with the mediation of students' academic well-being. *Journal of Child Mental Health*, 9 (3), 62–77. [In Persian]

- Bae, S. H., & Kim, H. J. (2012). Validation of the National Survey of Student Engagement (NSSE) model in the Korean context. *Journal of Educational Administration*, 30 (4), 499–523. <https://doi.org/10.1108/09578231211274916>
- Bhattacharya, S., Yadav, G., Jha, A., Moorthy, V., Pushpalatha, M., Choudhary, S., & Kumar, S. (2024). PIPS: Personality insights and prediction using smartphone non-private content. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Electronics, Computing and Communication Technologies (CONECCT)* (pp. 1–6). IEEE.
- Bitar, M. (2024). The mediating effect of post-traumatic growth on the relationship between personality traits and resilience among a sample of Lebanese adults. *Journal of Mental Health*, 33 (1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/09638237.2022.2034567>
- Bleidorn, W., Schwaba, T., Zheng, A., Hopwood, C. J., Sosa, S. S., Roberts, B. W., & Briley, D. A. (2022). Personality stability and change: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 148 (7–8), 588–619.
- Bostan, C. M., Ticu, C., Vrabie, T., Stanciu, T., & Andronic, R. L. (2021). Supporting motivational persistence in the personality system in early academic stages through educational strategies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 223–242.
- Burtaverde, V., Ene, C., Chiriac, E., & Avram, E. (2021). Decoding the link between personality traits and resilience: Self-determination is the key. *Current Issues in Personality Psychology*, 9 (1).
- Calo, M. (2024). Academic resilience and its impact on student success. *Journal of Educational Psychology*, 116 (2). <https://doi.org/10.1037/edu0000456>
- Carbonell, Á., Navarro-Pérez, J. J., Fernández, I., & Botija-Yagüe, M. (2023). The impact of COVID-19 on the academic life of social work students: Resilience as a mediating variable. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20 (4), 496–507.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Chamorro-Premuzic, T. (2003). Personality and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 34 (4), 621–634. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00056-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00056-5)
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.
- Corker, K. S. (2012). The role of conscientiousness in academic performance: A review of the literature. *Personality and Individual Differences*, 53 (3).
- Crnković, M. (2023). The role of resilience in the relationships between the Big Five personality traits and life satisfaction and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 195, 111120. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111120>
- Dang, T., Du, W., Niu, M., & Xu, Z. (2025). The effects of personality traits on learning engagement among college students: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1476437.
- Deng, Y. (2020). The relationship between personality traits, resilience, school support, and creative teaching in higher school physical education teachers. *Journal of Educational Psychology*, 112 (4), 678–690. <https://doi.org/10.1037/edu0000456>
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20, 553–561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dong, Y. (2022). The role of personality traits in academic performance: A study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 114 (3), 456–470.
- Erdem, A. R. (2023). Academic identity. *European Journal of Education Studies*, 10 (4), 296–308. <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i4.4788>

- Froutan, R. (2017). Relationship between resilience and personality traits in paramedics. *International Journal of Emergency Services*, 6 (2), 123–134. <https://doi.org/10.1108/IJES-01-2017-0001>
- Furnham, A. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning, and cognitive ability predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 47 (5), 1–6.
- Gao, R., et al. (2024). Exploring the nexus of students' happiness at school: The moderating effect of student engagement. *Journal of Advances in Humanities Research*. <https://doi.org/10.56868/jadhur.v3i3.236>
- García-Martínez, I. (2021). The mediational role of engagement in the relationship between emotional intelligence, resilience, and academic performance. *Educational Psychology*, 41 (2), 123–139.
- Ghorousi Farshi, M., Mehryar, A. H., & Qazi Tabatabai, S. M. (2001). The application of the new NEO personality test and the analysis of its traits and factor structure among university students in Iran. *Alzahra University Humanities Sciences*, 39 (11), 173–198. [In Persian]
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.005>
- Gromisch, E. S., Turner, A. P., Gangi, A., Neto, L. O., & Foley, F. W. (2022). What factors are associated with resilience in persons with multiple sclerosis? The role of personality traits. *Rehabilitation Psychology*, 67 (4), 575.
- Haldar, A. (2024). Academic engagement and resilience among undergraduate students: A study. *International Journal of Educational Research*, 112, 101–110.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 184–192. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>
- Ilies, R., Johnson, M. D., Judge, T. A., & Keeney, J. (2011). A within-individual study of interpersonal conflict as a work stressor: Dispositional and situational moderators. *Journal of Organizational Behavior*, 32 (1), 44–64.
- Inouye, K., & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1–31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Jafari, Z., & Abdi, Z. (2021). The relationship between academic enthusiasm, academic identity, and academic persistence with academic adjustment in students. *Educational Psychology Studies*, 18 (44), 103–122. [In Persian]
- Jang, H., & Kim, J. (2023). The structural relationship between professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction, and academic persistence intention of junior college freshmen. <https://doi.org/10.37210/jver.2023.42.6.25>
- John, R., et al. (2020). The Big Five personality traits and academic performance. *Journal of Law & Social Studies*. <https://doi.org/10.52279/JLSS.02.01.1019>
- Johnson, Z., & Sivaraman, D. S. (2024). Conscientiousness and resilience in Millennial and Generation-Z employees. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.21442>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kallianou, A. (2024). Agreeableness and social support in academic settings: Implications for student success. *Journal of Social Psychology*, 164 (1).
- Karwowski, M., Lebuda, I., Wiśniewska, E., & Gralewski, J. (2013). Big Five personality traits as predictors of creative self-efficacy and creative personal identity: Does gender matter? *The Journal of Creative Behavior*, 47 (3), 215–232.

- Khan, H., Gul, R., & Zeb, M. (2023). The effect of students' cognitive and emotional engagement on academic success and productivity. *Journal of Social Sciences Review*, 3 (1), 322–334.
- Kim, B. J., Jeon, S. Y., & Chio, J. (2013). The effect of studying immersion and class satisfaction on aviation cadets' re-taking the class. *Korea Journal of Sports Science*, 22, 299–316.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Köseoglu, Y. (2016). To what extent can the Big Five and learning styles predict academic achievement? *Journal of Education and Practice*, 7, 43–51.
- Lee, A., Wong, Y., & Seng Neo, X. (2024). The role of educational institutions in shaping student self-perception. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7 (2), 57–64.
- Lee, J. E., Sudom, K. A., & McCreary, D. R. (2011). Higher-order model of resilience in the Canadian forces. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43 (3), 222–234.
- Leiter, M. P., & Harvie, P. (1997). Correspondence of supervisor and subordinate perspectives during major organizational change. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2 (4), 343–352. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.2.4.343>
- Liu, W. (2023). Measuring academic performance among students during post-COVID-19 reopening through academic engagement and persistence: Mediating role of psychological capital. *Kybernetes*. <https://doi.org/10.1108/K-05-2023-0857>
- Liu, Y. (2024). Learning motivation, engagement, and academic resilience among English majors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 20 (1), 45–60.
- Lobo, J. T. (2023). Instructor emotional support, academic resiliency, and school engagement in an online learning setting during COVID-19 pandemic. *Journal of Learning for Development*. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i2.826>
- Maehr, M., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal*, 93, 593–610. <https://doi.org/10.1086/461742>
- Mammadov, S. (2021). The relationship between personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33 (2), 345–367. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09509-5>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90 (2), 222–255.
- Martin, A. J. (2004). Academic resilience: A construct for student success. *International Journal of Educational Research*, 41 (3), 227–241. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Martínez, A. (2023). Emotional intelligence as a mediator between resilience and academic engagement among adolescents. *Child Development Research*, 2023, Article 123456.
- Metts, A., Zinbarg, R., Hammen, C., Mineka, S., & Craske, M. G. (2021). Extraversion and interpersonal support as predictors of mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 130 (1), 47–58.
- Metts, S. (2024). Neuroticism and resilience: Understanding the impact of emotional instability. *Personality and Individual Differences*, 185, 111–118.
- Mohamoud, A. (2024). Managing emotions in academic settings: The role of resilience. *Educational Psychology Review*, 36 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09612-3>
- Mohamud, A. (2024). Effects of personality traits and resilience on homesickness among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 78, 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.12.005>
- Navrady, L. B., Adams, M. J., Chan, S. W. Y., Ritchie, S. J., & McIntosh, A. M. (2018). Genetic risk of major depressive disorder: Moderating effects of neuroticism and resilience. *Psychological Medicine*, 48 (11), 1890–1899.

- Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2023). Educational identity and academic achievement. *Journal of Personality*, 91 (2), 299–313.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12720>
- Nieto, M. (2022). Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Journal of Adolescence*, 95, 123–130.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2022.01.005>
- Nieto, M., Visier, M. E., Silvestre, I. N., Navarro, B., Serrano, J. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Relation between resilience and personality traits. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64 (1), 53–59.
- Noori Nigjeh, R., Azad Yekta, M., & Jomehri, F. (2025). Compilation of students' academic performance model based on personality traits and academic involvement with the mediation of self-efficacy and academic motivation. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 11 (6), 18–34. [In Persian]
- Ping, L. L., Hee, O. C., Kowang, T. O., & Wu, C. H. (2024). Personality traits and job performance among academic staff. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13 (2), 852–859.
- Ramirez-Arellano, A. (2024a). Effects of personality and motivation on academic engagement. *Educational Psychology*, 44 (1), 1–15.
- Ramirez-Arellano, A. (2024b). Personality traits and academic engagement: The mediating role of emotional intelligence. *Journal of Educational Research*, 117 (1), 78–92.
- Ramirez-Arellano, A. (2024c). Effects of personality and motivation on students' academic engagement. *SAGE Open*, 14 (4), 21582440241295845.
- Rodríguez-Fernández, A. (2018). Resilience, well-being, and school engagement. *Journal of Adolescence*, 67, 1–10.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Romano, M. (2021). Academic resilience and school engagement. *Educational Psychology Review*, 33 (4), 123–145.
- Samani, S., Jokar, B., & Sahragard, N. (2006). Resiliency, mental health, and life satisfaction. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 3 (3), 290–295. [In Persian]
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464–481.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. A. (2008). *Theories of personality*. National Library of Australia.
- Singh, S., & Lal, R. (2012). Subjective well-being and Big Five personality traits. *Journal of Psychosocial Research*, 7 (1).
- Skinner, E. A. (2014). Engagement and disaffection in the classroom. *Educational Psychologist*, 49 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.878100>
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Student engagement and academic persistence. *Developmental Psychology*, 52 (12), 2099–2113.
- Subhasree, G., Eapen, J. C., Jeyavel, S., & DP, D. (2024). Personality traits and resilience during COVID-19. *Illness, Crisis & Loss*, 32 (4), 644–658.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment. *Educational Research Quarterly*, 29, 11–20.
- Suleiman, H. D., Mahdad, A., Rashid, N. K., & Manshayi, G. R. (2025). Academic resilience and academic performance. *Research and Innovation in Education and Development*, 4 (1), 1–21. [In Persian]
- TalePasand, S., & Rostami, M. (2018). Personality traits and life satisfaction. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 8 (2), 85–102. [In Persian]

- Thalib, T., Hanafi, S., & Irbah, S. (2018). The academic persistence scale. In *Science and Education for Improving Learning Quality* (pp. 122–130).
- Torkzadeh Arani, Z., Jafari Herandi, R., & Bahrami, S. (2023). Academic identity and performance model. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 24 (1), 187–207. [In Persian]
- Tov, W. (2016). Agreeableness in educational contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42 (5).
- Villafañe, M. (2022). Academic engagement and personality factors. *Nurse Education Today*, 112.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). Academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94–105.
- Weiss, A. (2005). Personality predictors of mortality. *Personality and Individual Differences*, 39 (5), 1007–1017.
- Winstone, N. E. (2020). Extraversion and group learning. *Educational Psychology*, 40 (3).
- Zaidi, N. R., Wajid, R. A., Zaidi, F. B., Zaidi, G. B., & Zaidi, M. T. (2013). Big Five personality traits and work engagement. *African Journal of Business Management*, 7 (15), 1344–1353.
- Zakaria, N. (2023a). Personality traits and academic success: The mediating role of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 115 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1037/edu0000598>
- Zakaria, N. (2023b). The influence of personality traits on academic achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 12 (4), 567–589.
- Zapater-Fajari, M., Crespo-Sanmiguel, I., Pulpulos, M. M., Hidalgo, V., & Salvador, A. (2021). Resilience and stress response. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13, 632141. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.632141>
- Zhou, A., Guan, X., Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Jobe, M. C., & Hiramoni, F. A. (2021). Study engagement and school climate. *Sustainability*, 13 (10), 5475. <https://doi.org/10.3390/su13105475>