



Developing a Model of Academic Vitality and Academic Meaning Based on Religious Identity and Achievement Motivation with the Mediating Role of Self-Regulation

Zohreh Sheibani / Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.

zohre.shibani@iau.ac.ir

✉ **Mohammad Reza Ahmadi Mohammadi Abadi**  / Associate Professor, Department of Psychology, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran.

M.R. Ahmadi@iki.ac.ir

Majid Zargham Hajebi / Associate Professor, Department of Psychology, Tolo-e-Mehr University, Qom, Iran

Received: 2025/11/13 - Accepted: 2026/01/27

Zarghamhajebi@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to develop a model of academic vitality and academic meaning based on religious identity and achievement motivation, with the mediating role of self-regulation. This research was applied in purpose and employed a descriptive-correlational methodology. The statistical population consisted of students in Qom city enrolled in universities during the 2023-2024 academic year. Based on Klein's rule (2011), the sample size was 324 students selected via stratified random sampling. Data collection instruments included the questionnaires of Dehghani Zadeh and Hossein Chari (2012), the Academic Meaning Questionnaire by Henderson-King and Smith (2006), the Self-Regulation Questionnaire by Bouffard (1995), the Achievement Motivation Questionnaire by Hermans (1970), and the Religious Identity Questionnaire by Lotf Abadi (2002). Data analysis was performed using AMOS software (version 21). Findings indicated that after model modification, the chi-square goodness-of-fit index was 1317.16 with 307 degrees of freedom and a significance level of 0.001. Based on this index, the model demonstrated a good fit. The absolute fit indices GFI (0.91) and RMSEA (0.042) were also at acceptable levels. Furthermore, the comparative fit indices, including NFI (0.81), IFI (0.84), TLI (0.82), and CFI (0.84), were statistically appropriate. Consequently, self-regulation plays a mediating role in the relationship between academic vitality and academic meaning with the variables of religious identity and achievement motivation. Overall, religious identity and achievement motivation predict academic vitality and meaning both directly and indirectly through self-regulation. Therefore, greater attention should be paid to this within the higher education system.

Keywords: Academic Vitality, Academic Meaning, Religious Identity, Achievement Motivation, Self-Regulation.

تدوین مدل سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی

zohre.shibani@iau.ac.ir

زهره شبیبانی / دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی قم، ایران

محمد رضا احمدی محمدآبادی  / دانشیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران

M.R. Ahmadi@iki.ac.ir

Zarghamhajebi@gmail.com

مجید ضرغام حاجبی / دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۷

چکیده

هدف پژوهش، تدوین مدل سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در دانشگاه‌های شهر قم مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری بر اساس قاعده کلاین (۲۰۱۱)، تعداد ۳۳۴ دانشجو بود که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌های دهقانی‌زاده و حسینی‌چاری (۱۳۹۱)، معنای تحصیلی هندرسون - کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)، خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، هویت دینی لطف‌آبادی (۱۳۸۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۱ انجام شد. یافته‌ها نشان داد که پس از اصلاح مدل، شاخص نیکویی برازش مجذور کای برابر با ۱۳۱۷/۱۶ با درجه آزادی ۳۰۷ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ بود. بر اساس این شاخص مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های برازش مطلق GFI (۰/۹۱) و RMSE (۰/۰۴۲) نیز از مقدار قابل قبولی برخوردار است. از سوی دیگر، شاخص‌های برازش تطبیقی شامل NFI (۰/۸۱)، IFI (۰/۸۴)، TLI (۰/۸۲) و CFI (۰/۸۴) از لحاظ آماری از مقادیر مناسبی برخوردار بودند. در نتیجه خودتنظیمی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی با متغیرهای هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. در مجموع، هویت دینی و انگیزش پیشرفت هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی، سرزندگی و معنای تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین می‌بایست در نظام آموزش عالی به آن توجه بیشتری نمود.

کلیدواژه‌ها: سرزندگی تحصیلی، معنای تحصیلی، هویت دینی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی.

سرزندگی تحصیلی، به عنوان ظرفیت دانشجویان برای غلبه بر چالش‌ها، موانع و فشارهای تحصیلی تعریف می‌شود که با مؤلفه‌های پایداری، انعطاف‌پذیری و انرژی مثبت در فرایند یادگیری همراه است (سماوی و همکاران، ۱۴۰۲). این سازه نقشی حیاتی در موفقیت تحصیلی، سلامت روان و کاهش فرسودگی دانشجویان ایفا می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویان با سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی، عملکرد بهتری در مواجهه با استرس‌های آموزشی دارند (Abdelshafy et al, 2025)، سرسختی ذهنی بهتری دارند (طامه و همکاران، ۱۴۰۳) و انگیزه بیشتری در محیط آموزشی دارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). در کنار این مفهوم، معنای تحصیلی به عنوان ادراک دانشجو از ارتباط عمیق محتوای آموزشی با اهداف زندگی، ارزش‌های شخصی و آینده حرفه‌ای (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۰)، سنگ بنای پایداری تحصیلی محسوب می‌شود. دانشجویانی که تحصیل را معنادار می‌یابند، تاب‌آوری بالاتری در مواجهه با شکست‌ها، تعهد عمیق‌تری به یادگیری، انگیزه بالاتری دارند (کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵) و کاهش چشمگیر فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (ثمری صفا و همکاران، ۱۴۰۰). این دو سازه به هم پیوسته از طریق بهبود انگیزش، افزایش تاب‌آوری و ارتقای کیفیت یادگیری، چارچوب روان‌شناختی قدرتمندی برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کنند (Luo et al, 2024).

از طرفی، هویت دینی به عنوان تعهد به باورها، ارزش‌ها و اعمال مذهبی قرار دارد (قنبری و همتی، ۱۳۹۴)، که منبعی معنابخش برای دانشجویان محسوب می‌شود. هویت دینی تحت تأثیر عوامل مختلفی در محیط آموزشی می‌باشد (غلامی نهوجی و همکاران، ۱۴۰۳). مطالعاتی مانند (Irshad et al, 2025) نشان می‌دهند دانشجویان با هویت دینی قوی‌تر، سطوح بالاتری از خودتنظیمی مذهبی و نشاط ذهنی را تجربه می‌کنند که به پایداری تحصیلی می‌انجامد. در بافت منحصربه‌فرد فرهنگی - آموزشی ایران که بر ترکیب دانش و دیانت تأکید دارد، هویت دینی با ایجاد حس تعلق و معنا، چارچوبی برای مقابله با چالش‌های تحصیلی فراهم می‌کند (نجفی و همکاران، ۱۴۰۰). دانشجویان دارای هویت دینی قوی، تحصیل را مسیری برای تحقق اهداف الهی و خدمت به جامعه تفسیر می‌کنند و این نگرش، عمق معنابخشی به تجارب آموزشی را افزایش می‌دهد (تاج‌بخش و همکاران، ۱۴۰۰). همزمان، انگیزش پیشرفت تحصیلی (تمایل به دستیابی به اهداف چالش‌برانگیز) به عنوان پیش‌بین قدرتمند هر دو سازه سرزندگی و معنای تحصیلی شناخته شده است. جهت‌گیری‌های انگیزشی مثبت، سرمایه‌گذاری شناختی و عاطفی دانشجویان را در یادگیری افزایش داده و آنها را به پشتکار در مواجهه با شکست‌ها ترغیب می‌کند (WU & FU et al, 2024). پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که معنای تحصیلی با تقویت پشتکار و جهت‌دهی به اهداف بلندمدت، سوخت موتور انگیزش پیشرفت را تأمین می‌کند (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

در ارتباط بین این متغیرها، خودتنظیمی تحصیلی (مدیریت هدفمند فرایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری در یادگیری) با ظرفیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی راهبردی، خودپایشگری و انعطاف‌پذیری شناختی، نقشی واسطه‌ای کلیدی ایفا می‌کند. دانشجویانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، بهتر می‌توانند هیجان‌های منفی

را تعدیل، اهداف را اولویت‌بندی و منابع شناختی را بهینه‌سازی کنند که این امر به‌طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را تقویت می‌نماید (شفیعی و روحی جدید، ۱۴۰۲). همچنین، دانشجویانی که تحصیل را معنادار می‌یابند، به‌طور فعال‌تری از راهبردهای خودتنظیمی برای غلبه بر چالش‌ها استفاده می‌کنند (Zhang, 2024). هویت دینی قوی نیز از طریق تقویت خودتنظیمی مذهبی و ایجاد چارچوب معنایی منسجم، ظرفیت خودتنظیمی عمومی در حیطه تحصیل را ارتقا می‌بخشد.

با وجود شواهد پراکنده درباره روابط دوتایی بین این متغیرها، شکاف‌های مطالعاتی عمده‌ای در ادبیات پژوهشی، به‌ویژه در بافت ایران وجود دارد: (۱) نبود مدل‌های جامعی که هویت دینی و انگیزش پیشرفت را به‌طور همزمان با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در تبیین سرزندگی و معنای تحصیلی آزمون کنند؛ (۲) کم‌توجهی به نقش هویت دینی به‌عنوان متغیر پیش‌بین کلیدی در مدل‌های سرزندگی و معنای تحصیلی در ایران علی‌رغم اهمیت فرهنگی آن؛ (۳) محدودیت پژوهش‌های ترکیبی که پیوندهای بین‌رشته‌ای (روان‌شناسی تربیتی و مطالعات دینی) را در جمعیت دانشجویی بررسی کنند؛ (۴) عدم توجه کافی به مکانیسم‌های روان‌شناختی (مانند خودتنظیمی) که از طریق آن هویت دینی و انگیزش پیشرفت به سرزندگی و معنای تحصیلی منجر می‌شوند. مطالعات پیشین عمدتاً به بررسی جداگانه این سازه‌ها پرداخته‌اند (قنبری برزبان و همتی، ۱۳۹۴) یا نقش خودتنظیمی را بدون پیوند زدن به مبانی هویتی و انگیزشی خاص بافت دینی تحلیل کرده‌اند (Zhang, 2024).

پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف‌ها، مدلی علی یکپارچه تدوین می‌کند که در آن هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی را در دانشجویان ایرانی پیش‌بینی می‌کنند. مدل مفروض، نه‌تنها مکانیسم‌های روان‌شناختی زیربنایی (به‌ویژه خودتنظیمی) در شکل‌دهی به سرزندگی و معنای تحصیلی را در بافت منحصربه‌فرد ایران شفاف می‌سازد، بلکه با ارائه راهکارهای عملی مانند تلفیق آموزش راهبردهای خودتنظیمی با مبانی هویت دینی در برنامه‌های آموزشی، چارچوبی نوین برای طراحی مداخلات آموزشی معنابخش و تقویت‌کننده تاب‌آوری تحصیلی ارائه می‌دهد. تأکید این مدل بر تعامل پویای ابعاد هویتی (دینی)، انگیزشی (پیشرفت) و فرایندهای خودتنظیمی، درکی جامع‌تر از عوامل ارتقادهنده موفقیت و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان ایرانی فراهم می‌آورد.

بر همین اساس، پرسش نهایی پژوهش عبارت است از: آیا مدل ساختاری مبتنی بر نقش پیش بین هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی، برای تبیین سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی دانشجویان ایرانی از برازش مطلوب برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک پژوهش کاربردی است. روش مورد استفاده در این مطالعه توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع همبستگی (بررسی رابطه بین متغیرها) می‌باشد که هدف، تدوین مدل معنای تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودتنظیمی در دانشجویان شهر قم می‌باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در دانشگاه‌های شهر قم مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. نمونه آماری تعداد ۳۳۷ دانشجو بود. تعداد ۱۳ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن از جریان تجزیه و تحلیل حذف شدند و عملیات آماری روی نمونه ۳۲۴ نفری صورت گرفت. به دلیل ماهیت چندمتغیره پژوهش و وجود متغیرهای مکنون، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS استفاده شد. این روش امکان آزمون همزمان کلیه روابط مستقیم و غیرمستقیم در مدل مفهومی و بررسی برازش کلیت مدل را فراهم می‌کند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

- سرزندگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی، از پرسشنامه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، که بر اساس مقیاس انگلیسی سرزندگی تحصیلی مارش و مارتین (۲۰۰۶) طراحی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۹ سؤال می‌باشد که بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. پایایی ابزار در پژوهش اصلی ۰/۸۰ برای آلفای کرونباخ و ۰/۶۷ برای بازآزمایی گزارش شده است. در پژوهش دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، روایی پرسشنامه تأیید و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۰ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۵ به دست آمد.

- معنای تحصیلی: برای اندازه‌گیری معنای تحصیلی از پرسشنامه (Smith & Henderson-king, 2006) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۸۶ سؤال و ۱۰ مؤلفه می‌باشد. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارتند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه) و رهایی (۱۱ گویه). نمره‌گذاری به صورت خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد صورت می‌گیرد. عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۷ به دست آمد.

- خودتنظیمی: برای اندازه‌گیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی (Bouffard et al 1995) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. این مقیاس ۳ مؤلفه راهبردهای شناختی (۵ گویه)، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب پایایی کلی مقیاس خودتنظیمی، بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ در پژوهش اصلی گزارش شده است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۴ به دست آمد.

- انگیزش پیشرفت تحصیلی: برای اندازه‌گیری انگیزش پیشرفت از پرسشنامه هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ ماده می‌باشد که به صورت جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. ضریب پایایی در پژوهش اصلی ۰/۸۴ گزارش شده است. ضرایب همبستگی که برای سؤالات پرسشنامه گزارش شده به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۵۷ تا ۰/۳۱ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۱ به دست آمد.

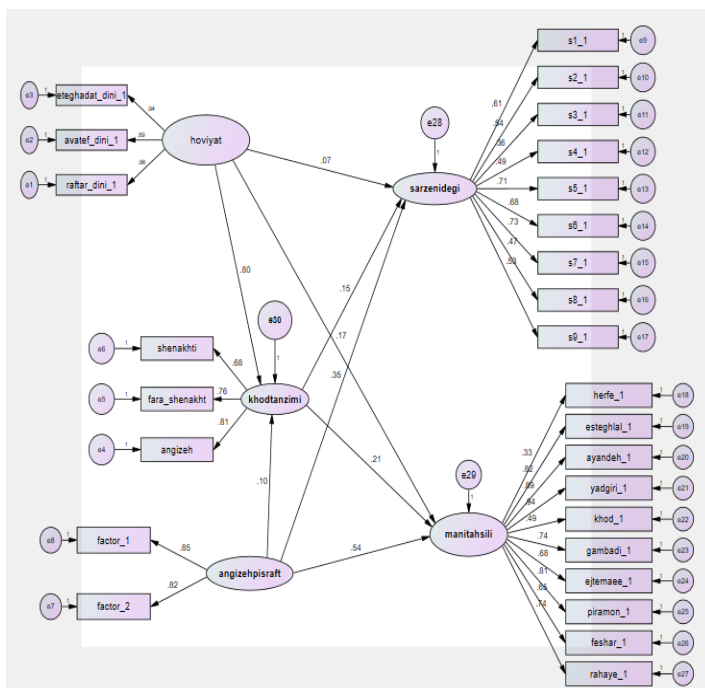
- هویت دینی: برای اندازه‌گیری هویت دینی، از پرسشنامه لطف‌آبادی و نوری (۱۳۸۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۹ سؤال می‌باشد و با مقیاس شش درجه‌ای از (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه مؤلفه‌های اعتقاد دینی، عملکرد دینی، سهل‌گیری دینی و سخت‌گیری دینی را سنجش می‌کند. ضریب آلفای گزارش شده برای جمعیت ایرانی ۰/۸۲ می‌باشد (لطف‌آبادی و نوری، ۱۳۸۱). ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که ۸۱/۷۰ درصد از پاسخ‌دهندگان دارای جنس مؤنث و مابقی مذکر بوده‌اند. از نظر بازه سنی، ۶۵/۶۰ درصد در گروه سنی ۲۰ تا ۲۴ سال، ۱۷/۹۰ درصد زیر ۲۰ سال و مابقی بالای ۲۴ سال سن داشتند. ۸۱/۴۰ درصد از این افراد مجرد و ۱۸/۶۰ درصد متأهل بودند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داد که ۱۲ درصد تا حدودی از خودتنظیمی برخوردارند و ۸۸ درصد نیز از خودتنظیمی بالایی بهره می‌برند. نمودار (۱) نیز بیانگر این موضوع است. ۲۵/۹۰ درصد پاسخ‌گویان از سرزندگی تحصیلی پائین، ۳۹/۲۰ درصد تا حدودی از سرزندگی تحصیلی برخوردارند و ۳۴/۹۰ درصد نیز از سرزندگی تحصیلی بالایی برخوردار هستند. ۰/۳۰ درصد پاسخ‌گویان از انگیزش پایین، ۶۵/۴۰ درصد تا حدودی دارای انگیزش پیشرفت و ۳۴/۳۰ درصد از انگیزش بالایی برخوردار بودند. ۱/۵ درصد پاسخ‌گویان از معنای تحصیلی پایین، ۳۵/۲۰ درصد متوسط و ۶۳/۳۰ درصد نیز از معنای تحصیلی بالایی برخوردار بودند. ۳/۴۰ درصد پاسخ‌گویان از هویت دینی ضعیف، ۲۴/۱۰ درصد متوسط و ۷۲/۵۰ درصد از هویت دینی بالایی برخوردار بودند.

برای بررسی مدل پژوهش، ابتدا نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. میزان کجی و کشیدگی تمامی مؤلفه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش در فاصله‌ی ۱/۹۶+ تا ۱/۹۶- قرار داشت که این امر حاکی از آن است که این متغیرها از توزیع بهنجار برخوردار بوده و تابعی از توزیع نرمال هستند. بر اساس یافته‌های حاصل از فاصله‌ی مایلانویس و مقدار مجذور کا جدول با درجه آزادی ۳ در سطح $\alpha = 0.01$ که برابر با ۱۱/۳۵ است تعداد ۴ داده پرت شناسایی و از روند تحلیل کنار گذاشته شدند. جهت بررسی هم‌خطی چندگانه از دو آماره تحمل و عامل تورم تورش استفاده شد. مقدار آماره تحمل کمتر از ۰/۴ و عامل تورم تورش کمتر از ۱۰ بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی چندگانه وجود نداشت. جهت بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش از تحلیل

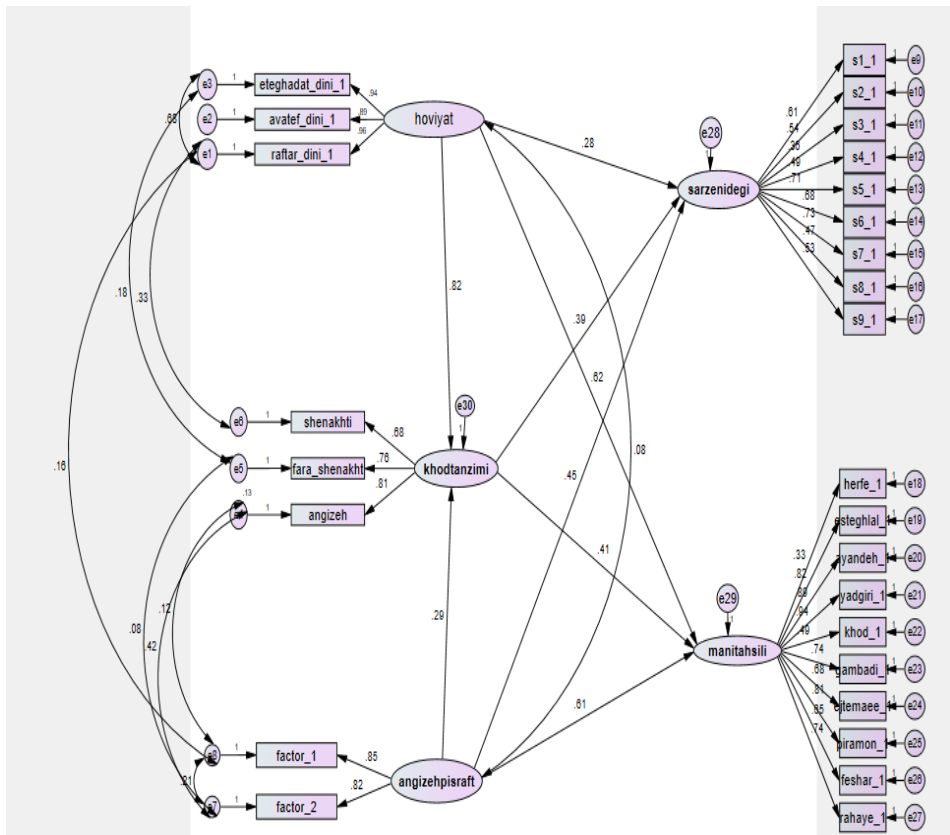
همبستگی پیرسون استفاده شد. در پژوهش حاضر جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌های تجربی، ترکیبی از شاخص‌های برازش مدل استفاده شد. در مدل معادلات ساختاری چنانچه شاخص‌های کلی قابل قبول باشد، یا به عبارت دیگر، مدل نظری مورد تأیید قرار گیرد، در آن صورت می‌توان به روابط درون مدل پرداخت که این روابط فرضیه‌ها و بارهای عاملی مربوط به هر گویه را دربر می‌گیرد. جهت آزمون اثرات مربوط به بارهای عاملی از شاخص جزئی P استفاده می‌شود که مقدار آن برای مقادیر قابل قبول کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش در قالب معادلات ساختاری

با توجه به شکل (۱)، مشاهده می‌شود که در مدل اولیه پیشنهادی مسیرهای هویت دینی به سرزندگی تحصیلی، همچنین هویت دینی به معنای تحصیلی، خودتنظیمی به سرزندگی، انگیزه پیشرفت تحصیلی غیرمعنی‌دار است که این امر لزوم ایجاد اصلاحات مورد نیاز در مدل پیشنهادی اولیه را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج مدل اولیه، مسیر مستقیم هویت دینی به خودتنظیمی ($\beta = 0/79$, $P < 0/001$)، خودتنظیمی به معنای تحصیلی ($\beta = 0/31$, $P < 0/001$)، انگیزه پیشرفت به سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/35$, $P < 0/001$)، انگیزه پیشرفت به معنای تحصیلی ($\beta = 0/54$, $P < 0/001$)، از نظر آماری معنادار بوده و اثر مستقیم هویت دینی به سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/059$, $P = 0/054$)، هویت دینی به معنای تحصیلی ($\beta = 0/15$, $T = 1/33$)، خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/15$, $P = 1/20$)، انگیزه پیشرفت به خودتنظیمی ($\beta = 0/095$, $P = 1/65$) غیرمعنادار بودند.

چنانچه ملاحظه می‌شود وضعیت شاخصه‌های برازش نشان می‌دهد که مدل در مرحله اولیه نیاز به اصلاح دارد. با توجه به غیرمعنادار بودن مسیرهای مستقیم هویت دینی به سرزندگی و معنای تحصیلی در مدل اولیه، اصلاحاتی مبتنی بر شواهد آماری و نظری صورت پذیرفت. در مدل اصلاح‌شده، مسیرهای مستقیم غیرمعنادار حذف و نقش میانجی‌گری کامل متغیرهای خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت در انتقال اثر هویت دینی بر سرزندگی و معنای تحصیلی تأیید گردید. همچنین، با افزودن مسیر مستقیم و معنادار هویت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی، برازش و تبیین‌پذیری مدل به‌طور چشمگیری بهبود یافت. در مدل نهایی، تمامی روابط از نظر آماری معنادار بوده و شبکه علی کارآمدتری از پیش‌بینی‌کننده‌های سرزندگی و معنای تحصیلی ارائه می‌نماید. مدل اصلاح‌شده در شکل (۲) ارائه شده است.



شکل ۲. مدل اصلاح در قالب معادلات ساختاری

همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود در مرحله دوم، یعنی اصلاح مدل تمامی مسیرها معنی‌دار بوده، بنابراین نیازی به حذف مسیر وجود ندارد. جدول زیر ضرایب مسیر مدل پیشنهادی را پس از اصلاح نشان می‌دهد:

جدول ۱: ضرایب مسیر مستقیم

مسیر	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	معنی داری
هویت دینی به سرزندگی تحصیلی	۰/۳۶	۰/۲۸	۰/۱۶۸	۳/۰۵۰	۰/۰۲۱
هویت دینی به خودتنظیمی	۰/۱۴	۰/۸۲	۰/۰۰۹	۱۵/۷۲	۰/۰۰۱
هویت دینی به معنای تحصیلی	۰/۲۵	۰/۶۲	۰/۱۳۷	۴/۹۸	۰/۰۰۱
خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۲	۰/۳۹	۰/۰۶۲	۲/۵۴	۰/۰۱۳
خودتنظیمی به معنای تحصیلی	۲/۰۷	۰/۴۱	۰/۹۲	۱۷/۱۱	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به سرزندگی تحصیلی	۰/۲۹	۰/۴۵	۰/۰۹۶	۳/۰۹۱	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به خودتنظیمی	۰/۶۳	۰/۲۹	۰/۲۴	۲/۵۴	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به معنای تحصیلی	۴/۵۵	۰/۶۱	۱/۶۷	۱۵/۷۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۱) نشان می‌دهد، اثرات مستقیم هویت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/28$)، $P<0/001$ ، هویت دینی به خودتنظیمی ($\beta=0/82$)، $P<0/001$ ، هویت دینی به معنای تحصیلی ($\beta=0/62$)، $P<0/001$ ، خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/39$)، $P<0/001$ ، خودتنظیمی به معنای تحصیلی ($\beta=0/41$)، $P<0/001$ ، انگیزه‌ی پیشرفت به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/45$)، $P<0/001$ ، انگیزه‌ی پیشرفت به خودتنظیمی ($\beta=0/29$)، $P<0/001$ ، انگیزه‌ی پیشرفت به معنای تحصیلی ($\beta=0/61$)، $P<0/001$ معنی‌دار است. جدول (۲) ضرایب مسیرهای غیرمستقیم را نشان می‌دهد:

جدول ۲: ضرایب مسیر غیرمستقیم

مسیر	ضریب غیر مستقیم	بوت	خطای استاندارد	کران بالا	کران پایین	معنی داری
هویت دینی به سرزندگی تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۳۱	۰/۲۴	۰/۰۲۱	۰/۲۳۴	۰/۱۶۱	۰/۰۰۱
هویت دینی به معنای تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۳۳	۰/۰۱۸	۰/۰۳۲	۰/۷۸۱	۰/۶۳۵	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به معنای تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۴۹	-۰/۰۷۷	-۰/۰۳۴	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۱۱	۰/۰۱۴	۰/۰۴۸	۰/۰۱۳	۰/۱۷۵	۰/۰۰۱

همان‌طور نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، مقدار ضریب غیرمستقیم هویت دینی به عنوان متغیر برون‌زا به سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/31$)، مقدار ضریب غیرمستقیم هویت دینی به عنوان متغیر برون‌زا به معنای تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/33$)، ضریب غیرمستقیم انگیزش پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا به معنای تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/12$) و ضریب غیرمستقیم انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا به سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر

درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/12$) به دست آمده است و با توجه به مقدار بوت استرپ که به ترتیب ۰/۲۴، ۰/۱۸، ۰/۱۳ و ۰/۱۴ که با توجه به مقدار کران پایین و کران بالا که مقدار صفر را دربر نمی‌گیرد، می‌توان از معنی‌دار بودن نقش میانجی خودتنظیمی در ارتباط بین هویت دینی و سرزندگی تحصیلی، هویت دینی و معنای تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و معنای تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اطمینان پیدا کرد.

به منظور بررسی این نکته که مدل علی هویت دینی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی با نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی با داده‌های تجربی برازش مناسب دارد یا خیر، از سه نوع شاخص‌های برازش مدل، یعنی شاخص‌های مطلق (X^2 , GFI, RMSE)، تطبیقی (NFI, CFI, IFI, TLI) و مقتصد (AGFI, PCFI, PNFI) استفاده شد. در جدول (۳) نتایج حاصل از این شاخص‌ها در مرحله پس اصلاح مدل ارائه شده است.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده

شاخص برازش	مقدار	ملاک پذیرش	نتیجه
نیکویی برازش مجذور کا X^2	۱۳۱۷/۱۶	-	-
درجه آزادی	۳۰۷	-----	-
سطح معنی‌داری	-----	$P < 0/05$	-
نسبت مجذور کا به درجه آزادی X^2/df	۴/۲۹	$X^2/df < 5$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱	$GFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (RMSE)	۰/۰۴۲۱	$RMSE < 0/08$	برازش مناسب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۸۱	$NFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۸۴	$CFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی (IFI)	۰/۸۴	$IFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص تاکر-لونیس (TLI)	۰/۸۲	$TLI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)	۰/۸۱	$AGFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (PNFI)	۰/۸۳	$PNFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش مقتصد (PCFI)	۰/۸۶	$PCFI > 0/80$	برازش مناسب

همان‌طور که در جدول (۳) ارائه شده است، پس از اصلاحات انجام‌شده و برقراری کوارینانس بین متغیرهای خطای مربوط به هر متغیر اندازه‌گیری‌شده در مدل بر اساس پیشنهاد نرم‌افزار شاخص نیکویی برازش مجذور کای برابر با ۱۳۱۷/۱۶ با درجه آزادی ۳۰۷ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. براساس این شاخص مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. از دیگر شاخص‌های برازش مطلق (۰/۹۱) GFI و (۰/۰۴۲) RMSE نیز از مقدار قابل‌قبولی برخوردار است. از سوی دیگر، شاخص‌های برازش تطبیقی شامل (۰/۸۱) NFI، (۰/۸۴) IFI، (۰/۸۲) TLI و (۰/۸۴) CFI از لحاظ آماری از مقادیر مناسبی برخوردار هستند. شاخص‌های برازش مقتصد از قبیل (۰/۸۱) AGFI، (۰/۸۳) PNFI، (۰/۸۶) PCFI نیز تمام مقادیر حاکی از برازش مدل پیشنهادی با داده‌های تجربی است.

نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که خودتنظیمی به‌عنوان سامانه‌ای پویا، پیوند حیاتی بین سازه‌های کلیدی هویت دینی و انگیزش پیشرفت با پیامدهای مطلوب سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی ایجاد می‌کند. در مسیر نخست، هویت دینی با ایجاد یک چارچوب فراشناختی عمیق، خودتنظیمی را به ابزاری برای تبدیل چالش‌های تحصیلی به فرصت‌های رشد تبدیل می‌کند. این مکانیزم با یافته‌های غلامی نهوجی و همکاران (۱۴۰۳) همسو است که نشان می‌دهند ارزش‌های دینی مانند صبر و مسئولیت‌پذیری در اسلام، زیربنای نظم تحصیلی و پایداری در برابر مشکلات را شکل می‌دهند. به‌گونه‌ای که دانش‌آموز با درونی‌سازی این مفاهیم، راهبردهای خودنظارتی و برنامه‌ریزی را نه به‌عنوان تکلیف تحمیلی، بلکه به‌مثابه عبادتی آگاهانه توسعه می‌دهد. این فرایند دقیقاً منطبق بر نظریه شناختی - اجتماعی بندورا است که تأکید می‌کند استانداردهای درونی‌شده، رفتارهای خودتنظیمی را هدایت می‌کنند. در همین راستا، مطالعات نشان می‌دهد، باورهای معنوی از طریق تقویت راهبردهای تنظیم هیجانی، ظرفیت تاب‌آوری را افزایش می‌دهند (Hu & Cheng, 2025).

در مسیر دوم، انگیزش پیشرفت تحصیلی با فعال‌سازی سامانه‌های هدف‌گذاری، خودتنظیمی را به موتور محرکه‌ای برای تبدیل آرزوهای تحصیلی به دستاوردهای عینی تبدیل می‌کند. این یافته با پژوهش Wang et al (2024) همخوانی دارد که نشان می‌دهد انگیزه پیشرفت بالا، دانش‌آموزان را به سازمان‌دهی فعال فرایند یادگیری و کاربرد راهبردهای فراشناختی مانند خودارزیابی و اصلاح خطا ترغیب می‌کند. نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان این سازوکار را تبیین می‌کند: انگیزش پیشرفت زمانی پایدار می‌ماند که نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط را ارضا کند و خودتنظیمی دقیقاً ابزار تحقق این سه نیاز است. باین‌حال برخی پژوهشگران، هشدار می‌دهند که در محیط‌های آموزشی فاقد منابع کافی، خودتنظیمی به‌تنهایی برای حفظ سرزندگی کافی نیست و ممکن است به فرسودگی منجر شود، نتیجه‌ای که لزوم توجه به بافت محیطی را یادآور می‌شود (Abdelshafy et al, 2025).

در مدل معنای تحصیلی، یافته‌ها نشان می‌دهد خودتنظیمی نقش پل معنا ساز را ایفا می‌کند: هویت دینی با ارائه پاسخ به پرسش‌های وجودی (چرا یاد بگیریم؟)، چارچوب غایی معنا را فراهم می‌کند، اما این خودتنظیمی است که از طریق راهبردهایی مانند ارتباط‌یابی مفهومی و یکپارچه‌سازی دانش، این معنا را در فعالیت‌های روزمره تحصیلی تزریق می‌کند. این فرایند با نظریه معناجویی فرانکل همسو است که بر تبدیل رنج به دستاورد از طریق عمل آگاهانه تأکید دارد. آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان، درک آنان از ارتباط دانش با زندگی واقعی را افزایش داده و حس هدفمندی را تقویت می‌کند. ثمری صفا و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهند که خودتنظیمی با تبدیل یادگیری به فرایندی فعال و نه انفعالی، ادراک معنا را عمق می‌بخشد.

نقش کلیدی خودتنظیمی در تلفیق دو مدل، با نظریه منابع خودکنترلی باومایستر به خوبی تبیین می‌شود: خودتنظیمی به‌مثابه منبعی محدود، هم‌زمان هم تاب‌آوری (سرزندگی) و هم درگیری شناختی عمیق (معنا) را ممکن می‌سازد. این

همان‌جاست که مطالعه (۲۰۲۴) Pourabdol نشان می‌دهد ظرفیت خودتنظیمی بالا، هم‌زمان از فرسودگی تحصیلی می‌کاهد و هم درک دانش‌آموز از غنای مفهومی مواد درسی را افزایش می‌دهد. نظریه سرمایه روان‌شناختی لوتانز نیز خودتنظیمی را به‌عنوان سرمایه انعطاف‌پذیر توصیف می‌کند که می‌تواند هم‌زمان کارکردهای محافظتی (سرزندگی) و پیش‌برنده (معنا) داشته باشد. باین‌حال برخی پژوهشگران، هشدار می‌دهند که اثربخشی خودتنظیمی بدون حمایت‌های محیطی (جو مدرسه، کیفیت تدریس) به‌طور چشمگیری کاهش می‌یابد (Samimi et al, 2025).

در مجموع مدل ارائه‌شده در این پژوهش، با تلفیق هویت دینی به‌عنوان منبع فراشناختی معنا، انگیزش پیشرفت به‌عنوان موتور محرکه هدفمند، و خودتنظیمی به‌عنوان سامانه اجرایی تبدیل‌کننده، چارچوبی نوین را برای تبیین پدیده‌های پیچیده سرزندگی و معنای تحصیلی ارائه می‌دهد. این مدل نه‌تنها بر اساس نظریه سیستم‌های انگیزشی پویا (اکلس) قابلیت تبیین دارد، بلکه با گسترش چارچوب معناجویی فرانکل به حیطه تحصیلی، افق‌های جدیدی را می‌گشاید. یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهند خودتنظیمی صرفاً یک مهارت شناختی نیست، بلکه پلی است که ارزش‌های نهادینه‌شده (هویت دینی) و نیروهای حرکتی (انگیزش پیشرفت) را به پیامدهای ملموس آموزشی گره می‌زند. محدودیت اصلی پژوهش، عدم توجه کافی به تعامل این متغیرها با عوامل بافتی، مانند طبقه اجتماعی یا کیفیت محیط آموزشی است. موضوعی که مطالعاتی بر آن تأکید دارند (Chen et al, 2023). همچنین تعداد بالای سؤالات پرسشنامه‌ها، جز محدودیت‌های بخش جمع‌آوری اطلاعات بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با به‌کارگیری روش‌های ترکیبی، به واکاوی سازوکارهای عصبی - شناختی خودتنظیمی در این مدل و نیز سهم متغیرهای زمین‌های در تعدیل این روابط بپردازند. کاربست عملی این یافته‌ها در طراحی برنامه‌های آموزشی فرهنگ‌آگاه می‌تواند انقلابی در ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد کند.

- احمدی، حمیرا و همکاران (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴ (۵۶)، ۲۳-۱.
- تاج‌بخش غلامرضا و همکاران (۱۴۰۰). واکاوی عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان دختر. *اسلام و پژوهش‌های روانشناختی*، ۷ (پیاپی ۱۶)، ۹۲-۷۳.
- ثمری صفاء، جعفر و همکاران (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های مشاوره*، ۲۰ (۷۷)، ۲۵۶-۲۲۵.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.
- سماوی، سیدعبداله‌ادی و همکاران (۱۴۰۲). ارائه مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس نگرش تحصیلی، خودتنظیمی عاطفی و تحول مثبت جوانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۴۹)، ۱۲-۱.
- شفیعی، حسن و روحی جدید، زینب (۱۴۰۲). مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با نقش واسطه‌ای اضطراب کرونا. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۶ (۶۲)، ۱۳۰-۱۰۳.
- طامه، بتول و همکاران (۱۴۰۳). تدوین مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی براساس عوامل انگیزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای سرسختی ذهنی، ثبات قدم و کنترل. *روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۷۴)، ۳۲-۷.
- عیسی‌زادگان، علی و همکاران (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی. *روانشناسی مدرسه*، ۳ (۳)، ۱۵۲-۱۳۷.
- غلامی نهوجی، محسن و همکاران (۱۴۰۳). تأثیر رفتار و شخصیت معلمان مدارس بر فرایند شکل‌گیری هویت ملی و هویت دینی دانش‌آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۱ (۴)، ۱۲-۱.
- قنبری برزبان، علی و همتی، رضا (۱۳۹۴). هویت دینی در جامعه ایرانی: مرور نظام‌مند مطالعات انجام‌شده (۱۳۸۰-۱۳۹۲). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۶ (۳)، ۱۱۷-۱۳۸.
- کدخدایی، محبوبه‌سادات و کرمی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *نامه آموزش عالی*، ۹ (۳۶)، ۱۵۹-۱۴۳.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه. *گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*.
- لطف‌آبادی، حسین و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۱). بررسی ویژگی‌های هویت و مهارت‌های شغلی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان مشهد. *تهران: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی*.
- نجفی، حسن و همکاران (۱۴۰۰). هویت دینی و پیش‌بایست‌های طراحی برنامه درسی. *مطالعات ملی*، ۲ (پیاپی ۸۶)، ۲۶-۳.
- نورشاهی، نازنین و همکاران (۱۴۰۰). مدل علی انگیزه تحصیلی بر اساس خودشکوفایی و خودتنظیمی با میانجیگری معنای تحصیلی در شرایط پاندمی کرونا. *خانواده درمانی کاربردی*، ۲ (۵)، ۳۷۲-۳۵۴.
- Abdelshafy, E. E. Reiyad, S. A., Aldawsari, H. K. & Helali, M. M. (2025). Examining the Relationship Between Emotional Regulation and Academic Grit among High-Achieving University Students. *Educational Process: International Journal*. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1339554>.
- Bouffard, T. Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

- Chen, J., Shi, B., Chen, Q., & Qiu, J. (2023). *Comparisons of Convergent Thinking: A Perspective Informed by Culture and Neural Mechanisms*. Thinking Skills and Creativity.
- Henderson-king, D. & Smith, N. M. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. *Social psychology of education*, 9, 195-221.
- Hu, X., & Cheng, S. (2025). The Effect of Self-Regulation on Spiritual Well-Being Among Parents of Children with Hearing Impairment in China: Does Resilience Function as a Mediator?, *Journal of Religion and Health*, 1-16, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10943-025-02310-w>.
- Irshad, R., Babar, A. & Qureshi, S. S. (2025). Impact of Subjective Vitality on Religious Self-Regulation: A Comparative Study of Islamic Studies and Other Disciplines. *AL-JAMEI Research Journal*, 2(2), 45-54.
- Luo, Q., Ahmadi, R. & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality, *Heliyon*, 10(12), 24-34.
- Pourabdol, S. (2024). The relationship between academic procrastination and academic vitality with academic burnout in students: The mediating role of academic self-regulation, *Journal of Modern Psychological Researches*, 19(75), 99-110.
- Samimi, Z., Jahandideh, J., & Askani, S. (2025). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Training on Students' Academic Vitality and Sense of Belonging to School. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22(57), 255-275.
- Wang, X. C., Zhang, M., & Wang, J. X. (2024). The effect of university students' academic self-efficacy on academic burnout: the chain mediating role of intrinsic motivation and learning engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 798-812.
- WU, J. & FU, H. (2024). A meta-analysis of the relationship between achievement goal orientation and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and student engagement. *Advances in Psychological Science*, 32(7), 1104-1114.
- Zhang, T. (2024). Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation ,willingness to communication self-efficacy, and creativity, *BMC Psychology*, 12(75), 1-13.