

Research Paper

The structural relationship model of academic engagement based on moral disengagement with the mediation of academic self-efficacy in students



Zahra Akhavi Samarein ^{1*} & Shahram Tahmasebi ²

1. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. Head of Virtual Education Department, Kharazmi University, Tehran, Iran

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2025/03/02

Accepted: 2025/06/08

Available Online: 2025/06/21

Citation: Akhavi Samarein, Z. & Tahmasebi, S. (2025). [The structural relationship model of academic engagement based on moral disengagement with the mediation of academic self-efficacy in students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(1):1-10. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.16904.6087>



doi 10.22098/jsp.2025.16904.6087

Extended Abstract

1. Introduction

Academic engagement is a key concept in educational psychology and is related to positive psychology (Carmona-Halty & et al., 2021; Martínez & et al., 2019) and refers to the degree to which students are actively involved and invested in their learning (Karimi & Sotoodeh, 2020).

One variable that appears to be related to embodied engagement is moral disengagement. Moral disengagement, which is characterized by detachment from moral standards, is associated with antisocial behaviors and academic problems (Silva & Costa, 2024; Naureen et al., 2024).

On the other hand, researchers have identified several key factors affecting academic engagement, including teaching methods, student-teacher relationships, and students' beliefs and attitudes toward learning (Azizmohammadi & et al., 2022; Lekwa & et al., 2019). Academic self-efficacy reflects students' beliefs about their abilities to achieve academic goals (Costa, Araújo & Almeida, 2016).

However, although many predictors have been identified as risk or protective factors for high academic engagement in students, the potential relationship between moral disengagement and academic engagement still needs further investigation, and the existing literature does not provide much evidence of a direct relationship between the proposed variables (i.e., academic engagement and moral disengagement). However, we believe that the mechanisms of moral

disengagement could be related to the mediation of academic self-efficacy with the underlying factors of academic engagement. Accordingly, the present study aimed to model the structural relationships of academic engagement based on moral disengagement with the mediation of academic self-efficacy in students.

2. Materials and Methods

The present research method was descriptive and structural equation modeling. The statistical population included male students of the second year of high school in Ardabil city in the first semester of the academic year 2024. 185 of these individuals were selected from the above statistical population using convenience sampling and participated in the research.

The data collected in this study were analyzed using descriptive statistics tools such as mean and standard deviation and structural equation modeling using SPSS.25 software and smart PLS.4 software.

3. Results

A total of 185 male students with a mean age of 14.75 and a standard deviation of 1.04 participated in this study.

The results of Table 1 show that moral disengagement ($p < 0.01$; $\beta = -0.750$) has a positive effect on academic engagement. Academic self-efficacy ($p < 0.001$; $\beta = 0.521$) has a positive effect on academic engagement. Moral disengagement ($p < 0.01$; $\beta = -0.24$) also has a significant effect on academic engagement through the mediation of academic self-efficacy.

*Corresponding Author:

Zahra Akhavi Samarein

Address: Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (912) 4497610

E-mail: z.akhavi@uma.ac.ir



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

Table 1. Path analysis of direct and indirect effects between the main research variables

path	Hypothesis	Path coefficient	t-value	Result
1	Academic self-efficacy on academic engagement	0.521	4.343	Confirmation
2	Moral disengagement over academic engagement	-0.750	13.486	Confirmation
3	Moral Dispassion on Academic Self-Efficacy	-0.460	7.522	Confirmation
4	Moral disengagement – academic self-efficacy – academic engagement	-.024	2.196	Confirmation

4. Discussion and Conclusion

The present study aims to model the structural relationships of academic engagement based on moral disengagement mediated by academic self-efficacy in students. The results of the structural equation model showed that moral disengagement is directly related to academic engagement. In explaining these findings, it can be said that moral disengagement, meaning the lack of emotional and cognitive engagement with ethical principles, can have a direct impact on academic engagement.

The results of the structural equation model showed that academic engagement is directly related to academic self-efficacy. Self-efficacy helps to create positive beliefs about one's abilities. Therefore, students who felt high in self-efficacy adopted effective problem-solving strategies, enabling students to be more involved in their learning (Zhen et al., 2017).

The results of the structural equation model showed that academic engagement is indirectly related to academic engagement mediated by academic self-efficacy. In explaining this finding, it can be said that moral disengagement can have an indirect effect on students' academic engagement. This effect acts through academic self-efficacy as a mediating variable. In other words, when students are exposed to moral disengagement, their sense of self-efficacy decreases, and this decrease in self-efficacy can indirectly cause a decrease in their academic engagement. Therefore, moral disengagement affects the increase or decrease in academic engagement, but this effect is first formed through changes in academic self-efficacy. Overall, our findings showed that moral disengagement can further lead to a decrease in students' academic engagement, especially when they have low academic self-efficacy.

In other words, students who are more inclined to be free from moral considerations may disengage from their academic activities if they experience low academic self-efficacy. Therefore, parents and teachers should simultaneously address the issue of moral disengagement and academic self-efficacy in order to promote students' academic engagement and success. This goal can be achieved through organizing workshops to promote moral values and moral reasoning skills in students, so that they can develop a stronger moral identity and responsibility. Finally, the practical implications of the findings of this study can help to examine the underlying factors of academic engagement from ethical, social, and clinical psychology perspectives and provide a more comprehensive perspective in this field.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article. Participants were allowed to leave the study whenever they wished. Also, all participants were aware of the research process.

Funding

This research was conducted with financial support from the University of Mohaghegh Ardabili.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیاقی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان

زهرا اخوی ثمرین^{۱*} و شهرام طهماسبی^۲

۱. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. رئیس اداره آموزش‌های مجازی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.



استاددیدی: اخوی ثمرین، ز. و طهماسبی، ش. (۱۴۰۴). الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیاقی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۱): ۱-۱۰. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.16904.6087>

doi 10.22098/jsp.2025.16904.6087

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیاقی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. تعداد نفر از این افراد با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس از بین جامعه آماری فوق انتخاب و به مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، بی‌اشتیاقی اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم‌افزارهای SPSS.25 و smartPLS.3 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج الگوی روابط ساختاری نشان داد که بی‌اشتیاقی اخلاقی به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی ارتباط دارند ($P=0/05$). شاخص‌های برازش مدل نیز بیانگر مطلوب بودن مدل است.

نتیجه‌گیری: در نهایت، پیامدهای عملی یافته‌های این تحقیق می‌تواند به بررسی عوامل زیربنایی اشتیاق تحصیلی از منظرهای روانشناسی اخلاقی، اجتماعی و بالینی کمک کند و دیدگاه جامع‌تری در این زمینه ارائه دهد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱

کلیدواژه‌ها:

اشتیاق تحصیلی، بی‌اشتیاقی اخلاقی، خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

دانش‌آموزان تأثیر دارد، بلکه نشان‌دهنده توانایی‌های یادگیری و مسئولیت‌پذیری آن‌ها نیز می‌باشد. در بسیاری از سیستم‌های آموزشی، دانش‌آموزان از طریق ارزیابی‌های منظم (مانند امتحانات ترم) نمرات و بازخوردهایی دریافت می‌کنند که نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی‌شان است (استیکا و همکاران^۴، ۲۰۲۳).

1. academic engagement
2. Carmona-Halty & et al
3. Martínez & et al
4. Sticca & et al

اشتیاق تحصیلی^۱ به عنوان یک مفهوم کلیدی در روانشناسی تربیتی، در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران زیادی قرار گرفته است و به ویژه در روانشناسی مثبت‌گرا اهمیت زیادی پیدا کرده است (کارمونا هالتی و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ مارتینز و همکاران^۳، ۲۰۱۹). این مفهوم به میزان مشارکت فعال و سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در یادگیری خود اشاره دارد و در حقیقت، نقش اساسی در بهبود عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (کریمی و ستوده، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی نه تنها بر نتایج تحصیلی

* نویسنده مسئول:

زهرا اخوی ثمرین

نشانی: گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۹۱۲) ۴۴۹۷۶۱۰

پست الکترونیکی: z.akhavi@uma.ac.ir



با این حال، اشتیاق تحصیلی به‌طور گسترده‌تری شامل مجموعه‌ای از رفتارها، نگرش‌ها و احساسات مرتبط با فرآیند یادگیری است، مانند توجه، تلاش، پشتکار و علاقه به موضوعات آموزشی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹؛ احمدی، شیخ‌الاسلامی و نخستین گلدوست، ۱۴۰۳). این اشتیاق تنها به ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه به روش‌های تدریس، تعامل با همسالان، و شرایط مدرسه نیز وابسته است (عزیزمحمدی و همکاران، ۲۰۲۲؛ لکوا و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین، اهمیت اشتیاق تحصیلی در بهبود نتایج آموزشی و محافظت از دانش‌آموزان در برابر چالش‌های تحصیلی قابل توجه است. از آنجا که اشتیاق تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک عامل حمایتی در برابر ناملایمات تحصیلی عمل کند، پژوهشگران باید در مطالعات خود به‌طور خاص به شناسایی عواملی بپردازند که می‌توانند اشتیاق تحصیلی را تقویت کرده و زمینه را برای یادگیری مؤثرتر فراهم آورند (خونساری و فرامرزی، ۱۴۰۲؛ ایزدپناه و رضایی، ۲۰۲۲).

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشته باشد، بی‌اشتیاقی اخلاقی^۱ است. بی‌اشتیاقی اخلاقی که با جدایی از معیارهای اخلاقی مشخص می‌شود، با رفتارهای ضداجتماعی و مشکلات تحصیلی مرتبط است (سیلوا و کوستا، ۲۰۲۴؛ ناورین و همکاران، ۲۰۲۴). بی‌اشتیاقی اخلاقی به جدایی معیارهای اخلاقی درونی فرد از رفتار بیرونی اشاره دارد. تفسیر مجدد از رفتار خود برای منطقی کردن آن، به حداقل رساندن احساس گناه و مسئولیت رفتار، به منظور جلوگیری از تنبیه خود و حفظ وجهه اخلاقی می‌باشد (گاو و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، روابط مثبت دانش‌آموز و معلم و تدریس مقتدرانه با بی‌اشتیاقی اخلاقی ارتباط معناداری دارد (بجارجد و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، جو رابطه‌ای مثبت مدرسه، شامل روابط قوی معلم و دانش‌آموز و احساس تعلق به مدرسه، سطوح بالاتری از مشارکت مدرسه و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (کاتانتونیس، ۲۰۲۴). بی‌اشتیاقی اخلاقی پیش‌بینی کننده اشتیاق تحصیلی است (مفتی و همکاران، ۲۰۲۳).

از طرف دیگر محققان چندین عامل کلیدی مؤثر بر اشتیاق تحصیلی را شناسایی کرده‌اند، از جمله شیوه‌های آموزشی، روابط دانش‌آموز و معلم و باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی^۲ که با عنوان متغیر میانجی می‌تواند ارتباط بین بی‌اشتیاقی اخلاقی و اشتیاق تحصیلی را تعدیل کند (عزیزمحمدی و همکاران، ۲۰۲۲؛ لکوا و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی منعکس کننده باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های آن‌ها برای دستیابی به اهداف تحصیلی است (کاستا، آرانوخو و آلمیدا، ۲۰۱۶). نظریه خودکارآمدی بندورا و

وسلز^{۱۱} (۱۹۹۷) تأکید دارند بر این که باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف خاص، تأثیر زیادی بر نحوه مواجهه او با چالش‌ها و چگونگی دستیابی به اهداف دارد. در این چارچوب، خودکارآمدی به عنوان یک عامل روان‌شناختی شناخته می‌شود که می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری و تقویت اشتیاق تحصیلی داشته باشد، چرا که دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود اعتماد دارند، احتمالاً به میزان بیشتری در فرآیند یادگیری مشارکت خواهند کرد و برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی تلاش بیشتری نشان خواهند داد (کاسانوا و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات اخیر به بررسی روابط بین خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق و عملکرد در دانش‌آموزان پرداخته است، بنلاحسن^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۴) دریافته‌اند که خودکارآمدی به‌طور کامل تأثیر روابط بین فردی را بر ابعاد مختلف اشتیاق دانش‌آموز واسطه می‌کند. یک متاآنالیز تأثیر متوسطی از خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی را نشان داد (فاطیما و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات دیگری نشان دادند بین اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی و عوامل مختلف در آموزش عالی ارتباط مستقیم وجود دارد (وانگ و کروک، ۲۰۲۴؛ یودیانی و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعه الیور و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۹) نشان داد که افزایش خودکارآمدی ممکن است پیش‌نیازی برای بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان باشد. بنابراین استفاده از خودکارآمدی به عنوان میانجی می‌تواند به درک بهتر از چگونگی تأثیرگذاری عوامل مختلف بر اشتیاق تحصیلی کمک کند و راهکارهایی برای افزایش اشتیاق در دانش‌آموزان ارائه دهد.

اگرچه در مطالعات متعدد عوامل مختلفی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اشتیاق تحصیلی شناسایی شده‌اند و این عوامل می‌توانند به‌عنوان عواملی مخاطره‌آمیز یا محافظ برای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان عمل کنند، اما هنوز ارتباط مستقیم میان بی‌اشتیاقی اخلاقی و اشتیاق تحصیلی به‌طور جامع و دقیق در ادبیات موجود بررسی نشده است. در حقیقت، شواهد

1. Lekwa & et al
2. moral disengagement
3. Silva & et al
4. Naureen & et al
5. Gao & et al
6. Bjärehed & et al
7. Katsantonis
8. Maftai & et al
9. Academic self-efficacy
10. Costa, Araújo & Almeida
11. Bandura & Wessels
12. Casanova & et al
13. Benlahcene
14. Fatimah & et al
15. Wang & Kruk
16. Yudiani & et al
17. Olivier & et al

متوسطه در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد. تا دانش‌آموزانی که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند به سؤالات پاسخ دهند که بعد از وارد کردن داده‌ها به SPSS نسخه ۲۵ و بعد از حذف داده‌های پرت، ۱۸۵ پرسش‌نامه وارد تحلیل آماری شد. معیارهای ورود شامل بازه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال و اشتغال به تحصیل در یکی از رشته‌های (تجربی، ریاضی و انسانی) بود و دانش‌آموزانی که به هر دلیلی نتوانند شرایط لازم (مثل حضور منظم در مدرسه یا عدم تغییر مقطع تحصیلی) را برای ادامه پژوهش حفظ کنند و به دلایل بهداشتی یا روانی قادر به ادامه مشارکت در پژوهش نبودند، معیار خروج بود. به‌منظور گردآوری داده‌ها از سه ابزار به شرح زیر استفاده شد:

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه به وسیله **فردریکر و بلومفلد و پاریس**^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده و دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده مقیاس اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی را می‌سنجند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا ۵ است که از "هرگز" تا "در تمام اوقات" را شامل می‌شود. طراحی مقیاس، ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش نموده‌اند (**فردریکر و همکاران، ۲۰۰۴**). روایی این پرسشنامه در پژوهشی تأیید شده و پایایی کل به روش آلفای کرونباخ در پژوهش آن‌ها ۰/۶۶ به دست آمد (**عباسی و همکاران، ۲۰۱۵**). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموزان مورگان-جینکس که توسط **جینکس و مورگان**^۳ (۱۹۹۹) طراحی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ ماده است که از خرده مقیاس‌های استعداد، زمینه و تلاش تشکیل شده است و بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت قرار دارد. **جینکس و همکاران (۱۹۹۹)** پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز **کریم زاده (۱۳۸۵)** با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده است. این محقق، بارهای عاملی این تحلیل را برای نمره کل خودکارآمدی ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه بی‌اشتیاقی اخلاقی: این پرسشنامه یک پرسشنامه ۳۲ سؤالی است که برای ارزیابی استعداد فرد برای بی‌اشتیاقی اخلاقی طراحی شده است (**بندورا و همکاران، ۱۹۹۶**).

تجربی کافی مبنی بر وجود رابطه مستقیم و روشن میان این دو متغیر در دسترس نیست. با این حال، نظریه‌ها و پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که بی‌اشتیاقی اخلاقی ممکن است تأثیرات غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی داشته باشد. به‌ویژه، ممکن است این تأثیرات از طریق متغیر میانجی‌گر خودکارآمدی تحصیلی به شکل قابل توجهی در ابعاد مختلف اشتیاق تحصیلی نمایان شوند. با توجه به این فرضیات، پژوهش حاضر در پی بررسی و تحلیل این روابط پیچیده است و هدف آن ارائه یک الگوی روابط ساختاری میان اشتیاق تحصیلی و بی‌اشتیاقی اخلاقی با تأکید بر نقش میانجی‌گر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان است. مدل مفهومی این پژوهش (شکل ۱) به‌طور خاص به دنبال شبیه‌سازی و تبیین این روابط از طریق مدل‌های ساختاری پیچیده است که ممکن است بین این متغیرها وجود داشته باشد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع معادلات ساختاری انجام شد **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری را دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل مدارس دولتی شهرستان اردبیل در در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل داد. تعداد ۱۸۵ نفر از این افراد به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از بین جامعه آماری فوق انتخاب و در پژوهش شرکت کردند. وقتی حداکثر تعداد متغیرها در مدل اندازه‌گیری و ساختاری ۳ باشد، به ۱۲۴ مشاهده برای رسیدن به توان آماری ۸۰ درصد و کسب حداقل مقدار R^2 (ضریب تعیین) معادل ۰/۱۰ (با ۵ درصد احتمال خطا) نیاز است. با توجه به این که حجم نمونه بالاتر دقت (سازگاری) برآوردهای حداقل مربعات جزئی را افزایش می‌دهد (**هویل، ۱۹۹۵**)، با این حال به منظور دست‌یابی به نتایج قابل تعمیم‌تر و خطای آماری کمتر حجم نمونه در پژوهش حاضر نیز با در نظر گرفتن احتمال افت نمونه‌ها، ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد که در نهایت ۱۸۵ پرسش‌نامه وارد تحلیل آماری شد.

روش جمع‌آوری اطلاعات به این صورت بود که پرسش‌نامه‌های اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌اشتیاقی اخلاقی در نرم‌افزار پرس لاین طراحی و به صورت آنلاین از طریق گذاشتن لینک آن‌ها در گروه‌های کلاسی و کانال‌های تلگرام، گروه‌های واتساپ مدارس مقاطع

1. Hoyle
2. Fredricks, Blumenfeld & Paris
3. Jinks & Morgan

داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش با استفاده از ابزارهای آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و مدل یابی معادله ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS.25 و نرم‌افزار smart PLS.4 تحلیل شد.

یافته‌ها

تعداد ۱۸۵ دانش‌آموز پسر با میانگین سنی ۱۴/۷۵ و انحراف معیار ۱/۰۴ در این پژوهش شرکت داشتند. از لحاظ رشته تحصیلی ۸۶ نفر (۴۶/۴۹ درصد) علوم تجربی، ۲۵ نفر (۱۳/۵۱ درصد) علوم ریاضی و ۷۴ نفر (۴۰ درصد) در علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. نتایج جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌اشتیاقی اخلاقی و مؤلفه‌های آن‌ها را نشان می‌دهد.

مقیاس بی‌اشتیاقی اخلاقی ۸ مکانیسم بی‌اشتیاقی اخلاقی را ارزیابی می‌کند که عبارتند از: توجیه اخلاقی، برجسب زدن مدبرانه، مقایسه سودمند، جابجایی مسئولیت، تقسیم مسئولیت، بی‌اعتنایی به پیامدها، غیرانسانی کردن، نسبت دادن سرزنش. هریک از این ۸ مکانیسم به وسیله ۴ آیتم اندازه‌گیری می‌شود. آزمودنی‌ها به سؤالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ می‌دهند. موارد بالاتر در هر خرده مقیاس نشانگر بالاتر بودن آن مکانیسم می‌باشد، نمرات بالاتر در کل عامل‌ها نیز بی‌اشتیاقی بالای اخلاقی را نشان می‌دهد (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۶)، این پرسشنامه همبستگی بالایی را در آزمون قضاوت اخلاقی نشان داد و ضریب پایایی آن نیز ۰/۸۲ گزارش شده است (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌اشتیاقی اخلاقی

متغیرها	M	SD
اشتیاق تحصیلی (نمره کل)	۳۴/۶۳	۴/۵۴
رفتاری	۸/۲۱	۲/۸۱
شناختی	۱۲/۱۸	۲/۲۸
عاطفی	۱۴/۲۴	۳/۱۶
خودکارآمدی تحصیلی (نمره کل)	۱۷/۹۲	۴/۵۹
استعداد	۵/۶۷	۲/۶۴
بافت	۶/۲۸	۳/۵۸
تلاش	۵/۹۷	۲/۹۷
بی‌اشتیاقی اخلاقی (نمره کل)	۸۹/۳۹	۵/۷۵
توجیه اخلاقی	۱۱/۱۰	۲/۷۹
زبان مدبرانه	۱۱/۲۵	۲/۲۷
مقایسه سودمند	۱۰/۱۲	۲/۰۸
جابجایی مسئولیت	۱۲/۱۴	۳/۱۵
بخش مسئولیت	۱۱/۰۹	۲/۶۹
تحریف پیامدها	۱۰/۱۹	۲/۱۸
اسناد دادن سرزنش	۱۲/۲۲	۳/۰۹
غیرانسانی کردن	۱۱/۲۸	۲/۰۲

جدول ۲. آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج شده و روایی واگرا

سازه پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی CR	میانگین واریانس استخراج شده AVE	روایی واگرا
اشتیاق تحصیلی	۰/۸۵	۰/۸۵۷	۰/۶۶۹	۰/۸۱۷
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۰۴	۰/۸۰۲	۰/۵۷۸	۰/۷۶۰
بی‌اشتیاقی اخلاقی	۰/۸۷۲	۰/۸۷۶	۰/۵۷۷	۰/۷۵۹

AVE نیز برای سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد پایایی و روایی همگرای مدل پژوهش قابل قبول است.

نتایج بدست آمده در جدول ۲ نشان می‌دهد همه مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سازه‌های پژوهش از ۰/۷ بیشتر است. همچنین مقدار

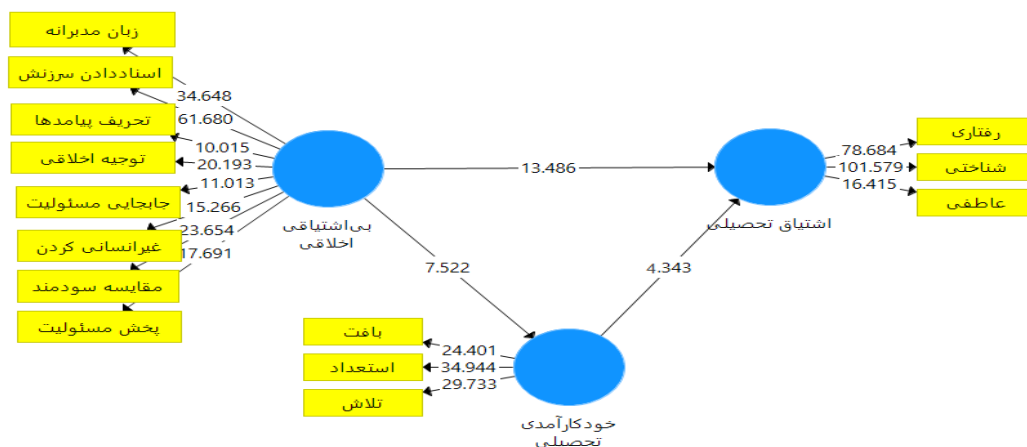
روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

ساختاری را کنترل می‌کند از معیار GOF استفاده می‌شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای Gof معرفی نموده‌اند. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R^2 و میانگین شاخص‌های مقادیر اشتراکی قابل محاسبه است. در نتیجه، مقدار معیار GOF برابر است با ۰/۵۱ که با مقایسه آن با مقادیر قابل قبول برای GOF نشان از برازش مناسب کلی مدل دارد.

$$GOF = \sqrt{\text{average (Commonality)} \times \text{average } (R^2)}$$

$$GOF = \sqrt{\text{average } 0/78 \times 0/66} = 0/51$$

پس از تأیید روایی و پایایی، مدل ساختاری تحقیق ارزیابی می‌شود. برای آزمون مدل مفهومی و فرضیه‌های پژوهش از معادلات ساختاری استفاده شده است. شکل ۲ مدل خروجی نرم‌افزار smart pls را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مقدار T مدل اندازه‌گیری

جدول ۳. تحلیل مسیر اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای اصلی پژوهش

مسیر	فرضیه	ضریب مسیر	مقدار t	نتیجه
۱	خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۵۲۱	۴/۳۴۳	تائید
۲	بی‌اشتیاقی اخلاقی بر اشتیاق تحصیلی	-۰/۷۵۰	۱۳/۴۸۶	تائید
۳	بی‌اشتیاقی اخلاقی بر خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۴۶۰	۷/۵۲۲	تائید
۴	بی‌اشتیاقی اخلاقی - خودکارآمدی تحصیلی - اشتیاق تحصیلی	-۰/۲۴	۲/۱۹۶	تائید

داد بی‌اشتیاقی اخلاقی با اشتیاق تحصیلی ارتباط مستقیم دارد. همسو با این یافته‌ها بجارحد و همکاران (۲۰۲۴)، مفتی و همکاران (۲۰۲۳)، (لو و همکاران (۲۰۲۳) و کاتسانتونس (۲۰۲۴) گزارش دادند بی‌اشتیاقی اخلاقی با اشتیاق تحصیلی ارتباط مستقیم دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت بی‌اشتیاقی اخلاقی به معنای فقدان درگیری عاطفی و شناختی نسبت به اصول اخلاقی، می‌تواند تأثیر مستقیمی بر اشتیاق تحصیلی داشته باشد. افرادی که از نظر اخلاقی بی‌اشتیاق هستند، ممکن است در مواجهه با تکالیف و وظایف تحصیلی نیز انگیزه و تعهد کافی نداشته باشند، زیرا ارزش‌های درونی‌شده‌ای برای تلاش، پیشرفت و رعایت مسئولیت‌های فردی در آنان شکل نگرفته است.

نتایج روایی واگرا نشان می‌دهد جذر میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از سازه‌ها در مقایسه با همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر است؛ بنابراین می‌توان گفت که در مدل پژوهش متغیرهای مکنون بیشتر با سؤالات مربوط به خودشان تعامل دارند تا با سازه‌های دیگر. به بیان بهتر، این جدول مطلوبیت روایی واگرای مدل را نشان می‌دهد که نشان می‌دهد مدل از روایی مطلوبی برخوردار است. مقدار R Square برای سازه اشتیاق تحصیلی ۰/۲۸ و سازه خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ بدست آمده است که نشان‌دهنده مقدار مناسبی می‌باشد. همچنین مقادیر f^2 نشان‌دهنده اندازه اثر مناسب برای سازه‌های خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۴) و بی‌اشتیاقی اخلاقی (۰/۳۱) می‌باشد. برای بررسی برازش کلی مدل که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بی‌اشتیاقی اخلاقی ($p < ۰/۰۱$; $\beta = -۰/۷۵۰$)، اثر مثبت بر اشتیاق تحصیلی دارد. خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = ۰/۵۲۱$; $p < ۰/۰۰۱$) اثر مثبت بر اشتیاق تحصیلی دارد. همچنین بی‌اشتیاقی اخلاقی ($\beta = -۰/۴۶۰$; $p < ۰/۰۱$) با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر معناداری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیاقی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام خواهد گرفت. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان

از سوی دیگر، این ویژگی می‌تواند به شکل رویکردی منفعلانه نسبت به یادگیری و کاهش درگیری شناختی در فرایند تحصیل ظاهر شود. در نتیجه، دانش‌آموزان یا دانشجویانی که از لحاظ اخلاقی بی‌اشتیاق هستند، ممکن است در محیط‌های آموزشی نیز شور و شوق کمتری برای یادگیری نشان دهند و در پیگیری اهداف تحصیلی خود دچار افت انگیزشی شوند.

نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد اشتیاق تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مستقیم دارد. همسو با این یافته‌ها وانگ و همکاران (۲۰۲۴)، فاطیما و همکاران (۲۰۲۴) و (کاسانوا و همکاران، ۲۰۲۳) گزارش دادند خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی ارتباط مستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان به توانایی خود برای انجام یک کار اطمینان داشتند، سطح بالاتری از درگیری با آن داشتند برعکس، اگر دانش‌آموزان اعتماد کمی به انجام یک کار داشته باشند، زمان یا تلاشی برای آن صرف نمی‌کنند و در نتیجه درگیر آن کار نمی‌شوند (علاری، عطوت و حسن، ۲۰۲۰؛ دومنک-بتورت و همکاران، ۲۰۱۷). خودکارآمدی به ایجاد باورهای مثبت در مورد توانایی‌های خود کمک می‌کند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی بالایی داشتند، راهبردهای حل مسئله مؤثری را اتخاذ کردند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا در یادگیری خود مشارکت بیشتری داشته باشند (ژن و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، افرادی که احساس خودکارآمدی بالاتری دارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، انگیزه و پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه، به جای اجتناب از تکالیف، با اشتیاق بیشتری در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند. این باور مثبت نسبت به توانمندی‌های شخصی، احساس شایستگی را در فرد تقویت کرده و او را به جستجوی تجربیات یادگیری، تلاش بیشتر و دستیابی به اهداف تحصیلی ترغیب می‌کند؛ بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی از طریق افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش اضطراب عملکرد و ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری، به طور مستقیم موجب ارتقای اشتیاق تحصیلی می‌شود.

نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی ارتباط غیرمستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت بی‌اشتیاقی اخلاقی می‌تواند تأثیر غیرمستقیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. این تأثیر از طریق خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی عمل می‌کند؛ به عبارت دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان در معرض بی‌اشتیاقی اخلاقی قرار می‌گیرند، احساس خودکارآمدی آن‌ها کاهش یافته و این کاهش در خودکارآمدی می‌تواند به طور غیرمستقیم موجب کاهش اشتیاق تحصیلی آن‌ها گردد؛ بنابراین، بی‌اشتیاقی اخلاقی بر افزایش یا کاهش

اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد، اما این تأثیر ابتدا از طریق تغییرات در خودکارآمدی تحصیلی شکل می‌گیرد.

برخی از محدودیت‌ها باید در تفسیر نتایج حاضر مورد توجه قرار گیرند. اولاً، این پژوهش تنها بر روی جامعه پسران انجام شد. مطالعات آینده می‌توانند با بررسی روابط پیشنهادی در نمونه‌های گسترده‌تر و ناهمگن‌تر (از جمله دختران) این موضوع را مورد بررسی قرار دهند. دوم، از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) استفاده شد که ممکن است موجب افزایش مطلوبیت پاسخ‌های دانش‌آموزان شود. پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از روش‌های دقیق‌تر برای اندازه‌گیری سازه‌های پیشنهادی، این نگرانی را برطرف کنند. ثالثاً، ماهیت مقطعی پژوهش مانع از تعیین روابط علی می‌شود. مطالعات آینده ممکن است با استفاده از اندازه‌گیری‌های طولی، درک بهتری از ماهیت پویای روابط پیشنهادی، به‌ویژه در زمینه اشتیاق تحصیلی، به‌دست آورند.

به طور کلی، یافته‌های ما نشان داد که بی‌اشتیاقی اخلاقی بیشتر می‌تواند به کاهش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود، به‌ویژه زمانی که آن‌ها خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که تمایل بیشتری به رهایی از ملاحظات اخلاقی دارند، ممکن است در صورتی که خودکارآمدی تحصیلی پایینی را تجربه کنند، از فعالیت‌های تحصیلی خود رها شوند؛ بنابراین، والدین و معلمان باید به‌طور همزمان به مسئله بی‌اشتیاقی اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی توجه کنند تا بتوانند اشتیاق تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان را ارتقا دهند. این هدف می‌تواند از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای ترویج ارزش‌های اخلاقی و مهارت‌های استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان تحقق یابد تا آن‌ها قادر باشند هویت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری قوی‌تری ایجاد کنند. در نهایت، پیامدهای عملی یافته‌های این تحقیق می‌تواند به بررسی عوامل زیربنایی اشتیاق تحصیلی از منظرهای روان‌شناسی اخلاقی، اجتماعی و بالینی کمک کند و دیدگاه جامع‌تری در این زمینه ارائه دهد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این پژوهش اصول اخلاقی کاملاً رعایت شده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در نگارش پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

1. Allari, Atout & Hasan
2. Doménech-Betoret & et al
3. Zhen & et al

منابع

- C. (1996) Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal Pers Soc Psychol* 71(2), 364-374. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-06400-013>
- Basharpour, S., Ahmadi, S. & Narimani, M. (2017). Investigating the Role of Moral Disengagement and Selfconcealment in Predicting Motivation for Substance Dependency Treatment. *Navid No*, 20(63), 36-47. [Doi:10.22038/nmj.2018.15334.1049]
- Basharpour, S., Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. (Persian) Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814
- Benlhcene, A., Mohamed Abdelrahman, R., Ahmed, M., & Aboudahr, S. M. F. M. (2024). A pathway to engagement: the mediating role of self-efficacy between interpersonal relationships and academic engagement. *Cogent Psychology*, 11(1), 233-239. [Doi: 10.1080/23311908.2024.2330239]
- Bjärehed, M., Sjögren, B., Thornberg, R., Gini, G., & Pozzoli, T. (2024). A short-term longitudinal study on the development of moral disengagement among schoolchildren: the role of collective moral disengagement, authoritative teaching, and student-teacher relationship quality. *Frontiers in Psychology*, 15. [Doi:10.3389/fpsyg.2024.1381015]
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40 (6), 2938-2947. [Doi:10.1007/s12144-019-00227-8]
- Casanova, J.R., Sinval, J., & Almeida, L.D. (2024). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: personal variables and first-semester performance. *Anales de Psicología*. [Doi:10.6018/analesps]
- Costa, A.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.D. (2016). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engajamento de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2, 307-314. [Doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445]
- Doménech-Betoret, F., Abellan-Rosello, L., & Gomez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. [Doi:10.3389/fpsyg.2017.01193]
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97753-001>
- Fatimah, S., Murwani, F. D., Farida, I. A., & Hitipeuw, I. (2024). Academic self-efficacy and its effect on academic engagement: Meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 17(1), 271-294. [Doi:10.29333/iji.2024.17115a]
- Fredricks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. [Doi:10.3102/00346543074001059]
- احمدی، ش.، شیخ الاسلامی، ع.، نخستین گلدوست، ا. (۱۴۰۳). مقایسه‌ی تاثیر آموزش مهارت‌های ابزار وجود و راهبردهای خودنظارتی بر اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۱)، ۱-۱۲. [Doi:jld.2024.15394.2173/10/22098]
- بشرپور، س.، احمدی، ش.، نریمانی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش بی‌اشتیاقی اخلاقی و خودنهادسازی در پیش‌بینی انگیزش درمان افراد وابسته به مواد مخدر. *نوید نو*، ۲۰(۶۳)، ۳۶-۴۷. [Doi:10.22038/nmj.2018.15334.1049]
- بشرپور، س.، عینی، س. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۲)، ۱۸-۳۳. Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814
- خونساری، ف.، فرامرزی، س. (۱۴۰۳). تدوین الگوی مفهومی یادگیری ریاضی و فعالیت‌های شناختی بهبود دهنده یادگیری در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۴)، ۱۹-۳۵. [Doi: 10.22098/jld.2023.13388.2108]
- کریم زاده، م؛ و محسنی، ن. چ. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۴(۲)، ۴۵-۲۹. <file:///C:/Users/ahmadi/Downloads/64013851102.pdf>

References:

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(1), 160-169. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-en.html>
- Ahmadi, SH., Shykholeslami, A., & Nokhostin Goldoos. (2024). Comparing the effect of teaching self-expression skills and teaching self-monitoring strategies on academic engagement in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 1-12. (Persian) Doi: 10.22098/jld.2024.15394.2173
- Allari, R. S., Atout, M., & Hasan, A. A. H. (2020). The value of caring behavior and its impact on students' self-efficacy: perceptions of undergraduate nursing students. *Nursing Forum*, 55(2), 259-266. [Doi:10.1111/nuf.12424]
- Azizmohammadi, S., Niosha, B., & Bafghi, S. M. M. (2022). Social support, empathy and academic engagement: A mediational study. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(3), 422-431. [Doi:10. 52547/ieepj.4.3.422]
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy Cambridge*: Cambridge University Press. 4-6. <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli,

- Gao, L., Li, X., Wu, X., & Wang, X. (2023). Longitudinal associations among student–student relationship, moral disengagement, and adolescents’ bullying perpetration. *School Psychology*, 38(5), 337. [Doi:10.1037/spq0000534]
- Izadpanah, S., & Rezaei, Y. M. (2022). Causal explanation of academic enthusiasm based on the interaction of teachers and English language learners: Self-regulation, academic hope, and academic engagement among English language learners. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 99–7903. [Doi:10.3389/fpsyg.2022.997903]
- Jinks, J., Morgan, V. (1999). Childrens perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224–230. [Doi:10.1080/00098659909599398]
- Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2020). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 959–975. [Doi:10.1080/13562517.2019.1623775]
- Katsantonis, I. (2024). I belong; hence, I engage? A cohort study of transitions between school engagement classes and academic achievement: The role of relational school climate. *The Australian Educational Researcher*, 1–22. [Doi:10.1007/s13384-024-00698-0]
- Khonsari, F., & Faramarzi, S. (2023). Developing a conceptual model of mathematical learning and cognitive activities to improve learning in students with mathematic learning disability: A qualitative study. *Journal of Learning Disabilities*, 12(4), 19–35. (Persian) doi: 10.22098/jld.2023.13388.2108
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology*, 34(1), 109–118. [Doi:10.1037/spq0000268]
- Maftai, A., Opariuc-Dan, C., & Vrabie, T. (2024). Moral disengagement and academic engagement: the moderating roles of educational anti-mattering and psychological distress. *Ethics & Behavior*, 34(5), 342–359. [Doi:10.1080/10508422.2023.2225203]
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067. [Doi:10.1080/01443410.2019.1623382]
- Naureen, S., Rashid, S., & Tariq, F. (2024). Parental Expectations and Student’s Morality: Mediating Role of Frustration Intolerance. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(2), 236–248. [Doi:10.48112/aessr.v4i2.768]
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: com-paring three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. [Doi:10.1007/s10964-018-0952-0]
- Silva, S.R., & Costa, E.C. (2024). Mapeando pesquisas nacionais sobre desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva colloquium humanarum. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4756>
- Sticca, F., Goetz, T., Möller, J., Eberle, F., Murayma, K., & Shavelson, R. (2023). Same same but different: The role of subjective domain similarity in the longitudinal interplay among achievement and self-concept in multiple academic domains. *Learning and Individual Differences*, 102(11), 102–270. [Doi:10.1016/j.lindif.2023.102270]
- Wang, Y., & Kruk, M. (2024). Modeling the interaction between teacher credibility, teacher confirmation, and English major students’ academic engagement: A sequential mixed-methods approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. [Doi:10.14746/sslt.38418]
- Yudiani, E., Khosiyah, S., & Umer, A. (2023). The effect of gratitude and academic self efficacy on academic engagement in students. *Psikis : Jurnal Psikologi Islami*. [Doi.org/10.19109/psikis.v9i1.16731]
- Zhen, R., Liu, R., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54(1), 210–221. [Doi:10.1016/j.lindif.2017.01.017]