

شناخت، رفتار، یادگیری

نقش میانجی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی در تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی در دانش آموزان پایه ششم دبستان

عاطفه عزیزی^۱، سمیرا پالی^{۲*}

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: samira.pali@iau.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۱/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳

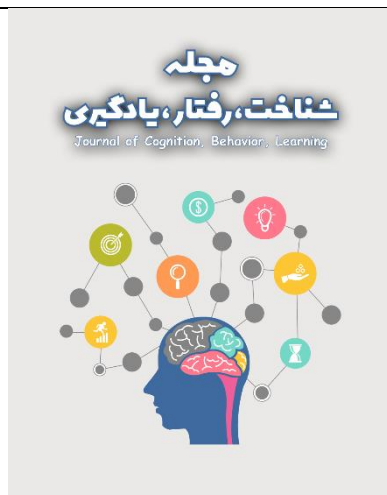
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی در تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی در دانش‌آموزان پایه ششم دبستان بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی و از حیث هدف کاربردی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان تنکابن در سال تحصیلی جاری بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۸۴ دانش‌آموز (۲۰۲ دختر و ۱۸۲ پسر) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های استاندارد تربیت اخلاقی (چانگ، ۲۰۲۳)، انگیزه خودمختار (وانگ و لیو، ۲۰۲۲)، نارسایی هیجانی (وو و یلنگ، ۲۰۱۸) و بی‌حوصلگی (بیلکه و همکاران، ۲۰۲۱) بود. برای تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری با نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد. نتایج نشان داد که انگیزه خودمختار تأثیر مثبت و معناداری بر تربیت اخلاقی دارد. همچنین مشخص شد که انگیزه خودمختار تأثیر منفی معناداری بر نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی دارد. نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی نیز تأثیر منفی و معناداری بر تربیت اخلاقی دارند. آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد که نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی نقش میانجی معناداری در رابطه بین انگیزه خودمختار و تربیت اخلاقی ایفا می‌کنند. مدل ارائه‌شده تأیید می‌کند که تقویت انگیزه خودمختار در دانش‌آموزان، علاوه بر تأثیر مستقیم، از طریق کاهش نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی، می‌تواند به بهبود تربیت اخلاقی منجر شود. یافته‌ها بر اهمیت طراحی مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر انگیزه درونی و تنظیم هیجانی در مدارس ابتدایی تأکید دارند.

کلیدواژه‌ها: انگیزه خودمختار، تربیت اخلاقی، نارسایی هیجانی، بی‌حوصلگی، دانش‌آموزان دبستان



شیوه استناددهی: عزیزی و پالی. (۱۴۰۴). نقش میانجی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی در تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی در دانش‌آموزان پایه ششم دبستان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲(۲)، ۱-۱۴.

The Mediating Role of Alexithymia and Boredom in the Impact of Autonomous Motivation on Moral Education in Sixth-Grade Elementary Students

Atefeh Azizi¹, Samira Pali^{2*}

1. Department of Educational Management, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

2. Department of Educational Sciences, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

*Corresponding Author's Email: samira.pali@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-04-13

Revise Date: 2025-06-03

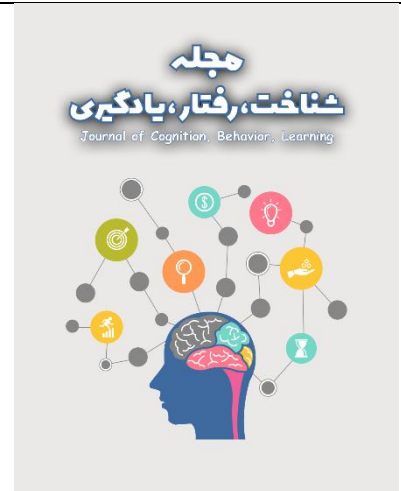
Accept Date: 2025-06-14

Publish Date: 2025-07-17

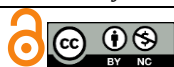
Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of alexithymia and boredom in the effect of autonomous motivation on moral education among sixth-grade elementary students. This descriptive-survey research was applied in purpose. The statistical population included all sixth-grade students in Tonekabon County during the current academic year. A stratified random sampling method was used to select 384 students (202 girls and 182 boys). Data collection tools included standard questionnaires on moral education (Chang, 2023), autonomous motivation (Wang & Liu, 2022), alexithymia (Wu & Yang, 2018), and boredom (Bilke et al., 2021). Data were analyzed using structural equation modeling in Smart PLS. The results indicated that autonomous motivation had a significant positive effect on moral education. Additionally, autonomous motivation significantly and negatively predicted alexithymia and boredom. Both alexithymia and boredom negatively influenced moral education. Bootstrap analysis confirmed the significant mediating roles of alexithymia and boredom in the relationship between autonomous motivation and moral education. The proposed model confirms that strengthening autonomous motivation in students not only directly enhances moral education but also does so indirectly through reducing alexithymia and boredom. These findings highlight the importance of psychological interventions focused on intrinsic motivation and emotional regulation in primary school education.

Keywords: *Autonomous motivation, moral education, alexithymia, boredom, elementary students*



How to cite: Azizi, A., & Pali, S. (2025). The Mediating Role of Alexithymia and Boredom in the Impact of Autonomous Motivation on Moral Education in Sixth-Grade Elementary Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(2), 1-14.



مقدمه

تربیت اخلاقی از جمله مفاهیم بنیادین در روان‌شناسی رشد و آموزش و پرورش است که نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی کودکان ایفا می‌کند. در سال‌های اخیر، با افزایش توجه به آموزش‌های مبتنی بر هوش هیجانی و انگیزه‌های درونی، پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که عوامل روان‌شناختی و شناختی متعددی می‌توانند فرآیند تربیت اخلاقی را تسهیل یا تضعیف کنند. یکی از مهم‌ترین این عوامل، انگیزه خودمختار است؛ انگیزه‌ای که برخاسته از احساس انتخاب، اراده شخصی و پذیرش درونی اهداف است (Jehanghir et al., 2024). در نظریه خود تعیین‌گری، انگیزه خودمختار در کنار نیازهای روان‌شناختی پایه چون شایستگی، ارتباط و خودمختاری، به‌عنوان پیش‌نیاز رشد بهینه، یادگیری و کنش اخلاقی شناخته می‌شود (Gong & Santoso, 2024; Patall et al., 2018).

پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که انگیزه خودمختار می‌تواند تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر رفتارهای اخلاقی، سازگاری اجتماعی و مشارکت تحصیلی داشته باشد (Johansen et al., 2023; Mammadov & Tozoglu, 2023). همچنین، نوجوانانی که دارای انگیزه خودمختار بالاتری هستند، در مواجهه با چالش‌های بین‌فردی و موقعیت‌های اخلاقی از ثبات رفتاری بیشتری برخوردارند و احتمال بروز تعارضات ارزشی در آن‌ها کاهش می‌یابد (Claver et al., 2020; Villacís et al., 2023). با این حال، مسیر تأثیرگذاری انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی غالباً از طریق متغیرهای میانجی‌گری همچون تنظیم هیجانی، نارسایی هیجانی و حالات روانی منفی انجام می‌گیرد.

در این میان، نارسایی هیجانی که به‌عنوان ناتوانی در شناسایی، پردازش و بیان احساسات تعریف می‌شود، یکی از موانع مهم در رشد اخلاقی شناخته شده است (Zakerizadeh, 2022). افراد دارای نارسایی هیجانی معمولاً در درک احساسات دیگران، همدلی و قضاوت‌های ارزشی دچار مشکل هستند، که این امر می‌تواند عملکرد اخلاقی و سازگاری اجتماعی آنان را تضعیف کند (Aghazadeh, 2022; Shirani, 2020). از آنجایی که تنظیم هیجانات بخش مهمی از سازوکارهای اخلاقی است، نقص در این حوزه ممکن است حتی در حضور انگیزه درونی نیز مانع تحقق رفتارهای اخلاقی شود (Hussein, 2021).

همچنین، یکی دیگر از متغیرهای کلیدی که می‌تواند نقش میانجی در مسیر انگیزه خودمختار تا تربیت اخلاقی ایفا کند، بی‌حوصلگی است. بی‌حوصلگی، به‌عنوان تجربه‌ای منفی و فراگیر در موقعیت‌های آموزشی، می‌تواند مانعی برای درگیری شناختی و هیجانی در فرآیندهای یادگیری و اخلاقی باشد (Johansen et al., 2023). پژوهشگران نشان داده‌اند که بی‌حوصلگی نه تنها با کاهش انگیزه تحصیلی همراه است، بلکه بر کیفیت ارتباطات بین‌فردی، تاب‌آوری روان‌شناختی و حساسیت اخلاقی نیز تأثیر منفی دارد (Hesampour & Rezaei, 2023; Lotfi & Ashouri, 2023). دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند، اغلب در فعالیت‌های مشارکتی و اخلاق‌مدارانه تمایل کمتری از خود نشان می‌دهند.

در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری، فرض می‌شود که انگیزه خودمختار از طریق کاهش نارسایی هیجانی و کاهش بی‌حوصلگی، به ارتقای تربیت اخلاقی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، در شرایطی که نیاز به خودمختاری توسط محیط (مانند مدرسه یا خانواده) حمایت شود، فرد بهتر قادر خواهد بود هیجانات خود را تنظیم کند، احساس معناداری بیشتری در تعاملات اجتماعی تجربه کند و در نهایت، رفتارهای اخلاقی بیشتری بروز دهد (Gong & Santoso, 2024; Гордеева et al., 2024). چنین مدلی از تأثیرگذاری، با یافته‌های تحقیقاتی مرتبط با نقش انگیزش در عملکرد تحصیلی و اخلاقی هم‌راستا است (Datu & Yang, 2021; Valenzuela et al., 2020).

از سوی دیگر، نقش حمایت محیطی در تحریک انگیزه‌های خودمختار و اثر آن بر فرآیندهای اخلاقی و تحصیلی نیز بارها مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه، نتایج مطالعه‌ای نشان می‌دهد که حمایت از استقلال دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی، نه تنها به افزایش مشارکت و انگیزه درونی آن‌ها منجر می‌شود، بلکه بروز رفتارهای اخلاقی، مسئولانه و مبتنی بر ارزش‌های درونی را نیز تسهیل می‌کند (Haseli, 2024; Songhori & Salamti, 2024). در همین راستا، بررسی‌های مربوط به درک نیازهای روان‌شناختی نیز

حاکمی از آن است که زمانی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند که حق انتخاب دارند، در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی به‌گونه‌ای مستقل‌تر و با ارجاع درونی بیشتر عمل می‌کنند (Gong & Santoso, 2024; Patall et al., 2018).

از منظر تحولی، دانش‌آموزان پایه ششم دبستان در یکی از مراحل بحرانی رشد هویت اخلاقی قرار دارند. در این مرحله، کودکان از قضاوت‌های اخلاقی صرفاً مبتنی بر تنبیه و پاداش به سمت ارزیابی‌های ارزش‌مدارانه‌تر حرکت می‌کنند. به همین دلیل، مطالعه بر روی عوامل انگیزشی و هیجانی مؤثر بر رفتارهای اخلاقی در این دوره سنی، اهمیتی دوچندان می‌یابد (Kritikou & Giovazolias, 2022; Villacís et al., 2023). همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز نشان می‌دهند که بسیاری از مشکلات تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان، ریشه در ناتوانی در تنظیم هیجانات و ضعف در انگیزه‌های درونی دارد (Hesampour & Rezaei, 2023; Zamani Kokhalo et al., 2021).

علاوه بر این، نقش بافت خانوادگی، سبک فرزندپروری، و تجارب عاطفی نیز در شکل‌گیری نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی قابل توجه است. کودکانی که در محیط‌های عاطفی ناکارآمد بزرگ می‌شوند، اغلب در شناخت و بیان احساسات خود دچار مشکل‌اند و نسبت به فعالیت‌های یادگیری و اخلاقی نیز بی‌تفاوت‌تر هستند (Aghazadeh, 2022; Zakerizadeh, 2022). در مقابل، دانش‌آموزانی که در محیط‌های حمایتی از استقلال رشد می‌یابند، علاوه بر انگیزه تحصیلی بالا، توانایی بیشتری در همدلی، مسئولیت‌پذیری و رفتارهای اخلاقی از خود نشان می‌دهند (Jehanghir et al., 2024; Johansen et al., 2023).

بر این اساس، مطالعه حاضر در تلاش است تا با طراحی یک مدل علی، نقش میانجی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی را در مسیر تأثیرگذاری انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بررسی کند.

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است که به لحاظ هدف، از نوع کاربردی محسوب می‌شود. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم دبستان در شهرستان تنکابن بوده است. با توجه به گستردگی جامعه، حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعیین شد که بر اساس آن تعداد ۳۸۴ نفر به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند؛ از این تعداد ۲۰۲ نفر دختر و ۱۸۲ نفر پسر بودند. برای اطمینان از نمایندگی مناسب جامعه آماری و رعایت عدالت در انتخاب نمونه‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شده است تا احتمال انتخاب برای تمامی اعضای جامعه یکسان باشد.

برای گردآوری داده‌ها از چهار ابزار پرسشنامه استاندارد استفاده شد. ابزار اول، پرسشنامه تربیت اخلاقی بود که برگرفته از پژوهش چانگ (۲۰۲۳) است. این پرسشنامه شامل ۷ گویه می‌باشد که با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی شده است. در این طیف، پاسخ‌دهندگان می‌توانند میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گزاره در پنج سطح «کاملاً مخالف»، «مخالف»، «تا حدی»، «موافق» و «کاملاً موافق» اعلام کنند. این ابزار به‌گونه‌ای طراحی شده است که مؤلفه‌های اصلی تربیت اخلاقی در سطح آموزش ابتدایی را پوشش دهد و میزان پایبندی دانش‌آموزان به ارزش‌های اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف مدرسه و خانه بسنجد.

ابزار دوم پرسشنامه انگیزه خودمختار بود که با الهام از پژوهش وانگ و لیو (۲۰۲۲) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۴ گویه است که همانند پرسشنامه قبلی از طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای استفاده می‌کند. گویه‌های این ابزار به سنجش سطح انگیزه‌های درونی و خودتنظیم‌شده در رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد. هدف از این پرسشنامه، اندازه‌گیری میزان تمایل دانش‌آموزان به یادگیری و فعالیت‌های اخلاقی به‌واسطه انگیزه‌های شخصی و نه عوامل بیرونی مانند پاداش یا تنبیه است.

سومین ابزار مورد استفاده، پرسشنامه نارسایی هیجانی بود که از پژوهش وو و یانگ (۲۰۱۸) اقتباس شده است. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه است که برای سنجش میزان دشواری افراد در شناسایی، توصیف و تنظیم هیجانات خود طراحی شده است. پاسخ‌دهی به هر گویه در قالب طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای انجام می‌شود. این ابزار امکان بررسی سطح ضعف دانش‌آموزان در تشخیص و ابزار احساسات را فراهم می‌آورد؛ موضوعی که می‌تواند به‌عنوان یکی از موانع کلیدی در مسیر تربیت اخلاقی مورد تحلیل قرار گیرد.

چهارمین ابزار، پرسشنامه بی‌حوصلگی بود که از پژوهش بیلکه و همکاران (۲۰۲۱) برگرفته شده است. این پرسشنامه دارای ۴ گویه است که با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم شده و به بررسی میزان تجربه احساس بی‌حوصلگی و کسالت در موقعیت‌های آموزشی می‌پردازد. هدف از استفاده از این پرسشنامه، بررسی نقش هیجانات منفی و ناپایدار مانند بی‌حوصلگی در فرآیندهای آموزشی و تربیتی است که می‌تواند به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر گرایش‌های اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد.

روایی ابزارها از طریق بررسی پژوهش‌های قبلی مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن‌ها نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ محاسبه شده است. بر این اساس، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تربیت اخلاقی برابر با ۰.۷۶۵، برای انگیزه خودمختار ۰.۷۲۸، برای نارسایی هیجانی ۰.۸۴۳ و برای بی‌حوصلگی ۰.۷۵۹ به‌دست آمده است. همچنین، آلفای کرونباخ کل ابزارهای پژوهش ۰.۸۷۲ بوده که نشان‌دهنده اعتبار بالای ابزارهای مورد استفاده است. تمامی این ضرایب از مقدار معیار ۰.۷ فراتر رفته‌اند که بر قابلیت اعتماد ابزارهای گردآوری داده‌ها دلالت دارند.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، ابتدا از روش‌های آمار توصیفی مانند محاسبه فراوانی‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار استفاده شد تا تصویری کلی از داده‌های پژوهش ارائه گردد. سپس برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف اجرا گردید. در ادامه، برای آزمون فرضیه‌های تحقیق و بررسی مدل مفهومی، از تکنیک معادلات ساختاری بهره گرفته شد. این تحلیل با استفاده از نرم‌افزار آماری SmartPLS انجام شد که به‌طور خاص برای تحلیل مدل‌های علی و مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای مستقل، میانجی و وابسته کاربرد دارد. رویکرد معادلات ساختاری انتخاب شده در این پژوهش امکان سنجش دقیق نقش‌های میانجی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی در تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی را فراهم می‌سازد.

یافته‌ها

در بخش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش، ۳۸۴ دانش‌آموز پایه ششم از شهرستان تنکابن مورد بررسی قرار گرفتند. از این تعداد، ۲۰۲ نفر (معادل ۵۲.۶۰ درصد) دختر و ۱۸۲ نفر (معادل ۴۷.۴۰ درصد) پسر بودند. این توزیع نسبتاً متعادل میان دو گروه جنسیتی، امکان مقایسه و تحلیل داده‌ها را بدون سوگیری شدید جنسیتی فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد که نمونه انتخاب‌شده دارای تنوع کافی از لحاظ جنسیت برای بررسی متغیرهای مورد نظر در پژوهش می‌باشد.

جدول ۱. مقادیر توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	میانه	مد	چولگی	کشدگی	کمینه	بیشینه
تربیت اخلاقی	۳.۵۸	۰.۶۸۹	۳.۶۴	۳.۷۱	-۰.۴۸۸	-۰.۲۳۹	۱.۲۹	۴.۸۶
انگیزه خودمختار	۳.۶۴	۱.۰۰۹	۳.۷۵	۳	-۰.۵۲۰	-۰.۴۶۲	۱.۰۰	۵.۰۰
نارسایی هیجانی	۲.۳۱	۰.۶۵۰	۲.۲۰	۱.۶۵	۰.۴۸۳	-۰.۵۶۶	۱.۱۰	۴.۲۰
بی‌حوصلگی	۲.۳۷	۰.۷۸۷	۲.۲۵	۲	۰.۶۱۲	۰.۱۸۲	۱.۰۰	۴.۷۵

در بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، مشاهده می‌شود که میانگین نمرات تربیت اخلاقی دانش‌آموزان برابر با ۳.۵۸ با انحراف معیار ۰.۶۸۹ بوده که نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوبی در این زمینه است. انگیزه خودمختار نیز با میانگین ۳.۶۴ و انحراف معیار ۱.۰۰۹ در سطحی نسبتاً بالا قرار دارد. نارسایی هیجانی میانگین ۲.۳۱ را نشان می‌دهد که نسبتاً پایین بوده و می‌تواند بیانگر سطح متوسط تا پایین دشواری در تنظیم هیجانات در میان دانش‌آموزان باشد. همچنین، متغیر بی‌حوصلگی با میانگین ۲.۳۷ و انحراف معیار ۰.۷۸۷ در سطحی میانه قرار دارد. مقادیر چولگی و کشیدگی نیز نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها در بیشتر متغیرها نرمال یا نزدیک به نرمال بوده و هیچ‌گونه انحراف شدید آماری مشاهده نمی‌شود. این ویژگی‌ها، بستر مناسبی را برای انجام تحلیل‌های استنباطی فراهم ساخته‌اند.

جدول ۲. نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	انگیزه خودمختار	نارسایی هیجانی	بی‌حوصلگی
تربیت اخلاقی	***۰.۴۳۴	**۰.۳۴۱	**۰.۲۹۰

انگیزه خودمختار	۱	***۰.۳۱۲	***۰.۱۷۲
نارسایی هیجانی	۱		***۰.۴۵۳
بی‌حوصلگی			۱

نتایج جدول فوق نشان‌دهنده وجود روابط معنادار بین متغیرهای پژوهش است. بر اساس یافته‌ها، بین انگیزه خودمختار و تربیت اخلاقی همبستگی مثبت و معنادار به میزان ۰.۴۳۴ وجود دارد که نشان‌دهنده آن است که افزایش انگیزه خودمختار در دانش‌آموزان با بهبود تربیت اخلاقی همراه است. همچنین، بین نارسایی هیجانی و تربیت اخلاقی همبستگی منفی و معناداری به میزان -۰.۳۴۱ مشاهده شد؛ بدین معنا که هرچه سطح نارسایی هیجانی در دانش‌آموزان افزایش یابد، سطح تربیت اخلاقی کاهش می‌یابد. رابطه منفی و معنادار دیگری نیز بین بی‌حوصلگی و تربیت اخلاقی با ضریب -۰.۲۹۰ گزارش شده است که حاکی از آن است که احساس کسالت و بی‌حوصلگی می‌تواند عاملی بازدارنده در فرآیند تربیت اخلاقی باشد. همچنین انگیزه خودمختار با نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی نیز رابطه منفی دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از انگیزه‌های درونی بالاتری برخوردارند، کمتر دچار مشکلات هیجانی و بی‌حوصلگی می‌شوند. در نهایت، رابطه مثبت و معناداری به میزان ۰.۴۵۳ بین نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی به‌دست آمد که می‌تواند دلالت بر این داشته باشد که ضعف در تنظیم هیجانات، احتمال تجربه بی‌حوصلگی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. این نتایج به‌خوبی گویای تعامل پیچیده بین متغیرهای روان‌شناختی و اخلاقی در فضای آموزشی هستند.

جدول ۳. مقادیر بار عاملی، آماره معناداری، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای پرسشنامه

تحقیق

سازه	گویه	بار عاملی	آماره معناداری	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
تربیت اخلاقی	Q۰۱	۰.۷۱۱	۱۹.۶۳۶	۰.۵۷۶	۰.۹۰۳	۰.۸۷۷
	Q۰۲	۰.۶۵۹	۱۴.۰۷۷			
	Q۰۳	۰.۸۰۸	۳۴.۲۷۱			
	Q۰۴	۰.۶۳۴	۱۵.۹۹۹			
	Q۰۵	۰.۷۰۲	۲۰.۲۰۵			
	Q۰۶	۰.۸۷۴	۷۱.۲۱۳			
	Q۰۷	۰.۸۹۲	۹۹.۸۵۵			
انگیزه خودمختار	Q۰۸	۰.۹۵۰	۱۵۲.۷۲۷	۰.۸۸۸	۰.۹۶۹	۰.۹۵۸
	Q۰۹	۰.۹۴۹	۱۷۵.۰۵۳			
	Q۱۰	۰.۹۵۸	۱۶۸.۱۴۵			
نارسایی هیجانی	Q۱۱	۰.۹۱۰	۸۲.۸۱۱	۰.۵۸۳	۰.۹۶۵	۰.۹۶۳
	Q۱۲	۰.۷۳۹	۳۲.۶۴۴			
	Q۱۳	۰.۷۸۶	۳۷.۴۴۲			
	Q۱۴	۰.۷۴۳	۳۱.۳۷۷			
	Q۱۵	۰.۷۵۵	۲۸.۳۰۵			
	Q۱۶	۰.۷۶۲	۲۴.۷۴۰			
	Q۱۷	۰.۷۴۷	۲۹.۸۷۴			
	Q۱۸	۰.۷۰۹	۲۰.۷۵۹			
	Q۱۹	۰.۷۷۱	۲۸.۴۹۰			
	Q۲۰	۰.۷۵۵	۲۶.۲۷۲			
	Q۲۱	۰.۷۸۳	۳۰.۸۵۲			
	Q۲۲	۰.۷۸۱	۳۱.۷۳۷			
	Q۲۳	۰.۷۹۶	۳۱.۱۸۹			
	Q۲۴	۰.۷۹۷	۳۳.۶۳۸			

				۲۴.۲۲۳	۰.۷۶۳	Q۲۵
				۳۱.۳۹۲	۰.۷۸۱	Q۲۶
				۱۸.۰۶۰	۰.۷۰۹	Q۲۷
				۳۰.۴۴۶	۰.۷۹۸	Q۲۸
				۲۷.۸۴۰	۰.۷۸۶	Q۲۹
				۲۱.۷۴۴	۰.۷۱۱	Q۳۰
				۳۰.۶۳۳	۰.۷۸۴	Q۳۱
بی‌حوصلگی	۰.۸۵۱	۰.۹۰۰	۰.۶۹۱	۴۶.۶۷۳	۰.۸۴۶	Q۳۲
				۴۳.۷۰۹	۰.۸۳۹	Q۳۳
				۴۰.۴۸۷	۰.۸۳۷	Q۳۴
				۳۴.۳۸۷	۰.۸۰۴	Q۳۵

در تحلیل روایی و پایایی ابزارهای پژوهش، نتایج جدول فوق نشان‌دهنده مناسب بودن تمامی شاخص‌های اندازه‌گیری است. تمامی بارهای عاملی بیشتر از ۰.۶ بوده‌اند که بیانگر روایی همگرا برای هر گویه می‌باشند. میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای همه سازه‌ها بالاتر از ۰.۵ بوده که نشان‌دهنده آن است که میزان واریانس تبیین‌شده توسط گویه‌ها از واریانس خطا بیشتر است. پایایی ترکیبی نیز در تمام متغیرها بیش از ۰.۹ به‌دست آمده و آلفای کرونباخ برای تمامی مقیاس‌ها بالاتر از ۰.۸۵ بوده که نشان‌دهنده انسجام درونی بالای ابزارهاست. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ابزارهای مورد استفاده از اعتبار و قابلیت اعتماد مناسبی برخوردارند و می‌توانند به‌طور مؤثر متغیرهای پژوهش را اندازه‌گیری کنند.

جدول ۴. AVE و همبستگی بین متغیرهای پرسشنامه تحقیق

ردیف	شاخص	۱	۲	۳	۴
۱	انگیزه خودمختار	۰.۹۴۲			
۲	بی‌حوصلگی	-۰.۲۱۷	۰.۸۳۱		
۳	تربیت اخلاقی	۰.۵۱۳	-۰.۳۷۴	۰.۷۵۹	
۴	نارسایی هیجانی	-۰.۴۲۱	۰.۳۸۰	-۰.۴۵۴	۰.۷۶۳

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، مقدار AVE برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰.۵ است که نشان‌دهنده روایی همگرایی مناسب سازه‌ها می‌باشد. همچنین، مقادیر قطر اصلی ماتریس (مقادیر AVE ریشه دوم) بزرگ‌تر از ضرایب همبستگی بین متغیرهاست که بیانگر وجود روایی و اگر است. روابط معکوس انگیزه خودمختار با نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی و نیز رابطه مثبت آن با تربیت اخلاقی، به‌روشنی در این جدول مشهود است.

جدول ۵. مقادیر R^2 متغیرهای تحقیق

ردیف	متغیر	R^2
۱	بی‌حوصلگی	۰.۰۴۷
۲	تربیت اخلاقی	۰.۳۷۰
۳	نارسایی هیجانی	۰.۱۷۷

مقادیر R^2 نشان‌دهنده میزان واریانس تبیین‌شده هر متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل و میانجی است. به‌طور خاص، متغیر انگیزه خودمختار به‌طور مستقیم و غیرمستقیم توانسته است ۳۷ درصد از واریانس تربیت اخلاقی را تبیین کند که نسبت قابل قبولی محسوب می‌شود. مقدار R^2 برای نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی به‌ترتیب ۰.۱۷۷ و ۰.۰۴۷ است که گرچه متوسط و پایین‌اند، اما معنادار هستند.

جدول ۶. مقادیر Q^2 متغیرهای تحقیق

ردیف	متغیر	Q^2
۱	بی‌حوصلگی	۰.۰۲۹
۲	تربیت اخلاقی	۰.۱۸۵
۳	نارسایی هیجانی	۰.۰۸۲

مقادیر Q^2 به عنوان شاخص پیش‌بینی‌پذیری مدل شناخته می‌شوند. از آنجایی که تمام مقادیر Q^2 بیشتر از صفر هستند، می‌توان نتیجه گرفت که مدل تحقیق دارای توان پیش‌بینی برای متغیرهای وابسته است. بیشترین مقدار Q^2 مربوط به متغیر تربیت اخلاقی است که نشان از قدرت پیش‌بینی بالای مدل برای این متغیر دارد.

جدول ۷. نتایج برازش کلی مدل با معیار GOF

GOF	میانگین (Communalities)	میانگین (R^2)
۰.۳۶۷	۰.۵۳۷	۰.۱۹۸

بر اساس جدول فوق، مقدار GOF به دست آمده برابر با ۰.۳۶۷ است که در سطح متوسط تا قوی تفسیر می‌شود. این شاخص نشان می‌دهد که مدل ساختاری مورد استفاده از برازش مناسبی برخوردار بوده و قادر است هم همگرایی (Communalities) و هم قدرت تبیین (R^2) را به طور مطلوب تأمین کند.

جدول ۸. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری برای بررسی فرضیه‌های پژوهش

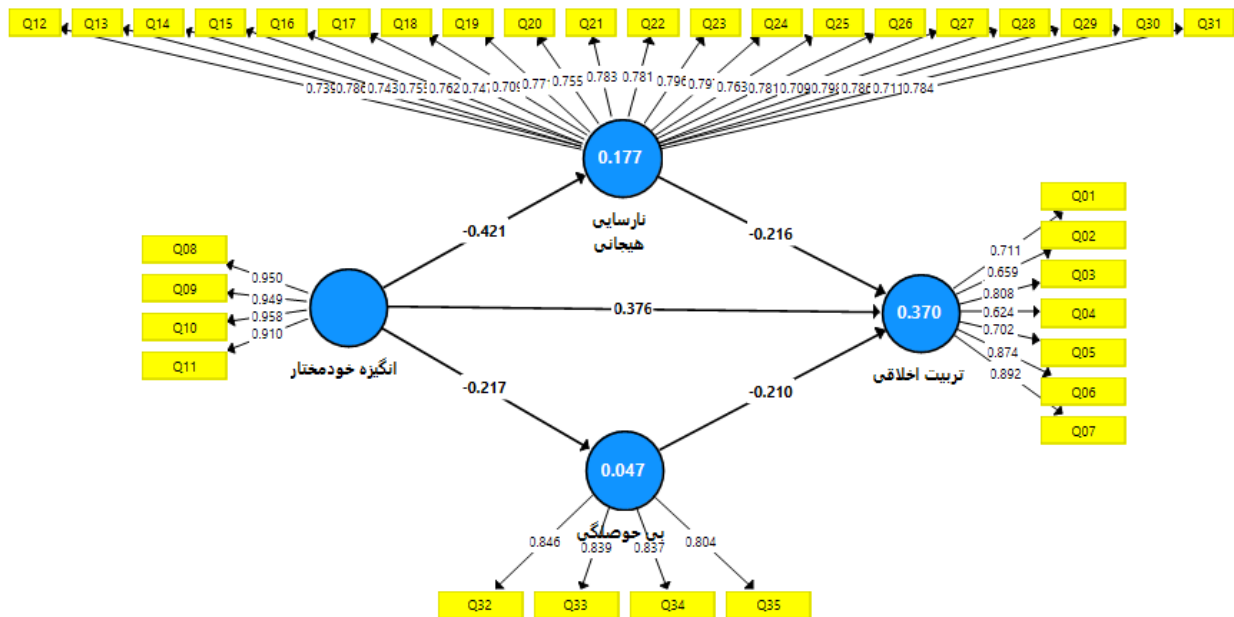
ردیف	مسیر	ضریب مسیر (β)	t-value	نتیجه آزمون
۱	انگیزه خودمختار به تربیت اخلاقی	۰.۳۷۶	۶.۳۸۷	تأیید
۲	انگیزه خودمختار به نارسایی هیجانی	-۰.۴۲۱	۸.۸۱۶	تأیید
۳	انگیزه خودمختار به بی‌حوصلگی	-۰.۲۱۷	۴.۳۶۷	تأیید
۴	نارسایی هیجانی به تربیت اخلاقی	-۰.۲۱۶	۴.۱۷۷	تأیید
۵	بی‌حوصلگی به تربیت اخلاقی	-۰.۲۱۰	۴.۱۷۴	تأیید

تمامی مسیرهای علی فرض شده در مدل ساختاری مورد تأیید قرار گرفتند. انگیزه خودمختار هم به صورت مستقیم بر تربیت اخلاقی تأثیر مثبت دارد و هم از طریق کاهش نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی، اثر غیرمستقیم معناداری بر آن می‌گذارد. مسیرهای منفی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی به تربیت اخلاقی نیز معنادار بودند که نشان‌دهنده نقش بازدارنده آن‌ها در فرایند رشد اخلاقی دانش‌آموزان است.

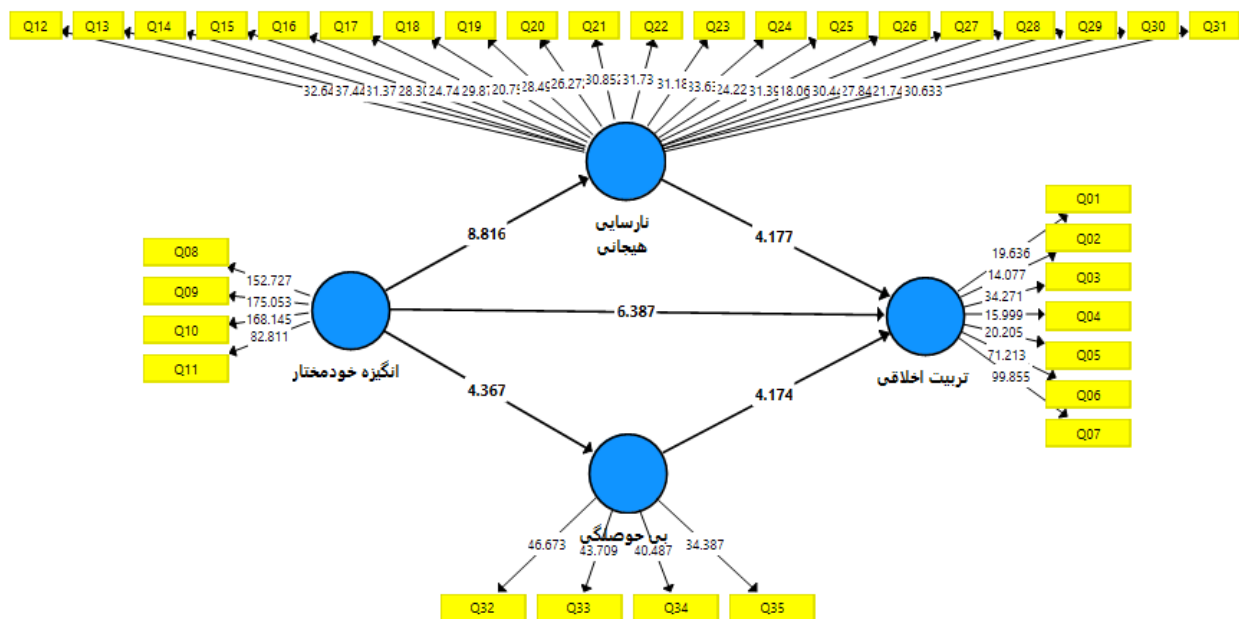
جدول ۹. نتایج حاصل از روش بوت‌استرپ برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

مسیر	اثر غیرمستقیم	حد بالا	حد پایین	t-value	خطای برآورد	سطح معناداری
انگیزه خودمختار به نارسایی هیجانی به تربیت اخلاقی	۰.۰۹۱	۰.۱۴۵	۰.۰۴۷	۳.۶۹۵	۰.۰۲۵	۰.۰۰۱
انگیزه خودمختار به بی‌حوصلگی به تربیت اخلاقی	۰.۰۴۶	۰.۰۷۸	۰.۰۱۹	۲.۹۵۰	۰.۰۱۶	۰.۰۰۳

تمامی مسیرهای علی فرض شده در مدل ساختاری مورد تأیید قرار گرفتند. انگیزه خودمختار هم به صورت مستقیم بر تربیت اخلاقی تأثیر مثبت دارد و هم از طریق کاهش نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی، اثر غیرمستقیم معناداری بر آن می‌گذارد. مسیرهای منفی نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی به تربیت اخلاقی نیز معنادار بودند که نشان‌دهنده نقش بازدارنده آن‌ها در فرایند رشد اخلاقی دانش‌آموزان است.



شکل ۱. مدل با ضرایب استاندارد



شکل ۲. مدل با ضرایب معناداری

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که انگیزه خودمختار تأثیر معنادار و مستقیمی بر تربیت اخلاقی دارد. این یافته با مطالعات متعددی هم‌راستا است که نشان داده‌اند انگیزش درونی و خودمختارانه می‌تواند به رفتارهای اخلاقی، مسئولانه و مشارکت‌محور منجر شود (Claver et al., 2020; Mammadov & Tozoglu, 2023). همچنین مشخص شد که انگیزه خودمختار به صورت معکوس بر نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی تأثیر دارد؛ بدین معنا که هرچه سطح انگیزه درونی فرد بالاتر باشد، میزان دشواری در شناسایی و پردازش هیجانات و نیز تجربه بی‌حوصلگی در او کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌هایی چون (Jehanghir et al., 2024) و

(Johansen et al., 2023) مطابقت دارد که بر تأثیر مثبت حمایت از خودمختاری در کاهش اختلالات هیجانی و افزایش مشارکت تحصیلی تأکید دارند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، تأیید نقش میانجی نارسایی هیجانی در تأثیرگذاری انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی بود. نتایج بوت‌استرپ نشان داد که اثر غیرمستقیم انگیزه خودمختار از طریق کاهش نارسایی هیجانی بر تربیت اخلاقی معنادار است. این یافته بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که قادر به شناخت، درک و بیان صحیح احساسات خود هستند، در ارزیابی موقعیت‌های اخلاقی و رفتارهای متناسب با آن‌ها عملکرد بهتری دارند. پژوهش (Aghazadeh, 2022) نیز نشان می‌دهد که نارسایی هیجانی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بروز خودناتوان‌سازی تحصیلی و ضعف در کنش اخلاقی ایفا کند. از سوی دیگر، مطالعات (Zakerizadeh, 2022) و (Hussein, 2021) نیز با تأکید بر رابطه میان نارسایی هیجانی و ضعف در انگیزش و کارکرد اجتماعی، یافته‌های حاضر را تأیید می‌کنند. به بیان دیگر، تنظیم هیجانی به عنوان پیش‌نیاز ضروری برای رشد انگیزه و قضاوت اخلاقی شناخته شده و اختلال در این حوزه می‌تواند فرآیندهای شناختی و اخلاقی را مختل سازد.

یافته مهم دیگر، نقش میانجی بی‌حوصلگی در مسیر تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی بود. بر اساس نتایج، انگیزه خودمختار به طور معناداری موجب کاهش بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان شده و این کاهش به بهبود سطح تربیت اخلاقی منجر شده است. پژوهش‌های قبلی نیز نشان داده‌اند که بی‌حوصلگی به عنوان یک وضعیت هیجانی منفی می‌تواند بر کاهش مشارکت تحصیلی، کاهش ظرفیت توجه و تضعیف کنش اخلاقی تأثیرگذار باشد (Lotfi & Ashouri, 2023; Valenzuela et al., 2020). در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری، زمانی که نیاز به خودمختاری در دانش‌آموزان ارضا شود، آن‌ها احساس درگیر بودن، علاقه‌مندی و هدف‌مندی بیشتری در فعالیت‌های آموزشی دارند که این حالت، میزان بی‌حوصلگی را به طرز معناداری کاهش می‌دهد (Gong & Santoso, 2024; Johansen et al., 2023). به طور خاص، پژوهش (Kritikou & Giovazolias, 2022) نیز تأکید کرده است که بی‌حوصلگی با عملکرد تحصیلی و انگیزش اخلاقی در ارتباط منفی است و تنها در شرایطی که نیازهای روان‌شناختی پایه به درستی برآورده شوند، می‌توان از شدت این وضعیت کاست.

در ادامه، ضریب مسیر مستقیم انگیزه خودمختار به تربیت اخلاقی مثبت و معنادار گزارش شد که با نتایج پژوهش‌هایی چون (Claver et al., 2020) و (Datu & Yang, 2021) و (Hesampour & Rezaei, 2023) هم‌راستا است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که برای یادگیری و رشد اخلاقی دلایل درونی و خودخواسته دارند، بیشتر از سایرین رفتارهای اخلاقی نشان می‌دهند. همچنین پژوهش (Villacís et al., 2023) نیز تأکید دارد که انگیزه‌های خودتعیین‌شده نقش مؤثری در تقویت منش، هویت اخلاقی و تاب‌آوری روانی در کودکان و نوجوانان دارد. در واقع، انگیزه خودمختار، قدرت درونی‌ای فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان را در مسیر درونی‌سازی ارزش‌ها و اصول اخلاقی هدایت می‌کند و آن‌ها را به کنشگران فعال اخلاقی تبدیل می‌سازد.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی هر دو دارای تأثیر منفی و معنادار بر تربیت اخلاقی هستند. این بدان معناست که ضعف در تنظیم هیجان‌ها و تجربه حالات منفی مانند بی‌حوصلگی، زمینه را برای کاهش تعاملات اخلاقی، کاهش حساسیت نسبت به مسائل ارزشی و تضعیف یادگیری اجتماعی فراهم می‌آورد. این نتیجه با مطالعات (Aghazadeh, 2022) و (Shirani Bidabadi, 2020) تطابق دارد که به تأثیر منفی عوامل روانی مانند اضطراب و ضعف تنظیم هیجان در بروز رفتارهای ضداجتماعی و خودمحورانه اشاره کرده‌اند. همچنین، یافته‌های پژوهش (Johansen et al., 2023) نیز نشان می‌دهد که ناکامی در ارضای نیازهای روان‌شناختی، باعث بروز اختلالات انگیزشی، هیجانی و اخلاقی در محیط مدرسه می‌شود.

با توجه به مجموعه این یافته‌ها می‌توان گفت که مدل پیشنهادی پژوهش، یعنی تأثیر انگیزه خودمختار بر تربیت اخلاقی با میانجی‌گری نارسایی هیجانی و بی‌حوصلگی، مدلی تأییدشده و از نظر تجربی معتبر است. این مدل نشان می‌دهد که برای پرورش تربیت اخلاقی در کودکان، صرفاً تقویت انگیزه درونی کافی نیست، بلکه لازم است شرایطی فراهم شود تا آن‌ها بتوانند هیجانات خود را بهتر شناسایی و مدیریت کنند و در

محیط‌هایی فعالیت داشته باشند که جذابیت، معنا و حمایت روان‌شناختی کافی را فراهم می‌آورد (Gong & Santoso, 2024; Haseli, 2021; Songhori & Salamti, 2024; Zamani Kokhalo et al., 2021). به عبارت دیگر، تعامل سه‌جانبه بین انگیزش، هیجان و شرایط محیطی تعیین‌کننده کیفیت و پایداری رفتارهای اخلاقی در کودکان خواهد بود.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز آن بر جامعه آماری دانش‌آموزان پایه ششم در یک منطقه خاص جغرافیایی (شهرستان تنکابن) بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق کشور را با چالش مواجه سازد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرها ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایلات اجتماعی شرکت‌کنندگان قرار گرفته باشد. از دیگر محدودیت‌ها می‌توان به عدم بررسی تفاوت‌های جنسیتی و فرهنگی در تبیین روابط مدل اشاره کرد. علاوه بر این، پژوهش حاضر از نوع مقطعی بوده و قابلیت بررسی روابط علی در طول زمان را ندارد.

پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، نمونه‌های متنوع‌تری از نظر جغرافیایی، فرهنگی و سطح تحصیلی در نظر گرفته شوند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین استفاده از روش‌های ترکیبی مانند مشاهده مستقیم، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تحلیل محتوای کیفی می‌تواند به درک عمیق‌تری از فرآیندهای روان‌شناختی و اخلاقی منجر شود. انجام مطالعات طولی نیز جهت بررسی پایداری روابط بین انگیزه خودمختار، هیجانات و تربیت اخلاقی در بازه‌های زمانی مختلف توصیه می‌شود. علاوه بر این، بررسی تأثیر عوامل خانوادگی، سبک‌های فرزندپروری، و ویژگی‌های معلمان به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر نیز می‌تواند ابعاد جدیدی به مدل نظری اضافه کند.

مدیران مدارس و مشاوران تربیتی می‌توانند با طراحی برنامه‌هایی برای ارتقای انگیزه خودمختار در دانش‌آموزان، از جمله فراهم کردن فرصت‌های انتخاب، افزایش احساس مالکیت در یادگیری، و تقویت معناداری فعالیت‌های درسی، زمینه را برای رشد تربیت اخلاقی فراهم سازند. همچنین آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، شناخت احساسات و راهبردهای مقابله با بی‌حوصلگی می‌تواند به عنوان بخشی از برنامه‌های مهارت‌های زندگی در مدارس گنجانده شود. برگزاری کارگاه‌هایی برای معلمان و والدین در زمینه حمایت از استقلال و شناخت هیجانات کودک نیز می‌تواند در ایجاد محیطی مطلوب برای شکل‌گیری شخصیت اخلاقی کودکان مؤثر باشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Moral education has long been recognized as a fundamental pillar of child development, shaping not only individual character but also the collective values that govern social behavior. In the context of elementary education, especially at the critical transition point of sixth grade, fostering moral development becomes particularly significant. At this age, students begin to internalize moral standards beyond parental or institutional expectations, integrating ethical reasoning with emerging emotional and motivational capacities. Among the various psychological constructs influencing moral development, autonomous motivation—derived from Self-Determination Theory (SDT)—has emerged as a vital component. Autonomous motivation refers to a form of self-endorsed motivation that is driven by internal values, interests, and a sense of volition, rather than external pressures or rewards (Gong & Santoso, 2024; Patall et al., 2018).

Studies have consistently shown that students with higher levels of autonomous motivation tend to exhibit stronger ethical decision-making, prosocial behavior, and academic engagement (Claver et al., 2020; Mammadov & Tozoglu, 2023). When students perceive autonomy support from their educational environment—such as choice, relevance, and respect for opinions—they are more likely to internalize moral

norms and values, thus promoting moral reasoning and integrity (Jehanghir et al., 2024; Johansen et al., 2023). However, the pathway between autonomous motivation and moral education is rarely direct. It is often mediated by various emotional and psychological variables, notably alexithymia and boredom, which can either facilitate or hinder moral development.

Alexithymia, defined as difficulty in identifying, describing, and regulating one's emotions, has been shown to impair social cognition, empathy, and moral sensitivity (Aghazadeh, 2022; Zakerizadeh, 2022). Emotionally unresponsive or emotionally dysregulated students may struggle to recognize ethical conflicts or respond appropriately in morally charged situations. Similarly, boredom—a prevalent negative emotional state in educational settings—has been linked to disengagement, reduced empathy, and compromised ethical sensitivity (Kritikou & Giovazolias, 2022; Lotfi & Ashouri, 2023). When students feel disconnected or unmotivated in class, their capacity for sustained attention, moral reasoning, and reflective thinking diminishes. The relationship between motivation and emotional regulation has been the focus of several theoretical and empirical investigations. Within the SDT framework, it is argued that when students' basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—are satisfied, they experience higher levels of intrinsic motivation and emotional stability (Gong & Santoso, 2024; Johansen et al., 2023). In contrast, when these needs are thwarted, negative emotional states such as alexithymia and boredom become more pronounced, potentially disrupting the developmental trajectory of moral reasoning.

Empirical studies have supported the notion that emotional regulation mediates the effect of motivation on educational outcomes. For instance, research shows that psychological maladjustments like alexithymia significantly predict academic self-handicapping and behavioral disengagement (Aghazadeh, 2022; Hussein, 2021). Likewise, students experiencing frequent boredom tend to display procrastination, reduced academic buoyancy, and lower moral motivation (Datu & Yang, 2021; Valenzuela et al., 2020). Moreover, high levels of autonomous motivation are often associated with enhanced emotion regulation, self-control, and ethical behavior in both Western and non-Western educational contexts (Haseli Songhori & Salamti, 2024; Zamani Kokhalo et al., 2021).

Given the theoretical and empirical background, the present study aimed to investigate the mediating roles of alexithymia and boredom in the relationship between autonomous motivation and moral education in sixth-grade elementary students. Drawing on a structural equation modeling approach, the study seeks to explore both the direct effects of autonomous motivation on moral education and the indirect effects through the mediators of emotional regulation.

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational design and was applied in purpose. The statistical population consisted of all sixth-grade elementary students in Tonekabon County during the academic year. A total of 384 students (202 girls and 182 boys) were selected using stratified random sampling.

Data were collected using four standardized questionnaires: (1) Moral Education Scale (Chang, 2023) containing 7 items on a 5-point Likert scale; (2) Autonomous Motivation Scale (Wang & Liu, 2022) comprising 4 items; (3) Alexithymia Scale (Wu & Yang, 2018) with 20 items; and (4) Boredom Scale (Bilke et al., 2021) consisting of 4 items. The reliability coefficients (Cronbach's alpha) for all scales exceeded 0.70, indicating strong internal consistency.

The collected data were analyzed using descriptive statistics and inferential statistical techniques, including structural equation modeling (SEM) and bootstrapping, performed via SmartPLS software. Prior to SEM analysis, the normality of data distribution was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test.

Findings

Descriptive analysis revealed moderate-to-high levels of autonomous motivation and moral education among the participants, with relatively lower levels of alexithymia and boredom. Pearson correlation coefficients

indicated a significant positive correlation between autonomous motivation and moral education and significant negative correlations between autonomous motivation and both alexithymia and boredom. Moreover, alexithymia and boredom were both negatively correlated with moral education.

The SEM analysis confirmed that autonomous motivation significantly predicted moral education ($\beta = 0.376$, $t = 6.387$), alexithymia ($\beta = -0.421$, $t = 8.816$), and boredom ($\beta = -0.217$, $t = 4.367$). In turn, alexithymia ($\beta = -0.216$, $t = 4.177$) and boredom ($\beta = -0.210$, $t = 4.174$) had significant negative effects on moral education.

Bootstrapping analysis further validated the significance of the indirect effects. The indirect effect of autonomous motivation on moral education through alexithymia was 0.091 ($p < 0.01$), and through boredom was 0.046 ($p < 0.01$). These findings support the full mediation model, where both alexithymia and boredom act as significant psychological mechanisms explaining how autonomous motivation contributes to moral development.

Discussion and Conclusion

The results of this study underscore the pivotal role of autonomous motivation in shaping moral education among elementary school students. Consistent with Self-Determination Theory, when students are driven by internal values and volition, they are more likely to engage in prosocial, ethically responsible behavior. However, this relationship is not merely linear; emotional dynamics such as alexithymia and boredom significantly mediate this process. Students who struggle to understand or regulate their emotions may be less capable of navigating moral dilemmas, even when intrinsically motivated. Similarly, those experiencing boredom are less likely to engage in reflective moral reasoning or sustain attention to ethical issues.

The findings align with prior research suggesting that emotional regulation is essential for the enactment of moral behavior. Alexithymia, as a form of emotional dysregulation, can diminish empathy and moral sensitivity, thereby weakening the link between motivation and ethical action. Boredom, on the other hand, represents a motivational deficit that disrupts cognitive engagement and value internalization. Both factors, if unaddressed, can hinder the moral development process despite the presence of autonomous motivation.

This study contributes to a growing body of literature emphasizing the need for integrated models that consider motivational and emotional dimensions in moral education. The dual mediation of alexithymia and boredom offers a more nuanced understanding of how internal motivation translates—or fails to translate—into ethical behavior in young learners. The practical implication is that schools should not only cultivate autonomous motivation but also implement strategies to improve emotional literacy and engagement. Educators and counselors should be trained to identify and address emotional barriers that obstruct moral development, creating environments that nurture both autonomy and affective competence.

Overall, the research confirms that fostering moral education in children requires more than instilling rules or promoting discipline. It involves cultivating an inner motivational framework supported by emotional clarity and psychological well-being. A student who feels autonomous, emotionally aware, and intellectually engaged is far more likely to internalize moral values and act accordingly. As such, educational interventions that integrate motivation enhancement with emotional regulation training hold promise for developing morally responsible future citizens.

References

- Aghazadeh, F. (2022). Predicting academic self-handicapping based on emotional alexithymia in students with problematic parents. *Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*(49).
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>

- Gong, J., & Santoso, A. (2024). Basic Psychological Needs as a Mediator Between Autonomy Support and Motivation. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 6(4), 240-249. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jarac/article/view/3915>
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Hesampour, F., & Rezaei, A. M. (2023). Predicting Students' Academic Flourishing based on the Moral Intelligence: The Mediating Role of Academic Motivation, Academic Emotions, Academic Procrastination and Academic Burnout [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 10(2), 83-103. <https://doi.org/10.61186/jcmh.10.2.7>
- Hussein, K. (2021). The relationship between emotional intelligence and academic motivation of pre-university students using the mediating role of mental health. *Management and Educational Perspective*, 3(2), 77-98. <https://doi.org/10.22034/jmep.2021.294708.1060>
- Jehanghir, M., Ishaq, K., & Akbar, R. A. (2024). Effect of learners' autonomy on academic motivation and university students' grit. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4159-4196. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11976-2>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenö, L. M. (2023). The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1153647>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review [Systematic Review]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Lotfi, S., & Ashouri, H. (2023). The relationship between academic optimism and academic engagement with the mediating role of goal orientation and academic identity of girls' secondary school students. *Management and Educational Perspective*, 5(1), 92-110. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.345433.1122>
- Mammadov, S., & Tozoglu, D. (2023). Autonomy Support, Personality, and Mindset in Predicting Academic Performance Among Early Adolescents: The Mediating Role of Self-determined Motivation. *Psychology in the Schools*, 60(10), 3754-3769. <https://doi.org/10.1002/pits.22966>
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269-288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Shirani Bidabadi, Z. (2020). *Predicting academic self-handicapping based on emotional alexithymia and compassion in students with parents suffering from chronic illnesses* [Kashan University].
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Villacís, J. L., Naval, C., & De la Fuente, J. (2023). Character strengths, moral motivation and vocational identity in adolescents and young adults: a scoping review. *Current Psychology*, 42(27), 23448-23463. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03427-x>
- Zakerizadeh, E. (2022). Investigating the relationship between academic failure and its components with emotional alexithymia in students. *Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*(51).
- Zamani Kokhalo, I., Sepah Mansour, M., & Abolmaali, K. (2021). The effectiveness of integrated peace and good selection training program on improving interpersonal relationships and academic motivation of female high school students. *Journal-of-Psychological-Science*, 20(105), 1683-1698. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.105.1683>
- Гордеева, Т. О., Неchaева, Д. М., & Сычев, О. А. (2024). Factors Influencing Students' Motivation and Academic Performance: The Role of Parental Control and Autonomy Support. *Moscow University Psychology Bulletin*, 47(3), 33-55. <https://doi.org/10.11621/lpj-24-28>