

Testing a Causal Model of Academic Well-Being Based on Perception of a Constructivist Learning Environment with the Mediating Role of Self-Control among Secondary School Students

Yasser Rezapour
Mirsaleh 

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Counseling, Ardakan University, Ardakan, Iran. E-mail: y.rezapour@ardakan.ac.ir

Qamar Fattahi 

MA in Educational Science, Ardakan Branch, Islamic Azad University, Ardakan, Iran. E-mail: ghamar.fatahi@gmail.com

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between perceptions of constructivist learning environments and academic well-being, with self-control as a mediating variable, among upper secondary school students in Ardakan, Iran. This descriptive-correlational study was conducted on a statistical population of 3,498 students (1,870 boys and 1,628 girls). Using a stratified cluster random sampling method, 346 students (185 boys and 161 girls) were selected. Data were collected using the Constructivist Learning Environment Perception Questionnaire, the Academic Well-Being Questionnaire, and the Self-Control Scale. Data analysis was performed using structural equation modeling (SEM) with SmartPLS software. The results indicated that perceptions of constructivist learning environments had a significant effect on academic well-being both directly and indirectly through self-control. The R^2 values were 0.82 for self-control and 0.79 for academic well-being, indicating strong explanatory power of the model. Sobel's test further confirmed the mediating role of self-control in the relationship between constructivist learning environment perceptions and academic well-being ($p < .01$). These findings suggest that fostering self-control skills within constructivist learning environments can enhance students' academic well-being. The study highlights the importance of designing participatory and interactive learning environments that not only improve educational content but also facilitate the development of students' self-regulatory abilities.

Keywords: Constructivist Learning Environment Perceptions, Self-Control, Academic Well-Being, Secondary School Students

Cite this Article: Rezapour Mirsaleh, Y., & Fattahi, Q. (2026). Testing a Causal Model of Academic Well-Being Based on Perception of a Constructivist Learning Environment with the Mediating Role of Self-Control among Secondary School Students. *Educational Psychology*, 22(79), 133-156. <https://doi.org/10.22054/jep.2026.87935.4252>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

Academic well-being has recently been recognized as a critical determinant of students' academic success, psychological adjustment, and educational performance (Carmona-Halty et al., 2022). This multidimensional construct encompasses cognitive, emotional, and social aspects of the learning experience and reflects a balance between academic demands and available internal and external resources. High levels of academic well-being are associated with intrinsic motivation, active engagement in the learning environment, and greater resilience against academic pressures, whereas low levels are often linked with poor performance, diminished self-esteem, depression, and academic burnout (Tuominen-Soini et al., 2012; Hassannia et al., 2024).

One key mechanism that may enhance academic well-being is self-control. Self-control refers to the ability to regulate one's thoughts, emotions, and behaviors to achieve long-term goals (Tangney et al., 2004). Students with high self-control are better able to manage time, cope with stress, and pursue their academic objectives while avoiding maladaptive behaviors (Li et al., 2022; Jafarzadeh et al., 2021). In contrast, poor self-control is linked to procrastination, behavioral problems, and even school dropout. From this perspective, self-control is not only a personal skill but also a crucial factor for fostering motivation and academic well-being (Xiang et al., 2024).

At the same time, constructivist learning environments—which emphasize activity, self-assessment, and collaboration—provide a pedagogical context in which students can develop regulatory skills such as self-control (Karshki et al., 2015). Based on constructivist principles, learning is viewed as an active process whereby students construct knowledge through exploration, interaction, and reflection rather than passive reception (Alt, 2015). Such environments strengthen both cognitive and emotional resources, promoting academic well-being (Banihashem et al., 2022).

Although previous studies have examined the role of constructivist environments in shaping motivation and performance, fewer have focused on the mediating role of self-control in the relationship between perceptions of constructivist learning environments and academic well-being. Addressing this gap, the present study explored whether self-control mediates this relationship among secondary school students in Ardakan, Iran.

Method

This study adopted a descriptive–correlational design to examine the structural relationships between perceptions of constructivist learning environments, self-control, and academic well-being. The statistical population included all upper secondary school students in Ardakan during the 2023–2024 academic year ($N = 3,498$; 1,870 boys and 1,628 girls). Based on Morgan's table, a sample of 346 students was selected using stratified cluster random sampling (185 boys and 161 girls). Inclusion criteria required regular school attendance, while exclusion criteria involved diagnosed psychological or learning disorders.

Instruments

1. Self-Control Scale (Tangney et al., 2004): 13 items rated on a 5-point Likert scale, with higher scores reflecting stronger self-control. Reported Cronbach's alpha values range from .83 to .85. The Persian version demonstrated satisfactory reliability and validity (Azadmanesh et al., 2020).

2. Academic Well-Being Questionnaire (Tuominen-Soini et al., 2012): A 31-item scale measuring satisfaction, engagement, and exhaustion. Reliability and construct validity were confirmed in both original and Iranian studies (Moradi et al., 2016).

3. Constructivist Learning Environment Perception Questionnaire (Haghighi & Karshki, 2015): A 45-item tool with eight subscales, including ownership of learning, collaboration, authentic learning, prior knowledge, multiple perspectives, problem-based learning, self-assessment, and teacher facilitation. Cronbach's alpha was reported at .89.

Structural equation modeling (SEM) using SmartPLS software was applied to test direct and indirect relationships. Reliability and validity were assessed through Cronbach's alpha, composite reliability (CR), average variance extracted (AVE), and Fornell–Larcker discriminant validity. Sobel's test was used to confirm the mediating role of self-control.

Results

The mean score for perceptions of constructivist learning environments was relatively high ($M = 60.66$, $SD = 6.67$). Self-control also showed a relatively high mean ($M = 28.32$, $SD = 3.70$). The overall mean of academic well-being was 87.85 ($SD = 53.76$).

The measurement model demonstrated adequate reliability and convergent validity ($\alpha > .70$, CR $> .70$, AVE $> .50$). Discriminant validity was confirmed as well.

Path analysis results revealed that:

- Perceptions of constructivist learning environments significantly predicted self-control ($\beta = 0.70$, $t = 9.26$, $p < .01$).
- Self-control had a positive effect on academic well-being ($\beta = 0.40$, $t = 3.19$, $p < .01$).
- The direct path from perceptions of constructivist learning environments to academic well-being was also significant ($\beta = 0.40$, $t = 3.42$, $p < .01$).
- Sobel's test confirmed the mediating role of self-control ($z = 14.00$, $p < .001$).

The R^2 values were .82 for self-control and .79 for academic well-being, reflecting strong explanatory power. The overall goodness-of-fit index was .91, indicating excellent model fit.

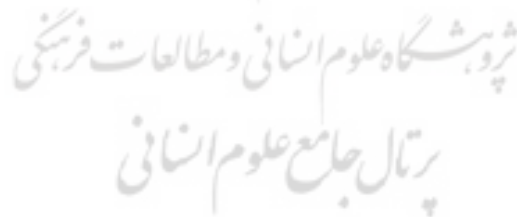
Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that students' perceptions of constructivist learning environments affect their academic well-being both directly and indirectly through self-control. These results are consistent with prior studies (Kingir et al., 2013; Banihashem et al., 2022; Jafari et al., 2024) and highlight the role of interactive, collaborative learning contexts in promoting students' well-being by strengthening self-regulatory skills.

From a theoretical standpoint, the results align with self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), which posits that environments supporting autonomy, competence, and relatedness enhance well-being. Constructivist classrooms, by fostering active engagement and ownership of learning, satisfy these needs while cultivating self-control. The findings also resonate with Zimmerman's (1989) self-regulated learning theory, emphasizing how learning environments shape students' self-regulatory capacities. Similarly, the job demands-resources model (Bakker & Demerouti, 2017) conceptualizes self-control as a personal resource that buffers academic stress and promotes well-being. Finally, the broaden-and-build theory of positive emotions (Fredrickson, 2001) explains how environments encouraging positive emotions expand students' cognitive and social

resources, including self-control, which in turn foster academic well-being.

The findings underscore the importance of designing interactive and participatory learning environments that foster self-control alongside academic knowledge. Teachers are encouraged to employ active learning methods, collaborative projects, self-assessment tools, and constructive feedback to strengthen students' self-regulation and promote academic well-being. Professional development workshops can further equip teachers with strategies to cultivate students' self-control, such as time management, goal-setting, and self-monitoring. The cross-sectional design limits causal interpretations. Furthermore, the sample was confined to Ardakan, limiting generalizability. Future studies should employ longitudinal and experimental designs to capture changes over time and to evaluate interventions aimed at fostering self-control in constructivist classrooms. Exploring additional mediators and moderators, such as academic motivation, self-efficacy, and social support, may also provide a more comprehensive understanding. Qualitative approaches could enrich these findings by capturing students' lived experiences in constructivist learning environments.



آزمون مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا با میانجی‌گری خودکنترلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه

یاسر رضاپور میرصالح*

نویسنده مسئول، دانشیار، گروه مشاوره، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.
رایانامه: y.rezapour@ardakan.ac.ir

قمر فتاحی

کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردکان، ایران.
رایانامه: ghamar.fatahi@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی خودکنترلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اردکان بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری شامل ۳۴۹۸ دانش‌آموز (۱۸۷۰ پسر و ۱۶۲۸ دختر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۳۴۶ نفر (۱۸۵ پسر و ۱۶۱ دختر) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه خودکنترلی تانجی بود. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار SmartPLS تحلیل شد. نتایج نشان داد که ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق خودکنترلی) بر بهزیستی تحصیلی تأثیر معناداری دارد. مقدار R^2 برای خودکنترلی ۰/۸۲ و برای بهزیستی تحصیلی ۰/۷۹ به دست آمد که بیانگر قدرت تبیین بالای مدل است. آزمون سوبل نیز میانجی‌گری خودکنترلی را در رابطه بین ادراک از محیط سازنده گرا و بهزیستی تحصیلی تأیید کرد ($p < ۰/۰۱$). این نتایج بیانگر آن است که تقویت مهارت‌های خودکنترلی در بستر محیط‌های یادگیری سازنده گرا می‌تواند به بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. یافته‌ها بر اهمیت طراحی محیط‌های یادگیری مشارکتی و تعاملی تأکید دارند که علاوه بر ارتقای محتوای آموزشی، پرورش توانایی‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را نیز تسهیل می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا، خودکنترلی، بهزیستی تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطه

استناد به این مقاله: رضاپور، یاسر، و قمر فتاحی، میرصالح. (۱۴۰۵). آزمون مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا با میانجی‌گری خودکنترلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲(۷۹)، ۱۳۳-۱۵۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2026.87935.4252>

مقدمه

در دنیای امروز، بهزیستی تحصیلی دانش آموزان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در دستیابی به موفقیت و ارتقای عملکرد آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این مفهوم چندبعدی نه تنها بر پیشرفت تحصیلی تأثیر گذار است، بلکه سلامت روانی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان را نیز در برمی گیرد. بهزیستی تحصیلی به وضعیت مطلوب روانی-اجتماعی در محیط آموزش اشاره دارد، که شامل ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی مرتبط با تجربه یادگیری می شود و تعادل بین چالش های تحصیلی و منابع درونی و بیرونی را نشان می دهد (Carmona-Halty et al., 2022). علاوه بر ایجاد علاقه و انگیزه، احساسات مثبت مانند لذت و اعتماد به نفس، نقش مؤثری در تعامل فعال دانش آموزان با محیط آموزشی ایفا می کنند، که منجر به بهبود مشارکت، تنظیم اهداف و تلاش مستمر می شود (Liu et al., 2019). در مقابل، کاهش بهزیستی تحصیلی اغلب با کاهش عزت نفس و افزایش خطر افسردگی و عملکرد ضعیف همراه است (حسن نیا و همکاران، ۱۴۰۳).

یکی از مکانیسم های محتمل در تقویت بهزیستی تحصیلی، خودکنترلی است. دانش آموزانی که خودکنترلی بالاتری دارند، می توانند اهداف را برنامه ریزی کنند، انگیزه درونی را تقویت نموده، زمان را مدیریت کنند و در برابر فشارهای محیطی با اثربخشی برخورد کنند (Shi & Qu, 2022). خودکنترلی به عنوان یک توانایی محوری و بازدارنده شناخته می شود که فرد با کمک آن می تواند افکار، احساسات و رفتارهای خود را به گونه ای هدایت و تنظیم کند که با خواسته ها و نیازهای بیرونی هماهنگ باشند. درواقع، خودکنترلی به عنوان یک توانایی تنظیم رفتار، فکر و احساسات شناخته می شود که عملکرد در محیط یادگیری و تعامل با موانع را تسهیل می نماید (Estrapala et al., 2022). دانش آموزانی که از ظرفیت خودکنترلی بهره مند هستند، معمولاً در مقایسه با سایرین از توانایی بیشتری برای تمرکز و توجه بر مسائل آموزشی برخوردارند. به همین دلیل، آن ها بهتر می توانند بر اهداف یادگیری خود تمرکز کنند، ضمن اینکه تعهد بیشتری نسبت به قوانین و مقررات مدرسه از خود نشان می دهند. چنین دانش آموزانی تمایل کمی به انجام رفتارهای ناسازگارانه دارند و به همین دلیل، اغلب عملکرد بهتری در آزمون های مختلف از خود ارائه می کنند (جعفرزاده و همکاران، ۱۴۰۰). در نقطه مقابل، فقدان خودکنترلی می تواند پیامدهای منفی قابل توجهی به همراه داشته باشد. این کمبود ممکن است منجر به ضعف در پیشرفت تحصیلی، گرایش

به رفتارهای انحرافی، و حتی ترک تحصیل شود (Li et al., 2022). Liu و همکاران (2019) نشان دادند که خودکنترلی، تعهد تحصیلی و سخت‌کوشی، عوامل مؤثری در عملکرد و بهزیستی تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شوند. Zhang و همکاران (2021) دریافتند که بهزیستی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و خودکنترلی دانشجویان ارتباط معناداری دارد.

درعین حال، محیط یادگیری سازنده‌گرا—که بر فعالیت، تجربه، خودارزیابی و تعامل تأکید دارد—می‌تواند انگیزه و خودکنترلی را تقویت کرده و به عنوان یک میانجی، بهزیستی تحصیلی را ارتقا دهد. سازنده‌گرایی به دیدگاهی اشاره دارد که بر اساس آن، ادراکات، حافظه و سایر ساختارهای پیچیده ذهنی به صورت فعال توسط فرد در ذهن او شکل می‌گیرند؛ این فرآیند برخلاف دریافت منفعلانه دانش از بیرون، کاملاً درونی سازی شده است. کلاس‌های درس مبتنی بر این دیدگاه بستری فراهم می‌کنند که در آن دانش‌آموزان به طور فعال از طریق تجربه‌های مستقیم خود، به فهم مطالب و تولید دانش می‌پردازند (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۵). در این شیوه، معلم نقش تسهیل‌کننده را ایفا کرده و مسائل واقعی و معناداری را پیش روی دانش‌آموزان قرار می‌دهد. معلم همچنین آن‌ها را تشویق می‌کند تا از طریق بررسی و کشف امکانات موجود، تدوین و آزمودن فرضیه‌ها، خلق راه‌حل‌های متنوع، همکاری با دیگران، کسب راهنمایی از افراد آگاه و بازنگری در نتایج حاصل‌شده، به بهترین راه‌حل‌ها دست یابند. یکی از عناصر کلیدی این محیط، خودارزیابی دانش‌آموزان است که نقش مؤثری در تعمیق یادگیری و افزایش مهارت‌های فردی آنان دارد (عبدی و شیرآوند، ۱۴۰۱). نتایج یک مطالعه نشان داده است که ادراک دانش‌آموزان از محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا با باور به اثربخشی یادگیری (خودکارآمدی تحصیلی) ارتباط مثبت دارد؛ به‌ویژه زمانی که این محیط شامل انگیزش برای بازتاب و بررسی مفاهیم باشد، باورهای خودکارآمدی تقویت می‌یابند و در نهایت پیشرفت تحصیلی تسهیل می‌شود (Alt et al., 2015). با وجود این، نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ادراک از محیط سازنده‌گرا به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق یادگیری خودهدایت‌شده و مشارکت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این نتایج، نقش میانجی خودکنترلی (در قالب یادگیری خودهدایت‌شده) را در تقویت اثر محیط سازنده‌گرا بر عملکرد تحصیلی تأیید می‌کنند (جعفری و همکاران، ۱۴۰۳).

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودکنترلی و تنظیم خود در یادگیری از عوامل مهم تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان هستند. پژوهش Tangney و همکاران (2004) نشان داد که خودکنترلی بالا با سازگاری بهتر، نمرات بالاتر و سلامت روانی مطلوب‌تر همراه است؛ به عبارت دیگر خودکنترلی یک سازه پیش‌بینی‌کننده کلیدی برای نتایج تحصیلی و روانی است. مرور سیستماتیک در مطالعه Rodríguez و همکاران (2022) که مطالعات انجام‌شده در سال‌های ۲۰۱۰-۲۰۲۰ را بررسی کرد، نشان داد ترکیبی از مهارت‌های خودتنظیمی و عملکرد اجرایی با ابعاد مختلف بهزیستی دانش‌آموزی ارتباط معنادار دارد؛ نتیجه‌گیری کلی این است که استراتژی‌های تنظیم خود می‌توانند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم به بهبود رفاه ذهنی و تحصیلی منجر شوند. García-Ros و همکاران (2023) در یک مدل‌یابی ساختاری روی مقطع متوسطه نشان دادند که یادگیری خودتنظیم‌شده به‌طور معناداری بر استرس تحصیلی، رفاه ذهنی و عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد؛ به‌ویژه آن‌ها نشان دادند که تقویت راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند استرس را کاهش و بهزیستی را افزایش دهد. در زمینه محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، Banihashem و همکاران (2022) اثر طراحی‌های سازنده‌گرایانه آموزشی را روی درگیری، مشارکت و خودتنظیمی دانش‌آموزان بررسی کردند و نشان دادند که مداخلات سازنده‌گرا همراه با تحلیل‌های یادگیری می‌تواند خودتنظیمی و انگیزش را تقویت نماید. به‌عبارتی دیگر، محیط‌های سازنده‌گرا ابزار مؤثری برای پرورش مهارت‌های خودتنظیمی هستند. Kingir و همکاران (2013) رابطه ادراک دانش‌آموزان از محیط‌های سازنده‌گرا را با باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و نمرات علوم بررسی کردند و دریافتند که ادراک مثبت از عناصر سازنده‌گرا (مثل کنترل مشترک، صدای انتقادی و ارتباط با موضوع) با خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد؛ این مطالعه نشان می‌دهد که خودتنظیمی می‌تواند یکی از متغیرهای میانجی بین محیط و نتیجه تحصیلی باشد.

مطالعات طولی نیز نقش خودکنترلی بر عملکرد تحصیلی را تأیید کرده‌اند. برای مثال، مطالعه Li و همکاران (2022) نشان داد که خودکنترلی از طریق اهداف تسلط و ارتباط معلم-دانش‌آموز بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد و از منظر زمانی یک عامل پیش‌آیند محسوب می‌شود. همچنین Powers و همکاران (2020) گزارش دادند که سطح خودکنترلی می‌تواند اضطراب دانشجویان را در طول زمان پیش‌بینی کند که این امر نشان‌دهنده اثر روانی

خودکنترلی بر بهزیستی است. چند مطالعه جدید نیز به ارتباط مستقیم بین خودتنظیمی و بهزیستی پرداخته‌اند. برای مثال، مطالعه García-Ros و همکاران (2023) که پیش‌تر ذکر شد، و همچنین یک مطالعه که همبستگی مثبت میان استراتژی‌های خودتنظیمی و مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی را گزارش کرد (Rodríguez et al., 2022). مضاف بر این، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که آموزش‌های هدفمند برای تقویت مهارت‌های خودکنترلی مثل هدف‌گرایی، خودنظارتی و مدیریت زمان می‌تواند هم عملکرد تحصیلی و هم نشانگرهای سلامت روانی را بهبود بخشد (Li et al., 2022).

با این حال بررسی رابطه ساختاری ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا با بهزیستی تحصیلی درحالی‌که نقش میانجی خودکنترلی لحاظ شده باشد، همچنان کمتر مطالعه شده است؛ بنابراین، سؤال اصلی پژوهش این است که آیا بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اردکان، رابطه‌ای وجود دارد و آیا در این بین خودکنترلی دانش‌آموزان نقش میانجی دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با ساختار مدلیابی است و به بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی خودکنترلی دانش‌آموزان می‌پردازد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود (۳۴۹۸ نفر شامل ۱۸۷۰ پسر و ۱۶۲۸ دختر). با توجه به جدول مورگان، حجم نمونه ۳۴۶ نفر تعیین شد که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از میان مدارس دخترانه و پسرانه هر کدام ۵ مدرسه به تصادف انتخاب شد و از هر مدرسه، ۴۰ دانش‌آموز به تصادف انتخاب شد که در نهایت، از ۴۰۰ پرسشنامه توزیع‌شده، اطلاعات ۳۴۶ نفر قابل تحلیل بود. از این میان، ۱۸۵ پسر و ۱۶۱ دختر بودند. با توجه به پیچیدگی مدل و تعداد مسیرهای ساختاری، کفایت حجم نمونه بررسی شد. هرچند حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۴۶ نفر تعیین گردید، برای اطمینان از کفایت آن در مدلیابی معادلات ساختاری از معیار ۱۰ نمونه به ازای هر مسیر در مدل استفاده شد. بر این اساس، حداقل حجم نمونه موردنیاز ده برابر بیشترین تعداد مسیرهای ورودی به یک متغیر نهفته در مدل است؛ در مطالعه حاضر این مقدار کمتر از ۳۴۶ بود. همچنین، محاسبه توان آماری با نرم‌افزار جی پاور با فرض اندازه اثر متوسط $f^2 = 0.15$ ، سطح

معناداری $\alpha=0.05$ ، و توان مطلوب ۰/۸ نشان داد حجم نمونه موجود برای شناسایی اثرهای مدل کافی است. ملاک ورود حضور منظم در مدرسه در سال تحصیلی موردبررسی و ملاک‌های خروج ابتلا به مشکلات یا اختلالات خاص یادگیری و روان‌شناختی تشخیص داده‌شده توسط روان‌پزشک، طلاق والدین و غیبت طولانی‌مدت از مدرسه در زمان اجرای پژوهش بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکنترلی تانجی: این ابزار شامل ۱۳ گویه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت است (از «هرگز» تا «بسیار زیاد»). در سؤالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ نمره‌گذاری معکوس انجام می‌شود. دامنه نمره‌ها بین ۱۳ تا ۶۵ است و نمره بالاتر بیانگر خودکنترلی بیشتر است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه Tangney et al (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۵ گزارش شده و روایی آن از طریق همبستگی با مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی، سازگاری، روابط مثبت و مهارت‌های بین‌فردی تأیید گردیده است. در ایران نیز آزادمنش و همکاران (۱۳۹۹) روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی و روایی همگرایی آن را با استفاده از همبسته کردن با پرسشنامه رفتار اخلاقی مورد تأیید قرار داد. آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکنترلی در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: این مقیاس دارای ۳۱ گویه در قالب طیف لیکرت است و میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را می‌سنجد. روایی این ابزار توسط نویسندگان اصلی تأیید شده و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۱ گزارش شده است (Tuominen-Soini et al., 2012). همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در ایران روایی سازه و پایایی آن را بررسی کرده و ضرایب مطلوبی (خطای ریشه میانگین مربعات تقریبی = ۰/۰۶ و آلفای کرونباخ = ۰/۷۹) به دست آوردند. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۶ بود.

پرسشنامه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا: این پرسشنامه شامل ۴۵ گویه و هشت مؤلفه (تملک فرآیند یادگیری توسط فراگیر، کار گروهی و تبادل اندیشه، یادگیری اصیل، تأکید بر پیش دانسته‌ها، توجه به دیدگاه‌های مختلف، مسئله‌محوری، خودارزیابی و نقش تسهیلگری معلم) است (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). پاسخ‌دهی بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت صورت می‌گیرد. روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه توسط پژوهشگران تأیید و

پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۰ بود. پیش از انجام تحلیل‌های آماری، داده‌ها از نظر مقادیر پرت و گم‌شده بررسی شدند. از ۳۶۰ پرسشنامه توزیع‌شده، داده‌های کامل ۳۴۶ پرسشنامه برای تحلیل نهایی استفاده شد و سایر پرسشنامه‌ها به دلیل پاسخ‌دهی ناقص به بیش از ۳۰٪ از آیتم‌ها حذف گردیدند. میزان داده‌های گم‌شده برای هر گویه بررسی شد که کمتر از ۵٪ بود. به منظور حفظ حجم نمونه و پیشگیری از سوگیری، مقادیر گم‌شده با میانگین پاسخ‌های همان متغیر جایگزین شدند. سپس تحلیل‌های توصیفی و استنباطی شامل بررسی نرمال بودن داده‌ها و تحلیل معادلات ساختاری با رویکرد PLS-SEM در نرم‌افزار SmartPLS انجام گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش ۳۴۶ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم شهر اردکان (۱۸۵ پسر و ۱۶۱ دختر) شرکت کردند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

متغیر	طبقه	تعداد	درصد	متغیر	طبقه	تعداد	درصد
جنسیت	پسر	۱۸۵	۵۳/۵	سن	۱۵ سال	۸۲	۲۳/۷
	دختر	۱۶۱	۴۶/۵		۱۶ سال	۱۱۸	۳۴/۱
پایه تحصیلی	دهم	۱۰۰	۲۸/۹	۱۷ سال	۱۰۱	۲۹/۲	۱۳
	یازدهم	۱۱۸	۳۴/۱		۱۸ سال	۴۵	
	دوازدهم	۱۲۸	۳۷				

جدول ۱ نشان می‌دهد که نسبت پسران در نمونه کمی بیشتر از دختران بوده است (۵۳/۵۳ درصد در برابر ۴۶/۴۶ درصد). برای بررسی متغیرهای پژوهش، میانگین و انحراف معیار هر سازه و خرده‌مقیاس محاسبه شد که در جدول ۲ آمده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا در سطح نسبتاً بالایی گزارش شده است (میانگین = ۶۰/۶۶، انحراف معیار = ۶/۶۷). خودکنترلی نیز میانگین نسبتاً بالایی داشت (میانگین = ۲۸/۳۲، انحراف معیار = ۳/۷۰). میانگین کل بهزیستی تحصیلی نیز ۸۷/۸۵ (انحراف معیار = ۵۳/۷۶) به دست آمد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
خودکنترلی	۲۸/۳۲	۳/۷۰	یادگیری اصیل	۷/۰۸	۲/۱۳
ارزش مدرسه	۱۴/۵۹	۸/۴۶	تأکید بر آموخته‌های پیشین	۶/۱۱	۲/۷۷
فرسودگی نسبت به مدرسه	۱۹/۸۴	۹/۵۴	توجه به دیدگاه‌های مختلف	۸/۹۸	۲/۴۵
رضایتمندی تحصیلی	۲۵/۰۸	۱۴/۹۳	مسئله محوری	۶/۲۷	۲/۶۴
درآمیزی با کار مدرسه	۲۸/۳۴	۱۰/۰۶	خودارزیابی	۸/۴۳	۲/۶۷
بهزیستی تحصیلی (کل)	۸۷/۸۵	۵۳/۷۶	نقش تسهیلگری معلم	۸/۱۹	۲/۴۳
تملک فرایند یادگیری	۸/۴۷	۲/۰۹	محیط یادگیری سازنده‌گرا	۶۰/۶۶	۶/۶۷
تشویق کار گروهی	۷/۱۲	۲/۸۹			

جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش و مدل پیش‌فرض، از مدل‌یابی معادلات ساختاری واریانس محور استفاده شد که به ترتیب به بررسی شاخص‌های برازش مدل می‌پردازیم. شاخص KMO و آزمون بارتلت نشان دادند که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند ($KMO > 0.07$, $p < 0.05$). همچنین، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن متغیرها را تأیید کرد، با این وجود برخی از خرده مقیاس‌ها غیرنرمال بودند که با توجه به اینکه در این مطالعه از نرم‌افزار PLS و مدل‌یابی معادلات ساختاری واریانس محور استفاده شده است، این مسئله قابل چشم‌پوشی است. ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای تمام سازه‌ها بالاتر از معیارهای پذیرفته‌شده هستند و نشان‌دهنده پایایی و روایی همگرا مناسب است ($CR > 0.7$, $AVE > 0.5$, $\alpha > 0.7$). ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) در جدول ۳ ارائه شده‌اند. همه شاخص‌ها بالاتر از معیارهای پذیرفته‌شده هستند و نشان‌دهنده پایایی و روایی همگرا مناسب سازه‌ها است.

جدول ۳. پایایی و روایی همگرا سازه‌ها

متغیر	α	CR	AVE	متغیر	α	CR	AVE
ارزش مدرسه	۰/۷۳	۰/۸۶	۰/۵۳	یادگیری اصیل	۰/۷۱	۰/۷۵	۰/۶۲
فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۷۶	۰/۸۰	۰/۵۵	تأکید بر آموخته‌های پیشین	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۶۳
رضایتمندی تحصیلی	۰/۸۰	۰/۸۷	۰/۶۱	توجه به دیدگاه‌های مختلف	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۶۷
درآمیزی با کار مدرسه	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۵۷	مسئله محوری	۰/۸۹	۰/۹۴	۰/۵۱
بهزیستی تحصیلی (کل)	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۶۰	خودارزیابی	۰/۷۰	۰/۷۴	۰/۵۹
تملک فرایند یادگیری	۰/۸۲	۰/۸۵	۰/۵۶	نقش تسهیلگری معلم	۰/۷۷	۰/۸۱	۰/۶۶
تشویق کار گروهی	۰/۸۰	۰/۸۳	۰/۵۳	محیط یادگیری سازنده‌گرا (کل)	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۶۲
				خودکنترلی	۰/۷۳	۰/۷۷	۰/۵۴

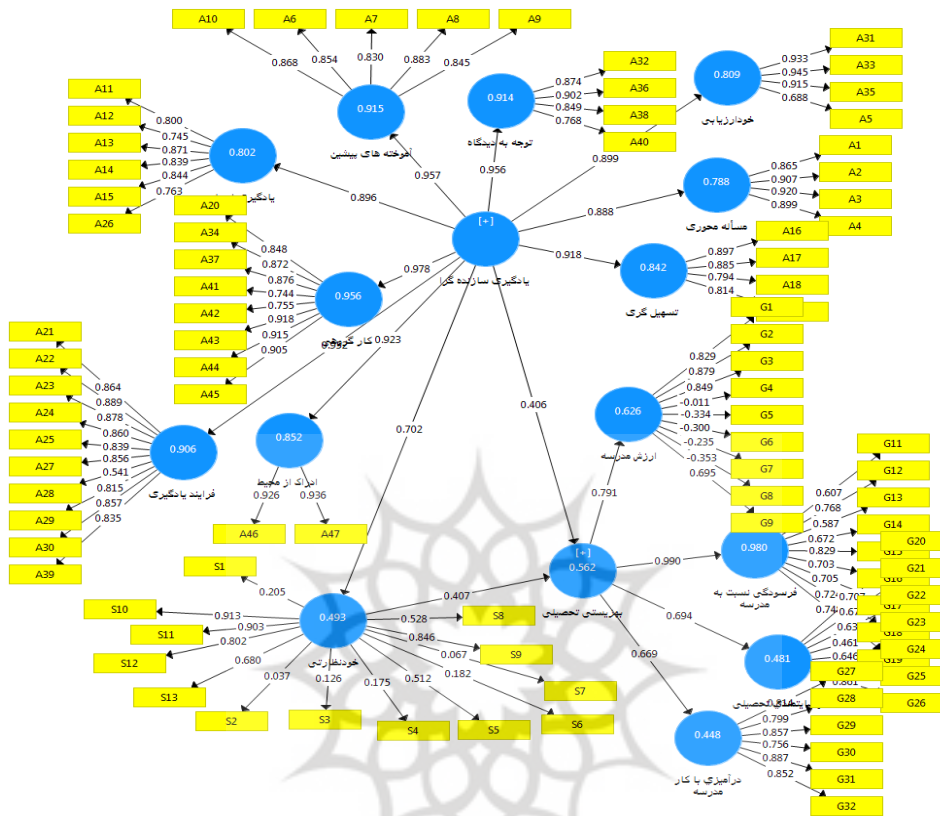
برای بررسی روایی واگرا، از ماتریس فورنل و لارکر استفاده شد. نتایج نشان داد که جذر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) هر سازه بزرگ‌تر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌هاست. برای مثال، مقدار ریشه دوم AVE ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا بالاتر از همبستگی آن با خودکنترلی ($r=0/73$) و بهزیستی تحصیلی ($r=0/58$) است. این یافته‌ها بیانگر آن است که هر سازه بیش از آنکه با سازه‌های دیگر همپوشانی داشته باشد، توسط شاخص‌های خود سنجیده می‌شود؛ بنابراین روایی واگرا نیز در مدل تأیید می‌شود. مقادیر R^2 نشان‌دهنده میزان واریانس تبیین‌شده سازه‌های درون‌زا هستند و برازش مدل ساختاری مناسب است. GOF مدل کلی نیز $0/91$ است که مناسب محسوب می‌شود (جدول ۴). مقادیر R^2 نشان‌دهنده میزان واریانس تبیین‌شده متغیرهای درون‌زا توسط متغیرهای برون‌زا هستند. مقدار R^2 برای خودکنترلی برابر با $0/82$ ، به دست آمد؛ به این معنا که 82% درصد تغییرات خودکنترلی توسط ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا تبیین می‌شود. همچنین مقدار R^2 برای بهزیستی تحصیلی برابر با $0/79$ بود؛ بنابراین 79% درصد تغییرات بهزیستی تحصیلی توسط دو متغیر ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و خودکنترلی تبیین شده است. این مقادیر نشان‌دهنده قدرت تبیین بالای مدل هستند و مدل ساختاری را از نظر برازش تأیید می‌کنند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

سازه درون‌زا	R^2	R^2 تعدیل‌شده	GOF
خودکنترلی	$0/82$	$0/816$	-
بهزیستی تحصیلی	$0/79$	$0/78$	-
میانگین GOF مدل کلی	-	-	$0/91$

شکل ۱ مدل اندازه‌گیری پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که دیده می‌شود، بارهای عاملی تمامی شاخص‌ها بر روی سازه‌های مربوطه بالاتر از $0/50$ بوده و در سطح معنادار قرار دارند. این موضوع نشان می‌دهد که گویه‌ها توانسته‌اند به‌طور مناسب سازه‌های خودکنترلی، ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و بهزیستی تحصیلی را تبیین کنند. شکل ۲ مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

شکل ۱. مقدار ضریب تأثیر مدل معادلات ساختاری



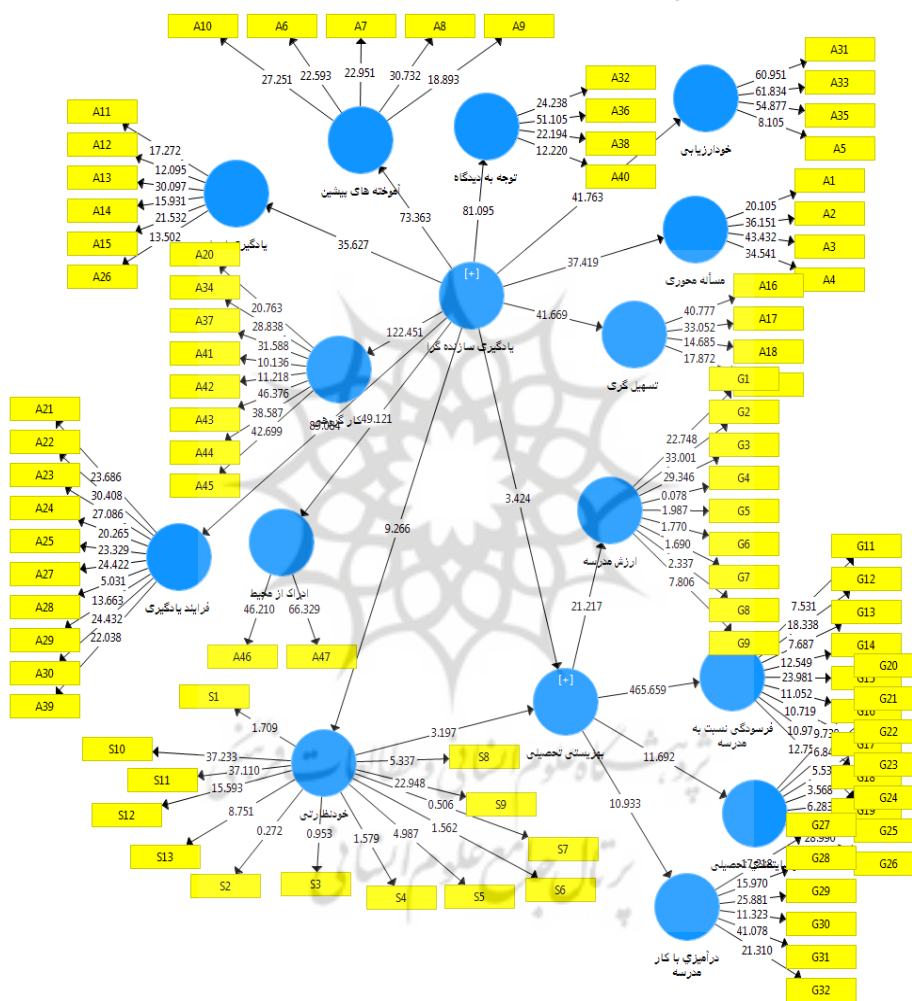
جدول ۵. نتایج آزمون مسیرها و میانجی‌گری

نتیجه	آماره t	ضریب مسیر استاندارد شده	مسیر
تأیید	۳/۱۹	۰/۴۰	خودکنترلی ← بهزیستی تحصیلی
تأیید	۹/۲۶	۰/۷۰	محیط یادگیری سازنده گرا ← خودکنترلی
تأیید	۳/۴۲	۰/۴۰	محیط یادگیری سازنده گرا ← بهزیستی تحصیلی
تأیید	۱۴	—	محیط یادگیری ← خودکنترلی ← بهزیستی تحصیلی (سویل)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق خودکنترلی) بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است. مسیر مستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا به بهزیستی تحصیلی ($t=3/42, \beta=0/40$) معنادار بود. مسیر ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا به خودکنترلی ($t=9/26, \beta=0/70$) و مسیر خودکنترلی به بهزیستی تحصیلی ($t=3/19, \beta=0/40$) نیز در سطح ۰/۰۱ معنادار شدند. آزمون

سوبل نیز میانجی‌گری خودکنترلی را در رابطه بین ادراک سازنده گرا و بهزیستی تحصیلی تأیید کرد ($p < 0.001$, $z = 14$). نتایج آزمون بوت‌استرپینگ نیز در راستای آزمون سوبل نقش میانجی‌گری خودکنترلی را تأیید کرد ($\beta = 0.33$, $t = 2.63$).

شکل ۲. مقدار ضریب بحرانی مدل معادلات ساختاری



بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و بهزیستی تحصیلی، خودکنترلی نقش واسطه‌ای معناداری ایفا می‌کند. این نتایج با پژوهش‌های قبلی همسو است (جعفرزاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ Banihashem et al., 2022؛ Senler, 2022؛ Kingir et al., 2013). این یافته‌ها با نظریه‌های یادگیری خودتنظیمی و نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵) همسو است که بر اهمیت عوامل درونی و انگیزشی در فرایند یادگیری تأکید دارند؛ به عبارت دیگر، محیط یادگیری زمانی بیشترین تأثیر را بر بهزیستی تحصیلی دارد که بتواند توانایی‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را پرورش دهد. این نتایج بر ضرورت توجه هم‌زمان به ابعاد شناختی و عاطفی-اجتماعی محیط‌های یادگیری تأکید دارد و نشان می‌دهد که طراحی محیط‌های یادگیری باید به گونه‌ای باشد که هم‌زمان بر محتوای آموزشی و رشد مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیمی یادگیرندگان تمرکز کند (Senler, 2022).

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت محیط یادگیری سازنده گرا با ایجاد فضایی مشارکتی و تعاملی، نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان شامل شایستگی، استقلال و ارتباط را ارضا می‌کند. این ارضای نیازها مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2020)، بستر مناسبی برای تحقق بهزیستی تحصیلی فراهم می‌آورد و چنین محیطی با تأکید بر فعال‌سازی نقش محوری یادگیرنده در فرایند یادگیری، احساس خودکارآمدی و کنترل بر یادگیری را تقویت می‌کند (Banihashem et al., 2022). این ویژگی‌ها از طریق کاهش اضطراب تحصیلی و افزایش انگیزش درونی، به طور مستقیم بر بهبود شاخص‌های بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین محیط‌های سازنده گرا با ارائه بازخوردهای سازنده و حمایت‌های آموزشی هدفمند، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا چالش‌های تحصیلی را فرصتی برای رشد تلقی کنند. این نگرش مثبت، استرس‌های تحصیلی را کاهش داده و بر تجربه هیجانات مثبت در محیط یادگیری می‌افزاید (Almulla, 2023).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و خودکنترلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. این نتایج با پژوهش‌های قبلی همسو است (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۵؛ Li et al., 2023). این یافته‌ها با نظریه یادگیری خودتنظیمی Zimmerman (1989) همخوانی دارد که بر اهمیت محیط یادگیری در پرورش مهارت‌های خودتنظیمی تأکید می‌کند. همچنین، این نتیجه با اصول سازنده گرایی

اجتماعی که تعاملات اجتماعی را محرک مهمی برای رشد شناختی می‌داند، سازگار است. در محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، تعاملات اجتماعی و همکاری با همسالان، فرصت‌های ارزشمندی برای خودارزیابی و اصلاح راهبردهای یادگیری فراهم می‌آورد که به پرورش خودکنترلی منجر می‌شود (Kingir et al., 2013).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین خودکنترلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. این نتایج نیز با پژوهش‌های قبلی همسو است (شهبازیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ Whelan et al., 2022؛ Xiang et al., 2024). بر اساس مطالعات سیستماتیک، تنظیم خود در یادگیری (که شامل خودکنترلی، مدیریت زمان و کنترل هیجانی است) تأثیر مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Rodríguez et al., 2022). برای مثال، در دوره آموزش متوسطه، سطوح بالای یادگیری خودتنظیم شده توانست به‌طور معناداری بهزیستی ذهنی را پیش‌بینی کند (Garcia-Ros et al., 2023). همچنین خودکنترلی در آغاز دوره‌ی تحصیلی، با کاهش اضطراب در سال سوم همراه بوده که این ارتباط از طریق کاهش سازوکارهای تنظیم هیجانی ناپایدار (مانند انکار و خودسرزنی) میانجی‌گری می‌شود (Powers et al., 2020). از سوی دیگر، آموزش‌هایی که خودکنترلی و مهارت‌های خودتنظیم را ارتقا می‌دهند، هم وضعیت روانی و هم عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند. از منظر نظری، خودکنترلی به‌عنوان بخشی از ظرفیت کلی خودتنظیمی انسان نقش بنیادینی در ارتقای بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند. نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2000) تأکید دارد که خودکنترلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند رفتارهایشان را با اهداف درونی هماهنگ کنند و در نتیجه احساس خودمختاری و شایستگی بیشتری تجربه نمایند؛ این امر به‌طور مستقیم با افزایش بهزیستی مرتبط است. همچنین، مدل منابع-تقاضاهای تحصیلی (Bakker & Demerouti, 2017) خودکنترلی را به‌عنوان یک منبع شخصی معرفی می‌کند که توانایی مقابله با فشارها و تقاضاهای محیط آموزشی را افزایش می‌دهد و از این طریق، فرسودگی تحصیلی را کاهش و بهزیستی را تقویت می‌کند. افزون بر این، بر اساس نظریه گسترش-ساخت هیجانات مثبت (Fredrickson, 2001) خودکنترلی با کاهش هیجان‌های منفی و تسهیل تجربه هیجانات مثبت، چرخه‌ای از منابع روان‌شناختی و اجتماعی جدید ایجاد می‌کند که نهایتاً به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر می‌شود. درمجموع، چارچوب‌های نظری موجود به‌وضوح نشان

می‌دهند که خودکنترلی نقش علت‌مند در شکل‌گیری و ارتقای بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند.

درمجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که ادراک مثبت از محیط یادگیری سازنده‌گرا می‌تواند از طریق تقویت خودکنترلی، به بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. این نتایج بر اهمیت طراحی و اجرای محیط‌های یادگیری که به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان می‌پردازند، تأکید دارند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان پیشنهاد‌های کاربردی همچون طراحی محیط‌های یادگیری مشارکتی و تعاملی، استفاده از روش‌های تدریس فعال، ارائه بازخوردهای سازنده و حمایت‌های آموزشی هدفمند، و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان به منظور آموزش روش‌های پرورش خودکنترلی در دانش‌آموزان ارائه کرد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودارزیابی مانند چک‌لیست‌ها و دفترچه‌های یادداشت پیشرفت شخصی، تشویق دانش‌آموزان به هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و بلندمدت، و آموزش معلمان برای ارائه بازخوردهای توصیفی و اختصاصی به جای نمره‌دهی صرف، می‌تواند در ارتقای بهزیستی تحصیلی مؤثر باشد.

محدودیت‌های این پژوهش شامل استفاده از روش مقطعی، که امکان بررسی تغییرات زمانی را فراهم نمی‌کند، و نمونه‌گیری محدود به مدارس شهر اردکان، که ممکن است نتایج را از تعمیم به سایر مناطق جغرافیایی محدود کند، است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی و نمونه‌گیری گسترده‌تر، به بررسی تغییرات و تحولات روابط بین متغیرها در طول زمان بپردازند. در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ هرچند این روش نسبت به نمونه‌گیری در دسترس معتبرتر است، اما ممکن است در انتخاب خوشه‌ها خطاهایی صورت گرفته باشد و بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر گذاشته باشد. همچنین، داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شدند که احتمال بروز سوگیری پاسخ‌دهی را افزایش می‌دهد. با وجود برخورداری ابزارها از روایی و پایایی مناسب، اتکای صرف بر خودسنجی ممکن است برخی ابعاد واقعی رفتار را منعکس نکرده باشد. افزون بر این، ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنباط روابط علی میان متغیرها را محدود می‌سازد. به دلیل تعداد پایین حجم نمونه در زیرگروه‌ها و همچنین طولانی شدن تحلیل، ناهمگنی نمونه (جنسیت، پایه تحصیلی و متغیرهای جمعیتی دیگر) به اندازه کافی

موردبررسی قرار نگرفت و تحلیل چندگروهی انجام نشد. همچنین، مطالعه نقش متغیرهای واسطه و تعدیل‌گر دیگری مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی می‌تواند به درک جامع‌تری از این روابط منجر شود. طراحی و آزمون برنامه‌های مداخله‌ای برای بهبود ادراک از محیط یادگیری، تقویت خودکنترلی و ارتقای بهزیستی تحصیلی می‌تواند دستاوردهای عملی ارزشمندی داشته باشد. پژوهش‌های کیفی نیز می‌توانند با بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان، بینش‌های عمیق‌تری درباره فرایندهای شکل‌گیری این متغیرها ارائه دهند.

تعارض منافع

تعارض منافع در بین نویسندگان در این مطالعه وجود ندارد.

سپاسگزاری

بدین وسیله کمال تشکر و قدردانی خود را از شرکت‌کنندگان و مسئولین آموزش و پرورش شهرستان اردکان اعلام می‌داریم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

منابع

- آزادمنش، منیره، ابوالمعالی الحسین، خدیجه، و محمدی، اکبر. (۱۳۹۹). بررسی روایی و اعتبار نسخه فارسی پرسشنامه خودکنترلی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌سنجی*، ۳۲(۸)، ۱۰۷-۱۲۳.
- برزگر بفروئی، کاظم، سعدی پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). ارائه مدلی برای عملکرد شیمی دانش‌آموزان، بر اساس باورهای معرفت‌شناختی، ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و راهبردهای انگیزشی و شناختی سطح بالا. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۴)، ۱۷۸-۲۱۱.
- جعفرزاده، محمدرحیم، باشکوه، اکبر و داردل، شیوا. (۱۴۰۰). بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکنترلی در رابطه‌ی بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل ورزی تحصیلی مطالعه موردی: دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران، *تدریس پژوهی*، ۹(۲)، ۲۱۷-۲۴۷.
- جعفری، مسعود، تنها، زهرا و ابراهیمی، سارا. (۱۴۰۳). رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرا و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی یادگیری خودراهبر و درگیری تحصیلی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۶(۲)، ۲۹-۵۶.
- حسن نیا، سمیه، اکبری بلوط‌بنگان، افضل، علیزاده دمیه، توران. (۱۴۰۳). تبیین علی بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۱۱)، ۱-۱۰.
- حقایقی، مرضیه و کارشکی، حسین. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱)، ۹۱-۱۱۱.
- شهبازیان، آرش، شیخ علی زاده، سیاوش، علی پور، فاطمه، و محمدیان قریبه، علی اصغر. (۱۴۰۱). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس هوش اجتماعی و انزوای اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۱)، ۲۲۳-۲۳۳.
- عبدی، علی و شیراوند، بهناز. (۱۴۰۱). تدوین مدل عملکرد ریاضی بر اساس ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و انگیزش به یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۴)، ۲۱۷-۲۴۲.

کارشکی، حسین، غلباش قره‌بلاغی اینالو، سمانه و طاطاری، یونس. (۱۳۹۵). نقش ادراک از محیط یادگیری ساختن گرا بر مؤلفه‌های اهداف پیشرفت دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۲۰-۱.

برزگر بفروئی، کاظم، سعدی پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). ارائه مدلی برای عملکرد شیمی دانش‌آموزان، بر اساس باورهای معرفت‌شناختی، ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و راهبردهای انگیزشی و شناختی سطح بالا. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۴)، ۱۷۸-۲۱۱.

مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی، شهاب زاده، صدیقه، صباغیان بغدادآباد، حمید و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳.

References

- Abdi, A., & Shiravand, B. (2022). Developing a model of mathematical performance based on perceptions of constructivist learning environments with the mediating role of self-efficacy and motivation for learning mathematics in lower secondary school students. *Educational Psychology Quarterly*, 18(4), 217-242. [In Persian]
- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2172929.
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18, 47-67.
- Azadmanesh, M., Abolmaali Hossein, K., & Mohammadi, A. (2020). Examining the validity and reliability of the Persian version of the Self-Control Scale among university students. *Psychometry Quarterly*, 32(8), 107-123. [In Persian]
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285.
- Banihashem, S. K., Farrokhnia, M., Badali, M., & Noroozi, O. (2022). The impacts of constructivist learning design and learning analytics on students' engagement and self-regulation. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(4), 442-452.
- Barzegar Bafroui, K., Sadipour, E., Ebrahimi Qavam, S. & Farrokhi, N. A. (2012). A Model for Chemistry Students' Performance on the Basis of Epistemological Beliefs, Perception of Constructivist Learning Environment, and High-Level Cognitive and Motivational Strategies. *Educational Psychology*, 8(4), 178-211. [In Persian]
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2022). The strengthening starts at home: Parent-child relationships, psychological capital, and academic performance—a longitudinal mediation analysis. *Current Psychology*, 41(6), 3788-3796.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- Estrapala, S., Bruhn, A. L., & Rila, A. (2022). Behavioral self-regulation: A comparison of goals and self-monitoring for high school students with disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(3), 171-184.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42(30), 26602-26616.
- Haghighi, M., & Karshki, H. (2015). Development and validation of the Students' Perception of a Social Constructivist Learning Environment Questionnaire. *Studies in Educational Measurement and Evaluation*, 5(11), 91-111. [In Persian]
- Hassannia, S., Akbari Baloot-Bengan, A., & Alizadeh Damieh, T. (2024). Causal explanation of academic well-being based on academic support and students' psychological capital. *Developmental Psychology*, 13(11), 1-10. [In Persian]
- Jafari, M., Tanha, Z., & Ebrahimi, S. (2024). The relationship between perceptions of a constructivist learning environment and academic performance: The mediating role of self-directed learning and academic engagement. *Journal of Educational Studies and Learning*, 16(2), 29-56. [In Persian]
- Jafarzadeh, M. R., Bashkoush, A., & Dardel, S. (2021). The moderating role of self-control in the relationship between classroom structure perception and academic procrastination: A case study of first secondary school students in Gachsaran. *Teaching Research*, 9(2), 217-247. [In Persian]
- Barzegar Bafroui, K., Sadipour, E., Ebrahimi Qavam, S. & Farrokhi, N. A. (2012). A Model for Chemistry Students' Performance on the Basis of Epistemological Beliefs, Perception of Constructivist Learning Environment, and High-Level Cognitive and Motivational Strategies. *Educational Psychology*, 8(4), 178-211. [In Persian]
- Karshki, H., Ghalebash Gharablagh Einalu, S., & Tatari, Y. (2016). The role of perceptions of constructivist learning environments in achievement goal orientations of university students. *New Educational Approaches*, 11(1), 1-20. [In Persian]
- Kingir, S., Tas, Y., Gok, G., & Vural, S. S. (2013). Relationships among constructivist learning environment perceptions, motivational beliefs, self-regulation and science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 31(3), 205-226.
- Li, C., Garza, T., Zhang, S., & Jiang, Y. (2023). Constructivist learning environment and strategic learning in engineering education. *Learning Environments Research*, 26(3), 743-759.
- Li, C., Song, Y., Wang, Q., & Zhang, B. (2022). How does self-control affect academic achievement of adolescents? The dual perspectives of teacher-student relationship and mastery approach goals. *Youth & Society*, 54(8), 1402-1418.
- Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s college students academic sustainability: the role of negative emotions, achievement goals, and self-efficacy on academic performance. *Sustainability*, 11(3), 775.
- Moradi, M., Soleimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabbaghian Baghdabad, H., & Dehghani Zadeh, M. H. (2016). Testing the factor structure and assessing the internal consistency of the Iranian version of the Academic Well-Being Questionnaire. *Educational Measurement*, 7(26), 123-148. [In Persian]

- Powers, J. P., Moshontz, H., & Hoyle, R. H. (2020). Self-control and affect regulation styles predict anxiety longitudinally in university students. *Collabra: Psychology*, 6(1), 11.
- Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., & Díaz-Freire, F. M. (2022). Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, 14(4), 2346.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Shahbazian, A., Sheikh Alizadeh, S., Alipour, F., & Mohammadian Gharibe, A. A. (2022). Prediction of academic well-being based on social intelligence and social isolation in male and female upper secondary school students. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 23(1), 223–233. [In Persian]
- Shi, Y., & Qu, S. (2022). Analysis of the effect of cognitive ability on academic achievement: Moderating role of self-monitoring. *Frontiers in Psychology*, 13, 996504.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–322.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, 22(3), 290-305.
- Whelan, E., Golden, W., & Tarafdar, M. (2022). How technostress and self-control of social networking sites affect academic achievement and wellbeing. *Internet Research*, 32(7), 280-306.
- Xiang, Y., Shuai, C., Zhang, Y., & Li, Y. (2024). The mental health of college students and the level of academic achievement: Knowledge about psychological well-being, self-control, and college learning. *Československá psychologie*, 68(1), 80-95.
- Zhang, J., Peng, C., & Chen, C. (2024). Mental health and academic performance of college students: Knowledge in the field of mental health, self-control, and learning in college. *Acta Psychologica*, 248, 104351.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.