



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهر کرکوک

مشخصات نویسندگان:

شیوه استناددهی: سلمان حمود حمود، داوود، ادیب، یوسف، محمودی، فیروز، و واحدی، شهرام. (۱۴۰۵). رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهر کرکوک، یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۳(۳)، ۲۵-۱.

۱. داوود سلمان حمود حمود: دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۲. یوسف ادیب*: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. فیروز محمودی: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۴. شهرام واحدی: استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: adib@tabrizu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر کرکوک انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی مقطعی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم شهر کرکوک عراق در سال تحصیلی ۲۰۲۴-۲۰۲۵ بود. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای انجام شد و در نهایت داده‌های ۳۷۵ دانش‌آموز وارد تحلیل شد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس کیفیت تجارب یادگیری نیومن و نیومن، پرسشنامه محیط یادگیری سازنده‌گرا تیلور و همکاران، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان و معدل ترم اول درس تربیت اسلامی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی بود. تحلیل‌های مقدماتی با SPSS-۲۷ و آزمون مدل با مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی در SmartPLS-۴ انجام شد. معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم با بوت‌استرپ ۵۰۰۰ زیرنمونه‌ای بررسی شد. محیط یادگیری سازنده‌گرا اثر مستقیم مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشت ($\beta = 0.20, t = 4.17, p < 0.001$) و کیفیت تجارب یادگیری نیز پیشرفت تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.18, t = 3.67, p < 0.001$). محیط یادگیری سازنده‌گرا ($\beta = 0.28, t = 5.31, p < 0.001$) و کیفیت تجارب یادگیری ($\beta = 0.19, t = 3.45, p < 0.001$) خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کردند. خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر مستقیم مثبت و قوی‌تری بر پیشرفت تحصیلی داشت ($\beta = 0.35, t = 8.50, p < 0.001$). اثر غیرمستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود ($\beta = 0.10, t = 4.31, p < 0.001$) و اثر غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری نیز معنادار به دست آمد ($\beta = 0.07, t = 3.23, p = 0.001$). یافته‌ها نشان دادند که کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا هم به‌طور مستقیم و هم از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی مرتبط هستند؛ بنابراین، طراحی محیط‌های یادگیری مشارکتی، حمایتگر و معنادار همراه با تقویت باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند به بهبود عملکرد آنان در این درس کمک کند.

واژگان کلیدی: کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده‌گرا، خودکارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، تربیت اسلامی، دانش‌آموزان متوسطه دوم



The Relationship of Learning Experience Quality and Constructivist Learning Environment with Academic Achievement in Islamic Education: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy among Upper Secondary School Students in Kirkuk

How to cite: Salman Hamood Hamood, D., Adib, Y., Mahmoudi, F., & Vahedi, S. (2026). The Relationship of Learning Experience Quality and Constructivist Learning Environment with Academic Achievement in Islamic Education: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy among Upper Secondary School Students in Kirkuk. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 3(3), 1-25.

Authors' Information:

1. Dawood Salman Hamood Hamood: PhD Student, Department of Curriculum Planning, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
2. Yousef Adib*: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
3. Firooz Mahmoudi: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
4. Shahram Vahedi: Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Corresponding author's email: adib@tabrizu.ac.ir

Abstract

This study aimed to examine the relationships of learning experience quality and constructivist learning environment with academic achievement in Islamic Education through the mediating role of academic self-efficacy among upper secondary school students in Kirkuk. This cross-sectional correlational study was conducted among male and female students in Grades 10, 11, and 12 in Kirkuk, Iraq, during the 2024–2025 academic year. Cluster sampling was used, and data from 375 students were included in the final analysis. Data were collected using the Newman and Newman Learning Experience Quality Scale, the Constructivist Learning Environment Survey, the Jinks–Morgan Academic Self-Efficacy Scale, and students' official first-semester Islamic Education grades as the indicator of academic achievement. Preliminary analyses were conducted in SPSS version 27, and the hypothesized model was tested using partial least squares structural equation modeling in SmartPLS version 4. Direct and indirect effects were assessed using bootstrapping with 5,000 resamples. Constructivist learning environment had a significant positive direct effect on academic achievement ($\beta = 0.20$, $t = 4.17$, $p < 0.001$), and learning experience quality also significantly predicted achievement ($\beta = 0.18$, $t = 3.67$, $p < 0.001$). Constructivist learning environment ($\beta = 0.28$, $t = 5.31$, $p < 0.001$) and learning experience quality ($\beta = 0.19$, $t = 3.45$, $p < 0.001$) significantly predicted academic self-efficacy. Academic self-efficacy showed the strongest direct effect on achievement ($\beta = 0.35$, $t = 8.50$, $p < 0.001$). The indirect effect of constructivist learning environment on achievement through self-efficacy was significant ($\beta = 0.10$, $t = 4.31$, $p < 0.001$), as was the indirect effect of learning experience quality ($\beta = 0.07$, $t = 3.23$, $p < 0.001$). Learning experience quality and constructivist learning environment were associated with academic achievement both directly and indirectly through academic self-efficacy. Accordingly, creating supportive, meaningful, participatory learning environments while strengthening students' academic self-efficacy may improve achievement in Islamic Education.

Keywords: learning experience quality, constructivist learning environment, academic self-efficacy, academic achievement, Islamic Education, upper secondary students

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های کارآمدی نظام‌های آموزشی و از اساسی‌ترین معیارهای ارزیابی میزان تحقق اهداف یاددهی-یادگیری در مدارس است. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تنها بازتاب توانایی‌های شناختی یا میزان تلاش فردی آنان نیست، بلکه حاصل برهم‌کنش پیچیده عوامل فردی، روان‌شناختی، آموزشی، خانوادگی و محیطی است. مطالعات مروری جدید نشان داده‌اند که از دوره متوسطه اول تا متوسطه دوم، عوامل متعددی از جمله کیفیت آموزش، ویژگی‌های محیط یادگیری، حمایت معلم، انگیزش، باورهای خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و میزان درگیری تحصیلی در تبیین تفاوت‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند (Costa et al., 2024). از این منظر، تحلیل پیشرفت تحصیلی صرفاً بر اساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نمی‌تواند تصویر کاملی از فرایند یادگیری ارائه دهد و لازم است شرایطی که دانش‌آموز در آن تجربه یادگیری را شکل می‌دهد نیز مورد توجه قرار گیرد. این مسئله به‌ویژه در درس‌هایی مانند تربیت اسلامی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا اهداف این درس فراتر از حفظ و بازتولید اطلاعات بوده و شامل درک مفاهیم، شکل‌گیری نگرش، درونی‌سازی ارزش‌ها و توانایی پیوند دادن آموزه‌های دینی با زندگی روزمره است. در چنین بستری، کیفیت تجربه یادگیری و ماهیت محیط کلاس می‌توانند بر نوع مشارکت دانش‌آموز، ادراک او از توانایی‌های خود و در نهایت بر عملکرد تحصیلی وی تأثیرگذار باشند. پژوهش‌های حوزه آموزش اسلامی نیز بر ضرورت استفاده از فعالیت‌های یادگیری فعال، معنادار و متناسب با مهارت‌های قرن بیست‌ویکم برای انتقال و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی تأکید کرده‌اند (Zulkifli et al., 2022). بنابراین، بررسی پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی مستلزم توجه هم‌زمان به کیفیت محیط آموزشی و سازوکارهای روان‌شناختی واسطه‌ای است که می‌تواند اثر این محیط را به پیامدهای تحصیلی منتقل کنند.

یکی از متغیرهای مهم در این زمینه، کیفیت تجارب یادگیری است. تجربه یادگیری مفهومی گسترده است که برداشت دانش‌آموز از جنبه‌های مختلف فرایند آموزشی، از جمله محتوا، امکانات آموزشی، انعطاف‌پذیری فرایند یادگیری، تعامل با معلم، سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی و میزان ارزشمندی ادراک‌شده یادگیری را در بر می‌گیرد. در واقع، کیفیت یادگیری تنها به کیفیت محتوای درسی محدود نیست، بلکه چگونگی تجربه کردن کل فرایند آموزش توسط دانش‌آموز را شامل می‌شود. هنگامی که دانش‌آموز محیط آموزشی را منظم، حمایتگر، قابل دسترس، معنادار و متناسب با نیازهای خود تجربه می‌کند، احتمال بیشتری وجود دارد که در فعالیت‌های آموزشی مشارکت کند، انگیزش بالاتری نشان دهد و از فرصت‌های یادگیری به شکل مؤثرتری استفاده کند. شواهد نشان می‌دهد که کیفیت ساختار، فرایند و پیامدهای ادراک‌شده یادگیری با ارزیابی کلی دانشجویان از تجربه آموزشی و رضایت آنان از یادگیری مرتبط است (Jarrar et al., 2022). همچنین در مطالعاتی که کیفیت تجربه یادگیری در شرایط آموزشی متفاوت بررسی شده است، رابطه معناداری میان کیفیت فرایندهای یادگیری، رضایت و برداشت کلی فراگیران از تجربه آموزشی گزارش شده است (Gantasala et al., 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تجربه یادگیری یک سازه چندبعدی است که می‌تواند کیفیت رابطه دانش‌آموز با محیط آموزشی را بازنمایی کرده و بر پیامدهای شناختی و تحصیلی او تأثیر بگذارد.

کیفیت تجارب یادگیری همچنین از طریق افزایش مشارکت و شکل‌دهی باورهای مثبت درباره توانایی‌های شخصی می‌تواند بر پیامدهای تحصیلی اثر بگذارد. در محیط‌های آموزشی جدید، تجربه مثبت دانش‌آموز از کلاس زمانی شکل می‌گیرد که منابع آموزشی در دسترس باشند، محتوای درس برای او معنادار باشد، فرصت انتخاب و انعطاف وجود داشته باشد و تعامل با معلم در فضایی حمایتگر و احترام‌آمیز صورت گیرد. چنین شرایطی می‌تواند به افزایش احساس کنترل، صلاحیت و توانایی دانش‌آموز در مدیریت تکالیف تحصیلی منجر شود. برای نمونه، یافته‌های مربوط به کلاس‌های هوشمند نشان داده‌اند که تجربه یادگیری مطلوب با مشارکت تحصیلی بیشتر ارتباط دارد و خودکارآمدی می‌تواند در انتقال اثر تجربه یادگیری به مشارکت نقش میانجی داشته باشد (Wang et al., 2024). این نتیجه از این دیدگاه حمایت می‌کند که تأثیر کیفیت تجربه یادگیری لزوماً صرفاً مستقیم نیست، بلکه بخشی از آن ممکن است از طریق تغییر باورهای شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان منتقل شود. در همین راستا، مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به کیفیت تدریس نیز نشان داده است که فرایندهای یادگیری، از جمله انگیزش، درگیری شناختی و ادراکات تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توانند در رابطه میان کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کنند (Christ et al., 2022). از این رو، بررسی کیفیت تجارب یادگیری در کنار یک متغیر میانجی روان‌شناختی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از سازوکار تأثیر محیط آموزشی بر عملکرد تحصیلی فراهم سازد.

متغیر محیطی مهم دیگر، محیط یادگیری سازنده‌گرا است. نظریه سازنده‌گرایی یادگیری را فرایندی فعال می‌داند که در آن دانش‌آموز به‌جای دریافت منفعلانه اطلاعات، دانش را از طریق تعامل با محیط، ارتباط با دیگران، حل مسئله، بازنمایشی و پیوند دادن اطلاعات جدید با ساختارهای شناختی پیشین خود می‌سازد. در یک محیط یادگیری سازنده‌گرا، معلم صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه نقش تسهیل‌گر را بر عهده دارد و دانش‌آموز در تفسیر، مذاکره، پرسشگری و تولید معنا مشارکت فعال دارد. چنین رویکردی می‌تواند توانایی‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله را تقویت کرده و در نهایت به بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود (Almulla, 2023). فراتحلیل‌های انجام‌شده نیز نشان داده‌اند که مدل‌های آموزشی مبتنی بر سازنده‌گرایی به‌طور کلی پیامدهای مثبتی برای یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان دارند و در مقایسه با رویکردهای آموزشی صرفاً انتقالی، می‌توانند درگیری و یادگیری عمیق‌تری ایجاد کنند (Demir & Kaya, 2022). از این منظر، محیط یادگیری سازنده‌گرا می‌تواند به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای مهم در تبیین پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

ویژگی‌های یک محیط سازنده‌گرا، از جمله ارتباط شخصی، کنترل مشترک بر فرایند یادگیری، امکان بیان انتقادی، مذاکره بر سر معنا و پذیرش عدم قطعیت دانش، می‌توانند احساس عاملیت و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهند. ارزیابی محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا نشان داده است که سنجش ادراک فراگیران از این ابعاد می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره میزان دانش‌آموزمحور بودن، تعامل‌محوری و انعطاف‌پذیری محیط آموزشی فراهم کند (Alqahtani et al., 2023). از سوی دیگر، مطالعات تجربی نشان داده‌اند که محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا نه تنها بر پیامدهای شناختی، بلکه بر انگیزش و راهبردهای یادگیری نیز اثر می‌گذارند؛ به این معنا که مشارکت فعال‌تر دانش‌آموز در ساخت دانش و دریافت بازخورد و حمایت مناسب می‌تواند به افزایش انگیزش و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری مؤثرتر منجر شود (Do et al., 2023). همچنین شواهدی در آموزش‌های تخصصی وجود دارد که محیط سازنده‌گرا با استفاده بیشتر از راهبردهای یادگیری هدفمند و عمیق ارتباط

دارد (Li et al., 2023). بنابراین، انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که محیط کلاس خود را سازنده‌گرتر ادراک می‌کنند، نه تنها از نظر شناختی فعال‌تر باشند، بلکه احساس شایستگی بیشتری نیز در مواجهه با تکالیف تحصیلی تجربه کنند.

یکی از مهم‌ترین سازوکارهای روان‌شناختی که می‌تواند ارتباط میان شرایط آموزشی و پیشرفت تحصیلی را توضیح دهد، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود برای سازمان‌دهی و اجرای رفتارهای لازم جهت انجام موفقیت‌آمیز تکالیف آموزشی اشاره دارد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردارند، معمولاً اهداف تحصیلی چالش‌برانگیزتری انتخاب می‌کنند، در برابر دشواری‌ها پایداری بیشتری نشان می‌دهند، راهبردهای مؤثرتری به کار می‌گیرند و شکست‌های موقت را به عنوان نشانه‌ای از ناتوانی قطعی تلقی نمی‌کنند. به همین دلیل، خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های مهم رفتار و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شود. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبتی با عملکرد دانش‌آموزان دارد و در کنار انگیزش می‌تواند بخش معناداری از تغییرات پیشرفت تحصیلی را توضیح دهد (Marhadi et al., 2025). همچنین در مطالعات نوجوانان، روابط متقابل میان انگیزش یادگیری، خودکارآمدی ادراک‌شده و عملکرد تحصیلی نشان داده شده است، به گونه‌ای که این سازه‌ها در طول زمان می‌توانند یکدیگر را تقویت یا تضعیف کنند (Affuso et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی صرفاً یک پیامد از شرایط آموزشی نیست، بلکه خود نیز می‌تواند به یک عامل مؤثر در شکل‌دهی عملکرد تحصیلی تبدیل شود.

اهمیت خودکارآمدی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که نقش واسطه‌ای آن میان عوامل محیطی و پیامدهای آموزشی در نظر گرفته شود. حمایت معلم، کیفیت روابط آموزشی و ادراک مثبت از محیط کلاس می‌توانند به دانش‌آموز پیام دهند که توانایی موفقیت دارد و منابع لازم برای مواجهه با تکالیف در اختیار اوست. در یک مطالعه مرتبط، نشان داده شد که حمایت معلم از طریق خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط پیدا می‌کند (Xu, 2024). همچنین حمایت معلم با افزایش خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی مرتبط بوده و این متغیرها به نوبه خود با پیشرفت تحصیلی بالاتر همراه بوده‌اند (Huang & Wang, 2023). در مطالعه‌ای دیگر نیز حمایت اجتماعی از طریق خودکارآمدی و درگیری یادگیری با عملکرد تحصیلی نوجوانان ارتباط یافت که نقش زنجیره‌ای باورهای خودکارآمدی و مشارکت فعال در فرایند یادگیری را برجسته می‌کند (Zhang & Qian, 2024). چنین یافته‌هایی مبنای نظری مناسبی برای این فرض فراهم می‌کنند که اثر محیط آموزشی مطلوب بر عملکرد تحصیلی ممکن است تا حدی از طریق تقویت باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خودش انتقال یابد.

رابطه میان محیط یادگیری و خودکارآمدی نیز در تحقیقات پیشین به شکل نسبتاً منسجمی گزارش شده است. در پژوهشی که به بررسی ارتباط محیط یادگیری و پیشرفت تحصیلی پرداخت، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه معرفی شد و نتایج نشان داد که محیط آموزشی مطلوب می‌تواند از طریق افزایش باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی بهتر همراه شود (Afari & Eksail, 2022). این سازوکار با چارچوب نظری سازنده‌گرایی نیز سازگار است؛ زیرا فراهم کردن فرصت انتخاب، مشارکت، حل مسئله و تعامل با معلم می‌تواند تجربه موفقیت و احساس کنترل بیشتری برای دانش‌آموز ایجاد کند. در نتیجه، فرد ممکن است خود را برای انجام تکالیف آینده

توانمندتر ارزیابی کند. پژوهش‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند که عوامل آموزشی و اجتماعی از طریق خودکارآمدی با رفتارهای تحصیلی و سازگاری یادگیری مرتبط هستند. برای مثال، حمایت عاطفی معلم با درگیری یادگیری ارتباط دارد و خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در این رابطه نقش میانجی ایفا می‌کنند (Guo et al., 2025). همچنین مشارکت در تجارب آموزشی هدفمند می‌تواند از طریق سازگاری و مشارکت تحصیلی به ارتقای خودکارآمدی منجر شود (Xie et al., 2025). بنابراین، خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان حلقه اتصال میان تجارب محیطی و رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

مطالعات مختلف همچنین نشان داده‌اند که خودکارآمدی با دیگر فرایندهای تنظیمی یادگیری مرتبط است و می‌تواند نحوه پاسخ دانش‌آموز به فرصت‌ها و فشارهای آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش درباره انگیزش، ترس از ارزیابی منفی، خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی نشان داده است که خودکارآمدی در کنار سازوکارهای عاطفی نقشی مهم در کیفیت فرایند یادگیری دارد (Toprak & Yavuz, 2026). علاوه بر این، در پژوهش‌هایی که رفتارهای تحصیلی ناکارآمد را بررسی کرده‌اند، خودکارآمدی به‌عنوان بخشی از سازوکار ارتباط میان عوامل حمایتی و اهمال‌کاری تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که حمایت اجتماعی می‌تواند از طریق افزایش انگیزش درونی و خودکارآمدی با کاهش اهمال‌کاری همراه شود (Chen et al., 2025). در پژوهش‌های دیگر نیز خودکارآمدی در ارتباط با درگیری تحصیلی، فرسودگی و اهمال‌کاری مطرح شده است و نشان داده شده که باور دانش‌آموز به توانایی خود می‌تواند با کیفیت مشارکت او در فعالیت‌های آموزشی و الگوهای سازگاران‌تر رفتار تحصیلی ارتباط داشته باشد (Amani & Alimoradi, 2025). از این منظر، خودکارآمدی نه تنها مستقیماً با عملکرد تحصیلی مرتبط است، بلکه بر نحوه استفاده دانش‌آموز از فرصت‌های محیط یادگیری نیز اثر می‌گذارد.

اهمیت خودکارآمدی در پیش‌بینی عملکرد در شرایط متنوع آموزشی نیز تأیید شده است. شواهد نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که احساس کارآمدی بیشتری در یادگیری دارند، هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی از پایداری و انعطاف بیشتری برخوردارند و احتمال بیشتری دارد که عملکرد مطلوب خود را حفظ کنند. برای نمونه، نوآوری نوجوانان با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی در یادگیری از راه دور و عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری نشان داده است (Qi, 2025). همچنین پژوهش درباره نقش خودکارآمدی، انگیزش و حمایت از نیازهای روان‌شناختی اساسی نشان داده است که خودکارآمدی یکی از عوامل کلیدی مرتبط با پیشرفت تحصیلی است و تأثیر آن در بستر انگیزشی و حمایتگر محیط آموزشی بهتر قابل درک است (Basileo et al., 2024). این نتایج نشان می‌دهند که اثر خودکارآمدی را نمی‌توان جدا از شرایط محیطی مطالعه کرد؛ زیرا باورهای فرد درباره توانایی خود در یک تعامل پویا با فرصت‌ها، حمایت‌ها، بازخوردها و تجربه‌های موفقیت یا شکست در محیط آموزشی شکل می‌گیرند.

در این میان، توجه هم‌زمان به کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا اهمیت نظری ویژه‌ای دارد. این دو سازه هرچند با یکدیگر مرتبط هستند، یکسان نیستند. کیفیت تجارب یادگیری بیشتر به ارزیابی کلی دانش‌آموز از منابع، محتوای آموزشی، انعطاف‌پذیری و کیفیت روابط آموزشی اشاره دارد، در حالی که محیط یادگیری سازنده‌گرا بر چگونگی سازمان‌یابی فرایند ساخت دانش، مشارکت، مذاکره، کنترل مشترک و امکان نقد و گفت‌وگو تمرکز دارد. بنابراین، ممکن است هر یک از این دو متغیر از مسیر متفاوتی با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی

مرتبط باشند. یک تجربه آموزشی باکیفیت می‌تواند احساس رضایت، امنیت و ارزشمندی یادگیری را افزایش دهد، در حالی که محیط سازنده‌گرا ممکن است بیشتر از طریق افزایش عاملیت، مشارکت شناختی و تجربه موفقیت فعال عمل کند. بررسی هم‌زمان این دو عامل می‌تواند مشخص سازد که آیا هر دو پس از کنترل اثر دیگری همچنان با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند و چه میزان از این روابط از طریق خودکارآمدی تحصیلی توضیح داده می‌شود. این مسئله از دیدگاه فرایندی نیز اهمیت دارد، زیرا مطالعات مروری نشان داده‌اند که میان کیفیت تدریس و پیامدهای نهایی آموزشی، فرایندهای واسطه‌ای متعددی وجود دارد و نادیده گرفتن این فرایندها می‌تواند فهم روابط آموزشی را بیش از حد ساده‌سازی کند (Christ et al., 2022).

از سوی دیگر، بخش بزرگی از پژوهش‌های موجود در زمینه محیط یادگیری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در آموزش عالی، رشته‌های تخصصی یا محیط‌های فناورانه انجام شده است و مطالعات کمتری روابط این متغیرها را در دانش‌آموزان دوره متوسطه و در بافت درس تربیت اسلامی بررسی کرده‌اند. یافته‌های مربوط به آموزش عالی نشان داده‌اند که محیط سازنده‌گرا می‌تواند استفاده از راهبردهای یادگیری را تسهیل کند (Li et al., 2023) و رویکردهای سازنده‌گرایانه زمینه مساعدی برای تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله فراهم می‌کنند (Almulla, 2023). با این حال، تعمیم مستقیم چنین یافته‌هایی به دانش‌آموزان متوسطه یا به درس‌های ارزشی و دینی نیازمند احتیاط است. تربیت اسلامی ماهیتی شناختی، عاطفی و ارزشی دارد و کیفیت یادگیری در آن ممکن است علاوه بر کسب دانش، به میزان مشارکت دانش‌آموز در تفسیر، گفت‌وگو، ارتباط مفاهیم با تجربه شخصی و احساس توانایی در فهم و به‌کارگیری آموزه‌ها وابسته باشد. بنابراین، استفاده از یک چارچوب سازنده‌گرایانه برای تحلیل این درس می‌تواند امکان فهم دقیق‌تری از چگونگی شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی فراهم آورد.

بافت اجتماعی و آموزشی کرکوک نیز ضرورت چنین بررسی‌ای را تقویت می‌کند. محیط‌های آموزشی در جوامعی که از نظر فرهنگی و اجتماعی متنوع هستند، ممکن است ویژگی‌ها و چالش‌هایی داشته باشند که در بسیاری از مطالعات بین‌المللی به‌طور مستقیم منعکس نشده‌اند. در چنین شرایطی، توجه به ادراک واقعی دانش‌آموزان از کیفیت تجربه یادگیری و محیط کلاس می‌تواند اطلاعات کاربردی‌تری نسبت به اتکای صرف به شاخص‌های رسمی آموزشی فراهم کند. علاوه بر این، در شرایطی که هدف آموزش تربیت اسلامی تنها افزایش نمرات امتحانی نیست و به پرورش نگرش، فهم و رفتار نیز توجه دارد، شناخت عوامل مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان می‌تواند برای طراحی روش‌های آموزشی فعال‌تر و حمایت‌گرتر ارزشمند باشد. بر اساس شواهد موجود، محیط‌های آموزشی مطلوب می‌توانند انگیزش و راهبردهای یادگیری را بهبود بخشند (Do et al., 2023)، کیفیت تجربه یادگیری با ارزیابی مثبت‌تر از فرایند آموزش همراه است (Gantasala et al., 2022)، و محیط‌های سازنده‌گرا می‌توانند طیف وسیعی از پیامدهای مثبت آموزشی را تقویت کنند (Demir & Kaya, 2022). از سوی دیگر، خودکارآمدی نیز یکی از سازوکارهایی است که می‌تواند این اثرات محیطی را به پیامدهای عملکردی تبدیل کند.

در مجموع، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی حاصل تعامل میان کیفیت شرایط محیطی، تجربه ذهنی دانش‌آموز و باور او نسبت به توانایی خود برای موفقیت است. شواهد موجود از رابطه محیط یادگیری با پیشرفت تحصیلی و نقش میانجی خودکارآمدی حمایت می‌کنند (Afari & Eksail, 2022)؛ مطالعات جدیدتر نیز نشان داده‌اند که حمایت‌ها و تجارب آموزشی از طریق خودکارآمدی و سایر

فرایندهای انگیزشی به پیامدهای تحصیلی منتقل می‌شوند (Guo et al., 2025; Huang & Wang, 2023; Xu, 2024). در عین حال، نقش کیفیت تجربه یادگیری، به‌ویژه در پیوند با مشارکت و خودکارآمدی، نیز در پژوهش‌های اخیر مورد تأکید قرار گرفته است (Wang et al., 2024). با وجود این، ترکیب هم‌زمان کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا در یک مدل واحد و آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه هر دو متغیر با پیشرفت تحصیلی، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان متوسطه دوم و در زمینه درس تربیت اسلامی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. افزون بر این، بسیاری از یافته‌های موجود در بافت‌های دانشگاهی یا نظام‌های آموزشی متفاوت حاصل شده‌اند و نیاز به آزمون تجربی این روابط در بستر آموزشی شهر کرکوک همچنان وجود دارد. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر کرکوک انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، یک مطالعه توصیفی-همبستگی مقطعی بود که با هدف بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم، شامل پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، در مدارس شهر کرکوک عراق در سال تحصیلی ۲۰۲۴-۲۰۲۵ بود. حجم نمونه حداقل مورد نیاز با استفاده از برآورد مبتنی بر توان آماری و روش مجذور مربع معکوس پیشنهادشده توسط کاک و هادایا (۲۰۱۸)، با در نظر گرفتن توان آزمون ۸۰ درصد و سطح معناداری ۰.۰۵، برابر با ۲۰۰ نفر برآورد شد. با این حال، با هدف افزایش توان آماری، کاهش اثر احتمالی داده‌های ناقص و دستیابی به برآوردهای باثبات‌تر در مدل‌یابی معادلات ساختاری، فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به حجم نمونه بزرگ‌تر ادامه یافت و در نهایت داده‌های مربوط به ۳۷۵ دانش‌آموز وارد تحلیل نهایی شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای انجام گرفت؛ به این صورت که هر کلاس درس به‌عنوان یک خوشه نمونه‌گیری در نظر گرفته شد و پس از اختصاص یک شماره مشخص به کلاس‌های واجد شرایط در مدارس شهر کرکوک، ۱۵ کلاس با استفاده از روش تصادفی ساده انتخاب شدند. کلاس‌های منتخب در مدارس مختلف شهر قرار داشتند و تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های انتخاب‌شده برای شرکت در پژوهش دعوت شدند. پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدارس، لینک فرم آنلاین پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و مشارکت در مطالعه کاملاً داوطلبانه بود. اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی، شامل معدل ترم اول درس تربیت اسلامی، پس از پایان مرحله تکمیل پرسشنامه‌ها و به‌صورت مستقل از مدارس مربوطه دریافت شد تا متغیر پیامد بر مبنای داده‌های رسمی تحصیلی و نه خودگزارشی دانش‌آموزان اندازه‌گیری شود. میانگین سنی مشارکت‌کنندگان ۱۶.۵۰ سال بود و از مجموع ۳۷۵ دانش‌آموز شرکت‌کننده، ۱۹۶ نفر دختر معادل ۵۲.۳ درصد و ۱۷۹ نفر پسر معادل ۴۷.۷ درصد بودند. با توجه به محدودیت مطالعات تجربی و مدل‌های آزمون‌شده در زمینه روابط بین متغیرهای مورد مطالعه در بستر

آموزشی شهر کرکوک و با توجه به رویکرد اکتشافی و نظریه گستر پژوهش حاضر، مدل یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی به عنوان رویکرد اصلی تحلیل انتخاب شد.

مقیاس کیفیت تجارب یادگیری. برای سنجش کیفیت تجارب یادگیری دانش آموزان از مقیاس کیفیت تجارب یادگیری نیومن و نیومن (۱۹۹۳) استفاده شد. این ابزار شامل ۱۲ گویه و چهار خرده مقیاس منابع کتابخانه‌ای و کامپیوتری با ۲ گویه، محتوا و ارزشمندی دروس با ۴ گویه، انعطاف پذیری یادگیری با ۲ گویه و کیفیت روابط رسمی و غیررسمی معلم-دانش آموز با ۴ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از «بسیار خوب» برابر با ۱ تا «بسیار ضعیف» برابر با ۵ نمره گذاری می‌شوند و در شکل اصلی نمره گذاری، دامنه نمرات کل مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ متغیر است. نیومن و نیومن (۱۹۹۳) شواهد مطلوبی از روایی ابزار ارائه کردند و ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های منابع کتابخانه‌ای و کامپیوتری، محتوا و ارزشمندی دروس، انعطاف پذیری یادگیری و کیفیت روابط رسمی و غیررسمی معلم-دانش آموز را به ترتیب ۰.۷۱، ۰.۷۶، ۰.۸۶ و ۰.۹۱ گزارش کردند. با توجه به اجرای پژوهش در محیط عربی زبان، نسخه انگلیسی پرسشنامه ابتدا به زبان عربی ترجمه شد و سپس نسخه ترجمه شده از نظر وضوح زبانی، تناسب مفهومی و انطباق محتوایی با جامعه هدف در اختیار متخصصان مرتبط قرار گرفت. پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی و دریافت تأیید متخصصان، نسخه نهایی عربی برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰.۹۶ به دست آمد که نشان دهنده همسانی درونی بسیار مطلوب آن در نمونه مورد مطالعه بود.

مقیاس محیط یادگیری سازنده گرا. برای سنجش ادراک دانش آموزان از ویژگی‌های سازنده گرایی محیط کلاس درس از پرسشنامه محیط یادگیری سازنده گرا، طراحی شده توسط تیلور و همکاران (۱۹۹۵)، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است و ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری را در پنج بعد ارتباط شخصی، کنترل مشترک، بیان انتقادی، مذاکره و عدم قطعیت ارزیابی می‌کند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» صورت می‌گیرد و نمرات بالاتر بیانگر ادراک قوی‌تر از ویژگی‌های سازنده گرایی محیط یادگیری هستند. تیلور و همکاران (۱۹۹۵) ساختار عاملی این ابزار را در نمونه دانش آموزی بررسی و تأیید کردند و ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های آن را در دامنه ۰.۶۰ تا ۰.۹۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، با توجه به زبان جامعه هدف، نسخه انگلیسی ابزار به زبان عربی ترجمه شد و نسخه عربی برای بررسی روایی محتوایی و زبانی در اختیار متخصصان قرار گرفت. پس از بررسی دیدگاه‌های متخصصان، اعمال اصلاحات لازم و تأیید نسخه نهایی، پرسشنامه در میان مشارکت کنندگان اجرا شد. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس در نمونه حاضر برابر با ۰.۹۱ بود که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب این ابزار بود.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان جینکز و مورگان (۱۹۹۹) اندازه گیری شد. این مقیاس دارای ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت است و برای ارزیابی باور دانش آموزان نسبت به توانایی خود برای عملکرد موفقیت آمیز در موقعیت‌های تحصیلی طراحی شده است. گویه‌های مقیاس بر اساس طیف لیکرت چهار درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» برابر با ۱ تا «کاملاً موافقم» برابر با ۴ نمره گذاری می‌شوند و گویه‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. بنابراین، دامنه نمره کل مقیاس بین ۳۰ تا ۱۲۰ قرار دارد و نمره بالاتر نشان دهنده سطح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی

است. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۲ را برای کل مقیاس گزارش کردند و شواهد مربوط به روایی همگرایی ابزار نیز از طریق همبستگی ۰.۷۳ با یک مقیاس مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی تأیید شد. در مطالعه حاضر، نسخه انگلیسی پرسشنامه به زبان عربی ترجمه و سپس برای ارزیابی انطباق زبانی و محتوایی در اختیار متخصصان قرار داده شد. پس از بازبینی و تأیید نسخه عربی، ابزار در نمونه پژوهش اجرا شد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه حاضر برابر با ۰.۹۳ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب گویه‌های آن است.

شاخص پیشرفت تحصیلی. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از معدل ترم اول درس تربیت اسلامی اندازه‌گیری شد. برخلاف سه سازه دیگر که از طریق پرسشنامه‌های چندگویه‌ای سنجیده شدند، پیشرفت تحصیلی به صورت یک متغیر مشاهده‌شده تک‌نمره‌ای تعریف شد و داده‌های مربوط به آن پس از تکمیل مرحله گردآوری پرسشنامه‌ها، به طور مستقل از سوابق رسمی مدارس دریافت شد. نمرات بالاتر در این شاخص نشان‌دهنده سطح بالاتر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی بودند. استفاده از نمرات و شاخص‌های رسمی عملکرد تحصیلی به عنوان نشانگر مشاهده‌شده پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های آموزشی رویکردی متداول است و امکان سنجش مستقیم عملکرد تحصیلی را فراهم می‌سازد. بر همین اساس، پیشرفت تحصیلی در مدل پژوهش به عنوان یک متغیر درون‌زای آشکار وارد مدل ساختاری شد و به دلیل تک‌نمره‌ای بودن، در ارزیابی مدل اندازه‌گیری سازه‌های نهفته وارد نشد.

تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در مرحله نخست، داده‌ها از نظر کامل بودن، وجود داده‌های نامعتبر و ویژگی‌های توزیعی مورد بررسی قرار گرفتند و شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای اصلی محاسبه شدند. تحلیل‌های مقدماتی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. برای آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی با نرم‌افزار SmartPLS نسخه ۴ استفاده شد. انتخاب PLS-SEM با توجه به ماهیت پیش‌بینی‌محور پژوهش، تمرکز بر تبیین و گسترش روابط نظری در بستری که شواهد پژوهشی محدودی درباره آن وجود دارد و نیز وجود سازه‌های نهفته متعدد و رابطه میانجی در مدل انجام گرفت. مطابق رویکرد پیشنهادی هیر و همکاران (۲۰۲۱)، ارزیابی مدل در دو مرحله متوالی شامل ارزیابی مدل اندازه‌گیری و ارزیابی مدل ساختاری انجام شد.

در مرحله ارزیابی مدل اندازه‌گیری، پایایی سازه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد و مقادیر ۰.۷۰ و بالاتر به عنوان نشانگر پایایی قابل قبول در نظر گرفته شدند. پایایی نشانگرها نیز بر مبنای بارهای بیرونی ارزیابی شد و بارهای ۰.۷۰ و بالاتر مطلوب تلقی شدند. روایی همگرایی سازه‌ها با استفاده از میانگین واریانس استخراج‌شده بررسی شد و مقدار حداقل ۰.۵۰ به عنوان معیار قابل قبول در نظر گرفته شد. برای بررسی روایی واگرا از نسبت هتروتیریت-مونوتیریت همبستگی‌ها استفاده شد که در مقایسه با معیار فورنل-لارکر، روش حساس‌تری برای شناسایی مشکلات روایی واگرا محسوب می‌شود؛ در این پژوهش مقادیر کمتر از ۰.۸۵ به عنوان معیار اصلی و مقادیر کمتر از ۰.۹۰ به عنوان آستانه قابل قبول در شرایط کمتر سخت‌گیرانه مورد توجه قرار گرفتند. از آنجا که پیشرفت تحصیلی با استفاده از یک نمره

رسمی مشاهده شده اندازه گیری شده بود، این متغیر به صورت متغیر آشکار در مدل ساختاری تعریف شد و شاخص های پایایی و روایی مدل اندازه گیری برای آن محاسبه نشد.

پس از تأیید کفایت مدل اندازه گیری، مدل ساختاری ارزیابی شد. ابتدا مسئله چندهم خطی میان سازه های پیش بین با استفاده از عامل تورم واریانس بررسی شد و مقادیر کمتر از ۳ به عنوان معیار محافظه کارانه و مقادیر کمتر از ۵ به عنوان حد قابل قبول در نظر گرفته شدند. سپس توان تبیینی مدل با استفاده از ضریب تعیین برای متغیرهای درونزا بررسی شد. با توجه به ماهیت آموزشی پژوهش، مقادیر R^2 در محدوده ۰ تا ۰.۱۰، بیش از ۰.۱۰ تا ۰.۳۰، بیش از ۰.۳۰ تا ۰.۵۰ و بیش از ۰.۵۰ به ترتیب به عنوان قدرت تبیین ضعیف، کم، متوسط و قوی تفسیر شدند. برای آزمون معناداری ضرایب مسیر و ارزیابی فرضیه های پژوهش از روش بوت استرپ با حداقل ۵۰۰۰ زیر نمونه استفاده شد و سطح معناداری ۰.۰۵ ملاک تصمیم گیری قرار گرفت. در این مرحله، اثرات مستقیم کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، اثرات غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و همچنین اثرات کلی مدل برآورد شدند. وجود میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی بر اساس معناداری اثرات غیرمستقیم بوت استرپ شده و با توجه هم زمان به جهت و معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم تفسیر شد.

یافته ها

در این پژوهش، داده های ۳۷۵ دانش آموز دوره متوسطه دوم شهر کرکوک وارد تحلیل نهایی شد. میانگین سنی شرکت کنندگان ۱۶.۵۰ سال با انحراف معیار ۰.۸۳ سال بود. از مجموع شرکت کنندگان، ۱۹۶ نفر معادل ۵۲.۳ درصد دختر و ۱۷۹ نفر معادل ۴۷.۷ درصد پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۱۲۸ دانش آموز معادل ۳۴.۱ درصد در پایه دهم، ۱۲۶ دانش آموز معادل ۳۳.۶ درصد در پایه یازدهم و ۱۲۱ دانش آموز معادل ۳۲.۳ درصد در پایه دوازدهم تحصیل می کردند. توزیع نسبتاً متوازن دانش آموزان از نظر جنسیت و پایه تحصیلی نشان داد که نمونه پژوهش از تنوع مطلوبی در متغیرهای جمعیت شناختی برخوردار بود. پیش از آزمون مدل ساختاری، شاخص های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش و روابط دو متغیری میان آن ها بررسی شد. نتایج مربوط به میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده گرا، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. کیفیت تجارب یادگیری	۴۳.۶۸	۷.۲۱	۱			
۲. محیط یادگیری سازنده گرا	۱۰۹.۴۲	۱۶.۸۵	۰.۴۸***	۱		
۳. خودکارآمدی تحصیلی	۹۱.۳۶	۱۳.۷۴	۰.۳۹***	۰.۴۶***	۱	
۴. پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی	۱۶.۸۷	۱.۷۴	۰.۳۳***	۰.۳۷***	۰.۴۵***	۱

مطابق نتایج جدول ۱، میانگین نمره کیفیت تجارب یادگیری برابر با ۴۳.۶۸ با انحراف معیار ۷.۲۱، میانگین محیط یادگیری سازنده‌گرا برابر با ۱۰۹.۴۲ با انحراف معیار ۱۶.۸۵ و میانگین خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۹۱.۳۶ با انحراف معیار ۱۳.۷۴ بود. همچنین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی برابر با ۱۶.۸۷ با انحراف معیار ۱.۷۴ به دست آمد. بررسی ضرایب همبستگی نشان داد که تمامی روابط دو متغیری میان سازه‌های پژوهش مثبت و از نظر آماری معنادار بودند. کیفیت تجارب یادگیری با محیط یادگیری سازنده‌گرا همبستگی مثبت و متوسطی داشت ($r = 0.48, p < 0.001$) و با خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0.39, p < 0.001$) و پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی ($r = 0.33, p < 0.001$) نیز رابطه مثبت و معناداری نشان داد. محیط یادگیری سازنده‌گرا با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت ($r = 0.46, p < 0.001$) و با پیشرفت تحصیلی نیز به‌طور مثبت مرتبط بود ($r = 0.37, p < 0.001$). در میان روابط مشاهده‌شده، بیشترین همبستگی پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی به دست آمد ($r = 0.45, p < 0.001$). الگوی این همبستگی‌ها در جهت مورد انتظار مدل مفهومی پژوهش قرار داشت و در عین حال، نبود همبستگی‌های بسیار بالا میان متغیرهای پیش‌بین نشان داد که سازه‌های مورد بررسی از یکدیگر متمایز بوده و احتمال وجود هم‌خطی شدید میان آن‌ها پایین است. با این حال، ارزیابی رسمی پایایی، روایی همگرا و روایی واگرایی مدل اندازه‌گیری پیش از تفسیر روابط ساختاری انجام شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های ارزیابی مدل اندازه‌گیری سازه‌های پژوهش

سازه	دامنه بارهای بیرونی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)
کیفیت تجارب یادگیری	۰.۷۲-۰.۸۸	۰.۹۶	۰.۹۶	۰.۶۷
محیط یادگیری سازنده‌گرا	۰.۷۱-۰.۸۶	۰.۹۱	۰.۹۳	۰.۵۹
خودکارآمدی تحصیلی	۰.۷۰-۰.۸۷	۰.۹۳	۰.۹۴	۰.۶۱

نتایج ارزیابی مدل اندازه‌گیری نشان داد که شاخص‌های پایایی و روایی همگرای سازه‌های نهفته پژوهش در سطح مطلوب قرار داشتند. دامنه بارهای بیرونی گویه‌های کیفیت تجارب یادگیری بین ۰.۷۲ تا ۰.۸۸، برای محیط یادگیری سازنده‌گرا بین ۰.۷۱ تا ۰.۸۶ و برای خودکارآمدی تحصیلی بین ۰.۷۰ تا ۰.۸۷ بود؛ بنابراین، بارهای بیرونی نشانگرها در محدوده قابل قبول قرار داشتند و هیچ‌یک از گویه‌های اصلی به دلیل بار عاملی نامناسب نیازمند حذف از مدل نبود. ضرایب آلفای کرونباخ برای کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده‌گرا و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰.۹۶، ۰.۹۱ و ۰.۹۳ و مقادیر پایایی ترکیبی آن‌ها به ترتیب ۰.۹۶، ۰.۹۳ و ۰.۹۴ بود که همگی بالاتر از آستانه ۰.۷۰ قرار داشتند و همسانی درونی مطلوب سازه‌ها را تأیید کردند. افزون بر این، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده‌گرا و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰.۶۷، ۰.۵۹ و ۰.۶۱ به دست آمد و از مقدار ملاک ۰.۵۰ بیشتر بود؛ بنابراین، روایی همگرای مدل اندازه‌گیری نیز تأیید شد. بررسی روایی واگرا با استفاده از شاخص HTMT نیز نشان داد که مقادیر مربوط به جفت سازه‌ها بین ۰.۴۲ تا ۰.۶۳ قرار داشت و همگی کمتر از آستانه محافظه‌کارانه ۰.۸۵ بودند؛ از این‌رو، روایی واگرایی سازه‌ها نیز مورد تأیید قرار گرفت. متغیر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی از آنجا که با یک نمره مشاهده‌شده رسمی اندازه‌گیری شده بود، به‌عنوان متغیر آشکار وارد

مدل شد و در ارزیابی پایایی و روایی مدل اندازه‌گیری قرار نگرفت. در مجموع، نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد که شرایط لازم برای ورود به مرحله ارزیابی مدل ساختاری فراهم است.

پیش از بررسی ضرایب مسیر، مسئله هم‌خطی میان متغیرهای پیش‌بین از طریق عامل تورم واریانس ارزیابی شد. مقادیر VIF برای روابط ساختاری در دامنه ۱.۱۸ تا ۱.۵۴ قرار داشت که بسیار پایین‌تر از آستانه‌های ۳ و ۵ بود و نشان داد هم‌خطی میان پیش‌بین‌های مدل در سطح مسئله‌ساز قرار ندارد. ضریب تعیین برای خودکارآمدی تحصیلی برابر با $R^2 = 0.27$ به دست آمد؛ بنابراین، کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا در مجموع ۲۷ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کردند. همچنین ضریب تعیین پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی برابر با $R^2 = 0.38$ بود؛ بدین معنا که کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده‌گرا و خودکارآمدی تحصیلی در مجموع قادر به تبیین ۳۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی بودند. بر اساس ملاک‌های مورد استفاده در پژوهش‌های آموزشی، مقدار R^2 برای خودکارآمدی تحصیلی نشان‌دهنده قدرت تبیین کم تا متوسط و مقدار مربوط به پیشرفت تحصیلی بیانگر قدرت تبیین متوسط مدل بود. پس از تأیید نبود مسئله هم‌خطی و کفایت قدرت تبیین متغیرهای درون‌زا، ضرایب مسیر مستقیم مدل با استفاده از بوت‌استرپ ۵۰۰۰ زیرنمونه‌ای مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون اثرات مستقیم در مدل ساختاری

مسیر	β	t	p	f^2
محیط یادگیری سازنده‌گرا ← پیشرفت تحصیلی در تربیت اسلامی	۰.۲۰	۴.۱۷	<۰.۰۰۱	۰.۰۴
کیفیت تجارب یادگیری ← پیشرفت تحصیلی در تربیت اسلامی	۰.۱۸	۳.۶۷	<۰.۰۰۱	۰.۰۴
محیط یادگیری سازنده‌گرا ← خودکارآمدی تحصیلی	۰.۲۸	۵.۳۱	<۰.۰۰۱	۰.۰۸
کیفیت تجارب یادگیری ← خودکارآمدی تحصیلی	۰.۱۹	۳.۴۵	<۰.۰۰۱	۰.۰۴
خودکارآمدی تحصیلی ← پیشرفت تحصیلی در تربیت اسلامی	۰.۳۵	۸.۵۰	<۰.۰۰۱	۰.۱۵

نتایج جدول ۳ نشان داد که تمامی مسیرهای مستقیم پیش‌بینی‌شده در مدل ساختاری مثبت و از نظر آماری معنادار بودند. محیط یادگیری سازنده‌گرا دارای اثر مستقیم مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی بود ($\beta = 0.20, t = 4.17, p < 0.001$)؛ بدین معنا که با افزایش ادراک دانش‌آموزان از سازنده‌گرایی محیط یادگیری، سطح پیشرفت تحصیلی آنان در درس تربیت اسلامی نیز افزایش یافت. اندازه اثر این مسیر برابر با $f^2 = 0.04$ بود که نشان‌دهنده یک اثر کوچک اما قابل تشخیص در حضور سایر متغیرهای مدل است. کیفیت تجارب یادگیری نیز به‌طور مستقیم پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.18, t = 3.67, p < 0.001, f^2 = 0.04$) و نشان داد دانش‌آموزانی که تجارب یادگیری مطلوب‌تری داشتند، با کنترل سایر روابط مدل، عملکرد تحصیلی بهتری در درس تربیت اسلامی نشان دادند. افزون بر این، محیط یادگیری سازنده‌گرا اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی داشت ($\beta = 0.28, t = 5.31, p < 0.001$) و اندازه اثر آن برابر با ۰.۰۸ بود. این مسیر نشان داد که برخورداری از محیط یادگیری مشارکتی، تعاملی و سازنده‌گرا با باور قوی‌تر دانش‌آموزان به توانایی‌های تحصیلی خود همراه بود. کیفیت تجارب یادگیری نیز خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مثبت و معناداری پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.19, t = 3.45$).

در نهایت، قوی‌ترین اثر مستقیم در مدل مربوط به مسیر خودکارآمدی تحصیلی به پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی بود ($f^2 = 0.15$, $p < 0.001$, $t = 8.50$, $\beta = 0.35$). این نتیجه بیانگر آن است که خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با دو پیش‌بین محیطی و تجربی، نقش مستقیم قوی‌تری در تبیین تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی داشت. همچنین مقدار f^2 برابر با ۰.۱۵ برای این مسیر نشان داد که حذف خودکارآمدی تحصیلی از مدل می‌تواند کاهش قابل ملاحظه‌تری در قدرت تبیین پیشرفت تحصیلی نسبت به حذف هر یک از دو متغیر برون‌زای دیگر ایجاد کند.

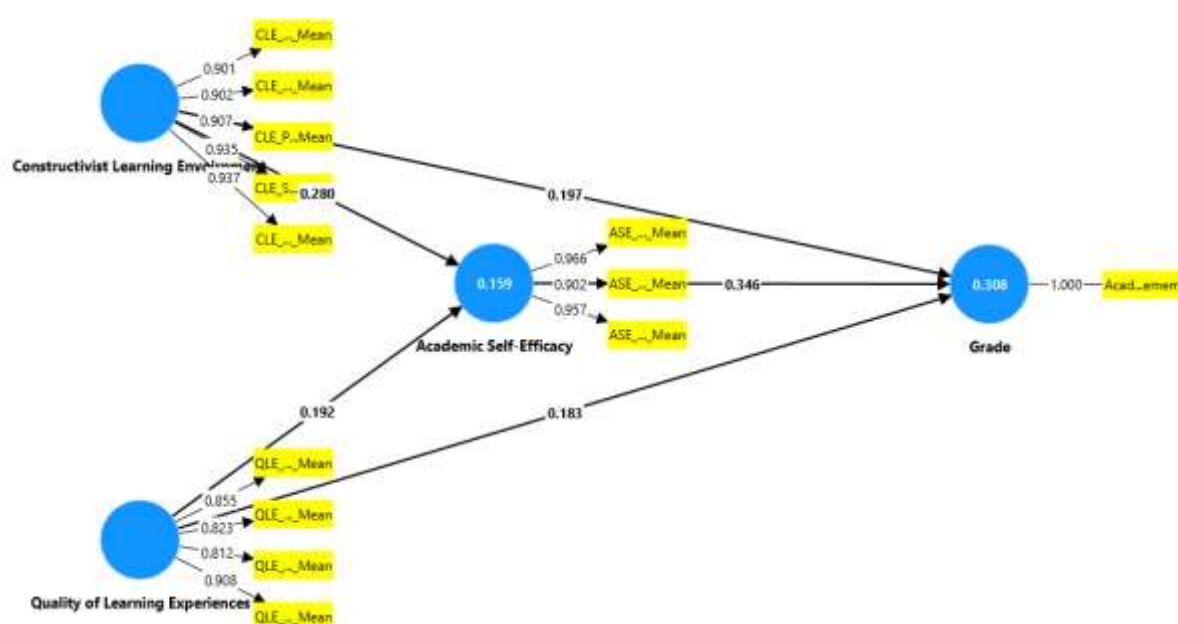
برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، اثرات غیرمستقیم اختصاصی کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی از طریق خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از بوت‌استرپ ۵۰۰۰ زیرنمونه‌ای بررسی شد. علاوه بر اثرات غیرمستقیم، اثرات مستقیم و کلی متغیرهای برون‌زا بر پیشرفت تحصیلی نیز برای تعیین ماهیت میانجی‌گری محاسبه شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. اثرات غیرمستقیم، مستقیم و کلی متغیرهای پیش‌بین بر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی

اثر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کلی	t اثر غیرمستقیم	p
محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	۰.۲۰	۰.۱۰	۰.۳۰	۴.۳۱	< ۰.۰۰۱
کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	۰.۱۸	۰.۰۷	۰.۲۵	۳.۲۳	۰.۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه هر دو متغیر محیط یادگیری سازنده‌گرا و کیفیت تجارب یادگیری با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی نقش میانجی معناداری دارد. اثر غیرمستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.10$, $t = 4.31$, $p < 0.001$). با توجه به اینکه اثر مستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی نیز پس از حضور متغیر میانجی همچنان مثبت و معنادار باقی ماند ($\beta = 0.20$, $p < 0.001$)، الگوی نتایج از میانجی‌گری جزئی و مکمل خودکارآمدی تحصیلی حمایت کرد. اثر کلی محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی برابر با $\beta = 0.30$ بود که نشان می‌دهد بخشی از تأثیر مثبت محیط یادگیری سازنده‌گرا به صورت مستقیم و بخش دیگری از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان منتقل می‌شود. همچنین اثر غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی برابر با $\beta = 0.07$ بود و این اثر از نظر آماری معنادار به دست آمد ($t = 3.23$, $p = 0.001$). از آنجا که اثر مستقیم کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی نیز معنادار باقی ماند ($\beta = 0.18$, $p < 0.001$)، برای این رابطه نیز میانجی‌گری جزئی و مکمل تأیید شد. اثر کلی کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی برابر با $\beta = 0.25$ بود. بنابراین، کیفیت مطلوب‌تر تجارب یادگیری نه تنها مستقیماً با پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی ارتباط داشت، بلکه از طریق تقویت باور آنان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و الزامات تحصیلی نیز به ارتقای عملکرد تحصیلی منجر می‌شد. مقایسه ضرایب غیرمستقیم نشان داد که سازوکار میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی نسبت به رابطه کیفیت تجارب یادگیری با پیشرفت تحصیلی اندکی قوی‌تر بود. در مجموع، الگوی اثرات مستقیم،

غیرمستقیم و کلی از مدل مفهومی پژوهش حمایت کرد و نشان داد که عوامل مربوط به کیفیت محیط و تجارب یادگیری، هم از یک مسیر مستقیم و هم از مسیر روان‌شناختی خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی مرتبط هستند. برآیند نتایج مدل ساختاری نشان داد که محیط یادگیری سازنده‌گرا و کیفیت تجارب یادگیری هر دو قادر به پیش‌بینی مستقیم خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بودند و خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌عنوان مهم‌ترین پیش‌بین مستقیم پیشرفت تحصیلی در مدل عمل کرد. هم‌زمان، معناداری هر دو مسیر غیرمستقیم نشان داد که بخشی از رابطه محیط آموزشی و کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد دانش‌آموزان از طریق تقویت ادراک آنان از توانایی‌های تحصیلی خود قابل توضیح است. بنابراین، یافته‌های مدل نه تنها وجود روابط مستقیم میان متغیرهای پژوهش را تأیید کردند، بلکه نقش سازوکار میانجی خودکارآمدی تحصیلی را نیز نشان دادند. ضرایب مسیر استاندارد شده مدل نهایی و روابط میان چهار متغیر اصلی پژوهش در شکل ۱ نمایش داده شده‌اند.



شکل ۱. مدل ساختاری محیط یادگیری سازنده‌گرا، کیفیت تجارب یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در تربیت اسلامی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کرکوک انجام شد. یافته‌های مدل ساختاری نشان داد که محیط یادگیری سازنده‌گرا و کیفیت تجارب یادگیری هر دو به‌طور مستقیم و مثبت پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی را پیش‌بینی کردند. همچنین هر دو متغیر با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشتند و خودکارآمدی تحصیلی نیز قوی‌ترین پیش‌بین مستقیم پیشرفت تحصیلی در مدل بود. علاوه بر این، اثرات غیرمستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا و کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود و از نقش میانجی جزئی و مکمل خودکارآمدی تحصیلی حمایت کرد. به‌طور مشخص، محیط یادگیری

سازنده‌گرا با ضریب مسیر استاندارد ۰.۲۰ و کیفیت تجارب یادگیری با ضریب ۰.۱۸ به‌طور مستقیم پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کردند، در حالی که اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی با ضریب ۰.۳۵ از هر دو مسیر قوی‌تر بود. همچنین محیط یادگیری سازنده‌گرا با ضریب ۰.۲۸ و کیفیت تجارب یادگیری با ضریب ۰.۱۹ خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کردند. اثر غیرمستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا از طریق خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی ۰.۱۰ و اثر غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری ۰.۰۷ بود. این الگو نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی صرفاً پیامد مستقیم ویژگی‌های محیط آموزشی نیست، بلکه بخشی از اثر این ویژگی‌ها از طریق شکل‌گیری باورهای مثبت‌تر دانش‌آموزان درباره توانایی‌های تحصیلی خود منتقل می‌شود.

نخستین یافته مهم پژوهش نشان داد که محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی رابطه مستقیم مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند محیط‌های مبتنی بر سازنده‌گرایی می‌توانند مشارکت شناختی، یادگیری عمیق، تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله را تقویت کرده و در نهایت به عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر منجر شوند (Almulla, 2022; Demir & Kaya, 2023). در محیط سازنده‌گرا، دانش‌آموز دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه در فرایند ساخت معنا، گفت‌وگو، پرسشگری و تفسیر محتوا نقش فعال دارد. چنین ساختاری به‌ویژه در درس تربیت اسلامی اهمیت دارد، زیرا بسیاری از مفاهیم این درس دارای ابعاد اخلاقی، ارزشی و تفسیری هستند و یادگیری عمیق آن‌ها مستلزم فراتر رفتن از حفظ اطلاعات است. هنگامی که دانش‌آموز فرصت دارد درباره مفاهیم دینی بحث کند، ارتباط آن‌ها را با تجربه‌های شخصی و اجتماعی خود بسنجد و در فرایند یادگیری نقش فعال داشته باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که مطالب را به شکلی سازمان‌یافته‌تر و معنادارتر پردازش کند. پژوهش‌های مرتبط نیز نشان داده‌اند که محیط سازنده‌گرا می‌تواند از طریق ایجاد فرصت برای مشارکت، کنترل مشترک و مذاکره معنا، انگیزش و راهبردهای یادگیری مؤثرتر را تقویت کند (Do et al., 2023; Li et al., 2023). بنابراین، اثر مستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان نتیجه افزایش درگیری شناختی، پردازش عمیق‌تر محتوای آموزشی و مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان در یادگیری دانست.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که محیط یادگیری سازنده‌گرا به‌طور مثبت خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه نیز با شواهد پژوهشی پیشین سازگار است. افاری و اکسایل نشان دادند که محیط یادگیری می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط داشته باشد و خودکارآمدی به‌عنوان سازوکاری واسطه‌ای میان محیط و پیشرفت عمل کند (Afari & Eksail, 2022). از منظر نظری، محیط سازنده‌گرا با فراهم کردن فرصت تصمیم‌گیری، مشارکت فعال، تعامل با همکلاسی‌ها، دریافت بازخورد و تجربه موفقیت در حل مسائل می‌تواند منابع مهم شکل‌گیری خودکارآمدی را فعال کند. دانش‌آموزی که در کلاس فرصت دارد نقش فعالی در یادگیری داشته باشد و مشاهده کند که تلاش و راهبردهای او به درک بهتر مطالب منجر می‌شود، احتمالاً ارزیابی مثبت‌تری از توانایی خود برای انجام تکالیف تحصیلی خواهد داشت. این تبیین با یافته‌هایی همسو است که نشان داده‌اند حمایت آموزشی و عاطفی معلم می‌تواند از طریق تقویت خودکارآمدی، مشارکت تحصیلی را افزایش دهد (Guo et al., 2025; Huang & Wang, 2023). همچنین نقش خودکارآمدی در تبدیل حمایت محیطی به پیامدهای مطلوب تحصیلی در مطالعات دیگر تأیید شده است (Xu, 2024). در نتیجه، می‌توان گفت ویژگی‌های سازنده‌گرایی محیط کلاس

نه تنها مستقیماً یادگیری را تسهیل می‌کنند، بلکه از طریق ایجاد حس صلاحیت، کنترل و عاملیت، باور دانش‌آموزان به توانایی‌های تحصیلی خود را نیز تقویت می‌کنند.

یافته مهم دیگر این بود که کیفیت تجارب یادگیری نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی داشت. این یافته با پژوهش‌هایی سازگار است که کیفیت تجربه یادگیری را یکی از عوامل مؤثر بر رضایت، مشارکت و پیامدهای تحصیلی دانسته‌اند. گانتاسالا و همکاران نشان دادند که کیفیت تجربه یادگیری با رضایت و ارزیابی کلی فراگیران از تجربه آموزشی مرتبط است (Gantasala et al., 2022). همچنین جارار و همکاران بر اهمیت کیفیت ساختار، فرایند و پیامدهای آموزشی در شکل‌دهی ارزیابی فراگیران از یادگیری تأکید کرده‌اند (Jarrar et al., 2022). در مطالعه حاضر، کیفیت تجارب یادگیری شامل ادراک دانش‌آموزان از منابع آموزشی، محتوای دروس، انعطاف‌پذیری یادگیری و کیفیت روابط رسمی و غیررسمی معلم-دانش‌آموز بود. زمانی که دانش‌آموز محتوای درس را معنادار و ارزشمند می‌داند، دسترسی مناسبی به منابع دارد، در فرایند یادگیری انعطاف را تجربه می‌کند و رابطه مثبتی با معلم دارد، انتظار می‌رود نگرش مطلوب‌تری به فعالیت‌های آموزشی شکل دهد و تلاش بیشتری برای موفقیت تحصیلی داشته باشد. به همین دلیل، کیفیت تجربه یادگیری می‌تواند هم از طریق بهبود پردازش شناختی و هم از طریق تقویت انگیزش و مشارکت به پیشرفت تحصیلی منجر شود.

اثر مثبت کیفیت تجارب یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی نیز از دیگر یافته‌های پژوهش بود. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند کیفیت تجربه آموزشی و مشارکت در یادگیری می‌تواند از طریق خودکارآمدی با پیامدهای مطلوب‌تر ارتباط داشته باشد. وانگ و همکاران نشان دادند که در محیط کلاس هوشمند، تجربه یادگیری دانشجویان با مشارکت آنان مرتبط است و خودکارآمدی نقش واسطه‌ای مهمی در این رابطه دارد (Wang et al., 2024). از نظر نظری، تجربه مثبت یادگیری می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای موفقیت، دریافت بازخورد مثبت و شکل‌گیری احساس کنترل فراهم کند. دانش‌آموزی که محتوای درس را قابل فهم و مرتبط با نیازهای خود می‌داند و از رابطه حمایت‌گرانه با معلم برخوردار است، احتمال بیشتری دارد که هنگام مواجهه با تکالیف دشوار، توانایی خود را برای موفقیت بالا ارزیابی کند. پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که عوامل حمایتی و تجربیات آموزشی هدفمند می‌توانند با خودکارآمدی تحصیلی مرتبط باشند (Xie et al., 2025; Zhang & Qian, 2024). بنابراین، یافته حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که کیفیت تجربه یادگیری، فراتر از رضایت یا برداشت کلی از آموزش، می‌تواند در شکل‌دهی باورهای بنیادی دانش‌آموز نسبت به توانایی خود برای یادگیری مؤثر نقش داشته باشد.

قوی‌ترین اثر مستقیم در مدل پژوهش حاضر مربوط به رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس تربیت اسلامی بود. این یافته با بدنه گسترده‌ای از مطالعات همخوان است که خودکارآمدی تحصیلی را یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی-انگیزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی معرفی کرده‌اند. پژوهش مارهادی و همکاران نشان داد که خودکارآمدی در کنار انگیزش یادگیری از پیش‌بین‌های مهم پیشرفت تحصیلی است (Marhadi et al., 2025). افسو و همکاران نیز روابط متقابل میان انگیزش، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را در دوره نوجوانی نشان دادند (Affuso et al., 2025). همچنین باسیلیو و همکاران تأکید کرده‌اند که خودکارآمدی، انگیزش و حمایت از نیازهای روان‌شناختی اساسی در کنار یکدیگر با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند (Basileo et al., 2024). دانش‌آموزانی که باور دارند می‌توانند از عهده وظایف

تحصیلی برآیند، در برابر دشواری‌ها پایداری بیشتری نشان می‌دهند، شکست‌های موقت را کمتر به ناتوانی پایدار نسبت می‌دهند و احتمال بیشتری دارد که راهبردهای مؤثر یادگیری را به کار گیرند. از این رو، تأثیر قوی‌تر خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی در مقایسه با متغیرهای محیطی را می‌توان با نقش نزدیک‌تر این سازه به رفتار واقعی دانش‌آموز در موقعیت‌های یادگیری توضیح داد.

یافته اصلی پژوهش حاضر درباره نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نتایج نشان داد که خودکارآمدی به‌طور معناداری رابطه محیط یادگیری سازنده‌گرا با پیشرفت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. این یافته به‌طور مستقیم با نتایج افاری و اکسایل همسو است که نقش میانجی خودکارآمدی را در رابطه محیط یادگیری و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند (Afari & Eksail, 2022). همچنین با یافته‌های ژو و دیگران همخوان است که نشان دادند حمایت معلم می‌تواند از طریق خودکارآمدی و هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی مرتبط شود (Xu, 2024). تبیین این رابطه آن است که محیط سازنده‌گرا با ایجاد فرصت‌های موفقیت، آزادی عمل، مشارکت و بازخورد می‌تواند باور دانش‌آموز به توانمندی تحصیلی خود را تقویت کند و این افزایش خودکارآمدی به نوبه خود سبب تلاش بیشتر، پایداری بالاتر و عملکرد بهتر شود. بنابراین، بخشی از اثر محیط آموزشی بر پیشرفت تحصیلی از طریق تغییر در برداشت دانش‌آموز از توانایی‌های خود منتقل می‌شود. معنادار باقی ماندن اثر مستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا پس از ورود خودکارآمدی نشان می‌دهد که این میانجی‌گری کامل نیست و محیط کلاس از مسیرهای دیگری، مانند افزایش تعامل، بهبود راهبردهای یادگیری و تسهیل پردازش شناختی نیز می‌تواند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد.

همین الگو در رابطه کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیز مشاهده شد. اثر غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی معنادار بود و هم‌زمان مسیر مستقیم نیز همچنان معنادار باقی ماند. این یافته با نتایج مطالعاتی سازگار است که نشان داده‌اند خودکارآمدی می‌تواند در تبدیل تجربیات آموزشی مثبت به مشارکت و عملکرد مطلوب نقش واسطه‌ای ایفا کند (Wang et al., 2024). همچنین شواهد نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی و آموزشی می‌تواند ابتدا خودکارآمدی را تقویت کند و سپس از طریق افزایش درگیری تحصیلی بر عملکرد اثر بگذارد (Zhang & Qian, 2024). از سوی دیگر، چن و همکاران نشان دادند که حمایت اجتماعی با میانجی‌گری انگیزش درونی و خودکارآمدی می‌تواند رفتارهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Chen et al., 2025). بنابراین، تجربه یادگیری مطلوب احتمالاً به دانش‌آموز این پیام را منتقل می‌کند که فرایند یادگیری قابل مدیریت، ارزشمند و متناسب با توانایی‌های اوست. چنین برداشتی می‌تواند احساس شایستگی تحصیلی را افزایش دهد و در نتیجه دانش‌آموز با انگیزش و پشتکار بیشتری تکالیف مربوط به درس تربیت اسلامی را دنبال کند.

همچنین نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی از اثر غیرمستقیم کیفیت تجارب یادگیری بزرگ‌تر بود. این تفاوت می‌تواند ناشی از نزدیکی مفهومی بیشتر محیط سازنده‌گرا با منابع شکل‌گیری خودکارآمدی باشد. در محیط سازنده‌گرا، دانش‌آموز مستقیماً در تصمیم‌گیری، حل مسئله، گفت‌وگو و ارزیابی دانش مشارکت دارد و فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت شخصی و مشاهده پیامد تلاش خود پیدا می‌کند. این تجربه‌ها می‌توانند مستقیماً باورهای کارآمدی را تقویت کنند. پژوهش‌های

انجام شده درباره محیط‌های سازنده‌گرا نیز نشان داده‌اند که این محیط‌ها انگیزش و راهبردهای یادگیری فعال را ارتقا می‌دهند (Do et al., 2023) و شرایطی برای توسعه تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله فراهم می‌کنند (Almulla, 2023). در مقابل، کیفیت تجارب یادگیری سازه‌ای گسترده‌تر است که مؤلفه‌هایی مانند کیفیت منابع و انعطاف‌پذیری را نیز شامل می‌شود که ممکن است برخی از آن‌ها اثر مستقیم‌تری بر رضایت یا دسترسی آموزشی داشته باشند تا بر باورهای کارآمدی. در نتیجه، تفاوت مشاهده شده در ضرایب غیرمستقیم از نظر نظری نیز قابل توجیه است.

ضریب تعیین ۰.۲۷ برای خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که کیفیت تجارب یادگیری و محیط یادگیری سازنده‌گرا در مجموع بخش قابل توجهی از تفاوت‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان را توضیح می‌دهند. با این حال، بخش بزرگی از واریانس خودکارآمدی همچنان به عوامل دیگری وابسته است. پژوهش‌های پیشین بر نقش انگیزش، حمایت اجتماعی، انعطاف‌پذیری، هیجان‌های تحصیلی، تجربیات موفقیت و خودتنظیمی در شکل‌گیری خودکارآمدی تأکید کرده‌اند (Guo et al., 2025; Qi, 2025; Toprak & Yavuz, 2026). بنابراین، خودکارآمدی را باید پیامد تعامل مجموعه‌ای از منابع فردی و محیطی دانست. در مطالعه حاضر، تمرکز بر دو مؤلفه عمده محیط آموزشی امکان نشان دادن نقش مهم آن‌ها را فراهم کرد، اما یافته‌ها هم‌زمان نشان می‌دهند که برای توضیح کامل‌تر خودکارآمدی تحصیلی لازم است عوامل فردی مانند انگیزش، خودتنظیمی و تاب‌آوری و عوامل اجتماعی مانند حمایت خانواده و همسالان نیز در مدل‌های آتی در نظر گرفته شوند. همچنین مقدار ضریب تعیین ۰.۳۸ برای پیشرفت تحصیلی نشان داد که مدل پژوهش توانسته است ۳۸ درصد از واریانس عملکرد دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی را توضیح دهد که در مطالعات آموزشی مقدار قابل توجهی محسوب می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که ترکیب عوامل محیطی و روان‌شناختی چارچوب مناسبی برای تبیین عملکرد تحصیلی فراهم می‌کند. با این حال، باقی ماندن بخش قابل توجهی از واریانس توضیح داده نشده نیز منطقی است، زیرا پیشرفت تحصیلی ماهیتی چندعاملی دارد. مرور نظام‌مند کاستا و همکاران نشان داده است که پیشرفت تحصیلی در دوره متوسطه از طیف گسترده‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد (Costa et al., 2024). همچنین مرور نظام‌مند کریست و همکاران نشان داده است که بین کیفیت تدریس و پیشرفت تحصیلی، فرایندهای متعدد یادگیری می‌توانند نقش واسطه‌ای داشته باشند (Christ et al., 2022). از این رو، قدرت تبیین متوسط مدل حاضر را می‌توان نشانه‌ای از اهمیت متغیرهای انتخاب شده دانست، بدون آنکه ادعا شود این عوامل تمام فرایند شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی را توضیح می‌دهند.

یافته‌های حاضر در زمینه درس تربیت اسلامی از یک منظر تربیتی نیز حائز اهمیت است. آموزش اسلامی در صورتی می‌تواند به اهداف عمیق‌تر خود دست یابد که دانش‌آموز در فرایند یادگیری صرفاً دریافت‌کننده مطالب نباشد و بتواند مفاهیم را به تجربه‌های واقعی، مسائل اخلاقی و موقعیت‌های اجتماعی مرتبط سازد. پژوهش زولکیفلی و همکاران نشان داده است که فعالیت‌های آموزشی فعال و متناسب با مهارت‌های قرن بیست و یکم می‌توانند بستر مناسبی برای کاربرد ارزش‌های اخلاقی در آموزش اسلامی فراهم کنند (Zulkifli et al., 2022). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که فراهم کردن یک محیط سازنده‌گرا و تجربه یادگیری باکیفیت می‌تواند نه فقط به بهبود نمرات، بلکه به افزایش احساس توانایی و مشارکت دانش‌آموز در فرایند یادگیری منجر شود. این امر به‌ویژه در دوره متوسطه دوم اهمیت دارد، زیرا نوجوانان در این

مرحله نیاز بیشتری به استقلال، مشارکت و احساس شایستگی دارند و محیط آموزشی‌ای که این نیازها را نادیده بگیرد ممکن است نتواند ظرفیت کامل آنان را برای یادگیری فعال کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر تصویری منسجم از رابطه میان ویژگی‌های محیط آموزشی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهد. محیط یادگیری سازنده‌گرا و کیفیت تجارب یادگیری هر دو به‌طور مستقیم با پیشرفت تحصیلی مرتبط بودند، اما بخشی از این ارتباط از طریق خودکارآمدی تحصیلی منتقل شد. این نتیجه با رویکردهایی همسو است که یادگیری را حاصل تعامل پویای فرد و محیط می‌دانند و بر نقش باورهای انگیزشی در تبدیل فرصت‌های محیطی به عملکرد تأکید می‌کنند. خودکارآمدی در این مدل نه تنها یک پیامد از شرایط مطلوب آموزشی، بلکه سازوکاری بود که بخشی از تأثیر این شرایط را به رفتار و موفقیت تحصیلی منتقل می‌کرد. یافته‌های مرتبط با روابط خودکارآمدی با انگیزش، درگیری تحصیلی، خودتنظیمی و عملکرد در پژوهش‌های پیشین نیز این تفسیر را تقویت می‌کنند (Affuso et al., 2025; Amani & Alimoradi, 2025; Toprak & Yavuz, 2026). بنابراین، برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تربیت اسلامی، توجه صرف به محتوا یا روش ارائه کافی نیست و لازم است هم کیفیت کلی تجربه یادگیری و هم ساختار مشارکتی و سازنده‌گرای کلاس به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز احساس توانمندی و عاملیت بیشتری در یادگیری داشته باشد.

محدودیت‌های پژوهش حاضر باید هنگام تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود؛ بنابراین، اگرچه مدل ساختاری بر اساس چارچوب نظری مشخصی آزمون شد، نمی‌توان از روابط مشاهده‌شده استنباط علی قطعی کرد یا جهت زمانی اثرات را به‌طور کامل تعیین نمود. دوم، بخش عمده متغیرهای پژوهش، شامل کیفیت تجارب یادگیری، محیط یادگیری سازنده‌گرا و خودکارآمدی تحصیلی، با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی اندازه‌گیری شدند و بنابراین احتمال تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، سبک پاسخ‌دهی یا ادراک شخصی مشارکت‌کنندگان وجود دارد. سوم، پژوهش فقط در میان دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر کرکوک انجام شد و شرایط فرهنگی، اجتماعی و آموزشی این شهر ممکن است تعمیم مستقیم یافته‌ها به سایر شهرهای عراق یا دیگر نظام‌های آموزشی را محدود کند. چهارم، پیشرفت تحصیلی با نمره رسمی یک درس و در یک مقطع زمانی مشخص اندازه‌گیری شد؛ هرچند این رویکرد مزیت استفاده از داده‌های واقعی مدرسه را داشت، اما ممکن است تمامی ابعاد پیشرفت و یادگیری عمیق در تربیت اسلامی را منعکس نکند. همچنین عواملی مانند انگیزش تحصیلی، حمایت خانواده، راهبردهای خودتنظیمی، کیفیت تدریس معلم، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و تفاوت‌های مدرسه‌ای در مدل حاضر وارد نشدند و احتمال دارد بخشی از واریانس متغیرهای درون‌زا مربوط به این عوامل باشد.

پژوهش‌های آینده می‌توانند برای تقویت شواهد موجود از طرح‌های طولی استفاده کنند تا مشخص شود تغییر در کیفیت محیط یادگیری و خودکارآمدی در طول زمان چگونه با تغییرات عملکرد تحصیلی همراه می‌شود. انجام پژوهش‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی که در آن رویکردهای سازنده‌گرا به‌طور نظام‌مند در کلاس‌های تربیت اسلامی اجرا شوند نیز می‌تواند شواهد قوی‌تری درباره جهت علی روابط فراهم کند. همچنین پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از شهرها و استان‌های مختلف عراق و در مقاطع تحصیلی متفاوت آزمون شود تا پایداری و قابلیت تعمیم روابط مشخص گردد. افزودن متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی، درگیری یادگیری، خودتنظیمی، تاب‌آوری، حمایت

معلم و خانواده، جو مدرسه و ویژگی‌های معلم می‌تواند مدل تبیینی جامع‌تری ایجاد کند. بررسی تفاوت‌های جنسیتی و پایه تحصیلی با استفاده از تحلیل چندگروهی نیز می‌تواند نشان دهد که آیا ساختار روابط در زیرگروه‌های مختلف دانش‌آموزان یکسان است یا خیر. علاوه بر این، استفاده هم‌زمان از شاخص‌های کمی و داده‌های کیفی، مانند مصاحبه دانش‌آموزان و مشاهده کلاس، می‌تواند درک عمیق‌تری از چگونگی تجربه محیط سازنده‌گرا و شکل‌گیری خودکارآمدی در درس تربیت اسلامی فراهم کند.

از منظر کاربردی، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مدیران مدارس، برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان درس تربیت اسلامی می‌توانند بهبود عملکرد تحصیلی را از طریق ارتقای هم‌زمان محیط یادگیری و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دنبال کنند. معلمان می‌توانند از روش‌های گفت‌وگومحور، حل مسئله، بحث گروهی، فعالیت‌های مشارکتی، مثال‌های مرتبط با زندگی واقعی و فرصت‌های انتخاب و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان استفاده کنند تا کلاس از حالت انتقال یک‌سویه مطالب فاصله بگیرد. فراهم کردن بازخورد سازنده، طراحی تکالیف با سطح دشواری تدریجی و ایجاد فرصت برای تجربه موفقیت می‌تواند به تقویت احساس شایستگی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز، دسترسی مناسب به منابع آموزشی، وضوح و ارزشمندی محتوای درس و انعطاف در فعالیت‌های یادگیری باید به‌عنوان اجزای اصلی کیفیت تجربه آموزشی مورد توجه قرار گیرند. مدارس می‌توانند دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای برای معلمان برگزار کنند تا آنان با اصول یادگیری سازنده‌گرا و روش‌های تقویت خودکارآمدی تحصیلی آشنا شوند. در نهایت، ارزیابی کیفیت تدریس تربیت اسلامی بهتر است علاوه بر نمرات دانش‌آموزان، میزان مشارکت، احساس توانمندی، کیفیت تعاملات کلاس و ادراک دانش‌آموزان از تجربه یادگیری را نیز در بر گیرد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Academic achievement is one of the central indicators of educational effectiveness and reflects the extent to which learners attain the intended cognitive and instructional outcomes of schooling. However, academic achievement is not determined exclusively by students' cognitive abilities or individual effort; rather, it emerges from the interaction of personal, motivational, instructional, and environmental factors. Evidence from secondary education indicates that teaching quality, classroom climate,

motivational beliefs, engagement, learning strategies, and perceived support jointly contribute to variations in students' academic performance (Costa et al., 2024). Accordingly, contemporary educational research has increasingly moved beyond models that explain achievement solely in terms of individual differences and has focused on the learning environment and psychological mechanisms through which educational experiences are translated into academic outcomes. This perspective is particularly relevant to Islamic Education, in which learning is expected to extend beyond memorization and factual recall to include understanding, interpretation, reflection, value internalization, and the meaningful application of religious and moral principles. Active and learner-centered instructional activities have also been emphasized as important mechanisms for supporting the application of moral values in Islamic education (Zulkifli et al., 2022).

One important environmental factor is the quality of learning experiences, which refers to students' perceptions of the educational resources, relevance and value of course content, flexibility of learning, and quality of formal and informal interactions with teachers. A high-quality learning experience can facilitate deeper involvement in educational activities by making learning more meaningful, supportive, accessible, and personally relevant. Previous studies have demonstrated that students' perceptions of structural, process, and outcome quality are closely associated with their overall evaluations of educational experiences (Jarrar et al., 2022), while the perceived quality of learning experiences has also been associated with student satisfaction and positive evaluations of the educational process (Gantasala et al., 2022). Importantly, the influence of learning experiences may not operate solely through direct pathways. Positive educational experiences can enhance students' beliefs that they are capable of managing academic requirements, thereby promoting engagement and achievement. Research on smart classroom learning has shown that self-efficacy can mediate the association between students' learning experiences and their engagement (Wang et al., 2024). More broadly, learning processes and motivational mechanisms have been identified as important mediators between instructional quality and student achievement (Christ et al., 2022).

A second important factor is the constructivist learning environment. Constructivist theory conceptualizes learning as an active process in which students build knowledge through interaction, negotiation, reflection, problem solving, and the integration of new information with prior understanding. In a constructivist classroom, students are not passive recipients of information but active participants in the creation and interpretation of knowledge. Such environments emphasize shared control, critical voice, personal relevance, dialogue, and recognition of the evolving and uncertain nature of knowledge. Constructivist approaches have been associated with critical thinking, creativity, problem solving, and improved academic performance (Almulla, 2023), while meta-analytic evidence supports beneficial effects of constructivist learning models on a range of student outcomes (Demir & Kaya, 2022). Studies have further shown that constructivist learning environments can promote motivation and effective learning strategies (Do et al., 2023) and encourage strategic and deeper learning processes (Li et al., 2023). The assessment of students' perceptions of constructivist environments is therefore increasingly recognized as an important means of understanding how learner-centered instructional settings facilitate educational outcomes (Alqahtani et al., 2023).

Academic self-efficacy represents a particularly important psychological mechanism connecting educational environments with achievement. Academic self-efficacy refers to students' beliefs regarding their ability to successfully organize and perform the actions required to accomplish academic tasks. Students with stronger self-efficacy tend to demonstrate greater persistence, use more adaptive learning strategies, respond more effectively to academic difficulties, and maintain stronger motivation when confronted with challenging tasks. Empirical evidence indicates that self-efficacy, together with motivation, is positively associated with academic achievement (Marhadi et al., 2025), and reciprocal relationships between academic self-efficacy, learning motivation, and academic performance have been documented during adolescence (Affuso et al., 2025). Self-efficacy may also explain how supportive educational conditions are transformed into achievement. Teacher support has been linked to academic achievement through academic self-efficacy and academic emotions (Xu, 2024), while teacher support, self-efficacy, engagement, and achievement have been shown to form interconnected educational processes (Huang & Wang, 2023). Similarly, social support may influence adolescent academic performance through self-efficacy and learning engagement (Zhang & Qian, 2024). Evidence specifically examining learning environments has also demonstrated that academic self-efficacy can mediate the relationship between the learning environment and achievement (Afari & Eksail, 2022). Recent studies further suggest that self-efficacy functions within broader systems involving teacher emotional support, resilience, engagement, motivation, procrastination, and self-regulated learning (Amani & Alimoradi, 2025; Chen et al., 2025; Guo et al., 2025; Toprak & Yavuz, 2026). Participation in meaningful educational experiences may also strengthen self-efficacy through increased adaptability and engagement (Xie et al., 2025), while self-efficacy has been associated with resilience and academic performance under challenging learning conditions (Qi, 2025). Moreover, the contribution of self-efficacy to academic achievement appears particularly important when students also experience motivational support and satisfaction of their psychological needs (Basileo et al., 2024). Despite this growing evidence, relatively little research has simultaneously examined learning experience quality and constructivist learning environment as distinct predictors of academic achievement

through academic self-efficacy among secondary school students, particularly within Islamic Education and in the educational context of Kirkuk. Therefore, the present study aimed to investigate the relationships of learning experience quality and constructivist learning environment with academic achievement in Islamic Education through the mediating role of academic self-efficacy among upper secondary school students in Kirkuk.

Methods and Materials

The present study employed a cross-sectional correlational design. The statistical population consisted of male and female upper secondary school students in Grades 10, 11, and 12 in Kirkuk, Iraq, during the 2024–2025 academic year. The minimum required sample size was estimated as 200 based on statistical power considerations; however, to increase statistical power and obtain more stable estimates for the structural model, data collection continued until a final sample of 375 students was obtained. Cluster sampling was used, with each classroom considered a sampling cluster. Fifteen classrooms were selected through simple random procedures from schools located in different areas of Kirkuk, and all eligible students attending the selected classrooms were invited to participate. Participation was voluntary, and questionnaire data were collected through an online form after the required institutional and school permissions had been obtained. The participants had a mean age of 16.50 years; 196 students (52.3%) were female and 179 (47.7%) were male.

Learning experience quality was assessed using the 12-item Learning Experience Quality Scale, which covers library and computer resources, course content and value, learning flexibility, and the quality of formal and informal teacher–student relationships. The Arabic version was prepared from the English instrument and reviewed by specialists for linguistic and conceptual appropriateness. Cronbach's alpha in the present study was 0.96. Constructivist learning environment was measured using the 30-item Constructivist Learning Environment Survey covering personal relevance, shared control, critical voice, negotiation, and uncertainty. The translated Arabic version was reviewed by experts before administration, and Cronbach's alpha was 0.91. Academic self-efficacy was measured using the 30-item Jinks–Morgan academic self-efficacy measure, comprising talent, effort, and context dimensions. The Arabic version was similarly reviewed for linguistic and content equivalence, and Cronbach's alpha was 0.93. Academic achievement was operationalized using students' official first-semester grade in Islamic Education, which was independently obtained from school records after questionnaire collection and entered into the structural model as a single observed endogenous variable.

Preliminary analyses were conducted using SPSS version 27, while partial least squares structural equation modeling was performed using SmartPLS version 4. The analysis proceeded through evaluation of the measurement model followed by the structural model. Internal consistency reliability, composite reliability, indicator loadings, average variance extracted, and discriminant validity were examined for the latent constructs. The structural model was subsequently assessed through collinearity statistics, coefficients of determination, standardized path coefficients, effect sizes, and bootstrapping with 5,000 resamples. Direct, indirect, and total effects were evaluated at a significance level of 0.05.

Findings

Descriptive analyses showed that the mean scores for learning experience quality, constructivist learning environment, academic self-efficacy, and Islamic Education achievement were 43.68 ± 7.21 , 109.42 ± 16.85 , 91.36 ± 13.74 , and 16.87 ± 1.74 , respectively. All major study variables were positively and significantly correlated. Learning experience quality correlated with constructivist learning environment ($r = 0.48$, $p < 0.001$), academic self-efficacy ($r = 0.39$, $p < 0.001$), and Islamic Education achievement ($r = 0.33$, $p < 0.001$). Constructivist learning environment was positively related to academic self-efficacy ($r = 0.46$, $p < 0.001$) and academic achievement ($r = 0.37$, $p < 0.001$), while academic self-efficacy showed the strongest bivariate association with achievement ($r = 0.45$, $p < 0.001$).

The measurement model demonstrated adequate psychometric quality. Cronbach's alpha values ranged from 0.91 to 0.96, composite reliability values ranged from 0.93 to 0.96, and average variance extracted values ranged from 0.59 to 0.67. Indicator loadings were acceptable, and HTMT values remained below the conservative threshold for discriminant validity. Structural collinearity was not problematic, with VIF values ranging from 1.18 to 1.54. Learning experience quality and constructivist learning environment jointly explained 27% of the variance in academic self-efficacy ($R^2 = 0.27$), whereas the complete model explained 38% of the variance in Islamic Education achievement ($R^2 = 0.38$).

All hypothesized direct paths were statistically significant. Constructivist learning environment positively predicted academic achievement ($\beta = 0.20$, $t = 4.17$, $p < 0.001$, $f^2 = 0.04$), and learning experience quality also had a positive direct effect on achievement ($\beta = 0.18$, $t = 3.67$, $p < 0.001$, $f^2 = 0.04$). Constructivist learning environment positively predicted academic self-efficacy ($\beta = 0.28$, $t = 5.31$, $p < 0.001$, $f^2 = 0.08$), while learning experience quality also significantly predicted self-efficacy ($\beta = 0.19$, $t = 3.45$, $p < 0.001$, $f^2 = 0.04$). Academic self-efficacy was the strongest direct predictor of academic achievement ($\beta = 0.35$, $t = 8.50$, $p < 0.001$, $f^2 = 0.15$). The indirect effect of constructivist learning environment on achievement through academic self-efficacy was significant ($\beta = 0.10$, $t = 4.31$, $p < 0.001$), producing a total effect of 0.30. The indirect effect of learning experience quality through academic self-efficacy was also significant ($\beta = 0.07$, $t = 3.23$, $p =$

0.001), with a total effect of 0.25. Because both direct and indirect effects remained significant and operated in the same direction, academic self-efficacy demonstrated complementary partial mediation in both relationships.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that students' academic achievement in Islamic Education is jointly associated with the quality of their educational experiences, the constructivist characteristics of their classroom environment, and their beliefs regarding their academic capabilities. The direct effect of constructivist learning environment suggests that classrooms characterized by participation, dialogue, shared control, critical expression, and active construction of meaning are conducive to stronger academic performance. Such environments may facilitate deeper processing of Islamic Education content because students are encouraged to interpret, discuss, connect, and apply religious concepts rather than merely reproduce information. The positive effect of learning experience quality similarly indicates that access to useful educational resources, meaningful course content, flexibility, and constructive teacher–student relationships contribute independently to better academic outcomes.

Academic self-efficacy emerged as the strongest direct predictor of achievement, indicating that students' beliefs about their ability to successfully manage academic requirements constitute a particularly proximal determinant of performance. More importantly, self-efficacy partially transmitted the effects of both learning experience quality and constructivist learning environment to achievement. This pattern suggests that supportive and participatory educational conditions may improve academic outcomes partly because they strengthen students' perceptions of competence and control. Students who experience meaningful learning activities, supportive teacher relationships, opportunities for participation, and successful engagement with academic tasks are more likely to believe that they can meet educational demands. These stronger efficacy beliefs may subsequently promote persistence, effort, adaptive responses to difficulty, and more effective engagement with Islamic Education.

The larger indirect effect observed for the constructivist learning environment suggests that active participation and learner agency may be especially relevant to the development of academic self-efficacy. Nevertheless, the persistence of significant direct effects indicates that self-efficacy is not the only mechanism through which educational conditions influence achievement. Cognitive engagement, learning strategies, motivation, instructional clarity, interpersonal relationships, and the perceived relevance of course content may also contribute to the observed relationships. Overall, the model explained a meaningful proportion of variance in both self-efficacy and academic achievement, supporting an integrated perspective in which environmental and psychological factors operate together rather than independently.

In conclusion, the present study indicates that improving academic achievement in Islamic Education requires more than strengthening curricular content alone. Educational environments should provide students with high-quality learning experiences while simultaneously promoting participation, dialogue, autonomy, and active meaning construction. In addition, efforts to strengthen students' academic self-efficacy appear particularly important because self-efficacy represents both an independent predictor of achievement and a mechanism through which positive educational environments are translated into improved performance. Designing Islamic Education classrooms that are supportive, meaningful, constructivist, and efficacy-enhancing may therefore provide a promising approach to improving learning outcomes among upper secondary school students in Kirkuk.

References

- Afari, E., & Eksail, F. A. A. (2022). Relationship between learning environment and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. In M. S. Khine & T. Nielsen (Eds.), *Academic self-efficacy in education* (pp. 179-190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_11
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., De Angelis, G., Dragone, M., Pannone, M., & Bacchini, D. (2025). The reciprocal effects of learning motivation, perceived academic self-efficacy and academic performance in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 6.
- 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. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Alqahtani, T. M., Yusop, F. D., & Halili, S. H. (2023). Content validity of the Constructivist Learning in Higher Education Settings (CLHES) scale in the context of the flipped classroom in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 268. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01754-3>
- Amani, A., & Alimoradi, S. (2025). Presenting a Model Based on the Relationship of Academic Self-Efficacy with Academic Engagement and Academic Procrastination with the Mediating Role of Academic Burnout. *Cognitive Strategies in Learning*, 13(24), 175-191.
- Basileo, L. D., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N., & Toth, M. D. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education*, 9, 1385442. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>

- Chen, X., Wu, M., Dong, G., Cui, L., Qu, B., & Zhu, Y. (2025). Social Support and Academic Procrastination in Health Professions Students: The Serial Mediating Effect of Intrinsic Learning Motivation and Academic Self-Efficacy. *Advances in Health Sciences Education*, 30(4), 1143-1160. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10394-4>
- Christ, A. A., Capon-Sieber, V., Grob, U., & Praetorius, A. K. (2022). Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101209. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101209>
- Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Á., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 27, 3533-3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>
- Demir, M., & Kaya, M. (2022). Analysis of constructivist learning model's effects on student outcomes: A second order meta-analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(4), 938-957. <https://doi.org/10.30831/akueg.1122136>
- Do, H. N., Do, B. N., & Nguyen, M. H. (2023). How do constructivism learning environments generate better motivation and learning strategies? The Design Science Approach. *Heliyon*, 9(12), e22862. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22862>
- Gantasala, V. P., Gantasala, S. B., Al Tawil, T. N., & Prasad, P. (2022). Quality of learning experience, student satisfaction and perceived overall experience in the COVID-19 context. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(1), 507-520. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2020-0440>
- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The Impact of Teacher Emotional Support on Learning Engagement Among College Students Mediated by Academic Self-Efficacy and Academic Resilience. *Scientific reports*, 15(1), 3670. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
- Huang, L., & Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. *Behavioral Sciences*, 13(9), 704. <https://doi.org/10.3390/bs13090704>
- Jarrar, M., Bakr, R., Al-Bsheish, M., Albaker, W., Alumran, A., & Alomran, A. K. (2022). Students' perception of quality of learning experience (structure, process and outcome): Discipline versus problem-based medical curriculum and the mediation role of process quality. *Healthcare*, 10(8), 1584. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081584>
- Li, C., Garza, T., Zhang, S., & Jiang, Y. (2023). Constructivist learning environment and strategic learning in engineering education. *Learning Environments Research*, 26, 743-759. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09450-w>
- Marhadi, M., Husain, H., & Anwar, M. (2025). The Impact of Learning Motivation and Self-Efficacy on Students' Academic Achievement. *Formosa Journal of Applied Sciences*, 4(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.55927/fjas.v4i4.105>
- Qi, C. (2025). The impact of adolescent innovation on academic resilience, distance learning self-efficacy, and academic performance. *Scientific reports*, 15(1), 12396. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-91542-7>
- Toprak, E., & Yavuz, E. (2026). Academic Motivation, Fear of Negative Evaluation, Self-Efficacy, and Self-Regulated Learning: Role of Affective Mechanisms in the Learning Process. *BMC psychology*, 14, 671. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04602-6>
- Wang, Y., Liu, S., Pu, L., Mao, X., & Shen, S. (2024). College students' learning experience and engagement in the smart classroom: The mediating role of self-efficacy in the background of COVID-19. *Sage Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241285082>
- Xie, R., Kang, N., & Hu, Z. (2025). The Impact of Career Education Participation on Academic Self-Efficacy: The Sequential Mediating Role of Career Adaptability and Learning Engagement. *Behavioral Sciences*, 15(2), 174. <https://doi.org/10.3390/bs15020174>
- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific reports*, 14, 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>
- Zhang, X., & Qian, W. (2024). The Effect of Social Support on Academic Performance Among Adolescents: The Chain Mediating Roles of Self-Efficacy and Learning Engagement. *PLoS One*, 19(12), e0311597. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311597>
- Zulkifli, N., Ramdzan, Z., Wan Abdullah, W. A. A., Hamzah, M. I., Abdul Razak, K., & Zulkifli, H. (2022). Moral values application in Islamic education teaching and learning through the 21CE activities. *Proceedings*, 82(1), 22. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022082022>