

A Sociological Explanation of the Structural Pattern of Academic Values among Female Students in Tehran

Narges Khoobkardar¹, AbdolReza Adhami^{1*}, Hossein Dehghan¹

1. Department of Sociology, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 13 May 2026

Accepted: 21 Sep 2026

First Available: 05 Oct 2026

Final Publication: 23 Jul 2027

Keywords

Academic Values, Social Factors,
Educational Environment,
Cultural Capital, Social Hope,
Female Students, Structural
Equation Modeling

This study aimed to sociologically explain the structural pattern of academic values among female high school students in Tehran with emphasis on social, cultural, familial, educational, and background factors. This quantitative study employed a descriptive, cross-sectional survey design. The statistical population consisted of 136,955 female upper secondary school students in Tehran, from whom 384 participants were selected using Cochran's formula and multistage cluster sampling. Data were collected through a 74-item questionnaire measuring media use, religious commitment, family values, cultural capital, educational environment, peers, social hope, and academic values. Face validity was confirmed by five university professors, while reliability was assessed using Cronbach's alpha and composite reliability. Convergent validity was evaluated through average variance extracted. Data were analyzed using SPSS and LISREL through correlation tests, analysis of variance, and structural equation modeling. Grade level was positively and significantly associated with academic values ($r=0.159$, $p=0.002$). Academic values differed significantly by school type ($F=3.633$, $p=0.013$), whereas differences across school districts were not significant ($F=1.040$, $p=0.375$). Educational environment ($r=0.674$), media use ($r=0.464$), peers ($r=0.364$), religious commitment ($r=0.227$), family values ($r=0.223$), social hope ($r=0.155$), and cultural capital ($r=0.102$) were positively and significantly related to academic values, while socioeconomic status showed no significant relationship. The structural model demonstrated acceptable fit, and the overall relationship between social factors and academic values was 0.63. Academic values among female students are multidimensional and socially embedded, reflecting the combined influence of school environment, family, peers, religion, media, cultural capital, and social hope. Strengthening academic values therefore requires coordinated attention to both school-based and broader social contexts shaping students' educational experiences.

How to cite:

Khoobkardar, N., Adhami, A., & Dehghan, H. (2027). A Sociological Explanation of the Structural Pattern of Academic Values among Female Students in Tehran. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(3), 1-29.

* Corresponding Author:

AbdolReza Adhami

E-mail: abadhami@iau.ac.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Academic values constitute a central component of students' educational orientations because they shape the meanings attached to learning, academic achievement, school participation, and future educational trajectories. From a sociological perspective, academic values are not formed solely through individual preferences or cognitive dispositions; rather, they emerge from the interaction of students with family, school, peers, media, cultural resources, religious norms, and broader expectations about the future. Contemporary educational research increasingly emphasizes that students' value beliefs are closely associated with their willingness to invest effort in learning, their persistence, and their academic achievement (1). Likewise, educational investment is influenced by how students perceive available opportunities, future mobility, and the social returns associated with continued schooling (2). Academic values may therefore be interpreted as socially embedded orientations that connect educational behavior with wider cultural and institutional contexts. Such values may take instrumental forms, in which education is primarily regarded as a means of obtaining credentials, employment, income, status, or material advancement, or expressive forms, in which learning, understanding, intellectual development, and intrinsic interest are themselves considered valuable. Educational choices have similarly been shown to reflect a combination of career, identity, personal, and status-related considerations rather than merely economic calculations (3). Moreover, experiences of success, failure, inclusion, and social labeling within educational settings can influence how students evaluate the significance of schooling (4).

The school environment is one of the most important institutional contexts within which academic values are constructed and reinforced. Schools operate not only as sites of knowledge transmission but also as social environments in which norms, expectations, identities, and patterns of interaction are continuously produced. Positive educational interactions may strengthen students' engagement, belonging, and achievement, while weak or alienating interactions may reduce the perceived value of schooling (5). In addition, active and reflective teaching approaches can enhance the meaningfulness of learning by enabling students to relate academic content to lived social realities (6). The integration of research, teaching, participation, and reflexive learning has also been emphasized as an important mechanism for strengthening the relevance of educational experience (7). Similarly, innovative instructional strategies, including project-based learning, culturally responsive learning, game-based learning, mobile applications, and

multimedia-based education, have been associated with greater involvement, critical thinking, and learning effectiveness (8, 9, 11, 16). These findings suggest that the quality of the educational environment may directly shape how students understand the significance of learning.

Family, peers, cultural resources, media, religion, and social hope are additional social mechanisms through which academic values may develop. Families transmit expectations, educational aspirations, cultural habits, and interpretations of success, while peer groups may reinforce or weaken norms of studying and academic commitment. Motivation to continue education has been shown to depend partly on social support and expectations about improvement in future opportunities (12). Cultural context also affects how students interpret learning, and integrating cultural values into educational processes can make schooling more meaningful (14). Gender-related values transmitted through educational settings can further influence students' educational identities and perceived possibilities, especially among female students (15). Religion may operate as a normative resource that reinforces responsibility, discipline, commitment, and meaning, although its educational role varies across social and generational contexts (19). At the same time, media and digital learning environments increasingly shape students' access to information, models of success, and learning opportunities. Self-regulated learning and achievement motivation remain particularly important in digital environments (17). Finally, hope regarding future mobility and opportunity may strengthen the perceived relevance of schooling by linking present educational effort to future goals. Educational activities become more motivating when students perceive a meaningful relationship between learning and real-world outcomes (20). Against this background, the present study aimed to sociologically explain the structural pattern of academic values among female high school students in Tehran by examining the roles of educational environment, religious commitment, media use, family values, social hope, cultural capital, peers, and selected background variables.

METHODS AND MATERIALS

The study employed a quantitative, applied, descriptive, cross-sectional survey design. The statistical population consisted of all female upper secondary school students in Tehran, with a total population of 136,955 students. Using Cochran's formula, the required sample size was calculated as 384 students. A multistage cluster sampling procedure was used to obtain geographical coverage across Tehran. The city was divided into five broad geographical sectors: north, south, east, west, and center. One district was

then selected from each sector using simple random sampling, including District 1 (Tajrish) from the north, District 5 (Sadeghieh) from the west, District 6 (Taleghani) from the center, District 15 (Khorasan) from the south, and District 8 (Damavand) from the east. One girls' school was subsequently selected from each district, and eligible students were recruited from the selected schools.

Data were collected using a 74-item questionnaire designed to assess the constructs included in the conceptual model. The principal constructs were media use, commitment to religious affairs, family values, cultural capital, educational environment, peers, social hope, and academic values. Academic values were conceptualized in both instrumental and expressive terms. Instrumental academic values included emphasizing grades rather than understanding, studying primarily for examinations, regarding education as a means of obtaining credentials or material benefits, and similar externally oriented motives. Expressive academic values included autonomous study, prioritizing learning, intrinsic interest in continued education, preference for understanding over memorization, and studying for knowledge rather than credentials.

Face validity was assessed by submitting the questionnaire to five university professors with relevant expertise, and the instrument was approved following their evaluation. Reliability was assessed using Cronbach's alpha and composite reliability. Cronbach's alpha coefficients were 0.80 for media use, 0.70 for religious commitment, 0.72 for family values, 0.70 for cultural capital, 0.81 for educational environment, 0.71 for peers, 0.71 for social hope, and 0.75 for academic values. Composite reliability values ranged from 0.74 to 0.90. Convergent validity was assessed through average variance extracted, with AVE values ranging from 0.65 to 0.80, exceeding the minimum acceptable threshold of 0.50. Data were analyzed using SPSS and LISREL. Descriptive statistics, Spearman correlation, one-way analysis of variance, LSD post hoc comparisons, Pearson correlation, confirmatory measurement analysis, and structural equation modeling were applied.

FINDINGS

The descriptive findings showed that academic values were most commonly at a moderate level. Specifically, 3.9% of respondents had very low academic values, 22.7% had low academic values, 45.8% had moderate academic values, 23.2% had high academic values, and 4.4% had very high academic values. The mean score for overall academic values was 23.7031 with a standard deviation of 5.12969. The mean for instrumental

academic values was 15.5052, whereas the mean for expressive academic values was 8.1979.

The Spearman correlation analysis showed a positive and statistically significant relationship between grade level and academic values, with a correlation coefficient of 0.159 and a significance level of 0.002. This finding indicated that students in higher grade levels tended to report higher academic values, although the strength of the relationship was weak.

One-way analysis of variance showed that academic values differed significantly according to school type. The F statistic was 3.633 with a significance level of 0.013. LSD post hoc analysis indicated that the significant difference was specifically observed between public schools and board-of-trustees schools, with a mean difference of 0.96471 and a significance level of 0.045. Other pairwise comparisons were not statistically significant. In contrast, academic values did not differ significantly across school districts. The corresponding F statistic was 1.040 with a significance level of 0.375.

Pearson correlation analysis demonstrated that seven of the eight examined independent variables had statistically significant positive relationships with academic values. Educational environment showed the strongest bivariate correlation with academic values, with $r = 0.674$ and $p < 0.001$. Media use was also positively correlated with academic values, with $r = 0.464$ and $p < 0.001$, followed by peers with $r = 0.364$ and $p < 0.001$. Religious commitment showed a positive relationship of $r = 0.227$ and $p < 0.001$, while family values showed $r = 0.223$ and $p < 0.001$. Social hope had a weaker but significant relationship, with $r = 0.155$ and $p = 0.002$. Cultural capital also showed a weak but statistically significant positive relationship, with $r = 0.102$ and $p = 0.048$. Socioeconomic status was the only variable that was not significantly related to academic values, with $r = 0.098$ and $p = 0.123$.

The measurement model showed acceptable standardized factor loadings, with most indicators exceeding 0.40 and the majority meeting the preferred threshold of approximately 0.45. The significance values for the model parameters were greater than the absolute critical value of 1.96, supporting the statistical significance of the measurement relationships. Model fit indices for the measurement model were satisfactory, including $RMSEA = 0.061$, $\chi^2/df = 2.09$, $CFI = 0.95$, $AGFI = 0.90$, $IFI = 0.98$, $NFI = 0.94$, and $NNFI = 0.97$.

The structural model also demonstrated acceptable fit. The reported indices included $RMSEA = 0.053$, $CFI = 0.96$, $AGFI = 0.88$, $IFI = 0.92$, $NFI = 0.97$, and $NNFI = 0.91$. The

χ^2/df ratio was below the conventional cutoff of 3. The significance statistic for the overall relationship between social factors and academic values was 10.28, exceeding 1.96 and confirming the statistical significance of the main structural relationship. The standardized path coefficients were 0.57 for educational environment, 0.91 for religious commitment, 0.66 for cultural capital, 0.61 for family values, 0.78 for social hope, 0.66 for peers, and 0.30 for media use. The overall relationship between social factors and academic values was reported as 0.63, indicating substantial explanatory relevance for the model.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings indicate that academic values among female high school students in Tehran are fundamentally social and relational rather than exclusively individual. The predominance of moderate academic values suggests that education remains meaningful to most students, but the strength and internalization of these values vary considerably. The simultaneous presence of instrumental and expressive orientations implies that students may value education both as a pathway toward credentials and future opportunities and as a source of knowledge, personal growth, and intellectual satisfaction.

The strong role of the educational environment highlights the central position of school as a site of academic socialization. Students appear more likely to develop positive academic values when they experience supportive, engaging, and meaningful educational environments. School type also mattered, whereas geographical district did not, suggesting that organizational and institutional characteristics of schools may be more influential than location alone. Differences in management, expectations, classroom climate, educational resources, and teacher-student interaction may therefore be more important than district-based geographical distinctions.

The significant relationship between peers and academic values also supports the interpretation of academic commitment as socially reinforced. Adolescents are strongly embedded in peer networks, and norms within these networks may shape whether studying, achievement, and future educational aspirations are viewed positively. Family values similarly contributed to academic orientations, confirming the importance of the household as an early and continuing context of educational socialization. Religious commitment also emerged as an important predictor in the structural model, suggesting that normative systems emphasizing discipline, responsibility, perseverance, and meaning may be linked to stronger educational orientations.

Social hope was another important structural predictor. This finding suggests that students are more likely to value education when they believe that their future remains open

to improvement and that present educational investment can lead to meaningful outcomes. Cultural capital also showed a positive contribution, indicating that access to educationally relevant cultural resources, habits, and dispositions may strengthen students' ability to interpret schooling as valuable. Media use demonstrated a significant positive relationship as well, suggesting that media can function as an educational and informational resource when it supports learning, awareness, and exposure to academic opportunities.

The lack of a significant relationship between socioeconomic status and academic values is particularly noteworthy. It suggests that positive educational orientations are not simply determined by economic position. Cultural, relational, institutional, and normative factors may partially transcend socioeconomic differences. Students from different economic backgrounds may therefore develop similar levels of academic commitment when they are exposed to supportive families, schools, peer networks, and meaningful future expectations.

Overall, the structural model confirmed that academic values are shaped through the combined influence of multiple social domains. The acceptable fit of the model and the significant structural relationships support a sociological interpretation in which school, family, peers, religion, cultural capital, media, and social hope jointly contribute to the formation of students' educational orientations. The findings further indicate that interventions aimed at strengthening academic values should not focus only on individual motivation. More effective strategies would address the wider social ecology of education by improving school environments, supporting constructive peer cultures, strengthening family engagement, expanding cultural opportunities, promoting purposeful media use, and reinforcing students' confidence in the future.

In conclusion, the study demonstrates that academic values among female high school students in Tehran are multidimensional and structurally embedded in their social environment. Educational environment emerged as the strongest bivariate correlate, while religious commitment and social hope were among the strongest predictors in the structural model. The results confirm that academic values develop through the combined operation of institutional, cultural, interpersonal, and normative influences. Accordingly, understanding and strengthening students' academic values requires attention not only to classroom performance, but also to the broader social conditions through which education acquires meaning, legitimacy, and future relevance.

تبیین جامعه‌شناختی الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران

نرگس خوب کردار^{۱*}، عبدالرضا ادهمی^{۱*}، حسین دهقان^{۱*}

۱. گروه جامعه‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۷/۱۳

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها

ارزش‌های تحصیلی، عوامل

اجتماعی، فضای آموزشی،

سرمایه فرهنگی، امید

اجتماعی، دانش‌آموزان

دختر، مدل‌سازی معادلات

ساختاری

هدف پژوهش حاضر تبیین جامعه‌شناختی الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران با تأکید بر عوامل اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی، آموزشی و زمینه‌ای بود. این پژوهش با رویکرد کمی و به روش توصیفی - پیمایشی و مقطعی انجام شد. جامعه آماری شامل ۱۳۶۹۵۵ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران بود که از میان آنان ۳۸۴ نفر با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای ۷۴ سؤالی بود که سازه‌های استفاده از رسانه‌ها، پایبندی به امور دینی، ارزش‌های خانواده، سرمایه فرهنگی، فضای آموزشی، همسالان، امید اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کرد. روایی صوری ابزار با نظر ۵ نفر از استادان دانشگاه تأیید شد و پایایی آن با آلفای کرونباخ و پایایی مرکب بررسی گردید. همچنین روایی همگرا با شاخص AVE ارزیابی شد. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و LISREL و با استفاده از آزمون‌های همبستگی، تحلیل واریانس و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین پایه تحصیلی و ارزش‌های تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت ($F=3.633$, $p=0.013$)، اما بر حسب منطقه دبیرستان معنادار نبود ($F=1.040$, $p=0.375$). فضای آموزشی ($r=0.674$)، استفاده از رسانه‌ها ($r=0.464$)، همسالان ($r=0.364$)، پایبندی به امور دینی ($r=0.227$)، ارزش‌های خانواده ($r=0.223$)، امید اجتماعی ($r=0.155$) و سرمایه فرهنگی ($r=0.102$) با ارزش‌های تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند، در حالی که رابطه پایگاه اقتصادی - اجتماعی معنادار نبود. مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار بود و رابطه کلی عوامل اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۶۳ به دست آمد. ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر پدیده‌ای چندبعدی و اجتماعی است که تحت تأثیر همزمان فضای آموزشی، خانواده، همسالان، دین، رسانه، سرمایه فرهنگی و امید اجتماعی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، تقویت این ارزش‌ها نیازمند توجه همزمان به محیط مدرسه و سایر بسترهای اجتماعی مؤثر بر تجربه تحصیلی دانش‌آموزان است.

شیوه ارجاع دهی:

خوب کردار، نرگس، ادهمی، عبدالرضا، و دهقان، حسین. (۱۴۰۶). تبیین جامعه‌شناختی الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۳)، ۱-۲۹.

نویسنده مسئول:

عبدالرضا ادهمی

پست الکترونیکی: abadhami@iau.ac.ir

© ۱۴۰۶ 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.

آموزش در جوامع معاصر صرفاً فرایندی برای انتقال دانش و مهارت‌های رسمی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین عرصه‌های جامعه‌پذیری، شکل‌گیری هویت، بازتولید یا تعدیل نابرابری‌های اجتماعی و درونی‌سازی نظام‌های ارزشی به شمار می‌رود. دانش‌آموزان در جریان حضور مستمر در مدرسه، علاوه بر یادگیری محتوای درسی، مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ترجیحات، انتظارات و ارزش‌ها را درباره تحصیل، موفقیت، آینده شغلی و منزلت اجتماعی کسب می‌کنند. از این منظر، ارزش‌های تحصیلی را می‌توان بخشی از نظام ارزشی فرد دانست که مشخص می‌کند آموزش و یادگیری تا چه اندازه برای او اهمیت دارد، موفقیت تحصیلی چگونه معنا می‌شود و ادامه تحصیل در نسبت با اهداف فردی و اجتماعی چه جایگاهی پیدا می‌کند. پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که ارزش‌هایی که دانش‌آموزان به فعالیت‌های آموزشی و دستاوردهای تحصیلی نسبت می‌دهند، با سطح سرمایه‌گذاری آنان در یادگیری، میزان تلاش، انتخاب‌های تحصیلی و عملکرد آموزشی ارتباط دارد (1). از سوی دیگر، میزان سرمایه‌گذاری آموزشی نوجوانان را نمی‌توان صرفاً به استعداد یا توانایی فردی تقلیل داد، زیرا انگیزه برای صرف وقت و انرژی در آموزش تحت تأثیر موقعیت اجتماعی، تجربه مدرسه، فرصت‌های ادراک‌شده و انتظارات فرد از آینده شکل می‌گیرد (2). بنابراین، مطالعه ارزش‌های تحصیلی نیازمند رویکردی است که دانش‌آموز را در متن شبکه‌ای از روابط اجتماعی، فرهنگی و نهادی مورد بررسی قرار دهد.

ارزش‌های تحصیلی می‌توانند ماهیتی ابزاری یا ابرازی داشته باشند. در ارزش‌گذاری ابزاری، آموزش عمدتاً به منزله وسیله‌ای برای دستیابی به نتایجی نظیر مدرک، شغل، درآمد، منزلت یا تحرک اجتماعی در نظر گرفته می‌شود؛ در حالی که در ارزش‌گذاری ابرازی، یادگیری، فهمیدن، رشد فردی، کسب دانش و تجربه آموزشی به خودی خود واجد ارزش تلقی می‌شوند. انتخاب رشته، ادامه تحصیل و نحوه سرمایه‌گذاری در آموزش نیز می‌تواند از همین ترکیب ارزش‌های ابزاری و درونی تأثیر بپذیرد. مطالعات مرتبط با انتخاب‌های آموزشی نشان داده‌اند که دانشجویان و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری تحصیلی خود مجموعه‌ای از ملاحظات شغلی، شخصی، هویتی و منزلتی را هم‌زمان در نظر می‌گیرند و مسیر تحصیلی آنان نتیجه یک انتخاب صرفاً عقلانی و اقتصادی نیست (3). همچنین، بررسی تجربه شکست آموزشی نشان می‌دهد که نحوه برچسب‌زنی اجتماعی، احساس موفقیت یا ناکامی و ادراک فرد از جایگاه خود در محیط آموزشی می‌تواند بر نگرش او نسبت به تحصیل و استمرار مشارکت آموزشی تأثیر بگذارد (4). از این رو، ارزش تحصیلی به عنوان یک سازه جامعه‌شناختی، در نقطه اتصال تجربه فردی با ساختارهای اجتماعی و فرهنگی قرار می‌گیرد.

یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری ارزش‌های تحصیلی، محیط آموزشی و تجربه روزمره دانش‌آموز در مدرسه است. مدرسه صرفاً مکانی برای انتقال محتوای برنامه درسی نیست، بلکه محیطی اجتماعی است که در آن تعامل با معلمان، همکلاسی‌ها، هنجارهای مدرسه، شیوه‌های تدریس و فرصت‌های یادگیری می‌تواند معنای تحصیل را برای فرد شکل دهند. تحقیقات مربوط به تعاملات اجتماعی در آموزش نشان داده‌اند که کیفیت روابط اجتماعی در محیط آموزشی با پیشرفت و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد.

و تعاملات سازنده می‌تواند زمینه را برای افزایش علاقه و درگیری تحصیلی فراهم کند (5). در همین راستا، پژوهش‌های مربوط به آموزش جامعه‌شناسی نیز بر اهمیت روش‌های تدریس فعال، تأملی و مبتنی بر مشارکت در شکل‌گیری تجربه آموزشی تأکید کرده‌اند (6). هنگامی که یادگیری از حالت انتقال یک‌سویه اطلاعات خارج می‌شود و دانش‌آموز امکان بحث، تحلیل و مشارکت فعال پیدا می‌کند، احتمال آن افزایش می‌یابد که تحصیل به عنوان فعالیتی معنادار و نه صرفاً وظیفه‌ای برای کسب نمره ادراک شود. حتی در آموزش عالی نیز پیوند میان تدریس و تجربه‌های واقعی یا پژوهشی به عنوان عاملی برای افزایش معنای یادگیری و ارتباط دانش نظری با زندگی اجتماعی مطرح شده است (7).

شیوه‌های آموزشی نوین نیز می‌توانند بر میزان علاقه و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به فرایند یادگیری تأثیرگذار باشند. استفاده از آموزش مبتنی بر پروژه، فناوری، بازی و موقعیت‌های مسئله‌محور، امکان تجربه یادگیری فعال‌تر و معنادارتری را فراهم می‌سازد. به عنوان مثال، ادغام یادگیری پروژه‌محور با عناصر فرهنگی بومی در درس جامعه‌شناسی می‌تواند ارتباط میان محتوای آموزشی و تجربه زیسته دانش‌آموزان را تقویت کند (8). همچنین، استفاده از روش‌های بازی‌محور در آموزش جامعه‌شناسی با افزایش مشارکت و بهبود برخی پیامدهای یادگیری همراه بوده است (9). مطالعات مرتبط با بازی‌وارسازی نیز نشان داده‌اند که فناوری آموزشی و ساختارهای تعاملی در محیط‌های آموزش از راه دور می‌توانند مشارکت و انگیزه یادگیرندگان را تقویت کنند (10). به همین ترتیب، استفاده از نرم‌افزارهای بازی‌محور تلفن همراه در میان دانش‌آموزان دبیرستانی می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه دهد و تجربه یادگیری را از شکل منفعلانه خارج سازد (11). بنابراین، فضای آموزشی، علاوه بر ویژگی‌های فیزیکی، شامل کیفیت برنامه درسی، روش‌های تدریس، فناوری آموزشی و نوع تعاملات یاددهی - یادگیری نیز هست و می‌تواند در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموز نسبت به ارزش تحصیل نقش اساسی داشته باشد.

در کنار مدرسه، خانواده یکی از اصلی‌ترین نهادهای اجتماعی مؤثر بر جهت‌گیری تحصیلی نوجوانان است. خانواده از طریق انتظارات تحصیلی، حمایت عاطفی و اقتصادی، الگوهای موفقیت، نگرش نسبت به آموزش و نحوه تعریف آینده مطلوب، می‌تواند نگرش فرزندان را نسبت به درس و ادامه تحصیل شکل دهد. حتی زمانی که انگیزه یادگیری در سطح فردی مطالعه می‌شود، این انگیزه در خلأ ایجاد نمی‌شود، بلکه از منابع اجتماعی و شرايطی که یادگیرنده در آن قرار گرفته است تأثیر می‌پذیرد. یافته‌های مرتبط با انگیزش برای بازگشت به آموزش رسمی نشان می‌دهند که تمایل به ادامه تحصیل می‌تواند از نیاز به ارتقای جایگاه اجتماعی، دستیابی به فرصت‌های بهتر و تجربه حمایت محیطی تأثیر بپذیرد (12). پژوهش درباره انگیزش و راهبردهای یادگیری نیز نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری، انگیزش و راهبردهای فردی در تعامل با زمینه آموزشی عمل می‌کنند و بر نحوه درگیری فرد با فرایند یادگیری تأثیر دارند (13). بنابراین، ارزش‌های خانواده را می‌توان یکی از بسترهای اصلی درونی‌سازی اهمیت تحصیل دانست، به ویژه در دوره نوجوانی که تصمیمات مربوط به آینده تحصیلی و شغلی به تدریج برجسته‌تر می‌شوند.

سرمایه فرهنگی نیز یکی دیگر از متغیرهای مهم در توضیح تفاوت میان دانش‌آموزان از نظر ارزش‌های تحصیلی است. دسترسی به منابع فرهنگی، عادت به مطالعه، آشنایی با زبان و کدهای آموزشی، مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و آشنایی خانواده با الزامات نظام آموزشی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا تحصیل را به عنوان بخشی طبیعی از مسیر زندگی خود درک کند. در چنین شرایطی، فرد نه تنها از امکانات بیشتری برای موفقیت برخوردار است، بلکه ممکن است آموزش را در سطح ارزشی نیز مهم‌تر تلقی کند. مطالعه شیوه‌های ادغام ارزش‌های فرهنگی در آموزش جامعه‌شناسی نشان داده است که پیوند دادن آموزش رسمی با فرهنگ اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند یادگیری را معنادارتر سازد (14). در همین راستا، تأکید بر درونی‌سازی ارزش‌های برابری جنسیتی در آموزش جامعه‌شناسی نشان می‌دهد که مدرسه یکی از عرصه‌های اصلی انتقال و بازتعریف ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی است (15). از این منظر، سرمایه فرهنگی تنها مجموعه‌ای از داشته‌های خانوادگی نیست، بلکه می‌تواند در ارتباط با تجربه مدرسه، محتوای آموزشی و مواجهه فرد با نظام‌های معنایی گسترده‌تر شکل گیرد.

رسانه‌ها نیز در جامعه معاصر به یکی از مهم‌ترین عوامل جامعه‌پذیری نوجوانان تبدیل شده‌اند. دانش‌آموزان امروز بخش قابل توجهی از اطلاعات، الگوهای موفقیت، انتظارات شغلی و برداشت خود از زندگی آینده را از طریق رسانه‌های سنتی و دیجیتال دریافت می‌کنند. بنابراین، استفاده از رسانه‌ها می‌تواند هم فرصت‌هایی برای توسعه دانش، انگیزش و یادگیری ایجاد کند و هم در صورت غلبه الگوهای مصرفی یا مقایسه اجتماعی، جهت‌گیری‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. طراحی مواد آموزشی چندرسانه‌ای نشان داده است که استفاده هدفمند از فناوری و رسانه می‌تواند نتایج یادگیری را بهبود بخشد و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد (16). همچنین، کاربرد محیط‌های دیجیتال در فرایند یادگیری می‌تواند امکان دسترسی به منابع متنوع و شیوه‌های انعطاف‌پذیر مطالعه را فراهم کند، اما میزان اثربخشی این ابزارها به نحوه استفاده دانش‌آموز از آنها وابسته است. مطالعه یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت در فضای آموزش آنلاین نیز اهمیت توانایی دانشجویان در مدیریت یادگیری خود و حفظ انگیزه در محیط‌های دیجیتال را نشان داده است (17). به همین دلیل، رسانه در مطالعه ارزش‌های تحصیلی باید نه صرفاً به عنوان یک ابزار فنی، بلکه به عنوان یکی از محیط‌های مهم تولید معنا و انتقال ارزش در نظر گرفته شود.

همسالان نیز در دوره نوجوانی نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتارهای تحصیلی ایفا می‌کنند. دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از زمان خود را در تعامل با همکلاسی‌ها و دوستان می‌گذرانند و همین شبکه‌های اجتماعی می‌توانند نگرش آنان نسبت به درس خواندن، موفقیت، رقابت، همکاری و آینده تحصیلی را تقویت یا تضعیف کنند. تعاملات اجتماعی در محیط آموزشی از طریق ایجاد هنجارهای گروهی، حمایت متقابل و تبادل تجربیات، می‌تواند عملکرد و نگرش تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (5). افزون بر این، تجربه‌های آموزشی مشارکتی نشان می‌دهد که یادگیری در بسیاری از موارد ماهیتی اجتماعی دارد و تعامل با دیگران بخشی از فرایند معنا دادن به دانش است. تجربه یادگیری تلفیق‌شده با محیط واقعی نیز نشان می‌دهد که ارتباط با دیگران و مواجهه با موقعیت‌های عملی می‌تواند درک دانشجو از ارزش و کاربرد آموزش را تقویت کند (18). بنابراین، در تحلیل ارزش‌های

تحصیلی، توجه به شبکه همسالان اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نگرش فرد نسبت به مدرسه و یادگیری تا حد زیادی در بستر روابط اجتماعی روزمره شکل می‌گیرد.

پایبندی به امور دینی نیز می‌تواند با نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و مسئولیت فردی ارتباط پیدا کند. نظام‌های دینی اغلب مجموعه‌ای از ارزش‌ها درباره تلاش، مسئولیت‌پذیری، اخلاق، خودکنترلی و آینده ارائه می‌کنند و این مؤلفه‌ها می‌توانند در نحوه مواجهه نوجوان با وظایف آموزشی تأثیرگذار باشند. در عین حال، رابطه دین و آموزش به زمینه اجتماعی، نسلی و نهادی وابسته است و نمی‌توان آن را به یک رابطه ثابت و یکسان در همه جوامع تقلیل داد. پژوهش درباره نگرش جوانان به آموزش دینی نشان داده است که نوع نگرش نسل جدید نسبت به آموزش مذهبی تحت تأثیر تجربه‌های اجتماعی، تغییرات فرهنگی و برداشت آنان از کارکرد و معنای دین قرار دارد (19). از این رو، در مطالعه جامعه‌شناختی ارزش‌های تحصیلی، پایبندی دینی می‌تواند به عنوان یکی از منابع هنجاری و ارزشی مورد توجه قرار گیرد که ممکن است از طریق ایجاد تعهد، معنا و مسئولیت‌پذیری با رفتار و نگرش تحصیلی مرتبط شود.

امید اجتماعی نیز یکی دیگر از عوامل مهمی است که می‌تواند رابطه فرد با تحصیل را توضیح دهد. زمانی که دانش‌آموز آینده را قابل دسترس، قابل تغییر و برخوردار از فرصت‌های واقعی تصور کند، احتمال بیشتری دارد که تحصیل را به عنوان سرمایه‌گذاری معنادار برای آینده در نظر بگیرد. در مقابل، کاهش امید نسبت به تحرک اجتماعی، اشتغال یا تحقق اهداف زندگی می‌تواند ارزش ابزاری آموزش را تضعیف کند یا انگیزه استمرار در مسیر تحصیلی را کاهش دهد. پژوهش‌هایی که بر انگیزش و درگیری دانش‌آموزان تمرکز کرده‌اند، نشان می‌دهند که احساس هدفمندی و ارتباط دادن فعالیت‌های آموزشی با پیامدهای واقعی می‌تواند انگیزش برای مشارکت در یادگیری را افزایش دهد (20). در همین چارچوب، انگیزش، سبک‌های یادگیری و راهبردهای تحصیلی نیز به نحوه ادراک دانشجو از اهداف و امکان موفقیت وابسته هستند (13). بنابراین، امید اجتماعی را می‌توان حلقه اتصال میان شرایط کلان اجتماعی و تصمیم‌ها و نگرش‌های آموزشی فرد دانست.

ماهیت برنامه درسی و جهت‌گیری نظام آموزشی نیز در نحوه شکل‌گیری ارزش‌های تحصیلی اهمیت دارد. برنامه‌های آموزشی که تنها بر بازتولید محفوظات و کسب نمره تأکید دارند ممکن است ارزش‌های ابزاری را تقویت کنند، در حالی که برنامه‌هایی که بر تفکر انتقادی، تجربه واقعی، حل مسئله و استقلال یادگیرنده تأکید می‌کنند می‌توانند ارزش‌های درونی و ابزاری را توسعه دهند. بحث درباره برنامه درسی «مردکا» در آموزش جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی نیز نشان می‌دهد که افزایش انعطاف‌پذیری، استقلال و ارتباط آموزش با نیازهای واقعی یادگیرندگان می‌تواند کیفیت تجربه آموزشی را بهبود بخشد (21). همچنین، مدل‌های آموزشی ساختاریافته و مبتنی بر چرخه‌های یادگیری می‌توانند به افزایش اثربخشی یادگیری و مشارکت دانشجویان کمک کنند (22). از سوی دیگر، در آموزش جامعه‌شناسی، توجه به مبانی اخلاقی نظریه‌های اجتماعی می‌تواند دانشجویان را به تأمل درباره ارزش‌ها و ابعاد هنجاری دانش اجتماعی

سوق دهد (23). این شواهد نشان می‌دهند که محتوای آموزشی و شیوه سازمان‌دهی آن بخشی از فرایند اجتماعی شکل‌گیری ارزش‌های تحصیلی است.

در عین حال، ارزش‌های تحصیلی با پیامدهای واقعی مسیر آموزشی، از جمله ماندگاری یا خروج از نظام آموزشی، ارتباط پیدا می‌کند. تصمیم برای ادامه تحصیل، تغییر رشته یا ترک آموزش می‌تواند نتیجه تعامل پیچیده‌ای میان انگیزش، فرصت‌های ساختاری، تجربه موفقیت یا شکست و ارزش ادراک‌شده آموزش باشد. بررسی الگوهای ثبت‌نام چندگانه، فارغ‌التحصیلی و ترک تحصیل نشان داده است که مسیرهای آموزشی دانشجویان متنوع‌اند و نمی‌توان آنها را صرفاً با یک عامل منفرد توضیح داد (24). علاوه بر این، تجربه شکست آموزشی ممکن است به فرایندهای انگ‌زنی و کاهش احساس تعلق به محیط آموزشی منجر شود و از این طریق ارزش تحصیل را برای فرد تضعیف کند (4). بنابراین، ارزش تحصیلی هم محصول تجربه‌های گذشته دانش‌آموز و هم عامل شکل‌دهنده به رفتارهای آینده اوست.

از دیدگاه جامعه‌شناختی، تحلیل ارزش‌های تحصیلی بدون توجه به روابط قدرت، هویت، فرهنگ و موقعیت اجتماعی ناقص خواهد بود. آموزش جامعه‌شناسی خود نشان می‌دهد که یادگیری زمانی معنا دارتر می‌شود که فرد بتواند تجربه شخصی را به ساختارهای اجتماعی گسترده‌تر پیوند دهد (6). همچنین، توجه به رابطه میان پژوهش و تدریس، امکان شکل‌گیری نوعی یادگیری بازاندیشانه را فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموز یا دانشجو صرفاً دریافت‌کننده دانش نیست، بلکه در تولید و ارزیابی معنا نقش فعال پیدا می‌کند (7). در همین راستا، رویکردهای آموزشی مبتنی بر تجربه، مشارکت و کاربرد واقعی دانش نشان می‌دهند که ادراک ارزش آموزش زمانی تقویت می‌شود که یادگیرنده بتواند بین محتوای رسمی و زندگی اجتماعی خود ارتباط برقرار کند (18). بنابراین، ارزش‌های تحصیلی را باید به عنوان پدیده‌ای رابطه‌ای و زمینه‌مند فهمید که در تعامل میان فرد، خانواده، مدرسه، فرهنگ و جامعه ساخته می‌شود.

در مطالعه دانش‌آموزان دختر، مسئله ارزش‌های تحصیلی از اهمیت مضاعفی برخوردار است، زیرا انتخاب‌های آموزشی آنان علاوه بر متغیرهای فردی و خانوادگی، می‌تواند از انتظارات جنسیتی و هنجارهای فرهنگی نیز تأثیر بپذیرد. درونی‌سازی ارزش‌های برابری جنسیتی در محیط آموزشی می‌تواند نگرش دانش‌آموزان نسبت به توانمندی‌ها، فرصت‌ها و نقش‌های اجتماعی خود را تغییر دهد و به بازتعریف افق‌های تحصیلی و حرفه‌ای آنان منجر شود (15). در عین حال، تفاوت در میزان سرمایه‌گذاری آموزشی میان گروه‌های اجتماعی نشان می‌دهد که تصمیمات تحصیلی نوجوانان تابعی از فرصت‌های واقعی و برداشت آنان از امکان موفقیت نیز هست (2). در جامعه شهری بزرگی مانند تهران که تنوع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی قابل توجهی دارد، ممکن است ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر تحت تأثیر ترکیب متفاوتی از خانواده، مدرسه، رسانه، همسالان، دین، سرمایه فرهنگی و امید نسبت به آینده شکل گیرد.

در مجموع، شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهند که ارزش‌های تحصیلی پدیده‌ای چندبعدی هستند و نمی‌توان آنها را تنها با ویژگی‌های فردی دانش‌آموز توضیح داد. عوامل مدرسه‌ای، شیوه‌های یادگیری، تعاملات اجتماعی، منابع فرهنگی، رسانه‌ها، ارزش‌های خانوادگی، نگرش‌های دینی، شبکه همسالان و میزان امید به آینده می‌توانند به صورت هم‌زمان و در قالب یک الگوی ساختاری با

ارزش‌های تحصیلی ارتباط داشته باشند. حتی مطالعاتی که مستقیماً بر یادگیری و انگیزش تمرکز دارند، بر اهمیت خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت در شکل‌دهی به رفتار تحصیلی تأکید کرده‌اند (17)، و پژوهش‌های مربوط به کاربرد فناوری، بازی و چندرسانه‌ای نیز نشان می‌دهند که نوع تجربه آموزشی می‌تواند مشارکت و ارزش ادراک‌شده یادگیری را تغییر دهد (9, 11, 16). همچنین، توجه به فرهنگ محلی و ادغام ارزش‌های اجتماعی در فرایند آموزش می‌تواند پیوند میان تجربه تحصیلی و جهان اجتماعی دانش‌آموز را تقویت کند (8, 14). در نتیجه، بررسی هم‌زمان این عوامل در قالب یک مدل ساختاری می‌تواند درک دقیق‌تری از سازوکار اجتماعی شکل‌گیری ارزش‌های تحصیلی فراهم آورد و نشان دهد که هر یک از منابع اجتماعی و فرهنگی چگونه با نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل مرتبط هستند.

هدف پژوهش حاضر، تبیین جامعه‌شناختی الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران با تأکید بر نقش فضای آموزشی، پایبندی به امور دینی، استفاده از رسانه‌ها، ارزش‌های خانواده، امید اجتماعی، سرمایه فرهنگی، همسالان و عوامل زمینه‌ای بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کمی و با هدف تبیین جامعه‌شناختی الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران انجام شد. از نظر هدف، پژوهش کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی و مقطعی بود. انتخاب طرح پیمایشی با توجه به ماهیت متغیرهای مورد بررسی و ضرورت گردآوری داده‌های استاندارد شده از تعداد نسبتاً زیادی از دانش‌آموزان صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران بود که بر اساس آمار موجود، تعداد آنان ۱۳۶۹۵۵ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به حجم جامعه آماری و به‌منظور تعیین تعداد مناسبی از مشارکت‌کنندگان، حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران محاسبه شد که بر این اساس، ۳۸۴ دانش‌آموز دختر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای دستیابی به نمونه‌ای با پراکندگی جغرافیایی مناسب در سطح شهر تهران، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین منظور، شهر تهران از نظر جغرافیایی به پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد. سپس از هر بخش، یک منطقه به روش تصادفی ساده انتخاب گردید؛ به‌گونه‌ای که منطقه یک تجریش به‌عنوان نماینده بخش شمال، منطقه پنج صادقیه به‌عنوان نماینده بخش غرب، منطقه شش طالقانی به‌عنوان نماینده بخش مرکز، منطقه پانزده خراسان به‌عنوان نماینده بخش جنوب و منطقه هشت دماوند به‌عنوان نماینده بخش شرق در نظر گرفته شدند. در مرحله بعد، از هر یک از مناطق منتخب، یک مدرسه دخترانه به روش تصادفی انتخاب شد و دانش‌آموزان واجد شرایط از مدارس انتخاب‌شده در پژوهش مشارکت کردند. این شیوه نمونه‌گیری امکان پوشش بخش‌های مختلف جغرافیایی شهر تهران و حضور دانش‌آموزان از محیط‌های اجتماعی و آموزشی متفاوت را در نمونه فراهم کرد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۷۴ سؤال بود که متناسب با متغیرهای مورد بررسی در الگوی مفهومی پژوهش تنظیم شد. سازه‌های اصلی مورد سنجش شامل استفاده از رسانه‌ها، پایبندی به امور دینی، ارزش‌های خانواده، سرمایه فرهنگی، فضای آموزشی، همسالان، امید اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی بودند. به منظور بررسی اعتبار محتوایی و وضوح اولیه گویه‌های پرسشنامه، از روایی صوری استفاده شد. برای این منظور، نسخه اولیه پرسشنامه در اختیار ۵ نفر از استادان دانشگاه و صاحب‌نظران مرتبط با حوزه پژوهش قرار گرفت و آنان تناسب، وضوح، قابل‌فهم بودن و ارتباط گویه‌ها با سازه‌های مورد مطالعه را بررسی کردند. پس از دریافت نظرات کارشناسی و تأیید پرسشنامه، نسخه نهایی برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. برای ارزیابی پایایی سازه‌های مدل، از دو شاخص آلفای کرونباخ و پایایی مرکب استفاده شد. مقدار آلفای کرونباخ برای استفاده از رسانه‌ها ۰.۸۰، پایبندی به امور دینی ۰.۷۰، ارزش‌های خانواده ۰.۷۲، سرمایه فرهنگی ۰.۷۰، فضای آموزشی ۰.۸۱، همسالان ۰.۷۱، امید اجتماعی ۰.۷۱ و ارزش‌های تحصیلی ۰.۷۵ به دست آمد. همچنین مقادیر پایایی مرکب این سازه‌ها به ترتیب برابر با ۰.۹۰، ۰.۷۷، ۰.۸۷، ۰.۷۴، ۰.۸۵، ۰.۸۸ و ۰.۷۶ بود. بنابراین، مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی مرکب تمامی سازه‌ها در سطح قابل قبول قرار داشت و ثبات درونی ابزار اندازه‌گیری تأیید شد. روایی سازه پرسشنامه نیز با تأکید بر روایی همگرا و واگرا در چارچوب مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. برای ارزیابی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده یا AVE استفاده شد. مقادیر AVE برای سازه‌های استفاده از رسانه‌ها، پایبندی به امور دینی، ارزش‌های خانواده، سرمایه فرهنگی، فضای آموزشی، همسالان، امید اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی به ترتیب ۰.۶۶، ۰.۷۲، ۰.۸۰، ۰.۷۳، ۰.۶۷، ۰.۷۶، ۰.۶۵ و ۰.۶۷ بود. از آنجا که تمامی این مقادیر بیشتر از ۰.۵۰ بودند، روایی همگرای سازه‌های مدل و کفایت مدل‌های اندازه‌گیری مورد تأیید قرار گرفت.

پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری‌شده کدگذاری، وارد نرم‌افزار و از نظر کیفیت و قابلیت تحلیل بررسی شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL انجام گرفت. در مرحله نخست، از آمار توصیفی برای توصیف ویژگی‌های نمونه و بررسی توزیع پاسخ‌ها و متغیرهای پژوهش استفاده شد. سپس پایایی مقیاس‌ها از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید. در مرحله تحلیل مدل اندازه‌گیری، پایایی مرکب، روایی همگرا و واگرا مورد ارزیابی قرار گرفت تا اطمینان حاصل شود که شاخص‌های مشاهده‌شده از کیفیت لازم برای سنجش سازه‌های مکنون برخوردار هستند. در ادامه، با توجه به هدف اصلی پژوهش که تبیین الگوی ساختاری ارزش‌های تحصیلی بر اساس مجموعه‌ای از عوامل اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی، آموزشی و فردی بود، از مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار LISREL استفاده شد. در این مرحله، روابط میان سازه‌های مکنون، جهت و شدت اثر متغیرهای پیش‌بین بر ارزش‌های تحصیلی و میزان انطباق مدل نظری با داده‌های تجربی بررسی شد. ضرایب مسیر و معناداری روابط ساختاری برای آزمون روابط پیش‌بینی‌شده در مدل مورد استفاده قرار گرفتند و شاخص‌های برازش مدل نیز برای ارزیابی میزان سازگاری مدل پیشنهادی با داده‌های مشاهده‌شده بررسی شدند. بدین ترتیب، ترکیب تحلیل‌های توصیفی، ارزیابی ویژگی‌های

روان‌سنجی ابزار و مدل‌سازی معادلات ساختاری امکان بررسی هم‌زمان کیفیت مدل اندازه‌گیری و روابط ساختاری میان عوامل جامعه‌شناختی مرتبط با ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران را فراهم کرد.

یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌های حاصل از پاسخ‌های ۳۸۴ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شدند. در بخش توصیفی، وضعیت ارزش‌های تحصیلی و ابعاد آن بررسی شد و در بخش استنباطی، روابط میان متغیرهای زمینه‌ای و اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی و در نهایت الگوی ساختاری روابط میان متغیرها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. ارزش‌های تحصیلی در این پژوهش شامل دو بعد ارزش‌های تحصیلی ابزاری و ارزش‌های تحصیلی ابرازی بود. ارزش‌های تحصیلی ابزاری به مواردی نظیر لذت بردن از نمره و معدل بالا به جای فهمیدن مطالب، تکیه بر کتاب‌های درسی برای دستیابی به نمره بالا، درس خواندن صرفاً برای امتحان، تلقی تحصیل به عنوان وسیله‌ای برای کسب مدرک، مطلوب دانستن درس به عنوان ابزاری برای دستیابی به زندگی راحت، مطلوبیت تحصیل به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف مادی و انجام تقلب برای کسب نمره بهتر اشاره داشت. در مقابل، ارزش‌های تحصیلی ابرازی شامل مطالعه خودجوش و مداوم، اولویت دادن به درس در مقایسه با سایر امور، ادامه تحصیل به دلایل غیرمادی، تمایل به فهم مطالب درسی به جای حفظ کردن آنها، گرایش به انتخاب رشته تحصیلی مورد علاقه به جای رشته صرفاً درآمدزا، درس خواندن با هدف یادگیری به جای کسب مدرک، ادامه تحصیل به دلیل علایق درونی و لذت بردن از فهم مطالب درسی به جای صرفاً کسب نمره بالا بود.

نتایج توزیع پاسخگویان بر حسب میزان ارزش‌های تحصیلی نشان داد که ۳.۹ درصد، معادل ۱۵ نفر، دارای ارزش‌های تحصیلی در سطح خیلی کم، ۲۲.۷ درصد، معادل ۸۷ نفر، در سطح کم، ۴۵.۸ درصد، معادل ۱۷۸ نفر، در سطح متوسط، ۲۳.۲ درصد، معادل ۸۹ نفر، در سطح زیاد و ۴.۴ درصد، معادل ۱۷ نفر، در سطح خیلی زیاد قرار داشتند. بنابراین، بیشترین فراوانی مربوط به سطح متوسط ارزش‌های تحصیلی بود و تقریباً نیمی از دانش‌آموزان مورد مطالعه در این سطح قرار گرفتند.

جدول ۱. توزیع پاسخگویان بر حسب میزان ارزش‌های تحصیلی

میزان ارزش‌های تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی تجمعی
خیلی کم	۱۵	۳.۹	۳.۹
کم	۸۷	۲۲.۷	۲۶.۶
متوسط	۱۷۸	۴۵.۸	۷۲.۴
زیاد	۸۹	۲۳.۲	۹۵.۶
خیلی زیاد	۱۷	۴.۴	۱۰۰
جمع	۳۸۴	۱۰۰	—

بررسی شاخص‌های توصیفی ارزش‌های تحصیلی و ابعاد آن نشان داد که میانگین کل ارزش‌های تحصیلی برابر با ۲۳.۷۰۳۱ و انحراف معیار آن ۵.۱۲۹۶۹ بود. همچنین میانگین ارزش‌های ابزاری برابر با ۱۵.۵۰۵۲ و میانگین ارزش‌های ابزاری برابر با ۸.۱۹۷۹ به دست آمد. واریانس ارزش‌های تحصیلی کل برابر با ۲۶.۳۱۴، برای ارزش‌های ابزاری برابر با ۱۷.۳۶۳ و برای ارزش‌های ابزاری برابر با ۵.۵۰۱ بود.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی ارزش‌های تحصیلی و ابعاد آن

شاخص	ارزش‌های تحصیلی	ارزش‌های ابزاری	ارزش‌های ابزاری
میانگین	۲۳.۷۰۳۱	۱۵.۵۰۵۲	۸.۱۹۷۹
انحراف معیار	۵.۱۲۹۶۹	۴.۱۶۶۸۸	۲.۳۴۵۴۶
واریانس	۲۶.۳۱۴	۱۷.۳۶۳	۵.۵۰۱

برای بررسی رابطه پایه تحصیلی با ارزش‌های تحصیلی از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب همبستگی میان پایه تحصیلی و ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۱۵۹ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۲ بود. با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ بود، رابطه بین پایه تحصیلی و ارزش‌های تحصیلی از نظر آماری معنادار بود. جهت مثبت ضریب همبستگی نیز نشان داد که با افزایش پایه تحصیلی، میزان ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. البته شدت این رابطه در سطح ضعیف قرار داشت.

جدول ۳. ضریب همبستگی اسپیرمن بین پایه تحصیلی و ارزش‌های تحصیلی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب همبستگی اسپیرمن	سطح معناداری دوطرفه
پایه تحصیلی	ارزش‌های تحصیلی	۰.۱۵۹**	۰.۰۰۲

در ادامه، تفاوت ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب نوع دبیرستان با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه بررسی شد. مقدار آماره F برابر با ۳.۶۳۳ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۱۳ به دست آمد. از آنجا که مقدار سطح معناداری

کمتر از ۰.۰۵ بود، تفاوت میانگین ارزش‌های تحصیلی بر حسب نوع دبیرستان از نظر آماری معنادار بود. بنابراین، نوع دبیرستان با تفاوت در سطح ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان همراه بود.

جدول ۴. تحلیل واریانس یک‌طرفه ارزش‌های تحصیلی بر حسب نوع دبیرستان

منشأ تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۲۳۰.۷۳	۳	۴۱۰.۲۴	۳.۶۳۳	۰.۰۱۳
درون گروه‌ها	۴۲۹۱.۱۶۶	۳۸۰	۱۱.۲۹۳	—	—

برای تعیین محل تفاوت میان انواع دبیرستان‌ها، آزمون تعقیبی *LSD* اجرا شد. نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت میان مدارس دولتی و هیئت‌امنائی معنادار بود و مقدار اختلاف میانگین برای این مقایسه برابر با ۰.۹۶۴۷۱ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۴۵ به دست آمد. در مقابل، تفاوت بین مدارس دولتی و غیرانتفاعی و نیز بین مدارس غیرانتفاعی و هیئت‌امنائی در سطح ۰.۰۵ معنادار نبود. بنابراین، بخش اصلی تفاوت مشاهده‌شده در تحلیل واریانس به تفاوت میان مدارس دولتی و هیئت‌امنائی مربوط بود.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی *LSD* برای مقایسه ارزش‌های تحصیلی بر حسب نوع دبیرستان

گروه اول	گروه دوم	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	کران پایین فاصله اطمینان ۹۵ درصد	کران بالای فاصله اطمینان ۹۵ درصد
دولتی	غیرانتفاعی	۰.۴۳۶۱۱	۰.۴۲۰۲۶	۰.۳۰۰	-۰.۳۹۰۲	۱.۲۶۲۴
دولتی	هیئت‌امنائی	۰.۹۶۴۷۱*	۰.۴۸۰۶۸	۰.۰۴۵	۰.۰۱۹۶	۱.۹۰۹۸
غیرانتفاعی	دولتی	-۰.۴۳۶۱۱	۰.۴۲۰۲۶	۰.۳۰۰	-۱.۲۶۲۴	۰.۳۹۰۲
غیرانتفاعی	هیئت‌امنائی	۰.۵۲۸۲۹	۰.۴۵۹۶۵	۰.۲۵۱	-۰.۳۷۵۲	۱.۴۳۲۴
هیئت‌امنائی	دولتی	-۰.۹۶۴۷۱*	۰.۴۸۰۶۸	۰.۰۴۵	-۱.۹۰۹۸	-۰.۰۱۹۶
هیئت‌امنائی	غیرانتفاعی	-۰.۵۲۸۵۹	۰.۴۵۹۶۵	۰.۲۵۱	-۱.۴۳۲۴	۰.۳۷۵۲

تأثیر منطقه دبیرستان بر ارزش‌های تحصیلی نیز با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه مورد بررسی قرار گرفت. مقدار آماره *F* برابر با ۱۰.۴۰ و سطح معناداری برابر با ۰.۳۷۵ بود. با توجه به اینکه مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰.۰۵ بود، تفاوت میانگین ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب منطقه دبیرستان از نظر آماری معنادار نبود. بنابراین، شواهد آماری کافی برای تأیید تفاوت ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان مناطق مورد مطالعه وجود نداشت.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک‌طرفه ارزش‌های تحصیلی بر حسب منطقه دبیرستان

منشأ تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۳۵.۹۳۵	۳	۱۱.۹۸۷	۱.۰۴۰	۰.۳۷۵
درون گروه‌ها	۴۳۷۸.۳۰۵	۳۸۰	۱۱.۵۲۲	—	—

برای بررسی روابط میان متغیرهای مستقل اجتماعی و فرهنگی و ارزش‌های تحصیلی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که از میان هشت رابطه مورد بررسی، هفت رابطه از نظر آماری معنادار بودند و تنها رابطه پایگاه اقتصادی - اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی به سطح معناداری آماری نرسید. بر اساس مقادیر گزارش شده در آزمون، ضریب همبستگی پایگاه اقتصادی - اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۰۹۸ و سطح معناداری آن برابر با ۰.۱۲۳ بود؛ بنابراین این رابطه تأیید نشد.

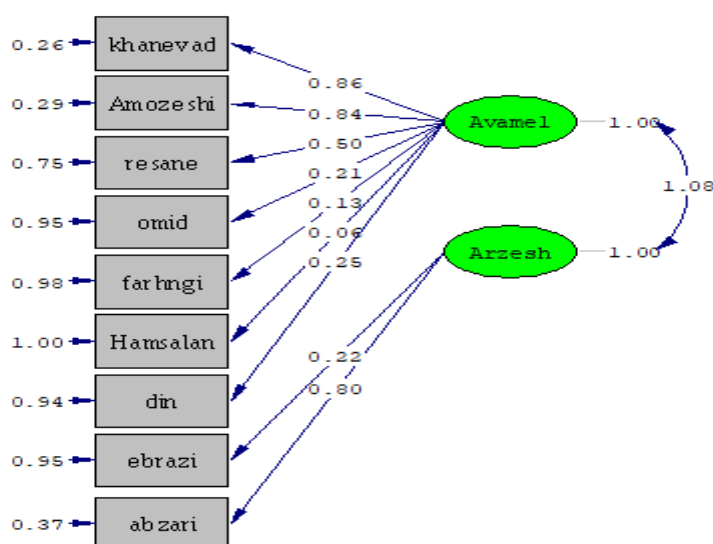
قوی‌ترین رابطه مشاهده شده مربوط به فضای آموزشی بود که با ضریب همبستگی ۰.۶۷۴ و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱، رابطه مثبت و نسبتاً قوی با ارزش‌های تحصیلی نشان داد. پس از آن، استفاده از رسانه‌ها با ضریب ۰.۴۶۴ و همسالان با ضریب ۰.۳۶۴ دارای روابط مثبت و معناداری با ارزش‌های تحصیلی بودند. همچنین پایبندی به امور دینی با ضریب همبستگی ۰.۲۲۷ و ارزش‌های خانواده با ضریب ۰.۲۲۳، روابط مثبت و معناداری را نشان دادند. امید اجتماعی نیز با ضریب ۰.۱۵۵ و سطح معناداری ۰.۰۰۲ با ارزش‌های تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. ضعیف‌ترین رابطه معنادار مربوط به سرمایه فرهنگی بود که ضریب همبستگی آن برابر با ۰.۱۰۲ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۴۸ گزارش شد. در مجموع، جهت تمامی روابط معنادار مثبت بود؛ به این معنا که افزایش این عوامل با افزایش ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان همراه بود.

جدول ۷. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل و ارزش‌های تحصیلی

رابطه مورد بررسی	تعداد	آزمون	ضریب همبستگی	Sig.	نتیجه
پایگاه اقتصادی - اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۰۹۸	۰.۱۲۳	رد فرضیه
امید اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۱۵۵**	۰.۰۰۲	تأیید فرضیه
فضای آموزشی و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۶۷۴**	<۰.۰۰۱	تأیید فرضیه
ارزش‌های خانواده و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۲۲۳**	<۰.۰۰۱	تأیید فرضیه
پایبندی به امور دینی و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۲۲۷**	<۰.۰۰۱	تأیید فرضیه
سرمایه فرهنگی و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۱۰۲**	۰.۰۴۸	تأیید فرضیه
استفاده از رسانه‌ها و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۴۶۴**	<۰.۰۰۱	تأیید فرضیه
همسالان و ارزش‌های تحصیلی	۳۸۴	پیرسون	۰.۳۶۴**	<۰.۰۰۱	تأیید فرضیه

پس از بررسی روابط دو متغیره، مدل اندازه‌گیری پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری ارزیابی شد. در مدل تخمین استاندارد، ضرایب استاندارد شده بیانگر بارهای عاملی یا ضرایب مسیر میان سازه‌های مکنون و شاخص‌های متناظر با آنها بودند. وجود رابطه معنادار میان سازه و ابعاد آن و نیز میان ابعاد و شاخص‌ها، یکی از الزامات تأیید روایی سازه محسوب شد. مدل تخمین استاندارد از تطابق ماتریس کوواریانس مشاهده شده با ماتریس کوواریانس بازتولید شده

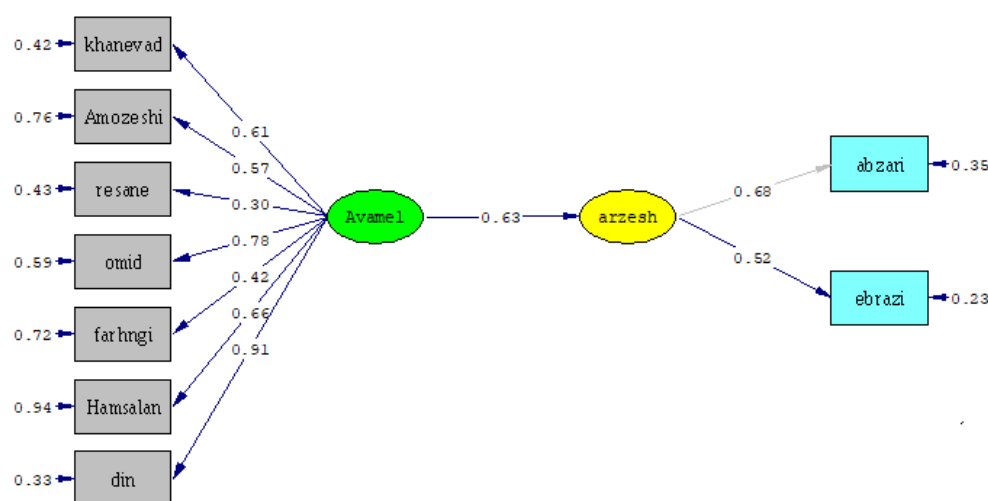
توسط مدل به دست آمد و میزان ارتباط میان سازه‌ها، ابعاد و شاخص‌های آنها را نشان داد. در این پژوهش، بارهای عاملی بالاتر از ۰.۴۵ به عنوان مقادیر مناسب برای قدرت تبیین شاخص‌ها در نظر گرفته شدند. نتایج مدل نشان داد که شاخص‌های مربوط به متغیرهای پژوهش عمدتاً دارای ضرایب استاندارد شده بالاتر از ۰.۴۰ بودند و از ارتباط قابل قبول با سازه‌های متناظر برخوردار بودند.



Chi-Square=87.32, df=26, P-value=0.00038, RMSEA=0.056

شکل ۱. مدل تخمین استاندارد مبتنی بر ضرایب همبستگی دوتایی سازه‌های پرسشنامه

به منظور تعیین معناداری پارامترهای مدل، مدل اعداد معناداری یا T -value نیز بررسی شد. ملاک معناداری این بود که قدر مطلق آماره t از ۱.۹۶ بیشتر باشد. نتایج نشان داد که اعداد معناداری مربوط به پارامترهای مدل از ۱.۹۶ بیشتر بودند؛ بنابراین، روابط میان سازه‌ها و ابعاد و همچنین میان ابعاد و شاخص‌های مربوط به آنها در سطح ۰.۰۵ معنادار بودند و روایی سازه‌های اندازه‌گیری مورد تأیید قرار گرفت.



Chi-Square=87.32, df=26, P-value=0.00038, RMSEA=0.056

شکل ۲. مدل اعداد معناداری سازه‌ها و شاخص‌های پرسشنامه

در ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری، نسبت کای‌اسکوئر به درجه آزادی برابر با ۲.۰۹ و کمتر از ۳ بود. مقدار $RMSEA$ نیز برابر با ۰.۰۶۱ و کمتر از ۰.۰۸ به دست آمد. علاوه بر این، CFI برابر با ۰.۹۵، $AGFI$ برابر با ۰.۹۰، IFI برابر با ۰.۹۸، NFI برابر با ۰.۹۴ و $NNFI$ برابر با ۰.۹۷ بود. مجموعه این مقادیر بیانگر برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش بود.

در مرحله بعد، تحلیل مسیر تأییدی و مدل ساختاری پژوهش بررسی شد. بر اساس نتایج مدل ساختاری، مقدار $RMSEA$ برابر با ۰.۰۵۳ بود که کمتر از مقدار معیار ۰.۰۸ است. همچنین CFI برابر با ۰.۹۶، IFI برابر با ۰.۹۲، NFI برابر با ۰.۹۷ و $NNFI$ برابر با ۰.۹۱ به دست آمد. مقدار $AGFI$ نیز ۰.۸۸ بود که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. برای نسبت کای‌اسکوئر به درجه آزادی، در گزارش تحلیلی مقدار ۱.۸۳ و در خروجی شاخص‌های برازش مقدار ۲.۸۳ گزارش شده است؛ هر دو مقدار کمتر از ۳ بوده و بر اساس ملاک مورد استفاده، در محدوده قابل قبول قرار می‌گیرند.

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری پژوهش

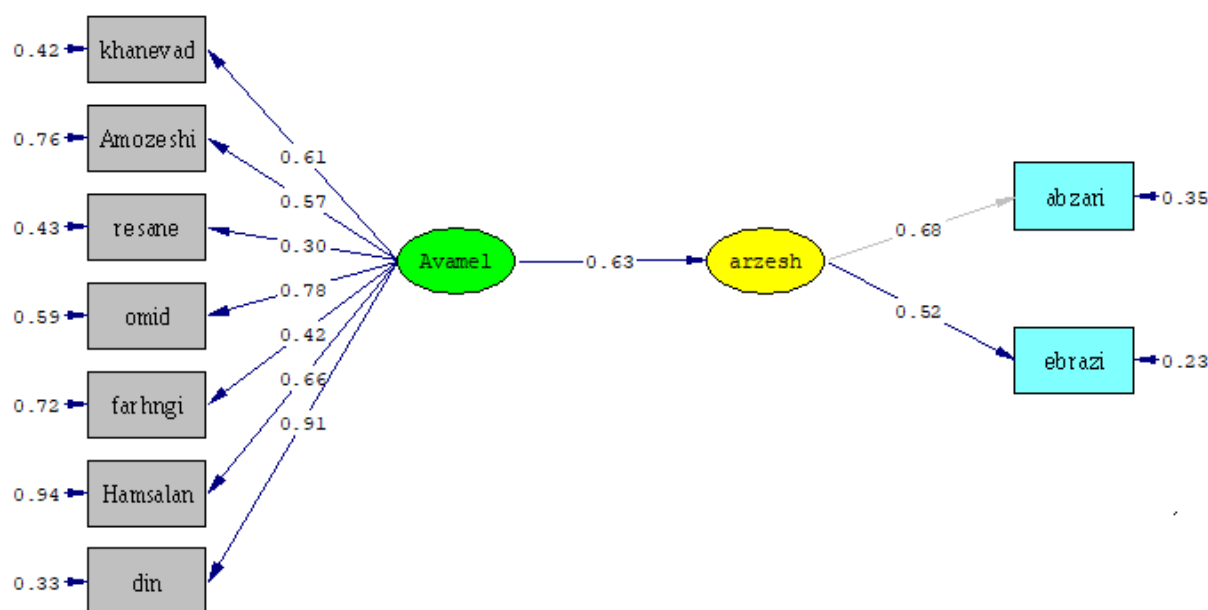
شاخص برازش	مدل اندازه‌گیری	مدل ساختاری	ملاک ارزیابی	وضعیت کلی
RMSEA	۰.۰۶۱	۰.۰۵۳	کمتر از ۰.۰۸	عالی
χ^2/df	۲.۰۹	۲.۸۳	کمتر از ۳	عالی
CFI	۰.۹۵	۰.۹۶	بیشتر از ۰.۹۰	عالی
AGFI	۰.۹۰	۰.۸۸	نزدیک یا بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
IFI	۰.۹۸	۰.۹۲	بیشتر از ۰.۹۰	عالی
NFI	۰.۹۴	۰.۹۷	بیشتر از ۰.۹۰	عالی
NNFI	۰.۹۷	۰.۹۱	بیشتر از ۰.۹۰	عالی

نتایج مدل اعداد معناداری تحلیل مسیر نشان داد که آماره‌های مربوط به روابط عوامل اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی از قدر مطلق ۱.۹۶ بیشتر بودند و در نتیجه این روابط در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بودند. مقدار آماره معناداری مربوط به رابطه کلی عوامل اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی نیز برابر با ۱۰.۲۸ گزارش شد که به مراتب بالاتر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ بود. بر این اساس، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثرگذاری عوامل اجتماعی بر ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت.

الگوی ساختاری پژوهش، عوامل اجتماعی را به‌عنوان متغیرهای مستقل و ارزش‌های تحصیلی را به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفت. ارزش‌های تحصیلی با ۱۵ سؤال سنجیده شدند. فضای آموزشی شامل ۸ سؤال، پایبندی به امور دینی شامل ۸ سؤال، استفاده از رسانه‌ها شامل ۹ سؤال، ارزش‌های خانواده شامل ۷ سؤال، امید اجتماعی شامل ۹ سؤال، سرمایه فرهنگی شامل ۹ سؤال و همسالان شامل ۶ سؤال بود. در گزارش اولیه مدل، مجموعه عوامل اجتماعی با ۳۴ سؤال به‌عنوان متغیرهای مستقل معرفی شده بود؛ با این حال، تعداد گویه‌های تفکیک‌شده برای سازه‌های مستقل مطابق مقادیر فوق گزارش شد. شاخص نیکویی برازش کلی مدل برابر با ۰.۹۳ بود که نشان داد الگوی پیشنهادی از انطباق قابل قبول با داده‌های تجربی برخوردار است.

بررسی ضرایب استانداردشده مسیر نشان داد که اثر فضای آموزشی بر ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۵۷، پایبندی به امور دینی برابر با ۰.۹۱، سرمایه فرهنگی برابر با ۰.۶۶، ارزش‌های خانواده برابر با ۰.۶۱، امید اجتماعی برابر با ۰.۷۸، همسالان برابر با ۰.۶۶ و استفاده از رسانه‌ها برابر با ۰.۳۰ بود. بدین ترتیب، در مدل ساختاری، بیشترین ضریب استانداردشده به پایبندی به امور دینی و پس از آن امید اجتماعی اختصاص داشت، در حالی که استفاده از رسانه‌ها کمترین ضریب مسیر استانداردشده را نشان داد. این ضرایب بیانگر میزان تغییر استانداردشده در ارزش‌های تحصیلی در ارتباط با تغییر در هر یک از عوامل اجتماعی مدل بودند.

در مجموع، ضریب رابطه عوامل اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۶۳ به دست آمد. بر اساس تبیین ارائه‌شده در مدل، حدود ۰.۶۳ از تغییرات ارزش‌های تحصیلی با مجموعه عوامل اجتماعی مورد بررسی ارتباط داشت و بخش باقی‌مانده، معادل ۰.۳۷، به عوامل دیگری خارج از مدل نسبت داده شد. بنابراین، مدل نهایی پژوهش نشان داد که فضای آموزشی، پایبندی به امور دینی، سرمایه فرهنگی، ارزش‌های خانواده، امید اجتماعی، همسالان و استفاده از رسانه‌ها در مجموع با ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران رابطه مستقیم و مثبت دارند و الگوی ساختاری پیشنهادی از برازش قابل قبول برخوردار است.



Chi-Square=87.32, df=26, P-value=0.00038, RMSEA=0.056

شکل ۳. مدل تحلیل مسیر نقش عوامل اجتماعی در ارزش‌های تحصیلی در حالت تخمین استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تهران در مجموع در سطح متوسط قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که بیشترین فراوانی پاسخگویان، معادل ۴۵.۸ درصد، در سطح متوسط ارزش‌های تحصیلی قرار گرفتند و در مقابل، نسبت کمتری از دانش‌آموزان در سطوح بسیار پایین یا بسیار بالای ارزش‌های تحصیلی جای گرفتند. این یافته نشان می‌دهد که برای بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان، تحصیل همچنان دارای اهمیت و معناست، اما این اهمیت در حدی نیست که بتوان از درونی‌شدن بسیار قوی و پایدار ارزش‌های تحصیلی در میان اکثریت آنان سخن گفت. از منظر جامعه‌شناختی، چنین الگویی می‌تواند بازتابی از همزمانی دو نوع جهت‌گیری ابزاری و ابرازی نسبت به تحصیل باشد؛ بدین معنا که بخشی از دانش‌آموزان تحصیل را به‌عنوان مسیر دستیابی به مدرک، شغل، درآمد و موقعیت اجتماعی در نظر می‌گیرند و در عین حال، بخشی از ارزش یادگیری را در رشد شناختی، فهم مطالب و علاقه شخصی جست‌وجو می‌کنند. این تفسیر با دیدگاهی همسو است که ارزش‌های تحصیلی را متأثر از باورهای ارزشی دانش‌آموز و ادراک او از پیامدهای آموزش می‌داند و نشان می‌دهد که ارزش منتسب به تحصیل با سطح تلاش، سرمایه‌گذاری آموزشی و دستاورد تحصیلی مرتبط است (۱). همچنین، پژوهش درباره سرمایه‌گذاری آموزشی دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان داده است که میزان تلاش آموزشی تنها از توانایی فردی ناشی نمی‌شود، بلکه تحت تأثیر انتظارات نسبت به آینده، فرصت‌های ادراک‌شده و موقعیت اجتماعی قرار دارد (۲).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، وجود رابطه مثبت و معنادار میان پایه تحصیلی و ارزش‌های تحصیلی بود. هرچند شدت این رابطه پایین بود، اما جهت آن نشان داد که با افزایش پایه تحصیلی، ارزش‌های تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. این نتیجه را می‌توان با افزایش مواجهه دانش‌آموزان با الزامات انتخاب رشته، کنکور، ادامه تحصیل و برنامه‌ریزی برای آینده توضیح داد. در پایه‌های بالاتر، پیامدهای تصمیمات آموزشی برای دانش‌آموزان عینی‌تر می‌شود و تحصیل از یک فعالیت روزمره به مسئله‌ای مرتبط با آینده تحصیلی و حرفه‌ای تبدیل می‌گردد. پژوهش‌های مرتبط با انتخاب مسیر آموزشی نیز نشان داده‌اند که تصمیمات تحصیلی با ترکیبی از ملاحظات شغلی، هویتی و آینده‌نگرانه شکل می‌گیرند و دانش‌آموز یا دانشجو در مراحل بالاتر تحصیل، بیش از گذشته به پیامدهای مسیر آموزشی خود توجه می‌کند (3). از سوی دیگر، یافته‌های مربوط به انگیزش تحصیلی نیز حاکی از آن است که اهداف آینده و ادراک فرد از اهمیت آموزش می‌تواند به افزایش درگیری و مداومت در یادگیری منجر شوند (13).

نتایج همچنین نشان داد که میان نوع دبیرستان و ارزش‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به‌ویژه میان مدارس دولتی و هیئت‌امنائی مشاهده شد. این یافته بیانگر آن است که ویژگی‌های سازمانی و فرهنگی مدرسه، شیوه مدیریت، نوع تعامل میان معلم و دانش‌آموز، انتظارات تحصیلی و فرصت‌های آموزشی می‌تواند بر ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به تحصیل تأثیر بگذارند. مدرسه تنها یک محیط آموزشی نیست، بلکه یک میدان اجتماعی است که در آن قواعد، انتظارات و هنجارهای خاصی تولید و بازتولید می‌شوند. تفاوت میان انواع مدارس ممکن است در میزان فشار تحصیلی، مشارکت والدین، امکانات آموزشی، شیوه تدریس و میزان توجه به موفقیت تحصیلی نمود پیدا کند. این تبیین با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نقش کیفیت تعاملات اجتماعی در محیط آموزشی را در پیشرفت تحصیلی و نحوه مشارکت دانش‌آموزان برجسته کرده‌اند (5). همچنین، استفاده از روش‌های فعال و معنادار در آموزش می‌تواند تجربه دانش‌آموز از مدرسه و ادراک او از ارزش یادگیری را تغییر دهد (6). در مقابل، منطقه جغرافیایی مدرسه با ارزش‌های تحصیلی رابطه معناداری نشان نداد. این یافته می‌تواند حاکی از آن باشد که تفاوت میان مدارس بیش از آنکه به موقعیت جغرافیایی آنها مربوط باشد، به ویژگی‌های درونی مدرسه، فرهنگ سازمانی، کیفیت آموزشی و روابط حاکم بر محیط یادگیری وابسته است.

در میان متغیرهای اجتماعی مورد بررسی، فضای آموزشی قوی‌ترین همبستگی را با ارزش‌های تحصیلی نشان داد. ضریب همبستگی ۰.۶۷۴ بیانگر آن بود که هرچه ادراک دانش‌آموزان از فضای آموزشی مثبت‌تر باشد، ارزش‌های تحصیلی آنان نیز در سطح بالاتری قرار می‌گیرد. این نتیجه از نظر نظری اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نشان می‌دهد مدرسه و محیط یادگیری یکی از مرکزی‌ترین منابع تولید ارزش تحصیلی است. فضای آموزشی مثبت می‌تواند احساس تعلق، انگیزش، امنیت روانی، تعامل مثبت با معلمان و مشارکت فعال در یادگیری را تقویت کند و در نتیجه، تحصیل را برای دانش‌آموز به تجربه‌ای معنادار تبدیل سازد. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند تعاملات اجتماعی در مدرسه می‌تواند عملکرد و نگرش تحصیلی را ارتقا دهد (5). همچنین، پژوهش‌های مربوط به یادگیری مبتنی بر پروژه و ادغام فرهنگ محلی در آموزش نشان داده‌اند که وقتی آموزش با تجربه زیسته و محیط اجتماعی دانش‌آموز

پیوند می‌خورد، مشارکت و ارزش ادراک شده یادگیری افزایش می‌یابد (8). یافته‌های مرتبط با استفاده از رویکردهای بازی محور و فناوری آموزشی نیز نشان می‌دهد که فعال تر و تعاملی تر شدن محیط یادگیری می‌تواند انگیزش و مشارکت تحصیلی را افزایش دهد (9, 11). رابطه مثبت و معنادار میان استفاده از رسانه‌ها و ارزش‌های تحصیلی نیز یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش بود. ضریب همبستگی ۰.۴۶۴ نشان داد که رسانه‌ها در شکل‌گیری نگرش تحصیلی دانش‌آموزان نقش قابل توجهی دارند. در شرایط کنونی، رسانه‌ها تنها ابزار سرگرمی نیستند، بلکه به منابع مهم یادگیری، آگاهی‌بخشی و الگوسازی تبدیل شده‌اند. دسترسی به محتوای آموزشی، شبکه‌های علمی، کلاس‌های مجازی و منابع چندرسانه‌ای می‌تواند نگرش مثبت نسبت به یادگیری را تقویت کند. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که استفاده از مواد آموزشی چندرسانه‌ای می‌تواند عملکرد و نتایج یادگیری را بهبود بخشد (16). علاوه بر این، در محیط‌های آموزشی دیجیتال، خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت نقش مهمی در استمرار یادگیری دارد (17). بنابراین، رسانه زمانی می‌تواند اثر مثبت بر ارزش‌های تحصیلی داشته باشد که در خدمت یادگیری، برنامه‌ریزی و توسعه فرصت‌های آموزشی قرار گیرد، نه اینکه صرفاً به مصرف منفعلانه محتوا محدود شود.

همسالان نیز رابطه مثبت و معناداری با ارزش‌های تحصیلی داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که شبکه دوستی و گروه همسالان در دوران نوجوانی می‌تواند در تقویت یا تضعیف نگرش نسبت به تحصیل نقش داشته باشد. زمانی که موفقیت تحصیلی، مطالعه و ادامه تحصیل در میان گروه همسالان به عنوان هنجاری مثبت تلقی شود، دانش‌آموز نیز احتمالاً تمایل بیشتری به درونی‌سازی چنین ارزش‌هایی خواهد داشت. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که تأکید می‌کنند یادگیری و پیشرفت تحصیلی در بستر تعاملات اجتماعی رخ می‌دهد و کیفیت ارتباط با دیگران می‌تواند بر پیامدهای آموزشی اثرگذار باشد (5). همچنین، تجربه‌های یادگیری مبتنی بر مشارکت و فعالیت‌های کاربردی نشان می‌دهند که تعامل با دیگران می‌تواند درک دانش‌آموز از ارزش و کاربرد آموزش را افزایش دهد (18). بنابراین، همسالان را می‌توان یکی از مهم‌ترین منابع جامعه‌پذیری تحصیلی در دوره نوجوانی دانست.

پایبندی به امور دینی نیز با ارزش‌های تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان داد. این یافته را می‌توان از این منظر تبیین کرد که نظام‌های دینی معمولاً بر ارزش‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، تلاش، نظم، تعهد و خودکنترلی تأکید دارند و این مؤلفه‌ها می‌توانند به رفتار و نگرش تحصیلی نیز منتقل شوند. در عین حال، اثر دین بر آموزش وابسته به نحوه تجربه و تفسیر آن در سطح فردی و اجتماعی است. پژوهش در زمینه نگرش جوانان به آموزش دینی نشان داده است که رابطه نسل جدید با آموزش مذهبی تحت تأثیر زمینه فرهنگی و تجربه اجتماعی قرار دارد (19). از این رو، پایبندی دینی در پژوهش حاضر می‌تواند به عنوان یکی از منابع هنجاری و معنایی تفسیر شود که در تقویت تعهد تحصیلی نقش دارد.

ارزش‌های خانواده نیز رابطه مثبت و معناداری با ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. خانواده از طریق انتظارات، الگوهای موفقیت، نحوه ارزیابی تحصیل و نوع حمایت از فرزندان، می‌تواند نگرش آنان را نسبت به آموزش شکل دهد. در خانواده‌هایی که ادامه تحصیل، مطالعه و موفقیت آموزشی از ارزش بالاتری برخوردار است، احتمال بیشتری وجود دارد که فرزندان نیز این ارزش‌ها را درونی

کنند. این تبیین با نتایج مطالعات مربوط به انگیزش برای ادامه تحصیل همسو است که نشان می‌دهند حمایت محیطی و ادراک از نقش آموزش در بهبود آینده، بر میل به ماندگاری در نظام آموزشی تأثیر دارد (12). همچنین، پژوهش‌های مربوط به یادگیری و انگیزش نشان داده‌اند که جهت‌گیری فرد نسبت به آموزش در تعامل میان عوامل فردی و زمینه‌ای شکل می‌گیرد (13).

امید اجتماعی نیز با ارزش‌های تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت. این نتیجه از منظر جامعه‌شناختی بسیار قابل توجه است، زیرا ارزش تحصیل تا حد زیادی به این موضوع وابسته است که دانش‌آموز چه اندازه آینده را قابل پیش‌بینی و دست‌یافتنی بداند. زمانی که فرد باور داشته باشد آموزش می‌تواند به فرصت‌های واقعی برای پیشرفت، اشتغال و بهبود موقعیت اجتماعی منجر شود، انگیزه بیشتری برای سرمایه‌گذاری در تحصیل خواهد داشت. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند ارتباط دادن فعالیت‌های آموزشی با اهداف واقعی و کاربردی می‌تواند انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد (20). همچنین، ارزش‌های تحصیلی و میزان سرمایه‌گذاری در آموزش زمانی تقویت می‌شوند که فرد پیامدهای مثبت و دست‌یافتنی برای آینده متصور باشد (2).

سرمایه فرهنگی نیز اگرچه ضریب همبستگی ضعیف‌تری داشت، اما رابطه آن با ارزش‌های تحصیلی معنادار بود. این نتیجه نشان می‌دهد که دسترسی به منابع فرهنگی، عادت به مطالعه، آشنایی با کدهای آموزشی و تجربه فرهنگی خانواده می‌تواند به شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به آموزش کمک کند. دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی بیشتری برخوردارند، احتمالاً ارتباط بیشتری میان مدرسه، دانش و آینده خود برقرار می‌کنند. یافته‌های مربوط به ادغام ارزش‌های فرهنگی در یادگیری نیز نشان داده‌اند که پیوند محتوای آموزشی با زمینه فرهنگی می‌تواند یادگیری را معنادارتر کند (14). همچنین، درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند برابری جنسیتی در محیط آموزشی نشان می‌دهد که مدرسه و فرهنگ می‌توانند در بازتعریف افق‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دختران، نقش مهمی ایفا کنند (15).

در مقابل، پایگاه اقتصادی - اجتماعی رابطه معناداری با ارزش‌های تحصیلی نشان نداد. این نتیجه بیانگر آن است که نگرش دانش‌آموزان نسبت به ارزش تحصیل لزوماً تابع مستقیم وضعیت اقتصادی یا اجتماعی خانواده نیست و ممکن است عوامل فرهنگی، مدرسه‌ای و روانی نقش میانجی یا تعدیل‌کننده قوی‌تری داشته باشند. به بیان دیگر، حتی در خانواده‌هایی با موقعیت اقتصادی متفاوت، ممکن است ارزش‌های تحصیلی مشابهی شکل گیرد، مشروط بر آنکه خانواده و مدرسه پیام مشابهی درباره اهمیت آموزش منتقل کنند. این یافته می‌تواند با پژوهش‌هایی که بر پیچیدگی رابطه موقعیت اجتماعی و سرمایه‌گذاری آموزشی تأکید دارند تفسیر شود؛ زیرا تفاوت در سرمایه‌گذاری آموزشی الزاماً به تفاوت اقتصادی صرف محدود نمی‌شود و عوامل مهاجرتی، فرهنگی و انتظارات خانوادگی نیز در آن دخیل هستند (2).

در نهایت، نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های برازش، از جمله RMSEA، CFI، IFI، NFI و NNFI، در محدوده‌های قابل قبول قرار داشتند و رابطه کلی عوامل اجتماعی با ارزش‌های تحصیلی برابر با ۰.۶۳ گزارش شد. در میان ضرایب مسیر، پایبندی به امور دینی، امید اجتماعی، سرمایه فرهنگی، همسالان،

ارزش‌های خانواده، فضای آموزشی و استفاده از رسانه‌ها همگی اثر مثبت بر ارزش‌های تحصیلی داشتند. این یافته تأیید می‌کند که ارزش‌های تحصیلی پدیده‌ای چندعاملی هستند و از تعامل هم‌زمان نهادهای خانواده، مدرسه، رسانه، دین، فرهنگ و گروه همسالان شکل می‌گیرند. چنین برداشتی با رویکردهای جامعه‌شناختی جدید به آموزش همسو است که یادگیری را در پیوند با ساختارهای اجتماعی، فرهنگ، روابط میان‌فردی و تجربه زیسته تحلیل می‌کنند (6). همچنین، تأکید بر پیوند میان تجربه آموزشی و پژوهش، مشارکت فعال و یادگیری معنادار نشان می‌دهد که ارزش آموزش زمانی تقویت می‌شود که دانش‌آموز بتواند میان آموخته‌های خود و واقعیت اجتماعی ارتباط برقرار کند (7). از سوی دیگر، تنوع مسیرهای تحصیلی و احتمال ترک یا تداوم تحصیل نیز نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی محصول یک عامل منفرد نیست و مجموعه‌ای از تجربه‌ها و شرایط اجتماعی در آن نقش دارند (24). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که ارزش‌های تحصیلی باید به عنوان پیامد یک نظام اجتماعی چندسطحی در نظر گرفته شوند، نه صرفاً به عنوان ویژگی شخصیتی دانش‌آموز.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که داده‌ها به صورت مقطعی گردآوری شدند؛ بنابراین، امکان استنباط قطعی روابط علی میان عوامل اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی وجود ندارد. همچنین، پژوهش صرفاً بر دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران متمرکز بود و تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق دیگر باید با احتیاط انجام شود. استفاده از پرسشنامه خودگزارشی نیز ممکن است پاسخ‌ها را تحت تأثیر تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی قرار داده باشد. افزون بر این، هرچند مجموعه‌ای از عوامل مهم اجتماعی در مدل بررسی شدند، بخشی از تغییرات ارزش‌های تحصیلی همچنان توسط عوامل دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، عملکرد تحصیلی قبلی، سبک فرزندپروری، کیفیت رابطه با معلم و نگرش نسبت به آینده شغلی تبیین می‌شود که در این پژوهش مستقیماً مورد سنجش قرار نگرفتند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، تغییر ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در طول چند پایه تحصیلی دنبال کنند تا جهت و پایداری روابط مشاهده‌شده روشن‌تر شود. همچنین، انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان دختران و پسران، مدارس دولتی، غیرانتفاعی و هیئت‌امنائی، مناطق مختلف شهری و نیز شهرهای متفاوت می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های زمینه‌ای کمک کند. استفاده از روش‌های آمیخته و مصاحبه‌های عمیق با دانش‌آموزان، والدین و معلمان نیز می‌تواند ابعاد معنایی ارزش‌های تحصیلی را روشن‌تر سازد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهای میانجی مانند انگیزش تحصیلی، تعلق به مدرسه، خودکارآمدی، انتظارات آینده و کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز در مدل‌های ساختاری آینده بررسی شود.

در سطح کاربردی، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس باید تقویت فضای آموزشی مثبت را در اولویت قرار دهند و بر کیفیت تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان، احساس تعلق به مدرسه، مشارکت فعال در یادگیری و ایجاد فرصت‌های واقعی برای تجربه موفقیت تأکید کنند. مدارس می‌توانند با توسعه فعالیت‌های گروهی، آموزش‌های رسانه‌ای، تقویت برنامه‌های مشاوره‌ای و ایجاد پیوند میان محتوای آموزشی و اهداف آینده دانش‌آموزان، ارزش تحصیل را برای آنان معنادارتر سازند.

همچنین، مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های آموزشی، ارتقای سرمایه فرهنگی، حمایت از شبکه‌های همسالان مثبت و تقویت امید اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش پایداری آنان به ارزش‌های تحصیلی و کاهش نگرش صرفاً مدرک‌محور نسبت به آموزش کمک کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Meyer J, Scharf J, Daumiller M, Hübner N. How Values Relate to Student Achievement in Upper Secondary Education: Integrating Interdisciplinary Perspectives on Value Beliefs in the School Context. *Social Psychology of Education*. 2024;27(5):2559-88. doi: 10.1007/s11218-024-09906-2.
2. Kohlmeier M. Aiming High: Learning Investments in German Upper Secondary Education. Differences Between Immigrant and Non-Immigrant Youth. *European Educational Research Journal*. 2024;24(3):302-26. doi: 10.1177/14749041241235988.
3. Pineda P, Celis J, Anzelín I. "Get Two Degrees for the Price of One": Career Orientations and Choices of Double-Degree Students. *Comparative Education Review*. 2022;66(2):342-64. doi: 10.1086/718781.
4. Lisitsa KE, Turkulets SE, Turkulets AV. Social Stigmatization and Educational Failure in Higher Education Sociology: Inter-Influence. 2022;126:620-8. doi: 10.15405/epsbs.2022.06.69.
5. Nurdin I, Jumadi J, Kamaruddin SA. The Study of Social Interaction in Education and Its Influence on Sociology Learning Achievement in Students. *Journal of Educational Science and Technology (Est)*. 2023;9(2):194. doi: 10.26858/est.v9i1.24519.
6. Tripathi BC. Confronting Reflexivity: Sociological Trajectories of Teaching Sociology in Liberal Arts Spaces. *Sociological Bulletin*. 2023;72(2):192-208. doi: 10.1177/00380229221151082.
7. Hordósy R, Yasdiman MB, Lashari A, Clark T. The Research/Teaching Nexus in Sociology: Perspectives From Norway, Hungary and England. *Sociology*. 2026;60(4):1083-101. doi: 10.1177/00380385261422132.
8. Noviana M, Komariah S. Project Based Learning (PjBL) Model Integration of Sasak Ethnic Nenun Local Wisdom in Sociology Subjects. *Jupiis Jurnal Pendidikan Ilmu-Ilmu Sosial*. 2022;14(2):95-110. doi: 10.24114/jupiis.v14i2.34796.

9. Salim AN, Jawawi R, Shahrill M, Jaidin JH, Musa J. Integrating Game-Based-Learning to Improve Students' Essay Writing in High School Sociology. *International Journal of Essential Competencies in Education*. 2023;2(1):15-53. doi: 10.36312/ijece.v2i1.1359.
10. Kalashnikova L, Hrabovets I, Chernous L, Chorna V, Kiv A. Gamification as a Trend in Organizing Professional Education of Sociologists in the Context of Distance Learning: Analysis of Practices. *Educational Technology Quarterly*. 2022;2022(2):115-28. doi: 10.55056/etq.2.
11. Efendi A, Qodr TS. Improving Critical Thinking Skills of High School Students Through the Implementation of Mobile-Based Game Applications. *International Journal of Education and Practice*. 2023;11(3):613-26. doi: 10.18488/61.v11i3.3440.
12. Naibaho L, Jura D, Afdaleni A. Community Learning Motivation to Join the School Package C Equivalently High School Education (Research at Foundation PKBM Imam Syafe'i, Bandung). *Ijd-Demos*. 2022;4(1). doi: 10.37950/ijd.v4i1.209.
13. Siraji AD. Motivation, Learning Styles and Strategies in English Language Among First-Year College Students in Public HEI's in Sulu. *Forum for Linguistic Studies*. 2024;6(5):600-24. doi: 10.30564/fls.v6i5.6772.
14. Akoit BJ, Ihsanuddin. Teacher's Strategy in Integrating Cultural Values in Sociology Learning at Sma Negeri 6 Kupang. *Socioedu Sociological Education*. 2023;4(1):6-10. doi: 10.59098/socioedu.v4i1.870.
15. Widiyanti SA, Malihah E, Wilodati W. Internalization of Gender Equality Values in Sociology Learning. *Jupiiis Jurnal Pendidikan Ilmu-Ilmu Sosial*. 2023;15(2):196-205. doi: 10.24114/jupiiis.v15i2.49328.
16. Putrajaya G, Maruf IR, Bangkara BMASA, Khasanah K, Hasan H. Multimedia-Based Sociology Education Material Design Efforts to Improve Student Learning Outcomes in Pandemic. *International Journal of Health Sciences*. 2022;8390-400. doi: 10.53730/ijhs.v6ns5.11754.
17. Abbas M, Khoudmi D. Self-Regulated Learning and Its Relation to Achievement Motivation Among University Students in the Context of Online Learning After the COVID-19. *Atras Journal*. 2024;5(3):97-144. doi: 10.70091/atras/ai.6.
18. Milne E, Mullin S. Exploring Student Experiences With Work-Integrated Learning in Undergraduate Sociology Courses. *Journal of Applied Social Science*. 2025;20(2):106-22. doi: 10.1177/19367244251372595.
19. Kiełb D, Pierzchała M, Gazda M. Youth Attitudes Towards Religious Education in Poland. *Religions*. 2022;14(1):7. doi: 10.3390/rel14010007.
20. López-Díaz MT, Peña M. Encouraging Students' Motivation and Involvement in STEM Degrees by the Execution of Real Applications in Mathematical Subjects: The Population Migration Problem. *Mathematics*. 2022;10(8):1228. doi: 10.3390/math10081228.
21. Damanik FHS. The Importance of Merdeka Curriculum in Sociology and Anthropology Learning. *Literatus*. 2023;5(2):359-66. doi: 10.37010/lit.v5i2.1437.
22. Li H, Modehiran P. Optimizing Business English Learning Among Freshmen in a Private University in China With BERIUVE. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*. 2023;3(6):57-68. doi: 10.60027/ijssar.2023.3347.
23. Dromi SM, Stabler SD. Exploring the Moral Underpinnings of Sociological Theory: A Collaborative Exercise for College-Level Courses. *Teaching Sociology*. 2025;53(3):235-45. doi: 10.1177/0092055x251344274.
24. Loder AKF. Multiple Enrollment Policy: Clustering Dropout and Graduation Constellations in Psychology and Sociology Bachelor's Programs. *Trends in Higher Education*. 2024;3(2):373-407. doi: 10.3390/higheredu3020023.