

نقش ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۵

محبوبه موسیوند*

محمد جواد بگیان کوله مرزی^۲

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و خود انضباطی نسل جوان به دلیل اهمیت آن‌ها در تعیین نیروی فعال و آینده سازان جامعه، ضروری است. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر نقش ادراک نابرابری جنسیتی خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران بود.

روش: این تحقیق بر حسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. نمونه پژوهش ۳۸۴ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه تهران بود که به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش نامه ادراک نابرابری جنسیتی خوش‌رو و همکاران، پرسشنامه خود انضباطی زند کریمی و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری سروش استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام مورد تحلیل آماری قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر رابطه مثبت وجود دارد ($P \leq 0.01$). نتایج رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام به گام نشان داد که ۳۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر توسط ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری: نتیجه پژوهش رابطه بین ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری دانشجویان دختر با پیشرفت تحصیلی تایید می‌کند. بنابراین طرح‌ریزی مطالعات کمی و کیفی بیشتر جهت ارتقای پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر، با توجه به نقش جنسیتی، اجتماعی، فرهنگی - آموزشی، سیاسی و اقتصادی آنان در جامعه، توصیه می‌شود.

کلمات کلیدی: ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان.

۱. استادیار پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: m.moosivand@alzahra.ac.ir

۲ دکترای تخصصی روان‌شناسی عمومی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

The Role of Perception of Gender Inequality, Self-discipline and Social Responsibility in Predicting the Academic Achievement of Female Students in Tehran Universities

Mahbobe Moosivand^{*1}

Mohammad Javad Bagian Koulemarzi²

Original Article

Abstract

Introduction: It is necessary to study the social responsibility and self-discipline of the young generation because of their importance in determining the active force and future makers of society. Therefore, the main purpose of this study was the role of perception of gender inequality, self-discipline, and social responsibility in predicting the academic achievement of female students in Tehran universities.

Method: This research is a descriptive correlational study based on the applied purpose and based on the data collection method. The statistical population of this study was all female students of Tehran universities in the academic year 1397-98. The research sample was 384 female students of the University of Tehran who were selected in multi-stage clusters. For data collection, the questionnaire of perception of gender inequality Khosrow et al., Zand Karimi self-disciplinary questionnaire, and Soroush responsibility questionnaire were used. The collected data were statistically analyzed using the Pearson correlation coefficient and multivariate regression.

Results: The results of the correlation coefficient showed that there is a positive relationship between the perception of gender inequality, self-discipline, and responsibility with the academic achievement of female students ($P \geq 0.01$). The results of stepwise multivariate regression showed that 35% of the variance of female students' academic achievement is explained by perceptions of gender inequality, self-discipline, and responsibility.

Conclusion: planning more quantitative and qualitative studies to promote the academic achievement of female students, considering their gender, social, cultural-educational, political, and economic role in society, is recommended.

Keywords: Perception of Gender Inequality, Self-Discipline, Social Responsibility, Academic Achievement, Students.

1. Assistant Professor of Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran

*Corresponding Author: m.moosivand@alzahra.ac.ir

2. PhD in General Psychology

مقدمه

آموزش و پرورش در جوامع امروزی با کارکردهای متنوع و متعدد، مسئولیت بزرگی را برای تحقق اهداف فردی و اجتماعی بر عهده گرفته است و بهترین فرصت برای شکوفایی استعدادهای انسان محسوب می‌شود؛ در واقع، کلید توسعه و نقطه آغاز حرکت به سوی رشد و توسعه همه جانبه و پایدار، سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی و توجه به کیفیت بروندهای آموزشی است (شیه^۱، ۲۰۱۸). بدین منظور تلاش برای کسب اطمینان از کیفیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده در مدارس و ارزشیابی بروندهای آموزشی از جمله پیشرفت تحصیلی اهمیت فراوانی دارد (یو و مک لیان^۲، ۲۰۱۹؛ راتناساباتی^۳، ۲۰۲۰). بنابراین، برای کمک به بهبود، رشد و اثربخشی آموزش مدارس باید قوت‌ها و ضعف‌های سیستم‌های آموزشی در سطح خرد و کلان مشخص شوند (لئو، گایو و پینگ^۴، ۲۰۱۹). موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدفیابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (بیگر^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رخ می‌دهد، از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی، به عنوان علل این عملکرد ضعیف یاد می‌شود (مارنگو^۶ و همکاران، ۲۰۱۸)، از بین این عوامل پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین عامل‌های برانگیزاننده اهداف فردی در آموزش است (گلر^۷ و همکاران، ۲۰۱۸).

بررسی اهداف که دانش‌آموزان برای موقعیت‌های تحصیلی خود تدوین می‌کنند نه تنها می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بلکه حتی می‌تواند سلامت روان، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری، سازگاری و مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار دهد (لی، هرلود و یو^۸، ۲۰۱۶). همچنین یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (برایان، گالا، وود، گیم هار، چپو داوید^۹، ۲۰۱۴؛ آل سابی، آل زبیدی، آل - هارتی و کاظم^{۱۰}، ۲۰۱۶). تعامل مؤثر با دیگران نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که در صورت تسلط بر آن‌ها، می‌تواند منجر به شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری^{۱۱} شود. مسئولیت‌پذیری از مفاهیم مهم در حوزه روانشناسی تربیتی است که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است

1. Shih
2. Yu & McLellan
3. Rathnasabapathy
4. Liu, Gao & Ping
5. Begeer
6. Marengo
7. Geller
8. Lee, Herold & Yu
9. Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David
10. Al-Syabi, Al-Zubaidi, Al-Harthi & Kazem
11. Responsibility

(لنزی، وینو، سانتینلو، ناتیون و وویکات^۱، ۲۰۱۴). آپایدین و ارکان^۲ (۲۰۱۲)، مسئولیت‌پذیری را ارزشی گرانبها که بر دموکراسی و جامعه دموکراتیک تأثیر می‌گذارد، معرفی می‌کند. همچنین نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند که وجود مسئولیت‌پذیری در افراد، می‌تواند در ارتقای امنیت اجتماعی (نگویان، هونگ و لو^۳، ۲۰۱۹)، بهبود عملکردهای اجتماعی و کسب موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها، ارتقای سطح سلامت روانی و عزت‌نفس افراد و خود شکوفایی آن‌ها مؤثر واقع شود (اسکارتی و همکاران^۴، ۲۰۱۰؛ سیلوا جونیور^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). مسئولیت‌پذیری فردی به معنای آن است که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و همچنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بداند (مک‌گرا و وایتی^۶، ۲۰۱۷). همچنین نتایج مطالعه زارع و محمد زاده (۱۳۹۸) با عنوان نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری در رابطه با عملکرد خانواده و خودکارآمدی دانشجویان دختر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار عملکرد خانواده و مسئولیت‌پذیری دانشجویان بود. همچنین مسئولیت‌پذیری با کنترل خودکارآمدی، پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار عملکرد خانواده دانشجویان بود. و مسئولیت‌پذیری نقش واسطه‌ای در ارتباط بین خودکارآمدی و عملکرد خانواده دارد. نتایج مطالعه برادی^۷ (۲۰۲۰) حاکی از این است که مسئولیت‌پذیری یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

از جمله متغیرهای که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد خود انضباطی^۸ است. خود انضباطی به معنای توانایی انجام کار درست است، حتی زمانی که هیچ شاهدهی حضور ندارد یا پیامد اشتباه در انجام آن کار مورد توجه و اهمیت کسی قرار نمی‌گیرد (دیکشنری آنلاین کمبریج^۹، ۲۰۱۶). این امر زمانی روی می‌دهد که خودآگاهی فرد انجام کاری را به وی القا می‌کند و شخص خود را موظف به انجام آن می‌داند (پاپالیا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از گوربانوس، گاپنیکس و گاگولا^{۱۱}، ۲۰۱۶). همچنین طبق نظر پاولینا^{۱۲} (۲۰۰۸) خود انضباطی، توانایی انجام کار بدون توجه به سطح هیجانی است. همچنین خود انضباطی هرگز به معنای تنبیه و محرومیت نیست، بلکه به عنوان راهی برای بهبود زندگی است و افزایش مهارت در خودکنترلی و کار گروهی است که موجب سوق دادن افراد به سوی کمال و دستیابی به سرافرازی می‌شود (فرانک و

1. Lenzi, Vieno, Santinello, Nation & Voight

2. Apaydin & Ercan

3. Nguyen, Hoang & Luu

4. Escarti et al

5. Silva Junio

6. McGrath & Whitty

7. Brady

8. Self-regulation

9. Cambridge Dictionaries Online

10. Papalia

11. Gorbunovs, Kapenieks & Cakula

12. Povlina

گروهان^۱، ۲۰۱۸). زند کریمی و یزدی (۱۳۹۱) خود انضباطی را دارای چهار سطح می‌دانند. ۱- سطح غیر/اخلاقی: افرادی که در سطح غیراخلاقی خود انضباطی قرار دارند، قادر به ایجاد تعامل مثبت نیستند و چون روی تکانه‌های خود، کنترلی مناسب ندارند قادر به فرونشاندن تکانه‌های منفی و به تأخیر انداختن لذت هم نیستند (کاستل نیک، استین، وایرن و سودرمان^۲، ۱۹۹۸؛ ایوانز، فولر-رول و دوان^۳، ۲۰۱۲)، ۲- سطح چسبندگی به قوانین^۴: افراد در این سطح از خود انضباطی، انتظارت یا قوانین را برای دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه اجرا می‌کنند. چسبندگی به قوانین سطحی‌ترین سطح در خود انضباطی است. این سطح رفتار، کاملاً خدمت به خود است و نشان دهنده توجه خیلی کم به خشنودی دیگران است (هافمن^۵، ۱۹۶۶؛ هاگر و همیلتون^۶، ۲۰۱۹)، ۳- سطح هویت‌یابی^۷: در سطح هویت‌یابی، فرد نگرش و ارزش‌های افراد مهم را در زندگی خود تقلید می‌کند و تنها به این جهت از قوانین پیروی می‌کند که مورد توجه فرد یا افرادی باشد که توجه آن‌ها برای وی مهم است. در واقع می‌توان گفت ارزش‌ها و نگرش‌های دیگران برای فرد مهم می‌شوند؛ و سطح درون‌سازی^۸: درون‌سازی پیشرفته‌ترین سطح در خود انضباطی است. زمانی که افراد قوانین و ارزش‌ها را به‌منزله اشعاعات منطقی باورها و ارزش‌های فردی خود اجرا می‌کنند، این قوانین را درون‌سازی کرده‌اند (هافمن، ۱۹۷۰؛ هافمن و همکاران، ۲۰۱۴). فرهمند، حسینیان و یزدی (۱۳۹۳) در پژوهش با هدف بررسی رابطه خود-انضباطی و سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمانشاه نشان دادند سهم خود انضباطی نسبت به سبک فرزندپروری مقتدرانه در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی بالاتر است و در کل ۲۴/۷ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. بینور و سادت^۹ (۲۰۱۷) اُبراین، مک نمارا، اُهارد و براوان^{۱۰} (۲۰۱۹) در چندین فراتحلیل با هدف تأثیر راهبردهای خود انضباطی بر پیشرفت تحصیلی نتایج نشان داد که اندازه اثر راهبردهای خود انضباطی دارای تأثیر بسیار بزرگی بر پیشرفت تحصیلی دارند. اندازه اثر برابر با $(d=0/۸۵۹)$ بود. اوزیگانو^{۱۱} (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با هدف خود انضباطی، مؤلفه‌ها، سطوح و مدل‌ها نشان داد که دانشجویانی که دارای سطوح بالایی خود انضباطی دارند و از مؤلفه‌ای مثبت بیشتری برخوردارند دارای انگیزه و عملکرد پیشرفت بالایی هستند و بین سطوح خود انضباطی با راهبردهای یادگیری، اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. نتایج مطالعه مونوا و گاتان^{۱۲} (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که خود انضباطی با هوش

1. Franck & Krohn

2. Kostelnik

3. Evans, Fuller-Rowell & Doan

4. Adherence to rules

5. Hoffman

6. Hagger & Hamilton

7. Identification

8. Internalizing

9. Binnur & Sedat

10. O'Brien, McNamara, O'Hara & Brown

11. Ozhiganova

12. Moneva & Gatan

هیجانی، انگیزه پیشرفت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه رابطه وجود دارد. و خود انضباطی ۴۲ درصد از واریانس هوش هیجانی و مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی می‌کند.

جنسیت یک واژه اجتماعی است که نه فقط از طریق تفاوت‌های بیولوژیکی، بلکه به‌وسیله هنجارها و استانداردهای ما از زنانگی و مردانگی به وجود می‌آید. مفهوم جنسیت از گذشته تا حال از طریق گفتمان، علوم پزشکی و اجتماعی به شکل نابرابری جنسیتی بر روی جسم و روح زنان حک شده است (کنراد و بارک^۱، ۲۰۱۰). از لحاظ تاریخی، پسران اولویت‌های آموزشی بیشتر از دختران داشته و فرصت‌ها و مشوق‌های بسیاری را برای موفقیت تحصیلی دریافت می‌کنند (ویر-هایتارو^۲، ۲۰۰۳). اگرچه تنوع جنسیت در دانشگاه وجود دارد، پسران به‌طور کلی موفقیت‌های کمتری در سیستم آموزش کشورهای توسعه یافته دارند (اوراسیدا^۳، ۲۰۱۰). از طرفی زنان یا به دلیل انگیزه بالاتر و یا به دلیل سلطه‌پذیری جنسیتی در آزمون مهارت‌های تحصیلی، نمرات بالاتری را نسبت به مردان کسب می‌کنند (تورسینسکی، بالسیناس و مرکیز^۴، ۲۰۱۵). پژوهش‌های بسیاری تأثیر کلیشه‌های جنسیتی را بخصوص در پیشرفت و انگیزش تحصیلی زنان و دختران نشان داده است (تسای، اسمیت و هوسر^۵، ۲۰۱۸). این قضیه این حس را القا می‌کند که برتری مرد در جامعه به‌عنوان یک کل و به‌طور گسترده به رسمیت شناخته شده است (هاسمن، تیسون و زهیدی^۶، ۲۰۱۰). نابرابری جنسیتی به درجات مختلف در طول زمان و همه کشورها وجود داشته و از کهن‌ترین پدیده‌های جامعه بشری است (صندوق توسعه ملل متحد^۷، ۲۰۱۴). در بسیاری از جوامع، زنان نسبت به مردان فرصت‌های آموزشی کمتری دارند. روابط ناموزون در قدرت، دسترسی آنان را به منابع مالی، اشتغال، آموزش محدود می‌کند (کی^۸، ۲۰۰۴؛ به نقل از سادات کرسوی و صدوقی، ۱۳۹۹). ابعاد نابرابری به‌طور گسترده شامل حقوقی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی است (ادلمن^۹، ۲۰۰۸). اشکال مختلف نابرابری اغلب متقابل همدیگر را تقویت می‌کنند (هان، جانمات، هوسکینز و گرین^{۱۰}، ۲۰۱۲). نابرابری جنسیتی می‌تواند در سطوح زیادی مانند آموزش، استخدام، سیاست و حقوقی اعمال شود (شیهان^{۱۱}، ۲۰۱۲). کربلایی و کرمی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که تاب‌آوری و طرح‌واره‌های جنسیتی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارند، و متغیر رویدادهای تبعیض‌آمیز جنسیتی با خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری داشت. متغیرهای تاب‌آوری، رویدادهای تبعیض‌آمیز جنسیتی در طول زندگی و طرح‌واره نقش جنسیتی مردانه در مجموع قادر به پیش‌بینی ۳۱ درصد از واریانس خودکارآمدی

1. Conrad & Barke
2. Weaver-Hightower
3. EACEA/Eurydice
4. Turcinskait, Balciunas & Merkys
5. Tsai, Smith & Hauser
6. Hausmann, Tyson & Zahidi
7. United Nations Development Programme (UNDP)
8. Kaye
9. Adelman
10. Han, Janmaat, Hoskins & Green
11. Sheehan

بودند. نتایج مطالعات هاو، لالور و پروپر^۱ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی تأثیری زیادی در پیشرفت تحصیلی اعم از ریاضیات و زبان انگلیسی دارد. همچنین نتایج تحقیقات در خصوص عملکرد تحصیلی کماکان مؤید تفاوت‌های جنسیتی است. خوش‌رو، کیمش و بهرامی (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای با هدف رابطه مؤلفه‌های نابرابری جنسیتی با انگیزش تحصیلی زنان دریافتند که بین کل مؤلفه‌های نابرابری جنسیتی با انگیزش تحصیلی ارتباط مثبت وجود داشت و با افزایش نابرابری جنسیتی، انگیزش افزایش می‌یافت. همبستگی بین نابرابری آموزشی، اقتصادی، حقوقی و سیاسی با انگیزش تحصیلی معنی‌دار بود. محمدی درویش وند و صلیبی (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای نشان دادند دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری تسلط (گرایشی یا اجتنابی) بودند احساس تعلق و تعهد درونی بیشتری در مسئولیت‌پذیری در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان با جهت‌گیری‌های هدف دیگر بود. همچنین یافته‌ها نشان داد بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آن‌ها «تسلط گرایشی» است با دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری «عملکرد گرایشی» هستند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به‌طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های «تسلط گرایشی» بالاتر از دانش‌آموزان «عملکرد گرایشی» است. همچنین دانش‌آموزان تسلط اجتنابی، نسبت به دانش‌آموزان دارای عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی، از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. نتایج پژوهش تسای و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که ادراک نابرابری جنسیتی توسط دانش‌آموزان دختر یکی از عوامل تأثیرگذار منفی بر روی پیشرفت و اشتیاق تحصیلی است. با توجه به آنچه گفته شد و با توجه به اهمیت سازه‌های ادراک جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان متغیرهای مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عملکرد تحصیلی آن‌ها (حکمی و خاقان فرد، ۱۳۹۶)؛ و با عنایت به خلأهای پژوهشی در این زمینه و استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آموزشی از ضرورت‌های مهم این مطالعه است. از سوی دیگر، با توجه به گستردگی جمعیت دانشجویان کشور، اهمیت مفاهیم بنیادی خود انضباطی و مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی، تعهد بیرونی و عزت‌نفس) در پیشرفت علمی و اقتصادی کشور و تحقیقات اندک در زمینه نقش ادراک جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی دانشجویان و اینکه در کشور ما کمتر به بررسی عوامل زمینه‌ساز و مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته شده است و قابلیت‌های این پژوهش‌ها در درک عمیق پدیده‌ها، از جمله ضرورت‌های دیگر این پژوهش است. بنابراین این پژوهش با هدف نقش ادراک جنسیتی خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران انجام گرفت.

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های تهران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که پس از هماهنگی با دانشگاه‌های تهران، الزهرا و علامه طباطبائی و دریافت مجوزهای لازم، در ابتدا از هر دانشگاه ۴ دانشکده ادبیات، علوم تربیتی و روان‌شناسی، فنی و مهندسی و علوم اجتماعی و اقتصادی انتخاب شدند (جمعاً ۱۲ دانشکده)، سپس از هر دانشکده نیز ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند ($2 \times 12 = 24$) که مجموعاً ۲۴ کلاس انتخاب شد سپس از هر کلاس نیز ۲۰ نفر دانشجوی دختر به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مورد انتخاب نمونه می‌توان گفت با توجه به جدول مورگان و مورجسی بر حسب جامعه معلوم برای $N=1,464,783$ حجم نمونه باید ۳۸۴ نفر باشد لذا در این پژوهش با توجه به جدول مورگان و مورجسی ۳۸۴ دانشجوی دختر وارد مطالعه شدند. در فرآیند اجرایی پژوهش در ابتدا؛ ۱. پژوهشگر خود را به واحدهای پژوهش معرفی و در مورد اهداف پژوهش توضیحاتی ارائه نمود، ۲. به واحدهای پژوهش جهت محرمانه ماندن اطلاعات شخصی اطمینان داده شد، عقاید، فرهنگ، مذهب و ... واحدهای مورد پژوهش محترم شمرده شد، ۳. بر آزاد بودن واحدهای مورد پژوهش جهت حضور در ادامه پژوهش تأکید شد، ۴. حریم شخصی آزمودنی‌ها حفظ شد و به آن‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد، ۵. ثبت اطلاعات و آمار به دست آمده از پژوهش در زمان جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها و استفاده از منابع دقت و امانت‌داری عملی به عمل آمد. با توجه به اینکه در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه بایستی ۳۰ تا ۵۰ نفر باشد (دلوار، ۱۳۹۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. که پس از جمع‌آوری داده‌ها و حذف داده‌های بدون پاسخ و پرت تعداد ۳۸۰ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد. ملاک‌های ورود به مطالعه نیز شامل دانشجو بودن، دامنه سنی ۲۰ تا ۳۵ سال، امضاء رضایت‌نامه آگاهانه، داشتن سلامت جسمانی و روان‌شناختی. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل برای شرکت در پژوهش و سابقه مصرف مواد بود.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری فردی - اجتماعی سروش: پرسشنامه مسئولیت‌پذیری توسط سروش (۱۳۹۰) ساخته شده است. لازم به ذکر است که سروش (۱۳۹۰) با ترکیب مقیاس مسئولیت‌پذیری مرگرل (۲۰۰۷) و مقیاس مسئولیت‌پذیری لی، رایت، روکاوینا و پیکرینگ^۱ (۲۰۰۸) و با استفاده از روش تحلیل عاملی به یک مقیاس ۲۱ سؤالی دست یافت که ۱۰ گویه آن مسئولیت‌پذیری فردی و ۱۱ گویه آن مسئولیت‌پذیری اجتماعی را اندازه می‌گیرد. پاسخ‌دهی به این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) است و نمره‌گذاری سؤالات ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ به صورت معکوس انجام می‌شود. در تحقیق سروش (۱۳۹۰) نتایج حاکی از وجود دو عامل کلی در مقیاس بود. هر چند، پس از

1. Li, Wright, Rukavina & Pickering

انجام تحلیل عاملی تأییدی وجود دو عامل مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی کشف شد. در تحقیق شیخ‌السلامی و برزو (۱۳۹۴) میزان پایایی نمره کل با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ به دست آمد. جهت محاسبه روایی نیز از روش همسانی درونی استفاده شد، بدین صورت که همبستگی سؤالات پرسشنامه با نمره کل محاسبه گردید. ضرایب همبستگی از ۰/۶۲ تا ۰/۳۵ متغیر بودند و همبستگی معناداری با نمره کل پرسشنامه داشتند ($P \leq 0/001$). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی کل مقیاس مسئولیت‌پذیری خود با روش آلفای کرونباخ برای مسئولیت‌پذیری فردی ۰/۷۸۹، برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۸۷۸ و برای کل ۰/۷۳۵ به دست آمد.

ب) پرسشنامه خود انضباطی: این پرسشنامه را زند کریمی (۱۳۹۰) بر اساس اصول نظری خود انضباطی (هافمن، ۱۹۷۰ و کاستل‌نیک و همکاران، ۱۹۹۸) تدوین کرده است. پرسشنامه خود انضباطی زند کریمی (۱۳۹۰) پس از تدوین اولیه به‌منظور به دست آوردن اعتبار بازآزمایی، به فاصله زمانی یک ماه در میان ۵۰ نفر از گروه نمونه اجرا شد. این پرسشنامه در چهار مقیاس و یک شاخص خود انضباطی تدوین شده است. خرده مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: غیراخلاقی بودن، چسبندگی به قوانین، هویت‌یابی و درون‌سازی که بر اساس نظریه هافمن (۱۹۶۳) و کاستل‌نیک (۱۹۹۸) سطوح خود انضباطی محسوب می‌شوند. برای هر خرده مقیاس حدود ۱۲ سؤال طراحی شده است. پاسخ به پرسش‌ها با بهره‌گیری از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ضریب پایایی پرسشنامه فوق، با استفاده از روش آلفای کرونباخ به‌طور کلی ۰/۷۹ به دست آمده است، در زیر مقیاس درون‌سازی ۰/۷۳، هویت‌یابی ۰/۷۱، چسبندگی به قوانین، ۰/۷۶ و غیراخلاقی بودن ۰/۷۰ به دست آمده است که نشان می‌دهد پرسشنامه از پایایی مناسب برخوردار است. زند کریمی (۱۳۹۰) پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته بر روی ۳۰۰ نفر را ۰/۷۴ گزارش کرد. ضرایب همبستگی برای سطوح غیراخلاقی و چسبندگی ۰/۷۰ و برای هویت‌یابی و درونی سازی ۰/۷۶ بود. در مطالعه زند کریمی (۱۳۹۰) نیز اعتبار حاصل از بازآزمایی این پرسشنامه برای خود انضباطی کل ۰/۷۳ گزارش شده است. ضریب پایایی پرسشنامه فوق در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل خود انضباطی ۰/۸۹ و برای زیر مقیاس درون‌سازی ۰/۷۲، هویت‌یابی ۰/۷۴، چسبندگی به قوانین، ۰/۷۸ و غیراخلاقی بودن ۰/۷۲ به دست آمده است.

ج) پرسشنامه سنجش نابرابری جنسیتی: پرسشنامه سنجش نابرابری جنسیتی با استفاده از متون مرتبط در پنج حیطه اجتماعی، آموزشی - فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و حقوقی توسط خوش‌رو، کیامنش و بهرامی (۱۳۹۶) ساخته شد. این پرسشنامه حاوی ۴۵ سؤال است. با استفاده از نظر اساتید دانشگاه، روایی محتوای^۱ (CVR) پرسشنامه ۰/۷۲ و ضریب روایی محتوای (CVI) پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه گردید که بالاتر از مقدار قابل قبول است. خوش‌رو و همکاران (۱۳۹۶) برای محاسبه روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند نتایج نشان داد که پرسشنامه سنجش نابرابری جنسیتی شامل ۵ مؤلفه نابرابری اجتماعی (۵ سؤال)، آموزشی - فرهنگی (۹ سؤال)، اقتصادی (۹ سؤال)، سیاسی (۱۲ سؤال) و حقوقی (۹ سؤال) جمعاً ۴۴ سؤال تأیید شد. جهت بررسی پایایی ابزار، آلفای کرونباخ حیطه اجتماعی ۰/۸۳، آموزشی - فرهنگی ۰/۸۲، اقتصادی ۰/۸۳، حقوقی ۰/۸۲، سیاسی ۰/۸۱ و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمد. قابل ذکر است که نمره دهی همه سؤال‌ها یکسان (۱ = کمترین احساس نابرابری و ۵ =

بیشترین احساس نابرابری) بوده است. نمره حیطه اجتماعی ۲۵-۵، آموزشی- فرهنگی ۴۵-۹، اقتصادی ۴۵-۹، سیاسی ۶۰-۱۲ و نمره حیطه حقوقی ۴۵-۹ است که میزان نابرابری احساس شده در هر یک از حیطه‌ها را می‌سنجد. نمره کلی پرسشنامه از ۴۴ (کمترین نابرابری احساس شده) تا ۲۲۰ (بیشترین نابرابری احساس شده) است. ضریب پایایی پرسشنامه سنجش نابرابری جنسیتی در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ برای حیطه اجتماعی ۰/۷۸، آموزشی- فرهنگی ۰/۷۴، اقتصادی ۰/۸۱، حقوقی ۰/۷۶، سیاسی ۰/۸۴ و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

میانگین سنی و انحراف استاندارد سنی دختران $4/18 \pm 24/98$ است. ۸۵ درصد از دختران مجرد و ۱۵ درصد متأهل بودند. ۶۵ درصد از دختران دانشجوی کارشناسی، ۲۵ درصد دانشجوی کارشناسی ارشد و ۱۰ درصد دانشجوی دکتری بودند. ۴۵ درصد فرزند اول، ۳۵ درصد فرزند دوم و ۲۰ درصد فرزند سوم بودند.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی، مسئولیت‌پذیری و

پیشرفت تحصیلی به همراه فرض نرمال بودن

متغیرهای مورد مطالعه	میانگین	SD	Z کولموگوروف	DF	P
نابرابری اجتماعی	۸/۳۶	۲/۴۲	۰/۹۲۹	۳۸۰	۰/۱۴۹
نابرابری آموزشی- فرهنگی	۲۹/۲۴	۴/۱۸	۰/۹۶۹	۳۸۰	۰/۷۳۸
نابرابری اقتصادی	۳۱/۳۵	۵/۲۱	۰/۹۶۳	۳۸۰	۰/۶۰۸
نابرابری حقوقی	۳۹/۴۸	۶/۵۸	۰/۹۵۴	۳۸۰	۰/۴۲۵
نابرابری سیاسی	۱۰/۲۳	۳/۰۱	۰/۹۶۲	۳۸۰	۰/۵۸۹
ادراک نابرابری جنسیتی کل	۱۱۸/۶۶	۱۵/۵۴	۰/۹۶۶	۳۸۰	۰/۶۶۱
غیراخلاقی بودن	۳۱/۴۱	۴/۱۴	۰/۹۸۳	۳۸۰	۰/۹۶۷
چسبندگی به قوانین	۳۴/۱۸	۵/۰۱	۰/۹۷۹	۳۸۰	۰/۹۱۷
هویت‌یابی	۴۵/۴۶	۵/۳۵	۰/۹۳۶	۳۸۰	۰/۲۰۱
درون‌سازی	۵۵/۷۸	۶/۴۸	۰/۹۸۷	۳۸۰	۰/۹۹۳
خود انضباطی کل	۱۶۶/۸۳	۹/۸۸	۰/۹۵۸	۳۸۰	۰/۵۱۰
فردی	۳۱/۲۸	۳/۲۳	۰/۹۷۱	۳۸۰	۰/۸۳۸
اجتماعی	۳۸/۴۱	۴/۴۸	۰/۹۶۷	۳۸۰	۰/۶۹۴
مسئولیت‌پذیری کل	۶۹/۶۹	۷/۴۵	۰/۹۶۱	۳۸۰	۰/۵۶۹
پیشرفت تحصیلی	۱۷/۱۸	۳/۲۳	۱/۴۵۰	۳۸۰	۰/۰۳۰

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است میانگین (و انحراف استاندارد) متغیر ادراک نابرابری جنسیتی ۱۱۸/۶۶ (۱۵/۵۴)، خود انضباطی ۱۶۶/۸۳ (و ۹/۸۸)، مسئولیت‌پذیری ۶۹/۶۹ (و ۷/۴۵) و پیشرفت تحصیلی ۱۷/۱۸ (و ۳/۲۳) است. همچنین فرض صفر، برای نرمال بودن توزیع نمرات در مقیاس‌های ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی، مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی تأیید می‌شود. نتایج نمودار پراکندگی متغیرهای پیش‌بین و ملاک نشان داد که مفروضه خطی بودن بین متغیرها برقرار است.

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی،

مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱	-														
۲	۰/۳۲	-													
۳	۰/۳۱	۰/۳۳	-												
۴	۰/۲۵	۰/۳۸	۰/۳۷	-											
۵	۰/۴۱	۰/۴۰	۰/۴۱	۰/۴۲	-										
۶	۰/۴۵	۰/۵۲	۰/۴۸	۰/۴۶	۰/۴۴	-									
۷	۰/۳۲	۰/۴۱	۰/۳۳	۰/۴۱	۰/۳۲	۰/۴۱	-								
۸	۰/۲۸	۰/۳۷	۰/۳۹	۰/۳۴	۰/۳۸	۰/۴۲	۰/۳۹	-							
۹	۰/۳۳	۰/۳۵	۰/۳۱	۰/۳۳	۰/۲۷	۰/۳۹	۰/۲۸	۰/۲۸	-						
۱۰	۰/۲۶	۰/۳۶	۰/۲۸	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۲۵	۰/۴۰	۰/۴۱	۰/۴۴	-					
۱۱	۰/۳۰	۰/۳۵	۰/۲۹	۰/۳۴	۰/۲۶	۰/۳۶	۰/۲۸	۰/۳۹	۰/۴۱	۰/۴۲	-				
۱۲	۰/۳۱	۰/۳۴	۰/۲۸	۰/۳۱	۰/۲۸	۰/۲۵	۰/۳۶	۰/۴۲	۰/۳۹	۰/۴۳	۰/۳۷	-			
۱۳	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۲۵	۰/۳۳	۰/۲۶	۰/۲۷	۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۲۴	۰/۴۱	۰/۲۵	۰/۲۵	-		
۱۴	۰/۲۸	۰/۲۰	۰/۱۷	۰/۲۸	۰/۲۳	۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۳۳	۰/۲۳	۰/۲۹	۰/۳۳	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۶	-
۱۵	۰/۲۸	۰/۳۱	۰/۴۵	۰/۲۶	۰/۲۵	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۲۹	۰/۳۱	۰/۴۵	۰/۳۳	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۶	-

نکته: ۱= نابرابری اجتماعی، ۲= نابرابری آموزشی- فرهنگی، ۳= نابرابری اقتصادی، ۴= نابرابری حقوقی، ۵= نابرابری سیاسی، ۶= ادراک نابرابری جنسیتی کل، ۷= غیراخلاقی بودن، ۸= چسبندگی به قوانینی، ۹= هویت‌یابی، ۱۰= درون‌سازی، ۱۱= خود انضباطی کل، ۱۲= مسئولیت‌پذیری فردی، ۱۳= مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ۱۴= مسئولیت‌پذیری، ۱۵= پیشرفت تحصیلی.

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود بین نابرابری اجتماعی و آموزشی- فرهنگی، نابرابری سیاسی، نابرابری جنسیتی، غیراخلاقی بودن و چسبندگی به قوانینی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). همچنین بین نابرابری اقتصادی، نابرابری حقوقی، هویت‌یابی، درونی‌سازی، خود انضباطی، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$).

جدول ۳. ضریب رگرسیونی متغیرهای ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی، مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی

D-W	(P)	t	F	Rdj	R ²	R	β	Std	B	متغیر
								۳/۱۸۳	۲۰/۰۲۰	عدد ثابت
	≤ 0.001	-۷/۶۴۱	۸۶/۲۴۱	۰/۱۸۴	۰/۱۸۶	۰/۴۳۱	-۲/۵۵۰	۰/۱۴۱	-۱/۰۸۰	نابرابری آموزشی- فرهنگی
	≤ 0.001	-۷/۷۵۶	۲۳/۴۵۷	۰/۲۲۹	۰/۲۳۳	۰/۴۸۳	-۰/۵۰۵	۰/۲۲۹	-۱/۷۷۷	چسبندگی به قوانینی
	≤ 0.۰۰۶	۲/۲۹۰	۱۶/۴۵۲	۰/۲۶۰	۰/۲۶۶	۰/۵۱۵	-۰/۱۴۰	۰/۰۶۴	-۰/۱۷۹	غیراخلاقی بودن
	≤ 0.۰۰۱	۶/۰۵۲	۸/۱۲۷	۰/۲۷۴	۰/۲۸۱	۰/۵۳۰	-۰/۵۶۰	۰/۲۵۴	-۱/۵۳۷	نابرابری اجتماعی
۱/۶۱۳	≤ 0.۰۰۱	۵/۶۸۰	۷/۸۶۲	۰/۲۸۶	۰/۲۹۵	۰/۵۴۴	۰/۶۷۷	۰/۱۸۰	۱/۰۳۳	هویت‌یابی
	≤ 0.۰۰۱	۴/۷۹۸	۷/۱۸۸	۰/۲۹۸	۰/۳۰۹	۰/۵۵۶	۰/۴۴۳	۰/۲۶۸	۱/۲۸۷	درون‌سازی
	≤ 0.۰۰۱	۳/۹۰۸	۴/۱۶۳	۰/۳۰۴	۰/۳۱۶	۰/۵۶۲	۰/۲۹۶	۰/۱۸۶	۰/۷۲۸	خود انضباطی کل
	≤ 0.۰۰۱	۳/۷۱۱	۹/۱۹۲	۰/۳۱۹	۰/۳۳۳	۰/۵۷۷	۰/۳۰۶	۰/۱۶۸	۰/۶۲۲	مسئولیت‌پذیری فردی
	≤ 0.۰۰۳	۳/۰۱۴	۹/۰۸۶	۰/۳۳۳	۰/۳۴۹	۰/۵۹۱	۰/۲۹۶	۰/۲۴۰	۰/۷۲۴	مسئولیت‌پذیری اجتماعی

با توجه به اینکه R^2 ، درصد واریانس مشترک ابعاد ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است، نتایج جدول ۳ نشانگر آن است که در گام اول رگرسیون بعد نابرابری آموزشی- فرهنگی به‌تنهایی ۰/۱۸ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و در گام نهم رگرسیون، ابعاد ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری در مجموع ۳۵ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. با توجه به این که در گام نهم F محاسبه‌شده در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است و در نتیجه ابعاد ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی رابطه خطی معنادار دارند. بدین دلیل کوهن^۱ (۱۹۸۸) به نقل از مومنی، عباسی، پیرانی و بگیان کوله مرز، ۱۳۹۶) معتقد است که مقادیر $R \geq 0.50$ (یعنی $R^2 \geq 0.25$) بیانگر ارتباط بسیار قوی بین متغیرهای مورد مطالعه است. در این مطالعه نیز $R^2 = 0.35$ بود که حاکی از ارتباط چند متغیره قوی بین متغیرهای پیش‌بین و پیشرفت تحصیلی است. تحلیل واریانس^۲ روی همین مدل نیز حاکی از معنی‌داری مدل کلی بود: $(F_{(9, 370)} = 22/0.31, P \leq 0.001)$. مقدار دوربین- واتسون نیز برابر با ۱/۶۱۳ است که بیان‌کننده استقلال متغیرها از یکدیگر می‌باشند. ضریب استاندارد رگرسیون در گام نهم نشانگر آن است که سهم نابرابری آموزشی- فرهنگی $(Beta = -0.550)$ ، چسبندگی به قوانین $(Beta = -0.505)$ ، غیراخلاقی بودن $(Beta = -0.140)$ ، نابرابری اجتماعی $(Beta = -0.560)$ ، هویت‌یابی $(Beta = 0.677)$ ، درونی‌سازی

1. Cohen

2. Analysis of variance (ANOVA)

($Beta = 0/443$)، خود انضباطی ($Beta = 0/296$)، مسئولیت‌پذیری فردی ($Beta = 0/306$) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($Beta = 0/296$) قوی‌ترین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر هستند. همچنین مقادیر آماره تحمل برای همه متغیرهای پیش‌بین پژوهش از $0/1$ بزرگ‌تر و مقادیر آماره عامل افزایش واریانس نیز برای همه آن‌ها از 10 کوچک‌تر است. بنابراین مطابق با معیارهای دیدگاه کلاین^۱ (۲۰۱۰) در این پژوهش هم خطی چندگانه مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، نقش ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران بود. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های ادراک نابرابری جنسیتی نابرابری اجتماعی و نابرابری آموزشی-فرهنگی، نابرابری اقتصادی، نابرابری حقوقی، نابرابری سیاسی، ادراک نابرابری جنسیتی کل با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود داشت این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (هاو و همکاران، ۲۰۱۳؛ خوش‌رو و همکاران، ۱۳۹۶؛ محمدی درویش‌وند و صلیبی، ۱۳۹۵؛ کربلایی و کرمی، ۱۳۹۸؛ تسای و همکاران، ۲۰۱۸) همخوانی دارد. ویس و همکاران (۲۰۱۳)، پورس (۲۰۰۸) در پژوهش خود تأثیر منفی تهدید کلیشه‌های جنسیتی بر عملکرد زنان در پیشرفت تحصیلی نشان دادند و نابرابری جنسیتی با کاهش انگیزه تحصیلی زنان همراه بود. پورس (۲۰۱۸) معتقدند که امتیازات مردسالارانه مؤسسات آموزشی محیط خصمانه‌ای را برای دختران پدید می‌آورد که بر پیشرفت آموزشی‌شان تأثیر بازدارنده دارد. مطابق این رویکرد دختران در مقایسه با پسران با تبعیض اساتید، سایر دانشجویان و دانشگاه به‌عنوان یک سازمان روبه‌رو می‌شوند که بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی آنان اثر کاهنده داشته سبب کاهش پیشرفت تحصیلی دختران می‌شود. دینسر و همکاران (۲۰۱۴) و ساکیز (۲۰۱۷) معتقد است که خط‌مشی و ساختار سنتی نهادهای آموزشی از پیشرفت و موفقیت تحصیلی دختران جلوگیری می‌کند. در این ادبیات دانشجویان دختر در مؤسسات آموزشی با فضایی دلسردکننده و غیرمنصفانه مواجه می‌شوند که بر پیشرفت تحصیلی، آن‌ها اثرات منفی دارد. دخترانی که در مدارس و دانشگاه‌ها با نابرابری جنسیتی بالا تحصیل می‌کنند بر این باورند که هیچ فرصتی برای موفقیت در اجتماع ندارند و این باعث کاهش انگیزه یادگیری در مدرسه و دانشگاه می‌شود؛ زیرا احساس به حاشیه رانده شدن و عدم مقبولیت در اجتماع باعث کاهش اعتمادبه‌نفس دختران در مدرسه و دانشگاه و در نتیجه کاهش عملکرد در دانشگاه می‌شود (شپهان، ۲۰۱۲)

در تبیین دیگر این نتایج می‌توان گفت، دسترسی زنان به سطوح بالای آموزش ممکن است منجر به دسترسی بیشتر به یک شغل خوب شود؛ اعتمادبه‌نفس و قدرت خرید را افزایش دهد و از علل افزایش پیشرفت تحصیلی در زنان، بخصوص زنان کشورهای با درآمد پایین باشد. به نظر می‌رسد نفس تحصیل برای زنان مهم است و نه پاداش‌های حاصل از آن به دیگر انگیزه‌های زنان برای تحصیل بیشتر ناشی از ارزش‌هایی فرامادی است تا مادی. زنان ایرانی به دلیل محدودیت‌های قوانین حقوق (اجازه ازدواج، حق ارث، شهادت در دادگاه) انگیزش و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند شاید آمار بالای دانشجویان دختر دانشگاه‌ها نسبت به دانشجویان پسر، شاهدی بر این موضوع باشد. همچنین علت این افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی، می‌تواند جهت دسترسی به شغل و هویت اجتماعی بالاتر و کسب استقلال بیشتر برای رهایی از کلیشه‌های جنسیتی و قوانین حقوقی حاکم بر جامعه زنان از طرفی باشد. ایرانی زنان با وجود پیشرفت‌های زیاد از دهه‌های گذشته، هنوز هم تا حد زیادی از پست‌های مدیریتی بالا محروم هستند؛ بنابراین محدودیت دسترسی قانونی زنان به پست‌های سیاسی می‌تواند از دلایل پیشرفت تحصیلی بالای زنان برای دستیابی به پست‌های اجتماعی و سیاسی باشد (خوش‌رو و همکاران، ۱۳۹۶).

نتایج نشان داد که بین خود انضباطی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (بینور و سادت، ۲۰۱۷؛ اوزیگانو، ۲۰۱۸؛ مونوا و گاتان، ۲۰۲۰) همخوانی دارد. با توجه به نظریه خود/انضباطی پاپالیا و قلدمن (۲۰۰۶) می‌توان گفت خود انضباطی نوعی مراقبت درونی است که بر اساس آن، وظایف محوله انجام و رفتارهای غیرقانونی و ناهنجار ترک می‌شوند و بدون آنکه نظارت یا کنترل خارجی وجود داشته باشد، فرد تلاش خود را مصروف انجام کاری می‌کند که به عهده‌اش گذاشته شده است و مرتکب موارد نادرستی مانند سهل‌انگاری، کم‌کاری و ... نمی‌شود. به نظر می‌رسد همین ویژگی در خود انضباطی باشد که مهم‌ترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی فرد می‌گذارد، زیرا فرد در دوران تحصیل دچار سهل‌انگاری و کم‌کاری نمی‌شود و به‌موقع و در زمان معین به تکالیفش می‌رسد. از این‌رو دانشجویان شب امتحان فقط به مروری مختصر بر مطالب، آمادگی امتحان را پیدا می‌کند و شب امتحان استرس کمتر و اعتمادبه‌نفس بالاتر دارد و همین امر در نتیجه کارش تأثیری چشمگیری می‌گذارد. همچنین با توجه به اینکه درون‌سازی پیشرفته‌ترین سطح در خود انضباطی است و زمانی که افراد قوانین و معیارها را به‌منزله انشعابات منطقی باورها و ارزش‌های فردی خود اجرا می‌کنند، در واقع این قوانین را درون‌سازی کرده‌اند (هافمن، ۱۹۷۰؛ هافمن و همکاران، ۲۰۱۴). می‌توان انتظار داشت سطح درون‌سازی بیشترین ارتباط را با پیشرفت تحصیلی داشته باشد. یکی از مهم‌ترین عوامل درونی که مسیر رسیدن به پیشرفت تحصیلی را هموار می‌کند، خود انضباطی است، یعنی فراگیران از طریق محرک‌هایی که خودشان به وجود می‌آورند رفتار خود را کنترل می‌کنند و یادگیری را تسهیل می‌بخشند. طبق تحقیقات پاولینا (۲۰۰۸) سخت‌کوشی، عزم راسخ و پایداری در انجام امور

بر پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد. برای دستیابی به اهداف، مسائلی وجود دارند که سبب درگیر شدن فرد می‌شوند، افراد سخت‌کوش و مقاوم قادر به برخورد مناسب با مشکلات و مسائل و یافتن راه-حل برای آن‌ها هستند. پژوهش حاضر نشان داد که با افزایش خود انضباطی پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دختر بالا می‌رود. هر فراگیر باید بیاموزد که چطور دانسته‌های خود را قبل از امتحان با آوردن روی کاغذ ارزیابی کند، به‌طوری که بتواند به‌منظور افزایش احتمال موفقیت در تکلیف، تغییراتی در راهبردهای یادگیری خود ایجاد کند (طالب‌زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش حاضر نشان داد که با افزایش سطح غیراخلاقی و چسبندگی به قوانین، پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد. در واقع، خود انضباطی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که نسبت به هیجانات تحصیلی خود و دیگران آگاه شده و با پیش‌بینی پیامدهای هیجانات منفی، در مدیریت هیجانات خودکارآمد شوند. همچنین شرکت در فعالیت‌های گروهی این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد که با آگاهی نسبت به ضوابط و قواعد گروهی و برخورد هوشمندانه با نظرات مخالف، در پاسخ به محرکات محیطی به‌جای واکنش فوری و پیروی از دستورات بادامه مغز، از دستورات قشر پیش‌پیشانی مغز پیروی کند؛ یعنی قبل از پاسخ به محرکات منفی محیطی، به تفکر و بازیابی اطلاعات مرتبط ذخیره شده بپردازد و بر اساس پیامد رفتار در آینده، عمل کند (لیپست، ۲۰۱۱) و از این طریق با درونی سازی از این قواعد زمینه را برای پیشرفت تحصیلی فراهم کند.

نتایج پژوهش نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این نتایج با مطالعه (زارع و محمدزاده، ۱۳۹۸، محمدی درویش وند و صلیبی، ۱۳۹۵) همخوانی دارد. بر طبق نظریه سرتو (۱۹۹۷)؛ خدیوی و الهی، (۱۳۹۲) مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است، تعریف می‌کند و معتقد است که مسئولیت‌پذیری از درون فرد سرچشمه می‌گیرد فردی که مسئولیت کاری را بر عهده می‌گیرد، توافق می‌نماید که یک سری فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران، نظارت داشته باشد. همچنین با توجه به نظریه گلاس (۱۹۹۸) که معتقد است مشکل انسان‌ها و ناهنجاری‌های آن‌ها از مسئولیت نپذیرفتن است زیرا، آن‌ها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس وضعیت صحیح و انسان دوستانه ارضا کنند این‌گونه تبیین می‌شود دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر در برابر دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین‌تر دارای قدرت مسئولیت‌پذیری بالاتری می‌باشند و در واقع پذیرش مسئولیت خود یکی از عوامل مؤثر در موفقیت است. در واقع در دانشگاه مسئولیت‌پذیری از طریق شناخت و احترام به نیازهای خود و گروه مورد بررسی قرار می‌گیرد. دانشجویان مسئولیت‌پذیر با سایر دانشجویان در تصمیم‌گیری‌ها و کارهای گروهی کلاس همکاری می‌کند، برای هر کاری دلیل و منطق دارد و تکالیف خانه و دانشگاه را به‌خوبی انجام می‌دهد. در واقع با توجه به مطالب ارائه شده می‌توان نتیجه گرفت که ارکان اصلی پرورش حس مسئولیت‌پذیری عبارت‌اند از: خانواده و نهادهای آموزش از جمله مدرسه و مراکز

آموزش عالی (نلسون و بیانکو، ۲۰۱۳). بنابراین اگر این آموزش در دو بعد خانوادگی و آموزشی اتفاق بیافتد می‌تواند زمینه را برای درونی سازی مسئولیت‌پذیری فراهم کند و مسئولیت‌پذیری درونی در کنار سایر عوامل شخصیتی، فرهنگی، اجتماعی می‌تواند زمینه را برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان فراهم کند.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای ادراک نابرابری جنسیتی، خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر را تبیین می‌کنند. همسو با این نتایج تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است اما در تبیین این نتایج می‌توان گفت، پیشرفت تحصیلی دانشجویان به عوامل گوناگونی بستگی دارد. به‌طور کلی می‌توان این عوامل را به دو دسته عوامل فردی و عوامل پایه‌ای (خانواده) تقسیم کرد. از جمله عوامل فردی مهم ممکن است در پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشند، عامل خود انضباطی است (زندکریمی، ۱۳۹۰). با توجه به اینکه انضباط یک هنجار و دستورالعمل نظام‌مند برای دستیابی به نظم است که در هر نظام اجتماعی از جمله خانواده الزامی است و میزان انضباط در سطح درون‌سازی برای هر فرد یک امر انگیزشی (کاستل نیک و همکاران، ۱۹۹۸) محسوب می‌شود، که باید مورد توجه خانواده‌ها و سازمان‌های متولی تعلیم و تربیت قرار گیرد. همچنین با توجه به نظریه پاولینا (۲۰۰۸)، خود انضباطی توانایی عمل کردن بدون توجه به سطح هیجانی خود است. او این توانایی را یکی از ابزارهای رشد یافته شخصی می‌داند که در هر فرد، قابل‌دستیابی است. خود انضباطی می‌تواند فرد را برای ترک عادت‌های مخرب دوباره تنظیم کند و فرد را از تعویق انداختن، اختلال و بی‌توجهی در بیاورد. با توجه به پنج رکن اساسی پاولینا برای خود انضباطی یعنی پذیرش، عزم راسخ، سخت‌کوشی، تولید و پایداری می‌توان گفت فرد با خود انضباطی یاد می‌گیرد که چگونه برنامه‌های زندگی و کار خود را بر اساس وظایفی که به عهده دارد و زمانی که برای انجام آن‌ها دارد اولویت‌بندی کند. انجام هر یک از وظایف و فعالیت‌ها در زمان خود به فرد امکان می‌دهد که تمام افکار خود را بر اولویت‌بندی اهداف متمرکز کند. بسیاری از شکست‌هایی که در کار و زندگی شخصی نصیب انسان می‌شوند ناشی از بی‌برنامگی است. هنگامی که فرد خود انضباطی داشته باشد، یعنی برنامه دارد و این اولین قدم برای دستیابی به موفقیت است. لذا می‌توان گفت این عامل تأثیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد.

این پژوهش با محدودیت‌های چند مواجه بود که از جمله آن می‌توان به: استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارش دهی به همراه انگیزه و صداقت پاسخگویان در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها و روش پژوهش توصیفی از نوع مطالعات همبستگی محدودیتی بود که ما نتوانیم روابط علی بین متغیرها را بررسی کنیم. لذا پیشنهاد می‌شود برای واکاوی و کشف عوامل مؤثر هم‌زمان در افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی زنان مسلمان ایرانی، علی‌رغم نابرابری جنسیتی احساس شده در زمینه‌های اجتماعی، آموزشی، اقتصادی، حقوقی و سیاسی، پژوهش کیفی و

مصاحبه عمیق بر روی زنان گروه‌های سنی متفاوت با تحصیلات متفاوت پیشنهاد می‌شود. از آنجایی که ماهیت پژوهش از نوع همبستگی است پیشنهاد می‌شود در قالب طرح‌های آزمایشی به بررسی روابط علت و معلولی متغیرها پرداخته شود. در نهایت از برنامه انضباط مثبت استفاده شود. در واقع برنامه انضباط مثبت با ایجاد یک خود انضباطی و به دنبال آن خودبستگی در دانشجویان می‌تواند آن‌ها را نسبت به موقعیت‌های مختلف مسئولیت‌پذیر کند.

منابع

- حکمی، محمد و خاقانی فرد، میترا (۱۳۹۶)، مطالعه رابطه سلامت اجتماعی با ارزشهای فرهنگی فردگرایی و جمع گرایی و جامعه پذیری جنسیتی در بین دانشجویان زن و مرد. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۷ (۲۵)، ۱۴۰-۱۱۷.
- خدیوی، اسدالله و الهی، ایران (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه (پایه هفتم) شهرستان مهاباد. *زنان و مطالعات خانواده*، ۶ (۲۲)، ۳۷-۵۹.
- خوش‌رو، وحید؛ کیامنش، علیرضا و بهرامی، هادی (۱۳۹۶). رابطه مؤلفه‌های نابرابری جنسیتی با انگیزش تحصیلی زنان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۸، ۵۷-۴۰.
- دلاور، علی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: چاپ چهارم، انتشارات رشد.
- زارع، رحمان و محمدزاده، کمال (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای مسئولیت‌پذیری در رابطه با عملکرد خانواده و خودکارآمدی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. *فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه*، ۱۰ (۳)، ۱۴۴-۱۲۷.
- زندکریمی، غزل (۱۳۹۰). *رابطه بین خود انضباطی، بیان خشم و کنترل خشم با بهره‌وری کارکنان تولیدی در صنعت خودروسازی تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا.
- زندکریمی، غزل و یزدی، سیده منور (۱۳۹۱). *خود انضباطی از کودکی تا بزرگسالی*. تهران: جاودانه، جنگل.
- سادات کرسوی، سیما و صدوقی، مجید (۱۳۹۹). رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح با رفتار قلدری دانش‌آموزان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۰ (۳۸)، ۲۰-۱.
- سروش، مریم (۱۳۹۱). احساس مسئولیت فردی و اجتماعی، دیگر خواهی و اعتماد اجتماعی مطالعه موردی نوجوانان شیراز، *مجله جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۳ (۴۶)، ۲۱۱-۱۹۳.

- شیخ‌الاسلامی، راضیه و برزو، شیوا (۱۳۹۴). فرزندپروری و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان: نقش واسطه‌گری سبک‌های پرورش هویت. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۶ (۱۹)، ۹۷-۱۱۹.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن و همکاران (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خود‌پنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱ (۴)، ۶۵-۷۹.
- کربلایی، محبوبه و کرمی، جهانگیر (۱۳۹۸). پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس تاب‌آوری، تبعیض جنسیتی ادراک‌شده و طرح‌واره‌های نقش جنسیتی زنان. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۹ (۳۶)، ۷۳-۸۸.
- محمدی درویش‌وند، بهنوش و صلیبی، ژانست (۱۳۹۵). بررسی جهت‌گیری هدفی با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران. جامعه پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۷ (۲)، ۶۹-۱۰۱.
- مومنی، خدا مراد؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح‌الله و بگیان کوله مرز، محمدجواد (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۸)، ۱۵۹-۱۸۲.
- Adelman, M. (2008). The "Culture" of the Global Anti-Gender Violence Social Movement. *American Anthropologist*, 110, 511-514.
- Al-Syabi, N. S., Al-Zubaidi, A. S., Al-Harthy, I., Kazem, A. M. (2016). Achievement Responsibility and Its Relation to Self-determination Motivation of Foundation Program Students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]* 10(3), 653.
- Apaydin, C. and Ercan, B. (2012). A structural equation model analysis of Turkish school managers views on social responsibility, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (4), 55990-5598.
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P., & Koot, H. M. (2015). Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism Research*, 8(6), 738-748.
- Binnur, E., Sedat, K. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research* 69, 55-74.
- Brady, A. M. (2020). Response and Responsibility: Rethinking Accountability in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 1 (1), 1-16.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
- Cambridge Dictionaries Online. (2016). *Meaning of "self-discipline" in the English Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 8

- March, 2016 from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-discipline>.
- Conrad, P., & Barker, K. K. (2010). The social construction of illness: Key insights and policy implications. *Journal of health and social behavior*, 51(1), S67-S79.
 - Dinçer, M. A., Kaushal, N., & Grossman, M. (2014). Women's education: Harbinger of another spring? Evidence from a natural experiment in Turkey. *World Development*, 64 (2010), 243–258.
 - EACEA/Eurydice. (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice. Available on: [eacea. ec. europa. eu/education/eurydice/ documents/ thematic_reports/ 120en. pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf).
 - Escarti, A. Gutierrez, M. Pascual, C. and Marin, D. (2010) "Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School" *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 667-676.
 - Evans, G. W., Fuller-Rowell, T. E., & Doan, S. N. (2012). Childhood cumulative risk and obesity: The mediating role of self-regulatory ability. *Pediatrics*, 129 (1), e68–e73.
 - Franck, H., Krohn, M. (2018). Improving Lives: Self-discipline, Disciplining the Self and Self-less Discipline. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 2018, (1), 13956.
 - Geller, J., Toftness, A. R., Armstrong, P. I., Carpenter, S. K., Manz, C. L., Coffman, C. R., & Lamm, M. H. (2018). Study strategies and beliefs about learning as a function of academic achievement and achievement goals. *Memory*, 26 (5), 683-690.
 - Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York, NY: Harper.
 - Gorbunovs, A., Kapenieks, A., Cakula, S. (2016). Self-discipline as a Key Indicator to Improve Learning Outcomes in e-learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 231, 256-262.
 - Han, C., Janmaat, J. G., Hoskins, B. & Green, A. (2012). *Perceptions of Inequalities: implications for social cohesion, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at*: <http://www.llakes.org>.
 - Hausmann, R., Tyson, L. D., & Zahidi, S. (2010). *The global gender gap report 2010*. Retrieved from World Economic Forum website: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Gender_Gap_Report_2010.pdf.
 - Hoffman, F. J. (1966). The Religious Crisis in Modern Literature. *Comparative Literature Studies*. 3(3), 263-72.
 - Hofmann, W., Adriaanse, M., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Dieting and the self-control of eating in everyday environments: An experience sampling study. *British Journal of Health Psychology*, 19 (3), 523–539.

- Howe, L. D., Lawlor, D. A., & Propper, C. (2013). Trajectories of socioeconomic inequalities in health, behaviours and academic achievement across childhood and adolescence. *Journal Epidemiol Community Health*, 67 (4), 358-364.
- Kaye, D. (2004). Gender inequality and domestic violence: implications for human immunodeficiency virus (HIV) prevention. *African health sciences*, 4(10), 67-76.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Series Editor's Note by Todd D. Little, The Guilford Press, New York Lond.
- Kostelnik, M. J., Stein, C., Whiren, P. A. & Soderman, A. K. (1998). *Guiding children's social development: Fostering self-discipline in children (3rd ed.)*. USA: Delmar Publishers, pp. 398-440.
- Lee, K.-H., Herold, D.M., and Yu, A.-L. (2016), "Small and Medium Enterprises and Corporate Social Responsibility Practice: A Swedish Perspective", *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 23(2), 88-99.
- Lenzi, M., Vieno, A., Santinello, M., Nation, M., & Voight, A. (2014). The role played by the family in shaping early and middle adolescent civic responsibility. *The Journal of Early Adolescence*, 34(2), 251-278.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., Pickering, M. (2008). "Measuring Students perceptions of personal and social responsibility to intrinsic motivation in urban physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Lipsett, A. B. (2011). Supporting emotional regulation in elementary school: Brain-based strategies and classroom interventions to promote self-regulation. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5 (1), 157-175.
- Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s College Students Academic Sustainability: The Role of Negative Emotions, Achievement Goals, and Self efficacy on Academic Performance. *Sustainability*, 11(3), 775.
- Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2019). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development*, 26 (3), 190-200.
- McGrath, S. K., Whitty, J. (2017). Accountability and responsibility defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 11(3), 688-707.
- Mergler, A. (2007). *The Creation, Implementation and Evaluation of a School-Based Program PhD thesis*, Queensland University of Technology.
- Moneva, J. C., Gatan, B. P., (2020). Emotional Intelligence and Self-discipline in Senior High Schools. *International Journal of Research Granthaalayah*, 8 (1), 69-77.

- Nelson, D., & Bianco, C. (2013), Increasing Student Responsibility And Active Learning In An Undergraduate Capstone Finance Course. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2), 267-278.
- Nguyen, H.T., Hoang, T.G. and Luu, H. (2019), "Corporate social responsibility in Vietnam: opportunities and innovation experienced by multinational corporation subsidiaries", *Social Responsibility Journal*, 16 (6), 771-792.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. and Brown, M. (2019). Irish Teachers, Starting on a Journey of Data use for School Self-Evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 60 (2019), 1–13.
- Ozhiganova, G.V. (2018). Self-Regulation and Self-Regulatory Capacities: Components, Levels, Models. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 255-270.
- Papalia, D. E., Wendkos-Olds, S., & Duskin-Feldman, R. A. (2006). *A child's world: Infancy through adolescence (10th ed.)*. New York: McGraw-Hill, pp. 110-115.
- Pavlina, S. (2008). *Personal development for smart people*. Carlsbad, CA: Hay House.
- Powers, I. (2018). *Understanding Educational Inequality: Latino Students and Academic Achievement in the United States*. Master of Arts Thesis – International Education New York University.
- Rathnasabapathy, M. (2020). The Factors of Academic Achievement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (03), 1062-1064.
- Sakız, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 35 (1), 108–129.
- Sheehan, K. (2012). *Does Gender Inequality in Education Affect Educational Outcomes? Honors Scholar Theses. Paper 251*. http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/251.
- Shih, S. S. (2018). Examining Relationships of Taiwanese Adolescents' Achievement Goals to Academic Engagement and Coping. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 153-165.
- Silva Junior, A.d., Martins-Silva, P. D .O., Feu, K.S., Komino, A.C., Silva, V.C.d. and Vasconcelos, K.C.d.A. (2018), "Corporate social responsibility in the perspective of Brazilian management students: the inversion of the pyramid", *Social Responsibility Journal*, 16 (1), 50-72.
- Tsai, S.-L., Smith, M.L. and Hauser, R.M. (2018), "Gender Gaps in Student Academic Achievement and Inequality", *Research in the Sociology of Education*, 20(2), 181-218.
- Turcinskaite-Balciuniene, A., Balciunas, J., & Merkys, G. (2015). The Effects of Gender and Socioeconomic Status on Academic Motivation: The

Case of Lithuania, *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 9 (2), 407-419.

- UNDP, (2014). *Gender inequality, Humanity Divided: Confronting Inequality in Developing Countries*. www.undp.org/content/dam/undp/library/.../HumanityDivided_Ch5_low.pdf.
- Weavet-Hightower, M. (2003). The body turn in reasearch on gender and education, *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Weis, M., Heikamp, T., Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation, *Front Psychol*, 4 (442), 1-10.
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.