

تفاوت‌های جنسیتی در نظام ارزشی، اشتیاق، شایستگی اجتماعی و سبک‌های شناختی دانشجویان

محبوبه موسیوند^۱

چکیده

اولویت‌های ارزشی افراد متأثر از عوامل گوناگون است که این موضوع بر رفتارها و کنش‌های اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، شایستگی اجتماعی و سبک‌های شناختی دانشجویان انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعه پس رویدادی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش ۱۵۰ نفر از دانشجویان پسر و دختر دانشگاه تهران بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه نظام ارزشی، اشتیاق دانشجویان جونیوس و گوز، ادراک شایستگی هارت و پرسش‌نامه سبک‌های شناختی کرتون استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانشجویان پسر در ارزش‌های مادی، شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی و شایستگی فیزیکی نمرات بالاتری به دست آورده‌اند دانشجویان دختر نیز در مؤلفه‌های اشتیاق شناختی، رابطه با همسالان، اشتیاق رفتاری، اشتیاق تحصیلی و سبک شناختی نوگرا/ پژوهنده نمرات بالاتری به دست آورده‌اند. با توجه به نتایج پژوهش، ضروری است دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در استفاده از راهبردهای تربیتی و شیوه‌های تدریس، جنسیت و تفاوت‌های فردی دانشجویان را بر اساس ابعاد اجتماعی، روان-شناختی، فرهنگی و معنوی مدنظر داشته باشند.

^۱استادیار گروه مطالعات جامعه‌شناسی و توسعه دانشگاه الزهرا m.moosivand@alzahra.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۸/۱۰

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۴/۳

واژگان کلیدی

نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، شایستگی اجتماعی، سبک‌های شناختی، دانشجویان

مقدمه و بیان مسئله

ارزش‌ها به مثابه پدیده‌های اجتماعی یکی از مشخصه‌های مهم جوامع‌اند که ساختار فرهنگی را شکل می‌دهند. ارزش‌ها در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی و... تأثیر کوتاه‌مدت و بلندمدت دارند و شناخت آن‌ها نقش بسیار مهمی در شناسایی تحولات فرهنگی ایفا می‌کند (سها و شارما، ۲۰۱۹). منظور از نظام ارزشی عوامل و عناصری است که اکثر افراد جامعه برای آن اهمیت و اعتبار قائل‌اند و می‌تواند نیازهای مادی و معنوی آنان را برآورد. از دیدگاه برخی صاحب‌نظران، این نظام ارزشی به ارزش‌های اولیه یا مادی (مربوط به نیازهای زیستی افراد) و ارزش‌های ثانویه یا فرامادی (دربدارنده ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی) دسته‌بندی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که نظام کلی ارزش‌ها از هردو نوع متأثر است (زارع شاه آبادی و ترکان، ۱۳۹۴). ارزش‌های فرامادی عبارت است از معیارهای مطلوب مربوط به امور و نیازهای غیرمادی و ارزش‌های مادی عبارت است از امور و مسائل ایمنی و مادی در جامعه (سیدمن و اتو، ۲۰۱۶). اولویت‌های ارزشی افراد نیز متفاوت است که این موضوع بر رفتارها و کنش‌های اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد. یکی از نیازهای اولیه و مهم، امنیت اجتماعی است که هم از سطوح نیازهای مادی متأثر است و هم بر سطوح دیگر نظام ارزشی اثر می‌گذارد (افشار کهن و رضاییان، ۲۰۱۹). نتایج مطالعه زارع شاه آبادی و ترکان (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با هدف بررسی رابطه احساس امنیت اجتماعی و نظام ارزشی جوانان (مطالعه‌ای درباره دانشجویان دانشگاه یزد) نشان داد که دانشجویان اولویت‌های ارزشی مادی‌گرایانه دارند و تفاوتی در اولویت‌های ارزشی مادی و فرامادی برحسب متغیرهای زمینه‌ای (سن، جنس، رشته تحصیلی، وضعیت تأهل و پایگاه اقتصادی-اجتماعی) مشاهده نشد. احساس امنیت اجتماعی نیز با متغیر وابسته ارزش‌های مادی همبستگی معکوس و معنادار و با متغیر ارزش‌های فرامادی همبستگی مثبت و معنادار دارد.



یکی از عوامل درونی بسیار مهم و تأثیرگذار در این زمینه، سبک شناختی^۱ افراد است (مختاری، ۲۰۱۴). سبک شناختی، روشی است که یادگیرنده به کمک آن اطلاعات را پردازش می‌کند و انواع مختلفی دارد مانند: سبک شناختی وابسته به زمینه و مستقل از زمینه، کلی‌نگر و تحلیل‌نگر، تکانشی و تأملی (اونیکورا^۲، ۲۰۱۵). از نظر ورمونت و ریجسویک^۳ (۱۹۹۸؛ ورمونت، برونکروشت و مارتینز-فرناندز^۴، ۲۰۱۴) یکی از انواع سبک‌های شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و نظم‌دهی است که فرد هنگام یادگیری از آن استفاده می‌کند. راهبردهای پردازش در سه نوع عمیق، گام به گام و عینی دسته‌بندی می‌شوند (گیو و آرمسترانگ^۵، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که از راهبرد پردازش عمیق استفاده می‌کنند، می‌کوشند بین بخش‌های مختلف موضوع ارتباط برقرار کنند و منظور واقعی نویسنده را دریابند. دانش‌آموزانی که از راهبرد پردازش گام به گام استفاده می‌کنند، بیشتر به جزئیات توجه می‌کنند، بخش‌های یک موضوع را جداگانه می‌آموزند و توجه کمتری به ارتباط بخش‌های مختلف یک موضوع دارند. این دسته از دانش‌آموزان اگر چیزی را نفهمند، به راحتی دلسرد شده و یادگیری را متوقف می‌کنند (ادوماگو، دانسو، یودین و داموها^۶، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که از راهبرد عینی استفاده می‌کنند، علاقه‌مند هستند که موضوعات یادگیری با جهان پیرامون مرتبط باشد. آن‌ها از موضوع یادگیری تصویر ذهنی می‌سازند و مطالب را به زبان خود تبدیل می‌کنند تا آن را به خوبی دریابند. یکی دیگر از انواع سبک‌های شناختی، راهبردهای نظم‌دهی است (ورانیکا، ریبرنجاک و مارتین سویک^۷، ۲۰۱۹). از این اصطلاح، عمدتاً برای توصیف رفتار یادگیرنده استفاده می‌شود. راهبردهای نظم‌دهی، یکی از راهبردهای فراشناختی است که یادگیرندگان به منظور نظارت و کنترل بر پیشرفت خود از

-
- 1 . cognitive style
 - 2 . Onyekuru
 - 3 . Vermunt & Rijswijk
 - 4 . Bronkhorst & Martínez.Fernández
 - 5 . Bruce
 - 6 . Adomako, Danso, Uddin & Damoah
 - 7 . Vranic, Rebernjak & Martincevic

آن استفاده می‌کنند (اونیکورا، ۲۰۱۵). این راهبردها را می‌توان در سه دسته نظم‌دهی درونی، نظم‌دهی بیرونی و نظم‌دهی نامتمرکز جای داد میچلی، دیپالو، موناگیس، کارداسی و سناترا^۱ (۲۰۱۸) و خادمی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند راهبرد پردازش عمیق با هیچ یک از ابعاد اطلاع‌جویی رابطه معنادار نداشته‌است؛ در حالی که راهبرد پردازش گام‌به‌گام و عینی و نیز راهبرد نظم‌دهی درونی در یادگیری با تمام ابعاد اطلاع‌جویی رابطه معنادار داشته‌است. راهبرد نظم‌دهی بیرونی با بعد انگیزشی اطلاع‌جویی و راهبرد نظم‌دهی نامتمرکز نیز فقط با بعد رفتاری اطلاع‌جویی رابطه معنادار داشته‌اند. ریاضی، ابراهیمیان شیاده و موسوی امیرآبادی (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافتند که عواطف منفی و توانایی شناختی به ترتیب نقش منفی و مثبت معناداری در پیش‌بینی تعلل ورزی دارند و در مجموع ۶۳٪ از واریانس تعلل ورزی را تبیین می‌کنند.

در دو دهه گذشته، درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است (لام^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که رابطه‌ی مثبتی بین اشتیاق تحصیلی با نتایج کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (گونوس و کوزو^۳، ۲۰۱۵). به‌عبارت‌دیگر، اشتیاق تحصیلی برای یادگیری، یادسپاری، یادآوری، عملکرد، تدایی مطالب یاد گرفته‌شده، آزمایش، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان لازم و ضروری است (برایسون و هاند^۴، ۲۰۰۷). اشتیاق تحصیلی یک مفهوم جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است (کاهو^۵، ۲۰۱۳؛ یا تی^۶، ۲۰۲۰). الرشید فان و نگو^۷ (۲۰۱۶) اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان کیفیتی از تلاش‌های

1 . Miceli, de Palo, Monacis, Cardaci & Sinatra

2 . Lam

3 . Gunuc & Kuzu

4 . Bryson & Hand

5 . Kahu

6 . Yi.Ti

7 . Alrashidi, Phan & Ngu



دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های آموزشی به‌منظور رسیدن به نتایج دلخواه تعریف کرده‌اند. براساس تعریف گاروش^۱ (۲۰۰۵؛ به نقل از برقی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۸) اشتیاق تعامل انرژی، زمان و منابع مورد استفاده در فعالیت‌های دانشگاه برای افزایش یادگیری است. در این تعریف از اشتیاق تحصیلی تمرکز بر فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس و مشارکت دانش‌آموزان و دانشجویان در این فعالیت‌هاست. باین‌حال، می‌توان گفت اشتیاق تحصیلی چیزی به‌مراتب بیشتر از این فعالیت‌هاست. زاهد بابلان، رضایی شریف و شکری (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای برتری دانش‌آموزان تیزهوش دختر را در اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های جذب و وقف‌کردن خود و برتری دانش‌آموزان تیزهوش پسر را در خلاقیت هیجانی و مؤلفه‌های نوآوری، آمادگی و اثربخشی - اصالت، می‌داند. در خودکارآمدی تحصیلی بین دوگروه تفاوت معناداری مشاهده نشد. یاتی^۲ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای نشان داد که سرمایه روان‌شناختی پیش‌بینی کننده یادگیری ذهن آگاهانه و اشتیاق تحصیلی است.

یکی از مؤلفه‌های خودپنداشت، ادراک شایستگی است (ووترز، کولپین، وان دام و ورچرن^۳، ۲۰۱۵) که به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است (هارتر^۴، ۱۹۸۲). به نظر هارتر (۱۹۸۲) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه است: شایستگی تحصیلی^۵ (عملکرد تحصیلی و هوشی)، پذیرش اجتماعی^۶ (ارتباط با همسالان)، شایستگی ورزشی^۷ (فعالیت‌های ورزشی)، شایستگی جسمانی^۸ (تصور بدنی) و رفتار^۹ (رفتار با دیگران). به‌طور کلی ادراک شایستگی از عوامل گوناگونی تأثیر

-
- 1 . Krause
 - 2 . Yi.Ti
 - 3 . Wouters, Colpin, Van Damme & Verschueren
 - 4 . Harter
 - 5 . school competence
 - 6 . social acceptance
 - 7 . sport competence
 - 8 . physical competence
 - 9 . conduct

می‌پذیرد. برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دختران نسبت به پسران در ابعاد تحصیلی و ورزشی، ادراک شایستگی پایین‌تری دارند (مارش، مارتین، یانگ و گراون^۱، ۲۰۱۶). بررسی جنیفر و لی^۲ (۲۰۱۱) و تایملر، مک اینتیر، روس و هاندس^۳ (۲۰۱۹) نشان داد که ادراک شایستگی دانش‌آموزان کوچک ناموفق و دارای خودکم‌بینی نسبت به دانش‌آموزان بزرگ‌تر کمتر است. نتایج پژوهش مک اینری، چنگ، موک و لام^۴ (۲۰۱۲) نشان دادند که ادراک شایستگی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری اثر مستقیم دارد و راهبردهای یادگیری بر انگیزه پیشرفت تأثیر مثبت و مستقیم دارد. نتایج مطالعه یو، پاتنیک، هندریکس و برنشتاین^۵ (۲۰۱۹) نیز نشان داد که روابط والدین با فرزندان به واسطه خوش‌بینی بر ادراک شایستگی تحصیلی نوجوانان رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین نتایج نشان داد که ادراک شایستگی به واسطه راهبردهای یادگیری تأثیر مثبتی بر روی انگیزه پیشرفت دارد. نتایج مطالعات رائفلدر و رینگسین^۶ (۲۰۱۶) و تیلور^۷ (۲۰۱۵) نیز بیان می‌کنند که شایستگی تحصیلی ادراک شده از طریق تأثیری که بر خودپنداره تحصیلی به ویژه در زمینه خودکارآمدی دارد می‌تواند منجر به پیشرفت و اشتیاق تحصیلی شده و یک نظام فرامادی را به صورت غیرمستقیم تحت تأثیر قرار دهد.

نتایج مطالعات نشان می‌دهند که در ایران امروز، دانشگاه‌های کشور به دلیل جریان‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و... دچار دگرگونی‌های جدی شده‌اند؛ به گونه‌ای که تعداد کثیری از دانشجویان ارزش‌های جدیدی برای خود برگزیده‌اند (افشار کهن و رضاییان، ۱۳۹۷). به لحاظ تجربی، کشور ایران به دلیل داشتن هرم سنی منحصربه‌فردی که در آن جوانان بالاترین نسبت را در بین گروه‌های سنی دیگر به خود اختصاص داده‌اند، تصور می‌شود که

-
- 1 . Marsh, Martin, Yeung & Craven
 - 2 . Jennifer & Lee
 - 3 . Timler, McIntyre, Rose & Hands
 - 4 . McInerney, Cheng, Mok & Lam
 - 5 . Yu, Putnick, Hendricks & Bornstein
 - 6 . Raufelder & Ringeisen
 - 7 . Teylor



ثبات و تغییر ساختارهای شخصیتی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و مذهبی آینده افراد منوط به ساختار نظام اولیتی ارزشی همین جوانان می‌شود (قائد امینی هارونی، صادق زاده، ابراهیم زاده دستجردی و جعفری چالستری، ۱۳۹۶). آگاهی از وجود تفاوت‌های جنسیتی میان برخی از متغیرهای روان‌شناختی و اجتماعی می‌تواند ارتقای کیفیت آموزش و امکان برنامه‌ریزی مدون و کاربردی را برای متخصصان تعلیم و تربیت و مدرسان فراهم آورد (عرب پور، خسروی و صرامی، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه دانشجویان مؤثرترین قشر در بقا و پیشرفت یک جامعه اند، پژوهش حاضر با بررسی متغیرهای جامعه‌شناختی و روان‌شناختی از طریق بررسی تفاوت‌های جنسیتی^۱ و ارائه برنامه‌های آموزشی متناسب با جنسیت، زمینه پرورش استعدادها و آشکار و پنهان دانشجویان را مهیا کرده تا کیفیت و بهره‌وری آموزشی در دانشگاه‌ها افزایش یابد (سفیری و جلالوند، ۱۳۹۷). همچنین در زمینه نظام ارزشی، ادراک شایستگی، اشتیاق و سبک‌های شناختی دانشجویان به صورت جداگانه تحقیقات فراوانی انجام شده است، اما در باب تأثیر متقابل انتخاب نظام ارزشی، ادراک شایستگی، اشتیاق دانشجویان به دانشگاه، مطالعه و تحقیق مدون و جامعی صورت نگرفته است و این امر از ضرورت‌های انجام این پژوهش است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی در نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، شایستگی اجتماعی و سبک‌های شناختی دانشجویان دانشگاه تهران است. براین اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- بین نظام‌های ارزشی دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد. ۲- بین اشتیاق تحصیلی دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد. ۳- بین شایستگی اجتماعی دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد. ۴- بین سبک‌های شناختی دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش، یک پژوهش بنیادی و از نوع پس‌رویدادی (علی مقایسه‌ای) است که به صورت گذشته‌نگر انجام شده است. به لحاظ معیار زمان، این پیمایش از نوع مقطعی بوده و به لحاظ

معیار ژرفایی از نوع پنهانگر است که داده‌های آن با استفاده از پرسش‌نامه گردآوری شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشگاه تهران تشکیل می‌دهند. در این پژوهش دانشکده‌ها به چهار طبقه اصلی علوم انسانی، علوم پایه، فنی و هنر تقسیم شدند. با توجه به تعداد جامعه در مجموع ۱۵۰ نفر (۷۵ دختر و ۷۵ پسر) از دانشکده‌های مختلف به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای براساس جنسیت و رشته تحصیلی انتخاب شدند. میانگین سنی گروه نمونه پسران ۲۲/۵۸ با انحراف استاندارد ۳/۰۱ و دختران ۲۲/۴۱ با انحراف استاندارد ۲/۵۸ در دامنه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال بودند. بدین صورت که پس از کسب مجوزهای اخلاقی با رعایت موازین اخلاقی هر دانشکده (علوم انسانی، علوم پایه، فنی و هنر) و جنسیت (پسر و دختر) دانشجویان هر دانشکده به عنوان یک طبقه در نظر گرفته شد و در ادامه با توجه به رشته تحصیلی و جنسیت ۷۵ نفر از دانشجویان دختر به صورت تصادفی انتخاب شدند سپس ۷۵ نفر از دانشجویان پسر با توجه به سن، مقطع تحصیلی و رشته با گروه دانشجویان دختر هم‌تا انتخاب شده و به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. با توجه به اینکه در تحقیقات علی مقایسه‌ای حداقل نمونه بایستی ۱۵ تا ۳۰ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۹)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی برای هر زیر گروه ۷۵ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل تمایل شرکت در پژوهش، دامنه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال، نداشتن اختلالات روان‌شناختی و ملاک‌های خروج شامل مصرف مواد و رها کردن پژوهش در هر مرحله از آن بود.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه نظام ارزشی^۱ (VSQ): پرسش‌نامه نظام ارزشی را زارع شاه آبادی و ترکان (۱۳۹۴) ساخته‌اند. این پرسش‌نامه دارای ۱۷ گویه است، که به این ترتیب دو بعد ارزش‌های فرامادی ۸ گویه و ارزش‌های مادی ۹ گویه به وسیله آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نمره-گذاری این پرسش‌نامه بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) صورت می‌گیرد. ارزش‌های مادی شامل ۱- استقرار نظم در جامعه؛ ۲- مبارزه با جرم و جنایت در جامعه؛ ۳- مبارزه با افزایش قیمت‌ها (اقتصاد باثبات)؛ ۴- درحال حاضر مهم‌ترین

1 . Valuation System Questionnaire (VSQ)



دغدغه هر انسانی پول‌درآوردن است؛ ۵- چقدر برای ساختن آینده خوب حاضرید از آسایش فعلی صرف‌نظر کنید؛ ۶- چقدر معتقدید که برای داشتن شغل خوب باید پارتی خوبی داشت؛ ۷- چقدر معتقدید در حال حاضر داشتن ثروت و شغل خوب مهم‌تر از تحصیلات است؛ ۸- چقدر معتقدید که حتی با داشتن پول و سرمایه کافی باز هم باید کار و تلاش کرد؛ ۹- تا کار و شغل و ماشین نداشته باشیم، نباید ازدواج کنیم. ۱- مشارکت سیاسی در دانشگاه مهم‌تر از کسب نمرات عالی است؛ ۲- فضای باز سیاسی در دانشگاه لازم است؛ ۳- آزادی بیان منجر به هرج‌ومرج در کشور می‌شود؛ ۴- هر ساله باید بودجه خوبی به فعالیت‌های هنری در دانشگاه اختصاص داده شود؛ ۵- اندیشه‌ای پویاست که از قدرت سیاسی دور باشد؛ ۶- لازمه مدیریت خوب در دانشگاه داشتن تخصص بالاست؛ ۷- جامعه زمانی خوب اداره می‌شود که مردم مرتباً عملکرد مسئولان را کنترل کنند؛ ۸- مشارکت مردم در تصمیم‌گیری سیاسی اهمیت زیادی دارد و ارزش‌های فرامادی را شامل می‌شود. در پژوهش زارع شاه آبادی و ترکان (۱۳۹۴) اعتبار صوری و آلفای کرونباخ پرسش‌ها برای مؤلفه ارزش‌های مادی ۰/۷۲ و برای ارزش‌های فرامادی ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر با استفاده از نظر استادان دانشگاه، روایی محتوای^۱ (CVR) پرسش‌نامه ۰/۷۴ و ضریب روایی محتوای (CVI) پرسش‌نامه ۰/۹۰ محاسبه گردید که بالاتر از مقدار قابل قبول است. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزش‌های مادی ۰/۷۴ و ارزش‌های فرامادی ۰/۷۸ به دست آمده است.

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی دانشجویان^۲ (SES): این مقیاس را در سال ۲۰۱۵ گونیوس و کوزو^۳ ساخته‌اند. گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) ابتدا ۵۹ سؤال را طرح کردند که در تحلیل عوامل تأییدی ۴۱ سؤال تایید شد و این سؤالات مقیاس نهایی شدند. این مقیاس دارای دو مؤلفه اشتیاق به دانشکده شامل ارزش‌گذاری سؤالات ۱ تا ۳ (اشتیاق روان‌شناختی - I) و احساس تعلق سؤالات ۴ تا ۱۱ (اشتیاق روان‌شناختی و اجتماعی - II) و اشتیاق کلاس شامل: اشتیاق شناختی سؤالات ۱۲ تا ۲۱ اشتیاق عاطفی - I سؤالات ۲۲ تا ۲۷ (روابط با همسالان)، اشتیاق عاطفی - II سؤالات ۲۸ تا ۳۷ (روابط با اعضای هیئت‌علمی) و اشتیاق رفتاری سؤالات ۳۸ تا ۴۱ است. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱)،

1 . content validity ratio

2 . Student Engagement Scale (SES)

3 . Gunuc & Kuzu

مخالقم (۲)، نه موافق و نه مخالف (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است که نمرات بیشتر در این مقیاس نشان‌دهنده اشتیاق بالاتر است؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری منفی در این پرسش‌نامه وجود ندارد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های ارزش‌گذاری (اشتیاق روان‌شناختی - I) ۰/۸۲، احساس تعلق (اشتیاق روان‌شناختی و اجتماعی - II) ۰/۸۹، اشتیاق شناختی ۰/۸۷، اشتیاق عاطفی - I (روابط با همسالان) ۰/۸۵، اشتیاق عاطفی - II (روابط با اعضای هیئت‌علمی) ۰/۸۹ و اشتیاق رفتاری ۰/۷۱ برآورد گردید. این پرسش‌نامه را برقی ایرانی، بگیان کوله‌مرزی، مرادی و نجاتی (۱۳۹۸) رواسازی کرده‌اند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پرسش‌نامه شش عامل اشباع‌شده و شاخص‌های برازش مناسبی دارد. ضریب کیسر-مایر-الکین (KAMO) برابر با ۰/۹۱۶ و مقدار مجذور کای انتقال یافته آزمون کرویت بارتلت ۷۸۵/۴۳ به دست آمد که با درجه آزادی ۱۱۱۷ معنی‌دار بود ($P \leq 0/001$). در تحلیل عاملی تأییدی ۴۸ گویه تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۶ و برای اشتیاق به دانشکده شامل ارزش‌گذاری (اشتیاق روان‌شناختی - I) ۰/۷۰، احساس تعلق (اشتیاق اجتماعی و روان‌شناختی - II) ۰/۸۵، اشتیاق شناختی ۰/۹۲، رابطه با همکلاسی (اشتیاق عاطفی - I) ۰/۷۶، رابطه با اعضای هیئت‌علمی (اشتیاق عاطفی - II) ۰/۸۸، اشتیاق رفتاری ۰/۷۹ به دست آمد (برقی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۸).

پرسش‌نامه ادراک شایستگی^۲ (PCQ): این ابزار را هارتر (۱۹۸۲) تهیه کرده‌است که ادراک کودکان را از شایستگی خود در سه بعد شناختی، اجتماعی و جسمانی می‌سنجد. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع این سه بعد است. این پرسش‌نامه دارای ۲۸ گویه است، به این ترتیب که بعد شناختی با ۱۵ گویه، بعد اجتماعی با ۴ گویه و بعد جسمانی با ۹ گویه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (صالحی و سیف، ۱۳۹۱). گویه‌های این ابزار دارای دو گزینه متضاد است. الف) در مورد من صحیح است و ب) در مورد من صحیح نیست. گویه‌ها بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند که نمره ۱ کمترین شایستگی ادراک شده و نمره ۴ بیشترین شایستگی ادراک شده را مشخص می‌کند، به این ترتیب دامنه نمرات محتمل برای هر فرد بین ۲۸ تا ۱۱۲ قرار می‌گیرد. نتایج مطالعه هارتر

1 . Kaiser Meyer Olkin

2 . perceived competence questionnaire



(۱۹۸۲) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه ادراک شایستگی کودکان، نشان از روایی و پایایی مطلوب این ابزار داشت. وی پایایی را از طریق ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی بررسی کرد و برای ابعاد ادراک شایستگی کلی، ضریب آلفا را بین ۰/۸۲- تا ۰/۷۵ و برای بازآزمایی ۰/۸۷- تا ۰/۷۰ به دست آورد. در ایران نیز، شهیم (۱۳۸۷) و صالحی و سیف (۱۳۹۱)، روایی این ابزار را از طریق تحلیل عامل مورد بررسی قرار دادند و از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی استفاده کردند که ضریب آلفا برای ابعاد ادراک شایستگی شناختی ۰/۸۹، اجتماعی ۰/۷۴، جسمانی ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۷) جهت روایی، از ضریب همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد که ضرایب به ترتیب برای بعد شناختی ۰/۸۴، اجتماعی ۰/۷۳ و جسمانی ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین پایایی ابعاد و نمره کل ادراک شایستگی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای ابعاد ادراک شایستگی شناختی، اجتماعی و جسمانی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۵۵ و ۰/۶۷ و برای نمره کل ادراک شایستگی ۰/۸۶ احراز گردید که حکایت از پایایی مطلوب این ابزار داشت (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۷).

پرسش‌نامه سبک شناختی^۱ (KAI): این پرسش‌نامه را کرتون^۲ (۱۹۶۷) برای سنجش سبک شناختی نوگرا/ پژوهنده و نوگریز/ پذیرنده ساخته است. پرسش‌نامه از ۳۳ ماده با ۵ گزینه (بسیار آسان، آسان، نه مشکل نه آسان، مشکل و بسیار مشکل) تشکیل شده است. از آزمودنی خواسته می‌شود با خواندن دقیق هر ماده، مشخص کند تا چه اندازه برای او مشکل یا آسان خواهد بود برای مدت طولانی هر یک از آن ویژگی‌ها را داشته باشد. برای مثال «به عنوان فردی که از زوایای جدید به مسائل و مشکلات موجود نگاه می‌کند» یا «به عنوان فردی که مسیرهای از پیش تعیین شده را بدون انحراف طی می‌کند». حداقل نمره آزمودنی ۳۲، حداکثر ۱۶۰ و میانگین آن ۹۶ خواهد بود. پرسش‌نامه آزمودنی‌ها را در دو طیف نامگذاری می‌کند. نمره بین ۹۷ تا ۱۶۰ شاخص سبک شناختی نوگرا و نمره بین ۳۲ تا ۹۶ شاخص سبک شناختی نوگریز خواهد بود. همچنین حداقل نمره کل پرسش‌نامه ۳۳ و حداکثر آن ۱۶۵ است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش مود (۱۹۸۶) ۰/۸۶ و در مطالعه ویتیچ و انتوناکیس

1 . Kirton's Adaptor.Innovator (KAI)

2 . Kirton

(۲۰۱۱) ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های نوگرا/پژوهنده ۰/۷۴ و نوگریز/پذیرنده ۰/۷۰ به دست آمد. لازم به ذکر است قبل از سنجش مقیاس سبک شناختی در سؤالات این پرسش‌نامه متناسب با سطح شناختی دانشجویان تغییراتی داده شد و سپس ۱۰ نفر از استادان روان‌سنجی و روان‌شناسی روایی محتوایی را تأیید کردند؛ روایی محتوای (CVR) پرسش‌نامه ۰/۶۸ و ضریب روایی محتوای (CVI) پرسش‌نامه ۰/۸۰ محاسبه شد. پرسش‌نامه نهایی را به صورت آزمایشی ۲۵ نفر از دانشجویان روان‌شناسی تکمیل کردند و پس از اصلاح سؤالات مبهم شکل نهایی آن بر روی سایر دانشجویان اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، شایستگی اجتماعی و سبک‌های شناختی

متغیرهای مورد مطالعه		پسر			دختر		
		M±SD	Z	P	M±SD	Z	P
ارزش‌های مادی		۴۲/۹۷±۳/۲۱	/۱۵۷	/۲۰۰	۴۰/۲۳±۳/۰۱	/۹۶۴	/۸۱۱
	
ارزش‌های فرامادی		۳۸/۲۰±۲/۸۹	/۱۵۸	/۲۰۰	۳۹/۵۸±۳	/۹۲۱	/۲۵۸
	
اشتیاق روان‌شناختی		۲۰/۱۸±۲/۹۱	/۱۶۰	/۲۰۰	۲۰/۹۷±۳/۰۷	/۹۴۵	/۵۲۹
	
اشتیاق اجتماعی و روان‌شناختی		۲۲/۹۵±۵/۲۶	/۱۸۸	/۲۰۰	۲۳/۷۲±۵/۱۰	/۹۴۶	/۵۳۹
	
اشتیاق شناختی		۴۶/۱۰±۹/۷۷	/۱۵۲	/۲۰۰	۴۹/۳۳±۹/۴۶	/۹۷۱	/۹۰۰
	
رابطه با همسالان (اشتیاق عاطفی)		۱۸/۴۶±۳/۸۱	/۱۸۱	/۲۰۰	۲۰/۱۵±۳/۴۳	/۹۳۸	/۴۳۶
	(I)	.	.	.	.	.	.
رابطه با استادان (اشتیاق عاطفی -)		۳۴/۰۵±۷/۷۸	/۲۲۹	/۰۶۱	۳۴/۱۱±۷/۶۰	/۸۸۶	/۰۸۷
	(II)	.	.	.	.	.	.



اشتیاق رفتاری	۱۸/۷۲±۳/۵۶	۲۲۹	۰/۶۱	۲۰/۱۱±۲/۹۷	۸۸۶	۰/۸۷

اشتیاق تحصیلی	۱۶۰/۵۰±	۲۶۹	۰/۱۱	۱۶۸/۴۰±۲۵/۲۵	۸۷۹	۰/۶۹
	۲۷/۵۷	.	.	.	.	.
شایستگی شناختی	۳۱/۴۲±۳/۲۷	۱۴۰	۰/۲۰۰	۲۸/۱۷±۲/۵۳	۹۵۲	۰/۶۲۹

شایستگی اجتماعی	۱۲/۱۲±۱/۰۵	۱۹۳	۰/۱۹۹	۱۰/۵۸±۱/۸۷	۸۸۱	۰/۷۴

شایستگی فیزیکی	۱۳/۵۰±۲/۱۴	۲۲۴	۰/۰۷۳	۱۱/۳۲±۲/۰۱	۹۲۱	۰/۲۵۵

ادراک شایستگی	۵۷/۰۴±۵/۵۷	۱۷۱	۰/۲۰۰	۵۰/۰۷±۴/۸۸	۸۹۳	۰/۱۰۷

نوگرا/ پژوهنده	۱۲۷/۵۰±	۲۳۲	۰/۰۵۴	۱۲۹/۴۳±۱۶/۱۱	۹۱۸	۰/۲۳۸
	۱۵/۰۲	.	.	.	.	.
نوگریز/ پذیرنده	۷۲/۳۱±۱۴/۳۲	۲۳۸	۰/۰۴۳	۷۲/۴۱±۱۴/۳۶	۸۶۴	۰/۰۴۳

سبک شناختی	۱۰۹/۴۲±	۲۳۹	۰/۰۴۳	۱۱۰/۵۵±۱۸/۴۱	۸۸۷	۰/۰۸۹
	۱۸/۰۵	.	.	.	.	.

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است میانگین (و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. همچنین فرض صفر، برای نرمال بودن توزیع نمرات در مقیاس‌های نظام ارزشی، ادراک شایستگی، اشتیاق تحصیلی و سبک‌های شناختی تأیید می‌شود. نتایج نمودار پراکنندگی متغیرهای پیش‌بین نشان داد که مفروضه خطی بودن بین متغیرها برقرار است. اگر مفروضه دیگر تحلیل واریانس چندمتغیری استقلال شرکت‌کنندگان از یکدیگر باشد، می‌توان گفت چون شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی انتخاب می‌شوند، فرض استقلال برقرار می‌شود. نتایج آزمون باکس وایسکر^۱ نشان داد که داده پرتی در کرانه بالا و پایین متغیرهای پژوهش وجود نداشت بنابراین مفروضه بررسی پرت و گمشده برقرار است. برای مفروضه همگنی ماتریس واریانس کوواریانس متغیر سبک‌های مقابله‌ای، منبع کنترل درونی و بیرونی و

1. Box & Whisker

تحریف‌های شناختی در تحلیل واریانس چندمتغیری از آزمون‌های M باکس و لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون باکس و لون در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس گروه‌های مورد مطالعه

P	F	DF2	DF1	BOX'SM
۰/۱۱۵	۱/۷۰۸	۴۴۰۸۰/۳۰۲	۳۶	۶۳/۴۷
لوین				
P	F	DF2	DF1	Levene's
۰/۷۸۴	۰/۴۵۹	۱۴۸	۱	ارزش‌های مادی
۰/۰۸۶	۳/۲۱۳	۱۴۸	۱	ارزش‌های فرامادی
۰/۰۸۴	۳/۳۵۴	۱۴۸	۱	ارزش‌گذاری (اشتیاق روان‌شناختی)
۰/۰۴۲	۶/۵۴۱	۱۴۸	۱	اشتیاق اجتماعی و روان‌شناختی
۰/۷۸۹	۰/۰۵۶	۱۴۸	۱	اشتیاق شناختی
۰/۷۸۹	۰/۱۲۱	۱۴۸	۱	رابطه با همسالان (اشتیاق عاطفی I)
۰/۵۶۹	۰/۳۰۱	۱۴۸	۱	رابطه با استادان (اشتیاق عاطفی II)
۰/۰۴۱	۴/۶۹۸	۱۴۸	۱	اشتیاق رفتاری
۰/۰۳۲	۵/۲۰۳	۱۴۸	۱	اشتیاق تحصیلی
۰/۷۶۸	۰/۰۹۸	۱۴۸	۱	شایستگی شناختی
۰/۳۱۲	۱/۳۵۱	۱۴۸	۱	شایستگی اجتماعی
۰/۱۱۲	۱/۳۸۹	۱۴۸	۱	شایستگی فیزیکی
۰/۱۷۸	۱/۸۷۰	۱۴۸	۱	ادراک شایستگی
۰/۰۸۸	۳/۱۲۱	۱۴۸	۱	نوگرا/ پژوهنده
۰/۲۴۱	۲/۳۶۵	۱۴۸	۱	نوگریز/ پذیرنده
۰/۰۴۱	۴/۰۳۶	۱۴۸	۱	سبک شناختی

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای متغیرهای پژوهش ($P=0/115$ ، $F=1/708$ و $BOX=63/47$)، معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به درستی رعایت شده است. بر اساس آزمون لون و معنادار نبودن آن برای همه متغیرها و مؤلفه‌ها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی نیز رعایت شده است.



جدول ۳. اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتباری آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA)

موقعیت	آزمون	ارزش	DF فرضیه	DF خطا	F	P	η^2
	پیلایی-بارتلت	۰/۷۳۱	۱۵	۱۳۴	۱۵۲/۳۴۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۳۱
عضویت	لامبدای ویلکز	۰/۲۶۹	۱۵	۱۳۴	۱۵۲/۳۴۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۳۱
گروهی	اثر هتلینگ	۱۳/۱۸۱	۱۵	۱۳۴	۱۵۲/۳۴۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۳۱
	بزرگترین ریشه	۱۳/۱۸۱	۱۵	۱۳۴	۱۵۲/۳۴۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۳۱

روی

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، عامل بین آزمودنی‌های گروه (دانشجویان پسر و دختر) بین مؤلفه‌های نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، ادراک شایستگی و سبک شناختی ($\eta^2=۰/۷۳۱$, $P < ۰/۰۰۱$, $F(۱۵, ۱۳۴) = ۱۵۲/۳۴۱$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر این فرضیه که بین دانشجویان پسر و دختر در مؤلفه‌های نظام‌های ارزشی، اشتیاق تحصیلی، ادراک شایستگی و سبک‌های شناختی تفاوت وجود دارد در سطح معنی‌داری $P < ۰/۰۰۱$ تأیید می‌شود.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) روی میانگین متغیرهای پژوهش

متغیر	SS	df	MS	F	P	η^2
ارزش‌های مادی	۱۲۳/۱۱۳	۱	۱۲۳/۱۱۳	۲۵/۲۳۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۴۲
اشتیاق شناختی	۴۷/۴۵۰	۱	۴۷/۴۵۰	۸/۷۷۹	$P \leq ۰/۰۵$	۰/۲۸
رابطه با همسالان	۸۷/۰۱۳	۱	۸۷/۰۱۳	۱۲/۰۵۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۲
اشتیاق رفتاری	۹۶/۸۱۳	۱	۹۶/۸۱۳	۱۶/۲۵۲	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۵
اشتیاق تحصیلی	۱۳۵/۲۰۰	۱	۱۳۵/۲۰۰	۱۱۳/۳۹۴	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۹
شایستگی شناختی	۸۵/۴۵۰	۱	۸۵/۴۵۰	۱۱/۳۳۰	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۱
شایستگی اجتماعی	۹۲/۴۵۰	۱	۹۲/۴۵۰	۱۵/۹۴۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۸
شایستگی فیزیکی	۸۸/۱۱۳	۱	۸۸/۱۱۳	۱۳/۴۲۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۴
ادراک شایستگی	۱۲۸/۲۰۰	۱	۱۲۸/۲۰۰	۸۶/۱۰۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۴۱
نوگرا/پژوهنده	۹۸/۳۲۱	۱	۹۸/۳۲۱	۱۸/۳۵۴	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۳۷

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانوا، در ارزش‌های مادی ($\eta^2=۰/۴۲$, $P < ۰/۰۰۱$, $F(۱, ۱۴۸) = ۲۵/۲۳۱$) شایستگی شناختی ($\eta^2=۰/۳۱$, $P < ۰/۰۰۱$, $F(۱, ۱۴۸) = ۱۱/۳۳۰$)، شایستگی

اجتماعی ($\eta^2=0/38$, $P<0/001$, $F(1, 148) = 15/943$)، شایستگی فیزیکی ($\eta^2=0/34$)، $F(1, 148) = 13/421$, $P<0/001$ دانشجویان پسر نمرات بالاتری به دست آوردند و در مؤلفه‌های اشتیاق شناختی ($\eta^2=0/28$, $P<0/05$, $F(1, 148) = 8/779$)، رابطه با همسالان (اشتیاق عاطفی I) ($\eta^2=0/32$, $P<0/001$, $F(1, 148) = 12/051$)، اشتیاق رفتاری ($\eta^2=0/35$)، $F(1, 148) = 16/252$, $P<0/001$ ، اشتیاق تحصیلی ($\eta^2=0/39$, $P<0/001$, $F(1, 148) = 113/394$) و سبک شناختی نوگرا/ پژوهنده ($\eta^2=0/37$, $P<0/001$, $F(1, 148) = 18/354$) دانشجویان دختر نمرات بالاتری به دست آوردند. همچنین در مؤلفه‌های ارزش‌های فرامادی، ارزش‌گذاری (اشتیاق روان‌شناختی)، اشتیاق اجتماعی/ روان‌شناختی، رابطه با استادان (اعضای هیئت علمی) و سبک شناختی نوگریز/ پذیرنده بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوتی وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزش‌ها به‌مثابه ستاره‌های راهنمای کنش‌های انسان عمل می‌کنند. بر این اساس، اولویت ارزشی بر ارزش متمایز دیگر به معنی آمادگی اقدام برای کنشی متمایز با دیگری در زمان بعدی است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تفاوت‌های جنسیتی در نظام ارزشی، اشتیاق تحصیلی، شایستگی اجتماعی و سبک‌های شناختی دانشجویان انجام شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در نظام ارزشی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود داشت. به عبارت دیگر دانشجویان پسر در ارزش‌های مادی نمرات بالاتری کسب کردند این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال زارع شاه آبادی و ترکان (۱۳۹۴) و تیلور (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

همان‌طور که در بخش یافته‌های تحقیق آمد، دانشجویان پسر در این تحقیق ارزش‌های مادی را نسبت به ارزش‌های فرامادی در اولویت قرار می‌دهند که با توجه به فرضیه کم‌یابی اینگلهارت (۲۰۰۰) مبنی بر اینکه اولویت‌های فرد بازتاب محیط اقتصادی- اجتماعی اوست و با توجه به نظریه سلسله‌مراتبی مازلو مبنی بر اینکه شخص ابتدا درصدد رفع نیازهای اولیه (زیستی، فیزیوژیک، ایمنی) است و اینکه هرچه نیازهای اولیه کمتر برآورده شود، فرد مادی‌گراتر است، نتیجه می‌گیریم از آنجا که نیازهای اولیه در زندگی بدیهی شمرده نشده است، افراد دارای ارزش‌های مادی هستند. بنابراین، توجه مسئولان به برآوردن نیازهای مادی و



مشروع جوانان به طور دقیق و صحیح اجتناب‌ناپذیر است، به طوری که می‌تواند به ارتقای سطح بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی در جامعه منتهی شود و توجه جوانان به ارزش‌های فرامادی (ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی) را به دنبال بیاورد؛ چراکه جهت‌گیری ارزشی جوانان در سال‌های اولیه شکل‌گیری شخصیتشان تحت تأثیر نیازهای اولیه زندگی است. در تبیین دیگر، بنابر نظر بالتوسن (۲۰۱۷)، هرچه جامعه سنتی‌تر باشد، ارزش‌های اجتماعی مذهبی - سنتی جایگاه والایی نسبت به ارزش‌های دیگر خواهد داشت؛ تا جایی که فقدان هم‌نوایی با ارزش‌های مزبور، فشار هنجاری و اجتماعی ایجاد خواهد کرد. با گذار و حرکت جوامع از سنتی به مدرن (همان‌طور که دورکیم نیز در نظریه خود با مبحث وجدان جمعی و همبستگی مکانیکی و ارگانیکی و نظام ارزشی هریک از آن‌ها اشاره کرده‌است) ارزش‌های اجتماعی - سنتی جای خود را به انگیزه پیشرفت خواهند داد؛ چراکه در دوره مدرن، همچنان‌که نظریه مدرنیزاسیون مطرح می‌کند، شکوفایی، رفاه و امنیت اقتصادی و جانی جایگزین دوره ماقبل مدرن (سنتی) می‌شود و چون این ارزش‌ها به منزله ارزش غالب فردی در جامعه، قدرت و قوت می‌گیرند، جامعه به جایی می‌رسد که در آن افراد از نظر اقتصادی و مادی به رونق و شکوفایی دست می‌یابند و مطابق با نظریه نیازهای مازلو، دیگر از لحاظ فیزیولوژیک احساس نیاز نمی‌کنند. در این مرحله است که جامعه گذار خود را از مدرن به پست‌مدرن آغاز می‌کند و ارزش‌های فرامادی را به جای انگیزه پیشرفت می‌نشانند. بدین ترتیب، به تدریج هنجارها و ارزش‌های جامعه از سنتی به مدرن و از مدرن به پسامدرن تغییر خواهد کرد (تسیوات و موریاتز، ۲۰۱۸). از سوی دیگر در عصر حاضر نیز با تفاوت‌های چشمگیری در نظام ارزشی دانشجویان مواجه هستیم. این تفاوت‌ها بر اساس معیارهای سنجش نظام ارزشی در فرهنگ‌های گوناگون در خور توجه است. یکی از این مجموعه معیارها که هافستد (۲۰۰۱) و کری (۲۰۱۷) ارائه کرده‌اند، پنج جنبه اساسی را مورد توجه قرار داده است که عبارت‌اند از: ۱) فاصله قدرت با مردم (به این معنا وقتی که برابری در جامعه بیشتر باشد، این فاصله کمتر است)، ۲) فردیت در مقابل جمع‌گرایی (که در این مورد فردیت به معنای اتکای صرف به خود و نهادن ارزش‌ها و مسئولیت اصلی بر خود و جمع‌گرایی به معنای تأکید بر علائق عمومی و همراهی و هم‌رنگی با دیگران و مشارکت و وابستگی به یکدیگر است)، ۳) کمیت زندگی در مقابل کیفیت زندگی (نگاه صرفاً مادی در مقابل نگاه معنوی به زندگی)،

۴) اجتناب از بی‌ساختاری (به این معنا که جامعه بی‌ساختار مملو از هرج و مرج و اضطراب، فشار و پرخاشگری است) و ۵) جهت‌گیری کوتاه مدت در مقابل جهت‌گیری بلندمدت (که جهت‌گیری درازمدت در جامعه باعث توجه به موقعیت‌های حال و آینده و اهمیت دادن به برنامه و دور اندیشی و آینده‌نگری است، اما جامعه‌ای که جهت‌گیری‌های کوتاه مدت دارد عمدتاً به گذشته و حال مشغول است و با سنت‌گرایی افراطی تابع اجبارهای زمان حال می‌شود) (سیدمن و اتون، ۲۰۱۶). لذا زمانی که دانشجویان بعد کمیت زندگی (توجه به ساختار مادی) را مدنظر قرار می‌دهند قالب فکری آن‌ها به سمت فردگرایی می‌رود لذا نگاه آینده‌نگر آن‌ها با توجه به ساختار اجتماعی، شغلی و اقتصادی باعث ناامیدی، پرخاشگری و فشار می‌شود. به خاطر ناامیدی از قطب اشتغال دست به خیالبافی برای پیمودن راه صد ساله به یک شب می‌زند، لذا تفکر مادی‌گرایی و ارزش‌های مادی جایگزین ارزش‌های خودشکوفایی، کمال و معنویت می‌شود که این امر با همانندسازی با الگوی غربی و درونی‌سازی ارزش‌های آن‌ها اتفاق می‌افتد، که باعث توجه بیشتر به ارزش‌های مادی و نفوذ مادگرایی در ارزش‌های معنوی (کیفیت) جوانان می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان دختر در مؤلفه‌های اشتیاق شناختی، رابطه با همسالان، اشتیاق رفتاری و اشتیاق تحصیلی نمرات بالاتری در مقایسه با دانشجویان پسر به دست آورده‌اند. این نتایج با مطالعات دیگر همچون برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸) و زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۸) همخوانی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان چنین استنباط کرد که نمره بالا در اشتیاق عاطفی (روابط با همسالان) و رفتاری در دانشجویان دختر شاید به دلیل برقراری روابط مثبت با همسالان، مقبولیت بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسئله و مدیریت هیجانی باشد. از سوی دیگر اشتیاق رفتاری به‌عنوان انجام کار در مدرسه و اطاعت و پیروی از قوانین مدرسه، شامل سوال کردن و مشارکت در مباحث کلاس است که شاید انجام این فعالیت‌ها در دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر اتفاق می‌افتد. اشتیاق رفتاری در واقع به رفتارهای مشاهده‌شده در یادگیرندگان اشاره می‌کند. نمرات بالای دانشجویان دختر در این مؤلفه شاید به این دلیل باشد که رفتارهای قابل مشاهده‌ی تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی، تقاضای کمک از معلم یا همسالان به‌منظور یادگیری و درک مطلب درسی، تبعیت از قواعد و قوانین، رعایت



هنجارهای کلاسی و همچنین بروز ندادن رفتارهای پرخاشگرانه مانند شلوغ کردن در مدرسه و خود را به دردرس انداختن در دانشجویان دختر به مراتب نسبت به دانشجویان پسر کمتر است (برقی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۸).

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در ادراک شایستگی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود داشت. به عبارت دیگر دانشجویان پسر در شایستگی شناختی، اجتماعی و فیزیکی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند این نتایج با مطالعات دیگر همچون جنیفر و لی (۲۰۱۱)، مک اینری و همکاران (۲۰۱۲)، تیلور (۲۰۱۵) و راثوفلد و رینگسین (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تفسیر این یافته شاید بتوان گفت که در فرهنگ ایرانی به دلیل ویژگی‌های اجتماعی و متفاوت بودن شیوه‌ها و استانداردهای تربیتی والدین، دختران شایستگی اجتماعی محدودتری در مقایسه با پسران دارند و برای برقراری روابط اجتماعی بیشتر به جمع همسالان خود در محیط مدرسه تکیه می‌کنند. در حالی که پسران دارای شبکه ارتباطی وسیع‌تری اند. از این رو، هر گونه اختلال در شایستگی اجتماعی با همسالان در مدرسه، به طور بارزتری به فزونی احساس تنهایی در دختران منتهی می‌شود. به بیان دیگر، حساسیت دختران نسبت به انگاره فیزیکی روابط اجتماعی با همسالان در محیط مدرسه بیش از پسران است. از سویی دیگر می‌توان این نکته را نیز در نظر گرفت که شایستگی اجتماعی پایین در دختران منجر به ادراک خود منفی می‌شود و ادراک خود منفی می‌تواند بر رفتارهای اجتماعی آن‌ها تأثیر بگذارد (مونکیچورد و تینکورد، ۲۰۱۹). سازه ادراک شایستگی اگرچه سازه‌ای چند بعدی است، اما این ابعاد انسجام درونی و ارتباطی مستحکمی بین مؤلفه‌های تشکیل دهنده خود دارند. بنابراین، متحول شدن هر یک از ابعاد ادراک شایستگی، با حفظ استقلال آن بعد، می‌تواند به رشد دیگر ابعاد نیز کمک کند. در واقع تجربه‌های مثبت اجتماعی، تحصیلی و ورزشی در دانشجویان پسر، منجر به رشد خودپنداره مثبت و احساس ارزشمندی می‌شود. همچنین این باور که رفتارهای فرد، وی را در مقابل اجتماع قرار نمی‌دهد و او همسو با گروه همسالان خود عمل می‌نماید و از سوی آنان پذیرفته شده است، منجر به خودارزشمندی کلی در دانشجویان پسر می‌شود. از این رو دانشجویان پسر که از لحاظ اجتماعی، تحصیلی و ورزشی احساس شایستگی می‌کنند، محتمل است که رفتارهای جامعه پسندانه‌تری نیز نشان دهند و به همین

دلیل محبوبیت بیشتری در بین همسالان خود داشته باشند. این عوامل با احساس ارزشمندی بیشتر همراه است (مارش و همکاران، ۲۰۱۶).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان با ادراک شایستگی پایین که همواره از ارزیابی توسط دیگران می‌ترسند و چشم‌داشت‌های غیرواقع بینانه‌ای از خود و دنیا دارند. در واقع درباره آینده به ویژه درباره ناتوانایی‌های خود در به دست آوردن نتایج خوشایند و حل مشکلات بدبین اند که تمام این ویژگی‌ها عواطف منفی بالا را نشان می‌دهد (گاملاو-لاودرس و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین کمال گرایی منفی، درماندگی آموخته شده برای یادگیری دروسی که سایر دانشجویان در آن مشکلی ندارند سبب می‌شود آنان در عملکرد خود (ادراک شایستگی) دچار تردید شوند و احتمال ارزیابی منفی به وسیله دیگران در وجودشان افزایش یابد؛ در نتیجه، میزان عواطف منفی در این افراد بیشتر و توانایی حل مسئله در آن‌ها کمتر می‌شود. چنین احساسی بی‌کفایتی، خود تردیدی و احتمال ناکامی در زندگی را به صورت افکار منفی افزایش می‌دهد. که این به نوبه خود احساس گناه، افسردگی و درنهایت عواطف منفی بیشتر را به دنبال دارد (قاسمی، بادسار، فلاحتی و کرمی دهکردی، ۱۳۹۸). همچنین می‌توان بیان کرد که دانشجویانی که ادراک شایستگی و خودکارآمدی ضعیفی دارند بر خودانگاره ضعیف خود تأکید می‌کنند و این موضوع باعث کناره‌گیری فعالانه آن‌ها از موقعیت‌های تصمیم‌گیری می‌شود و توجه آن‌ها را به مسایل کوچک بی‌ربط یا بی‌اهمیت می‌کشاند تا به این وسیله از مسئله اصلی که لازمه تصمیم‌گیری، حل مسئله و خلاقیت است، پرهیز کنند. بنابراین فرد پیوسته تصمیم‌گیری خود را به تعویق می‌اندازد (پیتارینی و همکاران، ۲۰۱۴). و این تعویق و مقایسه باعث می‌شود فرد هم اضطراب بیشتر و هم عواطف شادی، نشاط، لذت و شادکامی کمتری داشته باشد.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که دانشجویان دختر در نمرات سبک‌های شناختی نوگرا/ پژوهنده نمرات بالاتری کسب کرده‌اند و در سبک شناختی نوگریز/ پذیرنده بین دو گروه تفاوتی وجود نداشت، این نتایج با مطالعات خادمی و همکاران (۱۳۹۵)؛ میچلی و همکاران (۲۰۱۸)، ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانشجویان با سبک‌های شناختی نوگرا/ پژوهنده در حل مسایل علمی و فکری مربوط به درس‌هایشان عمیق‌تر و به شیوه تفکر واگرا عمل می‌کنند.



افزون بر این، این سبک شناختی آن‌ها را توانا می‌سازد که کنترل بیشتری بر روی عملکرد تحصیلی خود داشته باشند و در مورد یادگیری خودشان آگاهانه‌تر پیش روند. علاوه بر این چون افکار خلاق و سازنده اغلب به‌طور ناگهانی و خودانگیخته در ذهن افراد شکل می‌گیرد ممکن است، در هنگام عملکرد روزمره‌شان یا در فعالیت‌های شناختی که افراد از قدرت تصویرسازی ذهنی خودشان استفاده می‌کنند، تفکر واگرا فرصت بروز پیدا کند. در هنگام انجام فعالیت‌هایی مبتنی بر خلاقیت و همچنین در مواقعی که فرد ذهن خودش را راحت می‌گذارد ممکن است بطور پراکنده و در یک حالت غیرنظام‌دار افکاری که دارای هیچ نظم و چارچوبی نیستند به‌طور خودجوش به ذهن فرد بیاید و به‌صورت ترکیباتی درآیند که در درجه اول فقط برای خود شخص معنی‌دار است. بنابراین لازم است که فعالیت‌های فرهنگی - آموزشی مدارس به نحوی تدوین گردد که فرصت و شرایط مناسب جهت شکوفا شدن و ابراز خودجوش چنین افکار سازنده و خلاقانه وجود داشته باشد. علاوه بر این چون در کلاس‌های درس اغلب دانش‌آموزان و دانشجویان به کسب نمره قبولی و به‌دست آوردن رتبه بالاتر می‌اندیشند طبیعتاً سبک‌های شناختی خود را با چارچوب و شرایط کلاس و معلم هماهنگ می‌کنند که این موضوع به مرور زمان باعث سبک شناختی نوگریز/ پذیرنده می‌شود که خود یکی از موانع اساسی خلاقیت و نوآوری در کلاس درس است (سامپسون، ۲۰۱۴).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان مختص بودن مطالعه به دانشجویان دختر و پسر و نبود امکان مقایسه با دانشجویان سرآمد و تیزهوش را ذکر کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با بررسی دانشجویان عادی و با احتساب تفاوت‌های جنسیتی، نتایجی با قابلیت تعمیم بیشتر به‌دست آورد. فقدان نسبی تنوع در برخی نمونه‌ها (مثلاً نمونه دانشجویی در دامنه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال) ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را تعدیل کند، بنابراین پیشنهاد می‌شود این مقایسه در ابعاد جنسیتی و رشته تحصیلی و وضعیت تأهل صورت گیرد. استفاده از ابزارهای خودگزارشی از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود بنابراین به‌کاربردن روش‌های دیگر ارزیابی می‌تواند مفید باشد. نوع پژوهش علی مقایسه باعث می‌شود تا روابط علی مشخص نشود. استفاده از پژوهش‌های علی و مدلسازی معادلات ساختاری می‌تواند سهم جنسیت را تعیین کند. همان‌طور که بیان گردید ادراک شایستگی پایین با اشتیاق تحصیلی (شناختی، رفتاری و عاطفی) پایین همراه است، افراد با ادراک شایستگی پایین اعتقاد بدبینانه‌ای

نسبت به دستاوردهای خود و توسعه شخصی دارند و بالعکس. لذا پیشنهاد می‌شود دولت با برگزاری دوره‌های بهبود ادراک شایستگی زمینه ارتقاء و افزایش درگیری عاطفی، شناختی و رفتاری را در دانشجویان پسر فراهم نماید. همچنین پیشنهاد کاربردی پژوهش این است که مراکز مشاوره دانشجویی با برگزاری کارگاه‌هایی جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی، روانی، تحصیلی و آموزشی دانشجویان را مورد توجه قرار دهند تا به طور مستقیم و غیرمستقیم نظام ارزشی به عنوان یک بعد فرهنگی، اشتیاق تحصیلی به عنوان یک بعد شناختی- تربیتی و ادراک شایستگی به عنوان یک بعد روان‌شناختی- شخصیتی زمینه را برای رشد و خودشکوفایی تحصیلی فراهم کنند.

سیاسگزاری: از مسئولان آموزشی و پژوهشی دانشگاه تهران و دانشجویانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.



منابع

- افشار کهن، جواد و رضاییان، محمود. (۱۳۹۷). مقایسه بین نسلی رابطه نظام ارزشی افراد و نگرش به پایداری خانواده. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۵ (۱۲)، ۲۹۳-۳۲۶.
- برقی ایرانی، زیبا؛ بگیان کوله مرزی، محمدجواد؛ مرادی، آسیه و نجاتی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). ساختار عاملی تأییدی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه چندبُعدی اشتیاق تحصیلی (SES). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸ (۲۱)، ۱۱۳-۱۴۲.
- خادمی، ملوک؛ کدخدایی، محبوبه السادات و آبام، زویا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سبک شناختی و ابعاد انگیزشی، رفتاری و شناختی اطلاع‌جویی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۲ (۳)، ۲۰۱-۲۱۹.
- دلاور، علی. (۱۳۹۹). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: چاپ هفدهم، انتشارات رشد.
- ریاضی، زهره؛ ابراهیمیان شیاده، سیده مونا؛ نقش، زهرا و موسوی امیرآبادی، زهره. (۱۳۹۷). نقش سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی و عواطف منفی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه نامه)، ۵۷۹-۵۹۲.
- زارع شاه آبادی، اکبر و ترکان، رحمت‌اله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه احساس امنیت اجتماعی و نظام ارزشی جوانان (مطالعه‌ای درباره دانشجویان دانشگاه یزد). *مطالعات اجتماعی ایران*، ۹ (۱)، ۱۰۳-۱۲۷.
- زاهدبابلان، عادل؛ رضایی شریف، علی و شکری، مهدی. (۱۳۹۸). مقایسه اشتیاق تحصیلی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر. *فصلنامه علمی پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸ (۷۱)، ۱۰۰-۱۲۰.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ادراک شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان پسر مقطع ششم ابتدایی شهر شیراز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹ (۴)، ۱۱۴-۱۲۳.

صالحی، لیلی و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۲ (۵)، ۴۴-۶۴.

قائد امینی هارونی، عباس؛ صادق زاده، نازنین؛ ابراهیم زاده دستجردی، رضا و جعفری چالشری، حسین. (۱۳۹۶). رابطه بین تعارض کار- خانواده با نظام ارزشی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر کرد. *مدیریت فرهنگی*، ۱۱ (۳۸)، ۴۷-۶۰.

قاسمی، مهدی؛ بادسار، محمد؛ فلاحتی، لیلا و کرمی دهکردی، اسماعیل. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی عزت نفس و خودکارآمدی در تحلیل عوامل اجتماعی فرهنگی مؤثر بر توانمندی زنان روستایی، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۷ (۲)، ۱۵۱-۱۸۶.

سفیری، خدیجه و جلالوند، انیسه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه نابرابری، تفاوت و ستمگری با مطالبات اجتماعی زنان (مطالعه موردی زنان شهر تهران)، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۶ (۲)، ۷-۳۲.

عرب پور، سحر؛ خسروی، زهره و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۷). بررسی تفاوت جنسیتی در طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و سبک‌های مقابله‌ای: رویکرد طرح‌واره‌محور. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۶ (۱)، ۴۳-۶۸.

Afsharkohan, J., & Rezaeeyan, M. (2019). The intergenerational comparison on the relationship between individuals' value system and attitude towards family stability. *Sociology of Social Institutions*, 5(12), 293-326. [Text in Persian]

Arabpour, S., Khosravi, A., & Sarami, G. (2018). A study of gender difference in early maladaptive schemas and coping styles: a schema-focused approach. *Women Social and Psychological Studies*, 16(1), 43-68. [Text in Persian]

Adomako, S., Danso, A., Uddin, M., & Damoah, J. O. (2016). Entrepreneurs' optimism, cognitive style and persistence. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(1), 84-108.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

Barghi Irani, Z., Begian koolesmarzi, M. J., Moradi, A., & Nejati, N. (2019).



- Confirmatory factor structure and psychometric characteristics of multidimensional student engagement scale (SES). *Educational and Scholastic Studies*, 8(21), 113-142. [Text in Persian]
- Baltussen, R., Jansen, M. P. M., Bijlmakers, L., Grutters, J., Kluytmans, A., Reuzel, R. P., ... & van der Wilt, G. J. (2017). Value assessment frameworks for HTA agencies: the organization of evidence-informed deliberative processes. *Value in Health*, 20(2), 256-260.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Camelo-Lavadores, A. K., Sanchez-Escobedo, P., & Pinto-Sosa, J. (2017). Academic self-efficacy of high achieving students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2), 84-89.
- Delavar, A. (2020). *Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences*. Tehran: Roshd Publications: Seventeenth Edition, PP: 325. [Text in Persian]
- Ghaedamini, A., Sadeqhzadeh, N., Ebrahimzadeh Dastjerdi, R., & Jafari Chaleshotari, H. (2018). The relationship between work-family conflict and value system of employees of Islamic Azad university, Shahrekord branch. *Journal of Cultural Management*, 11(38), 47-60. [Text in Persian]
- Ghasemi, M., Badsar, M., Falahati, L., & Karami dehkordi, E. (2019). Investigating the mediation role of self-esteem and selfefficacy in analysis of the socio-cultural factors influencing rural women's empowerment. *Women Social and Psychological Studies*, 17(2), 151-186. [Text in Persian]
- Gray, M. (2017). *How to get better value healthcare*. Vol. 3rd Edition. Oxford Press.
- Gunuc, S., & Kuzu, K. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 3(52), 87-97.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in higher education*, 43(5), 555-575.
- Ingelhart, R. (2000). Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215-28.
- Inglehart, R. (1980). Connections between Socioeconomic Conditions and Individual Value priorities. *Kolner- Zeitschrift- fur- Soziologie- und- Sozial*

- psychologie*, 32, 44-153.
- Jennifer, A. S., & Lee, S. (2011). *Perceived competence and subjective experience of ninth graders vs. Other high school students in science*. Presented at the Annual of the American Educational Research Association.
- Khademi, M., Sadat Kadkhodaei, M., & Abam, Z. (2016). Investigating the relationship of cognitive style with motivational, behavioral and cognitive aspects of information seeking in high school students. *New Thoughts on Education*, 12(3), 201-219. [Text in Persian]
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kirton, M. J. (1999). *Kirton Adaption-Innovation Inventory manual (3rd ed.)*. Berkhamsted, UK: Occupational Research Centre.
- Krause, K.-L. (2005). "Engaged, Inert or Otherwise Occupied? Deconstructing the Twenty-first Century Undergraduate Student." Paper presented at Symposium, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, James Cook University, Townsville, September.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.
- Marsh, H.W., Martin, A. J., Yeung, A., & Craven, R. (in press, accepted February 2016). *Competence self-perceptions*. In A. J. Elliot., C. Dweck., & D. Yeager (Eds). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Mcinerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Miceli, S., de Palo, V., Monacis, L., Cardaci, M., & Sinatra, M. (2018). The Italian version of the Cognitive Style Indicator and its association with decision-making preferences. *Creativity Research Journal*, 30, 85-94.
- Mokhtari, H. (2014). A quantitative survey on the influence of students' epistemic beliefs on their general information seeking behavior. *The Journal of Academic Librarianship*. 21(1), 58-67.
- Mudd, S., (1986). Analytic review of research on the Kirton Adaption Innovation



- inventory (KAI). *Social & Behavioural sciences Documents*, 16, (2), (163 pages)
- Munkejord, M. C., Tingvold, L. (2019). Staff perceptions of competence in a multicultural nursing home in Norway. *Social Science & Medicine*, 232, 230-237.
- Onyekuru, B. U. (2015). Field dependence-field independence cognitive style, gender, career choice and academic achievement of secondary school students in Emohua local government area of rivers state. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 76-85.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Student emotional and cognitive engagement as determinants of well-being and achievement in cognitive in school. *International Journal of Educational Research*. 67, 40-51.
- Qi, M. & Armstrong, S. J. (2019). The influence of cognitive style diversity on intra-group relationship conflict, individual-level organizational citizenship behaviors and the moderating role of leader-member-exchange. *International Journal of Conflict Management*, 30(4), 490-513.
- Raufelder, F., & Ringeisen, S. (2016). Associations of student- temperament and educational competence with academic achievement: the role of teacher and student gender. *Teacher and Education Journal*, 27(5), 242- 251.
- Riazi , Z., Ebrahimian Shiadeh, S. M., Naghsh, Z., & Mousavi Amirabad, Z. (2018). The role of cognitive style, cognitive dysfunction and negative emotions in predicting students' outsourcing. *The Journal of Research in Educational Systems*. 12 (Special Issue), 579-592. [Text in Persian]
- Saha, S., & Sharma, R. R. K. (2019). The impact of personality and cognitive style of managers on their work types. *Journal of Management Development*, 38(1), 58-71.
- Sampson, S. (2014). Guest editorial: Current advances in digital learning technologies. *Journal of King Saud University- Computer and Information Sciences*, 26(1), 1-3.
- Seid Seidman, G., & Atun, R. (2016). Aligning values and outcomes in priority-setting for health. *Journal of global health*, 6(2).
- Sabzi, N., & Foulad Chang, M. (2018). The effectiveness of communication skills training on perceived competence and happiness of male students in the sixth grade of elementary school in Shiraz. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 9(4 Continuous No. 74), 114-123. [Text in Persian]

- Salehi, L., & Seif, D. (2012). Predictive pattern of loneliness based on dimensions of teacher-student interaction, and perceived competence among students with and without visual impairment. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2(5), 43-64. [Text in Persian]
- Safiri, Kh., Jalalvand, E. (2018). The study of the relationship between women's social demands and inequality, difference and oppression (Case study of women in Tehran). *Women Social and Psychological Studies*, 16(2), 7-32. [Text in Persian]
- Taylor, J. L. (2015). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Timler, A., McIntyre, F., Rose, E., Hands, B. (2019). Exploring the influence of self-perceptions on the relationship between motor competence and identity in adolescents. *Plos One*, 4, 14 (11).
- Tsevat, J. & Moriates, C. (2018). Value-based health care meets cost-effectiveness analysis. *An Intern Medicine*, 169(5), 329-332.
- Vermunt, J. D. H. M., & Van Rijswijk, F. A. W. M. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). *The dimensionality of student learning patterns in different cultures*. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 33-55). New York: Routledge.
- Vranic, A., Rebernjak, B., & Martincevic, M. (2019). Cognitive style: the role of personality and need for cognition in younger and older adults. *Current Psychology*, 39, 1-8.
- Wittich, D. V., Antonakis, J. (2011) The KAI cognitive style inventory: was it personality all along? *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1044-1049.
- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2015). Endorsing achievement goals exacerbates the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Educational Psychology*, 35(2), 252-270.
- Yi-Ti, L. (2020). The interrelationship among psychological capital, mindful learning, and English learning engagement of university students in Taiwan. *Psychological Reports – Original Research*, 24, 1-12.



- Yu, J., Putnick, D. L., Hendricks, C., & Bornstein, M. H. (2019). Long-term effects of parenting and adolescent self-competence for the development of optimism and neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8), 1544-1554.
- Zahed Babolan, A., Rezaiisharif, A., & Shokri, M. (2019). The comparison of academic engagement, emotional creativity and academic self-efficacy in gifted male and female students. *Journal of Counseling Research*, 18 (71), 100-120. [Text in Persian]
- Zare-Shahabadi, A., & Torkan, R. (2015). An evaluation of relationship between social security and value system of adolescent (Case study: students of Yazd university). *Journal Iranian Social Studies*. 9(1) 103-127. [Text in Persian]

نویسندگان

m.moosivand@alzahra.ac.ir

دکتر محبوبه موسیوند

ایشان استادیار پژوهشکده زنان، گروه مطالعات جامعه‌شناسی و توسعه دانشگاه الزهرا (س)

هستند.



Gender Differences in Students' Value System, Engagement, Social Competence, and Cognitive Styles

Mahboobe Moosivand¹

Abstract

The value priorities of individuals are influenced by a variety of factors that affect individuals' social behaviors and actions. The present study was conducted to investigate gender differences in students' value system, Engagement, social competence, and cognitive styles. The statistical population of this study included all undergraduate students of the University of Tehran in the academic year 1397-98. The research sample was 150 male and female students of Tehran University who were selected by stratified random sampling. The value system questionnaire, the engagement of students' scale belongs to Gunuc & Kuzu, Hart's competence perception, and the carton cognitive styles questionnaire were used to collect information. Data were analyzed using multivariate analysis of variance. The results showed that male students scored higher on material values, cognitive competence, social competence, and physical competence. In using educational strategies and teaching methods, education professionals need to consider the gender and individual disparities of students based on physical, psychological, cultural, and spiritual aspects.

Keywords

Value System, Academic Engagement, Social Competence, Cognitive

¹. Assistant Professor, Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran
m.moosivand@alzahra.ac.ir

Submit Date: 2020/06/23

Accept Date: 2020/10/31

DOI: 10.22051/JWSPS.2020.31921.2246



Introduction

Values as social phenomena are one of the important characteristics of societies that form the cultural structure. Values have short-term and long-term effects in various political and social dimensions, and recognizing them plays a very important role in identifying cultural developments (Saha and Sharma, 2019). The value system refers to the factors and elements that are respected by many of the individuals in society and that can meet their material and spiritual needs. According to some experts, this value system is categorized into primary or material values related to the biological needs of individuals) and secondary or extra-material values including social and moral values); In such a way that the general system of values is affected by both types (Zare Shahabadi and Turkan, 2015). Zare Shahabadi and Turkan (2015) in a study aimed at investigating the relationship between the social security and youth value system of Yazd University students found that students have materialistic value priorities and there is no significant difference in materialistic and non-materialist value priorities of students based on age, sex, the field of study, marital status and socio-economic status. The feeling of social security also has a significant inverse correlation with material values and a positive correlation with metamaterial values.

One of the most important and influential internal factors in this field is the cognitive style of individuals (Mokhtari, 2014). Cognitive style is a method by which the learner processes information and has different types, such as context-dependent and context-independent cognitive styles. In a study, Riazi, Ebrahimian Shiadeh, and Mousavi Amirabadi (2015) found that negative emotions and cognitive ability play an important role in predicting procrastination, explaining a total of 63 percent of the procrastination variance.

Over the last two decades, the academic conflict has attracted the attention of researchers and educators due to its comprehensiveness in explaining students' motivation and learning, as well as its ability in predicting students' performance, progress, and success at school. (Lam et al., 2016). Research literature shows that there is a positive

relationship between academic motivation and quality of learning and academic achievement (Gonius and Kozo, 2015).

One of the components of self-concept is the perception of competence (Waters, Culpin, Van Dum and Verchern, 2015) which is the process of becoming aware of one's characteristics, type of relationships with others, feedback on events, capacities, and abilities (Harter, 1982). According to Harter (1982), the perception of competence includes five areas: academic competence (academic performance and intelligence), social acceptance (communication with peers), athletic competence (sports activities), physical competence (physical perception), and behavior (behavior with other people).

Method

This study is a fundamental post-event research (causal-comparative) that was conducted retrospectively. In terms of time, this survey is cross-sectional, and in terms of depth, it is an expansive type, the data of which have been collected using a questionnaire. The statistical population of this study includes all male and female undergraduate students of the University of Tehran. In this study, the faculties were divided into four main categories: humanities, basic sciences, technology, and art. A sample of 150 people (75 girls and 75 boys) was selected using stratified random sampling based on gender and field of study. The mean age of the sample group was 22.58 for boys with a standard deviation of 3.01 and 22.41 with a standard deviation of 2.58 in the age range of 18 to 30 years. Moral licenses are obtained according to the ethical standards of each faculty. The students were classified based on their gender and field of study and responded to the Value System Questionnaire (VSQ) of Zare et al. (2015), Student Achievement (SES) Gonius and Cozo (2015), Harter (1982) Competence Perception (1982) and Carton (KAI) Curton (1967).

Results

Based on the results of the Manova test, material values ($\eta^2 = 0.42$, $P < 0.001$, $F = 25.231$), cognitive competence ($\eta^2 = 0.31$, 0.001 , P , $F = 11/330$), social competence ($\eta = 0.38$, $P < 0.001$, $F = 15,943$), physical competence ($\eta = 0.34$, $P < 0.001$, $F = 1.134$) male students obtained



higher scores whilst in the components of cognitive enthusiasm ($\eta = 0.28$, $P < 0.05$, $F = 779.8$), relationship with peers (emotional passion I) ($\eta^2 = 0.32$, $P < 0.001$, $F = 12.051$ (1 and 148)), behavioral desire ($\eta^2 = 0.35$, / 001 $P > 0$, $F = 25.216$), academic enthusiasm ($\eta^2 = 0.39$, $P < 0.001$, $F = 113$) and modernist / researcher cognitive style (37 / 0 = η^2 , $P < 0.001$, $F = 18.354$) female students obtained higher scores. Also there was no different between the study groups in the components of metamaterial values, socio-psychological passion, relation with professors (university staff), and modernist/acceptor cognitive style.



References

- Afsharkohan, J., & Rezaeeyan, M. (2019). The intergenerational comparison on the relationship between individuals' value system and attitude towards family stability. *Sociology of Social Institutions*, 5(12), 293-326. [Text in Persian]
- Arabpour, S., Khosravi, A., & Sarami, G. (2018). A study of gender difference in early maladaptive schemas and coping styles: a schema-focused approach. *Women Social and Psychological Studies*, 16(1), 43-68. [Text in Persian]
- Adomako, S., Danso, A., Uddin, M., & Damoah, J. O. (2016). Entrepreneurs' optimism, cognitive style and persistence. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(1), 84-108.
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Barghi Irani, Z., Begian koolesmarzi, M. J., Moradi, A., & Nejati, N. (2019). Confirmatory factor structure and psychometric characteristics of multidimensional student engagement scale (SES). *Educational and Scholastic Studies*, 8(21), 113-142. [Text in Persian]
- Baltussen, R., Jansen, M. P. M., Bijlmakers, L., Grutters, J., Kluytmans, A., Reuzel, R. P., ... & van der Wilt, G. J. (2017). Value assessment frameworks for HTA agencies: the organization of evidence-informed deliberative processes. *Value in Health*, 20(2), 256-260.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Camelo-Lavadores, A. K., Sanchez-Escobedo, P., & Pinto-Sosa, J. (2017). Academic self-efficacy of high achieving students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2), 84-89.
- Delavar, A. (2020). *Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences*. Tehran: Roshd Publications: Seventeenth Edition, PP: 325. [Text in Persian]
- Ghaedamini, A., Sadeqhzadeh, N., Ebrahimzadeh Dastjerdi, R., & Jafari Chaleshotari, H. (2018). The relationship between work-family conflict and value system of employees of Islamic Azad university, Shahrekord branch. *Journal of Cultural Management*, 11(38), 47-60. [Text in Persian]
- Ghasemi, M., Badsar, M., Falahati, L., & Karami dehkordi, E. (2019). Investigating the mediation role of self-esteem and self-efficacy in analysis of the socio-cultural factors influencing rural women's empowerment. *Women Social and Psychological Studies*, 17(2), 151-186. [Text in Persian]



- Gray, M. (2017). *How to get better value healthcare*. Vol. 3rd Edition. Oxford Press.
- Gunuc, S., & Kuzu, K. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 3(52), 87-97.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in higher education*, 43(5), 555-575.
- Ingelhart, R. (2000). Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215-28.
- Inglehart, R. (1980). Connections between Socioeconomic Conditions and Individual Value priorities. *Kolner- Zeitschrift- fur- Soziologie- und- Sozial psychologie*, 32, 44-153.
- Jennifer, A. S., & lee, S. (2011). *Perceived competence and subjective experience of ninth graders vs. Other high school students in science*. Presented at the Annual of the American Educational Research Association.
- Khademi, M., Sadat Kadkhodaei, M., & Abam, Z. (2016). Investigating the relationship of cognitive style with motivational, behavioral and cognitive aspects of information seeking in high school students. *New Thoughts on Education*, 12(3), 201-219. [Text in Persian]
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kirton, M. J. (1999). *Kirton Adaption-Innovation Inventory manual (3rd ed.)*. Berkhamsted, UK: Occupational Research Centre.
- Krause, K.-L. (2005). "Engaged, Inert or Otherwise Occupied? Deconstructing the Twenty-first Century Undergraduate Student." Paper presented at Symposium, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, James Cook University, Townsville, September.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.
- Marsh, H.W., Martin, A. J., Yeung, A., & Craven, R. (in press, accepted February 2016). *Competence self-perceptions*. In A. J. Elliot., C. Dweck., & D. Yeager (Eds). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.



- Mcinerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Miceli, S., de Palo, V., Monacis, L., Cardaci, M., & Sinatra, M. (2018). The Italian version of the Cognitive Style Indicator and its association with decision-making preferences. *Creativity Research Journal*, 30, 85–94.
- Mokhtari, H. (2014). A quantitative survey on the influence of students' epistemic beliefs on their general information seeking behavior. *The Journal of Academic Librarianship*. 21(1), 58-67.
- Mudd, S., (1986). Analytic review of research on the Kirton Adaption Innovation inventory (KAI). *Social & Behavioural sciences Documents*, 16, (2), (163 pages)
- Munkejord, M. C., Tingvold, L. (2019). Staff perceptions of competence in a multicultural nursing home in Norway. *Social Science & Medicine*, 232, 230-237.
- Onyekuru, B. U. (2015). Field dependence-field independence cognitive style, gender, career choice and academic achievement of secondary school students in Emohua local government area of rivers state. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 76-85.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Student emotional and cognitive engagement as determinants of well-being and achievement in cognitive in school. *International Journal of Educational Research*. 67, 40-51.
- Qi, M. & Armstrong, S. J. (2019). The influence of cognitive style diversity on intra-group relationship conflict, individual-level organizational citizenship behaviors and the moderating role of leader-member-exchange. *International Journal of Conflict Management*, 30(4), 490-513.
- Raufelder, F., & Ringeisen, S. (2016). Associations of student-temperament and educational competence with academic achievement: the role of teacher and student gender. *Teacher and Education Journal*, 27(5), 242- 251.
- Riazi, Z., Ebrahimian Shiadeh, S. M., Naghsh, Z., & Mousavi Amirabad, Z. (2018). The role of cognitive style, cognitive dysfunction and negative emotions in predicting students' outsourcing. *The Journal of Research in Educational Systems*. 12 (Special Issue), 579-592. [Text in Persian]
- Saha, S., & Sharma, R. R. K. (2019). The impact of personality and cognitive style of managers on their work types. *Journal of Management Development*, 38(1), 58-71.



- Sampson, S. (2014). Guest editorial: Current advances in digital learning technologies. *Journal of King Saud University- Computer and Information Sciences*, 26(1), 1-3.
- Seid Seidman, G., & Atun, R. (2016). Aligning values and outcomes in priority-setting for health. *Journal of global health*, 6(2).
- Sabzi, N., & Foulad Chang, M. (2018). The effectiveness of communication skills training on perceived competence and happiness of male students in the sixth grade of elementary school in Shiraz. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 9(4 Continuous No. 74), 114-123. [Text in Persian]
- Salehi, L., & Seif, D. (2012). Predictive pattern of loneliness based on dimensions of teacher-student interaction, and perceived competence among students with and without visual impairment. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2(5), 43-64. [Text in Persian]
- Safari, Kh., Jalalvand, E. (2018). The study of the relationship between women's social demands and inequality, difference and oppression (Case study of women in Tehran). *Women Social and Psychological Studies*, 16(2), 7-32. [Text in Persian]
- Taylor, J. L. (2015). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Timler, A., McIntyre, F., Rose, E., Hands, B. (2019). Exploring the influence of self-perceptions on the relationship between motor competence and identity in adolescents. *Plos One*, 4, 14 (11).
- Tsevat, J. & Moriates, C. (2018). Value-based health care meets cost-effectiveness analysis. *An Intern Medicine*, 169(5), 329-332.
- Vermunt, J. D. H. M., & Van Rijswijk, F. A. W. M. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). *The dimensionality of student learning patterns in different cultures*. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 33-55). New York: Routledge.
- Vranic, A., Rebernjak, B., & Martincevic, M. (2019). Cognitive style: the role of personality and need for cognition in younger and older adults. *Current Psychology*, 39, 1-8.
- Wittich, D. V., Antonakis, J. (2011) The KAI cognitive style inventory: was it personality all along? *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1044-1049.



- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2015). Endorsing achievement goals exacerbates the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Educational Psychology, 35*(2), 252–270.
- Yi-Ti, L. (2020). The interrelationship among psychological capital, mindful learning, and English learning engagement of university students in Taiwan. *Psychological Reports – Original Research, 24*, 1-12.
- Yu, J., Putnick, D. L., Hendricks, C., & Bornstein, M. H. (2019). Long-term effects of parenting and adolescent self-competence for the development of optimism and neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(8), 1544-1554.
- Zahed Babolan, A., Rezaiisharif, A., & Shokri, M. (2019). The comparison of academic engagement, emotional creativity and academic self-efficacy in gifted male and female students. *Journal of Counseling Research, 18* (71), 100-120. [Text in Persian]
- Zare-Shahabadi, A., & Torkan, R. (2015). An evaluation of relationship between social security and value system of adolescent (Case study: students of Yazd university). *Journal Iranian Social Studies, 9*(1) 103-127. [Text in Persian]