

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۹)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی
شهرستان‌های شیراز و یاسوج

دکتر بهرام جوکار*
دکتر مرتضی لطیفیان**
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین قدرت پیش‌بینی ابعاد هویت در ارتباط با هر یک از انواع جهت‌گیری هدف بود. بدین منظور ۴۰۴ دانش‌آموز دختر و پسر رشته‌های مختلف مراکز پیش‌دانشگاهی شهرهای شیراز و یاسوج مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تعیین جهت‌گیری هدف، با اقتباس از مقیاس‌های موجود، پرسش‌نامه‌ای مشتمل بر ۳۳ گویه تهیه شد. به منظور تعیین روایی از تحلیل عوامل و برای احراز پایایی از فرمول آلفا کرونباخ استفاده شد. برای تعیین ابعاد هویت از پرسش‌نامه ابعاد هویت ویرایش سه ایکس (چیک، تروپ، چن و آندروود، ۱۹۹۴) استفاده شد. این مقیاس شامل ۳۵ گویه بود که روایی و پایایی آن به روش‌های فوق‌الذکر تعیین شد. با استفاده از تحلیل رگرسیون چند متغیره قدرت پیش‌بینی ابعاد هویت در هر یک از انواع جهت‌گیری محاسبه شد. یافته‌ها نشان داد که در رویه هدف‌گزینی اعتبارجویی، هویت اجتماعی و هویت جمعی به ترتیب پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری بودند با این تفاوت که هویت جمعی به گونه منفی این نوع جهت‌گیری را پیش‌بینی می‌نمود. در رویه رشد جویی تنها متغیر پیش‌بینی‌کننده هویت جمعی بود و در رویه شکست‌پرهیزی هویت اجتماعی بگونه مثبت و هویت فردی بگونه منفی نقش پیش‌بینی‌کننده داشتند. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر حکایت از آن داشت که بین دو سازه ارتباط معنادار وجود دارد و هر یک از انواع جهت‌گیری هدف بوسیله بعد خاصی از هویت

* استادیار گروه روانشناسی تربیتی

** دانشیار گروه روانشناسی تربیتی

پیش‌بینی می‌شود. تبیین‌های تفصیلی پیرامون چگونگی پیوند این دو سازه در اصل مقاله آورده شده است.

واژه‌های کلیدی: ۱. جهت‌گیری هدف ۲. ابعاد هویت ۳. انگیزش پیشرفت ۴. هویت اجتماعی ۵. هویت جمعی

۱. مقدمه

از جمله روز آمدترین موضوعاتی که در زمینه انگیزه پیشرفت توجه نظریه‌پردازان و محققان را به خود معطوف نموده، مفهوم "جهت‌گیری هدف"^۱ یا هدف پیشرفت^۲ است. آیمز (۱۹۹۲) در تشریح این سازه بیان می‌دارد که جهت‌گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری وی را تعیین، و سبب می‌گردد تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید. به همین لحاظ آرچر (۱۹۹۴) معتقد است نحوه‌ی برداشت و واکنش فرد به دنیای پیرامون، تحت تاثیر این جهت‌گیری قرار دارد. از سو تفاهم‌های رایج پیرامون جهت‌گیری هدف، یکسان انگاشتن آن با اهداف خاصی است که افراد بر می‌گزینند. اهداف خاص، در واقع، مقاصدی هستند که فرد قصد وصول آن‌ها را دارد. اما جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه‌های است که در ورای رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود. مثلاً ممکن است در درس ریاضی هدف دانش‌آموز آن باشد که بتواند از ۱۵ مسئله ریاضی ۱۰ مسئله را درست حل کند. اما جهت‌گیری هدف بیانگر آن است که چرا برای حل این ۱۰ مسئله تلاش می‌کند، چه عاملی سبب گرایش او به تکالیف می‌شود و همچنین بیانگر استانداردهای خود ارزیابی اوست. پس این امکان وجود دارد که یک هدف واحد دو نوع جهت‌گیری متفاوت را در بر داشته باشد (دویک و لگلت، ۱۹۸۸).

در ارتباط با عوامل موثر بر جهت‌گیری هدف، پژوهش‌ها متعددی صورت گرفته است. مثلاً آیمز (۱۹۹۲) نقش ساختار محیطی، و مک اینرنی و همکارانش (مک اینرنی، راش، مک اینرنی، و مارش ۱۹۹۷، مک اینرنی، هینکلی، دوسون و فون‌اتن، ۱۹۹۸) به تاثیر عوامل فرهنگی در شکل‌گیری انواع جهت‌گیری پرداختند. ساختار هویتی یا پنداره‌ی فرد از خودش، عامل مهمی است که گرچه تاثیرش بر جهت‌گیری هدف بگونه‌ای ضمنی و نظری مورد تاکید قرار گرفته است (بویکرتس، ۱۹۹۸؛ مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱). اما شواهد تجربی و پژوهشی چندانی پیرامون رابطه میان این دو سازه در دسترس نیست. لذا تحقیق حاضر با هدف بررسی، ارتباط بین ساختار هویت و نوع جهت‌گیری هدف در دو گروه فرهنگی انجام پذیرفت.

قبل از پرداختن به رابطه‌ی میان این دو سازه، ابتدا ضروری می‌نماید تا هر یک از آن‌ها مورد بحث قرار گیرند و سپس به مولفه‌هایی که این دو سازه را به یکدیگر پیوند می‌دهد اشاره شود.

رابطه ابعاد هویت و جهت گیری هدف در گروهی از دانش آموزان ... / ۲۹

۲. انواع جهت گیری هدف

در ارتباط با جهت گیری هدف یکی از تقسیم بندی های متداول (آیمز و آرچر، ۱۹۸۸/۱۹۸۷) عبارت است از جهت گیری معطوف به یادگیری^۳ (که واژه هایی نظیر تسلط جویی^۴، تکلیف مداری^۵ و رشدخواهی نیز معادل این نوع جهت گیری است) و جهت گیری معطوف به عملکرد^۶ (که واژه هایی همچون خود مداری^۷ توانایی مداری و اعتبار خواهی معادل این نوع جهت گیری است).

ویژگی های افرادی با جهت گیری معطوف به یادگیری را می توان در موارد زیر خلاصه نمود:

۱. باور فرد بر این است که میان تلاش و پیامد کار همپراشی وجود دارد.
۲. تمرکز بر ارزش درونی یادگیری و میزان تلاش صرف شده است. یعنی احساس کفایت فرد مبتنی بر این باور است که تلاش راه دستیابی به موفقیت یا تسلط است.
۳. تسلط یافتن، فراگیری موضوعات، اعتلای دانش و بالفعل نمودن توانائی های بالقوه از طریق یادگیری، هدف اصلی فرد است.
۴. خطا به عنوان بخش لاینفک فرایند یادگیری محسوب و محرکی برای تلاش و اصلاح عملکرد است.

۵. استانداردهای ارزیابی جنبه درونی دارند و رضایت و احساس غرور، ارتباط مستقیم با میزان تلاش صرف شده دارد، احساس گناه و عدم کفایت در نتیجه ی عدم تلاش کافی شکل می گیرد (آیمز، ۱۹۹۲؛ بروفی، ۱۹۸۳؛ نیکلز و همکاران، ۱۹۸۹؛ دیکمن، ۱۹۹۸).

۶. خطرپذیری فرد افزایش می یابد و از این طریق به کارهای چالش انگیز تمایل پیدا می کند (آیمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ الیوت و دویک، ۱۹۸۸).

در مقابل در جهت گیری معطوف به عملکرد:

۱. باور فرد بر این است که میان موفقیت و توانایی همپراشی وجود دارد.
۲. تمرکز بر مقایسه و نمایش قدرت و توانمندی های خود به دیگران است. این نمایش قدرت مبنای خود ارزشی^۸ فرد است (آیمز، ۱۹۹۲).
۳. فرد تمایلی ندارد که دیگران او را به گونه ای منفی ارزیابی کنند، کسب موفقیت و برتری بر دیگران با حداقل تلاش، شرایطی است که فرد در آن احساس کفایت می کند.
۴. شکست نقشی تهدید کننده دارد و شاهدهی بر بی کفایتی است. بر همین اساس فرد از موقعیت های چالش انگیز و نیز موقعیت هایی که نیاز به تداوم پی گیری دارد پرهیز می کند (دویک، ۱۹۸۶؛ دویک و لگلت، ۱۹۸۸).
۵. در این جهت گیری فرد تلاش دارد تا به استانداردها یا هنجارهای موفقیت که گروه تعیین می کند، دست یابد (دویک، ۱۹۸۶؛ الیوت و دویک، ۱۹۸۸).

در زمینه ارتباط میان دو نوع جهت‌گیری، مدل‌های اولیه حالت دو قطبی داشتند و به عنوان دو جهت‌گیری مانع‌الجمع به آن‌ها می‌نگریستند. اما برخی محققان چنین تقسیم‌بندی را مورد تردید قرار دادند (به عنوان مثال آرچر، ۱۹۹۴؛ بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸؛ فاکس و همکاران، ۱۹۹۴؛ والترز و همکاران، ۱۹۹۶) و معتقدند که فرد می‌تواند ترکیب‌های متفاوتی از دو نوع جهت‌گیری هدف را داشته باشد. یعنی یک رابطه قائم^۹ بین این دو نوع جهت‌گیری فرض نمودند.

رویکرد فوق منجر به تقسیم‌بندی‌های گردید که در آن‌ها جهت‌گیری معطوف به عملکرد مورد تجزیه و تحلیل بیشتر قرار گرفت. بر اساس مدل‌های جدید طبقه‌بندی دوگانه فوق (یادگیری-عملکرد) نمی‌تواند تبیین کاملی از انواع جهت‌گیری باشد و همچنین صرف ترکیب این دو نوع هدف را نیز کافی نمی‌دانستند.

در راستای الگوی فوق، الیوت و هارکیوکز (۱۹۹۶) با ترکیب نظریه شناخت اجتماعی هدف^{۱۰} و نظریه انگیزش پیشرفت، جهت‌گیری هدف را به جهت‌گیری معطوف به یادگیری، جهت‌گیری عملکرد گرایشی^{۱۱} و جهت‌گیری عملکرد پرهیزی^{۱۲} تقسیم نمودند. در جهت‌گیری گرایشی، فرد تمایل دارد تا اهدافی را که در جامعه هنجار شایستگی است دنبال کند و در واقع این جهت‌گیری تبیین دیگری از نظریه کلاسیک انگیزش پیشرفت اتکینسون است. در جهت‌گیری پرهیزی فرد صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند، به عبارت دیگر در عین حال که نمی‌خواهد بهترین باشد اما تمایلی به شکست هم ندارد.

در پژوهش حاضر، با توجه به شمول‌پذیری، تقسیم‌بندی الیوت و هارکیوکز (۱۹۹۶) جهت‌گیری‌های، مطرح شده توسط آن‌ها مبنای کار قرار گرفت. ثانیاً، با توجه به اینکه در تحقیق حاضر صرفاً جهت‌گیری هدف در موقعیت‌های تحصیلی مورد نظر نبوده و به زمینه‌های اجتماعی هدف‌گزینی نیز توجه گردید، به عوض واژه‌های جهت‌گیری معطوف به یادگیری و عملکرد، از واژه‌های به کار گرفته شده توسط دیکمن (۱۹۹۸) یعنی "رشد جویی"^{۱۳} و "اعتبار جویی"^{۱۴} استفاده شد. در مورد جهت‌گیری پرهیز از شکست نیز برای هماهنگی با دو واژه دیگر، از واژه "شکست پرهیزی"^{۱۵} استفاده شد.

۳. ساختار هویت و ابعاد آن

براساس دیدگاه‌های موجود، می‌توان دو رویکرد را در ارتباط با "هویت"^{۱۶} یا "خود"^{۱۷}، از یکدیگر متمایز ساخت (برور و گاردنر ۱۹۹۶). ذکر این نکته نیز ضروری است که در این پژوهش، با توجه به آنچه در ادامه خواهد آمد، واژه‌های هویت و خود معادل فرض شدند.

رویکرد اول، که برخی آن را "دیدگاه غربی" یا "تک فرهنگی"^{۱۸} نامیده‌اند، دیدگاهی است که براساس آن فرد به عنوان موجودی مستقل، مختار و "خود شمول"^{۱۹}، با هویتی متمایز از دیگران تعریف

شده، با یک سری ویژگی‌های درونی (صفات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، توانایی‌ها و انگیزها) که از ثبات نسبی در طول زمان برخوردارند و رفتار تابعی از آن‌ها است.

در این دیدگاه، تفکیک و جدایی انسان‌ها امری ذاتی محسوب می‌شود و اعتقاد بر این است که انسان‌ها بطور ذاتی، برای استقلال یافتن از دیگران و کشف و تبیین ویژگی‌های ذاتی خود تلاش می‌کنند (به عنوان مثال: مارسلا و همکاران، ۱۹۸۵؛ میلر، ۱۹۸۸/ به نقل از مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱). ارتباط "خود" با محیط اجتماعی یک رابطه ابزاری است که در آن کنش و واکنش فرد با دنیای بیرون، از آن جهت است که فرد بهترین طریق را برای بروز و بیان توانایی‌ها و ویژگی‌های خود جستجو می‌کند. دیگران یا اجتماع از آن جهت اهمیت دارد که استانداردهایی برای ارزیابی هستند. در واقع پاسخگو بودن فرد به محیط جنبه ابزاری دارد. گروه به عنوان وجودی خارجی که فرد را همانند سایر عوامل محیطی تحت تاثیر قرار می‌دهد، انگاشته می‌شود.

دیدگاه دومی که طی سال‌های اخیر بلوغ یافته، تفکری است که در آن به نقش جامعه یا گروه‌های اجتماعی در تعریف هویت تکیه شده است. مطابق این رویکرد بجای آن که پرسش شود که "فرد چگونه در گروه عمل می‌کند؟"، پرسش اصلی آن است که "چگونه گروه در درون فرد عمل می‌کند؟". گروه و ارتباطات اجتماعی، صرفاً نقش بیرونی و ابزاری ندارند بلکه تشکیل دهنده ساختار هویت فرد هستند. در واقع درون و بیرون یکی می‌شوند و درون تصویری از بیرون به خود می‌گیرد. گروه، تن‌ها یک بافت اجتماعی نیست که در ارزیابی‌ها به آن رجوع شود، بلکه بخشی از هویت فرد است و یک واقعیت روانشناختی^{۲۰} جدای از اعضای آن است (میلر و پرینتیس، ۱۹۹۴). بر اساس این رویکرد (که به آن رویکرد "واگرا"^{۲۱} نیز می‌گویند) هویت یا خود دارای دو وجه "فردی" و "اجتماعی" است. برای روشن‌تر شدن بحث ضروری است تا به برخی از نظریات موجود در این زمینه اشاره شود.

۴. نظریه هویت اجتماعی^{۲۲}

این نظریه توسط تاجفل و همکارانش (تاجفل، ۱۹۹۸؛ تاجفل و ترنر، ۱۹۹۸؛ ترنر، ۱۹۹۸) تدوین شده و براساس آن هویت دارای دو وجه فردی و اجتماعی است. هویت فردی^{۲۳} ناظر بر جنبه‌هایی از خود است که سبب تمایز فرد از دیگران می‌شود و خاص فرد است. در مقابل، هویت اجتماعی^{۲۴} بیانگر تشابهات فردی است. در این بعد فرد بر مبنای وابستگی‌های گروهی یا طبقاتی خود را تعریف می‌کند. تاجفل (۱۹۹۸) معتقد است، هویت اجتماعی، عبارت است از دانش فرد از تعلق به گروه اجتماعی خاص و اهمیت وارزش منتج از این عضویت. و این هویت در صورتی شکل مثبت به خود می‌گیرد که ویژگی‌های گروه یا طبقه‌ای که فرد خود را عضوی از آن می‌داند با ویژگی‌های سایر گروه‌ها امکان رقابت داشته باشد.

مطابق این دیدگاه هر گاه تعلقات گروهی افزایش یابد، فرد سعی می‌کند تا حد امکان با گروه همانند سازی کند و تفاوت خود و دیگران را کاهش دهد. این فرایند که آن را "خود زدایی"^{۲۵} نامیده‌اند، وضعیتی است که افراد خود را بر اساس قالب‌ها یا مدل‌های گروهی و طبقاتی تعریف می‌کنند (ترنر و همکاران، ۱۹۹۷ / به نقل از برور و گاردنر، ۱۹۹۶).

نمودهای هویت اجتماعی را می‌توان در تعلقات نژادی، قومی، مذهبی و گروهی مشاهده کرد. در واقع، آن‌ها معتقدند هر گاه فرد در تعریف "خود" به این گروه‌ها یا طبقات اشاره کند، هویت اجتماعی نقش غالب دارد (لاتانن و کروکر، ۱۹۹۲).

۵. نظریه میان فرهنگی^{۲۶} "خود"

مارکوس و کیتایاما (۱۹۹۱) در مقاله‌ی خود تحت عنوان "خود و فرهنگ: پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی"، "خود" را در قالب "خود مستقل"^{۲۷} و "خود همبسته"^{۲۸} طبقه بندی نموده‌اند. این محققین معتقدند، "خویشتن مستقل" همان تبیین "خود" در قالب دیدگاه غربی است، که در آن "خود" یک نظام شناختی- انگیزشی مستقل و خاص، محسوب می‌شود که به دنبال تمایز یافتن از دیگران است. در مقابل "خود همبسته"، بر اساس این دیدگاه، به چارچوب‌های از "خود" اطلاق می‌شود که اساس آن ارتباطات اجتماعی است. در این حالت ارتباطات مستقیم فرد با دیگران مبنای خود تعریفی^{۲۹} و هویت است. به عبارت دیگر، دیگران مبنای تعریف "خود" هستند. البته، "خود همبسته" نیز دارای یک سری ویژگی‌های درونی و خاص می‌باشد، اما این ویژگی‌ها نقش خاصی در تنظیم رفتارها، باورها و انگیزش‌های فرد ندارند. باید توجه داشت که خود همبسته را نباید معادل با هویت اجتماعی (که در نظریه هویت اجتماعی از آن بحث شد) یکسان دانست، چرا که در اینجا دیگرانی مطرح هستند که فرد در ارتباط مستقیم با آن‌ها است، اما در هویت اجتماعی بحث از گروه است، یعنی تأثیری که احساس تعلق به گروه بر هویت دارد.

چیک و همکارانش (۱۹۸۲، ۱۹۹۴) با اقتباس از نظریه‌های موجود، جهت سنجش ابعاد هویت مقیاسی را تهیه نمودند، و همزمان با تحول نظریات این مقیاس را مورد تجدید نظر قرار دادند. آخرین ویرایش این مقیاس که تحت عنوان "پرسش‌نامه ابعاد هویت ویرایش سه ایکس" نامگذاری شده است (چیک و تروپ، ۱۹۹۴) دارای سه بعد فردی، اجتماعی و جمعی می‌باشد. در این مقیاس هویت فردی، از طریق نقشی که ارزش‌ها، باورها، هیجانات و اهداف شخصی در شکل‌گیری هویت دارند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. هویت اجتماعی، بر اساس ارتباطات فرد با دیگران و معادل با خود همبسته در نظریه مارکوس و کیتایاما است و هویت جمعی معادل با هویت اجتماعی در نظریه تاجفل و ترنر است، که در آن فرد خودش را بر اساس تعلقات گروهی نظیر، وابستگی‌های مذهبی، نژادی، ملی و امثال آن تعریف می‌کند. با توجه به جامعیت این پرسش‌نامه در تحقیق حاضر، به منظور سنجش ابعاد هویت از این ابزار

استفاده شد.

۶. رابطه میان ساختار هویت و جهت‌گیری هدف

در دو بخش پیشین تلاش شد تا تبیین نسبتاً روشنی از متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق ارائه شود. اما پرسش‌های مهم و کلیدی که هنوز پاسخی به آن‌ها داده نشده است آن است که چه ارتباطی میان این دو سازه وجود دارد؟ در صورت وجود ارتباط میان این دو متغیر اساساً جهت‌گیری هویتی به چه شکل جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی می‌کند؟

نگاهی به ادبیات تحقیقاتی موجود بیانگر آن است که در پاسخ به پرسش‌های مذکور پاسخ روشنی ارائه نشده است. اساساً تحقیقات و نظریات موجود به شکل‌های مختلف به مسئله نگریسته‌اند. در برخی از تحقیقات بدون توجه به بحث تفاوت‌های فرهنگی صرفاً بر اساس یک دیدگاه عام و تک فرهنگی، تأثیر عوامل موجود در یک فرهنگ (عمدتاً فرهنگ غرب) را بر جهت‌گیری هدف مورد بررسی قرار داده‌اند. در این تحقیقات عواملی نظیر تجارب قبلی فرد و تاریخچه‌ی موفقیت‌های او (ونتزل، ۱۹۹۱) تأثیر اهداف و باورهای والدین (آیمز و آرچر، ۱۹۸۷) ساختار مدرسه و محیط یادگیری (آیمز، ۱۹۹۲) مورد بررسی قرار گرفته است. در اینگونه تحقیقات نقش تفاوت‌های فرهنگی و تأثیر با واسطه آن بر جهت‌گیری هدف کمتر مورد توجه بوده است.

در گروهی دیگر از تحقیقات، این رابطه در قالب مطالعات بین فرهنگی انجام پذیرفته است. در اینگونه از تحقیقات بدون آنکه اشاره‌ای به ساختار هویتی شود، صرفاً جهت‌گیری هدف را در فرهنگ‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند (مک اینرنی و همکاران، ۱۹۹۸؛ مک اینرنی و همکاران، ۱۹۹۷). در این گروه از تحقیقات، غالباً، نقش عوامل فرهنگی در جهت‌گیری هدف مورد نظر بوده است. یافته‌های این تحقیقات حاکی از وجود برخی تفاوت‌ها، در نوع جهت‌گیری هدف فرهنگ‌های مختلف بوده است.

در گروه سوم، تحقیقاتی قرار می‌گیرند که در آن‌ها به تأثیر فرهنگ و ساختار هویتی منتج از آن بر فرآیندهای شناختی، انگیزشی و هیجانی پرداخته شده است (مارکوس و وورف، ۱۹۸۷؛ مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱؛ بویکرتس، ۱۹۹۸؛ برووگاردنر، ۱۹۹۶). در واقع، در این گروه از نظریات جهت‌گیری هدف بطور خاص مورد نظر نبوده است بلکه فرآیندها و کنش‌های شناختی-انگیزشی که در شکل‌گیری اهداف نقش دارند مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

از جمله پیامدهای انگیزشی ساختار خود یا هویت که در مقاله‌ی مارکوس و کیتایاما به آن اشاره شده و در بحث جهت‌گیری هدف نیز از اهمیت خاصی برخوردار است، مسئله نوع اسنادهای "خویشتن مستقل" و "خود همبسته" است. آن‌ها با اشاره به تحقیقات شیکینانی (۱۹۷۸/۸۴) بیان داشته‌اند که در فرهنگ‌هایی که "خویشتن مستقل" رشد می‌کند، اسنادها در موقعیت‌های موفقیت‌آمیز به توانایی و در

موقعیت‌های شکست به عوامل بیرونی است اما در فرهنگ‌هایی که "خود همبسته" رشد می‌کند در موقعیت‌های موفقیت، اسناد به سطح دشواری تکلیف و در موقعیت‌های شکست، به عامل تلاش است. در همین رابطه بویکرتس (۱۹۹۸) نیز معتقد است در جوامعی که "هویت اجتماعی" افراد تقویت می‌شود، افراد یاد می‌گیرند که وقتی کاری را انجام دادند به نقطه ضعف‌های خودشان توجه داشته باشند و این ضعف‌ها را به عنوان نشانه‌هایی در جهت تلاش بیشتر در نظر داشته باشند و هیچ‌گاه این نقاط ضعف را به توانایی خودشان نسبت ندهند. بر همین اساس، در جهت‌گیری هدف نیز خطاها به عنوان نشانه‌هایی در جهت تلاش، بیشتر جهت فائق آمدن بر مسائل در نظر گرفته می‌شود، نه این که نشانه‌ای از ضعف در توانایی‌ها باشد.

در مجموع با توجه به رویکردهای مطرح شده در تحقیقات گروه دوم و سوم می‌توان نتیجه گرفت که فرهنگ‌های مختلف "ساختارهای هویتی" متفاوتی را رشد می‌دهند، که البته در دو بُعد کلی "هویت فردی" و "هویت اجتماعی" قابل تقسیم بندی هستند. ساختار هویتی نیز به نوبه‌ی خود ارزش‌ها، باورها، انگیزش‌ها، نقش‌ها و اهداف فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از این طریق جهت‌گیری هدف فرد را تعیین می‌کنند.

در تحقیق حاضر با توجه به مبانی نظری موجود، رابطه میان ابعاد هویت، (که بر اساس تقسیم‌بندی‌های موجود در قالب هویت فردی، اجتماعی و جمعی مقوله بندی شدند) و جهت‌گیری هدف (رشدجویی، اعتبارجویی و شکست پرهیزی) در میان نوجوانان دوره‌ی پیش دانشگاهی دو منطقه‌ی شیراز و یاسوج مورد بررسی قرار گرفت. علت انتخاب دو منطقه جهت نمونه‌گیری ایجاد پراکنش در متغیر هویت بود. چرا که مطابق تقسیمات کشوری یاسوج، جز مناطق محروم محسوب می‌شود و به لحاظ فرهنگی نیز حالت قومی و عشیره‌ای دارد، که هر دو شاخص مذکور در تحقیقات به عنوان ملاک‌های تأثیر گذار بر ابعاد هویت، مطرح گردیده‌اند.

در مجموع تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر بود:

پرسش‌های اصلی

۱. آیا بین ابعاد مختلف هویت و انواع جهت‌گیری هدف رابطه‌ای وجود دارد؟

۲. در هر یک از انواع جهت‌گیری، کدامیک از ابعاد هویت پیش‌بینی کننده قوی تر است؟

پرسش‌های فرعی

۱. آیا ساختار اجتماعی- فرهنگی تأثیری بر رابطه میان ابعاد هویت و انواع جهت‌گیری هدف

دارد؟

۲. در هر یک از گروه‌های قومی (شیرازی، یاسوجی) کدامیک از ابعاد هویت غلبه دارد؟

۷. روش تحقیق

۷.۱. نمونه تحقیق

گروه نمونه این پژوهش شامل ۴۰۴ دانش آموز دختر و پسر رشته‌های مختلف، مراکز پیش دانشگاهی شهرهای شیراز و یاسوج بودند. به منظور انتخاب دانش آموزان، در هر یک از شهرهای مذکور یک مرکز پیش دانشگاهی دخترانه و یک مرکز پسرانه انتخاب، و سپس در مراکز از هر رشته یک کلاس در نظر گرفته شد و کلیه دانش آموزان حاضر در کلاس‌های مذکور مورد ارزیابی قرار گرفتند. ترکیب نمونه در جدول شماره ۱ آمده است. باید یادآور شد که در شهر شیراز، مراکز انتخاب شده بزرگترین مراکز پیش دانشگاهی شهر بودند و در شهر یاسوج از آنجا که فقط یک مرکز دخترانه و یک مرکز پسرانه پیش دانشگاهی وجود داشت، از این دو مرکز نمونه‌گیری شد.

جدول ۱: ترکیب گروه نمونه براساس شهر و جنسیت

یاسوج		شیراز		جنسیت رشته
پسر	دختر	پسر	دختر	
۲۴	۱۶	۳۴	۵۰	ریاضی
۲۵	۳۰	۳۰	۴۳	علوم تجربی
۴۹	۴۲	۲۹	۳۲	علوم انسانی
۹۸	۸۸	۹۳	۱۲۵	کل

۷.۲. ابزار تحقیق

۷.۲.۱. پرسش‌نامه جهت گیری هدف^{۳۰}: به منظور تهیه پرسش‌نامه حاضر ابتدا با اقتباس از مقیاس‌های موجود (دیکمن، ۱۹۹۸؛ دویک و لگت، ۱۹۸۸؛ بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸) تعداد ۳۳ گویه تنظیم شد. هدف این پرسش‌نامه ارزیابی نوع جهت گیری هدف در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی بود. انواع جهت گیری در ۳ مقوله‌ی "رشد جویی" (پرسش نمونه: "وقتی در زندگی با موقعیت دشوار یا تنش‌زایی مواجه می‌شوم، آن را فرصتی برای یادگیری و رشد در نظر می‌گیرم")، "اعتبار جویی" (پرسش نمونه: انگیزه اصلی من برای انجام بسیاری از کارها، اثبات ارزش، توانایی و محبوبیت است)، و "شکست پرهیزی" (پرسش نمونه: زمانی که احساس می‌کنم در کاری شکست می‌خورم تا حد امکان از آن پرهیز می‌کنم) دسته بندی شدند. هر مقوله دارای ۱۱ گویه و هر گویه دارای ۵ گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) بود که پاسخ دهنده باید یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌نمود.

به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه، ابتدا همبستگی هر پرسش با نمره‌ی کل زیر مقیاس محاسبه گردید. نتایج حاکی از همبستگی بالای پرسش‌های با مقوله‌های مربوط بود. مقدار این ضرایب در زیر مقیاس "رشد جویی" بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۴، در زیر مقیاس "اعتبار جویی" بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۵ و در زیر مقیاس شکست پرهیزی بین ۰/۳۶ تا ۰/۶۷ بود. از آنجا که تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ و پایین‌تر معنی‌دار بودند، لذا در این مرحله هیچ پرسشی حذف نشد. در مرحله‌ی بعد پرسش‌های مقیاس با استفاده از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی^{۳۱} مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل عاملی با استفاده از نمودار اسکری^{۳۲} (یا نمودار ارزش ویژه)، مؤید وجود ۳ عامل در میان پرسش‌ها بود که بر اساس مقدار ارزش ویژه‌ی^{۳۳} که داشتند حدود ۴۰ درصد از واریانس کل پرسش‌نامه را پیش‌بینی می‌نمودند. پس از استخراج عوامل، ماتریس بار عاملی به روش واریماکس^{۳۴} مورد چرخش قرار گرفت. سپس بار عاملی هر پرسش نسبت به عوامل محاسبه و در نهایت پرسش‌های مربوط به هر مقوله مشخص گردید. بر این اساس ۱۲ پرسش به بُعد اعتبار جویی، ۱۰ پرسش به بُعد رشد جویی و ۷ پرسش به بُعد شکست پرهیزی اختصاص یافت.

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از فرمول آلفا کرونباخ استفاده شد. به این ترتیب که برای هر مقوله یک ضریب پایایی محاسبه گردید. ضرایب حاصله به ترتیب در ابعاد رشد جویی، اعتبار جویی و شکست پرهیزی برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۷ و ۰/۶۴ بود.

۲.۲.۷. پرسش‌نامه ابعاد هویت ویرایش سه ایکس^{۳۵}: این پرسش‌نامه توسط چیک و برگز (۱۹۸۱) طراحی و بارها مورد تجدید قرار گرفته است که در پژوهش حاضر از ویرایش چهارم (چیک و تروپ، چن و آندروود، ۱۹۹۴) که به سه ایکس معروف است استفاده شد.

فرم تجدید نظر شده این مقیاس از ۳۵ گویه تشکیل شده که ۱۰ پرسش به هویت فردی، هفت پرسش به هویت اجتماعی و هشت پرسش به هویت جمعی اختصاص و سایر پرسش‌ها را به عنوان گویه‌های فرعی در نظر گرفته‌اند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر گویه‌های فرعی مورد تحلیل قرار نگرفتند. در مقابل هر گویه ۵ گزینه (اهمیتی ندارد، اهمیت کمی دارد، تا حدودی اهمیت دارد، اهمیت دارد، اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد) قرار داده شده که پاسخ‌دهنده باید یکی از آن‌ها را انتخاب می‌نمود.

به منظور تعیین روایی مقیاس کلیه مراحل ذکر شده در مورد پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف، به کار گرفته شد. به این ترتیب که همسانی درونی هر پرسش با نمره‌ی کل مقوله از طریق ضریب همبستگی محاسبه شد که با توجه به مطلوب بودن و معنی‌داری ضرایب همبستگی در این مرحله گویه‌ای حذف نگردید.

پس از بررسی همسانی درونی، گویه‌ها مورد تحلیل عاملی قرار گرفته‌اند که نتیجه تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس مؤید وجود ۳ عامل در پرسش‌نامه بود. از

رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان ... / ۳۷

مجموع گویه‌ها ۹ پرسش به بعد هویت اجتماعی، ۹ پرسش به بعد هویت فردی و ۴ پرسش به هویت جمعی اختصاص یافت. سه گویه به دلیل ناهمخوانی یا اشتراک بار عاملی، با هر ۳ عامل از مجموع پرسش‌ها حذف گردیدند.

از آنجا که ۴ گویه از مجموع گویه‌های بُعد هویت جمعی به بُعد هویت اجتماعی انتقال یافت، پرسش‌های مربوط به بُعد هویت اجتماعی مجدداً مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند که بر اساس این تحلیل ۴ گویه‌ی انتقال یافته از هویت جمعی مستقلاً تشکیل یک عامل را دادند که بر اساس محتوای پرسش‌ها، تحت عنوان، هویت قومی- نژادی نام‌گذاری شد.

بنابراین در نهایت چهار عامل، با عناوین هویت فردی، هویت اجتماعی، هویت قومی نژادی و هویت جمعی (با تأکید بر وابستگی‌های ملی- مذهبی) استخراج گردید.

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از ضریب پایایی آلفا کرونباخ استفاده شد که ضرایب حاصله به ترتیب برای هویت فردی، اجتماعی، قومی نژادی و جمعی برابر با ۰/۶۳، ۰/۶۷، ۰/۶۰ و ۰/۵۵ بود.

۸. یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی تأثیر جنسیت و محل سکونت بر ابعاد هویت و نوع جهت‌گیری هدف، ابتدا با استفاده از آزمون تی مستقل، نمرات دختران و پسران و ساکنین شهرهای شیراز و یاسوج مورد مقایسه قرار گرفت. در ارتباط با جنسیت تفاوت معنی‌داری در هیچ یک از ابعاد مشاهده نشد، لذا در تحلیل‌های بعدی تأثیر این متغیر دخالت داده نشد. در ارتباط با محل سکونت، بین دو گروه، تفاوت معنی‌داری در انواع جهت‌گیری هدف مشاهده نشد. اما در زمینه ابعاد هویت، همان‌گونه که در جدول شماره ۲ آمده است، در هویت جمعی و هویت قومی- نژادی میان دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد و نمونه انتخابی از شهر یاسوج از نمره‌ی بالاتری برخوردار بودند. لذا در تحلیل‌های بعدی تأثیر این متغیر مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲: نتایج مقایسه ابعاد هویت، میان دو شهر یاسوج و شیراز

ابعاد هویت	شیراز		یاسوج		مقدار t	درجه آزادی
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
فردی	۳۴	۴/۹۶	۳۳/۳۷	۵/۱	۱/۳۱	۴۰۲
اجتماعی	۱۶/۷۹	۴/۰۲	۱۶/۲۷	۴/۳۵	۱/۲۴	۴۰۲
قومی- نژادی	۱۲/۱	۳/۷۷	۱۳/۲۶	۳/۵	۳/۲	۰/۰۰۲
جمعی	۱۳/۹۴	۳/۲۴	۱۵/۷۴	۲/۷۱	۶/۰۵	۰/۰۰۰

به منظور بررسی ارتباط میان ابعاد هویت و ابعاد هدف‌گزینی (پرسش نخست پژوهش) ابتدا، همبستگی میان این ابعاد محاسبه گردید که در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳: ضرایب همبستگی میان ابعاد هویت و انواع جهت‌گیری هدف

شکست پرهیزی	اعتبارجویی	رشد جویی	
۰/۱۴*	۰/۱۲	۰/۰۳	هویت فردی
۰/۱۵*	۰/۴۴**	-۰/۰۹	هویت اجتماعی
۰/۰۸	۰/۲۰**	-۰/۰۴	هویت قومی-نژادی
-۰/۲۵**	۰/۱۴*	۰/۲۵**	هویت جمعی

۰/۰۱* ۰/۰۱**

به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی هر یک از ابعاد هویت در ارتباط با هدف‌گزینی از رگرسیون چند متغیره استفاده شد. به این صورت که در هر معادله، ابعاد هویت به عنوان متغیر پیش‌بین و یکی از رویه‌های هدف‌گزینی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. جدول شماره ۴ نتایج این معادلات را در کل نمونه نشان داده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل‌های رگرسیون در کل نمونه

شکست پرهیزی				اعتبارجویی				رشد جویی				متغیر مستقل
P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	
۰/۰۱	-۰/۱۲	۰/۰۹ ۰/۳۰		NS	۰/۰۴	۰/۲۰ ۰/۴۵		۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۶۵ ۰/۲۵		هویت فردی
۰/۰۱	۰/۱۳			۰/۰۰۰۱	۰/۴۱			NS	-۰/۰۴			هویت اجتماعی
NS	۰/۰۴			NS	۰/۰۱			NS	-۰/۰۳			هویت قومی-نژادی
۰/۰۰۰۱	-۰/۲۰			۰/۰۲	-۰/۱۱			۰/۰۰۰۱	۰/۲۴			هویت جمعی

همان‌گونه که نتایج جداول نشان می‌دهد در رویه‌ی اعتبارجویی هویت اجتماعی دارای بالاترین قدرت پیش‌بینی است و هویت جمعی به گونه‌ی منفی این جهت‌گیری را پیش‌بینی می‌کند. در رشدجویی تنها متغیر پیش‌بینی کننده هویت جمعی و در شکست پرهیزی هویت اجتماعی به گونه‌ی مثبت و هویت فردی و جمعی به گونه‌ی منفی این جهت‌گیری را پیش‌بینی نموده است.

رابطه ابعاد هویت و جهت گیری هدف در گروهی از دانش آموزان ... / ۳۹

به منظور پاسخگویی به این پرسش که، "آیا ساختار اجتماعی - فرهنگی جامعه تاثیری بر رابطه‌ی ابعاد هویت و جهت گیری هدف دارد؟"، معادلات جداگانه‌ای برای هر یک از گروه‌ها، شیرازی و یاسوجی، محاسبه گردید، که نتایج در جداول شماره ۵ و ۶ آورده شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل‌های رگرسیون در گروه شیرازی

شکست پرهیزی				اعتبار جویی				رشد جویی				متغیر مستقل
P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	
NS	-۰/۱۲	۰/۳۳ ۰/۱۱		NS	۰/۰۳	۰/۱۸ ۰/۴۲		NS	-۰/۰۳	۰/۰۹ ۰/۳۰		هویت فردی
۰/۰۵	۰/۱۵			۰/۰۰۰۱	۰/۴۱			NS	۰/۰۱			هویت اجتماعی
NS	۰/۰۴			NS	-۰/۰۳			NS	۰/۰۴			هویت قومی-نژادی
۰/۰۰۵	-۰/۲۰			NS	-۰/۰۹			۰/۰۰۰۱	۰/۳۰			هویت جمعی

جدول ۶: نتایج تحلیل‌های رگرسیون در گروه یاسوجی

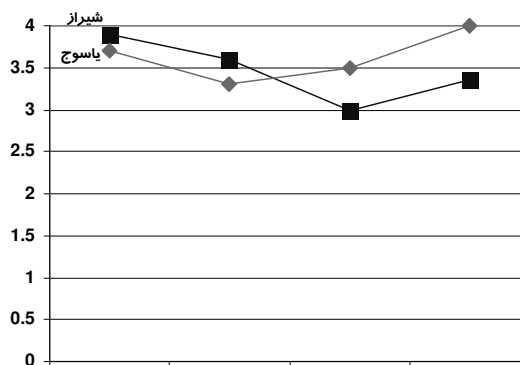
شکست پرهیزی				اعتبار جویی				رشد جویی				متغیر مستقل
P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	P<	بتا	R ²	R	
NS	۰/۱۳	۰/۷ ۰/۲۶		NS	۰/۰۱	۰/۲۳ ۰/۴۸		NS	-۰/۰۲	۰/۰۶ ۰/۲۵		هویت فردی
NS	۰/۱۱			۰/۰۰۰۱	۰/۴۱			NS	-۰/۱۲			هویت اجتماعی
NS	۰/۰۵			NS	۰/۱۱			NS	۰/۰۰۶			هویت قومی-نژادی
۰/۰۳	-۰/۱۶			NS	-۰/۰۷			۰/۰۰۴	۰/۲۲			هویت جمعی

همان گونه که یافته‌های جداول نشان می‌دهد، علی رغم تفاوت میان دو گروه در برخی ابعاد هویت، تفاوت مشهودی در نتایج تحلیل رگرسیون دو گروه وجود ندارد و الگویی مشابه با یافته‌های حاصل در کل گروه، مشاهده گردید.

به منظور پاسخگویی به این پرسش که کدامیک از ابعاد هویت در هر یک از گروه‌های مورد مطالعه غلبه بیشتری دارد؟ نمرات آزمودنی‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره، به روش اندازه‌گیری‌های مکرر، در قالب یک طرح 2×4 (گروه \times ابعاد هویت) مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به ناهماهنگی تعداد پرسش‌ها ابعاد هویت، میانگین وزنی هر بعد، بر اساس تعداد گویه‌ها، محاسبه شد و مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج در جدول شماره ۷ آورده شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره، برای مقایسه‌ی ابعاد هویت در گروه‌ها

منبع پراکندگی	DF	SS	MS	مقدار F	سطح معنی‌داری
گروه‌ها (شیراز، یاسوج)	۱	۷/۹۳	۷/۹۳	۸/۹۱	۰/۰۰۳
خطا	۴۰۲	۳۵۷/۶۴	۰/۸۹		
ابعاد هویت	۳	۹۹/۴۷	۳۳/۱۶	۶۵/۲۲	۰/۰۰۰۱
گروه \times ابعاد	۳	۲۲/۳۷	۷/۴۶	۱۴/۶۶	۰/۰۰۰۱
خطا	۱۲۰۶	۶۱۳/۱۶	۰/۵۱		



نمودار ۱: تعامل گروه با ابعاد هویت

همان‌گونه که از یافته‌های جدول شماره ۷ مشخص است. میان گروه و ابعاد تعامل معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های جدول شماره ۷ و نمودار شماره‌ی یک حکایت از آن دارد که در گروه شیرازی هویت فردی و در گروه یاسوجی هویت جمعی دارای بالاترین نمره است. در بُعد هویت اجتماعی گروه شیرازی نمره بالاتر و در هویت قومی گروه یاسوجی نمره‌ی بالاتری آورده است.

۹. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه میان ابعاد مختلف هویت با انواع جهت‌گیری هدف مورد بررسی قرار گرفت. در مجموع یافته‌های حاصل از ضرایب همبستگی و معادلات رگرسیون حکایت از آن داشت که بین این دو سازه ارتباط معنادار وجود دارد و هر یک از انواع جهت‌گیری هدف، بوسیله بعد خاصی از هویت پیش‌بینی می‌شود. به عبارت دیگر همان‌گونه که در ادبیات تحقیق اشاره شد، نوع ادراک فرد از خویشتن یا ساختار هویتی، فرایندهای شناختی- انگیزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱) و این تاثیر در قالب سازه‌هایی همچون جهت‌گیری هدف تبلور می‌یابد (بویکرتس، ۱۹۹۸). اگر در سطحی خاص‌تر به ارتباط میان این دو سازه نگریده شود، مشخص می‌گردد، افرادی که در بُعد هویت جمعی نمره‌ی بالاتری آورده‌اند، جهت‌گیری هدفشان رشد جویی و افرادی که در بُعد هویت اجتماعی نمره‌ی بالاتری کسب کرده‌اند، جهت‌گیری هدفشان اعتبار خواهی می‌باشد. در جهت‌گیری شکست‌پرهیز نیز هویت جمعی و فردی به گونه‌ای منفی این جهت‌گیری را پیش‌بینی نموده است.

در ارتباط با توجیه، ارتباط میان هویت جمعی و جهت‌گیری رشد جویی، می‌توان به مفهوم "تعلق"^{۳۶} که آیمز (۱۹۹۲) مطرح نموده، اشاره کرد. وی معتقد است هرگاه فرد به نوعی یگانگی یا تعلق میان خود و بیرون از خود دست یابد (اصل مبنای هویت جمعی) خود را عنصری فعال از محیط می‌پندارد و در او نوعی احساس تعهد برای رشد فردی ایجاد می‌شود. بعبارت دیگر چنین فردی تکالیف و فعالیت‌ها را نیز جزیی از خود می‌پندارد و موفقیت در آن‌ها و کامل نمودن آن‌ها با کمال فردی برابر است. مارکوس و کیتایاما (۱۹۹۱) نیز در این زمینه معتقدند، در فرهنگ‌هایی که تعلقات گروهی و جمعی ارزش محسوب می‌شود، فلسفه‌ی "وحدت‌گرا"^{۳۷} حاکم است، که مطابق آن فرد از آن جهت که دارای جوهری یکسان با هستی است، جزیی از آن محسوب می‌شود و بنابراین میان فرد و دیگران یا فاعل^{۳۸} و موضوع^{۳۹} تمایزی نیست. در چنین دیدگاهی فرد و دیگران بخش‌هایی از یک کل واحد هستند که نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر تفکیک نمود.

رابطه میان رشد جویی و هویت جمعی را می‌توان از زاویه‌ای که بویکرتس (۱۹۹۸) به آن نگریده تحلیل نمود. بر اساس نظریه وی، در جوامعی که هویت اجتماعی غالب است، اسنادها بیشتر به عامل تلاش است، و از آنجا که در "رشد جویی" نیز عنصر مبنایی آن است که از طریق تلاش می‌توان به رشد و تعالی رسید و شکست‌ها مقدمه‌ای برای تلاش بیشتر است، این رابطه قابل توجیه است. در مقابل همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، هویت اجتماعی به آن جنبه از هویت اشاره دارد که بر مبنای ارتباطات نزدیک فرد با دیگران شکل می‌گیرد و در این بُعد نظرات دیگران از اهمیت خاصی برخوردار است. لذا با توجه به این که در جهت‌گیری اعتبار خواهی، فرد بدنبال مقایسه خود با دیگران و اثبات جایگاه خود در میان جمع می‌باشد، رابطه میان این دو سازه قابل توجیه است. بعبارت دیگر هرگاه فرد خود را از منظر دیگران تعریف نماید، جهت‌گیری او نیز به سمتی است که مؤید این تعریف

باشد. این یافته با نظریه مارکوس و کیتایاما (۱۹۹۱) که در آن بیان شده، افرادی که دارای "خود همبسته" می‌باشند به لحاظ شناختی و انگیزشی معیارهای دیگران را در هدف‌گزینی مبنا قرار می‌دهند، هماهنگی دارد ولی از طرف دیگر، با این نظر آن‌ها که در حالت "خود همبسته" تأکید بر تلاش است، نه توانایی، ناهمخوانی دارد. شاید بتوان دلیل این ناهمخوانی را در ساختار "خود همبسته" در فرهنگ‌های نظیر ژاپن با "خود همبسته" در فرهنگ ایرانی دانست، اما، برای اظهار نظر قطعی‌تر لازم است تا در تحقیقات آتی این بُعد از هویت مورد تحلیل محتوایی دقیق‌تر قرار گیرد.

یکی از نتایج قابل بحث در یافته‌های حاضر، عدم قدرت پیش‌بینی معنی‌دار هویت فردی در جهت‌گیری اعتبار جویی است. چرا که مطابق نظریات موجود (مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱؛ بویکرتس، ۱۹۹۸) رشد چنین بُعدی از هویت سبب می‌شود تا فرد در پی اثبات توانایی خود به دیگران و برتری جویی باشد. البته، اگر چه در زمینه شکست‌پرهیزی این عامل بصورت منفی قدرت پیش‌بینی داشته و این تناقض را تا حدودی تعدیل می‌کند ولی اصل مسئله به قوت خود باقی است. شاید بتوان وجود چنین تناقضی را ناشی از شما از عدم درک صحیح نوجوانان از خود در این مقطع سنی دانست. به عبارت دیگر شاید در جامعه ایرانی فرد بیشتر قادر است تا خود را بر مبنای تعلقات گروهی (هویت جمعی) و ارتباطات با دیگران (هویت اجتماعی) تعریف نماید، و توانایی کمتری در تعریف خود بر مبنای خصوصیات فردی داشته باشد. در این زمینه نیز لازم است تا در تحقیقات آتی به شکل خاص‌تری به مطالعه و تحلیل ابعاد هویت پرداخته شود.

در ارتباط با یکسان بودن الگوی پیش‌بینی، انواع جهت‌گیری هدف بر اساس ابعاد هویت، در دو گروه شیرازی و یاسوجی (علی رغم آنکه در گروه شیرازی هویت بیشتر جنبه فردی داشت و در گروه یاسوجی بیشتر در بعد جمعی)، می‌توان به متمرکز بودن نظام آموزشی کشور اشاره کرد. به عبارت دیگر این دو گروه اگر چه به لحاظ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به دو جامعه متفاوت تعلق داشتند، اما به لحاظ تحصیلی عضو یک خانواده محسوب می‌شوند و لذا چنین شباهتی قابل توجیه است. در عین حال این یافته‌ها تأکیدی بر نقش غالب نظام تعلیم و تربیت در جوامع است.

در پایان، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آینده علاوه بر جهت‌گیری‌های مذکور نوع دیگری از جهت‌گیری هدف نیز مورد بررسی قرار گیرد که در آن جهت‌گیری متمرکز بر اهداف جمعی باشد، چرا که مطابق نظر برخی محققان جهت‌گیری هدف در قالب رشد جویی، اعتبار جویی و شکست‌پرهیزی تنها ناظر بر جهت‌گیری فردی هدف است و بر جهت‌گیری جمعی هدف دلالت ندارد (مک اینر نی و همکاران، ۱۹۹۷).

یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. Goal Orientation | 2. Achievement Goal |
| 3. Learning goal orientation | 4. Mastery goal orientation |
| 5. Task- oriented | 6. Performance goal orientation |

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 7. Ego-Oriented | 8. Self-worth |
| 9. Orthogonal | 10. Social cognitive goal theory |
| 11. Approach performance orientation | 12. Avoidance performance orientation |
| 13. Growth seeking | 14. Validation seeking |
| 15. Failure avoidance | 16. Identity |
| 17. Self | 18. Monocultural |
| 19. Self-Contained | 20. Psychological Reality |
| 21. Divergent | 22. Social Identity Theory |
| 23. Personal identity | 24. Social Identity |
| 25. Depersonalization | 26. Cross-cultural |
| 27. Independent-Self | 28. Interdependent-Self |
| 29. Self- definition | 30. Goal orientation Inventory |
| 31. Principal component analysis | 32. Scree plot |
| 33. Eigenvalue | 34. Varimax rotation |
| 35. Aspects of Identity | 36. Belongness |
| 37. Monistic | 38. Subject |
| 39. Object | |

منابع

- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structure and Students' Motivation*. **Journal of Educational Psychology**. 84 (3), 261-271.
- Ames, C. and Archer, J. (1987). *Mothers' Belief about the Role of Ability and Effort in School Learning*. **Journal of Educational Psychology**. 18, 409-414.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation process*. **Journal of Educational Psychology**. 80 (3), 260-267.
- Archer, J. (1994). *Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students*. **Contemporary Educational Psychology**. 19, 430-446.
- Boekaerts, M. (1998). *Do Culturally Rooted Self-Construals Affect Students' Conceptualization of Control over Learning?* **Educational Psychologists**. 33 (2/3), 87-108.
- Bouffard, T., Vezeau, C. and Bordeav, L. (1998). *A Developmental Study of Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning*. **British Journal of Educational Psychology**. 68, 309-319.

Brewer, M. B. and Gardner, W. (1996). *Who is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 71, 1, 83-93.

Brophy, J. E. (1983). *Conceptualizing Student Motivation*. **Educational Psychologists**. 18, 200-215.

Cheek, J. M. and Briggs, S. R. (1982). *Self Consciousness and Aspects of Identity*. **Journal of Research in Personality**. 16, 401-408.

Cheek, J. M., Tropp, L. R., Chen, L. C. and Underwood, M. K. (1994). **Identity Orientation: Personal, Social, Collective Aspects of Identity**. Paper presented at the meeting of the American Association, Los Angeles.

Dweck, C. S. (1986). *Motivational Process Affecting Learning*. **American Psychologists**. 41, 1040-1048.

Dweck, C. and Leggett, E. (1988). *A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality*. **Psychological Review**. 95, 256-273.

Dykman, B. M. (1998). *Integrating Cognitive and Motivational Factors in Depression: Initial Tests of a Goal-Oriented Approach*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 74 (1), 139-158.

Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988). *Goals: An Approach to Motivation and Achievement*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 54, 5-12.

Elliot, A. and Harackiewicz, J. (1996). *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 70, 470-475.

Fox, K., Gouadas, M., Biddle, S., Duda, J. and Armstrong, N. (1994). *Children's Task and Ego Goal Profiles in Sport*. **British Journal of Educational Psychology**. 64, 253-261.

Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). *Culture and Self: Implication for Cognition, Emotion and Motivation*. **Psychological Review**. 98 (2), 224-253.

Markus, H. R. and Wurf, E. (1987). *The Dynamic of Self-Concept: A Social Psychological Perspective*. **Annual Review of Psychology**. 38, 299-337.

McInerney, M. D., Roch, A. L., McInerney, V. and Marsh, H. W. (1997). *Cultural Perspective on School Motivation: The Relevance and Application of Goal Theory*. **American Educational Research Journal**. 34 (1), 207-236.

McInerney, D. M., Hinkely, J., Dowson, M. and Van Etten, S. (1998). *Aboriginal, Anglo, and Immigrant Australian Students' Motivational Beliefs about Personal Academic Success: Are There Cultural Differences?* **Journal of Educational Psychology**. 90 (4), 621-629.

Miller, D. T., Prentice, D. A. (1994). *The Self and the Collective*. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 20 (5), 451-453.

Nicholls, J. G., Chung, P. C., Lauer, J. and Patashnick, M. (1989). *Individual Differences in Academic Motivation: Perceived Ability, Goals, Beliefs and Values*. **Learning and Individual Differences**. 1, 63-84.

Tajfel, H. (1998). **Social Identity and Inter group Relations**. in: Worchel, S., Morales, J. F., Paez, D. and Deschamps, J. C. (Eds.). *Social Identity International Perspectives*. London: Sage.

Turner, J. C. (1998). **Towards a Cognitive Redefinition of Social Group**. in: Worchel, S., Morales, J. F., Paez, D. and Deschamps, J. C. (Eds.). *Social identity international Perspectives*. London: Sage.

Wentzel, K. R. (1991). *Social Competence at School: Relationship of Social Responsibility and Academic Achievement*. **Review of Educational Research**. 61, 1-24.

Wolters, C. A., Yu, S. L. and Pintrich, P.R. (1997). **The Role of Goal Orientation in the Development of Self-Regulated.** Paper presented at the 1997 annual meeting of learning. The American educational research association.