

دانش و پژوهش در روان‌شناسی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)  
شماره سی و هشتم - زمستان ۱۳۸۷  
صص ۱۶۴ - ۱۳۵

## مقایسه سبک‌های هویت دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بر اساس جنسیت، رشته تحصیلی و بومی و غیربومی بودن

محمدحسن آقاچانی<sup>۱</sup> - ولی‌الله فرزاد<sup>۲</sup> - مهرناز شهرآرای<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش مقایسه سبک‌های هویت دانشجویان (مقطع کارشناسی) دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بر اساس جنسیت، رشته تحصیلی و بومی و غیربومی بودن است. نمونه تحقیق شامل ۸۰۳ دانشجو (۳۶۰ پسر و ۴۴۳ دختر با میانگین سنی ۲۰/۹۲) که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از جامعه آماری (دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران) انتخاب گردیدند و پرسشنامه سبک هویت وایت، وامپلر و وین (۱۹۹۸) را تکمیل کردند. میانگین دخترها در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی در مقایسه با پسرها بالاتر و میانگین پسرها در استفاده از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی در مقایسه با دخترها به‌طور معناداری بالاتر بود ( $P < 0/01$ ). همچنین میانگین تعهد دخترها در این پژوهش در مقایسه با میانگین تعهد پسرها بالاتر

Email: [mohamad1109@yahoo.com](mailto:mohamad1109@yahoo.com)

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم

بود. میانگین نمرات سبک هویت اطلاعاتی در دانشجویان علوم انسانی بالاتر از دانشجویان رشته فنی و مهندسی به دست آمد و بقیه تفاوتها معنادار نبود. در سبک هویت هنجاری تنها تفاوت دانشجویان گروه آموزشی علوم انسانی با سه گروه دیگر معنادار بود ( $P < 0/01$ ). میانگین نمرات سبک هویت هنجاری در دانشجویان علوم انسانی به طور معناداری بالاتر از سه گروه دیگر به دست آمد. میانگین دانشجویان شهرستانی در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی ( $P < 0/05$ ) و هنجاری ( $P < 0/01$ ) در مقایسه با دانشجویان غیربومی به طور معناداری بالاتر بود.

**کلید واژه‌ها:** سبک هویت، جنسیت، رشته تحصیلی، بومی و غیربومی.

#### مقدمه

اریکسون<sup>۱</sup> (۱۹۶۳) معتقد است، انسان هشت مرحله پی در پی رشد روانی - اجتماعی را تجربه می‌کند که هر مرحله براساس موفقیت یا شکست در مراحل قبلی شکل می‌گیرد. از نظر او مشکلات و بحرانهای بسیاری در خلال نوجوانی (که پنجمین مرحله رشد روانی - اجتماعی است) رخ می‌دهد که او از آن به عنوان مرحله هویت‌یابی در برابر سردرگمی نقش یاد کرده است. تجارب این مرحله از رشد به طور مستقیم بر بقیه زندگی بزرگسالی اثر می‌گذارد. طی این مرحله از رشد، جست‌وجو برای شغل، ارزش‌ها و جهان‌بینی آغاز می‌شود؛ پرسش‌هایی نظیر من کیستم؟ به کجا می‌روم؟ چه کاره خواهم شد؟ نمونه‌ای از این پرسش‌ها هستند (به نقل از وایت، وامپلر و وین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). براساس نظر اریکسون هویت‌یابی نه تنها شاخص عمده دوره نوجوانی است، بلکه لازمه عبور موفقیت‌آمیز از نوجوانی به بزرگسالی اولیه است (اریکسون، ۱۹۶۸).

اریکسون تعاریف متعددی را برای هویت ارائه کرد که از تفکر روان‌تحلیلی وی با تأکید بر رشد من سرچشمه گرفته و بر مبنای این عقیده قرار دارد که من، یک شخصیت پیوسته را سازماندهی می‌کند و نوعی یکسان بودن و پیوستگی به آن می‌بخشد که آن را دیگران درک می‌کنند. وی می‌گوید واژه هویت هم بر یکسان بودن خود و هم بر شریک بودن دایمی در برخی از ویژگیهای اساسی با دیگران دلالت

1. Erikson, E.H

2. White, J.M., Wampler, R.S. & Winn, K.I

می‌کند (اریکسون به نقل از آدامز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). او در سراسر نوشته‌هایش مطرح می‌کند که هویت فردی از طریق حس یکسان بودن و پیوستگی خود و همچنین تلاش ناخودآگاه برای تداوم منش شخصی و احساس مسئولیت مشترک درونی برای آرمان‌ها و هویت اجتماعی یک گروه ایجاد می‌شود (همان منبع).

اریکسون معتقد است که شکل‌گیری موفق هویت فردی در نوجوانی طی زمان و براساس تجربیات حاصل از برخورد صحیح اجتماعی شکل می‌گیرد و نوجوان باید بتواند خود را بشناسد و از دیگران جدا سازد تا تعادل روانی وی تضمین شود؛ ولی اگر در نوجوان سرخوردگی و بی‌اعتمادی جایگزین شود و به جای تماس با مردم، گوشه‌گیر و به جای تحرک به رکود گرایش پیدا کند و به جای خودآگاهی و تشکیل هویت با ابهام در نقش روبه‌رو شود، هماهنگی و تعادل رفتاری وی به هم می‌خورد و نابهنجاری و بحران هویت در او بروز می‌کند (شولتز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

مارسیا<sup>۳</sup> (۱۹۶۶) براساس آثار اریکسون الگوی وضعیت هویت را برای توضیح فرایند تحول و ساختار هویت ارائه داده است. در این الگو، براساس سطح جست‌وجوی شخصی - که به طور اولیه بحران<sup>۴</sup> هویت نامیده می‌شود - موضوعات مرتبط با فرد و موقعیت (مانند جست‌وجوی عقاید مذهبی) و سطح تعهد<sup>۵</sup> (مانند تعهد به یک مذهب مشخص)، چهار وضعیت هویت (موفق<sup>۶</sup>، دیررس<sup>۷</sup>، زودرس<sup>۸</sup> و سردرگم<sup>۹</sup>) ارائه داد. مارسیا برای رسیدن به چهار وضعیت هویت، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری را با دانشجویان دانشگاهی ترتیب داد و طی آن متوجه شد که چقدر فرد با موضوعات عقیدتی، حرفه‌ای درگیر است و براساس آن وضعیت هویت فرد را مشخص می‌کرد و به تعریف عملیاتی از نظریه اریکسون پرداخت که طی آن می‌توانست به‌صورت کمی برای افراد عدد در نظر بگیرد (به نقل از وایت و دیگران، ۱۹۹۸).

1. Adams, G.R.

2. Schultz, D.P.

3. Marcia, J.E.

4. crisis

5. Commitment

6. achievement

7. Moratorium

8. foreclosure

9. diffusion

مارسیا در شکل‌گیری هویت به دو فرایند اساسی، بحران و تعهد اشاره می‌کند: فرایند اول، یعنی بحران و جست‌وجوی هویت، دوره‌ای است که فرد دربارهٔ تقلیدها و همانندسازی‌های گذشته، انتظارات، نقش‌ها و سنت‌های اجتماعی پرسشگری می‌کند و در مورد علایق، استعدادها و جهتگیری‌های خود به تأمل می‌پردازد و نقش‌ها، آرمان‌ها و شکل‌های مختلف هویت را مورد آزمایش قرار می‌دهد. فرایند دوم، یعنی تعهد مشابه با مفهوم وفاداری در نظریهٔ اریکسون است و در واقع تصمیم‌گیری‌های نسبتاً با دوام و باثبات نسبی در زمینه‌های مختلف هویت و جهتگیری تلاش‌های فرد به‌سوی این تصمیم‌گیری‌ها می‌باشد (کارور و شی، ۱۳۷۵).

برزونسکی<sup>۱</sup> (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) الگویی را مطرح کرده است که به تفاوت در فرایندهای شناختی-اجتماعی جوانان در ساخت<sup>۲</sup>، نگهداری<sup>۳</sup> و انطباق<sup>۴</sup> هویت خودشان تأکید دارد (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). این الگوی شناختی-اجتماعی به تفاوت برجسته در درگیری<sup>۵</sup> و یا اجتناب<sup>۶</sup> افراد از تکالیف مختلف، چون تصمیم‌گیری<sup>۷</sup>، حل مسائل شخصی<sup>۸</sup> و موضوعات هویت<sup>۹</sup> اشاره می‌کند (برزونسکی و فراری<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۶). این فرایندهای جهت‌یابی<sup>۱۱</sup> یا سبک هویت<sup>۱۲</sup> شامل ساز و کارهایی است که اطلاعات و تجارب مرتبط با خود را کدگذاری، پردازش و سازماندهی و مرور می‌کند. فرایندهای متفاوت فرض شده حداقل در سه سطح اطلاعاتی<sup>۱۳</sup>، هنجاری<sup>۱۴</sup> و سردرگمی/اجتنابی<sup>۱۵</sup> به کار می‌رود. اکثر اجزای اساسی آنها شامل پاسخ‌های شناختی-رفتاری خاصی است که افراد در زندگی روزمره خود به‌کار می‌برند (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲). راهبردهای شناختی-رفتاری با خودپنداره و

1. Berzonsky, M. D.

2. construct

3. Conserve

4. accommodate

5. Involvement

6. avoid

7. Makedcision

8. solve personal problem

9. identity issues

10. Ferrari, J.R.

11. processing orientation

12. identity style

13. Information

14. normative

15. diffuse/avoidant

احساس سلامت روان شناختی‌شان مرتبط است. انتظار شکست<sup>۱</sup>، رفتارهای نامناسب<sup>۲</sup> و راهبردهای خود معلولیتی<sup>۳</sup> با عزت نفس پایین، خودپنداره بی‌ثبات و سطوح بالای واکنش‌های افسردگی مرتبط است (برزونسکی، ۱۹۹۰؛ نورمی<sup>۴</sup>، برزونسکی، تامی و کینی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷).

**سبک هویت اطلاعاتی:** افراد با سبک هویت اطلاعاتی آگاهانه و به‌طور فعال به جست‌وجوی اطلاعات و ارزیابی<sup>۶</sup> آنها می‌پردازند و سپس اطلاعات مناسب خود را مورد استفاده قرار می‌دهند (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نورمی، ۲۰۰۱). آنها در مورد ساختار هویت خود شکاک<sup>۷</sup> هستند و زمانی که با بازخوردهای ناهماهنگ روبه‌رو می‌شوند، تمایل به آزمون، تجدیدنظر و انطباق ساختار هویت خود با اطلاعات و شرایط جدید دارند (برزونسکی، ۱۹۹۰؛ برزونسکی و کوک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰؛ برزونسکی و آدامز، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). افرادی که از این سبک هویت پیروی می‌کنند، نسبت به دیگران از آمادگی بیشتری برای حل مسائل و مشکلات شخصی برخوردارند و از راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مسأله<sup>۹</sup> استفاده می‌کنند (برزونسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۹۸a؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). افراد طبقه‌بندی شده در وضعیت هویت موفق و یا دیررسی طبق الگوی وضعیت هویت مارسیا (۱۹۶۶)، بیشتر از سبک هویت اطلاعاتی استفاده می‌کنند. (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نی میر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ اسکوارتز و دیگران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰؛ استریمر<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۳).

تحقیقات نشان داده است که استفاده از سبک هویت اطلاعاتی با شیوه مقابله‌ای متمرکز بر مسأله، تصمیم‌گیری آگاهانه، خودکاووشی فعال، منبع کنترل درونی، نیاز بالا

- 
- |                                      |                               |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1. failure expectation               | 2. task-irrelevant behaviours |
| 3. self-handicapping strategy        | 4. Nurmi, J.E.                |
| 5. Tammi, K. & Kinney, A.            | 6. evaluating                 |
| 7. Skeptical                         | 8. Kuk. L                     |
| 9. problem – focused coping strategy |                               |
| 10. Neimeyer, G.H                    | 11. Schwartz, S.J             |
| 12. Strematter, J                    |                               |

برای شناخت، پیچیدگی شناختی، اضطراب تسهیل‌کننده همبسته است (برزونسکی، ۱۹۹۰، ۱۹۹۷؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نورمی، ۲۰۰۱). این افراد هویت خودشان را به صورت شخصی (ارزش‌های من، اهداف من و...) تعریف می‌کنند (برزونسکی و آدامز، ۱۹۹۹). آنها دارای اهداف شغلی و تحصیلی روشن و مشخص هستند و در محیط تحصیلی، از خودمختاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین‌فردی بیشتری نسبت به همقطاران‌شان برخوردارند؛ آنها کمتر در جست‌وجوی تأیید و تصدیق دیگران هستند و به قضاوت‌های خود اعتماد دارند و به‌طور مستقل قضاوت می‌کنند، ضمن اینکه تحمل و پذیرندگی بیشتری در برخورد با افراد و موقعیت‌های جدید و مبهم در مقایسه با دو سبک دیگر دارند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰). این افراد در ورود به دانشگاه بهتر می‌توانند با محیط دانشگاه سازگار شوند و فشار روانی و مشکلات کمتری را تجربه می‌کنند و با دیگر اعضای دانشگاه با راحتی بیشتری ارتباط برقرار می‌کنند (برزونسکی، ۱۹۹۸؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰).

در بررسی رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و سبک هویت مشخص شد که سبک هویت اطلاعاتی به‌طور مثبت با توافق، وظیفه‌شناسی، گشودگی (برای اعمال، ارزش‌ها و ایده‌های جدید)، درونگرایی و به‌طور منفی با روان‌رنجوری، واکنش‌های افسردگی بالا و عزت‌نفس پایین همبسته است (برزونسکی، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ وایت و دیگران، ۱۹۹۸). همچنین این افراد مسئولیت‌پذیری شخصی رفتار خود جهت‌دهی دارند (دیکی و ریان، ۱۹۹۱، به نقل از برزونسکی، ۱۹۹۸).

افراد با سبک هویت اطلاعاتی در خانواده‌های با سبک فرزندپروری اقتدار منطقی بزرگ شده‌اند و والدین گرایش به مجموعه دستورات عمل‌ها و اعمال نظارت روشن و مشخص دارند، ضمن اینکه در یک جو عاطفی مناسب، انتظارات و تقاضاهای واضحی از فرزندان خود دارند (برزونسکی، ۱۹۹۸b). زنان در مقایسه با مردان در این سبک، نمره بالاتری کسب می‌کنند و همچنین احساس بهتری از مهارت‌های خود دارند (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹).

**سبک هویت هنجاری:** نوجوانانی که از سبک هویت هنجاری پیروی می‌کنند در رویارویی با موضوعات هویت و تصمیم‌گیری‌ها، با انتظارات و دستورات افراد مهم و

گروه‌های مرجع هم‌نوابی<sup>۱</sup> می‌کنند؛ آنها ارزش‌ها و عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه می‌پذیرند و درونی می‌کنند؛ تحمل کمی برای رویارویی با موقعیتهای جدید و مبهم دارند و نیاز بالایی برای حفظ ساختار خود دارند (برزونسکی، ۱۹۹۰، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲) افراد طبقه‌بندی شده به‌عنوان وضعیت هویت زودرس براساس الگوی وضعیت هویت مارسیا (۱۹۶۶)، از این فرایند جهت‌یابی استفاده می‌کنند (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نی میر، ۱۹۹۴؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ اسکوارتز و دیگران، ۲۰۰۰؛ استریمر، ۱۹۹۳). تحقیقات (برزونسکی، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰) نشان داده است که این افراد تا حد زیادی به خانواده، کلیسا و همسالان خود برای انتخاب‌هایشان وابسته‌اند و در جست‌وجوی تأیید و تصدیق دیگران هستند و در برخی موارد گروه‌ها مرجع انتخابهای مستقل فرد را به صراحت بی‌ارزش می‌کنند. این افراد در برابر اطلاعات و تجاربی که ممکن است به‌طور بالقوه برای ساختار هویت آنها تهدیدکننده باشند، مقاومت می‌کنند و در برخی موارد به تحریف اطلاعات می‌پردازند. خودحفاظتی در برابر تهدیدهای بالقوه، باعث افزایش پاسخ‌های قالبی و تحریف‌شناختی می‌گردد (برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و آدامز، ۱۹۹۹). این افراد به جست‌وجوی اطلاعات نمی‌پردازند، مگر اینکه این اطلاعات به وسیله یک منبع معتبر تأیید شود (برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲). افراد با سبک هویت هنجاری هویت خود را بیشتر روی اسنادهای جمعی (مذهب، کشور، غرور ملی‌ام) تعریف می‌کنند (برزونسکی و آدامز، ۱۹۹۹) آنها اهداف شغلی و آموزشی مشخصی دارند، از بیرون کنترل می‌شوند و انعطاف‌ناپذیرند (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰). استفاده از این سبک، به‌طور منفی با درونگرایی، گشودگی (برای علائق، احساسات، ایده‌ها و ارزش‌ها به‌خصوص اگر با ارزش‌ها و عقاید قبلی او در تعارض باشند)، روان‌رنجوری و واکنش‌های افسردگی و به‌طور مثبت با وظیفه‌شناسی، توافق، خودپنداره باثبات، عزت نفس بالا و جست‌وجوی حمایت اجتماعی هم‌بسته است (برزونسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۹۷؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷؛ برزونسکی و نورمی، ۲۰۰۱). افرادی که بیشتر از سبک

هویت هنجاری استفاده می‌کنند در خانواده‌های با سبک فرزندپروری استبدادی رشد می‌کنند که در آن کنترل دقیق رفتاری، فرمانبرداری، همنوایی و منبع کنترل بیرونی مورد توجه می‌باشد (برزونسکی، ۱۹۹۸b). مردان در مقایسه با زنان بیشتر به اجتناب اجتماعی می‌پردازند، احساس خودکارآمدی اجتماعی کمتری دارند و کمتر از زنان در جست‌وجوی حمایت و تأیید اجتماعی هستند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹).

**سبک هویت سردرگمی / اجتنابی:** نوجوانان با سبک هویت سردرگمی / اجتنابی در همه موارد تعلل و درنگ زیادی دارند و تا حد ممکن سعی دارند از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم‌گیری اجتناب کنند؛ اگر این تعلل طولانی مدت باشد تقاضاهای موقعیتی و محیطی باعث واکنش‌های رفتاری در آنها می‌شود (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نی میر، ۱۹۹۴). در این افراد، واکنش‌های موقتی و همنوایی کلامی بیشتر از تصمیمات بلندمدت مشاهده می‌شود (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). در موقعیتهای تصمیم‌گیری، آنها اطمینان کمی به توانایی شناختی خود دارند، معمولاً قبل از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند و از راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن، دلیل تراشی استفاده می‌کنند (برزونسکی و فراری، ۱۹۹۶). افراد طبقه‌بندی شده به‌عنوان وضعیت هویت سردرگمی طبق الگوی وضعیت هویت مارسیا (۱۹۹۶) بیشتر از این سبک هویتی استفاده می‌کنند (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نی میر، ۱۹۹۴؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ اسکوارتز و دیگران، ۲۰۰۰؛ استریمتر، ۱۹۹۳).

تحقیقات نشان داده که استفاده از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی با شیوهٔ مقابله‌ای هیجان‌مدار، خودمعلولیتی و راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب، خودآگاهی محدود، جهت‌دهی توسط دیگری، راهبردهای ضعیف اسنادی و شناختی، واکنش‌های اضطراب‌ناشان‌کننده و کنترل بیرونی مرتبط است (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲، ۱۹۹۷؛ برزونسکی و نورمی، ۱۹۹۷؛ برزونسکی و نورمی، ۲۰۰۱). افراد با سبک هویت سردرگمی / اجتنابی، فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویش‌تنداری و خودمختاری تحصیلی برخوردارند (برزونسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۹۸a؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). در وضعیت خطرپذیری بالایی از مشکلات تحصیلی و

سازگاری قرار دارند، آنها معمولاً انتظار شکست و ناکامی دارند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). در ورود به دانشگاه به دلیل ضعف در برقراری و حفظ نظام‌های حمایت اجتماعی و نبود صمیمیت، انعطاف‌پذیری و اعتماد به دیگران با مشکلات اجتماعی و تحصیلی زیادی روبه‌رو می‌شوند (برزونسکی، ۱۹۹۸a، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و فراری، ۱۹۹۶؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). این افراد هویت خودشان را در اصطلاحات اجتماعی چون شهرتم، محبوبیت و... تعریف می‌کنند (برزونسکی و آدامز، ۱۹۹۹). استفاده از این سبک هویت با عزت‌نفس پایین، واکنش‌های افسردگی و روان‌رنجوری بالا، مصرف پیش از موعد مشروبات الکلی و سوء مصرف مواد مخدر و دارو در سنین پایین به‌طور مثبت همبستگی نشان داده است و با درونگرایی، نیاز برای شناخت، توافق، گشودگی و وظیفه‌شناسی به‌طور منفی همبسته است (برزونسکی، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و فراری، ۱۹۹۶؛ وایت و دیگران، ۱۹۹۸). این افراد معمولاً در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آزادگذار پرورش می‌یابند که در آن والدین کنترل کمی بر فرزندان خود دارند، ضمن اینکه آنها را از لحاظ شناختی و اجتماعی نیز آماده برای زندگی در اجتماع نمی‌کنند (برزونسکی، ۱۹۹۸b).

اریکسون (۱۹۶۸) اشاره می‌کند که تحول هویت زنان و مردان متفاوت است. او معتقد است که اصولاً تمایل مردان به سوی شغل و تعهدات جهان‌بینی و زنان به ازدواج و فرزندپروری است. تحقیقات سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ گفته اریکسون را تأیید کردند، برای مثال علایق شغلی بیشتر در ارتباط با هویت مردان و علایق پیوندجویی<sup>۱</sup> برای شکل‌گیری هویت زنان است (لاویه<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴). در دهه گذشته علایق شغلی زنان قوی‌تر شده است. بنابراین تفاوت‌های جنسی به شباهت جنسی برگردانده شده است (آرچر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱).

آبراهام<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) و استریتمر (۱۹۸۹) در مطالعات جداگانه‌ای به این نتیجه رسیدند که زنان نمره بالاتری روی مقیاس هویت موفق نسبت به همقطاران مردشان کسب می‌کنند. گرویتوانت و آدامز (۱۹۸۴)، مید<sup>۵</sup> (۱۹۸۳) یافته‌های مشابهی را گزارش

---

1. Affiliative

2. lavioe, J

3. Archer, S.L

4. Abraham, K.G

5. Meed, V.H

کردند. در مقابل بارکر و فی‌جیو<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) با یک نمونه با سن بالاتر گزارش کردند که زنان به‌طور یکسانی نمره بالاتری روی مقیاس دیررسی و سردرگمی می‌گیرند. جونز<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) گزارش کرد که زنان میانسال نمره بالاتری روی مقیاس زودرسی می‌گیرند. آدامز و فیچ<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) در یک مطالعه طولی رشد هویت، با نمونه تصادفی نوجوان به این نتیجه رسیدند که تفاوت جنسی در شکل‌گیری هویت وجود ندارد. آبراهام (۱۹۸۳)، آدامز و دیگران (۱۹۸۵)، بنین و آدامز (۱۹۸۵)، کلانسی<sup>۴</sup> (۱۹۸۴)، استریتمر (۱۹۹۳) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که تفاوت جنسی در شکل‌گیری هویت وجود ندارد (به نقل از آدامز، ۱۹۹۸).

برخی از محققان معتقدند ترتیب مراحل که اریکسون مطرح کرده برای زنان و مردان متفاوت است. یک نظر این است که برای مردان هویت مقدم بر صمیمیت<sup>۵</sup> است. در حالی که برای زنان صمیمیت مقدم بر هویت است (دوان و ادلسون<sup>۶</sup>، ۱۹۶۶ به نقل از سانتراک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲). این تفکر همسان با عقیده‌ای است که ارتباطات و پیوندهای عاطفی<sup>۸</sup> را برای زنان مهمتر می‌داند در حالی که خود پیروی<sup>۹</sup> و پیشرفت<sup>۱۰</sup> را برای مردان مهمتر می‌داند (گلیگان و دیگران، ۱۹۹۰).

جست‌وجوی هویت ممکن است برای زنان نسبت به مردان پیچیده‌تر باشد، زیرا زنان ممکن است در کسب هویت خود در ابعاد بیشتری نسبت به مردان تلاش کنند (مارسیا، ۱۹۸۹). دختران قبل از آنکه به ثبات هویت فردی برسند، باید نیازهای ارتباطی خود را ارضا کنند و مشکلات آینده از جمله مسأله ازدواج را حل نمایند. در چنین شرایطی دختران بیشتر وقت خود را به تفکر در مورد مشخصات و نیازهای شغلی آینده و همسر می‌گذرانند و کمتر به‌طور مستقل می‌اندیشند (نیومن، ۱۹۸۷ به نقل از حسینی، ۱۳۷۵). در جهان امروزی حق انتخاب برای زنان افزایش یافته است، بنابراین ممکن است که گاهی گیج و دچار تعارض شوند. به ویژه برای زنانی که امید موفقیت کامل در نقش‌های شغلی و خانوادگی دارند (مارسیا، ۱۹۸۹).

---

1. Barker, M. & fegeu, D.L

2. M. Jones, R

3. Fitch, S.A

4. Clancay, S.M

5. Intimacy

6. Douvan, E. & Adelson, J

7. Santarack, N

8. emotinal bonds

9. Autonomy

10. achievement

آرچر (۱۹۹۲) پس از تحقیقات مختلف نتیجه می‌گیرد که تفاوت‌های جنسی در نوع هویت بیشتر حالت استثنا دارد تا قانون، وی خاطر نشان می‌کند که جریان تشکیل هویت در دختران ممکن است به علت عوامل بیرونی و محیطی مشکل‌تر و دردناک‌تر از پسران باشد. تفاوت عمده‌ای که پیوسته وجود دارد، در زمینه ارجحیت‌های خانواده و شغل است. پسران تقریباً ارتباطی بین خانواده و شغل نمی‌بینند، برعکس دختران در تلاش و کشمکش برای حل مسائل در زمینه شغل و خانواده هستند. آرچر (۱۹۹۲) اشاره می‌کند که شکست اجتماع در به‌وجود آوردن ساخت‌هایی که به زنان کمک نماید با این انتخاب‌های دوگانه و تضادها کنار بیایند، مانع غیرعادلانه‌ای را در پیشرفت زنان به‌وجود می‌آورد (اکبرزاده، ۱۳۷۶).

زنان جوانی که علاقه‌مند به کار در خارج از خانه و نقش‌های سنتی خانه‌داری هستند، ممکن است ازدواج و بچه‌داری را پس از رسیدن به اهداف آموزشی و شغلی‌شان محول کنند (کیمبل و واینر، ۱۹۹۵).

گتزل<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۸۵) رابطه بین رشد و هویت و استحکام روابط بین‌فردی را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که رشد هویت با دوام روابط بین‌فردی رابطه مستقیم دارد. مردانی که هویت رشد یافته نداشته باشند، ممکن است در زندگی خود مجرد بمانند (احمدی و رضوانی ۱۳۸۰).

فیض درگاه (۱۳۷۴) به بررسی هویت در دختران نوجوان با تأکید بر هویت شغلی در اواخر نوجوانی پرداخت، نتایج نشان داد که دختران نوجوان سال سوم دبیرستان هویت شغلی سردرگمی دارند و برای کسب مسؤولیت‌های حرفه‌ای صلاحیت و آمادگی شغلی را ندارند. بین سه رشته تحصیلی (علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی - فیزیک) با هویت شغلی رابطه‌ای وجود نداشت. هویت شغلی موفق، دیررس، زودرس و سردرگم در هر سه رشته تحصیلی شایع است و عملکرد در هویت موفق در حد بالا یا متوسط با رضایت شخصی همراه است.

حسینی (۱۳۷۶) در بررسی هویت با تأکید بر هویت شغلی دانشجویان پزشکی و فنی مهندسی دانشگاه رازی و علوم پزشکی کرمانشاه به این نتیجه رسید که بین

هویت فردی و شغلی افراد در هر چهار وضعیت هویت ارتباط وجود دارد. اما بین دختران و پسران در رسیدن به وضعیت‌های هویتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

راستگومقدم (۱۳۷۶) در بررسی تحول هویت شغلی از نوجوانی تا جوانی به تفاوت معنادار بین دختران و پسران در رسیدن به وضعیت‌های هویتی دست نیافت.

حسینی طباطبایی (۱۳۷۷) در بررسی رابطه وضعیت هویت و سبکهای مقابله با بحران در نوجوانان شهر مشهد تفاوت معنادار بین دختران و پسران در رسیدن به وضعیتهای هویتی مشاهده نکرد.

ایرانفر (۱۳۷۸) در بررسی رابطه بین مفهوم خود با هویت دانش‌آموزان دوم راهنمایی و سوم دبیرستان به این نتیجه رسید که بین دختران و پسران در رسیدن به وضعیتهای هویتی تفاوت معنادار وجود ندارد.

شیخ روحانی (۱۳۷۸) در بررسی رابطه وضعیت هویت و اضطراب و رابطه‌ای که وضعیت هویت با جنس، سن و پایه تحصیلی دارد، پرداخت. نتایج نشان داد که همبستگی معنادار بین وضعیت‌های هویت، سن، جنس و پایه تحصیلی به دست نیامد.

عبدی (۱۳۸۰) در بررسی رابطه نقش‌های جنسی و وضعیت‌های هویت شغلی و جنسی به ترس از موفقیت پرداخت. در تفاوت‌های جنسی و وضعیت‌های هویت شغلی رابطه معناداری پیدا نشد.

شکرایبی (۱۳۸۰) در بررسی وضعیت‌های هویت با جنسیت در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، تفاوت معناداری را بین وضعیت‌های مختلف هویت در بین دختران و پسران دانشجویان مشاهده نکرد.

احمدی و رضوانی (۱۳۸۰) در بررسی تأثیر آموزش گروهی به روش واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانشجویان به این نتیجه رسیدند که اثر آموزش بر بحران هویت دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری ندارد.

شکل‌دهی و پذیرفتن هویت، کار مشکلی است، تکلیفی سرشار از اضطراب که نوجوان، با توجه به نقش‌ها و جهان‌بینی‌های متفاوتی که تجربه می‌کند، باید متناسب‌ترین آنها را تعیین کند. اشخاصی که از این مرحله با حس نیرومند «من» خارج می‌شوند، برای رویارویی با بزرگسالی به قاطعیت و اطمینان مجهز می‌شوند. آنهایی که در دستیابی به هویت منسجم شکست می‌خورند، کسانی هستند که بحران هویت را

تجربه کرده‌اند و آنچه اریکسون سردرگمی نقش نامیده است، نشان می‌دهند. آنها نمی‌دانند که چه کسی و چه چیزی هستند، به کجا تعلق دارند و یا به کجا می‌روند. آنها ممکن است خود را از صحنه زندگی عادی، تحصیلی، شغلی و ازدواج عقب بکشند یا در جست‌وجوی هویت منفی به جرم یا مواد مخدر باشند (شولتز و شولتز، ۱۳۷۵).

از آنجا که نوجوانان و جوانان امروز (به‌خصوص دانشجویان) مسؤولان فردای هر جامعه هستند و همچنین دستیابی به هویت موفق و حل بحران هویت به شیوه موفقیت‌آمیز و مثبت به استوار شدن شخصیت و رشد فرد کمک می‌کند، لذا پژوهش در زمینه هویت و هویت‌یابی در جامعه از اهمیت بسزایی برخوردار است، به خصوص در جامعه ایران که با توجه به آخرین سرشماری عمومی نفوس و مسکن (۱۳۷۵) ۶۰ درصد از افراد کشور در سنین پایین‌تر از ۲۵ قرار دارند به اضافه اینکه ۲۲ درصد از جمعیت ایران در سنین ۱۱ تا ۲۴ قرار دارند (مرکز آمار ایران، ۱۳۷۶). این سنین تقریباً مطابق با سنین بحران و تحکیم هویت در نظریه اریکسون است و از مقاطع حساس زندگی فرد به حساب می‌آید (آرچر، ۱۹۸۲، به نقل از شولتز، ۲۰۰۰). به همین دلیل مطالعه علمی این دوره و شناخت ویژگی‌های هویتی دانشجویان ایرانی از اهمیت بسیاری برخوردار است.

**هدف پژوهش:** مقایسه سبک‌های هویت دانشجویان (مقطع کارشناسی) دانشگاه‌های دولتی شهر تهران براساس جنسیت، رشته تحصیلی و بومی و غیربومی بودن.

### فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین نمرات دانشجویان دختر و پسر در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.
- ۲- بین نمرات دانشجویان در رشته‌های مختلف تحصیلی در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.
- ۳- بین نمرات دانشجویان بومی و غیربومی در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.

## روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی (زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) شهر تهران (۶۷۲۳۹ نفر) که در سال ۸۱ - ۱۳۸۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند، تشکیل می‌دهند. نمونه آماری با نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای<sup>۱</sup> تصادفی از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انتخاب گردید.

ابتدا دانشجویان براساس تقسیم‌بندی کلی سازمان سنجش در چهار گروه آموزشی اصلی (علوم انسانی، هنر، علوم پایه، فنی و مهندسی) قرار گرفتند. سپس از بین دانشگاه‌های دولتی شهر تهران دانشگاه‌های تهران، الزهرا و تربیت معلم، صنعتی امیرکبیر، صنعتی شریف، صنعتی علم و صنعت و سپس دانشکده، گروه آموزشی و پس از آن یک کلاس انتخاب شد. (لازم به ذکر است که در کلیه مراحل انتخاب به صورت تصادفی بود) و از دانشجویان منتخب خواسته شد تا پرسشنامه سبک هویت را تکمیل کنند. با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای و استفاده از فرمول کوکران در مجموع ۸۰۳ دانشجوی مقطع کارشناسی از جامعه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. میانگین سنی این دانشجویان ۲۰/۹۲ و حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۸ و ۳۳ بود. تعداد ۳۶۰ پسر و ۴۴۸ دختر، ۳۸۲ نفر در گروه علوم انسانی، ۳۱ نفر هنر، ۱۰۲ نفر علوم پایه و ۲۸۷ نفر فنی و مهندسی، و ۳۴۳ نفر تهرانی و ۴۶۰ نفر شهرستانی بودند.

برای جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه، از پرسشنامه سبک هویت (ISIG 6) استفاده شده است. پرسشنامه سبک هویت، یک پرسشنامه مداد - کاغذی است که سه سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگمی / اجتنابی همچنین تعهد را بررسی می‌کند. پرسشنامه دارای ۴۰ جمله خبری است (در نسخه اصلی) که آزمودنی با خواندن هر سؤال براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود را به هر سؤال مشخص می‌کند. در این پیوستار عدد یک نشان‌دهنده مخالفت کامل، عدد پنج نشان‌دهنده موافقت کامل و عدد سه گویای حد وسط (مطمئن نیستیم) می‌باشد (آقاجانی و همکاران، ۱۳۸۳).

کلید پرسشنامه در نسخه ترجمه شده به قرار زیر است:

سبک هویت اطلاعاتی: ۲، ۵، ۲۵، ۲۶، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۳۷، ۳۹  
 سبک هویت هنجاری: ۴، ۱۹، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۳۱، ۳۴، ۴۰  
 سبک هویت سردرگمی / اجتنابی: ۸، ۱۳، ۱۷، ۲۷، ۲۹، ۳۶، ۳۸  
 تعهد: ۱، ۳، ۷، ۹\*، ۱۰، ۱۱\*، ۱۲، ۱۴\*، ۱۵، ۲۰\*، ۲۲

(برای نمره‌گذاری پرسشنامه شماره‌هایی که با ستاره مشخص شده است به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود).

به‌منظور بررسی روایی همزمان از پرسشنامه هویت شغلی دیلاس (DISI-O) استفاده شده است. این پرسشنامه را دیلاس و جرنیگن در سال ۱۹۸۱ بر اساس معیارهای اکتشاف و تعهد وضعیت‌های هویتی چهارگانه مارسیا (۱۹۶۶) تدوین کردند. این پرسشنامه مدادکاغذی است و چهارمین ویرایش این پرسشنامه شامل ۳۵ سؤال در ۷ مجموعه ۵ عبارتی است که حضور یا عدم حضور اکتشاف یا تعهد را اندازه می‌گیرد. هر عبارت نشان‌دهنده یک وضعیت هویت است در صورتی که فردی از ۷ عبارت ۴ عبارت یا بیشتر را در یک وضعیت هویتی خاص (سردرگمی، زودرسی، دیررسی و موفق) انتخاب نماید در آن وضعیت هویتی جای داده می‌شود. این پرسشنامه را اولین بار فیض‌درگاه در سال ۱۳۷۴ از انگلیسی به فارسی ترجمه کرد و پس از بررسی ویژگیهای روان‌سنجی به کار برد. در ۱۳۷۷ راستگو مقدم پرسشنامه را مورد تجدید نظر قرار داد. پرسشنامه به صورت فردی و گروهی قابل اجراست. دیلاس و جرنیگن برای بررسی روایی پرسشنامه از مصاحبه نیمه‌ساختاری مارسیا (۱۹۶۴) استفاده کردند، نتایج نشان داد که ۹۰ درصد مطابقت بین پرسشنامه با مصاحبه نیمه ساختار مارسیا وجود دارد. ضریب پایایی از ۰/۶۴ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. در ایران این پرسشنامه را فیض‌درگاه، راستگو مقدم، حسینی، حسینی طباطبایی و عبدی به کار برده‌اند و میانگین پایایی آن بیش از ۰/۷۰ گزارش شده است (عبدی، ۱۳۸۰).

برای بررسی روایی همزمان از پرسشنامه هویت شغلی دیلاس (DISI-O) استفاده شد (N=۵۹). براساس مبانی نظری باید افراد با وضعیت هویت موفق و دیررسی از سبک هویت اطلاعاتی، افراد با وضعیت هویت زودرسی از سبک هویت هنجاری و افراد با وضعیت هویت سردرگمی از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی بیشتر

استفاده کنند. سپس تحلیل واریانس یکطرفه بین مقیاس‌های پرسشنامه سبک هویت و پرسشنامه وضعیت هویت دیلاس محاسبه شد. نتایج نشان داد که افراد با وضعیت هویت موفق و دیررسی بیشتر از سبک هویت اطلاعاتی  $F(0/01) = 9/98$  (۳، ۵۵)، افراد با وضعیت هویت زودرسی بیشتر از سبک هویت هنجاری  $17/27 = F(0/01)$  (۳، ۵۵) و افراد با وضعیت هویت سردرگمی بیشتر از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی  $3/78 = F(0/05)$  (۳، ۵۵) استفاده می‌کنند. ضمن اینکه میانگین نمره مقیاس تعهد در افراد با وضعیت هویت موفق و زودرس بالاتر از افراد با وضعیت هویت دیررس و سردرگم بود  $2/85 = F(0/05)$  (۳، ۵۵).

برای برآورد پایایی پرسشنامه از دو روش استفاده شد: الف - محاسبه همسانی درونی (آلفای کرونباخ)، ب - روش بازآزمایی.

پس از جمع‌آوری داده‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای هر عامل محاسبه شد. نتایج در ستون اول جدول ۱ آمده است. همچنان که مشاهده می‌شود کمترین ضریب را سبک هویت سردرگمی / اجتنابی و بالاترین ضریب را تعهد دارد.

روش دیگر برای محاسبه پایایی پرسشنامه سبک هویت در پژوهش حاضر بازآزمایی بود. بدین منظور پرسشنامه روی یک گروه ۶۸ نفری از دانشجویان کارشناسی با فاصله سه هفته دو بار اجرا شد. ضرایب همبستگی پرسون در ستون دوم جدول ۱ آمده است؛ کمترین همبستگی مربوط به تعهد و بالاترین همبستگی مربوط به سبک هنجاری بود.

جدول ۱- نتایج مربوط به محاسبه پایایی (باز آزمایی) پرسشنامه سبک هویت

مقوله	ضرایب آلفا بر روی ۸۰۳ نفر	ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون روی ۶۸ نفر
سبک اطلاعاتی	۰/۷۳**	۰/۶۸**
سبک هنجاری	۰/۷۰**	۰/۷۱**
سبک سردرگمی / اجتنابی	۰/۶۹**	۰/۵۹**
تعهد	۰/۷۶**	۰/۵۲**

با دو روش انجام شده برای محاسبه پایایی و به دست آمدن نتایج بالا می‌توان گفت که پرسشنامه سبک هویت برای دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران دارای پایایی مناسب است.

## نتایج

فرضیه اول: بین میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه، از آزمون  $t$  برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. در جدول ۲ با بررسی آزمون همگنی واریانس‌ها مشخص شد که فقط در سبک هویت اطلاعاتی واریانس‌ها ناهمگن هستند. لذا برای مقایسه میانگین‌های سبک هویت اطلاعاتی از دستور ساترویت استفاده شده است (واینر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۱).

آزمون  $t$  انجام شده، تفاوت معناداری را در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی، سردرگمی / اجتنابی و تعهد در بین دخترها و پسرهای دانشجو نشان داده است. میانگین دخترها در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی در مقایسه با پسرها بالاتر و میانگین پسرها در استفاده از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی در مقایسه با دخترها بالاتر بود. همچنین میانگین تعهد دخترها در این پژوهش در مقایسه با میانگین تعهد پسرها بالاتر بود.

فرضیه دوم: بین میانگین نمرات دانشجویان در رشته‌های مختلف در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه، از تحلیل واریانس یکطرفه استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

---

1. Weiner, B.J

جدول ۲- آزمون همگنی واریانس‌ها و آزمون t برای مقایسه میانگین‌های دخترها و پسرها در مؤلفه‌های سبک هویت

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	f	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۰/۰۱	۷۱۴/۷۵	۵/۷۸	>۰/۰۵	۴/۹۷	۵/۱۷	۳۷/۸۲	۳۶۰	پسر	سبک اطلاعاتی
					۴/۴۸	۳۹/۷۹	۴۴۳	دختر	
۰/۵۴	۸۰۱	۰/۶۱	۰/۶۸	۰/۱۷	۵/۰۳	۲۴/۸۳	۳۶۰	پسر	سبک هنجاری
					۵/۱۶	۲۵/۰۵	۴۴۳	دختر	
۰/۰۱	۸۰۱	۲/۶۸	۰/۶۲	۰/۲۵	۴/۹۷	۱۸/۴۲	۳۶۰	پسر	سبک سردرگمی / اجتنابی
					۴/۸۹	۱۷/۴۹	۴۴۳	دختر	
۰/۰۱	۸۰۱	۴/۱۱	۰/۲۱	۱/۵۹	۵/۳۷	۳۹/۰۷	۳۶۰	پسر	تعهد
					۵/۰۰	۴۰/۸۵	۴۴۳	دختر	

جدول ۳- آمار توصیفی مربوط به رشته‌های تحصیلی

انحراف معیار	میانگین‌ها	تعداد	گروه	
۴/۸۵	۳۹/۳۶	۳۸۳	علوم انسانی	سبک اطلاعاتی
۶/۵۷	۳۷/۳۸	۳۱	هنر	
۴/۷۷	۳۹/۱۷	۱۰۲	علوم پایه	
۴/۷۴	۳۸/۳۷	۲۸۷	فنی و مهندسی	
۵/۱۸	۲۶/۰۰	۳۸۳	علوم انسانی	سبک هنجاری
۴/۶۴	۲۲/۰۰	۳۱	هنر	
۵/۲۱	۲۳/۸۸	۱۰۲	علوم پایه	
۴/۶۸	۲۴/۲۶	۲۸۷	فنی و مهندسی	
۴/۷۹	۱۸/۲۱	۳۸۳	علوم انسانی	سبک سردرگمی / اجتنابی
۵/۸۰	۱۸/۱۳	۳۱	هنر	
۴/۹۶	۱۷/۳۴	۱۰۲	علوم پایه	
۵/۰۵	۱۷/۶۸	۲۸۷	فنی و مهندسی	
۴/۹۹	۳۹/۹۶	۳۸۳	علوم انسانی	تعهد
۵/۸۱	۴۰/۷۷	۳۱	هنر	
۵/۶۱	۴۰/۶۷	۱۰۲	علوم پایه	
۵/۳۰	۳۹/۴۷	۲۸۷	فنی و مهندسی	

جدول ۴- آزمون همگنی واریانس‌ها و تحلیل واریانس یکطرفه برای مقایسه میانگین‌های رشته‌های تحصیلی

سطح معناداری	f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	سطح معناداری	f	
۰/۰۵	۳/۳۴	۷۹/۵۱	۳	۲۳۸/۵۵	/۵۰	/۴۵	بین گروهی
		۲۳/۸۱	۷۹۹	۱۹۰۲۳/۸۱			درون گروهی
			۸۰۲	۱۹۲۶۲/۳۶			کل
۰/۰۱	۱۲/۶	۳۱۴/۳۳	۳	۹۴۳/۰۱	/۰۸	۳/۱۰	بین گروهی
		۲۴/۹۵	۷۹۹	۱۹۹۳۶/۴۶			درون گروهی
			۸۰۲	۲۰۸۷۹/۴۷			کل
۰/۳۳	۱/۱۳	۲۷/۸۰	۳	۸۳/۴۲	/۹	/۰۱۷	بین گروهی
		۲۴/۴۸	۷۹۹	۱۹۵۶۴/۱۲			درون گروهی
			۸۰۲	۱۹۶۴۷/۵۴			کل
۰/۱۶	۱/۷	۴۶/۲۲	۳	۱۳۸/۶۵	/۱۷	۱/۹۱	بین گروهی
		۲۷/۲۴	۷۹۹	۲۱۷۶۵/۷۱			درون گروهی
			۸۰۲	۲۱۹۰۴/۳۶			کل

پس از انجام تحلیل واریانس یکطرفه مشخص شد که تفاوت معنادار فقط در سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری بین رشته‌های تحصیلی مختلف وجود دارد. بنابراین برای مشخص کردن اینکه کدام یک از رشته‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تعقیبی شفه برای رشته‌های تحصیلی

گروه	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری		
سبک اطلاعاتی	هنر	۱/۹۸	۰/۱۹		
	علوم انسانی	علوم پایه	۰/۱۸	۰/۹۹	
		فنی و مهندسی	۰/۹۸	>۰/۰۵	
	هنر	علوم پایه	-۱/۷۹	۰/۳۶	
		فنی و مهندسی	۰/۹۹	۰/۷۶	
		علوم پایه	۰/۸۰	۰/۵۷	
	علوم انسانی	هنر	۴/۰۰	>۰/۰۱	
		علوم پایه	۲/۱۱	>۰/۰۱	
		فنی و مهندسی	علوم پایه	۱/۷	>۰/۰۱
			هنر	-۱/۸۸	۰/۳۴
سبک هنجاری	هنر	فنی و مهندسی	-۲/۲۶		
		علوم پایه	-۰/۳۸		
	علوم پایه	۰/۹۳	۰/۱۲		

آزمون شفه نشان می‌دهد که در سبک هویت اطلاعاتی، تفاوت دانشجویان گروه آموزشی فنی و مهندسی با علوم انسانی معنادار است و بقیه تفاوت‌ها معنادار نیست. در سبک هویت هنجاری تنها تفاوت دانشجویان گروه آموزشی علوم انسانی با سه گروه دیگر معنادار است.

فرضیه سوم: بین نمرات دانشجویان بومی و غیربومی در استفاده از سبک‌های هویت تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۶- آزمون همگنی واریانس‌ها و آزمون t برای مقایسه میانگین‌های بومی و غیربومی در مؤلفه‌های سبک هویت

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	f	انحراف معیار	میانگین	تعداد	محل سکونت	
<۰/۰۵	۸۰۱	۲/۲۹	۰/۵۰	۰/۴۵	۵/۰۳	۳۸/۴۵	۳۴۳	تهرانی	سبک اطلاعاتی
					۴/۷۷	۳۹/۲۵	۴۶۰	شهرستانی	
<۰/۰۱	۸۰۱	۳/۴۸	۰/۲۰	۱/۶۱	۴/۹۷	۲۴/۲۳	۳۴۳	تهرانی	سبک هنجاری
					۵/۱۴	۲۵/۴۹	۴۶۰	شهرستانی	
۰/۲۷	۶۵۹/۴۹	۱/۱۱	<۰/۰۱	۱۲/۷۸	۵/۴۳	۱۸/۱۴	۳۴۳	تهرانی	سبک سردرگمی/اجتنابی
					۴/۵۵	۱۷/۷۳	۴۶۰	شهرستانی	
۰/۹۴	۸۰۱	۰/۰۷۱	۰/۸۶	۰/۰۲۹	۵/۳۲	۳۹/۹۲	۳۴۳	تهرانی	تعهد
					۵/۱۵	۳۹/۸۹	۴۶۰	شهرستانی	

برای آزمون فرضیه از آزمون  $t$  برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. با بررسی آزمون همگنی واریانس‌ها مشخص شد که فقط در سبک هویت سردرگمی / اجتنابی، واریانس‌ها ناهمگن هستند. لذا برای مقایسه میانگین‌های سبک هویت سردرگمی / اجتنابی از دستور ساترویت استفاده شده است (واینز، ۱۹۷۱).

آزمون  $t$  انجام شده، تفاوت معناداری را در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری در بین دانشجویان بومی و غیربومی نشان داده است. میانگین دانشجویان شهرستانی در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری در مقایسه با دانشجویان غیربومی بالاتر بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

برای آزمون فرضیه اول، از آزمون  $t$  برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین دخترها در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی در مقایسه با پسرها بالاتر و میانگین پسرها در استفاده از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی در مقایسه با دخترها بالاتر بود. همچنین میانگین تعهد دخترها در این پژوهش در مقایسه با میانگین تعهد پسرها بالاتر بود.

این نتایج بدان معنی است که دخترها در مقایسه با پسرها برای حل مسائل شخصی و پرداختن به موضوعات هویت، بیشتر از سبک هویت اطلاعاتی استفاده می‌کنند. این یافته با یافته‌های برزونسکی (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) و برزونسکی و دیگران (۱۹۹۹)، برزونسکی و کوک (۲۰۰۰) که در سبک اطلاعاتی زنان به صورت معناداری نمرات بالاتری را نسبت به مردان کسب می‌کنند، هماهنگ است. برزونسکی علت این تفاوت را مشارکت بیشتر زنان در شبکه‌ها و گروه‌های اجتماعی مطرح می‌کند و معتقد است که عضویت در گروه‌های اجتماعی موجب افزایش رفتار هدفمند و خودجوش می‌شود که با رفتارهایی با استفاده از سبک هویت اطلاعاتی همسویی دارد. از آنجا که افرادی که از سبک هویت اطلاعاتی استفاده می‌کنند، بیشتر در وضعیت هویتی موفق و دیررس و افرادی که از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی استفاده می‌کنند، بیشتر در وضعیت هویتی سردرگمی قرار می‌گیرند؛ بنابراین به مطالعاتی که به وضعیت هویت و ارتباط آن با جنسیت پرداخته شده است نیز اشاره می‌شود. نتایج پژوهش حاضر، با

مطالعات آبراهام (۱۹۸۴) و استریتمر (۱۹۸۹) که در مطالعات جداگانه به این نتیجه رسیدند که زنان نمره بالاتری روی مقیاس هویت موفق نسبت به همقطاران مردشان کسب می‌کنند و همین‌طور گرویتوانت و آدامز (۱۹۸۴)، مید (۱۹۸۳) که یافته‌های مشابهی را گزارش کردند، هماهنگ است.

در مطالعات دیگر برزونسکی (۱۹۹۳، ۱۹۹۴) و وایت و دیگران (۱۹۹۸) تفاوت معناداری بین دخترها و پسرها در استفاده از سبک هویت به‌دست نیاوردند. ولی در مقابل با مطالعات بارکر و فرجیو (۱۹۸۶) که نمونه‌ای با سن بالاتر گزارش کردند که زنان به‌طور یکسانی نمره بالاتری روی مقیاس‌های دیررسی و سردرگمی می‌گیرند؛ جونز (۱۹۸۶) گزارش کرد زنان میانسال نمره بالاتری روی مقیاس زودرسی می‌گیرند؛ آدامز و فیچ (۱۹۸۲) که در یک مطالعه طولی رشد هویت به این نتیجه رسیدند که تفاوت جنسی در شکل‌گیری هویت وجود ندارد. آبراهام (۱۹۸۳)، آدامز و دیگران (۱۹۸۵)، بنین و آدامز (۱۹۸۵)، کلانسی (۱۹۸۴)، استریتمر (۱۹۹۳) که تفاوت جنسی در شکل‌گیری هویت نیافتند (به نقل از آدامز، ۱۹۹۸) ناهماهنگ است.

در مطالعات انجام شده با جامعه ایرانی، حسینی (۱۳۷۷) تفاوت معناداری را بین دخترها و پسرها و وضعیت هویت شغلی مشاهده نکرد. راستگو مقدم (۱۳۷۶) حسینی طباطبایی (۱۳۷۷)، ایرانفر (۱۳۷۸)، شیخ روحانی (۱۳۷۸)، عبدی (۱۳۷۹) و شکرایی (۱۳۸۰) به نتایج مشابهی رسیدند که با نتایج این پژوهش ناهماهنگ است.

از آنجایی که پسران در این پژوهش بیشتر از سبک هویت سردرگمی / اجتنابی استفاده می‌کنند پیشنهاد می‌گردد که برای آنها آموزش‌هایی در زمینه مهارت‌های زندگی؛ همچون برقراری روابط مؤثر، مهارت روابط بین‌فردی، مقابله با استرس و تصمیم‌گیری گذاشته شود و همچنین مراکز مشاوره و راهنمایی دانشجویی در سطح دانشگاهها فعال‌تر و پویاتر گردد.

برای آزمون فرضیه دوم، از تحلیل واریانس یکطرفه استفاده شد که تفاوت معنادار فقط در سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری بین رشته‌های تحصیلی مختلف مشاهده شد. آزمون‌های تعقیبی به‌کار رفته برای مقایسه دوه‌دو گروهها نشان داد که در سبک هویت اطلاعاتی تفاوت دانشجویان گروه آموزشی فنی و مهندسی با علوم انسانی معنادار است. میانگین نمرات سبک هویت اطلاعاتی در دانشجویان علوم انسانی بالاتر از دانشجویان

رشته فنی و مهندسی است و بقیه تفاوتها معنادار نیست. در سبک هویت هنجاری تنها تفاوت دانشجویان گروه آموزشی علوم انسانی با سه گروه دیگر معنادار است. میانگین نمرات سبک هویت هنجاری در دانشجویان علوم انسانی بالاتر از سه گروه دیگر است. نتایج این پژوهش با یافته‌های فیض‌درگاه (۱۳۷۴) بین سه رشته تحصیلی (علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی- فیزیک) در دبیرستان با هویت شغلی رابطه‌ای را به دست نیاورد. هویت‌های شغلی موفق، دیررس، زودرس و سردرگم در هر سه رشته تحصیلی شایع است. حسینی (۱۳۷۶) بین وضعیت هویت و رشته تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری پیدا نکرد. حسینی طباطبایی (۱۳۷۷) به این نتیجه رسید که هویت موفق در دانشجویان پزشکی نسبت به دیگر رشته‌ها بیشتر دیده می‌شود، که با نتایج این بررسی. ناهماهنگ است.

یکی از دلایل اینکه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با دانشجویان فنی و مهندسی نمرات بالاتری در سبک هویت اطلاعاتی کسب کرده‌اند به نوع رشته و دروس آنها برمی‌گردد. دروس علوم انسانی روابط بین‌فردی بیشتری را در مقایسه با فنی و مهندسی (دروس فنی و مهندسی بر تفکر و کار انفرادی تأکید بیشتر دارد) در برمی‌گیرد و بالطبع مشارکت اجتماعی و عضویت در گروه‌های اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد که این موارد باعث بالا رفتن مهارت روابط بین‌فردی و برقراری روابط مؤثر می‌گردد که از عوامل تأثیرگذار در بالا رفتن نمرات سبک اطلاعاتی است. بنابراین آموزش مهارت‌های زندگی؛ روابط بین‌فردی، برقراری روابط مؤثر و ابراز وجود و تشکیل گروه‌های همیاری ممکن است برای آنها مفید باشد.

برای آزمون فرضیه سوم از آزمون t برای نمونه‌های مستقل استفاده شد، نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری بین دانشجویان بومی و غیربومی وجود دارد و میانگین دانشجویان شهرستانی در استفاده از سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری در مقایسه با دانشجویان تهرانی بالاتر بود.

نتایج به دست آمده در این پژوهش با اعتقاد اریکسون (۱۹۶۸) که جوامع ساده‌تر از لحاظ تنوع نقش برای نوجوانان شرایط آسان‌تری را برای گرفتن نقش‌های آینده فراهم می‌سازد، هماهنگ است.

برزونسکی و نورمی (۲۰۰۲) تفاوتی در استفاده از سبک هویت در بین دانشجویان ایالات متحده آمریکا، فنلاند و جمهوری چک پیدا نکردند. دلیل این امر ممکن است این باشد که دانشجویانی که از شهرستانهای مختلف برای ادامه تحصیل به تهران می‌آیند، شاید در بدو ورود خود را ضعیف‌تر از دانشجویان تهرانی تصور کنند، لذا تلاش بیشتری را به کار می‌برند تا این کمبود (چه خیالی و چه واقعی) را جبران کنند. برای همین به جست‌وجوی فعال اطلاعات می‌پردازند و قبل از هر تصمیم‌گیری تا حد امکان سعی در جمع‌آوری اطلاعات دارند تا مبدا اشتباه کنند و مشکلی برای آنها پیش آید. این دانشجویان در مواردی که نمی‌توانند به اطلاعات خود تکیه کنند، به نوعی با اجتماع هم‌نوایی می‌کنند و به انتظارات و دستورات گروه‌های مرجع که معمولاً دوستان و استاد‌های آنها هستند، گوش می‌دهند و این ممکن است علتی برای بالا رفتن نمره سبک هنجاری آنها باشد.

شایان ذکر است از آنجا که این پژوهش به روش مقطعی در دوره کارشناسی انجام پذیرفته از این رو ارزیابی روابط علی را ممکن نمی‌سازد، بنابراین تکرار پژوهش حاضر به کمک بررسی‌های طولی و در نظر گرفتن سایر متغیرها از جمله متغیرهای شخصیتی که در پژوهش‌های خارج از کشور مورد بررسی قرار گرفته است و ارتباط نزدیکی با سبک‌های هویتی دارد ممکن است مؤثر و مناسب باشد، متغیرهای پیش‌بینی‌کننده بیشتری را نشان دهد و از آنجا که تفاوت‌های فرهنگی در شکل‌گیری هویت و سبک هویت تأثیرگذار است به این تفاوتها نیز توجه شود. همچنین انجام این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی و با گروه‌ها و نقاط مختلف توصیه می‌گردد.

توسعه مراکز مشاوره و آموزش مهارت‌های زندگی؛ مهارت تصمیم‌گیری، حل مسأله، برقراری رابطه مؤثر، روابط بین فردی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، مقابله با هیجانات، مقابله با استرس، خود آگاهی، همدلی و همچنین برگزاری دوره‌های آموزش پیش از ازدواج با توجه به مقطع سنی دانشجویان در دانشگاه توصیه می‌گردد.

## منابع

- آقاجانی، محمدحسن. ولی‌الله فرزاد و مهرناز شهرآرای. (۱۳۸۳)، «مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سبک هویت»، *مجله طب و تزکیه*، شماره ۵۳.
- احمدی، سید احمد و محبوبه رضوانی‌نژاد. (۱۳۸۰)، «تأثیر آموزش گروهی به روش واقعیت درمانی بر بحران هویت دانشجویان»، *مجله تازه‌های پژوهش‌های مشاوره*، جلد اول شماره‌های ۳ و ۴.
- اکبرزاده، نسرين. (۱۳۷۶)، *گذر از نوجوانی به پیری*، تهران، انتشارات دانشگاه الزهرا.
- ایرانفر، منیژه. (۱۳۷۸)، «بررسی رابطه بین مفهوم ادراک خود با هویت دانش‌آموزان دوم راهنمایی و سوم دبیرستان شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- حسینی، منیره. (۱۳۷۶)، «بررسی هویت با تأکید بر هویت شغلی و ارتباط آن با افسردگی در دانشجویان پزشکی و فنی - مهندسی دانشگاه رازی و علوم پزشکی کرمانشاه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- حسینی طباطبایی، فوزیه. (۱۳۷۷)، «بررسی ارتباط بین پایگاه هویت و سبک‌های مقابله با بحران در نوجوانان شهر مشهد»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- راستگو مقدم، میترا. (۱۳۷۶)، «بررسی تحول شغلی از نوجوانی تا جوانی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- شکریایی، زهرا. (۱۳۸۰)، «بررسی و مقایسه پایگاه‌های هویت در بین دختران و پسران دانشجوی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- شیخ روحانی، سعید. (۱۳۷۸)، «بررسی رابطه پایگاه هویت و اضطراب و رابطه آن با پایگاه هویت، سن، جنس و پایه تحصیلی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- شولتز، داون. و سیدنی الن شولتز. (۱۹۹۴)، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۷۵)، تهران، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- عبدی، بهشته. (۱۳۸۰)، «بررسی رابطه نقش‌های جنسیتی، وضعیت‌های هویت شغلی با ترس از موفقیت دانشجویان دختر و پسر سال چهارم رشته‌های فنی و مهندسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- فیض درگاه، لیلا. (۱۳۷۴)، «بررسی رشد هویت در دختران نوجوان با تأکید بر هویت شغلی در اواخر نوجوانی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

کارور، چ.س. و م.ف. شی.یر. (۱۹۸۸)، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه رضوانی، (۱۳۷۵)، مشهد، انتشارات آستان قدس.

مرکز آمار ایران. (۱۳۷۶)، *سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۷۵*، جلد اول، نتایج تفصیلی کل کشور، تهران، مرکز آمار ایران.

Adams, G.R. (1998). *Objective measure of identity of status, a manuel on theory and test constraction*. unpulished manuscriet university of Guelph.

Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4: 268 – 282 .

Berzonsky, M.D. (1990). *Self construction over the life-span : A process perspective on identity formation*. In G. Neimeyer & R. A.Neimeyer (Eds), *Advences in personal construct psychology* (vol 1:155–186). Greenwich .CT: JAI.

Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of personality*, 60: 771 – 788.

Berzonsky, M.D. (1997 , March). Identity style: Current research and future directions. *Paper presented at the Meetings of Society for Research in Identity Formation, Miami Beach, FL*.

Berzonsky, M.D. (1998a July). A self- regulatory model of identity development. *Paper persent at the biennial meetings of the Internationl Society for the study of behavioral development. Berne, Switzerland*.

Berzonsky, M.D. (1998b February). Idntity commitment idenity style , and parental authority. *Paper persent at the biennial meetings of the Internationl Society for Research on Adolescence .SanDigo , California*.

Berzonsky, M.D. & Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19: 557 – 590 .

Berzonsky, M.D. & Ferrari, J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Journal of personality and indiviual Defferences*, 20 : 597 – 606 .

- Berzonsky, M.D. & Kuk, L. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15: 81–98.
- Berzonsky, M.D. & Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment. *Journal of Research in Personality*, 28: 425–435.
- Berzonsky, M.D. & Nurmi, J.E. (2001). Interrelationships among identity process, content, and structure: A Cross-Cultural Investigation. *Journal of Adolescent Research*.
- Berzonsky, M.D., Nurmi, J.E., Kinney, A. & Tammi, K. (1999). Identity processing orientation and cognitive and behavioral strategies : Similarities and differences across different contexts. *European Journal of personality*, 13: 105–120.
- Berzonsky, M.D. & Sullivan, C. (1992). Social– cognitive aspects of identity style Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7: 140–155.
- Berzonsky, M.D. & Nurmi, J.E. (2002). Interrelationships Among Identity Process, Content, and Structure: A Cross-Cultural Investigation. *Journal of Adolescent Research*.
- Erickson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Gilligan, C., Murphy, J.M. & Tappan, M.B. (1990). *Moral development beyond adolescence*: In C.N. Alexander and E.J. Langer (Eds). Higher stages of human development: perspectives on adult growth, New York. Oxford university press.
- Kimmel, D.L. & Weiner, I.B. (1995). *Adolescence a developmental transition*. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Lavoie, J. (1994). Identity in adolescence :Issues of theory, structure and transition. *Journal of Adolescence*, 17: 17–28.
- Marcia, J.E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12: 401–410.

- Nurmi, J.E., Berzonsky, M.D., Tammi, K. & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well being. *International Journal of Behavioral Development*, 21: 555 – 570.
- Santarack, N. (1992). *Life span development* \_New York: W.C. Born.
- Schultz, D.P. (2000). *A history of modern psychology*. Sydney. Ellenychultz. Harcourt college publishers. Seventh Edition.
- Schwartz, S.J., Mullis, R.L., Waterman, A.S. & Dunham, R.M. (2000). Ego identity status, identity style, and personal expressiveness: An empirical investigation of three converging constructs. *Journal of Adolescent Research*, 15: 504 – 521.
- Streitmatter, J. (1993). Identity status and identity style: A replication study. *Journal of Adolescence*, 16: 211 – 215.
- White, J.M., Wampler, R.S. & Winn, K.I. (1998). The identity style inventory: A revision with a sixth– grade reading level. *Journal of Adolescent Research*, 13(2): 223 – 245.

تاریخ وصول: ۸۸/۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۸۸/۶/۳۱