

ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی

الهه حجازی^۱، حبیب امانی^۲، محمد جواد یزدانی^۳

چکیده

هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان‌شان دارند و مشخصه‌ی آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی است. برای دستیابی به این هدف از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، نمونه‌ای متشکل از ۴۵۰ دانش‌آموز (۲۲۹ دختر، ۲۲۱ پسر) از جامعه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان شهرستان ازنا انتخاب شد. آنان به پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS) و سیاهه سبک‌های هویت (ISI-G6) پاسخ داده و پس از تعیین روایی محتوایی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی، یافته‌ها نشان داد که الگوی به‌دست‌آمده از روایی محتوایی، برازش مناسبی با داده‌ها دارد. همبستگی متقابل منزلت‌های مختلف و نیز همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های مختلف هویت، تعهد هویت و پیشرفت تحصیلی شواهدی دال بر روایی همگرا و واگرایی مقیاس هویت تحصیلی فراهم ساخت. ضریب پایایی ابزار نیز با دو روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بازآزمایی برای منزلت‌های موفق، دیررس و سردرگم رضایت‌بخش و برای هویت دنباله‌رو در حد متوسط بود. براساس یافته‌ها، مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی دارای روایی و پایایی قابل قبولی در میان دانش‌آموزان ایرانی است.

واژه‌های کلیدی:

منزلت‌های هویت تحصیلی، سبک‌های هویت، پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های روان‌سنجی.

۱- دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

۲- کارشناس ارشد روانشناسی دانشگاه تهران.

۳- کارشناس ارشد روانشناسی دانشگاه تهران.

* نویسنده مسئول مقاله، ehejazi@ut.ac.ir

مقدمه

«هویت من»^۱ به عنوان یکی از موضوعات مهم حوزه تحول شخصیت، برای اولین بار در سال ۱۹۵۰ توسط اریکسون^۲ مطرح شد. بر اساس نظریه تحول روانی-اجتماعی اریکسون (۱۹۶۸) مهمترین تکلیف دوران نوجوانی شکل‌گیری یک احساس هویت پایدار است. شکل‌گیری هویت، مستلزم تصمیم‌گیری درباره برخی از حیطه‌های زندگی از جمله اشتغال، سیاست، مذهب و ... است (شوارتز^۳، ۲۰۰۱).

گرچه اریکسون مفاهیم هویت من، بحران هویت و سردرگمی را مطرح کرد. اما نسبت به تعریف عملیاتی مفاهیم مذکور و ساخت ابزار سنجش اقدام نکرد. بنابراین، پژوهش‌های مختلفی به بررسی تحول هویت پرداختند که نتایج برخی از این پژوهش‌ها منجر به ایجاد دیدگاه‌های جدیدی در این زمینه شد. از جمله می‌توان به پارادایم منزلت‌های هویت مارسیا^۴ (۱۹۶۶) اشاره نمود. وی با بسط و تحلیل نظریه‌ی اریکسون، الگوی کاملی از مراحل شکل‌گیری هویت ارائه داد. هدف مارسیا از ارائه این نظریه، عملیاتی نمودن مفهوم هویت اریکسون بود.

مارسیا (۱۹۸۰) چهار منزلت هویت را بر اساس دو فرایند اکتشاف^۵ و تعهد^۶ در سه حیطه‌ی زندگی، اشتغال، ایدئولوژی (شامل مذهب و سیاست) و روابط (شامل تمایلات جنسی، نقش جنسی، روابط عاشقانه و غیره) تعیین نمود. از نظر مارسیا و آرچر^۷ (۱۹۹۳) به نقل از واز و ایزاکسون^۸ (۲۰۰۸) هر حیطه از هویت انعکاسی از ساختار کلی هویت فرد است که با توجه به میزان اکتشاف و تعهد، منزلت هویتی فرد را در آن حیطه مشخص می‌نماید. هرچند براساس تحقیقات این حیطه‌ها دارای اهمیت هستند. اما بجز این سه حیطه، حیطه‌های دیگری نیز وجود دارد که نوجوانان برای ساختن «نظریه خود»^۹ در آن‌ها جستجو می‌کنند (موشمن^{۱۰}، ۲۰۰۵).

تاکید بر نقش بافت^{۱۱} در شکل‌گیری هویت از زمان اریکسون تاکنون مطرح بوده است. زیرا تحول هویت رابطه فرد با ساختار فرهنگی وی را منعکس می‌سازد (اریکسون، ۱۹۶۸؛ کوته و لوین^{۱۲}،

1 ego-identity

2 Erickson

3 Schwartz

4 Marcia

5 exploration

6 commitment

7 Archer

8 Was & Isaacson

9 self-theory

10 Moshman

11 context

12 Cote & Levine

۱۹۸۸؛ شوارتز، ۲۰۰۵ و لویکس^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). یکی از انتقادهایی که به الگوی منزلت‌های هویت مارسیا توسط کوته و لوین (۱۹۸۸)، واترمن^۲ (۱۹۸۸) و شوارتز (۲۰۰۵) وارد شده است، عدم توجه به بافت‌های اجتماعی مانند مدرسه در شکل‌گیری هویت بوده است.

مدرسه از نهادهای اجتماعی‌ای است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود نقش مهمی دارد. همانطور که طبق نظر اکلز، لرد و میگلی^۳ (۱۹۹۱)، هماهنگی میان نیازها و انتظارات نوجوان با ویژگی‌های مدرسه می‌تواند به گسترش حوزه دانش مرتبط با خود نوجوان کمک کند. بر همین اساس، برخی پژوهشگران مانند (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و (لنگراند-ویلمز و بوسما^۴، ۲۰۰۶) حیطه حیطه تحصیلی را جنبه مهمی از هویت فردی دانسته‌اند. هویت تحصیلی^۵ بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند (روزر و لا^۶، ۲۰۰۲) و مشخصه‌ی آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌های هویت زمینه‌وابسته هستند، با در نظر گرفتن حیطه‌ی تحصیلی به عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی را ارائه کرده‌اند.

از نظر واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، منزلت هویت تحصیلی سردرگم^۷ به عدم اکتشاف یا تعهدی اشاره دارد که اغلب همراه با تعلل در خصوص تصمیم‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است. این افراد در خصوص تصمیم‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است، همواره دچار تعلل هستند. منزلت هویت تحصیلی دنباله‌رو^۸ بیانگر تعهدات دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین و گروه مرجع) گرفته شده است. منزلت هویت تحصیلی دیررس^۹ به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره‌ی ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. از آنجایی که این افراد در کاوشگری به سر می‌برند، هنگامی که بایستی در زمینه‌های تحصیلی تصمیم بگیرند، اطلاعات خود را بسط داده و از آن بهره می‌گیرند. آخرین منزلت شکل‌گیری هویت تحصیلی، منزلت هویت تحصیلی موفق^{۱۰}

1 Luyckx

2 Waterman

3 Eccles, Lord & Midgley

4 Lannegrand-Willems & Bosma

5 academic identity

6 Roeser & Lau

7 academic identity diffusion

8 academic identity foreclose

9 academic identity moratorium

10 academic identity achievement

است که به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال دوره ای از کاوشگری شکل گرفته است (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و (واز و همکاران، ۲۰۰۹).

واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) جهت عملیاتی نمودن تعاریف خود از منزلت‌های هویت تحصیلی، اقدام به ساخت یک ابزار سنجش نمودند: پرسشنامه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی^۱ (AIS). این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم تشکیل شده و دارای ۴۰ گویه است (هر خرده مقیاس ده گویه دارد).

واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسشنامه را به روش ضریب آلفا برای تعداد ۴۰۷ نفر و برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و هویت موفق به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۷، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش کرده اند. روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت. همچنین روایی همگرا و واگرایی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی نیز با تعیین همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های هویت که از طریق سیاهه سبک‌های هویت (برزونسکی، ۱۹۸۹) اندازه‌گیری شد، تعیین گردید.

امانی (۱۳۸۹) با استفاده از این ابزار رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که تنها منزلت هویت تحصیلی موفق با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و رابطه دیگر منزلت‌های هویت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار است. این روابط در پژوهش واز، وسل و ایزاکسون^۲ (۲۰۰۷) در مورد منزلت‌های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری نیز صادق است. براساس یافته‌های بدست آمده می‌توان گفت که شناسایی منزلت هویت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند در پیش‌بینی عملکردهای تحصیلی آنان مؤثر باشد.

منزلت‌های هویت تحصیلی، حوزه پژوهشی جدیدی در روان‌شناسی هویت است و در حد اطلاع پژوهشگران در حال حاضر تنها ابزار موجود برای سنجش منزلت‌های هویت تحصیلی، پرسشنامه ساخته‌شده توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) است. با توجه به رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با پیامدهای تحصیلی از یکسو و نبود مقیاسی مناسب برای سنجش منزلت‌های هویت تحصیلی در ایران از سوی دیگر، هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی (روایی و پایایی) نسخه فارسی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی است.

1 Academic Identity Statuses

2 Was, Wessel & Isaacson

روش

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان سال اول دبیرستانهای شهرستان ازنا تشکیل می‌دهد. گروه نمونه شامل ۴۵۰ دانش آموز (۲۲۹ دختر، ۲۲۱ پسر) با میانگین سنی ۱۴/۹۰ سال و انحراف معیار ۹ ماه بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS): به منظور اندازه‌گیری هویت تحصیلی از پرسشنامه‌ی هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) استفاده شد. این ابزار دارای چهار خرده‌مقیاس و ۴۰ گویه است که روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. عامل اول (هویت تحصیلی موفق) شامل ۱۰ گویه (۴، ۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۸، ۴۰) است. برای مثال گویه‌ی شماره ۵ بیان می‌دارد که: "تعدادی رشته‌های دانشگاهی را بررسی کرده‌ام و بهترین را برای خودم انتخاب نموده‌ام". عامل دوم (هویت تحصیلی دیررس) شامل گویه‌های (۷، ۱۲، ۱۴، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۱، ۳۴، ۳۶ و ۳۷) است. برای مثال گویه‌ی شماره ۳۱ بیان می‌دارد که: "گاهی اوقات با اطمینان هدف از تحصیلم را می‌دانم، اما گاهی هم دچار شک و تردید می‌شوم". عامل سوم (هویت تحصیلی سردرگم) با ۱۰ گویه شامل گویه‌های (۲، ۳، ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۳۵ و ۳۹) است. برای نمونه گویه‌ی شماره ۲ بیان می‌دارد که: "گاهی اوقات فکر می‌کنم دلیل اینکه به مدرسه می‌آیم این است که کار بهتری را برای انجام دادن ندارم". عامل چهارم (هویت تحصیلی دنباله‌رو) شامل گویه‌های (۱، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۹ و ۳۳) است. برای مثال گویه‌ی شماره ۲۹ بیان می‌دارد که: "اگر درسی خیلی مشکل باشد با آن دست و پنجه نرم می‌کنم و مطالعه بیشتری می‌کنم و دیگران را از خودم مایوس نمی‌کنم".

در پژوهش حاضر نسخه لاتین ابزار توسط پژوهشگران به فارسی برگردانده شد. سپس ترجمه فارسی مقیاس توسط فردی (دوزبانه) که زبان اولش انگلیسی بود و فارسی هم می‌دانست، مجدداً به انگلیسی ترجمه شد. پس از رفع چند ناهمخوانی و اطمینان از برابری نسخه فارسی و نسخه اصلی مقیاس، نسخه نهایی فارسی تهیه و آماده اجرا شد.

سیاهه سبک‌های هویت^۱ (ISI-G6): این مقیاس ۴۰ گویه‌ای که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود شامل سه خرده‌مقیاس برای سنجش سبک‌های هویت و یک خرده‌مقیاس برای تعهد هویت است. آقاجانی حسین‌آبادی، فرزاد و شهرآرای (۱۳۸۳) روایی سازه این مقیاس را از

1 -Identity Styles Inventory

طریق تحلیل عاملی اکتشافی احراز نموده و ضرایب آلفای کرونباخ $0/73$ را برای سبک هویت اطلاعاتی^۱، $0/70$ را برای سبک هویت هنجاری^۲، $0/69$ را برای سبک هویت آشفته-اجتنابی^۳ و $0/76$ را برای تعهد هویت گزارش کردند. در پژوهش حاضر که از نسخه ترجمه‌شده توسط آقاجانی و همکاران (۱۳۸۳) استفاده شد، ضرایب آلفا برای خرده مقیاس‌های اطلاعاتی، هنجاری، آشفته-اجتنابی و تعهد هویت به ترتیب $0/74$ ، $0/63$ ، $0/60$ و $0/73$ محاسبه شد که پایایی نسبتاً خوب این ابزار را نشان می‌دهد.

پیشرفت تحصیلی: برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از میانگین نمره پایانی ۱۰ درس در نوبت دوم، استفاده شده است.

روند اجرا: پس از هماهنگی با مدیریت آموزش و پرورش منطقه و مدیران مدارس، مقیاس هویت تحصیلی در ۳۰ دقیقه اول زمان کلاس‌ها توسط یکی از پژوهشگران در کلاس‌های منتخب توزیع شد. علاوه بر این برای تعیین روایی همگرا و واگرایی مقیاس هویت تحصیلی، ۵۰ نفر از پاسخگویان (دو کلاس) به سیاهه سبک‌های هویت ISI-G6 نیز پاسخ دادند. جهت تعیین ضریب بازآزمایی پرسشنامه هویت تحصیلی، این ابزار دو بار به فاصله دو هفته در یک کلاس ($n=28$) اجرا شد.

یافته‌ها

الف) روایی محتوایی

برای تعیین روایی محتوایی مقیاس، سه نفر ارزیاب که در زمینه هویت پژوهش‌هایی را انجام داده بودند، تعیین شدند. گویه‌های مقیاس هویت تحصیلی در اختیار آنان قرار گرفته و خواسته شد که هر گویه را در یکی از منزلت‌های هویت موفق، سردرگم، دنباله‌رو یا دیررس قرار دهند. ارزیاب‌ها در مورد چهار گویه (۱۹، ۲۲، ۲۷، ۳۶) اختلاف نظر کامل داشتند. از این رو این گویه‌ها از تحلیل‌های بعدی خارج شد. در مورد دو گویه ۱۴ و ۳۴ نیز دو نفر از ارزیاب‌ها بر جابجایی از دیررس در مقیاس اصلی به سردرگمی در نسخه فارسی اتفاق نظر داشتند. بنابراین، جابجایی انجام شد. در پنج گویه (۳، ۲۹، ۳۱، ۳۵، ۳۷) نیز تنها نظر یک ارزیاب با نسخه اصلی پرسشنامه و دیگر ارزیاب‌ها هماهنگ نبود. این گویه‌ها برای تحلیل‌های بعدی دست‌نخورده باقی ماندند و در بقیه گویه‌ها بین پرسشنامه اصلی و سه ارزیاب توافق کامل وجود داشت.

-
- 1 informational style
 - 2 normative style
 - 3 diffuse-avoidant style

ب) روایی سازه

از آن‌جا که بر اساس مبنای نظری و نیز نتایج حاصل از تعیین روایی محتوایی، ساختار چهارعاملی برای پرسشنامه هویت تحصیلی مفروض است، جهت تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی تاییدی بر اساس روش معمول بیشینه احتمال (ML) به کمک نرم‌افزار تحلیل ساختار گشتاوری^۱ (AMOS 18) استفاده شد.

الگوی حاصل از روایی محتوایی که در آن هویت موفق دارای ۱۰ گویه، سردرگمی دارای ۱۱ گویه، دیررس شامل ۶ گویه و دنباله‌روی شامل ۹ گویه بود، مورد آزمون قرار گرفت. شاخص‌های برازش این الگو (الگوی ۱ از جدول ۱) برازش کامل را نشان نمی‌دهد. بررسی سطوح معناداری بارهای عاملی بر اساس روش بوتسترپ با ۱۰۰۰ بار نمونه‌گیری نشان می‌دهد که بار عاملی گویه‌های ۱۰، ۲۰ و ۳۳ منفی و غیرمعنادار است. همچنین بار عاملی گویه ۱۱ مثبت و غیرمعنادار است. از این رو این گویه‌ها از پرسشنامه حذف شدند و شاخص‌های برازش الگو مجدداً محاسبه شد (الگوی ۲ از جدول ۱). کوچک‌تر شدن شاخص اطلاعات آکائیک نسبت به الگوی قبل و نیز معنی‌دار بودن تغییر مجذور کای نشان می‌دهد که برازش الگو وضعیت بهتری پیدا کرده است.

جدول ۱: شاخص‌های برازندگی پرسشنامه هویت تحصیلی

الگو	X^2	df	X^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	AIC	ΔX^2
۱	۱۴۳۱/۷۴	۵۸۸	۲/۴۳	۰/۷۵	۰/۸۲	۰/۸۰	۰/۰۵۷	۱۵۸۷/۷۵	-
۲	۱۰۰۷/۰۸	۴۵۸	۲/۲۰	۰/۸۳	۰/۸۷	۰/۸۴	۰/۰۵۲	۱۱۴۷/۰۸	۴۲۴/۶۶**

** : $P < 0/01$

X^2 = مربع کای، df = درجه آزادی، X^2/df = مربع کای نرم شده، CFI = شاخص برازش مقایسه‌ای، GFI = شاخص نیکویی برازش، AGFI = شاخص نرم شده نیکویی برازش، RMSEA = ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب، AIC = شاخص اطلاعات آکائیک، ΔX^2 = تغییرات مجذور کای الگو.

در مورد شاخص‌های برازش بین صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد (وستون و گوره^۲، ۲۰۰۶). اما به طور کلی شاخص‌های CFI، GFI و AGFI بالاتر از ۰/۹۰ نشان‌دهنده برازش مناسب الگو و بالاتر

1 Analysis of Moment Structure

2 Weston & Gore

از ۰/۸۰ نشان‌دهنده برازش نسبتاً خوب یا متوسط الگو است (کلین^۱، ۲۰۰۵). همچنین مقدار X^2/df کمتر از ۳ (وستون و گوره، ۲۰۰۶) و RMSEA کمتر از ۰/۱۰ (براون و کودک^۲، ۱۹۹۲) یا کمتر از ۰/۰۶ (هو و بنتلر^۳، ۱۹۹۹) نشان‌دهنده برازش مناسب الگو است. بر این اساس شاخص‌های برازش الگوی چهارعاملی منزلت‌های هویت تحصیلی نشان از بهبود برازش الگوی دوم نسبت به الگوی اول دارد و برازش نسبتاً خوب الگوی دوم با داده‌ها را نشان می‌دهد. بارهای عاملی گویه‌های مربوط به هر منزلت در جدول ۲ آمده است. بر اساس جدول ۲ همه بارهای عاملی معنادار و اکثراً متوسط به بالا هستند.

جدول ۲: بارهای عاملی گویه‌های نسخه فارسی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی به روش ML

منزلت هویت تحصیلی							
دنباله‌رو		دبیررس		سردرگم		موفق	
بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه
۰/۴۲	۱	۰/۴۲	۷	۰/۳۳	۲	۰/۵۱	۴
۰/۳۲	۶	۰/۶۳	۱۲	۰/۲۹	۳	۰/۳۹	۵
۰/۴۰	۹	۰/۶۴	۲۱	۰/۱۹	۸	۰/۵۵	۱۷
۰/۱۳	۱۶	۰/۶۷	۲۴	۰/۴۸	۱۳	۰/۵۹	۱۸
۰/۷۲	۲۹	۰/۵۴	۳۱	۰/۳۸	۱۴	۰/۵۲	۲۵
		۰/۵۸	۳۷	۰/۶۴	۱۵	۰/۱۹	۲۸
				۰/۵۶	۲۳	۰/۶۳	۳۰
				۰/۵۵	۲۶	۰/۵۱	۳۲
				۰/۵۷	۳۴	۰/۵۰	۳۸
				۰/۳۵	۳۵	۰/۵۵	۴۰
				۰/۵۷	۳۹		

بر اساس روش بوتسترپ با ۱۰۰۰ بار نمونه‌گیری، همه بارهای عاملی در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار است.

- 1 Kline
2 Brown & Cudeck
3 Hu & Bentler

د) روایی همگرا و واگرا

برای اطلاع از همگرایی و واگرایی چهار منزلت هویت تحصیلی نسبت به یکدیگر ضرایب همبستگی این منزلت‌ها با یکدیگر محاسبه و در جدول ۳ گزارش شد.

جدول ۳: همبستگی‌های متقابل منزلت‌های هویت تحصیلی

منزلت	۱	۲	۳
هویت‌موفق	-		
سردرگم	-۰/۴۹	-	
دنباله‌رو	۰/۶۰	-۰/۲۸	-
دیررس	-۰/۳۶	۰/۶۴	-۰/۲۳

همه ضرایب در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

در جدول ۳ همبستگی‌های متقابل منزلت‌های هویت تحصیلی در الگوی نهایی حاصل از روایی‌یابی محتوایی و روایی‌عاملی نشان داده شده است. بر اساس این جدول، بین هویت موفق با سردرگم و دیررس و همچنین میان هویت دنباله‌رو با سردرگم و دیررس رابطه منفی و معنادار (واگرایی) مشاهده می‌شود. بین هویت موفق و دنباله‌رو و بین دیررس و سردرگم نیز همبستگی مثبت (همگرایی) وجود دارد.

همچنین جهت تعیین روایی همگرا و واگرای مقیاس، ضرایب همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های هویت، تعهد هویت و پیشرفت تحصیلی محاسبه شد. این ضرایب در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴: ضرایب همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های هویت، تعهد هویت و پیشرفت تحصیلی

منزلت هویت	سبک هویت		
	اطلاعاتی	هنجاری	آشفته-اجتنابی
موفق	۰/۵۶**	۰/۲۰	-۰/۴۱**
سردرگم	-۰/۵۰**	-۰/۱۴	۰/۵۱**
دنباله‌روی	۰/۵۰**	۰/۲۶*	-۰/۱۵
دیررس	-۰/۳۵*	-۰/۲۴	۰/۲۶*
			پیشرفت تحصیلی
			۰/۲۲**
		تعهد هویت	۰/۵۸**
			-۰/۱۹**
			-۰/۴۱**
			-۰/۲۳**

n=۵۰, *: P<۰/۰۵, **: P<۰/۰۱

بر اساس جدول ۴، رابطه هویت تحصیلی موفق با سبک اطلاعاتی و تعهد مثبت و با سبک سردرگم-اجتنابی منفی و معنادار است. هویت تحصیلی سردرگم با سبک اطلاعاتی و تعهد دارای رابطه منفی و با سبک سردرگم-اجتنابی دارای رابطه مثبت است. رابطه منزلت هویت تحصیلی دنباله‌روی با سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری و تعهد هویت مثبت است. هویت تحصیلی دیررس نیز با سبک اطلاعاتی و تعهد رابطه منفی و با سبک سردرگم-اجتنابی رابطه مثبت دارد. رابطه هویت تحصیلی موفق با پیشرفت تحصیلی مثبت است در حالی که دیگر منزلت‌های هویت تحصیلی رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

ه) پایایی

برای تعیین پایایی پرسشنامه، از دو روش بازآزمایی به فاصله دو هفته و همسانی درونی استفاده شد. از ضریب همبستگی صفرمرتب پیرسون بین نمرات دو بار اجرای پرسشنامه به عنوان ضریب بازآزمایی و از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین میزان همسانی درونی استفاده شد. در جدول ۵، شاخص‌های توصیفی و ضرایب پایایی نسخه فارسی پرسشنامه بر اساس الگوی به‌دست‌آمده از روایی محتوایی و عاملی گزارش شده است.

جدول ۵: شاخص‌های توصیفی و ضرایب پایایی پرسشنامه هویت تحصیلی

منزلت هویت تحصیلی	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	ضریب آلفا (n=۴۵۰)	ضریب بازآزمایی (n=۲۸)
هویت موفق	۱۰	۷۸۳۹	۵/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۴**
سردرگم	۱۱	۲۶/۴۰	۶/۸۸	۰/۷۳	۰/۸۳**
دیررس	۶	۱۸/۹۳	۴/۷۹	۰/۷۵	۰/۷۸**
دنباله‌روی	۵	۱۹/۶۱	۳/۵۱	۰/۵۱	۰/۴۵*

*: $P < 0.05$, **: $P < 0.01$

بر اساس جدول ۵، همه عوامل به جز عامل دنباله‌روی پایایی رضایت‌بخشی دارند و پایایی منزلت هویت دنباله‌روی در حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

هویت تحصیلی که اخیراً در ادبیات روان‌شناسی هویت جایگاه خود را پیدا کرده است، نیازمند ابزاری با روایی و پایایی کافی برای سنجش است. به همین منظور در پژوهش حاضر تلاش شد تا روایی و پایایی ابزار سنجش منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی مورد ارزیابی قرار گیرد.

ابتدا روایی‌یابی محتوایی بر پایه نظر سه متخصص در حوزه روان‌شناسی هویت نشان داد که برخی گویه‌ها برای سنجش منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی نامناسب، برخی گویه‌ها در نمونه ایرانی منزلت دیگری را اندازه می‌گیرند و البته اکثر گویه‌ها در فرهنگ آمریکایی و ایرانی به منزلت‌های هویت تحصیلی واحدی مربوط می‌شوند. این تفاوت‌ها و شباهت‌ها به تفاوت‌ها و شباهت‌های نظام‌های آموزشی و نیز فرهنگ اجتماعی دو کشور مربوط می‌شود.

به دلیل ساختار پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی، ارزیاب‌ها مجبور بودند هر گویه را در یکی از چهار منزلت هویت قرار داده و نمی‌توانستند از میان گویه‌های فراوان بهترین گویه‌های نشانگر هر منزلت را انتخاب کنند. بر این اساس می‌توان چنین قضاوت کرد که بر پایه نظرات ارزیاب‌ها میزان روایی محتوایی را نمی‌توان در حد بیشینه تصور کرد. در هر حال حذف و جابجایی برخی گویه‌ها و تایید گویه‌های دیگر توسط ارزیاب‌ها موجب شد، دست‌کم از داشتن کمینه روایی محتوایی مقیاس در فرهنگ ایرانی اطمینان حاصل شود.

از آن جا که بر پایه مبانی نظری (مارسیا، ۱۹۸۰، ۱۹۶۶؛ واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) ساختار چهارعاملی برای منزلت‌های هویت تحصیلی مفروض بود، با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی چنین ساختاری مورد آزمون برازندگی قرار گرفت. گرچه شاخص‌های برازش الگوی چهارعاملی پس از حذف چهار سؤال با بار عاملی غیرمعنادار بهبود یافت. اما به حد عالی نرسید و تنها برازش قابل قبول (و نه عالی) آن را نشان داد. می‌توان یکی از دلایل برازش حداقلی الگو را همان روایی محتوایی حداقلی گویه‌ها دانست.

بر اساس یافته‌ها، بین منزلت‌های هویت تحصیلی موفق و دنباله‌رو با هویت‌های تحصیلی سردرگم و دیررس همبستگی منفی قوی وجود دارد. این ضرایب منفی می‌تواند شاهدهی بر روایی واگرایی این سازه‌ها نسبت به یکدیگر باشد. همچنین بر اساس یافته‌ها، بین هویت‌موفق و دنباله‌رو و بین دیررس و سردرگم همبستگی مثبت وجود دارد که می‌تواند از همگرایی این سازه‌ها حکایت داشته باشد. به عبارت دیگر بنظر می‌رسد که در دو منزلت هویت تحصیلی موفق و دنباله‌رو وجود تعهد بالا و در دو منزلت هویت تحصیلی سردرگم و دیررس عدم تعهد و اکتشاف بالا منجر به همبستگی مثبت میان آنها شده است.

در مورد رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌ها و تعهد هویت بر اساس مبانی نظری (برزونسکی، ۱۹۸۹؛ شوارتز و همکاران، ۲۰۰۰؛ واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) انتظار می‌رود:

الف- منزلت هویت تحصیلی موفق رابطه مثبتی با سبک اطلاعاتی و تعهد و رابطه منفی با سبک سردرگم-اجتنابی داشته باشد.

ب- منزلت هویت تحصیلی دنباله‌رو دارای سطوح بالاتر سبک هنجاری و تعهد و سطوح پایین تر سبک اطلاعاتی باشد.

ج- منزلت هویت تحصیلی سردرگم با سبک سردرگم - اجتنابی رابطه مثبت و با سبک اطلاعاتی و تعهد رابطه منفی داشته باشد.

د- منزلت هویت تحصیلی دیررس با سبک سردرگم - اجتنابی رابطه مثبت و با تعهد رابطه منفی داشته باشد.

همبستگی منزلت‌های هویت با سبک‌ها و تعهد هویت در پژوهش حاضر نیز به طور کلی مطابق با چنین انتظاری بود، اگرچه منزلت هویت دنباله‌رو تا حدودی با الگوی مورد بحث همخوان نبود (بر خلاف انتظار، این منزلت دارای رابطه مثبت با سبک اطلاعاتی بود). براساس این یافته‌ها شاید بتوان گفت گویه‌های منزلت هویت تحصیلی دنباله‌رو با توجه به سیاهه سبک‌های هویت نیاز به بازنگری و اصلاح دارد. رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز هماهنگ با یافته‌های قبلی (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸؛ امانی، ۱۳۸۹) بود. به نحوی که همه منزلت‌های هویت تحصیلی به جز منزلت هویت موفق دارای رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی بوده و تنها منزلت هویت موفق با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت داشت. بر این اساس می‌توان از نظر همگرایی و واگرایی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های هویت، تعهد هویت و پیشرفت تحصیلی، سازه‌های اندازه‌گیری شده توسط پرسشنامه را دارای روایی همگرا و واگرایی کافی دانست.

ضرایب پایایی پرسشنامه از طریق روش بازآزمایی و روش همسانی درونی (آلفا) نشان داد که تنها منزلت دنباله‌رو دارای پایایی متوسط است و دیگر منزلت‌ها پایایی بالایی دارند. به لحاظ روش شناختی می‌توان یکی از دلایل متوسط بودن ضریب پایایی خرده مقیاس دنباله‌روی را به کمتر بودن تعداد گویه‌های آن در مقایسه با سایر خرده مقیاس‌ها برشمرد. لازم به ذکر است که در پژوهش امانی (۱۳۸۹) که با نسخه اصلی این ابزار انجام شده است، نیز این خرده مقیاس کمترین میزان آلفا را داشته است. با توجه به تفاوت فرهنگی و وابسته بودن سازه هویت به بافت (در ایران مهمترین منبع اطلاعاتی دانش‌آموزان، افراد مهم، والدین و معلمان هستند)، احتمالاً تفکیک این خرده مقیاس از سایر منزلت‌ها با مشکل مواجه است. این الگو همچنین در مورد ضریب بازآزمایی نیز تکرار شده است (به جز خرده مقیاس منزلت دنباله‌روی تحصیلی، دیگر خرده مقیاس‌ها، ضریب بازآزمایی مطلوبی دارند).

بر این اساس می‌توان نتایج حاصل از اندازه‌گیری منزلت‌های هویت تحصیلی توسط این پرسشنامه را نتایج پایا، تکرارپذیر و باثبات کافی دانست و به آن اعتماد کرد. البته رعایت احتیاط

در تفسیر و تعمیم نتایج مربوط به منزلت دنباله‌رو به دلیل پایایی کمتر نسبت به دیگر منزلت‌ها لازم است.

در مجموع با توجه به نتایج حاصل از روایی‌یابی‌های محتوایی، سازه، همگرا و واگرا و نیز یافته‌های مربوط به پایایی مقیاس می‌توان چنین قضاوت کرد که به طور کلی پرسشنامه دارای روایی و پایایی مناسبی است. تنها منزلت هویت تحصیلی دنباله‌رو در بخش روایی تشخیصی و پایایی نتایج کمتر رضایتبخشی دارد. با توجه به نبود پرسشنامه مناسب تر برای استفاده در پژوهش‌های حوزه هویت تحصیلی در کشور، تا زمان تدوین ابزاری با مشخصات روان‌سنجی بهتر، کاربرد این پرسشنامه برای چنین پژوهش‌هایی می‌تواند بهترین گزینه باشد.

با توجه به دبیرستانی بودن نمونه پژوهش، تعمیم یافته‌ها و کاربرد پرسشنامه هویت تحصیلی در دانشجویان یا دانش‌آموزان دیگر دوره‌های تحصیلی باید با احتیاط صورت گیرد. در پژوهش‌های آتی باید تدوین و توسعه ابزارهایی‌هایی که با فرهنگ دانش‌آموزان ایرانی سازگارتر و با ویژگی‌های نظام آموزشی ایران همخوان تر باشد مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. همچنین ارائه روشی برای قراردادن دانش‌آموزان در یکی از منزلت‌های هویت تحصیلی می‌تواند پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی باشد. به ویژه که وجود روش معتبری برای مقوله‌بندی دانش‌آموزان در یکی از منزلت‌های هویت می‌تواند توصیفی از وضعیت هویت تحصیلی دانش‌آموزان در سطح مدرسه، منطقه آموزشی، استان‌ها و کشور به دست دهد.

مقایسه‌های تحولی منزلت‌های هویت تحصیلی در پایه‌ها و رشته‌های مختلف می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار روان‌شناسان تربیتی، مشاوران و نیز مسئولین قرار دهد که هم از لحاظ کاربردی و هم از لحاظ نظری ارزشمند است. از لحاظ نظری، با توجه به جدیدتر بودن پارادایم سبک‌های هویت برزونسکی (۱۹۸۹) نسبت به پارادایم منزلت‌های هویت مارسیا (۱۹۶۶) تدوین و توسعه یک مقیاس هویت تحصیلی بر پایه پارادایم فرآیندمحور برزونسکی نیز پیشنهاد می‌گردد.

سپاس‌گزاری: از خانم‌ها معصومه فارسی‌نژاد (دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران) و سمیه برجعلی‌لو (دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی) که به عنوان ارزیاب در تعیین روایی محتوایی ابزار ما را یاری کردند تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- آقاجانی حسین آبادی، محمد حسن؛ فرزاد، ولی اله و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۳). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سبک هویت. *طب و تزکیه*، ۵۴، ۹-۱۹.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 268-282.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternate ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21, 320-258.
- Cote, J. E., & Levine, C. (1988). A critical analysis of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8(2), 147-184.
- Eccles, J.S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity, Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Abelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: rationality, morality and identity* (2nd Ed.). New Jersey: Mahwah.
- Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 91-131). Albany: State University of New York Press.
- Schwartz, S.J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7-58.
- Schwartz, S.J. (2005). A New Identity for Identity Research: Recommendations for Expanding and Refocusing the Identity Literature. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 293-308.
- 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 Convergent Constructs. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 504-521.
- Was, C.A., & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

- Was, C.A., Wessel, A., & Isaacson, R. M. (2007). Academic identity status accounts for unique variance in college students' study strategies. Association for Psychological Science 19th Annual Convention, 1-8.
- Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M.S., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (2), 627-652.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Weston, R. & Gore, J. P. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychologist*, 34, (5), 719-751.

Archive of SID