

# رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و خودکارآمدی تحصیلی: آیا تعهد هویت نقش واسطه‌ای دارد؟\*

Identity Styles, Identity Commitment and Academic Self-Efficacy: Has Identity Commitment a Mediating Role?\*

Elaheh Hejazi, ✉ Ph.D.

Somaieh Borjalilu, M.Sc.

Zahra Naghsh, M.Sc.

دکتراله حجازی\*\*

سمیه برجعلی لو\*\*\*

زهرا نقش\*\*\*\*

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between identity styles (informational, normative and diffuse-avoidant) and academic self-efficacy through the mediating role of commitment. For this reason 400 (200 male-200 female) high school students were chosen randomly and completed 2 scales: ISI-3 (Berzonsky, 1992) and Academic Self-efficacy (Murray, Bunting, 2002). The results of path analysis showed that: Identity processing styles had an indirect effect on academic self-efficacy via mediation role of commitment, Identity styles had a direct effect on commitment and identity commitment had a direct and significant effect on academic self-efficacy. The mediating role of identity commitment in the relationship between identity styles and academic self-efficacy was confirmed.

**Keywords:** informational identity style, normative identity style, diffuse-avoidant identity style, commitment, academic self-efficacy, path analysis

## چکیده

با هدف بررسی رابطه سبک‌های پردازش هویت (سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، سبک هویت مغشوش - اجتنابی) با خودکارآمدی تحصیلی به واسطه تعهد هویت، ۴۰۰ دانش‌آموز پایه سوم علوم انسانی (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) دبیرستانهای دولتی شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شدند و به سیاهه سبک‌های پردازش هویت (ISI-3 برزونسکی، ۱۹۹۲) و خودکارآمدی تحصیلی موری و باتینگ (۲۰۰۲) پاسخ دادند. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که سبک‌های پردازش هویت (سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، سبک هویت مغشوش - اجتنابی) به واسطه تعهد هویت بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر غیر مستقیم دارند. از سوی دیگر، سبک‌های پردازش هویت، اثر مستقیم و معناداری بر تعهد هویت دارند و تعهد هویت اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. نقش واسطه‌ای تعهد هویت در رابطه میان سبک‌های پردازش هویت و خودکارآمدی تحصیلی تأیید شد.

**کلید واژه‌ها:** سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، سبک هویت مغشوش - اجتنابی، تعهد هویت، خودکارآمدی تحصیلی، تحلیل مسیر.

\* Faculty of Psychology & Education, University of Tehran  
I.R. Iran. ✉ ehejazi@ut.ac.ir

\* دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۴/۴، تصویب نهایی: ۱۳۸۷/۷/۲۸

\*\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

\*\* دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران

\*\* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، وزارت آموزش و پرورش

## ● مقدمه

پس از ارائه نظریه اریکسون (۱۹۶۳) در مورد هویت، پژوهش‌های مختلفی به بررسی تحول هویت پرداختند. این پژوهش‌ها منجر به ایجاد دیدگاه‌های جدید درباره هویت شد که یکی از این دیدگاه‌ها مربوط به «نظریه پایگاه‌های هویت ماریسا» (۱۹۹۳) است. ماریسا با تکیه بر هویت فردی و بر اساس دیدگاه اریکسون، تعهد و خود کاوشگری را از ابعاد اصلی هویت می‌داند. کاوشگری اشاره به تصمیم‌گیری یا ایجاد رفتارهایی در جهت حل مسائل و جمع آوری اطلاعات مربوط به خود دارد و تعهد به معنی پایبندی به مجموعه‌ای از عقاید باورها، ارزش‌ها است. ماریسا بر اساس این دو بعد (تعهد و خود کاوشگری) ۴ پایگاه هویت را مطرح کرده است که عبارتند از: «هویت موفق»<sup>۱</sup>، «هویت مغشوش»<sup>۲</sup>، «هویت دیررس»<sup>۳</sup> و «هویت پیش‌رس»<sup>۴</sup> (به نقل از شوارتز، ۲۰۰۱). علیرغم پژوهش‌های زیادی که بر اساس پایگاه‌های هویت انجام گرفته است الگوی «پایگاه هویت» نیز دچار تحول شده است. این تحول تحت تأثیر دیدگاه‌های مختلف از جمله «ساخت‌گرائی اجتماعی»<sup>۵</sup> است. مفروضه اصلی دیدگاه ساخت‌گرایی در مورد هویت این است که افراد در ساختن آنچه که فکر می‌کنند و وقایعی که در آن زندگی می‌کنند، نقش فعالی دارند. افراد از طریق سازه‌های شخصی، انتخاب‌های خود را مهار و به واقعیت معنا می‌دهند.

در همین چارچوب، برزونسکی به عنوان یکی از نمایندگان گروه تکمیل‌کننده نظریه ماریسا هویت را «نظریه خود»<sup>۶</sup> یا «خود ساخته شده»<sup>۷</sup> نامیده است. «نظریه خود»، شامل فرضیات، اصول و سازه‌هایی است که در تعامل با محیط و جهان ساخته می‌شود و چارچوب ارجاعی برای فرایند تحلیل اطلاعات متغیر مربوط به هویت را به وجود می‌آورد. براین اساس، برزونسکی نظریه خود را «الگوی شناختی - اجتماعی»<sup>۸</sup> هویت معرفی کرده است (برزونسکی، ۲۰۰۴). هویت از دیدگاه وی همانند یک چارچوب شخصی است که به عنوان منبعی برای تفسیر تجارب مورد استفاده قرار می‌گیرد. به این ترتیب اطلاعات مربوط به هویت، تفسیر و به سؤالات و مسائل مربوط به زندگی پاسخ داده می‌شود. برزونسکی برای مطالعه شباهت و یا تفاوت افراد در شکل دهی فرایند هویت، سه سبک هویت را شناسایی کرده است. سبک‌ها اشاره به راهبردهای ترجیحی شناختی-اجتماعی دارد که افراد هنگام درگیر شدن و یا اجتناب از تکالیفی که به ساخت و یا حفظ احساس هویت مربوط می‌شود، از آنها بهره می‌برند (برزونسکی، ۲۰۰۸). این سبک‌ها عبارتند از: «سبک اطلاعاتی»<sup>۹</sup>، «سبک هنجاری»<sup>۱۰</sup>، «سبک

مغشوش - اجتنابی»<sup>۱۱</sup>. افراد با «سبک اطلاعاتی»، به طور فعال به جستجو و ارزیابی اطلاعات می‌پردازند، وظیفه شناس و مسئله مدار هستند و تمایل به بررسی راه‌حلهای چندگانه و کاوش در مورد نقش‌های گوناگون دارند. اهداف شغلی و تحصیلی روشن، انتظار عملکرد تحصیلی بالا و انگیزش پیشرفت از ویژگی بارز این گونه افراد محسوب می‌شود. افراد با سبک «هویت هنجاری» با تجارب گروه مرجع هم‌نواپی دارند و دارای اسناد جمعی هستند. پذیرش ارزشها و عقاید دیگران بدون ارزیابی، انعطاف‌پذیری پایین در برابر موقعیت‌های جدید و داشتن رفتار کلیشه‌ای از ویژگی‌های افراد با سبک هنجاری است. افراد با «سبک مغشوش - اجتنابی»، لذت طلب هستند، به گونه‌ای هیجان مدار با مشکلات مقابله می‌کنند و منبع مهار بیرونی دارند. فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت هستند و از سطوح پائین مهارت تحصیلی برخوردارند (برزونسکی، نورمی، کنی، ۱۹۹۹).

برزونسکی (۲۰۰۳) معتقد است که «تعهد»، نقش مهمی در تمایز سبک‌های پردازش هویت دارد. در دیدگاه برزونسکی تعهد یک چارچوب ارجاعی هدفمند و جهت‌دار است که به عنوان منبعی برای مهار، ارزیابی و نظم‌دهی رفتار و بازخوردها عمل می‌کند. بنابراین تعهد موجب احساس هدفمندی در افراد می‌شود (برزونسکی، ۲۰۰۳). میزان «تعهد هویت» در افراد متفاوت است. افراد با سبک اطلاعاتی و هنجاری دارای تعهد شخصی قوی هستند و افراد با سبک مغشوش - اجتنابی از سطح تعهد پائینی برخوردارند. بنابراین می‌توان گفت که تعهد همراه با کاوشگری چارچوبی را ایجاد می‌کنند که افراد براساس آن به تصمیم‌گیری در مورد عقاید و دیدگاههای خود می‌پردازند و در حل مسائل خویش از آنها بهره می‌گیرند. افرادی که نسبت به اهداف تعیین شده خود متعهد هستند، برای رسیدن به آنها به سعی و کوشش و پذیرفتن هرگونه مشکلی می‌پردازند. این ویژگی را می‌توان با احساس «خودکارآمدی»<sup>۱۲</sup> همراه دانست. بندورا (۱۹۹۳) در نظریه شناختی - اجتماعی، «خودکارآمدی» را احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنارآمدن با زندگی و ادراک افراد از میزان مهارتی که بر زندگی خود دارند، تعریف می‌کند. بنابراین خودکارآمدی بر سطح درگیری افراد با مشکلات برای رسیدن به اهداف خواسته شده اثر دارد و موجب سعی، تلاش و پافشاری در برابر مشکلات می‌شود (زیمرمن، بندورا، ماریتنز - پونز، ۱۹۹۲). افراد با باورهای خودکارآمدی قوی نسبت به افرادی که باورهای ضعیفی دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است.

این افراد تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آنها تسلط یابند. به صورت عمیق در فعالیت‌ها مشغول می‌شوند و تلاش بیشتری را برای جبران شکست به کار می‌برند. افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی ضعیف هستند تکالیف را دشوارتر از آنچه هستند می‌بینند که این امر باعث تنیدگی، افسردگی و دید محدود نسبت به حل مسئله می‌شوند. در همین چارچوب افراد با باورهای «خودکارآمدی تحصیلی قوی»<sup>۱۳</sup>، (قضایات افراد در مورد توانایی‌های خود جهت انجام تکالیف و یادگیری مواد آموزشی و ظرفیت یادگیری) دارای علاقه و انگیزه درونی برای فعالیت بوده و در رویارویی با تکالیف مشکل و چالش برانگیز تحصیلی موفق هستند (پاچارس، ۲۰۰۲).

تعدادی از پژوهش‌ها به بررسی رابطه سبک‌های هویت و خودکارآمدی پرداخته‌اند. برای مثال حجازی، فارسی‌نژاد و عسگری (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با باورهای خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و سبک هویت مغشوش - اجتنابی با آن رابطه منفی دارد. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که باورهای خودکارآمدی میانجی رابطه میان سبک‌های هویت و پیشرفت تحصیلی است. در همین رابطه یافته‌های پژوهش جاکوبوسکی و دمبو (۲۰۰۴) نشان داد که فقط رابطه باورهای خودکارآمدی با سبک هویت مغشوش - اجتنابی منفی و معنادار است و دو سبک اطلاعاتی و هنجاری رابطه‌ای با آن ندارند. در این پژوهش رابطه خودتنظیمی تحصیلی با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری (البته در سطوح مختلف) مثبت و معنا و با سبک هویت مغشوش - اجتنابی منفی است. همانطور که ملاحظه می‌شود یافته‌های پژوهشی در مورد رابطه سبک‌های هویت و باورهای خودکارآمدی هماهنگ نمی‌باشد.

برزونسکی و نیمایر (۱۹۹۴) معتقد است که «تعهد هویت» می‌تواند نقش میانجی را در رابطه میان سبک‌های هویت و بسیاری از پیامدهای رفتاری ایفا کند. در همین ارتباط فارسی‌نژاد (۱۳۸۳) در بررسی رابطه سبک هویت و تعهد هویت با سلامت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که سبک هویت اطلاعاتی و تعهد هویت به طور مستقیم و سبک هویت مغشوش - اجتنابی به طور غیر مستقیم (به واسطه تعهد هویت) قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی و سلامت اجتماعی است. با توجه به مطالب اشاره شده هدف این مطالعه بررسی رابطه میان سبک پردازش هویت، تعهد هویت و خودکارآمدی تحصیلی در چارچوب یک

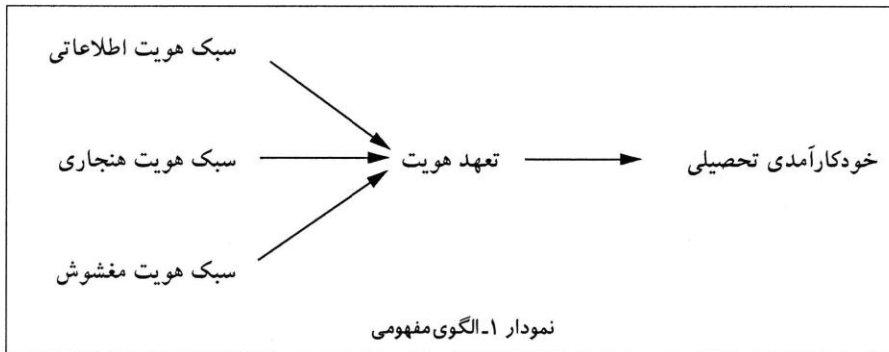
## ○ الگوی مفهومی

شناسایی عواملی که بتواند بر خود-کارآمدی تحصیلی اثر داشته و آن را پیش بینی نماید از دغدغه‌های عمده روانشناسان تربیتی است. فلورز - کریسپو (۲۰۰۷) معتقد است که هویت می‌تواند تحت شرایطی بر انتخابهای تحصیلی و رفتارهای کلاسی تأثیر داشته باشد. به عبارت دیگر شرایط مناسب کلاس هم موجب یکپارچگی احساس خود می‌شود و هم عملکرد و پیامدهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های پردازش هویت هر دو دارای ماهیت شناختی-اجتماعی هستند و از جمله متغیرهای مرتبط با خود محسوب می‌شوند.

بر همین اساس در الگوی مفهومی پژوهش حاضر رابطه سبک‌های هویت و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری تعهد هویت مورد آزمون قرار می‌گیرد. در این الگو تأکید بر نقش راهبردهای شناختی-اجتماعی در چگونگی ساخت و تجدیدنظر سبک‌های هویت است. در دیدگاه برزونسکی، «هویت» به عنوان چارچوب مشخص و منبعی برای تفسیر تجارب مورد استفاده قرار می‌گیرد (برزونسکی، ۲۰۰۴) و «تعهد» نیز به عنوان منبعی برای مهار، ارزیابی و نظم‌دهی رفتار و بازخورد عمل می‌کند. علاوه بر این تعهد موجب وضوح ملاک‌ها، اهداف، عقاید و ارزش‌هایی می‌شود که افراد خواستار حفظ آنها هستند و همین امر موجب هدفمندی رفتار آنان نیز می‌شود.

تعهد با داشتن ویژگی‌هایی از قبیل «مهار»، «ارزیابی» و «نظم‌دهی» می‌تواند از جمله جهت‌گیری‌های علی محسوب شود که به نحوی با خودکارآمدی مرتبط است. افراد با خودکارآمدی بالا، علاقه درونی و ذاتی برای انجام فعالیت دارند، مجموعه‌ای از اهداف چالش‌برانگیز را برای خود انتخاب می‌کنند و دارای احساس تعهد قوی برای رسیدن به اهداف معین شده خویش هستند. حجازی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری رابطه مثبت و معنادار و سبک هوین مغشوش-اجتنابی رابطه منفی و معنادار با خودکارآمدی تحصیلی دارند. برزونسکی (۲۰۰۳) معتقد است که تعهد هویت می‌تواند میانجی سبک‌های پردازش هویت و بسیاری از پیامدهای رفتاری باشد. با توجه به یافته‌ها و مطالب ذکر شده، الگوی مفهومی زیر ارائه می‌شود. در این الگو (نمودار ۱) رابطه سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با تعهد مثبت و رابطه سبک هویت

مغشوش - اجتنابی با آن منفی است. تعهد هویت نقش میانجی را میان رابطه سبک‌های هویت و خودکارآمدی دارد.



### ● روش

○ نمونه‌ای متشکل از ۴۰۰ نفر (۲۰۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر) به‌طور تصادفی از میان کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم علوم انسانی دبیرستانهای دولتی شهر تهران در سال ۱۳۸۵-۸۶ انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله استفاده شد. از میان مناطق ۲۰ گانه آموزش و پرورش شهر تهران منطقه ۱۱ و ۶ انتخاب و از میان دبیرستانهای این مناطق به صورت تصادفی ۸ دبیرستان دخترانه و ۸ دبیرستان پسرانه انتخاب شدند.

### ○ ابزار

□ الف. سیاهه سبک هویت<sup>۱۴</sup> این ابزار اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹) ساخته شد و پس از آن در سال ۱۹۹۲ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این ابزار شامل ۴۰ گویه است. ۱۱ گویه آن به سبک اطلاعاتی، ۱۰ گویه به سبک مغشوش - اجتنابی، ۹ گویه به سبک هنجاری و ۱۰ گویه به تعهد هویت اختصاص دارد. ابزار حاضر براساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ «کاملاً مخالفم» تا ۵ «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش حاضر ضریب «اعتبار»<sup>۱۵</sup> (آلفای کرونباخ) برای سبک اطلاعاتی ۰/۶۵، سبک هنجاری ۰/۶۰، سبک مغشوش - اجتنابی ۰/۶۳ و تعهد هویت ۰/۷۰ به دست آمد. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه سبک‌های هویت از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. مقادیر به دست آمده،

نشان دهنده برازش مناسب الگو است (جدول ۱).

جدول ۱- شاخص‌های نیکویی برازش الگو اندازه‌گیری سبک‌های هویت

شاخص تعدیل‌شده	شاخص نیکویی	ریشه خطای میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	مجموع کای
نیکویی برازش	بrazندگی	مجدورات تقریب			
"AGFI"	"GFI"	RMSEA			
۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۰۷	۰	۵۸۸	۱۶۸۸

□ ب. مقیاس خودکار آمدی تحصیلی<sup>۱۶</sup> توسط موری و باتینگ (۲۰۰۱) ساخته شد. این ابزار به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازمان‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد، که شامل ۱۰ گویه است. پیوستار پاسخ‌ها از ۱ «کاملاً مخالفم» تا ۶ «کاملاً موافقم» رتبه‌بندی شده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار (آلفای کرباخ) مقیاس حاضر ۰/۶۳ برآورد شده است. برای تعیین «روایی»<sup>۱۷</sup> سازه پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است. شاخص‌های نیکویی برازش به دست آمده در این تحلیل با توجه به مقادیر به دست آمده در جدول ۲ نشان دهنده برازش مناسب الگو به دست آمده با داده‌های مشاهده شده است.

جدول ۲- شاخص‌های نیکویی برازش الگو اندازه‌گیری خودکار آمدی تحصیلی

شاخص تعدیل‌شده	شاخص نیکویی	ریشه خطای میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	مجموع کای
نیکویی برازش	بrazندگی	مجدورات تقریب			
"AGFI"	"GFI"	RMSEA			
۰/۹۲	۰/۸۷	۰/۰۶	۰	۲۷	۱۲۰/۳۲

○ جهت‌آزمون «روایی» یک نظریه در مورد روابط علی بین سه یا چند متغیر از تحلیل مسیر استفاده می‌کنند. هدف از تحلیل مسیر آزمون نظریه‌ها در مورد روابط علی فرضی بین متغیرها است. روش تحلیل مسیر نه فقط برای ایجاد نظریه که برای اعتبار آن نیز سودمند است (گال، و بورگ، و گال، ۱۳۸۲). الگوی پژوهش حاضر، الگوی بازگشتی است. زیرا فقط روابط علی یک جهتی را در نظر می‌گیرد. سبک‌های پردازش هویت «متغیر برون‌زا»<sup>۱۸</sup> و تعهد هویت و خودکارآمدی تحصیلی «متغیر درون‌زا»<sup>۱۹</sup> است. مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است که در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی ارائه

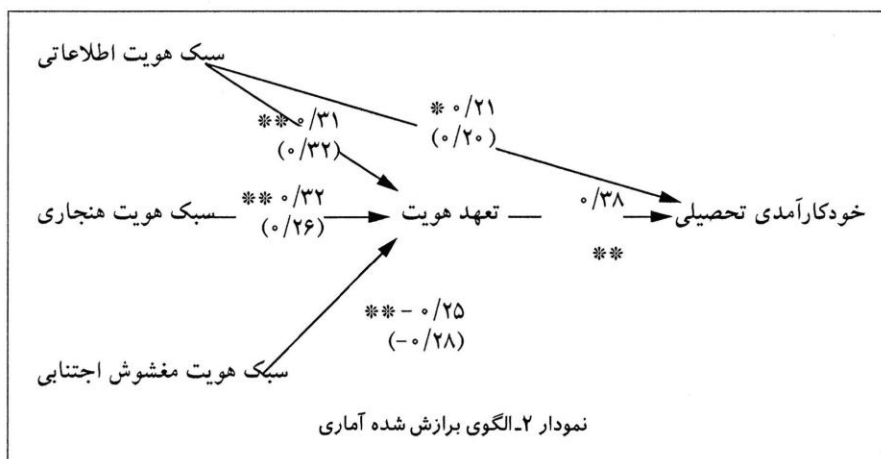


جدول ۳- ماتریس همبستگی متغیرها

۵	۴	۳	۲	۱		
				۱	تعهد هویت	۱
			۱	** ۰/۴۴	خودکارآمدی تحصیلی	۲
		۱	** ۰/۳۶	** ۰/۴۷	سبک هویت اطلاعاتی	۳
	۱	** ۰/۴۶	** ۰/۲۳	** ۰/۴۰	سبک هویت هنجاری	۴
۱	** ۰/۰۵	** -۰/۰۹	** -۰/۱۲	** -۰/۲۹	سبک هویت مغشوش-اجتنابی	۵

\*\* $p < 0/01$   $N=400$ 

با توجه به جدول ۳ تعهد هویت با سبک اطلاعاتی ( $r=0/47$ ) و سبک هویت هنجاری ( $r=0/40$ )، خودکارآمدی تحصیلی ( $r=0/44$ ) رابطه مثبت و معنادار و با سبک مغشوش-اجتنابی ( $r=-0/29$ ) رابطه منفی دارد. خودکارآمدی تحصیلی با سبک هویت اطلاعاتی سبک ( $r=0/36$ ) هویت هنجاری ( $r=0/23$ ) رابطه مثبت و معنادار و با سبک مغشوش-اجتنابی ( $r=-0/12$ ) رابطه منفی دارد. همان طور که ملاحظه می‌شود بیشترین میزان همبستگی میان تعهد هویت و سبک هویت اطلاعاتی و کمتر میزان همبستگی میان تعهد هویت و سبک هویت مغشوش-اجتنابی است.

\*\* $p < 0/01$ 

○ برای ارزیابی الگوی فرضی این تحقیق، ابتدا با بهره‌گیری از روش بیشینه احتمال، پارامترها برآورده شده است. پارامترهای برآورده شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب



غیرمستقیم و اثرکل هستند. نمودار ۲ برآورد ضرایب مسیر اثرمستقیم الگو اولیه را نشان می‌دهد.

اعداد روی مسیر برآورد پارامتر و اعداد داخل پرانتز، پارامتر معیار شده‌اند. مطابق نمودار ۲ از میان مسیرهای موجود در الگو، تنها مسیر میان سبک هویت مغشوش - اجتنابی به تعهد هویت (۰/۲۸-) ضرایب کوچکی است. تمام مسیرها در سطح ۰/۰۱ معنادار است. به طور کلی میان متغیرهای موجود در الگو، سبک هویت اطلاعاتی بیشترین اثر مستقیم را بر تعهد هویت (۰/۳۲) و تعهد هویت بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۴) دارد. سبک‌های هویت به عنوان متغیرهای برونزای پژوهش، از طریق تعهد هویت بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارند و به ترتیب بیشترین تأثیر را تعهد هویت (۰/۳۴) سبک هویت اطلاعاتی (۰/۳۱)، سبک هویت هنجاری (۰/۹) و سبک مغشوش - اجتنابی (۰/۹-) دارد. از میان متغیرهای مستقل درون‌زا، سبک‌های هویت دارای اثر مستقیم بر تعهد هویت است. در بررسی و مقایسه آثار کل متغیرهای اشاره شده به این نتیجه می‌رسیم که سبک هویت اطلاعاتی (۰/۳۲) و سبک هویت هنجاری (۰/۲۶) به ترتیب بیشترین تأثیر را بر تعهد هویت دارند و سبک مغشوش - اجتنابی تأثیر معنادار و معکوس بر تعهد هویت دارد. در الگو مفروض تعهد هویت نقش واسطه‌گری را میان سبک‌های هویت و خودکارآمدی تحصیلی ایفا می‌کند.

الگوی مفروض ۴۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کرده است. مقدار واریانس تبیین شده از تعهد هویت توسط متغیرهای برون‌زا پژوهش ۵۴ درصد است. در جدول ۴ برآورد آثار غیر مستقیم و آثار کل گزارش می‌شود.

جدول ۴- برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم و آثار کل الگو اولیه

واریانس تبیین شده	آثار کل		اثر غیر مستقیم		برآورد متغیرها
	پارامترها	پارامتر معیار شده	برآورد پارامترها	پارامترها	
۰/۵۴	۰/۳۲	۰/۳۱			بر تعهد هویت
	۰/۲۶	۰/۳۲			سبک هویت اطلاعاتی
	-۰/۲۸	-۰/۲۵			سبک هویت هنجاری سبک هویت مغشوش
۰/۴۸	۰/۳۱	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۱۲	بر خودکارآمدی تحصیلی
	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۲	سبک هویت اطلاعاتی
	-۰/۰۹	-۰/۱۰	-۰/۰۹	-۰/۱۰	سبک هویت هنجاری
	۰/۳۴	۰/۳۸			بر سبک هویت مغشوش

آثار غیر مستقیم و آثار کل مؤلفه‌های سبک‌های هویت بر تعهد هویت و خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بررسی برازش الگو با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. جدول ۵ مشخصه‌های نکویی برازش الگو را نشان می‌دهد.

جدول ۵- مشخصه‌های نکویی برازش الگو اولیه

مجدورکار	درجه آزادی	سطح معناداری	ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب RMSEA	شاخص نکویی برازندگی GFI	شاخص تعدیل شده نکویی برازش AGFI
۵/۷۹	۲	۰	۰/۰۴	۰/۹۹	۰/۹۷

با توجه به جدول شاخص‌های برازش الگو، شاخص‌های نکویی برازش، شاخص تعدیل شده نکویی برازش، ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب در سطحی مناسب هستند. بدین ترتیب الگو با داده‌ها، برازشی مناسب و کامل دارد.

### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان می‌دهد که «تعهد هویت نقش» واسطه بین سبک‌های هویت و خودکارآمدی تحصیلی دارد. براساس نتایج اثر سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری بر تعهد هویت مثبت و اثر سبک مغشوش - اجتنابی منفی است. این یافته‌ها در راستای نظریه برزونسکی است. اِلسن<sup>۲۰</sup> به نقل از برزونسکی، «۲۰۰۳» سه نوع تعهد هویتی را معرفی می‌کند. وی بیان می‌دارد که میان عناصر شناختی و هیجانی اعتقادات افراد، ارتباط وجود دارد. در این زمینه وی «تعهد شناختی»<sup>۲۱</sup> «تعهد هیجانی»<sup>۲۲</sup> و «تعهد نابالغ»<sup>۲۳</sup> را معرفی می‌کند. در «تعهد شناختی» که براساس اطلاعات است، دیدگاه‌ها و اعتقادات مورد ارزیابی و تحلیل شناختی قرار می‌گیرد و در درون شبکه‌ای قرار داده می‌شود. این نوع تعهد را در سبک هویت اطلاعاتی مشاهده می‌کنیم. «تعهد هیجانی» براساس احساس روانی است. تعهد سبک هنجاری بیش از تعهد سبک اطلاعاتی بر پایه هیجانان است. «تعهد نابالغ» زمانی اتفاق می‌افتد که هیچ‌گونه ارزیابی و نقد اطلاعات وجود ندارد. تعهدی که بر پایه عواطف است دارای عمق کمی است و مدارک کمی برای حمایت از آن وجود دارد. تعهد پایین و عدم اعتقادات روشن را در سبک هویت مغشوش اجتنابی مشاهده می‌کنیم. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری دارای تعهد قوی‌تر در مقایسه با

افراد دارای سبک مغشوش اجتنابی هستند.

○ از دیگر نتایج این پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار سبک هویت اطلاعاتی بر «خودکارآمدی تحصیلی» است که با یافته حجازی و همکاران (۱۳۸۶) و برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) همراستا است. همان طور که بیان شد افراد با سبک اطلاعاتی فعالانه به جستجو اطلاعات می‌پردازند و روش مقابله مسئله مدار و متمرکز بر مسئله دارند. این دسته از افراد در ایجاد اهداف آموزشی فعالند و جدیت و پشتکار تحصیلی بالایی دارند. با چالش‌های اجتماعی و تحصیلی به صورت کارآمد برخورد می‌کنند و در محیط تحصیلی از خودمختاری تحصیلی و انتظار پیشرفت بالایی نسبت به همسالان خود بهره‌مند هستند بنابراین نوجوانان با سبک هویت اطلاعاتی مستقل از میزان تعهد آنها از خودکارآمدی بالاتری بهره‌مند هستند.

○ از دیگر نتایج پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار تعهد هویت بر «خودکارآمدی تحصیلی» است. فارسی‌نژاد (۱۳۸۳) نیز در پژوهش خود دریافت که تعهد، نقش واسطه را میان سبک‌های هویت و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دارد. شاید بتوان این امر را به ویژگی‌های تعهد که همان مهار، ارزیابی و خود-نظم دهی است نسبت دارد. علاوه بر آن تعهد، یک چارچوب ارجاعی است که بر جهت‌گیری‌های فرد نیز اثر دارد. همانطور که بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند افراد با خودکارآمدی بالا هدفمند هستند و برای رسیدن به اهداف و ملاک‌های مورد نظر خویش کوشش و پافشاری می‌کنند. کوشش و پافشاری اشاره شده در انجام تکالیف تحصیلی نیز قابل مشاهده است. این افراد در جهت انجام تکالیف سعی بیشتری نموده و زمان بیشتری را صرف یادگیری بهتر می‌نمایند (بندورا، ۱۹۹۷). در حقیقت نسبت به اهداف تحصیلی خود متعهد هستند و برای رسیدن به آنها سعی و کوشش بالایی از خود نشان می‌دهند. بنابراین به نظر می‌رسد که وجود یک چارچوب ارجاعی هدفمند جهت تنظیم رفتارهای تحصیلی مهمترین عامل در افزایش برآورد مثبت فرد از توانمندی‌های تحصیلی خود باشد.

○ بررسی اثر واسطه‌ای و غیرمستقیم تعهد هویت نشان می‌دهد که سبک‌های پردازش هویت (اطلاعاتی هنجاری و مغشوش-اجتنابی) به واسطه تعهد هویت بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارند. البته همان طور که مشاهده شد سبک هویت اطلاعاتی به صورت مستقیم نیز بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد. سبک هویت هنجاری از طریق تعهد هویت و به طور غیرمستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد. بدین معنی که وقتی اثر تعهد

هویت مهار شود (یعنی اثر تعهد هویت ثابت نگه داشته شود)، رابطه میان سبک هویت هنجاری و خودکارآمدی تحصیلی مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر هرگاه تعهد پایین باشد خودکارآمدی نیز کاهش می‌یابد. (فارسی، ۱۳۸۳). سبک هویت مغشوش - اجتنابی نیز به صورت غیرمستقیم تأثیر معکوس و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. زیرا همان طور که مطرح شد افراد با سبک هویت مغشوش - اجتنابی فاقد اهداف تحصیلی ثابت و روشن هستند و دارای سطح پایین مهارت تحصیلی، خویشتن داری و خودکارآمدی تحصیلی هستند. این افراد احساس نقص و کمبود از خویشتن و اهداف تحصیلی خود دارند. تعهد این افراد به برنامه‌های زندگی، شغلی و آموزشی در سطح پایینی است (نورمی، برزونسکی، تامی و کنی، ۱۹۹۷) اعتقادات خودکارآمدی چارچوب انگیزشی برای افراد در رسیدن به سلامتی، رفاه و موفقیت ایجاد می‌کند (بانگ، ۲۰۰۴). زیرا اعمال انسان به وسیله ارزشهای از پیش معین شده منظم می‌شود. مجموعه‌ای از اهداف شخصی بر ظرفیت و برانگیختگی افراد اثر می‌گذارد. خودکارآمدی قوی، همراه با اهداف بزرگ و چالش برانگیز است. تعیین این گونه اهداف تحت تأثیر خود - ارزیابی و شناخت شایستگی و لیاقت فرد است. پس از انتخاب این گونه اهداف افراد نسبت به آنها احساس مسئولیت و تعهد می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۳). بنابراین می‌توان بیان کرد که شناسایی خود از طریق سبک پردازش هویت اطلاعاتی به نوجوانان این امکان را می‌دهد که به شناخت شایستگی و لیاقت خود برسند. این امر در حوزه‌های مختلف قابل بررسی است و یکی از این حوزه‌ها، کسب دانش و امر تحصیل است. زیرا در این سبک نوعی خود اکتشافی وجود دارد که افراد را به جستجوی فعالانه اطلاعات مختلف بر می‌انگیزاند و شناسایی اهداف و انتظارات را تسهیل می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷). بنابراین جهت ارتقاء پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان نیازمند ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی آنها هستیم. این امر با توجه به مطالب اشاره شده زمانی تحقق می‌یابد که فرد به شناسایی ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود برسد و با این شناخت در عرصه علم و تحصیل گام بردارد. بهترین راه برای رسیدن به این جایگاه ارتقاء و بهبود سطح کیفیت هویت و خودشناسایی است. زیرا تا زمانی که فرد به شناخت خود (شناخت اهداف علایق شایستگی‌ها مهارت‌ها و توانایی‌های خود) نرسد انگیزه‌ای برای فعالیت نخواهد داشت. این امر در حوزه تحصیل نیز خود را نشان می‌دهد. دانش آموز و دانشجویی که به شناخت مناسب از خود رسیده و معیارها ملاک‌ها و اهداف خویش را شناسایی کرده است برای خود یک چارچوب [www.SID.ir](http://www.SID.ir) می‌سازد و در این چارچوب برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کند. همین امر

موجب تلاش و پشتکار آنها در امر تحصیل می‌شود و بدین ترتیب انگیزه تحصیلی در آنها ارتقاء می‌یابد.



#### یادداشت‌ها

- |                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1- identity achievement            | 2- identity diffusion            |
| 3- identity moratorium             | 4- identity foreclosure          |
| 5- social constructivism           | 6- self-theory                   |
| 7- self-constructed                | 8- social-cognitive model        |
| 9- informational style             | 10- normative style              |
| 11- diffuse avoidant style         | 12- self efficacy                |
| 13- academic self efficacy         | 14- Identity Style Inventory     |
| 15- reliability                    | 16- Academic Self-Efficacy Scale |
| 17- validity                       | 18- exogenous variable           |
| 19- endogenous variable            | 20- Abelson                      |
| 21- cognitive commitment           | 22- emotional commitment         |
| 23- premature cognitive commitment |                                  |

#### منابع

- حجازی، الهه؛ فارسی‌نژاد، معصومه؛ و عسگری، علی. (۱۳۸۶). سبک‌های هویت و پیشرفت تحصیلی: نقش خودکارآمدی تحصیلی، مجله روانشناسی، (۴) ۴۴، ۴۱۴-۳۹۴.
- فارسی‌نژاد، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی رابطه سبک‌های هویت و تعهد هویت با سلامت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران سال دوم دبیرستان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه تهران.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس. (۱۳۸۲). روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function, *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, New York: Freeman.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 264-281.
- Berzonsky, M. (1992). Identity style and five-factor model of personality, *Journal of Adolescence*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M. (2003). Identity style and well-being. Does commitment matter? *Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.

- Berzonsky, M. (2004). Identity style, parental authority and identity commitment, *Journal of Youth and Adolescence*, 133, 303-320.
- Berzonsky, M. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes, *Journal of Personality and Individual Differences*, 44, 3, 645-655.
- Berzonsky, M.; & Niemeyer, G. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment, *Journal of Research in Personality*, 28, 4, 425-435.
- Berzonsky, M.; Nurmi, J.; & Kinney, A. (1999). Identity processing style and cognitive attributional strategies: similarities and difference across different context, *Journal of European Personality*, 3, 105-120.
- Berzonsky, M.; & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance, *Journal of Personality and Individual*, 39, 235-247.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs, *Journal of Educational Research*, 97, (9), 358-370.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*, New York: Norton.
- Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico, *International Journal of Educational Development*, 27, 331-339.
- Jakubowski, T. G.; & Dembo, M. H. (2004). The influence of self-efficacy, identity style and stage of change on academic self-regulation, *Journal of College Reading and Learning*, 35, 5-19.
- Marcia, J. (1993). *Ego, identity: A handbook for psychological research*, New York: Springer, Verlag.
- Murray, D.; & Bunting, B. (2001). Personality, behavior and academic achievement: Principle for educator to inculcate and student to model, *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-337.
- Nurmi, J. E.; Berzonsky, M. D.; Tammi, K.; & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well-being. *International Journal of Development*, 21, 555-570.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. [www.emory.edu/education/html](http://www.emory.edu/education/html).
- Schwartz, S. (2001). The evaluation of Eriksonian and neo Eriksonian identity theory and research: Overview and integration, *Journal of Theory and Research*, 1, 7-58.
- Zimmerman, B.; Bandura, A.; & Martinez-Pones, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research journal*, 29, 663-376.

