

---

**بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان براساس  
الگوی ساخت هویت بروزنسکی و رابطه آن با  
خردمندی در فرآیند حل مسأله**

---

سهیلا هاشمی \*

**چکیده**

این پژوهش با هدف بررسی سبک‌های هویت دانشجویان و رابطه آن با خردمندی در حل مسائل زندگی واقعی انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۳۱ دانشجوی دختر و پسر از سه گروه تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه سبک هویت برزنونسکی (۱۹۸۹) و مصاحبه دانش مرتبط با خردمندی پارادایم برلین (۱۹۹۴) جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t و ANOVA استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین خردمندی و سبک سردرگم / اجتنابی همبستگی منفی و بین خردمندی و تعهد هویت همبستگی مثبت وجود دارد. دانشجویان فنی - مهندسی در سبک هنجاری با دانشجویان علوم اجتماعی و در تعهد هویت با دانشجویان هنر و معماری تفاوت معنادار داشتند. میان دانشجویان دختر و پسر در سبک‌های هویت و تعهد هویت و خردمندی تفاوت معناداری وجود نداشت. به نظر می‌رسد سبک سردرگم / اجتنابی به دلیل کارکرد غیرانطباقی آن در مواجهه با تعارضات و مسائل ماهیتاً نمی‌تواند همبسته عملکرد خردمندانه در حل مسائل باشد و خردمندی نیز به دلیل ماهیت و کارکرد آن در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های درازمدت و حفظ مصالح جمعی می‌تواند به‌عنوان همبسته تعهد هویت لحاظ شود.

**کلید واژه‌ها**

تعهد؛ حل مسأله؛ خردمندی؛ سبک‌های هویت

## مقدمه

هویت چیست؟ اریکسون در کتاب نوجوانی و بحران (۱۹۶۸) عنوان می‌کند، دلالت‌های مختلفی می‌توان از واژه هویت به ذهن متبادر ساخت، حس هشیارانه از یگانگی فرد، تلاش ناهشیارانه برای تجربه تداوم و همچنین وحدت یافتن با ایده‌آل‌های گروه از جمله این دلالت‌ها هستند (کروگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰).

بلاسی و گلا دیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) برداشت چندوجهی اریکسون از هویت را براساس ۱۲ عنصر زیر و روابط متقابل متعدد خلاصه کردند: (۱) هویت یک پاسخ آشکار یا ضمنی به پرسش من کیستم؟ است؛ (۲) که مشتمل بر دستیابی به یک وحدت جدید میان عناصر گذشته فرد و انتظارات او از آینده است، (۳) به طوری که به درک بنیادی از همانی و تداوم منتج خواهد شد؛ (۴) پاسخ به پرسش هویت از رهگذر یک ارزیابی واقع‌گرایانه از خود و گذشته حاصل می‌شود؛ (۵) همراه با لحاظ کردن فرهنگ و به‌ویژه ایدئولوژی آن و انتظاراتی که جامعه برای فرد در نظر گرفته است؛ (۶) در حالیکه همزمان اعتبار فرهنگ و جامعه و تناسب برداشت‌های دیگران از فرد، مورد پرسش قرار می‌گیرد؛ (۷) این فرآیند یکپارچگی و پرسش باید در حول و حوش حوزه‌های بنیادی خاصی مانند اشتغال آتی فرد، جنسیت و عقاید مذهبی و سیاسی اتفاق افتد؛ (۸) این فرآیند باید به تعهد انعطاف‌پذیر، اما بادوام در حوزه‌های مذکور منتج شود، (۹) که هم به لحاظ عینی یکپارچگی و هم‌آمیزی سازنده فرد با جامعه و (۱۰) هم به لحاظ ذهنی درکی اساسی از وفاداری، (۱۱) و همچنین احساس عمیق نیمه هشیار از ریشه داشتن، بهزیستی، عزت نفس، اعتماد و هدفمندی را تضمین کند؛ (۱۲) دوره حساس برای رشد هویت سال‌های نوجوانی است، حتی اگر نمودار رشدی آن برای هر فرد دقیق‌تر و مشخص‌تر شود و تجلیات ویژه سن در طی زندگی در دوره‌های مختلف کسب شود. براساس دیدگاه اریکسون کاوش نوجوان در گزینه‌های مختلف به درکی از فردیت نقش در جامعه، تجربه تداوم در طی زمان و تعهد به ایده‌آل‌ها منتج می‌شود.

1. Kroger
2. Blasi & Glodis

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۱۱

مارسیا<sup>۱</sup> در تلاش برای عینیت بخشیدن به دیدگاه اریکسون و تبدیل آن به یک نظریه قابل آزمون (کروگر، ۱۹۹۳) در تبیین فرآیند شکل‌گیری هویت بر مفهوم تعهدات هویت<sup>۲</sup> به عنوان یک موضوع محوری، تأکید کرده است. طبق دیدگاه او، هویت رسش یافته داشتن تعهدات قوی، خودآگاهانه و خود‌گزینش شده در حیطه‌هایی چون شغل، جنسیت، مذهب و ایدئولوژی سیاسی است. براساس وجود یا نبود در فرآیند کاوش و تعهد، مارسیا (۱۹۶۶) چهار وضعیت هویت معشوش<sup>۳</sup>، هویت زودرس<sup>۴</sup>، هویت دیررس<sup>۵</sup> و هویت موفق<sup>۶</sup> را مشخص کرده است.

گروتوانت<sup>۷</sup> (۱۹۸۷) در مدل فرآیندی شکل‌گیری هویت با تأکید بر نقش عوامل فردی و اجتماعی، چگونگی شکل‌گیری هویت و موفقیت در این فرآیند را منوط به عوامل زیر می‌داند: (۱) عوامل شخصیتی مانند انعطاف‌پذیری، عزت نفس، گرایش به نظارت بر رفتار خود و گشودگی به تجربه.

(۲) قابلیت شناختی به منظور لحاظ کردن احتمالات، استخراج استنتاج‌های مناسب و یکی کردن دیدگاه‌های متعدد.

(۳) ویژگی‌های بافت اجتماعی مانند حمایت فرهنگی برای انتخاب‌های شخصی، الگوهای ارتباطی خانواده، واکنش همسالان، فرصت‌های آموزشی و شغلی و مواجهه با گزینه‌ها و دیدگاه‌های متعدد

(۴) جهت‌گیری کلی فرد در مقطع مورد نظر زندگی، درگیر شدن در یا اجتناب از کاوش و تعهد هویت (ماشمن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵).

بروزنسکی<sup>۹</sup> (۱۹۹۳) در الگوی ساخت هویت<sup>۱۰</sup> براساس دیدگاه سازنده‌گرایی<sup>۱</sup>، هویت را

- 
1. Marcia
  2. Identity Commitments
  3. Identity Diffusion
  4. Foreclosure Identity
  5. Moratorium Identity
  6. Achieved Identity
  7. Grotevant
  8. Moshman
  9. Berzonsky
  10. Identity Construction

نگره و نظریه‌ای درباره خود تلقی کرده است. به عبارتی فرد در فرآیند ساخت هویت درگیر نوعی نظریه‌پردازی درباره خود است. برزونسکی در تحلیل فرآیند ساخت هویت عنوان می‌کند، نظریه‌پردازی درباره هویت و خود براساس دیدگاه سازنده‌گرایی جمع‌آوری و خلاصه کردن ساده داده‌ها و آزمون پیش‌بینی‌ها نیست، بلکه فرآیند فعال تفسیر تجارب خود و خلق تجربه‌های جدید است. او با استفاده از سه سبک مختلف نظریه‌پردازی سه سنخ نظریه‌پرداز خود<sup>۲</sup> را شناسایی کرده است: (۱) نظریه‌پردازان خود علمی<sup>۳</sup> (سبک اطلاعاتی)، (۲) نظریه‌پردازان خود جزم‌اندیش<sup>۴</sup> (سبک هنجاری) و (۳) نظریه‌پردازان ناخودآگاه<sup>۵</sup> (سبک سردرگم / اجتنابی). نظریه‌پردازان علمی به تأمل درباره خویشتن (خود تأملی<sup>۶</sup>) گرایش دارند و درباره خودسازی‌ها<sup>۷</sup> شکاک و به اطلاعات مربوط به خود گشاده هستند. چنین افراد اطلاعات مداری<sup>۸</sup> از طریق جستجوی عمدی و هدفمند، پردازش و ارزشیابی اطلاعات خود به تصمیمات شخصی و دغدغه‌های هویتی خود اقدام می‌کنند. برعکس نظریه‌پردازان خود جزم‌اندیش با ارزش‌ها و انتظارات دیگران مهم و با نفوذ (شامل والدین) هم‌نوایی می‌کنند. آن‌ها در برابر تهدیدهای بالقوه که ممکن است پنداشت‌های آنان درباره خود را هدف قرار دهد، دفاع می‌کنند. افرادی که از این رویکرد محافظه‌کارانه<sup>۹</sup> برای نظریه‌پردازی خود استفاده می‌کنند، دیدگاه مراجع قدرت را تصدیق می‌کنند و نظام خودپنداره‌های آن‌ها انعطاف‌ناپذیر است و در برابر اطلاعات جدید مرتبط با هسته ارزش‌ها و باورهایشان بسته هستند. سرانجام، نظریه‌پردازان خود ناخودآگاه به‌طور مداوم به تقاضاهای موقعیتی واکنش نشان می‌دهند. یک نظریه سست سازمان‌یافته درباره خود، آن‌ها را به مسامحه کردن و اجتناب از مواجهه با تعارض‌ها و تصمیمات شخصی وامی‌دارد. انطباق‌های ویژه موقعیت احتمالاً کوتاه مدت، اعمال اطاعت‌گونه ناپایدار رفتاری و کلامی هستند تا آنکه دراز مدت همراه با بازبینی‌های با ثبات در

1. Constructivist
2. Self-theorists
3. Scientific Self-theorists
4. Dogmatic Self-theorists
5. Ad hoc Self-theorists
6. Self-reflective
7. Self-constructions
8. Information-based
9. Protectionist

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۱۳

ساختار هویت باشد.

تعهد یکی دیگر از جنبه‌های فرآیند شکل‌گیری هویت است که ابتدا اریکسون (۱۹۶۸) و سپس مارسیا و همکاران (۱۹۹۳) به آن توجه کرده‌اند. در فرآیند هویت‌یابی هنگامی که فرد به این باور دست یابد که اطلاعات کافی برای رسیدن به یک تصمیم کسب شده است، تعهد نسبت به برخی عناصر خاص شکل می‌گیرد. تصمیمی که در ابتدا اتخاذ می‌شود ممکن است آزمایشی و ناپایدار باشد، اما با دستیابی به فرصت‌هایی برای عملی ساختن و اجرای تصمیمات و دسترسی به شواهدی در جهت تطابق خوب تصمیم اتخاذ شده با بالقوه‌های شخصی، علائق و گرایش‌ها احتمالاً مستحکم می‌شود. در واقع تعهد دربرگیرنده انتخاب‌های جدی در ارتباط با عناصر هویت در حوزه‌ای خاص است، به‌طوری‌که این انتخاب‌ها به‌عنوان جنبه‌هایی از تعریف خود<sup>۱</sup> لحاظ می‌شود (واترمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

در چهارچوب روان‌شناسی هویت مطالعات عمدتاً روی همبسته‌های هویت متمرکز شده است، بطوری‌که گستره‌ای از ویژگی‌های شخصیتی، سطح رشد شناختی، رشد اخلاقی، استدلال اجتماعی، سطوح مختلف رشد خود، سازگاری اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی، عزت نفس، گشودگی به تجربه‌های جدید و نیاز به شناخت و غیره با سبک‌ها و وضعیت‌های گوناگون هویت بررسی شده‌اند (برای مثال، برزنسکی و کنی، ۱۹۹۵؛ برزنسکی و فراری، ۱۹۹۶؛ کروگر، ۱۹۹۶؛ سکویه و مارسیا، ۱۹۹۱ به نقل از شهرآرای، ۱۳۸۴). خردمندی<sup>۳</sup> یکی از حیطه‌های وابسته به شناخت و تفکر است که در سال‌های اخیر، برخی روان‌شناسان و پژوهشگران (برای مثال، استرنبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ ریچاردسون و پاسپاتی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ استادینگر<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۴) به آن توجه کرده‌اند، اما مطالعه‌ای در خصوص همبستگی آن با هویت انجام نشده است.

خردمندی مفهومی پیچیده است به‌طوری‌که تاکنون از آن تعریف واحدی ارائه نشده است.

- 
1. Self-definition
  2. Waterman
  3. Wisdom
  4. Sternberg
  5. Richardson & Pauspathi
  6. Staudinger

آردلت<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) معتقد است به‌رغم دشواری در تعریف خردمندی، میان پژوهشگران و صاحب‌نظران این حوزه نوعی توافق کلی وجود دارد مبنی بر اینکه، خردمندی مشتمل بر دانش شناختی، درک و بینش، تفکر تاملی و تلفیقی از دیدگاه فرد و منافع فردی در تعامل با منافع و رفاه دیگران است. در همین راستا یانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) عنوان می‌کند خردمندی متشکل از سه مؤلفه کلیدی انسجام شناختی<sup>۳</sup>، عینیت یافتن در عمل<sup>۴</sup> و تأثیرگذاری مثبت بر خود و دیگران در درازمدت برای حفظ مصالح جمعی است.

در نظریه تعادل<sup>۵</sup>، استرنبرگ (۲۰۰۸، ۲۰۰۱) خردمندی را کاربرد هوش، خلاقیت و دانش به منظور رسیدن به مصلحت جمعی<sup>۶</sup> می‌داند که از ارزش‌های فرد تأثیر می‌پذیرد. او معتقد است، در این فرآیند فرد به منظور رسیدن به تعادل بین (۱) انطباق با محیط‌های موجود، (۲) شکل‌دهی محیط‌های موجود و (۳) انتخاب محیط‌های جدید باید بین (۱) منافع درون فردی<sup>۷</sup> (۲) منابع بین فردی<sup>۸</sup> و (۳) منافع برون فردی<sup>۹</sup> در کوتاه مدت و دراز مدت تعادل برقرار کند. براساس دیدگاه استرنبرگ، خردمندی فقط به معنای افزایش منافع فردی خود یا شخص دیگر نیست، بلکه برقراری نوعی تعادل بین منافع درون فردی با منافع سایر افراد (بین فردی) و سایر بافت و زمینه‌هایی است که فرد در آن زندگی می‌کند (برون فردی) مانند شهر، کشور و دنیا.

استادینگر و همکاران (۱۹۹۴) براساس پارادایم برلین<sup>۱۰</sup> در تبیین فرآیند حل مسائل پیچیده مرتبط با معنی و هدایت زندگی عنوان می‌کنند، مواجهه با چنین مسائل بدساختاری<sup>۱۱</sup> نیازمند نوعی خبرگی<sup>۱۲</sup> است که از آن می‌توان تحت عنوان خردمندی یاد کرد. آن‌ها معتقد هستند افراد در طی عمر عموماً از زمان نوجوانی تا پس از آن باید جهت مواجهه با بحران‌ها و چالش‌های

- 
1. Ardelt
  2. Yang
  3. Cognitive integration
  4. Embodiment in action
  5. Balance theory
  6. Common good
  7. Intrapersonal interests
  8. Interpersonal interests
  9. Extrapersonal interests
  10. Berlin
  11. Ill-structured
  12. Expertise

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۱۵

پیچیده زندگی واقعی با بهره‌مندی از ملاک‌های زیر به حل خردمندانانه بحران‌ها و مسائل اقدام کنند:

- ۱) دانش غنی درباره واقعیت‌های<sup>۱</sup> طبیعت انسان و مسیر زندگی او
- ۲) دانش روشی غنی<sup>۲</sup> درباره شیوه‌های پرداختن به مسائل زندگی
- ۳) زمینه‌گرایی طول عمر<sup>۳</sup> یا به عبارتی آگاهی و درک بسیاری از زمینه‌های زندگی، چگونگی ارتباط زمینه‌ها و بافت‌های مختلف زندگی با یکدیگر و تغییر آن‌ها در طی عمر
- ۴) نسبی‌گرایی<sup>۴</sup> یا نسبیت ارزش‌ها و تحمل یا به عبارتی تأیید تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی در ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی
- ۵) دانش درباره چگونگی فقدان قطعیت<sup>۵</sup> یعنی آگاهی از محدودیت دانش و قابلیت پیش‌بینی زندگی و راه‌های کنترل آن.

به‌طور یقین گام برداشتن در مسیر هویت‌یابی مستلزم برخی آمادگی‌های روان‌شناختی از جمله اکتساب قابلیت‌های شناختی سطح بالا است. افراد در اواخر نوجوانی از ظرفیت‌های شناختی رو به رشدی چون توانایی عمومی برای تفکر انتزاعی<sup>۶</sup>، توانایی لحاظ کردن راهبردهای فرضی و هوشمندانه برای پردازش اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، توانایی تفکر درباره جنبه‌های متعدد یک موقعیت به‌طور همزمان، تفکر خود تأملی<sup>۷</sup>، استدلال قیاسی<sup>۸</sup> یا توانایی ترکیب فرض‌ها برای رسیدن به استنتاج‌های منطقی، افزایش در گستردگی دانش و پردازش اطلاعات به شکل کارآمدتر، بهره‌مند می‌شوند که می‌تواند به آن‌ها در مواجهه مؤثرتر با مسائل و حل خردمندانانه آن‌ها کمک کند (استرنبرگ، ۲۰۰۱).

بویز و چاندلر<sup>۹</sup> (۱۹۹۲ به نقل از کروگر، ۲۰۰۰) بیان می‌کنند، تغییر تفکر به تفکر عملیات

- 
1. Rich factual Knowledge
  2. Rich procedural knowledge
  3. Life-span contextualism
  4. Relativism
  5. Uncertainty
  6. Abstract thinking
  7. Self-reflective
  8. Deductive reasoning
  9. Boys & Chandler

صوری با خود پیامدهایی به همراه دارد که از مهم‌ترین آن‌ها حرکت از سمت جزم‌اندیشی و مطلق‌نگری به سوی نسبی‌گرایی اندیشه است. طی این گذر نوجوانان ممکن است پیش از آن که نحوه رفتار آن‌ها با شک و تردید منطقی‌تر شود، حالت دوگانه‌ای از شکاکیت و جزم‌اندیشی را تجربه کنند. بویز و چارلز معتقد هستند، این پیشرفت‌های رشدی در شناخت به تغییرات رشدی در فرآیند شکل‌گیری هویت منجر می‌شود.

بنابراین، به نظر می‌رسد دستیابی به سطحی از دانش مرتبط با خردمندی آن‌طور که در پارادایم برلین نیز تأکید شده است و یا لحاظ کردن مصلحت جمعی در مواجهه خردمندانه با مسائل زندگی می‌تواند به لحاظ نظری با ابعادی از هویت‌یابی در ارتباط باشد. ریچاردسون و پاسپاتی (۲۰۰۵) در تحلیل نظری خود درباره ارتباط رشد هویت و خردمندی عنوان کردند، رشد هویت به‌عنوان پنداشت فرد از خود و تعهدات اساسی فرد نسبت به عقاید و ایدئولوژی‌های خاص آن‌طور که اریکسون و اریکسون (۱۹۹۷) نیز عنوان کردند یک تکلیف رشدی مهم برای نوجوانان فرض شده است که تا بزرگسالی ادامه دارد. ریچاردسون و پاسپاتی معتقد هستند یک جنبه از هویت که ممکن است طی این مرحله رشد حاصل شود تعهدات فرد است، بخشی از این تعهدات در تعهد کلی فرد به رویکردی اندیشمندانه در برخورد با مسائل و موضوعات زندگی یا تلاش برای خردمندی است. آن‌ها معتقد هستند اگرچه مطالعه‌ای به‌طور جدی و واقعی ارتباط خردمندی و رشد هویت و شکل‌گیری تعهدات در فرآیند هویت‌یابی را بررسی نکرده است، اما جنبه‌هایی از رشد هویت می‌تواند به لحاظ مفهومی با خردمندی در ارتباط باشد (ریچاردسون و پاسپاتی، ۲۰۰۵).

از این رو صورت‌بندی مطالعات پژوهشی در خصوص چگونگی همبستگی خردمندی و رشد هویت می‌تواند پشتوانه‌ای تجربی برای برداشت‌های نظری فراهم کند. لذا در این پژوهش ارتباط بین هویت و خردمندی براساس الگوی ساخت هویت برزونسکی در خصوص سبک‌های هویت و دانش مرتبط با خردمندی<sup>۱</sup> براساس پارادایم برلین در دانش‌جویان دوره کارشناسی بررسی شد.

به عبارت دیگر این پژوهش به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر بود:



بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۱۷

۱. آیا بین سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان و خردمندی آن‌ها همبستگی وجود دارد؟
۲. آیا میان دانشجویان گروه‌های تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی در سبک‌های هویت و تعهد تفاوت وجود دارد؟
۳. آیا میان دانشجویان زن و مرد در سبک‌های هویت و تعهد تفاوت وجود دارد؟
۴. آیا میان دانشجویان گروه‌های تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی در خردمندی تفاوت وجود دارد؟
۵. آیا میان دانشجویان زن و مرد در خردمندی تفاوت وجود دارد؟

## روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی رشته فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی دانشگاه مازندران بود که دو سال از مدت تحصیل آن‌ها در دانشگاه می‌گذرد (۵۷۲ نفر). با استفاده از فرمول برآورد حجم نمونه کوکران ۱۴۶ نفر به عنوان نمونه پژوهش برآورد شد که با احتمال افت آزمودنی‌ها نمونه پژوهش ۱۵۰ نفر تعیین شد. با توجه به نسبت افراد در گروه‌های تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی به ترتیب ۵۲، ۴۶ و ۵۲ نفر با استفاده از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی به عنوان نمونه پژوهش در هر یک از سه گروه تحصیلی انتخاب شدند، اما در نهایت به دلیل فقدان همکاری برخی از دانشجویان برای شرکت در مصاحبه خردمندی نمونه از ۱۵۰ نفر به ۱۳۱ نفر کاهش یافت. شایان ذکر است این میزان حجم نمونه علاوه بر آنکه بر اساس فرمول برآورد حجم نمونه متناسب با حجم جامعه مورد نظر برآورد شده است، قاعده برآورد حجم نمونه برای پژوهش‌های همبستگی یعنی حداقل ۳۰-۵۰ نفر برای بیان رابطه (دلاور، ۱۳۸۰؛ سرمد و همکاران، ۱۳۸۰) نیز لحاظ شده است. علاوه بر این به دلیل آن که بخشی از داده‌های پژوهش می‌بایست با استفاده از مصاحبه جمع‌آوری می‌شد، لذا افزایش حجم نمونه به بیش از تعداد مورد نظر اجرای مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها را بسیار دشوار می‌کرد.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

### ۱. پرسشنامه سبک هویت (ISI-G6)

این پرسشنامه مشتمل بر ۴ گویه است که برزونسکی، (۱۹۸۹) به نقل از برزونسکی و آدامز، (۱۹۹۹) آن را به منظور ارزیابی جهت‌گیری یا سبک هویت افراد تدوین کرده است. این آزمون که از ۴ خرده‌مقیاس تشکیل شده است، سه سبک هویتی اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی و همچنین میزان تعهد را می‌سنجد. گویه‌ها روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱)، تا حدودی مخالفم (۲)، مطمئن نیستم (۳)، تا حدودی موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. برزونسکی (۲۰۰۰) ضریب آلفای کرونباخ را برای سبک اطلاعاتی ۰/۷۱، برای سبک هنجاری ۰/۶۰ و برای سبک سردرگم / اجتنابی ۰/۷۵ گزارش کرده است (پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴). غضنفری (۱۳۸۳) در ایران در میان نمونه‌ای شامل ۱۸۳۲ دانش‌آموز دبیرستانی پایایی کل را ۰/۷۳ و پایایی خرده‌مقیاس‌های سبک هویت اطلاعاتی را ۰/۶۷، سبک هنجاری را ۰/۵۲، سبک سردرگم/اجتنابی را ۰/۶۲ و مقیاس تعهد را ۰/۵۷ برآورد کرد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای سبک اطلاعاتی ۰/۶۳، سبک هنجاری ۰/۵۶، سردرگم / اجتنابی ۰/۶۶ و میزان تعهد ۰/۶۳ برآورد شد و برای پایایی کل آزمون ضریب آلفای ۰/۷۱ بدست آمد.

### ۲. خردمندی

خردمندی در قالب مسأله برنامه‌ریزی زندگی<sup>۱</sup> براساس پارادایم خردمندی برلین ارزیابی شد (استادینگر و همکاران، ۱۹۹۴). از شرکت‌کنندگان خواسته شد براساس یک مسأله فرضی در ارتباط با برنامه‌ریزی کوتاه مدت و بلندمدت برای زندگی یک شخص فرضی به ارائه راه حل و تصمیماتی واقع‌گرایانه دست زنند. ابتدا مصاحبه شونده می‌بایست مسأله موردنظر را با صدای بلند بخواند و به هنگام تفکر و حل مسأله با صدای بلند فکر کند. پس از تفکر با صدای بلند و حل مسأله به منظور اطمینان از پایایی گزارش کلامی از مصاحبه شونده خواسته شد گام‌های اصلی فرایند حل مسأله خود را به یادآورد و آن را به ترتیب بیان کند. سپس به منظور

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۱۹

کسب اطلاعات بیش‌تر از افکار آزمودنی، در انتها تعدادی پرسش استاندارد شده مطرح شد تا به تکمیل داده‌های حاصل در خصوص جریان تفکر مصاحبه‌شونده کمک کند. شایان ذکر است مسأله فرضی مورد نظر برای همه آزمودنی‌ها یکسان و شیوه اجرای مصاحبه‌ها انفرادی بوده است. مصاحبه‌ها در اتاق کار پژوهشگر انجام شد و در حدود ۹۰-۴۵ دقیقه ادامه داشت. نمره‌گذاری مصاحبه‌ها براساس پنج شاخص دانش مرتبط با خردمندی پارادایم برلین انجام شده است:

۱. دانش واقعی غنی درباره تجارب زندگی یا عبارتی دانش عمومی درباره ماهیت انسان و شرایط زندگی است که تمامی افراد یک جامعه و فرهنگ در آن مشترک هستند. برای مثال نقش پدر یا مادر در تربیت فرزندان، تأثیر بیکاری روی روابط اعضای خانواده، انگیزه‌ها و امیدهای انسان در زندگی و ...

۲. دانش روندی غنی درباره چگونگی پرداختن به مسائل و چالش‌های زندگی و مدیریت و تصمیم‌گیری برای زندگی در گستره زمان است.

۳. درک زمینه‌های زندگی و روابط زمانی آن‌ها. برای مثال به فرد و رخدادها در انزوا توجه نمی‌شود، بلکه زمینه‌های گوناگون زمانی (گذشته، حال و آینده)، دوره‌های رشدی فرد و اعضای خانواده، رخدادهای تاریخی و فرهنگی مانند جنگ، فناوری‌های جدید و حتی رخدادهای غیرمنتظره مانند مرگ یکی از اعضای خانواده یا احتمال مهاجرت به کشورهای دیگر، همگی از جمله مواردی است که باید در درک فرد از زمینه‌ای بودن زندگی لحاظ شود.

۴. نسبی‌گرایی ارزش‌ها و دوری جستن از جزم‌اندیشی در تصمیم‌گیری و ارائه راه حل  
۵. دانش درباره فقدان قطعیت زندگی. با پذیرش پیش‌بینی‌ناپذیر بودن زندگی، فرد باید همواره درجه‌ای از خطرپذیری را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی لحاظ کند و ثبات برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری خود را آزمون کند. در صورت لزوم آن‌ها را تغییر دهد و پیش‌بینی کند کدام رخدادها احتمالاً در مراحل مختلف زندگی رخ خواهند داد و کدامیک در حال حاضر بهترین تفسیر و راه‌حل هستند.

سپس پاسخ‌ها در یک مقیاس ۷ درجه‌ای از بسیار ضعیف (۱)، متوسط (۴) تا بسیار قوی (۷) رتبه‌بندی شد. میانگین نمرات حاصل در هر شاخص به‌عنوان نمره نهایی خردمندی محسوب شد. به‌منظور اعتبار بخشی به تحلیل مصاحبه‌ها تمامی مصاحبه‌ها براساس

شاخص‌های دانش مرتبط با خردمندی پارادایم برلین که با مثال‌های روشن نحوه نمره گذاری را در دستورالعمل (استادینگر و همکاران، ۱۹۹۴) روشن ساخته است، تحلیل و نمره‌گذاری شدند. پایایی آزمون خردمندی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش پاسپاتی و استادینگر (۲۰۰۱) ۰/۹۲، هاشمی (۱۳۹۰) ۰/۶۵ و در این پژوهش ۰/۷۲ به دست آمد. مرور مطالعات انجام شده در خصوص اعتبار پیش‌بین حاکی از همبستگی متوسط ۰/۵۰ دانش مرتبط با خردمندی با خلاقیت، گشودگی برای تجارب جدید، هوش اجتماعی و حل مسئله بوده است (استادینگر، ۱۹۹۹؛ آردلت، ۲۰۰۴).

در این پژوهش به منظور بررسی همبستگی بین سبک‌های هویت و میزات تعهد با خردمندی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در بررسی تفاوت دانشجویان گروه‌های تحصیلی در مقیاس‌های فوق تحلیل واریانس یکطرفه (آزمون F) و تفاوت بین گروه‌های جنسیتی زن و مرد در سبک‌های هویت و میزان تعهد و همچنین متغیر خردمندی از آزمون t مستقل استفاده شد.

## یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین جهت‌گیری اطلاعاتی، جهت‌گیری هنجاری و میزان تعهد در گروه‌های تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری، علوم اجتماعی به ترتیب از حد متوسط ۳۳، ۲۷ و ۳۰ بالاتر است. همچنین میانگین کل دانشجویان در جهت‌گیری اطلاعاتی (۳۸/۶۷)، جهت‌گیری هنجاری (۳۱/۲۶) و میزان تعهد (۳۶/۶۴) از حد متوسط نمرات بالاتر است. میانگین نمرات دانشجویان به تفکیک در گروه‌های تحصیلی مورد نظر و همچنین میانگین کل دانشجویان در جهت‌گیری سردرگمی (۲۶/۹۲) از حد متوسط نمرات جهت‌گیری سردرگمی (۳۰) پایین‌تر است.

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۲۱

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌ها در سبک‌های هویت و میزان تعهد

انحراف معیار	میانگین	خرده مقیاس‌ها	
۴/۵۵	۳۷/۵۶	جهت‌گیری اطلاعاتی	فنی - مهندسی
۴/۳۵	۲۹/۸۷	جهت‌گیری هنجاری	
۵/۴۴	۲۶/۵۳	جهت‌گیری سردرگمی	
۵/۲۵	۳۵	میزان تعهد	
۴/۶۱	۳۸/۶۴	جهت‌گیری اطلاعاتی	هنر و معماری
۴/۴۱	۳۱/۱۹	جهت‌گیری هنجاری	
۶/۱۴	۲۷/۱۹	جهت‌گیری سردرگمی	
۵/۵۸	۳۷/۷۱	میزان تعهد	
۵/۸۵	۳۹/۸۴	جهت‌گیری اطلاعاتی	علوم اجتماعی
۵/۰۲	۳۲/۷۹	جهت‌گیری هنجاری	
۵/۸۷	۲۷/۰۵	جهت‌گیری سردرگمی	
۵/۱۲	۳۷/۳	میزان تعهد	
۵/۰۹	۳۸/۶۷	جهت‌گیری اطلاعاتی	کل
۴/۷۲	۳۱/۲۶	جهت‌گیری هنجاری	
۵/۷۸	۲۶/۹۲	جهت‌گیری سردرگمی	
۵/۴۱	۳۶/۶۴	میزان تعهد	

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات خردمندی گروه‌های تحصیلی فنی و مهندسی (۸/۳۱)، هنر و معماری (۸/۰۷)، علوم اجتماعی (۸/۲۵) و کل دانشجویان (۸/۲۱) از حد متوسط نمره خردمندی (۲۰) بسیار پایین‌تر است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌ها در خردمندی

انحراف معیار	میانگین	
۲/۹۹	۸/۳۱	فنی - مهندسی
۳/۰۳	۸/۰۷	هنر و معماری
۳/۲۲	۸/۲۵	علوم اجتماعی
۳/۰۶	۸/۲۱	کل

طبق داده‌های جدول ۳ آماره‌های Z حاصل در سطح بزرگ‌تر از ۰/۰۵ معنادار هستند. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد بررسی تأیید می‌شود.

جدول ۳: آزمون کولموگروف اسمیرنف برای بررسی مفروضه نرمال بودن

خردمندی	تعهد	جهت‌گیری سردرگمی	جهت‌گیری هنجاری	جهت‌گیری اطلاعاتی	
۰/۵۸۹	۰/۶۰۴	۰/۵۶۱	۰/۶۳۶	۰/۶۵۳	Z
۰/۸۷۸	۰/۵۸۹	۰/۹۱۱	۰/۸۱۴	۰/۹۰۹	Sig

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، تمامی مقادیر آزمون F حاصل در سطح کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین، مفروضه خطی بودن رابطه بین متغیرها تأیید می‌شود.

جدول ۴: بررسی مفروضه خطی بودن رابطه بین متغیرها

سطح معناداری	آزمون F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۴۷	۱/۸۰۴	۱۷/۱۰۵	۱	۱۷/۱۰۵	خردمندی جهت‌گیری اطلاعاتی
۰/۰۴۰	۲/۱۰۱	۱۹/۳۸۵	۱	۱۹/۳۸۵	خردمندی جهت‌گیری هنجاری
۰/۰۰۹	۷/۰۲۳	۵۸/۸۰۳	۱	۵۸/۸۰۳	خردمندی جهت‌گیری سردرگمی
۰/۰۰۱	۱۰/۷۳۳	۹۹/۶۵۸	۱	۹۹/۶۵۸	خردمندی تعهد

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۲۳

طبق داده‌های جدول ۵ از میان سبک‌های هویت فقط جهت‌گیری سردرگمی همبستگی معکوس و نسبتاً ضعیفی با خردمندی ( $r=-0/22$ ) دارد. میزان تعهد نیز در سطح اطمینان ۹۹٪ با خردمندی همبستگی مثبت دارد.

جدول ۵: ماتریس همبستگی سبک‌های هویت، میزان تعهد و خردمندی

خردمندی	میزان تعهد	جهت‌گیری سردرگمی	جهت‌گیری هنجاری	جهت‌گیری اطلاعاتی	
۰/۱۲	۰/۲۵**	۰/۰۵	۰/۳۸**	۱	جهت‌گیری اطلاعاتی
۰/۱۳	۰/۵۵**	۰/۰۵	۱		جهت‌گیری هنجاری
-۰/۲۲*	-۰/۳۴**	۱			جهت‌گیری سردرگمی
۰/۲۹**	۱				میزان تعهد
۱					خردمندی
	** $p<0/01$	* $p<0/05$			

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس نشان داده است بین سه گروه تحصیلی فنی و مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی در جهت‌گیری هنجاری در سطح  $p<0/01$  و  $F(4/444)$  تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین میانگین میزان تعهد سه گروه تحصیلی مورد نظر در سطح اطمینان  $p<0/05$  و  $F(3/331)$  تفاوت معنادار وجود دارد. در حالی که در جهت‌گیری اطلاعاتی و جهت‌گیری سردرگمی با توجه به سطح معناداری حاصل از آزمون F به ترتیب ( $p<0/106$ ) و ( $p<0/857$ ) بین سه گروه فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی تفاوت معنادار مشاهده نشد.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس سبک‌های هویتی و میزان تعهد سه گروه تحصیلی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی

منابع تغییر متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معناداری
جهت‌گیری اطلاعاتی	بین گروهی	۲	۵۸/۱۲	۱/۲۸۴	۰/۱۰۶
	درون گروهی	۱۲۸	۲۵/۴۴		
	جمع	۱۳۰			
جهت‌گیری هنجاری	بین گروهی	۲	۹۴/۱۵	۴/۴۴۴	۰/۰۱۴
	درون گروهی	۱۲۷	۲۱/۱۸		
	جمع	۱۲۹			
جهت‌گیری سردرگمی	بین گروهی	۲	۵/۲۴	۰/۱۵۵	۰/۸۵۷
	درون گروهی	۱۲۸	۳۳/۸۸		
	جمع	۱۳۰			
میزان تعهد	بین گروهی	۲	۹۴/۲۰	۳/۳۳۱	۰/۰۳۹
	درون گروهی	۱۲۸	۲۸/۲۷		
	جمع	۱۳۰			

همان‌طور که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون تعقیبی شفه حاکی از آن است بین میانگین گروه تحصیلی فنی - مهندسی و هنر و معماری در جهت‌گیری هنجاری تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین میان دانشجویان هنر و معماری و علوم اجتماعی در جهت‌گیری هنجاری تفاوت معنادار مشاهده نشده است. در حالیکه تفاوت میان دانشجویان فنی-مهندسی و علوم اجتماعی در جهت‌گیری هنجاری در سطح  $p < 0/05$  معنادار بوده است.

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی شفه در گروه‌های تحصیلی در جهت‌گیری هنجاری

گروه تحصیلی	گروه تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها (MD)	سطح معناداری (Sig)
فنی - مهندسی (۲۹/۸۷)	علوم اجتماعی (۳۲/۷۹)	-۲/۹۲۴	۰/۰۱۰*
هنر و معماری (۳۱/۱۹)	هنر و معماری (۳۱/۱۹)	-۱/۳۲۴	۰/۳۷۶
علوم اجتماعی (۳۲/۷۹)	هنر و معماری (۳۱/۱۹)	۱/۶۰۰	۰/۲۴۸

\*  $p < 0/05$



بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۲۵

نتایج حاصل از آزمون تعقیبی شفه حاکی از آن است جدول ۸ بین میانگین گروه تحصیلی هنر و معماری و علوم اجتماعی در میزان تعهد تفاوت معنادار وجود ندارد، همچنین بین دانشجویان فنی - مهندسی و علوم اجتماعی در میزان تعهد تفاوت معنادار مشاهده نشده است. در حالی که بین میانگین گروه تحصیلی فنی و مهندسی با میانگین گروه تحصیلی هنر و معماری در میزان تعهد در سطح  $p < 0/05$  تفاوت معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۸: نتایج آزمون تعقیبی شفه در گروه‌های تحصیلی در میزان تعهد

گروه تحصیلی	گروه تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها (MD)	سطح معناداری (Sig)
فنی - مهندسی (۳۵)	علوم اجتماعی (۳۷/۳۰)	-۲/۲۹۵	۰/۱۰۸
هنر و معماری (۳۷/۷۱)	هنر و معماری (۳۷/۷۱)	-۲/۷۱۴	۰/۰۴۹*
علوم اجتماعی (۳۷/۳۰)	هنر و معماری (۳۷/۷۱)	-۰/۴۱۹	۰/۹۲۹

\*  $p < 0/05$

طبق نتایج حاصل از آزمون t (جدول ۹) دو گروه دانشجویان زن و مرد در جهت‌گیری اطلاعاتی ( $p < 0/83$  و  $t = -1/75$ )، جهت‌گیری هنجاری ( $p < 0/058$  و  $t = -1/913$ )، جهت‌گیری سردرگمی ( $p < 0/335$  و  $t = 0/968$ ) و میزان تعهد ( $p < 0/643$  و  $t = -0/465$ ) با هم تفاوت معنادار ندارند.

جدول ۹: آزمون t برای مقایسه میانگین سبک‌های هویت و میزان تعهد و دانشجویان زن و مرد

Sig	df	t	اختلاف میانگین	آزمون لون برای برابری		میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	N	گروه جنسیتی	متغیر
				واریانس‌ها							
				Sig	F						
				۰/۲۳۶	۱/۴۱۹	۰/۶۲۱	۵/۴۱	۳۹/۳۳	۷۶	زن	
۰/۰۵۸	۱۲۸	-۱/۹۱۳	-۱/۵۸۸	۰/۸۴۷	۰/۰۳۸	۰/۶۴۶	۴/۷۸	۳۰/۳۵	۵۵	مرد	جهت‌گیری
						۰/۵۳	۴/۵۹	۱۳/۹۳	۷۵	زن	هنجاری
۰/۳۳۵	۱۲۹	۰/۹۶۸	۰/۹۹۱	۰/۱۰۴	۰/۷۴۸	۰/۸۱۵	۶/۰۴	۲۷/۴۹	۵۵	مرد	جهت‌گیری
						۰/۶۴۱	۵/۵۸	۲۶/۵	۷۶	زن	سردرگمی
۰/۶۴۳	۱۲۹	-۰/۴۶۵	-۰/۴۴۷	۰/۶۹۲	۰/۱۵۸	۰/۴۷۶۳	۵/۶۵	۳۶/۳۸	۵۵	مرد	میزان تعهد
						۰/۶۰۳	۵/۲۵	۳۶/۸۳	۷۶	زن	

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۲۷

طبق جدول ۱۰ نتایج تحلیل واریانس خردمندی نشان داده است F حاصل (۰/۷۰) در سطح (۰/۹۳۲) معنادار نیست. بنابراین، سه گروه تحصیلی فنی و مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی در خردمندی با هم تفاوت معنادار ندارند.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل واریانس خردمندی در سه گروه تحصیلی مورد نظر

Sig	F	میانگین مربعات	df	مجموع مربعات	منبع تغییر
۰/۹۳۲	۰/۷۰	۰/۶۶۸	۲	۱/۳۳۵	بین گروهی
		۹/۵۰۵	۱۲۸	۱۲۱۶/۶۸	درون گروهی
			۱۳۰	۱۲۱۸/۰۱	مجموع

طبق جدول ۱۱ نتایج آزمون t ( $t = -1/675$  و  $sig = 0/096$ ) حاکی از آن است بین میانگین دانشجویان مرد و زن در خردمندی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۱۱: مقایسه خردمندی در میان دانشجویان زن و مرد

Sig	df	t	تفاوت میانگین	آزمون لون برای برابری واریانس ها		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	N	خردمندی گروه جنسیتی
				Sig	F					
۰/۰۹۶	۱۲۹	-۱/۶۷۵	-۰/۹۰۱	۰/۶۲۱	۰/۲۴۵	۰/۳۹۰	۲/۸۹	۷/۶۹	۵۵	مرد
						۰/۳۶۰	۳/۱۴	۸/۵۹	۷۶	زن

## بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داده است، بین سبک هویت سردرگم / اجتنابی و خردمندی همبستگی منفی وجود دارد. آسمان<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) معتقد است، خردمندی یک منبع انسانی است که همبسته و پیامد ذاتی بسیاری از جنبه‌های رشد مؤفق است، به‌طوری‌که هم در زندگی فردی و هم در زندگی اجتماعی دارای کارکرد است و زمینه‌ساز بارآوری و بهزیستی

در طی زمان می‌شود. هدفمندی، حل مسائل دشوار زندگی، هماهنگی و ارتقاء رشد فردی و اجتماعی و دستیابی به سطحی از تعادل و تعدیل ابعاد کلی خردمندی است (کانزمن و بالتس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

بالتس و همکاران (۱۹۹۰، ۲۰۰۰) خردمندی را مشتمل بر دانش درباره جنبه‌های شناختی، انگیزشی و هیجانی می‌دانند که در حیطه‌های خاص کارکرد انطباقی دارد که می‌توان آن را معنی و سلوک زندگی دانست. در حالی که سبک هویت سردرگم / اجتنابی براساس الگوی ساخت هویت برزونسکی با نوعی فقدان ثبات در ساختار هویت و اجتناب از حل تعارضات و تصمیم‌گیری و عدم انطباق دراز مدت در طی زمان همراه است. لذا این ویژگی می‌تواند گواه و تبیینی بر وجود رابطه معکوس بین خردمندی و سبک سردرگم / اجتنابی باشد (به نقل از کانزمن و بالتس، ۲۰۰۵)..

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده همبستگی بین تعهد و خردمندی است. اریکسون (۱۹۶۸ به نقل از کروگر، ۲۰۰۰) خردمندی را به‌عنوان بخشی از شخصیت می‌داند، او معتقد است رشد شخصیت نیازمند کسب و حل یک سلسله تعارض‌های روانی - اجتماعی در هر مرحله‌ای از زندگی است. هویت‌یابی، مرحله‌ای از تعارض‌های روانی - اجتماعی در دوره نوجوانی است که حل آن‌ها مستلزم اتخاذ رویکردی کاوشگرانه در امکانات اجتماعی و توانایی‌های فردی است تا از رهگذر آن تعهد روان‌شناختی عمیق و معنادار شکل گیرد. برحسب دیدگاه او استفاده از شیوه‌های حل غیرانطباقی بدون لحاظ کردن مصلحت فردی و هنجارهای اجتماعی حرکت به سمت ساخت هویتی است که می‌تواند ناخوشایند و حتی خطرناک هم باشد. لذا فرارفتن از علائق خودخواهانه و خودمحورانه بخشی از فرآیند هویت‌یابی است که می‌تواند با تعهد و خردمندی فرد در ارتباط باشد. به‌عبارت دیگر، در نبود مطالعه پژوهشی در خصوص خردمندی و هویت، به لحاظ نظری می‌توان این یافته را این گونه تبیین کرد، هنگامی که از تعهد به‌عنوان یکی از جنبه‌های فرآیند شکل‌گیری هویت سخن به میان می‌آید منظور اطاعت کورکورانه و پذیرش صرف انتظارات و ارزش‌های دیگران نیست، بلکه منظور نوعی درهم آمیختگی خود و دیگری یا "درب‌گرفتن دیگران در خود"<sup>۲</sup> به تعبیر آرون<sup>۱</sup>

1 Kunzmann & Baltes

2. Including others in the self

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۲۹

و مک لالین - ولپ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) به نقل از سدیکدیز و بروئر<sup>۳</sup>، (۲۰۰۱) است؛ تا از گذر آن تجربه موفق‌تری از صمیمیت و عشق در روابط بین فردی شکل گیرد یا به تعبیر استرنبرگ (۲۰۰۱) سطحی از خردمندی در لحاظ کردن علائق درون فردی، بین فردی و برون فردی برای حرکت به سمت حفظ مصلحت جمعی تجربه شود.

همچنین تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داده است گروه تحصیلی فنی و مهندسی در سبک هویت‌هنجاری با دانشجویان علوم اجتماعی تفاوت معناداری دارد و در میزان تعهد نیز بین دانشجویان گروه تحصیلی فنی - مهندسی با دانشجویان هنر و معماری تفاوت معنادار مشاهده شد. مرور مطالعات پژوهشی در زمینه سبک‌های هویت به‌استثناء یک مورد (سراج خرمی و معظم فر، ۱۳۸۹) که تفاوت بین سبک‌های هویت را در گروه‌های تحصیلی فنی - مهندسی و علوم انسانی بررسی کرده است، مطالعه‌ای در این زمینه مشاهده نشد. یافته‌های سراج خرمی و معظم فر حاکی از آن بوده است که دانشجویان فنی - مهندسی در مقایسه با دانشجویان علوم انسانی میانگین نمرات بالاتری در سبک‌هنجاری داشتند که با یافته پژوهش حاضر همسو نیست. به نظر می‌رسد تبیین یافته فوق مستلزم مطالعات بیشتر همراه با لحاظ کردن متغیرهای تأثیرگذار است.

برای مثال یکی از متغیرهای تأثیرگذار در سبک هویت باورهای معرفت‌شناسی افراد در خصوص قطعیت یا نسبییت دانش، اهداف، تصمیمات و شناخت خود است (برزنونسکی، ۲۰۱۱). برطبق دیدگاه برزنونسکی طیفی از نقش سازنده خود فرد با استفاده از تفکر تأملی در ساخت هویت (سبک اطلاعاتی) تا واگذاری شکل‌گیری هویت به عوامل بیرونی و تقدیر و سرنوشت (سبک هویت سردرگم / اجتنابی) و تحمل نکردن فقدان قطعیت و حفظ عقاید و ارزش‌های موجود و استدلال شهودی (سبک هویت‌هنجاری) را می‌توان در افراد گوناگون مشاهده کرد. لذا، به‌رغم قطعیت بیشتر حیطه محتوایی رشته‌های فنی - مهندسی در مقایسه با حوزه موضوعی علوم اجتماعی، فاصله‌گیری دانشجویان فنی - مهندسی از مطلق‌نگری تفکر درباره خود و دیگران مهم و نظام ارزش‌ها در مقایسه با دانشجویان علوم اجتماعی بیشتر بوده

- 
1. Aron
  2. Mcloughlin - Volpe
  3. Sedikides & Brewer

است. به طوری که هاشمی (۱۳۹۰) نیز در مطالعه خود دریافت به‌رغم ویژگی‌های بدساختار موضوعات و حیطه محتوایی علوم انسانی و انتظار نسبی‌گرایی اندیشه در این حیطه، بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود نداشت. لذا، به‌نظر می‌رسد بررسی به تفاوت دانشجویان گروه‌های تحصیلی گوناگون در سبک‌های هویت باید در تعامل با متغیرهایی چون ویژگی‌های شخصیتی، باورهای معرفت‌شناسی، پردازش شناختی اطلاعات و عوامل مرتبط و محتمل دیگر توجه شود. برهمین اساس تبیین تفاوت معنادار میانگین نمرات دانشجویان فنی - مهندسی با گروه هنر و معماری در تعهد هویت نیز مستلزم مطالعات دقیق در قالب تحلیل مسیر است تا اثر مستقیم یا واسطه‌ای رشته تحصیلی در ارتباط با سایر متغیرهای مرتبط تأثیرگذار برآورد و تحلیل شود.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داده است بین دانشجویان زن و مرد در سبک‌های هویت و میزان تعهد هویتی تفاوت معنادار وجود ندارد. یافته‌های پژوهشی در خصوص تفاوت زنان و مردان در سبک‌های هویت متفاوت است. برای مثال سوانسن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند زنان در سبک هنجاری نمرات بالاتری داشتند، در حالی که در مطالعه دیگر برزونسکی (۲۰۰۸) دریافت زنان نسبت به مردان نمرات بالاتری در سبک اطلاعاتی داشته‌اند و مردان نمرات بالاتری در سبک سردرگم / اجتنابی کسب کردند. حجازی و فرتاش (۱۳۸۵) تفاوت معناداری را در سبک‌های هویت و تعهد هویت دختران و پسران نوجوان مشاهده نکردند، در حالی که بیرامی (۱۳۸۹) دریافت پسرها بیش‌تر از سبک اطلاعاتی استفاده می‌کنند و دختران بیش‌تر سبک سردرگم / اجتنابی را نشان می‌دهند. در مقابل میکائیلی منیع (۱۳۸۹)، بهادری خسروشاهی و علیلو (۱۳۹۱) دریافتند دختران در مقایسه با پسران در سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری میانگین بالاتری داشتند. برزونسکی (۲۰۱۱) در تبیین گوناگونی یافته‌های پژوهش‌های مختلف در خصوص تفاوت‌های جنسیتی در سبک‌های هویت بیان کرده که چرایی آن روشن نیست، اما می‌توان به نقش کلیشه‌های نقش جنسیتی توجه کرد.

به‌رغم تنوع یافته‌ها و دشواری تبیین تفاوت‌های جنسیتی در سبک‌های هویت و تعهد هویت، آنچه که به لحاظ نظری می‌توان در تفسیر یافته پژوهش حاضر بیان کرد، آن است که

بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۳۱

مرور ادبیات در خصوص شکل‌گیری هویت نشان می‌دهد تفاوت‌های جنسیتی در مقایسه با تغییرپذیری‌های بسیار درون هر گروه جنسیتی بسیار اندک است. به عبارت دیگر، تبیین‌های جنسیتی به شکل شایان توجهی در تأثیرگذاری تنوع میان نوجوانان سهم ناچیزی دارد، به طوری که مرور مطالعات نیز حاکی از آن است زنان و مردان در انواع هویت یا مسیر ساخت هویت متفاوت از یکدیگر نیستند (ماشمن، ۲۰۰۵). آرچر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) نیز عنوان کرده است زنان و مردان با تکالیف هویتی در حیطه‌های گوناگون زندگی به شکلی مشابه رفتار می‌کنند، تعهدات زنان و مردان نه به لحاظ میزان، بلکه به لحاظ حوزه هویتی متفاوت است (به نقل از ماشمن، ۲۰۰۵).

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های خردمندی نشان داده است که دانشجویان در فرآیند حل مسأله دانش مرتبط با خردمندی بسیار پایینی بهره‌مند بودند. به نظر می‌رسد ضعف دانش مرتبط با خردمندی در فرآیند حل مسأله تا اندازه‌ای مرتبط با سطح رشد شناختی دانشجویان مورد پژوهش (با میانگین سنی ۲۰ سال) است. در چهارچوب برخی دیدگاه‌ها به ویژه نوبیاژه‌ای‌ها (برای مثال آرلین، ۱۹۹۰؛ باسش، ۱۹۸۶ به نقل از استادینگر و همکاران، ۲۰۰۵) ارائه تفکر خردمندانه مستلزم سطحی از کارکرد شناختی است که فراتر از منطق صوری است. تفکری که از امتزاج دانش آشکار و عینی با تجربه‌های شهودی و انگیزش‌های فردی حاصل شده است و ماهیتی دیالکتیکی دارد که انتظار می‌رود عمدتاً در سطحی فراتر از دوره نوجوانی مشاهده شود. شاخص‌هایی چون دانش درباره ماهیت انسان و چگونگی توجه به مسائل و چالش‌های زندگی در طی عمر، آگاهی از تعامل و تغییر زمینه‌های شخصی، فرهنگی و رشدی و نقش آن در ایجاد شرایط هنجاری و غیرهنجاری و درک نسبت ارزش‌ها در طی زمان و فقدان قطعیت زندگی (پیش‌بینی ناپذیر بودن زندگی) همگی از جمله مواردی هستند که با تجربه زندگی واقعی در گستره زمان یا به عبارتی متغیر سن مرتبط است؛ تحلیل مصاحبه‌ها نیز حاکی از آن بوده است. صرف‌نظر از سطح دانش مرتبط با خردمندی، دانشجویان با فرآیند حل مسأله نیز به خوبی آشنا نبوده‌اند. در این پژوهش مشاهده شد دانشجویان در حل مسأله برنامه‌ریزی زندگی ابتدا به جای آنکه بر روی مسأله و مقتضیات آن تمرکز یابند و به ارائه

تبیین‌های علی و بازنمایی‌های عمیق و گسترده از مسأله بپردازند، بلافاصله به حل مسأله اقدام می‌کردند و در فرآیند حل مسأله به میزان بسیار اندکی از توانایی‌های فراشناختی برای نظارت بر اطلاعات و آگاهی‌های خود از مسأله و محدودیت‌های ممکن در تبیین‌ها، بازنمایی‌ها و راه‌حل‌های خود استفاده می‌کردند و این امر موجب شکل‌گیری برخی راه‌حل‌های آرمان‌گرایانه و غیر واقع‌بینانه می‌شد. این در حالی است که دیویدسون<sup>۱</sup> و استرنبرگ (۲۰۰۳) بیان داشته‌اند بازشناسی، تعریف و بازنمایی مسأله فرآیندهای فراسطح اجرایی هستند که به بهبود عملکرد در حل مسأله منتج می‌شود.

همچنین یافته‌های پژوهش در خصوص خردمندی حاکی از فقدان تفاوت معنادار گروه‌های تحصیلی مختلف در خردمندی است که همسو با یافته‌های پژوهش هاشمی (۱۳۹۰) مبنی بر فقدان تفاوت معنادار دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی در دانش مرتبط با خردمندی است. تفاوت بین دانشجویان دختر و پسر در خردمندی حاکی از آن است، در حل مسأله بدساختار مرتبط با برنامه‌ریزی زندگی، به لحاظ عملکرد خردمندان، بین این دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. به‌رغم یافته حاصل مبنی بر فقدان تفاوت معنادار میانگین خردمندی دختران در پژوهش حاضر بیش‌تر از پسران است. به‌نظر می‌رسد بخشی از این تفاوت به‌رغم فقدان معناداری آن می‌تواند در ارتباط با ماهیت محتوایی مسأله ارائه شده در پژوهش باشد. مسأله بدساختار برنامه‌ریزی زندگی، به لحاظ محتوایی، ترسیم‌کننده بحران بالقوه و پیامدهای آن در نهاد خانواده است. از آنجا که برحسب دیدگاه گیلیگان<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) به نقل از براون و همکاران، (۱۹۹۵) جهت‌گیری اخلاقی زنان عمدتاً به سمت حفظ ارتباطات بین فردی و مسئولیت و توجه در قبال دیگران است و اولویت‌های آن‌ها حتی در تکلیف‌های هویتی بر حفظ نهاد خانواده و حل تعارض خانواده و شغل است (آرچر، ۱۹۹۴)، به نظر می‌رسد نمونه دختران در پژوهش حاضر تلاش بیش‌تری داشته‌اند تا با لحاظ کردن عوامل مرتبط با مسأله به حل آن اقدام کنند. تحلیل مصاحبه‌های دانش مرتبط با خردمندی حاکی از آن بوده است دختران در مقایسه با پسران در دانش واقعی و دانش روندی و لحاظ کردن مسأله در زمینه‌های مرتبط با خانواده بیش‌تر تلاش داشته‌اند، به مسأله نه به‌عنوان یک بحران فردی برای پدر

1. Davidson, J.  
2. Gilligan



بررسی سبک‌های هویت و تعهد دانشجویان بر اساس الگوی ساخت هویت بروزنسکی و ... ..... ۱۳۳

خانواده، بلکه به‌عنوان یک بحران خانوادگی در سطح جامعه آن توجه کرده‌اند. هرچند که به دلیل ناآشنایی دانشجویان با فرایند حل مسأله اعم از ارائه تبیین‌های علی مرتبط با مسأله و کالبد شکافی آن برای دستیابی به خرده مسائل و حل آن‌ها برای دستیابی به راه حل نهایی و قابل کاربست در زندگی واقعی، عملکرد ضعیفی در دانش مرتبط با خردمندی در حل مسأله نشان داده‌اند، اما به نظر می‌رسد به دلیل ماهیت مسأله و همسویی بیش‌تر آن با جهت‌گیری‌های اخلاقی و ساخت هویت زنان در لحاظ کردن دیگران و مسئولیت‌های بین فردی، سهم زنان مورد مطالعه در عملکرد خردمندانه بیش از مردان بوده است. هر چند که بررسی دقیق‌تر با قدرت تعمیم بالاتر نیازمند افزایش تعداد نمونه نیز است.

یافته‌های پژوهش حاضر به دانشجویان دوره کارشناسی فنی - مهندسی، هنر و معماری و علوم اجتماعی دانشگاه مازندران محدود است، لذا به سایر دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی و دانشگاه‌ها تعمیم‌پذیر نیست. همچنین یافته‌های حاصل در خصوص دانش مرتبط با خردمندی به لحاظ محتوایی صرفاً در چهارچوب مسأله برنامه‌ریزی زندگی بوده است. لذا با توجه به ماهیت و مقتضیات مسائل زندگی واقعی در حوزه‌های گوناگون یافته‌های حاصل قابلیت تعمیم آن‌ها محدود می‌شود.

همان‌طور که در بالا ذکر شد، از آنجا که در پژوهش حاضر بررسی دانش مرتبط با خردمندی با استفاده از مسأله برنامه‌ریزی زندگی بوده است، پیشنهاد می‌شود به‌منظور تحلیل دقیق و عمیق‌تر تفاوت‌های جنسیتی در تفکر خردمندانه برای حل مسائل زندگی واقعی در مطالعات دیگر مسائلی با محتوای گوناگون به کار بسته شود تا بتوان در خصوص وجود تفاوت یا فقدان تفاوت جنسیتی قضاوت کرد. مضاف بر اینکه علاوه بر نمره‌گذاری کمی شاخص‌های دانش مرتبط با خردمندی می‌توان در چهارچوب یک تحلیل کیفی تفاوت‌های جنسیتی را بر حسب مسائل مختلف در شاخص‌های پنج‌گانه خردمندی به‌طور عمیق‌تر بررسی کرد. همچنین به دلیل آن‌که یافته‌های پژوهش حاضر محدود به جامعه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه مازندران است، به این دلیل تحلیل دقیق‌تر سبک‌های هویت دانشجویان در گروه‌های تحصیلی مختلف و گروه‌های جنسیتی نیازمند مطالعات بیش‌تر است.

## منابع

- بهادری خسروشاهی، جعفر و علیلو، مجید محمود (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سبک‌های هویت با معنای زندگی در دانشجویان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۲)، ۱۶۴-۱۴۳.
- بیرامی، منصور (۱۳۸۹). مقایسه‌ی سبک‌های هویت، انواع هویت در دانشجویان دختر و پسر. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی* (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)، ۵(۲۰)، ۳۹-۲۱.
- پیری، لیلا و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های مقابله. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۱، شماره ۲ و ۳، صص ۵۴-۳۹.
- حجازی، الهه و فرتاش، سهیلا (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۶(۲-۱)، ۱۸۴-۱۶۷.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). *احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: رشد.
- سراج خرمی، ناصر و معظم فر، فروزان (۱۳۸۷). مقایسه تفکر انتقادی و سبک‌های هویت دانشجویان فنی - مهندسی با دانشجویان علوم انسانی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۳(۹)، ۶۳-۷۷.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگه.
- شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴). *روان‌شناسی رشد نوجوان*. تهران: نشر علم.
- غضنفری، احمد (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت (ISI-G6). *نشریه مطالعات تربیتی و روان‌شناختی*، دانشگاه فردوسی مشهد، صص ۹۴-۸۱.
- میکائیلی منیع، فرزانه (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۲)، ۷۳-۵۱.
- هاشمی، سهیلا (۱۳۹۰). بررسی خردمندی دانشجویان علوم انسانی و علوم پایه در فرآیند حل مسأله و رابطه آن با باورهای معرفت‌شناسی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۷)، ۸۰-۵۱.

- Ardelt, M.(2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*,47, 257-285.
- Ardelt, M. (2011). Wisdom, Age, and Well-Being. In K.W.Schaie & S. L.Willis(Eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*.AP: Academic Press.
- Berzonsky, M.D. (1993). *A constructivist view of identity development: People as postpositivist self-theorists*. In J. Kroger (Eds.), *Discussions on ego identity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berzonsky, M.D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 643-653.
- Berzonsky, M.D. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S.J. Schwartz, K.Luyckx & V.L.Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, volume 1, Springer.
- Berzonsky, M.D., & Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Development Review*, 19, 557-590.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Brown, L.M., Tappan, M.B., & Gilligan, C. (1995). *Listening to different voices*. In W.M.Kurtines and J.L.Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction*, Allyn and Bacon.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R.J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge university press.
- Kroger, J. (1993). *Ego identity: An overview*. In Kroger (Eds.), *Discussion on ego identity* (pp. 1-20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroger, J. (2000). *Identity development*. Sage Publication.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. (2005). The Psychology of Wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R.J. Sternberg and J. Jordan (Eds.), *A Handbook of Wisdom*, Cambridge University Press.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pauspathi,M., & Staudinger, U.M. (2001). Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom- related knowledge and judgment. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5),401-415.
- Richardson, M.J., & Pauspathi, M. (2005). *Young and growing wiser: wisdom during adolescence and young adulthood*. In R.J. Sternberg and J. Jordan (Eds.), *A Handbook of wisdom*. Cambridge University Press.
- Sedikides, C., & Brewer, M.B. (2001). *Individual self, Collective self*. Psychology Press.
- Yang, S. (2013). Wisdom and good lives: A process perspective. *New Ideas in Psychology*,31(3),pp.194-201.
- Soenens, B., Berzonsky, M.E., Vansteenkiste, M., Beyers, W., & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19, 427-442.
- Staudinger, U.M., Smith, J., & Baltes, B. (1994). *Manual for assessment of wisdom-*

- related performance*. Technical Reports, Max Plunck institute for human development.
- Staudinger, U.M. (1999). Older and Wiser? Integrating Results on the Relationship between Age and Wisdom-related Performance. *INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT*, 23(3), 641-664.
- Staudinger, U. M., Dörner, J., & Mickler, C. (2005). Wisdom and Personality. In R. J. Sternberg and J. Jordan (Eds.), *A Handbook of Wisdom*. Cambridge university press.
- Sternberg, R.J. (2001). Why school should teach wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologists*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R.J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, 19(3), pp.360-371.
- Waterman, A.S. (2011). Eudamionic identity theory: Identity as self-discovery. In S.J.Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, Volume 1, Springer.