

## رابطه وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دبیرستانی عشایری و شهری

علیرضا رازقی\*

دکتر مسعود حسین‌چاری\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی عشایری و شهری مستقر در شیراز انجام شد. نمونه‌ای مشتمل بر ۳۷۱ دانش‌آموز دوره متوسطه شهری و عشایری که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند، دو پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی و وضعیت‌های هویت را تکمیل کردند. برای تلخیص و تحلیل داده‌ها، علاوه بر روش‌های آماری توصیفی، از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. به‌طور کلی نتایج حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته در کلیه گروه‌های مورد پژوهش، به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. همچنین وضعیت هویتی آشفته به‌صورت منفی مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان شهری را پیش‌بینی می‌کند، اما پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان عشایری نمی‌باشد. علاوه بر آن، وضعیت هویتی آشفته، به‌صورت منفی پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در پسران می‌باشد اما قادر به پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی در دختران نیست. علاوه بر موارد مذکور، رابطه وضعیت‌های هویت با خرده مهارت‌های ارتباطی نیز در گروه‌های مورد پژوهش، بررسی گردیده است. یافته‌ها با توجه به تحقیقات پیشین به بحث گذاشته شده‌اند و پیشنهاداتی برای انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

واژگان کلیدی: هویت، نوجوانان، مهارت‌های ارتباطی، فرهنگ عشایری

---

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

\*\* استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دورنگار: ۶۲۸۶۴۴۱-۰۷۱۱

E-mail: [hchari@shirazu.ac.ir](mailto:hchari@shirazu.ac.ir)

## مقدمه

اریکسون در نظریه خود، رشد روانی اجتماعی فرد را به هشت مرحله تقسیم‌بندی می‌کند و مرحله پنجم را مصادف با دوره نوجوانی می‌داند. با پدیدار شدن سطح تفکر عملیات صوری در نوجوانی، فرد می‌تواند به صورتی درون‌نگرانه به وحدت و یکپارچگی بیاندهد. ویژگی این مرحله، جستجوی خویشتن است که اریکسون آن را مرحله هویت‌یابی در مقابل سردرگمی نقش می‌نامد (پاشا و گل‌شکوه، ۱۳۸۲). یکی از مفاهیم مرتبط با هویت در نظریه اریکسون، تعهد<sup>۱</sup> به معنای میزان سرمایه‌گذاری روانی و تثبیت فرد در زمینه هویت و مفهوم دیگر، بحران<sup>۲</sup> است که یک مرحله تغییر است. بحران ناظر به دوره‌ای از پرسش‌گری، بررسی و آزمایش نقش‌ها و آرمان‌های مختلف تعریف شده است و تجربه آن برای دستیابی به هویت، اجتناب‌ناپذیر دانسته شده است (برزونسکی و آدامز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ آدامز و مارشال<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). افراد پس از حل بحران هویتی به تعهدات مشخصی دست پیدا می‌کنند (محمدی، ۱۳۸۴). تعهد نیز از نظر مارسیا<sup>۵</sup> به معنای تثبیت و اتخاذ تصمیمات نسبتاً پایدار و سرمایه‌گذاری شخصی بر روی این تصمیمات می‌باشد (بیشاپ، میسی-لویس، شنکلوث، پاسولا، و استوسل<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷). مارسیا (۱۹۶۶) با توجه به دو شاخص بحران و تعهد و به منظور عملیاتی کردن مفهوم هویت، چهار وضعیت هویت<sup>۷</sup> را مشخص نمود.

وضعیت هویت پیشرفته (دستیابی)<sup>۸</sup> بیانگر دوره‌ای از بحران و جستجو است که فرد گذرانده و در پی آن به تعهدات مشخصی رسیده است. در وضعیت آشفته<sup>۹</sup> (پراکنده)، فرد نه در حال تجربه بحران است و نه به تعهدی رسیده است، گرچه ممکن است در گذشته دوره‌ای از بحران و جستجوی هویت را تجربه کرده باشد، اما در حل این بحران توفیقی نداشته است و اکنون در این زمینه دل مشغولی ندارد. وضعیت زودرس<sup>۱۰</sup> (کاذب)، معرف حالتی است که فرد بدون گذراندن دوره جستجو و پرسش‌گری

1- Commitment

2- Crisis

3- Berzonsky &amp; Adams

4- Marshal

5- Marcia,

6- Bishop, Macy-Lewis, Schneklath, Puswella, and Struessel

7- Identity Status

8- Identity achievement

9- Identity diffusion

10- Foreclosure

تعهدهایی را پذیرفته که اساس آن همانندسازی‌های کودکی و ارزش‌های والدین است. در وضعیت دیررس<sup>۱</sup> (مهلت‌خواه)، فرد در حال تجربه، جستجوی فعال و پرسش‌گری برانگیزاننده‌ای در زمینه هویت است و تعهدهایش مبهم می‌باشد (رایس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

اهمیتی که اریکسون برای عوامل اجتماعی (در شکل‌گیری هویت) قائل بود از نام نظریه‌اش یعنی نظریه رشد روانی-اجتماعی<sup>۳</sup> آشکار است. به اعتقاد برگر<sup>۴</sup> (۱۹۷۴) هویت، راه توسعه مفهوم خود برای دربرگرفتن عوامل اجتماعی است. آقامحمدیان و شیخ‌روحانی (۱۳۸۲) معتقدند که هویت احساسی است که از تبادل فرد با واقعیت اجتماعی‌اش ناشی می‌شود و تأثیرپذیر از تغییرات محیط اجتماعی است. در حقیقت، هویت فرد در طی تعاملات او با محیط اطرافش شکل می‌گیرد (عطاران، ۱۳۸۲). سیگلمن<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) نیز میزان رشد هویت افراد را محصول عواملی از قبیل بافت فرهنگی، رابطه با والدین، تجارب خارج از خانه و رشد شناختی می‌داند. به اعتقاد تاجفل<sup>۶</sup> (۱۹۷۸) هویت اجتماعی افراد در زمینه و بافت نگرش‌های شخص به گروه خود شکل می‌گیرد و به پیش‌داوری، تعارضات بین‌گروهی، فرهنگ و تبادل فرهنگی مربوط می‌شود. بامیستر<sup>۷</sup> (۱۹۹۵) نیز بر آن است که ساخت و شکل‌دهی هویت، وابسته به فرهنگ می‌باشد.

شکل‌گیری هویت، یک رویداد مستقل که توسط فرد به‌صورت خود مختار انجام گیرد نمی‌باشد، بلکه از طریق روابط اجتماعی، در تعامل با دیگران و در کنار دیگران بروز می‌کند (کوور و مورفی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰؛ حاجی خیاط، ۱۳۸۲؛ وودوارد<sup>۹</sup>؛ ۲۰۰۰؛ هیث و مک‌لافلین<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳). سیمون<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که هویت افراد بستگی به یافتن یک جایگاه در جهان اجتماعی دارد. از نظر هارجی و دیکسون<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) نیز توانایی کسب این جایگاه تا حدود زیادی به «مهارت‌های ارتباطی» افراد بستگی دارد. از طریق برقراری ارتباط مؤثر و آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌توان از بسیاری سوءتفاهم‌ها و

- 
- 1- Moratorium
  - 2- Rice
  - 3- Theory of Psychosocial Development
  - 4- Breger
  - 5- Sigelman
  - 6- Tajfel
  - 7- Baumeister
  - 8- Coover and Murphy
  - 9- Woodward
  - 10- Heath & McLaughlin
  - 11- Simon
  - 12- Hargie & Dickson

سوء تعبیرها در روابط اجتماعی انسان‌ها پیشگیری نمود. ارتباط از نظر یارمحمدی (۱۳۸۲) فرایندی است که ضمن آن، شنونده از نیت گوینده برداشتی می‌کند. بروکس و هیث<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) معتقدند که در ارتباط، اطلاعات، معانی و احساسات از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران درمیان گذاشته می‌شوند. سردارآبادی، محسنیان‌راد، سینایی، و غفاری (۱۳۸۲) برآنند که ارتباط عبارت است از فراگرد انتقال پیام از سوی فرستنده برای گیرنده، مشروط بر آن‌که درگیرنده پیام، مشابهت معنی با معنی مورد نظر فرستنده پیام ایجاد شود.

منظور از مهارت‌های ارتباطی<sup>۲</sup>، فرایندهای خاصی است که فرد را قادر می‌سازد به صورتی «شایسته» رفتار کند (هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴). درحقیقت، اجتماعی شدن هر فرد، دستاورد مهارت‌های ارتباطی اوست که قبلاً آموخته است (بولتون، ۱۹۹۳). مهارت‌های ارتباطی را می‌توان مشتمل بر مهارت‌های فرعی (یا خرده مهارت‌های آن) متفاوتی دانست. توانائی گوش دادن فعالانه به عنوان یک مهارت اساسی در روابط بین فردی مورد توجه قرار گرفته است (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴). استیل<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) نیز معتقد است که گوش دادن عبارت است از فرایند آموخته شده و پیچیده حس کردن، تفسیر، ارزیابی، ذخیره‌سازی و پاسخ دهی به پیام‌های شفاهی. گوش دادن مؤثر، مشارکت فعال در یک گفت و شنود، و فعالیتی است که گوینده را در انتقال منظور خویش، یاری می‌کند (امین چهارسوقی، ۱۳۸۱). کنترل عواطف به عنوان مقوله دیگری از مهارت‌های ارتباطی نقش مهمی در برقراری، تداوم و سلامت روابط اجتماعی ایفا می‌کند. مفهوم هوش عاطفی<sup>۴</sup> (هیجانی) نیز تا حد زیادی ناظر به اهمیت و تأثیر این جنبه از فرایند روابط اجتماعی است. بطور خلاصه، مقوله کنترل عواطف ناظر به توان ابراز احساسات و کنترل آن و نیز کنار آمدن با عواطف دیگران است (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴). توانائی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی که از آن به صورت مهارت درک پیام یاد می‌شود، نیز به عنوان یکی دیگر از مقوله‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی مطرح می‌باشد. نه تنها دریافت و ارسال پیام به معنای عام، بلکه توانائی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی در ارتباط اجتماعی نیز حائز اهمیت است. در واقع توانائی درک چگونگی تأثیرگذاری در روابط اجتماعی و نیز توانائی فهم دیگران که از آن تحت

1- Brooks & Heath  
2- Communicational Skills  
3- Steel  
4- Emotional Intelligence

عنوان «بیش نسبت به فرایند ارتباط» یاد می‌شود نیز یکی دیگر از مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. «قاطعیت» یا فعال بودن در ارتباط نیز یک مهارت ارتباطی است. این مهارت ناظر به برخورداری از جسارت بدان حد است که فرد بتواند صرف نظر از واکنش عاطفی دیگران سئوالات و ابهامات خود را بیان کند (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴).

شرایط جدید ارتباطی قرن حاضر، فضای خاصی را بر هویت افراد و به‌خصوص نوجوانان حاکم کرده است. ارتباط کامپیوتری، عادات ارتباطی کاربران خود را شکل داده و در فرآیند ارتباطات فرهنگی، انقلابی ایجاد می‌کند و باعث پدید آمدن جامعه مجازی می‌شود که برای کاربران، ایجاد هویت شبکه‌ای می‌نماید (عطاران، ۱۳۸۲). یکی از پیامدهای جامعه پست مدرن با امکانات و گزینه‌های فراوانی که رسانه‌های عمومی از جمله شبکه جهانی اطلاع‌رسانی (اینترنت) در اختیار جوانان می‌گذارند، این است که آنان با محرک‌های جدید و انواع مختلف رفتار آشنا می‌شوند و این فضا، هویت نامشخص و دائمی را می‌آفریند. ناگفته پیداست که در این شرایط، برخورداری از مهارت‌های ارتباطی تا چه حد حائز اهمیت است. می‌توان یکی از رسالت‌های اساسی تعلیم و تربیت را در هزاره سوم، ایجاد مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموختگان ذکر کرد. فرهنگ و تأثیرات فرهنگی نیز به حدی گسترده‌اند که می‌توان آن‌ها را شکل دهنده کل درک شخص از جهان اجتماعی در نظر گرفت (هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴). فرهنگ یک فرد، هویت او را تشکیل می‌دهد و هر چه فرد با این فرهنگ، ارتباطی عمیق‌تر و محکم‌تر برقرار نماید، زیر بنای هویت او شکل مستحکم‌تری به خود می‌گیرد (سهرابی و البرزی، ۱۳۸۲). اما دوره رشد هویت در فرهنگ‌های مختلف، متفاوت بوده و در بین خرده فرهنگ‌های موجود در یک جامعه و حتی در بین دوره‌های تاریخی مختلف در یک جامعه نیز یکسان نمی‌باشد (کروگر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). بنابراین، وجود تفاوت‌های وسیع در شیوه زندگی جوامع عشایری و شهری نیز این انتظار را ایجاد می‌کند که افرادی که در این جوامع زندگی می‌کنند، مسیرهای رشدی خود را بصورت نسبتاً متفاوتی طی نموده و از جنبه‌های مختلف رشدی با هم متفاوت باشند (جمشیدی سلوکلو، ۱۳۸۴).

زندگی در جامعه عشایری چله‌کام<sup>۲</sup>، متفاوت از جامعه شهری دارد. عشایر از طریق دامداری امرار معاش کرده و جهت دستیابی به مراتع مطلوب و آب و هوای مساعد از نقطه‌ای به نقطه دیگر کوچ می‌کنند (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۶۰). آن‌ها در سیاه‌چادر زندگی

کرده و معیشت خود صرفاً از طریق پرورش و نگهداری دام تأمین می‌نمایند و همین عامل معیشتی سبب کوچ دائمی آن‌ها می‌باشد (وثوقی و نیک‌خلق، ۱۳۸۶).

از جمله تفاوت‌های بین جامعه عشایری و شهری، می‌توان به تفاوت در وضعیت سکونت، امرار معاش، آداب و رسوم، فرهنگ و نظایر آن اشاره کرد (جمشیدی سلوکلو، ۱۳۸۴). شواهد قوم‌شناختی حاکی از آن است که جامعه عشایری، جمع‌گراتر از جامعه شهری است (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۶۰). در فرهنگ‌های جمع‌گرا، افراد، بیشتر از هنجارهای گروهی پیروی می‌کنند و ارتباطات در این‌گونه فرهنگ‌ها نقش بسیار مهمی دارد؛ خود (خویشتن) افراد، بیشتر از طریق تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد و افراد غالباً خود را در ارتباط با دیگران توصیف می‌کنند؛ در حالی که در فرهنگ‌های فردگرا، افراد علائق و ارزش‌های خود را دنبال می‌کنند، روابط بین افراد بیشتر بر پایه سود و زیان بوده و هویت افراد مستقل از دیگران و بیشتر بر پایه خصوصیات فردی می‌باشد (تریاندیس<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹، بوک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱، دارویش و هوبر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

جوان بودن بافت جمعیتی و تنوع خاص فرهنگی در کشور ما و همچنین قرار داشتن در عصر ارتباطات، لزوم تحقیق و پژوهش هر چه بیشتر در مورد مسائلی از قبیل هویت، فرهنگ و ارتباطات بیش از پیش آشکار می‌گردد. آگاهی دستگاه‌ها و سازمان‌های مختلف از وضعیت‌های هویتی و سطح مهارت‌های ارتباطی افراد در فرهنگ‌های گوناگون می‌تواند به آنان در برنامه‌ریزی امور و همچنین چگونگی تعامل با افراد جهت اجرای برنامه‌ها کمک شایانی کند.

تحقیق حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال کلی است که: آیا می‌توان با توجه به وضعیت‌های هویت دانش‌آموزان در دو جامعه عشایری و شهری مهارت‌های ارتباطی آنان را پیش‌بینی نمود؟ در عین حال، و ضمن بررسی شواهد برای پاسخ‌دهی به سؤال مذکور، می‌توان سئوالات فرعی زیر را مطرح نمود:

آیا بر اساس وضعیت‌های هویت می‌توان مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان عشایری پیش‌بینی کرد؟

آیا بر اساس وضعیت‌های هویت می‌توان مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان شهری پیش‌بینی کرد؟

آیا بر اساس وضعیت‌های هویت می‌توان مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان دختر پیش‌بینی کرد؟

آیا بر اساس وضعیت‌های هویت می‌توان مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان پسر پیش‌بینی کرد؟



شپوهنگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

### آزمودنی‌ها

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان کلاس سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی اعم از شهری و عشایری مستقر در شهر شیراز بوده است. در پژوهش حاضر، بر اساس جدول پیشنهادی کرج سی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۲۰ نفر تعیین شد که این تعداد به منظور افزایش اطمینان از قدرت تعمیم‌پذیری و کاهش احتمال خطای نمونه‌گیری، به ۳۷۰ نفر افزایش داده شد. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای با واحد نمونه‌ای کلاس استفاده شد. در مرحله اول، از بین دبیرستان‌های نواحی آموزش و پرورش ۱ و ۲ شیراز و همچنین دبیرستان‌های عشایری مستقر در شیراز، چند دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد، از بین کلاس‌های موجود در دبیرستان‌های انتخاب شده، به صورت تصادفی تعداد کلاس مورد نیاز برای تکمیل حجم نمونه انتخاب گردیدند. قابل ذکر است که نمونه‌گیری از مدارس دخترانه و پسرانه و کلاس‌های سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی به صورت مجزا انجام شد. در جدول ۱ اطلاعات بیشتری در مورد آزمودنی‌های تحقیق ارائه شده است.

جدول ۱: تعداد و درصد آزمودنی‌ها بر حسب گروه

گروه‌ها	جنسیت	تعداد	درصد
عشایری	پسر	۹۰	۲۴/۲۶
	دختر	۷۶	۲۰/۵
شهری	پسر	۹۲	۲۴/۷۴
	دختر	۱۱۳	۳۰/۵
مجموع	دختر	۱۸۹	۵۱
	پسر	۱۸۲	۴۹

### ابزارهای اندازه‌گیری

برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر در این پژوهش، از دو پرسشنامه پرسشنامه تجدید نظر شده عینی بسط یافته وضعیت‌های هویت<sup>۱</sup> بنیون و آدامز<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) و پرسشنامه

1- Extended Objective Measure of Ego Identity Status

2- Benion & Adams



تجدید نظر شده مهارت‌های ارتباطی<sup>۱</sup> جرابک (۲۰۰۴، به نقل از یوسفی، ۱۳۸۵) استفاده شد. در ادامه، هر یک از ابزارهای مذکور به اختصار معرفی شده‌اند.

پرسشنامه تجدید نظر شده عینی بسط یافته وضعیت‌های هویت: این آزمون بر اساس نظریه اریکسون و مارسیا در مورد هویت تدوین شده و دارای ۶۴ گویه می‌باشد که شامل چهار خرده مقیاس (هویت آشفته، هویت زودرس، هویت دیررس و هویت پیشرفته) می‌گردد و هر خرده مقیاس ۱۶ گویه را در بر می‌گیرد. گویه‌های هر خرده مقیاس در مورد دو حیطه کلی مسائل ایدئولوژیکی (شغل، مذهب، سیاست و فلسفه زندگی) و بین فردی (دوستی، تفریح و نقش جنسی) بوده و شیوه اجرای این ابزار، به صورت گروهی و نحوه نمره‌گذاری آن از نوع لیکرت ۵ بخشی می‌باشد. بنیون و آدامز (۱۹۸۶) دامنه ضرایب آلفای کرونباخ را در زمینه ایدئولوژیکی ۰/۵۳ تا ۰/۷۳ (با میانگین ۰/۶۱) و در زمینه روابط میان فردی ۰/۵۳ تا ۰/۸۰ (با میانگین ۰/۶۴) گزارش کرده‌اند. یافته‌های شکرکن، امیدیان، و نجاریان (۱۳۸۰) حاکی از روائی قابل قبول برای این آزمون می‌باشد. ضرایب پایایی به روش تصنیف، بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۶ برای مقیاس‌های مربوط به وضعیت‌های هویت مختلف و نیز ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۶ توسط محققان دیگر گزارش شده است. (خواججه‌پور، ۱۳۸۴). در تحقیق حاضر نیز برای سنجش پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی کل آزمون برابر ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه تجدید نظر شده مهارت‌های ارتباطی: این ابزار یک پرسشنامه‌ای ۳۴ گویه‌ای است که پاسخگو به تکمیل گویه‌های آن بر روی یک طیف ۵ درجه‌ای می‌پردازد. پنج خرده مهارت گوش‌دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت در این آزمون مورد بررسی قرار می‌گیرند. برای هر پاسخگو در هر یک از خرده مهارت‌های مذکور نمره جداگان‌های محاسبه می‌شود و حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۳۴ گویه نیز مبین کل مهارت‌های ارتباطی پاسخگو می‌باشد. شایان ذکر است که برخی از گویه‌ها، به دلیل ماهیت و محتوای آن‌ها، در محاسبه نمره به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. روائی و پایایی این آزمون توسط حسین‌چاری و فداکار (۱۳۸۴) بررسی شده است. این محققان برای سنجش پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل آزمون را برابر ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند که حاکی از همسانی درونی قابل قبول این آزمون می‌باشد؛ و به منظور بررسی روائی سازه‌ای آزمون و نیز ساختار عوامل مهارت‌های ارتباطی، شیوه آماری تحلیل عاملی از نوع تأییدی و

به روش مؤلفه‌های اصلی را مورد استفاده قرار داده‌اند و مقدار عددی شاخص KMO را برابر ۰/۷۱ و نیز مقدار عددی شاخص <sup>۲</sup> در آزمون کرویت بارتلت را برابر ۲۳۱۸/۰۱ گزارش نموده‌اند که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بوده است. یوسفی (۱۳۸۵) نیز ضمن استفاده از این ابزار، ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن را به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۷ گزارش نموده است. در تحقیق حاضر برای سنجش پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی حاصله برابر با ۰/۶۵ بود.

شیوه جمع‌آوری اطلاعات: پس از انتخاب نمونه و جلب همکاری آزمودنی‌ها، محقق توضیحات لازم در مورد ضرورت همکاری صادقانه آنان و نحوه تکمیل هر یک از پرسشنامه‌ها را به صورت شفاهی ارائه نمود و متذکر گردید که نیازی به ذکر نام و مشخصات نمی‌باشد، سپس پرسشنامه‌ها توزیع و پس از تکمیل، جمع‌آوری گردید.

### یافته‌ها

به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از متغیرهای بررسی شده در پژوهش حاضر، در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

کل نمونه (۳۷۱)		شهری (۲۰۵)		عشایری (۱۶۶)		پسران (۱۸۲)		دختران (۱۸۹)		متغیرها
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	وضعیت‌های هویت
۷/۱	۵۷/۱	۷/۱	۵۶/۶	۷/۱	۵۷/۶	۷/۱	۵۷	۷/۲	۵۷/۱	پیشرفته
۷	۵۲/۸	۶/۷	۵۱/۱	۶/۹	۵۴/۹	۶/۸	۵۱/۸	۷/۱	۵۳/۸	دیررس
۸/۸	۳۵/۴	۹/۶	۳۴/۵	۹	۳۶/۵	۸/۶	۳۴/۹	۹	۳۵/۸	زودرس
۷/۳	۳۹/۵	۷/۱	۳۷/۷	۶/۹	۴۸/۱	۷/۲	۳۹/۶	۷/۴	۳۹/۵	آشفته
۹/۵	۱۱۳/۲	۲/۸	۱۱۳/۹	۹/۳	۱۱۲/۴	۹/۹	۱۱۴/۲	۹	۱۱۴/۲	مهارت‌های ارتباطی
۲/۹	۲۰/۱	۳/۸	۲۰/۴	۲/۹	۱۹/۸	۲/۷	۲۰	۳/۱	۲۰/۲	گوش دادن
۳/۹	۲۲/۷	۲/۹	۲۲/۸	۳/۹	۲۲/۶	۳/۸	۲۲/۴	۳/۹	۲۳	تنظیم عواطف
۴/۳	۳۰/۵	۳/۸	۳۰/۹	۴/۸	۳۰	۴/۷	۳۰/۱	۳/۸	۳۰/۹	درک پیام
۳	۱۶/۸	۲/۹	۱۶/۷	۳/۱	۱۷	۲/۷	۱۷/۲	۳/۲	۱۶/۵	بینش
۲/۸	۱۶/۸	۲/۶	۱۶/۶	۳/۲	۱۷/۱	۳	۱۶/۴	۲/۹	۱۷/۲	قاطعیت

به منظور بررسی این سؤال که آیا با توجه به وضعیت‌های چهارگانه هویت می‌توان مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان دبیرستانی عشایری را پیش‌بینی کرد، از تحلیل رگرسیون استفاده شد، حاصل این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.\*

جدول ۳: پیش‌بینی مهارت‌ها (و خرده مهارت‌ها)ی ارتباطی بر اساس وضعیت‌های هویت (گروه عشایری)

\* لازم به توضیح است که در ترسیم جداول مربوط به نتایج تحلیل‌های رگرسیونی به منظور صرفه‌جویی در فضای نوشتاری نتایج غیردارج نشده‌اند.

P	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای ملاک	متغیرهای پیش‌بین	
۰/۰۰۱	۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۳۵	کل مهارت‌های ارتباطی	هویت پیشرفته
۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۰۷	۰/۲۷	گوش دادن	هویت پیشرفته
۰/۰۲	۰/۱۹	۰/۰۶	۰/۲۵	درک پیام	هویت پیشرفته
۰/۰۲	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۸	قاطعیت	هویت زودرس

با توجه به جدول ۳ می‌توان دریافت که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد ( $R^2 = 0/29$ ,  $P < 0/001$ )، اما ضریب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $R = 0/11$ , N.S.)، زودرس ( $R = 0/09$ , N.S.) و آشفته ( $R = 0/1$ , N.S.) معنی‌دار نمی‌باشد.

علاوه بر این نتایج حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش دادن می‌باشد ( $R^2 = 0/31$ ,  $P < 0/001$ ). وضعیت هویتی دیررس نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش دادن می‌باشد ( $R^2 = 0/19$ ,  $P < 0/02$ )، اما دو وضعیت هویتی زودرس (N.S.)،  $R = 0/04$  و آشفته ( $R = 0/15$ , N.S.) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی مذکور باشند. وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی درک پیام می‌باشد ( $R^2 = 0/2$ ,  $P < 0/02$ )، اما ضریب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $R = 0/07$ , N.S.)، زودرس ( $R = 0/01$ , N.S.) و آشفته ( $R = 0/09$ , N.S.) معنی‌دار نمی‌باشد. وضعیت هویتی زودرس به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی قاطعیت می‌باشد ( $R^2 = 0/18$ ,  $P < 0/02$ ) اما وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $R = 0/01$ , N.S.)، دیررس ( $R = 0/04$ , N.S.) و آشفته ( $R = 0/06$ , N.S.) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای خرده مهارت ارتباطی مذکور باشند. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته ( $R = 0/15$ , N.S.)، دیررس ( $R = 0/06$ , N.S.)، زودرس ( $R = 0/06$ , N.S.) و آشفته ( $R = 0/01$ , N.S.) برای خرده مهارت ارتباطی تنظیم عواطف معنی‌دار نیست. همچنین وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته ( $R = 0/02$ , N.S.)، دیررس (N.S.)،  $R = 0/04$ ، زودرس ( $R = 0/03$ , N.S.) و آشفته ( $R = 0/17$ , N.S.) نتوانسته‌اند خرده مهارت ارتباطی بینش را پیش‌بینی کنند.

در سؤال دیگر این پژوهش مطرح شده بود که آیا وضعیت‌های چهارگانه هویت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان دبیرستانی شهری باشد. تحلیل رگرسیون نشان داد که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $P < 0/0001$ ,  $R^2 = 0/27$ ) و وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $P < 0/001$ ,  $R^2 = 0/25$ ), ولی ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس (N.S.), ( $P < 0/001$ ) و زودرس (N.S.,  $R^2 = 0/05$ ) معنی‌دار نمی‌باشد. حاصل این تحلیل نیز در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: پیش‌بینی مهارت‌ها (و خرده مهارت‌ها)ی ارتباطی بر اساس وضعیت‌های هویت (گروه شهری)

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	R	R <sup>2</sup>	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	0/46	0/27	0/0001
هویت آشفته		0/25	0/21	0/001
هویت پیشرفته	گوش دادن	0/31	0/17	0/02
هویت دیررس		0/15	0/1	0/02
هویت پیشرفته	تنظیم عواطف	0/44	0/2	0/005
هویت آشفته		0/3	0/2	0/0001
هویت پیشرفته	درک پیام	0/22	0/18	0/02
هویت پیشرفته	قاطعیت	0/19	0/16	0/03

علاوه بر نتایج مندرج در جدول ۴، یافته‌های ذیل نیز در این تحلیل به دست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش دادن می‌باشد ( $P < 0/02$ ,  $R^2 = 0/17$ ). وضعیت هویتی دیررس نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش دادن می‌باشد ( $P < 0/02$ ,  $R^2 = 0/15$ ), اما دو وضعیت هویتی زودرس (N.S.,  $R^2 = 0/07$ ) و آشفته (N.S.,  $R^2 = 0/12$ ) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای خرده مهارت ارتباطی مذکور باشند. همچنین، وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی تنظیم عواطف

می‌باشد ( $P < 0/005$ ,  $\eta^2 = 0/2$ ) اما وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی تنظیم عواطف است ( $\eta^2 = 0/3$ ,  $P < 0/0001$ ) و ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $\eta^2 = 0/3$ , N.S.) و زودرس (N.S.)  $\eta^2 = 0/06$  معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی درک پیام بوده ( $\eta^2 = 0/18$ ,  $P < 0/02$ ) اما در مورد وضعیت‌های هویتی دیررس (N.S.)  $\eta^2 = 0/05$ ، زودرس (N.S.)  $\eta^2 = 0/03$  و آشفته (N.S.)  $\eta^2 = 0/06$  این مطلب صادق نبود. وضعیت هویتی پیشرفته نیز خرده مهارت ارتباطی قاطعیت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند ( $\eta^2 = 0/16$ ,  $P < 0/03$ ) ولی سه وضعیت هویتی دیررس (N.S.)  $\eta^2 = 0/02$ ، زودرس (N.S.)  $\eta^2 = 0/03$  و آشفته (N.S.)  $\eta^2 = 0/04$  قادر به پیش‌بینی خرده مهارت ارتباطی قاطعیت نمی‌باشند. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته (N.S.)  $\eta^2 = 0/01$ ، دیررس (N.S.)  $\eta^2 = 0/01$ ، زودرس (N.S.)  $\eta^2 = 0/06$  و آشفته (N.S.)  $\eta^2 = 0/05$  در مورد خرده مهارت ارتباطی بینش، معنی‌دار نمی‌باشد.

در بررسی این سؤال که آیا وضعیت‌های چهارگانه هویت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان دبیرستانی دختر باشد، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد ( $\eta^2 = 0/32$ ,  $P < 0/0001$ ) اما سه وضعیت هویتی دیررس (N.S.)  $\eta^2 = 0/1$ ، زودرس (N.S.)  $\eta^2 = 0/04$  و آشفته (N.S.)  $\eta^2 = 0/12$  قادر به پیش‌بینی کل مهارت‌های ارتباطی نبوده‌اند. حاصل این تحلیل در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) بر اساس وضعیت‌های هویت در دانش‌آموزان دختر

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	R	R <sup>2</sup>	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱
هویت پیشرفته	گوش دادن	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۰۰۰۱
هویت پیشرفته	تنظیم عواطف	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۰۲
هویت پیشرفته	قاطعیت	۰/۲۰	۰/۰۴	۰/۰۲
هویت دیررس				۰/۰۴

با توجه نتایج به مندرجات جدول ۵ وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش‌دادن می‌باشد ( $P < 0/0001$ ,  $R^2 = 0/28$ )، اما ضرایب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $N.S.$ ,  $R = 0/03$ )، زودرس ( $N.S.$ ,  $R = 0/13$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/06$ ) معنی‌دار نیست. وضعیت هویتی پیشرفته نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی تنظیم عواطف می‌باشد ( $P < 0/02$ ,  $R^2 = 0/17$ ) اما سه وضعیت هویتی دیررس ( $N.S.$ ,  $R = 0/01$ )، زودرس ( $N.S.$ ,  $R = 0/06$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/16$ ) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار خرده مهارت ارتباطی مذکور باشند. همچنین وضعیت هویتی پیشرفته، خرده مهارت ارتباطی قاطعیت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند ( $P < 0/02$ ,  $R^2 = 0/18$ ) اما وضعیت هویتی دیررس به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی قاطعیت می‌باشد ( $P < 0/04$ ,  $R^2 = 0/16$ ) ولی ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های هویتی زودرس ( $N.S.$ ,  $R = 0/03$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/1$ ) در مورد خرده مهارت‌های ارتباطی قاطعیت معنی‌دار نیست. همچنین وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/1$ )، دیررس ( $N.S.$ ,  $R = 0/09$ )، زودرس ( $N.S.$ ,  $R = 0/08$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/06$ ) نتوانسته‌اند خرده مهارت ارتباطی درک پیام را پیش‌بینی نمایند و ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/07$ )، دیررس ( $N.S.$ ,  $R = 0/03$ )، زودرس ( $N.S.$ ,  $R = 0/03$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $R = 0/01$ ) در مورد خرده مهارت ارتباطی بینش معنی‌دار نمی‌باشد.

تحلیل رگرسیون برای بررسی پیش‌بینی‌کنندگی وضعیت‌های هویت بر مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان پسر نیز نشان داد که وضعیت هویتی

پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $P < 0/003$ ,  $R^2 = 0/23$ )، اما وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد ( $P < 0/002$ ,  $R^2 = 0/24$ ) و ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $P < 0/009$ ,  $N.S.$ ) و زودرس ( $P < 0/07$ ,  $N.S.$ ) معنی‌دار نیست. در جدول ۶ خلاصه نتایج این تحلیل ارائه شده است.

جدول ۶: پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی بر اساس وضعیت‌های هویت در دانش‌آموزان پسر

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	R	R <sup>2</sup>	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۰۰۳
هویت آشفته		۰/۲۴		۰/۰۰۲
هویت پیشرفته	تنظیم عواطف	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۰۰۶
هویت پیشرفته	درک پیام	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۰۰۶
هویت آشفته		۰/۱۷		۰/۰۳
هویت آشفته	بینش	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۰۳

همانگونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود وضعیت هویتی پیشرفته، خرده مهارت ارتباطی تنظیم عواطف را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند ( $P < 0/006$ ,  $R^2 = 0/22$ ) اما سه وضعیت هویتی دیررس ( $P < 0/01$ ,  $N.S.$ )، زودرس ( $P < 0/12$ ,  $N.S.$ ) و آشفته ( $P < 0/13$ ,  $N.S.$ ) قادر به پیش‌بینی خرده مهارت ارتباطی مذکور نمی‌باشند. همچنین وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت خرده مهارت ارتباطی درک پیام را پیش‌بینی می‌نماید ( $P < 0/006$ ,  $R^2 = 0/22$ ) و وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی درک پیام می‌باشد ( $P < 0/03$ ,  $R^2 = 0/17$ )، ولی ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $P < 0/08$ ,  $N.S.$ ) و زودرس ( $P < 0/11$ ,  $N.S.$ ) معنی‌دار نیست. وضعیت هویتی آشفته نیز پیش‌بینی‌کننده منفی خرده مهارت ارتباطی بینش می‌باشد ( $P < 0/03$ ,  $R^2 = 0/17$ )، اما وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $P < 0/03$ ,  $N.S.$ )، دیررس ( $P < 0/04$ ,  $N.S.$ ) و زودرس ( $P < 0/05$ ,  $N.S.$ ) نتوانسته‌اند خرده مهارت ارتباطی بینش را پیش‌بینی کنند. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $P < 0/11$ ,  $N.S.$ )، دیررس ( $P < 0/02$ ,  $N.S.$ )، زودرس ( $P < 0/02$ ,  $N.S.$ )،



( $p = 0/07$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $p = 0/02$ ) در مورد خرده مهارت ارتباطی گوش دادن معنی‌دار نمی‌باشد و همچنین وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $N.S.$ ,  $p = 0/04$ )، دیررس ( $N.S.$ ,  $p = 0/06$ )، زودرس ( $N.S.$ ,  $p = 0/04$ ) و آشفته ( $N.S.$ ,  $p = 1/1$ ) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار خرده مهارت ارتباطی قاطعیت باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان عشایری و شهری بود. نتایج تحلیل‌ها در رابطه با این سؤال که «آیا وضعیت‌های هویت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی (و خرده مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان عشایری باشد؟» حاکی از آن بود که در دانش‌آموزان عشایری، وضعیت هویتی پیشرفته به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی به‌طور کلی است. در توجیه این یافته می‌توان به وجود احساس یکپارچگی در شخصیت افراد دارای وضعیت هویتی پیشرفته (شکرکن و همکاران، ۱۳۸۰) اشاره نمود. این‌گونه افراد به دلیل برخورداری از ساختار شخصیتی منسجم، از دیدگاه سایرین نیز دارای جذابیت و مقبولیت خاصی می‌باشند. علاوه بر این، زمینه فرهنگی جامعه عشایری نیز می‌تواند در این امر مؤثر باشد. در فرهنگ‌های جمع‌گرا (همچون جامعه عشایری) ارتباطات، یکی از عوامل مهم مؤلفه‌های فرهنگی محسوب می‌گردد (بوک، ۲۰۰۱). بدین‌سان، طبیعی می‌نماید که دانش‌آموزان عشایری دارای وضعیت هویتی پیشرفته، در روابط با دیگران و مهارت‌های ارتباطی نیز عملکرد مطلوبی داشته باشند. از سوی دیگر، این یافته تا حد زیادی با یافته‌های مربوط به رابطه منفی بین وضعیت هویتی پیشرفته و اختلال در عملکرد اجتماعی افراد همسو می‌باشد.

در خصوص رابطه وضعیت‌های هویت با خرده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان عشایری نیز معلوم شد که وضعیت هویتی پیشرفته به‌طور مثبت خرده مهارت‌های گوش‌دادن و درک پیام را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این یافته باید گفت، افرادی که دارای وضعیت هویتی پیشرفته به دلیل برخورداری از تفکر پیچیده، انعطاف‌پذیری و کنترل درونی بالا (قاسمی و همکاران، ۱۳۸۲) در خرده مهارت‌های ارتباطی گوش‌دادن و درک پیام که مستلزم درک و فهم مطالب طرف مقابل و همچنین تفسیر و ارزیابی پیام‌ها می‌باشد (هارجی، ساندرز و دیکسون، ۱۹۹۴) عملکرد بهتری دارند.

همچنین وضعیت هویتی دیررس به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت

ارتباطی گوش دادن بود. اسلاوین<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) بر آن است که افراد دارای این وضعیت هویتی چون در مرحله اکتشاف و جستجو به سر می‌برند به صورت فعال و کنجکاوانه به دنبال پیدا کردن پاسخ سئوالات ذهنی خود هستند. از سوی دیگر، کسب توفیق در این امر مستلزم تمرکز بر پیام‌های دریافتی و برخورداری از مهارت در گوش دادن می‌باشد. بنابر این، قابلیت مطلوب این افراد در مهارت مذکور تا حدی تبیین پذیر است.

وضعیت هویتی زودرس نیز به طور مثبت خرده مهارت ارتباطی قاطعیت را پیش‌بینی می‌کند که می‌توان این موضوع را به ویژگی راسخ بودن در عقاید افرادی که در این وضعیت هویتی قرار می‌گیرند (طالبیان شریف، گرزین و درگاهی، ۱۳۸۲) نسبت داد.

نتایج تحلیل‌ها به منظور بررسی این‌که آیا وضعیت‌های هویت می‌توانند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان شهری باشد، بیانگر آن بود که در این گروه دانش‌آموزان، وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. از آنجا که افراد دارای وضعیت هویتی پیشرفته شناخت مطلوبی نسبت به ظرفیت‌ها و محدودیت‌های وجودی خویش دارند و در برخورد با دیگران نیز بشاش می‌باشند (سیگلمن، ۱۹۹۹ و غضنفری، ۱۳۸۲) در تعامل با دیگران و مهارت‌های ارتباطی نیز عملکرد موفق‌تری دارند. این یافته با نتایج تحقیقات واترمن (۱۹۹۲) همسو می‌باشد.

در مورد پیش‌بینی منفی مهارت‌های ارتباطی بر اساس وضعیت هویتی آشفته در دانش‌آموزان شهری نیز این تبیین را می‌توان مطرح کرد که افراد وضعیت هویتی آشفته به دلیل آن‌که در زندگی خود رویکردی مبهم دارند (اسلاوین، ۲۰۰۳) از روابط اجتماعی خود نیز انتظار مشخصی ندارند و در نتیجه نمی‌توانند در این گونه روابط موفق باشند. از سوی دیگر، افراد دارای وضعیت هویتی آشفته که به شدت نگران ارزیابی خود توسط دیگران می‌باشند (اسلاوین، ۲۰۰۳) احتمالاً لا در برقراری ارتباط و تعامل با دیگران، به ویژه در جامعه گسترده و پیچیده شهری، محافظه‌کارانه عمل کرده و به دلیل ترس و نگرانی از ارزیابی منفی دیگران نمی‌توانند در تعامل با سایرین، مهارت‌های ارتباطی خود را بهبود بخشند. پژوهش طالبیان شریف، گودرزی و نیک‌فرجام (۱۳۸۲) نیز نشان داد که افراد دارای وضعیت هویتی آشفته در تعاملات اجتماعی و ارتباط با دیگران نمرات پائین کسب می‌کنند.

در گروه دانش‌آموزان شهری، وضعیت هویتی پیشرفته به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت‌های ارتباطی گوش‌دادن، تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت بود. یک تبیین احتمالی می‌تواند مطرح شود و آن این‌که افراد دارای وضعیت هویتی پیشرفته به دلیل برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی همچون عزت نفس بالا، احترام به عقاید دیگران، تفکر پیچیده و اتخاذ تصمیمات آزادانه و قاطع، در خرده مهارت‌های مذکور موفق‌تر عمل می‌کنند. همچنین در این گروه از دانش‌آموزان، وضعیت هویتی دیررس به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی گوش‌دادن بود. بر طبق نظر شکرکن و همکاران (۱۳۸۰) افراد دارای وضعیت هویتی دیررس در جستجوی اطلاعات تازه هستند و پیرامون عقاید و ارزش‌های دیگران کنجکاوی نشان می‌دهند. رشد مهارت ارتباطی گوش‌دادن در این افراد را می‌توان در همین راستا مد نظر قرار داد.

وضعیت هویتی آشفته نیز به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده دو خرده مهارت ارتباطی تنظیم و کنترل عواطف در گروه دانش‌آموزان شهری بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای این وضعیت هویتی (آشفته) به دلیل داشتن عدم پایبندی به انواع تعهدها و از جمله تعهدات بین‌فردی، در زمینه کنار آمدن با عواطف دیگران و توان کنترل ابراز احساسات خود نیز دچار مشکل و سردرگمی می‌باشند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که وضعیت هویتی پیشرفته در دانش‌آموزان دختر، به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده نمره کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. به طور طبیعی، دختران بیش از پسران به داشتن تعامل با دیگران اهمیت می‌دهند (ویگینز، ویگینز، و زانندن، ۱۹۹۴) که این امر می‌تواند در مهارت یافتن مطلوب آنان مؤثر باشد.

در مورد رابطه وضعیت‌های چهارگانه هویت و خرده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دختر نیز نتایج زیر بدست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت‌های ارتباطی گوش‌دادن، تنظیم عواطف و قاطعیت بود. برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی و جنسیتی زنانه، همچون تمایل به پذیرفته شدن در جمع، شناخت مطلوب نسبت به مؤلفه‌های عاطفی فرآیند ارتباط و برخورداری از دیدگاه روشن در زندگی (ویگینز و همکاران، ۱۹۹۴) می‌تواند توجیه‌کننده یافته مذکور باشد. وضعیت هویتی دیررس نیز به طور منفی پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت ارتباطی قاطعیت در دانش‌آموزان دختر بود. یافته مذکور می‌تواند ناشی از این موضوع باشد که

افراد دارای وضعیت هویتی دیررس (اعم از پسر و دختر) هنوز به تعهدات قطعی و مسلم در زندگی دست نیافته‌اند (اسلاوین، ۲۰۰۳) بنابراین دور از انتظار نیست که این عدم قطعیت به حوزه روابط بین‌فردی نیز سرایت کرده و این‌گونه افراد در زمینه قاطعیت ارتباطی دچار مشکل باشند.

یکی دیگر از نتایج تحقیق حاضر آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته، مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان پسر را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. برخورداری افراد دارای این وضعیت هویتی از ویژگی‌هایی همچون پذیرا بودن در ایجاد ارتباط با دیگران و برخورداری از عزت نفس بالا که طبق نظر آرونسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) موجب می‌شود افراد در تعامل و سازگاری با دیگران از عملکرد مطلوبی برخوردار باشند می‌تواند در توجیه یافته مذکور مطرح باشد.

وضعیت هویتی آشفته نیز به‌طور منفی پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان پسر بود. در تبیین این یافته نیز می‌توان بیان کرد که افراد دارای وضعیت هویتی آشفته از آنجا که در پیدا کردن یک جایگاه اجتماعی مشخص دچار مشکل بوده و به طور مرتب نقش‌های مختلف اجتماعی را آزموده و به سرعت ترک می‌کنند و در نوعی سردرگمی به سر می‌برند (سیگلمن، ۱۹۹۹) بنابراین در ایجاد روابط پایدار با دیگران عملکرد ضعیفی داشته و احتمالاً به دلیل فقدان ثبات در مخاطبان ارتباطی‌شان که از عدم ثبات در نقش‌های اجتماعی آن‌ها ناشی می‌شود فرصت پرورش مهارت‌های ارتباطی را نمی‌یابند. یافته مذکور با نتایج تحقیقات طالبیان شریف، گودرزی و نیک‌فرجام (۱۳۸۲) مبنی بر وجود رابطه میان وضعیت هویتی آشفته و اختلال در عملکرد اجتماعی، همسو می‌باشد.

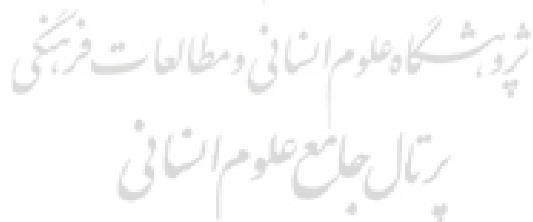
در بررسی رابطه وضعیت‌های چهارگانه هویت با خرده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان پسر نیز نتایج زیر بدست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده مهارت‌های ارتباطی تنظیم عواطف و درک پیام می‌باشد که وجود ویژگی‌هایی از قبیل کنترل درونی و انعطاف‌پذیری در افراد دارای وضعیت هویتی مذکور (اسلاوین، ۲۰۰۳) می‌تواند تبیین‌کننده عملکرد موفق آنان در خرده مهارت‌های ارتباطی تنظیم عواطف و درک پیام باشد. همچنین وضعیت هویتی آشفته، خرده مهارت‌های درک پیام و بینش نسبت به فرایند ارتباط را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. این یافته را

می‌توان بر اساس عدم پابندی و فقدان یک بینش و ایدئولوژی خاص در افراد دارای وضعیت هویتی آشفته (شکرکن و همکاران، ۱۳۸۰) و همچنین مهارت کمتر مردان در درک پیام‌های ارتباطی (ویگینز و همکاران، ۱۹۹۹) توجیه نمود.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند از جنبه نظری به تحقیق در زمینه‌های هویت و الگوهای ارتباطی کمک کند. همچنین با توجه به محدودیت و تناقضات تحقیقات پیشین در زمینه وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی از یک سو و تفاوت‌های فرهنگی دخیل در رابطه بین این دو از سوی دیگر، انجام این پژوهش می‌تواند در شناخت هر چه بیشتر هویت نوجوانان و الگوهای ارتباطی آنان در فرهنگ‌های متفاوت نقش داشته و به شکل‌گیری تحقیقات جدیدی در سایر فرهنگها منجر شود. از سوئی نیز انجام این پژوهش را می‌توان گامی در راستای شناخت و معرفی تحقیقات بین فرهنگی در خرده فرهنگهای کمتر شناخته شده، همچون خرده فرهنگ عشایری دانست. همچنین، یافته‌های این پژوهش نیز می‌تواند اطلاعات کاربردی مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دانش‌آموزان عشایری و شهری داشته باشد. علی‌رغم وجود نقاط مشترک در مورد وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی این دانش‌آموزان، به دلیل وجود تفاوت‌های فرهنگی جامعه عشایری و شهری نمی‌توان انتظارات مشابهی از عملکرد و نوع رابطه و برخورد با آنان داشت، بلکه معلمان و سایر متولیان امر آموزش و پرورش باید با در نظر داشتن این تفاوت‌ها، ضمن آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی به دانش‌آموزان و کمک به رشد خودشناسی در آنان، بتوانند از طریق شناخت هر چه بیشتر دانش‌آموزان عشایری و شهری در ایجاد رابطه پربار و موفق با آنان مثمرتر واقع شوند. از جمله محدودیت‌های درونی پژوهش حاضر، می‌توان به تعداد زیاد گویه‌ها در دو ابزار مورد استفاده اشاره کرد که در مواردی منجر به خستگی دانش‌آموزان در هنگام پاسخ‌دهی می‌گردید. عدم اطلاع و آگاهی کافی مدیران واحدهای آموزشی در آموزش و پرورش از اهمیت امر تحقیقات مربوطه که منجر به عدم همکاری مطلوب آنان در اجرای پژوهش‌ها می‌گردد؛ را می‌توان در زمره محدودیت اجرایی پژوهش‌هایی از نوع پژوهش حاضر دانست.

بر مبنای پژوهش حاضر به پژوهشگران علاقه‌مند به تحقیق در زمینه‌های هویت، مهارت‌های ارتباطی و تحقیقات بین فرهنگی در جوامع مختلف، پیشنهاد می‌گردد با کمک و مشورت متخصصان امر، به خلاصه کردن ابزارهای مورد استفاده در تحقیق حاضر پرداخته و با تهیه فرم کوتاه شده ابزارهای مذکور، زمینه انجام پژوهش‌های مشابه

را فراهم سازند. تکرار پژوهش حاضر، در خرده فرهنگ‌های دیگر، گروه‌های سنی و جامعه گسترده‌تر می‌تواند تصویر جامع‌تری در این زمینه ارائه کند. به نظر می‌رسد علاوه بر وضعیت‌های هویت و عوامل فرهنگی، عوامل شخصیتی همچون درون‌گرایی و برون‌گرایی<sup>۱</sup> و همچنین عوامل موقعیتی، ارتباطات بین فردی را تحت تاثیر قرار دهند. شواهدی وجود دارد مبنی بر این‌که درون‌گرایی و برون‌گرایی و خصوصیات بدنی افراد<sup>۲</sup> یکی از عوامل مؤثر در ارتباطات می‌باشند (ویگینز و همکاران، ۱۹۹۴). همچنین عوامل موقعیتی از قبیل جنبه‌های جغرافیائی، اقلیم‌شناختی و نوع معماری نیز بر ارتباطات بین فردی مؤثر دانسته شده است (موس<sup>۳</sup>، ۱۹۷۳). بنابراین، انجام پژوهش‌های دیگر برای بررسی و کنترل تاثیر این قبیل عوامل می‌تواند زمینه پژوهشی مفیدی برای علاقه‌مندان و پژوهشگران آتی باشد.



---

1- Introversion & Extroversion  
2- Physical characteristics  
3- Moos

## منابع

- آقامحمدیان، حمید رضا و شیخ‌روحانی، سعید (۱۳۸۲). مفهوم و فرایند شکل‌گیری هویت، تأثیر عوامل اجتماعی و اصلاح و درمان مسائل هویت. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۲۶-۱۹۹.
- آرونسون، الیوت (۱۹۹۹). *روان‌شناسی اجتماعی* (ترجمه حسین شکرکن، ۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- امان‌اللهی بهاروند، اسکندر (۱۳۶۰). *کوچ‌نشینی در ایران*. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- امین چهارسوقی، حامد. (۱۳۸۱). بررسی کارکرد مهارت گوش دادن موثر در سازمان. *تدبیر، ماهنامه علمی آموزشی در زمینه مدیریت*، شماره ۱۳۰، سال سیزدهم، صص ۶۲-۵۴.
- بولتون، رابرت (۱۹۹۳). *مهارت‌های ارتباطی* (ترجمه منصور شاه ولی، ۱۳۸۰). شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- پاشا، غلامرضا و گل‌شکوه، فرزانه (۱۳۸۲). رابطه بین اکتساب هویت و بهداشت روانی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره چهارم، شماره اول، صص ۳۷۴-۳۵۵.
- حاجی خیاط، علیرضا (۱۳۸۲). *تعیین ابعاد هویت*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، جلد چهارم، شماره اول، صص ۴۸۴-۱۶۳.
- جمشیدی سلوکلو، بهنام (۱۳۸۴). *مقایسه سبک شناختی دانش‌آموزان راهنمایی عشایری و شهری در تعامل با ابعاد فرزندپروری والدین*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- حسین‌چاری، مسعود و فداکار، محمد مهدی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. *دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار*، سال دوازدهم، دوره جدید، شماره ۱۵، صص ۳۲-۲۱.
- خواجه پور، مهناز (۱۳۸۴). *مقایسه شیوه‌های فرزندپروری با توجه به حالات هویت و بررسی رابطه ابعاد این دو متغیر در دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز*. پژوهش ارائه شده به شورای تحقیقات آموزش و پرورش فارس.
- سردارآبادی، خلیل؛ محسنیان‌راد، مهدی؛ سینایی، وحید؛ و غفاری؛ مسعود. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر رسانه‌های جمعی، فناوریهای نوین ارتباطی و ارتباطات فردی بر آگاهی سیاسی

- دانشجویان: مطالعه موردی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران. مجله علوم انسانی، شماره ۳ و ۴ (پیاپی ۱۰)، صص ۴۹-۹.
- سهرابی، نادره و البرزی، شهلا (۱۳۸۲). بررسی ارتباط میان ابعاد هویت و عزت نفس در گروهی از نوجوانان دختر و پسر عادی و بزهکار شهر شیراز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۶۴-۴۵۱.
- شکرکن، حسین؛ امیدیان، مرتضی؛ و نجاریان، بهمن (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه انواع هویت در ابعاد اعتقادی و روابط بین فردی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۹۸-۷۳.
- طالبیان شریف جعفر؛ گودرزی، حسینه؛ و نیک فرجام، معصومه (۱۳۸۲). بررسی رابطه پایگاه هویت و ویژگی‌های شخصیتی در دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۱۸-۳۹۷.
- طالبیان شریف، جعفر؛ گرزین، زهرا؛ و درگاهی، محبوبه (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین هوش و پایگاه هویت در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی ناحیه ۵ و ۶ مشهد. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۸۰-۲۶۵.
- عطاران، محمد (۱۳۸۲). نوجوانی و هویت شبکه‌ای. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۸-۲۳.
- غضنفری، احمد (۱۳۸۲). بررسی رابطه سبک هویت دانش‌آموزان با سلامت روانی آنان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۲۷-۲۴۴.
- قاسمی، مریم، عارفی، مژگان و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۸۲). بررسی رابطه هویت و ارزش‌ها در جوانان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره چهارم، شماره اول، صص ۴۶۴-۲۴۵.
- محمدی، زهره (۱۳۸۴). بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگان ابعاد هویتی فرزندان توسط ابعاد فرزندپروری والدین در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شیراز. پایان‌نامه منتشر نشده. کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- وثوقی، منصور و نیک‌خلق، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: نشر بهینه.



- هارجی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید (۱۹۹۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی*. (ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت، ۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۲). ارتباط مؤثر. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان*. دوره جدید شماره ۱۴. (پیاپی ۱۱)، صص ۴۷۸-۱۵۱.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، سال سوم، شماره ۹، صص ۴۳-۵.
- Adams, G. R., & Marshal, S. K. (1996). A developmental social Psychology of identity: Understandin the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Baumeister, R. F. (1995). Self and identity: An introduction, In: A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology*. (pp. 51-97). New York: McGraw-Hill.
- Benion, L.D., & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.
- Berzonsky, M. D., & Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Bhawuk, S. (2001). Evaluation of education assimilators: Toward theory-based assimilators. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 141-163.
- Bishop, D. I., Macy-Lewis, J. A., Schnekloth, C. A., Puswella, S. and Struessel, G. L. (1997). Ego identity status and reported alcohol consumption a study of first-year college students. *Journal of Adolescence*, 20, 209-218.
- Breger, L. (1974). *From instinct to identity, the deleopment of personality*. Ney Jersy: Prentice-Hall.
- Brooks, W. and Heath, R. (1985). *Speech Communication*. Iowa: W.C. Brown, Dubuque.
- Coover, G. and Murphy, S. (2000). The communicated self: exploring the interaction between self and social context. *Human Communication Research*, 26, 125-147.
- Darwish, A. ,Huber, L. (2003). Individualism Vs. collectivism in different cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education*, 14 (1), 47-55.
- Hargie, O., S. & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. NewYork: Routledge.
- Heath, S. B. & McLaughlin, M. W. (1993). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. New York: Teachers College.
- Krejcie, R. V.& Morgan, D. W.(1970). Determining sample size for

- research activities. *Educational & Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence: Balance between self and others*. New York: Routledge.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego Identity status and expressive writing among high school and college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 327-342.
- Moos, R. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Rice, F., Ph. (2001). *Human Development: A life-span Approach*, 4<sup>th</sup> Ed. New York: Prentice-Hall.
- Sigelman, C. K. (1999). *Life-Span Human Development*. 3<sup>rd</sup> Edition. Brooks/cole publishing company.
- Simon, B. (1999). A place in the world: self and social categorization. In: T. Tyler, R. Kramer and O. John (eds). *The psychology of the social self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Slavin, R. (2003). *Educational psychology*. New York: Pearson Education, Inc.
- Steel, L. (1991). Interpersonal correlates of trust and self-disclosure. *Psychological Reports*, 68, 1319-1320.
- Tajfel H., ed. (1978). *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in different cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In J. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayer (Eds.), *Adolescent identity formation (advances in adolescent development, vol. 4)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wiggins, J. A., Wiggins, B.B. and Zanden, J. V. (1994). *Social Psychology*. 5<sup>th</sup> Ed. New York: McGraw-Hill.
- Woodward, K. (2000). Questions of identity. In: K. Woodward (Ed) *Questioning identity: gender, class, and nation*. London: Routledge.