

## 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. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته در کلیه گروه‌های مورد پژوهش، به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی است. همچنین وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان شهری را پیش‌بینی می‌کند، اما پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان عشایری نیست. علاوه بر آن، وضعیت هویتی آشفته، به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در پسران است اما قادر به پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی در دختران نیست. علاوه بر موارد مذکور، رابطه وضعیت‌های هویت با خرده‌مهارت‌های ارتباطی نیز در گروه‌های مورد پژوهش، بررسی شده است. یافته‌ها با توجه به تحقیقات پیشین به بحث گذاشته شده‌اند و پیشنهادهایی 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، E-mail: 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 بیندیشد. ویژگی این مرحله، جست و جوی 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 است (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 را مشخص کرد.

وضعیت هویت پیشرفته (دستیابی)<sup>۸</sup> بیانگر دوره‌ای از بحران و جست و جو 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 جست و جوی 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 جست و جو و پرسشگری تعهدهایی را پذیرفته که اساس آن همانندسازی‌های کودکی و ارزش‌های والدین است. در وضعیت دیررس<sup>۱۱</sup> (مهلت‌خواه)، فرد در حال تجربه، جست و جوی فعال و پرسشگری برانگیزاننده‌ای در زمینه هویت است و تعهدهایش مبهم است (رایس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱).

- 
- 1- Commitment
  - 2- Crisis
  - 3- Berzonsky & Adams
  - 4- Marshal
  - 5- Marcia,
  - 6- Bishop, Macy-Lewis, Schneklath, Puswella, and Struessel
  - 7- Identity Status
  - 8- Identity achievement
  - 9- Identity diffusion
  - 10- Foreclosure
  - 11- Moratorium
  - 12- Rice

اهمیتی که اریکسون برای عوامل اجتماعی (در شکل‌گیری هویت) قائل بود، از نام نظریه‌اش یعنی نظریهٔ رشد روانی-اجتماعی<sup>۱</sup> آشکار است. به اعتقاد برگر<sup>۲</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>۳</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>۴</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>۵</sup> (۱۹۹۵) نیز بر آن است که ساخت و شکل‌دهی هویت، وابسته به فرهنگ است.

شکل‌گیری هویت، یک رویداد مستقل که از سوی فرد به صورت خودمختار انجام گیرد نیست، بلکه از طریق روابط اجتماعی، در تعامل با دیگران و در کنار دیگران بروز می‌کند (کوور و مورفی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰؛ حاجی خیاط، ۱۳۸۲؛ وودوارد<sup>۷</sup>؛ ۲۰۰۰؛ هیث و مک‌لافلین<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳). سیمون<sup>۹</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که هویت افراد بستگی به یافتن یک جایگاه در جهان اجتماعی دارد. از نظر هارجی و دیکسون<sup>۱۰</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 سوءتعبیرها در روابط اجتماعی انسان‌ها پیشگیری کرد. ارتباط از نظر یارمحمدی (۱۳۸۲) فرایندی است که ضمن آن، شنونده از نیت گوینده برداشتی می‌کند. بروکس و هیث<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۵) معتقدند که در ارتباط، اطلاعات، معانی و احساسات از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران در میان 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 درگیرندهٔ پیام، مشابهت معنی با معنی مورد نظر فرستنده پیام ایجاد شود.

منظور از مهارت‌های ارتباطی<sup>۱۲</sup>، فرایندهای خاصی است که فرد را قادر می‌سازد به صورتی «شایسته» رفتار کند (هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴). درحقیقت، اجتماعی شدن هر فرد،

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

دست‌آورد مهارت‌های ارتباطی اوست که قبلاً آموخته است (بولتون، ۱۹۹۳). مهارت‌های ارتباطی را می‌توان مشتمل بر مهارت‌های فرعی (یا خرده‌مهارت‌های آن) متفاوتی دانست. توانایی گوش‌دادن فعالانه به عنوان یک مهارت اساسی در روابط بین فردی مورد توجه قرار گرفته است (حسین‌چاری و فداکار، ۱۳۸۴). استیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) نیز معتقد است که گوش‌دادن عبارت است از فرایند آموخته شده و پیچیده حس کردن، تفسیر، ارزیابی، ذخیره‌سازی و پاسخ‌دهی به پیام‌های شفاهی. گوش‌دادن مؤثر، مشارکت فعال در یک گفت و شنود، و فعالیت 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 ایفاء می‌کند. مفهوم هوش عاطفی<sup>۲</sup> (هیجانی) نیز تا حد زیادی ناظر به اهمیت و تأثیر این جنبه از فرایند روابط اجتماعی است. به طور خلاصه، مقوله کنترل عواطف ناظر به توان ابراز احساسات و کنترل آن و نیز کنار آمدن با عواطف دیگران است (حسین‌چاری و فداکار، ۱۳۸۴). توانایی 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 است. نه تنها دریافت و ارسال پیام به معنای عام، بلکه توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی در ارتباط اجتماعی نیز حائز اهمیت است. در واقع، توانایی درک چگونگی تأثیرگذاری در روابط اجتماعی و نیز توانایی فهم دیگران که از آن تحت عنوان «بینش 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 سؤالات و ابهامات خود را بیان کند (حسین‌چاری و فداکار، ۱۳۸۴).

شرایط جدید ارتباطی قرن حاضر، فضای خاصی را بر هویت افراد و به خصوص نوجوانان حاکم کرده است. ارتباط کامپیوتری، عادات ارتباطی کاربران خود را شکل داده است و در فرایند 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 همیشه متحولی 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 شکل‌دهنده کل

1. Steel  
2. Emotional Intelligence

درک شخص از جهان اجتماعی در نظرگرفت (هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴). فرهنگ یک فرد، هویت او را تشکیل می‌دهد و هر چه فرد با این فرهنگ، ارتباطی عمیق‌تر و محکم‌تر برقرار کند، زیربنای 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 نیست (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 به صورت نسبتاً متفاوتی طی کرده و از جنبه‌های مختلف رشدی با هم متفاوت باشند (جمشیدی سلوکلو، ۱۳۸۴). زندگی در جامعه عشایری چهره‌ای کاملاً متفاوت از جامعه شهری دارد. عشایر از طریق دامداری امرار معاش و برای دستیابی به مراتع مطلوب و آب و هوای مساعد از نقطه‌ای به نقطه دیگر کوچ می‌کنند (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۶۰). آنها در سیاه‌چادر زندگی و معیشت خود را صرفاً از طریق پرورش و نگهداری دام تأمین می‌کنند و همین عامل معیشتی سبب کوچ دائمی آنها می‌شود (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 این گونه 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 است (تریاندیس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹، بوک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱، دارویش و هوبر<sup>۴</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 می‌شود. 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.

1- Kroger  
2- Triandis  
3- Bhawuk  
4- Darwish & Huber

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 کرد؟ در عین حال و ضمن بررسی شواهد برای پاسخ‌دهی به سؤال مذکور، می‌توان سؤالات فرعی زیر را مطرح کرد:

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؟

## روش

### 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 شدند. 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 تجدیدنظر شده عینی بسط یافته وضعیت‌های هویت<sup>۱</sup> بنیون و آدامز<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) و پرسشنامه تجدیدنظر شده مهارت‌های ارتباطی<sup>۳</sup> جرابک (۲۰۰۴)، به نقل از یوسفی، (۱۳۸۵) استفاده شد. در ادامه، هر یک از ابزارهای مذکور به اختصار معرفی شده‌اند.

پرسشنامه تجدیدنظر شده عینی بسط یافته وضعیت‌های هویت: این آزمون بر اساس نظریه اریکسون و مارسیا در مورد هویت تدوین شده و دارای ۶۴ گویه است که شامل چهار خرده‌مقیاس (هویت آشفته، هویت زودرس، هویت دیررس و هویت پیشرفته) می‌شود و هر خرده‌مقیاس ۱۶ گویه را در بر می‌گیرد. گویه‌های هر خرده‌مقیاس در مورد دو حیطة کلی مسائل ایدئولوژیکی (شغل، مذهب، سیاست و فلسفه زندگی) و بین‌فردی (دوستی، تفریح و نقش جنسی) بوده و شیوه اجرای این ابزار، به صورت گروهی و نحوه نمره‌گذاری آن از نوع لیکرت ۵ بخشی است. 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 میان‌فردی ۰/۵۳ تا ۰/۸۰ (با میانگین ۰/۶۴) گزارش کرده‌اند. یافته‌های شکرکن، امیدیان و نجاریان (۱۳۸۰) حاکی از روایی 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 از سوی 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 تجدیدنظر شده مهارت‌های ارتباطی: این ابزار یک پرسشنامه‌ای ۳۴ گویه‌ای است که پاسخگو به تکمیل گویه‌های آن بر روی یک طیف ۵ درجه‌ای می‌پردازد. پنج

1. Extended Objective Measure of Ego Identity Status  
 2. Benion & Adams  
 3. Communication Skills Test- Revised

خرده‌مهارت گوش‌دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت در این آزمون مورد بررسی قرار می‌گیرند. برای هر پاسخگو در هر یک از خرده‌مهارت‌های مذکور نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود و حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۳۴ گویه نیز مبین کل مهارت‌های ارتباطی پاسخگو است. شایان ذکر است که برخی از گویه‌ها، به دلیل ماهیت و محتوای آنها، در محاسبه نمره به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. روایی و پایایی این آزمون از سوی حسین چاری 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 است؛ و به منظور بررسی روایی سازه‌ای آزمون و نیز ساختار عوامل مهارت‌های ارتباطی، شیوه آماری تحلیل عاملی از نوع تاییدی و به روش مؤلفه‌های اصلی را مورد استفاده قرار داده‌اند و مقدار عددی شاخص  $KMO$  را برابر ۰/۷۱ و نیز مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت را برابر ۲۳۱۸/۰۱ گزارش کرده‌اند 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 کرده 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 کرد و متذکر شد که نیازی به ذکر نام و مشخصات نیست؛ سپس پرسشنامه‌ها توزیع و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد.



**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**

گروه‌ها										متغیرها
کل نمونه (۳۷۱)		شهری (۲۰۵)		عشایری (۱۶۶)		پسران (۱۸۲)		دختران (۱۸۹)		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
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 خرده‌مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان دبیرستانی عشایری را پیش‌بینی کرد، از تحلیل رگرسیون استفاده شد. حاصل این تحلیل در جدول (۳) ارائه شده است.<sup>۱</sup>

۱. لازم به توضیح است که در ترسیم جداول مربوط به نتایج تحلیل‌های رگرسیونی به منظور صرفه‌جویی در فضای نوشتاری نتایج غیرمعنی‌دار درج نشده‌اند.

جدول ۳: پیش‌بینی مهارت‌ها (و خرده‌مهارت‌ها)ی ارتباطی بر اساس وضعیت‌های هویت (گروه عشائری)

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۲۹	۰/۰۰۱
هویت پیشرفته هویت دیررس	گوش دادن	۰/۲۷	۰/۰۷	۰/۳۱ ۰/۱۹	۰/۰۰۱ ۰/۰۲
هویت پیشرفته	درک پیام	۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۲	۰/۰۲
هویت زودرس	قاطعیت	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۸	۰/۰۲

با توجه به جدول ۳ می‌توان دریافت که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $\beta = ۰/۲۹$ ,  $P < ۰/۰۰۱$ )، اما ضریب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = -۰/۱۱$ , N.S.)، زودرس ( $\beta = -۰/۰۹$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = -۰/۱$ , N.S.) معنی‌دار نیست.

علاوه بر این نتایج حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش‌دادن است ( $\beta = ۰/۳۱$ ,  $P < ۰/۰۰۱$ ). وضعیت هویتی دیررس نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش‌دادن است ( $\beta = ۰/۱۹$ ,  $P < ۰/۰۲$ )، اما دو وضعیت هویتی زودرس ( $\beta = -۰/۰۰۴$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = ۰/۱۵$ , N.S.) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی مذکور باشند. وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی درک پیام است ( $\beta = ۰/۲$ ,  $P < ۰/۰۲$ )، اما ضریب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = -۰/۰۷$ , N.S.)، زودرس ( $\beta = ۰/۰۰۱$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = -۰/۰۹$ , N.S.) معنی‌دار نیست. وضعیت هویتی زودرس به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی قاطعیت است ( $\beta = ۰/۱۸$ ,  $P < ۰/۰۲$ )، اما وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $\beta = -۰/۰۰۱$ , N.S.)، دیررس ( $\beta = -۰/۰۴$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = -۰/۰۶$ , N.S.) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای خرده‌مهارت ارتباطی مذکور باشند. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته ( $\beta = ۰/۱۵$ , N.S.)، دیررس ( $\beta = -۰/۰۶$ , N.S.)، زودرس ( $\beta = ۰/۰۶$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = -۰/۰۱$ , N.S.) برای خرده‌مهارت ارتباطی تنظیم عواطف معنی‌دار نیست. همچنین وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته ( $\beta = ۰/۰۲$ , N.S.)، دیررس ( $\beta = ۰/۰۴$ , N.S.)، زودرس ( $\beta = -۰/۰۳$ , N.S.) و آشفته ( $\beta = -۰/۱۷$ , N.S.) نتوانسته‌اند خرده‌مهارت ارتباطی بینش را پیش‌بینی کنند.

در سؤال دیگر این پژوهش مطرح شده بود که آیا وضعیت‌های چهارگانه هویت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی (و خرده‌مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان

دبیرستانی شهری باشد. تحلیل رگرسیون نشان داد که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $P < 0/0001, \beta = 0/27$ ) و وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $P < 0/001, \beta = -0/25$ ) ولی ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = 0/05, N.S.$ ) و زودرس ( $\beta = 0/05, N.S.$ ) معنی‌دار نیست. حاصل این تحلیل نیز در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴). پیش‌بینی مهارت‌های (و خرده‌مهارت‌های) ارتباطی بر اساس وضعیت‌های هویت (گروه شهری)

P	$\beta$	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای ملاک	متغیرهای پیش‌بین
0/0001 0/001	0/27 -0/25	0/21	0/46	کل مهارت‌های ارتباطی	هویت پیشرفته هویت آشفته
0/02 0/02	0/17 0/15	0/1	0/31	گوش دادن	هویت پیشرفته هویت دیررس
0/005 0/0001	0/2 -0/3	0/2	0/44	تنظیم عواطف	هویت پیشرفته هویت آشفته
0/02 0/03	0/18 0/16	0/05 0/03	0/22 0/19	درک پیام قاطعیت	هویت پیشرفته هویت پیشرفته

علاوه بر نتایج مندرج در جدول (۴)، یافته‌های ذیل نیز در این تحلیل به دست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش دادن است ( $P < 0/02, \beta = 0/17$ ) و وضعیت هویتی دیررس نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش دادن است ( $P < 0/02, \beta = 0/15$ )، اما دو وضعیت هویتی زودرس ( $\beta = -0/07, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/12, N.S.$ ) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای خرده‌مهارت ارتباطی مذکور باشند. همچنین، وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی تنظیم عواطف است ( $P < 0/005, \beta = 0/2$ ) اما وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی تنظیم عواطف است ( $P < 0/0001, \beta = -0/3$ ) و ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = 0/03, N.S.$ ) و زودرس ( $\beta = -0/06, N.S.$ ) معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی درک پیام بود ( $P < 0/02, \beta = 0/18$ ) اما در مورد وضعیت‌های هویتی دیررس ( $\beta = -0/05, N.S.$ )، زودرس ( $\beta = -0/03, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/06, N.S.$ ) این مطلب صادق نبود. وضعیت هویتی پیشرفته نیز خرده‌مهارت ارتباطی قاطعیت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند

ولی سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = 0/16, P < 0/03$ ) و آشفته ( $\beta = -0/03, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/04, N.S.$ ) قادر به پیش‌بینی خرده‌مهارت ارتباطی قاطعیت نیست. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های چهارگانه هویتی پیشرفته ( $\beta = 0/01, N.S.$ )، دیررس ( $\beta = 0/01, N.S.$ )، زودرس ( $\beta = 0/06, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/05, N.S.$ ) در مورد خرده‌مهارت ارتباطی بینش، معنی‌دار نیست.

در بررسی این سؤال که آیا وضعیت‌های چهارگانه هویت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی (و خرده‌مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان دبیرستانی دختر باشد، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $\beta = 0/32, P < 0/001$ ) اما سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = -0/1, N.S.$ )، زودرس ( $\beta = -0/04, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/12, N.S.$ ) قادر به پیش‌بینی کل مهارت‌های ارتباطی نبوده‌اند. حاصل این تحلیل در جدول (۵) نشان داده شده است.

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

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	0/40	0/16	0/32	0/001
هویت پیشرفته	گوش دادن	0/35	0/12	0/28	0/001
هویت پیشرفته	تنظیم عواطف	0/30	0/09	0/17	0/02
هویت پیشرفته	قاطعیت	0/20	0/04	0/18	0/02
هویت دیررس				-0/16	0/04

با توجه نتایج به مندرجات جدول (۵) وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش دادن است ( $\beta = 0/28, P < 0/001$ )، اما ضرایب استاندارد رگرسیون برای سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = -0/03, N.S.$ )، زودرس ( $\beta = -0/13, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/06, N.S.$ ) معنی‌دار نیست. وضعیت هویتی پیشرفته نیز به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی تنظیم عواطف می‌باشد ( $\beta = 0/17, P < 0/02$ ) اما سه وضعیت هویتی دیررس ( $\beta = -0/01, N.S.$ )، زودرس ( $\beta = -0/06, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta = -0/16, N.S.$ ) نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار خرده‌مهارت ارتباطی مذکور باشند. همچنین وضعیت هویتی پیشرفته، خرده‌مهارت ارتباطی قاطعیت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند ( $\beta = 0/18, P < 0/02$ ) اما وضعیت هویتی دیررس به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی قاطعیت می‌باشد ( $\beta = -0/16, P < 0/04$ ) ولی ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های

هویتی زودرس ( $\beta=0/03, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta=0/1, N.S.$ ) در مورد خرده‌مهارت‌های ارتباطی قاطعیت معنی‌دار نیست. همچنین وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $N.S.$ ), ( $\beta=0/1, N.S.$ ), دیررس ( $\beta=-0/09, N.S.$ ), زودرس ( $\beta=0/08, N.S.$ ) و آشفته ( $N.S.$ ) نتوانسته‌اند خرده‌مهارت ارتباطی درک پیام را پیش‌بینی نمایند و ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های هویتی پیشرفته ( $\beta=0/07, N.S.$ ), دیررس ( $N.S.$ ), ( $\beta=0/03, N.S.$ ), زودرس ( $\beta=-0/03, N.S.$ ) و آشفته ( $\beta=-0/01, N.S.$ ) در مورد خرده‌مهارت ارتباطی بیش معنی‌دار نمی‌باشد.

تحلیل رگرسیون برای بررسی پیش‌بینی‌کنندگی وضعیت‌های هویت بر مهارت‌های ارتباطی (و خرده‌مهارت‌های آن) در دانش‌آموزان پسر نیز نشان داد که وضعیت هویتی پیشرفته به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی است ( $\beta=0/23, P<0/003$ ) اما وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد ( $\beta=-0/24, P<0/002$ ) و ضریب استاندارد رگرسیون برای دو وضعیت هویتی دیررس ( $\beta=0/09, N.S.$ ) و زودرس ( $\beta=0/07, N.S.$ ) 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>	$\beta$	P
هویت پیشرفته	کل مهارت‌های ارتباطی	0/42	0/18	0/23	0/003
هویت آشفته		-0/24	0/002		
هویت پیشرفته	تنظیم عواطف	0/34	0/11	0/22	0/006
هویت پیشرفته	درک پیام	0/35	0/12	0/22	0/006
هویت آشفته		-0/17	0/03		
هویت آشفته	بیش	0/18	0/03	-0/17	0/03

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

ارتباطی بینش می‌باشد ( $P < 0/03, \beta = -0/17$ ) اما وضعیت‌های هویتی پیشرفته (N.S.)،  $\beta = -0/03$ ، دیررس (N.S.)،  $\beta = 0/04$  و زودرس (N.S.)،  $\beta = 0/05$  نتوانسته‌اند خرده‌مهارت ارتباطی بینش را پیش‌بینی کنند. ضریب استاندارد رگرسیون برای وضعیت‌های هویتی پیشرفته (N.S.)،  $\beta = 0/11$ ، دیررس (N.S.)،  $\beta = 0/02$ ، زودرس (N.S.)،  $\beta = 0/07$  و آشفته (N.S.)،  $\beta = 0/02$  در مورد خرده‌مهارت ارتباطی گوش‌دادن معنی‌دار نمی‌باشد و همچنین وضعیت‌های هویتی پیشرفته (N.S.)،  $\beta = 0/04$ ، دیررس (N.S.)،  $\beta = 0/06$ ، زودرس (N.S.)،  $\beta = 0/04$  و آشفته (N.S.)،  $\beta = -0/1$  نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار خرده‌مهارت 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 خرده‌مهارت‌های 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 خرده‌مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان عشایری نیز معلوم شد که وضعیت هویتی پیشرفته به‌طور مثبت خرده‌مهارت‌های 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 خرده‌مهارت‌های 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 خرده‌مهارت

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

وضعیت هویتی زودرس نیز به طور مثبت خرده‌مهارت 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 (سیگلن، 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 این‌گونه روابط موفق باشند. از سوی دیگر، افراد دارای وضعیت هویتی آشفته که به شدت نگران ارزیابی خود توسط دیگران می‌باشند (اسلاوین، ۲۰۰۳) احتمالاً 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 خرده‌مهارت‌های 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 خرده‌مهارت‌های مذکور موفق‌تر عمل می‌کند. همچنین در این گروه از دانش‌آموزان، وضعیت هویتی دیررس به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت ارتباطی گوش دادن بود. بر طبق نظر شکرکن و همکاران (۱۳۸۰) افراد دارای وضعیت هویتی دیررس در جست و جوی اطلاعات تازه هستند و پیرامون عقاید و ارزش‌های دیگران کنجکاوی نشان می‌دهند. رشد مهارت ارتباطی گوش دادن در این افراد را می‌توان در همین راستا مد نظر قرار داد.

وضعیت هویتی آشفته نیز به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده دو خرده‌مهارت 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، به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده نمره‌کل مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. به‌طور طبیعی، دختران بیش از پسران به داشتن تعامل با دیگران اهمیت می‌دهند (ویگینز، ویگینز، و زانندن،<sup>۱</sup> ۱۹۹۴) که این امر می‌تواند در مهارت یافتن مطلوب آنان مؤثر باشد.

در مورد رابطه وضعیت‌های چهارگانه هویت و خرده‌مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دختر نیز نتایج زیر بدست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به‌صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت‌های ارتباطی گوش دادن، 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 به‌طور منفی پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت 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 به‌صورت 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 به‌طور 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 خرده‌مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان پسر نیز نتایج زیر بدست آمد: وضعیت هویتی پیشرفته به‌صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده خرده‌مهارت‌های 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 خرده‌مهارت‌های ارتباطی تنظیم عواطف و درک پیام باشد. همچنین وضعیت هویتی آشفته، خرده‌مهارت‌های درک پیام و بینش نسبت به فرایند ارتباط را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. این یافته را می‌توان بر اساس عدم پایداری 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 بین‌فرهنگی 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 بین‌فردی 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 بین‌فردی مؤثر دانسته شده است (موس<sup>۳</sup>، ۱۹۷۳). بنابراین، انجام پژوهش‌های دیگر برای بررسی و کنترل تأثیر 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 ۱۹۹-۲۲۶.
- آرونسون، الیوت (۱۹۹۹). *روان‌شناسی اجتماعی* (ترجمه حسین شکرکن، ۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- امان‌اللهی بهاروند، اسکندر (۱۳۶۰). *کوچ نشینی 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 ۱۸۴-۱۶۳.
- 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.
- حسین چاری، 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 ۱۹-۹.
- 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 ۶۶۴-۵۱.

- شکرکن، حسین؛ امیدیان، مرتضی؛ و نجاریان، بهمن (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه انواع هویت در ابعاد اعتقادی و روابط بین‌فردی 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 ۷۳-۹۸.
- طالبیان شریف جعفر؛ گودرزی، حسینه؛ و نیک‌فرجام، 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 ۳۹۷-۴۱۸.
- 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 ۲۸۰-۲۶۵.
- عطاران، محمد (۱۳۸۲). نوجوانی و هویت شبکه‌ای. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره چهارم، شماره اول، صص ۳۸-۲۳.
- 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 ۲۲۷-۲۴۴.
- 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 ۲۶۴-۲۴۵.
- 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.
- هارچی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید (۱۹۹۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی*. (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 ۱۷۸-۱۵۱.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، سال سوم، شماره ۹، صص ۱۳-۵.

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 development of personality. New Jersey: 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*. New York: 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: Rutledge.