

## تفاوت‌های جنسی در صمیمیت اجتماعی: نقش سبک‌های هویت

زهرة دانشورپور\*، دکتر عزیزا... تاجیک اسمعیلی\*\*، دکتر مهرناز شهرآرای\*\*\*،  
دکتر ولی... فرزاد\*\*\*\*، امید شگری\*\*\*\*\*

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین جنسیت و صمیمیت اجتماعی با تأکید بر نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد.

**روش:** در یک بررسی توصیفی-مقطعی ۲۰۹۹ دانش‌آموز (۱۰۰۸ پسر و ۱۰۹۱ دختر) که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی از میان دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی شهر تهران انتخاب شده بودند به پرسش‌نامه‌های سبک‌های هویت (ISI-6G) و صمیمیت اجتماعی میلر (MSIS) پاسخ دادند. داده‌ها به کمک تحلیل واریانس چندمتغیری، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و رگرسیون سلسله‌مراتبی تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که به‌طور کلی بین دو جنس و پایه‌های تحصیلی مختلف از نظر سطوح سه‌گانه سبک‌های هویت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج ماتریس همبستگی نشان داد که در دانش‌آموزان دختر و پسر، بین نمرات صمیمیت اجتماعی ( $p < 0/01$ ) و سبک‌های اطلاعاتی ( $p < 0/01$ )، هنجاری و تعهد ( $p < 0/01$ ) رابطه مثبت و معنی‌دار، و بین سبک سردرگم و صمیمیت اجتماعی در دختران رابطه منفی و غیرمعنی‌دار و در پسران رابطه منفی و معنی‌دار ( $p < 0/05$ ) وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نیز نشان داد که متغیرهای جنسیت ( $p < 0/001$ )، پایه تحصیلی ( $p < 0/01$ ) و سبک‌های هویت اطلاعاتی ( $p < 0/001$ )، هنجاری ( $p < 0/001$ ) و تعهد هویتی ( $p < 0/05$ ) به‌طور معنی‌داری صمیمیت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند.

**نتیجه‌گیری:** با وجود رابطه معنی‌دار سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با صمیمیت اجتماعی در بررسی رابطه بین متغیرهای جمعیت‌شناختی جنس و سن با صمیمیت اجتماعی، توجه به نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت از اهمیت چندانی برخوردار نیست.

**کلیدواژه:** تفاوت‌های جنسی، صمیمیت اجتماعی، سبک‌های هویت، دانش‌آموزان، تهران

\*کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه تربیت معلم، تهران، خیابان انقلاب، خیابان خاقانی، دانشگاه تربیت معلم تهران، ساختمان شماره ۱۴۹، طبقه هشتم، گروه روان‌شناسی. دورنگار: ۰۲۱-۸۸۲۵۵۸۰ (نویسنده مسئول).  
E-mail: daneshvarz@gmail.com

\*\*دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.

\*\*\*دکترای تخصصی آموزش و پرورش (رشد)، دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.

\*\*\*\*دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.

\*\*\*\*\*دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.

## مقدمه

نوجوانی زمانی مناسب برای شکل‌دهی هویت<sup>۱</sup> (احساس و مفهومی از خود) است که تاریخچه گذشته فرد و توانمندی‌های مورد نیاز برای سلامت روان‌شناختی در بزرگسالی را در هم می‌آمیزد (شهرآرای، ۱۳۸۴). شکل‌گیری هویت زمینه را برای برخی چالش‌های اساسی در سال‌های جوانی فراهم می‌کند: از جمله ایجاد صمیمیت<sup>۲</sup> یا ظرفیتی برای بازبودن دو سویه و مشارکت در روابط با دیگران. توانایی برقراری روابط صمیمانه با دیگران، یکی از عوامل کلیدی در سلامت و بهزیستی روانی<sup>۳</sup> افراد بزرگسال به‌شمار می‌رود (نولر<sup>۴</sup>، فینی<sup>۵</sup> و پیترسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ ریف<sup>۷</sup> و کینز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵). جوانان برای کسب آمادگی برای این توانمندی مراحل زیر را پشت سر می‌گذارند: روابط اولیه با فرد یا افراد مراقبت‌کننده در دوره کودکی، روابط اولیه با همسالان در دوره نوجوانی و در نهایت ورود به دوران بزرگسالی که در حالت بهینه، افراد در آن توانایی برقراری روابط صمیمی درازمدت همراه با اعتماد متقابل را کسب می‌کنند (آدامز<sup>۹</sup> و آرچر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴) و از سلامت و بهزیستی شخصی حمایت و آن را تقویت می‌کنند.

اریکسون (۱۹۶۸)، به‌نقل از مونتگومری<sup>۱۱</sup>، (۲۰۰۵) یک چارچوب اولیه و مؤثر برای بررسی این دو زمینه روانی-اجتماعی را فراهم نمود. وی احساس داشتن هویت را سازماندهی پویا و خودساخته از انگیزاننده‌ها، توانایی‌ها، باورها و تاریخ شخصی به‌صورت یک «خود»<sup>۱۲</sup> یکپارچه و مستقل که هدایت‌کننده مسیر در حال رشد زندگی فرد است، می‌داند. اریکسون (همان‌جا) احساس صمیمیت را نیز تمایل برای شرکت در یک رابطه حمایت‌کننده و مهرآمیز، بدون از دست‌دادن «خود» در آن رابطه می‌داند. بنابراین، رشد و گسترش خود به‌صورت یکی از ابعاد اصلی رشد صمیمیت بین فردی سالم به‌شمار می‌رود. اریکسون در فرضیه خود درباره صمیمیت و هویت به‌عنوان فرآیندهایی جدا از هم (اما مرتبط به هم) که تحت تأثیر تجربیات جنسی هستند، چارچوبی نظری را فراهم نمود که نتیجه آن پژوهش‌های رشدی متفاوت است (آدامز و آرچر، ۱۹۹۴؛ گروتوانت<sup>۱۳</sup>، ثوربک<sup>۱۴</sup> و میر<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۷؛ مارسیا<sup>۱۶</sup>، واترمن<sup>۱۷</sup>، ماتسون<sup>۱۸</sup>، آرچر و اورلوفسکی<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۳؛ راسکین<sup>۲۰</sup> و واترمن، ۱۹۹۴؛ و کروگر<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۷).

بسیاری از تکالیف رشدی که پیشتر از ویژگی‌های دوران نوجوانی به‌شمار می‌رفتند (از جمله ساخت هویت)، در دوران بزرگسالی نیز ادامه دارند (آرنت<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۰) و چون بسیاری از تکالیف که از ویژگی‌های دوران بزرگسالی به‌شمار می‌روند

(از جمله حرکت در راستای صمیمیت بالیده) در دوران نوجوانی پدید می‌آیند (آرچر، ۱۹۹۴). می‌توان گفت که فرآیندهای رشدی ساخت و تثبیت هویت یکپارچه با فرآیندهای آغاز و حفظ صمیمیت حقیقی با همسالان دارای هم‌پوشی است و بر آن تأثیر مثبت می‌گذارد (کروگر، ۱۹۹۷). اریکسون (۱۹۸۲)، به‌نقل از مونتگومری (۲۰۰۵) بر این باور بود که به‌دست آوردن صمیمیت و هویت بالیده روانی-اجتماعی فرآیندهایی مرتبط با هم، ولی مستقل می‌باشند. صمیمیت بین فردی باعث تقویت احساس هویت فردی حتی در آغاز دوران نوجوانی و پیش از تثبیت هویت می‌شود.

با این وجود، اریکسون (۱۹۸۲)، به‌نقل از مونتگومری (۲۰۰۵) این استدلال را مطرح می‌کند که اگر چه اشکال دیگر صمیمیت بخشی از رشد طبیعی است، اما تنها پس از تثبیت حس معقولانه هویت می‌توان صمیمیت بالیده و حقیقی را با شخص دیگری تجربه کرد؛ زیرا «یکی از شروط رابطه نزدیک بین دو نفر این است که باید نخست هویت هر یک شکل گیرد». او تکالیف صمیمیت در گذر از مرحله نوجوانی به بزرگسالی را به‌عنوان عامل کلیدی می‌داند؛ که در آن تجارب مهم گذشته و حال، بر مسیر زندگی جوان به‌صورت منفی یا مثبت تأثیر می‌گذارد. در حالتی بهینه، نوجوانان هنگامی که وارد دوران بزرگسالی می‌شوند، از ظرفیت کامل صمیمیت که مبتنی بر حسی یکپارچه از خود است، برخوردار می‌باشند. از نشانه‌های این نوع توانایی، داشتن تمایل برای شرکت در تعامل‌های نزدیک، گرم، ارتباطی<sup>۲۳</sup> و متعهد است که نقش اساسی در زندگی موفق و پربار فرد بزرگسال دارد.

بررسی‌ها نشان داده‌اند که تفاوت‌های جنسی ممکن است در برخی از جنبه‌های شکل‌گیری هویت و در آن‌چه هویت موفق را تشکیل می‌دهند مؤثر واقع شوند. لیکن برخی بررسی‌ها (واترمن، ۱۹۹۲) نشان داده‌اند که هم مردان و هم زنان در سطح دیرستان و دانشگاه از الگوهای مشابه شکل‌گیری هویت پیروی می‌کنند.

- |                                 |                   |
|---------------------------------|-------------------|
| 1- identity                     | 2- intimacy       |
| 3- mental health and well-being |                   |
| 4- Noller                       | 5- Feeney         |
| 6- Peterson                     | 7- Ryff           |
| 8- Keyes                        | 9- Adams          |
| 10- Archer                      | 11- Montgomery    |
| 12- self                        | 13- Grotevant     |
| 14- Thorbecke                   | 15- Meyer         |
| 16- Marcia                      | 17- Waterman      |
| 18- Matteson                    | 19- Orlofsky      |
| 20- Raskin                      | 21- Kroger        |
| 22- Arnett                      | 23- communicative |

از نظر خودمختاری احساس رشدیافتگی می‌کند و می‌تواند به‌عنوان یک فرد بزرگسال شناخته شود (همان‌جا). گیلیگان بر این باور است که انحراف اساسی در نظریه اریکسون این است که «در مردان هویت مقدم بر صمیمیت، و زایش مطلوب به‌دنبال جدایی<sup>۶</sup> و دل‌بستگی<sup>۷</sup> است، در حالی که به‌نظر می‌رسد در زنان این وظایف در هم ادغام شده‌اند؛ صمیمیت یا مقدم است یا همراه با هویت.

برخی بررسی‌ها (میلر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱؛ نادینگر، ۱۹۸۳، به‌نقل از استریتمتر، ۱۹۹۳ و سوری<sup>۹</sup>، ۱۹۹۱) نیز در تبیین تفاوت‌های جنسی بر دیدگاه گیلیگان (۱۹۷۹، به‌نقل از استریتمتر، ۱۹۹۳) تأکید کرده‌اند. هسته اصلی دیدگاه گیلیگان این باور است که زنان خود را از طریق ارتباط با دیگران و به شیوه‌های سنتی مردانه، تعریف می‌کنند. رشد زنان مسیری متفاوت (مسیری مبتنی بر ارتباط) را دنبال می‌کند. بنابراین تجارب اجتماعی شدن متفاوت، سبب می‌شود زنان و مردان رویکردی متفاوت به دنیا داشته باشند. برای مردان اساساً عمل از نقطه نظر خودمختاری و برای زنان از دیدگاه ارتباطی معنا می‌یابد. گیلیگان (۱۹۸۶)، به‌نقل از مارکوس<sup>۱۰</sup> و کیتایاما<sup>۱۱</sup>، (۱۹۹۱) تمایل و توانایی مراقبت از دیگران را برای بسیاری از زنان جزء معیارهای خودسنجی آنان به‌شمار آورده است.

در مجموع، پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این پرسش بوده است که چگونه جنس به کمک شیوه‌های ترجیحی رویارویی با سبک‌های هویت<sup>۱۲</sup> در پیش‌بینی تجربه روابط میان‌فردی ایفای نقش می‌کند.

## روش

این بررسی از نوع توصیفی-مقطعی است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم دبیرستان‌های دولتی مناطق ۱۹ گانه شهر تهران مشغول به تحصیل در گرایش‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ بودند. جمعیت جامعه آماری بر پایه گزارش دفتر برنامه‌ریزی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، ۲۵۱۵۶۸ نفر بوده است.

نگاهی به بررسی‌های انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد که بررسی‌های رشد هویت در دو جنس از دو سبک خاص پیروی می‌کنند. نخست بررسی‌هایی که توسط آرچر (۱۹۸۲، ۱۹۸۹)، به‌نقل از استریتمتر<sup>۱</sup>، (۱۹۹۳) انجام شده‌اند و تفاوت‌های جنسی در رشد هویت را بیشتر در قالب نظریه سنتی اریکسون بررسی کرده‌اند. یافته‌های دو بررسی جداگانه توسط آرچر بر روی نوجوانان (اوایل و اواسط دوره نوجوانی) نشان داد که هیچ تفاوت معنی‌داری بین دو جنس وجود ندارد (در هر دو بررسی مصاحبه وضعیت ماریسا به کار گرفته شده است). در بررسی اول، آرچر (۱۹۸۲)، به‌نقل از همان‌جا) دریافت که زنان و مردان به شیوه‌ای مشابه همه وضعیت‌های هویتی را تجربه می‌کنند. بررسی دوم (۱۹۸۹)، به‌نقل از همان‌جا) نشان داد که دو جنس خود را به‌طور یکسان در فرآیند رشد هویت درگیر می‌کنند؛ به‌جز در وضعیت هویت زودرس<sup>۲</sup> که مردان بیش از زنان در این وضعیت قرار می‌گیرند. از نظر ایدئولوژی سیاسی، مردان بیشتر در وضعیت زودرس و زنان بیشتر در وضعیت هویت سردرگم<sup>۳</sup> قرار می‌گرفتند. با در نظر گرفتن نقش‌های خانوادگی، وضعیت دیررس<sup>۴</sup> و موفق<sup>۵</sup> در زنان بیشتر رایج بود تا در مردان.

در بررسی دیگری، رحیمی‌نژاد (۱۳۸۴) نشان داد که پسران در زمینه عقیدتی و بین‌فردی بیش از دختران در وضعیت زودرس قرار می‌گیرند، در حالی که دختران بیش از پسران در این دو حوزه، در وضعیت دیررس قرار می‌گیرند. هم‌چنین، از نظر هویت موفق در این دو حوزه، نمرات دختران و پسران نزدیک به هم گزارش شده است. امیدیان و شکرکن (۱۳۸۳) نیز در بررسی وضعیت هویت بین دانش‌آموزان دختر و پسر نشان دادند که از نظر هویت کلی، تنها هویت سردرگم بین دو جنس به‌طور معنی‌دار متفاوت بود و پسران نمره‌هایی بالاتر از دختران به‌دست آوردند. در بُعد اعتقادی، در هیچ حالتی تفاوت معنی‌دار نبود، ولی در روابط بین فردی نمره هویت مغشوش در پسران بیشتر بود.

در بررسی‌های انجام‌شده به سبک دوم در زمینه تفاوت‌های جنسی، گیلیگان و همکاران (۱۹۸۸)، به‌نقل از استریتمتر، (۱۹۹۳) با نظریه اریکسون درباره رشد هویت در زمینه جنس، به چالش برخاستند. این گروه استدلال می‌کنند که مفاهیم اریکسون درباره رشد روان‌شناختی یک سوگیری مردانه داشته، تجارب زنان را نادیده می‌گیرد. یک نوجوان «سالم» از نظر روان‌شناختی، حس استقلال و پویایی دارد،

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| 1- Streitmatter | 2- foreclosure      |
| 3- diffused     | 4- moratorium       |
| 5- achieved     | 6- separation       |
| 7- attachment   | 8- Miller           |
| 9- Surrey       | 10- Markus          |
| 11- Kitayama    | 12- identity styles |

حجم نمونه با ضرب متغیرها در  $350 = [2100 = 350]$  (تعداد از هر منطقه)  $3 \times$  (پایه)  $2 \times$  (جنس) برآورد شد. برای جلوگیری از افت پرسش‌نامه‌ها، ۱۰ درصد بر حجم برآورد شده افزوده شد (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) (در مجموع ۲۳۱۰ پرسش‌نامه توسط آزمودنی‌ها تکمیل گردید). پس از حذف پرسش‌نامه‌هایی که به‌طور ناقص تکمیل شده بودند و برای پرهیز از مفروضه انحراف از هنجار پژوهشگر مقادیر پرت<sup>۲</sup> (این مقادیر نمراتی هستند که خارج از حیطه بهنجار قرار می‌گیرند و معرف مقادیر افراطی هستند) با محاسبه Z برای هر گروه به‌دست آمدند و مقادیر بالاتر و پایین‌تر از  $2/5$  حذف شدند. در نهایت، حجم نمونه پژوهش را ۲۰۹۹ نفر (۱۰۰۸ پسر و ۱۰۹۱ دختر) از دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم رشته‌های تحصیلی یاد شده در مناطق سه، شش، نه، ۱۳ و ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران تشکیل دادند.

میانگین سن دانش‌آموزان  $16/03$  (انحراف معیار  $0/97$ ، دامنه  $13/50 - 19/50$ )، میانگین سن دانش‌آموزان پسر  $16/07$  (انحراف معیار  $1/03$ ، دامنه  $13/50 - 19/50$ ) و میانگین سن دانش‌آموزان دختر  $16/01$  (انحراف معیار  $0/91$ ، دامنه  $14/50 - 18/50$ ) بود. انتخاب این افراد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای - تصادفی انجام شد. خوشه‌ها از مناطق جغرافیایی شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب انتخاب و از هر خوشه ۱ تا ۲ مدرسه انتخاب و همه دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم بررسی شدند.

برای گردآوری داده‌ها ابزارهای زیر به کار برده شد:

**مقیاس صمیمیت اجتماعی میلر<sup>۳</sup> (MSIS):** این مقیاس را میلر و لفقورت<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) برای ارزیابی صمیمیت دریافتی از روابط مختلف، طراحی نمودند. پرسش‌های مقیاس یاد شده به‌وسیله مصاحبه‌های سازمان‌یافته که در آن شرکت‌کنندگان به جستجو و بحث درباره نقش صمیمیت در تمامی روابط خود، شامل ارتباط با دوستان، آشنایان و اعضای خانواده می‌پرداختند، تدوین شد. این مقیاس دربردارنده دو گروه پرسش می‌باشد که شش پرسش برای توصیف فراوانی صمیمیت و ۱۱ پرسش دیگر به شدت صمیمیت تجربه شده در زمان کنونی، اختصاص داده شده‌اند. همه پرسش‌ها با بهره‌گیری از مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت، از خیلی به‌ندرت یا کم (۱) تا تقریباً همیشه یا زیاد (۱۰) پاسخ داده می‌شوند. پرسش‌های دو و ۱۴ به‌طور معکوس امتیاز داده می‌شوند. میلر و لفقورت (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ را در اجراهای

گونگون ۰/۸۶ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. آنان هم‌چنین ضریب پایایی به روش بازآزمایی به فاصله زمانی بیش از دوماه را ۰/۸۴ و با فاصله زمانی بیش از یک ماه ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ در یک بررسی مقدماتی که بر روی یک نمونه ۳۳۰ نفری (۱۶۶ پسر و ۱۶۴ دختر) برای پژوهش حاضر انجام شد، ۰/۷۹ به‌دست آمد.

برای آماده‌سازی پرسش‌نامه صمیمیت اجتماعی با توجه به این که در زمینه سنجش و اندازه‌گیری صمیمیت، پژوهشی که در ایران انجام شده باشد، در دست نبود، پس از تهیه پرسش‌نامه صمیمیت اجتماعی، نخست به فارسی ترجمه و سپس از دو متخصص زبان انگلیسی درخواست گردید که آن را به انگلیسی برگردانند. تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی ارزیابی شد و از طریق یک «فرآیند مرور مکرر<sup>۵</sup>» این تفاوت‌ها به کمترین میزان کاهش یافت. از این رو، نزدیک‌بودن معنایی دو نسخه فارسی و انگلیسی بررسی گردید. به‌دنبال آن چند نفر از اعضای هیئت علمی روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسش‌نامه را تأیید کردند.

**پرسش‌نامه سبک‌های هویت<sup>۶</sup> (ISI-6G):** این پرسش‌نامه را برزونسکی (۱۹۸۹) برای اندازه‌گیری فرآیندهای شناختی-اجتماعی که نوجوانان در برخورد با مسایل مربوط به هویت به کار می‌برند، ساخته است. به باور برزونسکی، نوجوانان سه جهت‌گیری متفاوت یا سه سبک پردازشی هویتی گوناگون را برمی‌گزینند. این پرسش‌نامه سه سبک هویتی (اطلاعاتی<sup>۷</sup>، هنجاری<sup>۸</sup> و سردرگم/اجتنابی<sup>۹</sup>) را ارزیابی می‌کند و دارای ۴۰ پرسش است که ۱۱ پرسش (پرسش‌های دو، پنج، شش، ۱۶، ۱۸، ۲۵، ۲۶، ۳۰، ۳۳، ۳۵، ۳۷) به سبک هویت اطلاعاتی، نه پرسش (پرسش‌های چهار، ۱۰، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۸، ۳۲، ۳۴، ۴۰) به سبک هویت هنجاری و ۱۰ پرسش (پرسش‌های سه، هشت، ۱۳، ۱۷، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۱، ۳۶، ۳۸) به سبک هویت سردرگم/اجتنابی و ۱۰ پرسش (پرسش‌های یک، هفت، نه، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۲، ۳۹) نیز به مقیاس تعهد اختصاص داده شده است. افراد بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف=یک، مخالف=دو؛ تاحدودی موافق=سه؛

1- Kline  
2- outlier  
3- Miller Social Intimacy Scale  
4- Lefcourt  
5- iterative review process  
6- Identity Styles Inventory with Sixth-grade  
7- informational  
8- normative  
9- diffused/avoidant

یادشده و تعهد هویتی را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۸ و فیض آبادی (۱۳۸۴) ضرایب پایایی ۰/۵۹، ۰/۶۴ و ۰/۷۸ برای سه سبک اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم گزارش کرده‌اند.

در بررسی راهنما که بر روی یک نمونه ۳۳۰ نفری (۱۶۴ دختر و ۱۶۶ پسر) در پژوهش حاضر انجام شد، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری، سبک سردرگم/اجتنابی و تعهد به ترتیب ۰/۵۷، ۰/۵۰، ۰/۵۴ و ۰/۶۶ و پایایی ۰/۶۴ برای کل آزمون به دست آمد.

پس از انتخاب آزمودنی‌ها، مقیاس‌های صمیمیت اجتماعی و پرسش‌نامه سبک‌های هویت برای پاسخ‌گویی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در راهنمای این پرسش‌نامه‌ها، چگونگی پاسخ‌دهی و دقت در پاسخ‌گویی به پرسش‌ها ارایه شد. برای محاسبه میانگین نمرات صمیمیت اجتماعی دانش‌آموزان با سبک‌های هویتی مختلف در پایه‌های تحصیلی متفاوت، نخست نمرات استاندارد (Z) برای سه سبک هویتی به دست آمد و افراد در سه گروه اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی جای داده شدند.

برای تحلیل داده‌ها روش‌های تحلیل واریانس چندمتغیری با بهره‌گیری از آزمون ویلکز لامبدا، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی به کار برده شد.

### یافته‌ها

میانگین نمرات صمیمیت اجتماعی دانش‌آموزان پسر و دختر با سبک‌های هویتی متفاوت در پایه‌های تحصیلی مختلف در **جدول ۱** و میانگین نمرات خام دانش‌آموزان در سبک‌های سه گانه هویت، تعهد هویتی و صمیمیت اجتماعی در دو جنس و پایه‌های مختلف تحصیلی در **جدول‌های ۲ و ۳** آمده است.

پیش از اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری، بررسی مفروضه‌های هنجاربودن توزیع و همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس به ترتیب از طریق آزمون کولموگروف - اسمیرنوف<sup>۶</sup> و آماره «ام. باکس»<sup>۷</sup> انجام شد.

موافق=چهار؛ کاملاً موافق=پنج) به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند. پرسش‌های ۱۱، ۱۴ و ۲۰ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برزونسکی (۱۹۹۷) در سومین نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه خود، ضرایب آلفای کرونباخ (N=۶۱۸) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها را ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۱ به ترتیب برای سبک‌های اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم/اجتنابی و تعهد هویتی<sup>۱</sup> گزارش کرده است.

وایت<sup>۲</sup>، ومپلر<sup>۳</sup> و وین<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) برای بررسی ویژگی‌های مقیاس تجدیدنظر شده برزونسکی، آن را بر روی یک نمونه ۳۶۱ نفری از دانشجویان با میانگین سنی ۲۱/۵ سال، اجرا کردند. آنها با بهره‌گیری از روش همسانی درونی<sup>۵</sup> ضریب آلفای کرونباخ را برای سه سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۶۴ و ۰/۷۸ به دست آوردند. با توجه به این که پرسش‌نامه سبک‌های هویت بر پایه ویژگی‌های گروهی از دانشجویان، ساخته شده، وایت و همکاران این پرسش‌نامه را برای ارزیابی نوجوانان در سنین پایین‌تر و هم‌چنین بزرگسالان با مهارت‌های محدود خواندن معتبر ندانستند. از سوی دیگر اعتبار ضعیف سازه در مقیاس برزونسکی نشان می‌داد که همه مقیاس‌ها به‌طور مثبت با هم رابطه دارند (I=۰/۵۸) بین سبک اطلاعاتی و هنجاری؛ I=۰/۱۳ بین سبک اطلاعاتی و سردرگم/اجتنابی؛ I=۰/۲۷ بین سبک هنجاری و سردرگم/اجتنابی؛ در حالی که پیش‌بینی می‌شود سبک هنجاری با سبک اطلاعاتی همبستگی مثبت و سبک سردرگم/اجتنابی با سبک اطلاعاتی همبستگی منفی نشان دهد. بدین ترتیب وایت و همکاران (۱۹۹۸) برای از میان برداشتن این کاستی‌ها نسخه تازه‌ای از پرسش‌نامه سبک‌های هویت با نام سبک‌های هویت برزونسکی (نسخه ۶G) را ساختند. در پژوهش حاضر این پرسش‌نامه (از نسخه ترجمه‌شده توسط فارسی‌نژاد، ۱۳۸۳) پس از اصلاح و اندکی تغییرات برای روانی و شفاف‌بودن بیشتر واژه‌ها، به کار برده شده که شمار آن با نسخه اصلی سبک‌های هویت یکسان بوده اما از نظر محتوای پرسش‌ها تغییر کرده است. در ایران پژوهش‌های گوناگونی، پرسش‌نامه سبک‌های هویت را در بررسی دانش‌آموزان و دانشجویان به کار برده‌اند. غرایبی، عاطف‌وحید، دژکام و محمدیان (۱۳۸۴) ضرایب پایایی برای سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی و تعهد هویتی را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۲، ۰/۸۱ و ۰/۸۵، فارسی‌نژاد (۱۳۸۳) ضرایب پایایی برای سبک‌های هویت

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی دانش‌آموزان دختر و پسر با سبک‌های هویتی متفاوت در پایه‌های مختلف تحصیلی از نظر صمیمیت اجتماعی

سبک‌های هویتی	پایه	پسران		دختران		کل	
		میانگین (انحراف معیار)	فراوانی	میانگین (انحراف معیار)	فراوانی	میانگین (انحراف معیار)	فراوانی
اطلاعاتی	اول	۱۴۱/۴۶ (۱۵/۳۹)	۸۰	۱۴۴/۳۱ (۱۳/۲۵)	۱۴۹	۱۴۳/۳۱ (۱۴/۰۷)	۲۲۹
	دوم	۱۳۶/۶۸ (۱۵/۹۶)	۱۱۵	۱۴۳/۱۷ (۱۴/۰۸)	۱۲۹	۱۴۰/۱۱ (۱۵/۳۱)	۲۴۴
	سوم	۱۳۵/۵۹ (۱۶/۸۵)	۱۰۴	۱۴۳/۳۳ (۱۶/۸۱)	۱۰۰	۱۳۹/۳۹ (۱۷/۲۳)	۲۰۴
هنجاری	کل	۱۳۷/۵۸ (۱۶/۲۵)	۲۹۹	۱۴۳/۶۶ (۱۴/۵۱)	۳۷۸	۱۴۰/۹۸ (۱۵/۵۹)	۶۷۷
	اول	۱۳۸/۲۵ (۱۵/۹۵)	۱۳۴	۱۴۶/۳۷ (۱۳/۹۳)	۱۱۱	۱۴۱/۹۳ (۱۵/۵۷)	۲۴۵
	دوم	۱۳۶/۴۷ (۱۴/۵۸)	۱۲۵	۱۴۷/۰۱ (۱۳/۶۱)	۱۱۴	۱۴۱/۴۹ (۱۵/۰۵)	۲۳۹
سردرگم/اجتنابی	سوم	۱۳۷/۶۹ (۱۶/۴۸)	۱۰۸	۱۴۱/۱۷ (۱۳/۴۴)	۱۰۵	۱۳۹/۴۱ (۱۵/۱۲)	۲۱۳
	کل	۱۳۷/۴۸ (۱۵/۶۳)	۳۶۷	۱۴۴/۹۴ (۱۳/۸۷)	۳۳۰	۱۴۱/۰۱ (۱۵/۲۷)	۶۹۷
	اول	۱۳۵/۴۱ (۱۷/۱۲)	۱۳۵	۱۴۱/۴۳ (۱۶/۱۸)	۱۴۲	۱۳۸/۴۹ (۱۶/۸۸)	۲۷۷
کل	دوم	۱۳۲/۳۶ (۱۷/۸۷)	۱۰۰	۱۳۷/۷۱ (۱۴/۹۹)	۱۲۹	۱۳۵/۳۷ (۱۶/۴۹)	۲۲۹
	سوم	۱۳۴/۲۳ (۱۵/۴۶)	۱۰۷	۱۳۹/۵۵ (۱۴/۵۶)	۱۱۲	۱۳۶/۹۵ (۱۵/۲۱)	۲۱۹
	کل	۱۳۴/۱۵ (۱۶/۸۴)	۳۴۲	۱۳۹/۶۳ (۱۵/۳۶)	۳۸۳	۱۳۷/۰۴ (۱۶/۲۹)	۷۲۵
کل	اول	۱۳۷/۸۹ (۱۶/۴۰)	۳۴۹	۱۴۳/۸۶ (۱۴/۶۳)	۴۰۲	۱۴۱/۰۹ (۱۵/۷۵)	۷۵۱
	دوم	۱۳۵/۳۳ (۱۶/۱۴)	۳۴۰	۱۴۲/۴۵ (۱۴/۷۲)	۳۷۲	۱۳۹/۰۵ (۱۵/۸۱)	۷۱۲
	سوم	۱۳۵/۸۵ (۱۶/۲۸)	۳۱۹	۱۴۱/۲۸ (۱۴/۹۹)	۳۱۷	۱۳۸/۵۵ (۱۵/۸۷)	۶۳۶
کل	۱۳۶/۳۸ (۱۶/۲۹)	۱۰۰۸	۱۴۲/۶۳ (۱۴/۷۹)	۱۰۹۱	۱۳۹/۶۳ (۱۵/۸۴)	۲۰۹۹	

پایه‌های مختلف تحصیلی از نظر سبک سردرگم/اجتنابی ( $F=۳/۴۱۹$ ) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ( $df=۲$ ,  $p<۰/۰۰۱$ ) و سبک هنجاری ( $F=۱۱/۲۸۹$ ,  $df=۲$ ,  $p<۰/۰۵$ )

برای آگاهی از این که کدام‌یک از متغیرهای وابسته در ایجاد تفاوت اثر داشته‌اند، اجرای تحلیل تعقیبی «بونفرونی» (با رعایت فرض همگنی کوواریانس آزمون ام. باکس) برای متغیرهای وابسته اختصاصی انجام شد. نتایج تحلیل تعقیبی بونفرونی نشان داد که بین میانگین نمرات افراد در پایه اول، در مقایسه با پایه دوم و سوم در سبک سردرگم/اجتنابی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به بیان دیگر، نمرات افراد در سبک سردرگم در پایه اول بیش از نمرات افراد با این سبک در پایه دوم و سوم بود.

ماتریس همبستگی بین سبک‌های هویتی و تعهد هویتی و صمیمیت اجتماعی در جدول ۲ ارائه شده است.

سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای توزیع متغیرهای سبک‌های اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۷۸ به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار است ( $p<۰/۰۵$ )، از این رو مفروضه بهنجاربودن برقرار می‌باشد. مقدار آماره ام. باکس برای مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از نظر آماری معنی‌دار نبود.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای جنس ( $p<۰/۰۵$ )،  $F=۷/۶۰۳$  و پایه‌های تحصیلی ( $F=۵/۵۰۷$ ,  $p<۰/۰۵$ ) با استفاده از آزمون ویلکز لامبدا نشان می‌دهد که می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای دو جنس و پایه تحصیلی را رد کرد.

تحلیل واریانس دو متغیری نشان داد که بین میانگین نمرات پرسش‌نامه سبک‌های هویت دانش‌آموزان پسر و دختر در عامل جنس از نظر سبک هنجاری ( $F=۱۳/۸۵۸$ ,  $df=۱$ ,  $p<۰/۰۰۱$ )، و در

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی سبک‌های هویت، تعهد و صمیمیت اجتماعی در پسران (n=1008) و دختران (n=1091)

متغیرها	پسران میانگین (انحراف معیار)	دختران میانگین (انحراف معیار)	کل میانگین (انحراف معیار)
اطلاعاتی	۴۰/۱۰ (۵/۰۷)	۴۰/۴۴ (۴/۸۲)	۴۰/۲۸ (۴/۹۵)
هنجاری	۳۲/۶۷ (۴/۲۱)	۳۱/۹۵ (۴/۵۲)	۳۲/۳۰ (۴/۳۹)
سردرگم / اجتنابی	۲۵/۸۲ (۵/۷۸)	۲۵/۵۷ (۵/۸۴)	۲۵/۶۹ (۵/۸۱)
تعهد	۳۶/۶۸ (۵/۲۹)	۳۵/۴۲ (۵/۵۳)	۳۶/۰۲ (۵/۴۵)
صمیمیت اجتماعی	۱۳۶/۳۸ (۱۶/۳۰)	۱۴۲/۶۳ (۱۴/۷۹)	۱۳۹/۶۳ (۱۵/۸۴)

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی سبک‌های هویت، تعهد هویتی دانش‌آموزان پسر (n=1008) و دختر (n=1091) در پایه‌های مختلف تحصیلی

سبک‌های هویتی	پایه	پسران		دختران		کل میانگین
		میانگین (انحراف معیار)	فراوانی	میانگین (انحراف معیار)	فراوانی	
اطلاعاتی	اول	۳۹/۹۲ (۵/۰۹)	۳۴۹	۴۰/۸۹ (۴/۸۱)	۴۰۲	۴۰/۴۴
	دوم	۴۰/۴۰ (۴/۹۳)	۳۴۰	۴۰/۲۱ (۴/۹۵)	۳۷۲	۴۰/۳۰
	سوم	۳۹/۹۷ (۵/۱۹)	۳۱۹	۴۰/۱۵ (۴/۶۶)	۳۱۷	۴۰/۰۶
هنجاری	اول	۳۳/۱۲ (۴/۳۴)	۳۴۹	۳۲/۱۵ (۴/۶۰)	۴۰۲	۳۲/۶۰
	دوم	۳۲/۶۵ (۳/۹۷)	۳۴۰	۳۱/۷۸ (۴/۶۲)	۳۷۲	۳۲/۲۰
	سوم	۳۲/۱۹ (۴/۲۹)	۳۱۹	۳۱/۸۹ (۴/۳۰)	۳۱۷	۳۲/۰۴
سردرگم / اجتنابی	اول	۲۶/۹۶ (۵/۸۹)	۳۴۹	۲۵/۹۹ (۶/۰۴)	۴۰۲	۲۶/۴۴
	دوم	۲۴/۹۸ (۵/۷۳)	۳۴۰	۲۵/۱۹ (۵/۷۹)	۳۷۲	۲۵/۰۹
	سوم	۲۵/۴۷ (۵/۵۳)	۳۱۹	۲۵/۴۶ (۵/۵۹)	۳۱۷	۲۵/۴۶
تعهد هویتی	اول	۳۶/۱۹ (۴/۹۸)	۳۴۹	۳۵/۵۷ (۵/۸۴)	۴۰۲	۳۵/۲۹
	دوم	۳۷/۱۳ (۵/۳۶)	۳۴۰	۳۵/۹۹ (۵/۵۵)	۳۷۲	۳۶/۵۳
	سوم	۳۶/۷۳ (۵/۵۳)	۳۱۹	۳۵/۹۰ (۵/۲۷)	۳۱۷	۳۶/۳۲
کل		۳۶/۶۸ (۵/۲۹)	۱۰۰۸	۳۵/۴۲ (۵/۵۳)	۱۰۹۱	۳۶/۰۲

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین سبک‌های هویتی و تعهد هویتی و صمیمیت اجتماعی

متغیر وابسته	سبک اطلاعاتی			سبک هنجاری			سبک سردرگم/اجتنابی			تعهد هویتی	
	کل	پسر	دختر	کل	پسر	دختر	کل	پسر	دختر	پسر	دختر
صمیمیت اجتماعی	۰/۱۴۵**	۰/۱۸۷**	۰/۱۷**	۰/۲۲۱**	۰/۱۸۵**	۰/۱۸۲**	۰/۰۴۹	۰/۰۷۹*	۰/۰۶۷**	۰/۱۵۱**	۰/۱۴۳**
تعهد هویتی	۰/۳۵۶**	۰/۳۹۳**	۰/۳۶۶**	۰/۴۱۴**	۰/۳۷۲**	۰/۴**	۰/۳۴۷**	۰/۳۶۸**	۰/۳۵۲**	—	—

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ 

پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، با وجود کنترل متغیرهای سبک‌های هویت و تعهد هویتی در پیش‌بینی صمیمیت اجتماعی، متغیر جنس به‌طور معنی‌داری صمیمیت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. از سوی دیگر، کاهش معنی‌دار بتا بیانگر نقش واسطه‌ای متغیر مرتبه جدید در ارتباط بین متغیر مرتبه قبل و متغیر ملاک است. کاهش مقادیر بتا سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری با ورود متغیر تعهد هویت در مرتبه سوم با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ بر غیرمعنی‌دار بودن نقش واسطه‌گری تعهد در رابطه بین سبک‌های هویت و صمیمیت اجتماعی اشاره می‌کند.

در بررسی رابطه بین متغیرهای جمعیت‌شناختی جنس و پایه تحصیلی با صمیمیت اجتماعی، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی به کار برده شد. از این رو در گام اول دو متغیر جنس و پایه تحصیلی، در گام دوم سبک‌های هویت و در گام سوم تعهد هویتی وارد تحلیل شدند (جدول ۵). این بررسی نشان داد که متغیرهای جنس، پایه تحصیلی، سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری و تعهد هویتی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار صمیمیت اجتماعی هستند. مقادیر  $\beta$  مربوط به متغیر جنس در گام اول، دوم و سوم نشان داد که این متغیر به‌طور معنی‌داری صمیمیت اجتماعی را

جدول ۵- خلاصه نتایج رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی متغیر صمیمیت اجتماعی

مراحل	متغیرها	B	Beta	سطح معنی‌داری
گام اول		$R^2 = 0.042$	$F = 46/497$	$p < 0.001$
	جنس	۶/۱۹	۰/۱۹	۰/۰۰۱
	پایه تحصیلی	-۱/۱۷	-۰/۰۶	۰/۰۰۵
گام دوم		$*R^2 = 0.092$	$F = 42/622$	$p < 0.001$
	جنس	۶/۴۸	۰/۲۰	۰/۰۰۱
	پایه تحصیلی	-۰/۹۹	-۰/۰۵	۰/۰۵
	سبک اطلاعاتی	۰/۳۳	۰/۱۰	۰/۰۰۱
	سبک هنجاری	۰/۵۷	۰/۱۶	۰/۰۰۱
	سبک سردرگم	-۰/۰۸	-۰/۰۳	N.S.
گام سوم		$**R^2 = 0.094$	$F = 36/245$	$p < 0.044$
	جنس	۶/۶۴	۰/۲۱	۰/۰۰۱
	پایه تحصیلی	-۱/۰۶	-۰/۰۵	۰/۰۱۰
	سبک اطلاعاتی	۰/۲۹	۰/۰۹	۰/۰۰۱
	سبک هنجاری	۰/۵۲	۰/۱۴	۰/۰۰۱
	سبک سردرگم	-۰/۰۵	-۰/۰۲	N.S.
	تعهد هویتی	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۰۵

\* $\Delta R^2 = 0.05$ ; \*\* $\Delta R^2 = 0.002$



**بحث**

می‌پذیرند (تریاندیس<sup>۲۲</sup>، ۱۹۸۹، به نقل از تریاندیس و سو<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۲). تریاندیس و سو (۲۰۰۲) بر این باور بودند که در فرهنگ‌های فردگرا مانند آمریکای شمالی و اروپای غربی، افراد بیشتر عناصر خود فردی مانند «من فعال هستم» یا «من مهربان هستم» را برمی‌گزینند. اما در فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند آسیای شرقی، آفریقا و آمریکای جنوبی افراد بیشتر تمایل به بهره‌گیری از عناصر خود جمعی مانند «خانواده‌ام فکر می‌کنند که من فعال هستم» یا «همکارانم فکر می‌کنند که من مهربان هستم» دارند. از این رو زبان مورد استفاده در فرهنگ‌های جمع‌گرا اغلب «ما» و در فرهنگ‌های فردگرا «من» است (کاشیما و کاشیما، ۱۹۹۸، به نقل از همان‌جا). گفتنی است که تأثیرپذیری از فرهنگ در همه افراد یکسان نیست. برای نمونه جنس فرد می‌تواند شاخص‌های مختص به یک نظام فرهنگی غالب را تعدیل یا تشدید نماید. در این زمینه فرهنگ با نفوذ در فرآیند اجتماعی شدن، نقش تعیین‌کننده‌ای در جامعه‌پذیری افراد در دو جنس دارد (لمن<sup>۲۴</sup>، چيو<sup>۲۵</sup> و اسکالر<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۴). گابریل و گاردنر (۱۹۹۹، به نقل از تریاندیس و سو، ۲۰۰۲) در زمینه تفاوت جمع‌گرایی در دو جنس نشان دادند که جمع‌گرایی مرد از عضویت در گروه ناشی می‌شود: «من یک آمریکایی هستم»؛ در حالی که جمع‌گرایی زن از روابط ویژه او به دست می‌آید: «من بهترین دوست آدامز هستم».

یافته پژوهش حاضر مبنی بر تفاوت معنی‌دار آماری میان نمرات دختران و پسران در سبک‌های اجتماعی، هم‌سو با یافته‌های منطقی (۱۳۸۳)، می‌تواند گویای آن باشد که دختران بیشتر از پسران سمت و سویی متفاوت از آنچه اولیای امر بر آن تأکید دارند، در شکل‌گیری هویتی خویش برمی‌گزینند. هم‌چنین، یافته‌های پژوهش رحیمی‌نژاد (۱۳۸۴) و آرچر (۱۹۸۹)، به نقل از استریتمر، (۱۹۹۳) هم‌سو با پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد عقیدتی و روابط بین فردی پسران زودتر از دختران شکل می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر در بررسی نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت در رابطه بین جنس و صمیمیت اجتماعی نشان داد که سبک‌های هویت نمی‌توانند رابطه بین متغیرهای یادشده را میانجی‌گری کنند. هم‌چنین، یافته‌ها نشان دادند که افزون بر متغیر جنس و پایه تحصیلی، سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری به طور معنی‌داری صمیمیت اجتماعی را پیش‌بینی کرده‌اند. هم‌چنین نقش تفاوت‌های جنسی، سبک‌های هویت و در نهایت نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت در تجربه صمیمیت بین فردی در بررسی رابطه بین جنس و صمیمیت اجتماعی تبیین گردید.

یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه نقش تفاوت‌های جنسی در ارتباط با تجربه صمیمیت اجتماعی با یافته‌های برزونسکی و کاک<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، رز<sup>۲</sup> و رادولف<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، گایا<sup>۴</sup> (۲۰۰۲)، پرلمن<sup>۵</sup> و فهر<sup>۶</sup> (۱۹۸۷)، اولسون<sup>۷</sup> و شالتز<sup>۸</sup> (۱۹۹۴)، دانز<sup>۹</sup> و هیلج<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۱)، مونگومری (۲۰۰۵)، ولوراس<sup>۱۱</sup> و بوسما<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۵) و هوک<sup>۱۳</sup>، گرشتین<sup>۱۴</sup>، دتریچ<sup>۱۵</sup> و گریدلی<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۳)، هم‌سو و با یافته‌های لینکوئیست<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۴)، اورسون<sup>۱۸</sup>، شیکینگ<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۲) و مک‌نلز<sup>۲۰</sup> و کونسولی<sup>۲۱</sup> (۱۹۹۹) ناهماهنگ است.

نظریه روانشناسی اجتماعی در تبیین تفاوت‌های جنسی در تجربه روابط صمیمانه نشان می‌دهد که زنان و مردان طی فرآیند اجتماعی شدن یاد می‌گیرند که از شیوه‌های هماهنگ با جنس خود برای تجربه صمیمیت بهره‌گیرند. مردان متأثر از فرآیند اجتماعی شدن و با پیش‌بینی خطر طرد اجتماعی همواره از بروز ویژگی‌های زنانمانند هیجانانگ و صمیمیت زیاد خودداری می‌کنند. افزون بر این، آن‌چنان که ویلیامز (۱۹۸۵)، به نقل از گایا، (۲۰۰۲) اشاره کرده است، مردان همواره از ارایه تصویری ضعیف و آسیب‌پذیر از خود به دیگران در هراس هستند. اما زنان می‌توانند به راحتی آن دسته از اطلاعات و نگرانی‌هایی را که ممکن است آنان را آسیب‌پذیر جلوه دهد، افشا کنند (گایا، ۲۰۰۲).

پژوهش حاضر نشان داد که صرف‌نظر از سبک‌های هویت افراد و پایه تحصیلی آنان، دختران در مقایسه با پسران نمرات صمیمیت اجتماعی بالاتری را گزارش می‌کنند؛ از این رو این پرسش به ذهن متبادر می‌شود که چرا سهم جنس افراد، جدا از ویژگی‌های دیگر آنها در پیش‌بینی صمیمیت اجتماعی آنان مهم دانسته می‌شود. برخی بررسی‌ها نشان داده‌اند که انتخاب اطلاعات از محیط یا پاسخ به محرک‌های محیطی که اثرگذار بر شناخت و ادراک فرد است، از فرهنگ غالب تأثیر

- |               |              |
|---------------|--------------|
| 1- Kuk        | 2- Rose      |
| 3- Rudolph    | 4- Gaia      |
| 5- Perlman    | 6- Fehr      |
| 7- Olson      | 8- Shultz    |
| 9- Downs      | 10- Hillje   |
| 11- Vleioras  | 12- Bosma    |
| 13- Hook      | 14- Gerstein |
| 15- Deterich  | 16- Gridley  |
| 17- Lindquist | 18- Orosan   |
| 19- Schilling | 20- McNelles |
| 21- Connolly  | 22- Triandis |
| 23- Suh       | 24- Lehman   |
| 25- Chiu      | 26- Schaller |

نتایج پژوهش حاضر هم‌سو با بررسی برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) و فرتاش (۱۳۸۴) نشان داد که سبک سردرگم، توان پیش‌بینی صمیمیت میان‌فردی را ندارد. برزونسکی (۱۹۹۲)، (۱۹۹۴)، برزونسکی و فراری<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)، برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) و دالینگر<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) بر این باورند که افراد سردرگم راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی، هیجان‌مدار و راهبردهای تصمیم‌گیری غیرانطباقی را به کار می‌برند. هم‌چنین برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) بر این باورند که افراد سردرگم برای تشکیل روابط دوستانه و حفظ شبکه حمایت اجتماعی با مشکل روبه‌رو هستند. آنان روابط ضعیفی با هم‌سالان خود دارند و از نظر میزان صمیمیت و گشودگی در روابط در سطح پایینی هستند.

در مجموع، این یافته‌ها گویای آن هستند که در جوامع جمع‌گرا، می‌توان برای مقایسه افراد هنجاری و اطلاعاتی بر نکات مشترک آنان تأکید کرد، در حالی که برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) بر این باورند که در جوامع فردگرا مقایسه افراد هنجاری و اطلاعاتی، با تمرکز بر تفاوت میان آنها امکان‌پذیر است.

هم‌چنین، یافته پژوهش حاضر در زمینه نمرات سبک هویت افراد در پایه‌های مختلف تحصیلی با یافته‌های پژوهش ادبی (۱۳۷۹) که نشان داد به‌دست آوردن یک وضعیت هویتی ویژه، به سن افراد بستگی ندارد، ناهماهنگ است. برخی از پژوهشگران (مانند ماریسا، ۱۹۹۱) اوایل نوجوانی را مرحله به هم ریختگی ساختار یا ساختارزدایی<sup>۳</sup> شکل‌گیری هویت می‌دانند. به‌علت تغییرات سریع جسمانی، شناختی و اجتماعی، نوجوانان بیشتر علاقمند تجدیدنظر در ارزش‌ها و هویت‌یابی دوره کودکی خود هستند. آرچر و واترمن (۱۹۸۳)، به‌نقل از همان‌جا) نیز دریافته‌اند که نیمی از افراد در اوایل نوجوانی گمگشتگی را تجربه می‌کنند.

در این پژوهش با توجه به ارتباط تنگاتنگ مقوله فرهنگ و هویت، خود را بی‌نیاز از رویکردی تبدیلی<sup>۴</sup> در بررسی رابطه میان ابعاد نسبتاً پایدار سبک‌های هویتی و تجربه صمیمیت میان‌فردی نمی‌دانیم. از این رو، به‌دلیل گستردگی دامنه اثرگذاری عامل فرهنگ بر هر یک از متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر از رویکرد تبدیلی که مستلزم دخالت متغیرهای برون‌فردی در تبیین متغیر صمیمیت اجتماعی است بهره گرفته شد. در پایان می‌توان گفت اگرچه دخالت عوامل متفاوت با ماهیت درون- برون فردی می‌تواند تفسیر را دشوار کند، اما هم‌سو با بررسی یونگ<sup>۵</sup>، ساندن<sup>۶</sup> و املکمپ<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) چنین تبیینی به واقعیت نزدیک‌تر است.

یافته‌های پژوهش حاضر به روش مقطعی به‌دست آمده است، از این رو ارزیابی روابط علی را ممکن نمی‌سازد. بنابراین، تکرار یافته‌های این بررسی به کمک بررسی‌های طولی که بتواند به بررسی رشد جنبه‌های عاطفی و رفتاری صمیمانه در تعامل‌های اجتماعی نوجوانان بپردازد، ضروری به‌نظر می‌رسد. از آن‌جا که صمیمیت یک عنصر مهم در دوستی‌های دوره نوجوانی و یک ویژگی مهم روابط میان‌فردی است، آگاهی از چگونگی رشد صمیمیت می‌تواند به دختران و پسران برای برقراری روابط سالم کمک کند. از سوی دیگر رشد و شکل‌گیری هویت در کنار متغیر صمیمیت، می‌تواند اطلاعات گسترده‌تری را در زمینه رشد سازگاری هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی در این دوره به‌دست دهد.

### سپاسگزاری

این پژوهش با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه تربیت معلم تهران انجام شده است. بدین وسیله از حمایت‌های مسئولان دانشگاه تربیت معلم تهران مخصوصاً در حوزه معاونت پژوهشی تقدیر و تشکر می‌شود.

دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۱۱/۱۷؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۶/۳/۱۳؛

پذیرش مقاله: ۱۳۸۶/۳/۱۶

### منابع

- ادبی، راضیه (۱۳۷۹). *بررسی رابطه پیکاه هویت و سلامت روانی در اوایل و اواسط نوجوانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه الزهراء.
- امیدیان، مرتضی؛ شکرکن، حسین (۱۳۸۳). مقایسه وضعیت هویت‌یابی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع پیش‌دانشگاهی استان خوزستان. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، سال یکم، شماره ۱، ۴۶-۳۵.
- رحیمی‌نژاد، عباس (۱۳۸۴). طرح پژوهشی آموزش و پرورش شهر تهران. دانشگاه تهران.
- شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴). *روان‌شناسی رشد نوجوان: دیدگاهی تحولی*. تهران: انتشارات علم.
- غرایب، بنفشه؛ عاطف‌وحید، محمد کاظم؛ دژ کام، محمود؛ محمدیان، مهرداد (۱۳۸۴). وضعیت هویتی نوجوانان تهرانی. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، سال یازدهم، شماره ۲، ۱۷۵-۱۶۴.
- فارسی‌نژاد، معصومه (۱۳۸۳). *بررسی رابطه سبک‌های هویت با سلامت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم دبیرستان‌های شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تهران.

- 1- Ferrari  
2- Dollinger  
3- destructuring  
4- transaction  
5- Jong  
6- Sonderen  
7- Emmelkamp

- Dollinger, S. M. (1995). Identity styles and the five-factor model of personality. *Journal of Research in Personality*, 29, 475-479.
- Downs, A. C., & Hillje, E. S. (1991). Reassessment of the Miller Social Intimacy Scale: Use with mixed and same-sex dyads produces multidimensional structures. *Psychological Reports*, 69, 991-997.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: A prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 265-284.
- Gaia, A. C. (2002). Understanding emotional intimacy: A review of conceptualization, assessment and the role of gender. *International Social Science Review*, 77, 151-170.
- Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the international domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33-47.
- Hook, M. K., Gerstein, L. H., Detterich, L., & Gridley, B. (2003). How close are we? Measuring intimacy and examining gender differences. *Journal of Counseling & Development*, 81, 462-472.
- Jong, G. M., Sonderen, E., & Emmelkamp, P. M. G. (1999). A comprehensive model of stress. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68, 290-298.
- Josselson, R. (1996). *The space between: Exploring the dimensions of human relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kardum, I., & Krapic, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30, 503-515.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kroger, J. (1997). *Identity in adolescence. The balance between self and others*. London: Routledge.
- Lacombe, A. C., & Gay, J. (1998). The role of gender in adolescent identity and intimacy decisions. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 795-802.
- Lehman, D. R., Chiu, C., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.
- Lindquist, A. R. (1994). *Gender differences in the intimacy of romantic relationships: A meta-analysis*. The Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, New Orleans, LA.
- فرناش، سهیلا (۱۳۸۴). *رابطه هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی با توجه به نقش جنس و پایگاه اجتماعی اقتصادی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشگاه تهران.
- فیض‌آبادی، زهرا (۱۳۸۴). *مقایسه پاسخ‌های هم‌دانه دانشجویان در سبک‌های هویتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۳). *رفتارشناسی جوان در دهه سوم و چهارم انقلاب اسلامی*. مرکز مطالعات جوانان و مناسبات نسلی پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی، استانداری اصفهان.
- Adams, G. R., & Archer, S. L. (1994). Identity: A precursor to intimacy. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Archer, S. L. (1994). *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Berzonsky, M. D. (1997). *Reliability data for the third revision of the Identity Style Inventory (ISI-3)*. Unpublished raw data.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2000). Identity status and identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M. D. (1994). A diffuse/avoidant identity processing style: Confused self or self-serving strategy? Paper presented at the biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Amsterdam, The Netherlands.
- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 20, 597-606.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2005). Identity style, psychological maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2002). *Statistic without maths for psychology*. Essex, England: Prentice Hall.

- Marcia, J. E. (1991). *Identity ad self development*. In R. M. Lerner, A. C. Peters, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Matud, M. P., Ibanez, I., Bethencourt, U. M., Marrero, R., & Carballeira, M. (2003). Structural gender differences in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 35, 1919-1929.
- McNelles, L. R., & Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and gender differences in intimate affect and intimate behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 143-159.
- Miller, J. B. (1991). The development of women's sense of self. In J. V. Jordan, A.G. Kaplan, J. B. Miller, I. P. Stiver, & J. L. Surrey (Eds.), *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center*. New York: Guilford.
- Miller, R. S., & Lefcourt, H. M. (1982). The assessment of social intimacy. *Journal of Personality Assessment*, 46, 514-518.
- Montgomery, M. J. (2005). Psychological intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20, 346-374.
- Noller, P., Feeney, J. A., & Peterson, C. (2001). *Personal relationships across the lifespan*. New York: Brunner-Routledge.
- Nurmi, J. E., Berzonsky, M. D., Tammi, K., & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well-being. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 555-570.
- Olson, D. A., & Shultz, K. S. (1994). Gender differences in the dimensionality of social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1221-1232.
- Orosan, P. G., & Schilling, K. M. (1992). Gender differences in college students' definitions and perceptions of intimacy. *Woman and Therapy*, 12, 201-212.
- Perlman, D., & Fehr, B. (1987). The development of intimate relationships. In D. Perlman & S. Duck (Eds.), *Intimate relationships: Development, dynamics and deterioration* (pp. 13-42). Beverly Hills, CA: Sage.
- Raskin, P. M., & Watterman, A. S. (1994). On the bidirectional impact of counseling on identity and intimacy development. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reis, H., Collings, W., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Streitmatter, J. (1993). Gender differences in identity development: An examination of logitudinal data. *Adolescence*, 28, 55-77.
- Surrey, J. L. (1991). The "self-in-relation": A theory of women's development. In J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller, I. P. Stiver, & J. L. Surrey (Eds.), *Women's growth in connection: Writings form the Stone Center*. New York: Guilford Press.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Culture influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.
- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 397-409
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Watkins, D., Cheng, C., Mpofu, E., Olowu, S., Singe-Sengupta, S., & Regmi, M. (2003). Gender differences in self-construal: How generalization are western findings. *Journal of Social Psychology*, 443, 501-519.
- White, J. M., Wampler, R. S., & Winn, K. I. (1998). The identity style inventory: A revision with a sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent Research*, 13, 223-245.