چهارچوب این پژوهش پنداشتی بوده و بر پایه مفاهیم " آموزش و هویت " استوار است که در این راستا مفاهیمی چون ارزشیابی و سنجش، اهمیت و ضرورت ارزشیابی، اهداف ارزشیابی با تاکید بر وضعیت تحصیلی و سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم-اجتنابی و بعد تعهد مورد بحث قرار می گیرند.

پس از نظام آموزش و پرورش، دانشگاه مهم ترین و اساسی ترین مکانی است که قادر است روحیه خلاقیت، ابتکار، خود باوری و اعتماد به نفس را در نسل جوان شکوفا سازد. دانشگاه ها از گرانبها ترین ذخایری هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. امروزه این مراکز، به لحاظ دارا بودن دانش و فن در بالاترین سطح تخصصی از اعتبار زیادی برخوردارند و از عوامل عمده دگرگونی اجتماعی محسوب می شوند.

ذکر این نکته ضروری است که آموزش علوم پزشکی بخشی از نظام آموزش عالی است که با حیات انسان ها سروکار دارد و توجه به جنبه های کمی و کیفی آن از اهمیت ویژه ای برخوردار است. اگر سلامت جامعه را در گرو کیفیت خدمات، پیشگیری، آموزش بهداشت و درمان بدانیم، در این صورت وجود نظامی علمی و حرفه ای در دانشگاه به عنوان بستر واقعی تربیت این نیروی انسانی غیر قابل انکار است([39](#_ENREF_39)). از این رو حساسیت بیشتری نسبت به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام های جامعه وجود دارد. کیفیت یکی از موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده ، اما شدت و قوت آن متفاوت است. از دهه 90 میلادی به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه ای به یک مسئله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است. این مفهوم در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه ها، بحث برانگیز تر و تصورات نسبت به آن متنوع تر است. در آموزش می توان کیفیت را حذف خطاها، اجتناب از اشتباه، ارائه خدمت کامل به وسیله موسسه و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری، توانائی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش، اثربخشی و در نهایت مطابقت با استانداردها دانست. از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی(زمینه) نظام دانشگاهی، ماموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد([2](#_ENREF_2)).

بنابراین در جهان امروز، ضرورت توجه به کیفیت آموزش و بهره وري حاصل از آن اهمیت ویژه اي دارد. امروزه، استمرار و پویایی متناسب با تحولات اجتماعی کیفیت آموزش تبدیل به مسئله مهم سازمان هاي درگیر در امر آموزش شده و متخصصان برنامه درسی براي این که بتوانند عملکرد خود و برنامه هاي درسی را بهبود بخشند، باید در روند کاریشان به کیفیت آموزش توجه نمایند. چون یکی از مهمترین و اساسی ترین فعالیت ها در چرخه برنامه ریزي، یافتن ارزش فعالیت هاي انجام شده و قبلی در قالب ارزشیابی است، در ارتباط با کار آموزش نیز میتوان ارزشیابی را از اساسی ترین مراحل فعالیت هاي آموزشی در جهت ارتقاي کیفیت آموزش دانست.

آموزش در حکم تلاش انسانی، فرایندي متغیر و موضوعی محوري براي توسعه در ابعاد مختلف است. بدیهی است که هر نوع آموزشی به توسعه فرهنگی، اقتصادي، اجتماعی و سیاسی منجر نخواهد شد و فقط آموزش هاي متناسب و با کیفیت میتوانند فرد و جامعه را متحول سازند. ارزشیابی اشاره به فرایند تصمیم گیري، جمع آوري شواهد و قضاوت در خصوص نظام ها، برنامه ها، مواد، رویه ها و فرایند ها دارد و مهمترین برون داد ارزشیابی، پیشنهادها یا دستورالعمل هایی است که براي بهبود کیفیت آموزش تصمیم گیري در خصوص تغییر سیاست ها و خط مشی هاي نظام آموزشی به کار می رود. علاوه بر این، در ارزشیابی توجه به اهداف برنامه، فرایند ها، نتایج، پیامدها و... مدنظر میباشد. ارزشیابی از جمله مؤثرترین تدابیري است که میتواند تسهیل کننده کیفیت بخشی به امور باشد؛ تدابیري که با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، و تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه و یا مؤسسه، منجر به شفافیت وضعیت موجود شده و در صورت مشاهده هر گونه مسأله و مشکلی، با گزینش راهکارهایی متناسب و به هنگام، در حرکت به منظور کیفیت بخشی به فعالیتها، محصولات، خدمات و... موفق عمل میکنند([3](#_ENREF_3)).

در تمام سطوح آموزش و بالین، فرایند ارزیابی برای کسب اطلاعات درباره یادگیری و قضاوت درباره عملکرد دانشجویان و تعیین شایستگی آنها برای ورود به بالین لازم است. تمام متخصصان در حرفه های علوم پزشکی پاسخگوی بیماران و به طور جامع تر به کل جامعه هستند([40](#_ENREF_40)).

پس از جمع آوری اطلاعات درباره میزان یادگیری افراد، نوبت به ارزشیابی[[1]](#footnote-1) درباره یادگیری می رسد. ارزشیابی (ارزیابی) به تعیین ارزش[[2]](#footnote-2) یک چیز یا ارزش داوری[[3]](#footnote-3) درباره آن گفته می شود. در ارزشیابی یادگیری یا ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[[4]](#footnote-4) دانشجویان، داوری درباره میزان توفیق آنان در رسیدن به هدف های آموزشی یا هدف های یادگیری انجام می شود. با توجه به تعریف بالا، برای اینکه از یادگیری یا پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی به عمل آوریم؛ لازم است دو اقدام اساسی انجام گیرد: تعیین هدف های آموزشی و سنجش عملکرد یاد گیرندگان. این دو اقدام مهم زمینه را فراهم می آورند تا از طریق مقایسه نتایج حاصل از سنجش عملکرد با هدف های آموزشی تصمیمات مناسب درباره کم و کیف فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری یادگیرندگان گرفته شود([4](#_ENREF_4)).

اهدافی که در ارزشیابی به دنبال آن هستیم شامل موارد زیادی است. بسیاری از معلمان چنین تصور می کنند که ارزشیابی تنها به منظور ارتقای میزان یادگیری فراگیران صورت می گیرد، درحالی که هدف ارزشیابی به مراتب گسترده تر و مهم تر از چنین مفهومی است. ارزشیابی از یک سو باید وسیله تشخیص باشد؛ یعنی از جهاتی قادر باشد از میزان آموخته ها، پیشرفت و عقب ماندگی آنان اطلاعاتی معتبر به دست دهد، و نیز بتواند آگاهی های لازم را از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ارزشمند و صریح بودن هدف های آموزشی و اعتبار محتوا در اختیار بگذارد و از سوی دیگر، ارزشیابی باید وسیله پیش بینی باشد؛ یعنی نشان دهد که دانشجو در چه زمینه ای قادر است، موفقیت بیشتری کسب کند و در چه جنبه های توان پیشرفت ندارد؛ از این رو معلمان و مسئولان آموزشی باید بدانند چرا ارزشیابی می کنند([41](#_ENREF_41)).

اهداف متفاوتی در فرایند ارزشیابی دنبال می شود:

1. ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای شناخت توانائی و زمینه های علمی فراگیران و تصمیم گیری برای انجام دادن فعالیت های بعدی آموزشی. یادگیری جریانی متوالی و به هم پیوسته است، از همین رو کسب مهارت و دانش در هر زمینه مستلزم داشتن پایه های قوی در آن زمینه است. در طول فعالیت های آموزشی، ارزشیابی تکوینی نیز به همین منظور به کار می رود. نتایج این گونه ارزشیابی ها اطلاعات و شواهدی در اختیار وی می گذارد که می تواند براساس آنها تصمیمات آگاهانه تری اتخاذ کند و در صورت عدم تسلط، به ترمیم مطالب گذشته بپردازد و در صورت تسلط دانش آموزان یا دانشجویان به محتوا، مراحل بعدی تدریس را طراحی کند و دانشجویان را برای یادگیری برنامه جدید آماده سازد.
2. ارزشیابی بعنوان وسیله ای برای شناساندن هدف های آموزشی در فرایند تدریس. به منظور رسیدن به هدف های آموزشی صورت می گیرد، و ارزشیابی تحقق یا عدم تحقق هدف ها را مشخص می کند. در حقیقت، یکی ار وظایف ارزشیابی این است که وصول به هدف های تدریس را مشخص کند و با آگاه ساختن دانشجویان از هدف های رفتاری هر یک از مواد آموزشی، یادگیری آنها را جهت دهد و امکان مطالعه بهتر و بیشتر را فراهم آورد.
3. ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای بهبود و اصلاح فعالیت های آموزشی. نتایج ارزشیابی نه تنها میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عملکرد آنان را در فعالیت های آموزشی مشخص می سازد، بلکه کیفیت تلاش آنها و روش تدریس معلم و میزان مهارت وی را در این زمینه ارزیابی می کند. در بسیاری از موارد، عدم موفقیت دانشجویان معلول روش تدریس نامناسب معلم است. تجزیه و تحلیل نتایج ارزشیابی، به معلم فرصت می دهد که همواره درصدد اصلاح و بهبود روش تدریس خود برآید و آن را با نیاز ها، علائق دانشجویان و محتوای آموزشی هماهنگ سازد.
4. ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای شناخت نارسایی های آموزشی دانشجویان یا دانش آموزان و ترمیم آنها. اگر ارزشیابی،بویژه ارزشیابی تکوینی، براساس موازین علمی تهیه و اجرا شود، می تواند درباره پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نقاط ضعف و نارسایی آنها اطلاعات مفیدی در اختیار معلم قرار دهد. تجزیه و تحلیل چنین اطلاعاتی، نشان خواهد داد که دانشجویان چه مطالبی را فرا گرفته اند و چه مفاهیمی را نیاموخته اند، و چگونه می توان آنان را برای جبران چنین کمبودهایی یاری کرد.
5. ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزشی در دانشجویان. ارزشیابی را نباید صرفا به منظور نمره دادن و مقایسه پیشرفت تحصیلی آنان با یکدیگر و تعیین افراد قوی و ضعیف به کار برد. هرگه ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای تهدید دانشجویان یا دانش آموزان و تعییت افراد ضعیف استفاده شود، ارزش تربیتی خود را بکلی از دست خواهد داد. برعکس، ارزشیابی باید دانشجویان را با میزان کار یا فعالیتشان آشنا سازد، علت و میزان پیشرفت یا عقب ماندگی آنها را مشخص سازد، و در انان رغبت و انگیزه تلاش و فعالیت بیشتر به وجود آورد.
6. ارزشیابی به عنوان عاملی برای ارتقای دانشجویان. یکی دیگر از وظایف ارزشیابی، سنجیدن میزان توانائی دانشجویان برای ارتقای آنها از یک مرحله به مرحله دیگر است. متاسفانه در فرایند فعالیت های آموزشی مدارس و دانشگاه ها، بقیه هدف های ذکر شده فراموش می شوند و معلمان و مسئولان آموزشی یگانه هدف ارزشیابی را نمره دادن و ارتقای دانشجویان تصور می کنند. این امر نه تنها تحرکی را در فعالیت های آموزشی ایجاد نمی کند، بلکه کلیه فعالیت های آموزشی را تحت تاثیر ارزشیابی قرار می دهد و دانشگاه و کادر آموزشی آن را شبیه کارگران کارخانه ای می سازد که وظیفه آنها فقط انتقال مواد خام از یک مرحله به مرحله دیگر و سرانجام تولید نهایی است. در نهایت تمام توجهات به محصول نهایی معطوف و موقعیت صحیح آموزشی کم کم به دست فراموشی سپرده می شود.([41](#_ENREF_41)).

اهمیت و ضرورت ارزشیابی را در فرایند فعالیت های آموزشی از دو دیدگاه می توان مورد توجه قرار داد: از نظر معلم**.** معلم در برنامه ریزی تدریس و تصمیم گیری در جریان فعالیت های آموزشی به داشتن اطلاعات معتبر در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و بازده فعالیت های کلاسی نیازمند است. اندازه گیری و ارزشیابی، می تواند اطلاعاتی را در اختیار او قرار دهد. از جمله آنها می توان به اشکالات و نقایص موجود در طرح آموزشی از دیدگاه هدف ها، محتوا، روش ها مواد و وسایل آموزشی و عناصر دیگر در اختیار معلم و میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان و آمادگی آنان را برای آموزش های بعدی اشاره کرد. از سوی دیگر نظر دانشجویان نیز مورد توجه است. چنانچه ارزشیابی به نحو مطلوب انجام گیرد، به طریق مختلف در بهبود چگونگی یادگیری دانشجویان تاثیر می گذارد. از آن جمله می توان به ارزشیابی برای جلب دقت و تلاش دانشجویان برای یادگیری و همچنین آگاهی از پیشرفت تحصیلی آنان انگیزه بسیار موثر است و از سوی دیگر دانشجویان به وسیله ارزشیابی به جنبه های مثبت و منفی خود در یادگیری پی خواهند برد، و با راهنمایی معلم برای توسعه جنبه های مثبت و رفع نارسایی های آموزشی خود کوشش خواهند کرد. ارزشیابی مستمر سبب خواهد شد که مطالب آموزشی دائما مرور شود و از یاد نرود. نتایج ارزشیابی دانشجویان را به خود شناسی که یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت و عامل مهمی برای تصمیم گیری آگاهانه است، رهنمون می سازد. علاوه بر همه اینها ارزشیابی خود یک فعالیت آموزشی است که موجب یادگیری می شود و دانشجویان ضمن ارزشیابی بسیاری از مفاهیم را فرا می گیرند([41](#_ENREF_41)).

سنجش و ارزشیابی آخرین حلقه از زنجیره ی فعالیت های آموزشی معلم را تشکیل می دهد و تکمیل کننده سایر فعالیت های او به حساب می آیند. معلم در این مرحله از کار خود، به کمک روش ها و فنون مختلف، به سنجش فرایند ها و فرآورده های یادگیری دانشجویان اقدام می کند و با توجه به نتایج حاصل، درباره کم و کیف پیشرفت آنان در یادگیری و توفیق خود در آموزش به داوری می پردازد. می توان سنجش[[5]](#footnote-5) را به عنوان فعالیتهای مربوط به گردآوری اطلاعات مورد نیاز برای تصمیم گیری درباره یادگیری دانشجویان و دانش آموزان تعریف کرد. " سنجش به فرایند درک آنچه دانشجویان یا دانش آموزان یاد گرفته اند، گفته می شود. " سنجش یک فرایند کلی است و همه راهها و روش های جمع آوری اطلاعات درباره عملکرد یادگیرندگان را شامل می شود. چایلد (2004) می گوید " سنجش یک اصطلاح چند وجهی است که دربرگیرنده همه فرایندها و فراورده هایی است که ماهیت و میزان یادگیری فراگیران را نشان می دهد." از اوایل قرن بیستم میلادی تا یکی دو دهه اواخر همان قرن، روانشناسی رفتاری یا رفتارگرایی بر محافل آموزشی تسلط داشت و به همین سبب رویکرد غالب در سنجش یادگیری دانش آموزان و دانشجویان متأثر از همین روانشناسی بود. طبق نظریه های روانشناسی رفتاری، یادگیری در گام های کوچک صورت می پذیرد و یادگیری های پیچیده از ترکیب و توالی یادگیری ساده و پایه تشکیل می شوند. سنجش یادگیری در رویکرد رفتارگرایی بر اندازگیری این گام های کوچک استوار است و روش ها و ابزار هایی که برای این منظور بکار می روند، عمدتا آزمون های عینی و متداول ترین آنها آزمون های چند گزینه ای هستند. از دو سه دهه پایانی قرن بیستم به بعد، رویکردهای تازه تر روانشناسی پا به میدان گذاشتند و فرض های بنیادی روانشناسی یادگیری را با چالش روبرو کردند. از جمله فرض های روانشناسی رفتاری که مورد انتقاد روانشناسی های غیر رفتاری قرار گرفته، این است که مهارت های ساده و پایه باید پیش از مهارت های تفکر، استدلال و حل مسئله آموخته شوند. در مقابل، فرض نظریه های شناختی و ساخت گرایی این است که یادگیری واقعی حتی در ابتدایی ترین سطح مستلزم کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر و استدلال است . به سخن دیگر، در روانشناسی های یادگیری مبتنی بر رویکردهای غیر رفتاری تفکر یا اندیشیدن جای مهمی دارد و صاحب نظران آموزشی از این تاکید بر تفکر استقبال کردند([2](#_ENREF_2)).

پیامد تاکید صاحب نظران یادگیری و متخصصان آموزشی بر یادگیری های پیچیده – به جای دانش و مهارت های ساده – در سنجش این بوده است که روش ها و ابزار های سنجش به گونه ای تهیه و به کار بسته شوند که درک و فهم، حل مسئله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته ها در شرایط زندگی واقعی را بسنجد. این کار از عهده آزمون های عینی متداول تشکیل یافته از تکالیف کوچک و مجزا که در فرصت های زمانی نسبتا کوتاه اجرا می شوند، بر نمی آید. آنچه مورد نیاز است؛ ابزارهایی است که تکالیف پیچیده و واقعی را در اختیار یادگیرندگان بگذارند و به آنان فرصت های طولانی تری بدهند تا به انجام آن تکالیف و حل مسئله بپردازند.

مرکز ثقل و هسته اصلی هر نظام آموزشی فراگیران آن هستند. تمام تلاش های بخش های مختلف دانشگاه به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و عملکرد دانشجویان صورت گیرد. دانشجویان به عنوان درون دادهای نظام دانشگاهی دارای ویژگی های ممتاز و با اهمیتی هستند، وضعیت آنان در هنگام ورود به دانشگاه، رفتارهای آموزش آنان در حین تحصیل در دانشگاه و قابلیت های کسب شده آنان هنگام خروج از محیط آموزشی دانشگاه از مولفه های مهم و اساسی است که شایسته است به نحو مطلوب مورد بررسی علمی قرار گیرد. در بحث ارزشیابی و سنجش دانشجویان، خواه ناخواه ذهن ما متوجه **پیشرفت تحصیلی** به عنوان رکن اصلی ارزشیابی دانشجو خواهد شد.

پیشرفت تحصیلی عبارتست از میزان تغییر رفتار در توانایی کسب اطلاعات مربوط به محتوای کتاب های درسی و پاسخ گویی به موقع به آنها که توسط اجرای امتحانات معلم ساخته و به وسیله معلمان سنجیده می شود. به عبارت دیگر دانش کسب شده یا مهارت توسعه یافته در موضوع درس مد نظر است که از طریق نمره هایی که توسط معلم داده می شود یا هر دو مشخص می شود. معیارهای پیشرفت تحصیلی دانشجویان شامل معدل دانشجویان به تفکیک سطوح - درصد افت و انصراف از هر دوره - میانگین واحدهای مردودی دانشجویان - تعداد ترم های مشروط دانشجویان - میزان علاقه مندی دانشجویان به رشته تحصیلی است ([2](#_ENREF_2)).

در کنار هر پیشرفتی ما با مقوله افت نیز روبرو خواهیم شد. معنای لغوی افت در فرهنگ لغت معین عبارتست از کمبود، کمی، کم و کاست و نقصان. منظور از افت تحصیلی کاهش عملکرد تحصیلی دانشجو از سطحی رضایت بخش به سطحی نامطلوب است. افت تحصیلی به معنی وقوع ترک تحصیل زودرس، تکرار پایه تحصیلی در نظام آموزش و پرورش یک کشور است ([42](#_ENREF_42)).

افت را اگر به معنای کاهش بگیریم، هرگونه کاهش در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش اعم از علمی و تربیتی و پرورشی افت محسوب می شود که به چند مورد اشاره می شود:

یکی از اهداف آموزش و پرورش و دانشگاه ها در هر جامعه ای انتقال میراث فرهنگی جامعه به نسل های بعدی است. بنابراین به همان تعداد که در جامعه ای افراد بی توجه به ارزش های فرهنگی وجود داشته باشد و یا به همان نسبت که ارزش های فرهنگی در درون افراد نهادینه نشده باشد(افت ارزش ها) آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف خود دچار افت گردیده است. اگر هدف دیگر آموزش و پرورش را پرورش انسان های قانون مند بدانیم؛ هر نوع قانون شکنی، دور زدن قانون و گریز از قانون توسط افراد جامعه به معنای کم اثری روش های آموزشی بکار گرفته شده آموزش و پرورش در جامعه است.

هدف دیگر آموزش و پرورش ساختن افرادی است که بتوانند با استفاده از آموخته های خود بر مشکلات فائق آیند، بنابراین وجود مشکلات خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و ناتوانی افراد برای غلبه بر آنها نوع دیگری از افت تحصیلی را نشان می دهد. به هر میزان جامعه ای تا رسیدن به مرز خود کفائی فاصله داشته باشد، مسئله افت روش های آموزش را در حدی که وظیفه آموزش و پرورش است؛ نشان می دهد. زیرا با 12 سال که افراد اعم از زن و مرد در مدرسه می گذرانند، چنانچه نظام آموزش پویا و از انعطاف لازم برخوردار باشد بایستی بتواند افرادی را تربیت کند که ضمن آنکه گلیم خود را از آب می کشند، به رفع نیاز های جامعه کمک کنند. مشخص است که این نوع افت را به صورت کمی نمیتوان محاسبه کرد و به عبارتی از نظرها پنهان است و کسی را بابت آن محاکمه نمی کنند([43](#_ENREF_43)).

افت تحصیلی مشکلات عاطفی و اجتماعی را نیز به دنبال دارد. در یکی از مطالعات انجام شده در آمریکا شایع ترین علل خودکشی دانشجویان، نارسائی و اختلال تحصیلی یا شغلی بوده است([44](#_ENREF_44)). پیامدهای ترک تحصیل هم روی جوانی که ترک تحصیل می کند و هم اجتماعی که از او حمایت می کند، تاثیر دارد. بخشی از نتایج فردی از طریق ناسازگاری اجتماعی مثل تخلف و افسردگی منعکس می شود. جوانانی که ترک تحصیل می کنند مشکل بزرگ یک پارچه سازی کار و زمانی را که صرف می کنند دارند. احتمال اینکه بهتر از فارغ التحصیلان بتوانند کار بدست آورند برای آنها کم است. به عنوان یک گروه دارای نرخ بالای بیکاری هستند و بیشتر از فارغ التحصیلان به حقوق بیکاری و سازمان های خیریه تکیه دارند ([37](#_ENREF_37)).

افت تحصیلی برای کل جامعه هزینه سنگینی در بردارد. افت تحصیلی برای ایالت تگزاس 319 بیلیون دلار طی سالهای تحصیلی 1985- 86 تا 1997- 98 ( دوازده سال تحصیلی) بوده است. جوانانی که دچار افت تحصیلی می شوند فقر، بیکاری، خشم والدین و بزهکاری را تجربه می کنند و سه بار بیشتر از کسانی که دبیرستان ر ا تمام نموده اند در خطر فقر قرار می گیرند. داده ها نشان می دهد که متوسط درآمد شخصی کسانی که دبیرستان را تمام می کنند، تقریبا دو برابر کسانی است که افت تحصیلی داشته اند و درآمد افرادی که درجه دانشگاهی دارند، سه برابر افراد دارای افت تحصیلی است([42](#_ENREF_42)).

آخرین اقدام آموزشی معلم تعیین نمره[[6]](#footnote-6) برای فراگیران است. نمره یک وسیله ساده است برای اطلاع رسانی درباره عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. معلم، در نمره گذاری[[7]](#footnote-7)، اطلاعات بدست آمده درباره یادگیری و پیشرفت دانش آموزان و دانشجویان خود را با هم ترکیب می کند و براساس آن درباره کیفیت پیشرفت آنان به داوری می پردازد و نتیجه را به صورت یک نمره برای هر یک از آنان منظور می کند. پس بنا به تعریف، نمره گذاری یعنی " برگرداندن اطلاعات توصیفی ارزشیابی به حروف، اعداد، یا هر علامت دیگری که کیفیت یادگیری یا عملکرد دانش آموزان و دانشجویان را نشان دهد "([4](#_ENREF_4)).

نمره گذاری معلم می تواند هدف های مختلفی را برآورده کند. صاحب نظران سنجش و روانشناسان پرورشی چهار هدف عمده زیر را برای نمره گذاری ذکر کرده اند:

**اداری:** منظور این است که براساس نمرات می توان تعیین کرد که دانشجویان در چه کلاس هایی قرار داده شوند، وضع پیشرفتشان چگونه است، چه کسانی می توانند به کلاس های بالاتر ارتقا یابند و چه کسانی می توانند فارغ التحصیل شوند. **اطلاعاتی:** یعنی از طریق نمرات می توان والدین، فراگیران و مسئولان موسسه را از چگونگی پیشرفت و یادگیری دانشجویان آگاه ساخت. **انگیزشی:** نمرات می توانند برای دانشجویان نقش مشوق و منبع انگیزشی را ایفا کنند، زیرا نمره بهتر به معنی شایستگی بیشتر است، و از این رو دانشجویان غالبا می کوشند تا از درس های خود نمره بهتری کسب کنند. **هدایتی:** از نمرات مختلف دانشجویان می توان برای هدایت آنها در انتخاب درس ها و فعالیت های بعدی بهره گرفت. همچنین نمرات برای تصمیم گیری در این باره که کدام دانش آموزان و دانشجویان به خدمات ویژه نیازمندند و موفقیت هرکس در چه رشته ای در آینده بیشتر قابل انتظار است، اطلاعات مفیدی به دست دهند([4](#_ENREF_4)).

منابعی که معلم برای کسب اطلاع از عملکرد دانشجویان خود می تواند مورد استفاده قرار دهد عبارتند از: نتایج امتحانات مختصر اجرا شده در طول ترم یا سال تحصیلی (آزمونک ها)[[8]](#footnote-8)، آزمون های پایان واحد های آموزشی و پایان ترم، سنجش های جایگزین(عملکردی، کار پوشه، پروژه ها) و تکالیف درسی.

بعضی معلمان عامل های دیگری چون میزان کوشش دانشجو، مشارکت کلاسی و نگرش و علاقه او را نیز دخالت می دهند. صاحب نظران سنجش و روانشناسان پرورشی دخالت دادن این عوامل را در نمرات دانشجویان صلاح نمی دانند. کروکشانک، جنکینس و متکالف[[9]](#footnote-9) (2006) می نویسد وقتی که نظام نمره گذاری پیشرفت تحصیلی با عوامل غیر دقیق، مانند انگیزش یا نگرش، در هم می آمیزد از ثبات و آگاهی رسانی نمرات کاسته می شود. یک راه حل برای این مسئله اختصاص دادن دو نمره مجزا برای هر دانشجو است: یک نمره معرف پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری و نمره دیگر نشان دهنده داوری معلم درباره انگیزش و رفتار دانشجو. وقتی که فقط یک نمره داده می شود باید منعکس کننده پیشرفت دانشجو باشد. راه دیگر حل مشکل بالا این است که برای پیشرفت و یادگیری دانشجویان نمره منظور شود و برای عوامل دیگر از یک توصیف نوشتاری استفاده شود. صاحب نظران برای کمک به معلمان در تصمیم گیری های درست تر در ارتباط با ارزشیابی و نمره گذاری فراگیران اصولی را پیشنهاد داده اند([45](#_ENREF_45)).

صاحب نظران برای کمک به معلمان در تصمیم گیری های درست تر در ارتباط با ارزشیابی و نمره گذاری دانش آموزان و دانشجویان اصولی را پیشنهاد داده اند. ما در اینجا مهم ترین آنها را از کتاب روانشناسی پرورشی اثر ادانل، ریو و اسمیت (2007) به اختصار معرفی می کنیم. ارتباط : منظور از ارتباط[[10]](#footnote-10) در اینجا ارتباط برقرار کردن معلم با خودش و دانشجویش است. یعنی اینکه، معلم ابتدا باید بداند که با سنجش و نمره گذاری چه هدفی را برآورده خواهد کرد. از این رو، هدف سنجش و نمره گذاری باید به طور کاملا روشن بیان شود. سفارش به معلمان این است که " برنامه سنجش و نمره گذاری خود را بدقت وارسی کنید، درباره آنها به خوبی بیندیشید، آن را با همکارانتان در میان بگذارید و نظرها و پیشنهادهایشان را بخواهید.". پس از آنکه برنامه و هدف از سنجش و نمره گذاری خود را مشخص کردید، آن را با دانش آموزان و دانشجویانتان در میان بگذارید. این امر موجب علاقه مندی آنان به برنامه شما خواهد شد. سنجش، ارزشیابی و نمره گذاری برای دانشجویان است نه معلمان. " نمرات بیانگر پیشرفت دانشجویان اند. نمرات به معلم تعلق ندارند تا اینکه آنها را به دانشجویان ببخشد، دانشجویان باید آنها را کسب نمایند. انصاف: منظور از انصاف[[11]](#footnote-11) در اینجا عدالت و بی طرفی است. یعنی اینکه، نمرات معلم باید صرفا نشان دهنده پیشرفت و یادگیری دانش آموزان و دانشجویان باشد و به هیچ وجهه تحت تاثیر مهر و بی مهری معلم و سایر عوامل دیگر قرار نگیرد. اصل دیگر سنجش و نمره گذاری رشد[[12]](#footnote-12) است. رسالت آموزش و مدرسه کمک به رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، و فیزیکی دانش آموزان و دانشجویان است. به عنوان بخش مکمل آموزش، سنجش و نمره گذاری نیز باید در راستای همین هدف باشد. بدین منظور، معلمان باید به کمک سنجش و ارزشیابی دانشجویان را به سوی رشد و پیشرفت هدایت و تشویق کنند. یکی از راه های انجام این کار دادن بازخورد فوری متمرکز بر پیشرفت است. معلم باید مطمئن شود که روش و ابزار سنجش و ارزشیابی او، علاوه بر سنجش، وسیله مناسبی برای آموزش نیز هست " .

روش های مختلف نمره گذاری می تواند تاثیرات مختلفی بر پیشرفت و عملکرد یادگیرندگان داشته باشد. روش نمره گذاری معلم گاهی تاثیر مثبت بر یادگیرندگان به جای می گذارد و گاهی نیز تاثیر منفی است. ما در اینجا تاثیرات مختلف نمرات بالا و پایین معلم را بر یادگیرندگان توضیح می دهیم([4](#_ENREF_4), [45](#_ENREF_45)).

نمرات بالا چه تاثیراتی را با خود به همراه می آورد؟ برای دانش آموز یا دانشجویی که معمولا نمرات بالائی می گیرد، این نمرات نقش تقویت کننده مثبت را ایفا می کنند. در نتیجه، دانش آموز پس از دریافت یک نمره بالا با همان سبکی که منجر به کسب آن نمره شده است به کوشش و فعالیت خود ادامه خواهد داد. نمرات بالا هم دارای پیامد های مثبت هستند و هم پیامد های منفی. یکی از نتایج مثبت نمرات بالا این است که دانشجویانی که همواره از درس های مختلف نمرات بالا می گیرند، نهایتا به مفهوم مثبتی از خویشتن دست خواهند یافت و این سبب می شود که در آینده در برخورد با مشکلات گوناگون درسی و غیردرسی با آرامش و قاطعیت بیشتری به حل آنها بپردازند. اگر یادگیرنده معتقد باشد که در گذشته درس های مشابهی را با موفقیت گذرانده است با درس جدید نیز با نوعی عاطفه مثبت برخورد خواهد کرد. اما اگر اعتقاد داشته باشد که در درس های قبلی با شکست مواجه است، احتمالا با درس جدید نیز با نوعی عاطفه منفی روبرو خواهد شد. این عواطف مثبت یا منفی ابتدا مشخص و محدود به درس های خاص آزمایشگاهی هستند، اما با افزایش تجارب مثبت یا منفی این عواطف گسترش می یابند و تا آنجا وسعت می گیرند که تمام درس های آزمایشگاهی را شامل می شوند.

معلم باید در دادن نمره به فراگیران خود با آگاهی کامل عمل کند و مواظب باشد که صرفا به تایید دانشجویانی که همواره با او اتفاق نظر دارند و در مقابل دلسرد کردن دانشجویانی که دیدگاه های درست ولی مخالف با او دارند، نپردازد. زیرا این شیوه های برخورد معلمان با دانشجویان سبب مأیوس شدن دانشجویان دارای تفکر واگرا و مانع شکوفا شدن استعدادهای خلاق آنان می شود. تاثیر نمرات پایین چگونه است؟ نمرات سطح پایین که نشان دهنده عدم تایید معلم از فعالیت های یادگیری دانشجویان است، اگر بارها تکرار شوند منجر به ایجاد مفهوم خود یا خودپنداره منفی در دانشجویان خواهند شد. شکست پی در پی به یک دوره باطل می انجامد: شکست منجر می شود به کوشش کمتر، و کوشش کمتر منجر می شود به شکست بیشتر. نمرات ضعیفی که این گونه دانشجویان دریافت می کنند اغلب از سوی آنها به عنوان تنبیه تعبیر می شود. اما تنبیه برای چی؟ دانشجو یا دانش آموزانی که به تصور خودش زحمت می کشد، مرتبا به مدرسه می آید و در امتحانات کوشش لازم را از خود نشان می دهد، بعد از دریافت نمره ضعیف به این باور می رسد که این رفتارها هستند که مستوجب تنبیه اند. اگر هیچ گونه پاداشی نصیب این دانشجویان یا دانش آموزان نشود، نهایتا به کلی از مدرسه دل زده شده و از صحنه تحصیلات خارج می شوند. با این حال، بعضی وقت ها شکست می تواند تاثیر مثبت داشته باشد، به ویژه اگر معلم به دانشجویانی که نمره ضعیف می گیرند یا در امتحان یک درس شکست می خورند کمک کند تا رابطه بین سخت کوشی و پیشرفت را درک نمایند. کوشش های معلم برای پیشگیری از شکست دانشجویان یا دانش آموزان و تضمین موفقیت آنها می تواند زیان آور باشد([4](#_ENREF_4), [45](#_ENREF_45)).

یکی از عوارض جانبی نامطلوب نظام نمره گذاری این است که یادگیرندگان به جای کوشش برای یادگیری در جهت کوشش برای کسب نمره تشویق شوند. برای جلوگیری از این مشکل، معلمان باید سعی کنند تا یادگیرندگان، در ضمن کوشش برای کسب نمره، در جهت کسب یادگیری هم بکوشند. یکی از دلایلی که نمره بر یادگیری ترجیح داده می شود سطح پایین آزمون های بعضی از معلمان و روش های غلط نمره گذاری آنان است. اگر نمرات براساس آزمون هایی که بر حفظ جزئیات کم اهمیت درس تکیه می کنند تعیین شوند، دانشجویان تشویق می شوند تا صرفا برای گذراندن امتحانات و کسب نمرات مطالب را طوطی وار در حافظه خود انباشته نمایند و بلافاصله پس از امتحان آنها را فراموش کنند. ([4](#_ENREF_4), [45](#_ENREF_45)).

علاوه بر معدل و روش نمره گذاری که راجع به آن صحبت گردید باید گفت که گارتون ودایر[[13]](#footnote-13) بهترین شاخص برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را ترکیبی از شاخص های اندازه گیری کننده پیشرفت تحصیلی می دانند. برای مثال آنها برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی از آزمون های ورود به دانشگاه و معدل استفاده می کنند. ولی در نظر گرفتن معدل به تنهایی برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که به تازگی وارد دانشگاه شده اند، را نیز تایید می کنند. از این رو در نظر گرفتن مجموعه ای از متغیرها برای تعیین پیشرفت تحصیلی لازم به نظر می رسد. در تحقیق زمانی و همکاران به غیر از ملاک معدل، معیارهای دیگری نظیر تعداد ترم های مشروط شده، تعداد واحد گذرانده و تعداد نیم سال های مرخصی گرفته شده که با تحقیقات مختلفی که به منظور تعیین شاخص ترکیبی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است، مطابقت دارد([8](#_ENREF_8)).

در نتیجه گیری از آنچه گفته شد، می توان گفت که بهتر است معلمان در سنجش عملکرد دانشجویان خود سوال هایی را طرح کنند که درک و فهم، قضاوت و تفکر انتقادی آنها را برانگیزاند، تا آنها از این طریق به درک مفاهیم و مطالب به طور عمقی بپردازند. علاوه بر آزمون های معمولی، بهتر است معلمان تکالیفی به دانشجویان دهند که نیاز به فعالیت های سطح بالا ذهنی و تفکر و تعمق داشته باشند، و از آنها بخواهند تا این فعالیت ها را به خاطر یادگیری انجام دهند. ([4](#_ENREF_4), [45](#_ENREF_45))

پیشرفت تحصیلی به عنوان یک متغیر وابسته تحت تاثیر یک عامل نیست. واقعیت آن است که عوامل و متغیر ها چنان در هم تنیده اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری، امکان پذیر است. از جمله عوامل فردی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان عزت نفس، هوش هیجانی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و غیره می باشند. با این وجود تحقیقات نشان می دهند که در بین این عوامل، عوامل فردی "با ماهیت شناختی اجتماعی" بیشترین تاثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند(7). واسطه های شناختی اجتماعی در تعیین موقعیت ها، نیازها، شایستگی های فردی و شخصیتی دانشجویان نقش دارند که آن نیز به نوبه خود بر اهدافی که دانشجویان جهت پیشرفت تحصیلی خود دارند؛ می تواند تاثیر بسزایی داشته باشد([16-18](#_ENREF_16)). یکی از عوامل فردی شناختی اجتماعی موثر بر وضعیت تحصیلی که امروزه مطرح می باشد فرایند تکاملی هویت و فاکتورهای موثر بر آن است([19](#_ENREF_19)).

*نیاز انسان، درک هویت[[14]](#footnote-14) یا توانائی انسان در آگاه بودن از خودش به عنوان موجودی مجزا و متفاوت است.* انسان ها نیاز دارند برداشتی را از خودشان تشکیل دهند تا بتوانند بگویند **" من منم" یا " من فاعل اعمالم هستم"** ([32](#_ENREF_32), [38](#_ENREF_38), [46](#_ENREF_46)).

**مروری بر مطالعات انجام شده:**

مفهوم هویت و وضعیت تحصیلی از جمله مباحث بسیار مهم هستند که بر آینده فرد و کشور تاثیر می گذارد. در این بخش مقالات چاپ شده در داخل کشور در بخش ابتدایی و مقالات چاپ شده در خارج از کشور در بخش بعدی ،به ترتیب سال، ذکر شده اند. در این جا به ده مطالعه که کم و بیش به ذکر این مفاهیم و اهمیت آنها پرداخته است؛ اشاره می کنیم.

فرناز کشاورزی در سال 1388 پژوهشی توصیفی مقطعی را تحت عنوان تاثیر سبک هویت و هوش هیجانی در پیش بینی انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی انجام داد. هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط سبک هویت و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی می باشد. جامعه ي آماري اين پژوهش، شامل دانشجويان دختر و پسر با دامنه ی سنی 20 تا 35 سال است كه در سال 1387 در شاخه هاي فني- مهندسي، ادبيات، علوم اجتماعي\_روان شناسي و هنر در دانشكده هاي دانشگاه آزاد واحد تهران مركز مشغول به تحصيل بودند. حجم گروه نمونه با توجه به منابع مالي، حجم جامعه ي آماري، روش پژوهش و بر طبق جدول مورگان (نقل از وزيري و همكاران، 1382) برآورد شده و تعداد 450 نفر به شيوه ي خوشه اي چند مرحله اي تصادفي انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. از میانگین و ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون- مدل گام به گام و جهت مقایسه از تحلیل واریانس آنووا استفاده گردید. در اين پژوهش از سه پرسشنامه ي سبك هويتي برزونسكي، انگيزه ي پيشرفت هرمنس و هوش هيجاني برادبري- گريوز استفاده شده است.

پرسشنامه ي سبك هويتي برزونسكی: اين پرسشنامه كه در سال (1989) توسط برزونسكي در آمريكا تهيه شده و در سال) 1997)توسط برزونسكي مورد تجديد نظر قرار گرفته شامل 40 ماده است و آزمودني ها با خواندن هر ماده بر اساس يك مقياس5 درجه اي ميزان موافقت يا مخالفت خود را در هر ماده مشخص می کند. پرسشنامه ي انگيزه ي پيشرفت هرمنس : اين پرسشنامه داراي 29 گروه عبارات4 جمله اي است. آزمودني ها با خواندن هر گروه از عبارات، يكي از 4 جمله را كه با آن موافقند بر مي گزينند. پرسشنامه ي هوش هيجاني برادبري-گريوز: اين پرسشنامه داراي 28 جمله است و قابليت اجراي گروهي دارد. آزمودني ها با خواندن هر ماده بر اساس يك مقياس ليكرت 7 درجه اي ميزان موافقت يا مخالفت خود را در هر ماده مشخص مي كنند. اين پرسشنامه مطابق با تعاريف نظري ارايه شده از هوش هيجاني داراي 4 زير مقياس و يك نمره ي كل براي هوش هيجاني است.

نتایج پژوهش حاکی از این است که بالاترین میانگین در کل نمونه ها مربوط به سبک هویت هنجاری و سپس سبک اطلاعاتی است و پائین ترین میانگین در میزان تعهد دیده می شود. اما در این پژوهش ارتباط معنی داری بین سبک های هویتی و پیشرفت تحصیلی دیده نشده است. در زمينه هوش هيجاني بالاترين ميانگين در كل نمونه ها، مربوط به زير مقياس خود مديريتي و پايين ترين ميانگين در زيرمقياس آگاهي اجتماعي ديده مي شود و در زمينه ي عملكرد تحصيلي و انگيزه ي پيشرفت ميانگين عملكرد تحصيلي در دو گروه دختران و پسران دانشجو در كل نمونه و كليه ي رشته هاي تحصيلي چندان تفاوتي ندارد. همچنين ميزان انگيزه ي پيشرفت آنها نيز اندكي در دختران دانشجو بالاتر است. در ادامه با در نظر گرفتن متغير ملاك (انگیزه پیشرفت) و متغیرهای پیش بین( هوش هیجانی و سبک هویت) ارتباط بين متغيرهاي مورد نظر را از طريق محاسبه ي ضريب همبستگي پيرسون در سطح 99 درصد اطمينان با انگيزه ي پيشرفت ارتباط معنادار دارند. رگرسيون انگيزه ي پيشرفت بر سه متغير مذكور معنادار است( p<0/0001). نتايج فوق را مي توان اين گونه تفسير كرد كه افزايش تعهد و مديريت روابط به عنوان يكي از عوامل هوش هيجاني باعث كاهش انگيزه ي پيشرفت و سبك هويت اطلاعاتي، موجب افزايش انگيزه ي پيشرفت مي شود .جهت بررسي سهم سبك هاي هويتي، هوش هيجاني و انگيزه ي پيشرفت در عملكرد تحصيلي از تحليل رگرسيون چند متغيري استفاده شد. هيچ يك از متغيرها ي مورد نظر با عملكرد تحصيلي ارتباط معنادار نداشتند و تمامي متغيرهاي فوق تنها 2 درصد از واريانس يا تغييرات عملكرد تحصيلي را پيش بيني کردند. تمامي متغيرهاي پژوهشي، با انگيزه ي پيشرفت، ارتباط معناداري دارند؛ با اين توضيح كه ارتباط انگيزه ي پيشرفت با سبك هويت اطلاعاتي، بيشترين رابطه ی معنادار را داشت([19](#_ENREF_19)).

هدف از تحقیق عبدی زرین و همکاران در سال 1388 تعیین رابطه بین سبک های هویت، بهداشت روانی دوران بلوغ ، افسردگی و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان پسر دبیرستانی قم است. جامعه آماری شامل 16813 دانش آموز پسر دبیرستان های قم در سال تحصیلی 87-1386 بود. تعداد کل نمونه های انتخاب شده 260 نفر بود. این نمونه ها به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. به این صورت که از چهار منطقه موجود در قم، دو منطقه و از هر منطقه نیز دو مدرسه انتخاب شدند و در مرحله بعدی از هر مدرسه چند کلاس مورد مطالعه قرار گرفت. ابزار پژوهش پرسش نامه سبک های هویت ( ISI-6) و پرسشنامه افسردگی بک[[15]](#footnote-15) و چک لیست بهداشت روانی کومار[[16]](#footnote-16) و جهت بررسی موفقیت تحصیلی از معدل کل دانش آموزان استفاده گردید. از آزمون های آماری توصیفی و استنباطی جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد.

در سطح 99 درصد اطمینان، رابطه بین سبک هویت اطلاعاتی با موفقیت تحصیلی معنی دار بود و هم چنین بین سبک هویت اطلاعاتی با سبک هویت سردرگم، تعهدهویت، مشکلات روانی دوران بلوغ و افسردگی رابطه منفی معنی دار وجود داشت. هم چنین رابطه بین موفقیت تحصیلی با مشکلات روانی دوران بلوغ و افسردگی رابطه منفی و معنی دار بود. بین سبک هویت سردرگم با مشکلات روانی دوران بلوغ و افسردگی رابطه منفی و معنی دار وجود داشت. رابطه بین تعهد هویت با مشکلات روانی دوران بلوغ رابطه مثبت و معنی دار وجود داشت. یعنی دانش آموزانی که میزان تعهد هویت بالاتری داشتند از مشکلات روانی دوران بلوغ بیشتری برخوردار بودند.

نتایج مطالعات در رشد هویت تفاوت های فردی مهمی را در رفتار و ویژگی های فردیتی بین دانش آموزان دبیرستانی آشکار ساخت. این یافته ها نشان می دهد که دانش آموزانی که در اندازه گیری هویت نمره بالای میانگین آورده اند، قابل اعتمادتر، سازگارتر، خودپذیر تر و از لحاظ فردیتی منسجم تر از دانش آموزانی از دانش آموزانی هستند که نمرات هویت آنها پایین تر از حد متوسط است.

در نهایت نتایج نشان دهنده رابطه مستقیم بین سبک هویت اطلاعاتی و موفقیت تحصیلی و بهداشت روانی دوران بلوغ بود. هم چنین بین سبک هویت سردرگم با افسردگی و مشکلات روانی دوران بلوغ رابطه مستقیم وجود داشت([23](#_ENREF_23)).

مقایسه بین سبک هویت و وضعیت تحصیلی در گروه های سنی دیگر نیز انجام شده است که مطالعه شمس، کاکاوند و ترابی از این قبیل می باشد که به بررسی رابطه سبک های دلبستگی و هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر قزوین در سال 1391 پرداخته شده است. سبک های شناختی اجتماعی پردازش هویت، تحت تاثیر عوامل زیادی از جمله شیوه های فرزند پروری والدین، شخصیت خود فرد و محیط اجتماعی و فرهنگی می باشد و از سوی دیگر همین سبک ها بر ادراک فرد از خویشتن، برون داد های رفتاری و شیوه های عملکردی او تاثیر می گذارند. روان شناسان بر روابط کودکان با کسانی که مراقبت از آنان را برعهده دارند تاکید کرده و این واکنش های متقابل را اساس عمده رشد عاطفی و شناختی قلمداد کرده اند که باعث شکل گیری دلبستگی در فرد می شود. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی و سبک هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع پیش دانشگاهی است.

با استفاده از نمونه گیری خوشه ای، 343 نمونه از سطح پیش دانشگاهی کل استان قزوین انتخاب شدند. با استفاده از ابزارهای سبک هویت برزونسکی، سلامت عمومی که شامل 24 سوال با مقیاس لیکرت می باشد و در نهایت سبک دلبستگی کولینز و رید که در ایران از پایایی و روایی کافی برخوردار است و معدل دانش آموزان اطلاعات لازم جمع آوری گردید و تجزیه و تحلیل با استفاده از رگرسیون خطی و چند متغیری و ضریب همبستگی پیرسون و نرم افزار SPSS صورت گرفت. ضریب پیرسون محاسبه شده بین نمرات سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی(155/0) بین سبک هنجاری و پیشرفت تحصیلی(183/0) و سبک سردرگم اجتنابی(13/0-) و بعد تعهد و پیشرفت تحصیلی(34/0) در سطح p<0/05 معنادار می باشد. به عبارت دیگر رابطه بین سبک هویت اطلاعاتی ، هنجاری و بعد تعهد با پیشرفت تحصیلی به طور مثبت معنادار می باشد. با استفاده از آنالیز رگرسیون چند متغیری به بررسی مهمترین عامل پیشگوئی کننده پرداخته شد که مشخص گردید بعد تعهد 12 درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. نمرات سبک سلامت کل با دلبستگی ایمن، اجتنابی دو سو گرا در سطح معناداری P<0/05 به دست آمد. سبک دلبستگی دو سو گرا 12 درصد واریانس سلامت کل را پیش بینی می کند. ارتباط سبک دلبستگی ایمن و پیشرفت تحصیلی معنا دار نمی باشد(052/0-). به طور کلی می توان نتیجه گرفت بین سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی و دوسوگرا با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی دار وجود ندارد. بین سبک دلبستگی ایمن و سبک هویت اطلاعاتی و سبک هنجاری و بعد تعهد رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده از این تحقیق، بین هر چهار متغیر بررسی شده در این تحقیق رابطه آماری معنادار وجود دارد. از این رو ضرورت توجه والدین و متولیان آموزشی و تربیتی و دست اندرکاران سیاست های اجتماعی و فرهنگی به این دو متغیر آشکار می گردد([61](#_ENREF_61)).

در مطالعه شکری و همکاران تفاوت های فردی در سبک هویت و عملکرد تحصیلی با واسطه تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی در سال 1385 مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعات نشان داده اند که دو طبقه مشخص از متغیرهای پیش بینی کننده در بررسی تفاوت های فردی در قلمرو پیشرفت تحصیلی مورد توجه بوده است. طبقه اول، شامل اندازه های شناختی از قبیل آزمون های پیشرفت و آزمون های توانائی است و طبقه دوم اندازه های غیر شناختی از قبیل سبک هویت مورد مطالعه و بررسی بوده اند. هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سوال است که چگونه سبک های هویت با پیش بینی تعهد هویت و بهزیستی روان شناختی، عملکرد تحصیلی را پیش بینی می کند. علاوه بر این نقش تعهد هویت و مقیاس های روان شناختی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد توجه قرار می گیرد.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه های آزاد و سراسری بیرجند بود که از بین دانشجویان 340 نفر( 145 نفر پسر و 195 نفر دختر) با روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب شدند. دانشجویان از رشته های مختلف تحصیلی در حوزه های علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و پزشکی در این پژوهش شرکت کردند. از پرسش نامه سبک هویت وایت و همکاران ( ISI-6) که شامل چهل سوال با طیف 4 درجه ای لیکرت از کاملا مخالف تا کاملا موافق می باشد، استفاده گردید. پرسش نامه بهزیستی روانشناختی ریف ( PWR)[[17]](#footnote-17) شامل 14 سوال در ابعاد پذیرش خود، تسلط محیطی، ارتباط با دیگران، هدف در زندگی، رشد فردی و استقلال تشکیل شده، دارای طیف 6 درجه ای از کاملا مخالف تا کاملا موافق را شامل می شود و درنهایت نمره میانگین درسی دانشجویان به عنوان شاخص عینی عملکرد تحصیلی استفاده گردید. میانگین سنی دانشجویان پسر 72/22 و دانشجویان دختر 28/21 می باشد. از الگوی تحلیل مسیر جهت تجزیه و تحلیل آماری استفاده گردید. اثر متغیرهای درون زا و برون زای مستقل پژوهش بر عملکرد تحصیلی ( متغیرهای درون زا تعهد و استقلال و برون زا سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم-اجتنابی) نشان داد که الگو 08/0 از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می کند.

متغیرهای برون زا به ترتیبی با ضرایب رگرسیونی 22/0، 40/0 و 37/0- اثر معنادار بر متغیرهای درون زای مستقل ( تعهد هویت) را نشان دادند. تنها سبک هویت اطلاعاتی با ضریب رگرسیونی 08/0 معنادار بر متغیر استقلال بود. اثر متغیر درون زای مستقل(تعهد) بر درون زای وابسته ( عملکرد تحصیلی) 27/0 بدست آمد که معنادار می باشد. اثر متغیرهای برون زا ( سبک اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم-اجتنابی) و درون زای ( تعهد و تسلط محیطی) مستقل بر عملکرد تحصیلی نشان داد که الگو 09/0 از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می کند. اثر غیر مستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تسلط محیطی به ترتیب 06/0 و 35/0 بدست آمد.

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که عملکرد تحصیلی با برخی ابعاد شخصیتی از قبیل هویت موفق و وظیفه شناسی رابطه مثبت نشان می دهد. این در حالی است که ابعاد شخصیتی فوق با سبک هویت اطلاعاتی رابطه مثبت و با سبک هویت سردرگم- اجتنابی رابطه منفی دارد. در مجموع هرگونه تلاش به منظور تغییر در شیوه مواجه با مسائل و موضوعات مربوط با هویت از طریق تغییر در شاخص های بهزیستی روانشناختی و تعهد، زمینه تحول در ابعاد عینی رفتار افراد و موقعیت های مختلف نظیر موقعیت های تحصیلی را نوید می دهد. یکی از پیشنهادات موکد این است که متغیرهای موقعیتی در این الگوها گنجانده شده و واکنش آنها در الگو مورد ارزیابی قرار گیرد([62](#_ENREF_62))

در پژوهشی که توسط حجازی و همکاران در سال 2009 انجام شده است به بررسی ارتباط بین سبک هویت و پیشرفت تحصیلی با سهم واسطه ای خودکارآمدی پرداخته شده است. به نظر می رسد که خودکارآمدی می تواند نقشی واسطه ای بین سبک هویت و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. براساس تئوری شناختی اجتماعی، خودکارآمدی به معنای ادراک فرد از تواناییهای خود در انجام کارهای محوله در موقعیت های مختلف است. به این معنا که فرد چگونه رفتار می کند، فکر می کند، احساس می کند و عامل خود انگیزشی او چیست؟ در تحقیقات انجام شده ارتباط بین سبک هویت و خودکارآمدی هنوز اثبات نشده است. بنابراین مطالعه حاضر به بررسی دو هدف پرداخته است: اول تعیین اثرات مستقیم سبک هویت بر موفقیت دانشگاهی و دوم توضیح نقش واسطه ای خودکارآمدی جهت متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی براساس تئوری شناختی اجتماعی . از طریق نمونه گیری خوشه ای نمونه های پژوهش که شامل 400 نفر(200 نفر مونث و 200 نفر مذکر) دانش آموز در سال دوم دبیرستان در تهران با سن متوسط 15 سال و 6 ماه با انحراف معیار 85/1 می باشد، انتخاب شدند. از دو ابزار در پژوهش استفاده گردید، ابزار سبک هویت برزونسکی(ISI ، 6G، 1989) و برای بررسی خودکارآمدی از خودکارآمدی مورگان و جینک(MJSES)[[18]](#footnote-18) استفاده گردید، این ابزار شامل 30 آیتم با آلفا کرونباخ 74/0 می باشد که بر اساس مقیاس چهار رتبه ای لیکرت نمره دهی شده است و در انتها پیشرفت تحصیلی توسط معدل های کسب شده ترم گذشته و سال قبل محاسبه گردید. آنالیز توسط نرم افزار LISREL انجام شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات از میانگین و انحراف معیار(آمار توصیفی) و کای دو استفاده گردید.

نتایج حاکی از آن است که ارتباط بین سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی از نظر آماری مثبت (B= 0/16 , t= 3/45) و سبک هویت سردرگم اجتنابی و پیشرفت تحصیلی از نظر آماری منفی(B= -0/21 , t= 4/16) می باشد و اما ارتباط سبک هویت هنجاری با پیشرفت تحصیلی قوی (B= -0/21 , t= 1/26) نمی باشد. نتایج نشان داد که سبک هویت به طور مستقیم و با واسطه خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. ارتباط معنی دار و مثبتی بین سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی کسب گردید. در این بین خودکارآمدی نقش واسطه ای بین پیشرفت تحصیلی و سبک هویت را ایفا می کرد. از جمله پیشنهادات این پژوهش بررسی تاثیر جنس بر روی متغیرهای چون سبک هویت می باشد.([29](#_ENREF_29))

متغیرهای پژوهش قبل در زمینه فرهنگی متفاوتی نیز مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعه سامانتا لیدر[[19]](#footnote-19) به بررسی ارتباط بین سبک هویت و خود کارآمدی با پیشرفت تحصیلی در سال 2010 می پردازد. مطالعات قبلی در رابطه با هویت و پیشرفت تحصیلی در محیط های مختلفی صورت گرفته است، اما در زمینه ی فرهنگی آفریقای جنوبی مطالعات اندکی انجام شده است.

نمونه های پژوهش را دانشجویان دانشکده علوم سلامت، دپارتمان آموزش و دپارتمان روان شناسی تشکیل داده اند. روش نمونه گیری این مطالعه ، نمونه گیری غیر احتمالی هدفمند با 127 شرکت کننده، می باشد و از ابزارهای سبک هویت (ISI3) با 40 سوال دارای مقیاس لیکرت 5 گزینه ای در رابطه با شکل گیری هویت و خود کار آمدی عمومی(GSE)[[20]](#footnote-20) با 10 سوال و مقیاس لیکرت 4 گزینه ای و نمرات آزمون های گرفته شده در سال اول جهت بررسی پیشرفت تحصیلی و در نهایت مشخصات دموگرافیک استفاده شده است.نرم افزار آماری این مطالعه SAS[[21]](#footnote-21) 4/2 بود و از آنالیز های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد که از جمله آنها میانگین و انحراف معیار، ANOVA، ANCOVA و هم بستگی پیرسون بود. نتایج پژوهش حاکی از این بود که میاتگین سنی نمونه ها 19 سال، 27% مرد و 03/54% نمونه ها آفریقایی، 38 نفر از نمونه ها دارای سبک اطلاعاتی و 80 نفر دارای سبک هنجاری هستند. ارتباط اندک و مثبتی بین سبک هویت اطلاعاتی و GSE با R= 0/41 مشاهده شد. ارتباط معنی دار ضعیف و منفی بین سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی با r= -19/0 وجود دارد و براساس آنالیز آماری آنووا هیچ ارتباط معنی داری بین سبک های پردازش هویت و پیشرفت تحصیلی(f= 25/0) و با واسطه خود کار آمدی عمومی ( f=1/42)مشاهده نگردید. چندین محدودیت در مطالعه حاضر وجود داشت. حجم نمونه ی انتخاب شده در این پژوهش و انتخاب سه دپارتمان جهت جمع آوری اطلاعات خاصیت تعمیم پذیری نتایج را با اختلال مواجه می کند([63](#_ENREF_63)).

رامدین[[22]](#footnote-22) در سال 2011 در تحقیقی به مقایسه بین سبک هویت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول روانشناسی در آفریقای جنوبی پرداخته است. عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه برای تمامی دست اندرکاران آموزشی نگرانی را به همراه داشته که علت آن ریزش و افت تحصیلی بالای آنها بود. هدف مطالعه حاضر بررسی سبک های پردازش هویت – نتیجه ترکیبی بین محیطی و فاکتورهای درون فردی – است که درک بهتری از عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول به همراه دارد. هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی ارتباط بین سبک هویت و عملکرد تحصیلی در دانشجویان سال اول و تاثیر گروه نژادی ( آفریقایی، آسیایی، هندی و نژاد غیر سفید پوست ) پرداخته شده است. در این مطالعه از نمونه گیری غیر احتمالی هدفمند استفاده شد. از 1200 دانشجوی سال اول روانشناسی، 428 نفر تمایل خود را برای شرکت در پژوهش اعلام و پرسش نامه را تکمیل نمودند. پرسش نامه حاضر از بخش دموگرافیک، پرسش نامه سبک هویت برزونسکی (ISI-3) و عملکرد تحصیلی تشکیل شده بود. معدل آخر ترم دانشجویان جهت عملکرد تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل اطلاعات با نرم افزار کامپیوتری SAS[[23]](#footnote-23) صورت پذیرفته و از آزمون های آماری مختلفی از جمله میانگین ، انحراف معیار، همبستگی پیرسون، آنووا، رگرسیون چند متغیره و درنهایت از Tukey Post Hoc Test استفاده گردید.

نتایج حاکی از این است که میانگین سنی نمونه ها 19 سال، 58 درصد آفریقایی، 25 درصد آسیایی، 7 درصد هندی و 7 درصد نژاد غیر سفید پوست را به خود اختصاص داد. برخلاف مطالعات دیگر در این مطالعه، بین سبک هویت هنجاری و عملکرد تحصیلی ارتباط معنی دار ضعیف و منفی وجود داشت (r=-0/11, p˂0/05).

نژاد یکی از عواملی است که می تواند عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد. در این مطالعه بین نژاد و عملکرد تحصیلی نیز اختلاف معنی دار ی مشاهده گردید ( F=27/5, P˂0/0001)ودر این تحقیق بین نژاد و سبک هویت هنجاری نیز ارتباط معنی دار مشاهده گردید ( F=3/27, P˂0/05).

از جمله محدودیت های این تحقیق می توان انتخاب یک دانشکده خاص را ذکر کرد چون باعث کاهش خاصیت تعمیم پذیری داده ها می گردد. استفاده از امتحانات پایان ترم جهت قضاوت درباره عملکرد تحصیلی دانشجویان کافی نیست و در نهایت گروه نژادی از توازن جمعیتی مناسبی برخوردار نبود. پیشنهادات این تحقیق برای پژوهش های آینده در نظر گرفتن محدودیت های پژوهش حاضر و انجام مطالعه طولی برای کسب نتایج درست و ملموس تر می باشد([34](#_ENREF_34)).

مطالعه غفور در سال 2011 با هدف در نظر گرفتن جنس انجام گردیده است. در این مطالعه به مقایسه بین سبک هویت زنان و مردان در ارتباط با وضعیت تحصیلی و اعتماد به نفس پرداخته شده است. تحقیقات نشان داده است که ابعاد شخصیتی هر فرد، نقش مهمی را در برقراری ارتباط خوب و انتقال موثر او را از مدرسه به دانشگاه برعهده دارد. دانشجویان سال اول روانشناسی به عنوان نمونه های پژوهش در نظر گرفته شده و از بین 900 نفر با روش نمونه گیری غیر احتمالی هدفمند، 428 نفر در یک روز پرسش نامه سبک هویت و عملکرد تحصیلی و در روز بعد 116 نفر پرسش نامه عزت نفس روزنبرگ را تکمیل نمودند.

ابزار مورد استفاده این پژوهش شامل چهار قسمت بود. بخش اول مشخصات دموگرافیک، بخش های بعدی شامل پرسش نامه سبک هویت برزونسکی (ISI-3) که شامل چهل گویه در قالب مقیاس پنج رتبه ای لیکرت از " کاملا مخالفم" تا " کاملا موافقم" سنجیده شده است ، پرسش نامه عزت نفس روزنبرگ ( SES)[[24]](#footnote-24) شامل ده سوال در مقیاس لیکرت کاملا موافقم تا کاملا مخالفم میانگین امتیازات از ده تا چهل می باشد. جهت بررسی عملکرد تحصیلی از نتایج امتحانات آخر سال دانشجویان استفاده گردید. پرسش نامه با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی در ماه می سال 2009 در بین دانشجویان توزیع گردید. آنالیز اطلاعات با استفاده از شاخص های پراکندگی، آزمون های آماری تی تست و آنووا با استفاده از نرم افزار SAS[[25]](#footnote-25) صورت پذیرفت.

میانگین سنی نمونه ها 93/18، از نظر نژادی 59 درصد آفریقایی، 25 درصد سفید پوست، 31 درصد هندی و 7 درصد آسیایی و . . . بودند. 58 درصد انگلیسی زبان، 72 درصد زن، تحصیلات پدر 4/18 درصد و تحصیلات مادر 8/23 درصد دارای مدرک دیپلم بودند. 4/44 درصد پدران و 6/63 درصد مادران دارای شغل اداری بودند. 1/31 درصد نمونه ها سبک هویت اطلاعاتی، 9/32 درصد سبک هویت هنجاری و 8/35 درصد نمونه ها سبک هویت سردرگم/اجتنابی داشتند. بین فاکتورهای پژوهش یعنی سبک هویت، عزت نفس و وضعیت تحصیلی در دانشجویان مرد اختلاف معنی داری دیده نشدو در دانشجویان زن نیز اختلاف معنی داری بین عوامل ذکر شده کسب نگردید(. تنها عامل معنی دار بدست آمده مربوط به سبک هویت اطلاعاتی و وضعیت تحصیلی دانشجویان بود که این نتیجه علی رغم نمره عزت نفس پایین بدست آمد.

ازجمله محدودیت های این تحقیق وجود آلفا کرونباخ کم دو ابزار سبک هویت و عزت نفس در جمعیت آفریقای جنوبی بود. تعداد کم دانشجویانی که پرسش نامه عزت نفس را تکمیل نمودند (116) نیز جز محدودیت های تحقیق حاضر می باشد؛اگرچه با این تعداد تجزیه تحلیل داده ها از اعتبار کافی برخوردار بود اما تعداد بزرگتر با مزیت های بیشتری همراه خواهد بود. پیشنهادات این تحقیق انجام مطالعه طولی با بررسی متغیرهای هویت و عزت نفس از سال اول تا آخر در دانشجویان رشته های مختلف و در نهایت استفاده از ابزار عزت نفس کلی جهت بررسی عزت نفس دانشجویان می باشد([35](#_ENREF_35)).

مطالعه ی بوید[[26]](#footnote-26) و همکاران ارتباط سبک هویت و موفقیت تحصیلی را بین دانشجویان در سال 2003 در دانشگاه مریلند، در دانشکده پارک[[27]](#footnote-27) مورد بررسی قرار می دهد. مطالعه حاضر به منظور دست یابی به سه سوال طراحی گردیده است: 1- سبک هویت دانشجویان در هنگام ورود به دانشگاه و برحسب متغیر جنس و نژاد، چگونه است. 2- سبک هویت با مهارت ها و انتظارات و نگرش دانشگاهی چطور و چگونه ارتباط دارد. 3- بین سبک هویت و وضعیت تحصیلی چه رابطه ای وجود دارد و در طول زمان چه تغییری خواهد کرد.

جمع آوری داده ها در بین دانشجویان سال اول صورت گرفت که 82 درصد(2818 نفر) پرسش نامه ها را تکمیل نمودند. پرسش نامه 40 سوالی سبک هویت برزونسکی (ISI) و پرسش نامه 15 سوالی UNSC[[28]](#footnote-28) در مقیاس 5 درجه ای لیکرت جهت بررسی انتظارات از دانشگاه فراهم گردید و عملکرد تحصیلی دانشجویان توسط آزمون های تحصیلی و نمره کل آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. آمار استفاده شده در این مطالعه شامل میانگین ، انحراف معیار، آنووا، رگرسیون چند متغیره و کای اسکوئر می باشد. میزان به نسبت برابری از دانشجویان دختر و پسر در پژوهش شرکت داشتند و در بین آنها 36 درصد دارای سبک هویت اطلاعاتی و 32 درصد دارای سبک هویت هنجاری و سردرگم-اجتنابی بودند. اما به طور قابل توجهی برحسب جنسیت پسر و دختر، در نژاد امریکایی افریقایی و اسپانیایی سبک هویت هنجاری مشاهده گردید. بیشتر از انتظار در دانشجویان دختر با نژاد اسیایی امریکایی سبک هویت سردرگم-اجتنابی وجود داشت. دانشجویان با سبک هویت اطلاعاتی از آمادگی بیشتری برای ورود به دانشگاه برخوردارند و عملکرد تحصیلی بهتری نیز دارند. افراد با سبک هنجاری تحت تاثیر انتخاب خانواده قرار می گیرند و افراد با سبک اطلاعاتی مشکلات را به صورتی بزرگ تر می بینند و به خوبی نمی توانند از پس آنها برآیند. در رابطه با سوال سوم پژوهش، مطالعه در سال های بعدی ادامه یافت و در دانشجویان دختر اختلاف معنی داری مشاهده نشد ،در دانشجویان مرد در هر هشت ترم تحصیلی سبک هویت سردرگم-اجتنابی مشاهده گردید([64](#_ENREF_64)).

مطالعه دیگر در این زمینه توسط برزونسکی و کوک می باشد که در سال 2005 بوده و به بررسی ارتباط سبک هویت، تکامل روانی و اجتماعی و عملکرد دانشگاهی پرداخته شده است. هدف از انجام این تحقیق بررسی تاثیر سبک هویت در توضیح تفاوت ها در سازگاری و تطابق موثر با دانشگاه است و هدف دومی که در آن دنبال می شود بررسی ارتباط سبک هویت و عملکرد دانشگاهی در طی سال اول دانشگاه می باشد. با اینکه مطالعاتی در زمینه ارتباط بین سبک هویت و عملکردهای دانشگاهی انجام شده است اما فعلا ارتباط مستقیمی بین این دو موضوع اثبات نشده است.

نمونه ها شامل دانشجویان جدید الورود در شهر نیویورک بودند که در طی جلسه ای با مفاهیم پژوهش و اهداف آشنا شدند. از این تعداد تنها 50% نمونه ها (540 نفر) به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند که از این بین 460نفر( 2276نفر زن، 184 نفر مرد) به طور کامل پرسش نامه ها را تکمیل نمودند. 87% افراد سفید پوست، تقریبا 7% آمریکایی آفریقایی تبار، 3% آمریکایی آسیایی و 3% را دیگر نژادها تشکیل می دادند. جهت بررسی سبک هویت نمونه ها از ابزار سبک هویت برزونسکی(ISI، 1992) استفاده شد. نمونه ها براساس مقیاس لیکرت (1، اصلا شبیه به من نیست تا 5، خیلی شبیه به من است) به 40 سوال پاسخ دادند. به منظور بررسی تکامل روانی و اجتماعی نمونه ها، از ابزار وظایف تکاملی دانشجویان و سبک زندگی[[29]](#footnote-29) آنها که توسط وینستون و میلر[[30]](#footnote-30) طراحی گردیده است، استفاده شد. این ابزار شامل 11 آیتم جداگانه می باشد. جهت کسب اطلاعات درباره ی عملکرد دانشگاهی از معدل[[31]](#footnote-31) دو ترم که در پرونده نمونه ها ثبت می باشد، استفاده گردید. جهت آنالیز داده ها از آنالیز چند متغیری آنووا استفاده گردید.

تجزیه و تحلیل نهایی، اثر سبک هویت و جنس را در ابعاد روانی و اجتماعی افراد نشان داد. دانشجویان مونث قدرت بیشتری در تحمل افراد دیگر داشتند و دارای روابط بین شخصی صمیمانه تری بودند اما در مقابل، سبک زندگی نامناسبی نسبت به دانشجویان مذکر دارند. به طور کلی دانشجویان با سبک هویت اطلاعاتی بهترین عملکرد و سبک هویت سردرگم / اجتنابی بدترین عملکرد را در تمام سطوح تکاملی داشتند. گروه اطلاعاتی نسبت به دو گروه دیگر نمره بالاتری داشتند. طی ارزیابی استقلال، صلاحیت، مهارت مدیریت موثر زندگی، احترام و کنار آمدن با افرادی که دیدگاه متفاوتی با خودشان دارند، روابط صمیمانه و دوستانه، استقلال عاطفی و غیره. در مقایسه با گروه سردرگم/اجتنابی، دو گروه دیگر امتیاز بالاتری در اطلاعات و طرح های واقعی شغلی ، اهداف واضح آموزشی، اهداف و طرح ها مناسب زندگی و روابط پایدار با هم سن و سالان داشتند. نتایج این تحقیق نشان داد افراد با سبک اطلاعاتی اهمیت بیشتری به مراقبت از خود می دهند و زندگی سالم تر و سودمندتری در مقایسه با دو گروه دیگر داشتند. با این وجود دانشجویان با سبک هویت هنجاری تعهد هویت بیشتری نسبت به دو گروه دیگر داشتند. در طی بررسی موفقیت دانشگاهی، ارتباط نسبتا کم اما قابل اعتمادی بین معدل تحصیلی و سبک هویت اطلاعاتی کشف گردید. براین اساس 1-6 % واریانس و تغییرات در پیشرفت دانشگاهی توسط سبک هویت تضمین می گردد.

به طور کلی یافته ها نشان می دهد که دانشجویان با سبک هویت اطلاعاتی که وارد دانشگاه می شوند، دارای تکامل روانی اجتماعی مناسبی هستند که باعث ایجاد حس هدف مندی و عملکرد سازگار و موثر آنها می شود. از سویی این افراد دارای جهت گیری مناسب، اهداف آموزشی و سطح بالای موفقیت هستند([25](#_ENREF_25)).

منابع:

1. Ardekani s. e. quality of life of medical students in different stage- a multicenter study. journal of medical education. 2007;11(1):13-9.

2. Mohammadi R. Quality assessment in higher education: concepts, principles, methods, standards published by the Center for Educational Measurement; 2005.

3. Khandaghi A, Ajam,A. Educational Evaluation Approaches to evaluate theoretical models of reflective link quality education and its impact on the scope clarification. 2011;13:47-73(Text in Persion(

4. Seif A. Modern Educational Psychology (Psychology of Learning and Teaching)

6, editor. tehran: publication doran; 1390.

5. Nazari r, sharifnia, c. factors influencing nursing drop. journal of babol university of medical scinces. 1389;12:94-0.

6. Roodbary M, Aslemarz, B. Survey of academic achievement and related factors among Zahedan of medical sciences student. De Med Educ. 2011;7(2):147-52(Text in Persion(

7. Bakuii F, Kheyrkhah, f., Salmalian, E., Omidvar, N. factors affecting the city of babol university of medical sciences student academic achievement. journal of medical education development center. 2010;7(1):50-44(Text in Persion).

8. Abdi B, Zamani, GH. factors affecting student progress agriculture faculty of agriculture, university of shiraz. agricultural extension and education sciences. 2008;5(2):31-43(Text in Persion(

9. Tagharobi z, et al., . predicting academic performacce of students in the operating room, kashan university of medical science. journal of medical education. 1390;4(6):1-9.

10. Granmaye M, Khakbazan, Z., Darwish., A., Haggani, H. the learning styles of students of nursing and midwifery and its relationship to academic achievement. Iranian journal of medical education. 2011;6(22):6-15(Text in Persion(

11. Peyravi H, Parvizi, S ., Haqqani, H. supportive counseling for students with poor academic achievement: a case study. Iranian journal of medical education. 2011;11(2):75-83(Text in Persion(

12. Rahnama A, abdolmaleki, J. the relationship between emotional intelligence and creative achievement among students in shahed university. modern educational thouth. 2009(2):55-78(Text in Persion(

13. Lazin R, Neumann, R. students characteristics as predictors of drop out from medical school. Medical Educational Journal. 1991;25(5):396-404.

14. Arulampalam W, Naylor, R., Smith, Y. Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: A logostic aanalysis for the intake cohorts 1980-92. Medical Educational Journal. 2004;38(5):492-503.

15. Raofi M, Sadaghat , K., Hanae, J., Khodadadi, Kh., Nazari, M., Pouzesh, Sh., et al. Effective familial- individual factors on drop out of the students of Tabriz university of medical sciences in academic year 2005-6. Medical Journal of Tabriz university of medical sciences and health srvices. 2008;29(4):113-15(Text in persion(

16. Fahkarian A, Tagharrobi, Z., mirhoseini, F,. Rasouli nejad, S., Akbari, H. graduate school of medical sciences, kashan status and related factors. journal of educational strategies. 2009;2(2):19-3(Text in Persion(

17. Haghdust A, sadeghirad, B., shams al-dini, A ., Nafisi, A., Dehghani, M., Ayatollah musavi, S., . and examples of successful medical students sent abroad. journal wise medicine. 2010;13(1):10-1(Text in Persion(

18. Naghsh Z, tabatabaii, M., Tarkhan, R structural model relating self efficacy, perceived usefulness and academic achievement: the mediating role of self-regulation of learning. cognitive science news. 2010;12(1):1-6(Text in Persion(

19. Keshavarzi F. the effect of identity style and emotional intelligence predict achievement and academic performance of graduate students. Thinking and behavior journal. 2009;4(13):(Text in Persion(

20. Shekari A. individual differences in identity styles and psychological well-being: the role of identity commitment. New cognitive science. 2007;9(2):33-46(Text in Persion(

21. Bersonsky M. Identity style, parental authority and identity commitment. Journal of youth and adolescence. 2004;33(3):213-20.

22. Sramova B, Fichonova, K., . identity and creative personality. Studia psychological. 2008;50(4):375-69.

23. Abdi zarrin S, et al. the relationship between identity styles and psychological well-being middles school girls in Qom. journal of health, yazd. 2009;9(1):(Text in Persion(

24. Bersonsky M. perceived parenting dimension and identity style: exploring the socialization of adolescent processing of identity-relevant information. journal of adolescence. 2008;31:151-64.

25. Bersonsky M . Kuk, L identity style, psychosochial maturity and academic performance. Personality and individual differences. 2005;39.

26. Bersonsky m. identity formation: the role of identity processing style and cognitive processes. Personality and individual difference. 2008;44:645-55.

27. Duriez B. SI, Goossens L., . relation between identity styles and religiosity in adolescence: evidence from a longitudinal perspective. Personality and individual difference. 2008;44:1022-31.

28. Silver C. Gendered identities: toward (de)gendering? Journal of aging studies. 2003;17:379-97.

29. Hejazi e, et al., . identity styles and academic achievement, mediating role of academic self efficacy. 2009;12:123-35(Text in Persion(

30. Barkhordari M, jamalbakhsh, SH., mahmodi, M.,. the relationship of critical thinking disposition and self esteem in nursing students. Iranian journal of medical education. 2009;1:18- 3(text in persion(

31. Philips t. age-related differences in identity style: a cross-sectional analysis. Curr psycho. 2008;27:205-15.

32. Burke S. Developmental Psychology (from adolescence to the end of life). Tehran: Posted Arasbaran; 2011.

33. Avila M, Cabral, Joana., Mena Paula. Identity in university students: The role of parental and romantic attachment. Journal of Adolescence. 2012;35:133-42.

34. Ramdin RZ. The relationship between identity processing style and academic performance of first year psychology students 2011.

35. Ghafoor LA. A comparison of males and female's identity processing style in relation to academic achievement and self esteem 2011.

36. Seif A. Old and new methods of assessment and learning processes. 2, editor: publication doran; 1389.

37. Lessard a, Poirier, m., Fortin, l., . student-teacher relationship: aprotective factor against school dropout? . Pro cedia social and behavioral sciences journal. 2010.

38. Schwartz S, luyekx, K., vignoles, V. handbook of identity theory and research: Spring science; 2011.

39. Firuzehchian F. factors affecting the clinical education of students and instructors of school of nursing and midwifery Guilan university of medical science, Report of research project. 2010.

40. Oermann M, Gaberson, K. Evaluation and testing nursing education. edition T, editor: springer publishing company; 2009.

41. Shabani H. Skills training( Methods and techniques of teaching): The reading and writing of books Human Sciences(SAMT); 2007.

42. Jandagh A, Sohrabi, G. Social factors associated with low levels of secondary school children. Journal of management culture. 2005:179-47(Text in Persion).

43. Nzhadyan M. causes of academic failure in the education system. Journal of Information Science. 2009;5:18-21.

44. Roudbari m, Asle marz, B. Evaluate students' progress, Zahedan University of Medical Sciences and associated factors in school year 86-87. , . Strides in Development of Medical Education Journal. 1389;7(2):152-47(Text in Persion).

45. Olson M, Hrgnhan, E. Introduction to learning theories

8, editor. Tehran: publication doran; 1391.

46. Krager J. identity in adolescence( the balance between self and other)2004.

47. Jesse F, Gregory,F. Theories of Personality. Tehran: Psychology Press.; 2005 2002.

48. Seaton C. The Link Between Identity Style and Intimacy Balance: Does Emotional Intelligence Provide the Key? : The University of Northern British Columbia; 2008.

49. Good M. The moderating effect of identity style on The relation between adolescent problem behavior and well-being.: university of Guelph 2006.

50. Mozaffari N, Fathabadi, J., Bagherian, F. Relationship between identity status and locus of control with gender, grade and field among high schools students. Journal of Applied Psychology. 2009;3(2):66-81.

51. Beyers w, Goossens, l. Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. Journal of adolescence. 2008;31: 165-84.

52. Jokar B. Interaction between thinking styles and modes of identity. Journal of Psychology.1:49-31(Text in Persion(

53. Soenens B, etal. Social-psychological profiles of identity style: attitudinal and social-cognitive correlates in late adolescence. Journal of adolescence. 2005;28:107-25.

54. Eryigit S, kerpelman, J. . using identity processing style Q-sort to examine identity style of Turkish Young Adult. journal of adolescence. 2009;32:1137-58.

55. Loredana I. Sex role identity, nonverbal sensitivity and potential leadership style. Social and Behavioral Sciences. 2012;46:1720-9.

56. Elmore K, Oyserman, D. If ‘we’ can succeed, ‘I’ can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. Contemporary Educational Psychology. 2012;37:176-85.

57.Abolghasemi S. Mental health and developmental psychology with an emphasis on diagnostic and therapeutic and educational approaches Tehran: Publications Academic Jihad; 1,390.

58. Berzonsky M. Identity Style, Parental Authority, and Identity Commitment. Journal of Youth and Adolescence. 2004;33(3):213-20.

59. Sinai M, Kaplan A., Flum, H. Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. Contemporary Educational Psychology. 2012;37:195–205.

60. schwartz S, luyekx, K., vignoles, V. handbook of identity theory and research: springer; 2011.

61. Shams H, Kakavand,A., Torabi, Z. Relationship between attachment style and identity in the pre-college academic achievement of students in Qazvin. Modern Educational Thought

Faculty of Education and Psychology. 2012;7(2):(Text in Persion(

62. Shokri O, Shahrara, M.,Daneshpoor, Z., Dastjerdi, Z. Individual differences in identity styles and academic performance: The role of identity, commitment, and psychological well-being. Journal of Research on Psychological Health. 2006;1(1).

63. Leader S. Relating identity processing styles and self-efficacy to academic achievement in first-year university students 2012.

64. Boyd VS, Hunt PF, Kandell JJ, Lucas MS. Relationship between identity processing style and academic success in undergraduate students. Journal of College Student Development. 2003;44(2):155-67.

65. Phillips T. Age-Related Differences in Identity Style: A Cross-Sectional Analysis. Curr Psychol. 2008;27: 205–15.

66. Bersonsky M, Cieciuch, Jan., Duriez, Bart., Soenens, Bart. The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. Personality and Individual Differences. 2011;50:295-9.

67. Mousavi R, Roshan, R. Investigating different aspects of identity among the students of tehran universies: the role of sex differences. Pro cedia social and behavioral sciences journal. 2010;5:1884-9.

68. Johnson E, Mozick, K. Personality, Adjusment, and identity style influences on stability in identity and self concept during the transition. Psychology press(Taylor & Francis). 2011;11:25-46.

69. Morgan N, Korobov, M. Interpersonal identity formation in conversations with close friends about dating relationships. Journal of Adolescence. 2012;36(6):14711483.

70. Nazari R, Sharifnia, S. Investigating the causes of nursing student drop out. Babol medical university Journal. 2010;12(1):90-4( text in persion(

71. Ashtiyani S, Shamsi, M., Beigi, A. Many academic failure and some factors that affect students' view of Arak University of Medical Sciences. Journal of Arak University of Medical Sciences. 2009;12(4):24-33(Text in Persion(

72. Edraki M, Rambod, M., Abdoli, R. The relationship between nursing student educational satisfaction and their academic success. Iranian Journal of medical education. 2012;11(1):32-9(text in Persion(

73. Tabatabaii N, Tabatabaii, Shahab., Kakaii, Yazdan., Mohamadi, Alireza. Relationships and identity style and Responsibility with academic achievement of adolescents 15 to 18 years old Tehran.

. Journal of of Social Welfare. 2011;25:12-44(Text in persion(

74. Bosma H, Kunne, Saskia. Identity-in-context is not yet identity development-in-context. Journal of Adolescence. 2008;31:281-9.

75. Crocettia E, Rubinib, Monia., Meeus, Wim. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. Journal of Adolescence. 2008;31:207-22.

76. Aghajani M, Farzane, V., Shahraray, M. Compare styles based on gender identity Tehran State University, Career and smell and non-native. Journal of Research in Psychology. 2009;38:164-35(text in Persion(

77. Brersonsky M, Nurmi, J. Interrelationship among identity proccess, content and structure: A cross cultural investigation. Journal of adolescent research. 2001.

78. Kroger J, Marsia, Jame. The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations: Springer Science; 2011.

79. Berzonsky MD, Branje, T.,Meeus, W. Identity-processing style, psychosocial resources, and adolescents' perceptions of parent-adolescent relations. Journal of Early Adolescence. 2007;27(3):324-45.

80. White R. The role of parenting style, ethnicity and identity style on identity commitment and career decision self- efficacy. California2009.

81. Ejimaji E, Emekene, C. Science Teaching and Learning: Qualitative and Functional Chemistry Education, does Gender and Age Affect Academic Achievement. Eurasian J Phys Chem Educ, Jan (Special Issue). 2012:33-9.

82. Owolabi J, Etuk-Irien, O.A. Gender, course of study and continuous assessment as determinants of students’ performance in Pre-NCE Mathematics: ABACUS: The. Journal of Mathematical Association of Nigerian. 2009;34(1):106-11.

83. Abubakar. R. AI. Age and gender as determinants of academic achievements in college mathematic. Asian Journal of natural & applied sciences. 2012;1(2):121-7.

84. Tagharrobi z, et al., . predicting academic performacce of students in the operating room, kashan university of medical science. journal of medical education. 2012;4(6):1-9(Text in Persion(

85. Ghaderi R, Bijari, P. Factors contributing to educational achievement and success in Birjand university of medical sciences.. 2007;. J Med Educ. 2007; 11(3 & 4):71-5 (text in persion).

86. Asikhi.O. students and teachers perception of the causes of poor academic performance in Ogun state secondary schools(nigeria). European journal of social sciences. 2010;13(2):229-42.

87. Naderi H, Rohani, A., Tengku Aizan, H., Sharir, J., Kum, V. Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. Journal of American Science. 2009;5(5):101-12.

88. Tamanaii Far M, Niyazi, M., Amini, M. A comparative study of factors influencing students' progress and providing excellent. Bimonthly journal University of witness. 2007.

89. Kheiri M, . Saif, D. investigate the relationship between coping skills and student achievement according to some demographic factors. Bimonthly journal Research in Science. 2004;11(4):20-7(Text in Persion(

90. Homaii R, Heidari, A., Bakhtiar poor, S., Borna, M. Relationship between achievement motivation, emotional intelligence, educational background and demographic variables and academic performance of students. New findings in the psychology. 2010:49-63(Text in Persion(

91. Sanaienasab H, Rashidi, Hojat., Safari, M. Influential factors on academic achievement of university students. Iranian Guarterly of educational sterategies. 2013;5(4):243-9(text in persion(

92. Todres M, Tsmistsius Z, Sidhu K, Stephenson A, Jones R. Medical students perceptions of the factors influencing their academic performance: An exploratory interview study with high achieving and re-sitting medical student. Med teach. 2011;34(5):325-31.

1. evaluation [↑](#footnote-ref-1)
2. value [↑](#footnote-ref-2)
3. value judgement [↑](#footnote-ref-3)
4. academic achievement [↑](#footnote-ref-4)
5. assessment [↑](#footnote-ref-5)
6. grade [↑](#footnote-ref-6)
7. grading [↑](#footnote-ref-7)
8. quizzes [↑](#footnote-ref-8)
9. Krvkashank, Jenksyn, Metcarf [↑](#footnote-ref-9)
10. communication [↑](#footnote-ref-10)
11. fairness [↑](#footnote-ref-11)
12. growth [↑](#footnote-ref-12)
13. Garton & Dyer [↑](#footnote-ref-13)
14. identity [↑](#footnote-ref-14)
15. beck depression inventory [↑](#footnote-ref-15)
16. kumar mental health check list [↑](#footnote-ref-16)
17. psychological well-being scales [↑](#footnote-ref-17)
18. Morgan and Jink ʼ self efficacy scale [↑](#footnote-ref-18)
19. Samantha leader [↑](#footnote-ref-19)
20. general Self Efficacy [↑](#footnote-ref-20)
21. Statistical analysis system [↑](#footnote-ref-21)
22. Ramdin [↑](#footnote-ref-22)
23. statistical analysis system [↑](#footnote-ref-23)
24. Rosenberg self esteem scale [↑](#footnote-ref-24)
25. statistical analysis system [↑](#footnote-ref-25)
26. Boyd [↑](#footnote-ref-26)
27. university of Maryland, College Park [↑](#footnote-ref-27)
28. university new student census [↑](#footnote-ref-28)
29. Student Developmental Task & Life style inventory [↑](#footnote-ref-29)
30. Winston & Miller [↑](#footnote-ref-30)
31. grade point average [↑](#footnote-ref-31)