

Argumentativeness: The Role of Extroversion, Epistemological Beliefs and Need for Cognition

Hossein Pourshahriar, PhD

Shahid Beheshti University

Somaye Ahmadi

PhD Candidate

Shahid Beheshti University

سمیه احمدی

دانشجوی دکتری

دانشگاه شهید بهشتی

حسین پورشه‌ریار

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

Zahra Tanha

PhD Candidate

Kharazmi University

زهرا تنها

دانشجوی دکتری

دانشگاه خوارزمی

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی نقش برخی از عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی در میزان گرایش افراد به مباحثه، به پیش‌بینی مباحثه‌طلبی بر پایه باورهای معرفت‌شناختی، نیاز به شناخت و برون‌گردی می‌پردازد. به این منظور ۲۲۹ دانشجو (۱۰۷ پسر و ۱۲۲ دختر) با روش نمونه‌برداری تصادفی انتخاب شده و به سیاهه باورهای معرفت‌شناسی (شرو، بندیکسن و دانکل، ۲۰۰۲)، مقیاس مباحثه‌طلبی (اینفنت و رنسر، ۱۹۸۲)، مقیاس نیاز به شناخت (کاسیویو، پتی و کائو، ۱۹۸۴) و مقیاس برون‌گردی از سیاهه پنج‌عاملی نئو (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها نشان دادند که برون‌گردی، نیاز به شناخت و یادگیری سریع از بین باورهای معرفت‌شناختی، پیش‌بینی‌کننده مباحثه‌طلبی در افراد هستند. نتایج و تلوایحات آن بر پایه پیشینه نظری مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: مباحثه‌طلبی، باورهای معرفت‌شناسی، نیاز به شناخت، برون‌گردی

Abstract

With the objective of defining the role of individual differences factors influencing individuals' tendency for argument, this research examined the epistemological beliefs, need for cognition and extroversion in predicting argumentativeness. Two hundred and twenty nine students (107 males and 122 females) were randomly selected and answered Epistemological Beliefs Inventory (Shraw, Bendixen & Dunkle, 2002), Argumentation Scale (Infante & Rancer, 1982), Need for Cognition Scale (Cacioppo, Petty & Kao, 1992) and Extroversion Subscale from Neo-Five Factors Personality Inventory (Costa & McCrae, 1984). Results demonstrated that extroversion, need for cognition and quick learning from epistemological beliefs were predictive of argumentativeness. The results and their implications were also discussed based on the theoretical framework.

Keywords: argumentativeness, epistemological beliefs, need for cognition, extroversion

received: 10 February 2013

accepted: 13 May 2013

دریافت: ۹۱/۱۱/۲۱

پذیرش: ۹۲/۲/۲۳

Contact information: h_Pourshahriar@sbu.ac.ir

اگر چه عوامل محیطی می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در تمایل افراد به شرکت در مباحثه ایفا کنند، شواهدی وجود دارند که بر اساس آن، ویژگی‌های پایدار شخصی نیز بر رفتارهای ارتباطی بسیار مؤثرند (بیتی^۴، ۱۹۹۸ نقل از نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). به عبارت دقیق‌تر، می‌توان صفت مباحثه‌طلبی را به عنوان پیش‌بینی‌کننده معناداری از رفتار مباحثه‌طلبانه در نظر گرفت (اینفنت و رنسر، ۱۹۹۶ نقل از لین، رنسر و کونگ، ۲۰۰۷). از آنجا که مباحثه‌طلبی یک فعالیت و کنش اجتماعی محسوب می‌شود، میزان راحتی افراد در موقعیت‌های اجتماعی می‌تواند تا حد زیادی این خصیصه را تحت تأثیر خود قرار دهد (نسبام، ۲۰۰۲). این میزان اطمینان و راحتی در ویژگی برون‌گردی^۵ افراد تجلی می‌یابد. بنابر نظر کوستا و مک‌کری (۱۹۹۲) افرادی که در عامل برون‌گردی از پنج عامل بزرگ شخصیت نمره بالایی کسب می‌کنند، از بودن با دیگران لذت می‌برند و غالباً هیجان‌های مثبتی را در این تعامل‌ها تجربه می‌کنند. این افراد وقتی که در گروه قرار می‌گیرند تمایل دارند که بیشتر صحبت کرده، توجه دیگران را به خود جلب کنند و در کل افرادی باجرات هستند. افراد با برون‌گردی بالا گرایش زیادی دارند که رهبر گروه باشند. با توجه به ویژگی‌های ذکرشده و از آنجا که افراد برون‌گرا تمایل به تسلط بر موقعیت‌ها دارند و به خود و عقاید خود اطمینان دارند، به نظر می‌رسد تمایل بیشتری به شرکت در مباحثه نشان دهند. در مقابل افرادی که در این عامل شخصیت نمره پایینی دارند غالباً افرادی آرام و ساکت هستند و ترجیح می‌دهند تنها باشند و با جهان اجتماعی پیرامون خود ارتباط چندانی ندارند. این ویژگی‌های شخصیتی افراد را مستعد اجتناب از مباحثه می‌سازد، چرا که شرکت در مباحثه مستلزم مشارکت در تعامل‌ها و کنش‌های اجتماعی است. در نظریه شخصیت مک‌کری و کوستا (۱۹۹۲)، برون‌گردی شامل شش بعد و یا زیرمقیاس بیان‌گری^۶، گرمی^۷، جامعه‌طلبی^۸، فعالیت^۹، تحریک‌طلبی^{۱۰} و هیجان‌های مثبت است. توجه به این عوامل و مقایسه آنها با ویژگی‌هایی که اینفنت و رنسر (۱۹۸۲) در خصوص افراد با مباحثه‌طلبی بالا برمی‌شمرند این مسئله را آشکار می‌سازد

مباحثه‌طلبی^۱ به عنوان انگیزه‌ای در تعامل‌های انسانی، تمایل اولیه به بحث در خصوص موضوعی بحث‌برانگیز است. این شکل سازنده از ارتباط و مخالفت در واقع، مسیری است برای ساخت ترکیبی منسجم و منطقی از اندیشه‌هایی که بنیان تفکر شخص را تشکیل می‌دهد (شومر-ایکینز و ایستر، ۲۰۰۹). از آنجا که مباحثه می‌تواند منجر به پردازش عمیق‌تر محتوا شود (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳) و مباحثه‌طلبی با سطوح بالای تفکر و یادگیری در ارتباط است (کوهن، ۱۹۹۲)، شناسایی عواملی که در میزان مباحثه‌طلبی افراد نقش دارند حائز اهمیت است. در این راستا مطالعه حاضر برخی از عوامل مؤثر بر موضع‌گیری یادگیرندگان در مشارکت در مباحثه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مروری بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که همواره تأکید قابل توجهی در پژوهش‌های مختلف (به عنوان مثال اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱؛ شوئر، مک‌لارن، وین‌برگر و نیبر، ۲۰۱۳) بر اهمیت برانگیختن یادگیرندگان به شرکت در بحث‌های انتقادی به منظور دستیابی به درک ذهنی بهتر از مطالب آموزشی از سوی اصلاح‌طلبان آموزشی در عرصه‌های مختلف وجود داشته است. شواهد در حال افزایشی از ارتباط بحث‌های کلامی یادگیرندگان در گروه‌های کلاسی، دستاوردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی آنها وجود دارد (چین، اُدانل و جینکس، ۲۰۰۰؛ شومر-ایکینز و ایستر، ۲۰۰۶). فواید بالقوه زیادی را می‌توان در خصوص شرکت یادگیرندگان در مباحثه در مورد موضوع یادگیری برشمرد؛ مباحثه‌ها می‌توانند دانش‌آموزان را در روند آموزش کنجکاو و کاملاً درگیر سازند و آنها را برای تبیین‌هایی که منجر به فهم عمیق‌تر مطالب آموزشی می‌شود، تشویق کنند. بدین ترتیب، مباحثه‌طلبی در محتوای آموزشی به عنوان خصیصه مثبتی شناخته می‌شود، چرا که با بهبود یادگیری و حل مسئله (جانسون^۲ و جانسون^۳، ۱۹۷۹ نقل از نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳) و پیشرفت تحصیلی (اینفنت و رنسر، ۱۹۸۲) در ارتباط است. فعالیت‌های مورد نیاز برای شرکت در یک مباحثه، پردازش عمیق‌تر اطلاعات و تفکر انتقادی را تشویق می‌کنند (نسبام، ۲۰۰۵). چنین روی‌آوردی در جریان یادگیری موجب شناسایی، بررسی و رفع مشکلات می‌شود (شوآرتز، نیومن و

1. argumentativeness
2. Johnson, D. W.
3. Johnson, R.

4. Beatty, M. J.
5. extroversion
6. assertiveness

7. warmth
8. gregariousness
9. activity

10. excitement seeking

که غالب ابعاد مطرح شده در خصوص برون گردی می تواند منجر به تمایل بیشتر افراد به شرکت در مباحثه شود. به عنوان مثال افراد با جرأت ورزی و خصیصه جمع گرایی بیشتر، اطمینان بیشتری به شرکت در مراودات و بحث های بین فردی و به طور کلی روابط اجتماعی دارند. این مسئله افراد مزبور را مستعد تمایل بیشتر به مشارکت در مباحثات و مذاکرات بین فردی می سازد (نسبام، ۲۰۰۲).

افزون بر مؤلفه های شخصیتی، تفاوت های شناختی افراد نیز به ویژه در محیط های آموزشی و یادگیری از جمله عواملی هستند که به نظر می رسد نقش تعیین کننده ای در میزان مباحثه طلبی ایفا کند. در این میان می توان به باور افراد در خصوص دانش و یادگیری و یا به عبارتی باورهای معرفت شناسی^۱ (لیو، ۲۰۱۰) اشاره کرد. اینکه افراد چه باورهایی در خصوص دانش و یادگیری دارند، به طور مستقیم در موضع اتخاذی آنها در موقعیت های بحث برانگیز تأثیر می گذارد. شومر (۱۹۹۰) ابعاد چندگانه ای از باورهای معرفت شناسی را مطرح کرد که مشتمل بود بر دانش ساده^۲ (باور به اینکه دانش از حقایق گسسته تشکیل شده)، دانش قطعی^۳ (باور به دانش مطلق)، مرجع مطلق^۴ (اعتقاد به دسترسی مراجع به دانشی که در دسترس دیگران نیست)، توانایی ثابت^۵ (ثبات توانایی کسب دانش)، و یادگیری سریع^۶ (یادگیری با به سرعت اتفاق می افتد و یا هرگز رخ نمی دهد). شاید بتوان باورهای معرفت شناسی را از یک سو به عنوان نیروی محرک و از سوی دیگر به عنوان بازدارنده مباحثه طلبی قلمداد کرد (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). منطق زیربنای این فرضیه بنا به نظر نسبام و بندیکسن (۲۰۰۳) این است که یادگیرندگان با عقاید محکم در خصوص دانش ساده ممکن است ارزشی برای مباحثه قائل نباشند؛ چرا که آنها برای ایجاد یک توجیه پیچیده از دانش ارزش قائل نیستند. همچنین این احتمال وجود دارد که افرادی با باور به دانش قطعی و توانایی ثابت، انگیزه ای برای مشارکت در مباحثه نداشته باشند چرا که بر این باورند شرکت در بحث و مذاکره تغییری در شرایط و یادگیری آنها حاصل نخواهد کرد. متناوباً یادگیرندگانی با عقاید محکم به مرجع علمی موثق^۷ ممکن است آنچنان باور غیرقابل تردیدی به متخصصان داشته باشند که مشتاقانه وارد

مباحثه شوند تا آنچه را که باور دارند، توجیه کنند.

نظام فردی مباحثه گری همچنین به شدت تحت تأثیر توانایی فرد در پردازش، تفسیر و سازمان دهی اطلاعات محیطی قرار دارد (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). به عبارتی، مباحثه طلبی شامل پیش زمینه ای برای پردازش شناختی و دقیق اطلاعات می شود و افرادی با انگیزه بالا برای شرکت در مباحثه، گرایش و توانایی زیادی در پردازش پیامها و جذب اطلاعات دارند. این گرایش افراد به درگیر شدن در فعالیت شناختی پرتلاش و لذت بردن از آن با عنوان نیاز به شناخت^۸ مطرح می شود (کاسیوپو، پتی^۹، فینشتاین^{۱۰} و جارویس^{۱۱}، ۱۹۹۶ نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸). این ویژگی به عنوان میزان درگیری فرد در فعالیت های فکری، به تفاوت های افراد در انگیزش برای پردازش اطلاعات، درگیر شدن و لذت بردن از تفکر پرتلاش و پردازش مستدل پیامها اشاره دارد (پتی و کاسیوپو، ۱۹۸۶). کاسیوپو (۱۹۹۶) نقل از شهائیان و یوسفی، (۱۳۸۵) اظهار می دارد اگر چه همه افراد تمایل به کسب اطلاعات از محیط خود دارند، اما افرادی که نیاز به شناخت بالاتری را تجربه می کنند، در راستای درک محیط اطراف و وقایع آن، رغبت و تلاش بیشتری نیز از خود نشان می دهند. این افراد با اتخاذ یک جهت گیری عمیق در موقعیت های چالش برانگیز تحلیلگران خوبی از اطلاعات هستند و معانی بهتری از آن استخراج می کنند. به عبارت دیگر، این افراد از تفکر و درگیری با تکالیف پیچیده لذت می برند و کمتر احتمال دارد که تلاش خود را در تکالیف شناختی کاهش دهند. به عکس، افراد با نیاز به شناخت پایین تر، بر دیگران تکیه داشته، با اجتناب از تکالیف پیچیده شناختی و بدون تلاش در راستای کسب اطلاعات به دانسته های موجود اکتفا می کنند (ایوانز، کیری و فابریگار، ۲۰۰۳). نسبام (۲۰۰۵) مطرح می کند که یادگیرندگان با نیاز به شناخت بالاتر، در بحث های گروهی فضایی منطقی بیشتر و عمیق تری را مطرح می کنند. از این رو، به نظر می رسد لذت از تفکر و تعمق در اطلاعات دریافتی از محیط (نیاز به شناخت) با تمایل به مباحثه در ارتباط باشد.

به طور خلاصه و با توجه به آنچه در خصوص متغیرهای برون گردی، باورهای معرفت شناسی و نیاز به شناخت و نقش

1. epistemological beliefs
2. simple knowledge
3. certain knowledge

4. omniscient authority
5. fixed (innate) ability
6. quick learning

7. omniscient authority
8. need for cognition
9. Cacioppo, J. T.

10. Petty, R. E.
11. Feinstein, J. A.
12. Jarvis, W. B.

برای ۱۰ ماده اجتناب از مباحثه ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین، اعتبار مقیاس براساس بازآزمایی برای تمایل به مباحثه ۰/۸۷ و برای اجتناب از مباحثه ۰/۸۶ بود (اینفنت و رنسر، ۱۹۸۲). در پژوهش احمدی، پاکدامن و حیدری (۱۳۹۰) اعتبار مقیاس به شیوه آلفای کرونباخ و بازآزمایی و روایی آن با استفاده از نظر متخصصان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از محاسبه ضرایب همبستگی نشان از اعتبار مطلوب این مقیاس داشت به این ترتیب که اعتبار اجتناب از مباحثه برابر با ۰/۷۲ و اعتبار تمایل به مباحثه برابر با ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ آن برای تمایل ۰/۸۵ و برای اجتناب ۰/۸۱ به دست آمد. در مطالعه حاضر که از نسخه ترجمه‌شده در پژوهش احمدی و دیگران (۱۳۹۰) استفاده شده است، ضریب همسانی دورنی مقیاس فوق برای اجتناب از مباحثه ۰/۷۹ و برای تمایل به مباحثه ۰/۸۰ به دست آمد.

سیاهه پنج‌عاملی نئو^۴ (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). در مطالعه حاضر، از زیرمقیاس برون‌گردی سیاهه پنج‌عاملی نئو (انیسی، ۱۳۸۷) که مشتمل بر ۱۲ ماده به ازای هر یک از ابعاد شخصیت است، استفاده شد. شیوه نمره‌گذاری ماده‌ها به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از صفر (کاملاً مخالفم) تا چهار (کاملاً موافقم) است. برخی از ماده‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و در نهایت از جمع نمره‌های همه ماده‌ها نمره کلی برون‌گردی فرد حاصل می‌شود. ضریب اعتبار این زیرمقیاس در مطالعه شکری، کدیور، فرزاد و سنگری (۱۳۸۵) برابر با ۰/۶۹ بوده است. همچنین، روایی همزمان این سیاهه با فرم بلند آن برابر با ۰/۸۶ گزارش شده است (احدی، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این زیرمقیاس برابر با ۰/۶۵ به دست آمد.

سیاهه باورهای معرفت‌شناسی^۵ (شرو، بندیکسن و دانکل، ۲۰۰۲). به منظور سنجش باورهای افراد در خصوص دانش و یادگیری از سیاهه ۳۲ ماده‌ای باورهای معرفت‌شناسی که در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود، استفاده شد. این سیاهه مشتمل بر پنج زیرمقیاس دانش ساده (هفت ماده)، دانش قطعی (هشت ماده)، مرجع مطلق (پنج ماده)، یادگیری

احتمالی آنها در تمایل افراد به شرکت در مباحثه مطرح شد، مطالعه حاضر به دنبال بررسی میزان و نوع ارتباط هر یک از متغیرهای سه‌گانه فوق با مباحثه‌طلبی افراد است. در این راستا و با توجه به پیشینه پژوهشی موجود در این زمینه این فرضیه مطرح می‌شود که برون‌گردی بالاتر، نیاز به شناخت بیشتر و باور معرفت‌شناسی مرجع مطلق در افراد، پیش‌بینی‌کننده مباحثه‌طلبی بالاتری در آنهاست؛ در حالی که به نظر می‌رسد وجود باورهای معرفت‌شناسی چون دانش ساده، دانش قطعی و ثبات توانایی با مباحثه‌طلبی پایین‌تر در ارتباط باشد. بدیهی است که نظر به اهمیت مشارکت یادگیرندگان در مباحثات، شناسایی و تعیین عوامل فردی تاثیرگذار در این میان می‌تواند راهگشای طراحی محیط‌های آموزشی شود که به نحو مطلوبی فضا و حمایت لازم را برای شکل‌گیری مباحثه‌های اثربخش در جریان آموزش فراهم سازد.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی است و در قالب طرح همبستگی (تحلیل رگرسیون) صورت گرفته است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ دانشگاه قم است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۲۹ نفر (۱۰۷ پسر و ۱۲۲ دختر) با میانگین سنی ۲۱/۳ و انحراف استاندارد ۱/۹ بودند که با روش نمونه‌برداری تصادفی، از بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند.

مقیاس مباحثه‌طلبی^۱ (اینفنت و رنسر، ۱۹۸۲). این مقیاس که شامل ۲۰ ماده است، هر دو بعد تمایل^۲ به شرکت در مباحثه و اجتناب^۳ از مباحثه را مورد پرسش قرار می‌دهد و در قالب مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نیمی از ماده‌ها (به عنوان مثال ۲ و ۴) تمایل به شرکت در مباحثه و نیمی دیگر (به عنوان مثال ۱ و ۳) اجتناب از مباحثه را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره کلی مباحثه‌طلبی فرد از تفاضل بعد اجتناب از تمایل به دست می‌آید. در بررسی‌های اینفنت و رنسر (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ برای ۱۰ ماده تمایل به مباحثه ۰/۹۰ و

استناد مطالعات مختلف ویژگی‌های روان‌سنجی خوبی نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، همسانی درونی این مقیاس در مطالعات مختلف در دامنه‌ای بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ گزارش شده است (کاسیوپو و دیگران، ۱۹۸۴؛ حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸). همچنین، روایی همزمان این مقیاس با فرم بلند آن برابر با ۰/۹۵ گزارش شده است (شهائیان و یوسفی، ۱۳۸۶). ضریب آلفای کرونباخ برای این سیاهه در مطالعه حاضر برابر با ۰/۷۹ به دست آمد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل رگرسیون استفاده شد. همچنین، قبل از بررسی برازش مدل با داده‌ها مفروضه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی شرط نرمال بودن از آزمون کالموگراف/اسمیرنف، شرط خطی بودن با استفاده از آزمون خطی بودن و شرط هم‌خطی چندگانه از طریق بررسی ضریب همبستگی‌های پایین ۰/۸۰ بررسی شد. نتایج حاکی از برقراری مفروضه‌ها بود.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی در جدول ۱ درج شده است.

سریع (پنج ماده) و توانایی ثابت (هفت ماده) است که توسط شومر (۱۹۹۰) به عنوان باورهای معرفت‌شناسی عمده معرفی شد. مجموع پاسخ‌های مربوط به هر زیرمقیاس نمره آن زیرمقیاس را تشکیل می‌دهد. ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های فوق در مطالعه شرو و دیگران (۲۰۰۲) بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پس از ترجمه و بازترجمه مقیاس حاضر توسط دو متخصص زبان انگلیسی، روایی این سیاهه با استفاده از نظر متخصصان و اعتبار آن به شیوه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی روایی محتوای سیاهه با بهره‌گیری از نظر متخصصان، ماده‌های سیاهه توسط ۱۰ نفر متخصص مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه این بررسی روایی قابل قبول سیاهه مذکور را تأیید کرد. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های پنج‌گانه در مطالعه حاضر بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس نیاز به شناخت^۱ (کاسیوپو، پتی و کائو، ۱۹۸۴). این سیاهه مشتمل بر ۱۸ ماده (۹ ماده منفی و ۹ ماده مثبت) است که در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر در این مقیاس نمایان‌گر نیاز به شناخت بیشتر است. این مقیاس به

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. مباحثه‌طلبی	۹/۳۸	۱۱/۶۱	-						
۲. دانش ساده	۲۴/۵۶	۴/۰۳	-۰/۰۱	-					
۳. دانش قطعی	۲۵/۴۳	۳/۷۴	۰/۱۱	۰/۴۵**	-				
۴. مرجع مطلق	۱۶/۹۲	۳/۲۶	۰/۰۸	۰/۴۲**	۰/۲۸**	-			
۵. یادگیری سریع	۱۲/۵۲	۳/۷۷	-۰/۴۰**	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۰۹	-		
۶. ثبات توانایی	۲۱/۴۳	۴/۸۵	۰/۳۱**	۰/۳۰**	۰/۳۵**	۰/۱۳*	۰/۴۶**	-	
۷. نیاز به شناخت	۶۰/۹۴۳	۹/۲۴	۰/۴۴**	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۳۳**	۰/۲۹**	-
۸. برون‌گردی	۳۹/۸۲	۶/۳۱	۰/۴۶**	۰/۱۰	۰/۱۹**	۰/۲۰**	۰/۱۴*	۰/۱۹*	۰/۴۵**

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

نیاز به شناخت) از رگرسیون گام به گام استفاده شد (جدول ۲). چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود از عوامل پیش‌بین که همبستگی معناداری با مباحثه‌طلبی نشان دادند، عوامل برون‌گردی، یادگیری سریع و نیاز به شناخت توانایی پیش‌بینی معنادار مباحثه‌طلبی را دارند. در گام اول که عامل برون‌گردی وارد معادله شد ۱/۲ درصد از تغییرات مباحثه‌طلبی را تبیین

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود مباحثه‌طلبی بیشترین همبستگی را با برون‌گردی (۰/۴۶) و کمترین همبستگی را با ثبات توانایی (-۰/۳۱) دارد و با متغیرهای دانش ساده، دانش قطعی و مرجع مطلق همبستگی معنادار ندارد.

به منظور پیش‌بینی و تبیین واریانس مباحثه‌طلبی بر اساس متغیرهای پیش‌بین (برون‌گردی، باورهای معرفت‌شناختی و

شد و در گام سوم با حضور سه متغیر برون‌گردی، یادگیری سریع و نیاز به شناخت ۳/۶ درصد از تغییرات دیده شد.

کرد. در گام دوم با اضافه شدن بعد یادگیری سریع در مجموع ۳/۳ درصد از تغییرات مباحثه‌طلبی به شکل معنادار پیش‌بینی

جدول ۲

خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام مباحثه‌طلبی از طریق باورهای معرفت‌شناختی، نیاز به شناخت و برون‌گردی

گام	متغیر	B	R	R^۲	F	β
اول	برون‌گردی	۰/۸۵	۰/۴۶	۰/۲۱	۶۱/۶۹	۰/۴۶**
دوم	برون‌گردی	۰/۷۶	۰/۵۷	۰/۳۳	۵۵/۷۵	۰/۴۱**
	یادگیری سریع	-۱/۰۶				-۰/۳۴**
سوم	برون‌گردی	۰/۶۱	۰/۶۰	۰/۳۶	۴۲/۳۵	۰/۳۳**
	یادگیری سریع	-۰/۸۸				-۰/۲۸**
	نیاز به شناخت	۰/۲۵				۰/۲۰**

**P<۰/۰۱

بحث

بخشی جدایی‌ناپذیر از تعامل‌های انسانی است و به نوعی فعالیت اجتماعی محسوب می‌شود، افراد برون‌گرد طبیعتاً تمایل بیشتری به مباحثه نشان می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش حاضر دلالت بر این دارد که از میان متغیرهای مورد مطالعه، باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع، چنان که انتظار می‌رفت، به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده میزان مباحثه‌طلبی افراد است. این یافته به نوعی همسو با نتایج مطالعه نسبام و بندیکسن (۲۰۰۳) است. بنا به نظر این پژوهشگران یادگیرندگان با باورهای معرفت‌شناسی کمتر پیشرفته (مثل یادگیری سریع) گرایش به این دارند که از مباحثه اجتناب کنند.

در تبیین این یافته بایستی در ابتدا مروری بر مفهوم یادگیری سریع را از نظر بگذرانیم. بر اساس نظر براتن و استرومسو (۲۰۰۴)، نمره‌های بالا در مقیاس سرعت کسب دانش منعکس‌کننده این باور است که یادگیری یا در همان کوشش اول حاصل می‌شود، یا اصلاً رخ نمی‌دهد؛ درحالی که نمره‌های پایین بیانگر این مطلب است که یادگیری فرآیندی تدریجی است که نیاز به زمان و کوشش دارد. بنا به تعریف یادشده می‌توان چنین برداشت کرد که این نوع از یادگیرندگان در صورتی که بلافاصله به یادگیری و دانش مورد نظر دست پیدا نکنند، تلاش جهت افزایش شایستگی را تلف کردن وقت دانسته و ممکن است در مقایسه خود با دیگران احساس عدم شایستگی و بی‌کفایتی کنند؛ چرا که بر این باورند، وقتی در یادگیری مسئله‌ای ناتوانند و آن را سریع یاد نگرفته‌اند، تلاش

نتایج تحلیل‌ها حاکی از این است که برون‌گردی همچنان که انتظار می‌رفت، پیش‌بینی‌کننده مباحثه‌طلبی افراد است. این یافته همسو با دیگر پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه بیانگر این است که افراد برون‌گرد به دلیل خصایص شخصیتی خاص خود تمایل بیشتری به مباحثه نشان می‌دهند (نسبام، ۲۰۰۲؛ دونگ، ۲۰۰۹). علت این مسئله را می‌توان در ویژگی‌های افراد برون‌گرد جست‌وجو کرد. این افراد به علت برخورداری از جرأت‌ورزی بالاتر (مک‌کری و کوستا، ۱۹۹۷) گرایش بیشتری به تسلط بر محیط اطراف خود دارند (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳)؛ همچنین این افراد بیشتر تمایل دارند که متقاعد کنند و متقاعد شوند، فرآیندی که اساس هر مباحثه‌ای را تشکیل می‌دهد. چنان که جان و سریواستاو (۱۹۹۹) بیان می‌کنند برون‌گردی بیانگر وجود روی‌آوردی پارانرژی به جهان مادی است که ویژگی‌هایی چون مردم‌آمیزی، قاطعیت و جرأت را شامل می‌شود. در نتیجه این قاطعیت و جرأت، افراد برون‌گرد بیشتر به باورها، عقاید و نیز مهارت‌های بین‌فردی خود اطمینان دارند، اطمینانی که منجر به تمایل آنها به مباحثه می‌شود (نسبام، ۲۰۰۲). به عبارتی، فقدان برون‌گردی باعث می‌شود افراد در موقعیت‌های بحث‌برانگیز ناراحت و بی‌قرار باشند (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). در مقابل، برون‌گردی بالا منجر به این می‌شود که افراد گرایش بیشتری به گروه‌های بزرگ، گروه‌هایی‌ها و به طور کلی هرگونه تعامل اجتماعی داشته باشند (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲)، و از آنجا که مباحثه

هستند، در حالی که برخی دیگر ترجیح می‌دهند که از پردازش عمیق و گسترده اطلاعات دوری جویند. افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند، در فرایند پردازش اطلاعات با یک جهت‌گیری عمیق و معنایی درگیر می‌شوند (کارداش و هوئل، ۲۰۰۰)، ویژگی‌ای که آنها را در شرکت و هدایت مباحثات بتواند می‌سازد (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). در مقابل، افرادی که نیاز به شناخت پایینی دارند، پردازشگران فعالی نیستند و از اطلاعات به نحو مطلوب بهره نمی‌گیرند. به عبارتی، افرادی با نیاز به شناخت بالا در مقایسه با آنهایی که نیاز به شناخت پایینی دارند، اطلاعات را به خوبی تحلیل کرده و معانی بهتری از آن استخراج می‌کنند؛ در نتیجه، این افراد بهتر می‌توانند به حل تضادها و تلفیق همزمان اطلاعات بپردازند (نالس، کاهن و دهار، ۲۰۰۲). توانایی بهتر در حل تضادها و تلفیق اطلاعات مختلف بنا به نظر اینفنت و رنسر (۱۹۸۲) از ویژگی‌هایی است که افراد دارای تمایل بیشتر به شرکت در مباحثه را از دیگران متمایز می‌سازد. با توجه به موارد ذکر شده و این واقعیت که این افراد از تکالیف پیچیده شناختی لذت می‌برند و کمتر احتمال دارد که تلاش خود در تکالیف شناختی را کاهش دهند (کاسیویو و پتی، ۱۹۸۴)، می‌توان انتظار داشت که چنین یادگیرندگانی تمایل بیشتری به مباحثه از خود نشان دهند. چرا که می‌توان مباحثه را یک فعالیت شناختی قلمداد کرد (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳). افراد دارای نیاز به شناخت بالاتر همچنین نسبت به بررسی افکار مختلف بردبار هستند (بوکستر-اسمیت و هریس، ۱۹۹۱)؛ ویژگی‌هایی که آنها را مستعد این خصیصه می‌سازد که در موقعیت‌های مختلف از طریق بحث و به چالش کشیدن عقاید دیگران، به درک بهتری از اطلاعات رسیده و پردازش عمیق‌تری از آن داشته باشند. بنابراین، به نظر می‌رسد که افراد با نیاز به شناخت بالاتر مباحثه را راهی سازنده از ارتباط و یادگیری دانسته و از این رو تمایل بیشتری به مشارکت در موقعیت‌های بحث‌برانگیز نشان می‌دهند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن بود که در تعیین میزان مباحثه‌طلبی افراد ترکیبی از عوامل شخصیتی و شناختی را می‌توان در نظر گرفت. به عبارتی، به نظر می‌رسد برخلاف آنچه اینفنت و رنسر (۱۹۹۶) نقل از لین و دیگران،

بیشتر سودی نخواهد داشت (سپهری، ۱۳۸۵). بنابراین، در صورتی که شخص معتقد باشد یادگیری یا به سرعت روی می‌دهد یا اصلاً روی نمی‌دهد، لزومی نمی‌بیند که در جریان مباحثه به آن دست یابد. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد این افراد به بحث و مباحثه به عنوان وسیله‌ای برای جست‌وجوی دانش تازه نگاه نمی‌کنند.

تبیین دیگری که برای این یافته می‌توان مطرح کرد مبتنی بر مفهوم شک معرفت‌شناسی^۱ است، که توسط نسبام (۲۰۰۲) مطرح شد. او بیان می‌دارد که یادگیرندگانی با باورهای معرفت‌شناسی کمتر پیشرفته نوعی عدم اطمینان را در رابطه با باورهای خود تجربه می‌کنند. او این عدم اطمینان را شک معرفت‌شناسی نامگذاری می‌کند و بر این باور است که این شک می‌تواند منجر به نوعی احساس ناآرامی در فرد شود، چرا که تصویر او از یک دنیای باثبات را به چالش می‌کشد. نسبام و بندیکسن (۲۰۰۳) با ارجاع به این مفهوم و در تبیین ارتباط میان باورهای معرفت‌شناختی و مباحثه‌طلبی بیان می‌کنند از آنجایی که مؤلفه اجتناب از مباحثه با مواردی مشخص می‌شود که نشان‌دهنده عدم راحتی یا اضطراب در جریان مباحثه هستند، از این رو، این احتمال وجود دارد که این ناراحتی ناشی از همان شک معرفت‌شناختی باشد. این مسئله و چنین گرایشی به دانش و در نتیجه مباحثه خود به خود افراد را در نوعی چرخه شناختی معیوبی قرار می‌دهد. به این ترتیب که یادگیرندگانی که از مباحثه اجتناب می‌کنند، فرصت کمتری برای تجربه تعارض‌های شناختی دارند؛ تعارض‌هایی که خود می‌تواند در رشد باورهای معرفت‌شناختی افراد مؤثر و کمک‌کننده باشد (هوفر، ۲۰۰۱).

یافته دیگر پژوهش حاضر مبنی بر اینکه نیاز به شناخت پیش‌بینی‌کننده مباحثه‌طلبی است، هم‌راستا با پژوهش‌های موجود در این زمینه است (نسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳؛ نسبام، ۲۰۰۵). در تبیین این یافته در ابتدا بایستی به ویژگی‌ها و خصایصی اشاره کرد که افراد دارای نیاز به شناخت بالا را از دیگر یادگیرندگان متمایز می‌کند. تفاوت افراد در نیاز به شناخت مبنی بر نظر کاسیویو و پتی (۱۹۸۲) نشان‌دهنده این است که برخی افراد خواهان درگیر شدن در تفکر پرتلاش

شهانیان، آ. و یوسفی، ف. (۱۳۸۶). رابطه بین خودشکوفایی، رضایت از زندگی و نیاز به شناخت در دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۷ (۳)، ۳۳۶-۳۱۷.

Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The snowball phenolmenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction, 19*, 1-46.

Bookstaber-Smith, R. A., & Harris, R. J. (1991). *Need for cognition predicts complexity of task chosen and not just because of IQ and achievement motivation*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Society, Washington DC, Chicago.

Braten, I., & Stromso, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 371-388.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116-131.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment, 48*, 306-307.

Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education, 69*, 77-97.

Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dong, T. (2009). *Children's behaviors and emotion in*

۲۰۰۷) مطرح کردند که مباحثه‌طلبی یک خصیصه شخصیتی است، این عامل علاوه بر تأثیرپذیری از ویژگی‌های شخصیتی افراد، از باورهای آنها به ویژه باورهای معرفت‌شناسی نیز متأثر است. بدین ترتیب، نتایج این پژوهش شناخت ما را از طبیعت مباحثه‌طلبی یادگیرندگان گسترش می‌دهد.

در عین حال لازم به ذکر است اگرچه با تأیید نقش متغیرهای سه‌گانه فوق به شناخت جامع‌تری از مؤلفه مباحثه‌طلبی دست یافته‌ایم، اما با توجه به میزان پایین واریانس تبیین‌شده در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد مباحثه‌طلبی به عنوان فعالیتی توأمان شناختی و اجتماعی از عوامل ناشناخته دیگری نیز متأثر است. عواملی که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی مورد بررسی قرار گیرند. پژوهش‌های آتی همچنین می‌توانند با بررسی توأمان نقش عوامل فردی و محیطی و تعامل احتمالی آنها در میزان تمایل افراد به شرکت در مباحثه، راهگشای شناخت هرچه بیشتر این متغیر اساسی باشند. در نهایت پیشنهاد می‌شود روابط متغیرهای مورد پژوهش در مطالعه فوق در قالب مدل علی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

احمدی، ب. (۱۳۸۶). رابطه شخصیت و رضایت زناشویی. *روان‌شناسی معاصر*، ۲ (۴)، ۳۷-۳۱.

احمدی، س.، پاکدامن، ش. و حیدری، م. (۱۳۹۰). بررسی

ارتباط سبک فرزندپروری ادراک‌شده، راه‌های دانستن و مباحثه‌طلبی دانشجویان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۷ (۲۷)، ۳۷۱-۳۵۵.

انیسی، ج. (۱۳۸۷). *پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی NEO (فرم کوتاه ۶۰ ماده‌ای)*. شرکت آزمون‌یار پویا، تهران.

حسینی، ف. و لطیفیان، م. (۱۳۸۸). پنج عامل بزرگ شخصیت و نیاز به شناخت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۶ (۲۱)، ۶۸-۶۱.

سپهری، ص. (۱۳۸۵). تأثیر رشته‌های تحصیلی بر اهداف پیشرفت با تأکید بر باورهای شناخت‌شناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

شکری، ا.، کدیور، پ.، فرزاد، و. و سنگری، ع. (۱۳۸۵). نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۸، ۸۴-۶۵.

- neutral option on consumer attitude and preference judgments. *Journal of Consumer Research*, 29, 319- 335.
- Nowless, S. M., Kahn, B. E., & Dhar, R. (2002).** Coping with ambivalence: The effect of removing neutral option on consumer attitude and preference judgments. *Journal of Consumer Research*, 29, 319- 335.
- Nussbaum, E. M. (2002).** How introverts versus extroverts approach small-group argumentative discussions? *Elementary School Journal*, 102, 183-197.
- Nussbaum, E. (2005).** The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (3), 286-313.
- Nussbaum, E. M., & Bendixen, L. D. (2003).** Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 573-596.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986).** Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change. *Psychologist*, 52, 509-516.
- Scheuer, O., McLaren, B. M., Weinberger, A., & Niebuhr, S. (2013).** Promoting critical, elaborative discussions through a collaboration script and argument maps. *Instructional Science*, 41(3), doi:10.1007/s11251-013-9274-5.
- Schommer, M. (1990).** Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006).** Ways of knowing and epistemological beliefs combined effect on academic performance. *Educational Psychologist*, 26, 411-423.
- small-group argumentative discussion: Explore the influence of Big Five Personality Factors.* PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Evans, C. J., Kirby, J. R., & Fabrigar, L. R. (2003).** Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507-528.
- Hofer, B. K. (2001).** Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982).** A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 72-80.
- John, O., & Srivastava, S. (1999).** The big five trait taxonomy In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp.102-38). New York: Guilford.
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000).** Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 524-535.
- Kuhn, D. (1992).** Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155-178
- Lin, Y., Rancer, A. S., & Kong, Q. (2007).** Family communication patterns and argumentativeness: An investigation of Chinese college students. *Human Communication*, 10 (2), 121-135.
- Liu, P. H. (2010).** Are beliefs believable? An investigation of college students' epistemological beliefs and behavior in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 29, 86-98.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997).** Personality trait structure as a human universal. *American*

- (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000).** Two wrongs make a right if they argue together! *Cognition and Instruction, 18*, 461-494.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2009).** Ways of knowing and willingness to argue. *Journal of Psychology, 143* (2), 117-132.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002).** Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich

