

## بررسی نقش صفات شخصیت و سبک‌های شناختی در گرایش و اجتناب از

### بحث و استدلال

سهیلا هاشمی - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران

#### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی گرایش و اجتناب از بحث و استدلال دانشجویان و رابطه آن با ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی انجام شده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۲۸۹ دانشجوی دوره کارشناسی از گروه‌های تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق و علوم سیاسی در دانشگاه مازندران انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مقیاس اندازه‌گیری گرایش و اجتناب از بحث و استدلال، مقیاس پنج عامل بزرگ شخصیت و مقیاس سبک‌های شناختی A-E جمع‌آوری گردید. تحلیل واریانس نشان داد بین میانگین نمرات دانشجویان گروه‌های تحصیلی مورد مطالعه در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال تفاوتی وجود ندارد و بین سبک‌های شناختی جذب‌کننده و کاوش‌کننده با گرایش و اجتناب از بحث و استدلال نیز همبستگی مشاهده نگردید. از میان پنج عامل بزرگ شخصیت، برون‌گرایی و گشودگی به ترتیب همبستگی ۰/۲۵ و ۰/۲۶ را با گرایش به بحث و استدلال نشان دادند. ویژگی شخصیتی با وجدان بودن همبستگی ۰/۱۲ را با گرایش به بحث و استدلال و ۰/۱۲- را با اجتناب از بحث و استدلال نشان داده است و بین روان رنجورخویی و برون‌گرایی به ترتیب با اجتناب از بحث و استدلال همبستگی ۰/۱۷ و ۰/۱۵- مشاهده گردید. تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای مورد مطالعه فقط دو صفت شخصیتی برون‌گرایی و گشودگی می‌توانند تا حدی تغییرات در گرایش به بحث و استدلال را تبیین نمایند و این نمایانگر آن است ویژگی‌هایی چون معاشرتی بودن، ابراز وجود و قاطعیت و گشودگی نسبت به تجربه‌های جدید می‌توانند در تبیین گرایش به بحث و استدلال دخالت داشته باشد.

**واژگان کلیدی:** گرایش به بحث و استدلال، اجتناب از بحث و استدلال، صفات شخصیت، سبک‌های شناختی.

## مقدمه

یک جنبه پایدار در روابط بین فردی بحث و استدلال<sup>۱</sup> است. افراد در روابط بین فردی، گروه‌های کاری و موقعیت‌های ارتباطی به بحث و جدل می‌پردازند. به طوریکه رفتار بحث و استدلال بخش مهمی از فرآیندهای قانونگذاری<sup>۲</sup> و قضایی<sup>۳</sup> می‌گردد (اینفانت و رانسر<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲). ون امرن<sup>۵</sup>، گروتندورست<sup>۶</sup> و اسنوک هنکمنز<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) در تعریف مفهوم بحث و استدلال بیان می‌کنند: «بحث و استدلال یک فعالیت کلامی و اجتماعی است که در آن ارائه دلیل و جدل با هدف افزایش (یا کاهش) مقبولیت یک دیدگاه مناقشه انگیز برای شنونده یا خواننده از طریق طرح مجموعه‌ای گزاره با هدف توجیه (یا رد) دیدگاه پیش از انجام یک قضاوت عقلانی و منطقی صورت می‌گیرد» (ص. ۵). ریگوتی و گرکو<sup>۸</sup> (۲۰۰۵)، به نقل از مولر میرزا<sup>۹</sup> و همکاران، (۲۰۰۹) عنوان می‌کنند، استدلال کردن فرآیندی جدلی است که در آن افراد خود را به بیان صرف عقاید و اندیشه‌ها محدود نمی‌کنند بلکه تلاش می‌نمایند به توجیه عقاید و اثبات آنها از طریق ارائه دلیل بپردازند.

بحث و استدلال به عنوان فعالیتی کلامی، روان‌شناختی و اجتماعی در گسترش اندیشه از رهگذر تعاملی سازنده دارای اهمیت است. این مقوله نه تنها در راستای نیازهای آموزشی دنیای امروز بلکه در بستر تاریخ تفکر انسان در طول قرون متمادی حضور پر رنگ خود را نمایان ساخته است (ووس و دایک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱). در عرصه آموزش، بحث و استدلال بنابر ماهیت پیچیده آن هم ابزاری برای دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری است و هم هدفی مهم برای یادگیری می‌باشد. یادگیرندگان علاوه بر یادگیری ساختارهای زبانی بحث و استدلال، حل تعارضات و روشن‌سازی و تفسیر دیدگاه‌ها در

1- Argument

3- Judicial

5- Van Eemeren

7- Snoeck Henkemans

9- Muller Mirza

2- Legislative

4- Infante & Rancer

6- Grootendorst

8- Rigotti & Greco

10- Voss & Dyke

فضایی جدلی با تکیه بر این مهارت‌ها باید به ساخت و افزایش دانش و یادگیری دست یابند (شوارز،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹). ناس بام و بندیکسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) معتقدند، گفتمان مباحثه‌ای و استدلالی<sup>۳</sup> را می‌توان به عنوان مقوله‌ای لحاظ نمود که بر ساخت و نقد مباحثات و گفتگوها با هدف پاسخگویی به یک پرسش یا حل یک مسأله، استوار است.

اینفانت و رانسر (۱۹۸۲) عنوان می‌کنند هنگامی که رفتار بحث و استدلال مورد بررسی قرار می‌گیرد، توجه به استدلال نادرست مبتنی بر عواطف انسانی نیز دارای اهمیت است، یعنی بحث و استدلالی که به جای مورد هدف قرار دادن موضوع، شخص را هدف قرار می‌دهد. هنگامی که بجای موضوع، شخص هدف قرار می‌گیرد نه تنها دو نوع بحث و استدلال مطرح می‌گردد بلکه دو انگیزش متفاوت از افراد شرکت‌کننده در بحث و گفتگو نیز به نمایش گذاشته می‌شود - میل و اشتیاق اساسی برای انجام بحث و استدلال در خصوص یک موضوع بحث‌انگیز یا یک میل اولیه و بنیادی برای هتک حرمت دیگری.

به طور یقین آنچه که در مقاله حاضر مورد تأکید است میل فرد به انجام بحث و استدلال درباره‌ی موضوعات بحث‌انگیز است که از پرخاشگری کلامی و هتک حرمت کاملاً متفاوت می‌باشد. رسنیک<sup>۴</sup> و همکاران (۱۹۹۳) در مطالعه الگوهای بحث و استدلال دو سبک متفاوت بحث و استدلال را در میان دانشجویان شناسایی نمودند:

۱) سبک هم‌سازنده‌گرا<sup>۵</sup> که در آن یادگیرندگان کار می‌کنند تا بحث و استدلال را شکل دهند و آن را مورد نقد قرار دهند و ۲) سبک فردی‌تر تخصصی<sup>۶</sup> که در آن یادگیرندگان دو موضع مخالف را در مقابل هم اتخاذ می‌کنند و تلاش می‌نمایند در بحث و استدلال موفق شوند. کیفر<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که بحث‌های کلامی زمانی از

1- Schawrz

3- Argumentative discourse

5- Co-constructive

7- Keefer

2- Nussbaum & Benedixen

4- Resnick

6- Adversarial

بیشترین غنا برخوردار می‌شوند که یادگیرندگان هم سازنده‌گرا هستند، یعنی مایلند عدم توافق خود را نشان دهند اما در عین حال موضعی انعطاف‌پذیر اتخاذ می‌نمایند و از نوعی جر و بحث بی‌ثمر<sup>۱</sup> فاصله می‌گیرند. بطور یقین امتزاج برنامه‌های آموزشی و درسی با سبک‌های هم سازنده‌گرایی بحث و استدلال که موجب تعامل و مشارکت اذهان یادگیرندگان در درک مفهومی از موضوعات و مقابله کارآمد با چالش‌های فرآیند یادگیری می‌گردد، می‌تواند موجب شکل‌گیری فرصت‌های مناسبی برای ترغیب یادگیرندگان به استفاده از بحث و استدلال در فرآیند ساخت دانش و یادگیری شود. آندریسن<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۳) به نقل از شوارز، (۲۰۰۹) در اشاره به دو بعد در هم تنیده‌ی استدلال برای یادگیری<sup>۳</sup> و یادگیری استدلال کردن<sup>۴</sup> عنوان نمودند، به هنگام بحث و گفتگو در کلاس درس این دو جنبه به ظاهر مجزا به صورت کاملاً در هم تنیده‌ای نمایان می‌شوند.

علیرغم توان بالقوه بحث و استدلال در درگیر ساختن ذهن افراد در فرآیندهای شناختی سطح بالا و اصلاحات آموزشی در بسیاری از حیطه‌های موضوعی به منظور گسترش درک مفهومی و وا داشتن یادگیرندگان به ساخت بحث و جدل‌های انتقادی (آندرسون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۱)، برخی از یادگیرندگان به دلالتی چند از شرکت در بحث‌های جدلی یا ابراز عدم توافق با هم کلاسی‌هایشان اکراه دارند (ناس بام و بندیکسن، ۲۰۰۳).

ناس بام و همکاران (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای دریافته‌اند، بسیاری از دانشجویان دوره کارشناسی در به چالش کشیدن عقاید و آراء همکلاسی‌هایشان مقاومت نشان می‌دادند. لمپرت<sup>۶</sup> و همکاران (۱۹۹۶) ارج نهادن به مباحثه و استدلال و نگرانی در مورد برهم خوردن دوستی بواسطه نقد دیدگاه‌های دوستان و همکلاسی‌ها را به عنوان دلالتی برای

1- Debate

3- Arguing for learning

5- Anderson

2- Andriessen

4- Learning to argue

6- Lampert

مقاومت در برابر بحث و استدلال ذکر نمودند. اینفانت و رانسر (۱۹۸۲) نیز در بحث نظری پیرامون رفتار بحث و استدلال اظهار داشتند در رفتار بحث و استدلال و گرایش به انجام آن بین افراد تفاوت فردی وجود دارد. برخی افراد در مقایسه با دیگران در مورد موضوعات بحث‌انگیز بیشتر به بحث و استدلال می‌پردازند و بندرت فرصت بحث کردن را از دست می‌دهند. آنها مباحثه و گفتگو را خوشایند، چالش‌انگیز و در برخی اوقات مفرح و سرگرم‌کننده می‌یابند. در مقابل برخی افراد واکنش متفاوتی را نسبت به بحث و استدلال نشان می‌دهند، این افراد عمدتاً تلاش می‌کنند از وقوع مباحثه و گفتگو در یک فضای گفتمانی و جدلی پرهیز نمایند و به هنگام اجتناب از آن احساس آرامش می‌کنند.

به نظر می‌رسد همانند هر مقوله روان‌شناختی گرایش به بحث و استدلال و یا اجتناب از آن از عوامل موقعیتی و عوامل فردی تأثیر می‌پذیرد. صفات شخصیت و سبک‌های شناختی در چارچوب عوامل فردی از جمله عناصری هستند که در پژوهش حاضر در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال مورد توجه قرار گرفته‌اند.

پنج صفت بزرگ شخصیت-روان‌رنجورخویی<sup>۱</sup>، برون‌گرایی<sup>۲</sup>، گشودگی<sup>۳</sup>، خوشایندی<sup>۴</sup> و باوجدان بودن<sup>۵</sup>-میزان بالایی از تغییرپذیری در شخصیت را تبیین می‌نماید (گلدبرگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ تایلر و مک دانلد<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹). از این‌رو در این پژوهش بر اساس مدل پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۸</sup> (کاستا و مک کری<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲) نقش صفات شخصیت در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال مورد بررسی قرار گرفته است. صفت روان‌رنجورخویی با ویژگی‌های عدم ثبات هیجانی، آشفتگی، احساس گناه، بدبینی و عزت‌نفس پایین مشخص می‌گردد؛ برون‌گرایی با اجتماعی بودن، ابراز وجود و کار کردن با گروه و صفت

1- Neuroticism

3- Openness

5- Conscientiousness

7- Taylor & MacDonald

9- Costa & McCrae

2- Extraversion

4- Agreeableness

6- Goldberg

8- Big Five Factor model

گشودگی با تخیل فعال، تنوع‌طلبی، استقلال در قضاوت و گشودگی ذهن شناخته می‌شود. صفت خوشایندی با ویژگی‌هایی چون همدردی، نועدوستی و احترام به آراء دیگران در ارتباط است و با وجدان بودن با ویژگی‌هایی چون هدفمندی، اراده، مسئولیت‌پذیری و صداقت شناخته می‌شود (زانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

ناس بام (۲۰۰۲) و بیکل<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) در مطالعه‌ای در خصوص نقش متغیرهای شخصیتی در تمایل به بحث و استدلال دریافتند، بین عامل برون‌گرایی بویژه در بعد ابراز وجود و تمایل به بحث و استدلال رابطه وجود دارد، اما بین بعد گرمی و صمیمیت عامل برون‌گرایی و گرایش به بحث و استدلال همبستگی مشاهده نگردید که این می‌تواند به واسطه دغدغه افراد برای حفظ روابط دوستانه با دیگران و به تبع آن اجتناب از رفتار بحث و استدلال باشد.

ناس بام و بندیکسن (۲۰۰۳) در مطالعه‌شان دریافتند بین باورهای معرفت‌شناسی<sup>۳</sup> دانشجویان درباره‌ی قطعیت<sup>۴</sup> و در سادگی دانش<sup>۵</sup> و همچنین آمادگی شناختی<sup>۶</sup> (نیاز به شناخت<sup>۷</sup>) و ویژگی شخصیتی (قاطعیت<sup>۸</sup>) آنان با گرایش به بحث و استدلال رابطه وجود داشته است، اما ویژگی شخصیتی گرمی و صمیمیت<sup>۹</sup> در بعد برون‌گرایی که تأکیدش بر حفظ روابط دوستانه با دیگران می‌باشد با اجتناب از بحث و استدلال همبستگی نشان داده است.

در بررسی نقش صفات شخصیت در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال، مطالعات فوق‌همگی بر صفت برون‌گرایی تأکید نموده‌اند در حالی که در پژوهش حاضر رابطه پنج عامل شخصیت در رفتار بحث و استدلال مورد توجه قرار گرفته است. از آنجا که مهارت بحث و استدلال به عنوان یکی از فعالیت‌های عالی شناختی حاوی بیان فرض‌های

1- Zhang

3- Epistemological beliefs

5- Simplicity of knowledge

7- Need for cognition

9- Warmth

2- Bickle

4- Certainty of knowledge

6- Cognitive disposition

8- Assertiveness

منطقی مبتنی بر شواهد و مدارک، ارائه بحث و بحث مقابل<sup>۱</sup> و دستیابی به نوعی مصالحه بین آراء گوناگون در فضای دیالکتیکی (ووس و مینز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶) می‌باشد و می‌تواند با رویکرد یادگیرنده به سوی یادگیری عمقی در ارتباط باشد، در این پژوهش علاوه بر متغیرهای شخصیتی رابطه سبک‌شناختی با گرایش و اجتناب از بحث و استدلال مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مارتینس<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) براساس سازه‌های جذب<sup>۴</sup> و انطباق<sup>۵</sup> پیازه<sup>۶</sup>، نظریه سبک‌شناختی جذب‌کننده<sup>۷</sup> و کاوش‌کننده<sup>۸</sup> را تدوین نمود. تمیز بین سبک‌شناختی جذب‌کننده - کاوش‌کننده به تفاوت‌های فردی در گرایش به استفاده از راهبردهای متفاوت در یادگیری، حل مسأله، تصمیم‌گیری و خلاقیت مربوط می‌شود. جذب‌کننده‌ها مایلند با ترجیح پردازش منطقی، تحلیلی و مبتنی بر قاعده رخدادهای جدید را بر حسب دانش موجود تفسیر کنند. کاوش‌کننده‌ها از راهبردهای جستجوی اطلاعات به صورت کوشش و خطا استفاده می‌کنند. به طور نظری دیست<sup>۹</sup> و مارتینس (۲۰۰۳) عنوان نمودند، افرادی که دارای سبک‌شناختی کاوش‌کننده هستند به واسطه استفاده از راهبردهای فعال جستجوی اطلاعات رویکردشان به یادگیری عمقی است، در حالی که سبک‌شناختی جذب‌کننده می‌تواند با رویکرد یادگیری سطحی در ارتباط باشد یعنی افراد با بازتولید ساختار موجود در مطلب مورد یادگیری به نوعی صرفه‌جویی شناختی دست می‌زنند.

با توجه به درهم تنیدگی زندگی روزمره و فعالیت‌های حرفه‌ای و تحصیلی با بحث و استدلال (مولر میرزا و پرکلرمونت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹) و تفاوت افراد در گرایش و اجتناب از آن، مطالعه در زمینه عوامل تأثیر گذار فردی و موقعیتی در رفتار بحث و استدلال اهمیت می‌یابد. از این رو، این پژوهش در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر می‌باشد:

1- Counterargument  
3- Martinsen  
5- Accommodation  
7- Assimilator  
9- Diseth

2- Means  
4- Assimilation  
6- Piaget  
8- Explorer  
10- Perret-Clermont

۱) آیا بین دانشجویان رشته‌های هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال تفاوت وجود دارد؟

۲) آیا بین عامل‌ها یا صفات شخصیت - روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، گشودگی، خوشایندی و با وجدان بودن - و گرایش و اجتناب از بحث و استدلال رابطه وجود دارد؟

۳) آیا بین سبک‌های شناختی - جذب کننده و کاوش کننده - و گرایش و اجتناب از بحث و استدلال رابطه وجود دارد؟

۴) عامل‌ها یا صفات شخصیت و سبک‌های شناختی چه مقدار از گرایش و اجتناب از بحث و استدلال را تبیین می‌کنند؟

### روش

از آنجا که در این پژوهش رابطه بین صفات شخصیت، سبک شناختی و گرایش و اجتناب از بحث و استدلال بررسی می‌شود، پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است.

### آزمودنی‌ها

جامعه پژوهش کلیه دانشجویان (زن و مرد) رشته‌های هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی دانشگاه مازندران است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه در هر یک از گروه‌های تحصیلی مذکور از طریق فرمول برآورد حجم نمونه کوکران تعداد ۲۸۹ نفر از دانشجویان مشتمل بر ۱۰۱ نفر در گروه تحصیلی حقوق / علوم سیاسی، ۵۲ نفر در گروه تحصیلی هنر و ۱۳۶ نفر در گروه تحصیلی علوم پایه به عنوان نمونه مورد پژوهش انتخاب گردید. از مجموع تعداد افراد نمونه مورد پژوهش ۱۷۵ نفر زن و ۱۱۲ نفر مرد بودند و دو نفر نیز جنسیت خود را اعلام نمودند.



## ابزار اندازه‌گیری

### ۱- مقیاس اندازه‌گیری گرایش و اجتناب از بحث و استدلال

مقیاس اندازه‌گیری و اجتناب از بحث و استدلال یک مقیاس خودگزارشی<sup>۱</sup> مشتمل بر ۲۰ گویه است که میزان گرایش و اجتناب فرد را نسبت به بحث و استدلال نشان می‌دهد. نمره‌گذاری آن روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود، بدین ترتیب آزمودنی‌ها باید در صورت عدم صدق گویه در مورد وی عدد (۱)، بندرت صدق می‌کند عدد (۲)، گاهی اوقات صدق می‌کند عدد (۳)، اغلب اوقات صدق می‌کند عدد (۴) و اگر تقریباً همیشه صدق می‌کند عدد (۵) را در سمت چپ گویه ثبت نمایند. از میان ۲۰ گویه، ۱۰ گویه گرایش آزمودنی‌ها را نسبت به بحث و استدلال و ۱۰ مورد باقیمانده اجتناب از بحث و استدلال را نشان می‌دهد، ثبات درونی مقیاس برای اندازه‌گیری گرایش به بحث و استدلال ۰/۹۱ و برای بخش اجتناب از بحث و استدلال ۰/۸۶ برآورد گردید (اینفانت و رانسر، ۱۹۸۲). همچنین به منظور تأیید ثبات مقیاس رانسر و همکاران (۲۰۰۰) تفاوت معنی‌داری بین اجرای آزمون در فاصله یکسال نیافتند. در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی مقیاس برای اندازه‌گیری گرایش به بحث و استدلال ۰/۸۴ و برای سنجش اجتناب از بحث و استدلال ۰/۶۲ برآورد گردید.

### ۲ - پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۲</sup>

پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت، یک پرسشنامه ۶۰ سوالی است که توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت تدوین شده است. این پرسشنامه پنج عامل و رویه‌های مربوط مشتمل بر موارد ذیل را اندازه‌گیری می‌نماید:

- ۱- روان‌رنجورخویی: اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کم‌رویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری،
- ۲- برون‌گرایی: گرمی، گروه‌گرایی، قاطع بودن، فعالیت، هیجان‌طلبی و هیجان‌های مثبت،

1- Self-report

2- NEO-FFI

۳- گشودگی: تخیل، زیباپسندی، احساس‌ها، اعمال، عقاید و ارزش‌ها،

۴- خوشایندی: اعتماد، رک‌گویی، نعدوستی، همراهی، تواضع و دل‌رحم بودن،

۵- با وجدان بودن: کفایت، نظم و ترتیب، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری و محتاط در تصمیم‌گیری (گروسی، مهریار، قاضی طباطبایی، ۱۳۸۰).

آزمون مشتمل بر ۶۰ سوال است که بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) نمره‌گذاری می‌شود. گروسی، مهریار و قاضی طباطبایی (۱۳۸۰) در اجرای پرسشنامه روی نمونه دانشجویان ایرانی ضرایب آلفا برای عوامل اصلی روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، گشودگی (O)، خوشایندی (A) و با وجدان بودن (C) را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸، ۰/۸۷ برآورد نمودند. در این پژوهش پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل (N) ۰/۶۶، عامل (E) ۰/۷۱، عامل (O) ۰/۶۳، عامل (A) ۰/۶۳ و عامل (C) ۰/۷۷ برآورد گردید.

### ۳- آزمون سبک شناختی

آزمون سبک‌شناختی یا مقیاس A-E (مارتینس، ۱۹۹۵، دیست و مارتینس، ۲۰۰۳) مشتمل بر ۳۴ گویه است. ۱۵ گویه سبک جذب‌کننده، ۱۵ گویه سبک کاوش‌کننده را نشان می‌دهد و ۴ مورد نیز به عنوان موردهای انحرافی نمره‌گذاری نمی‌شوند. برای نمره‌گذاری مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت براساس اینکه هر یک از گویه‌ها تا چه اندازه توصیف‌کننده فرد به‌نگام حل مسائل می‌باشد، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

سطوح مقیاس مشتمل بر خیلی ضعیف توصیف می‌کند (۱)، ضعیف توصیف می‌کند (۲)، خنثی (۳)، خوب توصیف می‌کند (۴) و خیلی خوب توصیف می‌کند (۵)، می‌باشد. نمرات بالاتر از میانگین (۹۰) سبک کاوش‌کننده و نمرات پایین‌تر سبک جذب‌کننده را نشان می‌دهد، لازم به ذکر است گویه‌هایی که نمایانگر سبک جذب‌کننده است مانند:

«من ترجیح می‌دهم از تغییرات عمده اجتناب نمایم» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی آزمون روی نمونه دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش باز آزمون در فاصله ۳ ماه ۰/۸۳-۰/۷۱ برآورد گردید (مارتینس، ۱۹۹۵). هاشمی کوچکسرای (۱۳۸۴) ضریب پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ برآورد نمود و در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ حاصل گردید.

### روش تحلیل آماری

در تحلیل داده‌ها شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی، تحلیل واریانس، ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون همزمان به کار رفته است.

### یافته‌های پژوهش

جداول (۱)، (۲) و (۳) میانگین و انحراف معیار نمره‌های دانشجویان به تفکیک رشته‌های تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی در متغیرهای گرایش و اجتناب از بحث و استدلال، سبک شناختی و عوامل شخصیت را نشان می‌دهد.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار نمره‌ها در گرایش یا اجتناب از بحث و استدلال

رشته	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار
هنر	گرایش به بحث و استدلال	۳۳/۷۵	۸/۷۲
	اجتناب از بحث و استدلال	۲۲/۹۸	۶/۳۹
علوم پایه	گرایش به بحث و استدلال	۳۳/۸۳	۷/۱۱
	اجتناب از بحث و استدلال	۲۳/۱۷	۴/۹۵
حقوق / علوم سیاسی	گرایش به بحث و استدلال	۳۵/۵۷	۸/۳۸
	اجتناب از بحث و استدلال	۲۲/۹۰	۶/۲۴
کل	گرایش به بحث و استدلال	۳۴/۴۱	۷/۸۸
	اجتناب از بحث و استدلال	۲۳/۰۴	۵/۶۸

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار نمره‌ها در سبک‌شناختی

رشته	میانگین	انحراف معیار
هنر	۹۰/۸۶	۱/۳۶
علوم پایه	۸۷/۲۵	۱/۳۱
حقوق / علوم سیاسی	۸۱/۲۶	۹/۶۸
کل	۸۵/۸۴	۱/۲۶

داده‌های حاصل از نمره‌های سبک‌شناختی (جدول ۲) نشان می‌دهد میانگین نمرات دانشجویان در گروه‌های تحصیلی هنر (۹۰/۸۶)، علوم پایه (۸۷/۲۵) و حقوق / علوم سیاسی (۸۱/۲۶) حول میانگین (۹۰) می‌باشد. این داده‌ها حاکی از آن است که سبک‌شناختی دانشجویان مورد مطالعه جذب‌کننده می‌باشد هر چند که میانگین نمرات سبک‌شناختی گروه تحصیلی هنر ۰/۸۶ بالاتر از سطح میانگین است و این نمایانگر آن است که دانشجویان هنر سبک‌شناختی‌شان متمایل به کاوش‌کننده می‌باشد.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار نمره‌ها در پنج عامل شخصیت

رشته	عوامل شخصیت	میانگین	انحراف معیار
هنر	روان رنجورخویی	۲۳/۰۴	۵/۸۰
	برون‌گرایی	۲۶/۹۰	۶/۸۳
	گشودگی	۳۱/۴۴	۶/۳۱
	خوشایندی	۲۸/۱۰	۵/۶۷
	با وجدان بودن	۳۱/۱۲	۶/۹۹
علوم پایه	روان رنجورخویی	۲۴/۰۵	۶/۱۵
	برون‌گرایی	۲۶/۷۹	۶/۱۸
	گشودگی	۳۱/۴۹	۵/۸۹
	خوشایندی	۲۸/۳۵	۵/۸۲
	با وجدان بودن	۲۹/۳۵	۶/۷۹
حقوق / علوم سیاسی	روان رنجورخویی	۲۴/۹۸	۶/۶۶

۶/۹۰	۲۶/۶۶	برون گرایی	
۵/۴۹	۲۹/۷۸	گشودگی	
۶/۴۵	۲۷/۷۲	خوشایندی	
۷/۲۳	۳۰/۰۶	با وجدان بودن	
۶/۲۷	۲۴/۲۶	روان رنجورخویی	
۶/۵۳	۲۶/۷۵	برون گرایی	کل
۵/۸۷	۳۰/۸۸	گشودگی	
۶/۰۱	۲۸/۰۸	خوشایندی	
۶/۹۹	۲۹/۹۲	با وجدان بودن	

۱) آیا بین دانشجویان گروه‌های تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی در گرایش یا اجتناب از بحث و استدلال تفاوت وجود دارد؟

همانطور که در جدول (۴) نشان داده شده است، با توجه به سطح معنی‌داری حاصل از آزمون F به منظور بررسی تفاوت گروه‌ها در گرایش به بحث و استدلال ( $P < ۰/۱۶$ ) می‌توان گفت بین سه گروه تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی در گرایش به بحث و استدلال تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس نمره‌های گرایش به بحث و استدلال سه گروه تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق و علوم سیاسی

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری
بین گروهی	۲۲۳/۱۳	۲	۱۱/۵۶	۱/۸۱	۰/۱۶۶
درون گروهی	۱۷۶۰۸/۶۹	۲۸۵	۶۱/۷۸		
جمع	۱۷۸۳۱/۸۳	۲۸۷			

داده‌های حاصل در خصوص تفاوت گروه‌های تحصیلی در نمره‌های اجتناب از بحث و استدلال که در جدول (۵) نشان داده شده است، حاکی از آن است که بین گروه‌های

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی در اجتناب از بحث و استدلال در سطح معنی‌داری ( $P < 0/92$ ) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس نمره‌های اجتناب از بحث و استدلال سه گروه تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	سطح معنی‌داری
بین گروهی	۴/۹۵	۲	۲/۴۷	۰/۰۷۶	۰/۹۲۷
درون گروهی	۹۳۰۶/۵۴	۲۸۶	۳۲/۵۴		
جمع	۹۳۱۱/۵۰	۲۸۸			

۲) آیا بین سبک‌شناختی، عوامل شخصیت، گرایش یا اجتناب از بحث و استدلال همبستگی وجود دارد؟

همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود تحلیل رابطه بین سبک‌شناختی (جذب‌کننده) و گرایش به بحث و استدلال حاکی از آن است همبستگی بین سبک‌شناختی (جذب‌کننده) و گرایش به بحث و استدلال ( $r = 0/004$ ) در سطح اطمینان ( $P < 0/95$ ) معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین یافته‌های حاصل از رابطه بین سبک‌شناختی (جذب‌کننده) و اجتناب از بحث و استدلال ( $r = -0/012$ ) در سطح معنی‌داری ( $P < 0/83$ ) حاکی از آن است که همبستگی بین سبک‌شناختی و اجتناب از بحث و استدلال معنی‌دار نمی‌باشد.

یافته‌های حاصل از همبستگی بین عوامل شخصیت و گرایش و اجتناب از بحث و استدلال حاکی از آن است بین عوامل برون‌گرایی، گشودگی و با وجدان بودن با گرایش به بحث و استدلال به ترتیب ( $r = 0/25$ )، ( $r = 0/26$ ) و ( $r = 0/12$ ) در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ و ۰/۰۵ همبستگی نسبتاً پایین اما معنی‌دار وجود دارد. عدم تمایل به یا اجتناب از بحث و استدلال با روان رنجورخویی همبستگی پایین ( $r = 0/17$ ) اما معنی‌دار در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ را نشان می‌دهد. همچنین عوامل شخصیتی برون‌گرایی و با وجدان

بودن همبستگی پایین و معکوس ( $r = -0.15$ )، ( $r = -0.12$ ) را در سطح معنی داری  $0.05$  نشان می‌دهد.

جدول (۶) ماتریس همبستگی بین سبک‌شناختی و عوامل شخصیت و گرایش یا اجتناب از بحث و استدلال

اجتناب از بحث و استدلال	گرایش به بحث و استدلال	با وجدان بودن	خوشایندی	گشودگی	برون‌گرایی	روان‌رنجور خویی	سبک‌شناختی	
-0.12	0.04	-0.32**	-0.13*	-0.19	-0.14*	-0.15**	۱	سبک‌شناختی
0.17**	-0.09	-0.15**	-0.16**	0.05	-0.26**	۱		روان‌رنجوری
-0.15*	0.25**	0.41**	0.25**	-0.40**	۱			برون‌گرایی
0.00	0.26**	0.25**	0.13*	۱				گشودگی
-0.06	0.04	0.30**	۱					خوشایندی
-0.12*	0.12*	۱						با وجدان بودن
-0.15**	۱							گرایش به بحث و استدلال
۱								اجتناب از بحث و استدلال

\* $P < 0.05$     \*\*  $P < 0.01$

۳) سبک‌شناختی و عوامل شخصیت چه مقدار از گرایش یا اجتناب از بحث و استدلال را تبیین می‌کنند؟

تحلیل رابطه بین سبک‌شناختی و عوامل شخصیت در دانشجویان نشان می‌دهد (جدول ۷) حاصل  $F$  (۵/۳۱) در سطح  $P < 0.001$  معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گرایش به بحث و استدلال را از سبک‌شناختی و عوامل شخصیت پیش‌بینی کرد. مقدار  $R^2$  (0.104)

نمایانگر آن است ۱۰/۴ درصد واریانس گرایش به بحث و استدلال توسط متغیرهای مستقل (سبک شناختی و عوامل شخصیت) قابل تبیین می‌باشد.

جدول (۷) خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون گرایش به بحث و استدلال بر سبک‌شناختی و عوامل شخصیت

شاخص	SS	dF	MS	F	P	R	R <sup>2</sup>	SE
مدل رگرسیون	۱۸۲۲/۱۷	۶	۳۰۳/۶۹	۵/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲۳	۰/۱۰۴	۷/۵۶۱
باقیمانده	۱۷۴۸۸/۲۳	۲۷۴	۵۷/۱۷					

متغیر	B	SEB	Beta	t	Sig
سبک‌شناختی	۰/۰۰۵	۰/۰۳۹	۰/۰۰۸	۰/۱۲۹	۰/۸۹۸
روان‌رنجور خوبی	-۰/۰۸۵	۰/۰۷۹	-۰/۰۶۷	-۱/۰۷۱	۰/۲۸۵
برون‌گرایی	۰/۱۸	۰/۰۸۵	۰/۱۴۷	۲/۰۸	۰/۰۳۸
گشودگی	۰/۳۱	۰/۰۸۸	۰/۲۲	۳/۴۴	۰/۰۰۱
خوشایندی	-۰/۰۳۹	۰/۰۸	-۰/۰۲۹	-۰/۴۸۲	۰/۶۳
با وجدان بودن	۰/۰۰۰	۰/۰۷	۰/۰۰۰	-۰/۰۱	۰/۹۹۲

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود متغیرهای برون‌گرایی و گشودگی از عوامل مؤثر بر گرایش به بحث و استدلال می‌باشند. با توجه به ضرایب Beta تأثیر هر دو متغیر پیش‌بین مذکور بر گرایش به بحث و استدلال افزایش‌دهنده می‌باشد و از بین متغیرهای پیش‌بین گشودگی بیشترین و برون‌گرایی کمترین تأثیر را بر گرایش به بحث و استدلال دارند. ضریب بتای ۰/۲۲ گشودگی بدان معناست که به ازای یک انحراف معیار افزایش در گشودگی، ۰/۲۲ انحراف معیار افزایش در گرایش به بحث و استدلال به وجود می‌آید. ضریب بتای ۰/۱۴ برون‌گرایی نیز نمایانگر آن است که به ازای یک انحراف معیار افزایش



در برون گرایی،  $0/14$  انحراف معیار افزایش در گرایش به بحث و استدلال حاصل می‌شود.

همانطور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، تحلیل رابطه بین سبک‌شناختی و عوامل شخصیت در دانشجویان حاکی از آن است که  $F$  حاصل ( $2/05$ ) در سطح  $P < 0/06$  معنی‌دار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت اجتناب از بحث و استدلال را نمی‌توان از سبک شناختی و عوامل شخصیت پیش‌بینی نمود.

جدول (۸) خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون اجتناب از بحث و استدلال بر سبک شناختی و عوامل شخصیت

شاخص	SS	dF	MS	F	P	R	R <sup>2</sup>	SE	مدل
رگرسیون	۳۸۲/۶۷	۶	۶۳/۷۷	۲/۰۵۶	۰/۰۶	۰/۲۰۷	۰/۰۴۳	۵/۵۶۹	
باقیمانده	۸۵۲۹/۳۱	۲۷۵	۳۱/۰۱						

متغیر	B	SEB	Beta	t	Sig	شاخص
سبک‌شناختی	-۰/۰۱۹	۰/۰۲۹	-۰/۰۴۳	-۰/۶۶۱	۰/۵۰۹	
روان رنجورخویی	-۰/۰۷۸	۰/۰۵۸	۰/۰۸۶	۱/۳۳	۰/۱۸۳	
برون گرایی	-۰/۱۱۲	۰/۰۶۲	-۰/۱۳	-۱/۷۹	۰/۰۷۴	
گشودگی	۰/۰۶۹	۰/۰۶۵	۰/۰۷۱	۱/۰۶	۰/۲۸۹	
خوشایندی	-۰/۰۰۹	۰/۰۵۹	-۰/۰۰۹	-۰/۱۵	۰/۸۸۱	
با وجدان بودن	-۰/۰۶۶	۰/۰۵۶	-۰/۰۸۲	-۱/۱۷	۰/۲۴۱	

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین سبک‌شناختی، عوامل شخصیت و گرایش و

اجتناب از بحث و استدلال انجام شده است. یکی از یافته‌های پژوهش نبود تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های تحصیلی هنر، علوم پایه و حقوق/سیاسی در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال بوده است. علیرغم تفاوت محتوایی حیطه موضوعی گروه‌های تحصیلی مورد پژوهش عمدتاً انتظار می‌رود به واسطه ماهیت محتوای رشته‌های تحصیلی حقوق / علوم سیاسی گرایش به بحث و استدلال به عنوان یک جهت‌گیری و رویکرد غالب بیشتر مشهود باشد. بنظر می‌رسد در تحلیل و تفسیر عوامل مؤثر در گرایش به بحث و استدلال، عوامل مختلفی از جمله عوامل موقعیتی و آموزشی را باید لحاظ نمود. بخشی از عدم تفاوت معنی‌دار دانشجویمان در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال می‌تواند به مقتضیات نظام آموزشی جامعه مرتبط گردد. نظام آموزشی چه در سطح مدرسه و چه در سطح دانشگاه، عمدتاً ترغیب‌کننده بحث و جدول موضوعات و مسائل درسی و یادگیری نمی‌باشند. روش‌های تدریس عمدتاً مبتنی بر شیوه‌های سنتی یاددهی - یادگیری به صورت یک جانبه از سوی معلمان و اساتید هدایت می‌شوند، بدون آنکه یادگیرندگان ملزم به شرکت فعال در گفتمان‌های علمی در حیطه‌های گوناگون شوند. ووس و دایک (۲۰۰۱) معتقدند، هنگامی که از بحث و استدلال سخن به میان می‌آید، منظور یک فعالیت پیچیده ذهنی است که در درون خود اتخاذ موضع در برابر موضوعی مناقشه‌برانگیز، ارائه راه‌حل‌های ممکن، تحلیل‌ها و ارزشیابی‌های منطقی به منظور توجیه یا رد دیدگاه‌های متعارض می‌باشد، البته این تعریف فقط بخشی از فعالیت بحث و استدلال را توضیح می‌دهد، بخش دیگر آن مشتمل بر تعاملات اجتماعی با هدف حل تعارضات و رسیدن به اجماع است.

به طور یقین گرایش به بحث و استدلال مستلزم ایجاد بافتی در فضای آموزشی است که یادگیرندگان در تعامل با هم اندیشه یکدیگر را به چالش بطلبند. کینگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) به نقل از زان و لند<sup>۲</sup>، (۲۰۰۴) معتقد است یادگیرندگان به طور خودکار در فعالیت‌های

1- King

2- Xun & Land

سازنده جهت بحث و استدلال درگیر نمی‌شوند، مگر آنکه عوامل حمایت‌کننده آموزشی از جمله معلمان از طریق مدل‌سازی روشن و آشکار و یا طرح پرسش‌های برانگیزاننده، یادگیرندگان را به خلق بحث و استدلال وادارند. از آنجا که رفتارهای ما می‌تواند یکی از منابع شکل‌گیری نگرش‌های جدید باشد، لذا ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین بحث و استدلال در فضای یاددهی - یادگیری و آشنایی با ساختارهای زبانی استدلال (ووس و مینز، ۱۹۹۶) می‌تواند گرایش و نگرش مثبت به بحث و استدلال را موجب شود.

یافته‌های پژوهش در تحلیل سبک‌شناختی دانشجویان حاکی از آن است، دانشجویان در هر دو گروه تحصیلی علوم پایه و حقوق / علوم سیاسی به ترتیب با میانگین (۸۷/۲۵)، (۸۱/۲۶) در سبک جذب‌کننده قرار گرفته‌اند و گروه تحصیلی هنر با میانگین (۹۰/۸۶) با تفاوت بسیار اندک از میانگین (۹۰) به سمت سبک کاوش‌کننده متمایل می‌باشند. به نظر می‌رسد سبک‌های شناختی مانند سایر ویژگی‌های روان‌شناختی علاوه بر تاثیرپذیری از عوامل فردی، از عوامل موقعیتی نیز تاثیر می‌پذیرند. یکی از این عوامل موقعیتی می‌تواند حیطه‌های موضوعی رشته‌های تحصیلی مختلف باشد. رشته‌های تحصیلی علوم پایه، حقوق / علوم سیاسی بدلیل ماهیت محتوایی‌شان که عمدتاً مبتنی بر تحلیل‌های منطقی اندیشه‌ها و دیدگاه‌های نظری می‌باشد با اولویت‌های سبک‌شناختی جذب‌کننده یعنی گرایش به پردازش اطلاعات به شکلی منطقی و تحلیلی و نیز رخدادها بر حسب دانش موجود و صرفه‌جویی در بکارگیری فرایندهای شناختی (مارتینس، ۱۹۹۵، ۱۹۹۳) همسو می‌باشد، در حالی که دانشجویان هنر به دلیل ماهیت رشته تحصیلی‌شان با نوآوری و خلاقیت بیشتری سروکار دارند، سبک‌شناختی‌شان متمایل به کاوش‌کننده می‌باشد. به عبارت دیگر، برخلاف گروه‌های تحصیلی دیگر مورد پژوهش به نظر می‌رسد، دانشجویان هنر در برخورد با مسائل جدید از راهبردهای ذهنی گسترده‌تر همراه با کوشش و خطا بیشتر که با تفکر بینشی<sup>۱</sup> همراه می‌باشد، بهره می‌جویند و به دنبال بازسازی موقعیت براساس

---

1- Insightful thinking

دانش پیشین خود نمی‌باشند.

تحلیل نقش عوامل شخصیت در گرایش به بحث و استدلال و اجتناب از آن نشان می‌دهد، برون‌گرایی و گشودگی دو عامل شخصیتی هستند که با گرایش به بحث و استدلال همبستگی دارند و می‌توانند به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده گرایش به بحث و استدلال مورد توجه قرار گیرند. مقیاس برون‌گرایی با مشتمل شدن ویژگی‌های شخصیتی چون معاشرتی بودن، قاطعیت و ابراز وجود و گشودگی با ویژگی‌هایی چون گشودگی ذهن، تخیل فعال، ترجیح تنوع و استقلال در قضاوت مشخص می‌شود. برون‌گرایان ترجیح می‌دهند با دیگران کار کنند و افرادی که نسبت به تجربه‌های گوناگون گشودگی نشان می‌دهند نسبت به محافظه‌کاری و سنت‌گرایی تمایل کمتری نشان می‌دهند (زانگ، ۲۰۰۳). گرایش به بحث و استدلال حول موضوعات و مسائل به منظور حل آنها و پاسخگویی به پرسش‌ها در روابط بین‌فردی و همچنین انجام فعالیت‌های یادگیری در قالب گروه‌های کوچک و یا بحث گروهی در کلاس درس که مستلزم موضع‌گیری و توجیه مواضع و دفاع از آنها می‌باشد می‌تواند از صفات شخصیتی چون معاشرتی بودن و لذت از گفتگو و کارکردن با دیگران تأثیر بپذیرد. مسلماً ترجیح فعالیت‌های تکی و اجتناب از دیگران که در نقطه مقابل معاشرتی بودن قرار دارد نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای گرایش افراد به شرکت در گفت‌وگوها و ارائه بحث و جدل باشد. ابراز وجود و قاطعیت در دسته‌بندی عامل برون‌گرایی ویژگی شخصیتی دیگری است که می‌تواند در گرایش افراد به بحث و استدلال نقش داشته باشد. در بسیاری از مواقع عدم گرایش افراد به بحث و گفتگو علاوه بر آنکه می‌تواند با گوشه‌گیری و توداری افراد در ارتباط باشد از عدم قدرت فرد در بیان و ابراز خود و جسارت در دفاع از عقاید نیز تأثیر می‌پذیرد.

بحث و گفتگو با دیگران هم در موقعیت‌های بین فردی و هم در شرایط آموزشی فرصت‌های جدیدی را برای بازبینی در دیدگاه‌ها و باورها و امکان تغییر آنها مهیا

می‌نماید. به نظر می‌رسد تأمل و قضاوت درباره مسائل و موضوعات پیچیده و به کارگیری استدلال از رهگذر همنوایی با قواعد و دیدگاه‌های از پیش تعیین شده میسر نمی‌شود. از این‌رو ویژگی‌های شخصیتی چون گشودگی ذهن به تجربه‌های جدید، گرایش به تنوع و تغییر در چارچوب اندیشه‌ها و باورها و میل به حفظ استقلال در قضاوت که می‌تواند فرد را از مطلق‌نگری به سمت نسبی‌گرایی اندیشه سوق دهد با گرایش به بحث و استدلال می‌تواند مرتبط باشد. به عبارتی، هنگامی که فرد از پذیرش صرف اصول و قواعد از پیش تعیین شده و سنت‌ها که نقطه مقابل گشودگی است فاصله می‌گیرد، تلاش می‌کند با لحاظ نمودن دیدگاه‌ها و اندیشه‌های گوناگون و بعضاً متعارض به مصالحه‌ای در ساختار ذهنی خود دست یابد و این تلاش فرصتی را برای رشد ذهنی ایجاد می‌نماید که از رهگذر بحث و جدل‌ها و گفتمان‌های سازنده‌ی دانش حاصل می‌گردد (کینگ و کیچنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). از این‌رو به نظر می‌رسد گرایش به بحث و استدلال با ویژگی‌های شخصیتی که بر محوریت همنوایی و محافظه‌کاری و حفظ سنت‌ها استوار است قابل جمع نمی‌باشد و با ابعاد شخصیتی که با ویژگی گشودگی در ارتباط است، همبستگی دارد.

همبستگی بین صفت روان رنجورخویی و اجتناب از بحث و استدلال نیز می‌تواند به گونه‌ای مؤید همبستگی‌های برون‌گرایی و گشودگی با گرایش به بحث و استدلال باشد. روان‌رنجورخویی با ویژگی‌های شخصیتی چون کم‌رویی، اضطراب، آسیب‌پذیری و تکانشگری می‌تواند نقطه مقابل صفت برون‌گرایی و گشودگی در گرایش به بحث و استدلال باشد. موقعیت بحث و گفتگو از جمله شرایطی است که دیدگاه‌ها و اندیشه‌های افراد در آن به چالش کشیده می‌شود، لذا به نظر می‌رسد افرادی که مستعد گرایشات اضطرابی هستند و از ثبات هیجانی کمتری برخوردار می‌باشند ترجیح می‌دهند از موقعیت‌های فشارزای اثبات خود و دیدگاه‌هایشان اجتناب ورزند و مخالفت‌ها و تضادهای

---

1- Kitchener

احتمالی با اندیشه‌های خود را ممکن است نوعی تهدید در برابر خود متصور نمایند. مضاف بر اینکه ویژگی شخصیتی کم‌رویی و عدم تمایل فرد نسبت به تعاملات اجتماعی نیز می‌تواند از عوامل بازدارنده گرایش به بحث و استدلال باشد.

ضریب همبستگی  $0/17$  بین باوجدان بودن و گرایش به بحث و استدلال نشان می‌دهد صفاتی چون پیشرفت‌مداری، استقامت و قابلیت و کفایت فردی با گرایش‌های افراد به سمت رفتارهای عقلانیت محور بحث و استدلال مرتبط می‌باشد. با توجه به نبود پژوهش مشابه در راستای بررسی صفات باوجدان بودن و رابطه آن با گرایش به بحث و استدلال برای تبیین یافته مذکور در این زمینه می‌توان از پژوهش دزریلا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) در خصوص رابطه صفت با وجدان بودن با حیطه‌های عقلانی و منطقی حل مسأله اجتماعی تا اندازه‌ای بهره جست. در بررسی رابطه بین حل مسأله اجتماعی و صفات شخصیت دزریلا و همکاران دریافتند، بین صفات با وجدان بودن و گشودگی و شیوه حل مسأله منطقی همبستگی وجود داشته است. آنها تبیین نمودند به نظر می‌رسد افرادی که با پشتکار، کوشا و سازمان‌یافته شناسایی شده‌اند و نسبت به تجربیات و ایده‌های گوناگون گشوده می‌باشند از شیوه‌های منطقی برای حل مسأله بهره می‌جویند. این ویژگی‌های شخصیتی به احتمال بیشتر با هیجانات مثبت در ارتباط است و همین امر می‌تواند در توانایی بیشتر آنها برای حل مسأله دخالت داشته باشد. بنابراین به نظر می‌رسد استقامت و سازمان‌یافتگی افراد در رویکردشان به حل مسائل در گرایش‌شان به سمت گفتگو و تصمیم‌گیری منطقی جهت حل مناقشات و مسائل تأثیرگذار باشد.

در خصوص رابطه‌ی بین عوامل فردی و گرایش و اجتناب از بحث و استدلال پژوهش‌های اندکی انجام شده است، از این‌رو به نظر می‌رسد برای ارائه تبیین‌های دقیق‌تر ضرورت دارد مطالعات بیشتری در این خصوص انجام شود. همچنین نقش عوامل

1- D'zurilla

موقعیتی در گرایش و اجتناب از بحث و استدلال در مطالعات بعدی مورد بررسی قرار گیرد. لازم به ذکر است، یافته‌های پژوهش حاضر صرفاً محدود به دانشجویان دانشگاه مازندران است، لذا به منظور تعمیم گسترده‌تر و دقیق‌تر یافته‌هایی از این دست، انجام مطالعات بیشتر ضروری است.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۱۳۸۹/۱۱/۱۶

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۱۳۹۰/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۰۵/۰۱

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

---

## منابع

گروسی فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرهوشنگ؛ قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نتو (NEO) و بررسی تحلیلی ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال یازدهم، شماره ۳۹، صص ۱۹۸-۱۷۳.

هاشمی کوچکسرایبی، سهیلا (۱۳۸۴). بررسی مؤلفه‌های روان‌شناختی و اجتماعی- فرهنگی در فرآیند حل مسأله علوم اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه و دوره پیش‌دانشگاهی شهر تهران، پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

Anderson, R.C., Nguyen - Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking across Groups of Children, *Cognition and Instruction*, 19, 1-46.

Bickle, G. (1997). Argumentativeness and the Facets of the Big Five. *Psychological Reports*, 18, 1379-1385.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1994). *The NEO PI-R Professional Manual*, Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Diseth, A., Martinsen, Øyvind. (2003). Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement, *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.

D'zurilla, T.J., Maydeu - Olivares, A., & Gallardo - Pujol, D. (2011). Predicting Social Problem Solving Using Personality Traits, *Personality and Individual Differences*, 50, 142-147.

Ge, Xun., & Land, S.M. (2004). A Conceptual Framework for Scaffolding Ill-structured Problem Solving Processing Using Question Prompts and Peer Interactions, *Educational Technology Research & Development*, 52(2), 5-22.



- Goldberg, L.R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits, *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Infante, D.A., & Rancer, A.S. (1982). A Conceptualization and Measure of Argumentativeness, *Journal of Personality Assessment*, 46, 72-80.
- Keefer, M.W., Zeitz, C.M., & Resnick, L.B. (2000). Judging the Quality of Peer-led Student Dialogues, *Cognition and Instruction*, 18, 53-81.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood, *Educational Psychologists*, 39(1), 5-18.
- Lampert, M.L., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. Agreeing to Disagree: Developing Sociable Mathematical Discourse. In D.R. Olson and N.Torrance (Eds.), *Handbook of Human Development in Education*. (pp. 731-764), Black Well, Cambridge.
- Martinsen, Øyvind, (1995). Cognitive Styles and Experience in Solving Insight Problems: Replication and Extension. *Creativity Research Journal*, 8(3), 291-298.
- Martinsen, Øyvind. (1993). Insight Problems Revisited: The Influence of Cognitive Styles and Experience on Creative Problem Solving, *Creativity Research Journal*, 6(4), 435-447.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N.(2009). *Argumentation and Education*, Springer.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A.(2009). Psychosocial Processes in Argumentation. In N.Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education*, Springer.
- Nussbaum, E.M. (2002). How Introverts Versus Extroverts Approach Small-Group Argumentative Discussions? *The Elementary School Journal*, 102, 183-197.
- 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(4), 573-595.
-

- Rancer, A.S., Avtgis, T.A., Kosberg, R.L., & Whitecap, V.G. (2000). A Longitudinal Assessment of Trait Argumentativeness and Verbal Aggressiveness between Seventh and Eighth Grades, *Communication Education*, 49, 114-119.
- Resnick, L., Salmon, M., Zeitz, C.N., Wathen, S.H., & Holowchak, M. (1993). Reasoning in Conversation, Special Issue in Discourse and Shared Reasoning, *Cognition and Instruction*, 11, 347-364.
- Schwarz, B.B. (2009). Argumentation and Learning, In N. Muller Mirza, A.N, Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education*, Springer.
- Taylor, A., & MacDonald, D.A. (1999). Religion and the Five Factor Model of Personality: An exploratory Investigation Using a Canadian University Sample, *Personality and Individual Differences*, 27, 1243-1259.
- Van Eemeren, F.H., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F.S. (1996). *Undamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Voss, J.F., & Means, M.L. (1996). Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability and Knowledge Levels, *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178.
- Voss, J.F., Dyke, J.A. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments, *Discourse Processes*, 32, 89-111.
- Zhang, Li-fang. (2003). Does the Big Five Predict Learning Approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.