

بررسی رابطه ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران

غلامعباس نوین نام*

دکتر حسین شکرکن**

دکتر مهناز مهربابی زاده هنرمند**

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه ساده و چندمتغیری بین ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران سازمانهای دولتی اهواز است. در این پژوهش رابطه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی مورد بررسی قرار گرفت. از بین ۱۴۸ سازمان دولتی مستقر در شهرستان اهواز ۸۵ سازمان به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. به طور متوسط از هر سازمان ۲ نفر از مدیران (مدیر یا معاونین) برای شرکت در این آزمایش انتخاب شدند. برای شناخت سبک رهبری مدیران، ۵ نفر از کارکنان زیردست هر مدیر نیز به روش تصادفی ساده انتخاب گردیدند. در مجموع ۱۷۰ مدیر یا معاون مدیر و ۸۵۰ نفر از کارکنان زیردست آنان در پژوهش شرکت داده شدند. از نمونه مدیران ۱۱۸ نفر به پرسشنامه شخصیتی کاتل پاسخ دادند. ۵۹۰ نفر از زیردستان این مدیران نیز پرسشنامه سبکهای رهبری را تکمیل کردند. نتایج حاصل نشان دادند که:

(۱) از بین ۱۶ عامل شخصیتی مورد بررسی در این پژوهش، عوامل شخصیتی C (استوار- احساساتی) و Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار، عوامل شخصیتی L (شکاک- زودباور) و Q₃ (خوبشترن- دار- ناخوبشترن- دار) با سبک رهبری سازمانده و عوامل شخصیتی B (باهوش- کم هوش)، F (بی خیال- جدی) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی، همبستگی ساده و معنی داری دارند. (۲) از بین ۱۶ عامل شخصیتی کاتل، عوامل C (استوار- احساساتی)، A (مردم آمیز- کناره جو)، L (شکاک- زودباور) و Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار، عوامل L (شکاک- زودباور) و C (استوار- احساساتی) با سبک رهبری سازمانده، و عوامل Q₁ (خطرکننده- محافظه کار)، G (اصولی- مصلحت گرا) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی به روش مرحله ای همبستگی چندمتغیری معنی دار دارند.

کلید واژگان: ویژگیهای شخصیتی، سبک رهبری ملاحظه کار، سبک رهبری سازمانده، سبک رهبری مشارکتی، مدیران

* کارشناس ارشد مدیریت دولتی

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

بررسی رابطه ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران

غلامعباس نوین نام*

دکتر حسین شکرکن**

دکتر مهناز مهربابی زاده هنرمند**

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه ساده و چندمتغیری بین ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران سازمانهای دولتی اهواز است. در این پژوهش رابطه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی مورد بررسی قرار گرفت. از بین ۱۴۸ سازمان دولتی مستقر در شهرستان اهواز ۸۵ سازمان به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. به طور متوسط از هر سازمان ۲ نفر از مدیران (مدیر یا معاونین) برای شرکت در این آزمایش انتخاب شدند. برای شناخت سبک رهبری مدیران، ۵ نفر از کارکنان زیردست هر مدیر نیز به روش تصادفی ساده انتخاب گردیدند. در مجموع ۱۷۰ مدیر یا معاون مدیر و ۸۵۰ نفر از کارکنان زیردست آنان در پژوهش شرکت داده شدند. از نمونه مدیران ۱۱۸ نفر به پرسشنامه شخصیتی کاتل پاسخ دادند. ۵۹۰ نفر از زیردستان این مدیران نیز پرسشنامه سبکهای رهبری را تکمیل کردند. نتایج حاصل نشان دادند که:

(۱) از بین ۱۶ عامل شخصیتی مورد بررسی در این پژوهش، عوامل شخصیتی C (استوار- احساساتی) و Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار، عوامل شخصیتی L (شکاک- زودباور) و Q₃ (خوبشترن- دار- ناخوبشترن- دار) با سبک رهبری سازمانده و عوامل شخصیتی B (باهوش- کم هوش)، F (بی خیال- جدی) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی، همبستگی ساده و معنی داری دارند. (۲) از بین ۱۶ عامل شخصیتی کاتل، عوامل C (استوار- احساساتی)، A (مردم آمیز- کناره جو)، L (شکاک- زودباور) و Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار، عوامل L (شکاک- زودباور) و C (استوار- احساساتی) با سبک رهبری سازمانده، و عوامل Q₁ (خطرکننده- محافظه کار)، G (اصولی- مصلحت گرا) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی به روش مرحله ای همبستگی چندمتغیری معنی دار دارند.

کلید واژگان: ویژگیهای شخصیتی، سبک رهبری ملاحظه کار، سبک رهبری سازمانده، سبک رهبری مشارکتی، مدیران

* کارشناس ارشد مدیریت دولتی

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

تا میان افراد درون و یا بیرون سازمان افرادی مناسب را انتخاب کنند، آموزش دهند و برای رهبری آینده سازمان آماده سازند.

رهبری سازمانی یکی از موضوعاتی است که به نحوی گسترده در روانشناسی صنعتی و سازمانی مورد مطالعه قرار گرفته است. اگرچه متشاء مباحث رهبری را می توان حتی در زمان افلاطون نیز پیدا کرد (کانگر^۱ و کانونگو^۲، ۱۹۹۲)، با وجود این، روانشناسان از اوایل این قرن به بحث و بررسی پیرامون رهبری پرداخته اند. الگوی حاکم در آن زمان، نظریه "ویژگیهای فردی" یا نظریه "بزرگ مرد"^۳ بود که در آن این باور رواج داشت که رهبران بزرگ قابلیت‌هایی ذاتی دارند که توانایی رهبری را برای آنها میسر می‌سازد. ناکامی نظریه "ویژگیهای فردی" همراه با پیشرفت رفتارگرایی منجر به ظهور نظریه رفتاری شد. این نظریه بیشتر از مطالعات دانشگاه ایالتی اوهایو^۴ (فلاشمن^۵ و هاریس^۶، ۱۹۶۲). سرچشمه گرفت و بیان می‌داشت که رفتارهای مؤثر رهبر را می توان به دو بعد سازماندهی و ملاحظه کاری تقسیم نمود. بعد از مطالعات اوهایو، نظریه سومی به

رهبری یکی از فرایندهای اصلی هر سازمان محسوب می‌گردد و بهره‌وری سازمان متکی به شیوه‌های رهبری مدیران آن متکی است. مطالعات متعدد حاکی از آنست که هر سازمان برای نیل به اهداف، شیوه خاصی از رهبری و مدیریت را لازم دارد. همچنین نتایج حاصل از بررسی خصوصیات شخصیتی افراد حاکی از آنست که رفتار افراد به منشها و خصیصه‌های شخصیتی آنان بستگی دارد. لذا ویژگیهای شخصیتی افراد، زمینه‌ساز رفتارهای آنان می‌باشند. در این میان، مدیران کارآمد، خلاق و اثربخش به دلیل ابعاد شخصیتی ویژه خود بر عملکرد سازمانها تأثیر به‌سزایی دارند. رفتارهای مدیران در محیط سازمانی بر سیر تحول، پویایی و شکوفایی سازمان تأثیر دارند و خشنودی و ناخشنودی کارکنان سازمان بستگی بسیار زیادی به رفتار مدیران آن دارد (شکرکن، ۱۳۷۰).

تأثیر شخصیت بر رفتار مدیر از یک سو و تأثیر رفتار مدیر بر عملکرد سازمانی از دیگر سو، اهمیت این موضوع را آشکار می‌سازد که رابطه ویژگیهای شخصیتی مدیر با عملکرد سازمانی باید مورد مطالعه قرار بگیرد. تعیین رابطه میان ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران، به سازمانها کمک خواهد کرد

- | | |
|--------------|---------------|
| 1- Conger | 2- Kanungo |
| 3- Great man | 4- Ohio State |
| 5- Fleishman | 6- Harris |

به عنوان یک ویژگی مهم از رهبری گروهی ظاهر شد. خصوصیات فردی فقط به عنوان ویژگی مقیاس بندیهای نظارتی دارای اهمیت بودند.

بیشترین مطالعات صورت گرفته درباره نظریه رهبری توسط مان^۸ (۱۹۵۹) انجام شده است. لرد^۹، دی وادر^{۱۰} و الیگر^{۱۱} (۱۹۸۶) یک تجزیه و تحلیل کلی از مطالعات صورت گرفته توسط "مان" به عمل آوردند و روابط پایداری را بین ویژگیهای فردی و پیدایش رهبری مشاهده نمودند. تجزیه و تحلیل مطالعات از حیظه خصوصیات شخصیتی نشان می دهد که رهبری فرهمند به ساختار تشکیلاتی محدود نمی شود، بنابراین، این فرضیه را تقویت می کند که رهبران فرهمند دارای ویژگیهای فردی بخصوصی هستند که آنها را از رهبران غیرفرهمند جدا می کند.

ابرهااردت^{۱۲} و موچینسکی^{۱۳} (۱۹۸۲) خاطر نشان می سازند که هیچ رابطه ای بین

نام نظریه موقعیتی پیدا شد. پیروان این نظریه معتقد بودند که رهبری حاصل شرایط محیطی و همچنین خصوصیات گروه تحت رهبری است (وروم^۱ و یتون^۲، ۱۹۷۳). مدلهایی مثل مدل "عمودی" دوتائی (دانسریو^۳، گرین^۴ و هاگا^۵، ۱۹۷۵) سعی در درک رهبری با مطالعه ارتباط بین رهبران و پیروان بر حسب تأثیر اعمال شده توسط رهبر، داشتند. در رهبری تحول بخش، تحقیق راجع به ویژگیهای فردی رهبران مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، بعد از چندین سال پژوهش مفید و گوناگون، اندیشه قدیمی "ویژگیهای فردی" رهبری در یک متن جدید دوباره ظهور کرد.

آت واتر^۶ و یامارینو^۷ (۱۹۹۳) خصوصیات فردی را به عنوان نشانه های رهبری نظامی مورد بررسی قرار دادند. این محققان اطلاعات شخصی و شخصیتی از ۱۰۷ دانشجوی سال سوم و سال آخر عهده دار گردان سال اولیها را در یک مدرسه نظامی جمع آوری کردند. آنها این اطلاعات را نسبت به مقیاس بندیهای پایین و عالی رهبری گروهی و تحول بخش مقایسه نمودند. نتایج نشان دادند که ویژگیهای شخصیتی تقریباً ۲۸٪ واریانس مقیاس بندیهای پایین رهبری گروهی و تحول بخش را به فرد اختصاص می دهند. بهترین ویژگیها، هوش و تجربه ورزشی بودند. به علاوه مقیاس فکر/احساس

- | | |
|---------------|--------------|
| 1- Vroom | 2- Yetton |
| 3- Dansereau | 4- Green |
| 5- Haga | 6- Atwater |
| 7- Yammarino | 8- Mann |
| 9- Lord | 10- Devader |
| 11- Alliger | 12- Eberhrdt |
| 13- Muchinsky | |

ویژگیهای شخصیتی و اثربخشی رهبر وجود ندارد و اگر هم وجود داشته باشد بسیار اندک است. لندی^۱ (۱۹۸۹) با استناد به مطالب استاگدیل^۲ (۱۹۷۴) بیان می‌دارد که هیچ رابطه‌ای بین عوامل شخصیتی و اثربخشی رهبری وجود ندارد.

لرد فوتی^۳ و دی وادر (۱۹۸۴) اظهار داشته‌اند که رهبری یک مقوله فراگیر در ارتباط با موقعیتهای مختلف (تجاری، نظامی و آموزشی) است. آنها پی برده‌اند که چندین ویژگی با هم فوق دارند، اما بسیاری از این ویژگیها می‌توانند با رهبری مرتبط شوند: به عنوان مثال، هوش، درونگرایی - برونگرایی و مذکر یا مؤنث بودن، باید ظهور یا ادراک رهبری را در بسیاری از موقعیتهای پیش‌بینی کند.

حساسیت بسین فردی، برتری طلبی، محافظه کاری و تطابق احتمالاً پیش‌بینی کننده رهبری نیستند. به طور خلاصه، طبق دیدگاه جامعه شناختی، تحقیق درباره نظریه‌های ضمنی رهبری^۴ نشان می‌دهد که ویژگیهای فردی می‌توانند ادراک رهبری، یا پیدایش رهبری را پیش‌بینی کنند. این برداشت در مقابل تفکر سنتی تری در زمینه رهبری که بر اساس تفسیر عمومی از نظریه استاگدیل و مان استوار است، قرار می‌گیرد. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر در نظر دارد به پرسش زیر

پاسخ دهد:

آیا بسین ویژگیهای شخصیتی مدیران سازمانها و سبکهای رهبری که به کار می‌برند رابطه وجود دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

با توجه به سؤال اصلی پژوهشی فرضیه‌های زیر تدوین گردیدند:

۱. بین هر یک از ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی آنان رابطه وجود دارد.
۲. بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی آنان همبستگی چندگانه وجود دارد.

روش

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش کلیه مدیران، رؤسا و معاونین آنها در سازمانهای دولتی شهرستان اهواز می‌باشد که به تصمیمات آنان به نحوی در پیشبرد اهداف سازمانی مؤثرند و نیازمند کارکنان زیرمجموعه جهت

1- Landy

2- Stogdill

3- Foti

4- Implicit leadership theories

نفر به پرسشنامه‌های ویژگیهای شخصیتی پاسخ دادند و از مجموعه پرسنل زیر مجموعه آنان نیز تعداد ۵۹۰ نفر در پاسخ دادن به پرسشنامه مربوط شرکت کردند.

ابزار تحقیق

پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات به شرح زیر است.

پرسشنامه شخصیتی ۱۶ عاملی کاتل
این پرسشنامه توسط آرنولد کاتل (۱۹۵۰) به روش تحلیل عوامل تدوین و ارائه گردیده است. هدف از اجرای این آزمون، بررسی خصایص اساسی شخصیت است که با اجرای پرسشنامه شانزده عامل اساسی که در دو قطب قرار دارند تعیین می‌گردد. هر قطب خود بیانگر صفات و ویژگیهایی است. قطب مثبت همواره اول قرار می‌گیرد. کاتل معتقد است که صفات نخستین شخصیت که وی شناسایی کرده است در بررسیهای دیگری که توسط خود او یا سایر پژوهشگران انجام شده مورد تأیید قرار گرفته‌اند. کاتل و همکارانش بر مبنای

اجرای دستورات و تصمیمات می‌باشند و وظایف قانونی به عهده آنان می‌باشند.

نمونه تحقیق و روش نمونه‌گیری

فهرست سازمانهای دولتی شهرستان اهواز از فرمانداری این شهرستان دریافت گردید. در فهرست مذکور تعداد ۱۴۸ سازمان دولتی معرفی شده بود. در این سازمانها تعداد ۴۵۰ مدیر یا رئیس و معاونین آنان در پستهای مدیریتی شاغل بودند. از بین سازمانهای مذکور با نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۸۵ سازمان انتخاب گردید. سازمانهای انتخابی از لحاظ تعداد مدیران، دامنه‌ای بین ۲ تا ۷ نفر را شامل می‌گردید. برخی سازمانها فقط دارای یک مدیر و یک معاون بودند و در برخی دیگر علاوه بر مدیر بیش از ۶ معاون در قسمتهای مختلف مشغول انجام وظیفه بودند و در تصمیم‌گیریهای سازمانی دخالت داشتند. از هر سازمان فقط ۲ نفر از مدیران با انتخاب تصادفی در آزمون شرکت داده شدند. در این تحقیق جمعاً ۱۷۰ مدیر، رئیس و معاون در آزمون شرکت داده شد. به ازاء هر نفر از مدیران ۵ نفر پرسنل زیر مجموعه او نیز به منظور اندازه‌گیری سبک مدیریتی به طور تصادفی انتخاب شد. که جمعاً تعداد ۸۵۰ نفر را شامل گردید. از بین مدیران انتخابی در نهایت ۱۱۸

1- Sixteen Personality Factor
Questionnaire

ب. عامل B (شماره ۲) به جواب صحیح ۱ نمره و جوابهای دیگر صفر داده می‌شود. پایایی. پایایی نمره‌های عاملها در فرمهای مختلف پرسشنامه ۱۶ عاملی به علت کوتاهی مقیاسها در سطح پایینی است. حتی با ترکیب دو فرم همتا، پایایی با روش آزمونهای همتا در حدود ۵۰/۵۰ است. بازآزمایی به فاصله یک هفته یا کمتر در اغلب موارد ضرایبی پایین تر از ۸۰/۰ به دست می‌دهد. همگنی عاملی ماده‌های هر مقیاس و نیز ناوابستگی عاملی مقیاسها نیز تردیدآمیز به نظر می‌رسد (لونین^۴، ۱۹۶۱). در این پژوهش جهت محاسبه پایایی نمره‌های عاملهای مختلف پرسشنامه از دو روش تنصیف و روش همسانی درونی استفاده شده است. در روش تنصیف، پس از تقسیم سؤالهای پرسشنامه به دو گروه زوج و فرد، ضریب همبستگی بین این دو گروه محاسبه گردیده است. برای محاسبه پایایی، ضرایب همبستگی به دست آمده در فرمول اسپیرمن- براون قرار داده شد. همان گونه که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، بیشترین پایایی مربوط به عوامل B و C به ترتیب با ضرایب پایایی ۵۰۸/۰ و ۵۳۹/۰ و کمترین پایایی

پژوهشها با روش تحلیل عوامل، تعدادی پرسشنامه شخصیت تهیه کرده‌اند که مشهورترین آنها «پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت» است (کاتل^۱، ایبر^۲ و تاتسووکا^۳، ۱۹۷۰). این پرسشنامه مخصوص افراد ۱۶ ساله به بالاست و ۱۶ نمره برای ۱۶ صفت به دست می‌دهد. روش نمره گذاری. این آزمون در اصل ۱۸۴ سؤال دارد با افزایش ۳ سؤال (دو سؤال در آغاز و یکی در پایان) تعداد کل سؤالات به ۱۸۷ سؤال می‌رسد. از ۳ سؤال مذکور، دو سؤال اول به منظور قرار دادن آزمودنی در جو آزمون و سؤال آخر به منظور واریانس بازخورد او در پایان آزمایش است. هر سؤال دارای ۳ گزینه پاسخ می‌باشد که به صورت الف، ب و ج مشخص شده‌اند. هر پاسخ دارای ۲ نمره است در این پرسشنامه هر سؤال فقط می‌تواند بر حسب یک عامل نمره بیاورد. البته سؤالاتی نیز وجود دارند که می‌توانند اطلاعاتی درباره ۲ یا حتی ۳ عامل به دست دهند. عوامل ۱۶ گانه این پرسشنامه به دو گونه نمره گذاری می‌شوند: الف. عامل A (شماره یک) و عوامل C تا Q₄ (از شماره ۳ تا شماره ۱۶) به گزینه‌های "الف" هر کدام ۲ نمره مثبت، به گزینه‌های "ج" هر کدام ۲ نمره منفی و به گزینه‌های "ب" هر کدام ۱ نمره داده می‌شود.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1- Cattell | 2- Eber |
| 3- Tatsouka | 4- Levonien |

مربوط به عامل E با ضریب $0/001-$ همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌باشد. آنچه که می‌توان نتیجه گرفت این است که این آزمون از پایایی بالایی برخوردار نیست. برای بررسی بهتر پایایی آزمون کاتل از روش همسانی درونی (ضریب آلفای کرانباخ) نیز استفاده گردید. نتایج در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شوند.

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بیشترین پایایی در این روش مربوط به عوامل G و C و B به ترتیب برابر با ضریب پایایی $0/475$ ، $0/451$ و $0/428$ و کمترین ضریب پایایی مربوط به عامل N با $0/054$ است. در هیچ کدام از این دو روش پایایی بالایی برای آزمون کاتل مشاهده نمی‌گردد. در

جدول ۱. جدول ضرایب پایایی پرسشنامه ۱۶ عاملی کاتل به روش تنصیف و آلفای کرانباخ

متغیر	ضرایب پایایی به روش تنصیف	ضرایب پایایی به روش آلفای کرانباخ	تعداد آزمودنی
A: مردم‌آمیز-کناره‌جو	$0/268$	$0/326$	۱۱۳
B: باهوش-کم‌هوش	$0/508$	$0/428$	۱۰۳
C: استوار-احساساتی	$0/539$	$0/451$	۱۱۱
E: سلطه‌گر-سلطه‌پایز	$0/001-$	$0/215$	۱۱۱
F: بی‌خیال-جدی	$0/062$	$0/149$	۱۱۴
G: اصولی-مصلحت‌گرا	$0/392$	$0/475$	۱۱۲
H: جسور-ترسو	$0/396$	$0/371$	۱۱۳
I: حساس-کله‌شق	$0/177-$	$0/090$	۱۱۳
L: شکاک-زودباور	$0/380-$	$0/090$	۱۱۶
M: خیال‌پرداز-اهل عمل	$0/257$	$0/321$	۱۱۲
N: ملاحظه‌کار-ری	$0/134$	$0/054$	۱۱۲
O: بیمناک-مطمئن به خود	$0/192$	$0/323$	۱۱۲
Q ₁ : خطرکننده-محافظه‌کار	$0/283$	$0/364$	۱۱۱
Q ₂ : خودپسند-متکی به دیگران	$0/135$	$0/298$	۱۱۲
Q ₃ : خویشتن‌دار-ناخویشتن‌دار	$0/322$	$0/344$	۱۱۵
Q ₄ : مضطرب-آرمیده	$0/112$	$0/389$	۱۱۸

تصادفی در یک پرسشنامه واحد قرار گرفته‌اند. برای پاسخ به سوالات یک مقیاس ۵ درجه‌ای در نظر گرفته شده است. پرسشنامه سبکهای رهبری ملاحظه‌کاری و سازمان دهنده توسط «شکرکن» از دانشگاه شهید چمران اهواز برای استفاده در زبان فارسی ترجمه و آماده‌سازی شده و در تحقیقات سازمانی بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است.

برای نمایان ساختن سبکهای رهبری مدیران در سازمانهای گوناگون بیشتر از پرسشنامه مشهور توصیف رفتار رهبری استفاده شده است. این پرسشنامه جهت تکمیل به زیردستان مدیر ارائه می‌شود.

پسایایی. پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری از روش تنصیف زوج و فرد و با استفاده از فرمول اسپرمن - براون برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده محاسبه شده است. کورمن (۱۹۶۶) در مورد پرسشنامه توصیف رفتار رهبری تحقیقی انجام داده است. نتایج به دست آمده توسط کورمن نشان می‌دهند که پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری برای سنجش سبک رهبری سازمانده در سطح مطلوبی است. اما برای سبک رهبری ملاحظه کار این پرسشنامه پایدارتر می‌باشد.

روش همسانی درونی ضرایب پایایی برخی از عوامل بالاتر از ضرایب پایایی آنها در روش تنصیف به دست آمده است. به عنوان مثال، در روش تنصیف پایایی عامل A برابر $0/268$ و در روش همسانی درونی برابر $0/326$ می‌باشد. نتیجه کلی که می‌توان بیان کرد این است که نظریه لئونیان مبنی بر ضعف بودن پایایی آزمون کاتل در این پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

اعتبار: برای اعتباریابی آزمون ۱۶ عاملی کاتل از روش تحلیل عوامل استفاده شد. تحلیل عوامل روشی فنی برای گروه‌بندی ماده‌های پرسشنامه به صورت خوشه‌های نسبتاً همسان و مستقل می‌باشد. این گروه‌بندی اصولاً باید کار اعتباریابی بر مبنای ملاکهای تجربی را تسهیل کند و در ضمن امکان ترکیب مؤثری از نمره‌ها را برای پیش بینی ملاکهای ویژه فراهم آورد. البته کوشش در جهت خالص بودن عاملها هدف مطلوبی در آزمون سازی است. ولی جانشینینی برای اعتباریابی تجربی محسوب نمی‌شود.

پرسشنامه توصیف رفتار رهبری. پرسشنامه توصیف رفتار رهبری^۱ شامل ۳۰ سوال است ۱۵ سوال سبک رهبری ملاحظه کاری و ۱۵ سوال نیز سبک رهبری سازمانده را بررسی می‌کنند. سوالهای دو سبک رهبری ملاحظه کاری و سازماندهنده به صورت

1- Leadership Behavior Description
Questionnaire

جدول ۲. پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری

تعداد	ضریب همسانی درونی	ضریب پایایی تصنیف	سبک رهبری
۵۲۵	۰/۷۳	۰/۷۵	سبک رهبری ملاحظه کاری
۵۲۵	۰/۸۳	۰/۸۵	سبک رهبری سازمانده

و موقعیتهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج حاصله توسط کورمن (۱۹۷۷) جمع آوری و گزارش گردیده‌اند و اعتبار پرسشنامه برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده در شرایط اجرای همزمان نتایج متفاوتی نشان داده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب اعتبار این پرسشنامه در جدول شماره ۳ نمایش داده شده‌اند.

همچنان که ملاحظه می‌شود اعتبار

پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با دو روش تصنیف و روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) انجام شده است که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۲ درج گردیده است.

هم چنان که ملاحظه می‌شود پایایی پرسشنامه برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده در سطح مطلوبی است.

اعتبار: پرسشنامه توصیف رهبری در سازمانها

جدول ۳. اعتبار پرسشنامه توصیف رفتار رهبری

تعداد	ضریب اعتبار	سبک رهبری
۵۲۵	۰/۷۷	سبک رهبری ملاحظه کاری
۵۲۵	۰/۸۵	سبک رهبری سازمانده

حاصل کار "تائن بام و اشمیت"^۱ (۱۹۵۸) است. طبق نظریه آنان سبک رهبری مشارکتی مدیران در روی یک پیوستار ۵ درجه‌ای واقع می‌گردد که از مدیر کاملاً وظیفه‌گرا تا مدیر کاملاً کارمندگرا طبقه‌بندی شده‌اند. به همین جهت پرسشنامه دارای ۵ عبارت می‌باشد و عبارات

پرسشنامه برای سبک رهبری ملاحظه کار برابر ۰/۷۷ و برای سبک رهبری سازمانده برابر ۰/۸۵ می‌باشد، که با تحقیق انجام شده توسط فلایشمن و هاریس از نمونه غیرتولیدی (اداری) هماهنگی بیشتری نشان می‌دهد.

پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی

پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی

1- Thannenbaun and Schmidt

به گونه‌ای جمله‌بندی شده‌اند که با انتخاب هر عبارت سبک مدیریتی، مدیر را مشخص می‌نماید. به عنوان مثال: عبارت اول نشان دهنده مدیری کاملاً خودمحور و وظیفه‌مند است و عبارت پنجم مدیری را نشان می‌دهد که در تصمیم‌گیری کاملاً از گروه کارکنان بهره‌گیری می‌نماید. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه که به کارکنان زیردست ارائه می‌شود، به دلیل انتخاب فقط یک عبارت یک نمره خام دست می‌دهد. این پرسشنامه اولین بار توسط امیری و ملائکه پور (۱۳۶۹) در تحقیقات سازمانی صنعت نفت و صنعت فولاد خوزستان به کار رفته است.

پایایی، پایایی پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی که توسط منظری (۱۳۷۵) در تحقیقی محاسبه شده معادل $0/40$ است. همچنین در تحقیق دیگری که توسط غنی (۱۳۷۳) انجام شده پایایی آن معادل $0/81$ گزارش شده است.

اعتبار. اعتبار پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی توسط غنی (۱۳۷۳) از طریق همبسته کردن نمره‌های سبک رهبری مشارکتی با نمره‌های حاصل از نظرات کارکنان نسبت به همسانی رفتار مدیران با توصیفی از مفهوم سبک رهبری مشارکتی در مقیاسی ۷ درجه‌ای

معادل $0/85$ گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضریب اعتبار آزمون از طریق همبسته کردن نمره‌های سبک رهبری مشارکتی با نمره‌های حاصل از زیردستان نسبت به همسانی رفتار مدیران با توصیف مفهوم سبک رهبری مشارکتی در سطح $0/05$ معنی‌دار است.

یافته‌ها

جداول شماره ۴ و ۵ یافته‌های توصیفی این پژوهش را نشان می‌دهد. همچنان که در جداول فوق مشاهده می‌شود عوامل A با میانگین $10/30$ ، B با میانگین $8/78$ ، F با میانگین $8/89$ ، I با میانگین $10/51$ ، O با میانگین $8/56$ ، و Q₂ با میانگین $10/04$ بالاترین مقادیر را دارند.

جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های مدیران در سبک رهبری مشارکتی برابر با $3/48$ است که از حد وسط نمره‌ها بالاتر است و میانگین نمره مدیران در سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده، به ترتیب برابر با $37/89$ و $37/48$ است که کمی بالاتر از حد وسط نمره‌ها می‌باشند.

تحلیل آماری داده‌ها در مورد فرضیه‌های مورد بررسی به نتایجی که در پی می‌آیند

جدول ۴. اطلاعات توصیفی ویژگیهای شخصیتی ۱۶ عاملی کانل

متغیرها (عوامل)	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمره‌ها	حجم نمونه
A: مردم‌آمیز-کناره‌جو	۱۰/۳۰	۲/۹۲	۲-۱۶	۱۱۳
B: باهوش-کم‌هوش	۸/۷۸	۱/۹۲	۳-۱۳	۱۰۳
C: استوار-احساساتی	۱۲/۴۵	۴/۳۵	۴-۲۶	۱۱۱
E: سلطه‌گر-سلطه‌پذیر	۶/۱۵	۲/۷۲	۰-۱۵	۱۱۱
F: بی‌خیال-جدی	۸/۸۹	۲/۸۴	۲-۱۷	۱۱۴
G: اصولی-مصلحت‌گرا	۱۳/۷۹	۲/۵۳	۷-۱۷	۱۱۲
H: جسور-ترسو	۱۴	۳/۳۸	۴-۲۱	۱۱۳
I: حساس-کله‌شق	۸/۳۰	۲/۵۴	۳-۱۴	۱۱۳
L: شکاک-زودباور	۶/۵۹	۲/۵۲	۱-۱۵	۱۱۶
M: خیال‌پرداز-اهل عمل	۱۱/۰۷	۳/۵۰	۴-۱۸	۱۱۳
N: ملاحظه‌کار-رک	۱۰/۵۱	۲/۷۴	۴-۱۷	۱۱۴
O: بی‌مناک-مطمئن به خود	۸/۵۶	۳/۱۴	۳-۱۸	۱۱۱
Q ₁ : خطرکننده-محافظه‌کار	۷/۹۴	۲/۸۷	۲-۱۵	۱۱۱
Q ₂ : خردپسند-متکی به دیگران	۱۰/۰۴	۳/۰۳	۴-۱۶	۱۱۲
Q ₃ : خویشتن‌دار-ناخویشتن‌دار	۱۲/۳۵	۳/۳۰	۴-۲۰	۱۱۵
Q ₄ : مضطرب-آرمیده	۷/۸۳	۳/۳۴	۱-۱۷	۱۱۸

جدول ۵. اطلاعات توصیفی سبکهای رهبری

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمره‌ها	تعداد
ملاحظه‌کار	۳۷/۸۹	۷/۲۴	۱۷-۴۷	۵۹۰
سازمانده	۳۷/۴۸	۹/۰۵	۸-۴۹	۵۹۰
مشارکتی	۳/۴۸	۰/۹۷	۱-۵	۵۹۰

جدول ۶. ضرایب همبستگی ساده ۱۶ عامل شخصیتی کاتل به سه سبک رهبری

عوامل شخصیتی	سبک رهبری مشارکتی			سبک رهبری سازباندمنده			سبک رهبری ملاحظه کار			عوامل شخصیتی
	Π	P	r	Π	P	r	Π	P	r	
A: مردم‌آمیز - کناره جو	۱۱۳	۰/۸۳۷	-۰/۰۱۹	۱۱۳	۰/۶۴۹	-۰/۰۴۳	۱۱۳	۰/۱۷۵	-۰/۰۱۲۸	
B: باهوش - کم‌هوش	۱۰۳	۰/۰۴۶ ^۳	۰/۱۹۶	۱۰۳	۰/۷۱۲	-۰/۰۳۶	۱۰۳	۰/۲۱۴	-۰/۰۱۲۳	
C: استوار - احساساتی	۱۱۱	۰/۱۰۹	-۰/۰۱۵۳	۱۱۱	۰/۷۸۴	-۰/۰۱۰۲	۱۱۱	۰/۰۴۷ ^۳	-۰/۰۱۸۸	
E: سلطه‌گر - سلطه‌پذیر	۱۱۱	۰/۶۳۴	-۰/۰۲۵	۱۱۱	۰/۹۶۴	۰/۰۰۴	۱۱۱	۰/۵۰۱	۰/۰۶۴	
F: بی‌خیال - جدی	۱۱۴	۰/۰۴۷ ^۳	۰/۱۹۸	۱۱۴	۰/۷۰۳	-۰/۰۳۶	۱۱۴	۰/۵۸۶	-۰/۰۵۱	
G: اصولی - مصلحت‌گرا	۱۱۲	۰/۰۷۷	-۰/۰۱۶۷	۱۱۲	۰/۷۱۳	۰/۰۳۵	۱۱۲	۰/۴۱۴	۰/۰۷۸	
H: جسور - ترسو	۱۱۳	۰/۰۴۹ ^۳	۰/۱۸۵	۱۱۳	۰/۴۰۶	-۰/۰۷۹	۱۱۳	۰/۴۳۲	-۰/۰۷۴	
I: حساس - کله شق	۱۱۳	۰/۸۹۵	-۰/۰۱۲	۱۱۳	۰/۴۱۰	۰/۰۷۸	۱۱۳	۰/۸۶۶	-۰/۰۱۶	
L: شکاک - زودباور	۱۱۶	۰/۱۰۷	۰/۱۵۰	۱۱۶	۰/۰۱۷ ^۳	۰/۲۲۱	۱۱۶	۰/۳۰۰	۰/۰۹۷	
M: خیال‌پرداز - اهل عمل	۱۰۴	۰/۳۵۰	-۰/۰۷۴	۱۰۴	۰/۲۰۲	-۰/۰۱۲۶	۱۱۳	۰/۵۶۶	-۰/۰۵۴	
N: ملاحظه کار - رک	۱۰۴	۰/۸۷۳	۰/۰۱۵	۱۰۴	۰/۳۵۲	-۰/۰۱۱۳	۱۱۴	۰/۰۸۵	-۰/۰۱۶۲	
O: بیمنای - مطمئن به خود	۱۰۴	۰/۶۳۷	۰/۰۴۴	۱۰۴	۰/۹۷۱	-۰/۰۰۳	۱۱۱	۰/۸۴۲	-۰/۰۱۹	
Q ₁ : خطرکننده - محافظه کار	۱۱۱	۰/۱۴۳	-۰/۰۱۳۹	۱۱۱	۰/۳۵۰	-۰/۰۰۸۹	۱۱۱	۰/۰۰۷ ^۳	-۰/۰۳۵۳	
Q ₂ : خورشیبند - متکی به دیگران	۱۱۲	۰/۹۲۲	۰/۰۰۱	۱۱۲	۰/۴۷۱	۰/۰۶۸	۱۱۲	۰/۱۵۹	۰/۱۳۴	
Q ₃ : خورشیبند - ناخورشیبند دار	۱۱۵	۰/۱۶۳	-۰/۰۱۳۰	۱۱۵	۰/۰۱۴ ^۳	-۰/۰۲۲۹	۱۱۵	۰/۱۰۰	-۰/۰۱۵۴	
Q ₄ : مضطرب - آرامیده	۱۱۸	۰/۸۵۷	-۰/۰۱۶	۱۱۸	۰/۰۸۳	۰/۱۶۰	۱۱۸	۰/۴۸۷	۰/۰۶۴	

منتتهی شده است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های مربوط به ارتباط ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری در جدول شماره ۶ ارائه شده است. همان‌طور که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد: عوامل C (استوار- احساساتی) و Q_1 (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار رابطه معنی دار دارند.

عامل L (شکاک- زودباور) و عامل Q_3 (خویشترن‌دار- ناخویشترن‌دار) با سبک رهبری سازمانده رابطه معنی دار دارند.

عوامل B (باهوش- کم هوش)، F (بی‌خیال- جدی) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی رابطه معنی دار دارند.

جدول شماره ۷ نتایج حاصل از همبستگی چندگانه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری (ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی) آنان را نشان می‌دهد.

همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری همبستگی چندگانه دارند که در سطح معنی‌داری مورد نظر ($P \leq 0/05$) معنی دارند.

نتایج حاصل از همبستگی چندگانه بین

جدول ۷. ضرایب همبستگی چندگانه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری به روش ورود

N	P	F	R ₂	R	سبکهای رهبری
۵۹۰	۰/۰۰۳	۲/۲۳	۰/۴۰	۰/۶۳	سبک ملاحظه کار
۵۹۰	۰/۰۱۲	۲/۲۳	۰/۳۶	۰/۶۰	سبک سازمانده
۵۹۰	۰/۰۱۱	۲/۲۷	۰/۳۷	۰/۶۱	سبک مشارکتی

ویژگیهای شخصیتی مدیران و سه سبک رهبری آنان به روش مرحله‌ای در جدول شماره ۸ ارائه شده‌اند.

همان‌طور که جدول شماره ۸ نشان می‌دهد:

۱. عوامل C، A، L و Q_1 از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک ملاحظه کار

۲. عوامل L و C از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری سازمانده همبستگی چندگانه معنی‌داری دارند.

۳. عوامل Q_1 ، G و H از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری مشارکتی

جدول ۸. ضرایب همبستگی چندگانه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری، به روش مرحله‌ای

	ضرایب بتا				F P	R ²	R	متغیرها	سبکهای رهبری
	Q ₁	L	A	C					
β t p				-۰/۳۵ -۳/۳۴ ۰/۰۰۱	۱۰/۹ (۰/۰۰۲)	۰/۱۱	۰/۳۴	C	ملاحظه کار
β t p			-۰/۲۲ -۲/۱۷ ۰/۰۳۳	-۰/۳۲ -۳/۰۹ ۰/۰۰۲	۷/۶۲ (۰/۰۰۱)	۰/۱۶	۰/۴۰	A	
β t p		۰/۲۰ ۲/۰۲ ۰/۰۴۶	-۰/۲۴ -۲/۳۹ ۰/۰۱۹	-۰/۲۴ -۳/۳۲ ۰/۰۰۱	۷/۰۷ (۰/۰۰۰)	۰/۲۱	۰/۴۶	L	
β t p	-۰/۲۱ -۲/۱۱ ۰/۰۳۷	۰/۲۲ ۲/۲۳ ۰/۰۲۸	۰/۲۴ -۲/۴۶ -۰/۰۱۶	-۰/۳۱ -۳/۰۷ ۰/۰۰۲	۶/۶۶ (۰/۰۱۷)	۰/۲۶	۰/۵۱	Q ₁	
β t p			C L	۰/۲۷۹ ۲/۵۶۶ ۰/۰۱۲	۶/۵۸۵ (۰/۰۱۲)	۰/۰۷۷	۰/۲۷	L	سازمانده
β t p			-۰/۲۹ ۲/۸۱۲ ۰/۰۰۰	۰/۳۰۸ ۲/۹۴۹ ۰/۰۰۴	۷/۵۳۶ (۰/۰۰۱)	۰/۱۶	۰/۴۰	C	
β t p		H	G	Q					مشارکتی
β t p				-۰/۲۷۷ -۲/۲۲ ۰/۰۰۰	۷/۰۹۴ (۰/۰۰۹)	۰/۰۷۷	۰/۲۷۷	Q ₁	
β t p			-۰/۲۳۷ -۲/۲۸۱ ۰/۰۲۵	-۰/۳۲۹ -۳/۱۵۹ ۰/۰۰۲	۶/۳۲۲ (۰/۰۰۲)	۰/۱۳	۰/۳۶	G	
β t p		-۰/۳۱۸ -۲/۹۶ ۰/۰۰۴	-۰/۳۶۲ -۳/۳۴۸ ۰/۰۰۱	-۰/۴۱۴ -۳/۹۹۶ ۰/۰۰۰	۷/۵۲۵ (۰/۰۰۰)	۰/۲۱	۰/۴۶۲	H	

همبستگی چندگانه معنی داری دارند. آند که: از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل،

عوامل C (استوار- احساساتی) با ضریب

همبستگی ۰/۱۸۸- و Q₁ (خطرکننده-

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از جدول شماره ۶ حاکی از محافظه کار) با ضریب همبستگی ۰/۲۵۳- با

سبک رهبری ملاحظه کار همبستگی ساده و معنی داری دارند و سایر عوامل با سبک مذکور رابطه معنی داری ندارند. نتیجه اینکه این دو ویژگی شخصیتی در مدیران ملاحظه کار کمتر مشاهده می شوند. علامت منفی همبستگی ساده دو عامل مذکور نشانگر آن است که این گونه مدیران ز لحاظ شخصیتی افرادی احساساتی، از نظر هیجانی ناپایدار، بی تاب در برابر ناکامی، رؤیاپرداز، ناآرام، دچار خستگی عصبی، پذیرای نظرات دیگران، طرفدار وضع موجود و سنت پرست هستند.

برای تأیید موارد فوق در بخش بازننگری پیشینه، طبق نظریه لرد و همکارانش (۱۹۸۴) که بر اساس تحقیقات مان (۱۹۵۹) پایه ریزی شده است، حساسیت بین فردی (احساسات)، برتری، و محافظه کاری احتمالاً رهبری را در فرد ایجاد نمی کنند و افراد دارای این خصوصیات مدیران خوبی نیستند. نتیجه گیری حاصل از مطالب فوق بیانگر این است که در واقع فرضیه اول در این ۲ مورد تأیید شده است.

بررسی نتایج حاصل از جداول فوق نشان می دهد که، عوامل شخصیتی L (شکاک-زودباور) با ضریب همبستگی ۰/۲۲۱ و و Q₃ (خویشترن-دار- ناخویشترن-دار) با ضریب همبستگی ۰/۲۲۹-، با سبک رهبری سازمانده

همبستگی ساده و معنی دار دارند و سایر عوامل با سبک موصوف رابطه معنی داری ندارند. نتیجه اینکه ویژگی شخصیتی اول در مدیران سازمانده بیشتر مشاهده می شود در حالی که ویژگی دوم کمتر مشاهده می شود. علامت مثبت همبستگی عامل L نشانگر آن است که مدیران سازمانده افرادی متمایل به حسادت، شکاک، بدخلق، خشک و بدون انعطاف، خشن و بی اعتنا به دیگران می باشند و علامت منفی همبستگی عامل Q₃ نشانگر آن است که مدیران موصوف افرادی خویشترن-دار، مسلط بر خود، با اراده، قاطع، دارای دقت عمل، دارای خودانگاره قوی و خوددار می باشند. در بخش بازننگری پیشینه ها نیز در تعریف سبک رهبری سازمانده بیان شد که، مدیران سازمانده افرادی اصولی، ضابطه مند، مقرراتی، تابع نظم و اجرای مقررات هستند. بنابراین، انتظار وجود ویژگیهای موصوف در این گونه مدیران انتظار درستی بوده است. نتیجه اینکه دو عامل از ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری سازمانده رابطه معنی دار دارند که نشان دهنده تأیید فرضیه دوم در ارتباط با این دو ویژگی شخصیتی است. نتایج حاصل شده از جدول شماره ۶ در خصوص سبک رهبری مشارکتی نیز نشان می دهد که عوامل شخصیتی B

(باهوش - کم هوش) با ضریب همبستگی $F(0/196)$ (بی خیال - جدی) با ضریب همبستگی $H(0/198)$ (جسور - ترسو) با ضریب همبستگی $B(0/185)$ (کم هوش - بی خیال - جدی) و $H(0/198)$ (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. سایر عوامل با سبک موصوف رابطه معنی داری ندارند. نتیجه این که با توجه به علامت مثبت ضرایب همبستگی، مدیران موصوف دارای دقت عمل، با پشتکار، روشن فکر، با فرهنگ و اهل تفکر، پرحرف، شلوغ، پر جنب و جوش، دارای آرامش خاطر، تیز و چابک، گروه گرا، جسور، دارای رغبت‌های شدید هنری و احساسی، پذیرش رهبری دیگران، پیروی از دستورهای دیگران، عدم تمایل به رهبری و اختیار در اخذ تصمیم و عدم اعمال نفوذ در دیگران می‌باشند. ویژگی‌های بیان شده فوق در مدیران مشارکتی از سایر ویژگی‌های شخصیتی نمود بیشتری دارند و در واقع فرضیه سوم در سه ویژگی فوق تأیید می‌گردد. نتیجه کلی این‌که فرضیه‌های اول تا سوم پژوهش حاضر به شرح زیر تأیید می‌گردند:

از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل C (استوار - احساساتی) و Q_1 (خطرکننده - محافظه کار) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل L (شکاک - زودباور) و Q_3 (خویشترن دار - ناخویشترن دار) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل B (باهوش - کم هوش) و H (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل F (بی خیال - جدی) و H (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل B (باهوش - کم هوش) و H (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل F (بی خیال - جدی) و H (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل B (باهوش - کم هوش) و H (جسور - ترسو) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند.

جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که ۱۶ عامل شخصیتی کاتل در مجموع با سبک‌های رهبری، ملاحظه کار به مقدار $0/63$ ، سازمانده به مقدار $0/60$ ، و مشارکتی به مقدار $0/61$ همبستگی چندگانه معنی دار دارند.

بنابراین، مجموعه عوامل شخصیتی مدیران با سبک رهبری آنان همبستگی دارند و این همبستگی در مقایسه با همبستگی ساده آنان از ضریب بالاتری نیز برخوردار است. در ادامه بررسی روابط چندگانه ویژگی‌های شخصیت با سبک‌های سه گانه رهبری جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که از ۱۶ عامل شخصیتی عوامل C (استوار - احساساتی) با ضریب $0/35$ ، A (مردم‌آمیز - کناره‌جو) با ضریب $0/22$ ، L (شکاک - زودباور) بتا $0/20$ ، و Q_1 (خطرکننده - محافظه کار) با ضریب $0/21$ ، ضریب همبستگی چندگانه‌ای به مقدار $0/46$ با سبک ملاحظه کار دارند که معنی دار است، مقادیر بتای این عوامل نشان می‌دهند که ویژگی C در مدیران

ملاحظه کار در اولویت قرار می‌گیرد، سپس به ترتیب میزان ضرایب «بتا» ویژگیهای A، L، Q₁ قرار می‌گیرند. سایر عوامل رابطه معنی داری ندارند. آنچه که می‌توان بیان کرد این است که از بین کلیه ویژگیهای شخصیتی عوامل مذکور در ترکیب با یکدیگر با سبک موصوف رابطه دارند. در نتیجه فرضیه چهارم کاملاً تأیید می‌شود یعنی اینکه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک ملاحظه کار آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. همچنین عوامل L (شکاک- زودباور) با ضریب بتا ۰/۲۸ و C با ضریب «بتا» ۰/۲۹- با سبک رهبری سازمانده رابطه چندگانه و معنی دار دارند. نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است که ویژگیهای مذکور در تعامل با یکدیگر با سبک رهبری ملاحظه کار رابطه دارند و در واقع فرضیه پنجم نیز تأیید می‌گردد، یعنی اینکه بین برخی از ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک سازمانده آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. هم چنین عوامل Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با ضریب «بتا» ۰/۲۷۷-، G (اصولی- مصلحت‌گرا) با و ضریب «بتا» ۰/۲۳۷-، و H (جسور- ترسو) با ضریب «بتا» ۰/۳۱۸، با سبک رهبری مشارکتی ضریب همبستگی چندگانه‌ای به مقدار ۰/۴۶۲ دارند که معنی دار است.

نتیجه اینکه ویژگیهای مذکور در ترکیب با یکدیگر با سبک رهبری موصوف رابطه معنی داری دارند و در واقع فرضیه ششم نیز تأیید می‌گردد، یعنی اینکه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک رهبری مشارکتی آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. از تأیید فرضیه‌های فوق چنین استنباط می‌شود که عوامل شخصیتی به طور جداگانه رابطه بالایی را با سبکهای رهبری نشان نمی‌دهند، اما هر چه بر تعداد عوامل افزوده می‌شود این رابطه بیشتر می‌شود. البته باید توجه داشت که برخی از عوامل چه به صورت جداگانه و چه به صورت ترکیبی با یک سبک رهبری خاص رابطه دارند و انتظار هم همین است که ویژگیهای شخصیتی خاصی با سبک رهبری مشخصی همبستگی داشته باشند. همین طور هر قدر تعداد ویژگیها افزایش یابد ضریب همبستگی نیز بالاتر خواهد رفت. نتیجه اینکه همبستگی چندگانه ویژگیهای شخصیتی با سبکهای رهبری سه گانه از همبستگی ساده آنان بالاتر است.

در خاتمه پیشنهاد می‌شود:

۱. در انواع مختلف سازمانها رابطه ویژگیهای شخصیتی با سبک رهبری مدیران آنان مورد بررسی قرار گیرد تا کلیت یافته‌های این تحقیق محقق شود.

۲. انواع مختلف سازمانها از لحاظ رابطه
ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری با هم
مقایسه شوند.
۳. تحقیقاتی در جهت رابطه علی بین
ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری انجام
گیرد.
۴. استفاده از آزمونهای شخصیتی برای
انتخاب مدیران با سبکهای مدیریت مطلوب
به عمل آید.

منابع

فارسی

- کورمن، ا.ک (۱۹۷۷). روانشناسی صنعتی و سازمانی. ترجمه حسین شکرکن (۱۳۷۰). تهران: انتشارات رشد.
- غنی، سعید (۱۳۷۳). رابطه سبکهای رهبری مدیران با خشنودی شغلی و ارزشیابی عملکرد معلمان مدارس راهنمایی تحصیلی پسرانه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران.
- منظری، محمود (۱۳۷۵). بررسی رابطه سبکهای رهبری مدیران با خشنودی شغلی و ارزشیابی عملکرد دبیران مدارس متوسطه پسرانه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.

لاتین

- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1992). Perceived behavioral attributes of charismatic leadership, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24, 86-102.
- Fleishman, E.A. & Harris, E.F. (1962). Patterns of leadership related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-56.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1958). How to choose, leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-107.
- Vroom, V.H. & Yetton, (1973). Leadership and decision-making. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dansereau, F.I., Green, G. & Haga, W.L. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*.
- Atwater, L.E. & Yammarino, F.J. (1993). Personal attributes as predictors of superiors, and subordinates perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46, 645-668.
- Mann, R.D. (1959). Are view of the relationships between personality and performance in small group. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Lord, R.G., Devader, C.L. & Alliger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Eberhardt, B.J. & Muchinsky, P.M. (1982). Biodata determinants of vocational Psychology: An integration of two paradigms. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 714-727.
- Landy, F.J. (1989). *Psychology of Work*. Pacific Grove, CA: Brooks/cole.
- Lord, R.G. Foti, R.J. & Devader, C.L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership*, New York: Fress Press.
- Cattell, R.B., Eber, H.W. & Tatsuora, M.M. (1970). *Handbook for the Sixteen*

Personality Factor Questionnaire. Champaign, ILL. Institute for Personality and Ability Testing.

Levonian, E. (1961). A statistical analysis of the 16 Personality Factor Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 21, 589-596.

Korman, A.K. (1977). Consideration, initiating structure, and organizational criteria, a review. *Personnal Psychology*, volume 19, PP. 88-122.

دریافت مقاله: ۸۱/۱/۲۷

تاریخ بررسی مقاله: ۸۱/۲/۱۸

پذیرش مقاله: ۸۱/۱۲/۷

مقدمه

تا میان افراد درون و یا بیرون سازمان افرادی مناسب را انتخاب کنند، آموزش دهند و برای رهبری آینده سازمان آماده سازند.

رهبری سازمانی یکی از موضوعاتی است که به نحوی گسترده در روانشناسی صنعتی و سازمانی مورد مطالعه قرار گرفته است. اگرچه متشاء مباحث رهبری را می توان حتی در زمان افلاطون نیز پیدا کرد (کانگر^۱ و کانونگو^۲، ۱۹۹۲)، با وجود این، روانشناسان از اوایل این قرن به بحث و بررسی پیرامون رهبری پرداخته اند. الگوی حاکم در آن زمان، نظریه "ویژگیهای فردی" یا نظریه "بزرگ مرد"^۳ بود که در آن این باور رواج داشت که رهبران بزرگ قابلیت‌هایی ذاتی دارند که توانایی رهبری را برای آنها میسر می‌سازد. ناکامی نظریه "ویژگیهای فردی" همراه با پیشرفت رفتارگرایی منجر به ظهور نظریه رفتاری شد. این نظریه بیشتر از مطالعات دانشگاه ایالتی اوهایو^۴ (فلاشمن^۵ و هاریس^۶، ۱۹۶۲). سرچشمه گرفت و بیان می‌داشت که رفتارهای مؤثر رهبر را می توان به دو بعد سازماندهی و ملاحظه کاری تقسیم نمود. بعد از مطالعات اوهایو، نظریه سومی به

رهبری یکی از فرایندهای اصلی هر سازمان محسوب می‌گردد و بهره‌وری سازمان متکی به شیوه‌های رهبری مدیران آن متکی است. مطالعات متعدد حاکی از آنست که هر سازمان برای نیل به اهداف، شیوه خاصی از رهبری و مدیریت را لازم دارد. همچنین نتایج حاصل از بررسی خصوصیات شخصیتی افراد حاکی از آنست که رفتار افراد به منشها و خصیصه‌های شخصیتی آنان بستگی دارد. لذا ویژگیهای شخصیتی افراد، زمینه‌ساز رفتارهای آنان می‌باشند. در این میان، مدیران کارآمد، خلاق و اثربخش به دلیل ابعاد شخصیتی ویژه خود بر عملکرد سازمانها تأثیر به‌سزایی دارند. رفتارهای مدیران در محیط سازمانی بر سیر تحول، پویایی و شکوفایی سازمان تأثیر دارند و خشنودی و ناخشنودی کارکنان سازمان بستگی بسیار زیادی به رفتار مدیران آن دارد (شکرکن، ۱۳۷۰).

تأثیر شخصیت بر رفتار مدیر از یک سو و تأثیر رفتار مدیر بر عملکرد سازمانی از دیگر سو، اهمیت این موضوع را آشکار می‌سازد که رابطه ویژگیهای شخصیتی مدیر با عملکرد سازمانی باید مورد مطالعه قرار بگیرد. تعیین رابطه میان ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری مدیران، به سازمانها کمک خواهد کرد

- | | |
|--------------|---------------|
| 1- Conger | 2- Kanungo |
| 3- Great man | 4- Ohio State |
| 5- Fleishman | 6- Harris |

به عنوان یک ویژگی مهم از رهبری گروهی ظاهر شد. خصوصیات فردی فقط به عنوان ویژگی مقیاس بندیهای نظارتی دارای اهمیت بودند.

بیشترین مطالعات صورت گرفته درباره نظریه رهبری توسط مان^۸ (۱۹۵۹) انجام شده است. لرد^۹، دی وادر^{۱۰} و الیگر^{۱۱} (۱۹۸۶) یک تجزیه و تحلیل کلی از مطالعات صورت گرفته توسط "مان" به عمل آوردند و روابط پایداری را بین ویژگیهای فردی و پیدایش رهبری مشاهده نمودند. تجزیه و تحلیل مطالعات از حیظه خصوصیات شخصیتی نشان می دهد که رهبری فرهمند به ساختار تشکیلاتی محدود نمی شود، بنابراین، این فرضیه را تقویت می کند که رهبران فرهمند دارای ویژگیهای فردی بخصوصی هستند که آنها را از رهبران غیرفرهمند جدا می کند.

ابرهااردت^{۱۲} و موچینسکی^{۱۳} (۱۹۸۲) خاطر نشان می سازند که هیچ رابطه ای بین

نام نظریه موقعیتی پیدا شد. پیروان این نظریه معتقد بودند که رهبری حاصل شرایط محیطی و همچنین خصوصیات گروه تحت رهبری است (وروم^۱ و یتون^۲، ۱۹۷۳). مدلهایی مثل مدل "عمودی" دوتائی (دانسریو^۳، گرین^۴ و هاگا^۵، ۱۹۷۵) سعی در درک رهبری با مطالعه ارتباط بین رهبران و پیروان بر حسب تأثیر اعمال شده توسط رهبر، داشتند. در رهبری تحول بخش، تحقیق راجع به ویژگیهای فردی رهبران مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، بعد از چندین سال پژوهش مفید و گوناگون، اندیشه قدیمی "ویژگیهای فردی" رهبری در یک متن جدید دوباره ظهور کرد.

آت واتر^۶ و یامارینو^۷ (۱۹۹۳) خصوصیات فردی را به عنوان نشانه های رهبری نظامی مورد بررسی قرار دادند. این محققان اطلاعات شخصی و شخصیتی از ۱۰۷ دانشجوی سال سوم و سال آخر عهده دار گردان سال اولیها را در یک مدرسه نظامی جمع آوری کردند. آنها این اطلاعات را نسبت به مقیاس بندیهای پایین و عالی رهبری گروهی و تحول بخش مقایسه نمودند. نتایج نشان دادند که ویژگیهای شخصیتی تقریباً ۲۸٪ واریانس مقیاس بندیهای پایین رهبری گروهی و تحول بخش را به فرد اختصاص می دهند. بهترین ویژگیها، هوش و تجربه ورزشی بودند. به علاوه مقیاس فکر/احساس

- | | |
|---------------|--------------|
| 1- Vroom | 2- Yetton |
| 3- Dansereau | 4- Green |
| 5- Haga | 6- Atwater |
| 7- Yammarino | 8- Mann |
| 9- Lord | 10- Devader |
| 11- Alliger | 12- Eberhrdt |
| 13- Muchinsky | |

ویژگیهای شخصیتی و اثربخشی رهبر وجود ندارد و اگر هم وجود داشته باشد بسیار اندک است. لندی^۱ (۱۹۸۹) با استناد به مطالب استاگدیل^۲ (۱۹۷۴) بیان می‌دارد که هیچ رابطه‌ای بین عوامل شخصیتی و اثربخشی رهبری وجود ندارد.

لرد فوتی^۳ و دی وادر (۱۹۸۴) اظهار داشته‌اند که رهبری یک مقوله فراگیر در ارتباط با موقعیتهای مختلف (تجاری، نظامی و آموزشی) است. آنها پی برده‌اند که چندین ویژگی با هم فوق دارند، اما بسیاری از این ویژگیها می‌توانند با رهبری مرتبط شوند: به عنوان مثال، هوش، درونگرایی - برونگرایی و مذکر یا مؤنث بودن، باید ظهور یا ادراک رهبری را در بسیاری از موقعیتهای پیش‌بینی کند.

حساسیت بسین فردی، برتری طلبی، محافظه کاری و تطابق احتمالاً پیش‌بینی کننده رهبری نیستند. به طور خلاصه، طبق دیدگاه جامعه شناختی، تحقیق درباره نظریه‌های ضمنی رهبری^۴ نشان می‌دهد که ویژگیهای فردی می‌توانند ادراک رهبری، یا پیدایش رهبری را پیش‌بینی کنند. این برداشت در مقابل تفکر سنتی تری در زمینه رهبری که بر اساس تفسیر عمومی از نظریه استاگدیل و مان استوار است، قرار می‌گیرد. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر در نظر دارد به پرسش زیر

پاسخ دهد:

آیا بسین ویژگیهای شخصیتی مدیران سازمانها و سبکهای رهبری که به کار می‌برند رابطه وجود دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

با توجه به سؤال اصلی پژوهشی فرضیه‌های زیر تدوین گردیدند:

۱. بین هر یک از ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی آنان رابطه وجود دارد.
۲. بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی آنان همبستگی چندگانه وجود دارد.

روش

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش کلیه مدیران، رؤسا و معاونین آنها در سازمانهای دولتی شهرستان اهواز می‌باشد که به تصمیمات آنان به نحوی در پیشبرد اهداف سازمانی مؤثرند و نیازمند کارکنان زیرمجموعه جهت

1- Landy

2- Stogdill

3- Foti

4- Implicit leadership theories

نفر به پرسشنامه‌های ویژگیهای شخصیتی پاسخ دادند و از مجموعه پرسنل زیر مجموعه آنان نیز تعداد ۵۹۰ نفر در پاسخ دادن به پرسشنامه مربوط شرکت کردند.

ابزار تحقیق

پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات به شرح زیر است.

پرسشنامه شخصیتی ۱۶ عاملی کاتل
این پرسشنامه توسط آرنولد کاتل (۱۹۵۰) به روش تحلیل عوامل تدوین و ارائه گردیده است. هدف از اجرای این آزمون، بررسی خصایص اساسی شخصیت است که با اجرای پرسشنامه شانزده عامل اساسی که در دو قطب قرار دارند تعیین می‌گردد. هر قطب خود بیانگر صفات و ویژگیهایی است. قطب مثبت همواره اول قرار می‌گیرد. کاتل معتقد است که صفات نخستین شخصیت که وی شناسایی کرده است در بررسیهای دیگری که توسط خود او یا سایر پژوهشگران انجام شده مورد تأیید قرار گرفته‌اند. کاتل و همکارانش بر مبنای

اجرای دستورات و تصمیمات می‌باشند و وظایف قانونی به عهده آنان می‌باشند.

نمونه تحقیق و روش نمونه‌گیری

فهرست سازمانهای دولتی شهرستان اهواز از فرمانداری این شهرستان دریافت گردید. در فهرست مذکور تعداد ۱۴۸ سازمان دولتی معرفی شده بود. در این سازمانها تعداد ۴۵۰ مدیر یا رئیس و معاونین آنان در پستهای مدیریتی شاغل بودند. از بین سازمانهای مذکور با نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۸۵ سازمان انتخاب گردید. سازمانهای انتخابی از لحاظ تعداد مدیران، دامنه‌ای بین ۲ تا ۷ نفر را شامل می‌گردید. برخی سازمانها فقط دارای یک مدیر و یک معاون بودند و در برخی دیگر علاوه بر مدیر بیش از ۶ معاون در قسمتهای مختلف مشغول انجام وظیفه بودند و در تصمیم‌گیریهای سازمانی دخالت داشتند. از هر سازمان فقط ۲ نفر از مدیران با انتخاب تصادفی در آزمون شرکت داده شدند. در این تحقیق جمعاً ۱۷۰ مدیر، رئیس و معاون در آزمون شرکت داده شد. به ازاء هر نفر از مدیران ۵ نفر پرسنل زیر مجموعه او نیز به منظور اندازه‌گیری سبک مدیریتی به طور تصادفی انتخاب شد. که جمعاً تعداد ۸۵۰ نفر را شامل گردید. از بین مدیران انتخابی در نهایت ۱۱۸

1- Sixteen Personality Factor
Questionnaire

ب. عامل B (شماره ۲) به جواب صحیح ۱ نمره و جوابهای دیگر صفر داده می‌شود. پایایی. پایایی نمره‌های عاملها در فرمهای مختلف پرسشنامه ۱۶ عاملی به علت کوتاهی مقیاسها در سطح پایینی است. حتی با ترکیب دو فرم همتا، پایایی با روش آزمونهای همتا در حدود ۵۰/۵۰ است. بازآزمایی به فاصله یک هفته یا کمتر در اغلب موارد ضرایبی پایین تر از ۸۰/۰ به دست می‌دهد. همگنی عاملی ماده‌های هر مقیاس و نیز ناوابستگی عاملی مقیاسها نیز تردیدآمیز به نظر می‌رسد (لونین^۴، ۱۹۶۱). در این پژوهش جهت محاسبه پایایی نمره‌های عاملهای مختلف پرسشنامه از دو روش تنصیف و روش همسانی درونی استفاده شده است. در روش تنصیف، پس از تقسیم سؤالهای پرسشنامه به دو گروه زوج و فرد، ضریب همبستگی بین این دو گروه محاسبه گردیده است. برای محاسبه پایایی، ضرایب همبستگی به دست آمده در فرمول اسپیرمن- براون قرار داده شد. همان گونه که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، بیشترین پایایی مربوط به عوامل B و C به ترتیب با ضرایب پایایی ۵۰۸/۰ و ۵۳۹/۰ و کمترین پایایی

پژوهشها با روش تحلیل عوامل، تعدادی پرسشنامه شخصیت تهیه کرده‌اند که مشهورترین آنها «پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت» است (کاتل^۱، ایبر^۲ و تاتسوکا^۳، ۱۹۷۰). این پرسشنامه مخصوص افراد ۱۶ ساله به بالاست و ۱۶ نمره برای ۱۶ صفت به دست می‌دهد. روش نمره گذاری. این آزمون در اصل ۱۸۴ سؤال دارد با افزایش ۳ سؤال (دو سؤال در آغاز و یکی در پایان) تعداد کل سؤالات به ۱۸۷ سؤال می‌رسد. از ۳ سؤال مذکور، دو سؤال اول به منظور قرار دادن آزمودنی در جو آزمون و سؤال آخر به منظور واریاسی بازخورد او در پایان آزمایش است. هر سؤال دارای ۳ گزینه پاسخ می‌باشد که به صورت الف، ب و ج مشخص شده‌اند. هر پاسخ دارای ۲ نمره است در این پرسشنامه هر سؤال فقط می‌تواند بر حسب یک عامل نمره بیاورد. البته سؤالاتی نیز وجود دارند که می‌توانند اطلاعاتی درباره ۲ یا حتی ۳ عامل به دست دهند. عوامل ۱۶ گانه این پرسشنامه به دو گونه نمره گذاری می‌شوند: الف. عامل A (شماره یک) و عوامل C تا Q₄ (از شماره ۳ تا شماره ۱۶) به گزینه‌های "الف" هر کدام ۲ نمره مثبت، به گزینه‌های "ج" هر کدام ۲ نمره منفی و به گزینه‌های "ب" هر کدام ۱ نمره داده می‌شود.

1- Cattell

2- Eber

3- Tatsouka

4- Levonien

مربوط به عامل E با ضریب $0/001-$ همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌باشد. آنچه که می‌توان نتیجه گرفت این است که این آزمون از پایایی بالایی برخوردار نیست. برای بررسی بهتر پایایی آزمون کاتل از روش همسانی درونی (ضریب آلفای کرائباخ) نیز استفاده گردید. نتایج در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شوند.

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بیشترین پایایی در این روش مربوط به عوامل G و C و B به ترتیب برابر با ضریب پایایی $0/475$ ، $0/451$ و $0/428$ و کمترین ضریب پایایی مربوط به عامل N با $0/054$ است. در هیچ کدام از این دو روش پایایی بالایی برای آزمون کاتل مشاهده نمی‌گردد. در

جدول ۱. جدول ضرایب پایایی پرسشنامه ۱۶ عاملی کاتل به روش تنصیف و آلفای کرائباخ

متغیر	ضرایب پایایی به روش تنصیف	ضرایب پایایی به روش آلفای کرائباخ	تعداد آزمودنی
A: مردم‌آمیز-کناره‌جو	$0/268$	$0/326$	۱۱۳
B: باهوش-کم‌هوش	$0/508$	$0/428$	۱۰۳
C: استوار-احساساتی	$0/539$	$0/451$	۱۱۱
E: سلطه‌گر-سلطه‌پایز	$0/001-$	$0/215$	۱۱۱
F: بی‌خیال-جدی	$0/062$	$0/149$	۱۱۴
G: اصولی-مصلحت‌گرا	$0/392$	$0/475$	۱۱۲
H: جسور-ترسو	$0/396$	$0/371$	۱۱۳
I: حساس-کله‌شق	$0/177-$	$0/090$	۱۱۳
L: شکاک-زودباور	$0/380-$	$0/090$	۱۱۶
M: خیال‌پرداز-اهل عمل	$0/257$	$0/321$	۱۱۲
N: ملاحظه‌کار-ری	$0/134$	$0/054$	۱۱۲
O: بیمناک-مطمئن به خود	$0/192$	$0/323$	۱۱۲
Q ₁ : خطرکننده-محافظه‌کار	$0/283$	$0/364$	۱۱۱
Q ₂ : خودپسند-متکی به دیگران	$0/135$	$0/298$	۱۱۲
Q ₃ : خویشتن‌دار-ناخویشتن‌دار	$0/322$	$0/344$	۱۱۵
Q ₄ : مضطرب-آرمیده	$0/112$	$0/389$	۱۱۸

روش همسانی درونی ضرایب پایایی برخی از عوامل بالاتر از ضرایب پایایی آنها در روش تنصیف به دست آمده است. به عنوان مثال، در روش تنصیف پایایی عامل A برابر $0/268$ و در روش همسانی درونی برابر $0/326$ می باشد. نتیجه کلی که می توان بیان کرد این است که نظریه لئونیان مبنی بر ضعیف بودن پایایی آزمون کاتل در این پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

اعتبار: برای اعتباریابی آزمون ۱۶ عاملی کاتل از روش تحلیل عوامل استفاده شد. تحلیل عوامل روشی فنی برای گروه بندی ماده های پرسشنامه به صورت خوشه های نسبتاً همسان و مستقل می باشد. این گروه بندی اصولاً باید کار اعتباریابی بر مبنای ملاکهای تجربی را تسهیل کند و در ضمن امکان ترکیب مؤثری از نمره ها را برای پیش بینی ملاکهای ویژه فراهم آورد. البته کوشش در جهت خالص بودن عاملها هدف مطلوبی در آزمون سازی است. ولی جانشینینی برای اعتباریابی تجربی محسوب نمی شود.

پرسشنامه توصیف رفتار رهبری. پرسشنامه توصیف رفتار رهبری^۱ شامل ۳۰ سوال است ۱۵ سوال سبک رهبری ملاحظه کاری و ۱۵ سوال نیز سبک رهبری سازمانده را بررسی می کنند. سوالهای دو سبک رهبری ملاحظه کاری و سازماندهنده به صورت

تصادفی در یک پرسشنامه واحد قرار گرفته اند. برای پاسخ به سوالات یک مقیاس ۵ درجه ای در نظر گرفته شده است. پرسشنامه سبکهای رهبری ملاحظه کاری و سازمان دهنده توسط «شکرکن» از دانشگاه شهید چمران اهواز برای استفاده در زبان فارسی ترجمه و آماده سازی شده و در تحقیقات سازمانی بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است.

برای نمایان ساختن سبکهای رهبری مدیران در سازمانهای گوناگون بیشتر از پرسشنامه مشهور توصیف رفتار رهبری استفاده شده است. این پرسشنامه جهت تکمیل به زیردستان مدیر ارائه می شود. پایایی. پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری از روش تنصیف زوج و فرد و با استفاده از فرمول اسپرمن - براون برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده محاسبه شده است. کورمن (۱۹۶۶) در مورد پرسشنامه توصیف رفتار رهبری تحقیقی انجام داده است. نتایج به دست آمده توسط کورمن نشان می دهند که پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری برای سنجش سبک رهبری سازمانده در سطح مطلوبی است. اما برای سبک رهبری ملاحظه کار این پرسشنامه پایدارتر می باشد.

1- Leadership Behavior Description
Questionnaire

جدول ۲. پایایی پرسشنامه توصیف رفتار رهبری

سبک رهبری	ضریب پایایی توصیف	ضریب همسانی درونی	تعداد
سبک رهبری ملاحظه کاری	۰/۷۵	۰/۷۳	۵۲۵
سبک رهبری سازمانده	۰/۸۵	۰/۸۳	۵۲۵

و موقعیتهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج حاصله توسط کورمن (۱۹۷۷) جمع آوری و گزارش گردیده‌اند و اعتبار پرسشنامه برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده در شرایط اجرای همزمان نتایج متفاوتی نشان داده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب اعتبار این پرسشنامه در جدول شماره ۳ نمایش داده شده‌اند.

همچنان که ملاحظه می‌شود اعتبار

پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با دو روش تصنیف و روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) انجام شده است که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۲ درج گردیده است.

هم چنان که ملاحظه می‌شود پایایی پرسشنامه برای دو سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده در سطح مطلوبی است.

اعتبار: پرسشنامه توصیف رهبری در سازمانها

جدول ۳. اعتبار پرسشنامه توصیف رفتار رهبری

سبک رهبری	ضریب اعتبار	تعداد
سبک رهبری ملاحظه کاری	۰/۷۷	۵۲۵
سبک رهبری سازمانده	۰/۸۵	۵۲۵

حاصل کار "تائن بام و اشمیت"^۱ (۱۹۵۸) است. طبق نظریه آنان سبک رهبری مشارکتی مدیران در روی یک پیوستار ۵ درجه‌ای واقع می‌گردد که از مدیر کاملاً وظیفه‌گرا تا مدیر کاملاً کارمندگرا طبقه‌بندی شده‌اند. به همین جهت پرسشنامه دارای ۵ عبارت می‌باشد و عبارات

پرسشنامه برای سبک رهبری ملاحظه کار برابر ۰/۷۷ و برای سبک رهبری سازمانده برابر ۰/۸۵ می‌باشد، که با تحقیق انجام شده توسط فلایشمن و هاریس از نمونه غیرتولیدی (اداری) هماهنگی بیشتری نشان می‌دهد.

پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی

پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی

1- Thannenbaun and Schmidt

به گونه‌ای جمله‌بندی شده‌اند که با انتخاب هر عبارت سبک مدیریتی، مدیر را مشخص می‌نماید. به عنوان مثال: عبارت اول نشان دهنده مدیری کاملاً خودمحور و وظیفه‌مند است و عبارت پنجم مدیری را نشان می‌دهد که در تصمیم‌گیری کاملاً از گروه کارکنان بهره‌گیری می‌نماید. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه که به کارکنان زیردست ارائه می‌شود، به دلیل انتخاب فقط یک عبارت یک نمره خام دست می‌دهد. این پرسشنامه اولین بار توسط امیری و ملائکه پور (۱۳۶۹) در تحقیقات سازمانی صنعت نفت و صنعت فولاد خوزستان به کار رفته است.

پایایی، پایایی پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی که توسط منظری (۱۳۷۵) در تحقیقی محاسبه شده معادل $0/40$ است. همچنین در تحقیق دیگری که توسط غنی (۱۳۷۳) انجام شده پایایی آن معادل $0/81$ گزارش شده است.

اعتبار. اعتبار پرسشنامه سبک رهبری مشارکتی توسط غنی (۱۳۷۳) از طریق همبسته کردن نمره‌های سبک رهبری مشارکتی با نمره‌های حاصل از نظرات کارکنان نسبت به همسانی رفتار مدیران با توصیفی از مفهوم سبک رهبری مشارکتی در مقیاسی ۷ درجه‌ای

معادل $0/85$ گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضریب اعتبار آزمون از طریق همبسته کردن نمره‌های سبک رهبری مشارکتی با نمره‌های حاصل از زیردستان نسبت به همسانی رفتار مدیران با توصیف مفهوم سبک رهبری مشارکتی در سطح $0/05$ معنی‌دار است.

یافته‌ها

جداول شماره ۴ و ۵ یافته‌های توصیفی این پژوهش را نشان می‌دهد. همچنان که در جداول فوق مشاهده می‌شود عوامل A با میانگین $10/30$ ، B با میانگین $8/78$ ، F با میانگین $8/89$ ، I با میانگین $10/51$ ، O با میانگین $8/56$ ، و Q₂ با میانگین $10/04$ بالاترین مقادیر را دارند.

جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های مدیران در سبک رهبری مشارکتی برابر با $3/48$ است که از حد وسط نمره‌ها بالاتر است و میانگین نمره مدیران در سبک رهبری ملاحظه کار و سازمانده، به ترتیب برابر با $37/89$ و $37/48$ است که کمی بالاتر از حد وسط نمره‌ها می‌باشند.

تحلیل آماری داده‌ها در مورد فرضیه‌های مورد بررسی به نتایجی که در پی می‌آیند

جدول ۴. اطلاعات توصیفی ویژگیهای شخصیتی ۱۶ عاملی کانل

متغیرها (عوامل)	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمره‌ها	حجم نمونه
A: مردم‌آمیز-کناره‌جو	۱۰/۳۰	۲/۹۲	۲-۱۶	۱۱۳
B: باهوش-کم‌هوش	۸/۷۸	۱/۹۲	۳-۱۳	۱۰۳
C: استوار-احساساتی	۱۲/۴۵	۴/۳۵	۴-۲۶	۱۱۱
E: سلطه‌گر-سلطه‌پذیر	۶/۱۵	۲/۷۲	۰-۱۵	۱۱۱
F: بی‌خیال-جدی	۸/۸۹	۲/۸۴	۲-۱۷	۱۱۴
G: اصولی-مصلحت‌گرا	۱۳/۷۹	۲/۵۳	۷-۱۷	۱۱۲
H: جسور-ترسو	۱۴	۳/۳۸	۴-۲۱	۱۱۳
I: حساس-کله‌شق	۸/۳۰	۲/۵۴	۳-۱۴	۱۱۳
L: شکاک-زودباور	۶/۵۹	۲/۵۲	۱-۱۵	۱۱۶
M: خیال‌پرداز-اهل عمل	۱۱/۰۷	۳/۵۰	۴-۱۸	۱۱۳
N: ملاحظه‌کار-رک	۱۰/۵۱	۲/۷۴	۴-۱۷	۱۱۴
O: بیمناک-مطمئن به خود	۸/۵۶	۳/۱۴	۳-۱۸	۱۱۱
Q ₁ : خطرکننده-محافظه‌کار	۷/۹۴	۲/۸۷	۲-۱۵	۱۱۱
Q ₂ : خردپسند-متکی به دیگران	۱۰/۰۴	۳/۰۳	۴-۱۶	۱۱۲
Q ₃ : خویشتن‌دار-ناخویشتن‌دار	۱۲/۳۵	۳/۳۰	۴-۲۰	۱۱۵
Q ₄ : مضطرب-آرمیده	۷/۸۳	۳/۳۴	۱-۱۷	۱۱۸

جدول ۵. اطلاعات توصیفی سبکهای رهبری

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمره‌ها	تعداد
ملاحظه‌کار	۳۷/۸۹	۷/۲۴	۱۷-۴۷	۵۹۰
سازمانده	۳۷/۴۸	۹/۰۵	۸-۴۹	۵۹۰
مشارکتی	۳/۴۸	۰/۹۷	۱-۵	۵۹۰

جدول ۶. ضرایب همبستگی ساده ۱۶ عامل شخصیتی کاتل به سه سبک رهبری

عوامل شخصیتی	سبک رهبری مشارکتی			سبک رهبری سازباندمنده			سبک رهبری ملاحظه کار			عوامل شخصیتی
	Π	P	r	Π	P	r	Π	P	r	
A: مردم‌آمیز - کناره جو	۱۱۳	۰/۸۳۷	-۰/۰۱۹	۱۱۳	۰/۶۴۹	-۰/۰۴۳	۱۱۳	۰/۱۷۵	-۰/۰۱۲۸	
B: باهوش - کم‌هوش	۱۰۳	۰/۰۴۶ ^۳	۰/۱۹۶	۱۰۳	۰/۷۱۲	-۰/۰۳۶	۱۰۳	۰/۲۱۴	-۰/۰۱۲۳	
C: استوار - احساساتی	۱۱۱	۰/۱۰۹	-۰/۰۱۵۳	۱۱۱	۰/۷۸۴	-۰/۰۱۰۲	۱۱۱	۰/۰۴۷ ^۳	-۰/۰۱۸۸	
E: سلطه‌گر - سلطه‌پذیر	۱۱۱	۰/۶۳۴	-۰/۰۲۵	۱۱۱	۰/۹۶۴	۰/۰۰۴	۱۱۱	۰/۵۰۱	۰/۰۶۴	
F: بی‌خیال - جدی	۱۱۴	۰/۰۴۷ ^۳	۰/۱۹۸	۱۱۴	۰/۷۰۳	-۰/۰۳۶	۱۱۴	۰/۵۸۶	-۰/۰۵۱	
G: اصولی - مصلحت‌گرا	۱۱۲	۰/۰۷۷	-۰/۰۱۶۷	۱۱۲	۰/۷۱۳	۰/۰۳۵	۱۱۲	۰/۴۱۴	۰/۰۷۸	
H: جسور - ترسو	۱۱۳	۰/۰۴۹ ^۳	۰/۱۸۵	۱۱۳	۰/۴۰۶	-۰/۰۷۹	۱۱۳	۰/۴۳۲	-۰/۰۷۴	
I: حساس - کله شق	۱۱۳	۰/۸۹۵	-۰/۰۱۲	۱۱۳	۰/۴۱۰	۰/۰۷۸	۱۱۳	۰/۸۶۶	-۰/۰۱۶	
L: شکاک - زودباور	۱۱۶	۰/۱۰۷	۰/۱۵۰	۱۱۶	۰/۰۱۷ ^۳	۰/۲۲۱	۱۱۶	۰/۳۰۰	۰/۰۹۷	
M: خیال‌پرداز - اهل عمل	۱۰۴	۰/۳۵۰	-۰/۰۷۴	۱۰۴	۰/۲۰۲	-۰/۰۱۲۶	۱۱۳	۰/۵۶۶	-۰/۰۵۴	
N: ملاحظه کار - رک	۱۰۴	۰/۸۷۳	۰/۰۱۵	۱۰۴	۰/۳۵۲	-۰/۰۱۱۳	۱۱۴	۰/۰۸۵	-۰/۰۱۶۲	
O: بیمنای - مطمئن به خود	۱۰۴	۰/۶۳۷	۰/۰۴۴	۱۰۴	۰/۹۷۱	-۰/۰۰۳	۱۱۱	۰/۸۴۲	-۰/۰۱۹	
Q ₁ : خطرکننده - محافظه کار	۱۱۱	۰/۱۴۳	-۰/۰۱۳۹	۱۱۱	۰/۳۵۰	-۰/۰۰۸۹	۱۱۱	۰/۰۰۷ ^۳	-۰/۰۳۵۳	
Q ₂ : خورشیبند - متکی به دیگران	۱۱۲	۰/۹۲۲	۰/۰۰۱	۱۱۲	۰/۴۷۱	۰/۰۶۸	۱۱۲	۰/۱۵۹	۰/۱۳۴	
Q ₃ : خورشیبند - ناخورشیبند دار	۱۱۵	۰/۱۶۳	-۰/۰۱۳۰	۱۱۵	۰/۰۱۴ ^۳	-۰/۰۲۲۹	۱۱۵	۰/۱۰۰	-۰/۰۱۵۴	
Q ₄ : مضطرب - آرامیده	۱۱۸	۰/۸۵۷	-۰/۰۱۶	۱۱۸	۰/۰۸۳	۰/۱۶۰	۱۱۸	۰/۴۸۷	۰/۰۶۴	

منتتهی شده است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های مربوط به ارتباط ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری در جدول شماره ۶ ارائه شده است. همان‌طور که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد: عوامل C (استوار- احساساتی) و Q_1 (خطرکننده- محافظه کار) با سبک رهبری ملاحظه کار رابطه معنی‌دار دارند.

عامل L (شکاک- زودباور) و عامل Q_3 (خویشترن‌دار- ناخویشترن‌دار) با سبک رهبری سازمانده رابطه معنی‌دار دارند.

عوامل B (باهوش- کم هوش)، F (بی‌خیال- جدی) و H (جسور- ترسو) با سبک رهبری مشارکتی رابطه معنی‌دار دارند.

جدول شماره ۷ نتایج حاصل از همبستگی چندگانه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبکهای رهبری (ملاحظه کار، سازمانده و مشارکتی) آنان را نشان می‌دهد.

همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری همبستگی چندگانه دارند که در سطح معنی‌داری مورد نظر ($P \leq 0/05$) معنی دارند.

نتایج حاصل از همبستگی چندگانه بین

جدول ۷. ضرایب همبستگی چندگانه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری به روش ورود

N	P	F	R ₂	R	سبکهای رهبری
۵۹۰	۰/۰۰۳	۲/۲۳	۰/۴۰	۰/۶۳	سبک ملاحظه کار
۵۹۰	۰/۰۱۲	۲/۲۳	۰/۳۶	۰/۶۰	سبک سازمانده
۵۹۰	۰/۰۱۱	۲/۲۷	۰/۳۷	۰/۶۱	سبک مشارکتی

ویژگیهای شخصیتی مدیران و سه سبک رهبری آنان به روش مرحله‌ای در جدول شماره ۸ ارائه شده‌اند.

همان‌طور که جدول شماره ۸ نشان می‌دهد:

۱. عوامل C، A، L و Q_1 از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک ملاحظه کار

۲. عوامل L و C از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری سازمانده همبستگی چندگانه معنی‌داری دارند.

۳. عوامل Q_1 ، G و H از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری مشارکتی

جدول ۸. ضرایب همبستگی چندگانه عوامل ۱۶ گانه شخصیتی کاتل با سه سبک رهبری، به روش مرحله‌ای

	ضرایب بتا				F P	R ²	R	متغیرها	سبکهای رهبری
	Q ₁	L	A	C					
β t p				-۰/۳۵ -۳/۳۴ ۰/۰۰۱	۱۰/۹ (۰/۰۰۲)	۰/۱۱	۰/۳۴	C	ملاحظه کار
β t p			-۰/۲۲ -۲/۱۷ ۰/۰۳۳	-۰/۳۲ -۳/۰۹ ۰/۰۰۲	۷/۶۲ (۰/۰۰۱)	۰/۱۶	۰/۴۰	A	
β t p		۰/۲۰ ۲/۰۲ ۰/۰۴۶	-۰/۲۴ -۲/۳۹ ۰/۰۱۹	-۰/۲۴ -۳/۳۲ ۰/۰۰۱	۷/۰۷ (۰/۰۰۰)	۰/۲۱	۰/۴۶	L	
β t p	-۰/۲۱ -۲/۱۱ ۰/۰۳۷	۰/۲۲ ۲/۲۳ ۰/۰۲۸	۰/۲۴ -۲/۴۶ -۰/۰۱۶	-۰/۳۱ -۳/۰۷ ۰/۰۰۲	۶/۶۶ (۰/۰۱۷)	۰/۲۶	۰/۵۱	Q ₁	
β t p			C L	۰/۲۷۹ ۲/۵۶۶ ۰/۰۱۲	۶/۵۸۵ (۰/۰۱۲)	۰/۰۷۷	۰/۲۷	L	سازمانده
β t p			-۰/۲۹ ۲/۸۱۲ ۰/۰۰۰	۰/۳۰۸ ۲/۹۴۹ ۰/۰۰۴	۷/۵۳۶ (۰/۰۰۱)	۰/۱۶	۰/۴۰	C	
β t p		H	G	Q					مشارکتی
β t p				-۰/۲۷۷ -۲/۲۲ ۰/۰۰۰	۷/۰۹۴ (۰/۰۰۹)	۰/۰۷۷	۰/۲۷۷	Q ₁	
β t p			-۰/۲۳۷ -۲/۲۸۱ ۰/۰۲۵	-۰/۳۲۹ -۳/۱۵۹ ۰/۰۰۲	۶/۳۲۲ (۰/۰۰۲)	۰/۱۳	۰/۳۶	G	
β t p		-۰/۳۱۸ -۲/۹۶ ۰/۰۰۴	-۰/۳۶۲ -۳/۳۴۸ ۰/۰۰۱	-۰/۴۱۴ -۳/۹۹۶ ۰/۰۰۰	۷/۵۲۵ (۰/۰۰۰)	۰/۲۱	۰/۴۶۲	H	

همبستگی چندگانه معنی داری دارند. آند که: از میان ۱۶ عامل شخصیتی کاتل،

عوامل C (استوار- احساساتی) با ضریب

همبستگی ۰/۱۸۸- و Q₁ (خطرکننده-

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از جدول شماره ۶ حاکی از محافظه کار) با ضریب همبستگی ۰/۲۵۳- با

سبک رهبری ملاحظه کار همبستگی ساده و معنی داری دارند و سایر عوامل با سبک مذکور رابطه معنی داری ندارند. نتیجه اینکه این دو ویژگی شخصیتی در مدیران ملاحظه کار کمتر مشاهده می شوند. علامت منفی همبستگی ساده دو عامل مذکور نشانگر آن است که این گونه مدیران ز لحاظ شخصیتی افرادی احساساتی، از نظر هیجانی ناپایدار، بی تاب در برابر ناکامی، رؤیا پرداز، ناآرام، دچار خستگی عصبی، پذیرای نظرات دیگران، طرفدار وضع موجود و سنت پرست هستند.

برای تأیید موارد فوق در بخش بازننگری پیشینه، طبق نظریه لرد و همکارانش (۱۹۸۴) که بر اساس تحقیقات مان (۱۹۵۹) پایه ریزی شده است، حساسیت بین فردی (احساسات)، برتری، و محافظه کاری احتمالاً رهبری را در فرد ایجاد نمی کنند و افراد دارای این خصوصیات مدیران خوبی نیستند. نتیجه گیری حاصل از مطالب فوق بیانگر این است که در واقع فرضیه اول در این ۲ مورد تأیید شده است.

بررسی نتایج حاصل از جداول فوق نشان می دهد که، عوامل شخصیتی L (شکاک-زودباور) با ضریب همبستگی ۰/۲۲۱ و و Q₃ (خویشترن-دار- ناخویشترن-دار) با ضریب همبستگی ۰/۲۲۹-، با سبک رهبری سازمانده

همبستگی ساده و معنی دار دارند و سایر عوامل با سبک موصوف رابطه معنی داری ندارند. نتیجه اینکه ویژگی شخصیتی اول در مدیران سازمانده بیشتر مشاهده می شود در حالی که ویژگی دوم کمتر مشاهده می شود. علامت مثبت همبستگی عامل L نشانگر آن است که مدیران سازمانده افرادی متمایل به حسادت، شکاک، بدخلق، خشک و بدون انعطاف، خشن و بی اعتنا به دیگران می باشند و علامت منفی همبستگی عامل Q₃ نشانگر آن است که مدیران موصوف افرادی خویشترن-دار، مسلط بر خود، با اراده، قاطع، دارای دقت عمل، دارای خودانگاره قوی و خوددار می باشند. در بخش بازننگری پیشینه ها نیز در تعریف سبک رهبری سازمانده بیان شد که، مدیران سازمانده افرادی اصولی، ضابطه مند، مقرراتی، تابع نظم و اجرای مقررات هستند. بنابراین، انتظار وجود ویژگیهای موصوف در این گونه مدیران انتظار درستی بوده است. نتیجه اینکه دو عامل از ۱۶ عامل شخصیتی کاتل با سبک رهبری سازمانده رابطه معنی دار دارند که نشان دهنده تأیید فرضیه دوم در ارتباط با این دو ویژگی شخصیتی است. نتایج حاصل شده از جدول شماره ۶ در خصوص سبک رهبری مشارکتی نیز نشان می دهد که عوامل شخصیتی B

(باهوش - کم هوش) با ضریب همبستگی $F(0/196)$ (بی خیال - جدی) با ضریب همبستگی $0/198$ و H (جسور - ترسو) با ضریب همبستگی $0/185$ ، با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. سایر عوامل با سبک موصوف رابطه معنی داری ندارند. نتیجه این که با توجه به علامت مثبت ضرایب همبستگی، مدیران موصوف دارای دقت عمل، با پشتکار، روشن فکر، با فرهنگ و اهل تفکر، پرحرف، شلوغ، پر جنب و جوش، دارای آرامش خاطر، تیز و چابک، گروه گرا، جسور، دارای رغبت‌های شدید هنری و احساسی، پذیرش رهبری دیگران، پیروی از دستورهای دیگران، عدم تمایل به رهبری و اختیار در اخذ تصمیم و عدم اعمال نفوذ در دیگران می‌باشند. ویژگی‌های بیان شده فوق در مدیران مشارکتی از سایر ویژگی‌های شخصیتی نمود بیشتری دارند و در واقع فرضیه سوم در سه ویژگی فوق تأیید می‌گردد. نتیجه کلی این‌که فرضیه‌های اول تا سوم پژوهش حاضر به شرح زیر تأیید می‌گردند:

از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل C (استوار - احساساتی) و Q_1 (خطرکننده - محافظه کار) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. از میان کلیه ویژگی‌های شخصیتی، عوامل L (شکاک - زودباور) و Q_3 (خویشترن دار - ناخویشترن دار) با سبک رهبری مشارکتی همبستگی ساده و معنی دار دارند. جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که ۱۶ عامل شخصیتی کاتل در مجموع با سبک‌های رهبری، ملاحظه کار به مقدار $0/63$ ، سازمانده به مقدار $0/60$ ، و مشارکتی به مقدار $0/61$ همبستگی چندگانه معنی دار دارند.

بنابراین، مجموعه عوامل شخصیتی مدیران با سبک رهبری آنان همبستگی دارند و این همبستگی در مقایسه با همبستگی ساده آنان از ضریب بالاتری نیز برخوردار است. در ادامه بررسی روابط چندگانه ویژگی‌های شخصیت با سبک‌های سه گانه رهبری جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که از ۱۶ عامل شخصیتی عوامل C (استوار - احساساتی) با ضریب بتا $-0/35$ ، A (مردم‌آمیز - کناره‌جو) با ضریب بتا $-0/22$ ، L (شکاک - زودباور) بتا $0/20$ ، و Q_1 (خطرکننده - محافظه کار) با ضریب بتا $-0/21$ ، ضریب همبستگی چندگانه‌ای به مقدار $0/46$ با سبک ملاحظه کار دارند که معنی دار است، مقادیر بتای این عوامل نشان می‌دهند که ویژگی C در مدیران

ملاحظه کار در اولویت قرار می‌گیرد، سپس به ترتیب میزان ضرایب «بتا» ویژگیهای A، L، Q₁ قرار می‌گیرند. سایر عوامل رابطه معنی داری ندارند. آنچه که می‌توان بیان کرد این است که از بین کلیه ویژگیهای شخصیتی عوامل مذکور در ترکیب با یکدیگر با سبک موصوف رابطه دارند. در نتیجه فرضیه چهارم کاملاً تأیید می‌شود یعنی اینکه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک ملاحظه کار آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. همچنین عوامل L (شکاک- زودباور) با ضریب بتا ۰/۲۸ و C با ضریب «بتا» ۰/۲۹- با سبک رهبری سازمانده رابطه چندگانه و معنی دار دارند. نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است که ویژگیهای مذکور در تعامل با یکدیگر با سبک رهبری ملاحظه کار رابطه دارند و در واقع فرضیه پنجم نیز تأیید می‌گردد، یعنی اینکه بین برخی از ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک سازمانده آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. هم چنین عوامل Q₁ (خطرکننده- محافظه کار) با ضریب «بتا» ۰/۲۷۷-، G (اصولی- مصلحت‌گرا) با و ضریب «بتا» ۰/۲۳۷-، و H (جسور- ترسو) با ضریب «بتا» ۰/۳۱۸، با سبک رهبری مشارکتی ضریب همبستگی چندگانه‌ای به مقدار ۰/۴۶۲ دارند که معنی دار است.

نتیجه اینکه ویژگیهای مذکور در ترکیب با یکدیگر با سبک رهبری موصوف رابطه معنی داری دارند و در واقع فرضیه ششم نیز تأیید می‌گردد، یعنی اینکه بین ویژگیهای شخصیتی مدیران و سبک رهبری مشارکتی آنان همبستگی چندگانه وجود دارد. از تأیید فرضیه‌های فوق چنین استنباط می‌شود که عوامل شخصیتی به طور جداگانه رابطه بالایی را با سبکهای رهبری نشان نمی‌دهند، اما هر چه بر تعداد عوامل افزوده می‌شود این رابطه بیشتر می‌شود. البته باید توجه داشت که برخی از عوامل چه به صورت جداگانه و چه به صورت ترکیبی با یک سبک رهبری خاص رابطه دارند و انتظار هم همین است که ویژگیهای شخصیتی خاصی با سبک رهبری مشخصی همبستگی داشته باشند. همین طور هر قدر تعداد ویژگیها افزایش یابد ضریب همبستگی نیز بالاتر خواهد رفت. نتیجه اینکه همبستگی چندگانه ویژگیهای شخصیتی با سبکهای رهبری سه گانه از همبستگی ساده آنان بالاتر است.

در خاتمه پیشنهاد می‌شود:

۱. در انواع مختلف سازمانها رابطه ویژگیهای شخصیتی با سبک رهبری مدیران آنان مورد بررسی قرار گیرد تا کلیت یافته‌های این تحقیق محقق شود.

۲. انواع مختلف سازمانها از لحاظ رابطه
ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری با هم
مقایسه شوند.
۳. تحقیقاتی در جهت رابطه علی بین
ویژگیهای شخصیتی و سبکهای رهبری انجام
گیرد.
۴. استفاده از آزمونهای شخصیتی برای
انتخاب مدیران با سبکهای مدیریت مطلوب
به عمل آید.

منابع

فارسی

- کورمن، ا.ک (۱۹۷۷). روانشناسی صنعتی و سازمانی. ترجمه حسین شکرکن (۱۳۷۰). تهران: انتشارات رشد.
- غنی، سعید (۱۳۷۳). رابطه سبکهای رهبری مدیران با خشنودی شغلی و ارزشیابی عملکرد معلمان مدارس راهنمایی تحصیلی پسرانه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران.
- منظری، محمود (۱۳۷۵). بررسی رابطه سبکهای رهبری مدیران با خشنودی شغلی و ارزشیابی عملکرد دبیران مدارس متوسطه پسرانه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.

لاتین

- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1992). Perceived behavioral attributes of charismatic leadership, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24, 86-102.
- Fleishman, E.A. & Harris, E.F. (1962). Patterns of leadership related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-56.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1958). How to choose, leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-107.
- Vroom, V.H. & Yetton, (1973). Leadership and decision-making. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dansereau, F.I., Green, G. & Haga, W.L. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*.
- Atwater, L.E. & Yammarino, F.J. (1993). Personal attributes as predictors of superiors, and subordinates perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46, 645-668.
- Mann, R.D. (1959). Are view of the relationships between personality and performance in small group. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Lord, R.G., Devader, C.L. & Alliger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Eberhardt, B.J. & Muchinsky, P.M. (1982). Biodata determinants of vocational Psychology: An integration of two paradigms. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 714-727.
- Landy, F.J. (1989). *Psychology of Work*. Pacific Grove, CA: Brooks/cole.
- Lord, R.G. Foti, R.J. & Devader, C.L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership*, New York: Fress Press.
- Cattell, R.B., Eber, H.W. & Tatsuora, M.M. (1970). *Handbook for the Sixteen*

Personality Factor Questionnaire. Champaign, ILL. Institute for Personality and Ability Testing.

Levonian, E. (1961). A statistical analysis of the 16 Personality Factor Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 21, 589-596.

Korman, A.K. (1977). Consideration, initiating structure, and organizational criteria, a review. *Personnal Psychology*, volume 19, PP. 88-122.

دریافت مقاله: ۸۱/۱/۲۷

تاریخ بررسی مقاله: ۸۱/۲/۱۸

پذیرش مقاله: ۸۱/۱۲/۷

بازنمایی دانش در رویکرد یادگیری ساخت‌گرایی و دلالت‌های آن برای طراحی آموزشی

دکتر هاشم فردانش*

چکیده

با ظهور رویکردهای جدید معرفت‌شناسی در اواخر نیمه دوم قرن بیستم بحث از بازنمایی دانش مجدداً به عنوان محوری تعیین‌کننده در مباحث فلسفی، روانشناسی، و تعلیم و تربیتی مطرح شده است. بازنمایی دانش کلید واژه‌ای بر ورود به مباحث طراحی آموزشی نیز هست، زیرا که رویکردهای طراحی آموزشی ساخت‌گرا با الهام از مبانی نظریه‌های روانشناسی شناختی و با مایه گرفتن از تحقیقات گسترده پیاژه و ویگوتسکی توانسته‌اند این نظریه‌ها را برای طراحی محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا به کار گیرند. طراحی محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا از جهات و وجوه بسیاری با رویکردهای طراحی آموزشی نسل قبل از آن که طراحی با رویکرد سیستمی نامیده می‌شود تفاوت دارد. در طراحی محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا با مفروض دانستن شکل‌گیری معنا بر اساس فعالیت شناختی و تعامل اجتماعی شاگرد با محیط و منابع یادگیری، سعی بر آن است تا ضمن دست یافتن به آموزش‌های کارآ و مؤثر که جزء ارکان تعریف طراحی آموزشی به عنوان یک رشته است، شاگرد بتواند به منابع و فرایندهای متنوع و متعددی برای ساختن معنا در ذهن خود نائل آید. بررسی مبانی معرفت‌شناختی و روانشناختی رویکردهای یادگیری ساخت‌گرا و دلالت‌های آن برای طراحی محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا محور اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهد.

کلید واژگان: بازنمایی دانش، رویکرد ساخت‌گرایی، طراحی آموزشی

مقدمه

برشمرده‌اند که عبارتند از:

۱. بازنمایی دانش جانشین یا جایگزین شیئی یا موضوع دانش است که فرد به جای عمل روی شیئی اصلی می‌تواند درباره جانشین آن به تفکر بپردازد.
۲. بازنمایی دانش مجموعه‌ای از مفروضات هستی‌شناسانه است، یعنی تحت چه شرایطی باید به جهان فکر کنیم؟
۳. بازنمایی دانش نظریه‌ای درباره نحوه استدلال ذهنی را که در سه جزء بیان شده است در بر دارد: (الف) درک مبنایی بازنمایی از استدلال ذهنی، (ب) مجموعه استنباطهایی که بازنمایی مجاز می‌داند، و (ج) مجموعه استنباطهایی که توصیه می‌کند.
۴. بازنمایی دانش وسیله‌ای برای انجام عملی محاسبات کارآست، یعنی تأمین محیط محاسباتی که در آن تفکر تحقق می‌یابد. زیرا بازنمایی راهنمایی لازم برای سازماندهی اطلاعات را برای دستیابی به استنباطهای توصیه شده فراهم می‌آورد.
۵. بازنمایی دانش وسیله‌ای برای بیان بشر است. زبانی که توسط آن درباره جهان سخن

بازنمایی دانش در کانون مباحث معرفت‌شناسی و به تبع آن روانشناسی یادگیری است. در روانشناسی یادگیری دانش به معنای حفظ، ترکیب، و سازماندهی اطلاعات به کار می‌رود. اطلاعات حاصل فعالیت حواس ماست ولی دقیقاً با دانش مطابقت ندارد. دانش در واقع اطلاعات سازماندهی شده یا اطلاعات هضم شده است. بازنمایی دانش از منظر رویکردهای مختلف تعاریف گوناگونی دارد. بازنمایی در معنای لغوی به معنی چیزی که به جای چیز دیگر قرار می‌گیرد، یا جای چیز دیگر را می‌گیرد، نماد چیز دیگر واقع می‌شود، یا چیز دیگری را منعکس می‌کند است. در تحقیقات مربوط به ادراک^۱ و شناخت^۲ اغلب بازنمایی ذهنی یک واقعه محرک، بسته به رویکرد نظری محقق ممکن است تصویر مستقیم محرک (رئالیسم صرف)^۳، شرح و بسطی از محرک (ساخت‌گرایی)^۴، یک نماد ذهنی از محرک (ایده، تصویر ذهنی)، یا یک همانند سازی انتزاعی از آن (فضیه)^۵ تلقی شود.

مفهوم بازنمایی دانش

برای درک بیشتر مفهوم بازنمایی دانش دیویس^۶ و همکارانش (۱۹۹۳) پنج نقش

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1- perception | 2- cognition |
| 3- direct realism | 4- constructivism |
| 5- proposition | 6- Davis |

می‌گوییم.

توضیح مختصری درباره هر یک از نقش‌های بازنمایی به تبیین بهتر مسأله کمک می‌کند:

نقش اول: بازنمایی دانش یک جانشین است.

هر موجود هوشمندی برای تفکر با حقیقتی گریزناپذیر مواجه می‌شود و آن حقیقت عبارت است از اینکه تفکر یک فرایند درونی است، در حالی که اغلب آنچه باید درباره اش تفکر شود در خارج از ذهن قرار دارد. بنابراین، برای تفکر درباره موجودیتهای خارجی باید جانشین در درون فرد باشد تا تفکر روی آن انجام شود. تفکر روی جانشینها جای عمل روی اشیاء و پدیده‌های واقعی در جهان خارج از ذهن را می‌گیرد. به این ترتیب، تفکر جانشینی برای عمل واقعی در زمانی است که نمی‌توانیم یا نمی‌خواهیم دست به اقدام واقعی بزنیم.

جانشین بودن بازنماییها دو سؤال مهم را مطرح می‌کند: اول آن که ماهیت این جانشینی چیست؟ یعنی جانشین چه چیزی است؟ سؤال دوم درباره مطابقت جانشینی است. یعنی جانشین کدام ویژگی ماهیت اصلی را ضبط می‌کند و کدام ویژگی را حذف می‌کند؟ بدیهی است که مطابقت کامل غیرممکن است، حداقل از نظر مکان. به عبارت دیگر،

تنها بازنمایی کامل یک شیء خود آن شیء

است و بازنماییهای دیگر ناقص و غیردقیق هستند. بنابراین، ناصحیح بودن جانشینها امری اجتناب‌ناپذیر می‌نماید و این مسأله خود موجب ناکامل بودن توصیف ما از جهان طبیعی (ناشی از حذف برخی خصوصیات آن در بازنماییها مانند حذف برخی پیچیدگیهای آن) و یا اضافه کردن برخی ویژگیهای غیرواقعی خواهد بود. از عواقب دیگر عدم تطابق بازنماییها خدشه دار شدن استدلالهایی است که بر پایه این بازنماییهای حاصل آمده است. هرگونه عدم دقت در بازنماییها موجب خطا در استدلالها خواهد شد.

نقش دوم: بازنمایی دانش مجموعه‌ای از مفروضات هستی‌شناسانه است.

اگر بازنمایی دانش تقریب ناقصی از واقعیت است که در آن برخی ویژگیها مورد توجه و برخی دیگر از نظر دور می‌ماند، بنابراین، هر بازنمایی تصمیمهایی درباره آنچه باید دیده شود و چگونگی این دیدن در خود نهفته دارد. به عنوان مثال، وقتی از دیدگاه یک پوزیتیویست به پدیده‌های رفتاری می‌نگریم تنها رفتارهای قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و قابل تجربه حسی از اصالت برخوردارند و سایر پدیده‌ها به دلیل غیرمحسوس بودن (مانند ساختارهای ذهنی و اطلاعاتی) مورد

چیست؟، ۲) چه چیزی را می‌توانیم از آن چیزی که می‌دانیم استنباط کنیم؟ و ۳) چه چیزی را باید از آن چه می‌دانیم استنباط کنیم؟ است. به عنوان مثال، نظامهای استدلال مبتنی بر احتمالات، استنباطهای حاصل از نظریه احتمالات را مجاز می‌شمارد، و یا در نظام منطق صوری که تنها استنباطهای منطقی مورد قبول هستند.

نقش چهارم: بازنمایی دانش یک وسیله مطلوب برای انجام محاسبات کارآست.

استدلال با یک رویکرد مکانیکی یک فرایند محاسبه‌ای^۱ است. به عبارت دیگر، به کارگیری یک بازنمایی به معنای انجام محاسبه به وسیله آن است، بنابراین، کارآیی محاسبه‌ای یک معیار مهم برای بازنماییهاست.

نقش پنجم: بازنمایی دانش وسیله‌ای برای بیان است.

بازنمایی دانش وسیله‌ای است که برای بیان آنچه درباره جهان درک شده به کار می‌رود. بنابراین، بازنمایی دانش وسیله‌ای برای بیان و ارتباط برای ماست. بازنمایی این عمل را چگونه و با چه کیفیتی انجام می‌دهد؟ میزان دقت آن در بیان و ارتباط چیست؟ بازنمایی زبانی است که ما به وسیله آن ارتباط برقرار

توجه و مطالعه قرار نمی‌گیرد. بنابراین، مفروضات هستی‌شناسانه مانند عدسی‌ای است که برخی پدیده‌ها را در کانون خود و برخی دیگر را به صورت تیره و مات در حاشیه قرار می‌دهد. این خاصیت تمرکز از ویژگیهای بازنماییهاست زیرا جهان طبیعی دارای پیچیدگیهای بیشماری است که تنها با انتخاب یک عینک هستی‌شناسانه قادر به دریافت آن می‌شویم.

نقش سوم: بازنمایی دانش نظریه‌ای درباره نحوه استدلال ذهنی را در خود مستتر دارد.

انگیزه شکل‌گیری ابتدایی یک بازنمایی بیانگر نحوه استدلال ذهنی یا برخی باورهای افراد درباره استدلال ذهنی است. یک نظریه درباره استدلال ذهنی سه جزء دارد: (الف) تعریف بازنمایی از استنباط ذهنی، (ب) مجموعه استنباطهایی که بازنمایی مجاز می‌شمارد، و (ج) مجموعه استنباطهایی که توصیه می‌کند. استنباطهای مجاز آنچه می‌تواند استنباط شود را مشخص می‌کند در حالی که استنباطهای توصیه شده آنچه باید استنباط شود را می‌نمایاند. هستی‌شناسی به ما می‌گوید که چگونه ببینیم، و استنباطهای توصیه شده چگونگی استدلال را می‌نمایاند. این اجزاء سه گانه را می‌توان پاسخی به سه پرسش اساسی: (۱) معنای استدلال ذهنی

1- computational

ذهن با این واقعیت رابطه مستقیم دارد. این دیدگاه را می‌توان با فرمول زیر نشان داد:

(و) واقعیت = (ب) بازنمایی

اما در نظریه کلاسیک بازنمایی^۳ بازنمایی تابعی از واقعیت است و نه عین آن:

(و) واقعیت = f (ب) بازنمایی

در این رویکرد بازنماییهای ذهنی مخدوشند، و تصویری غیر متناسب از واقعیت ارائه می‌دهند. نقص این نظریه در آن است که میزان مخدوش بودن تصاویر و رابطه آن را با فرد مشخص نمی‌کند. در گروه دیگری از رویکردهای معرفت‌شناسی که مبتنی بر جهان بینی ماتریالیسم - دیالکتیک است بازنمایی دانش تابعی از تعامل مشاهده‌گر و آنچه مشاهده می‌شود (محیط یا پدیده) است. به عبارت دیگر، بر اساس فرمول زیر بازنمایی دانش را در این رویکرد می‌توان به صورت زیر نمایش داد:

(ز) زمینه فرهنگی - تاریخی، «م» مشاهده‌گر،

(و) واقعیت = f (ب) بازنمایی

همان طور که در فرمول فوق اشاره شده ویژگیهای فرد و فعالیت او در فرایند ساختن

می‌کنیم و بنابراین باید قادر باشد آنچه را در صدد بیان آن هستیم به راحتی انتقال دهد.

دیویس و همکارانش (۱۹۹۳) معتقدند که توجه به نقشهای پنج‌گانه بازنمایی دانش می‌تواند بسیاری از مناقشات مربوط به این موضوع را بر طرف سازد و راهنمای خوبی برای تحقیق و کاربرد این مفهوم باشد.

همان طور که در ذکر اهم نقشهای بازنمایی دانش آمد افراد محکوم به داشتن دسترسی به واسطه با جهان واقع هستند و پرسش اصلی این است که چگونه باید واقعیت "راستین" را از فریب و خیال تشخیص دهیم؟ این همان مسأله ارجاع به جهان واقع است که باید بین جهان واقع به عنوان حیطه تجارب شخصی و جهان واقع به عنوان ماهیتهای مستقل تفکیک قائل شویم. دیدگاههای معرفت‌شناسی متعددی درباره نحوه ارتباط بین جهان واقع و حیطه تجارب شخصی ساخته شده در ذهن افراد وجود دارد که ذیلاً به شرح آن می‌پردازیم (پشی و ریگلر^۱، ۱۹۹۵).

سطحی‌ترین رابطه معرفت‌شناسانه بین بازنمایی دانش و واقعیت خارج از ذهن در رویکرد رئالیسم افراطی^۲ منعکس در این رویکرد دریافت واقعیت خارج از ذهن به صورت مستقیم و بدون هیچ‌گونه تغییر و خدشه‌ای مفروض است، و بازنمایی آن در

1- Peschl & Riegler

2- radical realism

3- chassical representational theory

خود-ارجاعی به معنای آن است که بازنمایی تابعی از سه متغیر به شرح فرمول زیر است:

(«ع» عامل برآشفتن، «ت» تجارب شخصی،

«ب» بازنمایی) = f (ب) بازنمایی

تجارب پیشین شخصی (ت) به وضعیت ساختار شناختی موجود ارگانیزم اشاره دارد که به طور بالقوه تمام حالتها یا وضعیتهای ساختاری بعدی را تعیین می‌کند. همان طور که مشاهده می‌شود واقعیت (و) دیگر جزء عناصر معادله نیست، زیرا که نرونها تنها به یکدیگر ارجاع می‌دهند. در یک زمینه ساخت گرایانه عدم (و) ناشی از بسته بودن عملیاتی نظام شناختی است. به عبارت دیگر، یک وضعیت فعالیت عصبی همیشه از سایر وضعیتهای عصبی ناشی شده یا به آن وضعیتها با روش خود-ارجاعی و برگشت‌پذیر منتهی می‌شود. از این دیدگاه، سروکار داشتن با یک شیئی به معنای سروکار داشتن با یک وضعیت درونی خود است.

اکنون این سؤال مطرح می‌شود که طبیعت عوامسل برآشفتنگی نظام خود-ارجاعی چیست؟ این سؤال تفاسیر متعددی را برمی‌تابد. یک تفسیر محتاطانه آن است که

بازنمایی دانش مورد تأکید است، گرچه تبیین کامل و روشن نقش فرد و زمینه فرهنگی-تاریخی چندان روشن نیست. آخرین دسته از رویکردهای مربوط به بازنمایی دانش بازنمایی خود-ارجاعی^۱ است. این رویکرد که می‌توان آن را از جمله رویکردهای معرفت‌شناسی غالب در دوران پست مدرن به حساب آورد بازنمایی دانش و ادراک را ادراک روابط می‌داند. در این دیدگاه محرکها صرفاً شرایط جانبی بالقوه‌ای در یک نظام شناختی بسته و خود-سازماندهنده است. ساختار نظام شناختی تعیین می‌کند که کدام ترکیب از عناصر به عنوان عوامل برآشفتنگی^۲ آن ساختار عمل کند. ساختار نظام شناختی در یک تعادل پویا به سر می‌برد، و هر یک از عناصر فعال این نظام (مانند نرونها) تنها به فعالیت سایر عناصر این نظام پاسخ می‌دهد. هیچ راه دیگری برای تأثیرگذاری بر حالت تعادل نظام وجود ندارد. از منظر یک مشاهده‌گر یک ارگانیزم (یا نظام خود-ارجاعی شناختی خود) توسط محیط محاط است، و برخی فرایندهای درون این محیط (که نسبت به ارگانیزم خارجی است) به عنوان عامل برآشفتن ارگانیزم عمل می‌کند. این عوامل از راه سطوح حسی به فعالیتهای عصبی تبدیل شده و احتمالاً بر تعادل پویای نظام شناختی تأثیر می‌گذارد. به طور کلی، بازنمایی

1- self-referential representation

2- perturbation

نشان داده است که هیچ پاسخی به پرسشهای بشر درباره دانش، واقعیت و بازنمایی داده نشده است و در نتیجه می‌باید این مفاهیم را مورد انکار قرار داد (بوروس^۳، ۱۹۹۹). رورتی معتقد است امکان خارج شدن از ذهن وجود ندارد و به همین خاطر نمی‌توانیم هیچ اظهار نظری درباره مقولات فرا-ذهن و فرا-زبان و یا واقعیت‌های لامکان و جاودان ایراد نماییم. در رویکرد ضدبازنمایی گرای هیچ تلاشی برای مشاهده جهان آن گونه که هست، یا جستجو به دنبال دانش یا بازنمایی واقعی از واقعیت وجود نمی‌تواند داشته باشد، زیرا هر عبارتی درباره جهان ترکیبی تفکیک‌ناپذیر از ذهنیت و عینیت است. به عبارت دیگر، اگر تصور کنیم که چیزی را راجع به جهان می‌دانیم هیچ گاه دقیقاً نمی‌توانیم مرز بین آن بخشی که منشاء درونی دارد و بخشی که منشاء برونی دارد را تعیین نمائیم، و بنابراین جستجو به دنبال مفروضات معرفت‌شناختی درباره امکان دستیابی به دانش بی حاصل خواهد ماند.

بازنمایی دانش از دیدگاه ساخت‌گرایی یکی از دلالت‌های معرفت‌شناسانه

عوامل برآشفستگی طرح یا الگوی انرژی‌های متحول شده توسط اعضای حسی است که منتهی به ایجاد ترکیبی از وقایع اولیه عصبی می‌شود که مغز سعی دارد از آن معنایی استخراج کند. این سخن به آن معناست که اشیاء (مانند صندلی، کوه و غیره) به عنوان شیئی وجود ندارند بلکه به صورت انرژی هستند (مانند امواج برقاطیسی). یک تفسیر افراطی پذیرش وجود انرژی را امری دلبخواهی تلقی می‌کند در حالی که امکان وجود اشیاء را کاملاً نفی می‌نماید. به عبارت دیگر، در بالا گفتیم که این رویکرد دیدگاه مشاهده‌گری است که بین خود و محیط اطرافش تمیز می‌دهد، و هر دو را نسبت به خود خارجی می‌داند. یعنی تنها وقتی می‌توانیم درباره ارتباط خود و محیط توصیفی ارائه دهیم که هر دو را نسبت به خود خارجی فرض کنیم. بنابراین، چاره‌ای جز پذیرش فرض وجود واقعیت خارجی که مبدأ برآشفتنهای نظام عصبی از راه حواس است نداریم. و چون باید خود را به عنوان سوم شخص فرض کنیم هیچ گاه نمی‌توانیم راجع به طبیعت عوامل برآشفستگی و حتی وجود یا عدم وجود واقعیت اظهار نظری کنیم.

رویکرد اخیر در زمینه معرفت‌شناسی را یک رویکرد ضد بازنمایی‌گرایی^۱ می‌نامند. ریچارد رورتسی^۲ (۱۹۹۹) و گروهی از پراگماتیستهای جدید معتقدند که تاریخ فلسفه

1- antirepresentationalism

2- Rorti

3- Boros

رویکردهای ضد بازنمایی گرایبی درباره دانش این است که دانش حاصل یک فرایند فعال ساختن است و نه یک فرایند منفعل نقشه برداری از جهان خارج. در این دیدگاه ارگانیزم نظام مندبهای محیطی را استخراج کرده و بر اساس نیازمندیهای بقاء خود می سازد. محیط دیگر ساختار نظام بازنمایی را تعیین نمی کند و نمی سازد، بلکه تنها فرایند ساختن آن را تحدید می نماید. به عبارت دیگر، تنها محدودیت ساختن دانش عدم تعدی از محدودیت های دیکته شده توسط محیط است و حاصل این فرایند یک بازنمایی دانش متناسب با ارگانیزم است. بنابراین، بازنمایی دانش در یک نظام شناختی یک امر ایستا و ثابت نیست بلکه یک فرایند پویا و فعال است که به طور مداوم خود را با محدودیت های محیطی (درونی و بیرونی) تطبیق می دهد (پشی و ریگلر، ۱۹۹۹).

فرنچ^۱ (۱۹۹۷) فرایند تعامل بازنماییها را در حافظه کاری یا حافظه بلند مدت چنین توضیح می دهد:

ساختارهای موجود در حافظه کاری اطلاعات موجود در حافظه بلند مدت را به فعالیت در می آورد، و این فعالیت به سایر موارد در حافظه بلند مدت سرایت می کند و انتشار می یابد. مواردی از اطلاعات بسیار فعال شده در حافظه بلند مدت به حافظه کاری منتقل می شود. بدین ترتیب انتشار فعالیت در حافظه

بلند مدت محتوای حافظه کاری را مشخص می کند. این ساختارهای فعال شده با ساختارهای موجود در حافظه کاری ترکیب می شوند که به نوبه خود جریان فعال سازی مجددی را در حافظه بلند مدت باعث می شود. بدین صورت بازنماییهای متناسب با زمینه به تدریج در حافظه کاری شکل می گیرد.

بازنماییهای شکل گرفته در حافظه کاری الزاماً تمام اطلاعاتی را که به نوعی با آن شرایط خاص مرتبط است در بر ندارد. این بازنماییها فقط اطلاعاتی را که از نظر زمینه ای متناسبند در بر می گیرد که این نیز تا حدود زیادی متأثر از مفاهیم فعال شده در حافظه بلند مدت است. شکل گیری بازنماییها به سطح فعال شدن مفاهیم در حافظه بلند مدت بستگی دارد و این امر موجب جلوگیری از انباشتگی بازنماییها تا سرحد انفجار در حافظه کاری می شود.

ساخت گرایبی به عنوان یک نظریه عمومی درباره شناخت که به مطالعه نحوه کار ذهن و چگونگی کسب دانش می پردازد دارای پیش فرضهای معرفت شناختی ضد بازنمایی گرایبی می باشد. ریشه بسیاری از آموزه های ساخت گرایبی در رویکردهای فلسفی پست مدرن است که با رویکردهای عقلانی، عینی و فن گرایانه دوران مدرن در تقابل قرار می گیرد. جدول زیر ارتباط ساخت گرایبی را با مبانی فلسفی پست مدرن آن تبیین می کند: (جدول ۱)

جدول ۱. رابطه مبانی ساخت‌گرایی با مبانی فلسفی پست مدرن

مبانی فلسفی (پست مدرن)	نظریه شناخت (ساخت‌گرایی)
- فلسفه پست مدرن بر ساختن معنا مبتنی بر زمینه و اعتبار دیدگاه‌های چندگانه تأکید دارد. مقولات اصلی این فلسفه عبارتند از:	- ذهن واقعیت دارد. وقایع ذهنی قابل مطالعه‌اند.
- دانش توسط افراد و گروه‌ها ساخته می‌شود.	- دانش پویاست.
- واقعیت در زندگی روزمره و روابط اجتماعی زهفته است.	- معنا ساخته می‌شود.
- زندگی یک متن است: تفکر یک عمل تعبیری است.	- یادگیری نتیجه طبیعی عملکرد است.
- حقایق و ارزش‌ها تفکیک‌ناپذیرند.	- تفکر و تجرید در عملکرد ماهرانه و متخصص شدن نقش کلیدی دارد.
- علم و تمام فعالیت‌های بشری مملو از ارزش‌هاست.	- تدریس توافق بر سر ساختن معنا است.
	- تفکر و دریافت تفکیک‌ناپذیرند.
	- مسأله‌گشایی در کانون شناخت قرار دارد.
	- دریافت و درک در کانون شناخت قرار دارد.

طراحی آموزشی با رویکرد ساخت‌گرایی

هنگام بحث از طراحی با رویکرد ساخت‌گرایی دیگر واژه "طراحی آموزشی" به کار نمی‌رود. بلکه از عنوان "طراحی محیط‌های یادگیری"^۱ استفاده می‌شود. دلایل این واژه‌گزینی آن است که در طراحی آموزشی با رویکرد سیستمی و مبتنی بر دیدگاه‌های معرفت‌شناسی پوزیتیویستی و دیدگاه‌های روانشناسی رفتارگرایی و شناخت‌گرایی از جمله مهمترین پیش‌فرض‌های زیربنایی قبول وجود دانش به صورت مجزا و مستقل خارج از ذهن شاگردان است که در نتیجه اهم کارهایی که در طراحی آموزش انجام می‌شود تجزیه و

تحلیل بسیار کامل و دقیق موضوع آموزش به اجزاء تشکیل دهنده آن و طبقه‌بندی این اجزاء براساس یکی از طبقه‌بندی‌های متداول هدف‌های آموزشی و سپس تعیین نحوه ارائه آموزش هر یک از هدف‌ها می‌باشد. بنابراین، در طراحی آموزشی با رویکردهای سیستمی همه اجزاء آموزش از ابتدا تا انتها از قبل تعیین و طراحی می‌شود و سپس با استفاده از انواع رسانه‌های موجود و مناسب به شاگرد ارائه و منتقل می‌شود، و در این فرایند در اغلب الگوهای طراحی سیستمی ویژگی‌های شاگرد نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و به نحوی مناسب در فرایند آموزش گنجانده می‌شود.

1- designing learning environments

جدول ۲. نحوه ارتباط بین برداشت از ماهیت دانش و روشهای آموزش مرتبط با آن (از دیدگاه ویلسون)

تلقی از دانش به عنوان...	تلقی از آموزش به صورت...
- حجم یا مجموعه‌ای از محتوا که باید منتقل شود	- محصول یا فرآورده‌ی که باید توسط رسانه‌ای تحویل داده شود.
- وضعیتی شناختی که در طرحواره‌ها و مهارت‌های روش کاری فرد انعکاس یافته	- راهبردهای آموزشی برای ایجاد تغییر در طرحواره‌های شاگرد
- معنایی که فرد بر اثر تعامل با محیط خود می‌سازد	- کاربرد ابزارها و منابع در یک محیط غنی
- هم فرهنگ شدن یا انطباق یافتن با نحوه نگرش و رفتار گروهی از افراد	- شرکت کردن در فعالیتهای روزمره یک جامعه

نگرش و رفتار گروهی از افراد، به ترتیب بیانگر نگرشهای ساخت‌گرایی شناختی و ساخت‌گرایی اجتماعی از دانش است که توضیح هر یک در ادامه بحث خواهد آمد.

جاناسن^۲ (۱۹۹۴) هشت ویژگی برای محیطهای یادگیری ساخت‌گرا برمی‌شمارد که این ویژگیها ابعاد و قلمرو طراحیهای مبتنی بر این قبیل محیطها را مشخص می‌نماید، این ویژگیها عبارتند از:

۱. محیطهای یادگیری ساخت‌گرا بازنماییهای متعدد از واقعیت ارائه می‌کنند.
۲. در بازنماییهای متعدد از ساده انگاشتن پدیده‌ها اختراز شده و پیچیدگیهای جهان واقع را به نمایش می‌گذارند.

از سوی دیگر، در رویکردهای معرفت‌شناسی پست مدرن دانش حاصل فرایند ساختن معنا در ذهن شاگرد است و بر همین اساس مبنای مباحث طراحی نیز با مباحث طراحی آموزشی با رویکرد سیستمی تفاوت اساسی پیدا می‌کند. ویلسون^۱ (۱۹۹۵) نحوه ارتباط بین برداشت از ماهیت دانش و روشهای آموزش مرتبط با آن را در جدول شماره ۲ به خوبی نمایش داده است.

نحوه تأثیر نگرش دربارہ دانش بر دیدگاه نسبت به آموزش

همان طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود دو تلقی آخر از دانش به عنوان معنایی که فرد بر اثر تعامل با محیط خود می‌سازد، و هم فرهنگ شدن یا انطباق یافتن با نحوه

1- Wilson

2- Jonassen

ذهنی در موجود تأثیر می‌گذارد: سازواری یا انطباق^۲، و سازماندهی^۳. سازواری خود شامل دو فرایند جذب^۴ و همسازی یا تطابق^۵ می‌باشد. او معتقد بود که افراد واجد ساختارهای ذهنی برای جذب وقایع خارجی هستند که از این طریق آن وقایع را به وقایع ذهنی تبدیل می‌کنند. در فرایند همسازی یا تطابق نیز این ساختارهای ذهنی اند که برای منطبق شدن با وقایع خارجی مورد تغییر و دگرگونی قرار می‌گیرند و به این ترتیب فرد جنبه‌های غیرمعمول محیط ذهنی خود را دریافت و جذب می‌کند این دو فرایند مکمل، جنبه‌های فرایند کلی سازواری را تشکیل می‌دهد. بر اساس این نظریه افراد باید دانش را خود بسازند، و این ساختن از راه تجربه کردن است که منتهی به ساخت طرحواره‌ها می‌شود. از سوی دیگر ساخت‌گرایی اجتماعی بر نظریات روانشناس روسی لُتو ویگوتسکی مبتنی است. ویگوتسکی نیز مانند پیازه بر ساختن دانش توسط فرد تأکید دارد، ولی تفاوت‌هایی بین نظریه او و پیازه وجود دارد که اهم آن مقدم دانستن یادگیری بر رشد ذهنی و وابسته دیدن رشد به زمینه‌های اجتماعی از

۳. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا بر ساختن دانش به جای باز تولید آن تأکید دارند.

۴. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا بر موضوعهای واقعی در زمینه‌های معنی‌دار به جای آموزش منفک از زمینه تأکید دارند.

۵. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا محیط‌هایی شبیه شرایط دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد بجای آموزشی که سازماندهی آن از پیش تعیین شده باشد ارائه می‌کنند.

۶. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا تعمق و تفکر درباره تجارب را تشویق و ترغیب می‌کنند.

۷. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا موجب شکل‌گیری دانش مبتنی بر محتوا و زمینه می‌شوند.

۸. محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا از شکل‌گیری دانش به واسطه توافقات اجتماعی به جای رقابت شاگردان برای شناخته شدن حمایت می‌کنند.

هشت ویژگی فوق در هر دو رویکرد ساخت‌گرایی شناختی و اجتماعی وجود دارند، ولی میزان تأکید هر یک از این رویکردها بر برخی از ویژگیهای فوق با رویکرد دیگر متفاوت است:

ساخت‌گرایی شناختی بر تحقیقات روانشناس سویسی ژان پیازه استوار است. سولسو^۱ (۲۰۰۱) که از نظریه ژان پیازه الهام می‌گیرد، معتقد است که دو اصل مهم بر رشد

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1- Solso | 2- Adaptation |
| 3- organization | 4- assimilation |
| 5- accommodation | |

منظر ویگوتسکی می باشد. ویگوتسکی معتقد است که اگر کودک قبل از سخن گفتن می تواند فکر کند، همان طور که شواهد کافی تحقیقاتی آن را اثبات می کنند. بنابراین، مبانی رشد سخن گفتن و تفکر باید متفاوت باشد. این نکته یکی از اصول روانشناسی ویگوتسکی است که زبان و تفکر ریشه های ژنتیکی متمایز دارند و میزان رشد هر یک مستقل و متفاوت است. منحنیهای رشد زبان و تفکر ممکن است یک دیگر را چند بار قطع کنند ولی در هر حال به صورت جداگانه خواهند بود. ریشه تفکر در رشد بیولوژیکی کودک است، در حالی که ریشه زبان در محیط اجتماعی وی نهفته است. گرچه زبان و تفکر جنس متفاوت دارند، ولی هنگامی که کودک در می یابد که هر شیئی نامی دارد دو منحنی در هم می پیچند و پس از آن دیگر جدا نمی شوند. و درونی شدن زبان موجب بیان تفکر به شکل زبان درونی می شود.

از دیدگاه ویگوتسکی فرهنگ ابزارهای شناختی لازم برای رشد کودک را در اختیار او قرار می دهد. نوع و کیفیت این ابزارها، به مراتب بیش از آنچه در نظریه پیازه آمده، شکل و سرعت رشد کودک را تعیین می کند. ابزارهای فرهنگی شامل تاریخ فرهنگی، زمینه اجتماعی، و زبان است، که امروزه اشکال پیشرفته دستیابی به اطلاعات نیز به آن افزوده

شده است.

براساس آنچه درباره مبانی روانشناختی ساخت گرایسی با دیدگاه شناختی و دیدگاه اجتماعی در بالا آمد فابو و سلف^۱ (۱۹۹۶) چهار جنبه طراحی محیطهای یادگیری را مورد بحث قرار داده اند، این چهار جنبه عبارتند از:

۱. الگوسازی حیطه مورد یادگیری:

۲. الگوسازی زمینه های تعاملی:

۳. ترتیب تجارب یادگیری و

۴. الگوهای تعامل.

ذیلاً شرح مختصری از هر یک از جنبه ها را مورد بررسی قرار می دهیم:

۱. الگوسازی حیطه مورد یادگیری. در دیدگاه طراحی ساخت گرا درک هر شاگرد از راه تعامل پویا با جهانی که در آن دانش حیطه ای از زمینه اش منفک نشده است ساخته می شود. بنابراین حیطه مورد یادگیری از قبل قابل تعیین نیست، بلکه فرایندهایی که سازنده دیدگاهها و تفسیرهای مربوط به یادگیری است مورد توجه است. علاوه بر آن، این فرایندها را نمی توان از کل نظام نهادها و هویت های مورد بررسی و از زمینه واقعی آن جدا ساخت. در نتیجه شاگردان دانش خود را (یا باورهای خود را) درباره یک حیطه در زمینه تعاملی که آن حیطه را تجزیه و تفسیر می کنند می سازند. بنابراین، اولین

1- Fabio & Self

(آنچه فرد قادر است با دانش معنایی و واقعه‌ای خود انجام دهد) شکل می‌گیرد. در نتیجه ترتیب تجارب یادگیری در این رویکرد از روی ساختار از قبل دریافت و تعیین شده یک محیط قابل تعیین و پیش بینی نیست. بلکه این ترتیب متأثر از تعامل بین شاگرد و محیط که شامل ترکیبی از عوامل وابسته به موقعیتهای در دسترس شاگرد در زمینه تعاملی است، و همچنین متأثر از ساختارهای ذهنی شاگرد قبل از مواجه با محیط جدید است.

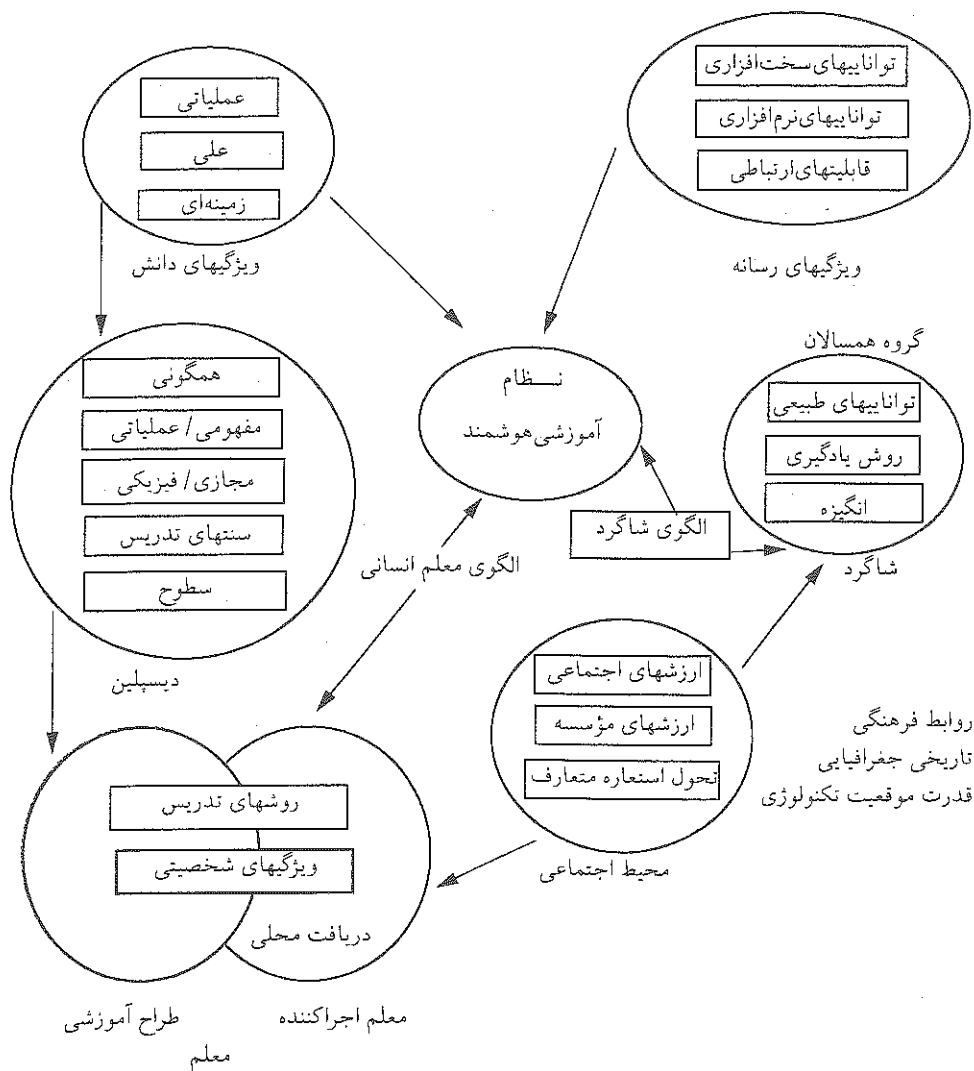
بنابراین، ساختار فرایند تعامل بین شاگرد و محیط یادگیری یعنی ارتباط‌های بین موقعیتهایی که شاگرد هنگام تعامل با محیط یادگیری با آنها مواجه شده است می‌تواند ساختار آموزش را تشکیل دهد. به علاوه، با توجه به اینکه در رویکرد ساخت گرای تأکید بر فرایند یادگیری بیش از تأکید بر حاصل یادگیری است باید محیط یادگیری طوری طراحی شود که وقوع آن دسته از وقایعی را که در ساختار به دست آمده است تسهیل نماید.

۴. الگوهای تعامل. الگوهای تعامل همان ساختارهای حاصل از ترتیب تعامل‌های بین شاگرد و محیط یادگیری است که فایده و سلف به سه نوع طبقه‌بندی کرده‌اند: الگوهای شکل‌گیری تعامل‌های معنی‌دار، الگوهای

دلالت برای طراحی محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا آن است که محیط مورد یادگیری از منظر زمینه‌های تعاملی، اطلاعات مربوط به زمینه‌ای را که در آن تعاملها رخ می‌دهد و طبیعت این تعاملها مشخص خواهد ساخت.

۲. الگوسازی زمینه‌های تعاملی. پاتل^۱ و همکارانش (۱۹۹۸) زمینه‌های تعاملی را شامل بازشناسی طرح، ساختار دانش، بازنمایی دانش، استدلال، مدیریت گفت‌وگو و زمینه‌های محیطی شامل شاگرد، هدف‌های یادگیری، محیط یادگیری، و محیط‌هایی که یادگیری‌های مسورد نظر در آن کاربرد دارند برمی‌شمارند. جزئیات چنین الگویی را در شکل زیر می‌بینیم: (شکل ۱)

۳. ترتیب تجارب یادگیری. ساخت گرایان معتقدند که نحوه ساخته شدن دانش توسط شاگرد هیچ شباهتی با ساختارها یا ترتیب از پیش تعیین شده دانش ندارد. فهم و درک بخشی از دانش ممکن است معنای تمام دانشهای ساخته شده قبلی را تغییر دهد، و رجوع مجدد به این دانشها را در طول مواجه با دانشهای جدید ضروری سازد. یادگیری ساخت گرایانه بر اثر تلاشهای شاگرد برای مرتبط ساختن سه نوع دانش شامل دانش معنایی (مفاهیم و قوانین)، دانش واقعه‌ای (تجارب شخصی، احساسی، موقعیتی و نمونه‌هایی از مفاهیم و قوانین)، و دانش عملی



شکل ۱. زمینه‌های محیطی نظامهای آموزشی هوشمند

شکل‌گیری وضعیتهای شناختی حین تعامل، و بنا بر این، معنای آن شئی با آنچه به وسیله آن می‌توان انجام داد و یا آنچه که از آن ساخته می‌شود به دست می‌آید. وضعیتهای شناختی در نتیجه تعامل معنی‌داری که منجر به جذب از شئی یا ساختن شئی را در بر داشته باشد. و الگوهای شکل‌گیری مسیرهای تعامل. یک تعامل معنی‌دار تعاملی است که عمل استفاده از شئی یا ساختن شئی را در بر داشته باشد.

داده و اظهار می‌دارد که فرد تنها از سه راه می‌تواند به بازنمایی‌ای که منظور نظر ساخت گرایان است دست یابد:

۱. فرد چگونگی درک و ساختن جهان و انجام تجارب مختلف توسط خود را خود توصیف کند.

۲. فرد چگونگی درک و ساختن جهان توسط افراد دیگر را توصیف کند. در این رابطه می‌توان دو وضعیت را در نظر گرفت: یکی آنکه فرد از منظر یک مشاهده‌گر همراه انتساب برخی باورها و الگوهای عملکردی به فرد دیگر به توصیف چگونگی درک و ساختن جهان توسط او بپردازد، و یا

۳. فرد خود را نیز به عنوان جزئی از جهان ساخته شده فرد توصیف کننده، خود را نیز در توصیف بگنجانند. در این صورت مشاهده‌گر و فرد مورد مشاهده هر دو به اطلاعات واحدی دسترسی خواهند داشت.

در رویکرد ساخت‌گرایی شناختی بر وضعیت دوم تأکید می‌شود، و فرد توصیف شده همیشه به عنوان سوم شخص مورد اشاره قرار می‌گیرد. بنابراین، ساخت‌گرایی شناختی بر دریانت مشاهده‌گر مبتنی است و درباره آنچه افراد در ذهن می‌سازند اظهار نظر می‌کند،

طرحواره‌های به کار بردن، ساختن یا تغییر در شئی حاصل می‌شود شکل می‌گیرد. این طرحواره‌ها حاوی اطلاعات مربوط به معنایی است که فرد در موقعیتهای خاص به اشیاء می‌دهد. مسیرهای تعامل در واقع ترتیب موقعیتهایی است که در فرایند تعامل بین شاگرد و محیط به دست می‌آید.

نتیجه‌گیری

دیدگاه‌های پست مدرن درباره بازنمایی دانش و رویکردهای معرفت شناختی منبعث از آن به صورت روزافزونی تمام حیطه‌های محتوایی تعلیم و تربیت را تحت الشعاع خود قرار داده است که از آن جمله مباحث مربوط به طراحی آموزشی است. نقدهای فراوانی در مورد مباحث معرفت‌شناسی رویکرد ساخت‌گرایی در محافل علمی مطرح شده که پاسخ روشن و قانع کننده‌ای دریافت نکرده است، که از جمله اهم این نقدها می‌توان به این نکته اشاره کرد که برداشت ساخت‌گرایانه از بازنمایی دانش خود نیز یک برداشت ذهنی و حاصل تعامل ذهنی فرد ارائه کننده این نظریه در درون ذهن اوست و به این صورت صرفاً یک دانش شخصی و غیرقابل تعمیم به سایر اذهان خواهد بود. والین^۱ (۱۹۹۷) در این رابطه حداقل سه وضعیت را مورد بحث قرار

1- Wallin

و از این نظر نمی‌تواند به عنوان یک نظریه پدیدار شناسانه تلقی شود (روش اول) و از آنجا که وجود هستی شناسانه سایر افراد را نفی می‌کند نمی‌تواند یک نظریه ساخت‌گرایی اجتماعی (روش سوم) نیز به حساب آید. بنابراین، تنها راه باقی مانده تلقی از ساخت‌گرایی شناختی در قالب روش دوم خواهد بود. این روش دیدگاه مشاهده‌گری است که نحوه ساختن جهان توسط افراد دیگر را توصیف می‌کند. ولی ایسن روش نیز با نظریه ساخت‌گرایی نمی‌سازد، زیرا در نظریه‌ای که سعی در توصیف تمامیت باورها و دانشهای بشری دارد جایی برای موجودیتی خارج از نظریه نمی‌تواند وجود داشته باشد.

نظریه‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی در حال حاضر در ابتدای مراحل تکوین و تکامل قرار دارند و هنوز نمونه‌های کاملی از محصولات آن ارائه نشده است تا بتوان در مورد کارایی این نظریه‌ها در مقایسه با الگوهای مبتنی بر رویکرد سیستمی به قضاوت نشست. از سوی دیگر، الگوهای طراحی آموزشی سیستمی با تطبیق خود با

شرایط و تکنولوژیهای ارتباطی پیشرفته توانسته‌اند گامهای مؤثری در جهت ارائه آموزشهای کارآ بردارند که زمینه رقابت بین دو دیدگاه را فشرده‌تر ساخته است. از سوی دیگر، و از آنجا که حیطه علمی طراحی آموزشی یک حیطه کاملاً کاربردی و اجرایی است بسیاری از طراحان آموزشی در مقام طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی در محیطهای گوناگون و برای مخاطبان مختلف خود را چندان پایبند به رویکردهای خاص معرفت‌شناسی و یا دیدگاههای مشخص روانشناسی یادگیری نمی‌بینند و آنچه که شاگرد را در کوتاهترین زمان و با کمترین هزینه به اهداف آموزشی و تربیتی نایل می‌سازد در طراحیهای خود به کار می‌بندند، و به این ترتیب کار مقایسه الگوهای طراحی را کاری پیچیده و دشوار می‌سازند. به هر حال، قضاوت نهایی در زمینه کارایی رویکردهای ساخت‌گرایانه طراحی آموزشی در گرو تجارب، تحقیقات و تلاشهای آتی خواهد ماند.

منابع

لاتین

- Boros, J. (1999). Representationalism and Antirepresentationalism- Kant, Davidson and Rorty. *Deutsche Zeitschrift fur Philosophy*, Berlin 47, 539-551.
- Davis, R., Shrobe, H., Szolovits, P. (1993). What is Knowledge Representation? *AI Magazine*, 14 (1): 17-33.
- Fabio, A. & Self, J. (1996). From the Process of Instruction to the Process of Learning. Constructivist Implications for the design of intelligent learning environments. In *Proceedings of the European Conference on Artificial Intelligence in Education (Euro ALED)*, Lisbon, Portugal, p 9-15.
- French, R.M. (1997). When Coffee Cups are like old Elephants, or why Representation Modules don't make sense. In proceedings of the 1997 International Conference on New Trends in Cognitive Science, A. Riegler & M. Peschl (eds). *Austrian Society for Cognitive Science*, p 158-163.
- Jonassen, D. (1994). Thinking technology: toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), p 34-37.
- Patel, A., Russell, D., Oppermann, K.R., & Rashev, R. (1998). An initial framework of contexts for designing usable intelligent tutoring systems. *Information Services & Use*, 18(1-2), p 65-76.
- Peschl, M.F. & Riegler, A. (1999). Does Representation Need Reality? Rethinking Epistemological Issues in the light of Recent Developments and concepts in Cognitive Science. In A. Riegler, M. Peschl, & V. Stein., *Understanding Representation in the Cognitive Sciences*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*.
- Solso, R.L. (2001). *Cognitive Psychology*. Allyn & Bacon, London. P 383
- Wallin, A. (1997). Shaky constructions. Lund University Cognitive Studies. LUCS 54. ISSN 1101-5037. Lund, Sweden.
- Wilson, B.G. (1995). Maintaining the Ties Between Learning Theory and Instructional Design. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Wilson, B.G. (1997). The Postmodern Paradigm. In C.R. Dills, & A.A.

Romiszowski (eds). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs N.J.; *Educational Technology Publications*.

دریافت مقاله: ۸۰/۱۰/۱۰

تاریخ بررسی مقاله: ۸۱/۲/۹

پذیرش مقاله: ۸۱/۱۲/۷