

بررسی تأثیر محتوای دروس مدیریت بر سبک یادگیری و اثر آن بر هوش معنوی دانشجویان مدیریت

رحمان غفاری^{۱*}، آرین قلی پور^۲

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دانشگاه تهران

۲. دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

(تاریخ دریافت: ۸۸/۱۲/۱۲؛ تاریخ تصویب: ۸۹/۰۵/۲۲)

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی تأثیر محتوای دروس رشته‌های مختلف تحصیلی (گرایش‌های مختلف مدیریت، پزشکی، علوم پایه، فنی-مهندسی، هنر و الهیات) دانشجویان دانشگاه‌های تهران، بر سبک یادگیری و هوش معنوی آن‌ها انجام پذیرفت. در این تحقیق از مدل سبک‌های یادگیری کُلب (۱۹۸۵) که در بر دارنده چهار شیوه‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی، آزمایش‌گری فعال، تجربه‌عینی و مشاهده تأملی می‌باشد، استفاده شده است. هدف پژوهش آزمون ارتباط بین میزان هوش معنوی دانشجویان مدیریت و سبک‌های یادگیری آن‌ها است، از آنجایی که وجود متغیرهای دیگر ممکن بود بر نتایج تحقیق ما تأثیرگذار باشد، لذا بررسی تأثیر محتوای دروس بر هوش معنوی و اثر آن بر سبک یادگیری را در بین رشته‌های مختلف تحصیلی نیز مقایسه نموده‌ایم. از این رو، از دو پرسش‌نامه ۳۱ سؤالی برای سنجش هوش معنوی دانشجویان (با آلفای کرونباخ ۰/۹۶) و پرسش‌نامه ۱۲ سؤالی کُلب (۱۹۸۵) برای تعیین سبک یادگیری دانشجویان (آلفای کرونباخ ۰/۸۷) استفاده شده است. نمونه آماری تعداد ۲۲۵ دانشجو در رشته‌های مذکور است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بین محتوای دروس و سبک یادگیری رابطه مثبتی وجود دارد. همچنین فرض وجود رابطه همبستگی معنادار میان هوش معنوی و سبک یادگیری فردی تأیید شد. با توجه به یافته‌های حاصل از این تحقیق، نکته قابل توجه این است که رشته‌های علوم انسانی خصوصاً مدیریت باید دارای سبک جذب‌کنندگی باشند که قدرت مفهوم‌سازی انتزاعی آن‌ها در یادگیری بالا باشد. ولی محتوای دروس مدیریت به شیوه‌ای در حال تغییر است که ذهن مخاطبان را به سمت تجربه‌گری عینی و آزمایش‌گری فعال می‌کشد.

واژگان کلیدی

سبک‌های یادگیری، معنویت، هوش معنوی، توسعه هوش معنوی.

مقدمه

ما به عنوان جامعه‌ای ایرانی اسلامی بر این اصل اعتقاد وافر داریم که نقش اخلاق و معنویت در انجام فعالیت‌ها و کارویژه‌های مدیران از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. تأکید به مباحث اخلاقی و معنوی هم ریشه در فرهنگی ایرانی و هم در فرهنگ اصیل اسلامی دارد. از آنجایی که پیامبر گرامی اسلام هم به آن اشاره دارد؛ زمینه‌های اخلاقی جامعه برخاسته از نظام حکومتی و تعلیمات آن است. کشور نیاز به مدیرانی دارد که نه تنها سخت کوش باشند و علم و هنر مدیریت را خوب بدانند، بلکه با اصول معنوی، مهرورزی و محبت و دوستی، عشق به عدالت‌خواهی و با روحیه‌ای متأثر از فرهنگ ایثار و شهادت مدیریت خود را اعمال کنند.

پژوهش حاضر با هدف درک تفاوت‌های فردی در زمینه یادگیری، متمرکز بر سبک‌های یادگیری و عوامل تأثیرگذار بر ترجیح سبک یادگیری خاص (رشته تحصیلی، هوش معنوی و ...) می‌باشد. بنابراین در آغاز به روشن کردن مفهوم "سبک"، "سبک‌های یادگیری"، طبقه‌بندی‌های مختلف سبک‌ها و انواع آن پرداخته می‌شود، از منظر نظریه کُلب^۱ وقتی مطالب آموزش متناسب با سبک یادگیری کارکنان ارایه شود، یادگیری بهتر رخ می‌دهد (قلی پور، ۱۳۸۶، ص ۳۵۶).

بیان مسأله و ضرورت تحقیق

امروزه در کشورهای اسلامی خصوصاً ایران، تحول علوم انسانی به یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نهادهای فرهنگی و آموزشی کشور تبدیل شده است. در سال‌های اخیر جریانی در کشور به راه افتاده است تا به کمک نهادها و سازمان‌های ذی‌ربط، به دنبال ایجاد تحولی در نظام آموزش، پرورش و کاربرد علوم انسانی در کشور باشد و در این راستا، نقش نهادهای آموزشی و تحصیلات تکمیلی می‌تواند برجسته‌تر باشد. با توجه به مباحث مطرح شده، متأسفانه هنوز در کشور ما تلاش مستمر، برنامه‌ریزی شده و فراگیری برای برپایی نظام هماهنگ آموزش مبتنی بر مبانی بومی و اسلامی صورت نپذیرفته و فقدان آن کاملاً مشهود است. انتخاب موضوعاتی

1. Kolb

همانند بررسی محتوای دروس مدیریت (به عنوان یکی از مهم‌ترین رشته‌های نظری و کاربردی در حوزه علوم انسانی) و تأثیر آن بر چگونگی سبک یادگیری دانشجویان و هم‌چنین جستارگری در مفاهیمی چون اخلاقیات و هوش معنوی متأثر از این محتوا، می‌تواند در ادامه تلاش در جهت تحقق تحول علوم انسانی و کمک به این جریان باشد.

جهانی‌سازی در عرصه سیاست، بازتابی عمیق در فرهنگ عمومی و سبک زندگی انسان‌ها در سراسر دنیا داشته است و کشورهای تولیدکننده دانش در پی تفهیم تئوری‌های برخاسته از متن جوامع خود به کشورهای پیاده کننده این تئوری‌ها (بدون توجه به استلزامات خاص همان کشور) هستند. بی‌توجهی کشورهای توسعه نیافته و در حال توسعه به این مسأله مشکلات و مسایلی به دنبال دارد که نمونه بارز آن؛ محو فرهنگ بومی، اسارت قدرت تفکر و اندیشه، عدم بررسی مسایل اصلی، آموزش‌های غیرکاربردی و... می‌باشند. از طرفی دیگر توجه به سبک و محتوای آموزشی در این کشورها باعث می‌شود که کشورها با حفظ استقلال فکری خود، در جهت کاوش مسایل مربوط به جوامع خود تلاش کنند. چه بسا در این راه الگویی برای دیگر کشورها شوند و به حقایق بنیادی دیگری دست یابند که برای حل مسایل و معضلات فرهنگ بومی خود متناسب‌تر باشد.

از آنجایی که هر رشته آموزشی در دانشگاه، مبتنی بر اصولی اساسی است، لذا باید به سه رکن اساسی و تأثیرگذار در این زمینه که شامل؛ محتوای دروس رشته، اساتید و شرایط دانشگاه می‌شود، توجه‌ای شایان صورت بپذیرد. محتوای دروس رشته‌ها باید متناسب با نیازهای آن رشته باشد، مثلاً رشته مدیریت جزء رشته‌های علوم انسانی است که سبک یادگیری دانشجویان آن باید به صورت انتزاعی - فعال باشد. اما متأسفانه به دلیل محتوای نادرست گنجانده شده در آن، دانشجویان را با سبک یادگیری انعکاسی - عینی رو به رو می‌کند که مشکلاتی را برای دانشجویان در پی خواهد داشت. در طی ۵۰ سال گذشته، به طور فزاینده پژوهش‌های دانشکده‌های مدیریت سعی در پذیرش مدل پژوهش علمی در پروژه‌های خود داشته‌اند. و لازمه این روش، تئوریزه کردن بر اساس تقسیم بندی، تحلیل و مجزا کردن پژوهش از هر گونه دخالت یا انتخاب‌های انسانی و استدلال استقرایی است. و از آنجایی که اخلاقیات از تعمدات انسانی جدایی‌ناپذیر هستند، پیش شرط تبدیل مطالعات مدیریتی به یک علم، انکار اخلاقیات در تئوری‌ها و تجربیات مدیریتی است. در همین زمان ایدئولوژی خاصی بر اصولی که مدیریت در آن ریشه داشت، سیطره پیدا کرده بود، که آن هم لیبرالیسم (دیدگاهی تیره و تار به انسان) بود

که توسط میلتون فریدمن مطرح شد. که نگاهی بدبینانه به انسان و نهادهای اجتماعی داشت. او اولین هدف تئوری‌های اجتماعی را حل مشکل نا کامل بودن انسان و محدود کردن زیان‌های ناشی از این ناکارآمدی بیان می‌کند (گوشال^۱، ۲۰۰۵، ص ۷۶).

یکی از ویژگی‌های محتوای علمی که در علوم مختلف مطرح است، این است که محتوای علمی معمولاً با یک سری از توصیف‌ها و تبیین‌های علمی سر و کار دارد. یک سری واقعیت‌ها را به دانشجوی توضیح می‌دهد، اما این واقعیت یک چیستی دارد. سؤال اصلی در ارتباط با کتب علوم انسانی و مباحثی چون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علم مدیریت، حقوق، درس تربیتی این است که چه مقدار از مباحث مطرح شده با آن مبانی که به آن اعتقاد داریم سازگاری دارند؟ حتی چه قدر با فرهنگ بومی ما سازگار است؟ بسیاری از مباحث جامعه‌شناسی و روان‌شناسی مربوط به جوامع غربی است و با مسایل مطرح در جامعه ایرانی سنخیتی ندارد. پژوهش‌های آکادمیک مرتبط، که مدیریت و کسب و کارها را هدایت می‌کنند، علاوه بر نقاط قوت، تأثیرات منفی و مخرب زیادی هم بر تجربیات علمی و عملی مدیریت داشته‌اند.

اهمیت بررسی این مسأله اینجاست که، تئوری‌ها و نظریات فیلسوفان اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، چه هنگامی که درست باشند و چه به نادرستی وضع گردند، تأثیر بسیار عمیقی بر جامعه و تعاملات آن خواهد داشت. در ۳۰ سال اخیر، بسیاری از بدترین اعمال و فعالیت‌های مدیران، برخاسته از مجموعه نظریاتی بوده است که، از درون دانشکده‌های مدیریت ظهور کرده است (گوشال، ۲۰۰۵، ص ۸۳). و این اهمیت مسأله را می‌رساند که هوش معنوی مدیران به کاهش مشکلات اخلاقی مدیران کمک می‌کند (کاوانا^۲، ۱۹۹۹، ص ۱۸۹).

به نظر محققان مهم‌ترین مسأله‌ای که در اینجا وجود دارد، ناسازگاری محتوای درس مدیریت با نیازها و استلزامات فرهنگی و بومی کشور ما است، در این راستا، سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا محتوای درس در تقویت یا تضعیف هوش معنوی دانشجویان نقش دارد؟ و لذا آیا می‌توان گفت که هوش معنوی دانشجویان بر سبک یادگیری دانشجویان تأثیر مستقیم دارد؟

پیشنه تحقیق

در عصر کنونی، جامعه بشری به شدت نیازمند معنویت، دیانت و اخلاق است. بشر در هیچ

1. Ghoshal
2. Cavanagh

زمانی این نیاز را تا به این حد احساس نمی کرده است. البته این عطش جهانی نسبت به مسایل دینی و اخلاقی خودش را نشان داده است. به عنوان مثال، تعداد دانشجویان آمریکایی که موضوع تز دوره دکتری خود را در حوزه‌های دینی انتخاب کرده‌اند، در ده سال گذشته از ۲/۴ درصد به ۴/۶ درصد افزایش پیدا کرده است. اما در حوزه‌های تخصصی پژوهش‌ها در رابطه با تلفیق زندگی معنوی و زندگی کاری رشد فزاینده‌ای داشته است که برای نمونه به مواردی از آن اشاره می‌کنیم (رستگار و همکاران، ۱۳۸۷)؛ رابطه بین معنویت و تعالیم و آموزه‌های رهبری (کانگر^۱، ۱۹۹۴)؛ رابطه بین بلوغ معنوی و سلامت روانی کارکنان (بوتز^۲، ۱۹۹۸، ص ۳۳۰)؛ معنویت به عنوان پدیده توسعه‌سازمانی (برنات^۳، ۱۹۹۶، ص ۱۲۴)؛ معنویت به عنوان خلق مزیت رقابتی - تجاری (کواناق^۴، ۱۹۹۸، صص ۲۲۱ - ۲۳۳)؛ معنویت به مثابه عامل مهم معنویت و عملکرد سازمانی (میلیمن و دیگران^۵، ۱۹۹۹) و مواردی از این قبیل.

اخیراً نیز محققان نگرانی‌های خود را درباره وضعیت کنونی آموزش و پژوهش در مدیریت بیان کرده‌اند (گوشال، ۲۰۰۵). به طور کلی، این مباحث تمرکز بر فقدان اثر تحقیقات مدیریت بر عمل مدیران و فقدان اثربخشی آموزش‌های مدیریت برای عملکرد مدیریتی (کسب و کار) دانشجویان دارند. پژوهش‌های آکادمیک مرتبط، که مدیریت و کسب و کارها را هدایت می‌کنند، علاوه بر نقاط قوت، تأثیرات منفی و مخرب زیادی هم بر تجربیات علمی و عملی مدیریت داشته‌اند. به ویژه با ترویج تئوری‌های ایدئولوژیک غیر اخلاقی، در واقع دانشکده‌های مدیریت، دانشجویان خود را از هر گونه مسئولیت اخلاقی آزاد ساخته‌اند (گوشال، ۲۰۰۵). آیا این نیاز به معنویت و عطش نسبت به آن، ناشی از همین کاستی علوم انسانی است، که نتوانسته جواب‌گوی آن باشد؟ نیاز به معنویت به طور فطری در نهاد همه انسان‌هاست و آیه شریفه "فطرة الله التي فطر الناس عليها" بیانگر فطرت توحیدی انسان است. پس همه آحاد بشر به دنبال چنین گمشده‌ای می‌گردند، اما اگر این نیاز به صورتی که انبیا و به ویژه پیامبر خاتم (ص) بیان کرده، برآورده نشود، این نیاز فطری یا منکوب می‌شود و یا به صورت معنویت‌های کاذب و

1. Conger
2. Butts
3. Bernat
4. Kavanagh
5. Milliman

نوپیدای بی بنیان به آن پاسخ داده می‌شود. بعضاً علوم انسانی و به ویژه برخی از تئوری‌های مدیریتی موجود به دلیل این که از بنیان بر چارچوب غیرمعنوی نهاده شده، باعث می‌شود آن جامعه‌ای که مبتنی بر این نظریه‌ها پایه‌گذاری می‌شود، فاقد معنویت شده؛ معنویت و اخلاق در آن رو به تنزل برود.

سبک‌های یادگیری

سبک جمع‌آوری و کسب اطلاعات در افراد متفاوت است. عده‌ای دوست دارند که اطلاعات جدید را در قالب مفاهیم انتزاعی و سمبل‌ها یاد بگیرند، عده‌ای دوست دارند تا در قالب واقعیت‌های عینی ملموس (در اینجا و اکنون^۱) یاد بگیرند. از طرفی سبک افراد در تغییر اطلاعات و تجربه نیز متفاوت است، عده‌ای این کار را در درون خود انجام می‌دهند و عده‌ای محیط را به طور فعال دسرخوش تحولات می‌کنند (قلی پور، ۱۳۸۶، ص ۳۵۵). ریدینگ و چیمما^۲ (۱۹۹۱) دوازده مدل متفاوت از سبک‌های یادگیری سازماندهی شده را در سه گروه شناسایی کرده‌اند. این سه گروه با ابعاد فرایند یادگیری هماهنگ می‌باشند که مورد تأکید محققان زیر قرار دارند. سبک‌های یادگیری مبتنی بر فرایند (کلب^۳، ایتوئیستل^۴، بیگز^۵ و ...); سبک‌های یادگیری مبتنی بر ترجیحات (دان^۶، ریچمن^۷، گراشا^۸ و ...); سبک‌های یادگیری مبتنی بر مهارت‌ها - شناخت (رینرت^۹، لتری^{۱۰}، کیف^{۱۱} و ...) (راینر و ریدینگ، ۱۹۹۷، صص ۵-۲۷).

هر محققى به دلایل متفاوت تعریف خود را از سبک یادگیری ارایه می‌کند. شاید به این دلیل باشد که هر محقق فقط به یکی از ابعاد فرایند یادگیری علاقه‌مند است و یا اینکه هر محقق برای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری از ابزارهای متفاوتی استفاده می‌کند. این عدم انسجام به

1. Here and now (now here)
2. Cheema
3. Kolb
4. Entwistle
5. Biggs
6. Dunn
7. Rechman
8. Grasha
9. Reinert
10. Letteri
11. Keefe

آشناگی در ارایه تعریفی یکپارچه انجامیده است که به تبع آن ضعف در روایی و پایایی ابزارهای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری دیده می‌شود (ریدینگ و چیمبا، ۱۹۹۱، صص ۱۹۳-۲۱۵).

مفهوم سبک یادگیری به این مسأله اشاره دارد که افراد ترجیح می‌دهند، چگونه یاد بگیرند. سبک‌های یادگیری عناصر زیادی را در بر می‌گیرد و فعالیت‌های یادگیری وابسته به راهنمایی‌هایی موشکافانه‌اند که برای یک لحظه ویژه از یک فرایند خاص به کار برده می‌شوند (پرکینس^۱، ۱۹۸۵) و بر اساس نظر برخی از محققان (برو و مک کورمیک^۲، ۱۹۷۹؛ بارنو^۳، ۱۹۸۵ و ...). راهبردهایی هستند که دانشجویان به طور متفاوتی از آنها برای یادگیری در موقعیت‌های ویژه استفاده می‌کنند (کانو و دیگران، ۲۰۰۰، صص ۴۶-۵۲).

انواع سبک‌های یادگیری

دانستن سبک‌های یادگیری دانشجویان به مریبان اجازه می‌دهد تا یادگیری را انفرادی کنند، بنابراین دانشجویان را قادر می‌سازد که یادگیری شان را ارتقا دهند. در این قسمت مختصراً به معرفی برخی از با اهمیت‌ترین و معروف‌ترین سبک‌های یادگیری می‌پردازیم.

سبک‌های یادگیری دان و دان^۴ (۱۹۹۹ و ۱۹۹۳)

دان عقیده دارد که افراد فقط به خاطر این که توانایی ذاتی، استعداد و ظرفیت بالقوه‌ای دارند، باهوش نیستند، بلکه آنها به خاطر روش درک خود، روش سازگاری با موقعیت‌های جدید، یادگیری از تجارب خود، درک عوامل اصلی یک موضوع پیچیده، حل مسأله، تحلیل انتقادی مسایل و تصمیم‌گیری، ثابت می‌کنند که باهوش هستند (دنیگ و لاولیس^۵، ۲۰۰۴، صص ۹۶-۱۱۱). دان سبک‌های یادگیری را به عنوان "روشی که در آن هر شخص به روی محتوای تحصیلی جدید و یا مسأله‌ای خاص تمرکز دارد، آن را پردازش می‌کند، درون سازی می‌کند و به خاطر می‌آورد" تعریف می‌کند.

1. Perkins
2. Brew & Mac Cormick
3. Barno
4. Dunn, R. & Dunn, K.
5. Denig & Lavelance

مدل دان ۲۱ عنصر جداگانه را نشان می‌دهد. اگر چه افراد به وسیله تمامی این عناصر تحت تأثیر قرار نمی‌گیرند، ولی بیش‌تر دانشجویان به وسیله ۶ الی ۱۴ عنصر از این عناصر تحت تأثیر قرار می‌گیرند. این ۲۱ عنصر به متغیرهای محیطی، هیجانی، اجتماعی، روان‌شناختی و فیزیولوژیکی طبقه‌بندی شده‌اند.

سبک‌های یادگیری، جنبشی، دیداری و شنیداری (VAK)^۱

برخی از آموزش دهندگان با این طبقه‌بندی موافق نیستند، که مطابق آن ما بخواهیم دانشجویان را در سه دسته طبقه‌بندی نماییم. راس^۲ (۱۹۹۹) تأیید کرده‌اند که یادگیرندگان در یکی از سه طبقه‌بندی قرار دارند؛ ۲۹٪ دیداری، ۳۳٪ شنیداری و ۳۷٪ جنبشی - حرکتی هستند. سبک یادگیری VAK پرسش‌نامه‌ای آسان را برای ارزیابی سبک‌های یادگیری دانشجویان فراهم نموده است. برای مثال، سبک یادگیری دیداری به استفاده از چیزهای مشاهده شده و دیده شده اشاره دارد، که شامل تصاویر، اشکال هندسی، ترسیم‌ها، نمایش‌ها، فیلم‌ها و نمودارها می‌شود. سبک یادگیری شنیداری شامل انتقال اطلاعات به وسیله گوش دادن می‌باشد. سبک یادگیری حرکتی به تجربیات فیزیکی مثل لمس کردن، احساس نمودن، انجام کار و اجرای تجربی کارها اشاره می‌نماید (چامپن^۳، ۲۰۰۵؛ رز و میکل^۴، ۲۰۰۰).

سبک یادگیری کلب و فرای (۱۹۸۵)

از آنجایی که اندیشه زیر بنایی این سبک در نظریه یادگیری تجربی ریشه دارد، ابتدا این نظریه را توضیح می‌دهیم. کلب نظریه خود را در زمینه روان‌شناسی سازمانی در دهه ۱۹۷۰ در حین کار با دانشجویان ماساچوست (MIT) توسعه داد. از آنجا که در رشته MBA دانشجویان با پیش زمینه‌های متفاوتی وارد می‌شدند، وی نتیجه گرفت که دانشجویان با رشته‌های کارشناسی مشابه، سبک یادگیری مشابهی دارند. این سبک یادگیری در آن رشته خاص مورد تأکید زیادی قرار می‌گیرد. برای مثال، دانشجویان رشته‌های مهندسی در نهایت باید صحت فرمول‌ها و معادلات خود را در عمل نشان بدهند، از این رو، آزمایش‌گری فعال روی محیط را بر فعالیت

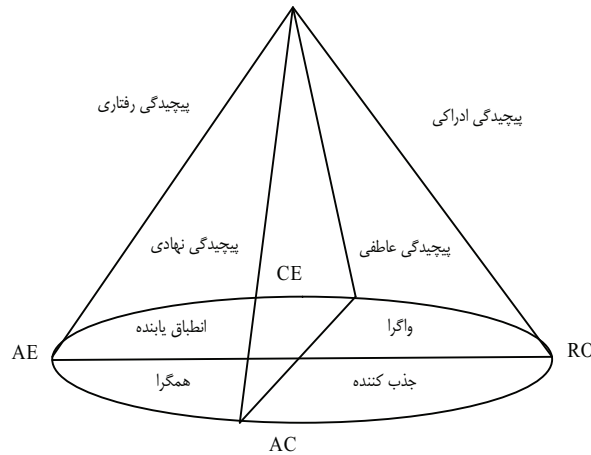
1. Visual, Auditory, Kinesthetic

2. Rose, C. & Micholl

3. Chapman

4. Rose & Micholl

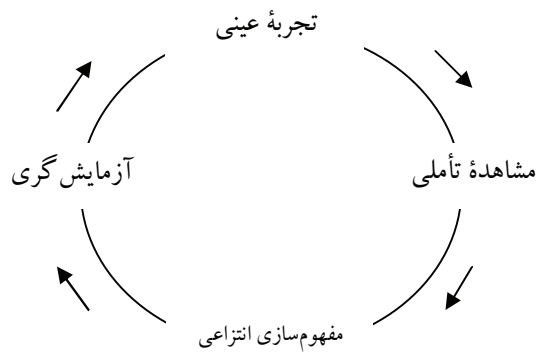
روی مفاهیم انتزاعی غیر کاربردی ترجیح می‌دهند (قلی پور، ۱۳۸۶، ص ۳۵۹). شکل زیر تئوری یادگیری تجربی از تحول را در انطباق با عقاید یونگ نشان می‌دهد.



شکل ۱. نظریه یادگیری تجربه از تحول (کلب، ۱۹۸۱)

مطابق این شکل فرد از مرحله اکتساب دانش به سمت ویژه شدن و سپس یکپارچگی حرکت می‌کند. در جریان این تحول فرد با استفاده از روش‌های مختلف یادگیری تجارب لازم را برای یکپارچه کردن پیش‌دگی‌های رفتاری، نهادی، عاطفی و ادراک کسب می‌کند (CE, AE, RO, AC به ترتیب شیوه‌های یادگیری تجربه عینی، آزمایش‌گری فعال، مشاهده تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی را نشان می‌دهد).

نظریه یادگیری تجربی کلب نتیجه ترکیب سه الگو از فرایند یادگیری تجربی است که عبارتند از: الگوی عملی و آزمایشگاهی کرت لوین، الگوی یادگیری دیویی و الگوی یادگیری تحول شناختی پیاز. هر یک از این سه الگو تضاد بین روش‌های گوناگون مقابله و تعارض با جهان را توصیف می‌کنند و نشان می‌دهند که یادگیری نتیجه حل این تضادهاست. الگوی لوین بر تعارض‌های بین تجربه عینی و مفاهیم انتزاعی و بین مشاهده و عمل تأکید می‌کند، ولی الگوی دیویی بر تکانه‌هایی تأکید می‌کند که نظرات و عقاید را به کار می‌اندازند که به اصطلاح نیروی حرکت نامیده می‌شوند و به تمایلات جهت می‌دهند. در الگوی پیاز فرایند تطابق نظرات و عقاید با دنیای بیرونی و جذاب تجربیات به ساختارهای مفهومی موجود با نیروهای حرکت و تحول شناختی مرتبط هستند.



شکل ۲. چرخه چهار مرحله ای یادگیری کلب و فرای (۱۹۸۵)

با آزمایش فرایندهای یادگیری در می‌یابیم که افراد چگونه از تجارب خود، مفاهیم، قوانین و اصولی را به وجود می‌آورند تا رفتارشان را در موقعیت‌های جدید هدایت کنند و اینکه چگونه این مفاهیم را تغییر می‌دهند تا اثربخش‌تر شوند. این فرایندها به دو صورت فعال و منفعل، و عینی و انتزاعی هستند. این فرایندها می‌توانند به صورت یک چرخه چهار مرحله‌ای نشان داده شوند: (۱) تجارب عینی که منجر می‌شود به، (۲) مشاهده و تأمل که این منجر می‌شود به، (۳) مفهوم‌سازی انتزاعی و بعد، (۴) آزمایش مفاهیم در موقعیت‌های جدید که منجر به تجارب جدیدی می‌شود. این چرخه در شکل (۴) نشان داده شده است.

کلب معتقد است که چرخه یادگیری می‌تواند از هر یک از مراحل چهارگانه شروع شود، ولی ادامه آن برای فرایند یادگیری از این مراحل می‌گذرد.

تجربه عینی؛ درگیر شدن در یک تکلیف جدید.

مشاهده تأملی؛ دیدن دیدگاه دیگران یا توسعه مشاهدات خود در مورد تکلیف و موقعیت‌ها.

مفهوم‌سازی انتزاعی؛ خلق نظریه‌هایی برای توصیف مشاهدات خود.

آزمایش‌گری فعال؛ استفاده از نظریه‌ها برای حل مسایل در تصمیم‌گیری.

با توجه به این چهار شیوه دو بعد قابل شناسایی است، نخست بعدی که شامل تجربه عینی

در مقابل مفهوم‌سازی انتزاعی و بعد دوم شامل آزمایش‌گری فعال در مقابل مشاهده تأملی

می‌باشد.

سبک‌های یادگیری در این نظریه چنین معرفی می‌شوند (کلب، ۱۹۸۱):
 سبک همگرا^۱: افراد دارای این سبک اساساً بر شیوه‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش‌گری فعال متکی هستند. این افراد در حل مسأله، تصمیم‌گیری و کاربرد عملی ایده‌ها موفق‌تر هستند. در این سبک افراد دارای قدرت حل مسأله بالایی می‌باشند و برای مشاغل مدیریتی مناسب‌اند. تحقیقات نشان می‌دهد که افراد این سبک در کارهای تخصصی و فنی موفق‌تر هستند.

سبک واگرا^۲: افراد دارای این سبک بر شیوه‌های یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی تأکید می‌کنند، نیرومندترین جهت‌گیری آن‌ها توانایی تخیل قوی و آگاهی از ارزش‌ها و معانی است. در دیدن موقعیت‌های عینی از چشم‌اندازهای مختلف عملکرد بهتری دارند و بیشتر روابط را با گشتالت معناداری سازمان می‌دهند. رویکرد آن‌ها برای درک موقعیت‌ها مشاهده کردن است. این سبک در مدیران و متخصصان سازمانی و مشاوران دیده می‌شود.

سبک جذب‌کننده (ادغام‌کننده)^۳: شیوه‌های یادگیری مسلط این سبک مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی می‌باشد. نقطه قوت افراد این سبک استدلال استقرایی و توانایی خلق الگوهای نظری و جذب مشاهده‌های ناهمخوان برای ایجاد تبیین‌های منسجم است. این افراد کم‌تر به مردم توجه می‌کنند و بیش‌تر با مفاهیم انتزاعی و ایده‌ها سر و کار دارند.

سبک انطباق‌یابنده^۴: افراد این سبک بر شیوه‌های یادگیری تجربی عینی و آزمایش‌گری فعال تکیه می‌کنند. برای این افراد انجام کارها و اجرای برنامه‌ها در اولویت قرار دارد. افراد این سبک درگیر تجارب تازه و دست اول می‌شوند. این افراد در جستجوی فرصت‌ها و خطر کردن هستند. این سبک به این دلیل انطباق‌یابنده نامیده می‌شود که در خور و مناسب موقعیت‌هایی است که شخص باید زود خودش را با شرایط تازه و چالش‌انگیز سازگار کند.

هوش چندگانه

1. Converge Style
2. Diverge Style
3. Assimilators
4. Accommodators

توانایی برای پاسخ‌گویی پیروزمندانه به شرایط و موقعیت‌های جدید و ظرفیت یادگیری از حوادث و رویدادهای گذشته فرد است (آرمسترانگ^۱، ۱۹۹۹). گاهی اوقات هوش را به عنوان توانایی برای مدیریت کردن پیچیدگی‌های شناختی تعریف می‌کنند. این جنبه از تعریف هوش، بین هوش و استدلال تمایز قایل است، اما در فرهنگ وبستر هوش را هم توانایی برای شناخت و هم چنین استدلال ماهرانه می‌داند (فرهنگ لغت وبستر، ۲۰۱۰). مفهوم تحلیلی غرب^۲ از هوش، بیش‌تر شناختی است و شامل پردازش اطلاعات می‌شود؛ در حالی که رویکرد ترکیبی شرق^۳ نسبت به هوش، مؤلفه‌های گوناگون عملکرد و تجربه انسان، از جمله شناخت، شهود و هیجان را در یک ارتباط کامل^۴ (یکپارچه) دربرمی‌گیرد (نازل^۵، ۲۰۰۴). در مجموع، هوش عموماً باعث سازگاری فرد با محیط می‌شود و روش‌های مقابله با مسایل و مشکلات را در اختیار او قرار می‌دهد.

هوش چندگانه توسط روان‌شناسی به نام گاردنر^۶ بنا نهاده شده است، که نشان می‌دهد حداقل هفت روش برای درک و فهم جهان در افراد وجود دارد (گاردنر، ۱۹۹۳ و کرنل^۷، ۲۰۰۳). گاردنر هر کدام از این روش‌ها را یک "هوش" متمایز (مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که افراد برای حل و دریافت مسایل و مشکلات واقعی که با آن‌ها مواجه می‌شوند از آن‌ها پیروی می‌کنند) نامیده است. بای^۸ (۱۹۹۹) دو هوش دیگر (برون‌گرایی و طبیعت‌گرایی) را به این مجموعه اضافه نموده است (قلی‌پور، ۱۳۸۶، ص ۳۱۸).

نکته قابل توجه این است که دهمین هوش هم با عنوان هوش اخلاقی (توسعه وجدان) در حال مطرح شدن می‌باشد. این نه هوش عبارتند از: هوش منطقی - ریاضی: استعداد استدلال قیاسی، تحلیل و حل مسأله، محاسبه ریاضی. هوش زبانی: استعداد یادگیری و استفاده از زبان

-
1. Armstrong
 2. Western analytic concept
 3. Eastern synthetic approach
 4. Integrative relation
 5. Nasel
 6. Gardner
 7. Cornell
 8. By

(گفتاری و نوشتاری). هوش موسیقی (هنری): استعداد شناسایی، ترکیب و اجرای موسیقی. هوش بدنی - حرکتی: استعداد استفاده هماهنگ از ذهن و بدن برای اجرای حرکات فیزیکی. هوش فضایی: استعداد تشخیص الگوها و استفاده از آنها. هوش بین شخصی: استعداد درک، برقراری ارتباط و همکاری با دیگران. هوش درون شخصی: استعداد خودشناسی و خود تنظیمی در افراد. هوش طبیعت‌گرا: استعداد هم‌نوایی با محیط بیرون (قلی‌پور، ۱۳۸۶).

هوش عقلایی^۱ به مدیریت حقایق و اطلاعات پرداخته و از منطق و تجزیه و تحلیل برای تصمیم‌گیری استفاده می‌کند. هوش عاطفی (EQ)^۲، به درک و کنترل عاطفه و احساسات خود فرد می‌پردازد و در حالی که نسبت به احساسات دیگران حساس می‌باشد (جرج^۳، ۲۰۰۶). در یکی از این مطالعات خصوصیات تعدادی از مهندسان که در زمینه شغلی خود ستاره به شمار می‌رفتند مورد بررسی قرار گرفت. محققان به این نتیجه دست یافتند که این ستاره‌ها در برقراری ارتباط با سایرین موفق‌تر بودند. این همان چیزی است که EQ نام دارد نه IQ که باعث عملکرد بالا می‌شود (رایبیز^۴، ۲۰۰۹).

هوش فرهنگی (CQ)^۵، توانایی افراد برای رشد شخصی از طریق تداوم یادگیری و شناخت بهتر میراث‌های فرهنگی، آداب و رسوم و ارزش‌های گوناگون و رفتار مؤثر با افرادی با پیشینه فرهنگی و ادراک متفاوت است. ارلی و آنگ^۶ (۲۰۰۴) هوش فرهنگی را به عنوان قابلیت فرد برای سازگاری مؤثر با قالب‌های نوین فرهنگی تعریف می‌کنند و ساختار هوش فرهنگی را به انواع دیگر هوش از جمله هوش عاطفی و اجتماعی مربوط می‌دانند.

هوش معنوی^۷

اگر هوش شناختی^۸ در مورد تفکر (فکر کردن)، هوش عاطفی در مورد احساس کردن

1. Intelligence Quotient
2. Emotional Quotient
3. George
4. Robbins
5. Culture Quotient
6. Earley & Ang
7. Spiritual Quotient (Intelligence)=SQ
8. cognitive

باشد؛ بنابراین هوش معنوی در مورد "بودن، هستی" می‌باشد. هوش معنوی منجر به خلاقیت و دیگر اشکال هنر می‌گردد (براود، ۲۰۰۳). تعاریف بسیاری از هوش معنوی شده است که می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: تعریف والمر^۱ از هوش معنوی چنین است: هوش معنوی، توانایی بشریت برای جستجوی سؤالات غایی در مورد معانی زندگی و هم‌چنین هم‌زمان تجربه کردن ارتباط یکپارچه‌ایی که بین هر کدام از انسانها و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، می‌باشد. و ایمونس^۲ نیز هوش معنوی را بدین صورت تعریف کرده است: هوش معنوی، داشتن ظرفیت ماورایی و توانایی برای سرمایه‌گذاری هر روزه فعالیت‌ها، رخدادها و روابط با احساسات روحانی و توانایی برای داخل شدن در حالت‌های معنوی تقویت شده وجدانی و توانایی برای به کارگیری منابع روحانی برای حل مشکلات زندگی و ظرفیت درگیر شدن در رفتارهای پرهیزگارانۀ مثل (بخشندگی، فروتنی، احساس همدردی، حق شناسی) است (سلمان^۳، ۲۰۰۵).

هوش معنوی یعنی داشتن یک مسیر در زندگی، و توانایی برای زدودن خود از هر گونه رنجش و خشم می‌باشد. این تفکری است که خودمان را به عنوان تجلی حقیقت، برتر یا ماوراءطبیعه ببینیم (واقان^۴، ۲۰۰۲).

هوش معنوی، یعنی استفاده از رویکردهای حسی چندگانه برای دستیابی به یک دانش درونی، تا از آن طریق بتوان به حل مشکلات جهانی پرداخت، که همین امر باعث می‌شود تا دانشجویان با استعداد به ایجاد یک هوشیاری (آگاهی) جهانی در کلاس درس دست یابند (سیک^۵، ۲۰۰۸).

از نظر گاردنر با استفاده از پنج توانایی می‌توان هوش معنوی را تعریف کرد: ظرفیت ماورایی، توانایی برای رسیدن به حالت‌های معنوی آگاهانه، توانایی برای سرمایه‌گذاری هر روزه فعالیت‌ها، رخدادها و روابط با احساسات روحانی، توانایی برای به کارگیری منابع معنوی برای حل مشکلات زندگی، ظرفیت درگیر شدن در رفتارهای پرهیزگارانۀ ارزش‌های اصلی هوش معنوی شامل: خدمت رسانی، شفقت (دلسوزی)، مسؤولیت‌پذیری، تعادل، یگانگی و اتصال به غیر می‌باشد (سیک، ۲۰۰۸).

-
1. Wolmar
 2. Emmons
 3. Selman
 4. Vaughan
 5. Sisk

جدول ۱. خصیصه های SQ و رویه هایی که می توان آن را افزایش داد: (سیک، ۲۰۰۸)

ویژگی‌هایی محتمل	راه‌های افزایش
استفاده از دانش درونی تلاشی برای شناخت خود استفاده از قیاس و تشبیه برای ارتباط برقرار کردن استفاده از شهود حساس بودن نسبت به مشکلات اجتماع حساسیت نسبت به اهداف آن در زندگی نگرانی نسبت به بی عدالتی و عدم برابری مطرح کردن سوالات بزرگ پی بردن به gestalt و تصاویر بزرگ تمایل به متمایز شدن ظرفیت برای علاقه کنجکاوی در مورد اینکه چگونه جهان کار می‌کند عشق به ارزشها، همدردی ها نگرانی در مورد دیگران توجه کردن به ماهیت استفاده از تجسم، تفکر، و تصویرهای ذهنی وابستگی به طرز تفکر، خود مشاهده گری، خود آگاهی جستجو برای تعادل (متعادل ساختن) تلاشی برای شناخت خود	اختصاص دادن زمان برای اندیشیدن، وابسته به تفکر (فکر) استفاده از نوشته‌ها خواندن زندگی نامه و کار یابندگان معنویت استفاده از یادگیری مبتنی بر مشکل در مورد مشکلات حقیقی اختصاص زمان برای بحث آزاد استفاده از نقشه برداری برای ادغام کردن مطالعات/مقالات استفاده از گروه برای رشد فعالیت‌ها مطالعه زندگی یابندگان معنویت ادغام علوم اجتماعی استفاده از اثبات تفکر در مورد فکر کردن بکاربردن رویکرد نفس-محیط، خواندن داستانها و اسطوره‌ها استفاده از درام‌های اجتماعی بحث و تنظیم فعالیت‌ها پردازش بحث‌ها شهود و صدای درون توجه به یگانگی در مطالعات استفاده از چه چیزی، برای چه چیزی و چه مدلی استفاده از مذاکره / حل تضاد مطالعه زندگی افراد برجسته

در نهایت می‌توان اذعان نمود، افرادی که دارای هوش معنوی هستند، دارای صفاتی هستند که آن‌ها را به سمت تعالی و گرایش در جهت کمک و مشارکت در فعالیت‌های بشردوستانه سوق می‌دهد، نظیر اینکه این افراد؛ قدرت مقابله با سختی‌ها، دردها و شکست‌ها را دارند، خودآگاهی در این افراد بالا است و از تجربیات و شکست‌های گذشته درس می‌گیرند.

برای اندازه‌گیری هوش معنوی برخی محققان از شاخص PSI استفاده می‌کنند. PSI هفت فاکتور دارد که جنبه‌های گوناگون تجربیات معنوی را اندازه‌گیری می‌کند: این هفت عامل عبارتند از: ۱. الوهیت^۱، ۲. هوشمندی^۲، ۳. روشنفکری^۳، ۴. جامعه‌پذیری^۴، ۵. ادارک بیرونی^۵، ۶. معنویت معصومانه^۶ (کودکانه)، ۷. ضربه روحی^۷ (ولمن، ۲۰۰۱).

1. Divinity

2. Mindfulness

3. Intellectuality

4. Community

5. Extrasensory perception

6. Childhood spirituality

7. Trauma

رشد و تقویت هوش معنوی

به نظر می‌رسد، اگر تعاریف هوش معنوی، روش‌های مختلف دانستن را در برگیرند، ناقص هستند. در بررسی اخیر رابرت فورمن، افرادی که دارای سنین مختلفی بودند، معنویت را مفهومی تجربه‌ای^۱ می‌دانستند تا فراعقلی^۲. تمرین‌های تأملی مانند مراقبه، به این دلیل که وابسته به آشنایی با سه روش متمایز دانستن است (سه روش دانستن عبارتند از: حسی^۳، عقلی^۴ و تأملی^۵)، برای پالایش هوش معنوی مناسب به نظر می‌رسد. به نظر می‌رسد این سه روش دانستن، بخش جدایی‌ناپذیری از هوش معنوی هستند که بعضی از افراد نشان می‌دهند (واقان، ۲۰۰۲).

آگاهی هوشیارانه و سازگاری با وقایع و تجارب زندگی و پرورش خود آگاهی از جمله عوامل اصلی رشد هوش معنوی تلقی می‌شوند. علاوه بر این، بعضی از روش‌ها، راهبردها و تمرین‌ها برای رشد آن مفید تلقی می‌شوند؛ مثلاً واگان معتقد است هوش معنوی از طریق افزایش وسعت نظر و گشودگی و داشتن نقطه نظرهای مختلف، حساسیت زیاد نسبت به تجارب و واقعیاتی نظیر حالت تعالی^۶ (ماورایی) و موضوع‌های معنوی، فهم عمیق‌تر نمادها و بازنمایی افسانه‌ها و کهن الگوهای ناهشیار کشف نشده افزایش می‌یابد (نازل، ۲۰۰۴).

شواهد نشان می‌دهند که تمرین‌های معنوی افزایش‌دهنده آگاهی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری (تعمق^۷) هستند و بر عملکرد افراد تأثیر مثبتی دارند. وارنر در پژوهش خود با اندازه‌گیری میزان توجه و اجرای آزمون انعطاف شناختی^۸ در دو گروه آزمایشی و کنترل، نشان داد که تعمق (انجام تمرین‌های تعمق برتر یا تی‌ام)^۹، رشد ذهنی را به شکل مثبتی تحت تأثیر قرار می‌دهد. کرانسون و همکاران^{۱۰} نیز نشان دادند که تمرین‌های تی‌ام در یک دوره دو ساله باعث بهبود نمره

1. Experiential

2. Transrational

3. Sensory

4. Rational

5. Contemplative

6. Transcendent

7. Meditation

8. Cognitive flexibility

9. Transcendental meditation (TM)

10. Cranson & et al.

هوشبهر، توانایی یادگیری و زمان واکنش در گروه آزمایشی شده است (آمرام، ۲۰۰۵).

رابطه سبک‌های یادگیری و رشته‌های تحصیلی

ویتکین^۱ و گودیناف^۲ (۱۹۷۷) در بررسی‌های خود مشاهده کردند که در محیط‌های دانشگاهی دانشجویان مستقل از زمینه بیش‌تر به سمت رشته‌های تجزیه - تحلیلی و انتزاعی مانند رشته‌های علوم پایه، معماری و مهندسی گرایش دارند. و دانشجویان وابسته به زمینه بیش‌تر جذب رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی می‌شوند که مستلزم روابط اجتماعی است.

فلدر^۳ و سیلورمن^۴ (۱۹۸۸) در تحقیق خود نشان دادند که سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته‌های مختلف متفاوت است. به طوری که دانشجویان رشته‌های مهندسی در مقایسه با دانشجویان معماری فعال‌تر، حسی‌تر، کلامی‌تر و متوالی‌تر هستند (اسفند آباد و امامی‌فر، ۱۳۸۳).

حسینی لرگانی و سیف (۱۳۷۷) با استفاده از پرسش‌نامه سبک یادگیری کُلب مقایسه‌ای بین سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، پزشکی و فنی - مهندسی در مقطع کارشناسی، ارشد و دکتری انجام دادند. نتایج نشان می‌دهد که بین سبک‌های یادگیری این سه رشته تفاوت معناداری وجود دارد. دانشجویان رشته‌های فنی - مهندسی بیش‌تر دارای سبک واگرا و جذب‌کننده هستند، دانشجویان پزشکی دارای سبک جذب‌کننده و دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده بودند.

رحمانی (۱۳۷۹) پژوهشی در مورد رابطه بین سبک‌های یادگیری چهار رشته علوم انسانی، پزشکی، فنی - مهندسی و هنر را با ویژگی‌های شخصیتی آیزنک انجام داد. نتایج این تحقیق نشان داد که بیش‌تر دانشجویان علوم انسانی دارای سبک انطباق‌یابنده هستند و دانشجویان پزشکی سبک جذب‌کننده و دانشجویان رشته‌های فنی - مهندسی سبک واگرا و جذب‌کننده و دانشجویان هنر دارای سبک همگرا هستند.

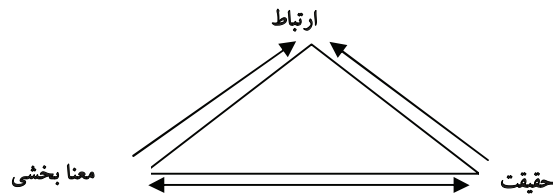
همایونی (۱۳۸۰) در تحقیقی روی دانش آموزان سال دوم دبیرستان در رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی به این نتیجه رسید که دانش آموزان رشته‌های علوم انسانی اکثراً

1. Witkin
2. Goodenough
3. Felder
4. Silverman

وابسته به زمینه و دارای سبک یادگیری واگرا و انطباق یابنده‌اند، دانش‌آموزان رشته تجربی مستقل از زمینه و دارای سبک جذب‌کننده و همگرا و دانش‌آموزان رشته ریاضی نسبت به دانش‌آموزان رشته تجربی مستقل‌تر از زمینه و بیش‌تر دارای سبک جذب‌کننده و همگرا هستند. در تحقیقی دیگر هدف، بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری، پنج عامل بزرگ شخصیتی و متغیرهای زمینه‌ای جنس و رشته تحصیلی بود. آزمودنی‌ها ۳۰۰ دانشجوی کارشناسی رشته فنی و علوم انسانی دانشگاه تهران بوده‌اند. آن‌ها دو پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کُلب^۱ (۱۹۸۵) و پنج عامل بزرگ شخصیتی گلدبرگ (۱۹۹۶) را تکمیل کردند. تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان برای شیوه‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی، آزمایش‌گری فعال، تجربه‌عینی و مشاهده تأملی با متغیرهای پیش بین شامل پنج عامل بزرگ شخصیتی و جنس و رشته تحصیلی، به طور جداگانه انجام گرفت. نتایج نشان داد که فقط وظیفه‌شناسی و جنس به طور معناداری آزمایش‌گری فعال را پیش‌بینی می‌کنند. مقدار واریانس تبیین شده ترجیحات یادگیری دختران و پسران به قرار زیر بوده است $(F.3/277=2/74), (P<0.05)$ دختران در آزمایش‌گری فعال نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. ترجیحات یادگیری دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و علوم انسانی با هم تفاوتی نداشته‌اند. نتایج تحلیل رگرسیون لجستیک (با متغیرهای چند ارزشی) سبک‌های یادگیری واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق یابنده نشان داد که مدل در ۴۲٪ از موارد سبک‌های یادگیری دانشجویان را به درستی پیش‌بینی کرده است و سبک یادگیری همگرا به وسیله وظیفه‌شناسی و جنسیت از یکدیگر متمایز می‌شود.

رابطه سبک‌های یادگیری و رشد معنوی

بر اساس نتایج حاصل از ارتباطات قابل ملاحظه آماری نوع معنویت با سبک یادگیری و رشد معنوی، سه نوع تأکیدات رشد معنوی یا سه روش رشد معنوی در نمونه دانشجویان کشف شده است: (۱) جستجوگر ارتباطی؛ کسی است که از طریق تجربیات ارتباطی در جستجو و شناخت خداوند است (مستقیماً با خدا و یا غیر مستقیم از طریق ایجاد ارتباط با دیگران). (۲) جستجوگران معنا، کسانی‌اند که خداوند را از راه مشاهده و معنای اشتقاقی تجربیات شان می‌شناسند و در جستجوی او هستند. و (۳) جستجوگران حقیقت، که این‌ها خداوند را از راه درک حقایق مطابق با کتاب مقدس می‌شناسند.



شکل ۳: مدل روش های رشد معنوی

بروز جلوه‌های متفاوتی از شکوفایی رشد معنوی را می‌دهد، طراحی و تسهیل‌سازی می‌شود، رشد معنوی قابل دست‌یابی است. در مدل معنویت این مطالعه مشخص شده است که جستجوگرهای ارتباطی با استفاده از تجربیات ارتباطی جدیدی که با خدا و دیگران برقرار می‌کنند در رشد معنوی شان توانا تر (مؤثرتر) هستند. این افراد مشتاق ایجاد ارتباطات نزدیک با دیگران هستند، بنابراین باید به آن‌ها زمان و مکان مناسبی در دانشکده‌ها اختصاص داده شود تا بتوانند این ارتباطات صمیمی را با دیگران برقرار سازند. جستجوگران معنا در فعالیت‌های دانشکده مشارکت می‌کنند آنچنان که می‌توانند به وسیله تجربه آنچه که خدا می‌گوید و انجام می‌دهد (انجام فرامین خدا) حس هوشیاری داشته باشند. آن‌ها می‌خواهند در جایگاهی باشند که بتوانند آنچه را که مشاهده می‌کنند، برای زندگی شان به کار ببرند.

روش تحقیق

تحقیق حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی (مطالعه توصیفی و آزمون فرضیه) و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی و همبستگی می‌باشد. ابزار اصلی این تحقیق برای جمع‌آوری داده‌های مورد آزمون پرسش‌نامه و مصاحبه می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق نیز دانشجویان رشته‌های مدیریت، پزشکی، هنر، علوم پایه، الهیات و فنی-مهندسی دانشگاه تهران. نمونه آماری این تحقیق به دلیل کثرت جامعه آماری و نرمال بودن آن از هر رشته تحصیلی منتخب، ۴۰ دانشجویان انتخاب نموده‌ایم تا طبق قضیه حد مرکزی، نرمال بودن جامعه آماری ما حفظ شود. در نتیجه در این پژوهش از رشته مدیریت ۴۰ دانشجوی، از رشته‌های پزشکی مجموعاً ۴۰ دانشجوی و از سایر رشته‌های نامبرده هر کدام به تعداد ۴۰ دانشجوی در نمونه‌های ما وجود داشته‌اند. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده می‌شود. بدین منظور یک نمونه اولیه شامل ۴۰ پرسش‌نامه برای هوش معنوی و نیز ۳۰ پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری بین دانشجویان پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری SPSS میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل سؤالات هوش معنوی ۰.۹۶٪ و تمایل به

یادگیری ۸۷٪ به دست آمد (اعتبار و روایی پرسش‌نامه کُلب توسط ویلکاکسون هم در سال ۱۹۹۵ مورد آزمون واقع شده است)، که این اعداد نشان دهنده آن است که پرسش‌نامه مورد استفاده، از قابلیت اعتماد و یا به عبارت دیگر از پایایی بالا و مناسبی برخوردار می‌باشد. بیش‌ترین درصد سطح تحصیلات به ترتیب مربوط به سطح تحصیلات کارشناسی و کارشناسی ارشد است که به ترتیب ۷۴، ۸ و ۹۰ درصد را به خود اختصاص داده‌اند و تنها ۴ درصد از سطح تحصیلات نمونه آماری مقطع دکتری را شامل می‌شود.

شیوه تجزیه و تحلیل یافته‌های تحقیق

در اینجا به منظور بررسی روابط میان متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌گردد. با توجه به این که در این تحقیق از نرم افزار آماری SPSS استفاده شده است. در این قسمت فرضیات تحقیق مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند. فرضیاتی که عبارتند از:

فرضیه ۱؛ محتوای دروس رشته‌های مختلف، سبک‌های یادگیری خاصی را به وجود می‌آورد.

فرضیه ۲؛ رابطه معناداری میان هوش معنوی با سبک یادگیری دانشجویان وجود دارد.

فرضیه ۳؛ محتوای دروس مدیریت در تقویت یا تضعیف هوش معنوی دانشجویان نقش دارد.

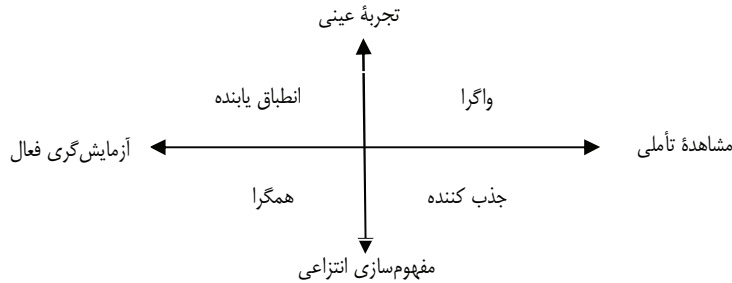
پرسش‌نامه سبک یادگیری کلب

جدول ۲. تعیین اعتبار سوالات پرسش‌نامه سبک یادگیری با استفاده از آزمون t

تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی (df)	آزمون t-Value	
۲۷۵۰/۳۱۳	۲۳۹	۱۶۱.۳۶	L1
۲۳۰۲/۵۲۵	۲۳۹	۲۶۶.۳۳	L2
۲۳۶۹/۰۸۳	۲۳۹	۷۱۹.۳۴	L3
۲۲۳۳/۷۴۲	۲۳۹	۹۱۵.۳۴	L4
۲۷۴۰/۱۱۳	۲۳۹	۴۵۵.۳۵	L5
۲۷۳۲/۱۶۷	۲۳۹	۹۵۵.۳۶	L6
۲۲۶۹۰/۳۰۰	۲۳۹	۳۸۱.۳۳	L7
۲۵۷۸/۵۲۵	۲۳۹	۱۸۴.۳۵	L8
۲۲۸۲/۰۱۳	۲۳۹	۲۴۳.۳۲	L9
۲۶۱۷/۵۲۵	۲۳۹	۱۵۴.۳۶	L10
۲۸۶۲/۵۵۴	۲۳۹	۲۸۳.۴۱	L11
۲۶۰۵/۷۵۰	۲۳۹	۹۸۱.۳۳	L12

فرضیه اصلی پژوهش؛ محتوای دروس رشته‌های مختلف، سبک‌های یادگیری خاصی را به وجود می‌آورد.

از تفریق نمره مفهوم‌سازی انتزاعی از تجربه عینی محور عمودی و از تفریق آزمایش‌گری فعال از مشاهده تأملی محور افقی برای تشخیص سبک‌های یادگیری شکل می‌گیرد. جایگاه فرد در محور مختصات ایجاد شده نشان دهنده سبک یادگیری ترجیحی فرد می‌باشد.

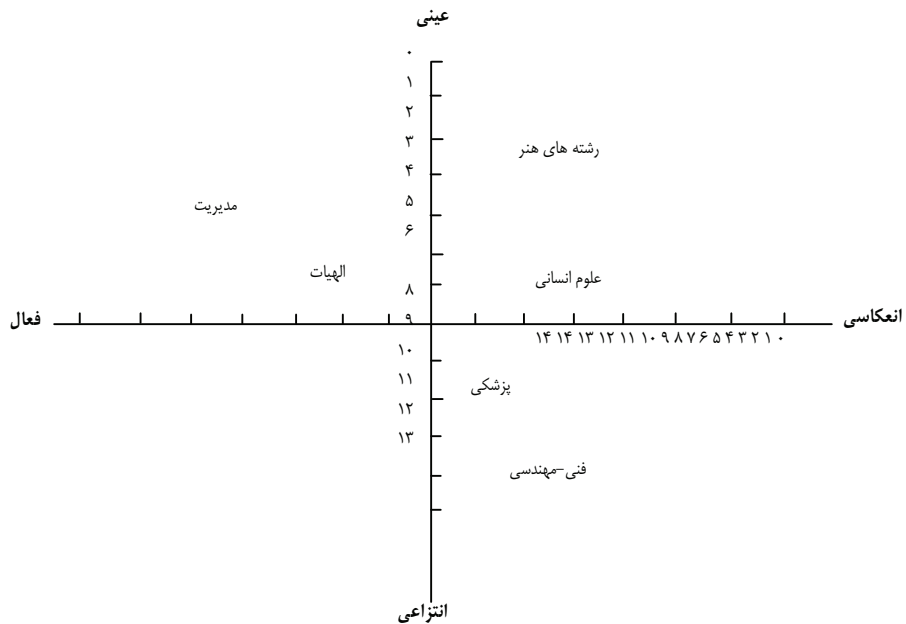


نمودار ۱. محور مختصات شیوه‌های یادگیری (کلب، ۱۹۸۱)

دانشجویان رشته‌های فنی - مهندسی بیش‌تر دارای سبک واگرا و جذب‌کننده هستند، دانشجویان پزشکی دارای سبک جذب‌کننده، دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دارای سبک یادگیری انطباق یابنده، و دانشجویان هنر دارای سبک همگرا هستند.

سبک یادگیری	رشته تحصیلی
سبک انطباق یابنده	مدیریت
سبک انطباق یابنده	الهیات
سبک واگرا و جذب کننده	فنی- مهندسی
سبک همگرا و جذب کننده	علوم پایه
سبک جذب کننده	پزشکی
سبک همگرا	هنر

نمودار زیر محل قرار گرفتن رشته‌های تحصیلی را با توجه به سبک یادگیری خاص هر رشته در مکان‌های مناسب آن نمایش می‌دهد.



نمودار ۲. نمره رشته های مختلف درسی در سبک های یادگیری (AE-RO, AC-CE)

با توجه به نمودار، قابل مشاهده است که رشته های علوم انسانی (بالاًخص مدیریت) برخلاف تصور که باید رشته ای انتزاعی فعال باشد، به صورت رشته ای انعکاسی و عینی تدریس می شود که این امر می تواند به دلیل محتوای دروس، نوع اساتید و عواملی دیگر باشد. در ادامه به تفصیل نمرات هر یک از رشته ها در سبک های چهارگانه یادگیری کلب در غالب نمودارهایی نمایش داده خواهد شد.

پس از بررسی های به عمل آمده و تجزیه و تحلیل پرسش نامه های مربوط به دانشجویان مدیریت با استفاده از نرم افزار SPSS به این نتیجه رسیده ایم که سبک یادگیری غالب در رشته مدیریت سبک آزمایش گری فعال است. شیوه ارزیابی نمره هر یک از دانشجویان در سبک های یادگیری به صورت زیر انجام می گیرد. به این ترتیب که برای به دست آوردن نمره هر فرد در هر شیوه یادگیری باید امتیازهایی را که فرد به گزینه های مربوط به آن شیوه یادگیری اختصاص داده است را با هم جمع کنیم. نمره کلی که به دست آمده، نمره شیوه یادگیری خاص فرد می باشد. این کار را به همین صورت برای چهار شیوه یادگیری انجام می دهیم. تا فرد در هر شیوه یک نمره داشته باشد. مثلاً مطابق دستورالعمل بالا برای به دست آوردن نمره تجربه عینی،

امتیازهای گزینه‌های مربوط به این شیوه در همه گویه‌ها با هم جمع می‌شوند.
 (۱۲) ب + (۱۱) الف + (۱۰) ب + (۹) ب + (۸) د + (۷) ب + (۶) ج + (۴) الف + (۳)
 د + (۲) ج + (۱) الف : نمره شیوه یادگیری
 در نتیجه، مثلاً مجموع نمرات دانشجویان در سبک مفهوم‌سازی انتزاعی در رشته مدیریت
 ۱۲۴۳ بوده است که این رقم در برابر آزمایش‌گری فعال با مقدار ۱۴۰۹ کم‌تر است. یعنی تمایل
 دانشجویان مدیریت به سبک یادگیری آزمایش‌گری فعال بیش‌تر از سایر سبک‌ها است.

ضریب همبستگی بین سبک‌های یادگیری در رشته‌های مختلف

آزمایش‌گری فعال (AE)	مفهوم‌سازی انتزاعی (AC)	تجربه عینی (CE)	مشاهده‌گری فعال (RO)		
			۱	همبستگی پیرسون Sig. (2 tailed)	مشاهده‌گری فعال
			۶	N	
		۱	۹۹۷.۰ (**)	همبستگی پیرسون Sig. (2 tailed)	تجربه عینی
			۰۰۰.۰	N	
	۱	۶	۹۹۰.۰ (**)	همبستگی پیرسون Sig. (2-tailed)	مفهوم‌سازی انتزاعی
			۰۰۰.۰	N	
	۶	۶	۹۷۰.۰ (**)	همبستگی پیرسون Sig. (2-tailed)	آزمایش‌گری فعال
۱	۹۹۷.۰ (**)	۹۸۴.۰ (**)	۰۰۰.۰	N	
	۰۰۱.۰	۰۰۰.۰	۰۰۰.۰		
۶	۶	۶	۶		

تحلیل واریانس بین سبک‌های یادگیری در رشته‌های مختلف

a Predictors: (Constant), AE, AC, CE
 b Dependent Variable: RO

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig.
رگرسیون ۱	۱۰۳۳۹۷۱/۶۸۳	۳	۳۳۳۴۳۴/۸۹۴	۰/۲۳۱	(a)۰/۱۷۶
باقیمانده	۳۱۱/۱۵۰	۲	۱۵۵/۵۷۵		
مجموع کل	۱۰۳۳۲۸۲/۸۳۳	۵			

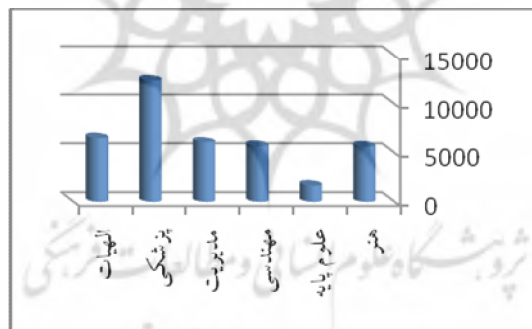
با توجه به داده‌های حاصل از تحلیل واریانس بین رشته‌های مختلف و سبک خاص
 یادگیری آن‌ها در SPSS، عدد F به علت کم‌تر بودن از $F' (۰.۲۲۱۳ < ۲۳۴ < F)$ در سطح اطمینان

۹۵٪، در ناحیه H_0 واقع می‌شود و فرضیه‌ای که مبتنی بر رابطه داشتن سبک‌های یادگیری و رشته‌های تحصیلی (محتوای دروس) است را ثابت می‌کند.

فرضیه دوم: بین هوش معنوی و سبک‌های یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. داده‌های حاصل از تحلیل واریانس نشان می‌دهد که هوش معنوی با سبک‌های یادگیری ارتباط دارد. در این داده‌ها مقدار F محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵٪ کم‌تر از مقدار بحرانی است، در نتیجه فرضیه H_0 تأیید می‌شود.

میزان هوش معنوی (SQ) هم در بین دختران ۱۲۹۳۰ و پسران ۱۲۲۲۱ تفاوت‌هایی دارد. این اعداد از پرسش‌نامه هوش معنوی دانشجویان استخراج شده است. همانطور که در ابتدای این فصل آورده شده است، این پرسش‌نامه از طیف ۵ تایی تشکیل شده است که با توجه به اهمیت گزینه‌ها عدد ۵ را به گزینه برتر اختصاص داده ایم، (این گزینه نشان دهنده هوش معنوی زیاد دانشجوی می‌باشد)، در ادامه با جمع کردن نمره همه گزینه‌ها نمره هر فرد در پرسش‌نامه هوش معنوی مشخص می‌شود، فردی که نمره بیشتری کسب می‌کند، هوش معنوی بالاتری خواهد داشت (البته دو گزینه به سب معکوس بودن طیف با ضرب عدد ۱- با بقیه گزینه‌ها جمع شده است). پس عدد ۱۲۹۳۰ که مجموع نمرات تک تک دختران در هوش معنوی را نشان می‌دهد، از مجموع نمرات پسران در هوش معنوی (۱۲۲۲۱) بیش‌تر می‌باشد.

در بین رشته‌های تحصیلی مختلف نیز میزان هوش معنوی متفاوت است؛ در نمودار زیر مشاهده می‌کنید که میزان هوش معنوی در رشته‌های مختلف با توجه به تأثیر محتوای دروس روی آن‌ها متفاوت است.



همانطور که مشاهده می‌کنیم میزان (مجموع نمرات) هوش معنوی دانشجویان مدیریت (۶۱۲۷) هم ردیف با دانشجویان هنر (۵۶۵۱) و دانشجویان فنی - مهندسی (۵۷۰۷) است. در

صورتی که جامعه نیازمند مدیرانی با هوش معنوی بسیار بالا هستند، میزان معنویت و هوش معنوی این دانشجویان کم‌تر از نصف میزان هوش معنوی حداکثری برای افراد است. دانشجویان پزشکی با کسب مجموع نمره ۱۲۴۷۵ در هوش معنوی از دیگران دانشجویان در رشته‌های دیگر برترند. دانشجویان علوم پایه نیز کم‌ترین میزان هوش معنوی را داشته‌اند (مجموع نمرات آن‌ها در هوش معنوی ۱۶۶۰ بوده است).

تأیید فرضیه دوم:

تحلیل واریانس برای تأیید وجود ارتباط بین هوش معنوی و سبک‌های یادگیری فردی در جدول زیر ارائه شده است:

Sig	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	مدل	
.۰۰۶۳	.۰۲۴۳	۱۱۷۰۳۸۷۶/۶۵۶ ۱۳۸۸۸۲۶۴/۸۷۷	۴	۴۶۸۱۵۵۰۶/۶۲۳ ۱۳۸۸۸۲۶۴/۸۷۷	رگرسیون	1
			۱		باقیمانده	
			۵	۶۰۷۰۳۷۷۱/۵۰۰	مجموع کل	

داده‌های حاصل از تحلیل واریانس نشان می‌دهد که هوش معنوی با سبک‌های یادگیری ارتباط دارد. در این داده‌ها مقدار F محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵٪ کم‌تر از مقدار بحرانی است، در نتیجه فرضیه تأیید می‌شود.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از ارتباط بین سبک‌های یادگیری در رشته‌های مختلف با

هوش معنوی

Sig.	F	میان مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	مدل	
.۰۰۲۱	.۰۱۶۹	۶۴۱۸/۷۵۶	۱	۶۴۱۸/۷۵۶	رگرسیون	1
		۳۸۰۲۸/۱۲۲	۲	۷۶۰۵۶/۲۴۴	باقیمانده	
			۳	۸۲۴۷۵/۰۰۰	جمع کل	

داده‌های حاصل از نرم افزار SPSS نشان دهنده این است که در تحلیل واریانس فوق، فرضیه H0 در سطح اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌شود، یعنی بین سبک‌های یادگیری (محتوای

دروس) و هوش معنوی دانشجویان مدیریت ارتباط وجود دارد. زیرا $F < F_a$ است و در ناحیه H_0 (تأیید) واقع می‌شود.

نتیجه

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، سبک یادگیری دانشجویان مدیریت که منبعث از محتوای دروس این رشته تحصیلی است، سبک انطباق یابنده بوده است، این سبک از ترکیب دو شیوه یادگیری آزمایش‌گری فعال و تجربه‌عینی حاصل می‌شود. نکته قابل توجه این است که رشته‌های علوم انسانی خصوصاً مدیریت باید دارای سبک جذب‌کنندگی باشند که قدرت مفهوم‌سازی انتزاعی آن‌ها در یادگیری بالا باشد. ولی محتوای دروس مدیریت به شیوه‌ای در حال تغییر است که ذهن مخاطبان را به سمت تجربه‌گری عینی و آزمایش‌گری فعال می‌کشاند (نمودار ۲).

ضعف مدیریت در قرن اخیر این بوده است که برای حل مسایل انسانی از الگوهای غیر انسانی (حیوانی و طبیعی) بهره گرفته است. به تبع آن دانشجویان مدیریت هم در رنج هستند، برخی از مفاهیم رفتار سازمانی با آموزه‌های دینی ما ناسازگارند. برای مثال، تعمیم حاصل از نتایج آزمایشات روی حیواناتی همچون سگ، موش، کبوتر و اسب به انسان، مرتبه وجودی انسان را تنزل می‌دهد، ولی در رفتار سازمانی به دلایل نسبتاً عقلایی متداول است. هم‌چنین این تفکر مک کلند که مدیر خوب باید نیاز به قدرت بالا و نیاز به تعلق پایینی داشته باشد؛ یعنی تشنه و شیفته قدرت باشد، با آموزه‌های دینی ما در تضاد است (قلی‌پور، ۱۳۸۶). این موضوعات در نتایج فرضیه «۱» که بیان می‌دارد محتوای دروس با سبک یادگیری ارتباط دارد و از طرفی همین سبک یادگیری با هوش معنوی ارتباط زیادی دارد، در سطح اطمینان ۹۵٪ ثابت شده است.

با تأیید فرضیه دوم که نشان می‌دهد سبک‌های یادگیری متأثر از محتوا و متون درسی با هوش معنوی دانشجویان ارتباط دارد، لذا در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که مردم با ارزش‌های اخلاقی و معنوی خلق نشده‌اند، بلکه در دوران زندگی و از طرق مختلف مثلاً والدین، معلمان، مذهب، اجتماع، فرهنگ، سازمان و... آن را کسب می‌کنند. بنابراین، برخلاف نظر بسیاری از مردم ارزش‌های اخلاقی و معنوی ارثی نیستند، بلکه اکتسابی بوده و آموختنی و قابل تغییر هستند. به همین دلیل با آموزش‌های متناسب (علمی - فرهنگی) در جامعه و در

سازمان‌ها می‌توان بعضی از این ارزش‌ها را به سمت خاصی متمایل ساخت، پاره‌ای را تقویت و بعضی را تضعیف نمود. هربرت سایمون مشاهده نمود که، در اجرا و آگاهی از پژوهش‌هایی که انجام می‌دهیم، هیچ چیز به اندازه نگاه ما نسبت به فطرت و سرشت انسانی افرادی که ما رفتار آن‌ها را مورد مطالعه قرار می‌دهیم مهم نیستند (گوشال، ۲۰۰۵).

اغلب نویسندگان در رشته‌های علوم انسانی به سبب ناشناخته ماندن «انسان» و ماهیت دقیق ارتباط بین «انسان و طبیعت»، به ناچار قوانین و مقررات خشک و بی روح فیزیکی و دینامیکی را برای پیش بینی، کنترل و هدایت رفتار با انسان‌ها تجویز می‌کنند، در حالی که این رفتار تجویزی متناسب با الگوهای رفتاری انسان‌های خودآگاه نیست. اگر سلسله مراتب سیستم‌های بولدینگ در نظر آورده شود، به مراتبی که بر پیچیدگی سیستم‌ها افزوده می‌شود، میزان استفاده از اظهارنظرهای احتمالی درباره سیستم‌های مذکور افزایش می‌یابد و از میزان بیانات قطعی درباره آن‌ها کاسته می‌شود. هر جامعه یک سیستم اجتماعی هدف‌مند است. قواعد توصیف‌گر و تحلیل‌گر سیستم‌های ساده‌تر، در سیستم‌های پیچیده‌تر نیز قابل استفاده‌اند. ولی اکتفا بدانها برای پیش بینی رفتار سیستم‌های پیچیده‌تر، گمراه‌کننده خواهند بود (پورعزت، ۱۳۸۷). با بحران هویتی که نظریات و تئوری‌های مدیریتی با آن مواجه است، اگر بخواهیم به همین محتوای دروس در پرورش فکری و معنوی دانشجویان اکتفا کنیم، در آینده با سازمان‌هایی رو به رو خواهیم شد که مدیرانش قدرت لازم برای درک و حل پیچیدگی‌های درونی و بیرونی سیستم مدیریتی خود ندارند.

نتایج تحقیقات مدیریت نشان داده است که، اگر اعضای یک سازمان دارای ارزش‌های اخلاقی باشند، بازده و سود آن سازمان بالا خواهد رفت. در نتیجه با تثبیت ارزش‌های اخلاقی و معنوی در انسان‌ها، روند رشد سازمان‌ها نیز به دست می‌آید (فروزنده و جوکار، ۱۳۸۶).

دانشکده‌های مدیریت دائماً در تلاش هستند که به هر قیمتی که شده مدیریت را به عنوان یک علم معرفی نمایند، لازمه این روش، تئوریزه کردن بر اساس تقسیم بندی، تحلیل و مجزا کردن پژوهش از هر گونه دخالت یا انتخاب‌های انسانی و استدلال استقرایی است. و از آنجایی که "اخلاقیات" از تعمدات انسانی جدایی ناپذیر هستند، پیش شرط تبدیل مطالعات مدیریتی به یک علم، "انکار اخلاقیات در تئوری‌ها و تجربیات مدیریتی" است. تنها "اخلاقیات" نیستند که قربانی تلاش دانشکده‌های مدیریت برای تبدیل مدیریت به علم می‌شوند، بلکه حتی "عقل سلیم" نیز از این ضایعه رنج می‌برد. همانطور که فلسفه علم مشخص کرده است این غلط است

که روش‌های علوم فیزیک را بدون جرح و تعدیل در مطالعات بازرگانی و مدیریتی به کار ببریم.

همانطور که مشاهده کردیم، میزان هوش معنوی دانشجویان مدیریت (که مجموع نمرات کسب شده دانشجویان مدیریت در پرسش‌نامه‌ها ۶۱۲۷ بوده است) بسیار بسیار کم‌تر از دانشجویان پزشکی (که مجموع نمرات کسب شده آن‌ها در پرسش‌نامه‌ها ۱۲۴۷۵ بوده است) و هم ردیف با دانشجویان هنر و دانشجویان فنی - مهندسی است. رشته مدیریت زیر مجموعه‌ای از رشته‌های علوم انسانی است، و به نوعی باید میزان شناخت انسان و ماهیت ماورایی آن بیش‌تر از سایر رشته‌های غیر انسانی باشد. از سوی دیگر با وجود این که جامعه نیازمند مدیرانی با هوش معنوی بسیار بالا است، میزان معنویت و هوش معنوی این دانشجویان کم‌تر از نصف میزان هوش معنوی حداکثری برای افراد است. و شاید این امر به سبب مناسب نبودن تئوری‌ها و نظریات مکتوب در کتب درسی دانشجویان باشد، که بر سبک یادگیری آن‌ها اثر گذاشته و متعاقباً هوش معنوی پایینی را به دانشجویان مدیریت القا می‌نماید.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع و مأخذ

۱. اسفند آباد شمس، حسن؛ امامی فر، سوزان (۱۳۸۳)، "مطالعه سبک‌های یادگیری در دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه و معماری، و رابطه بین سبک‌های یادگیری با شخصیت، پیشرفت تحصیلی و جنسیت"، مجله پژوهش‌های روانی- تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال اول، شماره ۱.
۲. پورعزت، علی اصغر (۱۳۸۷)، "مبانی دانش علم اداره دولت و حکومت"، تهران، انتشارات سمت.
۳. حسینی لرگانی، مریم (۱۳۷۷)، "مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زن و مرد قوی و ضعیف سه رشته علوم انسانی"، پزشکی و فنی مهندسی دانشگاه‌ها. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. رستگار، عباسعلی؛ وارث، حامد (۱۳۸۷)، "خدا در سازمان: تلفیق و یکپارچگی زندگی معنوی و زندگی کاری"، فصل‌نامه علوم مدیریت ایران، سال سوم، شماره ۱۱، پاییز ۸۷، صفحات ۷۳-۹۹.
۵. رحمانی، سیف‌الله (۱۳۸۸)، "روابط علی بین جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عمل‌کرد تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز".
۶. قلی‌پور، آریین (۱۳۸۶)، "مدیریت رفتار سازمانی [رفتار فردی]"، چ اول، تهران، ۸۶، انتشارات سمت.
۷. همایونی، علیرضا (۱۳۸۰)، "بررسی رابطه ی بین سبک‌های یادگیری شناختی در انتخاب رشته تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان در شهر تهران"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
8. Amram, J. (2005). Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. *Institute of Transpersonal Psychology*.
9. Armstrong, T. (1999). *Seven kinds of smart: Identifying and developing your multiple intelligences*. New York, NY: Plume Book.
10. Braud, W. G. (2003). Review of the book *Psychology, religion, and spirituality* by David Fontana. *Journal of Transpersonal Psychology*, 35, 169-172

12. Butts, D. (1999). Spirituality atwork: An overview. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 328-331.
13. Cano, J. M., Garton, B. L., & Raven, M. R. (2000). Learning styles, teaching styles and personality styles of preservice teachers of agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 33(1), 46-52
14. Cavanagh, G. (1999). Spirituality for managers: Context and critique. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 186-199.
15. Chapman, A. (2007). *Howard Gardner's multiple intelligences*. Retrieved on May 10.
16. Cornell, F. (2003). Establishing a learning center in a rural low income housing Community. *Dissertation Abstracts International*, 65.
17. Denig, S. J. (2004). multiple intelligences and learning styles: Two contemporary dimensions. *Teacher Collage Record*, 106(1), 96-111.
18. Dunegan, L. (2008). *An investigation of multiple intelligences: Developing an indicator of learning styles for education students*. A Doctoral Dissertation, Capella University.
19. Dunn, R., Ingham, J., & Deckinger, L. (1995). Effects of matching and mismatching corporate employees' perceptual preferences and instructional strategies on training achievement and attitudes. *Journal of Applied Business Research*, 11(3), 30-38.
20. Dunn, R., & Dunn, K. (1998). *The complete guide to the learning styles inservice System*. Boston: Allyn & Bacon.
21. Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary student through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
22. Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
23. Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64
24. Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
25. Felder, M. R. (1996). Matters of styles. *Department of Chemical Engineering. North Carolina State, ASEE Rtsm*, 6 (4), 18-23.
26. Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
27. Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: Theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
28. ----- (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
29. ----- (1990). *Art mind & brain: A cognitive approach to creativity*. New York, NY: Basic Books.
30. Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
31. Howell, L. (2001). The effect of learning styles, preferred intelligence, and study strategies on a students' preference for condensed or distributed instruction. Doctoral Dissertation, The University of New Mexico.
32. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
33. Kolb, D. (1981). *Learning styles and disciplinary difference in A. W. Chicheriay* (ed). The Modern American Collage, San Francisco: Jossey-Bass.
34. Kolb, D., & Fry, R. (1985). *Toward and applied theory of experimental learning in*

- Cooper (ed). Theories of Group Process. London: Wiley.
35. Kreienkamp, R. A. (1997). *Understanding student learning styles: The key to better instruction*. Presented at EAA AirVenture Oshkosh 1997, the Annual Experimental Aircraft Association Forum.
 36. Milliman, J., Ferguson, J., Trickett, D., & Condemi, B. (1999). *Spirit and community at Southwest airlines: An investigation of a spiritual values-based model*. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 221-233.
 37. Moran, R. (2004). *Spiritual formation as experiential learning: Exploring the relationship of learning style with spirituality type and spiritual growth on christian college campuses*. Doctoral Dissertation, University School of Leadership Studies in Organizational Leadership.
 38. Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality*. Unpublished Thesis. Australia, The university of south Australia
 39. Piaget, J. (1952). *Origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
 40. Reed, P. (2000). The relationship between learning style and conventional or modular laboratory preference among technology education teachers in Virginia. *Dissertation Abstracts International*, 65, 02A.
 41. Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17(1), 5-27.
 42. Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychologist*, 11, 193-215.
 43. Ross, J. (1999). Can computer-aided instruction accommodate all learners equally? *British Journal of Educational Technology*, 30(1), 5-24.
 44. Robbins, E. (2009). *Organizational Behavior*. 13th Edition, California, USA: Wadsworth Publishing Co., 512.
 45. Sarantopoulos, H. (2005). Learning-style preferences of Latino/Hispanic community: College students enrolled in an introductory biology course. *Educational and Psychological Measurement*, 45(3).
 46. Selman, V. (2005). Spiritual-Intelligence quotient. *College Teaching Methods & Styles Journal - Third Quarter*, 1(3), 1-9.
 47. Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Taylor & Francis Group*, 56(4), 70-73.
 48. Vaughan, F. (2003). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*. 42(2).
 49. Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
 50. Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. London: Bloombury.