



Analyzing the Relationships Between Defense Management Course Content, Learning Style, and Organizational Intelligence of Imam Ali University Students

Saeed Seydi¹, Hossein Rezaei², Sajjad Farhang³

Abstract

Objective: This study was conducted with the aim of analyzing the effect of defense management course content on the learning style and organizational intelligence of students at Imam Ali University (AS) using a quantitative approach.

Methodology: This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlational in nature, in which David Kolb's (1985) learning styles were used as a theoretical framework. The statistical population consisted of 750 defense management students of this university, of whom 254 were selected as a sample using simple random sampling and Morgan's formula. The data collection tools included the Albrecht Organizational Intelligence Standard Questionnaire (with a reliability of 94%) and David Kolb's Learning Style (with a reliability of 87%). The data were analyzed using SPSS version 26 software and statistical methods including Pearson's correlation coefficient and stepwise regression.

Findings: The results showed that the content of defense management courses has a positive and significant relationship with organizational intelligence at a 95% confidence level; so that improving the content of courses leads to improving organizational intelligence in students. Also, the dimensions of learning style, except for the "reflective observation" component, have a positive and significant relationship with organizational intelligence. However, a significant relationship was not found between the content of courses and the "objective experience" component of learning style.

Conclusion: Learning style cannot act as a mediating variable between course content and organizational intelligence; therefore, the effect of course content on organizational intelligence is direct and it is necessary to identify other mediating variables.

Key words: Course content, organizational intelligence, learning style

1. Lecturer in the Department of Social Sciences, Faculty of Command and Management, Imam Ali Military University, Tehran, Iran. Corresponding author, Email: said_se@yahoo.com

2. Assistant Professor of Climatology, Faculty of Command and Management, Imam Ali Military University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor of Social Sciences, Faculty of Command and Management, Imam Ali Military University, Tehran, Iran.

Journal of Maritime management sciences studies, 2025, vol. 5, No 18, pp.31-50

Doi [10.22034/mmr.2025.316695.1134](https://doi.org/10.22034/mmr.2025.316695.1134)

Article Type: Research-based Published by Faculty of Management and Marine Commissary

Received: 2024/12/05

Accepted: 2025/03/10





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



واکاوی روابط میان محتوای دروس مدیریت دفاعی، سبک یادگیری و هوش

سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع)

سعید سیدی^۱، حسن رضایی^۲، سجاد فرهنگ^۳

چکیده

هدف: این پژوهش باهدف واکاوی تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی بر سبک یادگیری و هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) با رویکردی کمی انجام شده است.

روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی - همبستگی است که در آن از سبک‌های یادگیری دیوید کلب (۱۹۸۵) به‌عنوان چارچوب نظری استفاده شد. جامعه آماری شامل ۷۵۰ دانشجوی مدیریت دفاعی این دانشگاه بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و فرمول مورگان ۲۵۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه استاندارد هوش سازمانی آلبرخت (با پایایی ۰/۹۴) و سبک یادگیری دیوید کلب (با پایایی ۰/۸۷) بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و روش‌های آماری شامل ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که محتوای دروس مدیریت دفاعی رابطه مثبت و معناداری باهوش سازمانی در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارد؛ به‌طوری‌که بهبود محتوای دروس، ارتقای هوش سازمانی را در دانشجویان به همراه دارد. همچنین ابعاد سبک یادگیری، به‌جز مؤلفه "مشاهده تأملی"، باهوش سازمانی ارتباط مثبت و معناداری دارند. بااین‌حال رابطه‌ای معنادار بین محتوای دروس و مؤلفه "تجربه عینی" از سبک یادگیری یافت نشد.

نتیجه‌گیری: سبک یادگیری نمی‌تواند به‌عنوان متغیر میانجی بین محتوای دروس و هوش سازمانی عمل کند؛ بنابراین تأثیر محتوای دروس بر هوش سازمانی مستقیم بوده و شناسایی متغیرهای میانجی دیگر ضروری است.

واژگان کلیدی: محتوای دروس، هوش سازمانی، سبک یادگیری

استناد: سیدی، سعید، رضایی، حسن، فرهنگ، سجاد. (۱۴۰۳). واکاوی روابط میان محتوای دروس مدیریت دفاعی، سبک یادگیری و هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع). *مطالعات علوم مدیریت دریایی* (۴)، ص ۳۱-۵۰.

۱. مدرس گروه علوم اجتماعی دانشکده فرماندهی و مدیریت، دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران. نویسنده مسئول، رایانامه: said_se@yahoo.com

۲. استادیار اقلیم‌شناسی دانشکده فرماندهی و مدیریت، دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران.

۳. استادیار علوم اجتماعی دانشکده فرماندهی و مدیریت، دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران.

نوع مقاله: علمی و پژوهشی ناشر: دانشکده مدیریت و کامپیوتریابی دانشگاه علوم دریایی امام خمینی (ره)

Doi: [10.22034/mmr.2025.316695.1134](https://doi.org/10.22034/mmr.2025.316695.1134)

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۱۵



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

تحولات و تغییرات محتوایی به‌ویژه یادگیری مفاهیم و اصطلاحات در درس‌های تخصصی برنامه درسی به‌ویژه رشته‌های خاص باعث چالش‌هایی برای یادگیری دانشجویان شده است. در این باره گنگور و اوزکان^۱ (۲۰۱۷) بیان کرده‌اند که محتوای برنامه درسی بیش از حد به قدرت حافظه و سبک روش تدریس معلمان استوار است (هادپیرانتو جی^۲، ۲۰۱۹). محتوا که بخش اساسی آن مفاهیم است؛ عبارت است از حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌هایی که باید یادگیرندگان بیاموزند. محتوا نخستین گام برای تحقق اهداف به شمار می‌آید، چرا که همیشه به‌عنوان عنصری مهم در برنامه درسی مدنظر قرار گرفته است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). بدین‌سان برای دستیابی به سطح بالای عملکرد منابع انسانی؛ آموزش و محتوای مناسب درسی یکی از مهم‌ترین راهکارها است. در این بین وجود محتوای مناسب درسی می‌تواند تأثیر بالایی در بهبود کیفیت آموزشی ایفا نماید. مسلماً محتوای دروس، خوراک اطلاعاتی است که دانشجویان در طول دوره‌های آموزشی دریافت می‌کنند و انتظار می‌رود تا عملکرد آنان بر اساس محتوا شکل بگیرد. این امر خود یکی از چالش‌های مدیران و برنامه‌ریزان درسی است؛ بنابراین لازم است تا محتوای دروس به‌گونه‌ای طراحی شود که بتوان همگام با سبک‌های یادگیری افراد منجر به بهبود عملکرد حوزه‌ی هوشی آنان گردد. همچنین محتوایی که برای دانشجویان انتخاب می‌شود تأثیر فراوانی بر پیامدهای یادگیری آنان خواهد داشت (کارلگرن^۳، ۲۰۲۰). یادگیری فرایندی است که به‌وسیله آن دانش ایجاد شده از طریق تجربه منتقل می‌شود و به چگونگی یادگیری یادگیرنده اشاره می‌کند (کلب^۴، ۱۹۸۵). سبک یادگیری به‌عنوان مکمل رفتار ورودی یادگیرندگان به کار می‌رود که می‌توان توجیه‌کننده بسیاری از تفاوت‌های فردی در کلاس درس باشد (آکگون و همکاران^۵، ۲۰۰۷)؛ لذا سبک یادگیری را به‌عنوان رویکرد شخصی یادگیرندگان به یادگیری و حل مسئله تعریف کرده‌اند (اگن و کاوچاک^۶، ۲۰۰۹). در فضای رقابتی که در سازمان‌ها ایجاد شده، چگونگی پاسخ مناسب به سبک یادگیری تا حدود زیادی به هوش و بهره‌مندی از آن بستگی دارد (عزیزی و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از مهم‌ترین ابزارهای مورد نیاز این توانمندی‌ها، استفاده از هوش سازمانی است (حسین بر و همکاران، ۱۴۰۰). از سال ۱۹۸۷ که هوش سازمانی مطرح شد، بسیاری از نظریه‌پردازان و محققان سعی کردند تا این مفهوم را توضیح داده و ابعاد آن را از نظر روش‌شناختی مورد بررسی قرار دهند (تراویکا^۷، ۲۰۱۵). باتوجه به تأثیر هوش سازمانی در موفقیت سازمان‌ها این هوش بیش‌ازپیش موردتوجه قرار گرفته (مصری، ۱۳۹۹)، به‌طوری که بدون داشتن هوش سازمانی قادر به پاسخگویی نیازهای سازمانی نخواهیم بود (بهشتی‌فر و همکاران، ۱۳۹۸). مک مستر^۸ (۱۹۹۸) هوش سازمانی را به‌صورت قابلیت یک سازمان به‌عنوان یک کل تعریف می‌کند. هوش سازمانی ظرفیت سازمان‌ها برای ایجاد و استفاده از دانش در جهت سازگاری شدن با محیط است (هلال^۹، ۱۹۹۷). همچنین هوش سازمانی که بر اساس هوش انسانی مطرح شده، شامل ظرفیت یک سازمان در کاربرد توان فکری کارکنانش در رسیدن مأموریت‌های خود است (فرزی و همکاران، ۱۳۹۴) و می‌توان آن را به‌عنوان یکی از انواع هوش شناختی در نظر گرفت، چرا که از ویژگی‌های

1. Guagor, S.M, & Ozkan, M.
2. Hadiprayitno, G
3. Carlgren
4. Kolb
5. Akgun et al
6. Eggen & Kauchak
7. Travica
8. McMaster
9. Halal

هوش سازمانی توانایی تطبیق با محیط‌های متغیر است (داودی^۱، ۲۰۲۰): که می‌تواند موضوعی مهم و جدید در زمینه رفتار سازمانی و دانش بهبود سازمانی باشد (تقوایی و همکاران، ۱۳۹۹). باتوجه به گذر از عصر دیجیتال به عصر فرا دیجیتال نقش هوش سازمانی از اهمیت بالایی برخوردار است. در حقیقت هوش سازمانی به دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) کمک می‌کند تا اطلاعات و مهارت‌های مهم را که به عنوان حافظه سازمانی محسوب می‌شوند و به طور معمول به صورت سازمان‌دهی نشده وجود دارند شناسایی و انتخاب نماید. در این بین دوره مدیریت دفاعی به عنوان یکی از دوره‌های آموزشی کارشناسی دانشگاه امام علی (ع) متناسب با نیازهای علمی و سطح مهارت نظامی و مدیریتی معین تشکیل شده است؛ به طوری که بتواند نیروی انسانی متخصص و کادر فرماندهی مورد نیاز بر یگان‌های کوچک و بزرگ ارتش جمهوری اسلامی ایران را تأمین نماید (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی^۲، ۲۰۱۳). آموزش در محیط‌های نظامی همواره نقشی کلیدی در آماده‌سازی نیروها برای مواجهه با چالش‌های پیچیده و تصمیم‌گیری استراتژیک ایفا کرده است. در این میان، محتوای دروس مدیریت دفاعی می‌تواند به شکل قابل توجهی بر سبک یادگیری دانشجویان و رشد هوش سازمانی آن‌ها اثر بگذارد. در دانشگاه امام علی (ع) به عنوان یکی از مهم‌ترین مراکز تربیت مدیران دفاعی کشور، طراحی و اجرای محتوای آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. باین حال، شواهد موجود نشان می‌دهد که بخش‌هایی از این محتوا با سبک‌های متنوع یادگیری دانشجویان هماهنگ نیست که این امر ممکن است بر توسعه هوش سازمانی به عنوان یکی از ویژگی‌های کلیدی مدیران دفاعی تأثیر منفی بگذارد. پژوهشگر با دغدغه شناسایی این ارتباطات و کمک به بهبود محتوای آموزشی این مطالعه را انجام داده است. نتایج این پژوهش می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و توانمندسازی دانشجویان مدیریت دفاعی برای ایفای نقش‌های کلیدی در آینده کمک نماید. از آنجاکه پژوهش حاضر باهدف تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) بر سبک یادگیری و هوش سازمانی آنان انجام پذیرفته است، انتخاب موضوعاتی همانند بررسی محتوای دروس مدیریت دفاعی به عنوان یکی از مهم‌ترین رشته‌های کاربردی دانشگاه امام علی (ع) و تأثیر آن بر چگونگی سبک‌های یادگیری دانشجویان؛ جستاری بر مفاهیمی چون هوش سازمانی متأثر از این محتوا می‌تواند تلاشی در جهت تحقق تحول حوزه مدیریت و فرماندهی ارتش جمهوری اسلامی ایران و کمک به این جریان باشد. تا دانش‌آموختگان این رشته به منظور ارتقا مأموریت‌های سازمانی و مسئولیت‌های متعدد مدیریتی، تولدایی فرماندهی بر یگان‌های ارتش جمهوری اسلامی ایران را در سطوح مختلف کاربردی کسب نمایند؛ بنابراین مسئله‌ای اصلی پژوهش این است که آیا محتوای دروس ارائه شده به دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) نقش بسزایی در ترغیب یا تضعیف هوش سازمانی آنان دارد؟ آیا هوش سازمانی دانشجویان تأثیر مستقیمی بر سبک یادگیری آنان دارد تا آن که این دانشگاه بتواند در استراتژی‌ها و برنامه‌های آینده آموزشی خود به نحو مطلوبی از آن‌ها بهره‌برداری نماید؟

1. Daoudi

2. Supreme Council of Educational Planning

پیشینه پژوهش

در خصوص استفاده از محتوای دروس و هوش سازمانی در محیط‌های آموزشی پژوهش‌هایی صورت گرفته است که در این خصوص: دانش‌پایه و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش خردورزی بر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان به این نتایج دست یافتند که اثربخشی آموزش خردورزی در افزایش هوش معنوی تفکر وجودی انتقادی، بعد آگاهی متعالی و بعد تولید معانی شخصی دانشجویان معنی‌دار است. ولی بر بعد بسط حالت هوشیاری دانشجویان تأثیر معنی‌داری ندارد. در نتیجه با افزایش خرد و افزایش میزان آن در دانشجویان باعث افزایش هوش معنوی آنان می‌شویم.

گل‌افشانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان تأثیر سبک‌های یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دستیاران بالینی به این نتایج دست یافت که پژوهش فوق می‌تواند چشم‌انداز جدیدی در راستای تغییر سیاست‌های کلی مدیران و مسئولان دانشگاه علوم پزشکی مازندران در راستای بازبینی برنامه‌ها، توجه و تمرکز بر برنامه‌ریزی‌های مبتنی بر سبک‌های یادگیری دانشجویان ایجاد کند و از این طریق موجبات بهتر عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان فراهم سازد.

حامدی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای ترجیحات فکری ندهرمان در تأثیر سبک‌های یادگیری کلب بر خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان به این نتایج دست یافتند که سبک‌های یادگیری بر ترجیحات فکری و خودتنظیمی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. ترجیحات فکری نیز بر خودتنظیمی تأثیر مستقیم و معنادار دارد. همچنین سبک‌های یادگیری بر خودتنظیمی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجی ترجیحات فکری تأثیر معنادار دارد.

شکوهیار و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش با عنوان بررسی رابطه هوش سازمانی و تفکر راهبردی در یک واحد نظامی به این نتایج دست یافتند که بین هوش سازمانی با تفکر راهبردی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در میان ابعاد هفت‌گانه هوش سازمانی رابطه مثبت پنج بعد بینش راهبردی، سرنوشت مشترک، جرئت و شهامت، اتحاد و توافق و فشار عملکرد با تفکر راهبردی مورد تأیید گردیده است.

بردبار (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان برخط به این نتایج دست یافتند که میان ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و سبک یادگیری همگرا دیوید کلب در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان این دوره‌ها اثرگذار هست.

رحیمی نیا و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان بررسی مراحل سبک‌های یادگیری بر اساس تئوری کلب در دانشجویان علوم پزشکی قم به این نتایج دست یافت که باتوجه به این که سبک ترجیحی اکثر دانشجویان همگرا و جذب‌کننده بود از روش‌های آموزش بصری مانند نقشه و دیاگرام، خودآموزی، آموزش انفرادی و تأکید بر کاربردهای علمی مطالب در تدریس استفاده گردد.

اکبری (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط هوش سازمانی با یادگیری سازمانی در بین مدیران مدارس شهرستان پاکدشت به این نتیجه دست یافت که رابطه معنادار و مثبتی بین هوش سازمانی و یادگیری سازمانی در مدیران مدارس شهرستان پاکدشت وجود دارد.

غفاری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان تأثیر محتوای دروس مدیریت بر سبک یادگیری و اثر آن بر هوش معنوی دانشجویان مدیریت به این نتایج دست یافتند 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 شده است. در پژوهشی دیگر یاناردونر^۱ (۲۰۱۴) به بررسی سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دانشگاه دولتی استانبول پرداخت. نتایج نشان داد که سبک یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی اغلب آن‌ها سبک جذب‌کننده است. همچنین رابطه معنی‌داری بین سبک‌های مختلف یادگیری جنس گروه معدل وجود ندارد.

همان‌طور که ملاحظه شد تحقیقات مختلفی در حوزه محتوای دروس و سبک‌های یادگیری انجام شده است که همگی گویای وجود رابطه‌ای مثبت و معنادار هستند. در این پژوهش سعی بر آن شد تا رابطه بین محتوای دروس دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) با هوش سازمانی مورد بررسی واقع گردد. از جنبه نوآور بودن این پژوهش این است که وجود و یا عدم وجود رابطه بین متغیرهای مطروحه می‌تواند نقطه شروعی در بررسی‌های محتوایی و عمیق‌تر دروس رشته مدیریت دفاعی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) به‌عنوان تنها مرجع آموزشی مدیران و فرماندهان آینده یگان‌های ارتش جمهوری اسلامی ایران باشد؛ لذا نتایج این تحقیق می‌تواند ابزاری برای مسئولین، فرماندهان و مدیران دانشگاه امام علی (ع) در تصمیم‌گیری‌های آتی آنان در حوزه محتوای دروس دانشجویان و سبک‌های یادگیری آنان باشد.

مبانی نظری

محتوای دروس

منظور از محتوای یک ماده درسی دانش سازمان‌یافته، حقایق، اصول، ارزش‌ها، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است (قورچیان و همکاران، ۱۳۷۴). محتوای برنامه درسی دربردارنده‌ی دانش‌ها، مهارت‌ها و فرایندها است (ملکی، ۱۳۸۸)، همچنین حقایق خاص، عقاید، اصول و مسائلی را در بر می‌گیرد که در یک درس خاص گنجانده شده‌اند. بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازماندهی مواد و محتوای درسی در نظام آموزشی نشان‌دهنده‌ی این واقعیت است که به‌رغم نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف در قلمرو وسیع، نحوه‌ی سازماندهی و شیوه‌ی عرضه‌ی مواد و محتوای درسی از موقعیت و جایگاه علمی مناسبی برخوردار نیست. این مسئله به طور مستقیم به سازمان برنامه‌ی درسی و شیوه‌ی سازماندهی مواد درسی و روش عرضه‌ی مطالب درسی مربوط است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

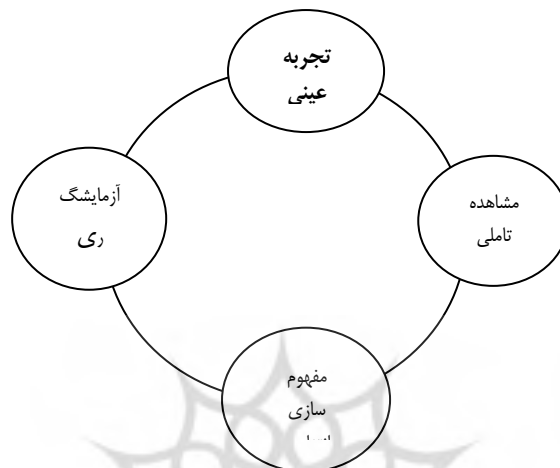
سبک یادگیری

واژه سبک به معنای رفتار شاخص و متمایز آمده است. در اصطلاح تخصصی سبک‌شناسی شیوه‌ای است که فرد اطلاعات را پردازش می‌کند. سبک یادگیری به‌عنوان مکمل رفتارهای ورودی یادگیرندگان به کار می‌رود و عامل مؤثری بر یادگیری فرض شده است (سیف، ۱۳۹۵). سبک‌های یادگیری شامل باورها، اعتقادات، رجحان‌ها و رفتارهایی است که افراد به کار می‌برند تا در یک موقعیت معین به یادگیری خود کمک کنند. اما تمام سبک‌ها الزاماً کمک‌کننده نخواهد بود و حتی ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اخلاص ایجاد کنند (اگن و کاوچاک^۲، ۲۰۰۹). با آزمایش فرایندهای یادگیری درمی‌یابیم که افراد چگونه از تجارب خود مفاهیم، قوانین و اصولی را به وجود می‌آورند تا رفتارهایشان را در موقعیت‌های جدید هدایت

1 . Yanardoner

2 Agen&kowchik

کنند و این که چگونه این مفاهیم را تغییر می‌دهند تا اثربخش‌تر شوند. این مفاهیم به دو صورت فعال، منفعل و عینی و انتزاعی هستند. کلب^۱ (۱۹۸۵) این فرایندها را به صورت یک چرخه چهارمرحله‌ای به صورت شکل (۱) نشان داده است.



شکل ۱: چرخه یادگیری تجربه‌ای دیوید کلب

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. این دسته‌بندی بر اساس یک چرخه چهارمرحله‌ای مطابق شکل بالا به نام چرخه یادگیری تجربی بنا نهاده شده که از نظریه یادگیری او استخراج گردیده است (لی - دیویس^۲، ۲۰۰۷). نظریه کلب در رابطه با الگو یا چرخه تجربی‌اش به صورت زیر توصیف شده است: ابتدا تجربه عینی فوری اساس مشاهده و تفکر را می‌سازد. بعد این مشاهده و تامل به صورت مفاهیم و تعمیم‌های انتزاعی درمی‌آیند. سپس از این انتزاعیات می‌توان رهنمودهایی برای عمل استخراج کرد. این رهنمودها را می‌توان به عنوان فرضیه‌هایی تصور کرد که اعمال را هدایت می‌کنند و می‌توان آنها را در موقعیت‌های عینی تازه آزمون کرد و در نتیجه آن تجربه‌های عینی جدیدی به دست آورد که این چرخه همچنان می‌تواند ادامه یابد. لی دیویس^۳ (۲۰۰۷) درباره این نظریه یادگیری می‌گوید: اگر چه الگوی کلب با نظم و ترتیب زیاد یادگیری را در چهار مقوله قرار می‌دهد، اما این پیام را نیز می‌رساند که یادگیری یک فرایند و یک چرخه روان است که از ترکیبی از عناصر تشکیل یافته و ضمن مطالعه یا آموزش دادن باید آن را مورد ملاحظه قرار دهید.

هوش سازمانی

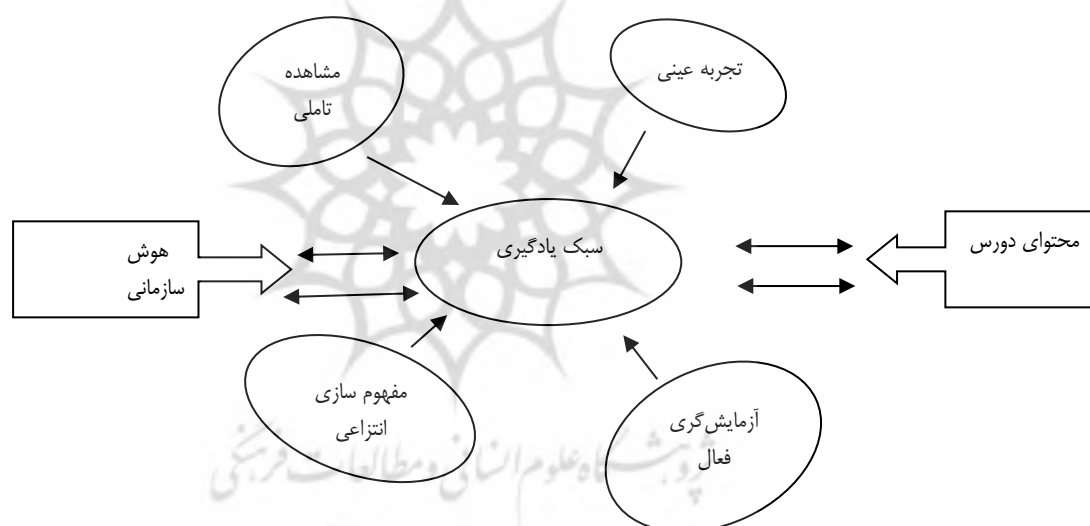
هوش سازمانی مفهومی جدید در عرصه ادبیات سازمان و مدیریت است. پیشینه موضوعی هوش سازمانی به دهه ۱۹۹۰ بر می‌گردد و ریشه‌های آن را باید در نظریه‌های مدیریت دانش و یادگیری سازمانی جستجو کرد. به‌زعم برخی از صاحب‌نظران ایده و مفهوم هوش سازمانی، انگاره‌های جزئی دیگری همچون یادگیری سازمانی و مدیریت دانش را در بر

1. Kolb

2 Lee Davies

3 Lee Davies

می‌گیرد. مک مستر^۱ (۱۹۹۸) هوش سازمانی را یک قابلیت یا توانایی کلی می‌داند. جانگ^۲ معتقد است که هوش سازمانی قابلیت فکری یک سازمان است و از نظر آلبرشت^۳ (۲۰۰۳) هوش سازمانی توانایی حل مسائل سازمان و عامل تحقق یافتن مأموریت‌هاست. نظریه‌ی هوش سازمانی به دنبال آن است که با سنجش وضعیت هوشمندی سازمان‌ها، توانایی‌ها و ضعف‌های آنها را شناسایی و بر اساس نتایج به‌دست‌آمده راهکارهای لازم را برای بهبود هوش سازمانی و در نهایت بهبود عملکرد سازمان ارائه نماید (جعفری، ۱۳۸۸). هوش سازمانی با تمرکز بر درک دانش و یادگیری، موجب خلق سازمان هوشمند می‌شود. سازمانی که یاد می‌گیرد دانش را هوشمندانه مدیریت کند. برای این که هوش سازمانی افزایش یابد، سازمان باید قادر باشد که یاد بگیرد و خود را با شرایط جدید انطباق دهد. اما فقط با داشتن توانایی یادگیری و قابلیت انطباق نمی‌توان رشد هوش سازمانی را تضمین کرد. عوامل دیگری مانند برنامه‌ریزی استراتژیک یا مدیریت‌کردن میان کارکنان، فرهنگ مشارکت و مواردی دیگر از اجزای، اساسی و ضروری برای یادگیری سازمانی و هوش سازمانی است (استون هاوس^۴، ۱۹۹۹). مدل مفهوم پژوهش که حاصل بررسی ادبیات نظری تحقیق است در شکل (۲) نشان داده‌شده است.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش

سؤالات پژوهش

سؤال اصلی

آیا محتوای دروس مدیریت دفاعی بر سبک یادگیری و اثر آن بر هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) تأثیرگذار است؟

1. McMaster
2. Jung
3. Albrecht
4. Stonehouse

سؤال‌های فرعی

آیا تاثیر معناداری بین محتوای دروس مدیریت دفاعی و هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) وجود دارد ؟

آیا تاثیر معناداری بین محتوای دروس مدیریت دفاعی و سبک یادگیری دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) وجود دارد ؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۷۵۰ نفر از دانشجویان رشته مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) بود. با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۲۵۴ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. برای اطمینان از تصادفی بودن نمونه‌گیری، فهرستی از تمامی دانشجویان تهیه شد و از روش قرعه‌کشی یا اعداد تصادفی جهت انتخاب نمونه‌ها استفاده گردید. ابزارهای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه استاندارد هوش سازمانی آلبرخت (2003) که این پرسشنامه شامل ۴۹ گویه است که هوش سازمانی را در هفت بُعد زیر اندازه‌گیری می‌کند:

0 بینش راهبردی (۷ گویه)

0 سرنوشت مشترک (۷ گویه)

0 میل به تغییر (۷ گویه)

0 روحیه (۷ گویه)

0 اتحاد و توافق (۷ گویه)

0 کاربرد دانش (۷ گویه)

0 فشار عملکرد (۷ گویه)

نمره‌گذاری پرسشنامه هوش سازمانی آلبرخت (2003) بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام شد (۱ = خیلی کم، ۲ = کم، ۳ = متوسط، ۴ = زیاد، ۵ = خیلی زیاد). میانگین نمرات هر بعد به‌عنوان نمره آن بعد محاسبه شد که مجموع نمرات، هوش سازمانی کل را نشان داد.

همچنین از پرسشنامه سبک یادگیری دیوید کلب (1985) که دارای ۱۲ گویه است استفاده شد که این پرسشنامه چهار سبک یادگیری زیر را مورد ارزیابی قرار می‌دهد:

0 تجربه عینی

0 مشاهده تأملی

0 مفهوم‌سازی انتزاعی

0 آزمایش فعال

هر گویه با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالف، ۵ = کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. بر اساس نمرات به‌دست‌آمده، سبک یادگیری غالب هر فرد تعیین می‌شود. روایی پرسشنامه‌ها از طریق روایی صوری و محتوایی ارزیابی شد. برای این منظور ابزارها به ۱۰ نفر از متخصصان و اساتید حوزه مدیریت و علوم تربیتی ارائه شد و اصلاحات لازم بر اساس نظر آنان انجام گردید. ضریب شاخص روایی محتوا (CVI) برای پرسشنامه هوش سازمانی ۰.۹۱ و برای

پرسشنامه سبک یادگیری ۰.۸۸ گزارش شد که نشان‌دهنده تأیید روایی ابزارهاست. پایایی ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب آلفای پرسشنامه هوش سازمانی ۰.۹۴ و برای پرسشنامه سبک یادگیری ۰.۸۷ به دست آمد که بیانگر پایایی بالای ابزارهاست. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با استفاده از نسخه ۲۶ نرم‌افزار SPSS انجام شد. برای بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و برای پیش‌بینی اثر متغیرهای مستقل بر وابسته از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. عدد ۳ به عنوان میانگین وزنی مقیاس در نظر گرفته شد تا تغییرات معناداری در نمرات ارزیابی شود.

یافته‌ها

در این پژوهش در مجموع ۲۵۴ پرسشنامه تکمیل شد. اطلاعات دموگرافیک شرکت کنندگان برابر جدول (۱) می باشد. بیشترین فراوانی سنی ۲۰-۲۲ سال (۴۳.۳۱ درصد)، دانشجویان مجرد (۸۲.۶۸ درصد)، بیشترین پاسخ‌دهندگان مربوط به مدرک تحصیلی (دانشجویان کارشناسی مربوط به دانشجویان سال دوم دانشگاه افسری امام علی (ع)، به تعداد ۱۱۶ نفر که (۴۵.۶۷ درصد) از مجموع پاسخ‌دهندگان می‌باشند.

جدول ۱: اطلاعات دموگرافیک شرکت کنندگان

مؤلفه	فراوانی	درصد
سن		
۱۸-۲۰	۸۵	۳۳.۴۶
۲۰-۲۲	۱۱۰	۴۳.۳۱
۲۲<	۵۹	۲۳.۲۳
تاهل		
مجرد	۲۱۰	۸۲.۶۸
متاهل	۴۴	۱۷.۳۲
مدرک تحصیلی		
سال اول	۸۴	۳۳.۰۷
سال دوم	۱۱۶	۴۵.۶۷
سال سوم	۵۴	۲۱.۲۶

برای بررسی تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی بر سبک یادگیری و هوش سازمانی دانشجویان، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. آزمون نرمالیت شاپیرو-ویلک و کولموگروف-اسمیرنوف برای داده‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش (محتوای دروس، سبک یادگیری و هوش سازمانی) انجام شد. نتایج این آزمون‌ها به شرح زیر است:

آزمون نرمال بودن

۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف:

- o برای محتوای دروس $p > 0.05$: توزیع نرمال است.
- o برای سبک یادگیری $p > 0.05$: توزیع نرمال است.
- o برای هوش سازمانی $p > 0.05$: توزیع نرمال است.

۲. آزمون شاپیرو-ویلک:

- o برای محتوای دروس $p > 0.05$: توزیع نرمال است.
- o برای سبک یادگیری $p > 0.05$: توزیع نرمال است.
- o برای هوش سازمانی $p > 0.05$: توزیع نرمال است.

نتایج هر دو آزمون نشان داد که داده‌های متغیرهای اصلی پژوهش از توزیع نرمال برخوردارند. بنابراین از آزمون‌های پارامتری (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. برای پاسخ‌گویی به سؤال اصلی پژوهش که آیا محتوای دروس مدیریت دفاعی بر سبک یادگیری و اثر آن بر هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) تأثیرگذار است از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردیده است تا آن که این دانشگاه بتواند در استراتژی‌ها و برنامه‌های آینده خود به نحو مطلوب از آن‌ها بهره‌برداری نماید.

جدول (۲) آزمون پارامتریک همبستگی پیرسون مربوط به محتوای دروس و هوش سازمانی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع)

محتوایی دروس		
همبستگی پیرسون		
**۰/۷۸۴		
هوش سازمانی	Sig	۰/۰۰۰
درجه آزادی		۲۵۳

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون جدول (۲) نشان می‌دهد؛ باتوجه به این که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ هست می‌توان نتیجه گرفت که رابطه معناداری بین دو متغیر محتوای دروس و هوش سازمانی وجود دارد. در نتیجه ضریب همبستگی ۰/۷۸۴ بین محتوای دروس و هوش سازمانی موجود هست. از آنجایی که جهت رابطه مثبت است در نتیجه با افزایش و بهبود محتوای دروس، هوش سازمانی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) نیز افزایش می‌یابد.

جدول (۳) آزمون همبستگی پیرسون مربوط به متغیر هوش سازمانی و سبک‌های یادگیری دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع).

آزمایشگری فعال	مفهوم‌سازی انتزاعی	مشاهده تأملی	تجربه عینی	
۰/۳۰۸*	۰/۳۲۱*	۰/۱۴۰	۰/۵۵۳**	همبستگی پیرسون
۰/۰۳۸	۰/۰۳	۰/۳۱۹	۰/۰۰۹	Sig
۵۳	۵۳	۵۳		درجه آزادی

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون (جدول ۳) نشان می‌دهد؛ رابطه معناداری بین متغیر هوش سازمانی و سبک‌شناختی تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال وجود دارد که هرچند شدت این رابطه ضعیف است؛ اما با توجه به این که جهت رابطه مثبت است، با افزایش و بهبود سبک یادگیری هوش سازمانی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) نیز افزایش می‌یابد. ضریب همبستگی بین هوش سازمانی و سبک‌شناختی از نوع تجربه عینی برابر ۰/۵۵۳ در جهت مثبت و در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. بین هوش سازمانی و سبک‌شناختی از نوع مفهوم‌سازی انتزاعی رابطه با ۰/۳۲۱ و جهت مثبت وجود دارد. بین هوش سازمانی و سبک‌شناختی آزمایشگری فعال رابطه با ۰/۳۰۸ و جهت مثبت نیز وجود دارد. بین هوش سازمانی و سبک‌شناختی مشاهده تأملی رابطه معناداری وجود ندارد که در نتیجه بعد مشاهده تأملی نمی‌تواند تأثیر معناداری بر هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع) داشته باشد.

جدول (۴) آزمون همبستگی پیرسون مربوط به متغیر محتوای دروس و سبک‌های یادگیری دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع).

آزمایشگری فعال	مفهوم‌سازی انتزاعی	مشاهده تأملی	تجربه عینی	
۰/۲۱۵	۰/۲۰۳	۰/۲۰۵	۰/۳۰۸*	همبستگی پیرسون
۰/۱۲۳	۰/۱۴۲	۰/۶۵۱	۰/۰۱۷	Sig
۵۳	۵۳	۵۳	۵۳	درجه آزادی

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون جدول (۴) نشان می‌دهد؛ بین محتوای دروس و سبک‌شناختی تجربه عینی رابطه با $0/308$ وجود دارد. بین محتوای دروس و سبک‌شناختی مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی، آزمایشگری فعال رابطه‌ای وجود ندارد چرا که سیگنال حاصل از جدول بزرگ‌تر از سطح معناداری $0/05$ است.

جدول (۵) آزمون همبستگی تفکیکی مربوط به متغیر محتوای دروس، هوش سازمانی و سبک‌یادگیری تجربه عینی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع).

متغیرهای کنترل		محتوای دروس	
متغیر اسمی	هوش سازمانی	همبستگی	$0/784^{**}$
		Sig	$0/000$
		درجه آزادی	۵۱
تجربه عینی	هوش سازمانی	همبستگی	$0/734^{**}$
		Sig	$0/000$
		درجه آزادی	۵۰

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون جدول (۵) نشان می‌دهد که:

- **رابطه بین محتوای دروس و هوش سازمانی بدون کنترل متغیر تجربه عینی:**
شدت همبستگی بین محتوای دروس و هوش سازمانی $0/784$ است که نشان‌دهنده یک رابطه مثبت و قوی است (سطح معناداری $0/000$).
- **رابطه بین محتوای دروس و هوش سازمانی با کنترل اثر متغیر تجربه عینی:**
پس از کنترل متغیر «تجربه عینی»، شدت همبستگی کاهش یافته و به $0/734$ رسید که همچنان نشان‌دهنده یک رابطه مثبت و معنادار است. در همبستگی مرتبه صفر همبستگی که بدون دخالت متغیر تجربه است و اثر این متغیر بر دو متغیر محتوای دروس و هوش سازمانی کنترل نشده است، شدت رابطه دو متغیر $0/784$ است و زمانی که اثر متغیر تجربه عینی کنترل می‌شود شدت این رابطه افت پیدا می‌کند و $0/734$ را نشان می‌دهد که این خود می‌تواند ناشی از کنترل اثر متغیر تجربه عینی باشد.

جدول (۶) آزمون همبستگی تفکیکی مربوط به متغیر محتوای دروس، هوش سازمانی و سبک یادگیری مشاهده تأملی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع).

محتوای دروس		متغیرهای کنترل	
۰/۷۸۴**		همبستگی	
۰/۰۰۰		Sig	
۵۱		درجه آزادی	
۰/۸۳۱**		همبستگی	
۰/۰۰۰		Sig	
۵۱		درجه آزادی	

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون جدول (۶) نشان می‌دهد؛ که در همبستگی مرتبه صفر همبستگی که بدون دخالت متغیر مشاهده تأملی است و اثر این متغیر بر دو متغیر محتوای دروس و هوش سازمانی کنترل نشده است، شدت رابطه دو متغیر ۰/۷۸۴ است. زمانی که اثر متغیر مشاهده تأملی کنترل می‌شود شدت این رابطه افت پیدا نمی‌کند و ۰/۸۳۱ را نشان می‌دهد.

جدول (۷) آزمون همبستگی تفکیکی مربوط به متغیر محتوای دروس، هوش سازمانی و سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع).

محتوای دروس		متغیرهای کنترل	
همبستگی		۰/۷۸۴**	
متغیر اسمی	هوش سازمانی	Sig	۰/۰۰۰
		درجه آزادی	۵۱
همبستگی		۰/۸۳۴**	
مفهوم سازی انتزاعی	هوش سازمانی	Sig	۰/۰۰۰
		درجه آزادی	۵۱

نتایج حاصل از آزمون همبستگی جدول (۷) نشان می‌دهد که در همبستگی مرتبه صفر همبستگی که بدون دخالت متغیر مفهوم‌سازی انتزاعی است و اثر این متغیر بر دو متغیر محتوای دروس و هوش سازمانی کنترل نشده است، شدت رابطه دو متغیر ۰/۷۸۴ است. زمانی که اثر متغیر مفهوم‌سازی انتزاعی کنترل می‌شود شدت این رابطه افت پیدا نمی‌کند و ۰/۸۳۴ را نشان می‌دهد.

جدول (۸) آزمون همبستگی تفکیکی مربوط به متغیر محتوای دروس، هوش سازمانی و سبک یادگیری آزمایشگری فعال دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع)

متغیرهای کنترل		محتوای دروس	
متغیر اسمی	هوش سازمانی	همبستگی	۰/۷۸۴**
		Sig	۰/۰۰۰
		درجه آزادی	۵۱
آزمایشگری فعال	هوش سازمانی	همبستگی	۰/۸۰۹**
		Sig	۰/۰۰۰
		درجه آزادی	۵۱

نتایج حاصل از آزمون همبستگی جدول (۸) نشان می‌دهد که در همبستگی مرتبه صفر همبستگی که بدون دخالت متغیر آزمایشگری فعال است، اثر این متغیر بر دو متغیر محتوای دروس و هوش سازمانی کنترل نشده است شدت رابطه دو متغیر ۰/۷۸۴ است. زمانی که اثر متغیر آزمایشگری فعال کنترل می‌شود شدت این رابطه افت پیدا نمی‌کند و ۰/۸۰۹ را نشان می‌دهد.

جدول (۹) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

گام	متغیرهای پیش‌بین	B	β	R	R^2	t	Sig
۱	ثابت	۲/۶				۴۸/۲۱	
	مؤلفه هوش سازمانی	۰/۲۱	۰/۵۹	۰/۷۸۴	۰/۶۱۴	۱۴/۲	۰/۰۰۰

(جدول ۹) نتایج تحلیل حاصل از رگرسیون گام به گام برای متغیر (تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع)) نشان می‌دهد. در گام اول اولین متغیری که وارد تحلیل شد و باقی ماند، مؤلفه هوش سازمانی بود که به معنی بیشترین تأثیر متغیر مزبور نسبت به دیگر متغیرهای پیش‌بین است با توجه به ضریب تعیین به دست آمده می‌توان اظهار داشت حدود ۰/۶۱۴ درصد از تغییرات محتوای دروس مدیریت دفاعی ناشی از متغیر هوش سازمانی است. بر اساس نتایج رگرسیون گام به گام، سبک یادگیری با محتوای دروس رابطه معناداری وجود ندارد و وارد معادله نشده است.

نتیجه‌گیری

ایجاد تحول در خرده دستگاه‌های مختلف آموزشی، نگرش و محتوای دروس امری لازم و ضروری است. محتوای دروس رشته‌ها باید متناسب با نیازهای آن رشته باشد تا بتواند بر پیامدهای یادگیری تأثیر فراوانی داشته باشد. بدین سان محتوای دروس مدیریت دفاعی یک از مهم‌ترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی دانشجویان مدیریت دفاعی دانشگاه امام علی (ع) نقش مؤثری دارد و خوراک اطلاعاتی است که آن‌ها را متناسب با نیازهای علمی و سطح مهارت‌های مدیریتی جهت تصدی فرماندهی بر یگان‌های ارتش جمهوری اسلامی ایران آماده می‌نماید. انتخاب محتوای مناسب و تأثیر آن بر چگونگی سبک‌های یادگیری دانشجویان تلاشی در جهت تحقق تحول حوزه مدیریتی و کمک به این جریان آموزشی است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر محتوای دروس مدیریت دفاعی بر سبک یادگیری و هوش سازمانی دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین محتوای دروس و هوش سازمانی رابطه‌ای مثبت و معنادار به میزان ۷۸ درصد وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت محتوای دروس یکی از عوامل کلیدی در توسعه هوش سازمانی است. محتوای علمی غنی و متناسب با نیازهای سازمان می‌تواند به ارتقای حافظه سازمانی و توانایی‌های شناختی افراد کمک کند. همچنین، محتوای باکیفیت موجب افزایش کارایی دانشجویان در محیط‌های عملیاتی و مدیریتی می‌شود. یافته دیگر نشان داد بین سبک یادگیری و ابعاد آن (تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی، آزمایشگری فعال) با هوش سازمانی رابطه مثبت و معناداری یافت شد، اما مشاهده تأملی با هوش سازمانی رابطه‌ای نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که سبک‌های یادگیری از جمله مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال در یافتن راه‌حل‌های عملی و تصمیم‌گیری مؤثر هستند. این سبک‌ها به دانشجویان امکان می‌دهند تا با استفاده از اندیشه‌های نظری، مسائل سازمانی را به طور خلاقانه حل کنند. عدم ارتباط مشاهده تأملی با هوش سازمانی نشان‌دهنده این است که این بعد از سبک یادگیری نیازمند شرایط خاص آموزشی یا محتوای متناسب برای اثرگذاری بیشتر است. دیگر یافته نشان از عدم ارتباط بین محتوای دروس و سبک یادگیری است. تنها بین بعد تجربه عینی سبک یادگیری و محتوای دروس رابطه‌ای ضعیف وجود داشت. سایر ابعاد سبک یادگیری با محتوای دروس ارتباط معناداری نشان‌دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت عدم ارتباط معنادار بین محتوای دروس و سبک یادگیری، به جز بعد تجربه عینی می‌تواند ناشی از عدم تناسب شیوه‌های تدریس با نیازهای سبک‌های مختلف یادگیری باشد. سبک تجربه عینی به دلیل تأکید بر تعاملات عملی و تجربیات واقعی، ارتباط بیشتری با محتوای دروس دارد. یافته دیگر حاکی از آن است که سبک یادگیری نتوانست به عنوان متغیر میانجی بین محتوای دروس و هوش سازمانی

عمل کند و اثرگذاری محتوای دروس بر هوش سازمانی مستقیم بود. در نتیجه شناسایی متغیرهای میانجی دیگر ضروری است.

یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات شکوهمیار و همکاران (۱۳۹۷) و صالحی و همکاران (۱۳۹۵) همسوست که نشان دادند بین مؤلفه‌های برنامه درسی (مانند روش تدریس و محتوای آموزشی) و پیامدهای یادگیری مانند خلاقیت و هوش سازمانی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین در حوزه سبک یادگیری، نتایج این پژوهش با تحقیق غفاری و همکاران (۱۳۸۹) درباره رابطه سبک‌های یادگیری و هوش معنوی مطابقت دارد. همچنین در زمینه عدم ارتباط معنادار بین محتوای دروس و سبک یادگیری با نتایج قلی‌پور (۲۰۱۰) متفاوت است که نشان داده بود محتوای دروس مدیریت تأثیر مثبتی بر سبک‌های یادگیری دارد. همچنین در تبیین نقش میانجی سبک یادگیری، این پژوهش با یافته‌های منوچهری زاده (۱۴۰۱) غیرهمسوست که نشان‌دهنده تأثیر سبک یادگیری به‌عنوان میانجی بود.

پیشنهادهای

باتوجه به نتایج حاصل از پژوهش می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه داد. بازنگری و اصلاح دوره‌ای محتوای دروس مدیریت دفاعی: در این خصوص پیشنهاد می‌شود که برای بهبود کیفیت محتوای دروس، جلسات منظم با اساتید و متخصصان هر حوزه (نظامی، علمی، مدیریتی) برگزار شود. این جلسات می‌تواند شامل بررسی نیازهای روز و متناسب با چالش‌های جدید در محیط‌های سازمانی و نظامی باشد. استفاده از ترکیبی از اساتید نظامی و علمی داخلی و خارجی در طراحی محتوا: در این زمینه این رویکرد می‌تواند به تبادل تجربه‌های عملیاتی و نظری کمک کند. اما برای حصول بهترین نتیجه، باید از روش‌های تدریس متناسب با فرهنگ آموزشی هر منطقه استفاده شود تا از مشکلات احتمالی ناشی از تفاوت‌های فرهنگی اجتناب گردد. درج اهداف کاربردی، نظری و رفتاری در کتب درسی: در این خصوص پیشنهاد می‌گردد که علاوه بر اهداف عمومی، بهتر است به طور خاص به سناریوهای عملی و شبیه‌سازی‌های استراتژیک در دروس پرداخته شود تا دانشجویان بتوانند در محیط‌های واقعی تصمیم‌گیری کنند.

تقویت یادگیری از طریق بهره‌گیری از فناوری‌های نوین تدریس: در این خصوص پیشنهاد می‌شود که استفاده از پلتفرم‌های آنلاین، شبیه‌سازی‌های دیجیتال و ابزارهای یادگیری ترکیبی به طور گسترده‌تری در کلاس‌های مدیریت دفاعی پیاده‌سازی شود. این فناوری‌ها می‌توانند به ارتقای هوش سازمانی و افزایش تعامل دانشجویان کمک نمایند. مقایسه بلوغ یادگیری دانشجویان مدیریت دفاعی با سایر دانشجویان و ارتقای آن: که باتوجه به تفاوت‌های موجود در بلوغ یادگیری بین دانشجویان مختلف، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌هایی برای ارزیابی و توسعه مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان طراحی شود.

شناسایی سبک‌های یادگیری غالب دانشجویان از طریق مطالعات طولی و عرضی: که مطالعات طولی می‌توانند به شناسایی تغییرات سبک‌های یادگیری دانشجویان در طول زمان کمک کنند. این مطالعات باید به طور منظم و در دوره‌های مختلف انجام شود تا تطبیق محتوای دروس با سبک‌های یادگیری دانشجویان به بهترین شکل صورت گیرد.

تناسب بیشتر بین شیوه‌های تدریس و محتوای دروس مدیریت دفاعی: به‌منظور افزایش کارایی تدریس، پیشنهاد می‌شود که شیوه‌های تدریس بیشتر با نیازهای فردی و گروهی دانشجویان تطبیق داده شود. همچنین، بررسی و ارزیابی روش‌های تدریس مختلف و انتخاب مناسب‌ترین شیوه‌ها برای هر نوع محتوا می‌تواند مؤثر باشد.

بررسی متغیرهای تعدیل‌کننده مانند نوع استاد، روش تدریس و فناوری اطلاعات: که بررسی تأثیر متغیرهایی مانند نوع استاد (نظامی یا علمی) بر سبک یادگیری دانشجویان و استفاده از فناوری‌های نوین در تدریس می‌تواند تأثیرات مثبتی بر بهبود کیفیت یادگیری و هوش سازمانی دانشجویان بگذارد.

مطالعه سبک‌های یادگیری در رشته‌های مرتبط مانند خلبانی، مهندسی بالگرد، و تعمیر و نگهداری: که این مطالعات می‌توانند به درک بهتر نیازهای آموزشی و تطبیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دانشجویان در رشته‌های مختلف کمک کنند.

منابع

- اشرف حسین بر، محمد؛ سعادت‌مند، زهره؛ براتعلی، مریم؛ یوسفی، زهرا (۱۴۰۰). بازنگری دوره‌های توانمندسازی مشاوران تحصیلی در آموزش و پرورش به‌منظور ارائه الگوی مناسب، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی ۱۴ (۲): ۲۳-۴۷.
- اکبری، نرگس (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش سازمانی با یادگیری سازمانی در بین مدیران مدارس شهرستان پاکدشت، دومین دوره کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی.
- بردبار، تابع (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی و تأثیر آنها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از راه دور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام‌نور.
- بهشتی‌فر، ملیکه؛ شهبازیان، احد (۱۳۹۸). ارائه مدل اثربخشی توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان (مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز)، مجله توانمندسازی سرمایه انسانی، ۳ (۲): ۲۱۱-۲۲۳.
- تقوایی یزدی، مریم، نیاز آذری، مرضیه (۱۳۹۹). رابطه آینده‌نگر باهوش سازمانی، خلاقیت سازمانی و تعالی سازمانی در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران به‌منظور ارائه مدل. فصلنامه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱۱ (۲): ۱۶۷-۱۹۲.
- حامدی، ارکیده؛ مرادی، سهیلا؛ ساسانیان اصل، زهرا؛ ترابی، محمدمبین؛ حمیدرضا، آرمان (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای ترجیحات فکری ندهرمان در تأثیر سبک‌های یادگیری کلب بر خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵ (۱): ۱۰۳-۱۱۴.
- دانش‌پایه، مسلم؛ در تاج، فریبا؛ شیوندی چیلچه، کامران؛ دلاور، علی؛ اسدزاده دهرائی، حسن (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خرد بر هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان، فصلنامه روان‌شناسی شناختی، ۱۰ (۴): ۱-۱۲.
- رحیمی نیا، حوریه؛ رحیمی نیا، الهه؛ شریفی راد، غلامرضا (۱۳۹۵). بررسی مراحل سبک‌های یادگیری بر اساس نظریه کلب در دانشجویان پزشکی قم، فصلنامه توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۲۴): ۲۴-۳۲.
- شکوهیار، سجاد، تولایی، روح‌الله، کاویانی، حسن (۱۳۹۷). بررسی رابطه هوش سازمانی و تفکر راهبردی در یک واحد نظامی، فصلنامه آماد و فناوری دفاعی، ۴ (۳): ۱۳۹-۱۶۴.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین، انتشارات دوران، ویرایش ۷.

صالحی، لاله؛ منوری فرد، فیض‌الله؛ محمدی، یاسر (۱۳۹۵)، مؤلفه‌های برنامه درسی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی - کاربردی کشاورزی البرز، فصلنامه پژوهشی مدیریت آموزش کشاورزی، ۸ (۳۹): ۱۶-۲۷

عزیزی، فاطمه؛ خادمی، سید موسی؛ رحیمی کیا، امین (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های مفهومی هوش سازمانی در آموزش و پرورش لرستان (یک مطالعه کیفی) مطالعات رفتاری در مدیریت، ۱۳ (۳۰): ۶۴-۸۳.

فتیحی و آجارگاه (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران، علم استادان.

فرزی، حامد؛ عباسی، همایون؛ زردشتیان، شیرین (۱۳۹۴). تبیین رابطه هوش سازمانی و چابکی سازمانی با کارآفرینی سازمانی در وزارت ورزش و جوانان ایران، فصلنامه مدیریت ورزشی، ۷ (۵): ۷۱۳-۷۲۹.

قورچیان، نادر قلی؛ تن‌ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستانی تا جهان امروز. تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

غفاری، رحمان؛ قلی‌پور، آرین (۱۳۹۸). بررسی تأثیر محتوای دروس مدیریت بر سبک یادگیری و تأثیر آن بر هوش معنوی دانشجویان مدیریت، فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی، ۸ (۲): ۱۱۵-۱۴۶.

گل‌افشانی، علی؛ ضامنی، فرشیده (۱۳۹۹). تأثیر سبک‌های یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد و دستیاران بالینی، مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۳): ۱۷۹-۱۸۶.

منوچهری زاده، الهام (۱۴۰۱). بررسی کتاب علوم تجربی سوم ابتدایی بر اساس نظریه‌های هوش‌های چندگانه، پژوهش‌نامه آموزش علوم تجربی، ۲ (۴): ۱-۱۱.

مصری، محمد (۱۳۹۹). بررسی تأثیر هوش سازمانی بر سکوت سازمانی با وساطت عدالت سازمانی، اولین نشست بین‌المللی چالش‌ها و راهکارهای نوین در مهندسی صنایع، مدیریت و حسابداری.

ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عملی. مشهد، دانشگاه فردوسی، انتشارات پیام اندیشه، چاپ هشتم.

- Albrecht, K., (۲۰۰۳), Organizational Intelligence Survey, Institute of Management, Applied Social Psychology, 33, 1069-1087.
- Akgun. A.E., Byrne, J., Keskin, H. (200v). Organizational Intelligence: a Structuration View Journal of Organizational Change Management ,2 (3), 272-289.
- Carlgrén, I., (۲۰۲۰). Powerful knowns and powerful knowings. Journal of Curriculum Studies, 52(3), 323-336.
- Daoudi, N. Nabigh, M. Hilal, I. Rahimi, H. & Atiki, F. Z. (۲۰۲۰). Organizational Intelligence: Ontological Modeling of Skills. International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC), 13(1), 4-18.
- Eggen, P., & Kauchak, D., (2009), Educational Psychology, Windows on Classroom (5th & 8th ed), Upper Saddle River, Nj: Merrill, Prentice – Hall.
- Guagor, S.M., & Ozkan, M. (2017). Evaluation of the concepts and subjects in biology perceived to difficult to learn and teach by the pre- service teachers registered in the pedagogical program european journal of educational research. ۶(4), 495-508.
- Hadiprayitno, G.M., & Kusmi yati, A. (2019). Problems in learning biology for senior high schools in Lombok Island. Iop conf, Series. Journal of Physics. conf. series 1241(2019). 12054 Iop.
- Halal, W.E. (1997). Organizational intelligence: what is it, and how can manager use it? Retrieved, 2007, From. [http://www. Bah. Com](http://www.Bah.Com).

- Kolb, D., & Fry, R. (1985). Toward and applied theory of experimental learning in Cooper (ed). Theories of Group Process. London: Wiley.
- Lee-Davis, L., (2007), Developing Work and study skills. USA: Thomson.
- McMaster, Michael D (1998). organizational intelligence, managing director, knowledge Based perelement, Ltd. December 12. Retrieved November. 17. 2006 From. <http://www.parshift.com/speakers/speako11>.
- Stonehouse, G.H. & Pemberton, J., (1999), Learning and Knowledge Management in the Intelligent Management in the Intelligent Organization, Participation & Empowerment: An International Journal, 7(5), 131-144.
- Travica, B. (2015). Modeling organizational intelligence: Nothing googles like Google. Online Journal of Applied Knowledge Management, 3(2), 18-1.
- Yanardoner, A., (۲۰۱۴), Evaluation of Student Learning Styles and Personality Traits State University Stanbul, Suma Psicolical, 234, 118-124.

