

بسم الله الرحمن الرحيم

اگر تغییر نکنی نابود می شوی

عنوان :

سازمانهای یادگیرنده

استاد ارجمند :

جناب آقای دکتر سرمد سعیدی

دانشجو :

سید عباس حسینی

پائیز ۸۶



Learning organization

فهرست مطالب

مقدمه

تعاریف

انواع یادگیری

زمینه های شکل گیری نظریه سازمان یادگیرنده

نظریه سازمان یادگیرنده

کشش خلاق: اصل تلفیق کننده

نقشهای جدید

رهبر به عنوان طراح

رهبر به عنوان معلم

رهبر به عنوان خدمتگزار

مهارتهای جدید

ساختن دورنمای مشترک

نمایان ساختن و آزمون مدل های ذهنی

تفکر سیستمی

ابزارهای جدید

الگوهای سیستمی پایه

ترسیم شقوق متعارض استراتژیک

روش ستون سمت چپ برای نمایان کردن مدل های ذهنی

نقد نظریه پیتر سنج

معنای واقعی سازمان یادگیرنده

مدیریت در سازمانهای یادگیرنده

اندازه گیری یادگیری

یادداشتها

فهرست منابع

برنامه‌های بهبود مداوم که امروزه نقل محافل مدیریتی است، به سرعت در تمام سازمانها گسترده می‌شوند. مدیران به این امید چنین برنامه‌هایی را، که بعضاً هزینه‌های گزافی را نیز به سازمان تحمیل می‌کنند، در دستور کار قرار می‌دهند که بتوانند در سازمان توان رقابت در بازار جهانی و مقاومت در برابر پیچیدگی‌های روزافزون را ایجاد کنند. برنامه‌ها و تکنیک‌های بهبود مداوم بسیار متنوع‌اند، چنانکه تنها تهیه فهرستی از عناوین آنها نیز کار سختی است. متأسفانه در این وادی تعداد شکست‌ها به مراتب بیش از پیروزیهای بدست آمده است. نظریه سازمانهای یادگیرنده، که ابتدا توسط تعدادی از مدیران هوشمند و با تجربه در محیط کسب و کار به صورت عملی مورد استفاده قرار گرفته و سپس در محیط‌های دانشگاهی توسط نظریه پردازان پرورش داده شده است، به دنبال یافتن جواب این مسئله است.

بسیاری از مدیران از فهم این حقیقت اساسی که بهبود مداوم نیاز به تعهد سازمان به یادگیری مداوم دارد، عاجزند. اساساً چگونه می‌توان انتظار داشت که سازمانی بتواند به پیشرفت نائل شود و افقهای جدیدی از فعالیت و کار را فراروی خود بگشاید، بدون اینکه بخواهد چیز جدیدی یاد بگیرد. حل یک مسئله چالش برانگیز، معرفی محصولی جدید و بازمهندسی یک فرایند تولید جملگی نیاز به مشاهده جهان به طریقی نو و تلاش عملی در جهت اجرای یافته‌های جدید دارند. در فقدان عنصر حیاتی یادگیری، سازمانها و افراد آنها تنها شیوه‌های کهنه را - حداکثر با بیانهای جدید - تکرار می‌کنند.

تعاریف:

سازمان یادگیرنده مواجه می‌سازد. در این میان، مقاله حاضر سعی دارد تا به عناصر و مفاهیم اساسی مشترکی که در تعاریف ارائه شده پردازد و تعریفی از سازمان یادگیرنده ارائه کند که حداکثر وفاق اندیشمندان این عرصه پیرامون آن وجود داشته باشد. اما قبل از پرداختن به تعریف سازمان یادگیرنده، لازم است تا مفهوم یادگیری سازمانی، که مفهومی اساسی و پایه‌ای است، به دقت تعریف و تفاوت ظریف آن با سازمان یادگیرنده تشریح شود.

مفهوم یادگیری سازمانی به لحاظ زمانی قبل از سازمان یادگیرنده توسعه داده شده است. کار جدی محققین پیرامون یادگیری سازمانی زمینه‌ساز شکل‌گیری نظریه سازمان یادگیرنده بوده است.

یادگیری سازمانی به طور فزاینده‌ای در میان سازمانهایی که به افزایش مزیت رقابتی، نوآوری و اثربخشی علاقمندند، مورد توجه ویژه قرار گرفته است. آرجیس (۱) و شون (۲) (۱۹۷۸: ۲)، که دو تن از پژوهشگران اولیه در این زمینه هستند، یادگیری سازمانی را به عنوان «کشف و اصلاح خطا» تعریف می‌کنند. به نظر فایول (۳) و لایلز (۴) (۱۹۸۵: ۸۰۳)، یادگیری سازمانی فرایند بهبود اقدامات از طریق دانش و شناخت بهتر است. داجسون (۵) یادگیری سازمانی را به عنوان «روشی

که سازمانها ایجاد، تکمیل و سازماندهی می‌کنند تا دانش و جریانهای عادی کار در رابطه با فعالیت‌هایشان و در داخل فرهنگ‌هایشان و همچنین کارایی سازمان را از طریق بهبود بکارگیری مهارتهای گسترده نیروی کارشان، انطباق داده و توسعه بخشند»، تعریف می‌کند

(Dodgson, 1993: 377).

در دیدگاههای جدیدتر یادگیری سازمانی مستقیم‌ادر زمینه (۶) سازمان تعریف می‌شود. دلیل عمده این امر شکل‌گیری نظریه‌سازمان یادگیرنده در سالهای اخیر می‌باشد و دقیقاً از این مرحله به بعد تعاریف مربوط به یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده کاملاً به یکدیگر مرتبط می‌شوند و کار محقق در تعیین حوزه هر یک به صعوبت می‌گراید. در تعریفی که توسط جورج هوبر (۷) ارائه شده است، یادگیری به گونه‌ای تعریف شده که می‌تواند در هر سطح از تجزیه و تحلیل برای فرد، گروه و یا سازمان به کار رود. به نظر هوبر (۱۹۹۱) یک هویت (۸) زمانی یاد می‌گیرد که از طریق پردازش اطلاعات محدوده رفتار بالقوه‌اش تغییر کند. تسانگ (۹) (۱۹۹۷) معتقد است که دو اصطلاح یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده بعضی از اوقات به اشتباه به جای یکدیگر به کار گرفته می‌شوند. وی یادگیری سازمانی را مفهومی می‌داند که برای توصیف انواع خاصی از فعالیت‌هایی که در سازمان جریان دارد به کار گرفته می‌شود، در حالیکه سازمان یادگیرنده به نوع خاصی از سازمان اشاره می‌کند.

صاحب‌نظران برای مفهوم سازمان یادگیرنده نیز تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند. به نظر داجسون (۱۹۹۳) سازمان یادگیرنده سازمانی است که با ایجاد ساختارها و استراتژی‌ها به ارتقای یادگیری سازمانی کمک می‌کند. به زعم گاروین سازمان یادگیرنده "سازمانی است که دارای توانایی ایجاد، کسب و انتقال دانش است و رفتار خودش را طوری تعدیل می‌کند که منعکس‌کننده دانش و دیدگاههای جدید باشد" (Garvin, 1993:80).

تعریف نسبتاً جامعی ارائه کرده است:

«در تعریف سیستماتیک، یک سازمان یادگیرنده سازمانی است که با قدرت و به صورت جمعی یاد

می گیرد و دائماً خودش را به نحوی تغییر می دهد که بتواند با هدف موفقیت مجموعه سازمانی به

نحو بهتری اطلاعات را جمع آوری، مدیریت و استفاده کند» (Marquardt, 1995:19).

همانطور که قبلاً از تسانگ نقل شد، یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده دو مفهوم متفاوت اند،

به این معنی که اولی به فعالیتهای (فرایندهای) خاصی در داخل سازمان اشاره می کند، در حالی که

دومی نوع خاصی از سازمان است. مارکوارت پس از تعریفی که در بالا به آن اشاره شد، تفاوت

دو عبارت «یادگیری سازمانی» و «سازمان یادگیرنده» را به زیبایی توضیح می دهد:

«ر بحث از سازمان یادگیرنده تمرکز ما بر چستی است و سیستمها، صول و ویژگیهای سازمانهایی

را که به عنوان یک هویت جمعی یاد می گیرند اقدام به تولید می کنند، مورد بررسی قرار

می دهیم. از طرف دیگر یادگیری سازمانی به چگونگی وقوع یادگیری سازمانی به معنی مهارتها و

فرایندهای ساخت و بهره گیری از دانش، اشاره دارد. در این معنی، یادگیری سازمانی تنها یک بعد یا

عنصر از سازمان یادگیرنده است» (Marquardt, 1995:19).

انواع یادگیری:

در یک تقسیم بندی کلاسیک در میان نویسندگان صاحب نظر یک وفاق جمعی در تفکیک دو نوع

یادگیری وجود دارد که صرف نظر از نام گذاری هر یک از این دو نوع تقریباً مفهوم یکسانی

توسط آنها اراده شده است. فایول و لایلز (۱۹۸۵) انواع یادگیری را در قالب دو سطح (۱۲) بیان

در داخل یک ساختار سازمانی و یا مجموعه‌ای از قواعد اتفاق می‌افتد. "یادگیری سطح پایین منجر به توسعه روابط پایه‌ای میان رفتار و نتایج می‌شود، اما این امر اغلب در دوره کوتاهی اتفاق می‌افتد و

تنها بخشی از آنچه سازمان انجام می‌دهد را تحت تأثیر قرار می‌دهد" (Fiol and

807: 1985, Lyles).. به نظر این دو نویسنده یادگیری سازمانی نتیجه تکرار رویه معمول است

و شامل ایجاد روابط بین رفتارها و نتایج مربوط به آنها می‌باشد. در نتیجه این اتکال به رویه و روال عادی، یادگیری سطح پایین بیشتر در زمینه سازمانی اتفاق می‌افتد که به خوبی درک شده و مدیریت به توانایی خود در کنترل موقعیت‌ها باور داشته باشد. هرچند این نوع کنترل واضح بر روی عوامل

محیطی بیشتر از ویژگی‌های مدیران سطح پایین و میانی است تا مدیران سطح بالا، اما یادگیری سطح

پایین را نباید با سطوح پایین سازمان اشتباه گرفت. هر سطح از سازمان ممکن است به نوبه خود

درگیر این نوع از یادگیری شود. آرجریس و شون (۱۹۷۸) این نوع از یادگیری را یادگیری تک

حلقه‌ای نامیده‌اند. یادگیری تک حلقه‌ای فرایندی است که جنبه‌های اصلی و کلیدی «تئوری مورد

استفاده» (۱۵) یا مجموعه قواعد سازمان را حفظ می‌کند و خود را به مشخص کردن و تصحیح

خطاها در درون این سیستم مفروض از قواعد محدود می‌کند.

از سوی دیگر، هدف یادگیری سطح بالا تنظیم قواعد و هنجارهای کلی به جای فعالیت‌ها و

رفتارهای بخصوص است. "روابطی که در نتیجه یادگیری سطح بالا ایجاد می‌شوند، اثرات

بلندمدتی بر روی سازمان به عنوان یک کل دارند. این نوع از یادگیری با استفاده از کاوش

خلاقه (۱۶)، توسعه مهارت و بینش اتفاق می‌افتد. بنابراین، یادگیری سطح بالا بیش از یادگیری

(۱۹۸۵) زمینه یادگیری سطح بالا معمولاً ابهام آمیز و نامعین است که اساساً در این چنین زمینه‌ای رفتار کاملاً تکراری تقریباً بی معنی خواهد بود. با توجه به این نکته، یادگیری سطح بالا عمدتاً در سطوح بالای مدیریت، که هنجارهای تصمیم‌گیری از حداقل درجه معینی برخوردارند، اتفاق می‌افتد.

آرجریس و شون (۱۹۷۸) این نوع یادگیری را یادگیری دو حلقه‌ای می‌شناسند. یادگیری دو حلقه‌ای زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان خطاها را کشف و اصلاح می‌کند و هنجارها، رویه‌ها، سیاستها، و هدفهای موجود را زیر سؤال می‌برد و به تعدیل و اصلاح آنها می‌پردازد. آرجریس و شون (۱۹۹۶) نوع سوم از یادگیری تحت عنوان یادگیری ثانویه (۱۷) یا سه حلقه‌ای (۱۸) را معرفی می‌کنند. یادگیری ثانویه زمانی اتفاق می‌افتد که سازمانها یاد بگیرند که چگونه یادگیری تک حلقه‌ای و دو حلقه‌ای را اجرا کنند. به عبارت دیگر، یادگیری سه حلقه‌ای توانایی یاد گرفتن درباره یادگیری است.

فایول و لایلز ویژگیهای تعاریف ارائه شده از دو نوع یادگیری سطح پایین و سطح بالا را در قالب

جدول شماره یک مقایسه کرده‌اند. (Fiol and Lyles, 1985:810)

ریزگیها	<ul style="list-style-type: none"> ■ از طریق اسخامه از کاروش خلاقه و بیش اتفاق می افتد ■ روال ناپذیر ■ توسعه ساختارها و قواعد تکنیک شمه برای مقابله ■ با نقصان کنترل ■ زمینه مبهم ■ اغلب در سطح بالا اتفاق می افتد 	<ul style="list-style-type: none"> ■ از طریق تکرار برقرخ می پذیرند ■ روال پذیر ■ اعمال کنترل بر روی فعالیتها ■ قواعد و ساختارهای جاری ■ زمینه درست درک شمه ■ در تمام سطح سازمان اتفاق می افتد
پیامدها	<ul style="list-style-type: none"> ■ بیش های کارشهای خلاقه و آگاهی جمعی ■ رسالها و تعاریف جدید از سمت و سری سازمان ■ تنظیم مقاصد اصلی سازمان ■ مهارتهای تعریف مسئله ■ توسعه داستانها و فرهنگهای جدید 	<ul style="list-style-type: none"> ■ نتایج رفتاری ■ نهادینه کردن قواعد رسمی سازمان ■ تعدیل سیستم های مدیریتی ■ مهارتهای حل مسئله

جدول ۱

مایکل جی مارکوارت (۱۹۹۵) دسته بندی دیگری شامل چهار نوع یادگیری سازمانی ارائه می کند

که تفاوت های اندکی با انواع یادگیری سازمانی که تا به این مرحله معرفی شدند، دارند. در این

تقسیم بندی انواع یادگیری سازمانی عبارتند از:

الف- یادگیری انطباقی: (۱۹) یادگیری انطباقی زمانی اتفاق می افتد که یک فرد یا سازمان از تجربه

و تفکر (۲۰) یاد می گیرد. "فرایند یادگیری انطباقی خود شامل چهار مرحله است که عبارتند از:

۱- سازمان اقدام به فعالیتی می کند که در جهت دستیابی به هدف از پیش تعیین شده است؛

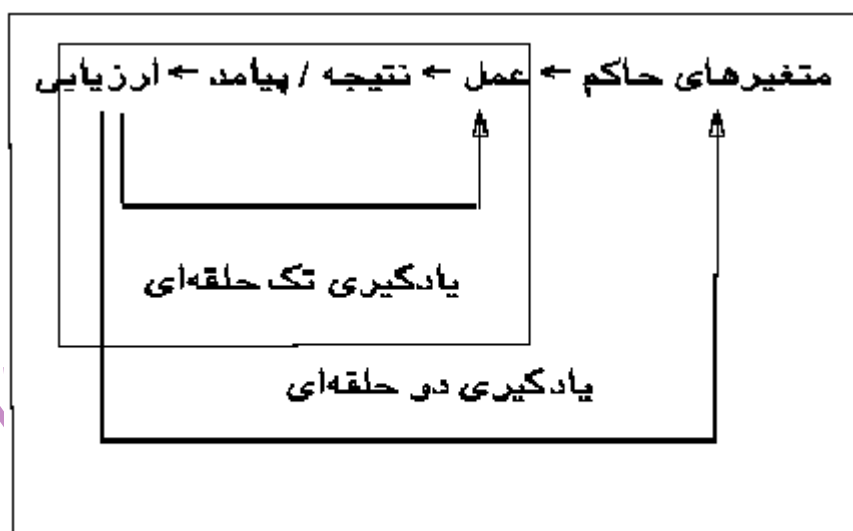
۲- فعالیت سازمان منجر به نتیجه ای داخلی یا خارجی می شود؛

۳- تغییر به وجود آمده از جهت همسازی با هدف تجزیه و تحلیل می شود؛

۴- یک فعالیت جدید یا نوع تعدیل یافته ای از آن براساس نتیجه اتخاذ می شود.

انعکاس → داده‌های بدست آمده → نتیجه → کنش (فعالیت) (Marquardt, 1995:38).

در تقسیم بندی مارکوارت یادگیری انطباقی می‌تواند تک حلقه‌ای یا دو حلقه‌ای باشد. یادگیری تک حلقه‌ای بر کسب اطلاعات برای پایدار کردن و حفظ سیستم‌های موجود متمرکز است و تأکید آن بر تشخیص و تصحیح خطا می‌باشد. یادگیری دو حلقه‌ای عمیق‌تر است و شامل پرسش از خود سیستم و اینکه اساساً چرا خطاها یا موفقیت‌ها به وقوع پیوسته‌اند، می‌باشد. یادگیری دو حلقه‌ای توجه خود را به ساختارها و هنجارهای زیربنایی معطوف می‌کند. به‌طور خلاصه می‌توان دو نوع یادگیری تک حلقه‌ای و دو حلقه‌ای را در مدل ساده‌زیر با یکدیگر مقایسه کرد.



شکل ۱- مقایسه یادگیری تک حلقه‌ای و یادگیری دو حلقه‌ای

“شاین اشاره می‌کند که اغلب سازمانها و افراد تمایلی به درگیری در یادگیری دو حلقه‌ای ندارند، زیرا این نوع یادگیری شامل در معرض دید قرار دادن خطاها و اشتباهات و نیز پرسشگری در رابطه با مفروضات، هنجارها، و ساختارها و فرایندهای موجود می‌باشد (Marquardt, 1995: 38).

آینده مورد انتظار می آموزد. این نوع یادگیری یک رویکرد "دورنما - (22) تفکر - عمل" به

یادگیری است که به دنبال اجتناب از نتایج و تجربیات منفی از طریق تعریف بهترین فرصتهای

آینده و کشف راههایی برای دستیابی به آن آینده می باشد. یادگیری پیش بینی کننده را می توان به

صورت زیر نمایش داد:

شیوه عمل → انعکاس → دورنما یا چشم انداز آینده

ج- یادگیری ثانویه: این نوع یادگیری همان نوع سوم از دسته بندی آرجریس و شون است که

یادگیری سه حلقه ای نیز نامیده می شود. مارکوارت به پیروی از آرجریس و شون این نوع یادگیری

را «یادگیری در رابطه با یادگیری» (۲۳) تعریف می کند. به نظر او وقتی سازمان در یادگیری ثانویه

درگیر می شود، اعضایش از زمینه های سازمانی قبلی برای یادگیری آگاه می شوند. افراد کشف

می کنند که چه چیزی انجام داده اند که یادگیری را تسهیل کرده یا مانع شده است تا بتوانند

استراتژی های جدیدی برای یادگیری ابداع کنند.

د- یادگیری عملی: (۲۴) یادگیری عملی توسط رجینالد روانز (۲۵)، یکی از معماران اولیه مفهوم

سازمان یادگیرنده، مطرح شده است. یادگیری عملی شامل کار بر روی مسائل واقعی، تمرکز بر

یادگیری حاصل شده، و به کار بستن واقعی راه حلها می باشد. "برای روانز، یادگیری بدون عمل

اتفاق نمی افتد و عملی بدون یادگیری وجود ندارد. معادله یادگیری عبارتست از: یادگیری =

آموزش برنامه ریزی شده (به معنی دانش مورد استفاده روزمره) + پرسش (بینش جدید نسبت

1995: (۳۹)

در تقسیم‌بندی مارکوارت یادگیری انطباقی چه از نوع تک حلقه‌ای و چه دو حلقه‌ای بیشتر انفعالی

است و برای غلبه بر مسئله به کار می‌رود، در حالی که دونوع یادگیری پیش‌بینی کننده و ثانویه

بیشتر مولد (26) و خلاقه (27) هستند .

به عقیده پیتر ام. سنج (۲۸) (۱۹۹۰)، نظریه پرداز اصلی سازمان یادگیرنده، انسانها برای یادگیری طراحی شده‌اند. هیچکس اعمال اساسی مورد نیاز کودکان را به آنها نمی‌آموزد، بلکه آنها خود به کمک حس عمیق کنجکاوی و آزمایش کردن که در درون خود دارند، راه رفتن، صحبت کردن و... را یاد می‌گیرند. متأسفانه، سازمانها در جوامع امروزی غالباً به کنترل کردن به جای یادگیری تمایل دارند. این سازمانها افراد را به خاطر کار کردن برای دیگران مورد تشویق قرار می‌دهند و نه به دلیل بهره‌گیری از کنجکاوی طبیعی و انگیزه فطری یادگیری در وجودشان. افراد از زمان کودکی در اولین برخورد خود با سازمانی به نام مدرسه می‌آموزند که کار آنها، «یافتن پاسخ صحیح و اجتناب از خطاست»، و این بازی در دوره‌های متمادی عمر انسانها و به هنگام کار برای سازمانهای متفاوت به صورت یکسان در جریان است.

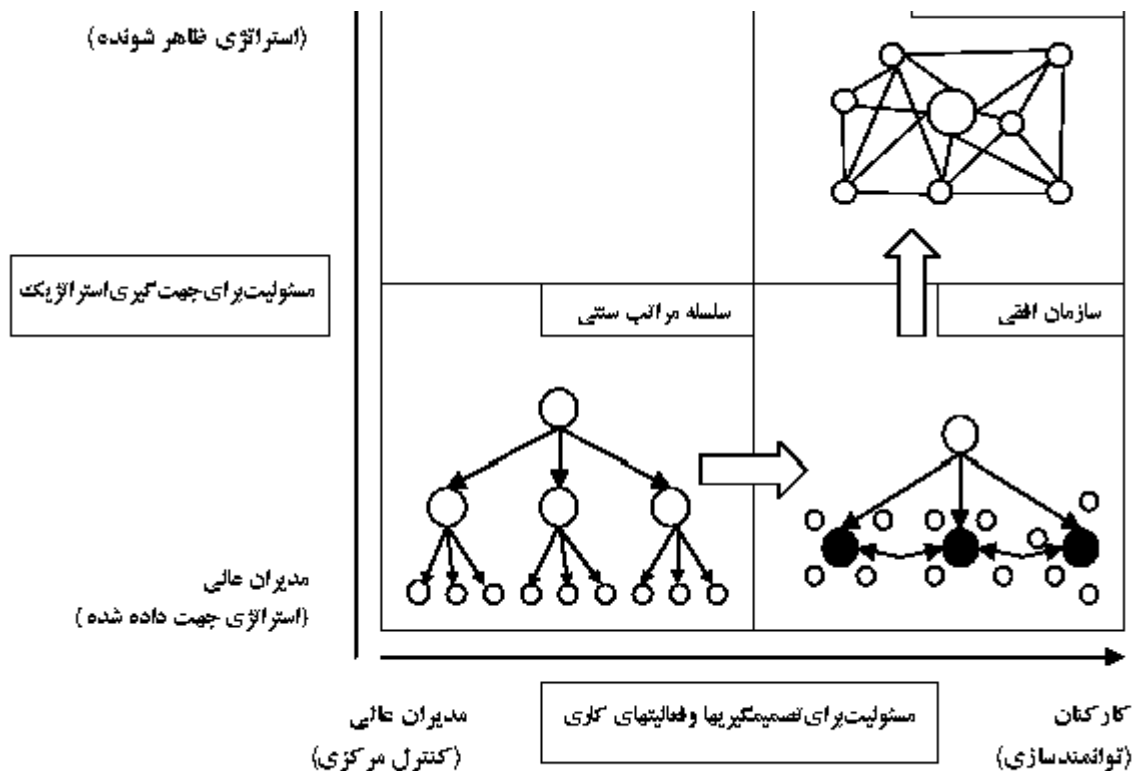
طول عمر بسیاری از مؤسسات حتی به اندازه نصف عمر طبیعی یک انسان نمی‌باشد. نتیجه یک بررسی که در سال ۱۹۸۳ میلادی توسط شرکت شل (۲۹) صورت گرفت، حاکی از این بود که یک سوم شرکتهایی که در سال ۱۹۷۰ میلادی جزو ۵۰۰ شرکت بزرگ دنیا بوده‌اند، محو شده و از بین رفته‌اند. در همین مطالعه تخمین زده شده است که طول عمر متوسط عظیم‌ترین بنگاههای اقتصادی کمتر از چهل سال بوده است. به نظر پیتر سنج (۱۳۷۷) مشکل اصلی دست به گریبان سازمانهای امروزی اینست که آنها اغلب به صورت یک کل قادر به شناسایی تهدیدها و اثرات آنها نبوده و از خلق گزینه‌ها و راه‌حلهای عاجزند، به بیان دیگر سازمانها در یادگیری دچار مشکل هستند. حتی موفقترین سازمانها در صورتی که دچار فقر یادگیری باشند، با وجود اینکه به

تحقیقی که توسط شرکت شل انجام شده است، و قبلاً به آن اشاره شد، محققین دریافتند که تعداد بسیار کمی از سازمانها بیش از ۷۵ سال عمر کرده بودند. نکته جالب توجه اینست که، نکته کلیدی در موفقیت این سازمانها توانایی آنها در جستجو برای کسب و کار و فرصت‌های سازمانی جدیدی که منابع بالقوه جدیدی برای رشد فراهم آورند، تشخیص داده شد.

به عقیده ریچارد ال. دفت (1998) (30) حوزه مدیریت در حال طی کردن یک مرحله گذار پارادایم سازمانی از مدرن به پسامدرن (31) است. بسیاری از شرکت‌ها در حال انتقال از مدیریت سنتی -سلسله مراتبی به مدیریت مشارکتی هستند. این جابجایی پارادایم سازمانی در اشکال جدید سازمانی، از قبیل سازمانهای شبکه‌ای، شرکتهای مجازی، و سازمانهای افقی نیز منعکس شده است. دگرگونی و جابجایی در مدیریت بر اثر دو روند شتاب‌گیرنده به وقوع پیوسته است. اولین روند نرخ فزاینده تغییری است که ارمغان رقابت جهانی می‌باشد. سازمانها باید بتوانند سریعتر خود را تطبیق دهند و در عرصه وسیعتری فعالیت کنند. روند دوم تغییر اصولی در فناوریهای سازمانی است. سازمانهای سنتی به گونه‌ای طراحی شده بودند که از تکنولوژیهای ماشین‌محور (32) استفاده کنند، اما سازمانهای جدید دانش‌محورند (33)، به این معنی که آنها برای بکارگیری ایده‌ها و اطلاعات طراحی شده‌اند و هر کارمند در یک یا چند زمینه از فعالیتهای ذهنی متخصص است. هر کارمند به جای تلاش برای کارایی، باید به صورت مداوم یاد بگیرد و قادر باشد تا مسائل مربوط به حوزه فعالیت خود را تعریف و حل کند. در این نظم جدید جهانی، مسئولیت مدیریت خلق قابلیت یادگیری سازمانی (34) است .

دفت تحول سازمان یادگیرنده را در نمودار شکل ۲ خلاصه کرده است. (Daft, 1988: 348)

سازمانها در دو بعد متحول شده‌اند. در بعد اول مسئولیت تصمیم‌گیری و انجام فعالیتهای روزمره با رویکرد عدم تمرکز از مدیران عالی به کارکنان تفویض شده است. بعد دوم تحول سازمانی در جهت گیری استراتژیک اتفاق افتاده است. در سلسله مراتب سنتی، مدیریت عالی مسئولیت هدایت استراتژی سازمانی و نیز وظیفه فکر کردن و عمل برای طراحی شیوه‌های کاری مورد نیاز سازمان را به عهده داشت. کارکنان تنها عواملی برای تولید با کارایی بالا به‌شمار می‌رفتند. با پیشرفت به سمت سازمان افقی توانمندی تفکر و عمل برای طراحی شیوه‌های کاری مورد نیاز سازمان در کارکنان ایجاد شد. هرچند در سازمان افقی مدیران عالی هنوز جهت‌گیری استراتژیک را تعیین می‌کنند، کارکنان آزادی عمل بیشتری در اجرای این جهت‌گیری دارند. در مرحله بعدی از پیشرفت یعنی شکل‌گیری سازمان یادگیرنده، کارکنان در تعیین جهت‌گیری استراتژیک تا حد زیادی مشارکت دارند. کارکنان نیازها را به گونه‌ای تعریف می‌کنند که استراتژی از فعالیتهای مجتمع شده گروههای کاری که وظیفه خدمت به مشتریان را به عهده دارند، شکل می‌گیرد.



شکل ۲ - تکامل سازمان یادگیرنده

شکل ۲ - تکامل سازمان یادگیرنده

نظریه سازمان یادگیرنده:

نظریه سازمان یادگیرنده اساساً با تکمیل نظریه‌های مربوط به یادگیری و یادگیری سازمانی شکل

گرفته است و از اینرو محققین متعددی در شکل‌گیری این نظریه نقش داشته‌اند. اما به اقرار کلیه

صاحب‌نظران، نظریه پرداز اصلی سازمان یادگیرنده پیترا ام. سنج (۳۵) از دانشگاه MIT می‌باشد.

سنج ابتدا در سال ۱۹۹۰ مقاله‌ای تحت عنوان: «کار جدید رهبر: ساختن سازمان‌های یادگیرنده» (۳۶)

منتشر کرد و سپس در همان سال کتاب «اسلوب پنجم: هنر و مهارت سازمان یادگیرنده» (۳۷) را به

رشته تحریر درآورد که نظریه خود را در رابطه با سازمان یادگیرنده در این مقاله و کتاب به طور

مبسوط شرح داده است. به عقیده پیترا سنج ایجاد سازمان یادگیرنده نه تنها مشکل نیست، بلکه

در ایجاد سازمان یادگیرنده مسئله رهبری است. مردم درک واقعی از نوع مشارکتی که برای ساختن چنین سازمانی لازم است، ندارند و این وظیفه رهبران سازمانی است که سازمان یادگیرنده را به صورت واقعی، عملی و فراگیر به مردم معرفی کنند. اما تصویر سنتی ما از رهبران - به عنوان مردمانی که جهت گیری کلی را مشخص می کنند و تصمیم های کلیدی را می گیرند - ریشه در ذهنیت فردگرایانه و غیرسیستمی دارد. رهبری در سازمان یادگیرنده کاملاً با تصمیم گیرنده کاریزماتیک در سازمانهای سنتی متفاوت است. "رهبران طراح، معلم و خدمتگزارند. این نقش های جدید به مهارتهای نوینی احتیاج دارند: توانایی ایجاد دورنمای مشترک، نمایان ساختن و درگیر شدن با مدل های ذهنی رایج، و پرورش دادن الگوهای تفکر هرچه سیستمی تر. خلاصه اینکه، رهبران در سازمانهای یادگیرنده مسئول ساختن سازمانهایی هستند که مردم در آنجا به صورت مداوم توانایی های خود را برای شکل دادن به آینده توسعه می دهند - یعنی، رهبران مسئولیت یادگیری را به عهده دارند" (Senge, 1990:726).

کشش خلاق (۳۸): اصل تلفیق کننده

رهبری در سازمان یادگیرنده با اصل کشش خلاق شروع می شود. کشش خلاق از ملاحظه آنچه می خواهیم باشیم، (دورنما) (۳۹)، و بیان حقیقت در رابطه با آنچه هستیم (واقعیت موجود) (۴۰) ناشی می شود. فاصله بین این دو یک کشش (تشنه) طبیعی را ایجاد می کند.

افراد، گروهها و سازمانهایی که می آموزند تا چگونه با کشش خلاق کار کنند، یاد می گیرند که چگونه از انرژی حاصل از این کشش برای حرکت دادن «واقعیات» به طریق مطمئن تر به سمت

تنها از واقعیت موجود حاصل شود. اگر از تمام قدرت تجزیه و تحلیل موجود در جهان استفاده کنیم، هیچگاه دورنما حاصل نخواهد شد. افرادی که به نحوی این ایده را قبول ندارند، بر این باورند که مردم در صورتی که تنها واقعیت موجود را درک کنند، مطمئناً در خود انگیزش لازم برای تغییر را احساس خواهند کرد. اما این افراد مطمئناً پس از پی بردن به این واقعیت که مردم در مقابل تغییر در واقعیت موجود مقاومت می کنند، مأیوس خواهند شد. آنچه این گروه از آن غفلت کرده اند، اینست که انرژی طبیعی لازم برای تغییر واقعیت موجود از ایجاد تصویری روشن از آنچه برای مردم از واقعیت موجود مهمتر است، ناشی می شود.

“اصل کشش خلاق چنین می آموزد که تصویری دقیق از واقعیت موجود دقیقاً به اندازه یک تصویر قانع کننده از آینده موردانتظار اهمیت دارد” (Senge, 1990: 727).

پیتر سنچ (۱۹۹۰) به تفاوت ظریفی میان رهبری با استفاده از کشش خلاق و حل مسئله اشاره می کند. به عقیده او، در حل مسئله انرژی لازم برای تغییر ناشی از تلاش برای خلاصی از جنبه هایی از واقعیت موجود است که ناخواسته اند. اما در کشش خلاق انرژی لازم برای تغییر ناشی از دورنما - یعنی آنچه می خواهیم انجام دهیم - است. هرچند این تفاوت ممکن است ناچیز و ساده به شمار آید، تبعات آن گسترده اند. بسیاری از مردم و سازمانها تنها زمانی برای حل مسئله برانگیخته می شوند که احساس کنند، مشکل ناشی از عدم حل مسئله به اندازه کافی دردسرساز شده است. این نوع برخورد برای مدت کوتاهی مؤثر خواهد بود، اما فرایند تغییر با کم شدن فشار ناشی از

کشش خلاق که انگیزش دورنزا است.

در اینجا لازم است مجدداً به تقسیم‌بندی انواع یادگیری از نظر مایکل جی. مارکوارت اشاره کنیم.

همانطور که قبلاً نیز ذکر شد، مارکوارت پس از ارائه چهار نوع یادگیری، آنها را در قالب دو نوع

کلی انطباقی و مولد دسته‌بندی می‌کند. پیترو سنج نیز یادگیری را به همین دو نوع تقسیم می‌کند و

معتقد است که تفاوت میان حل مسئله و رهبری با استفاده از کشش خلاق دقیقاً مشابه تفاوت میان

دونوع یادگیری انطباقی و مولد است.

نقشهای جدید:

با گذشت زمان، هرچه نقش عوامل زمینه‌ای شکل‌گیری نظریه‌سازمانهای یادگیرنده بیشتر ظهور و

نمود می‌یابد، تصویر آمرانه (۴۱) و سنتی از رهبری در سازمان بیش از پیش در ارائه یک الگوی

مناسب رهبری ناکافی جلوه می‌نماید. به عقیده ادگار شاین (۴۲) (۱۹۸۵)، رهبری ملازم

فرهنگ‌سازی است و ساختن و شکل دادن به فرهنگ یک سازمان کارکرد منحصر به فرد و اساسی

رهبری است. در این میان سه نقش اساسی رهبر به عنوان: طراح، معلم و خدمتگزار در سازمان

یادگیرنده معنای جدیدی می‌یابند که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

رهبر به عنوان طراح:

پیترو سنج نقش رهبر به عنوان طراح را با مثالی جالب به تصویر می‌کشد. فرض کنید سازمان شما

یک کشتی اقیانوس پیماست و شما «رهبر» آن هستید، نقش شما چیست؟ سنج، به گفته خودش،

این سؤال را بارها در جمع مدیران مطرح کرده است. اغلب افراد به سادگی نقش خود را «کاپیتان

معرفی کرده‌اند. در عین حال، دیگران خود را «سکاندار» که به صورت عملی جهت کشتی را کنترل می‌کند» یا «مهندس کشتی که انرژی لازم برای حرکت را تنظیم می‌کند»، می‌دانند. هرچند همه این نقشها برای رهبری معتبرند، نقشی وجود دارد که تقریباً همیشه مورد غفلت قرار می‌گیرد. به عقیده سنج مهم‌ترین نقش، رهبر به عنوان «طراح» کشتی است.

«هیچکس نقشی به گستردگی و تأثیر طراح ندارد. اگر طراح سکانی ساخته باشد که تنها به سمت چپ بچرخد، یا شش ساعت طول بکشد تا به سمت راست بچرخد، دیگر برای کاپیتان چه اهمیتی دارد که فرمان گردش ۳۰ درجه به سمت راست را صادر کند. رهبری در سازمانی که طراحی ضعیفی دارد، کاربیهوده‌ای است. (Senge, 1990:728).»

کارکردهای طراحی سازمان، یا معماری اجتماعی (43) سازمان (آنطور که بعضی آن را می‌نامند)، به ندرت عیان است. این کارکردها در پشت صحنه اصلی به وقوع می‌پیوندند. پیامدهایی که امروز ملاحظه می‌شوند، نتیجه کارهایی است که در گذشته دور انجام شده‌اند. برای کسانی که آرزوی کنترل کردن یا کسب شهرت و در مرکز فعالیتها واقع شدن را دارند، کار طراحی جاذبه بسیار کمی دارد.

پیتر سنج (۱۹۹۰) اولین وظیفه رهبر به عنوان طراح را، طراحی ایده‌های حاکم (44) بر مقصود

اصلی (45)، دورنما (46) و ارزشهای هسته‌ای (47) اساسی برمی‌شمارد. هیچیک از اعمال رهبری به اندازه ساختن زیربنایی از مقصود و ارزشهای اساسی بر سازمان تأثیر دیرپایی ندارد.

به تصمیم‌هایی در عرصه کسب و کار ترجمه می‌کنند. به نظر پیتر سنج، به صورت مرسوم نویسندگانی از قبیل سلزنیك (49) و فارستر (50) تمایل دارند که سیاست‌گذاری و بکارگیری سیاستها را وظیفه تعدادی کمی از مدیران ارشد بدانند. اما این دیدگاه در حال تغییر است. محیط پویای کسب و کار و نیز فرمان اصلی سازمان یادگیرنده مبنی بر درگیر شدن مردم در تمام سطوح بر حساسیت مضاعف این فعالیت دوم طراحی صحنه می‌گذارند. در عین حال، سنج با نظر هنری مینتزرگ که استراتژی را به جای یک برنامه عقلایی، که به صورت انتزاعی طراحی و اجرا می‌شود، بیشتر یک پدیده شکل‌گیرنده (51) می‌داند، موافق است. این نوع نگرش نسبت به استراتژی در سازمان یادگیرنده به خوبی در شکل ۲ که مراحل تکامل سازمان یادگیرنده را نمایش می‌داد، تشریح شده است. نکته کلیدی در اینجا رسیدن به استراتژی صحیح نیست، بلکه پرورش دادن تفکر استراتژیک است.

فراتر از سیاستها، استراتژیها و ساختارهای مناسب، سومین وظیفه کلیدی در سازمان یادگیرنده خلق فرایندهای یادگیری اثربخش است. این وظیفه نقش و مسئولیت مدیران ارشد را کم‌رنگ نمی‌کند، در حقیقت مسئولیتهای آنان را توسعه و عمق می‌بخشد. در سازمان یادگیرنده، مدیران ارشد، نه تنها مسئول حصول اطمینان از وجود استراتژیها و سیاستهای مناسب هستند، بلکه مسئولیت اطمینان دادن نسبت به وجود فرایندهایی را که به صورت مداوم این استراتژیها و سیاستها را بهبود می‌بخشند، به عهده دارند.

عمده ترین اهرمی که رهبران می توانند به کار گیرند، در کمک به افراد برای دستیابی به

چشم اندازهایی دقیق تر، قدرت بخش تر و با بینش عمیق تر نسبت به واقعیات نهفته است. رهبر به

عنوان یک معلم به معنی یک متخصص سلطه جو نیست، کسی که کارش آموزش افراد برای

تصحیح چشم اندازشان از واقعیت است. رهبر به عنوان معلم، فردی است که به تمام افراد کمک

می کند تا در تلاش مستمر برای کسب چشم اندازهای عمیق تر و واضحتر از واقعیت جاری درگیر

شوند و سهم مؤثری را به عهده بگیرند. در سازمانهای یادگیرنده، این نقش معلمی به واسطه توجه

روشن به مدل‌های ذهنی افراد و تأثیر دیدگاههای سیستمی توسعه و رشد بیشتری می یابد.

نقش رهبر به عنوان معلم با ظاهر ساختن مدل‌های ذهنی افراد در رابطه با موضوعات مهم آغاز

می شود. ما در ذهن خود یک سازمان، یک بازار یا نوع خاصی از تکنولوژی نداریم، آنچه در

ذهن ما وجود دارد مفروضات (52) است. تصویرهای ذهنی ما در رابطه با چگونگی عملکرد

چیزها بر دیدگاه ما نسبت به فرصتها، مسائل و انتخاب‌هایمان تأثیر می گذارد. مهمترین دلیل

استحکام و جمود مدل‌های ذهنی نهفته بودنشان است. کار کردن با مدل‌های ذهنی فراتر از پی بردن

به مفروضات نهفته در اذهان در رابطه با واقعیات پیرامونی است. برای اکثر مردم واقعیت به معنی

فشارهایی است که باید تحمل شوند، یا بحرانهایی که باید به آنها پاسخ داد و یا محدودیت‌هایی که

باید آنها را قبول کرد. کار اصلی رهبر به عنوان معلم کمک به افراد در جهت ساختاردهی

مجدد (53) به نگاهشان نسبت به واقعیت است، تا جایی که فراتر از شرایط و وقایع، علل نهفته

مسائل را درک کنند.

شامل: وقایع (۵۴)، الگوهای رفتاری (۵۵) و ساختار سیستمی (۵۶) ملاحظه کنند.

ساختار سیستمی

(مولد)

1/4

الگوهای رفتاری

(پاسخگو)

1/4

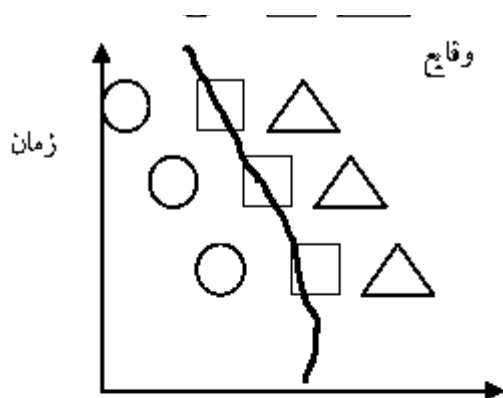
وقایع

(انفعالی)

در اینجا سؤال کلیدی این خواهد بود که: رهبران عمدتاً توجه خود و سازمانشان را به چه سطحی از واقعیت معطوف می کنند؟ در جوامع امروزی بخش عمده ای از واقعیت در سطح اول - وقایع و اتفاقات - مورد توجه قرار می گیرد. رسانه ها در این نوع نگاه جوامع به واقعیت های پیرامونی نقش اساسی را بازی می کنند. در نتیجه تمرکز بر سطح اول توصیف و تشریح تنها براساس آنچه اتفاق افتاده است، انجام می شود. «قیمت سهام شرکت الف بالا رفت، چون تقسیم سود در ماه آینده انجام خواهد شد.»، و اخباری از این قبیل سطح وقایع و اتفاقات (سطح اول) را مورد توجه قرار می دهند. الگوهای رفتاری نسبت به وقایع بسیار کمتر مورد توجه قرار می گیرند. «تجزیه و تحلیل روند» را می توان به عنوان یک مثال مناسب از الگوی رفتاری ذکر کرد. تشریح واقعیت های پیرامونی در قالب ساختار سیستمی نسبت به دو مورد دیگر عمیق تر و بنیادی تر است. در این شیوه از بیان واقعیت

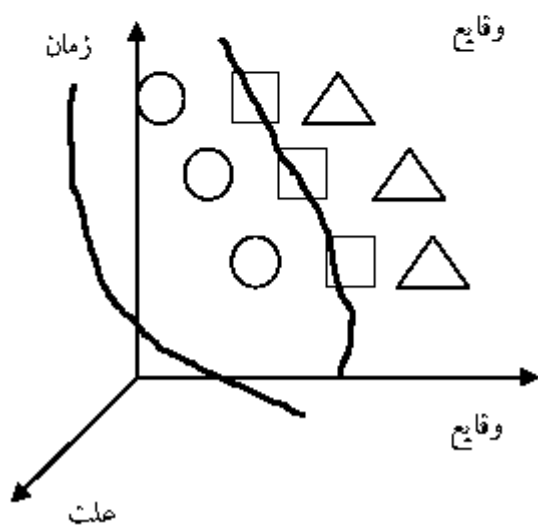
رفتاری می شوند؟».

اصولاً هر سه نوع تشریح از واقعیت درست و لازمند، اما کار کردها و فواید متفاوتی بر آنها مترتب است. بیان واقعیت در سطح وقایع و اتفاقات - چه کسی چه کاری در مورد چه چیزی انجام داد؟ - ، فرد را در موضع انفعالی در قبال تغییر قرار می دهد. تشریح الگوی رفتاری بر تعیین روندهای بلندمدت و ارزیابی معنای آنها تمرکز دارد. تشریح واقعیت در سطح ساختار سیستمی عللی را مورد اشاره قرار می دهد که با تغییر آنها الگوهای رفتاری تغییر خواهند کرد. نسبت میان سه سطح از واقعیت که تاکنون مورد بحث قرار گرفتند، به صورت شکل زیر قابل نمایش است.



وجود وقایع را تشکیل می دهند

ب: بررسی روند تغییر وقایع در طول زمان
الگوهای رفتاری را پدید می آورد



ج: هر الگوی رفتاری علتی
مخصوص به خود دارد

شکل ۳ - مقایسه سه سطح واقعیت

متأسفانه، سازمانهای امروزی تمرکز عمده خود را بر وقایع و حداکثر الگوهای رفتاری متمرکز کرده اند. از این رو در مقابل واقعتهای پیرامونی به صورت انفعالی و یا حداکثر پاسخگو برخورد می کنند. یادگیری که در این سازمانها به وقوع می پیوندد از نوع انطباقی - تک حلقه ای و دو

حلقه ای - است و کمتر اتفاق می افتد که با بهره گیری از تشریح واقعیتها در قالب

ساختارهای سیستمی به منظور تبیین علل وقوع الگوهای رفتاری، مدیران و افراد سازمانها درگیر

یادگیری مولد و زایشی شوند.

رهبر به عنوان خدمتگزار: (۵۷)

معلم - این نقش تقریباً فقط مربوط به طرز تلقی و نگرش (۵۸) می باشد. هر چند موضوع خدمتگزاری به عنوان جنبه‌ای از رهبری، مدتهای مدیریتی مورد توجه بوده است، منشأ آن هنوز کاملاً درک نشده است. سنج بااستناد به گفته یکی از صاحب نظران در زمینه رهبری چنین می گوید:

“گرین لیف (۵۹) (نویسنده کتاب) در کتاب خودش بیان می کند که: رهبر خدمتگزار در درجه اول خدمتگزار است... این نکته ریشه در احساس طبیعی فرد در رابطه با خدمتگزاری در درجه اول دارد. این انتخاب آگاهانه منجر می شود که فرد آرزوی رهبر شدن داشته باشد. این فرد تفاوت بسیار فاحشی با کسی که می خواهد در درجه اول رهبر باشد، دارد. به عنوان دلیل این امر شاید بتوان گفت که فردی که می خواهد در درجه اول رهبر باشد، نوعی نیاز به اعمال قدرت را در راستای کسب مالکیت منابع مادی در خود سیراب می کند” (Senge, 1990:731).

این حس خدمتگزاری در رهبر به طور مشخص در دو سطح عمل می کند: خدمتگزاری برای مردمی که تحت رهبری فرد هستند و خدمتگزاری برای مقصود یا رسالتی والا که سازمان برای آن بنا شده است. درجه (سطح) اول ناشی از توجه جدی به اثری است که رهبری فرد می تواند بر دیگران داشته باشد. انسانها ممکن است تحت یک رهبری نامناسب از نظر اقتصادی، احساسی و یا روحی رنج ببرند. افراد در یک سازمان یادگیرنده از آنجا که تعهد و حس مالکیت مشارکتی دارند، به صورت بالقوه بسیار آسیب پذیرترند. توجه به این نکته به طور طبیعی حس مسئولیت را در رهبر القاء می کند. نوع دوم از خدمتگزاری ناشی از حس رهبر در رابطه با مقصود فردی یا تعهدش

که از نظر عمیق ترین تعهداتشان مهم محسوب می شود، کاملاً به حرکت و تکاپو می افتد.

www.kandoo.cn.com

www.kandoo.cn.com

www.kandoo.cn.com

www.kandoo.cn.com

www.kandoo.cn.com

رهبران در سازمانهای یادگیرنده برای به عهده گرفتن نقشهای جدید نیازمند مهارتهای جدیدی هستند. دو نکته اساسی مورد تأکید پیتز سنج در مورد این مهارتها، تعهد افراد در طول عمر خود در بکارگیری و توسعه آنها و نیز استفاده از این مهارتها در میان کلیه افراد سازمانی است. سنج در مقاله: "کار جدید رهبر: ساختن سازمانهای یادگیرنده"، سه مهارت جدید: ساختن دورنمای مشترک، نمایان کردن و کارکردن با مدل‌های ذهنی و درگیر شدن در فرایند تفکر سیستمی را معرفی می‌کند. سپس به فاصله کمی دو مهارت دیگر تسلط شخصی و یادگیری تیمی را در کتاب "پنجمین اسلوب: هنر و مهارت سازمان یادگیرنده" به این مجموعه اضافه می‌کند. البته سنج (۱۳۷۷) در کتاب اخیرش مهارتهای پنجگانه فوق را تحت عنوان اسلوب یا قاعده (۶۰) معرفی می‌کند.

ساختن دورنمای مشترک

برای ساختن دورنمای مشترک کلیه افراد سازمان باید پنج مهارت زیر را فرا گیرند:

الف- تشویق و ترویج (۶۱) دورنمای فردی: دورنمای مشترک از دورنماهای منفرد موجود در ذهن افراد سازمان شکل می‌گیرد. دلیل این امر اهمیت قائل شدن افراد برای علایق و نظرات خودشان نیست، در واقع ارزشهای مورد قبول مردم اغلب ابعادی را شامل می‌شود که مربوط به خانواده، سازمان، جامعه و حتی جهان است. در واقع، نکته اساسی در اینجا این است که ظرفیت توجه انسانها به امور کاملاً فردی است.

ب- ارتباط برقرار کردن و درخواست حمایت: رهبران باید به جای اینکه معرفین و مبلغین رسمی

افراد سازمانی و جویاشدن نقطه نظرات آنها در رابطه با این دورنما باشند.

ج- اتخاذ یک دورنما به عنوان فرایندی مداوم: در هر زمان تصویری بخصوص از آینده وجه غالب

را دارد، اما این تصویر تغییر ماهیت خواهد داد. فرایند ساختن یک دورنمای مشترک، فرایندی بی پایان است.

د- امتزاج دورنمای درون زاد و برون زاد: بسیاری از دورنماهای انرژی بخش برون زاد هستند به این

معنی که تمرکز دورنماها در دستیابی به چیزی در خارج از سازمان است، مثل چیرگی بر یک

رقیب. اما هدفی که محدود به شکست دادن یک رقیب باشد، پس از دستیابی به دورنما تبدیل به

یک وضعیت دفاعی خواهد شد. در مقابل، اهداف درون زاد از قبیل: ابداع نوع جدیدی از محصول

و یا ایجاد استانداردهایی جدید برای ارضای مشتری منجر به ارتقاء سطح خلاقیت و نوآوری در

سازمان می شوند.

ه'- تمایز قائل شدن میان دورنماهای مثبت و منفی: بسیاری از حرکت‌های اجتماعی حول نفی آنچه

مردم نمی خواهند، شکل می گیرد: برای مثال، حرکت‌های ضد مواد مخدر، ضد دخانیات و یا ضد

سلاح‌های هسته‌ای. به طور کاملاً مشابهی، در بسیاری از سازمانها تنها وقتی اتحاد و همدلی به وجود

می آید که بقای سازمان توسط عاملی خارجی مورد تهدید قرار گرفته باشد. دورنمای منفی پیامی

ضمنی به همراه خود دارد، به این تعبیر که افراد تنها وقتی با یکدیگر متحد می شوند که تهدیدی به

اندازه کافی جدی وجود داشته باشد. به علاوه، دورنمای منفی دوره عمر کوتاهی دارد. در مقابل

دورنمای منفی که ریشه در ترس دارد، دورنمای مثبت ریشه در تمایل و خواستی قوی برای

نمایان ساختن و آزمون مدل‌های ذهنی

بسیاری از بهترین ایده‌ها که حاوی نگرشها و عامل نوآوریها در سازمان هستند، به دلیل تعارض

ذاتی با مدل‌های ذهنی غالب هیچگاه مجال و عرصه طرح جدی را نمی‌یابند. رهبران سازمانهای

یادگیرنده باید مهارت نمایان ساختن و محک‌زدن مدل‌های ذهنی بدون برانگیختن رویه‌های دفاعی

را بیاموزند. در این مسیر سنج (۱۹۹۰) چهار توصیه اساسی دارد:

الف- توجه داشتن به جهشهای انتزاعی: ذهن ما تقریباً با سرعت نور فعالیت می‌کند. ولی نکته

طنزآمیز این است که این امر اغلب سرعت یادگیری ما را کم می‌کند، زیرا ما اغلب چنان با

سرعت به سمت تعمیم واقعیات جهش می‌کنیم که هیچوقت به فکر آزمون این تعمیمها نمی‌افتیم.

اشتباه اساسی زمانی اتفاق می‌افتد که ما این تعمیمهای ذهنی را با داده‌هایی که زیربنای آنها را

تشکیل می‌دهند، اشتباه می‌گیریم. زمانی که رئیس بخش فروش شرکت با دستپاچگی اعلام می‌کند

که: «مشتریان اساساً برای کیفیت اهمیتی قائل نیستند، بلکه برای آنها قیمت مهم است»، آنچه واقعاً

اتفاق افتاده این است که سه مشتری عمده به‌طور پیاپی شرط ارائه تخفیفات عمده در قیمت‌ها را

برای ارائه سفارش خود عنوان کرده‌اند. متأسفانه رئیس بخش فروش با فرافکنی این فرض خود که

مشتریان نگران قیمت‌ها هستند، تمام تلاش خود را برای ارائه تخفیفات مورد نظرش به مشتریان‌بکار

می‌گیرد، بدون توجه به اینکه ممکن است به دلیل خدمات نامناسب و یا کیفیت پایین اصولاً این

مشتریان در آینده از شرکت خرید نکنند.

ب- ایجاد تعادل بین دو برخورد پرسشگری (۶۲) و جانبداری (۶۳): اغلب مدیران مهارت

برای مورد پذیرش قرار گرفتن این افکار، دارند. در حالی که این مهارت در جای خود بسیار ارزشمند است، ممکن است با مواجهه مدیران با مسائل پیچیده تری که نیاز به یادگیری همگانی افراد دارد، این مهارت جلب حمایت آثار مخرب ضد بهره‌وری داشته باشد. سنج (۱۹۹۰) ضمن تصریح بر اهمیت هر دو نوع مهارت پرسشگری و جانبداری برای استفاده مؤثر از هر یک از این مهارت‌ها سه توصیه مهم ارائه می‌دهد.

به نظر او مدیران به هنگام استفاده از مهارت جانبداری باید قادر باشند:

- استدلالها و داده‌هایی را که آنان را به نظر خاصی رسانده است، تشریح کنند؛

- دیگران را برای آزمون این نظرها مورد تأکید تشویق کنند؛

- دیگران را به ارائه نظرهای متفاوت تشویق کنند.

همچنین برای استفاده از مهارت پرسشگری - به معنی جویا شدن از نظر افراد - مدیران باید بتوانند:

- به جای اینکه تنها نظر خود را تکرار کنند و در تلاش تفهیم تفاوت دیدگاه‌هایشان به دیگران

باشند، بطور فعال در جهت فهم دیدگاه‌های دیگران تلاش کنند؛

- نگرش خود را نسبت به افراد و دیدگاه‌هایشان به روشنی بیان کنند؛

- در صورت به بن‌بست رسیدن فرایند پرسشگری، به دلیل عدم برخورد مناسب سایرین، نظر افراد

را در مورد اشکالات منطقی یا داده‌های مورد استفاده جویا شوند.

ج - تمایز قائل شدن میان نظریه مورد ادعا (64) و نظریه مورد استفاده : (65) بیشتر انسانها

می‌خواهند چنین فکر کنند که دیدگاه‌های خاصی نسبت به مسائل دارند، اما اعمال آنها اغلب

استفاده برای یادگیری عمیق تر بسیار کلیدی است، که البته این امر تا حدود زیادی با استفاده از تعامل با دیگران ممکن خواهد بود.

د- شناسایی و خنثی کردن رویه‌های دفاعی : (66) اصطلاح « رویه‌های دفاعی » به معنی عادات ملکه شده افراد برای محافظت از خودشان در مقابل سرزنش دیگران به‌هنگام ارائه دیدگاه‌هایشان را پیتیر سنج از کریس آرجریس اقتباس کرده است. رویه‌های دفاعی از سالهای آغازین زندگی اجتماعی افراد و به دلیل فشارهایی که اطرافیان در مقابل ارائه پاسخهای نامتعارف ولی صحیح از طرف فرد به او وارد می‌کنند، شکل می‌گیرد. متأسفانه با ورود افراد به سازمان، این قبیل فشارها تشدید می‌شود و در نتیجه پوسته قوی‌تری رویه‌های دفاعی را در برمی‌گیرد به گونه‌ای که روز به روز دستیابی به مدل‌های ذهنی افراد برای نمایان ساختن آنها مشکل تر و یادگیری سازمانی بیش از پیش تضعیف می‌شود. رهبران سازمانهای یادگیرنده در درجه اول باید رویه‌های دفاعی مورد استفاده خود را شناسایی و خنثی کنند. یکی از بهترین ابزارها برای این کار استفاده از مکانیزم خودگشودگی (67) است.

تفکر سیستمی

ادبیات مدیریت امروز مشحون از دستوراتی برای مدیران مبنی بر کمک به مردم برای دیدن تصاویر هرچه بزرگتر و کاملتری از واقعیت‌های پیرامونی است. اما مهارت‌های واقعی که رهبران باید برای این امر کسب کنند به خوبی درک نشده است. پیتیر سنج (۱۹۹۰) کلیه این مهارت‌ها را تحت عنوان

تمرکز بر روی وقایع روزمره بر روندهای بطئی و نیروهای اصلی تغییر متمرکز می شوند، به عبارت دیگر در سلسله مراتب سه گانه واقعیتها - که قبلاً توضیح داده شد - توجه رهبران سازمانهای یادگیرنده بیشتر معطوف به سطوح بالاتر یعنی «الگوهای رفتاری» و «ساختار سیستمی» است. رهبران سازمانهای یادگیرنده در قالب مهارتهای کلیدی زیر مهارت پایه‌ای تفکر سیستمی را کسب می کنند.

الف - دیدن روابط فی مابین اجزاء به جای دیدن چیزها و فرایندها به صورت جداگانه: اغلب ما به گونه‌ای شرطی شده‌ایم که در زندگی عادت به تمرکز بر روی چیزها و دیدن دنیای بیرون به صورت تصاویر ایستا داریم. این نحوه نگرش به جهان ما را به سمت ارائه توصیفی خطی از پدیده‌های سیستمی سوق می دهد. برای مثال در یک مسابقه تسلیحاتی میان دو کشور همسایه هر طرف درگیری چنین متقاعد می شود که دیگری علت مسئله است. در نتیجه هر یک از دو کشور عکس العمل خود در قبال تحرک کشور مقابل را به صورت یک واقعه مجزا (ایزوله) در نظر می گیرد، در صورتی که در واقع این عکس العمل جزئی از یک فرایند است.

ب - پرهیز از سرزنش یکدیگر: اغلب انسانها در برخورد با مشکلات تمایل به فرافکنی یعنی نسبت دادن آن به عوامل بیرونی و دیگران دارند. اما برخلاف تصور ما، اغلب مشکلات سازمانی ناشی از عدم کفایت افراد نیست، بلکه مشکل اساساً ریشه در طراحی ضعیف سیستمها دارد. تفکر سیستمی به ما می آموزد که هیچ چیزی در بیرون وجود ندارد و خود ما و علت مشکلاتمان جزئی از یک سیستم هستیم.

استراتژیکی از مابقی پیچیدگیها اهمیت بیشتری دارند. پیچیدگی تفصیلی ناشی از تعداد زیاد متغیرها است، در حالیکه پیچیدگی پویا زمانی به وجود می آید که علت و معلول از نظر زمان و فضا از یکدیگر دور باشند و تبعات حاصل در طول زمان تأثیر و تأثرات علت و معلولی برای شرکت کنندگان در سیستم مشخص نباشد. اهرم مدیریتی اعمال تغییرات گسترده در سیستم در اغلب موارد در درک پیچیدگی پویا نهفته است، نه در پیچیدگی تفصیلی.

د- تمرکز بر موقعیتهای دارای قدرت اهرمی زیاد: برخی به غلط تفکر سیستمی را «علم جدید محنت بار» نامیده اند، چرا که معتقدند تفکر سیستمی به رهبران سازمان می آموزد که راه حل های معمول و مشخص اغلب ناکارآمد هستند و در بهترین حالت اوضاع را در کوتاه مدت به سمت بهبود می برند، در حالیکه در دراز مدت کمکی به حل مسائل نمی کنند. اما تفکر سیستمی به ما می آموزد که اعمال کوچک در صورتی که در زمان و مکان مناسب انجام شوند، می توانند پیشرفتهای چشمگیر و دیرپایی را سبب شوند. این عقیده در تفکر سیستمی به اصل «قدرت اهرمی» (۷۰) شناخته شده است و چنین بیان می شود: راه حل برخورد با یک مسئله مشکل اغلب در یافتن محل اعمال قدرت اهرمی است، جایی که اعمال یک تغییر کوچک با حداقل تلاش دست اندرکاران منجر به یک پیشرفت بارز و طولانی مدت می شود.

ه- احتراز از راه حل های عارضه مدار: (71) فشارهای موجود برای مداخله کردن در سیستمهای مدیریتی که به درستی عمل نمی کنند، می تواند برای مدیران غرق کننده باشد. متأسفانه، به دلیل تفکر خطی که در بیشتر سازمانها حاکم است، این مداخله ها اغلب به جای تمرکز بر علت های اصلی،

مسئله می‌کاهد ولی در درازمدت مسائل با قدرت بیشتری مجدداً بروز می‌کند. یکی از مشکل‌ترین وظایف رهبران اجتناب از مداخله در مسائل بر مبنای راه‌حلهای ساده و سریع و اعمال فشار بر افراد برای ارائه راه‌حلهای اساسی تر می‌باشد.

تسلط و یا قابلیت‌های شخصی : (72) تسلط را می‌توان به معنی احراز برتری بر افراد و اشیاء تلقی نمود. اما از سوی دیگر تسلط به معنی سطح خاصی از مهارت نیز بکار برده می‌شود. معنایی که پیتر سنج از تسلط اراده کرده است، دقیقاً همین معنای دوم است. «تسلط و قابلیت‌های شخصی عبارتست از نظامی که طی آن فرد به صورت مستمر دیدگاه‌های شخصی خود را روشن تر و عمیق تر می‌نماید، انرژی و توان خود را متمرکز می‌کند، صبر و بردباری خود را گسترش می‌دهد و بالاخره اینکه واقعیات را منصفانه و بی‌غرض در می‌یابد. با چنین تعریفی، تسلط و توانایی‌های شخصی یکی از ارکان اساسی در سازمان‌های یادگیرنده است، رکن روحانی آن” (پیتر سنج، ۱۳۷۷، صص ۱۴-۱۵).

نظم تسلط شخصی کار خود را با روشن ساختن چیزهایی که واقعاً برای ما حائز اهمیتند، آغاز می‌کند به نحوی که ما را قادر سازد در آن جهت زندگی کنیم و به بالاترین و عالیترین تمایلات و خواسته‌هایمان خدمت نماییم.

یادگیری تیمی : (73) سازمان‌های امروزی از ایجاد نظم یادگیری تیمی، چیزی که در بسیاری از رشته‌های ورزشی یکی از اصول اولیه و بدیهی به شمار می‌رود، عاجزند. مثالهای بسیاری وجود دارد که در آن آگاهی تیم فراتر از آگاهی اعضای آن بوده است و افراد در بازیهای تیمی ظرفیت

آغاز می شود. «دیالوگوس» در ریشه یونانی به معنی سیلان آزاد معانی در اذهان گروهی از افراد است به نحوی که گروه به کشف حقایقی نایل شود که افراد به تنهایی توان آنرا نداشته باشند.

یادگیری تیمی حائز اهمیت بسیار است، چرا که تیمها سنگ بنای یادگیری در سازمانهای مدرن را تشکیل می دهند، نه افراد. تا زمانی که تیمها یاد نگیرند، سازمان نیز قادر به یادگیری نخواهد بود.

ابزارهای جدید

توسعه مهارتهایی که برشمرده شد، نیازمند ابزارهای جدیدی است. این ابزارها تواناییهای مفهومی رهبر را توسعه می بخشد و ارتباطات و پرسشگری جمعی را در سازمان پرورش می دهد. برخی از ابزارهایی که سنج (۱۹۹۰ و ۱۳۷۷) بدانها اشاره می کند، در ادامه مورد بررسی قرار می گیرند.

الگوهای سیستمی پایه (۷۵)

یکی از مهمترین و ثمربخش ترین نکات و نظر گاههایی که تفکر جوان سیستمی بدست می دهد، آن است که الگوهای با ساختاری خاص به صورت منظم و مکرر بروز می کنند. این الگوهای

پایدار و اصلی سیستمی کلید درک و فهم رفتارهای شخصی در زندگی روزمره افراد و نیز رفتارهای سازمانی هستند. الگوهای نسبتاً کمی برای توصیف طیف وسیعی از مسائل و وضعیتهای

مدیریتی وجود دارد. شناخت و ادراک الگوهای پایه ای سیستمی، سادگی دلپذیری را ورای مشکلات به ظاهر پیچیده مدیریت، بدست می دهد. هر قدر بیشتر در مورد الگوهای پایه ای فرا بگیریم، حرکت سریعتری به سمت حل یکی از پیچیده ترین مشکلات مدیریت خواهیم داشت.

شرکت خود، راه حل مسائل را بهتر و سریعتر خواهند یافت.

از بسیاری جهات، بزرگترین رسالت تفکر و نگرش سیستمی وحدت بخشیدن به دانشهای بشری در

زمینه های مختلف علوم است. الگوهای یکسان در رشته های مختلف علوم وجود دارند که دائماً

تکرار می شوند، اما به دلیل پیچیدگی ظاهری مسائل خاص هر علم، ما از مشاهده و درک این

الگوهای پایه ای عاجزیم. هدف اصلی از آموختن الگوهای سیستمی آرایش مجدد ادراک است،

به طوری که بتوان هر چه بیشتر و دقیق تر ساختارها و اهرمهای ایجاد مشکلات و مسائل را درک

کرد. در ادامه هفت الگوی اصلی سیستمی مورد بررسی قرار می گیرند.

الف - فرایند ایجاد تعادل همراه با تأخیر (۷۶)

در این الگوی پایه ای، تصمیم گیرندگان متوجه تأخیرهای زمانی که در طول حرکت به سمت هدف

وجود دارد، نمی شوند. در نتیجه، آنها از هدف عبور می کنند (یعنی به سطح عملکردی فراتر از

هدف دست می یابند) و حتی ممکن است چرخه های تکرار شونده ای را ایجاد کنند. به عنوان یک

مثال کلاسیک می توان از انبوه سازان مسکن یاد کرد که در زمان رشد مناسب بازار به صورت پیاپی

پروژه های جدیدی را آغاز می کنند، تا بالاخره زمانی فرا می رسد که بازار اشباع می شود، ولی آنها

هنوز تعداد زیادی پروژه ساختمان سازی نیمه کاره دارند.

ب - محدودیتهای رشد (۷۷)

در این الگو یک چرخه مداوم رشد با رسیدن به یک محدوده خاص خود به خود متوقف می شود

یا حتی جهت معکوس رشد را در پیش می گیرد. محدوده مورد اشاره می تواند محدودیت در منابع

الگوی محدودیت رشد مواجه شده‌اند، زمانی که چرخه عمر محصول جدید شرکت قبل از مرحله برنامه‌ریزی شده و در کمال ناباوری به علت کیفیت و خدمات ضعیف ارائه شده به سرعت به نقطه اوج خود می‌رسد.

ج- انتقال فشار (۷۸)

یک راه حل کوتاه مدت و مقطعی برای تصحیح یک مشکل مورد استفاده قرار می‌گیرد، و بر اساس شواهد چنین به نظر می‌رسد که نتایج رضایت بخشی نیز به همراه داشته باشد. هرچه از این فرایند تصحیحی بیشتر و بیشتر استفاده می‌شود، معیارهای تصحیحی اساسی و بلندمدت کمتر مورد

استفاده قرار می‌گیرند. در طول زمان، ممکن است مکانیزمهای راه حل اساسی تضعیف یا خنثی شوند و تصمیم گیرندگان سازمانی را هرچه بیشتر به سمت استفاده از راه حل عارضه مدار سوق دهد. به عنوان مثال کلاسیکی از این الگو، می‌توان استفاده از کارکنان ستاد منابع انسانی شرکت برای حل مشکل کارکنان محلی و محروم ماندن مدیران از حل مشکل و در نتیجه عدم توسعه مهارت‌های ارتباطی آنها را ذکر کرد.

د- اهداف تحلیل رفته (۷۹)

استفاده کنندگان از این الگو دستورالعمل ساده‌ای را بکار می‌برند، وقتی هیچیک از راه‌حلها توفیقی برای شما به همراه نداشت، سطح استانداردهای خود را پایین بیاورید. این الگو مانند الگوی انتقال فشار است با این تفاوت که در اینجا راه حل کوتاه مدت شامل تحلیل رفتن یک هدف اساسی مانند

محصولات خود دائماً زمان تحویل اعلام شده کالاهايش را بالا می برد.

ه' - گسترش تدریجی (۸۰)

دو نفر و یا دو سازمانی که هر یک نگاه و پیشرفت خود را وابسته به داشتن یک مزیت نسبی در برابر دیگری می دانند، دائماً در برابر پیشرفتهای طرف مقابل عکس العمل نشان می دهند. هرگاه یک طرف پیشی بگیرد، طرف دیگر احساس خطر می کند و در نتیجه با قدرت تهاجمی بیشتری نسبت به رقیب برای تحکیم مزیتش تلاش می کند، که این امر به نوبه خود موقعیت فرد یا سازمان اول را دچار مخاطره می کند؛ مثال آشنای این الگو گسترش توان نظامی و حضور فیزیکی اتحاد جماهیر شوروی و ایالات متحده آمریکا در زمان جنگ سرد است.

و- تراژدی منابع مشترک (۸۱)

افراد یا سازمانهایی که از منبع مشترک محدودی استفاده می کنند تا زمانی که به طور جدی با کاهش و نقصان در منبع مواجه نشوند، به طور فزاینده ای در استفاده از این منبع مشترک به رقابت می پردازند. مثال این الگو بخشهایی از یک سازمان هستند که نیروهای فروشنده مشترکی دارند و برای استفاده از این فروشندگان در جهت فروش هرچه بیشتر به رقابت می پردازند، تا زمانی که بالاخره روزی نیروهای فروشنده به علت کار زیاد از پا دربیایند.

ز- رشد و سرمایه گذاری کمتر از حد مورد نیاز (۸۲)

فرایند رشد همواره به سمت یک هدف مشخص حرکت می کند. این هدف را می توان از طریق سرمایه گذاری در جهت توسعه «ظرفیت» که می تواند توسط شرکت و یا افراد انجام شود، حذف

سرمایه گذاری کافی و به موقع در جهت توسعه ظرفیت، فرایند رشد را بدون آنکه حدی برای آن متصور باشیم، به پیش برد. اما نکته ظریفی که در این میان وجود دارد، این است که سرمایه گذاری مزبور بایستی دارای دو خصیصه مهم باشد. اول اینکه بایستی «به موقع» باشد و دوم اینکه «به میزان کافی» سرمایه گذاری شود. در غیر این صورت سرمایه گذاری انجام شده نیازها و خواسته های موجود را برآورده نخواهد نمود. اغلب اوقات، برای اینکه سرمایه گذاری کمتری صورت پذیرد (شاید به دلیل محدود بودن منابع) (اهداف کلیدی و استانداردهای عملکرد در سطح پایین تری در نظر گرفته می شوند.

زمانی که چنین اتفاقی می افتد و اهداف مهم و کلیدی در یک سطح پایین تری نسبت به حالت نرمال تنظیم می گردند، به همان نسبت سطح انتظارات و توقعات نیز کاهش می یابد و همین توقعات علیرغم سطح عملکرد پایین برآورده می شوند و موجبات رضایت خاطر مدیران را نیز فراهم می آورند. مثال کلاسیک از این الگو در مورد شرکتهایی است که زمانی یک رشد خوب را تجربه کرده اند و بعد از آن کیفیت و خدمات آنها به شدت دچار ضعف شده است و قادر به تولید بازگشت سرمایه کافی برای سرمایه گذاری در طرحهای بازسازی خود نبوده اند.

ترسیم شقوق متعارض استراتژیک (۸۳)

تیمهای مدیریتی عموماً در مواجهه با موارد متعارض اصولی وحدت نظر و یکپارچگی خود را از دست می دهند. به عنوان مثالی از شقوق متعارض اصولی نحوه برخورد سازندگان اتومبیل آمریکایی با انتخاب قیمت پایین - کیفیت بالا را می توان ذکر کرد. سالهای متمادی، اکثریت قریب

تعجب برانگیز نیست که بدانیم تحت فشارهای کوتاه مدتی که به این مدیران وارد می آمد، ترجیح اکثریت آنان از بین دو شق قیمت پایین و کیفیت بالا مورد اول بود. شرکتهایی که کیفیت بالا را انتخاب می کردند، اغلب خود را متوجه دستیابی به محدوده بسیار کوچکی از بازار با ویژگی کیفیت و قیمت بالا می دانستند. متأسفانه این نوع نگرش در صنایع اتومبیل سازی آمریکا آنان را در مقابل رقبای خارجی - خصوصاً ژاپنیها - که به دنبال بهبود کیفیت در محدوده مناسبی از قیمت بودند، کاملاً بی دفاع گذاشت. پیتر سنج (۱۹۹۰) با اقتباس از هامپدن - ترنر (۸۴) یک فرایند هفت مرحله ای را برای مقابله با شقوق متعارض در سازمان ارائه می دهد:

مرحله اول - فراخوانی شقوق متعارض (۸۵): این مرحله شامل تعیین ارزشهای متعارضی است که دو شاخه اصلی شقوق متعارض را تشکیل می دهند؛ مثل قیمت در تعارض با کیفیت.

مرحله دوم - نگاشت (بازنمایی) (۸۶): در این مرحله ارزشهای متعارض در قالب دو محور مشخص می شوند. این کار به مدیران کمک می کند تا مشخص کنند که خود یا سازمانشان را بر روی محورها در کجا می بینند.

مرحله سوم - فرایندی کردن (۸۷): منظور از فرایندی کردن خلاص شدن از نامها برای تشریح محورهای شقوق متعارض است. استفاده از وجه مصدری یا اسم مصدر به جای یک نام آنرا تبدیل به فرایند می کند به این معنی که در آن وجه حرکتی را لحاظ می کند. برای مثال: «کنترل مرکزی در مقابل کنترل محلی» تبدیل به «قدرتمندسازی دفاتر ملی» و «رشد دادن دفاتر محلی» می شود. این عمل، یعنی بیان شقوق متعارض در قالب وجه مصدری، از شدت تعارض ضمنی میان دو شق

گرفت؛ مثلاً: «قدرتمندسازی خدمات ملی که موجب انتفاع شاخه‌های محلی دولت شود».

مرحله چهارم - چارچوب دادن / بافت دادن: (88) در این مرحله به منظور تعدیل ساختار

نامتجانس و متباین میان ارزشهای متفاوت باید هر یک را به ترتیب چارچوب یا متن دیگری قرار

داد. بدین ترتیب با جابجا شدن نوبتی ارزشها در قالب «تصویر-زمینه» هر نوع تلاش ضمنی یا

ناخودآگاه در راستای تصور برتری ذاتی برای یک ارزش نسبت به دیگری خنثی می‌شود و زمینه

ذهنی برای ارائه استراتژی‌های خلاقه در جهت بهبود مداوم به وجود می‌آید.

مرحله پنجم - ایجاد توالی زمانی (89): منظور از ایجاد توالی زمانی شکستن حصار تفکر ایستا

است. اغلب ارزشهایی از قبیل هزینه پایین و کیفیت بالا به این دلیل متضاد به نظر می‌رسند که ما به

آنها برحسب نقطه‌ای از زمان نگاه می‌کنیم، نه برحسب یک فرایند مداوم؛ برای مثال، استراتژی

سرمایه‌گذاری در تکنولوژی فرایندی جدید و توسعه فرهنگ مسئولیت‌پذیری در میان کارگران

ممکن است در کوتاه‌مدت نیاز به هزینه گزاف و زمان زیادی داشته باشد، در عین حال همین

استراتژی می‌تواند در بلندمدت درآمدهای سرشاری را نصیب شرکت کند.

مرحله ششم - نوسان کردن / تناوب داشتن (90): برخی اوقات مسیر استراتژیک به سمت بهبود دو

ارزش به ظاهر متباین شامل دوره‌هایی می‌شود که برای مدتی هر دو ارزش رو به نقصان

می‌گذارند، در حالیکه ممکن است یادگیری سازمانی در سطح عمیقتری در حال شکل‌گیری باشد

که به نوبه خود باعث رشد ارزشها در سطحی بسیار فراتر شود.

محور مربوط به ارزشهای متعارض ویژگی هم افزایی ایجاد شود.

روش ستون سمت چپ (۹۲) برای نمایان کردن مدل‌های ذهنی

ستون سمت چپ تکنیکی قوی ولی مقدماتی برای نمایان ساختن و درک چگونگی عملکرد مدل‌های ذهنی در شرایط خاص است. این تکنیک راههایی را که ما بوسیله آن شرایط را دستکاری می‌کنیم، از احساس و تفکر واقعی ماجداسازی و بازشناسی می‌کند، یا به عبارت دیگر تأثیر خواسته ما را در شرایط تشکیل مدل‌های ذهنی روشن می‌کند. تمرین و ممارست در روش ستون سمت چپ می‌تواند به مدیران نشان دهد که مدل‌های ذهنی چگونه فعالانه در عرصه تصمیم‌گیریها و ارتباطات روزمره عمل می‌کنند. پیتز سنج (۱۳۷۷، ۱۹۹۰) اشاره می‌کند که این روش را از آرجیس اقتباس کرده است و در دوره‌های آموزشی و کارهای مشاوره‌ای در سازمانها با موفقیت از آن استفاده می‌کند. این روش با انتخاب یک وضعیت خاص شروع می‌شود که در آن فرد تحلیل‌گر با شخص یا اشخاص دیگری ارتباط متقابلی ایجاد می‌کند. تحلیلگر جریان ارتباط را در سمت راست کاغذ می‌نویسد و در سمت چپ روبروی هر یک از جملات خود در این ارتباط آن چیزی را که دقیقاً به آن فکر می‌کند، می‌نویسد. در تمام مراحل، تحلیلگر جملاتی را که در رابطه با افکارش در ستون سمت چپ می‌نویسد به زبان نمی‌آورد.

در مثال واقعی که پیتز سنج (۱۳۷۷، ۱۹۹۰) ارائه کرده است گفتگوی وی بایک همکار در رابطه با نحوه ارائه نتایج پروژه مشترکشان در قالب تکنیک ستون سمت چپ مستند شده است. در اینجا تحلیلگر (پیتز سنج) دو فرض کلیدی در رابطه با دوستش داشته است: اول اینکه او از اعتماد به

گفتگوی خود و همکارش را پس از جلسه ارائه نتایج پروژه توسط فرد همکار برای مدیران ارشد سازمان - که تحلیلگر در آن جلسه شرکت نداشته است - به صورت زیر مستند کرده است:

- سنج: جلسه چگونه برگزار شد؟

- همکار: خوب، من نمی دانم. خیلی زود است که در مورد نتایج آن بتوان قضاوت کرد. خصوصاً اینکه تحقیق ما در زمینه جدیدی انجام می شود.

- سنج: خوب، فکر می کنی که ما حالا باید چه کار کنیم؟ من معتقدم مطالبی که تو گفته ای بسیار مهم است.

- همکار: من خیلی مطمئن نیستم. باید صبر کنیم و ببینیم چه اتفاقی می افتد.

- سنج: ممکن است حق با تو باشد، اما من فکر می کنم، ما بجای صبر کردن باید کاری بکنیم.

بازنویسی گفتگوی بالا با استفاده از تکنیک ستون سمت چپ چنین خواهد بود:

مطالبی که رد و بدل شده است	چیزی که من (تحلیلگر) فکر می کنم
سنج: جلسه چگونه برگزار شد؟	همه می گویند که افتضاح بوده است
همکار: خوب، من نمی دانم. خیلی زود است که در مورد نتایج آن بتوان قضاوت کرد. خصوصاً اینکه تحقیق ما در زمینه جدیدی انجام می شود.	آیا او به راستی نمی داند که جلسه چقدر بد بوده است؟ یا اینکه نمی خواهد با واقعیت روبرو شود؟
سنج: خوب، فکر می کنی ما حالا باید چه کار کنیم؟ من معتقدم مطالبی که تو	

<p>او واقعاً از روبرو شدن با واقعیت می ترسد. اگر او تنها کمی اعتماد به نفس بیشتری داشت ممکن بود از موقعیتی اینچنینی درس بگیرد.</p>	<p>همکار: من خیلی مطمئن نیستم. باید صبر کنیم و ببینیم چه اتفاقی می افتد.</p>
<p>من نمی توانم باور کنم که او متوجه نباشد که ارائه نامناسب نتایج چه خسارتی در مسیر اجرای پروژه به ما تحمیل کرده است. ما باید راهی برای به جنب و جوش در آوردن این آدم پیدا کنیم.</p>	<p>سنج: ممکن است حق با تو باشد، اما من فکر می کنم ما بجای صبر کردن باید کاری بکنیم.</p>

روش ستون سمت چپ در نمایان کردن فرضیات پنهان و مخفی و چگونگی تأثیر آنها در رفتار ما همیشه موفق است. ممکن است دو فرض اساسی تحلیلگر در مثالی که ذکر شد - یعنی اعتماد به نفس پایین و انگیزه ناکافی فرد همکار - صحت داشته باشند، اما هر دو در مباحثه درونی فرد تحلیلگر حاضرند و در نحوه برخورد او با شرایط کاملاً تأثیر دارند.

نقد نظریه پیتیر سنج

نظریه پیتیر سنج درباره سازمانهای یادگیرنده با وجود ارائه جنبه‌هایی بدیع و جذاب که آرزوی هر مدیری را در ساختن چنین سازمانی بر می انگیزد، تا حدود زیادی آرمان گرایه و دارای تعابیر و اصطلاحات رمزآلود است. در تعریفی که از پیتیر سنج (۱۹۹۰) در مورد سازمان یادگیرنده نقل شد، او سازمان یادگیرنده را جایی می داند که مردم به طور مداوم ظرفیتهای خود را برای خلق نتایجی

می یابند، جایی که خواست و اراده جمعی به جنبش و تحرک در می آید و بالاخره جایی که آدمیان می آموزند که چگونه همراه بایکدیگر بیاموزند. در تعاریفی که سایر نویسندگان ارائه کرده اند نیز کمابیش چنین تصویری از سازمان یادگیرنده ارائه شده است. علیرغم جالب توجه و دلپذیر بودن این تعریف، سنج اساساً چهارچوب منظمی برای عملی ساختن آن ارائه نمی کند. توصیه های او برای بسیاری از مدیران دور از دسترسند و سئوالهای فراوانی بی پاسخ می ماند؛ برای مثال، چگونه مدیران خواهند دانست که چه موقع سازمان تبدیل به یک سازمان یادگیرنده شده است؟ چه تغییرات اصولی در رفتار مجموعه افراد سازمان لازم است؟ چه سیاستها و برنامه هایی باید به اجرا دربیایند؟ مدیران باید چگونه از وضعیت موجود به وضعیت آینده برسند؟

بسیاری از بحثهایی که در مورد سازمان یادگیرنده انجام می شود باظرافت از زیر این سئوالات سنگین شانه خالی می کنند. به عقیده گاروین (۱۹۹۳) سه موضوع مهم وجود دارد که نظریه پیتز سنج به آنها پرداخته است درحالیکه این موضوعات برای کاربردی ساختن مؤثر نظریه سازمانهای یادگیرنده ضروری هستند. اولین موضوع پرداختن به معنا (93) و مفهوم سازمان یادگیرنده است.

برای عملی ساختن این نظریه به تعریفی کاربردی و با مبانی صحیح نیاز است. دومین مورد پرسش

از مدیریت (94) است. مدیران نیاز به راهنماهای عملی واضح همراه با توصیه های کاربردی

اصولی به جای نکته های اغراق آمیز دارند. موضوع سوم اندازه گیری (95) است. برای اطمینان از

وقوع یادگیری در سازمان نیازمند به ابزارهایی برای اندازه گیری و ارزیابی نرخ و سطح یادگیری

هستیم .

مرور مختصر معدود تعاریفی که از میان تعاریف متعدد صاحب نظران برای سازمانهای یادگیرنده در ابتدای این مقاله ارائه شد، این نکته اساسی را به ذهن متبادر می کند که میان این صاحب نظران توافق جمعی بر روی معنای سازمان یادگیرنده وجود ندارد. اغلب محققین یادگیری سازمانی را فرایندی می دانند که در طول زمان گسترش می یابد و آن را با اخذ دانش و بهبود کارایی ارتباط می دهند، اما این محققین در مورد دیگر موضوعات مربوط به مفهوم سازمان یادگیرنده چنین توافقی ندارند؛ برای مثال، برخی از آنها بر این باورند که تغییر رفتاری برای یادگیری لازم است، در حالی که گروهی دیگر بر این عقیده اصرار دارند که به وجود آمدن راههای جدید تفکر کفایت می کند.

برخی فراوری اطلاعات را به عنوان مکانیزمی معرفی می کنند که از طریق آن یادگیری اتفاق می افتد، اما دیگران بینش مشترک، رویه های سازمانی و حافظه را پیشنهاد می کنند. علاوه بر این موارد عده ای بر این باورند که یادگیری سازمانی در میان کلیه افراد مشترک است، در حالیکه دیگران معتقدند که یادگیری فرایند اکتساب فردی است. چگونه می توان در میانه این تنوع شدید نگرشها به تعبیری مشترک دست یافت. گاروین به عنوان اولین قدم تعریف زیر را پیشنهاد می کند:

“سازمان یادگیرنده سازمانی است که در خلق، اکتساب و انتقال دانش و در تعدیل رفتارش در

جهت انعکاس دانش و بینش جدید مهارت دارد” (Garvin, 1993:80).

زیربنای تعریف گاروین این واقعیت ساده است که: اگر سازمان بخواهد یاد بگیرد، ایده های جدید نقش اساسی را بازی می کنند. گاهی این ایده ها در داخل سازمان از طریق بارقه های بینش و

توسط افرادی از داخل سازمان از این منشاء بیرونی اخذ می شوند. صرف نظر از منشاء پیدایش این ایده‌های خلاقه، آنها مسبب اصلی پیشرفت و بهبود سازمانی هستند. اما ایده‌های نوین به تنهایی یک سازمان یادگیرنده را ایجاد نمی کنند. بدون توأم شدن این ایده‌ها با تغییرات اساسی در شیوه‌های انجام کار، تنها ظرفیت بهبود در سازمان ایجاد می شود. شاید تعجب‌انگیز باشد، اما با این آزمون به ظاهر ساده مشخص می شود که بسیاری از سازمانهایی که به نظر برخی از صاحب‌نظران سازمانهایی یادگیرنده هستند، متأسفانه یا خوشبختانه، دیگر سازمان یادگیرنده نخواهند بود. به عنوان مثال، دانشگاهها عموماً در خلق یا اکتساب دانش جدید پیشتاز هستند، اما اغلب آنها در بکارگیری این دانش برای بهبود کارهای خودشان کمتر توفیق می یابند. از اینرو با توجه به نکته‌ای که در تعریف کاروین نهفته است اغلب دانشگاهها سازمان یادگیرنده نیستند.

مدیریت در سازمانهای یادگیرنده

سازمانهای یادگیرنده واقعی به طور فعالانه‌ای با طراحی اصولی و نه بر مبنای شانس و تصادف فرایند یادگیری را مدیریت می کنند. سازمانهای یادگیرنده مدیریت فرایند یادگیری را از طریق پنج فعالیت عمده زیر انجام می دهند: حل مسئله به طریق سیستماتیک، آزمایش کردن با شیوه‌های جدید، یادگیری از تجارب و گذشته سازمان، یادگیری از تجارب و شیوه‌های نوین مورد استفاده دیگر سازمانها، و انتقال سریع و مؤثر دانش در پیکره سازمان. با ایجاد سیستمها و فرایندهایی که از این فعالیتها پشتیبانی به عمل آورند و آنها را در بافت عملیات روزمره سازمان نهادینه کنند، سازمانها می توانند یادگیری را با اثربخشی بیشتری مدیریت کنند.

فرایند یادگیری سازمانی است تا حد زیادی مبتنی بر فلسفه و شیوه‌های مدیریت کیفیت است.

ایده‌های زیربنایی و پذیرفته شده در این فعالیت عبارتند از:

- اعتماد کردن به شیوه‌های عملی، به جای حدس و گمانه‌زنی، برای تجزیه و تحلیل مسائل. این

ایده اولین بار توسط پروفیسور ادوارد دمنینگ (۹۶) تحت عنوان چرخه «برنامه، اجرا، آزمون،

عمل» (۹۷) معرفی شده است، ولی شکل آشنای آن همان ایده «تولید فرضیه - آزمون فرضیه» (۹۸)

است.

- پافشاری بر استفاده از داده‌ها (ی معتبر) برای تصمیم‌گیری به جای مفروضات و حدسیات

ذهنی.

- استفاده از ابزارهای آماری ساده (از قبیل: هیستوگرام، چارتهای پارتو، نمودار علت - معلولی و

...) برای سازماندهی داده‌ها و استنتاج نتایج.

بسیاری از برنامه‌های آموزشی مدیران، که غالباً توسط شرکتهای مشاوره مدیریت طراحی و ارائه

می‌شوند، عمده تمرکز خود را متوجه آموزش تکنیک‌های حل مسئله همراه با مثالهای عملی

می‌نمایند. اما نکته بسیار مهم این است که برای به وقوع پیوستن یادگیری دقت و صحت دو عامل

بسیار مهم هستند. از اینرو مدیران و کارکنان سازمانهای یادگیرنده باید در شناخت و حل مسائل

واقعی و مبتلابه سازمان درگیر شوند. آنها باید همیشه با خود این پرسش را مطرح کنند که «از کجا

معلوم که نتیجه‌ای که به آن رسیده‌ایم واقعا درست باشد؟»، و در این پرسش نیز این فرض را در

ذهن داشته باشند که برای وقوع یادگیری واقعی به اندازه کافی نزدیک بودن لزوماً به اندازه کافی

۲- آزمایش کردن (۹۹): این فعالیت شامل کاوش و آزمون سیستماتیک دانش جدید است.

گاروین (۱۹۹۳) تأکید بسیار زیادی بر استفاده از روش علمی در آزمایش کردن دارد. تفاوت

اساسی میان آزمایش کردن و فرایند حل مسئله در این است که آزمایش با فرصت برانگیخته

می شود و متوجه توسعه افقهای جدید فراسوی سازمان است، در حالی که حل مسئله معطوف به

مسائل و مشکلات جاری سازمان است. آزمایش کردن دو شکل عمده دارد:

برنامه‌های مداوم (۱۰۰) و پروژه‌های نمایشی (۱۰۱).

- برنامه‌های مداوم؛ معمولاً شامل رشته‌ای از آزمایشهای کوچک هستند که برای ایجاد بهره

فزاینده در دانش طراحی شده‌اند. این برنامه‌ها حامی اصلی اغلب برنامه‌های بهبود مداوم می‌باشند و

استفاده از آنها معمولاً در سطح پایین فرایندی سازمانها شایع است، برنامه‌های مداوم در چند

ویژگی وجه اشتراک دارند. اولاً، وجه همت اصلی این برنامه‌ها تلاش برای ایجاد جریان

یکنواختی از ایده‌های جدید به سمت داخل سازمان است. علاوه بر این، برنامه‌های مداوم

موفقیت آمیز نیاز به یک سیستم انگیزشی حامی خطرپذیری هستند. کارمندان باید چنین احساس

کنند که منافع حاصل از آزمایش کردن بیش از هزینه‌های آن است؛ در غیر این صورت آنها

همکاری نخواهند کرد. این ضرورت، یعنی ایجاد یک سیستم انگیزشی مشوق خطرپذیری، مدیران

را در تصمیم‌گیری دچار مخاطره‌ای جدی می‌کند. آنها از یک طرف باید قابلیت حسابرسی و

کنترل بر روی آزمایشها را حفظ کنند و از طرف دیگر باید شدیداً مراقب لطمه خوردن خلاقیتهای

افراد بر اثر تنبیه‌های معمول در قبال خطاهایشان باشند. و بالاخره نکته نهایی اینکه برنامه‌های مداوم

آموزش دیده باشند.

- پروژه‌های نمایشی؛ اغلب بزرگتر و پیچیده‌تر از آزمایشهای مداوم هستند. این پروژه‌ها شامل

تغییرات کلی در سیستم می‌باشند که در یک مقطع زمانی مشخص با هدف توسعه تواناییهای جدید

سازمانی انجام می‌شوند. پروژه‌های نمایشی در چند ویژگی مشترکند.

- این پروژه‌ها اغلب اولین پروژه‌هایی هستند که اصول و رویکردهایی را که سازمان قصد دارد در

آینده در ابعادی وسیعتر اتخاذ کند، شکل می‌دهند و به همین دلیل بیشتر تلاشهایی از نوع انتقالی

هستند تا غایت گرا و شامل «یادگیری در عمل» به مقیاس وسیعی می‌باشند.

- این پروژه‌ها به‌طور ضمنی خطوط راهنمای سیاستگذاری و قواعد تصمیم‌گیری برای پروژه‌های

بعدی را پایه‌گذاری می‌کنند. به همین علت است که مدیران باید نسبت به ستنهایی که رواج

می‌دهند، حساس باشند و در صورتی که قصد بنانهادن هنجارهای جدیدی را دارند، باید پیامهای

قوی و صریحی را برای زیر مجموعه خود ارسال کنند.

- پروژه‌های نمایشی اغلب با آزمونهای جدی در رابطه با تعهد از طرف کارکنانی که می‌خواهند

بدانند آیا قوانین واقعاً تغییر کرده‌اند، مواجه می‌شوند.

- این پروژه‌ها به‌طور معمول توسط تیمهای چند کارکردی که به یک مدیر ارشد گزارش

می‌دهند، توسعه می‌یابند.

- در صورتی که دستاوردهای پروژه‌های نمایشی به همراه استراتژیهای واضحی برای انتقال

یادگیری ارائه نشوند، تأثیر محدودی بر روی کل سازمان خواهند داشت.

سیستماتیک ارزیابی کرده و درسهای حاصل از این تجربیات را به شکلی که کاملاً در دسترس کارکنان باشد، ذخیره کنند. متأسفانه، بسیاری از مدیران امروزی نسبت به گذشته سازمان بی تفاوت هستند و حتی در بعضی موارد در برابر آن موضعی خصمانه اتخاذ می کنند. تنها ارمغان این برخورد مدیران از دست دادن دانشی است که در صورت برخورد صحیح می توانستند آنرا کسب کنند. در قلب چنین رویکردی در قبال تجربیات گذشته سازمان، چنانکه یکی از متخصصین ذکر کرده است، توجه به تفاوت میان شکست مولد (۱۰۲) در مقایسه با موفقیت غیرمولد (۱۰۳) است. شکست مولد تجربه ای است که منجر به بینش، درک و افزایش سطح دانش سازمان می شود. در مقابل، موفقیت غیرمولد زمانی اتفاق می افتد که چیزی به خوبی پیش می رود اما هیچکس نمی داند چگونه و یا چرا.

۴- یادگیری از دیگران: بدیهی است که یادگیری سازمانی نمی تواند کاملاً متکی برداخل سازمان باشد. گاهی اوقات قویترین بینشها را باید با نگاهی به محیط و کسب ایده و چشم انداز جدید از آن بدست آورد. مدیران روشنفکر می دانند که حتی سازمانهایی با کسب و کار کاملاً متفاوت می توانند منابع غنی ایده های جدید برای تفکر خلاق باشند. تعبیر علمی که می توان برای فعالیت اخذ ایده و بینش از سایر سازمانها به کار برد «الگو برداری» (۱۰۴) است. الگو برداری عبارتست از یک جستجوی مداوم و تجربه یادگیری برای کسب اطمینان از اینکه بهترین شیوه های موجود مورد استفاده از محیط کسب و کار شناسایی، تجزیه و تحلیل، اخذ و اجرا شده اند. بیشترین منافع که در نتیجه الگو برداری عاید سازمان می شود ناشی از مطالعه روشها، به معنی شیوه های انجام کار،

الگوبرداری موفق برای اغلب مدیران ناشناخته مانده است. الگوبرداری یک گردشگری صنعتی، به معنی مجموعه باز دیده‌های موقتی از شرکت‌هایی که از اقبال عمومی برخوردارند و یا جوایز کیفی دریافت کرده‌اند، نیست. در حقیقت الگوبرداری فرایندی منظم است که با یک جستجوی کامل برای تعیین بهترین سازمان‌هایی که روش‌های خود را انسجام بخشیده‌اند، شروع می‌شود، با مطالعه دقیق روش‌های خود سازمان ادامه می‌یابد، از طریق بازدید مصاحبه‌های سیستماتیک از محل اجرای روش‌ها به پیش می‌رود، و در نهایت با یک تجزیه و تحلیل نتایج، ارائه توصیه‌ها و اجرای آنها پایان می‌یابد.

راه دیگری که برای کسب چشم‌اندازی خارجی به عنوان منبع ایده‌های جدید می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرد، مطالعه مشتریان است. گفتگو با مشتریان قطعاً فرایند یادگیری را برمی‌انگیزد. مشتریان می‌توانند اطلاعات روزآمدی را در رابطه با محصول، مقایسه رقابتی، بینش لازم برای تغییر اولویتها و بازخور بلاواسطه در رابطه با کیفیت خدمات برای سازمان فراهم آورند. منبع کسب ایده‌های خارجی هرچه که باشد، نکته مهمی که باید به آن توجه داشت این است که یادگیری تنها در یک محیط پذیرنده (۱۰۵) به وقوع می‌پیوندد. مدیران نباید در مقابل انتقادات و اخبار ناخوشایند از موضعی تدافعی برخورد کنند. هرچند این نوع برخورد چالشی جدی فراوری مدیران قرار می‌دهد، توجه به آن برای موفقیت بسیار اساسی است. سازمان‌هایی که در برخورد با مشتریان این پیش فرض را داشته باشند که: «حتماً حق با ماست، و آنها حتماً اشتباه می‌کنند». و یا در مواجهه با دیگر سازمانها از اینکه «آنها چیزی به ما نخواهند آموخت» مطمئن هستند، تقریباً راه یادگیری را به

درمقابل پیامهای خارجی استفاده بسیاری مؤثری می کنند.

۵- انتقال دانش: برای خارج شدن یادگیری از حالت یک قضیه محلی در نقطه وقوع آن، سازمان

باید سیستمها و مکانیزمهای مناسبی را برای گسترش سریع و اثربخش دانش در کل پیکره خود

تدارک ببیند. ایدهها زمانی حداکثر تأثیر را دارند که به طور گستردهای به اشتراک گذاشته شوند.

مکانیزمهای متنوعی برای گسترش دانش در سازمان وجود دارند؛ از قبیل: گزارشهای نوشتاری،

سمعی یا بصری، بازدید محلی، گردشهای جمعی، برنامههای چرخش شغلی، برنامههای آموزشی و

برنامههای استانداردسازی. عمومی ترین این مکانیزمها گزارشها و گردشهای جمعی هستند.

گزارشها با اهداف متعددی تهیه می شوند: آنها یافتههایی را خلاصه می کنند، چک لیستهایی از

بایدها ونبایدها را ارائه می کنند و فرایندها و وقایع مهم را تشریح می کنند. گردشهای جمعی برای

سازمانهایی که دارای واحدهایی بزرگ و پراکنده از نظر جغرافیایی هستند، بسیار مناسب به نظر

می رسند. گزارشها و گردشهای جمعی با وجود عمومیتی که دارند، نسبتاً وقت گیر و هزینه بر

می باشند. صرف نظر از این نقطه ضعف، اساساً جزئیات بسیاری در انتقال مفاهیم و تجربیات مدیریتی

وجود دارند و برقراری ارتباط دست اول با افراد صاحب این دانش تنها راه یادگیری آن است.

جذب واقعیتها از طریق مطالعه یا مشاهده آنها چیزی است و تجربه کردن دانش دست اول نهفته در

این واقعیتها چیز دیگر.

در بسیاری از سازمانها، خصوصاً آن دسته از سازمانهایی که دارای بخشهای با تخصص ویژه

هستند، افراد متخصص آموختههای خود را به عنوان گوهری گرانبها حفظ می کنند و از انتشار آن

ویژه‌ای بر انتقال آن به بخشهای مختلف سازمان وجود دارد. انتقال دانش تخصصی ممکن است به صورت بخش به بخش و توسط مدیران سطوح عالی، میانی یا صف انجام گیرد. در این حالت مدیری که در یک بخش، واحد یا اداره از سازمان تخصصی را کسب کرده است به بخش، واحد یا اداره دیگری منتقل می‌شود تا تجربه‌های اندوخته خود را در اختیار دیگران قرار دهد. حالت دیگری از انتقال تخصصی می‌تواند با جابجایی افراد متخصص از واحدهای صف به واحدهای ستادی سازمان صورت پذیرد. در این مورد مدیران با تجربه تخصص ویژه خود را که از سالیان متمادی کار مستقیم در واحدهای صف کسب کرده‌اند به همراه خود به ستاد سازمان می‌برند تا در آنجا این تخصص در خدمت تدوین استانداردها، سیاستها و یا برنامه‌های آموزشی جدید قرار گیرد.

یکی دیگر از ابزارهای قدرتمند انتقال دانش، آموزش و تحصیل دانش است. اما برای دستیابی به حداکثر میزان اثربخشی، این آموزش باید به وضوح در صحنه عمل به کار گرفته شود. متأسفانه اغلب افرادی که وظیفه خطیر آموزش را برعهده دارند، چنین فرض می‌کنند که فراگیران به خودی خود دانش جدید را به کار خواهند بست و از فعالیت اصلی آموزش یعنی هدایت قدم به قدم فراگیران برای تمرین آموخته‌هایشان غفلت می‌کنند. نکته بسیار اساسی در آموزش توجه به مسئله انگیزش است. در صورتی که کارمندان بدانند که برنامه‌ها یا سایر کارهایی که در طول دوره آموزشی تهیه می‌کنند مورد ارزیابی قرار گرفته و به اجرا گذاشته می‌شوند، به احتمال بسیار بیشتری

www.kandoocn.com

www.kandoocn.com

www.kandoocn.com

www.kandoocn.com

www.kandoocn.com

مدیران همیشه این درس را به خاطر دارند که: «اگر نتوانید اندازه بگیرید، نمی توانید مدیریت

کنید». به طور مرسوم برای اندازه گیری یادگیری در سازمان از دو مفهوم «منحنی های

یادگیری» (۱۰۶) و «توابع بهبود تولید» (۱۰۷) یاد می شود، دو مفهومی که تاریخ ابداعشان به دهه

۱۹۲۰ میلادی بر می گردد. در این دوران تولید کنندگان متوجه شدند که با افزایش حجم کلی

تولید هزینه های سرانه تولید به نحو چشمگیری کاهش می یابند. این اصل به نحو دیگری نیز قابل

بیان بود: با افزایش دانش فنی تولید در هزینه های ثابت، حجم تولید افزایش می یافت. کار عمده ای

که در این زمان انجام شد، مطالعه رابطه هزینه های تولید و تجربه نیروی کار در صنایع مختلف بود

که نتایج آن در قالب منحنی های یادگیری عرضه شد. کاربرد این مطالعات در سالهای دهه ۱۹۷۰

که در سطح وسیعتر صنعت به طور عام انجام شد، صاحب نظران را به این نتیجه رساند که صنایع به طور

کلی با منحنی های تجرب (۱۰۸) مواجه هستند. منحنی های تجربه بیانگر این اصل هستند که با رشد

صنایع و تولید کلی آنها هزینه ها و قیمت های محصولات آنها به اندازه مشخص و قابل تعیینی نزول

می کنند.

با وجود اینکه امروزه نیز از منحنی های تجربه و یادگیری به طور وسیعی استفاده می شود، به نظر

گاروین (۱۹۹۳) این منحنیها برای اندازه گیری یادگیری سازمانی کفایت نمی کنند. به عقیده او این

منحنی ها تنها بر یک معیار خروجی (مثل هزینه یا قیمت) تمرکز دارند و از یادگیری که بر دیگر

متغیرهای رقابتی مانند کیفیت، خدمات، یا معرفی محصولات جدید تأثیر می گذارد، غفلت

می کنند. منحنیهای تجربه و یادگیری فقط یک عامل پیش برنده یادگیری یعنی حجم کلی تولید را

یکنواختی دارند، و نیز احتمال اینکه یادگیری به دلیل محرکهای دیگری از قبیل تکنولوژی یا رقابت در محیط صنعت اتفاق بیفتد را حذف می کنند.

کاروین (۱۹۹۳) معیار جدیدی را که توسط شرکت «آنالوگ دیوایسز» (۱۰۹) توسعه داده شده است، معرفی می کند. این معیار که منحنی نیمه عمر (۱۱۰) نامیده می شود به منظور مقایسه نرخهای بهبود داخلی (۱۱۱) طراحی شده است. منحنی نیمه عمر زمانی را که طول می کشد تا در یک معیار کارایی بخصوص ۵۰ درصد بهبود مشاهده شود، اندازه گیری می کند. در نمایش گرافیکی منحنی نیمه عمر، معیار کارایی (نرخ محصولات معیوب، عرضه به موقع، زمان رساندن محصول به بازار و ...) بر روی محور عمودی و در مقیاس لگاریتمی مشخص و از سوی دیگر زمان بر روی محور افقی نمایش داده می شود. هرچه شیب منحنی بیشتر باشد، نشانگر یادگیری سریعتر است. منطقی که این منحنی بر آن بنا شده بسیار سراسر است و ساده است. شرکتها، بخشها یا واحدهایی که در زمان کمتری پیشرفت می کنند، نسبت به رقبایشان سریعتر می آموزند. هدفی که با اندازه بخصوص ۵۰ درصد مشخص شده از نتایج تجربی مطالعه بهبود فرایندها در طیف وسیعی از شرکتها استخراج شده است. مزیت اساسی منحنی های نیمه عمر انعطاف پذیری آنهاست. برخلاف منحنی های یادگیری و تجربه، منحنی های نیمه عمر قابل پیاده کردن بر اساس هر نوع معیار خروجی هستند. علاوه بر این، آنها را می توان به راحتی عملیاتی کرد و به ابزاری برای مقایسه عملکرد گروهها تبدیل نمود.

- | | | |
|---------------------------|---|--|
| 46- vision | 27- creative | |
| 47- core values | 28- Peter M. Senge | 1- Argyris |
| 48- guiding ideas | 29- Shell | 2- Schon |
| 49- Selznick | 30- Richard L. Daft | 3- Fiol |
| 50- Forrester | 31- Postmodern | 4- Lyles |
| 51- emergent phenomenon | 32- machine-based | 5- Dodgson |
| 52- assumptions | 33- knowledge-based | 6- context |
| 53- restructure | 34- organizational learning capability | 7- George Huber |
| 54- events | 35- Peter M. Senge | 8- entity |
| 55- patterns of behavior | 36- The Leader's New Work: Building Learning Organization. | 9- Tsang |
| 56- systemic structure | 37- The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organizations. | 10- Michael J. Marquardt |
| 57- steward | 38- creative tension | 11- Building the Learning Organization |
| 58- attitude | 39- vision | 12- Level |
| 59- Green Leaf | 40- current reality | 13- Low-level |
| 60- discipline | 41- authoritative | 14- high-level |
| 61- encourage | 42- Edgar Schein | 15- theory-in-use |
| 62- inquiry | 43- Social architecture | 16- heuristics |
| 63- advocacy | 44- governing ideas | 17- deuterio |
| 64- espoused theory | 45- purpose | 18- triple-loop |
| 65- theory in use | | 19- adaptive Learning |
| 66- defensive routines | | 20- reflection |
| 67- self-disclosure | | 21- anticipatory learning |
| 68- detail complexity | | 22- vision |
| 69- dynamic complexity | | 23- Learning about learning |
| 70- leverage | | 24- action learning |
| 71- symptomatic salutions | | 25- Reginald Revans |
| 72- personal | | 26- generative |

improvement
rates

96- Edward Deming
97- Plan, Do, Check, Act Cycle
98- hypothesis-generating, hypothesis-testing
99- Experimenting
100- ongoing programs
101- demonstration projects
102- productive failure
103- unproductive success
104- benchmarking
105- receptive environment
106- learning curves
107- manufacturing progress functions
108- experience curve
109- Analog Devices
110- half-life curve

73- team learning
74- dialogue
75- systems archetypes
76- balancing process with delay
77- limits to growth
78- shifting the burden
79- eroding goals
80- escalation
81- tragedy of the commons
82- growth and underinvestment
83- charting strategic dilemmas
84- Hampden-Turner
85- eliciting dilemmas
86- mapping
87- processing
88- framing / contextualizing
89- sequencing
90- waving / cycling
91- synergising
92- the left-hand column
93- Meaning
94- Management

فهرست منابع

- ۱- سنج، پیترا م. مترجمین: حافظ کمال هدایت و محمد روشن (۱۳۷۷). پنجمین فرمان، تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
2. Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass: Addison Wesley.
3. Argyris, C. & Schon, D. A. (1996). Organizational Learning II Reading, Mass: Addison Wesley.
4. Daft, Richard L. (1998). Essentials of Organizational Theory and Design. Cincinnati: South - Western College Publishing.
5. Dodgson, M. "Organizational Learning: A Review of Some Literatures", Organization Studies. vol 14, No. 3, 1993, pp. 375-394.
6. Fiol, C. Marlene and Lyles, Marjorie A. "Organizational Learning". Academy of Management Review. vol. 10, No.4, 1985, pp.803-813.
7. Garvin, David A. "Building a Learning Organization". Harvard Business Review. July - August 1993. pp 78-91.
8. Huber, G. P. "Organizational Learning: The Contributing Process and The Literature". Organization Science. vol. 2, No.1, 1991, pp. 88-115.
9. Senge, Peter M. "The Leader's New Work: Building Learning Organization". Sloan Management Review. Fall 1990, pp. 724-749.
10. Schein, E. (1985). Organizational Culture and Leadership .San Francisco: Jossey - Bass.
11. Tsang, W. K. "Organizational Learning and Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research". Human Relations. vol.50, No.1, 1997, pp. 73-89.



این قافله عمر عجب میگذرد
دریاب دمی که با طرب میگذرد
ساقی غم فردای حریفان چه خوری
پیش آر پیاله را که شب میگذرد
- عمر خیام -