

دانشگاه پیام نور  
دانشکده علوم انسانی

جهت اخذ مدرک کارشناسی رشته علوم تربیتی

**تأملی بر آموزش پذیری مدیریت آموزشی:**

**انتقادات و دیدگاهها !!**

زیر نظر استاد ارجمند

تهیه و تنظیم

پاییز ۱۳۸۹

[www.kandoocn.com](http://www.kandoocn.com)



فهرست مطالب

.....چکیده

.....مقدمه

.....علم مدیریت آموزشی

.....کارکرد های مدیریت آموزشی

- هدف مدیریت آموزشی .....
- مدیریت منابع انسانی .....
- شناسایی سبک های رهبری و مدیریت .....
- بررسی ویژگی های شخصیتی مدیران .....
- پژوهش های و تحقیقات در حوزه عوامل موثر بر مدیریت .....
- ارتباط روانشناسی مدیریت با سایر علوم .....
- نقش آموزش در مدیریت .....
- نگرش های استراتژیک در حوزه مدیریت .....
- تاثیر زبان و واژه شناسی در روانشناسی استراتژیک .....
- نتیجه گیری .....
- منابع .....

## چکیده

این تحقیق حاصل بررسی موقعیت مسئله زایی است که برخی تحقیقات از جمله مطالعه ای در سطح دانشکده علوم تربیتی آن را به تصویر کشیده اند. آن موقعیت مسئله را عدم توفیق فارغ التحصیلان دوره های آکادمیک مدیریت آموزشی در محیط واقعی سازمان بوده است. در پی آن، این مسئله مطرح شد که چه بسا اصولاً فرایند تربیت مدیران فرایندی ناشدنی است. بنابراین، برای بررسی موضوع "امکان سنجی آموزش مدیریت" دیدگاه های صاحب نظران بررسی و تحلیل گردید. بر این اساس، پرسش اساسی این نوشتار آن است که آیا مدیریت آموزشی قابل آموزش است؟ نتایج پیشینه کاوی نشان داد که گروهی از صاحب نظران به دلایلی نظیر شکاف میان تئوری و عمل مدیریت قابل به امکان ناپذیری آموزش مدیریت هستند. در این تحقیق، نقطه نظرات مخالفان آموزش پذیری مدیریت نقد شد و چنین نتیجه شد که نقص مشاهده شده در فارغ التحصیلان، به احتمال بیشتری به کاربران نظریه های مدیریت (آموزه های مدیریتی) و نه دانش فعلی مدیریت مربوط است. کاستی های این کاربران می تواند به دو عامل (الف) دریافت آموزش های نامناسب و (ب) ویژگی های شخصیتی غیرمتناسب با شغل مدیریت، مربوط باشد. در صورت پذیرش صل تعامل آموزه های مدیریت با ویژگی های کاربر (دانشجوی مدیریت آموزشی)، بایستی افرادی را در دوره های مدیریت گزینش نمود که دارای ویژگی های اولیه یک مدیر موفق باشند. ضمناً می توان به راهکارهای دیگری در آموزش مدیریت در سطح سازمان های آموزشی اندیشید.

رویکرد گردش و ارتقای شغلی همراه با آموزش های ضمن خدمت مبتنی بر تحقیق عمل یکی از روش های موثر می باشد.

واژه های کلیدی: مدیریت آموزشی ، آموزش پذیری ، خصوصیات روان شناختی مدیران

## مقدمه

در عصر حاضر، به دلیل پیچیدگی های عديده موجود در زندگي انسان، حرکت به سوی تخصصی شدن کارها روند فزاینده ای یافته است. همین امر منجر به اقداماتی از سوی جوامع مختلف توسط فرهیختگان و اندیشمندان گردیده است، تا انسان امروزی را از مسایل فراروی خویش سر بلند بیرون آورند. حل این مسایل در هر جامعه ای از طریق به وجود آمدن سازمان های پویا، نیرومند و بالنده امکان پذیر است. "هرکجا که سخن از سازمان و گروه های کاری در قالب رسمی و غیر رسمی برای تحقیق نیازهای اجتماعی به میان می آید، مدیریت و رهبری محور فعالیت های آن قرار می گیرد، زیرا تا نیروی انسانی متخصص و مدیران لایق و کارآمد وجود نداشته باشند از منابع مادی، انسانی و مالی استفاده مناسب به عمل نمی آید" (قرایی مقدم ۱۳۷۵) به همین دلیل، سازمان ها سعی می کنند تا با تربیت، جذب و نگهداشت مدیران موفق در اعتلای سازمان بکوشند. با توجه به اهمیت و ضرورت آموزش مدیران، دانشگاه های مختلف در اقصی نقاط جهان به تدریس رشته مدیریت با گرایش های مختلف اقدام کرده اند. در حال حاضر، رشته های متفاوت مدیریت دولتی، بازرگانی، بیمارستانی، صنعتی، نظامی، عمومی، آموزشی و غیره وجود دارد که مدیریت در هر یک از این شاخه ها جنبه تخصصی پیدا کرده است. یکی از بخش های مدیریتی که در نظام های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اثری عمیق و نافذ دارد، مدیریت در آموزش و پرورش است و "اگر مدیران آموزشی یک جامعه دارای دانش و مهارت کافی باشند، بدون تردید نظام آموزشی

و سایر بخش‌های اجتماع نیز از اثربخشی، کارایی و اعتبار بالایی برخوردار خواهند بود" (میر کمالی، ۱۳۷۸) اما در سالیان اخیر، موضوع کاربرد دانش حاصل از مدیریت در موقعیت‌های واقعی به چالش کشیده شده است (از جمله آلیو ۲۰۰۵). در همین رابطه، مطالعه ای توسط مؤلفان این تحقیق حاضر، در مقیاس محدود و نشان داد که این سؤال مطرح شد که آیا تحصیل در رشته مدیریت آموزشی می‌تواند موجب انتقال توانایی و مهارت‌های لازم برای مدیریت در دانشجویان شود؟ به عبارت دیگر، آیا محتوای این رشته می‌تواند افرادی را به عنوان «مدیر» تربیت نماید؟ آیا اصولاً مدیریت قابل آموزش است؟ بنابراین، در این تحقیق ابتدا دیدگاه‌های موجود راجع به آموزش پذیری مدیریت، به مفهوم فرآیند اعطای توانایی مدیریت به افراد غیرمدیر یعنی دانشجویان رشته های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت معرفی شده است. سپس، استدلال موافقان و مخالفان آموزش پذیری مدیریت بیان شده و پس از تحلیل مورد نقد و بررسی قرار گرفته است

علم مدیریت آموزشی ؛

مجموعه ای منسجم از دانش حاصل از کاربرد روش علمی به منظور توصیف خصوصیات و تبیین عناصر سازمانی و روابط فی مابین آنها در سازمانهای آموزشی است. عناصر سازمانی ؛ متشکل از چهار سیستم بنیادی می باشند : الف - سیستم رفتاری (فرد ، گروه ، سازمان غیر رسمی و ...) ب - سیستم ساختاری ( ساختار سازمانی ، اهداف رسمی ، مقررات ، سازمان رسمی و ...) ج - سیستم تکنولوژیک ( فرایندها و روشهای تولید ستاندها ، تجهیزات و ... ) د - سیستم محیطی ( مشتریان و ارباب رجوع ، رقبا ، جامعه ، دولت ، تامین کنندگان منابع و ... ) . علم مدیریت آموزشی کارکردهای مدیریت آموزشی را بر تئوری و دانش علمی مبتنی می سازد. دانش مدیریت آموزشی سه حیطه مطالعاتی عمده را شامل می شود: ۱- مدیریت آموزش عمومی ۲- مدیریت آموزش کارکنان ۳- مدیریت آموزش عالی.

کارکردهای مدیریت آموزشی؛

فرایند برنامه ریزی ، سازماندهی ، رهبری و کنترل در سازمانهای آموزشی است .

هدف مدیریت آموزشی؛

بهبود اثربخشی ، بهره وری و کیفیت در سازمانهای آموزشی است .

آموزش ؛ انتقال روشمند اطلاعات از عاملی معین به فرد (یا افراد)، بگونه ای که موجب یادگیری در او شود و یا حداقل ، هدف از این انتقال ، ایجاد یادگیری در او باشد. یادگیری در سه حیطه کلی می تواند صورت پذیرد: یادگیری دانش ، یادگیری مهارت ، یادگیری نگرش و علایق .



یادگیری: اطلاعاتی که توسط حواس دریافت می شود پس از ورود به مغز، به مدت یک ثانیه در حافظه حسی ذخیره می گردند هرگاه این اطلاعات مورد توجه و دقت قرار گیرند وارد حافظه کوتاه مدت شده و در حدود سی ثانیه در آن ذخیره می شوند، بخشی از این اطلاعات که مورد تکرار و مرور ذهنی قرار گیرند و یا با اطلاعات آموخته شده قبلی ارتباط برقرار کنند و معنی دار شوند به حافظه بلند مدت انتقال می یابند و در آنجا سازماندهی شده و ذخیره می شوند و بقیه فراموش می گردند. اطلاعات ذخیره شده در حافظه بلند مدت می توانند از چند دقیقه تا تمام عمر فرد در آن باقی بمانند. اطلاعات موجود در حافظه بلند مدت از قابلیت زایش برخوردارند و هرگاه از طریق فرایند بینش و اندیشه، پردازش شوند می توانند به اطلاعات جدیدی منجر شوند. به این ترتیب، یادگیری زمانی اتفاق می افتد که اطلاعات در حافظه بلند مدت ذخیره شود.

#### مدیریت منابع انسانی

مدیریت منابع انسانی تخصص ویژه‌ای است که برای رضایت کارکنان و تامین هدفهای سازمانی، برنامه ریزی و کوشش می کند.

شناسایی سبک های رهبری و مدیریت

یکی از حوزه های مهم که در روانشناسی مدیریت مطرح است شناسایی انواع روشهای مدیریتی است. روشن است مدیران مختلف سبکهای مختلفی از رهبری و مدیریت را دارا هستند. بنابراین در روانشناسی مدیریت این سوال اصلی مطرح است که چه سبکهای مدیریتی وجود دارد؟ کدام روشهای مدیریتی موفق هستند؟ چه سبکهایی برای چه گروههای

کاری مناسب هستند؟ و افراد زیر دست معمولاً از چه مدیرانی رضایت دارند و ... بر این اساس روانشناسی مدیریت سبکهای مختلفی از مدیریت را شناسایی کرده و با توجه به اهداف مورد نظر و اینکه چه شرایط و ویژگیهای گروهی وجود دارد سبکهایی را به عنوان سبکهای موفق معرفی کرده‌اند.

#### بررسی ویژگیهای شخصیتی مدیران

بررسی ویژگیهای فردی و شخصیتی مدیران نیز مورد توجه بوده است. اینکه چه افرادی مناسب برای سمتهای مدیریت هستند و چه افرادی از عهده انجام وظایف و امور مدیریتی ناتوان هستند. طبیعی است همه افراد توان انجام امور مدیریتی را دارا نیستند و بطور کلی افرادی هستند که قدرت رهبری چندانی ندارند. این افراد طبیعتاً نفوذ و تاثیر گذاری عمیقی روی کارکنان خود نخواهند داشت و از اینرو مسیر رسیدن سازمان را به اهداف مورد نظر با مانع روبه‌رو خواهند کرد.

یافته‌های روانشناسی مدیریت در این حوزه نشان می‌دهد که افرادی که در کودکی، نوجوانی و جوانی نفوذ بیشتری روی همسالان خود داشته‌اند، در بازیه نقش محوری گروه را بازی کرده‌اند و اغلب بازیه را رهبری می‌کنند در بزرگسالی نیز توان رهبری بالایی از خود نشان می‌دهند. این افراد با ویژگیهایی که دارند اغلب گروهها را تحت نفوذ و تسلط خود قرار می‌دهند. این اعمال تسلط به شیوه‌های تظاهر می‌کند. برخی افراد این اعمال نفوذ را با اعمال قدرت و زور انجام می‌دهند و برخی با ویژگیهایی دیگر مثل نشان دادن قدرت منطق و تصمیم‌گیری عالی.

انجام پژوهش و تحقیقات در حوزه عوامل موثر بر مدیریت

روانشناسی مدیریت سعی بر آن دارد به شناسایی تمامی عواملی بپردازد که در یک موقعیت کاری یا سازمان یا هر موقعیتی که با یک گروه دارای مدیر و رهبر سروکار دارد موثر هستند. برخی عوامل می توانند از بیرون شیوه مدیریت را تحت تاثیر قرار دهند. این تاثیرات می توانند در جهت مثبت و منفی موثر باشند. از این رو لازم است همواره چنین عواملی شناسایی شوند و کوششها و روشهای لازم برای پررنگ کردن عوامل تاثیر گذار مثبت و کمرنگ کردن عوامل تاثیر گذار منفی صورت بگیرد. این عوامل ممکن است به اهداف گروه، شرایط محیطی کار گروهی، بافت گروه و ... مربوط شود.

ارتباط روانشناسی مدیریت با سایر علوم

روانشناسی مدیریت به عنوان یکی از حوزه های روانشناسی با تمامی حوزه های دیگر روانشناسی ارتباط دارد و از یافته های آنها در موضوعات مورد بحث خود استفاده می کند. از این راستا با روانشناسی سازمانی و روانشناسی صنعتی، روانشناسی کار، روانشناسی اجتماعی، ارتباط تنگاتنگی دارد. از سوی دیگر با علوم دیگری چون مدیریت، علوم اجتماعی و جامعه شناسی، علوم سیاسی می تواند مرتبط باشد. البته روانشناسی مدیریت به عنوان یک حوزه مجزا، به عبارتی یک رشته مجزا حداقل در کشور ما وجود ندارد. به عبارتی شاید در برخی ممالک رشته دانشگاهی مجزایی با عنوان روانشناسی مدیریت وجود داشته باشد. اما در کشور ما این بحث به عنوان زیر گروهی از بحث روانشناسی سازمانی و

صنعتی قرار می‌گیرد و زمانیکه هدف از مدیریت رهبری یک گروه در رسیدن به اهداف اجتماعی باشد نه اهداف سازمانی زیر گروه روانشناسی اجتماعی قرار می‌گیرد.

#### نقش آموزش در مدیریت

امروزه پیشرفت و توسعه کشورها، سازمانها و موسسات کوچک و بزرگ در گرو علم و دانش بشری است. افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که سازمانها، آموزش و پرورش را در راس برنامه های خود قرار دهند. زیرا آموزش و پرورش یکی از مهمترین عوامل توسعه کشورهاست.

زیربنای توسعه کشورها و سازمانها باخلاقیت و نوآوری منابع انسانی مرتبط است. در سازمانهای بهداشتی - درمانی که رسالت حفظ، تامین و نگهداری، اعتلای سلامت، کنترل و پیشگیری از بیماریها را برعهده دارند، این نیاز بیشتر احساس می‌شود.

آموزش و پرورش در سازمانهای بهداشتی - درمانی از دو دیدگاه آموزش کارکنان و آموزش مدیران برای بهسازی منابع انسانی مدنظر قرار می‌گیرد.

با این منظر که یکی از اجزاء مهم سازمانهای بهداشتی - درمانی، مدیریت است و مدیر کلید حل بسیاری از مشکلات تلقی می‌شود. مدیران خدمات بهداشتی - درمانی علاوه بر داشتن وظایف عام مدیریت نظیر برنامه ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل، نوآوری و انگیزش، هماهنگی و بودجه بندی و... دارای وظیفه ای مهم تر هستند. آنها باید پاسخگوی نیازها و تقاضاهای بهداشتی - درمانی افراد جامعه بوده و در نجات جان و یا ارتقاء سلامتی آنها بکوشند. و این موضوع بر حساسیت و اهمیت کار آنها می‌افزاید. نظر به ماهیت پویا، زنده و

متحول بهداشت و درمان باید مدیران این بخش بتوانند خود را با تغییرات و پیشرفتهای هماهنگ و همگام سازند. توسعه روشهای آموزش و پرورش مدیران گامی در افزایش آگاهی مدیران و بهره دهی سازمانهای خدمات بهداشتی - درمانی است. "بیگزرتف ۱۹۹۱" در سالهای اخیر به توسعه و پیشرفت مدیریت توجه بسیاری شده و طی برنامه های آموزشی سعی شده که مدیران و صاحبان مقام، تحت آموزشهای ویژه قرار بگیرند تا بتوانند بازپرستان، مصرف کنندگان، مددجویان و سایر افراد جامعه ارتباط برقرار سازند. زیرا نتایج مطالعات عدم رضایت از مبانی قدرت را به دست می دهد. بنابراین توسعه روشهای آموزش و پرورش مدیران گامی در افزایش آگاهی آنها و بهره دهی به سازمانهای بهداشتی - درمانی است. محتوای آموزش مدیران باید بر مبنای نیاز آنها و اهداف سازمان تنظیم گردد. هر و آبادی و مرباغی □۱۳۷۵" موضوع هایی را که باید در آموزش مدیران گنجانیده شود شامل عناوین ذیل در نظر گرفته اند:

نظام سیاسی؛ علم اقتصاد؛ عوامل فرهنگی، عاطفی موثر بر رفتار؛ اتحادیه های صنفی؛  
شيوه ها و روش های كـارگزينی؛  
تصميم گيری؛ روشهای ارتباطی؛ حل تضادها و کشمکشها؛ تغییر و نحوه به وجود آوردن آن؛  
تنظـيم قراردادها كـای كـاری؛  
حكمت؛ قاطعیت؛ پویایی گروه؛  
ارزشیابی عملکرد؛ Z روش تدوین اهداف و مقاصد؛ \ روش تنظیم گزارشها؛ \ روش مصاحبه؛  
\ تجزیه و تحلیل و آمـار.

مسئله نیازهای آموزشی مدیران جنبه بین المللی ندارد و در فرهنگهای مختلف بایستی برنامه های خاص آن و سازگار با آن فرهنگ تدوین شود. ولی موضوع هایی مانند علم ارتباطات ، مصاحبه ، پویایی گروهها جزء نیازهای آموزشی مدیران است . بی شک موفقیت مدیران در استفاده از آموزش بستگی به میزان دانش ، مهارت و توانمندی آنها دارد که وسعت بینش ، حدود دانش و سطح اطلاعات و توانایی در دردهای مختلف مدیریت متفاوت است . هدفهای آموزشی برای مدیران شامل اهداف زیر است :

۱\* هدفهای اجتماعی ؛ ۲ هدفهای سازمانی ؛

۱ هدفهای کارکنان "فرانسیس ۱۹۹۵".

#### هدفهای اجتماعی

اولین هدف که در ارتباط با آموزش مدیران مطرح است این است که چگونه مدیر و سازمان را اثربخش تر سازیم . سازمانها میلیاردها دلار برای توسعه مدیریت و آموزش خرج می کنند. آموزش ممکن است بر افزایش تولید، رضایت کارکنان ، بهبود روابط میان فردی و گسترش افق دید افراد متمرکز باشد به این امید که سرانجام بهره وری یا اثربخشی را افزایش دهد فیدلر و شمرز می نویسند؛ خودیابی مدیر یا بهبود روابط کارکنان نیز در زمره اهداف آموزشی است . اما در تحقیقی که توسط انگلند انجام شد از تعداد ۹۷۲ نفر مدیر پرسیده شد که کدامیک از اهداف سازمانی اهمیت بیشتری دارد . ۶۰ درصد از پاسخ دهندگان افزایش کارایی و بهره وری را با اهمیت خواندند . در حالی که رفاه اجتماعی و کارکنان به ترتیب ۲ و ۴ درصد را شامل شد. به همین دلیل و بر مبنای پژوهشهای انجام شده عملکرد سازمانی را می



توان به عنوان مهمترین هدفهای آموزشی از دیدگاه مدیران در نظر گرفت. در پژوهشی که توسط کمپل و همکاران انجام شد نتایج حاکی از همبستگی مثبت بین آموزش مدیران و اثربخشی فعالیت در مدیران بود.

#### هدفهای سازمانی

هدف دیگر آموزش مدیریت، افزایش توانایی دستیابی به اهداف سازمانی است. برای دستیابی به معیار کافی عملکرد باید نشان داد که یک برنامه آموزشی چگونه از فرد، مدیر بهتری می سازد. مثلا برای نشان دادن اینکه نگرش مثبت به جنبه های روابط انسانی کار به اثربخشی رهبری کمک می کند، چنین نگرشی باید در تغییر عملکرد منعکس شود و اینکه آموزش زیاد موجب عملکرد بهتر می شود، مطالعاتی را در مقایسه عملکرد مدیران آموزش دیده و آموزش ندیده می طلبد. در نتایج برخی از تحقیقات رابطه معنی داری بین عملکرد مدیران آموزش دیده و آموزش ندیده مشاهده نشده است. البته سخن درباره آموزش سرپرستی است و با آموزشهای فنی که مدیر باید آن را طی کرده باشد، متفاوت است. فیدلر و ش...

مشهورترین مطالعات درباره تاثیر آموزش سرپرستی در شرکت بین المللی هارستر "HARRESTER" انجام شده است. این مطالعه توسط فلشمن ۱۹۵۵ و همکارانش انجام شد. در این پژوهش به مدیران آموزش داده شد که به روش ملاحظه کارا تر و ساخت ده تر رفتار کنند. آموزش بر پایه معیارهای درونی نتیجه ای پایدار به دست نداد. اما در مورد معیارهای برونی مثل غیبت، حوادث، شکایات، چرخش و ارزیابی توسط فرادستان و آموزش

تأثیر مثبت داشته است. در قسمت تولید نیز آموزش تأثیر منفی داشت. گروهی از محققان بر این نظرند که برنامه آموزش و رهبری اثربخش باید مدیر را انعطاف پذیرتر کند تا بتواند خود را با نیازهای در حال تغییر موقعیت، هماهنگ سازد. و با ایجاد توانایی حساسیت بیشتر نسبت به نیازهای دیگران، انگیزه رهبر در رابطه با عملکرد بهتر، افزایش یابد. که این امر مستلزم درک جدید، نگرش جدید و حتی تحریکات جدید فکری است "مارینر و سولیوان، ۱۹۹۲ شمروز و فیدلر "۱۳۷۲" می نویسند؛ از آنجایی که این فرض منطقی است که افراد انعطاف پذیر، بدون توجه به وظیفه، باید همواره عملکرد بهتری داشته باشند. در حالی که افراد بدون انعطاف ممکن است در یک کار خوب و در یک کار دیگر ضعیف باشند. باید این انتظار را داشت که در گروههایی که توسط چنین اشخاصی اداره می شود، بین وظایف و عملکرد خوب همبستگی متوسط وجود داشته باشد. اما هیچ دلیلی مبنی بر اینکه عملکرد رهبرانی که در مقیاس انعطاف پذیری نمره بالایی دارند، بهتر از عملکرد رهبرانی باشد که در این مقیاس نمره پائینی به دست آورده است، در دست نیست. همچنان که با مدل اقتضایی نشان داده می شود، انواع مختلف رهبران در موقعیتهای متفاوت، بهترین عملکرد را دارند. بنابراین نمی توان نتیجه گرفت که یک نوع رهبری در همه موقعیتهای موفق باشد و نتیجه دیگر اینکه با یک نوع آموزش رهبری نمی توان برای تمام شرایط اثربخشی داشت. اما هدف آموزشهای رهبری، به طور ضمنی ساختن یک رهبر ایده آل است.

هدفهای کارکنان



فرض برنامه های آموزش روابط انسانی این است که بهترین رهبر کسی است که ملاحظه کار باشد و نسبت به نیازهای کارکنان خود حساس باشد. در برنامه های متعارف سرپرستی، رهبر کسی است که به روش روشن برنامه ریزی کند و با ایجاد ساختار و تفویض وظایف با قاطعیت برنامه اش را اجرا کند. برخی از برنامه های آموزشی درباره رفتار مناسب رهبر ایده آل بسیار صریح هستند. از مشهورترین این برنامه ها "شبکه مدیریت" تدوین شده توسط بلیک و موتون است. در این شیوه، آموزش بر پایه این نظریه استوار است که رهبر ایده آل باید به وظیفه و به رابطه میان فردی توجه بسیاری داشته باشد.

فیدلر و شمرز می نویسند؛ تجربه رهبری "آموزش هنگام کار" از دیگر روشهای آموزش مدیران است. با فرض اینکه شخص با برعهده داشتن پست مدیریت به مدت چند سال مطالبی را می آموزد و از مدیران بالاتر نیز به شکل راهنمایی و توصیه تعداد زیادی آموزش غیررسمی کسب می کنند "رهبری اثربخش ص ۱۷۰" نتیجه مطالعه ای در ۱۳ سازمان "نظامی، پژوهشی، پست و... شامل ۳۸۵ مدیر از گروههای مختلف نشان داد که عملکرد مدیران جوانتر از عملکرد افراد سالمند و باتجربه بهتر است. حال باید گفت که نتیجه تجربه و آموزش رهبری تاچه اندازه ای می تواند مفید باشد، این امر با تبیین مدل اقتضایی که روشی اثربخش تر برای استفاده از تجربیات و برنامه های آموزش مدیریت امکان پذیر می کند، قابل بحث است" \_\_\_\_\_

س \_\_\_\_\_ وکا، ۱۹۷۲.

آموزش رهبری بر این فرض استوار است که رهبر باید تا حد امکان نفوذ و کنترل بیشتری داشته باشد و هرچه نفوذ و کنترل بیشتری داشته باشد بهتر می تواند در اعضا گروه انگیزه

ایجاد کند و آنان را در انجام کارهای مشخص خودراهنمایی کند. پس مدیران باید خود را نسبت به نیازهای دیگران و اثر خودشان بر آنها حساس تر کنند تا در ایجاد انگیزه اثربخش تر باشند. آموزش در این دوره ها برای موارد انضباطی، برطرف کردن تعارض با کارکنان و حل مسائل بین فردی در محیط کار مدلهای و راهنماییهایی را ارائه می دهد. رهبر می آموزد چگونه مشکلات را برطرف کند و در صورت بروز مشکل به چه کسی رجوع کند. انجام پژوهشهایی در زمینه مشکلات، ایفای نقش، بحث و ارائه سخنرانی از نیاز رهبر به جستجوی راه حل است. چنین روشهایی به ساختار شغل می افزاید و موقعیت را مناسب تر می کند "فیدلر، رهبری اثربخش ۱۹۷۲"

اگر فرض بیشتر برنامه های آموزشی مدیران این باشد که مدیران مسلطتر و بانفوذتر عملکردبهتری خواهند داشت. براساس موقعیت اقتضایی باید گفت که به نوع موقعیتی بستگی دارد که مدیر در آن باید انجام وظیفه کند. نتایج مطالعه "مک نامارا" نشان داد که موقعیت ممکن است تحت تاثیر تجربه قرار گیرد (فیدلر رهبری اثربخش ۱۹۷۲) به احتمال زیاد شخصی که فاقد آموزش فنی است، یا تجربه ها و آموخته هایش ناکافی است، وظیفه را بدون ساختار می بیند. در واقع آموزش و تجربه برای وظیفه، ساختار را ایجاد می کند. بدین معنی که بر اثر آن اقدامات مختلف، تکراری و ساده می شود و دیگر نیازی نیست که فرد روشهای ابتکاری برای انجام وظیفه ابداع کند بنابراین آموزش و تجربه مربوط به وظیفه موقعیت را در رابطه با ساختار مناسب تر می کند. همچنین نتایج پژوهشها نشان می دهد که تنها مدیران باهوش از تجربه سود می برند و برای

رهبرانی که روابط آنها با اعضا خوب است ، تنها در صورتی موقعیت بسیار مناسب است که باهوش و با تجربه باشند. سوکا، ۱۹۷۲

بنابراین آموزش در رهبران رابطه گرا و وظیفه گرا تاثیر متفاوتی دارد و مدل اقتضایی توضیح مدلی برای این یافته های پیچیده ارائه می دهد. ویلیام اچ دراپر می گوید: بنیان توسعه در مفهوم عام آن براساس آموزش و پرورش استوار است . آموزش و پرورش زیربنای توسعه منابع انسانی و اولین عامل توسعه دهنده کشورهاست . پیشرفت کشورها و سازمانها نیاز به اندیشیدن ، تفکر انتقادی و خلاقیت و نوآوری منابع انسانی دارد. در سازمانهای بهداشتی - درمانی خصوصاً بیمارستانها وسایل مدرن ، بودجه کلان و معماری زیبا پاسخگوی داوطلبان علم و دانش و مددجویان نیست زیرا ایجاد جامعه سالم به عهده سازمانهای بهداشتی و درمانی است . بنابراین ضروری است که مدیران در این سازمانها به مهارتهای نوین و برنامه ریزیهای کوتاه مدت و بلندمدت مجهز شود . مثلا نیازهای آموزشی مدیران جنبه بین المللی ندارد و در فرهنگهای مختلف بایستی برنامه ای خاص آن سازگار با آن فرهنگ تدوین کرد که هدف آن افزایش اثربخشی در سازمان باشد. ورود نگرش استراتژیک در حوزه مدیریت:

استراتژی و مدیریت استراتژیک، مفاهیم و فرایندهای متفاوتی را از زمان حضور در حوزه مدیریت بخود اختصاص داده است که هر مفهوم با تعبیر خاص خود قابل پشتیبانی است. در عین حال نباید فراموش شود که این مقوله از دانش نظامی به دانش مدیریت منتقل شده و در این جابجایی دخل و تصرف هایی نیز در این مفهوم بعمل آمده است و در قلمروی دانش

مدیریت تحت تأثیر مکاتب فکری متفاوت تعبیرهای خاص پیدا کرده است. بهمین جهت ضروری است در هر متن که واژه استراتژی یا مدیریت استراتژیک عنوان می شود به تعبیر مورد نظر از این مقوله اشاره گردد.

مدیریت استراتژیک در طول پنج دهه اخیر از یک مفهوم ساده خط مشی بازرگانی، بویژه بودجه بندی برنامه ای، مراحمی را دنبال کرده، به طرح ریزی استراتژیک و بالاخره مدیریت استراتژیک منتهی شده است. مدیریت استراتژیک خود در چارچوب فرآیندی، تحت عنوان برنامه ریزی یا فرموله کردن استراتژی، اجرای استراتژی و ارزیابی نتایج، عنوان گردیده است. مرحله برنامه ریزی، شامل فرآیندی است که از تبیین چشم انداز، تعریف مأموریت و تعیین اهداف آغاز و با مطالعه دقیق شرایط محیط درونی و برونی سازمانی که برای آن برنامه ریزی استراتژیک می شود، راه کارها و یا به تعبیری استراتژی هایی برای تحقق اهداف و انجام مأموریت، صورت می گیرد. که این نگرش به مکتب پیش تدبیری (Design School) شناخته شده است و نگرش های دیگری که مینتزبرگ آنها را تحت عنوان مکتب موردی یا اضطراری (Emerging School) مطرح ساخته است.

درعین حال در بسیاری از گفتارها و نوشتارها از واژه استراتژی با مفاهیم وسیعتر اشاره می شود بطور نمونه جانسون و شولز (۱۹۹۹) استراتژی را به شرح زیر تعریف می کنند: "استراتژی عبارت است از سمت حرکت و چارچوب تصمیمات یک سازمان در بلندمدت است که در محیط در حال تغییر منجر به بدست آوردن نتایج مورد نظر سازمان می گردد." [۲] هنری مینتزبرگ پا را از این حدود فراتر گذاشته و برای استراتژی پنج مفهوم متفاوت مطرح ساخته و آنها را

پنج P نام نهاده است: استراتژی بعنوان طرح یا برنامه. استراتژی بعنوان ایجاد خطر برای رقیب \_\_\_\_\_ ب .

استراتژی بعنوان یک جایگاه موقعیت بین سازمان و محیط بیرون سازمان استراتژی بعنوان یک تصویر .

استراتژی بعنوان یک رویه یا سبک .

با توجه به وسعت تعاریف و مفاهیمی که برای استراتژی و تبعاً مدیریت استراتژیک مطرح شده است ملاحظه می شود که به چه میزان ذهن که یک پدیده روانشناسی است چگونه در تعبیر و تفسیرها دخالت دارد چه رسد به مراحل اتخاذ تصمیم.

خلاصه اینکه ادعا شده است که ما در جهانی بسیار متغیر و رقابت های بسیار سخت و خطرناک اعمال مدیریت می کنیم که مهمترین و دشوارترین بعد این مدیریت تصمیم گیریهای استراتژیک است و برای تشریح چنین شرایطی حتی واژه رقابت بحرانی بکار برده شده است. همانگونه که در مسیر تحول مکاتب مدیریت استراتژیک ملاحظه می شود، هرگز این تغییر نگرش ها و مکاتب از لابراتوارهای علوم تجربی خارج نشده است بلکه عمدتاً از شناخت اندیشه های ارزنده و تبعاً آزمایش و خطاها و تجربیات مدیران و اندیشمندان حاصل شده است.

اگر تجزیه و تحلیل اطلاعات بویژه با حضور امکانات وسیع فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی می توانست همیشه بهترین تصمیمات را ارائه نماید دیگر دلیلی برای استخدام مدیرعاملهای

بسیار گران قیمت به منظور هدایت استراتژیک شرکت های بزرگ و نجات آنها از ورشکستگی و نابودی، نبود.

منشاء ورود مقوله روانشناسی شناخت در حوزه مدیریت استراتژیک:

چه استراتژیهای سازمانی را پیش تدبیری (**Design**) و چه تجربی انطباقی (**Emergent**)

تلقی کنیم و یا تلفیقی (**Merging**) (میرسپاسی ۱۳۷۱) [۴] و یا با سایر مکاتب مدیریت

استراتژیک به مسئله نگاه کنیم که نتیجه مطالعات و توافق های عمیق علمی عرصه سیاسی -

اجتماعی در دو یا سه دهه اخیر مطالعات مدیریت استراتژیک بوده است، توجه زیادی از سوی

دانشمندان این رشته به کار برد مفاهیم، تئوری ها و چگونگی حضور پدیدار روانشناسی در

تصمیم گیریهای استراتژیک، مبذول نشده است و به دلیل تأکید بر تصمیم گیریهای عقلانی به

بعد روانشناسی تصمیم گیری که توجه عمده آن در حوزه فرایند شناخت اجتماعی (**Socio-**

**cognitive processes**) در مدیریت استراتژیک است کمتر توجه شده است همچنین

در تحلیل این فرایند به تأثیر روانشناسی شناخت در (**Cognitive Psychology**)

قضاوتهای مدیران که به نحوی در جمع آوری، پردازش و بکارگیری اطلاعات، دانش و عقاید

مرتبط به سرنوشت آینده سازمان دخالت دارد، چندان پرداخته نشده است.

ادعا شده است که عمدتاً تئوری و تحقیق در حوزه روانشناسی مدیریت تأکید خود را از

محتوی به فرآیند متوجه ساخته اند. بدین معنی که بجای تأکید بر مثلاً چگونگی دخالت

ذهنیت ها و باورها در فرایند تصمیم گیریها، صرفاً اطلاعات جمع آوری شده مورد تجزیه و

تحلیل قرار می گیرد، غافل از اینکه در همان اطلاعات نیز ذهنیت ها و تورش های قضاوتی



ناشی از پیش داوری ها حضور دارند، بویژه زمانی که با روش های نظرسنجی که مثلاً تهدیدها، فرصت های محیط بیرون سازمان و نقاط قوت و ضعف درون سازمان ارزیابی می گردد. بی مناسبت نیست که در این ارتباط به نیروهایی که شکل دهنده هویت تیم و یا جمعی که تصمیم گیریهای استراتژیک می نمایند بصورت یک مدل شماتیک اشاره شود. زمینه بوجود آمدن تأکید بر روانشناسی مدیریت استراتژیک عمدتاً از آنجا ناشی می شود که علیرغم مفروضات مرتبط با فرایند تصمیم گیری استراتژیک، به عنوان یک پدیده کاملاً عقلائی مطالعات انجام گرفته در حوزه های مرتبط، بویژه روانشناسی و جامعه شناسی سازمانی، ملاحظه می شود که رویکرد نوینی تحت عنوان جنبه شناختی سازمان و مدیریت (Managerial and organizational cognition perspective) مطرح

می سازد که نقش دیدگاه ها و تجربیات مدیران از شناخت محیط مبنا شکل گیری این رویکرد را تشکیل می دهد.

در سالهای اخیر مطالعات فراوان توسط دانشمندان رشته های مختلف علوم انسانی و اجتماعی در زمینه فرایندهای شناخت و تصمیم گیری انجام گرفته است و مقایسه هایی نیز عنوان گردیده مثلاً گفته می شود که اقتصاددانان رفتار سازمانهای صنعتی را در چارچوب اطلاعات مرتبط با هزینه ها، عرضه و تقاضا، رقابت و منفعت مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهند در حالیکه روانشناسان و جامعه شناسان اهمیت خاص برای هنجارها، عقاید، باورها که سازنده زمینه ذهنی و فرهنگ تصمیم گیران را بوجود می آورد، قائلند. بنابراین هر گروه متخصص از ذن خود به مسائل نگاه می کنند و از ذن خود یار دیگران می شوند.

به اینگونه مشکلات چند بُعدی تنها مطالعات بین رشته ای که مورد تأکید خاص امروز جهان قرار گرفته میتواند پاسخگویی نماید و اینگونه مطالعات بین رشته ای در حوزه فرایند تصمیم گیریهای استراتژیک نیز جایگاهی حائز اهمیت دارد.

تحقیقات انجام شده در حوزه شناخت (**Cognition**) بطور عمیقی مفروضات اصلی دیدگاه تصمیم گیری کاملاً عقلانی را زیر سؤال می برد و بسیاری از مکاتب را که صرفاً در چارچوب عقلانی تصمیم گیری استراتژیک را دنبال می کنند از جمله مکتب پیش تدبیری که در شرایط تغییر روزمره و همه جانبه محیط امروز جهان چندان کاربردی شناخته نمی شود. ضمن اینکه تعقل، خود تحت تأثیر روانشناسی شناخت معنی و مفهوم ویژه پیدا می کند.

نکته ای که مورد تأکید این نگارش قرار دارد این است که نوع تجربه و پیش ذهن شکل گرفته مدیران در انتخاب و پردازش اطلاعات، نتیجه گیریهای و تعبیر آنها کاملاً تأثیر می گذارد و تبعاً تحلیل هایی که براساس باورها شکل می گیرد، عقلانی تلقی می شود. ادعا می شود که در چارچوب ویژگی های چهارگانه زیر تصمیم گیریهای استراتژیک قاعدهً کاملاً عقلانی هستند.

۱. تصمیم گیران استراتژیک به دنبال به حداکثر رساندن نتایج می باشند آنان می توانند اطلاعات مورد نیاز را جمع آوری و با وزن دادن به آنها راه کارهای مختلف را جستجو و بهترین راه را بطور عقلانی (**Rational**) انتخاب نمایند.

۲. محیط کسب و کار پدیده هایی عینی هستند که با روش های تحلیلی دقیقاً قابل اندازه گیری می باشند.



۳. موفقیت استراتژیها کاملاً به برنامه ریزی های دقیق بستگی دارد.

۴. محل اتخاذ تصمیمات استراتژیک در بالاترین سطح سازمانها قرار دارد در حالیکه اجرای استراتژی بعهدده همه سازمان است.

در عین حال که تلاش تئوریهها، عقلائی نمودن روش های تصمیم گیری و تمام نظریه ها و روش های مرتبط به مدیریت دانش نیز به منظور یادگیری سازمانی و در راه انتخاب مناسبترین راه شکل می گیرند ولی نباید فراموش شود که تصمیم گیران انسان هستند و تحت تأثیر سوابق کاری و زندگی شخصی قبلی خود محیط را درک می کنند و ادراک های قبلی انسان در تفسیر اطلاعات، حتی کاملاً مشابه، منجر به تصمیمات متفاوت می گردد و بسیار محتمل است از یک مجموعه اطلاعات مشابه دو مدیری که تجربیات زندگی و کاری آنها متفاوت بوده، تحت تأثیر گذشته های متفاوت خود تصمیمات متفاوتی اتخاذ نمایند.

در حوزه مدیریت منابع انسانی و بویژه در زمان استخدام و یا انتصاب در مشاغل بالا، شایستگی زمینه موفقیت در مسیرهای شغلی به حساب می آید که البته اندازه گیری آن به منظور پیش بینی موفقیت افراد که تازه جذب می شوند، کار دشواری است ولی بطور متداول در این زمینه ۴ شاخص در سه حوزه شایستگی معمولاً بکار برده می شود که این شایستگی ها در روانشناسی شناخت مدیران — تأثیر چشم — می گیری دارد:

۱. شاخص های هوش عاطفی یا احساسی (**Emotional Intelligence**) شامل: حساسیت (**sensibility**)، هوشمندی (**Resilience**)، قدرت نفوذ کردن در دیگران

(Influence)، قابلیت انطباق (Adaptability)، دقت (Decisiveness)، انرژی (Energy) و رهبری (Leadership)

۲. شاخص های هوش عقلی و هوشمندی (Rational and Intellectual)

(Intelligence) شامل: قدرت تجزیه و تحلیل و قضاوت، توان برنامه ریزی و سازماندهی، دیدگاه استراتژیک، خلاقیت و ریسک پذیری.

۳. شاخص های اثربخشی فرایند اعمال مدیریت (Management process)

(Effectiveness) شامل: توان سرپرستی، داشتن توانایی برقراری ارتباطات حضوری و شفاهی، دارا بودن حس کسب و کار، و ابتکار عمل.

در ارتباط با تأثیر عوامل سه گانه فوق الذکر در موفقیت مدیران در سازمان، تحقیقات نسبتاً وسیع انجام شده معرف این ادعاست که نقش شاخص های اثربخشی مدیریت ۱۶ درصد، نقش شاخص های عقلانی و هوشمندی ۱۱ درصد و نقش هوش عاطفی ۹ درصد بوده است. درصدهای مطرح شده معرف آن است که اثر هوش عاطفی کمتر از هوش عقلی و توان مدیریتی است ولی ملاحظه می شود که حداقل اثر قابل ملاحظه ای در توفیق مدیران دارد.

نکته روانشناسی دیگری که ذکر آن با موضوع مطرح شده کاملاً مرتبط است مقوله ای است تحت عنوان بیوریتیم و آن عبارت است از اینکه انسان از زمان تولد تحت تأثیر سه سیکل جسمی، حسی و ذهنی قرار دارد که در طول زمان این سه نیروی بصورت همسویی یا عدم همسویی پیدا می کنند. این سه نوع ریتم که در طول هرماه بهم نزدیک یا از هم دور می شوند توان فکری و جسمی انسان تأثیر می گذارند، حتی اگر هر مدیر تلاش کند که در زمان اوج

بیوریتم خود به تصمیم گیریهای مهم و استراتژیک پردازد وقتی بصورت جمعی مثلاً اعضاء هیئت مدیره یک سازمان به تصمیم گیری می پردازند معلوم نیست کدامیک از اعضاء در اوج بیوریتم خود و کدام در پائین ترین نقطه بیوریتم خود هستند و این از جمله مواردی است که کمترین توجه به آن می شود و شاید بتوان گفت کمی نادیده گرفته می شود ولی علیرغم دیده نشدن آن، وجود دارد.

روانشناسی فرهنگی و تصمیم گیری استراتژیک :

پژوهش های بسیاری نقش روانشناسی را در تفاوت در احساس و درک افراد از مطالب بویژه در صورتیکه تصمیم گیران متعلق به فرهنگ های متفاوت باشند را مورد تأکید قرار داده اند. ادعا شده است، اگر بستر فرهنگی افراد متفاوت باشد، حتی میزان هوش آنها نیز متفاوت است. این مقوله در شرکت های چند ملیتی که هیئت مدیره و حتی مدیران میانی این شرکت ها از فرهنگ مختلف انتخاب می شوند محسوس تر است. سومین تفاوت در حافظه افراد است. در مورد: احساس و ادراک همچنین هوش راحتتر می توان تفاوت اشخاص مخصوصاً افراد از فرهنگ های مختلف و همچنین اینکه افراد ظرفیتهای متفاوت حافظه ای دارند، پذیرفته می شود ولی ادعای پژوهش های انجام شده حاکی از آن است که رابطه مستقیمی بین فرهنگ و حافظه اشخاص وجود دارد. البته پیش داوری های پژوهشگران را در اندازه گیری و تفسیر

ویژگی های فرهنگی نباید نادیده گرفت ولی بطور کلی می توان پذیرفت که تفاوت فرهنگی افراد در ذهن و باورهای آنها تأثیرگذار است و بنابراین یک گروه تصمیم گیر بازمینه های فرهنگی متفاوت همگی اطلاعات را به یک گونه تفسیر و تعبیر نمی کنند و این مقوله مستقیماً به بحث روانشناسی مدیریت استراتژیک که ظاهراً اساس تصمیم گیری استراتژیک بیاری اطلاعات است مربوط است.

"هیچکس نمی تواند جدا از فرهنگ خود (Culture Free) تصمیم گیری و قضاوت نماید." تأثیر زبان و واژه شناسی در روانشناسی مدیریت استراتژیک : واژه ها و زبانی که با آن تحلیل های استراتژیک صورت می گیرد به دلیل وسیع بودن دامنه مفاهیم آنها قابل تفسیر و تعبیر است و در واقع واژه ها و کلماتی که در انتقال اطلاعات بکار برده می شود مفاهیم را تفسیر می کنند و تأثیرگذاری مفاهیم بکار برده شده بر روی ذینفعان بویژه اعضای هیئت مدیره شرکت ها، بر تصمیم گیریهای آنان مؤثر واقع می شود. البته برای اینکه همه ذینفعان از واژه و مفهومی که در مذاکرات بین آنها صورت می گیرد تا حدی دریافت مشابهی داشته باشند توصیه شده است که با هر گروه با زبان تخصصی خود گفتگو شود، زیرا در واقع پیدا کردن چنین واژه ها و زبانی که همه ذینفعان از آن یک مفهوم را دریافت کنند چندان آسان نیست.

بطور مثال در گفتگو با کارکنان ستادی نیاز به زبان تخصصی ویژه ای است تا مفهوم و نیات مورد نظر استراتژیک به خوبی دریافت شود مثلاً زمانی که کوچک سازی شرکت یا برون سپاری خدمات جزئی از تفکر استراتژیک یک شرکت باشد این استراتژی بعنوان یک تهدید

توسط کارکنان تصور می شود و تبعاً براحتی کارکنان با چنین سمت گیریهای استراتژیک همراهی نمی کنند.

یا مثلاً ارتباط با تدارک کنندگان که بیشتر باید در چارچوب مشکلات تبادلات تجاری و شرایط خوب یا بد اقتصادی با آنها صحبت شود که بتوان منظورهای استراتژیک را منتقل نمود و بالاخره ارباب رجوع و مشتری که نیاز به زبان خاص خود مثل تأکید و توجه بر قیمت و چگونگی توزیع، کیفیت و نظیر آنرا دارد.

آنچه که در ارتباط با بکارگیری واژه ها در مدیریت استراتژیک مطرح می شود و توصیه هایی است که در مورد بکارگیری مناسب با مفاهیم استراتژیک برای ذینفعان مختلف از جمله هیئت مدیره یا ستاد تهیه کننده اطلاعات استراتژیک و سایر ذینفعان، مطرح می گردد چیزی جز روانشناسی شناخت نیست. زیرا پیش داوری هایی که محصول تجربیات و شناخت است از کار و محیط کار بوجود می آید و شناخت متفاوت از پدیده ها، عکس العملهای متفاوت روانی در افراد بوجود می آورد و تبعاً در قضاوتهای آنان تأثیر می گذارد.

در فرایند طرح ریزی استراتژیک و بویژه مرحله اجرای آن توجه به جنبه های زیر که در واقع کاربرد روانشناسی است حائز اهمیت است که این موارد در افراد و گروههای کاری متفاوت در \_\_\_\_\_ ازمان، متف \_\_\_\_\_ اوت است:

۱. انگیزه افراد (**motivation**) در هدف ها و فرایند تصمیم گیری.

۲. نیاز (**need**) افراد بویژه نیاز به قدرت که در تصمیم گیریهای استراتژیک و جایگاه

استراتژیک نقش بسیار عمده ای دارد.

۳. یأس و ناامیدی (**frustration**) که طبق پژوهش های انجام شده این ویژگی هم می تواند آثار مثبت داشته باش و هم آثار منفی [۸] و این پدیده رفتاری هم در تصمیم گیران اثر می گذارد و هم مجریان اسـتـراژیها.

۴. نحوه برخورد (**attitude**) که ممکن است خوشبینانه یا بدبینانه باشد.

۵. و شاید مهمترین ویژگی های روانشناسی در تصمیم گیری و اجرای تصمیمات، تعارضات شناختی بـه حسـاب آید. (**Dissonance Cognitive**)

یأس و ناامیدی از حوادث و وقایعی ناشی می شود که فرد را در دستیابی به هدفش باز می دارد و این اتفاق در تصمیم گیریهای مدیران ارشد بویژه در شرایطی که مدیران از نظر روانشناسی، شیوه های متفاوت شناخت داشته باشند، بسیار اتفاق می افتد.

یونگ روانشناس سرشناس آلمانی شیوه های شناخت (**Style Cognitive**) که به تعبیر او عبارت است از چگونگی فرایند ذهنی افراد در تفسیر و قضاوت در مورد اطلاعاتی که دریافت می نمایند را در چهار شیوه بشـرح زیر تقسیم بندی نموده است:

۱. شیوه عاطفی - فکری (**ST**) / **Thinking** / **Sensation** (ensation)

۲. شیوه ذهنی - فکری (**IT**) / **Thinking** / **Intuition** (Intuition)

۳. شیوه عاطفی - حسی (**SF / Sensation**) / **Feeling** (Feeling)

۴. شیوه ذهنی - حسی (**IF**) / **Feeling** / **Intuition** (Intuition)

هریک از شیوه های شناخت چهارگانه فوق می تواند در انسان متجلی گردد و انسان برمبنای شیوه ای که بر او مسلط شده است تفسیر و قضاوت ویژه ای از اطلاعات دریافتی نماید و اگر



چهار نفر با چهار شیوه اشاره شده فوق یک نوع اطلاعات دریافت کنند، قضاوت های متفاوت خواهند داشت.

آنچه که می توان نتیجه گرفت

هدف از نگارش حاضر این است که ادعا شود در فرایند طرح ریزی، اجراء و ارزیابی نتایج تصمیمات استراتژیک که مجموعه این فرایند مدیریت استراتژیک نامیده می شود. علیرغم اینکه تلاش بر اعمال روش های دقیق عقلانی در مفهوم مدل های حتی المقدور کمی و ریاضی و کنار گذاشتن قضاوت های ذهنی و احساسی است. ولی مطالعه ویژگی های رفتاری انسان در هر سطح از سازمان و یا حتی در سیستم های کلان مدیریتی جامعه در هر موقعیت شغلی که باشند، چون هنوز انسانها در تصمیم گیریها بویژه تصمیم گیریهای استراتژیک نقش دارند و برداشت های هرکس تحت تأثیر فرهنگ، باورها و سابقه کاری آنهاست، و هنوز هم که بطور کامل سیستم های الکترونیکی تصمیم گیریهای استراتژیک را انجام نمی دهند و حتی در سیستم های الکترونیک تصمیم گیری، اطلاعاتی که برای تصمیم گیری به خورد آنها داده می شود می تواند تحت تأثیر پیش داوریهای ناخود آگاه شناخت تصمیم گیران قرار گیرد.

لازم به ذکر است که تأثیر ویژگی های انسان در فرایند تصمیم گیری های استراتژیک که تا حدی با تصمیم گیری های اجرائی که عملی تر و تکنیکی تر هستند تفاوت دارد، در این نگارش سعی شده است صرفاً به مقوله تصمیم گیریهای استراتژیک تأکید شود.

خلاصه اینکه ورود مقوله روانشناسی شناخت و حضور مقوله نقش تفسیر تصمیم گیران از اطلاعات در حوزه های مختلف و گاهاً بعلت وجود اطلاعات بیش از حد مورد نیاز (**Information Overload**) مدیران، با مشکل در چهار حوزه بشرح زیر مواجه می شوند. (Hodgkinson ۱۱۸)

۱. حوزه مهندسی شناخت. (**Cognitive Engineering**) چگونگی سازماندهی اطلاعات و حضور یا عدم حضور اطلاعات مازاد.
  ۲. حوزه حافظه سازمانی. پردازش اطلاعات در مدیریت سیستم اطلاعات سازمان.
  ۳. حوزه وسائل انتقال پیام های اطلاعاتی و تنوع آنها و پارازیت های ارتباطی.
  ۴. حوزه یادگیری سازمانی، تورم اطلاعات که گاهی منجر به فراموشی سازمانی می گردد (**Organizational Forgetting**)، که پدیده ای است در مقابل یادگیری سازمانی. بنابراین ملاحظه می شود که بدون اینکه تصمیم گیران قصد ورود باورهای خود را در تصمیم گیریهای استراتژیک داشته باشند ناخودآگاه و ناخواسته با آن مواجه هستند، بدون اینکه بدانند چنین مداخله ای شکل گرفته است مداخله صورت می پذیرد. و خلاصه اینکه می توان ادعا نمود که ژست استفاده از اطلاعات و تکنیک های علمی، بیش از بکارگیری واقعی آن مطرح است و عملاً و نهایتاً حتی با حضور اطلاعات معضل تصمیم گیریهای شهودی عملاً حل نمی گردد.
- شواهد نشان می دهد که مدیران سازمانها از مدل های طرح ریزی و تصمیم گیریهای متکی به آمار و مخصوصاً پژوهش عملیاتی (**OR**) کمترین استفاده را می نمایند یا حداقل تجربیات



نگارنده در زمان نسبتاً طولانی که در سازمانها بعنوان مشاور در برنامه ریزی های استراتژیک آنها شرکت داشته ام ناظر چنین شرایطی بوده است. اهم مطلبی که در چارچوب روانشناسی مدیریت استراتژیک مطرح گردید مقوله روانشناسی شناخت است که تأکید آن بر تفاوت های شناختی انسانهاست که ناخودآگاه در انتخاب، تفسیر و قضاوت در مورد اطلاعات تأثیر می گذارد. اما اینکه چه عواملی در ایجاد شیوه شناخت انسان تأثیرگذار است مورد بحث نگارش قرار نگرفته است زیرا در این زمینه اختلاف نظر بسیار وجود دارد. این پدیده مانند بسیاری از ویژگی های اختلاف فردی از ژن و وراثت آغاز می شود تا خانواده و تعلیم و تربیت، آب و هوا و از همه مهمتر فرهنگ محیط تربیتی که همه این عوامل در نوع شناخت انسان تأثیر می گذارد. زمانی که در مورد فرهنگ های متفاوت، تحت عنوان باورها و شناخت شرقی و غربی گفتگو می شود دامنه این تحلیل به درازا کشیده می شود. اما یک جمع بندی کلی اینکه نمی توان تصمیم گیریها و حتی اجرا و ارزیابی نتایج تصمیمات استراتژیک را بدون نگرش به شیوه های شناخت روانشناسانه جمعی که در این فرایند مشارکت دارند در نظر گرفت و نمی توان ادعا نمود که همه مدیران با یک اطلاعات ثابت تصمیم مشابه می گیرند. بلکه باید پذیرفت که هرکس از اطلاعات آنچه می خواهد انتخاب می کند و آنچه شناختش اجازه می دهد برداشت می نماید. با آغاز کردن چنین بحثی، امید است همکاران گرامی با نقد مطالب ارائه شده هم اینجانب را

راهنمایی فرمائید و هم خود در این راستا تلاش های پشتیبانی کننده ای را دنبال نمایند شاید این مقوله به نو به خود به ادبیات موجود در زمینه مدیریت استراتژیک کمک نماید.

سنجش اثربخشی دوره های آموزشی.

مدیران امروزی، دوره ای را تجربه می کنند که در آن سرمایه واقعی سازمانها دانایی و هوشمندی است. در عصر ما، دیگر سازمانها به انبوهی تولید، ذخایر مالی و فزونی نیروی انسانی خود نمی بالند، بلکه بالندگی سازمانها در گرو سرمایه هوشمند و دانش آنها است. امروزه، به گفته آن اندیشمند مدیریت پیتر دراکر کار دستی جای خود را به کار دانشی داده است و دانشگران به جای کارگران نشسته اند. در چنین شرایطی نمی توان موفق بود، مگر آنکه برای سرمایه هوشمندی و دانشی سازمان ارزشی بالا قائل شد و در توسعه و تحکیم آن در سازمان اهتمام ورزید. (ماهنامه تدبیر، ۴:۱۳۸ به دیگر بیان، منابع انسانی که به اندازه کافی از دانش شناختی (دانش چه؟)، مهارتهای پیشرفته (دانش چگونه؟)، فهم سیستمی (دانش چرا؟) و خلاقیت خود انگیخته در راستای رویارویی با چالشها و موانع عصر دانش و دانایی برخوردار هستند؛ مهمترین مولفه سازمانی در سازگاری، ماندگاری و توسعه بنگاههای اقتصادی با توجه به تغییرات اقتصاد جهانی هستند. در حقیقت پیام رسا و صریح این تغییرات و شرایط نوین جهانی برای بنگاههای اقتصادی، پیام تولید، انتقال، کاربرد و ذخیره دانش و مهارت از راه رویکردها و مکانیزم های اثربخشی، مانند: مدیریت دانش، سازمانهای یادگیرنده و خاصه آموزش و بهسازی منابع انسانی است. (پاکدل، ۱۴:۱۳۸۳)

آموزش و بهسازی منابع انسانی، نوعی سرمایه گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه محسوب می شود که اگر به درستی و شایستگی برنامه ریزی و اجرا شود، می تواند بازده اقتصادی قابل ملاحظه ای داشته باشد. نتایج پژوهشها نشان می دهند که توجه به آموزش و بهسازی نیروی انسانی افزایش بهره وری را به دنبال دارد. برای مثال، در سال ۲۰۰۴ پس از سنجش اثر بخشی دوره های آموزشی در شرکت موتورلا مشخص شد که هر یک دلار سرمایه گذاری در آموزش کارکنان، ۳۳ دلار بازده به همراه داشته است. بررسی دیگر در سال ۲۰۰۶ گویای آن است که بسیاری از سازمانهای امریکایی، افزایش مناسب بودجه های آموزشی خود را با میانگین ۷ درصد رشد نسبت به سال گذشته گزارش کرده و بیان کرده اند که حدود ۱۲۷۳ دلار صرف آموزش هر کارآموز در سال می کنند. آنها مبلغی بالغ بر ۵۵.۸ میلیارد دلار در این سال صرف آموزش و بهسازی نیروهای انسانی خود کرده اند. (عیدی به نقل از نشریه آموزش (۲۰۰۶:۲) با این حال با وجود چنین تصور مثبت و موثری نسبت به برنامه های آموزش و بهسازی منابع انسانی، وجود پرسشهایی نظیر اینکـه:

— چرا آثار و شواهد آموزش، به خوبی مشهود نیست؟

— چرا برنامه های آموزشی به توسعه و کارآمدی افراد به گونه موثر کمک نمی کنند؟

— چرا کارآموزان و مدیران آنها نسبت به تغییراتی که انتظار می رود از راه فرایند آموزش حاصل شود، با تردید می نگرند؟

— چرا کارآموزان در فرایند آموزش احساس کم آموزشی و یا زیاد آموزشی می کنند؟

— چرا با وجود افزایش میزان سرمایه گذاریها در حوزه آموزش کارکنان، سود شرکت و

یاسـ ازمان افـ زایش پیـ دا نکـ رده اسـ ت ؟ و...  
نشان از نوعی تردید و دو دلی در میان تصمیم گیران سازمانها در مورد اثربخشی برنامه های آموزشی دارد که به نظر می رسد یکی از عوامل اصلی ناکارآمدی این آموزشها، عدم اتخاذ رویکرد سیستماتیک آموزشی و بی توجهی و یا کم توجهی نسبت به هریک از گامهای چرخه تصمیم گیری آموزش است که در شکل (۱) نشان داده شده است. (نوه ابراهیم، عیدی، ۱۳۸۷ :۵)

در این رابطه واضح است که سنجش اثربخشی دوره های آموزشی از اهمیت و حساسیت بالایی برخوردار است که اگر به درستی انجام شود، مبنای عینی تری برای برنامه ریزی فراهم خواهد آورد. در ادامه ابتدا توضیح مختصری پیرامون هریک از گامهای چرخه تصمیم گیری آموزش ارائه می شود، سپس به تشریح فرایند عملیاتی سنجش اثربخشی دوره های آموزشی پرداخته خواهد شد:

الف) بررسی عملکرد و بیان ضرورت فعالیتهاى آموزشى  
پیش از تصمیم گیری درباره برگزاری هر دوره آموزشی بایستی مسئله عملکرد را مورد بررسی قرار داد و دقیقاً روشن ساخت که آیا آموزش بهترین راهکار برای کاهش شکاف به وجود آمده در عملکرد (وضعیت موجود و مطلوب) است یا خیر؟ حقیقت آن است که گاهی برخی از مدیران تصور می کنند که آموزش نوشاروی تمامی مشکلات سازمانی بوده، از راه فرستادن کارکنان به دوره های آموزشی تلاش می کنند تا فاصله های عملکردی را کاهش دهند. این اقدام نتیجه ای جز از بین بردن اعتماد به فعالیتهاى آموزشى و نیز صرف هزینه های کلان برای

سازمان‌ها، ندارد. بنابراین در تحلیلی که پیش از اقدام برای آموزش انجام می‌دهیم باید مشخص کنیم که شکاف عملکردی موجود به چه عواملی بر می‌گردد؟ و در صورتی تشخیص دادیم که این شکاف بر اثر ضعف توانمندی کارکنان است، باید به طراحی فعالیت‌های آموزشی بپردازیم.

ب) نیازسنجی آموزشی \_\_\_\_\_

تعیین نیازهای آموزشی، نقطه آغاز هر گونه فعالیت آموزشی است که نقش و تأثیر فراوانی در اثربخشی و نیز فراهم آوردن مبنایی برای ارزیابی و تصمیم‌گیری در زمینه‌های مختلف آموزشی دارد. در فرایند آموزش و بهسازی نیروی انسانی هیچ وظیفه‌ای مهم‌تر از انجام نیازسنجی آموزشی دقیق وجود ندارد. نیازسنجی به یک فرایند یا جریان، اشاره دارد که نتیجه آن عبارت است از مجموعه‌ای از نیازها که بر اساس اولویت تنظیم شده‌اند و باید برای کاهش یا برطرف کردن آنها اقدامات اساسی صورت پذیرد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱)

ج) برنامه‌ریزی و اجرا \_\_\_\_\_

برنامه‌ریزی آموزشی در سازمانهای امروزی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است و این به خاطر آن است که با برنامه‌های مدون آموزشی می‌توان یادگیری را در سازمان نهادینه کرد. در این مرحله کارشناسان آموزش سازمان، بعد از شناسایی نیازها و هدفهای مورد انتظار، منابع مورد نیاز برای تحقق هدفهای برنامه را مشخص می‌کنند. به طور معمول منابع مورد نیاز برنامه‌های آموزشی را می‌توان به دو دسته منابع انسانی و منابع مادی، تقسیم کرد. منابع انسانی، شامل نیروهای آموزشی مانند: استادان، استادکارها، مربیان و کادر اجرایی می‌باشد.

منابع مادی را نیز می توان در دو گروه:

الف- امکانات فیزیکی مثل کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه، کتاب، جزوه، رایانه و اینترنت

ب- منابع مالی شامل هزینه های جاری و سرمایه ای، تقسیم بندی کرد. (سلطانی، ۱۳۸۵: ۱۰۵)

د) ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

برای ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی تعاریف گوناگونی ارائه شده است. میزان تحقق

هدفهای آموزشی، میزان تحقق هدفهای شغلی کارآموزان پس از گذراندن دوره های

آموزشی، بدین گونه مورد ارزیابی قرار می گیرد: تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با

انتظارهای مدیران و سرپرستان، تعیین میزان اجرای درست کار، تعیین میزان مهارتهای ایجاد

شده در اثر آموزشها برای دستیابی به هدفهای، تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی، تعیین

میزان بهبود شاخص های موقیبت کسب و کار.

در حقیقت، ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی اینکه تا اندازه ای تعیین کنیم، آموزشهای انجام

شده تا چه حد منجر به ایجاد مهارتهای مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی شده

است. در همین رابطه برخی از دلایل سنجش اثربخشی دوره های آموزشی را بدین گونه یادآور

می شویم:

۱- وجود یک برنامه ارزیابی آموزشی در سازمان فرصتی را فراهم می آورد که برخی

معیارهای ذهنی به صورت عینی و مشخص تری مورد استفاده قرار گیرند. بدیهی است که

ثبات و اعتبار معیارهای عینی، بیش از قضاوتهای ذهنی است.



۲- الزامات ناشی از مقررات و آیین‌نامه‌های سازمانی نظام‌های مدیریت کیفیت، سازمانها را مقید می‌سازند که به فعالیتهای آموزشی و نتایج حاصل از آنها بی‌اعتنا نباشند و نتایج حاصل از آن را مورد پیگیری قرار دهند.

۳- جهت دار کردن برنامه‌های آموزشی سازمان با توجه به مشخص شدن نقاط قوت و ضعف آنها در ارزشیابی

۴- به حداقل رسانیدن هزینه‌های آموزشی.

۵- تطبیق هر چه بیشتر نیازهای دانشی، مهارتی و رفتاری کارکنان، با دوره‌های آموزشی موجود در سازمان.

در ادامه با عنایت به اهمیت بحث ارزشیابی آموزش و مورد اقبال واقع شدن الگوی ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک در سالهای اخیر، از طرف سازمانهای ایرانی، به تشریح نظری \_ عملیاتی این الگو می‌پردازیم:

الگوی کرک پاتریک

در این الگو چهار سطح برای ارزشیابی آموزش پیشنهاد می‌شود که عبارتند از:

سطح نخست: واکنش : ( **reaction** ) منظور از واکنش میزان واکنشی است که فراگیران به

تمامی عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزش، از خود نشان می‌دهند. واکنش، چگونگی

احساس شرکت کنندگان را در مورد برنامه آموزش، اندازه گیری می‌کند. این پیمایشها به

دنبال دریافت نظرات شرکت کنندگان، نسبت به آموزش، برنامه درسی، تکالیف درسی، مواد

و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل و محتوای دوره‌های آموزشی ... است.

سطح دوم: یادگیری : ( learning ) یادگیری عبارت از تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی است که در دوره آموزشی، به شرکت‌کنندگان آموخته و برای آنان روشن شده است و می‌توان از راه آموزشهای پیشین، ضمن و بعد از شرکت در دوره‌های آموزشی، به آنها پی برد.

سطح سوم: رفتار : ( behavior ) منظور از رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره‌های آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطوح پیشین بسیار چالش‌برانگیزتر است، چرا که:

— نخست، شرکت‌کنندگان باید فرصتی را بر تغییر در رفتارشان به دست آورند.  
— دوم، زمان تغییر در رفتار را به صورت واقعی نمی‌توان پیش‌بینی کرد.  
سوم، جو سازمانی است که می‌تواند بر تغییر کردن یا نکردن رفتار در حین کار تاثیر داشته باشد.

سطح چهارم: نتایج : ( results ) منظور از نتایج میزان تحقق هدفهایی است که به طور مستقیم به سازمان ارتباط دارد. اندازه‌گیری این سطح بسیار مشکل است و در آن شواهدی از نتایج، از قبیل کاهش هزینه‌ها، دوباره‌کاریها، افزایش کیفیت تولیدات، سود و فروش بررسی می‌شود. ( کرک پاتریک ، ) ( ۱۹۹۶ جدول ۱ ) انواع سطوح چهارگانه مدل پاتریک را نشان می‌دهد.



در همین مورد شناسایی گامهای مشترک اجرای ارزیابی در هر ۴ سطح و نیز تعیین سطح مورد نیاز به ارزیابی نقش مهمی در بهبود عملکرد تیم تحقیق دارد. از نظر بسیاری از متخصصان حوزه آموزش گامهای اجرایی مشترک در تمام سطوح یاد شده برای ارزیابی متشکل از: " ۱) برنامه ریزی ارزیابی؛ ۲) انتخاب ابزار مناسب؛ ۳) انطباق ابزار؛ ۴) اجرای ارزیابی؛ ۵) تحلیل ارزیابی؛ ۶) آماده سازی گزارش " است. گفتنی است که قاعده ساده ای برای تعیین اینکه چه سطحی از ارزیابی آموزشی باید استفاده شود، وجود ندارد. در موارد پیچیده نیز می توان از صاحب نظران آموزش و توسعه منابع انسانی کمک گرفت. اما با این وجود پاسخگویی به پرسشهای (شکل ۲) می تواند راهنمایی خوبی برای تصمیم گیری اینکه چه سطحی از ارزیابی برای یک دوره آموزشی مورد نیاز است، فراهم آورد:

- تشخیص ارزیابی سطح نخست
- کرک پاتریک راهنمایی های زیر را برای اجرای این سطح، ارائه می دهد:
- ۱- آنچه را که قرار است یادگیرندگان پس از طی دوره آموزشی بدان نایل شوند. تعیین کنید.
  - ۲- یک فرم پرسشنامه با پرسشهای بسته طراحی کنید.
  - ۳- بخشی را در فرم برای ارائه سایر نظرات و پیشنهادها اختصاص دهید و پیشنهاد دهندگان را تشویق کنید.
  - ۴- پاسخهای شرکت کنندگان را به درصد تبدیل کنید.
  - ۵- پرسشها را به گونه ای طراحی کنید که منجر به پاسخهای دقیق و درست شوند.
  - ۶- اقدامات را در برابر استانداردها اندازه گیری کنید، سپس اقدام مناسب را انجام دهید.

یک نمونه از پرسشنامه در (جدول ۲) نشان داده شده است:

تشريح ارزیابی در سطح دوم

کرک پاتریک در کتاب ارزیابی برنامه‌های آموزشی، راهنمایی‌هایی بدین‌گونه را برای اجرای این سطح ارائه می‌دهد:

- ۱. از یک گروه کنترل (شاهد) استفاده کنید.
- ۲. میزان دانش و مهارتی را که قرار است یادگیرندگان پس از طی دوره کسب کنند، پیش از اجرای دوره می‌بایستی ارزیابی کرد. برای اندازه‌گیری میزان دانش و یادگرایش، از پرسشهای تشریحی و برای ارزیابی میزان مهارت از آزمون‌های عملکردی استفاده می‌شود.
- ۳. در صورت پاسخ‌ها را جمع‌آوری کنید.

از نتایج ارزیابی، برای اقدامات اصلاحی استفاده کنید.

نمونه‌ای از پرسشنامه مربوط به این سطح نمایش داده شده است.

تشريح ارزیابی در سطح سوم

کرک پاتریک راهنمایی‌های زیر را برای اجرای این سطح ارائه می‌دهد:

- ۱. کنترل استفاده کنید.

- زمانی را برای اینکه رفتار یادگرفته شده در محیط واقعی کار رخ دهد، تخصیص دهید. (معمولاً بین ۳ تا ۶ ماه پس از طی دوره)

- اگر دوره آموزشی عملی (مهارتی) بوده، عملکرد پیش و بعد را ارزیابی کنید.

با یک یا چند نفر از همکلاسی‌ها، سرپرست مستقیم، زیردستان و دیگر افرادی که رفتار

یادگیرنده را مشاهده می‌کنند، مصاحبه یا نظرسنجی کنید.

۱۰۰٪ پاسخها را دریافت کرده، یا از روش نمونه‌گیری استفاده کنید.

ارزیابی‌ها را در زمان‌های مناسب تکرار کنید.

در ارزیابی‌ها از رویکرد هزینه \_ فایده استفاده کنید.

تشریح ارزیابی‌های سطح چهارم:

کرک پاتریک این راهنمایی‌ها را برای اجرای این سطح بدین‌گونه ارائه می‌دهد:

در صورتی که دوره عملی یا مهارتی است، از یک گروه کنترل استفاده کنید. زمانی را برای اینکته نتایج به‌ثمر برسند تخصیص دهید.

در صورتی که دوره عملی یا مهارتی بوده، مهارت پیش و بعد از دوره را ارزیابی کنید.

ارزیابی‌ها را در زمان‌های مناسب تکرار کنید.

از رویکرد هزینه فایده استفاده کنید.

اگر برای تایید اثربخشی دوره، مدارک منطقی وجود ندارد به مدارکی که دارید، بسنده کنید.

• نتیجه‌گیری

بررسی روند سرمایه‌گذاری در فعالیتهای آموزشی در همه دنیا در سالهای اخیر، نشان از آن دارد که میزان منابع اختصاصی به این مهم، نسبت به سالهای گذشته در حال افزایش است و مدیران و مسئولان در صنایع مختلف توجه و عنایت قابل توجهی نسبت به این حوزه دارند. با این حال هنوز برخی دل‌نگرانی‌ها از جانب مسئولان و تصمیم‌گیرندگان سازمانها در رابطه با عدم اثربخشی فعالیتهای آموزشی دیده می‌شود که در کنار دلایل مختلفی که در این

رابطه می توان مطرح کرد، بایستی به ضعف دانشی و مهارتی در رابطه با چرخه تصمیم گیری در فعالیتهای آموزشی اشاره کرد. در این مقاله تلاش شد، ضمن معرفی هریک از گامهای اصلی این چرخه، به بیان دقیقتر چگونگی سنجش اثربخشی دوره های آموزشی پرداخته شود. در این رابطه مدل کرک پاتریک که در سالهای اخیر در سازمانهای ایرانی از جایگاه ویژه ای برخوردار شده است، مورد تاکید قرار گرفت و سعی شد تا از راه ارائه نمونه فرمها و نیز پرسشنامه های مربوط به سنجش در هر سطح، زمینه آشنایی دقیق تر مدیران و کارشناسان آموزش با این مهم، فراهم آید

. مقوله بندی نظرات صاحب نظران در باب آموزش پذیری مدیریت

با توجه به پیشینه نظری موجود می توان سه دیدگاه را برای پاسخ به سؤال اول این تحقیق معرفی نمود که دو دیدگاه نخست در قالب دیدگاه موافق و دیدگاه سوم تحت عنوان دیدگاه های مخالف قابل مقوله بندی است.

(۱) دیدگاه های موافق: صاحب نظران موافق با آموزش پذیری مدیریت به دو دسته تقسیم می شوند:

نخست، صاحب نظرانی که معتقدند مدیریت قابل آموزش است، اما باید محتوا و روش تدریس را اصلاح کرد دوم، صاحب نظرانی که این آموزش را صرفاً برای افرادی خاص امکان پذیر می دانند.

(۲) دیدگاه های مخالف: این دیدگاه ها به طور کلی امکان آموزش پذیری مدیریت را نفی می کنند.

بررسی دیدگاه های موافق

(۱) نظریه های حامی آموزش مدیریت با تأکید بر اصلاح محتوا و روش آموزش برخی صاحب نظران و محققان قایل به آموزش پذیری مدیریت آموزشی می باشند. استنبرگ (۲۰۰۴)،

برای مدیریت آموزشی سه عامل تفکر، هوش و خلاقیت را در هماهنگی و یا ترکیب با یکدیگر، در راستای مدیریت آموزشی موفق، ضروری می داند و سپس تصریح می کند که این سه عامل ذاتی نیستند بلکه "قابل پرورش" هستند. تأسیس و تداوم دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشکده های علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه های ایران که دارای اهدافی نظیر "تربیت مدیران برای آموزشگاه های عمومی و متوسطه، تربیت مدیران برای سطوح مختلف اداری آموزش و پرورش" می باشد و همچنین، اعتقاد به آموزش پذیری مدیریت آموزشی را از سوی برنامه ریزان آموزش عالی نشان می دهد (مشخصات کلی برنامه سه فصل دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، ۱۳۷۲) در واقع، برنامه ریزان دوره های کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دارای این تصور می باشند که با ارائه یک برنامه آموزشی کلاسیک بلند مدت،

می توان دانشجویان را برای احراز پست مدیریت و انجام وظایف مربوطه آماده کرد. نظر به آنچه گفته شد می توان این سؤال را مطرح کرد، اگر آموزش مدیریت آموزشی امکان پذیر است. پس چرا بر اساس برخی شواهد ( عارفی، ۱۳۸۴-۴۳-۷۴): فارغ التحصیلان دوره های مدیریت آموزشی در عمل موفقیت چندانی ندارند. صاحب نظران معتقد به آموزش پذیری مدیریت در مواجهه با این سؤال، پاسخ را در روش ها و محتوای آموزشی جستجو می کنند. یعنی، این صاحب نظران معتقدند که عامل این مسئله نوع طراحی و اجرای ضعیف دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت است. از جمله الیوت و ریونلدز (۲۰۰۱) معتقدند

که آموزش مدیریت، امروزه در بستر یک فرایند انتقادی شتابان به ویژه نسبت به شیوه های آموزش قرار دارد و همچنین فرایند کار مریبان مدیریت مورد تردید جدی قرار گرفته است. آنان معتقدند که در این نهضت انتقادی تأکید بر پرورش ذهنیت ارگانیکی به جای ذهنیت مکانیکی می باشد.

به عبارت دیگر، به نظر می رسد که به دلیل پیچیدگی روزافزون مدیریت سازمان ها اصولاً رویکرد سنتی پرورش حرفه ای که ابتدا نیازهای آموزشی (اطلاعات، نگرش ها و مهارت ها) مشخص می شوند و پس از تشخیص نیازها، محتوای آموزشی متناسب، در قالب دوره های منظم و کلاسیک و کاملاً از پیش طراحی شده سازماندهی و ارائه می شوند، دیگر نمی تواند برای دوره های آموزش مدیریت اثر ساز باشد. بلکه نوعی تجدید نظر دائمی و انعطاف در مقابل تغییرات، توأم با تأمل و تدبیر حسب موقعیت ها توصیه می شود.



چنانچه شون (۱۹۸۷) رویکرد سنتی پرورش حرفه‌ای و ذهنیت مکانیکی را مورد انتقاد قرار داده و معتقد است که غالباً یک "موقعیت مسئله‌ای"، یک موقعیت بی‌همتاست. بنابراین، رویکرد سنتی در ایجاد دانش مفید در جهت مشکلات پیچیده کاربرد لازم را ندارد و باید از روش‌های نوین آموزشی از جمله رویکرد تربیت هنری (آیزنر، ۱۳۷۸) رویکرد مشورتی (عقیلی و سلطانی، ۱۳۸۰) و رویکرد کارگزار منطقی (شون، ۱۹۸۷) استفاده کرد. به عنوان نمونه، دنستن و گری (۲۰۰۱) با استفاده از رویکرد شون، مبتنی ساختن "پرورش مدیریت" را بر تأمل انتقادی و ساخت مفاهیم مرتبط با مدیریت را بر اساس ساخت.

و سازه‌گرایی پیشنهاد می‌نمایند. صاحب‌نظران حامی آموزش‌پذیری مدیریت تصریح می‌نمایند که هوش هیجانی قابل آموزش و یادگیری است. چنانچه گلمن (۲۰۰۰) معتقد است که تأکید بر نقش هوش هیجانی در پرورش مدیر و اثر بخشی مدیران از حرکت‌های رو به تزايد صاحب‌نظران در عرصه آموزش مدیریت است. این گروه از صاحب‌نظران، عصاره پرورش مدیریت را در ایجاد مؤلفه‌های هوش هیجانی در افراد می‌بینند. به عنوان مثال، گلمن، بوی زاتیس و مک کی (۲۰۰۳) هوش هیجانی را به چهار مؤلفه کلی آگاهی به خود، مدیریت بر خود، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط تقسیم کرده، سپس این چهار مؤلفه را به هجده توانایی تقسیم می‌نمایند و تأکید می‌کنند که این مؤلفه‌ها ذاتی نیستند، بلکه می‌توان آن‌ها را در افراد پرورش داد. گلمن (۲۰۰۰) در مورد پرورش هوش هیجانی تصریح می‌کند: بر خلاف IQ که از دوران کودکی به اندازه بسیار کمی تغییر می‌کند

می توان مهارت های هوش هیجانی را در هر سنی فرا گرفت. البته این امر تمرین، پشتکار و تعهد می طلبد."

با توجه به آنچه گفته شد، دیدگاه مذکور مدیریت آموزشی را قابل آموزش می داند، اما معتقد است

که باید اصلاح لازم و کاملاً اساسی در روش های آموزشی مدیریت آموزشی به وجود آید. ادعای این دیدگاه، زمانی می تواند مورد پذیرش قرار گیرد که روش های جدید مورد نظر در تربیت گروهی از دانشجویان مدیریت اعمال شوند و مطالعات تجربی نشان دهنده توان بالای مدیریتی این گروه نسبت به سایرین باشد. اما، قبل از نتیجه گیری نهایی باید به بررسی دلایل و شواهد و دیدگاه دیگر نیز پرداخته شود. به عبارت دیگر، تحلیل دیدگاه نخست زمانی اتمام می پذیرد که دو دیدگاه دیگر مطرح شوند و سپس نتیجه گیری به عمل آید.

۲) نظریه های حامی آموزش مدیریت برای افراد خاص:

این گروه قایل به این نظر می باشند که شرایط ورودی داوطلبان در گرایش های مدیریت باید با توجه به ویژگی های فردی و شخصیتی افراد باشد که در واقع نوع تیپ شخصیتی را در کسب مهارت های مدیریت مهم دانسته اند. به عنوان نمونه، اتواتستر و همکاران (۱۹۹۹) با انجام یک تحقیق طولی چهار ساله در طول یک دوره آموزش مدیریت با حضور ۴۰۱ نفر در سازمان های نظامی، نشان دادند که "تفاوت های فردی پیش بینی کننده معنادار اثر بخشی آموزش رهبری (مدیریت) است. بر اساس تحقیق مذکور،

مهم ترین پیش بینی کننده ها عبارت بودند از: تناسب جسمانی، اعتماد به نفس، توانایی شناختی و تجارب راجع به قابلیت نفوذ در دیگران. برونگردت (۱۹۹۷) نیز با طرح این سؤال که "آیا مدیران (رهبران) مدیر به دنیا می آیند یا ساخته می شوند (تربیت می شوند)، معتقد است که در سالیان اخیر اکثریت مطلق صاحب نظران در این عرصه به این نتیجه رسیده اند که بیشتر مدیران موفق با خصوصیات به دنیا می آیند که به آنها در اثربخشی مدیریتشان کمک می کند ولی در عین حال، نوع مناسبات خانوادگی، اجتماعی، تحصیلی و تجارب حین کارشان در پرورش قابلیت های مدیریتی آنها بسیار مؤثر بوده است.

آلیو (۲۰۰۵) بر پتانسیل اولیه افراد برای "مدیر شدن" تأکید زیادی می نماید و این امر را شرط اولیه بسیار ضروری برای موفقیت برنامه های تربیت مدیر برمی شمارد. از نظر وی، گروه صاحب نظرانی که شخصیت سالم مدیر را مهم ترین مؤلفه ضروری در مدیریت می دانند، رو به افزایش است و شخصیت سالم به زغم وی شامل ویژگی هایی نظیر منصف بودن، احترام گذاردن به دیگران، علاقه به بهبود و ..... می باشد.

در توضیح این دیدگاه باید افزود که شخصیت، بیان گر الگوهای ثابت فکری، عاطفی و رفتاری افراد است.

تیپ نمای (مایرز بریگز که به طور اختصار **BTI M** نامیده می شود)، یک ابزار سنجش شخصیت است که تمایلات و گرایش های افراد را مشخص می کند. در این آزمون، برای سنجش نوع شخصیت افراد ابتدا ابعاد هشت گانه شخصیت مشخص می شود و بر اساس

آن، شانزده نوع شخصیت معرفی می‌شود و برای هر نوع شخصیت، مشاغل خاصی "مناسب" معرفی می‌شود. تیپ شخصیتی **ENTJ** مناسب حرفه مدیریت است؛ زیرا این افراد، شجاع، صریح، مصمم، رهبر در فعالیت‌ها و معمولاً در هر چیزی که مستلزم محبت منطقی و هوشمندانه است، خوب عمل می‌کنند. آن‌ها معمولاً قادر به جمع‌آوری اطلاعات هستند و از افزایش معلومات لذت می‌برند و افرادی با اعتماد به نفس و اجتماعی، متعارف و متهور به نظر می‌رسند چنانچه نظریات این گروه از صاحب‌نظران را صائب بدانیم، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مسئله عدم کاربرد آموخته‌های مدیریت بیش از هر چیز به دانشجویان رشته مدیریت آموزشی مربوط است و احتمالاً ارتباط چندانی به آموزش‌پذیری یا عدم آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی ندارد.

به بیان دیگر، در صورتی که در هنگام گزینش داوطلبان رشته مدیریت آموزشی با استفاده از آزمون‌های خودسنجی و نظایر آن، ویژگی‌های شخصیتی افراد مشخص شود و تنها گروه دارای ویژگی‌های مطلوب **ENTJ** اجازه تحصیل بیابند، به احتمال زیاد این گروه می‌توانند از آموخته‌هایشان حداکثر استفاده را بنمایند.

دیدگاه مخالفان با آموزش‌پذیر بودن مدیریت :

طبق نظریات این دسته از صاحب‌نظران، نمی‌توان انتظار داشت که به صرف گذراندن دوره‌های آموزشی، دانشجویان فوراً آماده پذیرفتن سمت‌های مدیریتی گردند.

به عنوان نمونه، دونالدسون (۱۹۹۱) معتقد است که مطمئناً نمی توان به کسی یاد داد که چگونه رهبری کند و آلیو (۲۰۰۵) نیز با انتقاد از اکثریت مطلق برنامه های آموزش مدیریت به دلیل شکست در پرورش مدیر، تصریح می کند: " برنامه های متعارف آموزش مدیریت، تئوری، مفاهیم و اصول و نه مهارت های مدیریتی را می آموزند." همچنین، وی می گوید اگرچه مدیریت قابل آموزش نیست، ولی قابل یادگیری است. وی توضیح می دهد که مدیریت یک حرفه متعارف نیست که در مدرسه (دانشگاه) آموزش داده شود، بلکه افراد وقتی "مدیر" می شوند که در درون تجارب سازمانی آبدیده شوند. دلایل مخالفت این گروه از صاحب نظران با آموزش پذیری مدیریت عبارت ۱ - تشکیک در

علم بودن مدیریت

۲- شکاف بین نظریه و عمل

در توضیح دلیل اول باید متذکر شد که برخی از صاحب نظران اصولاً رشته مدیریت آموزشی را علم نمی دانند و از این رو، آنرا به عنوان یک دانش قابل انتقال ارزیابی نمی کنند. به عنوان مثال، لیتل (۱۹۹۸) مبنای دانش در مدیریت آموزشی را زیر سؤال می برد. او دانش آکادمیک مربوط به مدیریت را منکر می شود و آنرا قابل دسترسی نمی داند. وی بر اساس ادبیات موجود نتیجه می گیرد که استفاده عملی از دانش مدیریت در محیط های کاری مورد تردید جدی قرار گرفته است. به نظر او، دانش پایه مدیریت باید شامل مجموعه ای از مفروضات تبیین پذیر، مورد پذیرش و آزمون شدنی در مورد سازمان ها و مدیریت باشد. او با بررسی دانش آکادمیک مدیریت،

معتقد است که مدیریت دارای دانش پایه با سه ویژگی پیش گفته نیست. از نظر وی، آموزه‌های مدیریتی فاقد نقش بیرونی صریحی است که مانند رشته‌های پزشکی و یا حقوق، هرکسی آنرا در یافت کند از توان بالاتری نسبت به سایرین برخوردار می‌گردد.

در همین راستا، ویلسون و وایت بیان می‌دارند که "برای این که مدیریت آموزشی علم به حساب آید باید اصول جهانی و عام داشته باشد تا راه را برای علیت و پیش‌بینی‌پذیری علمی هموارسازد (منصور کیا، ۱۳۷۱: ۹۴)

از نقطه‌نظرات فوق چنین استنباط می‌گردد که برخی صاحب نظران به دلیل آن که آموزه‌های مربوط به رشته مدیریت هنوز نتوانسته است مانند یک نظریه علمی در توصیف، تبیین و پیش‌بینی و کنترل امور سازمانی موفق عمل کنند، آنرا حداقل در شرایط فعلی "علم" نمی‌دانند. طبیعی است که چنین نتیجه‌گیری کنیم که از نظر این صاحب نظران یادگیری آموزه‌هایی که به مرتبه نظریه قابل قبول علمی نرسیده‌اند نمی‌تواند در تربیت مدیران نقش چندانی ایفا کند. به همین دلیل، این گروه از صاحب نظران از زمره

صاحب نظران مخالف آموزش پذیرد مدیریت آموزشی به مفهوم مورد نظر

مقاله حاضر - تربیت داوطلبان یادگیری مدیریت - قلمداد می‌شوند. اما، منظور از شکاف بین دانش نظری مدیر و دانش عملی او چیست؟ برخی از صاحب نظران معتقدند که میان دانش نظری مدیریت آموزشی که به صورت نظریه‌های مدیریتی، تدریس



می‌شوند، با آنچه باید مدیران در موقعیت‌های واقعی به کار برند تفاوت فاحشی وجود دارد. به عنوان نمونه، شون معتقد است مشاغلی نظیر مدیریت دارای سه ویژگی عدم اطمینان، بی‌همتایی و تقابل میان ارزش‌ها می‌باشند و همین ویژگی‌ها در پدید آمدن موقعیت‌های جدید دخیل می‌باشند. به همین دلیل، نوعی شکاف بین دانش نظری و عملی مدیران آموزشی وجود دارد (سعیدی و سعیدی، ۲۰۰۹-۴۷۹-:۴۹۴)

ایکپا (۱۹۹۸) نیز معتقد است در اکثر مواقع، مدیران نمی‌توانند صرفاً با استفاده از دانش موجود که به شدت تحت تأثیر متغیرهای مزاحمی چون جنسیت، نژاد و قومیت قرار دارد، به حل مسایل پردازند و مدیران دارای عملکرد عالی نه به واسطه تسلط بر دانش نظری بلکه به وسیله بصیرت، تعهد، سعه صدر و حل مسایل از سایرین متمایز می‌شوند (پروند، ۱۳۸۳) به نظر دیو بی نیز نمی‌توان دانش نظری را به راحتی در موقعیت‌های واقعی به کار برد؛ زیرا فرآیند «کاربرد» در حقیقت، فرآیندی از تفکر و قضاوت راجع به

مسئله‌ای است که برخاسته از موقعیت‌های مسئله ساز مبهم و گیج کننده می‌باشد و پاسخ مناسبی را می‌طلبد که از پیش تعیین نشده است (پروند، ۱۳۸۳) و در نهایت، فیدلر (۱۹۹۹) بیان می‌دارد که هنوز نرخ موفقیت در گزینش و آموزش مدیران بسیار کمتر از حد مطلوب است. او مهمترین دلیل این ناکامی را غفلت از تأثیر "موقعیت" مدیر بر عملکرد او می‌داند. برخی صاحب نظران دیگر نیز بر نقش ویژه موقعیت بر عملکرد مدیر، تأکید ویژه‌ای داشته‌اند. مثلاً همان طور که کلمن می‌گوید:

تحقیقات نشان می‌دهد که مدیرانی بهترین نتایج را می‌گیرند که تنها بر یک شیوه تکیه نمی‌کنند. آن‌ها شیوه‌ها را بر اساس "موقعیت" حتی در یک هفته بارها تغییر می‌دهند. فیدلر معتقد است که طرفداران آموزش‌پذیری مدیریت، معتقد به دو پیش‌فرض می‌باشند:

۱- اگر مدیری در موقعیتی موفق باشد، در سایر موقعیت‌ها نیز موفق است.

۲- مدیران می‌توانند از توانایی‌های شناختی، تجزیه و تحلیل و شناخت وظیفه و مهارت به خوبی بهره‌گیرند.

وی تصریح می‌کند که تحقیقات میدانی او هر دو پیش‌فرض فوق‌الذکر رد هاند. در تأیید نقطه نظر نخست فیدلر

(تأثیر موقعیت)، استرنبرگ (۲۰۰۲) در نامه‌ای علمی به وروم می‌نویسد: من فکر می‌کنم "فرد"، "موقعیت"، "تعامل بین فرد و موقعیت" و "مأموریت مورد نظر سازمان" همگی در اثربخشی مدیر تأثیر دارند. بسیاری از مدیران به این دلیل شکست خورده‌اند که مهارت‌های مدیریتی که از یک سازمان آورده‌اند (کسب کرده‌اند) به نحو مؤثری در سازمان دیگر به کار نیامده است. وی در ادامه، ملاک موفقیت در انتقال تجارب را میزان شباهت سازمان‌ها می‌داند. با توجه به موارد مذکور می‌توان چنین نتیجه گرفت که اگرچه این دسته از صاحب نظران، علم بودن مدیریت آموزشی را می‌پذیرند، اما میان دانش نظری و عملی تفاوت قائل می‌شوند و معتقدند که نظریه‌ها در موقعیت‌های واقعی به‌طور مستقیم قابل کاربرد نمی‌باشند. از آنجایی که بیشترین تأکید این صاحب نظران به پیش‌بینی ناپذیری موقعیت‌ها می‌باشد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که به صرف آموزش و

یادگیری نظریه‌های مدیریتی نمی‌توان به آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی - به مفهوم مقاله حاضر - امیدوار بود.

در تحلیل نظریات این گروه می‌توان بدین نتیجه دست یافت که دو استدلال گروه مذکور از نظر نتیجه و شاید از نظر محتوا، تفاوت چندانی ندارند؛ زیرا در استدلال نخست، صاحب‌نظران مزبور به دلیل عدم توانایی آموزه‌های مدیریت در پیش‌بینی و کنترل رویدادهای اداری و سازمانی، اصولاً آنرا علم یا نظریه علمی محسوب نمی‌کنند. اما در استدلال دوم، علم بودن مدیریت در ساحت نظری را می‌پذیرند، اما قایل به کاربرد دانش نظری نمی‌باشند. به هر حال، هر دو استدلال صرف نظر از نوع نگاهشان به موضوع، به نتیجه واحدی می‌رسند و آن آموزش‌ناپذیری مدیریت است. نسبت به استدلال‌های این گروه از صاحب‌نظران سه تأمل اساسی مطرح است که به ترتیب خواهد آمد:

۱ - دانش مدیریت از زمره علوم انسانی است.

این گروه، دانش مدیریت را با ویژگی‌هایی از علوم طبیعی مقایسه کرده‌اند و از این‌رو، به نوعی در علم بودن مدیریت تردید کرده‌اند.

در صورتی که می‌توان بر اساس رویکردهای تفسیری، دانش مدیریت را حائز ویژگی‌های علوم انسانی و نه علوم طبیعی دانست. به عنوان نمونه، مدنی (۱۳۷۹) با بررسی پیشینه علم مدیریت چنین نتیجه می‌گیرد که به نظر علمای متقدم مدیریت، اصول سازمان و مدیریت برخاسته از نظریات علم مدیریت است. این نظریات از طریق مطالعات سازمان‌ها به دست آمده است. پس امروزه مدیریت نظامی علمی است، ولی نه در مفهومی که

در علوم طبیعی موجود است. علم مدیریت بیشتر اطلاعات لازم را از سایر رشته‌های علوم اجتماعی می‌گیرد و موضوع آن، مطالعه همکاری‌های بین انسان‌هاست و در قلمرو علوم اجتماعی جای می‌گیرد. اگرچه اصول و نظریه‌های مربوط به علوم اجتماعی به اندازه اصول و نظریه‌های علوم طبیعی دارای قاطعیت و کلیت نیست؛ اما علی‌رغم این محدودیت، علوم اجتماعی را می‌توان نظام علمی تلقی کرد.

۲- کاربرد نظریه‌ها در مدیریت نسبی است. مخالفان آموزش پذیری به نوعی مطلق‌گرایی کرده‌اند و انتظار داشته‌اند که کاربرد نظریه‌های مدیریت، موفقیت ۱۰۰٪ به همراه داشته باشد، ولی باید دانست کاربرد نظریه‌های مدیریت به مفهوم آن است که به کارگیری آن‌ها، مفیدتر از به کار نبردن آن‌هاست. به ویژه امروزه که بیش از هر زمان دیگر در فضای رقابت‌های جهانی، با مشکل مدیریت سازمان‌های وسیع و پیچیده روبرو هستیم، باید تلاش نمود با گردآوری حقایق تازه و وسعت بخشیدن به قلمرو نظریه‌های پیشین و نیز ایجاد نظریه‌های جدید، حقایق سازمانی را کشف کرد تا بتوانیم توانایی مسایل آینده و مواجهه با آنرا داشته باشیم، زیرا به تعبیر شوماخر هرچه جریان آب قوی‌تر باشد به مهارت دریانوردی زیادتری نیاز خواهد بود" و به تعبیر پوپر، "نظریه‌ها دام‌هایی هستند که ما برای آن گسترده‌ایم تا آنچه را که در جهان "پدیده" نامیده می‌شود صید کنیم و به عقلانی کردن، توضیح دادن و مستولی شدن بر آن توفیق یابیم (شعبانی ورکی، ۱۳۷۸)

بنابراین، مدیران در به کارگیری نظریه‌های مدیریت در سازمان‌های خود می‌توانند ماهیت، اصول و نظریه‌ها را از یک طرف و شرایط ویژگی‌های سازمانی را از طرف دیگر بشناسند و آنگاه با توجه به موقعیت زمانی و مکانی سازمان مناسب‌ترین نظریه را به کار گیرند.

۳ - مشکل را می‌توان در کاربران و نه در نظریه‌ها جست.

با توجه به این که دانش کنونی مدیریت بر اساس پژوهش‌های متعدد شکل گرفته است، به نظر می‌رسد منطقی است مشکلات مربوط به عدم کاربرد آموزه‌های مدیریتی را بیش از آن که به نظریه‌ها نسبت دهیم به چگونگی تدریس نظریه‌های مدیریت در نظام‌های آموزش عالی و به ویژه، به ویژگی‌های شخصیتی افراد تحصیل کننده در رشته مدیریت مربوط بدانیم. همان‌طور که پیشتر بیان شد، به نظر برخی از متخصصان برای موفقیت در امر مدیریت، یک مدیر فارغ از آن که چه آموزش‌هایی دیده است، نیازمند ویژگی‌های شخصیتی خاصی می‌باشد. اگر این نظریه را بپذیریم می‌توان این نتیجه را گرفت که عدم کاربرد نظریه‌های مدیریت به مدیرانی مربوط است که علی‌رغم آن که آموزش‌ها را دریافت کرده‌اند، ویژگی‌های شخصیتی یک مدیر موفق را نداشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری :

مسئله مورد بررسی در این تحقیق امکان سنجی آموزش مدیریت آموزشی بود. این مقاله حاصل بررسی موقعیت مسئله‌زایی بوده است که برخی تحقیقات آنرا به تصویر کشیده‌اند. آن موقعیت مسئله‌زا عدم توفیق فارغالتحصیلان دوره‌های آکادمیک مدیریت، در محیط واقعی سازمان بوده است. در پی این موقعیت، این مسئله مطرح شده است که چه بسا اصولاً فرایند تربیت مدیران، فرایندی ناشدنی است.

بنابراین، برای بررسی موضوع "امکان سنجی آموزش مدیریت" دیدگاه‌های صاحب‌نظران بررسی و تحلیل گردید. برخی صاحب‌نظران به پژوهش‌های ناظر بر ناکامی مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت در شرایط واقعی سازمان اشاره داشته‌اند و به دلایلی نظیر شکاف میان تئوری و عمل مدیریت قایل به امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت بوده‌اند. در واقع، این صاحب‌نظران به نوعی با تمسک به روش‌های علمی - مقایسه‌ای

(مقایسه فارغ‌التحصیلان مدیریت با غیر مدیریت و تحلیل نتایج) به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. در بررسی این

نقطه نظرات، باید توجه داشت که اگر روش‌های آموزشی و محتوای دوره‌های مربوط به نحو مطلوب‌تر برگزار می‌شد، آنگاه با قوت بیشتری نقطه نظر "امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت آموزشی" تأیید می‌شود. اما در شرایطی که حتی صاحب‌نظران قایل به "امکان‌پذیری آموزش مدیریت آموزشی" دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را نیاز به بازنگری‌های جدی می‌دانند، نمی‌توان به صرف عدم موفقیت فارغالتحصیلان کنونی حکم به امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت آموزشی داد. در عین حال، باید توجه داشت



که حامیان "آموزش پذیری مدیریت" نمی توانند تنها با یک ادعا ( نامطلوب بودن روش های کنونی آموزش مدیریت آموزشی) پاسخ گوی شواهدی که ظاهراً به نفع مخالفان "آموزش پذیری مدیریت آموزشی" است، باشند.

کلید حل این معما در آن است که بتوانیم عملاً آموزش های مورد ادعا (مطلوب) را فراهم آوریم و آنگاه با مقایسه فارغالتحصیلان دوره مدیریت آموزشی با سایر مدیران، تفاوت معنادار تفوق و برتری عمل فارغالتحصیلان مدیریت آموزشی را نشان دهیم. با توجه به فقدان موقعیت مذکور و وجود پژوهش های مربوط، در این مقاله برخی پاسخ های نظری به دلایل مخالفان "آموزش پذیری مدیریت" بیان شد و مهم ترین پاسخ این بود که با توجه به دلایل مختلف، نقص مشاهده شده در فارغالتحصیلان، به احتمال بیشتری به کاربران نظریه های مدیریت (آموزه های مدیریتی) و نه دانش فعلی مدیریت، مربوط است. کاستی های این کاربران احتمالاً می تواند به دو عامل

(الف) در یافت آموزش های نامناسب و (ب) ویژگی های شخصیتی غیرمتناسب با شغل مدیریت، مربوط باشد. به هر روی، مقاله حاضر به دلیل فقدان پژوهش های آزمایشی در باب تأثیر آموزش مطلوب مدیریت آموزشی بر کارآمدی فارغالتحصیلان، سنت علمی را حفظ می کند و قاطعانه در موضوع "آموزش پذیری مدیریت آموزشی" اظهار نظر نمی کند. اما لازم به یادآوری است که در شرایط حاضر، دوره های کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در حال توسعه می باشد. بنابراین، ضرورت حسابرسی سرمایه های عظیمی که در این دوره ها می شود و نیز ضرورت برآورده ساختن انتظارات سازمان های شایسته سالار که

به دنبال گزینش افراد آموزش دیده در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت هستند، به متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش‌های مدیریت تکلیف می‌نماید که در مسئله آموزش پذیری مدیریت " تأمل بسیار بیشتری بنمایند و در صورت پذیرش اصل تعامل آموزه‌های مدیریت با ویژگی‌های کاربر (دانشجوی مدیریت آموزشی)، بایستی افرادی را در دوره‌های مدیریت آموزشی گزینش نمود که دارای ویژگی‌های بالقوه یک مدیر موفق باشند. ۱. ضمناً می‌توان به راهکارهای دیگری در آموزش مدیریت اندیشید. شاید رویکرد گردش و ارتقای شغلی همراه با آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر تحقیق عمل یکی از روش‌های مؤثر باشد. ریدی و کانگر (۲۰۰۳) در بحث پیرامون دلایل شکست فعالیت‌های مربوط بر پرورش مدیریت می‌نویسد: نتایج بررسی ۵۰ کمپانی موفق در برنامه‌های آموزش مدیریت نشان می‌دهد که گزارش‌های این کمپانی‌ها همگی به یک امر اشاره داشته‌اند: "افراد باید مسئول پرورش ویژگی‌های مدیریت در خود باشند و نقش سازمان‌ها بایستی فراهم آوردن فرصت‌هایی برای پرورش افراد از طریق واگذاری وظایف چالش برانگیز و نیز ارائه بازخوردها و سنجش‌های واقعی از عملکرد آنها باشد. بنابراین، کشف و پرورش مدیران باید به عنوان بخش لایتنج‌زای مأموریت سازمان‌ها قرار گیرد". به عنوان نمونه، بودن (۲۰۰۶) در گزارش ارزشیابی برنامه تربیت مدیر در موسسه ملی خدمات بهداشتی، این برنامه‌ها را در حرکت شغلی شرکت کنندگان به مشاغل جدید همراه با افزایش انگیزه اعتماد به نفس مفید ارزیابی می‌نماید. بروم و هاگهس (۲۰۰۵) نیز با بررسی روندهای پرورش مدیریت در گذشته و

حال و آینده معتقدند که امروزه، پرورش مدیریت به معنای فراهم آوردن فرصتهایی برای یادگیری مدیریت از " کار " و در محیط کاری و نه جدا کردن افراد از محیط کاری برای یادگیری است؛ رویکردی که شاهد تجربه موفق آن در کشورمان در دوران دفاع مقدس با ارتقای فرماندهی دسته‌های ۳۰ نفری به فرماندهی گروهان، گردان، تیپ و لشکرها، در مورد شهیدانی چون شهید همت، شهید کاوه، شهید زین‌الدین و ... بودهایم.

به کارگیری این رویکرد در آموزش و پرورش بدین معنا است که ابتدا فارغ‌التحصیلان مدیریت را در مشاغل مدیریتی پایین‌تر بگماریم و سپس، آن‌ها را با روش‌ها و آموزش‌های مختلف به سمت‌های مدیریت آموزشی ارتقاء دهیم.

#### منابع

- ۱- آیزنر، الیوت (۱۳۸۶) تربیت متناسب با شرایط شغلی و مهارتهای فردی. ترجمه محمد امینی. در: برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

- ۲- امین بیدختی، علی اکبر؛ بختیاری، اعظم (۱۳۸۶). بررسی راه‌های افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی به مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۳، ۴: ۲۱-۳۱
- ۳- بازرگان زهرا (۱۳۸۲). رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و سوم، شماره ۲.
- ۴- پروند، ظهور (۱۳۸۳) رابطه بین دانش مدیریتی مدیران ستادی آموزش و پرورش مشهد با سبک تصمیم‌گیری آنان در سال تحصیلی (۱۳۸۴-۱۳۸۳)
- ۵- پروین، لارنس، ا. (۱۳۷۲) روان‌شناسی شخصیت: نظریه و تحقیق. ترجمه محمد جعفر جوادی، پروین کدیور. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- ۶- سید عباسزاده میرمحمد (۱۳۸۰). بررسی مقایسه‌ای عملکرد مدیران آموزشی فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی "با مدیران دیگر در استان آذربایجان غربی. علوم انسانی الزهراء. دوره ۱۱، شماره ۳۹.
- ۷- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۸) رویکردهای یاددهی و یادگیری مفاهیم، بنیادهای نظریه‌ها. (مشهد: انتشارات به نشر. عارفی)،
- ۸- محبوبه (۱۳۸۴) ارزیابی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. مطالعات برنامه درسی، سال یکم،

- ۹- قرايي مقدم، امان (۱۳۷۱) مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات امجد (۱۳۷۲) کمالی، سید محمد (۱۳۷۸) رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: نشر یسپرون
- ۱۰- منصورکيا، منصور (۱۳۷۱) تجزيه و تحليل سيستمها و روشها در مدیریت امور اداری، صنعتی و بازرگانی. تهران: انتشارات مروارید
- ۱۱- پاکدل، رحمت الله، مدیریت و راهبری آموزش در سازمانها (نگرش سیستمی- استراتژیک) موسسه معین اداره، تهران، ۱۳۸۳
- ۱۲- سلطانی، ایرج، تعامل نیازسنجی و اثربخشی آموزش در سازمانهای یادگیرنده، اصفهان، انتشارات ارکان دانش، ۱۳۸۵
- ۱۳- عیدی، اکبر، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، ۱۳۸۷
- ۱۴- فتحی و اجارگاه، کوروش، نیازسنجی آموزشی، الگوها و فنون، تهران، انتشارات آبیژ، ۱۳۸۱