

مقدمه

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 نظریه‌پردازان 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 رافرا روی 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:

یک مرور مختصر و اولیه در میان نوشته‌های صاحب‌نظران، محقق را با تعاریف متعدد و متفاوتی از 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. آرجریس (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) ولایلز (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, ۱۹۹۳: ۳۷۷).

نکته اساسی که در مرور تعاریف ارائه شده برای یادگیری سازمانی به چشم می‌خورد، اینست که در دیدگاههای جدیدتر یادگیری سازمانی مستقیم‌ادر زمینه (۶) سازمان تعریف می‌شود. دلیل عمده این امر شکل‌گیری نظریه سازمان 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 هوپر (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 منعکس کننده دانش و دیدگاههای جدید باشد" (Garvin, 1993: 80).

مایکل جی. مارکوارت (۱۰) در کتاب ارزنده خود تحت عنوان «ساختن سازمان یادگیرنده» (۱۱)، تعریف نسبتاً جامعی ارائه کرده است:

«در تعریف سیستماتیک، یک سازمان یادگیرنده سازمانی است که با قدرت و به صورت جمعی یاد می‌گیرد و دائماً خودش را به نحوی تغییر می‌دهد که بتواند با هدف موفقیت مجموعه سازمانی به نحو بهتری اطلاعات را جمع‌آوری، مدیریت و استفاده کند» (Marquardt, 1995: 19).

همانطور که قبلاً از تسانگ نقل شد، یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده دو مفهوم متفاوت‌اند، به این معنی که اولی به فعالیتهای (فرایندهای) خاصی در داخل سازمان اشاره می‌کند، 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 می‌دهد:

«ر بحث از سازمان یادگیرنده تمرکز ما بر چستی است و سیستم‌ها، صول و ویژگیهای سازمانهایی را که به عنوان یک هویت جمعی یاد می‌گیرند و اقدام به تولید می‌کنند، مورد بررسی قرار می‌دهیم. از طرف دیگر یادگیری سازمانی به چگونگی وقوع یادگیری سازمانی به معنی مهارتها و فرایندهای ساخت و بهره‌گیری از دانش، اشاره دارد. در این معنی، یادگیری سازمانی تنها یک بعد یا عنصر از سازمان یادگیرنده است» (Marquardt, ۱۹۹۵: ۱۹).

انواع یادگیری:

در یک تقسیم‌بندی کلاسیک در میان نویسندگان صاحب‌نظر یک وفاق جمعی در تفکیک دو نوع یادگیری وجود دارد که صرف نظر از نام‌گذاری 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 می‌کنند که عبارتند از: یادگیری سطح پای (۱۳) و یادگیری سطح بالا (۱۴). یادگیری سطح پایین 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 Lyles, ۱۹۸۵: ۸۰۷).. 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 سطح پایین فرایندی شناختی است» (Fiol and Lyles ۱۹۸۵:۸۰۸). به نظر فایول و لایلز (۱۹۸۵) زمینه یادگیری سطح بالا معمولاً ابهام‌آمیز و نامعین است که اساساً در این چنین زمینه‌ای رفتار کاملاً تکراری تقریباً بی‌معنی 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 یادگرفتن 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, ۱۹۸۵:۸۱۰)

	یادگیری سطح پایین	یادگیری سطح بالا
ریزگیها	<ul style="list-style-type: none"> ■ از طریق تکرار وقوع می‌پذیرند ■ روال‌پذیر ■ اعمال کنترل بر روی فعالیتها ■ قواعد و ساختارهای جاری ■ زمینه درست درک شده ■ در تمام سطوح سازمان اتفاق می‌افتد 	<ul style="list-style-type: none"> ■ از طریق اسخامه از کاوش خلاقه و بینش اتفاق می‌افتد ■ روال ناپذیر ■ توسعه ساختارها و قواعد تفکیک شده برای مقابله ■ با مقصود کنترل ■ زمینه مبهم ■ اغلب در سطح بالا اتفاق می‌افتد
پیامدها	<ul style="list-style-type: none"> ■ نتایج رفتاری 	<ul style="list-style-type: none"> ■ بینش‌ها، کارشهای خلاقه و آگاهی جمعی
مثالها	<ul style="list-style-type: none"> ■ نهادینه کردن قواعد رسمی سازمان ■ تعدیل سیستم‌های مدیریتی ■ مهارتهای حل مسئله 	<ul style="list-style-type: none"> ■ رسالهها و تعاریف جدید از سمت و سوی سازمان ■ تنظیم مقاصد اصلی سازمان ■ مهارتهای تعریف مسئله ■ توسعه داستانها و فرهنگهای جدید

جدول ۱

مایکل جی مارکوارت (۱۹۹۵) دسته‌بندی دیگری شامل چهار نوع یادگیری سازمانی ارائه می‌کند که تفاوت‌های اندکی با انواع یادگیری سازمانی که تا به این مرحله معرفی شدند، دارند. در این تقسیم‌بندی انواع یادگیری سازمانی عبارتند از:

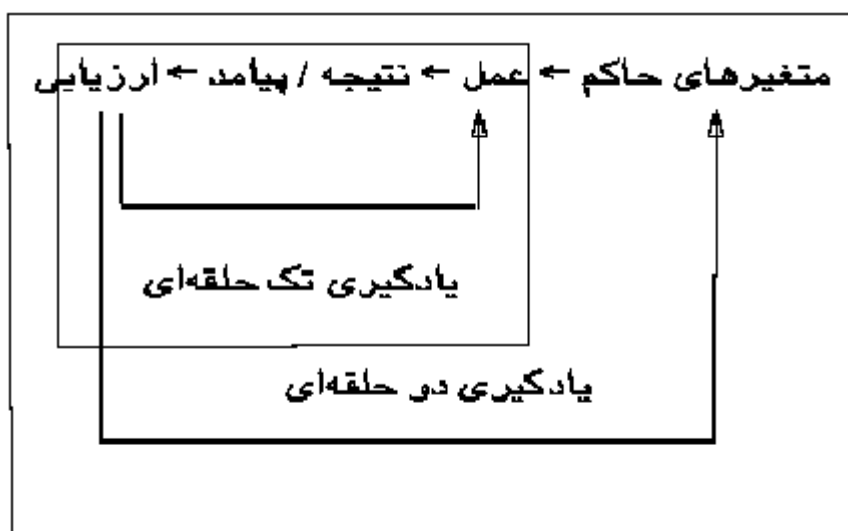
الف- یادگیری انطباقی: (۱۹) یادگیری انطباقی زمانی اتفاق می‌افتد که یک فرد یا سازمان از تجربه و تفکر (۲۰) یاد می‌گیرد. "فرایند یادگیری انطباقی خود شامل چهار مرحله است که عبارتند از:

- ۱- سازمان اقدام به فعالیتی می‌کند که در جهت دستیابی به هدف از پیش تعیین شده است؛
- ۲- فعالیت سازمان منجر به نتیجه‌ای داخلی یا خارجی می‌شود؛
- ۳- تغییر به وجود آمده از جهت همسازی با هدف تجزیه و تحلیل می‌شود؛
- ۴- یک فعالیت جدید یا نوع تعدیل یافته‌ای از آن براساس نتیجه اتخاذ می‌شود.

یادگیری انطباقی را می‌توان به ترتیب زیر نمایش داد:

انعکاس → داده‌های بدست آمده → نتیجه → کنش (فعالیت) (Marquardt, ۱۹۹۵: ۳۸).

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, ۱۹۹۵: ۳۸).

ب - یادگیری پیش‌بینی کننده : (۲۱) یادگیری پیش‌بینی کننده زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان از آینده

مورد انتظار می‌آموزد. این نوع یادگیری یک رویکرد ”دورنما - (۲۲) 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 می‌باشد. یادگیری پیش‌بینی کننده را می‌توان به صورت زیر نمایش داد:

شیوه عمل → انعکاس → دورنما یا چشم‌انداز آینده

ج- یادگیری ثانویه: این نوع یادگیری همان نوع سوم از دسته‌بندی آرجریس و شون است که یادگیری سه حلقه‌ای نیز نامیده می‌شود. مارکوارت به پیروی از آرجریس و شون این نوع یادگیری را «یادگیری در رابطه با یادگیری» (۲۳) تعریف می‌کند. به نظر او وقتی سازمان در یادگیری ثانویه درگیر می‌شود، اعضایش از زمینه‌های سازمانی قبلی برای یادگیری آگاه می‌شوند. افراد کشف می‌کنند که چه چیزی انجام داده‌اند که یادگیری را تسهیل کرده یا مانع شده است تا بتوانند استراتژی‌های 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 راه‌حلها می‌باشد. «برای روانز، یادگیری بدون عمل اتفاق نمی‌افتد و عملی بدون یادگیری وجود ندارد. معادله یادگیری عبارتست از: یادگیری = آموزش برنامه‌ریزی شده (به معنی دانش مورد استفاده روزمره) + پرسش (بینش جدید نسبت به آنچه که تاکنون دانسته نشده است)، و یا به صورت خلاصه: $L=P+Q$ (Marquardt, ۱۹۹۵: 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 (۲۶) و خلاقه (۲۷) هستند .

زمینه‌های شکل‌گیری نظریه سازمان یادگیرنده:

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 حیات خود ادامه خواهند داد، هرگز تمامی قابلیت‌های خود را به منصف ظهور نخواهند رسانند. در 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،

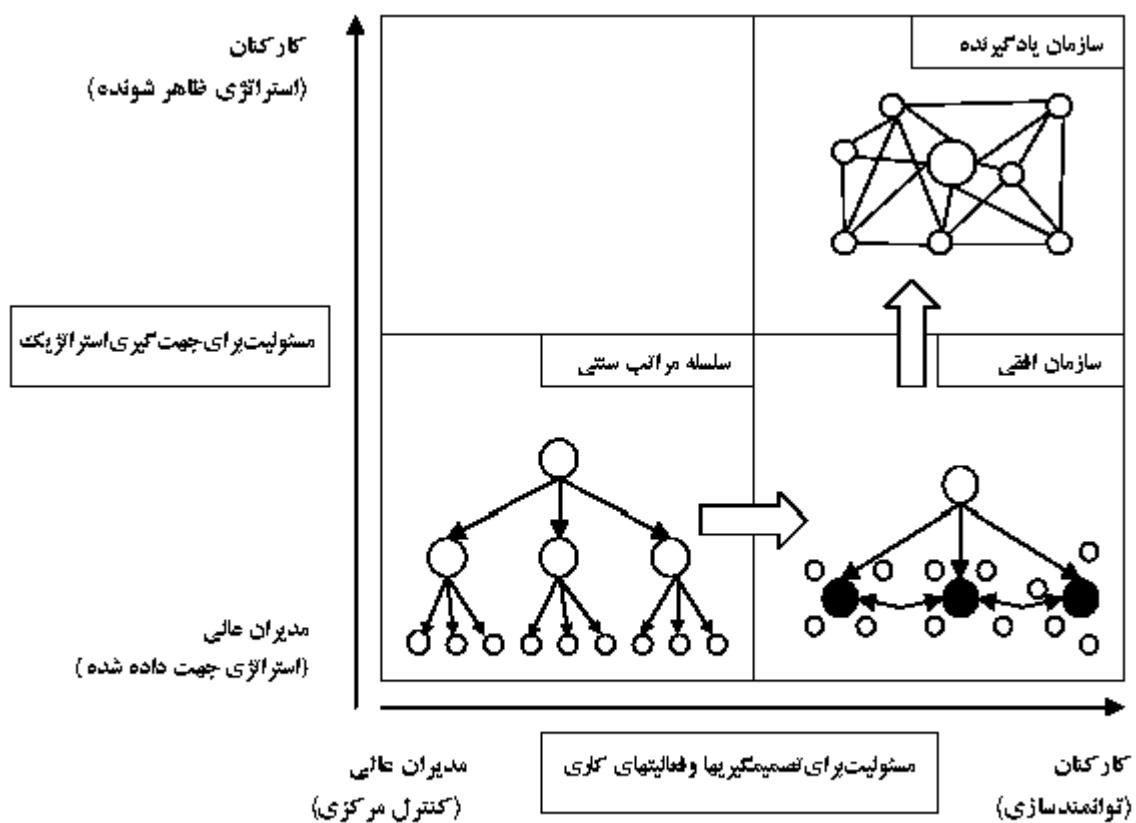
نکته کلیدی در موفقیت این سازمانها توانایی آنها در جستجو برای کسب و کار و فرصت‌های سازمانی جدیدی که منابع بالقوه جدیدی برای رشد فراهم آورند، تشخیص داده شد.

به عقیده ریچارد ال. دفت (۱۹۹۸) (۳۰) حوزه مدیریت در حال طی کردن یک مرحله گذار پارادایم سازمانی از مدرن به پسامدرن (۳۱) 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 (۳۲) استفاده کنند، اما سازمانهای جدید دانش‌محورند (۳۳)، 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 (۳۴) است .

در بسیاری از صنایع یادگیری و تغییر سریعتر نسبت به رقبا تنها مزیت رقابتی ممکن خواهد بود. دفت تحول سازمان‌یادگیرنده را در نمودار شکل ۲ خلاصه کرده است. (Daft, ۱۹۸۸: ۳۴۸)

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 جهت‌گیری 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، نظریه‌پرداز اصلی سازمان یادگیرنده پیتر ام. سنچ (۳۵) از دانشگاه MIT می‌باشد. سنچ 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 پیتر سنچ ایجاد سازمان یادگیرنده نه تنها مشکل نیست، بلکه کاملاً موردپذیرش کلیه افرادی است که از یک حداقل آشنایی با آن برخوردارند، اما مانع اصلی 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 جهت‌گیری کلی را مشخص می‌کنند و تصمیم‌های کلیدی را می‌گیرند - ریشه در ذهنیت فردگرایانه و غیرسیستمی دارد. رهبری در سازمان یادگیرنده کاملاً با تصمیم‌گیرنده کاریزماتیک در سازمانهای سنتی متفاوت است. «رهبران طراح، معلم و خدمتگزارند. این نقش‌های جدید به مهارت‌های نوینی احتیاج دارند: توانایی ایجاد دورنمای مشترک، نمایان ساختن و درگیر شدن با مدل‌های ذهنی رایج، و پرورش دادن الگوهای تفکر هرچه سیستمی‌تر. خلاصه اینکه، رهبران در سازمانهای یادگیرنده مسئول ساختن سازمانهایی هستند که مردم در آنجا به صورت مداوم توانایی‌های خود را برای شکل دادن به آینده توسعه می‌دهند - یعنی، رهبران مسئولیت یادگیری را به عهده دارند» (Senge, ۱۹۹۰: ۷۲۶).

کشش خلاق (۳۸) : اصل تلفیق کننده

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

افراد، گروهها و سازمانهایی که می‌آموزند تا چگونه با کشش خلاق کار کنند، یاد می‌گیرند که چگونه از انرژی حاصل از این کشش برای حرکت دادن «واقعیات» به طریق مطمئن‌تر به سمت «دورنما» استفاده کنند. بدون دورنما کشش خلاق به وجود نخواهد آمد. کشش خلاق نمی‌تواند 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 می‌کنند، مأیوس خواهند شد. آنچه این گروه از آن غفلت کرده‌اند، اینست که انرژی طبیعی لازم برای تغییر واقعیت موجود از ایجاد تصویری روشن از آنچه برای مردم از واقعیت موجود مهمتر است، ناشی می‌شود. "اصل کشش خلاق چنین می‌آموزد که تصویری دقیق از واقعیت موجود دقیقاً به اندازه یک تصویر قانع کننده از آینده مورد انتظار اهمیت دارد" (Senge, ۱۹۹۰: ۷۲۷).

پیتر سنج (۱۹۹۰) به تفاوت ظریفی میان رهبری با استفاده از کشش خلاق و حل مسئله اشاره می‌کند. به عقیده او، در حل مسئله انرژی لازم برای تغییر ناشی از تلاش برای خلاصی از جنبه‌هایی از واقعیت موجود است که ناخواسته‌اند. اما در کشش خلاق انرژی لازم برای تغییر ناشی از دورنما - یعنی آنچه می‌خواهیم انجام دهیم - است. هرچند این تفاوت ممکن است ناچیز و ساده به شمار آید، تبعات آن گسترده‌اند.

بسیاری از مردم و سازمانها تنها زمانی برای حل مسئله برانگیخته می‌شوند 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 مسئله به سرعت از حرکت می‌افتد. در حل مسئله، انگیزش برای تغییر برون‌زا می‌باشد، برخلاف کشش خلاق که انگیزش درون‌زا 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. پیتیر 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 دو نوع 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:

پیتیر سنج نقش رهبر به عنوان طراح را با مثالی جالب به تصویر می‌کشد. فرض کنید سازمان شما یک کشتی اقیانوس‌پیماست 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 کشتی» عنوان کرده‌اند. برخی دیگر خود را «ناوبر به معنی کسی که جهت کشتی را تنظیم می‌کند»، 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، کاریبوده‌ای است. (Senge, ۱۹۹۰: ۷۲۸).»

کارکردهای طراحی سازمان، یا معماری اجتماعی (۴۳) 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 (۴۴) بر مقصود اصلی (۴۵)، دورنما (۴۶) و ارزشهای هسته‌ای (۴۷) اساسی برمی‌شمارد. هیچیک از اعمال رهبری به اندازه ساختن زیربنایی از مقصود و ارزشهای اساسی بر سازمان تأثیر دیرپایی ندارد. دومین وظیفه طراحی شامل سیاستها، استراتژیها و ساختارهایی است که ایده‌های راهنما (۴۸) را به تصمیمهایی در عرصه

کسب و کار ترجمه می کنند. به نظر پیتر سنج، به صورت مرسوم نویسندگانی از قبیل سلز نیک (۴۹) و فارستر (۵۰) 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 می گذارند. در عین حال، سنج با نظر هنری مینتزربرگ که استراتژی را به جای یک برنامه عقلایی، که به صورت انتزاعی طراحی و اجرا می شود، بیشتر یک پدیده شکل گیرنده (۵۱) می داند، موافق است. این نوع نگرش نسبت به استراتژی در سازمان یادگیرنده به خوبی در شکل ۲ که مراحل تکامل سازمان یادگیرنده را نمایش می داد، 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 نمی کند، در حقیقت مسئولیتهای آنان را توسعه و عمق می بخشد. 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 می بخشند، به عهده دارند.

رهبر به عنوان معلم:

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 می‌کند تا در تلاش مستمر برای کسب چشم‌اندازهای عمیق‌تر 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 می‌یابد.

نقش رهبر به عنوان معلم با ظاهر ساختن مدل‌های ذهنی افراد در رابطه با موضوعات مهم آغاز می‌شود. ما در ذهن خود یک سازمان، یک بازار یا نوع خاصی از تکنولوژی نداریم، آنچه در ذهن ما وجود دارد مفروضات (۵۲) است. تصویرهای ذهنی ما در رابطه با چگونگی عملکرد چیزها بر دیدگاه ما نسبت به فرصتها، مسائل و انتخاب‌هایمان تأثیر می‌گذارد. مهمترین دلیل استحکام و جمود مدل‌های ذهنی نهفته بودنشان است. کارکردن با مدل‌های ذهنی فراتر از پی‌بردن 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 (۵۳) به نگاهشان نسبت به واقعیت است، تا جایی که فراتر از شرایط و وقایع، علل نهفته مسائل را درک کنند.

به طور مشخص رهبران می‌توانند به نحوی بر افراد تأثیر گذارند که واقعیت را در سه سطح مجزا شامل: وقایع (۵۴)، الگوهای رفتاری (۵۵) و ساختار سیستمی (۵۶) ملاحظه کنند.

ساختار سیستمی

(مولد)

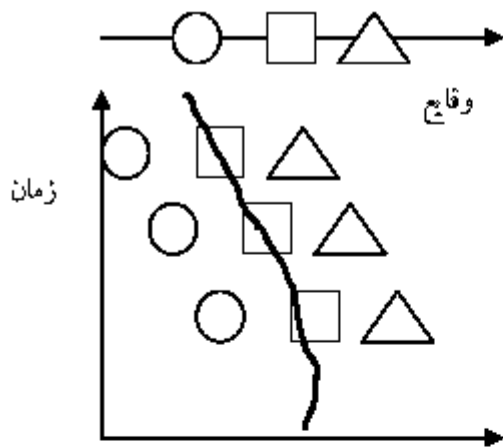
1/4

الگوهای رفتاری

(پاسخگو)

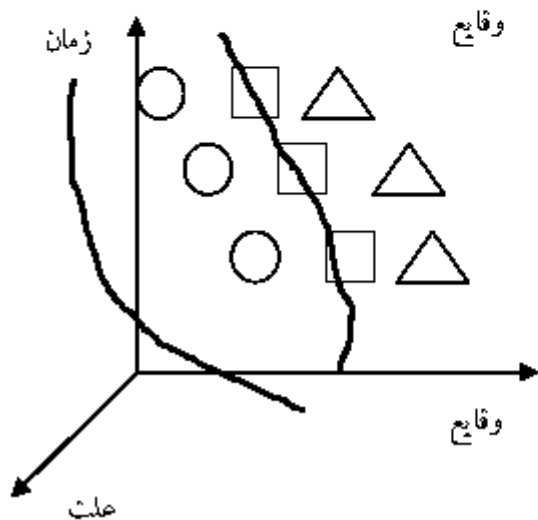
در اینجا سؤال کلیدی این خواهد بود که: رهبران عمدتاً توجه خود و سازمانشان را به چه سطحی از واقعیت معطوف می‌کنند؟ در جوامع امروزی بخش عمده‌ای از واقعیت در سطح اول - وقایع و اتفاقات - مورد توجه قرار می‌گیرد. رسانه‌ها در این نوع نگاه جوامع به واقعیت‌های پیرامونی نقش اساسی را بازی می‌کنند. در نتیجه تمرکز بر سطح اول توصیف و تشریح تنها براساس آنچه اتفاق افتاده است، انجام می‌شود. «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 می‌دهند. الگوهای رفتاری نسبت به وقایع بسیار کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند. «تجزیه و تحلیل روند» را می‌توان به عنوان یک مثال مناسب از الگوی رفتاری ذکر کرد. تشریح واقعیت‌های پیرامونی در قالب ساختار سیستمی نسبت به دو مورد دیگر عمیق‌تر و بنیادی‌تر است. در این شیوه از بیان واقعیت اساساً به دنبال یافتن پاسخی به این سؤال هستیم که: «چه عواملی باعث بوجود آمدن الگوهای رفتاری می‌شوند؟».

اصولاً هر سه نوع تشریح از واقعیت درست و لازمند، اما کارکردها 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 می‌دهد. تشریح الگوی رفتاری بر تعیین روندهای بلندمدت و ارزیابی معنای آنها تمرکز دارد. تشریح واقعیت در سطح ساختار سیستمی عللی را مورد اشاره قرار می‌دهد 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.



الف: جنبه های خاصی از وضع موجود 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)

نقش رهبر به عنوان خدمتگزار نهفته ترین نقش رهبری است. برخلاف دو نقش دیگر - طراح و معلم - این نقش تقریباً فقط مربوط به طرز تلقی و نگرش (۵۸) می باشد. هرچند موضوع خدمتگزاری به عنوان

جنبه‌ای از رهبری، مدتهای مدیدی مورد توجه بوده است، منشأ آن هنوز کاملاً درک نشده است. سنج بااستناد به گفته یکی از صاحب‌نظران در زمینه رهبری چنین می‌گوید:

”گرین لیف (۵۹) (نویسنده کتاب) در کتاب خودش بیان می‌کند 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 می‌شود که فرد آرزوی رهبر شدن داشته باشد. این فرد تفاوت بسیار فاحشی با کسی که می‌خواهد در درجه اول رهبر باشد، دارد. به عنوان دلیل این امر شاید بتوان گفت که فردی که می‌خواهد در درجه اول رهبر باشد، نوعی نیاز به اعمال قدرت را در راستای کسب مالکیت منابع مادی در خود سیراب می‌کند“ (Senge, ۱۹۹۰: ۷۳۱).

این حس خدمتگزاری در رهبر به طور مشخص در دو سطح عمل می‌کند: 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 می‌تواند 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 آسیب‌پذیرترند. توجه به این نکته به طور طبیعی حس مسئولیت را در رهبر القاء می‌کند. نوع دوم از خدمتگزاری ناشی از حس رهبر در رابطه با مقصود فردی یا تعهدش به رسالت والای سازمانی است. میل طبیعی افراد به یادگیری زمانی که در فعالیتی درگیر می‌شوند که از نظر عمیق‌ترین تعهداتشان مهم محسوب می‌شود، کاملاً به حرکت و تکاپو می‌افتد.

مهارت‌های جدید

رهبران در سازمان‌های یادگیرنده برای به عهده گرفتن نقش‌های جدید نیازمند مهارت‌های جدیدی هستند. دو نکته اساسی مورد تأکید پیتر 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 کار کردن 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 دورنمای سازمان باشند، دائماً خواهان به مشارکت گذاشتن دورنمای شخصی خودشان با دیگر 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 درونزاد و برونزاد: بسیاری از دورنماهای انرژی بخش برونزاد 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 درونزاد 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 نمی‌خواهند، شکل می‌گیرد: برای مثال، حرکت‌های ضد موادمخدر، ضد دخانیات و یا ضد سلاح‌های هسته‌ای. به طور کاملاً مشابهی، در بسیاری از سازمانها تنها وقتی اتحاد و همدلی به وجود می‌آید 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 می‌شوند 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 ساختن آینده‌ای بهتر دارد.

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 محک زدن 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 به طور 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 مشتریان بکار 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 ویژه‌ای در ترکیب کردن و آراستن نظرهای خود و ارائه آنها به زیردستان همراه با اصرار فراوان 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 پیچیده‌تری 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 بن بست 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 (۶۴) و نظریه مورد استفاده : (۶۵) بیشتر انسانها می‌خواهند

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

عمیق‌تری است. توجه به فاصله میان نظریه‌های مورد ادعا و نظریه‌های مورد استفاده برای یادگیری

عمیق‌تر 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 : (۶۶) اصطلاح « رویه‌های دفاعی» به معنی عادات ملکه

شده افراد برای محافظت از خودشان در مقابل سرزنش دیگران به هنگام ارائه دیدگاه‌هایشان را پیترو 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 نمایان‌ساختن آنها مشکل‌تر و یادگیری سازمانی بیش از پیش تضعیف می‌شود. رهبران سازمانهای یادگیرنده در درجه اول باید رویه‌های دفاعی مورد استفاده‌خود را شناسایی و خنثی کنند. یکی از بهترین ابزارها برای این کار استفاده از مکانیزم خودگشودگی (۶۷) است.

تفکر سیستمی

ادبیات مدیریت امروز مشحون از دستوراتی برای مدیران مبنی بر کمک‌به 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. پیتر سنچ (۱۹۹۰) کلیه این مهارت‌ها را تحت عنوان تفکر سیستمی می‌نامد. به نظر او رهبران موفق متفکرین سیستمی بسیار قابل‌هستند. آنها به جای تمرکز بر روی وقایع روزمره بر روندهای بطنی و نیروهای اصلی تغییر متمرکز می‌شوند، به عبارت دیگر در سلسله مراتب سه‌گانه 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 می‌کنند.

الف- دیدن روابط فی‌مابین 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 می‌دهد. برای مثال در یک مسابقه تسلیحاتی میان دو کشور همسایه هر طرف درگیری چنین متقاعد می‌شود که دیگری علت مسئله است. در نتیجه هر یک از دو کشور عکس‌العمل خود در قبال تحرک

کشور مقابل را به صورت یک واقعه مجزا (ایزوله) در نظر می‌گیرد، در صورتی که در واقع این عکس‌العمل 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 می‌آموزد که هیچ چیزی در بیرون وجود ندارد و خود ما و علت مشکلاتمان جزئی از یک سیستم هستیم.

ج- تفکیک میان پیچیدگی تفصیلی (۶۸) و پیچیدگی پویا (۶۹): برخی از انواع پیچیدگی به لحاظ استراتژیکی از مابقی پیچیدگیها اهمیت بیشتری دارند. پیچیدگی تفصیلی ناشی از تعداد زیاد متغیرها است، در حالیکه پیچیدگی پویا زمانی به وجود می‌آید 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 محنت‌بار» نامیده‌اند، چرا که معتقدند تفکر سیستمی به رهبران سازمان می‌آموزد که راه‌حلهای معمول و مشخص اغلب ناکارآمد هستند و در بهترین حالت اوضاع را در کوتاه‌مدت به سمت بهبود می‌برند، در حالیکه در دراز مدت کمکی به حل مسائل نمی‌کنند. اما تفکر سیستمی به ما می‌آموزد که اعمال کوچک در صورتی که در زمان و مکان مناسب انجام شوند، می‌توانند پیشرفتهای چشمگیر و دیرپایی را سبب شوند. این عقیده در تفکر سیستمی به‌اصول «قدرت اهرمی» (۷۰) شناخته شده است و چنین بیان می‌شود: راه‌حل برخورد با یک مسئله مشکل اغلب در یافتن محل اعمال قدرت اهرمی است، جایی که اعمال یک تغییر

کوچک با حداقل تلاش دست‌اندرکاران منجر به یک پیشرفت بارز و طولانی مدت می‌شود.

ه - 'احتراز از راه‌حلهای عارضه‌مدار : (۷۱) فشارهای موجود برای مداخله کردن در سیستمهای مدیریتی که به درستی عمل نمی‌کنند، می‌تواند برای مدیران غرق‌کننده باشد. متأسفانه، به دلیل تفکر خطی که در بیشتر سازمانها حاکم است، این مداخله‌ها اغلب به جای تمرکز بر علتهای اصلی، متوجه راه‌حلهای عارضه‌مدار هستند. این نوع برخورد تنها در کوتاه‌مدت از فشار ناشی از وجود 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 اساسی‌تر می‌باشد.

تسلط و یا قابلیت‌های شخصی : (۷۲) 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 روشن‌تر و عمیق‌تر 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 : (۷۳) 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 خارق‌العاده‌ای برای عملیات هماهنگ بروز داده‌اند. یادگیری تیمی با گفتگو یا «دیالوگ» (۷۴) «آغاز می‌شود. «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 می‌دهند، 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 می‌بخشد و ارتباطات و پرسشگری جمعی را در سازمان پرورش می‌دهد. برخی از ابزارهایی که سنج (۱۹۹۰ و ۱۳۷۷) بدانها اشاره می‌کند، در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

الگوهای سیستمی پایه (۷۵)

یکی از مهمترین و ثمربخش‌ترین نکات و نظرگاههایی که تفکر جوان سیستمی بدست می‌دهد، آن است که الگوهایی با ساختاری خاص به صورت منظم و مکرر بروز می‌کنند. 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 پایه‌ای سیستمی، سادگی دلپذیری را ورای مشکلات به ظاهر پیچیده مدیریت، بدست می‌دهد. هر قدر بیشتر در مورد الگوهای پایه‌ای فرا بگیریم، حرکت سریعتری به سمت حل یکی از

پیچیده‌ترین مشکلات مدیریت خواهیم داشت. مشکل در واقع این است که مدیران تصور می‌کنند با تخصصی‌تر کردن و ریزتر کردن دانش در شرکت خود، راه‌حل مسائل را بهتر و سریعتر خواهند یافت. از بسیاری جهات، بزرگترین رسالت تفکر و نگرش سیستمی وحدت‌بخشیدن به دانشهای بشری در زمینه‌های مختلف علوم است. الگوهایی یکسان در رشته‌های مختلف علوم وجود دارند که دائماً تکرار می‌شوند، اما به دلیل پیچیدگی ظاهری مسائل خاص هر علم، ما از مشاهده و درک این الگوهای پایه‌ای عاجزیم. هدف اصلی از آموختن الگوهای سیستمی آرایش مجدد ادراک است، به طوری که بتوان هرچه بیشتر و دقیق‌تر ساختارها و اهرمهای ایجاد مشکلات و مسائل را درک کرد. در ادامه هفت الگوی اصلی سیستمی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

الف- فرایند ایجاد تعادل همراه با تأخیر (۷۶)

در این الگوی پایه‌ای، تصمیم‌گیرندگان متوجه تأخیرهای زمانی که در طول حرکت به سمت هدف وجود دارد، نمی‌شوند. در نتیجه، آنها از هدف عبور می‌کنند (یعنی به سطح عملکردی فراتر از هدف دست می‌یابند) و حتی ممکن است چرخه‌های تکرار شونده‌ای را ایجاد کنند. به عنوان یک مثال کلاسیک می‌توان از انبوه‌سازان مسکن یاد کرد که در زمان رشد مناسب بازار به صورت پیاپی پروژه‌های جدیدی را آغاز می‌کنند، تا بالاخره زمانی فرا می‌رسد که بازار اشباع می‌شود، ولی آنها هنوز تعداد زیادی پروژه ساختمان‌سازی نیمه‌کاره دارند.

ب- محدودیتهای رشد (۷۷)

در این الگو یک چرخه مداوم رشد با رسیدن به یک محدوده خاص خود به خود متوقف می‌شود یا حتی جهت معکوس رشد را در پیش می‌گیرد. محدوده مورد اشاره می‌تواند محدودیت در منابع و یا پاسخهای خارجی یا داخلی به فرایند رشد باشد. اغلب شرکتهای تولیدی حداقل یکبار با 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 راه‌حل کوتاه‌مدت و مقطعی برای تصحیح یک مشکل مورد استفاده قرار می‌گیرد، و بر اساس شواهد چنین به نظر می‌رسد که نتایج رضایت‌بخشی 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 راه‌حل اساسی تضعیف یا خنثی شوند و تصمیم‌گیرندگان سازمانی را هرچه بیشتر به سمت استفاده از راه‌حل عارضه‌مدار 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)

استفاده‌کنندگان 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 راه‌حل کوتاه‌مدت شامل تحلیل رفتن یک هدف اساسی مانند استانداردهای کیفیت است. به عنوان مثال می‌توان از شرکتی یاد کرد که برای حل مشکل پخش محصولات خود دائماً زمان تحویل اعلام شده کالاهايش را بالا می‌برد.

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 می‌دانند، دائماً در برابر پیشرفتهای طرف مقابل عکس‌العمل نشان می‌دهند. هرگاه یک طرف پیشی بگیرد، طرف دیگر احساس خطر می‌کند و در نتیجه با قدرت تهاجمی بیشتری نسبت به رقیب برای تحکیم مزیتش تلاش می‌کند، که این امر به نوبه خود موقعیت فرد یا سازمان اول را دچار مخاطره می‌کند؛ 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 می‌کنند تا زمانی که به‌طور جدی با کاهش و نقصان در منبع مواجه نشوند، به‌طور فزاینده‌ای در استفاده از این منبع مشترک به رقابت می‌پردازند. 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 می‌پردازند، تا زمانی که بالاخره روزی نیروهای فروشنده به علت کار زیاد از پا دربیایند.

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

فرایند رشد همواره به سمت یک هدف مشخص حرکت می‌کند. این هدف را می‌توان از طریق سرمایه‌گذاری در جهت توسعه «ظرفیت» که می‌تواند توسط شرکت و یا افراد انجام شود، حذف نمود و یا اینکه سطح آن را فراتر از سطح تعریف شده موجود قرار داد. به این معنی که می‌توان با سرمایه‌گذاری کافی و به‌موقع 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 سرمایه‌گذاری مزبور بایستی دارای دو خصیصه مهم باشد. اول اینکه بایستی «به موقع» باشد و دوم اینکه «به میزان کافی» سرمایه‌گذاری شود. در

غیر این صورت سرمایه‌گذاری انجام شده نیازها و خواسته‌های موجود را برآورده نخواهد نمود. اغلب اوقات، برای اینکه سرمایه‌گذاری کمتری صورت پذیرد (شاید به دلیل محدودبودن منابع) اهداف کلیدی و استانداردهای عملکرد در سطح پایین‌تری در نظر گرفته می‌شوند.

زمانی که چنین اتفاقی می‌افتد و اهداف مهم و کلیدی در یک سطح پایین‌تری نسبت به حالت نرمال تنظیم می‌گردند، به همان نسبت سطح انتظارات و توقعات نیز کاهش می‌یابد و همین توقعات علیرغم سطح عملکرد پایین‌برآورده می‌شوند و موجبات رضایت خاطر مدیران را نیز فراهم می‌آورند. مثال کلاسیک از این الگو در مورد شرکتهایی است که زمانی یک رشد خوب را تجربه کرده‌اند و بعد از آن کیفیت و خدمات آنها به شدت دچار ضعف شده است و قادر به تولید بازگشت سرمایه کافی برای سرمایه‌گذاری در طرحهای بازسازی خود نبوده‌اند.

ترسیم شقوق متعارض استراتژیک (۸۳)

تیمهای مدیریتی عموماً در مواجهه با موارد متعارض اصولی وحدت نظر و یکپارچگی خود را از دست می‌دهند. به عنوان مثالی از شقوق متعارض اصولی نحوه برخورد سازندگان اتومبیل آمریکایی با انتخاب قیمت پایین - کیفیت بالا را می‌توان ذکر کرد. سالهای متمادی، اکثریت قریب به اتفاق مدیران صنایع آمریکا چنین فرض می‌کردند که انتخاب یکی از دو شق ضروری است. تعجب برانگیز نیست که بدانیم تحت فشارهای کوتاه‌مدتی که به این مدیران وارد می‌آمد، ترجیح اکثریت آنان از بین دو شق قیمت پایین و کیفیت بالا مورد اول بود. شرکتهایی که کیفیت بالا را انتخاب می‌کردند، اغلب خود را متوجه دستیابی به محدوده بسیار کوچکی از بازار با ویژگی کیفیت و قیمت بالا می‌دانستند. متأسفانه این نوع نگرش در صنایع اتومبیل‌سازی آمریکا آنان را در مقابل رقبای خارجی - خصوصاً ژاپنیها - که به دنبال بهبود کیفیت در محدوده مناسبی از قیمت بودند، کاملاً بی‌دفاع گذاشت. پیترو سنج (۱۹۹۰) با اقتباس از

هامپدن - ترنر(۸۴) یک فرایند هفت مرحله‌ای را برای مقابله با شقوق متعارض در سازمان ارائه می‌دهد: مرحله اول - فراخوانی شقوق متعارض(۸۵): این مرحله شامل تعیین ارزشهای متعارضی است که دو شاخه اصلی شقوق متعارض را تشکیل می‌دهند؛ مثل قیمت در تعارض با کیفیت.

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

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 می‌کند به این معنی که در آن وجه حرکتی را لحاظ می‌کند. برای مثال: «کنترل مرکزی در مقابل کنترل محلی» تبدیل به «قدرتمندسازی دفاتر ملی» و «رشد دادن دفاتر محلی» می‌شود. این عمل، یعنی بیان شقوق متعارض در قالب وجه مصدری، از شدت تعارض ضمنی میان دو شق متعارض می‌کاهد، در نتیجه می‌توان به طور آزاد اشکال مختلفی از ترکیب دو شق را در نظر گرفت؛ مثلاً: «قدرتمندسازی خدمات ملی که موجب انتفاع شاخه‌های محلی دولت شود».

مرحله چهارم - چارچوب دادن / بافت دادن: (۸۸) 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 (۸۹): 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 (۹۰): 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.

مرحله هفتم - ایجاد ویژگی هم‌افزایی (۹۱): در این مرحله تلاش می‌شود تا در راستای هر دو محور مربوط به ارزشهای متعارض ویژگی هم‌افزایی 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. پیترو سنج (۱۳۷۷، ۱۹۹۰) اشاره می‌کند که این روش را از آرجریس اقتباس کرده است و در دوره‌های

آموزشی و کارهای مشاوره‌ای در سازمانها با موفقیت از آن استفاده می‌کند. این روش باانتخاب 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 پیتر سنج (۱۹۹۰، ۱۳۷۷) ارائه کرده است گفتگوی وی با یک همکار در رابطه با نحوه ارائه نتایج پروژه مشترکشان در قالب تکنیک ستون سمت چپ مستند شده است. در اینجا تحلیلگر (پیتر سنج) دو فرض کلیدی در رابطه با دوستش داشته است: اول اینکه او از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیست و دیگر اینکه همکاری انگیزه لازم را برای ادامه کار ندارد. تحلیلگر گفتگوی خود و همکاری 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 نمی‌دانم. خیلی زود است که در مورد نتایج آن بتوان قضاوت کرد. خصوصاً اینکه تحقیق ما در زمینه جدیدی انجام می‌شود.

- سنج: خوب، فکر می‌کنی که ما حالا باید چه کار کنیم؟ من معتقدم مطالبی که تو گفته‌ای بسیار مهم است.

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

- سنج: ممکن است حق با تو باشد، اما من فکر می‌کنم، 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 می‌کنم
سنج: جلسه چگونه برگزار شد؟	همه می‌گویند که افضاح بوده است
همکار: خوب، من نمی‌دانم. خیلی زود است که در مورد نتایج آن بتوان قضاوت کرد. خصوصاً اینکه تحقیق ما در زمینه جدیدی انجام می‌شود.	آیا او به راستی نمی‌داند که جلسه چقدر بد بوده است؟ یا اینکه نمی‌خواهد با واقعیت روبرو شود؟
سنج: خوب، فکر می‌کنی ما حالا باید چه کار کنیم؟ من معتقدم مطالبی که تو گفته‌ای بسیار مهم است.	
همکار: من خیلی مطمئن نیستم. باید صبر کنیم و ببینیم چه اتفاقی می‌افتد.	او واقعاً از روبروشدن با واقعیت می‌ترسد. اگر او تنها کمی اعتماد به نفس بیشتری داشت ممکن بود از موقعیتی اینچنینی درس بگیرد.
سنج: ممکن است حق با تو باشد، اما من فکر می‌کنم ما بجای صبر کردن باید کاری بکنیم.	من نمی‌توانم 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.

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 می‌انگیزد، تا حدود زیادی آرمان‌گرایه و دارای تعبیر و اصطلاحات رمز آلود است. در تعریفی که از پیتیر سنج (۱۹۹۰) در مورد سازمان یادگیرنده نقل شد، او سازمان یادگیرنده را جایی می‌داند که مردم به طور مداوم ظرفیتهای خود را برای خلق نتایجی که واقعاً می‌خواهند توسعه

می‌دهند، جایی که الگوهای جدید و گسترش یابنده‌ای از تفکر پرورش می‌یابند، جایی که خواست و اراده جمعی به جنبش و تحرک در می‌آید و بالاخره جایی که آدمیان می‌آموزند که چگونه همراه بایکدیگر بیاموزند. در تعاریفی که سایر نویسندگان ارائه کرده‌اند 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 نمی‌کند. توصیه‌های او برای بسیاری از مدیران دور از دسترسند و سئوالهای فراوانی بی‌پاسخ می‌مانند؛ 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 برنامه‌هایی باید به اجرا دربیایند؟ مدیران باید چگونه از وضعیت موجود به وضعیت آینده برسند؟

بسیاری از بحثهایی که در مورد سازمان یادگیرنده انجام می‌شود باظرافت از زیر این سئوالات سنگین شانه خالی می‌کنند. به عقیده گاروین (۱۹۹۳) سه موضوع مهم وجود دارد که نظریه پیتر سنج به آنها نپرداخته است درحالیکه این موضوعات برای کاربردی ساختن مؤثر نظریه سازمانهای یادگیرنده ضروری هستند. اولین موضوع پرداختن به معنا (۹۳) و مفهوم سازمان یادگیرنده است. برای عملی ساختن این نظریه به تعریفی کاربردی و با مبانی صحیح نیاز است. دومین مورد پرسش از مدیریت (۹۴) است. مدیران نیاز به راهنماهای عملی واضح همراه با توصیه‌های کاربردی اصولی به جای نکته‌های اغراق آمیز دارند. موضوع سوم اندازه‌گیری (۹۵) است. برای اطمینان از وقوع یادگیری در سازمان نیازمند به ابزارهایی برای اندازه‌گیری و ارزیابی نرخ و سطح یادگیری هستیم.

معنای واقعی سازمان یادگیرنده

مرور مختصر معدود تعاریفی که از میان تعاریف متعدد صاحب‌نظران برای سازمانهای یادگیرنده در ابتدای این مقاله ارائه شد، این نکته اساسی را به‌ذهن متبادر می‌کند که میان این صاحب‌نظران توافق جمعی بر روی

معنای سازمان یادگیرنده وجود ندارد. اغلب محققین یادگیری سازمانی را فرایندی می‌دانند که در طول زمان گسترش می‌یابد و آن را با اخذ دانش و بهبود کارایی ارتباط می‌دهند، 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 می‌کند.

برخی فراوری اطلاعات را به عنوان مکانیزمی معرفی می‌کنند که از طریق آن یادگیری اتفاق می‌افتد، اما دیگران بینش مشترک، رویه‌های سازمانی و حافظه را پیشنهاد می‌کنند. علاوه بر این موارد عده‌ای بر این باورند که یادگیری سازمانی در میان کلیه افراد مشترک است، در حالیکه دیگران معتقدند که یادگیری فرایند اکتساب فردی است. چگونه می‌توان در میانه این تنوع شدید نگرشها به تعبیری مشترک دست یافت. گاروین به عنوان اولین قدم تعریف زیر را پیشنهاد می‌کند:

”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, ۱۹۹۳: ۸۰).

زیربنای تعریف گاروین این واقعیت ساده است که: اگر سازمان بخواهد یاد بگیرد، ایده‌های جدید نقش اساسی را بازی می‌کنند. گاهی این ایده‌ها در داخل سازمان از طریق بارقه‌های بینش و خلاقیت ایجاد می‌شوند و برخی از اوقات نیز منشاء شکل‌گیری آنها در خارج از سازمان است و توسط افرادی از داخل سازمان از این منشاء بیرونی اخذ می‌شوند. صرف‌نظر از منشاء پیدایش این ایده‌های خلاقه، آنها مسبب اصلی پیشرفت و بهبود سازمانی هستند. اما ایده‌های نوین به تنهایی یک سازمان یادگیرنده را ایجاد نمی‌کنند. بدون توأم شدن این ایده‌ها با تغییرات اساسی در شیوه‌های انجام کار، تنها ظرفیت بهبود در سازمان ایجاد می‌شود. شاید تعجب‌انگیز باشد، اما با این آزمون به ظاهر ساده مشخص می‌شود 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 موفق می‌یابند. از اینرو با توجه به نکته‌ای که در تعریف گاروین نهفته است اغلب دانشگاهها سازمان یادگیرنده نیستند.

مدیریت در سازمانهای یادگیرنده

سازمانهای یادگیرنده واقعی به‌طور فعالانه‌ای با طراحی اصولی و نه برمبنای شانس و تصادف فرایند یادگیری را مدیریت می‌کنند. سازمانهای یادگیرنده مدیریت فرایند یادگیری را از طریق پنج فعالیت عمده زیر انجام می‌دهند: 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 می‌توانند یادگیری را با اثربخشی بیشتری مدیریت کنند.

۱- حل مسأله به طریق سیستماتیک: این فعالیت که اولین و زیربنایی‌ترین فعالیت برای مدیریت فرایند یادگیری سازمانی است تا حد زیادی مبتنی بر فلسفه و شیوه‌های مدیریت کیفیت است. ایده‌های زیربنایی و پذیرفته‌شده 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 خوب بودن را به همراه ندارد.

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 می‌شود 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 نمایی (۱۰۱).

- برنامه‌های مداوم؛ معمولاً شامل رشته‌ای از آزمایشهای کوچک هستند که برای ایجاد بهره فراینده 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، وجهه همت اصلی این برنامه‌ها تلاش برای ایجاد جریان یکنواختی از ایده‌های جدید به سمت داخل

سازمان است. علاوه بر این، برنامه‌های مداوم موفقیت‌آمیز 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 لطمه‌خوردن خلاقیت‌های افراد بر اثر تنبیه‌های معمول در قبال خطاهایشان باشند. و بالاخره نکته نهایی اینکه برنامه‌های مداوم نیاز به مدیران و کارمندانی دارند که در جهت کسب مهارت‌های لازم برای انجام و ارزیابی آزمایشها 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 غایت‌گرا 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 ستهایی 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 به طور 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.

۳- یادگیری از تجارب قبلی: سازمانها باید ضمن مرور موفقیتها و شکستهایشان، آنها را به طور 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 می‌کنند. تنها ارمغان این برخورد مدیران از دست دادن دانشی است که در صورت برخورد صحیح می‌توانستند 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 تجربه‌ای است که منجر به بینش، درک و افزایش سطح دانش سازمان می‌شود. در مقابل، موفقیت غیرمولد زمانی اتفاق می‌افتد که چیزی به خوبی پیش می‌رود اما هیچکس نمی‌داند چگونه و یا چرا.

۴- یادگیری از دیگران: بدیهی است که یادگیری سازمانی نمی‌تواند کاملاً متکی برداخل سازمان باشد. گاهی اوقات قویترین بینشها را باید با نگاهی به محیط و کسب ایده و چشم‌انداز جدید از آن بدست آورد. مدیران روشنفکر می‌دانند که حتی سازمانهایی با کسب و کار کاملاً متفاوت می‌توانند منابع غنی ایده‌های جدید برای تفکر خلاق باشند. تعبیر علمی که می‌توان برای فعالیت اخذ ایده و بینش از سایر

سازمانها به کار برد «الگو برداری» (۱۰۴) است. الگوبرداری عبارتست از یک جستجوی مداوم و تجربه یادگیری برای کسب اطمینان از اینکه بهترین شیوه‌های موجود مورد استفاده از محیط کسب و کار شناسایی، تجزیه و تحلیل، اخذ و اجرا شده‌اند. بیشترین منافی که در نتیجه الگوبرداری عاید سازمان می‌شود ناشی از مطالعه روشها، به معنی شیوه‌های انجام کار، و درگیر شدن مدیران صف در این فرایند است. متأسفانه هنوز نیازمندیهای اجرایی یک برنامه الگوبرداری موفق برای اغلب مدیران ناشناخته مانده است. الگوبرداری یک گردشگری صنعتی، به معنی مجموعه بازدیدهای موقتی از شرکت‌هایی که از اقبال عمومی برخوردارند و یا جوائز 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 روی خود می‌بندند. مدیران سازمانهای یادگیرنده از مهارت ایجاد ارتباطات باز و گوش شنوا در مقابل پیامهای خارجی استفاده بسیاری مؤثری می‌کنند.

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. عمومی‌ترین این مکانیزمها گزارشها و گردشهای جمعی هستند. گزارشها با اهداف متعددی تهیه می‌شوند: آنها یافته‌هایی را خلاصه می‌کنند، چک‌لیستهایی از بایدها و نبایدها را ارائه می‌کنند و فرایندها و وقایع مهم را تشریح می‌کنند. گردشهای جمعی برای سازمانهایی که دارای واحدهایی بزرگ و پراکنده از نظر جغرافیایی هستند، بسیار مناسب به نظر می‌رسند. گزارشها و گردشهای جمعی با وجود عمومیتی که دارند، نسبتاً وقت گیر و هزینه‌بر می‌باشند. 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 به‌عنوان گوهری گرانبها حفظ می‌کنند و از انتشار آن هراس دارند. در سازمانهای یادگیرنده با هدف به اشتراک گذاشتن و تکثیر این ثروت تأکید 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 می شود تا تجربه های اندوخته خود را در اختیار دیگران قرار دهد. حالت دیگری از انتقال تخصصی می تواند 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 کرده اند به همراه خودبه ستاد سازمان می برند تا در آنجا این تخصص در خدمت تدوین استانداردها، سیاستها و یا برنامه های 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 می کنند 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 آموخته هایشان غفلت می کنند. نکته بسیار اساسی در آموزش توجه به مسئله انگیزش است. در صورتی که کارمندان بدانند که برنامه ها یا سایر کارهایی که در طول دوره آموزشی تهیه می کنند مورد ارزیابی قرار گرفته و به اجرا گذاشته می شوند، به احتمال بسیار بیشتری در یادگیری پیشرفت خواهند کرد.

اندازه‌گیری یادگیری:

مدیران همیشه این درس را به خاطر دارند که: «اگر نتوانید اندازه بگیرید، نمی‌توانید مدیریت کنید». به‌طور مرسوم برای اندازه‌گیری یادگیری در سازمان از دو مفهوم «منحنی‌های یادگیری» (۱۰۶) و «توابع بهبود تولید» (۱۰۷) یاد می‌شود، دو مفهومی که تاریخ ابداعشان به دهه ۱۹۲۰ میلادی بر می‌گردد. در این دوران تولیدکنندگان متوجه شدند که با افزایش حجم کلی تولید هزینه‌های سرانه تولید به نحو چشمگیری کاهش می‌یابند. این اصل به نحو دیگری نیز قابل بیان بود: با افزایش دانش فنی تولید در هزینه‌های ثابت، حجم تولید افزایش می‌یافت. کار عمده‌ای که در این زمان انجام شد، مطالعه رابطه هزینه‌های تولید و تجربه نیروی کار در صنایع مختلف بود که نتایج آن در قالب منحنی‌های یادگیری عرضه شد. کاربرد این مطالعات در سالهای دهه ۱۹۷۰ که در سطح وسیع‌تر صنعت به‌طور عام انجام شد، صاحب‌نظران را به این نتیجه رساند که صنایع به‌طور کلی با منحنی‌های تجرب (۱۰۸) مواجه هستند. منحنی‌های تجربه بیانگر این اصل هستند که با رشد صنایع و تولید کلی آنها هزینه‌ها و قیمت‌های محصولات آنها به اندازه مشخص و قابل تعیینی نزول می‌کنند.

با وجود اینکه امروزه نیز از منحنی‌های تجربه و یادگیری به‌طور وسیعی استفاده می‌شود، به نظر کاروین (۱۹۹۳) این منحنیها برای اندازه‌گیری یادگیری سازمانی کفایت نمی‌کنند. به عقیده او این منحنی‌ها 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 می‌گذارد، غفلت می‌کنند. منحنیهای تجربه و یادگیری فقط یک عامل پیش‌برنده یادگیری یعنی حجم کلی تولید را در نظر می‌گیرند و احتمال وقوع یادگیری در صنایع بالغ (از نظر چرخه عمر) که خروجی یکنواختی دارند، و نیز احتمال اینکه یادگیری به دلیل محرک‌های دیگری از قبیل تکنولوژی یا رقابت در محیط صنعت اتفاق بیفتد را حذف می‌کنند.

گاروین (۱۹۹۳) معیار جدیدی را که توسط شرکت «آنالوگ دیوایسز» (۱۰۹) توسعه داده شده است، معرفی می‌کند. این معیار که منحنی نیمه عمر (۱۱۰) نامیده می‌شود به منظور مقایسه نرخهای بهبود داخلی (۱۱۱) طراحی شده است. منحنی نیمه عمر زمانی را که طول می‌کشد تا در یک معیار کارایی بخصوص ۵۰ درصد بهبود مشاهده شود، اندازه‌گیری می‌کند. 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 می‌شود. هرچه شیب منحنی بیشتر باشد، نشانگر یادگیری سریعتر است. منطقی که این منحنی بر آن بنا شده بسیار سراسر و ساده است. شرکتها، بخشها یا واحدهایی که در زمان کمتری پیشرفت می‌کنند، نسبت به رقبایشان سریعتر می‌آموزند. 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 منحنی‌های نیمه عمر انعطاف‌پذیری آنهاست. برخلاف منحنی‌های یادگیری و تجربه، منحنی‌های نیمه عمر قابل پیاده‌کردن بر اساس هر نوع معیار خروجی هستند. علاوه بر این، آنها را می‌توان به راحتی عملیاتی کرد و به ابزاری برای مقایسه عملکرد گروهها تبدیل نمود. ژ

- ۷۷- limits to growth
 ۷۸- shifting the burden
 ۷۹- eroding goals
 ۸۰- escalation
 ۸۱- tragedy of the commons
 ۸۲- growth and underinvestment
 ۸۳- charting strategic dilemmas
 ۸۴- Hampden-Turner
 ۸۵- eliciting dilemmas
 ۸۶- mapping
 ۸۷- processing
 ۸۸- framing / contextualizing
 ۸۹- sequencing
 ۹۰- waving / cycling
 ۹۱- synergising
 ۹۲- the left-hand column
 ۹۳- Meaning
 ۹۴- Management
 ۹۵- Measurement
 ۹۶- Edward Deming
 ۹۷- Plan, Do, Check, Act Cycle
 ۹۸- hypothesis-generating, hypothesis-testing
 ۹۹- Experimenting
 ۱۰۰- ongoing programs
 ۱۰۱- demonstration projects
 ۱۰۲- productive failure
 ۱۰۳- unproductive success
 ۱۰۴- benchmarking
 ۱۰۵- receptive environment
 ۱۰۶- learning curves
 ۱۰۷- manufacturing progress functions
 ۱۰۸- experience curve
 ۱۰۹- Analog Devices
 ۱۱۰- half-life curve
 ۱۱۱- internal improvement rates
- Art and Practice of Learning Organizations.
 ۳۸- creative tension
 ۳۹- vision
 ۴۰- current reality
 ۴۱- authoritative
 ۴۲- Edgar Schein
 ۴۳- Social architecture
 ۴۴- governing ideas
 ۴۵- purpose
 ۴۶- vision
 ۴۷- core values
 ۴۸- guiding ideas
 ۴۹- Selznick
 ۵۰- Forrester
 ۵۱- emergent phenomenon
 ۵۲- assumptions
 ۵۳- restructure
 ۵۴- events
 ۵۵- patterns of behavior
 ۵۶- systemic structure
 ۵۷- steward
 ۵۸- attitude
 ۵۹- Green Leaf
 ۶۰- discipline
 ۶۱- encourage
 ۶۲- inquiry
 ۶۳- advocacy
 ۶۴- espoused theory
 ۶۵- theory in use
 ۶۶- defensive routines
 ۶۷- self-disclosure
 ۶۸- detail complexity
 ۶۹- dynamic complexity
 ۷۰- leverage
 ۷۱- symptomatic solutions
 ۷۲- personal mastery
 ۷۳- team learning
 ۷۴- dialogue
 ۷۵- systems archetypes
 ۷۶- balancing process with delay
- ۱- Argyris
 ۲- Schon
 ۳- Fiol
 ۴- Lyles
 ۵- Dodgson
 ۶- context
 ۷- George Huber
 ۸- entity
 ۹- Tsang
 ۱۰- Michael J. Marquardt
 ۱۱- Building the Learning Organization
 ۱۲- Level
 ۱۳- Low-level
 ۱۴- high-level
 ۱۵- theory-in-use
 ۱۶- heuristics
 ۱۷- deutero
 ۱۸- triple-loop
 ۱۹- adaptive Learning
 ۲۰- reflection
 ۲۱- anticipatory learning
 ۲۲- vision
 ۲۳- Learning about learning
 ۲۴- action learning
 ۲۵- Reginald Revans
 ۲۶- generative
 ۲۷- creative
 ۲۸- Peter M. Senge
 ۲۹- Shell
 ۳۰- Richard L. Daft
 ۳۱- Postmodern
 ۳۲- machine-based
 ۳۳- knowledge-based
 ۳۴- organizational learning capability
 ۳۵- Peter M. Senge
 ۳۶- The Leader's New Work: Building Learning Organization.
 ۳۷- The Fifth Discipline: The

فهرست منابع

۱- سنج، پیترا م. مترجمین: حافظ کمال هدایت و محمد روشن (۱۳۷۷). پنجمین فرمان، تهران: سازمان

مدیریت صنعتی.

۲. Argyris, C. & Schon, D. A. (۱۹۷۸). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass: Addison Wesley.

۳. Argyris, C. & Schon, D. A. (۱۹۹۶). Organizational Learning II Reading, Mass: Addison Wesley.

۴. Daft, Richard L. (۱۹۹۸). Essentials of Organizational Theory and Design. Cincinnati: South - Western College Publishing.

۵. Dodgson, M. "Organizational Learning: A Review of Some Literatures", Organization Studies. vol ۱۴, No. ۳, ۱۹۹۳, pp. ۳۷۵-۳۹۴,

۶. Fiol, C. Marlene and Lyles, Marjorie A. "Organizational Learning". Academy of Management Review. vol. ۱۰, No.۴, ۱۹۸۵, pp.۸۰۳-۸۱۳,

۷. Garvin, David A. "Building a Learning Organization". Harvard Business Review. July - August ۱۹۹۳. pp ۷۸-۹۱,

۸. Huber, G. P. "Organizational Learning: The Contributing Process and The Literature". Organization Science. vol. ۲, No.۱, ۱۹۹۱,pp. ۸۸-۱۱۵,

۹. Senge, Peter M. "The Leader's New Work: Building Learning Organization". Sloan Management Review. Fall ۱۹۹۰, pp. ۷۲۴-۷۴۹,

۱۰. Schein, E. (۱۹۸۵). Organizational Culture and Leadership .San Francisco: Jossey - Bass.

۱۱. Tsang, W. K. "Organizational Learning and Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research". Human Relations. vol.۵۰, No.۱, ۱۹۹۷, pp. ۷۳-۸۹.



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 -