

یادگیری مدیریت: ادغام دیدگاه‌ها در تئوری و عمل

John Burgoyne and Michael Reynolds

ترجمه:

بهرروز رضائی منش

اسماعیل حبیبی شیره‌جینی

یادگیری مدیریت

ادغام دیدگاه‌ها در تئوری و عمل

مقدمه

یادگیری مدیریت دارای دو حوزه عملکرد حرفه‌ای^۱ و تحقیق نظری^۲ است، و دغدغه اصلی، بررسی و کشف ارتباط این دو حوزه (به گونه‌ای که موجب ارتقای هر دو شود) می‌باشد. عملکرد حرفه‌ای به نظریه یادگیری مدیریت می‌افزاید و تحقیق نظری باعث ارتقای عملکرد متخصصان می‌شود. حال سوال اینجاست، کدام نوع نظریه، قابلیت کاربرد در عمل را داراست و کدام نوع عمل به توسعه بینش نظری کمک می‌کند.

تجارب عملی، در پایان کار، به نظریه‌هایی برای شکل دادن به آن نیاز دارد. از سوی دیگر، نظریه از طریق عمل مورد آزمایش و توسعه قرار می‌گیرد. این رشته‌های عملی و آکادمیک، در حالی که اختلاف دارند، می‌توانند به طور متقابل از یکدیگر پشتیبانی کنند و به یکدیگر کمک کنند. نظریه‌های اصلی عملگرایی^۳، و مشاهده پیامدهای پیاده‌سازی آن‌ها، می‌توانند به نظریه‌های توصیفی، تفسیری و انتقادی که مورد علاقه دانشگاهیان هستند، کمک کنند. این فرمول‌بندی‌های آکادمیک می‌توانند به نوبه خود راه‌هایی را برای بهبود نظریه‌های اصلی پیشنهاد دهند (اگرچه هرگز قطعی یا نهایی نیستند و یا به ندرت این اتفاق می‌افتد). بخش اول به معنای درک یادگیری مدیریت است.

ما ادعا می‌کنیم که این فعل و انفعال حمایتی متقابل تئوری و عمل، یک ویژگی یا آرمان خاص نظریه و عمل یادگیری مدیریت است، همانطور که معضل درک این است که چگونه این دو حوزه با یکدیگر مرتبط هستند. این کتاب اولین تلاش سیستماتیک ما برای مقابله با این مسائل در گستره وسیعی از حوزه‌های یادگیری مدیریت است. این مقدمه درباره انواع عمل و نظریه در دنیای یادگیری مدیریت، تاریخچه آن، و انواع روش‌های ترسیم نقشه میدان، و همچنین توضیح ساختار کتاب بحث می‌کند.

^۱ professional practice

^۲ Theoretical inquiry

^۳ normative theories of practitioners

انواع عملکرد^۴

انواع مختلف عمل، که به طور فزاینده‌ای برای توسعه از طریق تعامل با نظریه در دسترس هستند، می‌توانند به عنوان عمل موثر، عمل بازتابنده و عمل بازتابنده انتقادی شناخته شوند. در اکثر یا همه مدیریت توسعه و تنظیمات آموزش مدیریت، عملی وجود دارد که به عنوان موثر و موفق در نظر گرفته می‌شود. چنین اثربخشی اغلب به عنوان هدف، دستیابی روشن و قابل اعتماد به نتایجی تلقی می‌شود که مسلماً خوب تلقی می‌شوند. به روش‌های دیگر، چنین تعاریفی از اثربخشی می‌توانند (و بسیاری از نظریه پردازان ترجیح می‌دهند این فرمول را برگزینند) به عنوان اجماع دیدگاه‌های ذهنی در میان افرادی دیده شوند که در یک موقعیت خاص موضوعیت و اهمیت دارند.

در میدان عملیات و اقدام، عمل و عمل کننده یا هر دو روش به عنوان روشی موثر شناخته می‌شوند و در غیر اینصورت، عمل کننده در خصوص نحوه عملکردش حساب پس می‌دهد. اگر عمل‌کنندگان اثربخش در نظر گرفته شوند، حتی اگر نمی‌توانند «موفقیت» خود را توضیح دهند، مهارت خود را به عنوان مهارت شهودی، ناخودآگاه و ضمنی تولید می‌کنند.

جایی که افراد حرفه‌ای می‌توانند یک حساب قابل قبول از نحوه عملکرد خود ارائه دهند، به عبارت دیگر یک جنبه مثبت از عملکرد خود را بیان می‌کنند، تبدیل به یک منعکس کننده می‌شوند.

عمل کننده انعکاسی، توانایی انتقال مهارت‌ها - از طریق آموزش و یادگیری یک نظریه هنجاری آگاهانه - به دیگران، و امکان کار در مورد چگونگی تطبیق نظریه و عمل با شرایط تغییر یافته به جای تکیه بر آزمون و خطا است. به عبارت دیگر، عمل کننده انعکاسی، نظریه‌ای در مورد عمل خود دارند، که از این جهت هنجاری است که نشان می‌دهد چه کاری باید انجام شود و چرا باید کار کند.

در این مقاله سعی بر آن است که با توجه به نتایج به دست آمده از این تحقیق و با استفاده از روش تحقیق توصیفی - تحلیلی و با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان یک ابزار سنجش تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گیرد. این احتمالاً ترکیبی غنی و متنوع از نظریه‌های توصیفی، بین فرهنگی و سیاسی و همچنین درک طیف وسیعی از نظریه‌های هنجاری رقیب تا نظریه‌های ترجیحی است. این لایه دوم از تفکر به عنوان منبعی برای متخصصان به منظور پرسش پیوسته و تجدید نظر در کار خود، و درک تجارب در عدم تناسب با نظریه‌های

^۴ Types of Practice

فعلی کار، به کار گرفته می‌شود. عمل موثر انتقادی نه تنها در درک جنبه‌های ابزاری کار پیچیده‌تر خواهد بود، بلکه در جنبه‌های ارزشی، اخلاقی و اخلاقی عمل نیز پیچیده‌تر خواهد بود. این نشان می‌دهد که نگرانی عمیق تری در مورد اهداف این روش وجود دارد یا ممکن است در حال خدمت باشد. دست اندرکاران دارای تفکر انتقادی همچنین می‌توانند عمل و زمینه سازمانی فوری آن را به عنوان بخشی از زمینه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی گسترده‌تر تفسیر کنند و درک درستی از نوع جامعه در حال بازتولید یا تغییر است. افراد حرفه‌ای که به طور بحرانی بازتابنده هستند، می‌دانند که با هر اقدام عملی که انجام می‌دهند، تثبیت باور (موقت) و عمل کردن بر روی بهترین کار فعلی خود هستند، اما متوجه می‌شوند که این باور نیز ممکن است برای به چالش کشیدن و بهبود آن باز باشد. همچنین از مولفه‌های ابزاری (چگونگی دستیابی به یک نتیجه) و اخلاقی (چگونگی تصمیم‌گیری درباره اینکه چه پیامدی "خوب" است) استفاده می‌شود. افراد حرفه‌ای دارای تفکر انتقادی، آنچه را که به عنوان بهترین ایده کاری در دسترس آن‌ها در تمام مدت تشخیص داده می‌شود، عمل می‌کنند، اما آن‌ها همچنین تعهد دارند که به طور مداوم به دنبال ایده بهتری باشند. دومین لایه تفکر، منبع اصلی برای علم است، که مجموعه غنی تری از ایده‌ها و مفاهیم را ارائه می‌دهد که با آن در مورد موضوعات به جوهر تبدیل می‌شوند. مدیر عامل تفکر انتقادی یادگیری مدیریت به پیچیده‌ترین فرآیند یادگیری با توجه به وضعیت فعلی درک ما، که قادر به آن هستیم، دسترسی دارد.

انواع نظریه

چه نوع نظریه‌ای ممکن است ما در برخورد با یادگیری مدیریت به دنبال آن باشیم؟ ما پیشنهاد می‌کنیم که چهار نوع خالص وجود دارد که به ما این امکان را می‌دهد که بفهمیم چه چیزی از دنیای نظریه در دسترس است که می‌تواند به عملکرد انعکاسی بحرانی کمک کند:

- ۱- نظریه‌های هنجاری^۵ که پاسخ این سوال را مطرح می‌کنند: چه باید کرد؟
- ۲- نظریه‌های توصیفی که پاسخی برای این سوال ارائه می‌دهند: چه اتفاقی در حال رخ دادن است؟
- ۳- نظریه‌های تفسیری که سعی می‌کنند توضیح دهند که چرا همه چیز همانطور که آن‌ها انجام می‌دهند اتفاق می‌افتد.
- ۴- نظریه‌های انتقادی که چنین پرسش‌های عمیقی را مورد بررسی قرار می‌دهند به این صورت که: ما در تجزیه و تحلیل چیزها به چه شکل عمل می‌کنیم؟ ما چه جنبه‌هایی را رها می‌کنیم؟ چه قضاوت‌های

^۵ Normative theories

ارزشی در موقعیت‌های اتخاذ شده ایجاد می‌شوند؟ چه فرایندهای اجتماعی بزرگتری جایگاه تئوری و عملی ما هستند؟ چه تناقض‌ها و تناقضاتی بین این ارزش‌ها، فرضیات، دستور کارها، حذفیات وجود دارد؟ چه تصمیمی برای حل کردن آن‌ها خواهد گرفت؟

فرضیه‌های هنجاری بهمون می‌گن چیکار کنیم. برای مثال، برای گفتن اینکه تدریس یا آموزش باید (a) یک روش را توصیف کند؛ (b) آن را نشان دهد؛ (c) به فراگیران تمرین انجام این کار را خودشان می‌دهد. و (d) دادن بازخورد در مورد اثر بخشی اعمال خود، یک نسخه از نحوه آموزش یا آموزش دادن است و در آن یک نظریه هنجاری از نحوه یادگیری افراد گنجانده شده است. یک نظریه توصیفی چیزی را نشان می‌دهد که تصور می‌شود به طور منظم یا عادی اتفاق می‌افتد. به عنوان مثال، رفتار جنسیتی می‌تواند به عنوان تجلی عادت‌ها، نگرش‌ها، باورها یا شخصیت‌های افراد تفسیر شود، اما همچنین به عنوان یک تجلی از عادت‌ها، نگرش‌ها، باورها یا شخصیت‌های افراد تفسیر شود.

به عنوان مثال، رفتار جنسیتی می‌تواند به عنوان تجلی عادت‌ها، نگرش‌ها، باورها یا شخصیت‌های افراد تفسیر شود، اما همچنین به عنوان یک تجلی از عادت‌ها، نگرش‌ها، باورها یا شخصیت‌های افراد تفسیر شود.

فرایندهای اجتماعی بزرگ‌تر، نقش آینده را شکل می‌دهند و در وهله اول نگرش‌ها و باورهای خود را ایجاد می‌کنند. برای هر پدیده داده‌شده که ممکن است توضیح داده شود، معمولاً طیف کاملی از تفاسیر در دسترس است، همان طور که مثال نشان می‌دهد. نظریه‌های بین‌بخشی نشان می‌دهند که توصیف یک سطح عمیق‌تر از واقعیت، که فرض بر این است که در آن پدیده تولید می‌شود، نیست. آن‌ها می‌توانند مبنایی را برای یک نتیجه‌گیری هنجاری فراهم کنند اگر قضاوت ارزشی در مورد این باشد که در شرکت‌های تفسیری چگونه باید باشد. نظریه‌های انتقادی به طور مداوم همه ادعاها، فرضیات، تناقضات، حذفیات و قضاوت‌های ارزشی را زیر سوال می‌برند که در نظریه‌های هنجاری، توصیفی و تفسیری ساخته شده‌اند. نیت پشت تفکر انتقادی تقویت اصولگرایان هنجاری، توصیفی و تفسیری با جستجوی نقاط ضعف آن‌ها و چیزی است که می‌تواند بر آن‌ها غلبه کند. انتقادی بودن نیز عبارت است از نظم و انضباط در خود، در جستجو برای برخی از پایه‌های ارزش، منطق یا استدلال برای ارائه یک نکته به منظور نقد سایر اصول‌ها. نمونه‌هایی از برخی از انواع مسائل و سوالات که توسط دیدگاه انتقادی‌تری در یادگیری مدیریت مطرح شده‌اند عبارتند از:

- آیا اصول باز بودن، صداقت و اعتماد، همان طور که در برخی فعالیت‌های یادگیری مدیریت برای رضایت و کارایی خوب است، واقعا فقط خدمت به اهداف است، یا مردم را در معرض نظم و کنترل بیشتر قرار می‌دهد؟
- آیا ما با تشویق مدیران به اینکه خودشان را به عنوان سبک‌های یادگیری، دوستان، و یا جنبه‌های شخصیتی در نظر بگیرند، به آن‌ها کمک می‌کنیم تا خودشان را همانند دیگران بشناسند، اما آیا آن‌ها را از ارتباط خود با دیگران به عنوان سازگاری، که دارای انتخاب شخصی بر روی رفتار دیگران هستند، تشویق می‌کنیم؟
- آیا در حال حاضر مفاهیم کسب‌وکار مد روز در مدیریت ماموریت، چشم‌انداز، توانمندسازی، خود - مدیریتی به عنوان آزادسازی و تولید بهره‌وری منتشر می‌شوند؟ آیا این موضوع نشان‌دهنده آن چیزی است که واقعا در حال رخ دادن است، و یا باعث شیرین شدن یک سازمان بزرگ، کاهش اندازه سازمان می‌شود، که امنیت شغلی را تضعیف می‌کند، و سبک سخت تری از سازمان سنتی و مدیران را به خود اختصاص می‌دهد؟
- آیا این احتمال وجود دارد که در عمل یادگیری مدیریت، مدیران تشویق شوند تا به هدف معین اما بلامنازع دست یابند، هدفی که مدیر را از آگاهی از داشتن انتخاب‌های اخلاقی و اخلاقی برای انجام، مخفی و یا گمراه می‌کند؟ دیدگاه انتقادی ما را تشویق می‌کند که مسائل و مشکلات دشوار که ممکن است در شیوه توسعه مدیریت پنهان باشند را نادیده نگیریم.

هدف کتاب

این کتاب به عنوان منبعی برای درک و تفکر عمیق در مورد یادگیری مدیریت، هم به عنوان حوزه عمل حرفه‌ای و حرفه‌ای و هم به عنوان حوزه تحقیق دانشگاهی در نظر گرفته شده است. بسیاری از مطالب این کتاب مفهومی و نظری است، اما به هر حال قصد دارد این حوزه از نظریه و عمل را به گونه‌ای ارائه دهد که با کمی مطالعه قبلی بر روی موضوع، برای خوانندگان قابل‌دسترس باشد. همچنین قصد ما این است که خواننده را به مرزهای عمل و تفکر نزدیک کنیم. گسترش از "مبدا" به "مرز" در یک جلد در بسیاری از زمینه‌های مطالعاتی غیر واقعی خواهد بود. این تنها تلاشی آغازین در حوزه یادگیری مدیریت است. همانطور که ویلموت در فصل ۹ اشاره می‌کند، حداقل دو راه برای درک اصطلاح "مدیریت" وجود دارد. اگر به عنوان یک فعالیت سازماندهی افراد و چیزها برای ایجاد و دستیابی به اهداف در نظر گرفته شود، پس می‌تواند به عنوان یک فعالیت جهانی در فضا و زمان در نظر گرفته شود. کتاب‌های باستانی در مورد سیاست، کلیسا، جنگ و دولت را می‌توان برای آنچه که ما اکنون آن را اصول مدیریت می‌نامیم بررسی کرد، حتی اگر اصطلاح "مدیریت" در آن‌ها مورد استفاده قرار نگیرد. این معنای

"جهانی" این اصطلاح است. در چیزی که ما آن را معنای اجتماعی این اصطلاح می‌نامیم، به چیزی که در واقع مدیریت، مدیران، مدیریت و مدیریت‌گرایی نامیده می‌شود، علاقمند هستیم. ما اشاره می‌کنیم که این اصطلاح واقعا با انقلاب صنعتی و ظهور سرمایه‌داری که از آن حمایت می‌کرد، به کار گرفته شد. "ماموران مدیریت" افرادی بودند که مالکان کارخانه‌های جدید آن‌ها را استخدام کردند تا چیزهایی را برای آن‌ها اداره کنند در حالی که آن‌ها توسعه می‌دادند یا بازنشسته می‌شدند تا مانند مالکان ثروتمند زندگی کنند (برای تفسیر تاریخ مدیریت و افکار مدیریتی کودک را ببینید). ما به عنوان یک فعالیت تعریف‌شده از نظر اجتماعی متوجه می‌شویم که "وجود" مدیریت و مدیریت‌گرایی با مکان و زمان تغییر می‌کند. یادگیری مدیریت به هر دو مفهوم با مدیریت در ارتباط است. بخش یادگیری یادگیری مدیریت به این اشاره دارد که چه چیزی کسب شده‌است و چگونه این اکتساب رخ می‌دهد، زمانی که افراد و گروه‌بندی‌های اجتماعی توانایی مدیریت را به دست می‌آورند. این اظهارات به ناچار برخی فرضیات اولیه و تمایزها را ایجاد می‌کنند که زیربنای آنچه قرار است رخ دهد را تشکیل می‌دهند. در میان این موارد، تمایز بین نظریه و عمل، و ارتباط بین آن‌ها که یک نگرانی فراگیر در یادگیری مدیریت است، وجود دارد. یادگیری مدیریت به فعالیت‌های افرادی اشاره دارد که به طور متفاوت مریبان مدیریت، مریبان، توسعه دهندگان، متخصصان توسعه منابع انسانی، متخصصان توسعه سازمان و کسانی که در مدیریت شغلی کار می‌کنند را نام می‌برند. همچنین تحت عنوان "عمل" به آن اشکال یادگیری مدیریتی تعلق دارد که طبیعی، اتفاقی، غیر رسمی، غیر ساختگی نامیده می‌شوند، یادگیری که در جریان کار و فعالیت مداوم رخ می‌دهد، بدون هیچ تلاش عمدی یا صریح برای رخ دادن آن (مارسیک و واتکینز، این جلد را ببینید). نظریه یادگیری مدیریت به تمام فرمول‌های مفهومی اشاره دارد که این فعالیت‌ها را توصیف، تفسیر یا ایجاد می‌کنند. قرار گرفتن در ایده یادگیری مدیریت این پیشنهاد است که تئوری و عمل، هر عملی که عمیقا درهم‌آمیخته باشد، برخی از نظریه‌ها یا ساختارهای عملی را از آن بیرون می‌کشد و همه نظریه‌ها در واقع یا به طور بالقوه واقعیت را از طریق عمل خود شکل می‌دهند یا ایجاد می‌کنند. تاثیر متقابل مداوم نظریه و عمل، توصیفی از خود فرآیند یادگیری است که ویژگی اولیه دیگر یادگیری مدیریت را نشان می‌دهد: انعکاس‌پذیری آن. یادگیری مدیریت تغییر می‌کند همانطور که اصل یادگیری را به خود اعمال می‌کند. فرمول اولیه نهایی که باید در اینجا برجسته شود، استعاره ارضی معرفی یادگیری مدیریت از مبدا خود به ردیف‌های دانش آن است. در حالی که امیدواریم مفید باشد که بگوییم قصد ما برای این کتاب چیست، استعاره یک مثال از یک ایده مفید است که ما بعدا می‌خواهیم آن را به چالش بکشیم و به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری یک فرمول که یک معنای مفید اولیه ایجاد می‌کند حرکت کنیم، که پس از آن باید به چالش کشیده شود و برای حرکت به سمت درک تغییر کند. در این مورد ما باید به این نکته اشاره کنیم که یادگیری مدیریت آغاز روشنی ندارد، "فلمروی شناخته‌شده" واضح است یا مرز مشخصی ندارد. آغاز بسیار

است، قلمرو شناخته شده همیشه برای بررسی مجدد از دیدگاه‌های مختلف در دسترس است، و مرزها متعدد و مبهم هستند، یا حداقل برای بحث باز و بسته هستند. استعاره اساسی پیشرفت از طریق تسخیر قلمرو ناشناخته و تبدیل آن به قلمرو شناخته شده دلالت بر دیدگاه مدرنیستی از پیشرفت دارد که در یادگیری مدیریت و دیگر رشته‌های علوم اجتماعی به چالش کشیده می‌شود، زیرا آنچه که به عنوان پیشرفت در نظر گرفته می‌شود برای بررسی انتقادی روشن و باز نیست. آنچه که به عنوان پیشرفت به حساب می‌آید موضوع اصلی دیگری در یادگیری مدیریت است. در حالی که ایده "پیشرفت" سراسر است که در استعاره به کار می‌رود، معمولاً در زبان تمرین یادگیری مدیریت، در عباراتی مانند "بهترین عمل فعلی"، "آخرین نظریه" و "سازمان‌های پیشرو" جای می‌گیرد، این بخش زیادی از یادگیری مدیریت است که پایه چنین ادعاهایی را زیر سوال می‌برد. این مقدمه در مورد انواع عملی که ممکن است ما به دنبال نفوذ از طریق فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای خود باشیم، و انواع نظریه در دسترس برای کمک به این موضوع و با مطالعه یادگیری مدیریت به عنوان یک زمینه بحث کرده‌است. ما اظهارات اولیه‌ای در مورد ماهیت یادگیری مدیریت بیان کرده‌ایم و با ترسیم چیزی از تاریخچه آن ادامه خواهیم داد. سپس ساختار این جلد را شرح می‌دهیم، که یکی از روش‌های ترسیم نقشه میدان است. در ادامه، توصیفاتی از تلاش‌های دیگری که برای "مشخص کردن" موضوع یادگیری مدیریت با ایجاد چارچوب‌هایی که در آن مسائل اساسی، نظریه‌ها و اقدامات می‌توانند واقع شوند، انجام شده‌است.

تاریخچه یادگیری مدیریت

تاریخ یادگیری مدیریت ما بسیار بر اساس کار و تجربه ما در دانشگاه لنکستر در طول ۲۲ سال است، و بنابراین به صراحت در انعکاس رشته خاص ما از تاریخ، بخشی از آن است. دهه ۱۹۶۰ شاهد گسترش آموزش مدیریت در بریتانیا با اتخاذ ایده بزرگ آمریکایی از مدارس کسب و کار بود. در عین حال شرکت‌های بخش خصوصی و دولتی و سایر سازمان‌ها به طور جدی به آموزش و توسعه مدیریت به عنوان فعالیت‌های داخلی پرداختند. امروزه، حدود یک چهارم دانشجویان دانشگاه به نوعی در مطالعات مدیریت و کسب و کار درگیر هستند، و تمام سازمان‌های بزرگ دارای آموزش مدیریت و فعالیت‌های توسعه جزئی هستند، تا جایی که "دانشگاه‌های داخلی" خودساخته را ایجاد کنند. آموزش مدیریت و توسعه در حال حاضر به خودی خود یک صنعت بزرگ است. حداقل ۸۰ مدرسه مدیریت مرتبط با دانشگاه در انگلستان و چندین کالج مستقل با گردش چند میلیون پوندی وجود دارد. همه شرکت‌های مشاوره اصلی طیف گسترده‌ای از خدمات توسعه مدیریت را ارائه می‌دهند، و ارتشی از مشاوره‌های مستقل فردی، شراکت‌های کوچک و شرکت‌ها، و شبکه‌های ارائه‌کنندگان وجود دارند که همگی از طریق فرایندهای یادگیری مدیریت به دنبال کمک به افراد و سازمان‌ها هستند. افراد حرفه‌ای قابل توجهی برای

افرادی که در آموزش مدیریت، آموزش و توسعه درگیر هستند، وجود دارند. متأسفانه، این‌ها نشان‌دهنده شکاف بین نظریه‌پردازان و متخصصان است، که در زمینه بریتانیا آکادمی مدیریت بریتانیا است که نقطه اصلی جلسه برای دانشگاهیان و انجمن آموزش و توسعه مدیریت است که بدنه آن عمدتاً به کارمندان و مشاوران شرکت خدمت می‌کند. یکی از تناقض‌های آشکار صنعت یادگیری مدیریت، ادامه موفقیت و رشد آن در شرایط مادی است که در برابر زمینه انتقاد مداوم و تردید در مورد اهداف، روش‌ها و اثربخشی آن رخ داده‌است. توضیح ما برای این موضوع این است که این یک حوزه مبتنی بر مشکل از فعالیت است، نه یک حوزه مبتنی بر راه‌حل. برخی از فعالیت‌ها مانند تحقیق و درمان ایدز وجود دارند زیرا مشکلی وجود دارد. برخی دیگر، شاید مانند صنایع و بازارهای تلفن همراه و دستگاه‌های فکس، وجود دارند، زیرا راه حلی وجود دارد. چیزهای زیادی برای این استدلال وجود دارد که یادگیری مدیریت یک حوزه فعالیت ایجاد شده توسط مشکل (به جای راه‌حل ایجاد شده) است. این امر نه تنها وجود همزمان رشد و انتقاد در این زمینه، بلکه تنوع عظیم رویکردها و روش‌های مورد استفاده در آموزش و توسعه مدیریت را نیز منطقی می‌سازد. از نظر محتوا، این حوزه همه چیز از خودآگاهی و مهارت‌های بین فردی گرفته تا تکنیک‌های پیچیده مالی، بازاریابی و آماری را پوشش می‌دهد. از نظر فرآیند، یادگیری مدیریت شامل همه چیز از سخنرانی آموزشی رسمی، برنامه‌های MBA، آموزش، انواع کاربردهای فن‌آوری اطلاعات، توسعه مدیریت در فضای باز، شبیه‌سازی‌های پیچیده و بازی‌های تجاری گرفته تا مجموعه روش‌های یادگیری تجربی درونی است. شاید دور از حقیقت نباشد که بگوییم هر فعالیت جدید، چه جدیدترین سرگرمی "آدرنالالین" مانند بانگی پرش باشد و چه جدیدترین پیشرفت در نظریه آشوب، احتمالاً به عنوان کمک به توسعه مدیریت امتحان می‌شود. این امر زمینه‌ای را نشان می‌دهد که در مورد راه‌حل‌های آن چندان مطمئن نیست و هر چیزی ارزش امتحان کردن را دارد. این وضعیت منجر به اشتغال مداوم به ارزیابی، تلاش برای بررسی و نشان دادن ارزش در آموزش و توسعه مدیریت شده‌است (هسلینگ، ۱۹۶۶؛ برگوین، ۱۹۷۳؛ هامبلین را ببینید). می‌توان استدلال کرد که یادگیری مدیریت به عنوان یک زمینه مطالعه در پاسخ به دو تأثیر اصلی ایجاد شد. اینها تردیدها و انتقادات مداوم از آموزش و توسعه مدیریت، و کمبود مربیان مدیریت، معلمان، مربیان و توسعه دهندگان بودند. اولی تقاضا برای تحقیق را ایجاد کرد، با ارزیابی به عنوان روش اصلی، و دومی نیاز به آموزش را ایجاد کرد، که ایجاد آن براساس این امید بود که یک برنامه تحقیق یادگیری مدیریت یک طرح و برنامه آموزشی مناسب برای آن ایجاد کند. به رفتار بین فردی و مهارت‌های آموزش و تدریس (اسنل و باتن، ۱۹۸، ۱، ۱۹۸۲)، پویایی گروه‌های یادگیری (رینولدز، ۱۹۹۴) و آغاز استفاده از فن‌آوری اطلاعات و یادگیری باز و از راه دور در یادگیری مدیریت علاقمند بود (هاجسون و همکاران، ۱۹۸۷). تحقیقات بعدی بیشتر به زمینه این فرآیندها علاقه نشان دادند: به عنوان مثال، سیاست‌ها و استراتژی‌های یادگیری مدیریت ملی و شرکتی، مسائل اجتماعی و فرآیندهای

مورد توجه در یادگیری مدیریت، مدیریت شغلی، اخلاق یادگیری سازمانی و مسئولیت اجتماعی. (Maclagan and Snell, ۱۹۹۲) گرایش دیگر در تحقیقات یادگیری مدیریت، حرکت به سمت کاربرد شناختی مرتبط با مشکلات و مسائل تجربه شده توسط متخصصان برای رویکرد نظری و فلسفی بیشتر است. این روند، به طور متناقض، شکاف بین تئوری و عملی در یادگیری مدیریت را باز می‌کند، با این نتیجه که بیشتر یادگیری مدیریت به نظر می‌رسد که برای متخصص، مبهم است. ما این پیشرفت متناقض به نظر می‌رسد تا نشانه‌ای از بلوغ زمینه یادگیری مدیریت باشد، زیرا آن را قادر می‌سازد تا به سرعت بیشتری با دنیای نظریه و عمل درگیر شود. تفاوت مورد نیاز است تا هر یک بتواند به دیگری کمک کند، اما نتیجه تفاوت این است که تلاش لازم برای متصل نگه داشتن نظریه و عمل، و ترجمه بین آنها، باید بزرگ‌تر باشد. بسیاری از فصل‌های این کتاب، به ویژه دو فصل اول، دیدگاه‌های تاریخی در مورد یادگیری مدیریت ارائه می‌دهند.

ساختار کتاب

با ادامه تجزیه و تحلیل تاریخی ما، آغاز یادگیری مدیریت را می‌توان به عنوان تلاشی برای زیر سوال بردن و هدایت دوباره زمینه رو به رشد آموزش مدیریت، آموزش و توسعه قرار داد که در دهه ۱۹۶۰ به سرعت رشد کرد براساس این باور که بهبود در مدیریت، بهبود متوقف شده در عملکرد اجتماعی و اقتصادی سازمان‌های مدیریت شده بعد از دوره اولیه بازسازی پس از جنگ را از سر خواهد گرفت.

یادگیری مدیریت، تلاشی که در اواسط دهه ۹۷۰ آغاز شد، می‌تواند به عنوان پاسخی به این درک باشد که آموزش مدیریت، آموزش و جنبش توسعه خود نیاز به اصلاح دارند زیرا در مورد ماهیت مدیریت و یا چگونگی تاثیر بر فرآیند یادگیری برای بهبود آن روشن نیست. از آن زمان به بعد، آموزش مدیریت، آموزش و توسعه به خودی خود یک صنعت رو به رشد بوده و مسلماً عملکرد بهتری نسبت به اکثر بخش‌های مشتری خود داشته است. در این رشد، توسعه و تنوع قابل توجهی از رویکردها، پیچیدگی در آنچه که شرکت‌ها برای خود انجام می‌دهند، آنچه که از مشاوران و کالج‌های آزاد در دسترس است، و آنچه که بخش مدارس کسب و کار مرتبط با دانشگاه ارائه می‌دهد، وجود داشته است. با این وجود، واضح نیست که افزایش در کیفیت زندگی اقتصادی و اجتماعی ناشی از مدیریت بهتر و ایجاد عملکرد سازمانی رضایت بخش برای سهامداران است. بحثی برای نیاز به مرحله سوم یا سطح اصلاحات وجود دارد. هدف اصلی این کتاب ایجاد درک گسترده‌تر از یادگیری مدیریت است که اولویت‌های این مرحله سوم اصلاحات ممکن است پدیدار شوند. توالی بخش‌ها در این جلد نشان‌دهنده دیدگاه ما از آنچه که برای امکان پذیر کردن این امر ضروری است، می‌باشد. اول، ما باید گسترده‌ترین دیدگاه ممکن را

در مورد این که یادگیری مدیریت ممکن است چه باشد، و چگونه می توان آن را از نظر طیف گسترده‌ای از منابع فکری در دسترس برای ما تا پایان هزاره درک کرد. بخش اول، ایجاد حس یادگیری مدیریت، انواع زیادی از روش‌های تفکر در مورد یادگیری مدیریت و موارد زیر آن را ارائه می‌دهد. گزاره اساسی ما برای یافتن پایه‌ای برای مرحله سوم اصلاحات برای مدیریت از طریق یادگیری، کاوش عمیق‌تر در نظریه تفسیری و انتقادی، و پیشبرد عمل بازتابنده انتقادی و شاغل بازتابنده انتقادی به امید یافتن پایگاه‌های بهتر برای نظریه‌های هنجاری و عمل است. بخش دوم، انتقادی بودن، انواع دیدگاه‌های انتقادی، از جمله فعالان انتقادی (کانینگهام و داووز) و همچنین دانشگاهیان انتقادی را معرفی می‌کند. بیشتر تفکر انتقادی، با تعهد آن به کاوش عمیق‌تر در فرضیات زیربنایی، تناقضات داخلی و شکل ریشه‌ها و توجیهات خود، در حالت تحلیلی انتقادی باقی می‌ماند، و از این رو تمایل دارد که از نظر تاثیر گذاری خارج از قلمرو گفتمان تخصصی خود، غیر توانمند شود. برای بازگشت به نزاع عمل اجتماعی گسترده‌تر، مسائل رنگ‌ها و اهداف باید مورد توجه قرار گیرند، همانطور که در بخش ۳ هستند، نویسندگانی که به روش‌های مختلف خود به دنبال تعریف توجیهات برای راه‌های پیشرفت در پرتو انواع مختلف تفکر انتقادی هستند. در نهایت، بخش چهارم، توسعه در طراحی، ما را به سمت مساله ضروری پیاده‌سازی می‌برد و به یک پیش‌شغل سنتی سطح بالا در یادگیری مدیریت برمی‌گردد. امید ما این است که طراحی که به طور کامل از گذشته با تجزیه و تحلیل انتقادی و توجیه ارزش و هدف پشتیبانی می‌شود، به اشکال آموزش مدیریت، آموزش و توسعه منجر شود که عمیقاً با تاثیرات عمیق‌تر و عمیق‌تر از آنچه تاکنون مورد توجه قرار گرفته‌است، فکر می‌شوند.

روش‌های توصیف میدان

"احساس"، "حیاتی بودن"، "ارزش‌ها و اهداف" و "توسعه در طراحی" یک روش تقسیم رشته یادگیری مدیریت را فراهم می‌کنند، که حس مرحله فعلی توسعه آن را ایجاد می‌کند. دیگر کاره‌ای مرتبط برای تقسیم این زمینه در نقاط مختلف تاریخ آن پدیدار شده‌اند، و ما این مقدمه را با خلاصه کردن آن‌ها به پایان می‌رسانیم.

چهارچوب MLml

شاید ساده‌ترین یادگیری مدیریت کار نام گذاری است که توسط خود عبارت مسائل و شیوه‌های مربوط به ماهیت مدیریت و کسانی که باید با فرآیندهای یادگیری مرتبط با آن انجام دهند، مشخص می‌شود. استفان فاکس (۱۹۴۱، ۱۹۹۴) تمایز دیگری را به این تمایز می‌افزاید که بین شیوه‌های رسمی و رسمی مدیریت (M) و یادگیری (L) و شیوه‌های معادل در مدیریت غیر رسمی، طبیعی و یادگیری (I) وجود دارد. M آن دسته از فعالیت‌هایی هستند که

به طور اصولی به عنوان مدیریت در محیط‌های سازمانی، به عنوان مثال مشاغل با این اصطلاح در عناوین خود، نامگذاری شده‌اند. L' روی داده‌ها، دوره‌ها و غیره هستند، به صورت صریح و هدفمند به گونه‌ای که برای یادگیری وجود دارد طراحی و برچسب زده می‌شوند. من فرآیندهای روزمره مدیریت برای انجام کارها و تمام فرآیندهای غیر رسمی در کنار فرآیندهای رسمی در سازمان‌ها هستم. برگوین و استوارت (۱۹۷۶) به این نتیجه رسیدند که اکثر تخصص مدیریتی ناشی از رفتارهای غیر رسمی و غیر ساختگی است. مارسیک و واتکینز (۱۹۹۰) یک مطالعه گسترده از این پدیده را گزارش کرده‌اند که پیامدهای آن را در این کتاب مورد بحث قرار داده‌اند. تخصص سازمانی ارگان به طور فزاینده‌ای به عنوان "فرصت‌های عمل" تصور می‌شود، که در آن از نظر موقعیتی خاص است و تا حد زیادی از طریق فرآیندهای غیر رسمی به دست می‌آید (لوو و ونجر، ۱۹۹۱، بحث شده توسط فاکس، این جلد). سپس این تمایزها توسط فاکس برای نشان دادن تعدادی از پدیده‌هایی که می‌توانند به عنوان بخشی از یادگیری مدیریت دیده شوند و ارزش بررسی داشته باشند، توسعه داده می‌شوند (شکل ۱ را ببینید).

چشم‌اندازهای چندگانه و یکپارچه سازی آنها

برگوین (۱۹۹۴) این استدلال را توسعه داده‌است که یادگیری مدیریت در حال بلوغ به یک حوزه یکپارچه از مطالعه و تمرین از طریق تعدادی از دیدگاه‌ها است. اینها (شکل ۲ را ببینید):

- ۱- شیوه‌های حرفه‌ای، که در آن یادگیری مدیریت به عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های حرفه‌ای توصیف می‌شود: ایجاد و اجرای روی داده‌ای یادگیری، حمایت از مدیریت شغلی، تعریف شایستگی‌ها، ارزیابی و اجرای برنامه‌های تغییر سازمانی و غیره.
- ۲- رویکرد چند رشته‌ای، که در آن مجموعه‌ای از ایده‌های نظری از رشته‌های مختلفی انتخاب می‌شوند که می‌توانند برای ایجاد مفهوم مورد استفاده قرار گیرند.

M formal, explicit, deliberate management	L formal, explicit, deliberate learning
m informal managing	I informal learning

طبقه بندی‌های ایجاد شده عبارتند از:

MM: تلاش‌های رسمی برای مدیریت به عنوان مثال، به طور رسمی یک فلسفه جدید مدیریت شرکت را تعریف می‌کند.

mM: استراتژی‌های غیر رسمی، شخصی و خصوصی که افراد و گروه‌ها برای مقابله با سیستم‌های مدیریت رسمی بکار می‌برند. مدیریت رسمی تلاش می‌کند تا فرآیندهای مدیریت غیررسمی را کنترل کند به عنوان مثال، تلاش می‌کند تا فرهنگ را مدیریت کند.

Mm: تلاش مدیریت رسمی برای کنترل فرآیندهای مدیریت غیررسمی به عنوان مثال، تلاش برای مدیریت فرهنگ.

mm: اثر متقابل فرآیندهای مدیریت غیررسمی بر روی یکدیگر.

LL: تحقیق رسمی و مطالعه فرآیندهای یادگیری عمدی و صریح مانند دوره‌ها و غیره.

LI: تحقیق رسمی و مطالعه یادگیری غیررسمی.

lL: یادگیری برای کنار آمدن با تجربیات و موقعیت‌های یادگیری رسمی.

ll: درک غیر رسمی از فرآیندهای یادگیری غیر رسمی.

برای مثال: روانشناسی یادگیری، جامعه‌شناسی دانش، رشته‌های طراحی از مهندسی، و ایده‌های دیگر از زبان‌شناسی و فن‌آوری اطلاعات.

۳- یادگیری مدیریت به عنوان یک حوزه یکپارچه مطالعه، که مفاهیم را از (۲) به یک چارچوب مفهومی یکپارچه تبدیل می‌کند. برگوبین (۱۹۹۴) پیشنهاد کرد که چنین ترکیبی می‌تواند مفاهیم مرتبط با یادگیری، مدیریت، سازماندهی، مبادله و خلق ثروت را در بر گیرد.

۴- از این منظر، یادگیری مدیریت همه سوالات بزرگی را مطرح می‌کند که چه چیزی وجود دارد، چگونه رفتار می‌کند، چگونه می‌تواند سازمان دهی شود، چگونه می‌تواند اهداف را انتخاب و تعریف کند؟ چالش پرداختن به یک نظریه و عمل، ترسیم تمام زمینه‌های دانش در رویکرد چند رشته‌ای در (۲) در بالا برای تدوین یک درک و عمل منسجم (هدف (۳) بالا) تمام مشکلات سنتی فلسفه را مطرح می‌کند که می‌تواند شناخته شود (هستی‌شناسی)، چگونه می‌تواند شناخته شود (معرفت‌شناسی)، چه چیزی می‌تواند به عنوان حالت‌های خوب یا مطلوب امور (اخلاق و زیبایی‌شناسی) و طبیعت عمل در نظر گرفته شود.

حرکت از فهم به انجام کارها بر مبنای فهم در دسترس برای رسیدن به وضع مطلوب امور. بنابراین عمیق‌تر شدن به ریشه‌های فلسفی درک و عمل بخشی از دستور کار یادگیری مدیریت است.

۵- در نهایت، یادگیری مدیریت را می‌توان به عنوان یک ایدئولوژی کاربردی تفسیر کرد و به نکته در مورد اخلاق اشاره کرد. نظریه یادگیری مدیریت به شدت تحت‌تاثیر اخلاق انسانی آموزش بزرگسالان قرار گرفته‌است. ارزش‌های مربوط به این موقعیت این است که با سازمان مناسب (ایجاد شده توسط مدیریت خوب و یادگیری) انسان‌ها می‌توانند آزاد شوند (ایجاد شده از طریق دانش کامل از موقعیت خود) به طوری که بتوانند بالاترین نیازها و پتانسیل خود را تدوین و به دست آورند. در این دیدگاه خوش بینانه یا آرمانی، ایدئولوژی انسانی اغلب به ایدئولوژی که می‌تواند کل نگر باشد تعمیم داده می‌شود تا شامل این ایده باشد که انسان‌ها، در نتیجه آزاد شده، از یکدیگر، نسل‌های آینده و محیط (به معنای بقیه طبیعت جاندار و بی‌جان) مراقبت خواهند کرد، اتخاذ نگرش "نظارت"، زیرا رفاه دیگری به خوب بودن خود کمک می‌کند. کارشناسان یادگیری مدیریت از این ایدئولوژی آگاه خواهند بود زیرا این ایدئولوژی در رویکردهای مختلف برای خود - توسعه، یادگیری خود - مدیریت شده (کانینگهام و داوز، این جلد را ببینید)، و اقدامات مختلف برای کار گروهی و ایجاد تیم براساس مفاهیم باز بودن، اعتماد و صداقت مجسم می‌شود. اینها روش‌هایی هستند که نه تنها حالت‌های رضایت‌بخش کار را ایجاد می‌کنند بلکه بهره‌وری را نیز ایجاد می‌کنند. همچنین کارشناسان آگاه خواهند بود که چگونه چنین رویکردهای ساده و غیرعملی به نظر می‌رسد که بسیاری یا حتی بسیاری از موقعیت‌های سازمانی و مدیریتی براساس قدرت، محاسبه و سیاست کار می‌کنند. این شک و تردید شباهت‌های نظری خود را با این دیدگاه دارند

که مدیریت در مورد اعمال قدرت به نمایندگی از صاحبان قدرتمند و منابع پیچیده است. بسیاری از پیشرفت‌های نظری کنونی مرتبط با تفکر انتقادی و ساخت پست‌مدرن واقعیت به طور جدی مفهوم "خود خوب مستقل"، خوش بینی و اشتیاق آرمانی برای پیشرفت تجسم شده در ایدئولوژی انسان‌گرایانه را زیر سوال می‌برند. با این حال، بسیاری از این انتقاد را می‌توان به عنوان خود ناشی از دستور کار رهایی‌بخش تفسیر کرد و در نتیجه در نهایت به دنبال همان اهداف است.

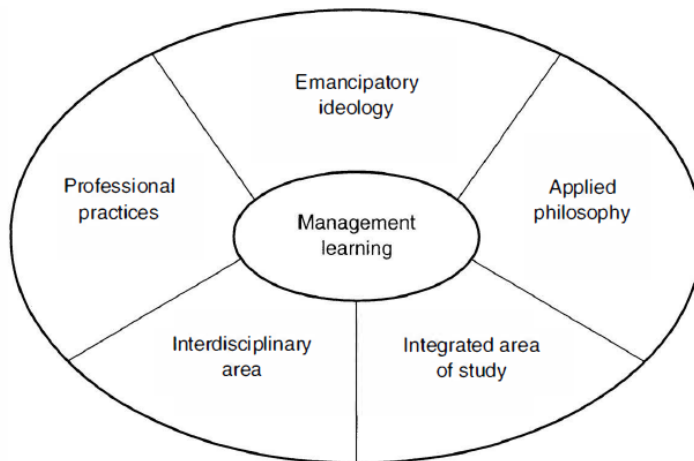


Figure 2 Multiple perspectives and integration

این بحث هم در تئوری و هم در عمل ادامه دارد و مشخص نیست که آیا و چگونه می‌توان آن را حل کرد. بیش‌ترین چیزی که در این مقطع می‌توان گفت این است که این بحث خودش در مرکز یادگیری مدیریت قرار دارد، و مبارزه با آن را می‌توان به عنوان مهم‌ترین پروژه موقتی یادگیری مدیریت مورد بحث قرار داد.



دو چارچوب دیگر، در حالی که چنین موضوعات نظری و عملی متنوعی را ترسیم نمی‌کنند، دیدگاه‌های اضافی مفیدی را در زمینه یادگیری مدیریت اضافه می‌کنند.

قلمرو و تصمیمات

همانطور که ایستربی اسمیت و تورپ (فصل ۲) و فاکس (فصل ۱) اشاره می‌کنند، فعالیت یادگیری مدیریت گرایش به داشتن دو محل دارد: موسسات آموزشی (مدارس و بخش‌های مدیریتی و تجاری، و مرتبط با، دانشگاه‌ها) و سازمان‌های کاری (بخش دولتی و خصوصی) و شرکت‌ها و فعالیت‌های مشاوره‌ای که از آن‌ها حمایت می‌کنند. اولی تمایل دارد که از نظر تحصیلات توضیح داده شود و همچنین محل تحقیقات آکادمیک در مورد این موضوع باشد. در مورد دوم، اصطلاحات معمولاً آموزش و توسعه هستند.

در هر یک از این حوزه‌ها فعالیت‌ها و تصمیمات از عملیاتی تا استراتژیک و سیاست محور گسترده می‌شوند. خارج از این حوزه‌ها، سیاست‌های ملی و بین‌المللی به طور مستقیم در مورد یا تاثیر گذاری بر یادگیری مدیریت، معمولاً در ارتباط با توسعه اقتصادی، آموزش و کمک‌های بین‌المللی وجود دارد. برخی از این سیاست‌ها از طریق نهادهای دولتی و بین‌دولتی، برای مثال شوراهای آموزش و سرمایه‌گذاری در بریتانیا و دفتر بین‌المللی کار اجرا می‌شوند. این روش نگاه کردن به یادگیری مدیریت نشان می‌دهد که حوزه‌های فعالیت آن را می‌توان ترسیم کرد، همانطور که در شکل ۳ نشان داده شده است.

سیاست و شیوه‌های توسعه مدیریت شرکت

فرآیندهای یادگیری مدیریت در سازمان‌های کاری (به جای تنظیمات آموزشی) بیشتر به عنوان بخشی از فرآیند شکل‌گیری و اجرای استراتژی سازمانی شرح داده شده‌اند. استدلال شده است که توسعه مدیریت شرکت را می‌توان از نظر تئوری شغل به صورت مفید تعریف کرد. (Burgoyne, ۱۹۸۸)

International policy		
National policies		
Educational institution ML policies	Work organization ML policies	National and international ML organization policies
Educational institution ML operations	Work organization ML operations	National and international ML organization operations

Figure 3 Domains of management learning (ML) activity

به طور خلاصه، یک شغل را می توان به عنوان مجموعه ای از "معاملات" یا قراردادهای روانی بین یک فرد و یک فرد، یا تعدادی از سازمان ها، با هر حرکت شغلی به عنوان یک معامله یا مذاکره جدید در نظر گرفت. قرارداد روانی هم مسایل ساختاری (کاری که فرد انجام می دهد) و هم مسائل توسعه ای (نحوه تغییر و توسعه فرد) را پوشش می دهد. توسعه مدیریت به عنوان یک فعالیت شرکتی می تواند به عنوان برخورد با این قرارداد روانی از پایان سازمانی در نظر گرفته شود. CoR فعالیت های یادگیری مدیریت را در سطح عملیاتی به دو دسته ساختاری و توسعه ای تقسیم می کند. فعالیت های ساختاری با برنامه ریزی جانشین پروری، مراکز ارزیابی و روش ها و تکنیک های مورد استفاده برای قرار دادن مدیران در مشاغل نشان داده می شوند. فعالیت های توسعه ای، فعالیت هایی هستند که برای کمک به تغییر و توسعه افراد از طریق یادگیری در نظر گرفته شده اند (به عنوان مثال، دوره ها، مشاوره و غیره). توسعه مدیریت شرکت شامل این دو نوع فعالیت و تقلید سیاست توسعه مدیریت است که تاکتیک های ساختاری و توسعه ای را با پیاده سازی و اطلاع رسانی سیاست شرکت مرتبط می سازد. این دیدگاه از سیاست و عملکرد توسعه مدیریت شرکت به عنوان یک جنبه از یادگیری مدیریت، دامنه دومی را برای مقابله با فرآیندهای سازمانی مدیریت شغلی و ساختار بندی گسترش می دهد. در پیشنهاد اینکه فعالیت های یادگیری مدیریت هم در بهبود و هم در توسعه سیاست شرکت در یک فرآیند مرتبط با توسعه فردی دخیل هستند، همچنین لینکی را به مفهوم سازمان یادگیری فراهم می کند، زیرا نشان می دهد که چگونه تغییر سازمانی و فردی می تواند

به طور متقابل مرتبط باشد. شکل ۴ طرح ضمنی این تدوین مبتنی بر نظریه شغلی سیاست توسعه مدیریت را نشان می‌دهد.

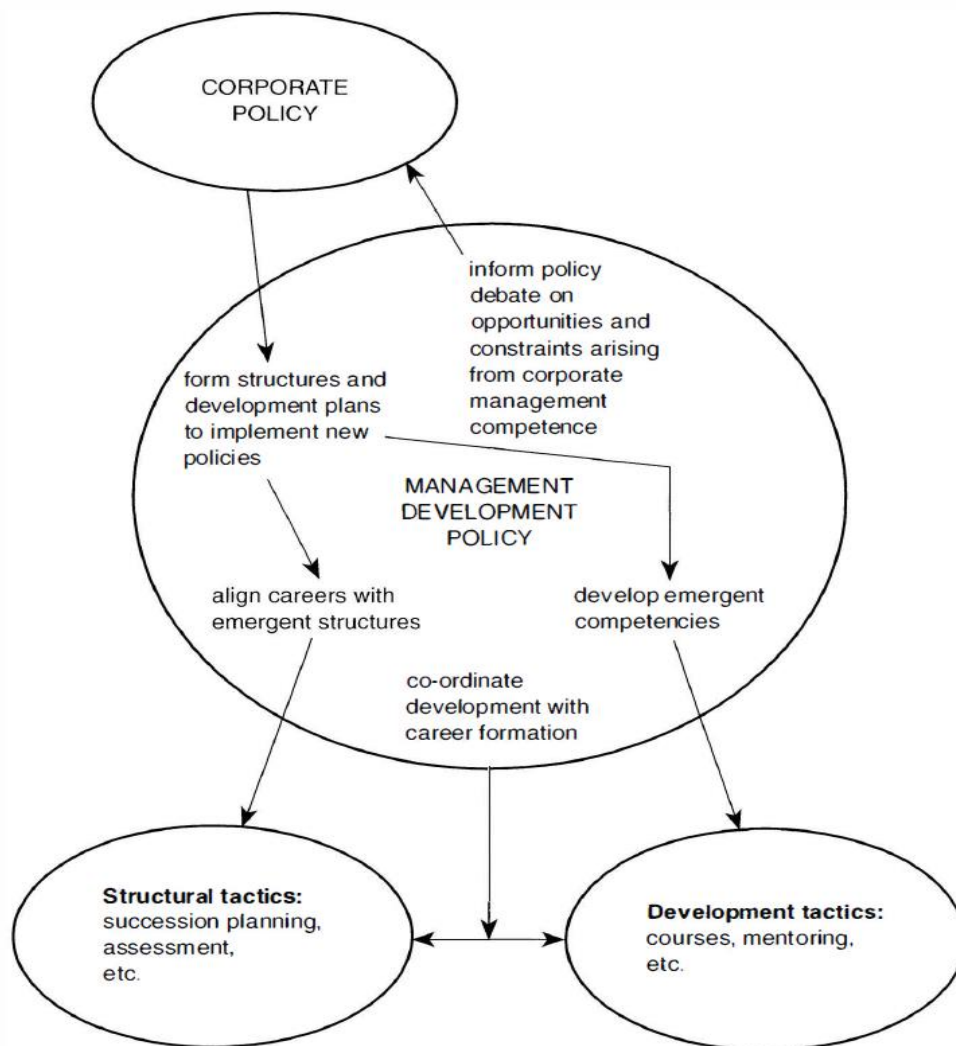


Figure 4 Corporate management development policy and practices

رویکرد "بدون نقشه"

دیدگاه نهایی مربوط به تعریف یا ترسیم زمینه یادگیری مدیریت این دیدگاه است که پیشنهاد یک نقشه مفید نیست، زیرا این امر ناگزیر چیزی را کنار می‌گذارد و مانع توسعه این زمینه می‌شود. در این دیدگاه، یادگیری مدیریت بهتر به عنوان ترکیبی از ایده‌ها و شیوه‌های همه کسانی است که خود را با یادگیری مدیریت به عنوان افراد حرفه‌ای و دانشگاهی مرتبط می‌دانند. این رویکرد جاذبه‌های آشکاری دارد، اما مشکل این است که چه

کسانی متخصصان یادگیری مدیریت و دانشگاهیان هستند. اگر قرار است این به صورت مرکزی تعریف شود، پس برای تعریف اینکه چه کسی **m** و چه کسی خارج از آن است نیاز به الگویی است. دیدگاه جایگزین و آزادتر این است که افرادی که می‌خواهند خود را به عنوان درگیر در یادگیری مدیریت معرفی کنند، می‌توانند این کار را انجام دهند، و یادگیری مدیریت به فعالیت‌ها و ایده‌های این "باشگاه باز" تبدیل می‌شود.

بخش اول

درک یادگیری مدیریت

رویکردهای مختلف برای توصیف این زمینه، که در مقدمه خلاصه شده‌اند، علاقه رو به رشد به درک یادگیری مدیریت به عنوان یک حوزه نوظهور از تحقیق و عمل را منعکس می‌کنند. این توصیفات به روش‌های مختلف مکان (موسسات آموزشی، محل کار، کالج‌های کارکنان) را در نظر می‌گیرند؛ جهت‌گیری‌ها و روش‌های تحقیق؛ ایده‌ها، مفاهیم و چارچوب‌های نظری که به تازگی توسعه یافته‌اند و یا از اصول پدر و مادر ترکیب شده‌اند؛ و فرایندها و روندهایی که عملکرد را در سایت‌های مختلف (اعتباربخشی، عضویت در شبکه‌های حرفه‌ای، انجمن‌ها) مشخص می‌کنند.

توضیح سوالات بیشتری را مطرح می‌کند. تفاوت میان سایت‌ها، روش‌ها یا دیدگاه‌های نظری چه چیزی را نشان می‌دهد، از نظر آموزشی و اجتماعی؟ چه اصول و منافع در تمایز عمل به کار برده می‌شوند یا در انتخاب پذیری مفهومی پنهان می‌شوند؟ آیا انتخاب‌های خاص روش‌های آموزشی یا نظریه‌های یادگیری تنها براساس یافته‌های تحقیق یا ملاحظات عملی هستند؟ این سوالات با توجه به موقعیت یادگیری مدیریت در مرز دو جامعه مدیریت عمل و دانشگاه که هر کدام مفهوم متمایز هدف و سنت خود را دارند، بسیار جالب توجه هستند. انتخاب‌ها در میان نظریه و روش هر دو این تفاوت‌ها و ویژگی‌های یادگیری مدیریت را به عنوان یک رشته مرزی منعکس و تقویت می‌کنند. بنابراین، زمینه اجتماعی و نهادی این حوزه پیچیده است، ترکیب سیستم‌های ارزش‌ها و باورهایی که گاهی اوقات متفاوت هستند، و واگرایی آن‌ها می‌تواند درجه‌ای از به حاشیه رفتن را به اعضای آن بدهد.

یادگیری مدیریت به عنوان یک زمینه اضطراری

ایده‌های اصلی در یادگیری و مدیریت چیست و چگونه در طول زمان تغییر کرده‌اند؟ تغییرات و توسعه در تئوری و عمل چه اهمیتی دارد؟ تغییرات در ایده‌ها در مورد یادگیری و در طرح‌های یادگیری به احتمال زیاد نشان‌دهنده تغییرات در تعادل بین موقعیت‌های متضاد است که همیشه وجود داشته‌اند، که نشان‌دهنده تنش بین، به عنوان مثال، نگرانی‌های عملگرایانه برای مهار تفکر منطقی و علمی در خدمت مدیریت موثر، و یک پرس و جوی سیاسی‌تر در مورد اینکه چگونه تعاریف "مدیریت موثر" توسط چه کسی و به نفع چه کسی ساخته می‌شوند، می‌باشد.

ایده‌های خاص در مورد مدیریت و یادگیری ایجاد شده ممکن است به عنوان پاسخ به محدودیت‌های درک شده تئوری و عمل در پرتو یافته‌های تحقیق عمل کنند، یا ممکن است جستجوی روشی را ارائه دهند که بیشتر به مهارت روزانه مدیران در محیط کار مربوط باشد، و بنابراین به احتمال زیاد آن‌ها را قادر سازد تا با موقعیت‌ها به طور شایسته و همچنین با برخی از حس پاداش شخصی درگیر شوند. اما انتخاب ایده‌ها و روش‌ها تنها براساس دانش پژوهی یا خرد حرفه‌ای نیست. این امر به احتمال زیاد بیان ارزش‌هایی است که در آن زمان از محبوبیت عمومی برخوردار بوده و یا تایید ائتلاف‌های قوی‌تر یا گروه‌های ذی‌نفع خاص را به دست آورده‌اند. این پایان‌نامه در زمینه طراحی سازمانی توسط هریسون (۱۹۷۲) و بعدها هندی (۱۹۷۶) مورد بررسی قرار گرفته‌است که مفهوم "ایدئولوژی سازمانی" هریسون را گسترش داده و در کار بورل و مورگان (۱۹۷۹) توسعه داده که موقعیت‌های فلسفی متفاوتی را که زمینه‌ساز تفکر و عمل در مطالعه سازمان‌ها هستند را شرح داده‌اند. مشاهدات مشابهی را می‌توان در رابطه با یادگیری مدیریت انجام داد. ایده‌های زیادی برای انتخاب وجود دارد، برخی از آن‌ها به خوبی تثبیت شده‌اند و برخی دیگر حتی گاهی اوقات بدون توجه به جایگاهی که در رشته ریشه به آن‌ها داده شده‌است، به سختی تایید می‌شوند. علاوه بر این، ایده‌های مربوط به یادگیری که به طور خاص در یادگیری مدیریت تاثیر گذار هستند، از مکاتب فکری مختلف و گاهی اوقات در مواجهه با آن، حداقل مکاتب فکری متناقض، ترسیم می‌شوند. بنابراین، به عنوان مثال، ریشه‌های سنتی‌تر در روانشناسی شناختی در اهمیت مرتبط با روان‌شناسی، به ویژه در کاربرد آن‌ها برای مراکز ارزیابی و مراکز توسعه، و در موقعیت محوری داده‌شده به نظریه سبک‌های یادگیری منعکس می‌شود. با این حال، در توسعه مدیریت به طور خاص، تاثیر قدرت برابر روانشناسی انسانی وجود داشته‌است، و از این منبع، نظریه و عمل یادگیری خودراهبر یا دانشجو محور به یادگیری مدیریت به عنوان جایگزینی برای روش‌های آموزشی سنتی‌تر معرفی شده‌است. این رویکردهای "کل نگر" با تاکید آن‌ها بر درک کل فرد به عنوان واسطه تجربه، به عنوان فراهم کردن ارتباط بیشتر با زندگی شخصی و حرفه‌ای روزانه و در اجتناب از تفکر انفعال همراه با روش‌های آموزشی سنتی‌تر دیده می‌شود، به طوری که به نظر می‌رسد ارائه فرصت بیشتر به مدیران برای توسعه نسبت به تمرکز انحصاری بر کسب دانش و مهارت امکان‌پذیر است. طرفداران نظریه مدیریت تجربی تاثیر قابل توجهی در یادگیری مدیریت به دلایل مشابه اعمال کرده‌اند. نویسندگانی مانند کلب (۱۹۸۴) و شون (۱۹۸۳)، در ادامه سنت عمل‌گرایی مرتبط با مربی آمریکایی جان دوی، مفهومی از یادگیری را ارائه کرده‌اند که فوریت بیشتری برای مدیران مرد در قادر ساختن آن‌ها به قرار دادن یادگیری خود در تجربه حرفه‌ای روزمره دارد. بنابراین با ایده‌های مختلف در مورد طراحی سازمانی، ایده‌های مربوط به یادگیری و طراحی یادگیری می‌توانند موقعیت‌های ارزشی متفاوتی را به اندازه مکاتب متمایز تحقیقاتی نشان دهند. بنابراین تفسیر ارزش‌ها و باورها و همچنین تغییرات نظری، بخشی ضروری از کار ایجاد است.

ایجاد حس یادگیری مدیریت

حس یادگیری مدیریت به عنوان یک حوزه عملی، و فراهم آوردن موادی برای درک تاریخچه آن، اینکه به چه چیزی تبدیل شده است و چه چیزی ممکن است امکانات آینده آن باشد.

فصل‌های این بخش

در فصل اول استفن فاکس قلمروهای حرفه‌ای را که فعالیت‌هایش به روش‌های مختلف و گاهی با هم تداخل دارند را به عنوان یک کل به رسمیت می‌شناسد. در بررسی رابطه متقابل بین آموزش مدیریت و توسعه مدیریت، و روش‌هایی که این امر ممکن است تغییر کند، او از دیدگاهی در یادگیری استفاده می‌کند که در تمایل اجتماعی بیشتری نسبت به یادگیری مدیریت سنتی است. به این معنی که استفان فاکس وضعیت کنونی در این زمینه را با مشاهده تاریخ اخیر آن و همچنین اهداف فعلی و تنظیمات سازمانی آن در نظر می‌گیرد.

همانند رویکرد آموزشی، تحقیق در یادگیری مدیریت از نظر حوزه، روش، هدف، مقیاس و موقعیت متفاوت است. فصل نوشته شده توسط مارک ایستربی اسمیت و ریچارد تورپ، محل تحقیق را در نظر می‌گیرد، چه در دانشگاه و چه در سازمان‌ها، و چگونه تمرکز آن تعریف می‌شود، از نگرانی‌های سیاسی گرفته تا علاقه به فرآیندهای یادگیری. مانند سایر مقالات در این بخش، فصل آن‌ها نشان می‌دهد که چگونه یادگیری مدیریت مباحث مهمی را در زمینه تحقیقات گسترده‌تر در حمایت از روش‌های متمایز منعکس می‌کند. نویسندگان به بررسی این موضوع می‌پردازند که چگونه تفاوت‌ها در روش تحقیق را می‌توان با نوع هدف و ماهیت ذینفعان توضیح داد.

جان برگوین و برد جاکسن در گزارش خود از "تز عرصه" روشی برای مفهوم‌سازی عمل و تجزیه و تحلیل در یادگیری مدیریت را توصیف می‌کنند که جایگزینی را برای دیدگاه ثابت سازمان دهی و مدیریت فراهم می‌کند که برای بسیاری از قرن بیستم غالب بوده است. به عنوان یک منبع بالقوه توسعه در ایده‌ها و عملکرد در یادگیری مدیریت به شمار می‌رود. تز عرصه، اهمیت کار خلاقانه با تضاد بین گروه‌های ذی‌نفع مختلف، به جای انکار یا سرکوب آن‌ها را تصدیق می‌کند.

در دو فصل اول، نویسندگان تحولات در زمینه یادگیری مدیریت را در ابتدای آن قرار می‌دهند. رابرت چیا حتی بیشتر به شناسایی سنت‌های فلسفی متفاوت و رقیب می‌پردازد که می‌تواند در حال حاضر برای تاثیر گذاری بر مکاتب متمایز تئوری و عمل دیده شود. با دنبال کردن این منشاها می‌توانیم اهمیت آموزشی و اجتماعی تفاوت‌ها را در روش‌های طراحی و اجرای آموزش مدیریت و کار توسعه بهتر درک کنیم. اگر چه مکاتب فکری که رابرت

چیا آن‌ها را با هم مقایسه می‌کند در عمق تاریخ توسعه اجتماعی و فکری قرار دارند، اما در تفسیر و تمرین فعلی در کار متخصصان یادگیری مدیریت بسیار ریشه‌دار هستند.

به عنوان یک حوزه برجسته در یادگیری مدیریت، کار گروهی نقش مهمی در آموزش رسمی و توسعه مدیران ایفا کرده‌است، که نشان‌دهنده تاکید بیشتر بر مشارکت به طور کلی در مدیریت است.

فکر می‌کردم. ریچارد بوت و مایکل رینولدز ابعاد مختلفی را توصیف می‌کنند که می‌توانند برای ایجاد مفهوم تکثیر روش‌های مبتنی بر گروه به عنوان کاربردهای نظریه یادگیری تجربی مورد استفاده قرار گیرند. چرا چنین تاکید بر گروه‌ها و کار گروهی وجود داشته‌است؟ چرا برخی از نظریه‌های گروه‌ها پذیرفته شده‌اند و برخی دیگر نادیده گرفته شده‌اند؟ آیا محدودیت‌هایی در توجه باقیمانده به گروه‌ها در آموزش و توسعه مدیریت وجود دارد؟

در مجموع، گزارش‌های یادگیری مدیریت در این بخش دیدگاه‌های مختلفی را برای توصیف و تفسیر طیف وسیعی از سایت‌ها، فعالیت‌ها، اهداف، روش‌ها و فلسفه‌هایی که این زمینه نوظهور تئوری و عمل را توصیف می‌کنند، معرفی می‌کند. در انجام این کار، ایده‌های مختلفی توسعه داده می‌شوند که خودشان به پایه دانش رو به رشد آن اضافه می‌کنند.

از آموزش و توسعه ما تا مطالعه یادگیری مدیریت

استفن فو ایکس

دنیایی که ما در آن زندگی می‌کنیم یک دنیای جدید است، این نوع بشر در حال حرکت است ... بشریت در یک فرآیند یادگیری جمعی بزرگ است ... به نظر می‌رسد که وقتی از مردم خواسته می‌شود که دنیا را درک کنند، و در نتیجه جامعه انسانی و، حداقل، خود را به عنوان فرآیند در حال ساخت، احتمالاً با مشکل دیدن خود به عنوان پیش‌درآمد یک آینده ناشناخته و تا حدودی کاملاً غیرقابل تصور در ارتباط هستند. (الیاس، ۱۹۹۵: ۴۰)

دو رویکرد متضاد برای آموزش مدیریت و توسعه از دهه ۱۹۶۰ پدیدار شده‌اند. از یک سو، آموزش مدیریت وجود دارد، زیر مجموعه‌ای از آموزش عالی (HE)، که تا حد زیادی توسط دانشکده‌های کسب‌وکار و مدیریت دانشگاه فراهم شده‌است و در معرض دشواری‌های بحرانی جامعه دانشگاهی و تحقیقاتی گسترده‌تر قرار دارد. از سوی دیگر، توسعه مدیریت، زیر مجموعه‌ای از توسعه منابع انسانی (HRD) وجود دارد، که تا حد زیادی توسط بخش خصوصی در قالب توسعه مدیریت داخلی، آموزش و توسعه، و / یا HRD جدا از سازمان‌های با مشاوران

آزاد متعدد، کسب و کارهای آموزشی کوچک و بزرگ، و همچنین سازمان‌های خیریه فراهم می‌شود. آموزش مدیریت بیشتر نظری است و بر بدنه گره تاکید دارد، در حالی که توسعه مدیریت بیشتر عملی است و بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها در کوینز (۱۹۹۲) به صورت زیر تاکید می‌کند: "دانش چیست" و "دانش چرا" در مقابل "دانش فنی".

در بخش اول این فصل، در مورد ظهور مطالعه یادگیری مدیریت بحث خواهم کرد. این بخش استدلال خواهد کرد که علی‌رغم تفاوت‌های تاریخی آن‌ها، آموزش مدیریت و توسعه مدیریت به طور فزاینده‌ای با هم تداخل دارند. این نشان خواهد داد که آیا آن‌ها در نهایت به یک زمینه حرفه‌ای از عمل تبدیل می‌شوند یا خیر، هر دو برخی ویژگی‌های مشترک را دارند که نظریه امتیاز را نسبت به عمل و فرد را نسبت به جامعه به اشتراک می‌گذارند. در بخش دوم، من آنچه را که در این امتیاز در معرض خطر است، با توجه به رویکرد "یادگیری جایگاه‌مند" به عنوان یک مثال روشنگر که عملی و اجتماعی را برجسته می‌کند، خلاصه خواهم کرد. (Lave and Wenger, ۱۹۹۱) کار لاو و وانگر از تغییرات اخیر گرفته شده است.

جهت گیری نظریه یادگیری و روانشناسی اجتماعی شناخت، چالشی را در این زمینه‌ها به وجود می‌آورد. بخش سوم در مورد رویکرد یادگیری جایگاه‌مند بحث می‌کند که برای مطالعه یادگیری مدیریت و پیامدهای آن برای آموزش و توسعه مدیریت به کار می‌رود.

ظهور یادگیری مدیریت

یادگیری مدیریت به عنوان یک حوزه موضوعی با تلاش برای پر کردن شکاف بین نظریه و عمل آموزش و توسعه مدیریت آغاز شد، مدیریت اجرایی در یادگیری مدیریت در دانشگاه لنکستر (که در سال ۱۹۸۱ آغاز شد) اولین برنامه کارشناسی ارشد در حوزه موضوع بود. از اواخر دهه ۱۹۸۰ برنامه‌های متعددی در دانشگاه‌های دیگر بریتانیا ایجاد شده است، برخی از آن‌ها از "یادگیری مدیریت" به عنوان عنوان استفاده می‌کنند، برخی دیگر آموزش و توسعه، HRD یا "مشاوره تغییر" را ترجیح می‌دهند. یادگیری مدیریت با استفاده از نظریه یادگیری، روانشناسی، تحقیق آموزشی و جامعه‌شناسی برای فرایندهایی آغاز شد که توسط آن‌ها مدیران در عمل یا در کلاس‌های آموزشی و مدارس کسب‌وکار یاد گرفتند و به این اصول ریشه‌ای و همچنین به نظریه مدیریت و سازمان کمک کردند.

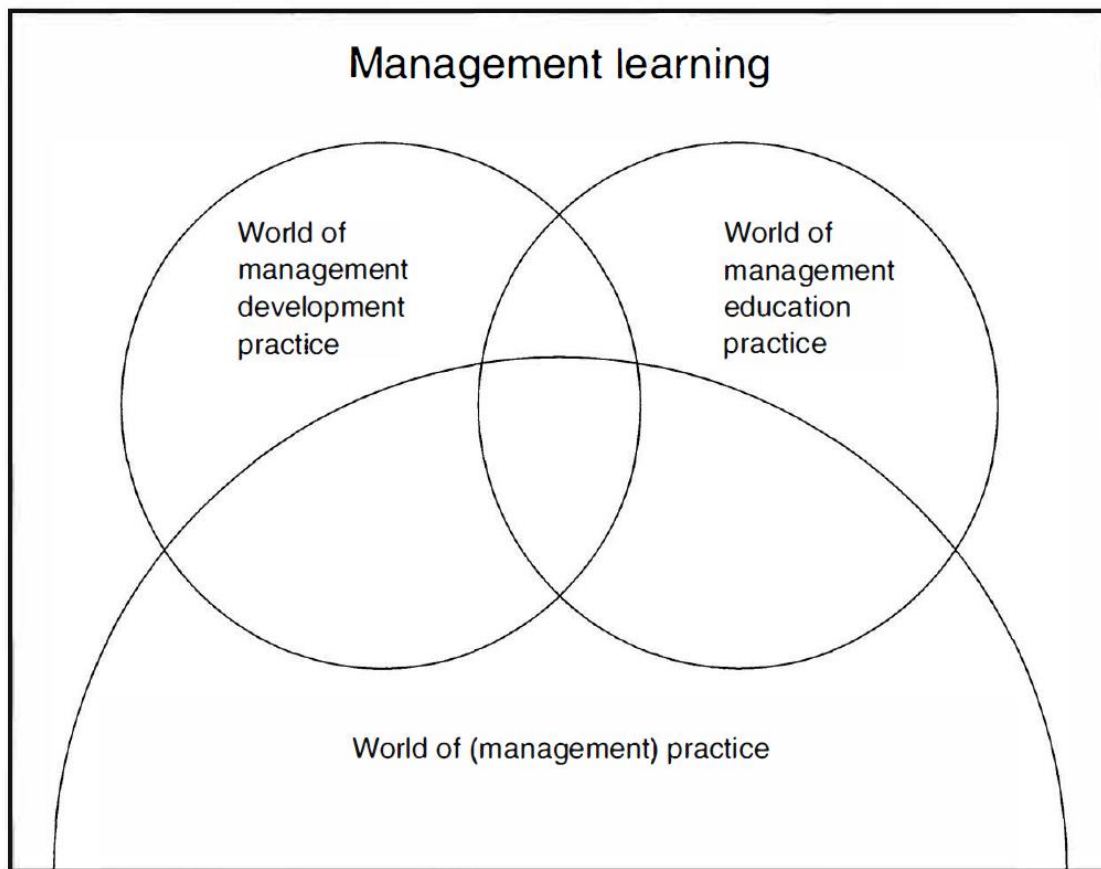


Figure 1.1 *Management learning: the scope of study*

اگرچه جهان آموزش مدیریت و توسعه مدیریت به طور فزاینده‌ای با هم تداخل دارند، آن‌ها همچنین متمایز هستند (شکل ۱.۱ را ببینید). آن‌ها به روش‌های زیر متفاوت هستند:

در محتوا: توسعه مدیریت تمایل به توسعه دانش شخصی، رپرتوار و مهارت‌ها دارد (به عنوان مثال، مدیریت زمان، مدیریت استرس، ابراز وجود، کار تیمی، ارائه، تاثیرگذاری، مذاکره، فروش، توسعه شخصی، مشاوره، مهارت‌های بین فردی)، در حالی که آموزش مدیریت انسانی تمایل به توسعه مهارت‌های تحلیلی و انتقادی در رشته‌های دانشگاهی مرتبط با مدیریت دارد (به عنوان مثال، اقتصاد، مدیریت اپرا و تحقیق، حسابداری، بازاریابی، نظریه سازمان و رفتار استراتژیک مدیریت).

در روش‌های تدریس: آموزش مدیریت عمدتاً با روش‌های سنتی ارائه می‌شود (به عنوان مثال، سخنرانی، آموزش و سمینار)، در حالی که توسعه مدیریت از طیف وسیع‌تری از روش‌ها استفاده می‌کند (نگاه کنید به هاگزینسکی، ۱۹۸۳؛ و رینولدز).

در سازمان: توسعه مدیریت تا حد زیادی توسط مکانیزم‌های بازار تامین می‌شود، در حالی که بیشتر آموزش مدیریت، به ویژه در سطح تحصیلات تکمیلی، توسط سیستم آموزش عمومی تامین می‌شود.

آموزش مدیریت در علوم طبیعی و اجتماعی گسترش می‌یابد؛ مدیریت اپرا متکی بر بسیاری از روش‌های آماری توسعه یافته در علوم طبیعی و کاربردی (به عنوان مثال پیش‌بینی و مهندسی) است، در حالی که نظریه سازمان متکی بر علوم انسانی و اجتماعی (مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی) است. رشته‌های مدیریتی دیگر بین این دو حد و مرز قرار دارند. جهت‌گیری قطبی در آموزش مدیریت به آغاز خود در انگلستان باز می‌گردد، زمانی که نوئل هال (۱۹۶۴) به تفاوت بین جهت‌گیری‌های کمی و جامعه‌شناختی در آن زمان اشاره کرد.

از آموزش مدیریت تا یادگیری مدیریت

به تازگی مدارس تجاری را تعطیل کرده بودند. این پیوستار کمی - جامعه‌شناختی به طور گسترده به پیوستار تکنیکی - انتقادی نگاشت می‌شود. تحقیق و آموزش مدیریت در تلاش برای تحقیق و انتشار روش‌های فنی و اصولی افزایش مدیریت و کارایی سازمانی (هم از نظر عملیات تجاری و هم رفتار انسانی) است، اما همچنین مسائل مهمی را در مورد جنبه‌های اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی مدیریت و سازماندهی مطرح می‌کند.

به طور کلی، به نظر می‌رسد که در انگلستان، وزن برنامه‌درسی در جهت فنی است نه در انتهای بحرانی این پیوستار (فاکس، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ ویلموت، ۱۹۹۴؛ گری و میتایف، ۱۹۹۵ را ببینید). در ایالات متحده آمریکا، قطبیت مشابهی قابل مشاهده است، اگرچه وزن این میدان حتی بیشتر در جهت اصول فنی و مالی است تا اصول بحرانی (برای بحث بیشتر در مورد این نکات به فاکس (۱۹۹۴) و فاکس (۱۹۹۲) برای الگو در اتحادیه اروپا مراجعه کنید). به طور متناقض، این گرایش فنی و مالی به آموزش مدیریت است، با رویکرد تقلیل‌گرا، که بیشتر توسط مدیران اجرایی هم در آمریکا و هم در بریتانیا به خاطر ارتباط کم‌تر با مشکلاتشان مورد انتقاد قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد که مدیران می‌خواهند مدارس مدیریتی بیش از مشکلات فنی تیراندازی کنند. بلکه از آن‌ها می‌خواهند تا نظریه‌ها و ایده‌هایی ارائه دهند که مشکلات گسترده تری را مورد توجه قرار دهند.

علی‌رغم تمایزهایی که در بالا بحث شد، در بریتانیا حداقل آموزش مدیریت و توسعه به طور فزاینده‌ای با هم تداخل دارند و این نتیجه بسیاری از فشارهای بین‌با فاندگی است. اول تاثیر

تغییرات فرهنگی. در بریتانیا، قبل از دهه ۱۹۸۰، مدیریت به عنوان یک اشغال قابل توجه طبقه متوسط در نظر گرفته نشده بود و دانشگاه‌ها هنوز نسبتاً خصمانه بودند و در مورد موضوعات جدید مطالعات مدیریتی و مدیریت

کسب و کار پوزخند می‌زدند. (Thomas, 1980) این در تضاد با ایالات متحده آمریکا بود که در آن مدیریت به عنوان یک شغل کاملاً خوب دیده می‌شد و در آن دانشگاه‌ها از دهه ۱۸۸۰ مطالعات کسب و کار و مدیریت را تدریس می‌کردند. سال‌های تاچر - ریگان وضعیت را در بریتانیا تغییر داد، جایی که سرمایه‌گذاری و مدیریت با تطابق فرهنگی به دست آمد و آموزش مدیریت یکی از سریع‌ترین موضوعات در حال رشد در آموزش عالی شد. در عین حال، جنبش شایستگی، که ریشه در ایالات متحده داشت، منجر به ادغام مهارت‌های بین فردی و عملی در برنامه‌درسی آموزش مدیریت شد. این امر برنامه آموزشی مدیریت را در جهتی اتخاذ کرد که توسعه دهندگان مدیریت شرکت سال‌ها به دنبال آن بودند و مرز بین آموزش مدیریت و توسعه مدیریت را نشان می‌داد. دوم، فشارهای مالی به این معنی است که مدارس مدیریتی به طور فزاینده‌ای تحت فشار هستند تا دانشگاه‌های میزبان خود را برای تولید درآمد تامین کنند، که برخی از آن‌ها به فعالیت‌های عمومی در سراسر دانشگاه یارانه می‌دهند. علت آن این است که تعداد دانش آموزان در حال رفتن است اگرچه سیستم آموزش عالی در بریتانیا از اواخر دهه ۱۹۸۰ تقریباً دو برابر شده است و سیستم بریتانیا را به رقبای اصلی خود نزدیک‌تر کرده است (Handy et al) به طور مشترک با دانشگاه‌های آمریکا، موسسات بریتانیا به طور فزاینده‌ای به دنبال منابع مالی از منابع دیگر به جز دولت هستند، و مدارس مدیریتی در این تلاش از نظر اهمیت تضعیف شده‌اند. (Trow, 1989) فشار سوم ناشی از در دسترس بودن پیشنهادها جدید است. مدارس مدیریتی در حال آماده شدن برای ارائه دوره‌های تحصیلات تکمیلی و نیز برنامه‌های تحصیلات تکمیلی هستند. بنابراین آن‌ها در توسعه مدیریت و همچنین بازار آموزش مدیریت رقابت می‌کنند. آن‌ها همچنین متفاوت هستند از "محصول" مدیریت اجرایی، بازار برای برنامه‌های آینده که در اواخر دهه ۱۹۸۰ به اوج خود رسید، با راه‌اندازی MBAs نیمه‌وقت (اجرایی)، MBAs شرکت، MBAs ترکیبی، MBAs منطقه‌ای و جایگزین‌های جدید برای ژانر مدیریت اجرایی، مانند کارشناسی ارشد در مدیریت بین‌المللی، مدیریت با زبان‌ها و مدیریت بحرانی. این نوع از مقررات نیاز به مدارس مدیریتی برای نزدیک شدن به انتظارات شرکت در مورد مراقبت از مشتری (استفاده از هتل‌ها به جای محوطه دانشگاه)، برنامه‌درسی (مذاکره در مورد محتوا با مشتریان شرکت)، و "روش‌های تدریس" (به عنوان مثال، اتکای کم‌تر به سخنرانی‌ها) داشتند، در حالی که تلاش می‌کردند استانداردهای دانشگاهی را حفظ کنند. چهارم، نتیجه خالص توسعه آموزش مدیریت، تولید مدیران با صلاحیت علمی بیشتر در سازمان‌هایی بود که به نوبه خود، متخصصان توسعه مدیریت مورد انتظار را به طور مناسب واجد شرایط کنند. این فشار تقاضا را در حوزه موضوعی یادگیری مدیریت، آموزش و توسعه و HRD افزایش داده است که منجر به تکثیر برنامه‌ها و پروژه‌های تحقیقاتی در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ شده است. در نهایت، فشار ناشی از تغییر وجود دارد. بسیاری از سازمان‌ها در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ مدیران را از تمام سطوح بیرون راندند. کسب و کارهای مشاوره‌ای مستقل (به ویژه در

حوزه‌هایی مانند آموزش و توسعه، توسعه مدیریت، HRD و مدیریت تغییر)، بازار رقابتی تری را به وجود می‌آورند. در نتیجه، بسیاری از متخصصان در این زمینه‌ها، حتی کسانی که دارای پایگاه‌های مشتری قوی بودند، تصمیم گرفتند تا یکی از مدارک مدیران جدید را به عنوان راهی برای حفظ مزیت رقابتی و حرفه‌ای گری خود در نظر بگیرند. نتیجه این تغییرات این است که حوزه "انضباطی" جدید دانش و عمل، که ما آن را یادگیری مدیریت می‌نامیم، شروع به ظهور در آکادمی کرده‌است. این هم یک حوزه موضوعی و هم یک جامعه تحقیقاتی است که آموزش و توسعه مدیریت، HRD و آموزش و توسعه، و همچنین فرآیندهای مدیریت و یادگیری غیررسمی را مورد مطالعه قرار می‌دهد (فاکس). یادگیری مدیریت همانند مدیریت منابع انسانی یا مدیریت پرسنل نیست، بلکه در این مفهوم گسترده‌تر است که فرآیندهای یادگیری و مدیریت، که به دنبال درک و مدیریت بهتر هستند، فراگیرترین فرآیندهای انسانی نسبت به مدیریت کارکنان در سازمان‌های بزرگ هستند، فعالیتی که مدیران منابع انسانی و پرسنل هویت حرفه‌ای خود را براساس آن ساخته‌اند. یادگیری مدیریت کل طیف تلاش‌های حرفه‌ای برای مدیریت یادگیری، از جمله مورد محدود یادگیری برای مدیریت را مورد مطالعه قرار می‌دهد (فاکس، ۱۹۹۴ a، ۱۹۹۴ b). یکی از نکات یادگیری مدیریت از خروج آکادمیک، این شناخت بود که آموزش مدیران، یک گزاره متفاوت از آموزش دانش آموزان یا دانشجویان کارشناسی است. آموزش بزرگسالان تشخیص می‌دهد که بزرگسالان به طور متفاوت یاد می‌گیرند و این تفاوت وقتی پیچیده‌تر می‌شود که آن‌ها به صورت پاره‌وقت در مورد موضوعاتی یاد می‌گیرند که به عملکرد حرفه‌ای آن‌ها مرتبط هستند. در نتیجه، یادگیری مدیریت به طیف گسترده‌ای از روش‌های تدریس مورد استفاده در توسعه مدیریت توجه دارد و می‌گوید که مدارس مدیریت باید فهرست خود را برای آموزش روش‌ها گسترش دهند. نکته دوم این بود که به رسمیت شناختن این امر که فعالیت‌های آموزشی و توسعه‌ای تنها بخشی از یک کوه یخی یادگیری هستند. افراد، از جمله مدیران و متخصصان از هر نوعی، در زندگی کاری روزمره خود یاد می‌گیرند و این "یادگیری طبیعی" ممکن است تقویت شود. (Burgoyne and Hodgson) جنبش "توسعه فردی" در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، تلاشی برای تقویت یادگیری طبیعی بود. با این حال، این امکان وجود دارد که "خود - توسعه‌ای" به عنوان لفاظی مناسب برای هزینه‌های کم در آموزش و پرورش توسط شرکت‌ها و دولت در انگلستان مورد استفاده قرار گیرد که هاندى، گوردون، گو و راندلسوم (۱۹۸۸) آن را شناسایی کرده‌اند. بخش بعدی این فصل به تشریح تفکر جدید در تحقیقات آموزشی می‌پردازد که از توجه تحقیقات جدید در مورد یادگیری طبیعی حمایت می‌کند. تفکر جدید "نظریه یادگیری جایگاه‌مند" نامیده می‌شود و در تضاد با "نظریه شناختی سنتی" با تأکید بر بعد عملی و اجتماعی یادگیری است. من می‌خواهم برخی از این کار را خلاصه کنم، و، در نتیجه، آن را به آموزش و توسعه مدیریت ربط دهم. برای معرفی ایده یادگیری اجتماعی مفید است که برخی از ایده‌های نوربرت الیسا را در مورد "فن‌آوری" و

"تمدن" در نظر بگیریم. این اصطلاحات تقریبا به پیوستار تکنیکی - انتقادی که در بالا ذکر شد، نگاشت می‌شوند. ایده این است که پیشرفت‌های فنی با اصلاحات فرهنگی و اجتماعی که

تکنولوژی‌های جدید را بومی می‌کند اما در عین حال زمینه را برای نوآوری‌های فنی جدید آماده می‌کند. الیاس (۱۹۹۵) نشان می‌دهد که یک فرآیند متمدن سازی قابل تشخیص وجود دارد که مربوط به فرایندی است که او آن را "تکنولوژی" می‌نامد، که در یک جهت مشخص حرکت می‌کند اما هیچ نقطه پایانی نهایی را در بر نمی‌گیرد. فقط نسبت به جایی که بوده پیشرفت می‌کند. به سوی هدف نهایی یا اجتناب ناپذیر پیش نمی‌رود، اما ناگهان در جبهه‌های مختلف پیش می‌رود. برای مثال، بسیاری از مخترعان در طول قرن‌ها در کشورهای مختلف پراکنده شدند تا وسیله‌ای بسازند که در آن یک انسان بتواند پرواز کند. قبل از اینکه امکان پذیر شود، هیچ‌کس واقعا نمی‌دانست که آیا ممکن است، زیرا این تحقیق، مانند تمام تحقیقات خالص، یک تلاش اساسا باز بود. مردم عادی، از جمله جامعه تجاری، مخترعان را نادیده گرفتند، به طوری که وقتی برادران رایت اولین پرواز موفق را در سال ۱۹۰۳ انجام دادند، تعداد کمی از هم عصران آن‌ها توجه کردند. تنها بعد از آن، زمانی که آن‌ها شروع به نمایش و حمل مسافر در زمین‌های نمایشگاه اروپا کردند، برخی از بخش‌های عمومی، به ویژه وزارتخانه‌های جنگ، از این موفقیت آگاه شدند (الیاس، ۱۹۹۵: ۳۲). در اوایل قرن بیستم، پرواز انسان پروژه یک جامعه بسیار کوچک و پراکنده جغرافیایی از مردم بود که، در طول نسل‌ها، ایده‌های زیادی را انباشته و به اشتراک گذاشته بودند که موفقیت نهایی برادران رایت را تسریع می‌کرد. اینگونه است که تکنولوژی پیشرفت می‌کند، توسط گروهی از افرادی که به طور مختصر و مشارکتی در طول زمان کار می‌کنند. سپس بقیه مردم به دستاوردهای خود و کاربردهای بالقوه آن پی می‌برند، و سپس آن‌ها را تطبیق می‌دهند، در این مورد، هواپیماها، کارخانه‌ها، راه‌پله‌ها و تلاش برای چگونگی استفاده از این اختراع برای اهداف مختلف اجتماعی از بین بردن بمب، حمل نامه و مسافر، جاسوسی، "دیپلماسی شاتل"، گردشگری و غیره. تمام این موارد نیاز به مقررات اجتماعی تخصصی دارد، خارج از "فضای هوایی" ملی، "مسیرهای پرواز" بین‌المللی و آموزش خلبانان، کارکنان زمینی، کنترل‌کنندگان ترافیک هوایی، خدمه کابین یک سری جدید از صنایع و مشاغل که قبلا وجود نداشته‌اند. آداب و رسوم جدیدی در رابطه با نحوه رفتار در هواپیما در شرایط اضطراری، نحوه واکنش به کارکنان آموزش‌دیده کابین مراقبت از مشتری یک جنبه جدید از "تمدن" و "آداب و رسوم متمدن" را ایجاد کرده‌است. دیدگاه ایسا از توسعه فرآیندهای اجتماعی مانند این شبیه به درک مینتزبرگ و واترز (۱۹۸۵) از استراتژی‌های سازمانی "نوظهور" است، که محصول برنامه‌ریزی نشده بسیاری از رشته‌های درهم‌تنیدگی فعالیت هستند، که تنها پس از واقعیت قابل تشخیص هستند، و به عقب نگاه می‌کنند. جهان یک الگوی کلی را نشان می‌دهد که هیچ‌کس عمدا برنامه‌ریزی نکرده است اما با این حال بسیار سازمان‌یافته است و از بسیاری از موضوعات خاص فعالیت بسیار برنامه‌ریزی شده بوجود آمده‌است.

برخی الگوی کلی برنامه‌ریزی نشده را در نهایت برای انسان‌ها خطرناک می‌دانند. به عنوان مثال، ممکن است آن‌ها استدلال کنند که توسعه بسیاری از موضوعات خاص، به طور جداگانه از یکدیگر، به پدیده‌هایی مانند "تخلیه اوزون" جمع می‌شود، احتمالاً با سرعتی که بشریت به عنوان یک کل هرگز یاد نخواهد گرفت که متوقف شود، مهم نیست که چقدر سریع در منحنی یادگیری حرکت می‌کند. دیگران این پدیده جدید به نام "تخلیه اوزون" را به عنوان نشانه‌ای از اینکه مشکل شناسایی شده است و بنابراین دانشمندان حل و فصل خواهند شد و آنچه را که هست، ارزیابی خطر و البته چگونگی حل آن فرا خواهند گرفت. اما هر دوی این دیدگاه‌ها فراتر از آنچه که ما می‌توانیم بگوییم به آینده نزدیک می‌شوند.

رویکرد یادگیری اجتماعی موقعیتی

همانطور که الیاس (۱۹۹۵) نشان داد، بسیاری از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده اما غیرمرتبط به بخشی از فرآیند یادگیری جمعی برنامه‌ریزی نشده گسترده‌تر تبدیل می‌شوند. در حالی که تجزیه و تحلیل او به فرآیندهای جهانی می‌پردازد، لاو و ونگر (۱۹۹۱) در مورد یادگیری در محل به صورت محلی بیشتر بحث کرده‌اند. رویکرد آن‌ها برای تحقیقات آموزشی، روانشناسی شناختی و نظریه یادگیری جدید است زیرا با اعمال بسیاری از بینش‌های مرتبط از جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی به فرآیندهای یادگیری عملی و اجتماعی در خارج از کلاس‌های درس پیش می‌رود، فرایندهایی که تحقیقات آموزشی و روانشناسی شناختی تمایل به نادیده گرفتن آن‌ها دارند. لاو و ونگر اشاره می‌کنند که تقریباً تمام تحقیقات این فرآیندهای فراگیر یادگیری اجتماعی را نادیده می‌گیرند، که نه تنها همراه هستند، بلکه در واقع برای بسیاری از کارها و دیگر فعالیت‌های اجتماعی، با استفاده از آموزش به صورت گسترده، ضروری هستند. همان طور که بعدها گفتند:

حداقل به مدرسه رفتن یک نقش ممتاز در توسعه فکری داده می‌شود. از آنجا که نظریه و نهاد ریشه‌های تاریخی مشترکی دارند، این نظریه‌های جعلی مدرسه، به طور غیرقابل اجتنابی تخصصی شده‌اند: آن‌ها بعید است که بتوانند از عهده گسترش تاریخی - فرهنگی که ما در آرزوی آن هستیم برآیند. با توجه به این نگرانی‌ها، مفید به نظر می‌رسد که یادگیری در عمل را در شرایطی که ما را به روش‌های غیر انعکاسی به محیط مدرسه نمی‌کشاند، بررسی کنیم.

برای درک یادگیری در عمل، ما را به یک ادبیات جایگزین، ظاهراً حذف مطالعات مربوط به نژاد شناختی، بررسی عدم آموزش برای شرکت‌های یادگیری روزمره، مانند کارآموزی، که می‌تواند غیر رسمی و همچنین رسمی باشد، هدایت می‌کند. برای مثال، در یوکاتان، اردن (۱۹۸۹) "کارآموزی" ماما‌های یوکاچ میان را مطالعه کرده‌است که

حتی از این اصطلاح برای توصیف فرایندی که به موجب آن برخی از دختران مایا ماما می‌شوند، استفاده نمی‌کنند. در عوض، کارآموزی به عنوان راهی برای زندگی روزمره اتفاق می‌افتد (۱۹۸۹: ۹۳۲، به نقل از لیو و ونجر، ۱۹۹۱: ۶۸)، برای دخترانی که مادر یا مادربزرگ دارند که ماما هستند. این دختران در طول فعالیت‌های بزرگ‌تره‌ایشان به عنوان ماما داستان‌های زیادی را می‌شنوند، برای آن‌ها کارهایی مانند جمع‌آوری گیاهان دارویی مناسب انجام می‌دهند و به طور کلی به آن‌ها کمک می‌کنند. بالاخره، پس از آن که یک دختر بچه داشته باشد، ممکن است به خاطر تولد او به دنیا بیاید، مادر بزرگ بیمار به کسی احتیاج دارد که با او راه برود ... (لاو و ونجر، ۱۹۹۱: ۶۸) و در نتیجه ممکن است خودش را در صحنه تولد ببیند. در نقطه‌ای بعد، او ممکن است تصمیم بگیرد که واقعا می‌خواهد این کار را انجام دهد. او سپس توجه بیشتری می‌کند، اما به ندرت سوالی می‌پرسد. مربی او ارتباط آن‌ها را در درجه اول به عنوان چیزی می‌بیند که برای او مفید است ("روزا از قبل می‌داند چگونه ماساژ دهد، بنابراین من می‌توانم او را اگر خیلی مشغول هستم بفرستم"). (۱۹۹۱: ۶۹)

به تدریج رو زار کاری بیشتری را متحمل می‌شود که با بخش‌های روتین و خسته‌کننده شروع می‌شود و با آنچه در یوکاتان از نظر فرهنگی مهم‌ترین است یعنی تولد جفت پایان می‌یابد (۱۹۹۱: ۶۹).

چنین مطالعاتی بر روی شرکت براساس مفهوم کلیدی Lave و Wengers، ایده "مشارکت محیطی مشروع" است. رو زار ابتدا حتی نمی‌دانست که او در این شرکت چه شرکت می‌کند، اما در مورد فعالیت قابلیت بود. با این حال، با وجود این، او نقش مشروعی برای بازی داشت: او در حال انجام دادن کارها، جمع‌آوری گیاهان دارویی، انجام کارهایی بود که برای او ناشناخته بود و بخشی از قابله بودن بود.

عناصر کلیدی یادگیری جایگاه‌مند

در این مرحله مفید خواهد بود که پنج عنصر کلیدی در یادگیری جایگاه‌مند را با توجه به لاو و ونجر (۱۹۹۱) خلاصه کنیم:

افرادی که برخی کارها را انجام می‌دهند، که معمولا به عنوان یک عمل 'کار' درک می‌شوند، به یک جامعه عمل تعلق دارند، که عبارت لاو و وانگر برای این است که چگونه بیشتر مردم در جوامع کاری خود 'به طور طبیعی' یاد می‌گیرند. با این حال، مفاهیم کار با فرهنگ متفاوت است. برای مثال، بعید به نظر می‌رسد که مامایی در یوکاتان به عنوان یک کار در مفهوم غربی در نظر گرفته شود، با این حال خوانش فمینیستی از این عمل یوکاچ مایان ممکن است آن را به عنوان یک شرکت "کار نامرئی" قلمداد کند. جوامع عمل لزوما با جوامع خاص دست

اندرکاران همپوشانی ندارند. این امکان وجود دارد که ماما‌های مایان که در روستاهای مختلف کار می‌کنند هرگز ملاقات یا ارتباط برقرار نکنند و به یک جامعه از متخصصان تعلق نداشته باشند، در حالی که آن‌ها به یک جامعه از عمل تعلق دارند. همین امر ممکن است در مورد بسیاری از جوامع حرفه‌ای در غرب نیز صادق باشد. ما به طور کلی از اصطلاح "جامعه عمل"، که مفهوم گسترده تری است، برای پوشش ایده "جامعه عمل" استفاده می‌کنیم. تمرین (کار) در هسته هر جامعه عملی به طور معمول یک چرخه با شروع، میانه و پایان را پایین می‌آورد، که ممکن است در طول چند دقیقه، ساعت، روز یا ماه گسترش یابد، بسته به ماهیت کار تحویل یک کودک، هدایت سفر یک کشتی، تشخیص یک بیماری یا اجرای یک کمپین تبلیغاتی، برای مثال. جامعه عمل به طور اجتماعی خود را در طول یک چرخه زمانی طولانی‌تر از خود چرخه عمل کاری بازتولید می‌کند و این کار را با یک سیستم کارآموزی انجام می‌دهد که می‌تواند بسیار غیررسمی باشد، مانند مورد تبدیل شدن به یک ماما مایایی، یا بسیار عادی، مانند مورد تبدیل شدن به یک ماما، تبدیل به یک بنای سنگی یا گروه‌بان نیروی دریایی شده بود. جوامع شورای عمل از طریق جوامع دست اندرکاران باز تولید می‌شوند. در سیستم‌های کارآموزی، با این حال غیر رسمی، مبتدیان با کمک به اعضای با تجربه ثروت مشترک، شروع به مشارکت قانونی می‌کنند. این بدان معناست که آن‌ها به عنوان شرکت کنندگان "مشروع"، اگر "حاشیه‌ای" در نظر گرفته می‌شوند. موقعیت محیط جانبی بسیار مهم است زیرا به آن‌ها اجازه می‌دهد تا عملکرد افراد ماهر را مشاهده کنند، سپس آن را کپی کرده و یاد بگیرند. این در تضاد با آموزش رسمی است که در آن کار دانش آموزان و دانش آموزان به عنوان ایجاد یک مشارکت مشروع در ارتباط با دانش پژوهان در یک رشته یا جامعه تحقیقاتی تا سطح کارشناسی ارشد یا دکترا در نظر گرفته نمی‌شود، و آن‌ها حتی قادر به دیدن محققان و محققان ماهر در حال تمرین نیستند. هر جامعه از تمرین با روابط قدرت نامتقارن بین تایم‌های قدیمی (که استاد تمرین هستند) و تازه واردها (که استاد هستند) مشخص می‌شود. در چنین کارآموزی - یادگیری شاگرد با کپی کردن استاد یاد می‌گیرد، معمولاً با انجام برخی بخش‌های محیطی، کم‌خطر، جزئی اما ضروری فرآیند و به تدریج و به طور میانه‌روی تلاش می‌کند تا بخش‌های مرکزی‌تر و مشکل‌تر فرآیند را انجام دهد. با این حال، فرآیند یادگیری کپی کردن از یک استاد بدون تنش نیست. برای مثال، تنش بین تکرار و تغییر، کلون‌ها و بدعت‌گذاران، و بین پیوستگی و ناپیوستگی را در نظر بگیرید. جوامع عمل کاملاً مستقل یا خودکفا نیستند؛ آن‌ها وابسته به دیگر جوامع عمل هستند که نیازمند خدمات یا محصولات خود و یا تامین مواد و منابع خود هستند. آن‌ها همچنین وابسته به عرضه تازه واردان/نوآموزی مناسب هستند که در فرهنگ‌های سنتی اغلب فرزندان استادان هستند. بنابراین، اتحاد فعالیت‌ها بخشی از شبکه‌ای از جوامع همپوشان و مماس عمل هستند که در اقتصاد رسمی یا رقابتی با یکدیگر تجارت می‌کنند.

ممکن است از پنج نکته بالا تقدیر شود که لاو و ونگر ایده یادگیری جایگاه‌مند را به عنوان "یک شرکت آموزشی برای آموزش" مطرح نمی‌کنند، کم‌تر یک استراتژی آموزشی یا یک تکنیک تدریس"، بلکه آن را به عنوان یک دیدگاه تحلیلی در مورد یادگیری، روشی برای درک یادگیری می‌بینند و تمایز اساسی بین یادگیری و آموزش عمده ایجاد می‌کنند (۱۹۹: ۴۰). مورد دوم شامل آموزش و تدریس است، در حالی که رویکرد آن‌ها نوعی چارچوب برای تجزیه و تحلیل شیوه‌های کاری هر جامعه از شیوه‌های رسمی یا غیر رسمی ارائه می‌دهد. نقد "مدرسه رفتن" که از آن درس گرفته شده‌است، لاوه و ونگر ادعا می‌کنند که تجدید نظر در مورد آموزش از دیدگاه مشارکت محیطی مشروع (LPP) به یک تمرین مفید تبدیل خواهد شد (۱۹۹: ۴۱). آن‌ها آموزش رسمی را نقد می‌کنند، که شامل بیشتر زمینه‌های آموزشی و آموزشی می‌شود، و چندین بخش مرتبط با هم در انتقاد آن‌ها از "مدرسه رفتن" از یک یادگیری جایگاه‌مند وجود دارد.

d. سه مورد از این بخش‌های مرتبط با بحث ما در بخش نهایی این فصل مرتبط خواهند بود.

مدارس، افراد حرفه‌ای برخی از روش‌ها را تولید نمی‌کنند. بلکه افراد بالغ مدرسه‌ای را تولید می‌کند، افرادی که می‌توانند در مورد عمل صحبت کنند به جای این که به یک جامعه عمل تعلق داشته باشند (دانش چه چیزی بدون دانش چگونه). مدارس به طور موثر دانش آموزان و معلمان را از فرصت‌های تمرینی دیگر محروم می‌کنند. این امر آن‌ها را منحرف می‌کند و می‌تواند یادگیرندگان را بیگانه کند زیرا ارتباط بین صحبت کردن و انجام یک عمل وجود ندارد. [III] تدریس و یادگیری در موسسات آموزش، به جای مشاهده یک عملکرد ماهرانه و تقلید از آن، به واسطه گفتمان صورت می‌گیرد، که اغلب زمینه‌ای برای یادگیری در سیستم‌های کارآموزی با تنوع مامایی، کاراته، و یا انجام تحقیقات دکترا در علوم است. مدرسه رفتن چیزی را تولید می‌کند که ممکن است "جوامع این دوره" نامیده شود تا جوامع عمل، و جدایی دانش انتزاعی (دانش چیست و چرا) را از دانش عملی (دانش چگونه و مراقبت چرایی) ضروری می‌سازد. (Quinn, ۱۹۹۲) این جدایی، تمایز "صحبت کردن" از "صحبت کردن" در یک عمل را ممکن می‌سازد: عمل اول بیشتر توصیفی، تبیینی و سیستماتیک است، در حالی که عمل دوم بیشتر اجرایی و تک کاره است. ممکن است به نظر برسد که نظریه پردازان یادگیری جایگاه‌مند ضد مدرسه هستند، اما این موضع لاو و وانگر نیست. در مقابل، نظر آن‌ها این است که با وجود دستاوردهای بزرگ آن، تحصیل در مدارس عادی مشکلات بومی دارد که می‌تواند باعث آسودگی خاطر شود و بهتر درک شود وقتی که با جوامع عمل مقایسه شود. برخی محققان توسعه مدیریت و آموزش تشخیص می‌دهند که مقدار قابل توجهی از یادگیری خارج از رویدادها و برنامه‌های یادگیری رخ می‌دهد (به عنوان مثال، برگوین و هاجسون، ۱۹۸۳؛ مامفورد، ۱۹۸۹؛ مارسیک و واتکینز، این جلد). با این حال، مطالعات دقیق بسیار کمی در مورد این فرآیندهای یادگیری "طبیعی"

یا "روزمره" وجود دارد، تا حدودی به این دلیل که آن‌ها نسبت به کلاس‌های درس و دیگر محیط‌های نامناسب، کم‌تر به راحتی مورد بررسی قرار می‌گیرند. با گرد هم آوردن و تجزیه و تحلیل چندین مطالعه قوم‌شناختی دوره کارآموزی، Lave و Winger (۱۹۹۰) شروع به نشان دادن این کرده‌اند که چه تحقیقاتی در مورد یادگیری طبیعی ممکن است پیدا کنند و چارچوب‌هایی برای یافتن الگوها در داده‌ها فراهم کنند.

بحث: یادگیری مدیریت و یادگیری موقعیتی

در بخش دوم این فصل ما تغییر در دیدگاهی را بررسی کردیم که از اتخاذ یک رویکرد یادگیری جایگاه‌مند به پایین می‌آید. اگر جوامع تمرین برای فرآیندهای یادگیری طبیعی روزمره و دستیابی به اهداف حیاتی باشند و اگر ما بر تمرین بر نظریه و اجتماع بر فرد تاکید کنیم، پیامدهای آن برای یادگیری مدیریت چه می‌تواند باشد؟

اول اینکه، ما باید بدانیم که یادگیری مدیریت خود یک جامعه تحقیقاتی است که درون آن تعبیه شده است و بخشی از جوامع گسترده‌تر آموزش مدیریت عملی، توسعه مدیریت و HRD است. این متخصصان از جامعه تحقیقات یادگیری مدیریت جدا نیستند، بلکه زمانی به آن تعلق دارند که کلاه‌ها را عوض می‌کنند و به عنوان محققان آموزش و توسعه مدیریت و HRD عمل می‌کنند. آن‌ها این کار را زمانی انجام می‌دهند که تحقیقاتی را برای کمک به عملکردشان انجام می‌دهند، برای مثال، هنگام انجام یک "آموزش نیاز به تجزیه و تحلیل" یا انجام یک ارزیابی، یا هنگام تحقیق در مورد برخی مطالب یا ایده‌های جدید برای طراحی یک برنامه یا رویداد یادگیری. تحقیق به مفهومی که به تازگی توضیح داده شد یک فعالیت روزمره است که در حال حاضر بخشی از زندگی کاری بسیاری از افراد حرفه‌ای است. چنین مهارت‌های تحقیقاتی غیر رسمی با تعداد رو به رشد محققان حرفه‌ای در حال انجام تحقیقات در زمینه یادگیری مدیریت تکمیل می‌شود. با توجه به این که یادگیری مدیریت یک جامعه تحقیقاتی است که در آموزش و توسعه مدیریت و جوامع HRD جای گرفته است، نکته اصلی این فصل این است که بگوییم این جوامع با عملکرد نامناسب، بخشی از "یادگیری کوه یخی" را تشکیل می‌دهند. نظریه پردازان یادگیری برجسته توجه ما را به فرآیندهای یادگیری روزمره "طبیعی" جلب می‌کنند که در بسیاری از جوامع کاری مختلف عمل، ذاتی هستند. به عنوان مثال، پایان‌نامه دکترای اورتیز و سایر نشریات (۱۹۹۰، a۹۹۰I)، قوم‌شناختی تکنسین‌های خدمات را هم در آموزش و هم در کار در یک شرکت بزرگ فراهم می‌کند. کار این تکنسین‌ها در آموزش راهنما و شرح وظایف توصیف می‌شود، اما توصیف قوم‌شناختی اورری بسیار غنی‌تر است. قوم‌نگاری سوچمانز (۱۹۸۷، ۱۹۹۰) از دانشمندان شناختی و طراحان سیستم‌ها، که از تخته سفیدها برای توسعه طرح‌های خود به طور مشترک استفاده کردند، به طور خاص آشکار است. کار او، مانند اورس و ایلسا،

لطف باز انجام فعالیت‌ها را نشان می‌دهد که، حتی اگر آن‌ها از قبل برنامه‌ریزی یا برنامه‌ریزی شده باشند (از طریق کتابچه راهنمای آموزشی، برنامه کسب‌وکار، یا شرح شغل، برای مثال)، در نهایت به مهارت‌های ضمنی و مجسم شده‌ای وابسته هستند که این برنامه را به مبارزه می‌طلبند. سوچمن (۱۹۹۰) سادگی دانش ضمنی را با قیاس با تلفظ یک سری کلمات رپ توضیح می‌دهد. برای مثال، قبل از این که آدم برای رسیدن به اصل و نسب نقشه بکشد، به چیزی شبیه به این فکر می‌کرد:

تا آنجا که ممکن است به سمت چپ می‌روم. سعی می‌کنم آن را بین آن دو سنگ بزرگ قرار دهم. سپس به راست به سمت راست منحرف شد تا آن را در گروه بعدی قرار دهد. بحث. نتایج نشان داد که با افزایش غلظت نمک، درصد جوانه زنی کاهش می‌یابد و بازسازی نیز ممکن است در چنین طرحی و در راستای اجرای طرح‌های جایگزین صورت گیرد. اما در هیچ موردی و این نکته بسیار مهم است که چنین اقدام کنترلی را به معنای دقیق کلمه "کنترل" انجام دهید. وقتی که واقعا به جزئیات انجام دادن کارها می‌رسیم. من *sitll*. شما نه به برنامه بلکه به هر مهارت مجسم شده کنترل یک قایق، پاسخ به جریان‌ها و چیزهایی که در دسترس شما هستند، تکیه می‌کنید. با هر اقدام برنامه‌ریزی شده از اداره یک کارگاه کاری با توجه به طراحی برای یادگیری، تا هر نوع مدیریت تغییر اولیه یک‌سان است. هدف این فصل تاکید بر این نکته است که رویکرد یادگیری جایگاه‌مند، خطرات متخصصان آموزش و توسعه مدیریت، *HRD* و یادگیری مدیریت را افزایش می‌دهد. نکته اصلی این است که این رویکرد به جای تاکید بر فرآیندهای آموزشی و توسعه‌ای مدیریت، بر فرآیندهای یادگیری مدیریت تاکید دارد. مورد اخیر، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است که به طور مکرر توسط افراد حرفه‌ای انجام می‌شود تا آن‌ها را یاد بگیرند، در حالی که فرآیندهای یادگیری مدیریت، این‌ها و بقیه کوه یخی یادگیری را پوشش می‌دهند. فرآیندهای روزمره که به موجب آن افراد یادگیری را مدیریت می‌کنند و مدیریت کردن را یاد می‌گیرند (فاکس، ۱۹۹۴، *a*, *b*۹۹۴I).

تئوری و تمرین

اگر یادگیری مدیریت پیامی برای آموزش و توسعه مدیریت و کارشناسان *HRD* براساس نظریه یادگیری جایگاه‌مند داشته باشد، این است که آن‌ها / ما در معرض "نقد آموزش" که توسط لاو و ونگر (۱۹۹۱) تنظیم شده است، قرار داریم، که ما بزرگسالان "آموزش دیده" یا "آموزش دیده" را تولید می‌کنیم به جای اینکه جوامع یادگیری موجود از عمل را در انواع متعدد کار مدیریتی بهبود بخشیم. در ارتباط با این نقد، انتقادی وجود دارد که آموزش و پرورش مدیریت و متخصصان *HRD* در "صحبت کردن" نسبت به "صحبت کردن درون" شیوه‌های مدیریتی، به جای مشارکت مستقیم در جوامع عمل مدیریتی، تخصص بیشتری دارند. در نتیجه، تلاش‌های ما با

مساله "انتقال یادگیری" که سوالاتی را در مورد "ارزش افزوده" آموزش رسمی در نظر جوامع با عملکرد مدیریتی بالا، و همچنین جوامع مدیریت خط ایجاد می‌کند، به چالش کشیده می‌شود. چندین دفاع در برابر این اتهامات وجود دارد، اما مسلماً، نیاز به پاسخ دادن نیز وجود دارد و رویکرد یادگیری جایگاه‌مند می‌تواند راه‌هایی را برای مقابله با این اتهامات ارائه دهد. اولین دفاع این است که اگر چه آموزش و توسعه مدیریت به طور فزاینده‌ای در حال تبدیل شدن به یک حوزه عملی است، همانطور که در بخش اول این فصل بحث شد، این حوزه در واقع در درون خود دو جامعه متمایز عمل دارد، که ما آن را "توسعه مدیریت" و "آموزش مدیریت" می‌نامیم، که نباید جایگزین کل شود. مورد دوم وظیفه اولیه تولید نسل جدیدی از محققان و محققان است که قادر به تولید دانش و بینش اصلی هستند، درست مانند دیگر زمینه‌های آموزش عالی (علوم طبیعی، هنر و علوم انسانی، و علوم اجتماعی). آموزش مدیریت نباید جایگزینی برای توسعه مدیریت باشد، بلکه باید آماده‌سازی برای، یا از زمان، یک شغل مدیریتی باشد. از سوی دیگر، توسعه مدیریت و HRD، باید برای جوامع مدیریتی فعال در محیط‌های سازمانی و ساختارهای شغلی مفید باشد. اگر بپذیریم که تفاوت قانونی بین آموزش مدیریت و توسعه مدیریت وجود دارد، پس هر گونه عواقب ناشی از رویکرد یادگیری جایگاه‌مند باید در دو مورد متفاوت باشد. بنابراین ما باید بپذیریم که آموزش مدیریت درباره بازتولید فرصت‌های عملی تحقیقاتی است که متکی بر جوامع بزرگ‌سال مدرسه‌ای است.

سخن گفتن. در رشته‌های دانشگاهی صحبت کردن بخش مهمی از تمرین تحقیقاتی است که نظریه‌ها را تولید، بحث و ارزیابی می‌کند و بخش مهمی از کار است. بحث در این مورد، صحبت کردن در عمل نظریه‌پردازی و نقد است. بنابراین، آموزش مدیریت باید تفاوت بین پژوهش محض و کاربردی، آموزش و پرورش و آموزش حرفه‌ای را حفظ کند، و یا این که مقایسه خود را به خطر می‌اندازد.

دومین دفاع در برابر این اتهام که توسعه دهندگان به طور کلی درک نمی‌کنند که یادگیرندگان چگونه در شرایط روزمره کار می‌کنند و از نظر اجتماعی یاد می‌گیرند، این است که استدلال کنند که آن‌ها تنها نیستند. مدیریت ارشد همچنین می‌تواند نسبت به خرده‌فرهنگ‌های سازمانی و دانش ضمنی درون آن‌ها کور باشد. در واقع، گزارش‌های حمایتی یا رسمی از شیوه‌های کاری سازمان‌ها (که در کتاب‌های راهنمای آموزشی، توصیفات شغلی، دستورالعمل‌های رویه‌ای و مانند آن یافت می‌شوند) اغلب بسیار انتزاعی هستند، و درک کمی از شیوه‌های یادگیری کاری واقعی ارائه می‌دهند. توسعه مدیریت و دست‌اندرکاران HRD تنها مدیرانی نیستند که نیاز به توجه به فرصت‌های یادگیری جایگاه‌مند دارند. می‌توان استدلال کرد که یادگیری جایگاه‌مند، توسعه مدیریت و HRD

را به عنوان یک منطق برای گسترش دامنه طرفدار خود، و یک روش برای انجام این کار ارائه می‌دهد. این چشم‌انداز در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

یادگیری فردی و اجتماعی

مربیان، توسعه دهندگان و مربیان اغلب افراد را با داشتن ظرفیت‌های ایده‌آل بسیاری به خاطر تجربه جهان به شیوه‌ای منحصر به فرد، معتبر می‌دانند. برای افکار مستقل؛ تصمیم گرفت آزادانه تصمیم بگیرد. برای اقدام مستقل؛ زیرا شخصا مسئول اعمال خود بودند. چون از اشتباه خبر دارم. و بین دو گونه واقعی و غیر واقعی تفاوت وجود دارد. از آنجا که مربیان، توسعه دهندگان و مربیان مردم را به این شیوه می‌بینند، آن‌ها فرآیندهای آموزشی، توسعه‌ای و آموزشی را طراحی می‌کنند که مردم را به افراد تبدیل می‌کنند. به طور مکرر، این شامل بیرون بردن افراد از بافت محیط یادگیری کاری روزمره شان در زمینه برخی از انواع کلاس درس است. نتیجه این است که طرح‌های مربیان، توسعه دهندگان و مربیان برای یادگیری اغلب افراد را به روش‌هایی فردی می‌کند که آن‌ها را از نقش‌های قراردادی، رفتارها، جریان‌های فعالیت و روابط کاری جدا می‌کند. چنین طرح‌های فردی سازی می‌تواند برای تسهیل خودآگاهی یادگیرندگان، یا برای انتشار اطلاعات به جمعیت یادگیرندگان، یا برای نشان دادن رفتارها و مهارت‌های جایگزین بسیار مفید باشد، اما آن‌ها برای درک این که یادگیرندگان چگونه در شرایط روزمره اجتماعی کار می‌کنند و یاد می‌گیرند، خوب نیستند. یکی از مفاهیم تحقیق لاو و ونگر (۱۹۹۱) این است که یادگیری انجام‌شده در دوره کار روزمره می‌تواند برای اتحاد عمل بسیار مهم باشد، اما مربیان، توسعه دهندگان و مربیان تقریباً نسبت به آن کور هستند. یکی از نتایج این کار این است که مربیان و توسعه دهندگان اغلب نمی‌دانند که شرکت کنندگان آن‌ها چه می‌دانند، اما فقط می‌دانند که خودشان چه چیزی را می‌توانند تدریس کنند. در سال‌های اخیر نوناکا (۱۹۹۱) اشاره کرده‌است که جوامع عمل (او واژه جوامع تعامل را ترجیح می‌دهد) در واقع انبار است.

ایجاد حس یادگیری مدیریت

دانش ضمنی با ارزش که "خلق دانش شرکت‌ها" نام دارد، می‌تواند برای بهبود مزیت رقابتی خود از آن استفاده کند، اما تنها در صورتی می‌تواند راهی برای آشکار کردن دانش ضمنی پیدا کند. براون و دوگووید (۱۹۹۱) به طور مستقیم برای لاوه و ونگر، مانند نوناکا، استدلال می‌کنند که جوامع عملی باید توسط سازمان‌هایی که در آن‌ها وجود دارند، مورد دسترسی قرار گیرند. آن‌ها هشدار می‌دهند که برای ابتکارات سبک توسعه سازمانی (شامل نیروهای وظیفه و گروه‌های پروژه جدید، برای مثال برای مداخله در محل کار برای نصب TQM، IIT، یا سایر مداخلات توسعه سازمانی، در واقع می‌تواند به دانش ضمنی که در حال حاضر وجود دارد آسیب برساند، یا با

غلبه بر آن، نادیده گرفتن آن، رد آن، یا ترجمه آن به زبان برخی از برنامه‌های تغییر جهانی - به طوری که اساس آن از دست برود. این حقیقت که سازمان‌ها از بسیاری از فرهنگ‌های دارای همپوشانی مختلف تشکیل شده‌اند، به طور گسترده‌ای در دهه ۱۹۸۰ شناخته شد، اما پس از آن چگونگی تحمیل یک مدل فرهنگ سازمانی بر کل سازمان بود. روش شیون برای فرهنگ‌های شرکتی طراح اغلب مشاوران خارجی را در تسهیل گروه‌های کوچکی از مدیران ارشد برای تولید بیانیه "ماموریت" یا "ارزش" درگیر می‌کرد، که توسط "تغییر فرهنگ" از بالا به پایین برای "تسخیر قلب‌ها و ذهن‌ها" و حتی برای تغییر رفتار "تایید شده بود. به عنوان مثال، مدیران ارشد در مورد "هیولت پاکارد وی" صحبت کردند، و تلاش کردند تا فرهنگی را از شعارها و "اظهارات باور سازمانی" بسازند. در دهه ۱۹۹۰، کار نوناکا، کویین، و براون و دوگوبید در میان دیگران، به یک رویکرد متفاوت و با اهمیت تر اشاره می‌کند، رویکردی که تا زمانی که برای اولین بار آن‌ها را درک نکرده است، سعی در تغییر فرهنگ‌های سازمانی ندارد. این رویکردها بیشتر با بذرها فرهنگ‌های مختلف در شرکت کار می‌کنند تا با خیال‌پردازی‌های تیم بالا. هدف به طور مساوی، معرفی تغییراتی است که عملکرد شرکت را بهبود خواهند بخشید، اما تاکید بر "یادگیری با" است که در تضاد با گفتن چگونگی تغییر به جوامع عمل است. یکی از روش‌هایی که مربیان و توسعه دهندگان می‌توانند نقش حرفه‌ای خود را ارتقا دهند و توسعه دهند، یادگیری "کار می‌دانی" در جوامع عملی، یادگیری تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح است. مهارت‌های انجام این کار مشابه مهارت‌های کارکنان می‌دانی انسان‌شناسی است. چنین مهارت‌هایی باید "در این زمینه" یاد گرفته شوند اما در ابتدا با کمک نژاد شناسان با تجربه تر. کار می‌دانی شامل مربیان و توسعه دهندگان در یادگیری بیشتر در مورد جوامعی است که در نهایت می‌خواهند شیوه‌های خود را بهبود بخشند. راحت‌ترین راه برای انجام این تغییر تاکید حرفه‌ای شروع با صرف زمان بیشتر برای تجزیه و تحلیل نیازهای آموزشی است، اما همچنین برای انجام این کار به روش‌هایی که با فرهنگ همراه است و نیاز به مهارت‌های کار می‌دانی دارد، به جای طراحی پرسشنامه و مصاحبه ارزیابی شخصی.

خلاصه و نتیجه‌گیری

من در این فصل استدلال کرده‌ام که آموزش مدیریت از توسعه مدیریت متمایز است و هر دوی این حوزه‌های فعالیت به روش‌های مختلفی به نظریه و عمل مدیریت کمک می‌کنند. من همچنین استدلال کرده‌ام که یادگیری مدیریت مطالعه مدیریت یادگیری است.

فرآیندها، به ویژه فرایندهایی که به عملکرد مدیریت کمک می‌کنند، از جمله آموزش مدیریت و توسعه. این فصل به طور خلاصه یک گزارش قدرشناسانه از نظریه یادگیری جایگاه‌مند (SLT) ارائه می‌دهد، و مفاهیم ضمنی برای

یادگیری مدیریت را ترسیم می‌کند. SLT توجه ما را به این واقعیت جلب می‌کند که آموزش و توسعه مدیریت رسمی، تنها بخش کوچکی از یادگیری است و بیشتر یادگیری مدیریت و مدیریت یادگیری است (فاکس، ۱۹۹۴ الف)، به صورت ضمنی و فرهنگی از طریق شیوه‌های کاری افراد در سازمان‌ها، گروه‌ها و دیگر جوامع عملی، "در محل کار" رخ می‌دهد. به طور مشترک با نویسندگان در مورد یادگیری جایگاه‌مند، برخی از نویسندگان در مورد یادگیری مدیریت، یادگیری در عمل را مورد مطالعه قرار داده‌اند. به عنوان مثال، آن‌ها یادگیری در عمل را در زمینه کار مدیریتی در هر روز و در زمینه زندگی مدرسه کسب‌وکار مطالعه کرده‌اند (فاکس، ۱۹۹۰ b). (Burgoyne and Hodgson, ۱۹۸۳; Davies and Easterby-Smith, ۱۹۸۴) من پیشنهاد کرده‌ام که رویکرد یادگیری جایگاه‌مند راهی را برای گسترش دامنه حرفه‌ای و مهارت‌های توسعه دهندگان مدیریت ارائه می‌دهد، که آن‌ها را قادر می‌سازد تا جوامع یادگیری جایگاه‌مند عمل را که در حال حاضر در سازمان‌ها وجود دارند، درک کنند. این امر مدیریت و مدیریت منابع انسانی را قادر می‌سازد تا دانش ضمنی که خرده‌فرهنگ‌های سازمان دارند را بهتر درک کنند و این امر را برای سازمان آشکارتر سازند. نوناکا (۱۹۹۱)، در میان دیگران، استدلال می‌کند که چرا این امر می‌تواند برای سازمان‌ها بسیار مفید باشد، و کار Orr (۱۹۹۰ a, b) و Suchman (۱۹۸۷، ۱۹۹۰)، و همچنین Lave و Winger (۱۹۹۱)، تصاویر روشنی از چگونگی این امر ارائه می‌دهد.

هدف اصلی این فصل ارائه مروری بر روندهای تحقیقاتی غالب در یادگیری مدیریت است. این کار از طریق بررسی مثال‌هایی از تحقیقات انجام می‌شود که به انواع مختلف مسائل و موضوعات در این زمینه می‌پردازند. به عنوان یک سازمان‌دهنده اولیه ما یک ماتریس با دو بعد توسعه داده‌ایم. این موارد به ترتیب بین بخش‌های آموزشی و شرکتی و بین سیاست و نگرانی‌های عملیاتی تمایز قائل می‌شوند (شکل ۲). بعد آموزشی - سازمانی، با توجه به محل اصلی یادگیری مدیریت، تمایزی را فراهم می‌کند: اینکه آیا در "دیواره‌ای" موسسات آموزشی رخ می‌دهد یا در، یا تحت کنترل سازمان‌های کارفرما رخ می‌دهد. اصطلاح شرکت شامل هر سازمان استخدا می‌است که شامل یک خلاصه مدیریتی است. بعد سیاسی - عملیاتی تمایز با مفاهیم مقیاس را فراهم می‌کند: سطح سیاسی متمرکز بر مسائل عمومی و اصول اغلب در سطح ملی؛ در سطح عملیاتی، تمرکز محلی و تاکید بر تکنیک‌ها و روش‌های به کار رفته در نهادهای بومی وجود دارد. بدین ترتیب در هر یک از این ربع‌ها تصاویر خاصی از محتوا را ارائه می‌دهیم.

	Education sector	Corporate sector
Policy level	Evolution of education in the UK and USA. Key reports and debates. Growth and the Management Charter Initiative.	Establishment of competencies as alternative to academic education. Rise of vocational qualifications and role of government and corporate institutions.
Operations level	Effectiveness of management education methods. Processes in teaching and learning. Development of new and innovative forms of management teaching/ learning.	Evaluation of corporate training methods. Investigating natural learning at work. Mentorship. Organizational learning. Effectiveness of management development and HRM.

Figure 2.1 *Examples of research traditions in management learning*

پژوهش در زمینه یادگیری مدیریت انجام شد. ما همچنین در مورد روش‌های مختلف مورد استفاده نظر می‌دهیم زیرا سنت‌های روش‌شناختی متمایزی در هر ربع وجود دارد. این موارد همچنین تحت‌تاثیر نوع مشکل و ماهیت ذینفعان درگیر قرار دارند. به عنوان مثال، در سطح سیاست که در آن تمرکز بر موضوعات اصلی است، اعتماد

قابل توجهی به دیدگاه‌های مجریان عقاید وجود دارد. اعتماد کمتری به تحقیقات دقیق در بخش شرکت نسبت به بخش آموزشی وجود دارد، و در سطح عملیات اعتماد بیشتری به تحقیقات تجربی، موارد فردی و حساب‌های افراد وجود دارد. قبل از آغاز بررسی سنت‌های تحقیق در یادگیری مدیریت، همچنین ارزش برجسته کردن یک بحث اساسی در مورد ابزار مناسبی که دانش باید از آن مشتق شود و ارزشی که باید در چنین دانشی قرار گیرد، را دارد. این بحث اغلب به عنوان بین اثبات‌گرایی از یک سو و پدیده‌شناسی از سوی دیگر شناخته می‌شود، اگر چه تعداد زیادی از مواضع سازش بین این دو رویکرد برای تحقیق وجود دارد، مانند پژوهش عملی که تا حدی بر هر دو سنت ترسیم می‌شود. مدیریت در اواخر قرن نوزدهم به عنوان یک رشته مطالعاتی ظهور کرد و به عنوان یک رشته نسبتاً جدید مجبور شد تا روش‌های تحقیقاتی مرتبط با رشته‌های مرتبط مانند اقتصاد و روان‌شناسی را پایین بیاورد. در آن زمان، این موارد یک رویکرد قویا اثبات‌گرا با تکیه بر معیارهای کمی، تجزیه و تحلیل آماری و جستجو برای قوانین جهانی (علی) اتخاذ کردند. این روند با بررسی عمده آموزش مدیریت که توسط گوردون و هاوول (۱۹۵۹) در ایالات متحده آمریکا انجام شد، تقویت شد. آن‌ها نه تنها از آموزش بسیار دقیق‌تر برای دانشگاهیان مدیریت حمایت کردند، بلکه توصیه کردند که برنامه‌درسی تدریس شده در مدارس کسب‌وکار باید وابستگی بیشتری به روش‌های کمی و تحلیلی داشته باشد. این امر نه تنها بر سنت‌های تحقیقاتی اصلی مدیریت، بلکه بر تخصص‌های فرعی مانند آموزش مدیریت و آموزش نیز تاثیر می‌گذارد. با این حال، رویکرد کمی بدون منتقدان آن نبود. مینتزربرگ (۱۹۷۳) و کاتر (۱۹۸۲) ادعا کردند که شواهد کمی برای حمایت از این دیدگاه که مدیران به روشی که نظریه‌های سنتی پیشنهاد می‌کنند رفتار می‌کنند، پیدا می‌کنند. تحقیق آن‌ها یک رویکرد پدیدارشناختی را با استفاده از تکنیک‌های کیفی، مشاهده و شرح خود مدیران اتخاذ کرده‌است. سایر دانشگاهیان، با پشتیبانی کارفرمایان و با استفاده از تکنیک‌های تحقیق کیفی، استدلال کردند که آموزش تکنیک‌های کمی تحلیل برای مدیران ارزش محدودی دارد و اینکه عواملی وجود دارند که تمایل کمتری به کمی سازی دارند که مهم‌تر هستند، مانند توانایی هدایت، متقاعد کردن، شناسایی مشکلات، ایجاد چشم‌انداز و مدیریت فرهنگ. (Livingston, ۱۹۷۱; Hayes and Abernathy, ۱۹۸۰; Peters and Waterman, ۱۹۸۲) این نتایج توسط گزارش پورتر و مک‌کیبن (۱۹۸۸) برای انجمن آمریکایی مدارس کسب‌وکار دانشگاهی (AACSB) در پاسخ به کاهش تعداد MBA در آمریکا تایید شد. این دو سنت، کمی / مثبت‌گرا و کیفی / سازنده‌گرا، در حال حاضر در تحقیقات مدیریت ایالات متحده هم‌زیستی دارند، و تنش بین این دو نیز در کشورهای دیگر، مانند انگلستان مشهود است. در برای بخش‌های مختلف این فصل به چگونگی دخالت آن‌ها در پژوهش در اشکال مختلف یادگیری مدیریت اشاره خواهیم کرد.

تحقیق در مورد سیاست آموزش مدیریت

ما به برخی از بحث‌های سطح سیاست در ایالات متحده اشاره کرده‌ایم، با توجه به این که آن‌ها چگونه بر دیدگاه‌های روش‌های تحقیق در آموزش مدیریت به طور کلی تاثیر می‌گذارند. در این بخش به بررسی مثال‌هایی از تحقیقات سیاست محور انجام‌شده در بریتانیا می‌پردازیم. دلیل تمرکز بر روی یک سیستم ملی این است که ما می‌خواهیم به طور عمیق هم ذات و هم فرآیند تحقیق سیاست در آموزش مدیریت را نشان دهیم. با این حال، می‌توان به این نکته اشاره کرد که اگرچه مسائل عمومی ممکن است در کشور متفاوت باشند، موضوعات مطرح‌شده در آمریکا و دیگر کشورهای اروپایی مشابه هستند. (Locke, 1989) هنوز بحث بر سر این است که یک مقاله بسیار بحث‌برانگیز توسط دو استاد از دانشکده تجارت شهر منتشر شود. (Griffiths and Murray, 1985) این امر پیشنهاد می‌کند که بخش‌هایی از آموزش مدیریت، مخصوصاً آن‌هایی که در سطح تحصیلات تکمیلی هستند، باید خصوصی‌سازی شوند. مانند گزارش Mant که قبل از آن بود، گزارش گریفیث و مورای براساس هیچ تحقیقی نبود، اما به سرعت وضعیت "تحقیق" را به دست آورد و بسیار موثر بود، که در آموزش تحول در سیاست آموزش مدیریتی که امروز با ما است، تنظیم شد. (BIM, 1971) پیشنهادها آن به معنای عقب‌نشینی بیشتر بودجه دولت از این بخش و در جو سیاسی آن زمان است که باید جدی گرفته شود. واکنش سریع و هماهنگ بود. در جلسه‌ای در دفاتر موسسه مدیریت بریتانیا که وزیر امور خارجه آموزش و پرورش، سر کیت جوزف، در آن حضور داشت، توافق شد که در برابر این ایده‌ها مقاومت شود و این کار را می‌توان با گزارش‌های معتبر انجام داد که می‌تواند نشان دهد که صنعت نیاز به آموزش مدیریتی بیشتری دارد، که می‌تواند تنها بخشی از آن را تامین مالی کند، و در مقایسه با رقبای بین‌المللی، انگلستان در آموزش و آموزش ارائه‌شده به مدیران بسیار عقب بود. بر این اساس، دو استاد ارشد، به نام‌های جان کانستبل و چارلز هندی، مامور شدند تا مطالعاتی را رهبری کنند که به ترتیب به بررسی عرضه / تقاضای آموزش مدیریت در بریتانیا و مقررات تهیه‌شده توسط رقبای بین‌المللی می‌پردازند. تامین بودجه توسط کنفدراسیون صنعت بریتانیا (CBI)، موسسه مدیریت بریتانیا (BIM) و دفتر توسعه اقتصاد ملی (NEDO) ارائه شد. Handy و همکارانش مطالعات موردی بر روی سیستم‌های آموزش مدیریت در فرانسه، آلمان، ایالات متحده آمریکا و ژاپن انجام دادند که امکان مقایسه آماری با انگلستان را در مورد مسائلی مانند نرخ پیش‌بینی مشارکتی فراهم کرد، رویکردی که در ابتدا نسبتاً استقرایی و شهودی بود و بعداً به سمت مقایسه‌های کمی حرکت کرد. آمار جمع‌آوری‌شده با ثبات در دوره‌های آموزش عالی، شرکت‌ها و مشاوران. آن‌ها تصدیق می‌کنند که برخی از این ارقام مشکوک بودند زیرا هیچ پایگاه داده جامعی در آن زمان در مورد موضوعاتی مانند تعداد اعضای هیات‌علمی و ارائه دوره‌های کوتاه وجود نداشت. با این حال، ماهیت اغوا کننده ارائه کمی آن را ایجاد کرد. قطعی به نظر می‌رسد. هر دو گزارش در یک روز منتشر شدند و این به تاثیر آن‌ها اضافه شد (کانستبل و مک کورمیک، 1987؛ هندی و همکاران). هر دو گزارش توسعه را توصیه

کرده‌اند. کانستبل و مک کورمیک افزایش تعداد درجات در تمام سطوح را اصلاح کردند. این ممکن است به عنوان نتیجه‌ای از روش به کار رفته که "حقایق" را در مورد اعداد و سطوح جمع‌آوری می‌کند، مورد انتظار باشد؛ همچنین نیاز به توسعه زیرساخت‌های آموزشی، افزایش آموزش معلمان و معرفی مشوق‌های مالیاتی برای دانش آموزان مورد تاکید قرار گرفت. توصیه‌های سازمانی در مقابل به پیچیدگی توسعه مدیریت اشاره دارد. تحقیق او زمینه‌ای را مورد مطالعه قرار داده بود که در آن توسعه مدیریت در کشورهای مختلف رخ داده بود و یافته‌های او این بینش‌های کیفی را منعکس می‌کرد. مرکز اصلی توصیه‌های او ایجاد یک نهاد مرکزی برای هدایت از طریق این اقدامات بود که توسط یک پایگاه اطلاعاتی مناسب پشتیبانی می‌شد. هندی یک طرح ۱۰ امتیازی ارائه کرد که شامل گسترش پایه آموزشی برای تشویق تجربه کاری بود. او همچنین تشویق سازمان‌های پیشرو برای تنظیم استانداردها آموزش درون شرکتی را پیشنهاد داد و از همکاری بین سازمان‌ها و مدارس کسب‌وکار حمایت کرد. اگرچه بیشتر گروه‌های ذی‌نفع استدلال برای توسعه را پذیرفتند، اما بحث مداومی در مورد این مسائل وجود دارد (باید اتخاذ شود و ساختارهایی که برای حمایت از آن مورد نیاز است. پس از مخالفت شدید دانشگاهیان، مشاوران و مدیران، پیشنهادها مبنی بر تاسیس یک موسسه خبره مدیریت، که دلالت بر حرفه‌ای شدن کامل مدیریت داشت، کنار گذاشته شد؛ تعدادی از شرکت‌های پیشرو برای تعهد به یک کد عملکرد توسعه مدیریت خوب، که هنوز هم توسط سازمان ابتکار منشور مدیریت (MCI) پشتیبانی می‌شود، ثبت‌نام کرده‌اند. و یک فشار عمده برای معرفی گواهی صلاحیت مدیران در همه سطوح در مقابل صلاحیت‌های سنتی دانشگاهی و حرفه‌ای ایجاد شد. مورد دوم تنها یکی از این سه پیشنهاد است که تاثیر زیادی بر آموزش مدیریت و سپس در سطوح پایین‌تر به دلیل در دسترس بودن بودجه دولت داشته‌است. سطوح بالاتر، هم در مقطع کارشناسی و هم در مقطع کارشناسی ارشد، همچنان به شدت تحت کنترل تنوعات واحد باقی می‌مانند. در همین حال، تعداد دانش آموزان در پنج سال بعد از این دو گزارش بسیار سریع افزایش یافت، اما در نتیجه افزایش آگاهی و فشار بازار نسبت به نتیجه برنامه‌ریزی و اقدام آگاهانه بیشتر بود. اخیراً، ارزیابی کیفیت تحقیق و تدریس در مدارس کسب‌وکار و مدیریت بریتانیا، طیف وسیعی از پاسخ‌های حیاتی را برانگیخته است (تیلور، ۱۹۹۴؛ بری و همکاران، ۲۰۰۸).

تیلور، از دپارتمان اکون میک در دانشگاه لنکستر، تحلیل آماری دقیقی از نتایج ارزیابی تحقیق ۱۹۹۲ از ۸۵ دپارتمان کسب‌وکار و مدیریت در انگلستان ارائه داد. با توسعه یک مدل رگرسیون از مجموعه‌ای از شاخص‌های کمی خروجی و ورودی تحقیق، او نشان داد که امکان مقایسه بین مدارس وجود دارد و نشان داد که چگونه این رگرورها می‌توانند به عنوان متغیرهای پیش‌بینی‌کننده / کنترل برای توضیح تغییرات بین دپارتمان‌ها استفاده شوند. از میان متغیرهای کشف‌شده در این مدل می‌توان به اندازه دپارتمان، مقالات مجلات علمی داوری شده و

درآمد تحقیقاتی اشاره کرد. این متغیرها می‌توانند برای تعیین رتبه پژوهشی در تمرین‌های آینده مورد استفاده قرار گیرند.

مثالی از یک مطالعه کیفی بیشتر این بود که در شورای سرمایه‌گذاری آموزش عالی انگلستان (HEFCE) برای ارزیابی کیفیت تدریس توسط بری، لاک و ایستربی اسمیت (۱۹۹۵) انجام شد. این گزارش شامل بازتاب‌هایی در مورد تجربیات خود به عنوان ارزیاب و ارزیاب بود. تمرکز اصلی این تحقیق تحلیل محتوا (در اصل یک روش کیفی) از گزارش‌های بازدید بود که جنبه‌های مثبت و مسائل ارائه‌شده توسط ارزیابان را بررسی می‌کرد که قضاوت انجام‌شده در مورد هر موسسه بازدید شده را تایید می‌کرد. علاوه بر این، به منظور به دست آوردن برخی بینش‌ها در زمینه هر بازدید و گزارش، زمینه هر ارزیاب متخصص و ماهیت نقش هر ارزیاب راهنما در نظر گرفته شد. از رویکرد کیفی، نتیجه‌گیری این بود که دامنه فعالیت‌هایی که در واقع مورد ارزیابی قرار گرفتند به طور قابل توجهی بین موسسات متفاوت بود. آن‌ها دریافتند که همبستگی قوی بین آموزش و تعالی پژوهش وجود دارد، محتوای آموزشی یک عامل اصلی در قضاوت در مورد کیفیت تدریس بود، اما آن‌ها همچنین اشاره کردند که کیفیت دانشجو یک عامل طراحی مهم است.

خلاصه روش‌ها

از نقطه نظر پژوهشی، الگوهایی که برای انگلستان و ایالات متحده آشکار هستند نیز در کشورهای دیگر تکرار می‌شوند. (Locke, ۱۹۸۹; Tanton and Easterby-Smith, ۱۹۸۹) تحقیق در مورد سیاست آموزش مدیریت یک فعالیت "تاسیس" است. این موضوع توسط گروه‌های ذی‌نفع قدرتمند کنترل می‌شود که تعیین می‌کنند چه چیزی مورد تحقیق قرار خواهد گرفت و چگونه. گاهی اوقات، افراد خودسری چون گریفیث و موری وارد این نزاع می‌شوند. هم در بریتانیا و هم در ایالات متحده، محققان به عنوان ندیمه‌های گروه‌های ذی‌نفع عمل می‌کنند و اغلب به نظر می‌رسد که اعتبار شخصی مهم‌تر از تسلط بر آخرین روش‌های تحقیق است. نظرسنجی‌های پرسشنامه‌ای که از طریق مصاحبه پشتیبانی می‌شوند، روش‌های گردآوری داده‌ها هستند که با استفاده از آمار دموگرافی در دسترس قرار می‌گیرند. اگر داده‌های سخت در دسترس نباشند، حدس‌های هوشمندانه از هیچ آماری قابل قبول‌تر به نظر می‌رسند. شرکت کنندگان اگر ارشد و با نفوذ باشند اعتبار بیشتری خواهند داشت و اغلب به صورت ناخودآگاه انتخاب خواهند شد تا عقاید مورد علاقه حامیان تحقیق را منعکس کنند. گزارش پورتر و مک‌کیبن که قبلاً ذکر شد یک نمونه از یک نظرسنجی است که تلاش کرد تا راه‌حل‌های جدیدی برای یک مشکل شناخته‌شده ارائه دهد، اما سپس داده‌های جمع‌آوری‌شده از افرادی که بخشی از مشکل اولیه بودند را جمع‌آوری

کرد. به موقع بودن مطالعات و ارتباط با دستور کارها و بحث‌های فعلی در صورتی ضروری است که هر کسی به پیشنهادها توجه کند، نتایج را تفسیر کند و اقدام متعاقب را انجام دهد. محققان ممکن است تلاش کنند چنین اقدامی را پیش‌بینی کنند و استدلال‌هایی را در دوره‌های مختلف و یا در برابر دوره‌های مختلف مطرح کنند. پیشرفت‌ها در ذخیره داده‌ها و ظرفیت مدیریت به این معنی است که مطالعات آینده بیشتر براساس آمار قابل اعتماد خواهد شد اما هنوز هم لازم است که به دنبال دیدگاه‌های ذینفعان تاثیرگذار باشیم.

تحقیق در مورد سیاست توسعه شرکت

در این ربع، ما تحقیقی را در نظر می‌گیریم که بر روی آثار عمومی تاثیر گذار است که یادگیری مدیریت شرکت را در بر می‌گیرد. بنابراین ما در درجه اول در اینجا با دولت و سیاست نهادی ملی در بدنه آموزش و توسعه، از جمله سازمان‌های بخش خصوصی و دولتی در این بحث درگیر هستیم. بسیاری از مباحثات در سمت شرکت با بحث‌های بخش آموزش و پرورش موازی است، و روش‌های تحقیق الزامات مشابهی برای ارتباط و به موقع بودن، اهمیت دستور کار ذینفعان و نظر دهندگان دارند. ما در اینجا در درجه اول به توسعه مدل‌های شایستگی می‌پردازیم که برای انتخاب و آموزش مدیران مورد استفاده قرار می‌گیرند. این امر با مطالعه‌ای از سوی مشاوران آمریکایی، مک بر، آغاز شد که مجموعه‌ای از ۱۸ شایستگی را تعریف کرد که ادعا می‌کردند بیشتر مدیران به آن‌ها نیاز دارند. (Boyatzis, ۱۹۸۲) آن‌ها بیش از ۲۰۰۰ مدیر را در ۱۲ سازمان با استفاده از مصاحبه‌های رویداد رفتاری و آزمون‌های تصویری مورد بررسی قرار دادند و شایستگی‌ها از تحلیل عاملی گسترده داده‌های جمع‌آوری شده شناسایی شدند. علی‌رغم مطالعه قبلی AACSB، مدارس تجاری آمریکا تحت تاثیر این تحقیق قرار نگرفتند. (Porter, ۱۹۸۳) در اوایل دهه ۱۹۸۰ انجمن مدیریت آمریکا تلاش کرد تا مدیریت اجرایی مبتنی بر شایستگی خود را معرفی کند، اما این شکست خورد. (Powers, ۱۹۸۳) تلاش‌های جدیدی برای معرفی چارچوب‌های شایستگی برای مدیران ارشد و مدیران در مدارس کسب‌وکار بریتانیا براساس سه استاندارد سطح MCI در حال انجام است، اگرچه به نظر می‌رسد که فقدان شور و شوق مشابه حداقل به دلیل انتقاد از روش‌های تحقیق مبتنی بر این استانداردها وجود دارد. با این حال، در داخل شرکت‌ها، منافع بسیار بیشتری در هر دو طرف اقیانوس اطلس وجود داشته‌است. امروزه مهارت‌ها به طور گسترده در سیستم‌های ارزیابی و در شناسایی نیازهای توسعه استفاده می‌شوند. برخی از آن‌ها یک مدل عمومی را بر این فرض اعمال می‌کنند که تعداد محدودی از شایستگی‌های اصلی وجود دارند که با اکثر مدیران در اکثر موقعیت‌ها مرتبط هستند. این رویکرد مورد علاقه تحقیقات دولتی در بریتانیا بوده‌است که در آن از یک روش سفت و سخت به نام تجزیه و تحلیل عملکردی برای شناسایی صلاحیت استفاده شده‌است. این شامل شکستن هر شغلی به عناصر تشکیل دهنده آن و شناسایی مهارت‌ها

و توانایی‌های مرتبط با عملکرد موثر آنها است. کاکریل (۱۹۸۹) و دیگران علیه استفاده از شایستگی‌های استاندارد بحث کرده‌اند. آنها شایستگی‌ها را وابسته به زمینه یک سازمان خاص می‌دانند. بادی، پاتن و مک‌دونالد (۱۹۹۵) گزارش کردند که بسیاری از سازمان‌ها به سمت سیستم‌های بسیار واگذار شده حرکت می‌کنند که در آن بخش‌های مختلف یک سازمان شایستگی‌های مختلف را به منظور انعکاس سیستم‌های ارزشی متمایز و مشکلات عملیاتی تعریف می‌کنند. به طور مشابه، این دیدگاه وجود دارد که مجموعه‌های مختلفی از شایستگی‌ها برای سطوح مختلف مدیران مناسب هستند. اکثر مجموعه‌ها با مدل Boyatzis یا MCI شروع می‌شوند و سپس گروه‌ها را از طریق روش‌های تحقیق مانند شبکه مجموعه یا روش رویداد بحرانی اصلاح می‌کنند. این دو تکنیک در ارزیابی عناصر ضمنی یک شغل که افراد آن را برای عملکرد مهم می‌دانند، خوب هستند، با این حال بیان کردن آن دشوار است. این رویکرد ساختارگرای اجتماعی چارچوب شایستگی را قادر می‌سازد تا براساس این باشد که چگونه مدیران یک سازمان خاص شایستگی را می‌بینند. محتوای سیاسی تحقیقات سیاسی در بخش "شرکت" به راحتی می‌تواند آشکار شود. بنابراین، چند سال پیش از ریچارد تو رپ و همکارش آردها دانیلی (بهترین سابق) خواسته شد تا نرخ افت بالا در طرح ملی آموزش اشتغال را بررسی کنند. آنها انتخاب کردند تا از یک روش کیفی استفاده کنند و تحقیق خود را براساس مصاحبه با یک نمونه از کسانی که کنار گذاشته شده بودند، انجام دادند. نتایج نشان‌دهنده سطح بالایی از نارضایتی در میان کارآموزان بود. آنها احساس می‌کردند که مقررات آموزشی بسیار انعطاف‌ناپذیر است، که بسیاری از دوره‌ها کیفیت پایینی دارند و مشارکت آنها در این طرح بسیار بعید است که منجر به استخدام دائم شود. (Thorpe and Best, ۱۹۸۹) اما هنگامی که این نتایج به نمایندگان بدنه حمایت مالی ارائه شد، روشن شد که شگفتی‌های مالی وجود دارد. آنها قبلاً از بسیاری از مسائل مطرح شده آگاه بودند و داده‌ها صرفاً برای تایید آنچه که قبلاً شناخته شده بود، بکار گرفته شدند. محققان احساس کردند که کار خود را انجام داده‌اند و اینکه نتایج آنها احتمالاً در دیوان سالاری حامی آنها دفن خواهد شد، اما یک چرخش جدید وجود داشت. یک نفر (نه محققان) این گزارش را به مطبوعات درز داد به این دلیل که به نفع عموم بود که یک گزارش انتقادی نباید سرکوب شود. این امر منجر به موجی از فعالیت محدودیت خسارت از سوی حامیان مالی شد، تا زمانی که این مساله فوریت سیاسی خود را از دست داد. حامیان بیشتر آزرده شدند و محققان بیشتر شرم‌منده شدند.

خلاصه روش‌ها

یکبار دیگر، از مثال‌های ارائه‌شده در اینجا، تامین مالی، تفسیر و اجرای یافته‌های تحقیق را نمی‌توان به راحتی از سیاست جدا کرد. موضوعات مشابه ممکن است اهمیت و اهمیت بسیار متفاوتی در دو بخش، به ویژه مفهوم

و کاربرد مهارت‌های ارتباطی داشته باشند. علاوه بر این، نقش محققان و فرآیندهای تحقیق متفاوت است. بیشتر تحقیقات سیاسی در بخش شرکتی متکی بر بودجه حامیان مالی است. در بخش آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری زیادی صورت نمی‌گیرد؛ چرا که اغلب به نفع دانشگاهیان است که در صورتی که تاثیر مستقیمی بر معیشت آن‌ها داشته باشد، برای هیچ کاری تحقیق کنند. با توجه به تاکید، جای تعجب نیست که بیشتر کار در بخش شرکت به سمت اجرا و بهبود سیاست‌های موجود است، به جای اینکه آن‌ها را در معرض ارزیابی مستقل و انتقادی قرار دهد. از سوی دیگر، هنگامی که سیاست‌ها توسط دولت مرکزی و کوانگ‌های مرتبط هدایت می‌شوند، گزارش آماری در مورد اجرای آن‌ها به دلیل مفاهیم ضمنی برای پاسخگویی عمومی، گرایش به سیستماتیک بودن دارد. این یک مزیت بالقوه نسبت به کسانی که در بخش آموزش و پرورش کار می‌کنند فراهم می‌کند که در آن تفسیر آمار به دلیل تنوع بیشتر موسسات و ارائه سخت‌تر است، و بسیاری از آن‌ها در سطوح لغو تبعیض نژادی در دسترس نیستند که آن‌ها را مفید می‌سازد (همانطور که در مشکل توسط کانستبل و مک کورمیک (۱۹۸۷) در برآورد تعداد معلمان مدیریت در بریتانیا در زمانی که اعداد در ابتدا باید از مقوله کلی علوم اجتماعی و مطالعات کسب‌وکار استنباط شوند).

تحقیق در مورد آموزش مدیریت اجرایی

جالب‌ترین تحقیق در این زمینه در فرآیند و نتایج روش‌های آموزش مدیریت بوده‌است. اگر چه این مطالعه به اندازه برخی از مطالعات بحث شده در بالا، چنین سطح بالایی نداشته است، اما برخی بحث‌های داخلی و مجادلات ایجاد کرده‌اند. روش‌های تحقیق مورد استفاده بیشتر متکی بر عمل در تحقیقات آموزشی بوده و بسیاری از مطالعات از روش‌های ارزیابی استفاده کرده‌اند. به منظور نشان دادن برخی از روندها، ما از مثال‌هایی از تعدادی از مطالعات که در طول ۲۵ سال گذشته انجام شده‌اند، استفاده کرده‌ایم.

همیشه علاقه زیادی به کارایی روش‌های سنتی مانند سخنرانی و مطالعات موردی وجود داشته‌است. بلگ (۱۹۷۱) توانست حدود ۱۰۰ آزمایش را مرور کند که اثربخشی سخنرانی را با دیگر روش‌های تدریس مقایسه می‌کرد. این افراد قبل و بعد از جلسه از تست‌های مورد نظر استفاده کرده بودند. این امر او را قادر ساخت تا به این نتیجه برسد که به استثنای یادگیری برنامه‌ریزی شده، روش سخنرانی به اندازه هر روش دیگری برای انتقال اطلاعات موثر است، که بیشتر سخنرانی‌ها به اندازه روش‌های فعال‌تر برای ترویج تفکر موثر نیستند، و این سخنرانی‌ها ابزار موثری برای تغییر نگرش‌ها نیستند. این مطالعه به یکی از مشکلات عمده در انجام تحقیق در نتایج آموزشی اشاره می‌کند: دشواری تصمیم‌گیری در مورد اینکه کدام یک از معیارهای خاص باید پذیرفته شوند.

یک مطالعه توسط پارتیج و اسکالی (۱۹۷۹) مزیت‌های نسبی روش مورد و بازی‌های تجاری برای آموزش سیاست کسب‌وکار در سطح مقدماتی را بررسی کرد. در این مطالعه یک کلاس ۳۸ نفره از دانشجویان به هشت زیر گروه تقسیم شد که از نظر میزان موفقیت تحصیلی تا آن نقطه از دوره با هم مطابقت داشتند. چهار گروه دیگر در یک بازی تجاری شرکت کردند. همه دانش‌آموزان یک سری سوالات باز طراحی شده برای تست درک خود از سیاست کسب‌وکار را قبل از دوره و ۱۲ هفته بعد از آن تکمیل کردند و پاسخ‌ها توسط یک قاضی مستقل که نه هویت دانش‌آموز را می‌دانست و نه پاسخ‌های "قبل" و "بعد". گروه "بازی" نسبت به گروه "مورد" بهبود بیشتری در کیفیت پاسخ‌های خود نشان دادند. اگرچه مطالعه پارتیج و اسکالی با دقت زیادی انجام شد، اما به دلایل روش‌شناختی مورد انتقاد قرار گرفته‌است. اول، آزمون سیاست کسب‌وکار آن‌ها بر درک تمرکز دارد و دیگر زمینه‌های بالقوه یادگیری، مانند دانش یا نگرش را پوشش نمی‌دهد. دوم، اگر چه آن‌ها سعی کردند با حذف معلم از بازی تجاری و رسیدگی به موارد به شیوه‌ای خنثی تا حد ممکن، "اثر معلم" را کنترل کنند، ممکن است استدلال شود که این امر واقع‌گرایی مقایسه را از بین می‌برد. و سوم، حتی اگر مطالعه از لحاظ روش‌شناختی بدون نقص باشد، به ما نمی‌گوید که چرا یک روش بر دیگری برتری دارد. این ملاحظات منجر به برخی دلزدگی از طرح‌های تجربی و علاقه بیشتر به استفاده از روش‌های کیفی که به فرایندهای دوره‌ها نگاه می‌کنند، شده‌است. یک مثال کلاسیک که توسط آرگریس (۱۹۸۰) انجام شد، مطالعه روش‌های مورد استفاده توسط "مجریان ستاره" هنگام آموزش مدیران اجرایی با روش موردی بود. او قبل از شروع دوره با تمام اعضای هیات‌علمی مصاحبه کرد و سپس جلسات تدریس آن‌ها را مشاهده کرد. از طریق تجزیه و تحلیل تعداد سوالات و نظرات در طول بحث‌های کلاسی، او توانست تست کند که آیا رفتار آن‌ها اهداف حمایت‌شده دانشکده را نتیجه می‌دهد یا نه: این اهداف این بود که مشخص کنند که هیچ جواب درست یا غلطی برای هر مورد وجود ندارد، و وابستگی دانش‌آموزان به معلم را کاهش دهد. نتایج او نشان داد که در همه موارد، به جز یک مورد، رفتار دانشکده بر خلاف نظریه‌های حمایت‌شده آن‌ها بود و آن‌ها از تکنیک‌های مختلفی مانند دادن تدریجی اشارات به یک کلاس در مورد راه‌حل "درست"، به منظور حفظ کنترل فرآیند و نتایج مورد استفاده قرار گرفتند. کار اخیر که فرآیند درون دوره‌های پشتیبانی شده با کامپیوتر را مورد بررسی قرار داده‌است، از تحلیل گفتمان برای بررسی تعاملات بین شرکت‌کنندگانی که در مبادلات الکترونیکی کنفرانس ثبت شده‌اند، استفاده کرده‌است. در این مورد، فن‌آوری دسترسی طبیعی به مکالمات الکترونیکی را فراهم می‌کند که می‌تواند توسط شرکت‌کنندگان و محقق در لمس یک دکمه چاپ شود. این روش محققان را قادر ساخته‌است تا مسائلی مانند قدرت در تعاملات معلم / دانش‌آموز و اثرات جنسیت بر یادگیری با سطحی از جزئیات و دقت که قبلاً در دسترس نبود را بررسی کنند. دومین حوزه اصلی تحقیق در سطح عملیاتی در مورد محتوای مناسب دوره‌های کارشناسی مدیریت و MBAs می‌باشد. تعدادی از

دیدگاه‌ها وجود دارد که آیا "مدیریت" موضوعی است که به طور کلی می‌تواند آموزش داده شود، آیا موضوع می‌تواند به رشته‌های مجزا تجزیه شود، و آیا باید بر کاربرد ایده‌ها به جای دانش به خاطر خود تاکید شود. (Raelin, ۱۹۹۴) این بحث با مباحثی که در حال حاضر در مورد ارزش رویکردهای مبتنی بر شایستگی برای آموزش مدیریت بحث شده است، در ارتباط است. میتایف، (۱۹۹۵). افرادی که یادگیری مدیریت را از نظر رفتاری می‌بینند به دنبال ارتباط بین رفتار نهایی مطلوب و فرآیندهای آموزشی مناسب خواهند بود. دیدگاه آن‌ها این است که دانش و مهارت‌ها وابسته به محتوا هستند و در نتیجه، اعتماد به روش‌های "درست" تجزیه و تحلیل و آموزش روش‌های تحقیق است که اغلب مورد علاقه کسانی است که این دیدگاه را تایید می‌کنند. کسانی که معتقدند مدیران از تجربه یاد می‌گیرند، این دیدگاه را دارند که یادگیری مدیریت بسیار مهم از رویدادهای مربوط به کار سرچشمه می‌گیرد. آن‌ها همچنین باور دارند که بسیاری از جنبه‌های مدیریت را تنها می‌توان از طریق عمل و مشارکت مورد توجه قرار داد، برای مثال، توسعه مهارت‌های تاثیر گذار، آگاهی سیاسی و درک معضلات اخلاقی موجود. به عنوان یک نتیجه برای کسانی که این دیدگاه را دارند، یک رویکرد پدیدارشناختی برای تحقیق به احتمال زیاد رویکردی است که آن‌ها در آن مشارکت خواهند کرد. با این حال، دیدگاه سوم در مورد مدیریت، یک دیدگاه ساختارگرایی اجتماعی است. در اینجا مدیر به عنوان "نویسنده عملی" دیده می‌شود. (Shotter, ۱۹۹۳) واقعیت مبهم است و فقط تا حدی مشخص شده است و همیشه ناپایدار است. یکی از راه‌های به دست آوردن وضوح بیشتر از طریق بحث با دیگران و از طریق معنای مذاکره به عنوان یک نتیجه، زبان مهم است. از طریق فرآیند مذاکره و بیان، ابعاد اخلاقی و اخلاقی را می‌توان مورد بررسی قرار داد و معنا و درک جدیدی ایجاد می‌شود. فرآیند یا روش تحقیق لازم برای درک این دیدگاه از توسعه مدیریت، برساخت گرایی اجتماعی است.

خلاصه روش‌ها

در طول دو دهه گذشته، به ویژه در ارتباط با روش‌های آموزشی خاص، شاهد روندی از تحقیق کمی به تحقیق کیفی بوده‌ایم. تا حدودی رویکردهای تحقیق با توجه به ماهیت موضوع مورد نظر تغییر کرده‌اند. در طول این دوره تغییرات زیادی از سنجش نتایج روش‌ها به بررسی نحوه کار آن‌ها در عمل، و بررسی روش‌های فردی به بررسی تاثیر برنامه‌ها و فلسفه‌های آموزشی گسترده صورت گرفته است. در این موارد، بسیاری از سوالات را نمی‌توان تنها از طریق مطالعات تجربی پاسخ داد، و اغلب ضروری است که آن‌ها را به عنوان بخشی از زمینه اجتماعی گسترده‌تر در نظر بگیریم. به این ترتیب، آن‌ها موضوع بحث‌های گسترده‌تر در مورد مسائل اصول و سیاست می‌شوند.

تحقیق در مورد توسعه شرکت عملیاتی

در محیط‌های شرکتی تمایز واضح بین یادگیری و دیگر جنبه‌های کار مدیریتی دشوار است. مدیران معمولاً به یاد می‌آورند که از تجارب خود در محل کار بیشتر از هر آموزش و پرورش رسمی یاد گرفته‌اند، و اغلب جدا کردن علل منفرد، کل دامنه علایق، اضطراب‌ها و تجربیاتی را که نقش‌ها و هویت‌های مدیریتی را شکل می‌دهند، در بر می‌گیرد. (Davies and Easterby-Smith, ۱۹۸۴; Marsick and Watkins, ۱۹۹۰) با این حال، برای اهداف سازمان، ما سه موضوع تحقیقاتی معمول را مورد بحث قرار خواهیم داد که در این ربع قرار می‌گیرند:

تحقیق در داخل

روش‌های آموزش و توسعه سازمانی؛ بررسی فرآیندهای طبیعی یادگیری در محیط کار؛ و تحقیق در مورد فرآیندهای یادگیری وسیع‌تر که ممکن است در سطوح سیستمی یا ساختاری سازمان جریان داشته باشند. تحقیقات در زمینه آموزش و توسعه شرکتی معمولاً بر روی برنامه‌های جدید و بحث‌برانگیز متمرکز شده‌است. بنابراین در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ گروه‌های T توجه زیادی را به خود جلب کردند، زیرا آن‌ها به عنوان یک روش رادیکال برای تغییر ارزش‌ها و رفتار فردی دیده می‌شدند. پس از آن، جنبش گروه T در سازمان و توسعه (OD) گنجانده شد که به عنوان ارتباط نزدیک‌تر با اهداف سازمانی و سختی کم‌تر برای افراد دیده شد. تحقیقات اولیه در مورد توسعه سازمانی از "دیدگاه خودی" رنج می‌بردند: بیشتر آن براساس موارد منفرد مداخلات نوشته شده توسط بازیگران کلیدی بود که نشان می‌دادند کار آن‌ها تا چه حد موفق بوده‌است (برای مثال، بلیک و aI). به همین دلیل است که میرویس و برگ (۱۹۷۷) نقش مهمی را در جمع‌آوری طیف وسیعی از مطالعات موردی که در آن‌ها مداخلات توسعه سازمانی شکست‌خورده بود، ایفا کردند. در طول دهه ۱۹۸۰ توسعه سازمانی نظر کمتری را به خود جلب کرد، احتمالاً به این دلیل که دستور کار رادیکال دموکراتیک کردن و انسانی کردن محیط کار با اهداف مرتبط با عملکرد تلفیق شده بود (ری نالدز، ۱۹۷۹). نمونه‌ای از ابتکار عمل عمده از این دست، که در یک شرکت چند ملیتی اروپایی در طول دهه ۱۹۸۰ رخ داد، توسط ایستری اسمیت و تنتون مورد ارزیابی قرار گرفت. این برنامه شامل قرار دادن بیش از ۶۰۰ مدیر میانی از طریق دوره‌های مسکونی روزانه بود که شامل کارگاه‌های تجربی سه‌روزه می‌شد. ارزیابی به شکل ۶۰ مصاحبه با یک نمونه طبقه‌بندی‌شده از شرکت کنندگان و یک پرسشنامه که ۹۳ درصد از شرکت کنندگان آن را تکمیل کردند، صورت گرفت. این بررسی‌ها نیمه باز بودند و به شناسایی برخی از مسائل و موفقیت‌های مرتبط با این برنامه کمک کردند و ساختاری را برای آیت‌های چند گزینه‌ای در پرسشنامه اصلی فراهم کردند. همچنین از طریق مصاحبه‌ها تلاش شد تا افراد خاصی که شایع شده بود توسط کارگاه گروه آسیب‌دیده اند را ردیابی کند، اما محققان نتوانستند یک مثال پیدا کنند. نتایج نظرسنجی نشان داد که

کارگاه‌های گروهی با ارزش ترین بخش برنامه‌های آموزشی به ویژه در مقایسه با بخش‌های سنتی که از سخنرانی، موارد و مباحث استفاده می‌کردند، در نظر گرفته شدند. اهمیت این مطالعه این بود که توسط افراد خارجی انجام شد که نه در حمایت مالی و نه در ارائه دوره‌ها شرکت داشتند و تحقیق شامل تلاش برای رد دیدگاه مشتریان بود که آموزش به لحاظ سازمانی بسیار مفید بود و نه به افراد آسیب‌دیده بود. (Easterby-Smith, ۱۹۹۰) یکی دیگر از فعالیت‌های آموزشی شرکتی که توجه زیادی را به خود جلب کرده‌است، توسعه مدیریت فضای باز (OMD) است. بیشتر تحقیقات منتشر شده در این زمینه توسط ارائه دهندگان OMD تولید شده‌است، و در نتیجه کار بسیار کمی وجود دارد که مستقل و حیاتی باشد. سوالی که تحقیقات و نشریات در مورد OMD را تحت سلطه خود درآورده این است که آیا این روش نسبت به سایر اشکال آموزش و توسعه، به عنوان یک ابزار توسعه، کم و بیش موثر است یا خیر، و سپس سوالات فرعی، مانند اینکه آیا در خدمت به نیازهای توسعه فردی یا سازمانی بهتر است یا خیر، کم و بیش موثر است. دانسون (۱۹۹۳)

با توجه به پیچیدگی و تغییرپذیری فرایندها و پیامدها، استفاده از روش‌های سنتی ارزیابی علمی نه تنها با کمبود ارزیابی همراه است، بلکه با شکست مواجه می‌شود.

تحقیق در مورد فرایندهای طبیعی یادگیری در کار توسط دانشگاهیان بیشتر از حامیان مالی و ارائه دهندگان بوده‌است. یک رشته از تحقیقات به یک روش باز در محتوا و شرایط یادگیری مدیریتی در کار نگاه کرده‌است. اکثر مطالعات با استفاده از حوادث بحرانی که توسط مدیران در مصاحبه‌های یک به یک یادآوری شده‌اند، کیفی بوده‌اند (دیویس و ایستربی اسمیت، ۱۹۸۴؛ مارسیک و واتکینز، ۱۹۹۰؛ ویل، ۱۹۹۲). نتایج نشان داده‌اند که ما در مورد فرآیند و محتوای یادگیری طبیعی اطلاعات کمی داریم، اما تاکید کرده‌اند که مربیان و مدارس کسب‌وکار باید تلاش کنند تا برنامه‌های آموزشی رسمی را طراحی کنند که شامل فرایندهای یادگیری طبیعی است.

همچنین یک سنت کمی وجود دارد که بر موضوعاتی مانند سبک یادگیری شخصی متمرکز شده‌است. ابزار تحقیق کلبی نیازمند این است که افراد یک سری از صفات را با توجه به این که آن‌ها چقدر خوب فکر می‌کنند که خودشان را توصیف می‌کنند رتبه‌بندی کنند، و این امر وزن‌های فردی را در هر یک از ابعاد فراهم می‌کند: تجربه عینی، مشاهده انعکاسی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش فعال. خود این ابزار برای برخی انتقادات وارد شد زیرا در درجه اول با دانشجویان معتبر بود، و تعدادی ضعف روش‌شناختی در ساخت آن وجود داشت. (Freedman and Stumpf, ۱۹۸۰) هانی و مامفورد (۱۹۸۲) نسخه جدیدی به نام پرسشنامه سبک‌های یادگیری (LSQ) را توسعه دادند که حاوی ۸۰ سوال با پاسخ بلی / خیر بود. این ابزار جدید با شرایط غیر آمریکایی تطبیق داده شد و بر روی بیش از ۱۶۰۰ مدیر اجرایی تایید شد.

یک جایگزین برای روش‌های مستقیم کیفی و کمی، سنت تحقیق عملی است. این امر با این دیدگاه آغاز می‌شود که تغییر باید هم تمرکز و هم نتیجه تحقیق بر این اساس باشد که اگر می‌خواهید چیزی را درک کنید باید سعی کنید آن را تغییر دهید. البته، این امر به طور ایده‌آل برای برنامه‌های شرکتی مناسب است که معمولاً برای بهبود طراحی می‌شوند. تکامل این فلسفه، تحقیق "پارادایم جدید" است که بر اهمیت ایجاد هم‌کاری بین محقق و تحقیق تاکید می‌کند، زیرا اعتماد بین طرفین باید منجر به درک با کیفیت بهتر شود. (Reason and Rowan, ۱۹۸۱) شرکت کنندگان به احتمال زیاد از خود فرآیند یاد می‌گیرند و علاقه آن‌ها ممکن است به جای یافته‌های آکادمیک، در زنجیره اقدامات باشد.

در نهایت، مطالعاتی در مورد عناصر ساختاری و سیستمی آموزش و توسعه شرکت انجام شده است. کارهای اولیه در اینجا بر اصول توسعه مدیریت مانند ارزیابی، توسعه شغلی و آموزش / توسعه تمرکز دارند. ایستری اسمیت، برایدن و اشتون (۱۹۸۰) از یک سری پرسشنامه و مصاحبه برای ارزیابی اینکه آیا این سیستم‌های ملی در عمل با توصیفات ارائه شده توسط مدیریت ارشد و متخصصان پرسنل مطابقت دارند یا خیر، استفاده کردند. آن‌ها همچنین قادر به استفاده از ابزار نظرسنجی به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر برای ارزیابی اینکه آیا زیر سیستم‌های مختلف در عمل به یکدیگر مرتبط هستند یا خیر، و شناسایی مشکلات و مسائل بودند.

توسط دریافت کنندگان درک شد. این یک مداخله در سنت تحقیق عملی بود زیرا مدیران ارشد را به چالش کشید تا سیستم‌های خود را بهتر کار کنند، و همچنین داده‌هایی را ایجاد کرد که از آن‌ها می‌توان به نتایج کلی در مورد ماهیت و تاثیر توسعه مدیریت دست یافت. مطالعه بالا بر فعالیت‌های داخلی ساختارها / شیوه‌های توسعه مدیریت تمرکز دارد. و به برقراری ارتباط با اثربخشی شرکت نمی‌پرداخت. با این حال، سوالاتی در مورد رابطه بین توسعه مدیریت و عملکرد شرکت در اواسط دهه ۱۹۸۰ مطرح شد تا یک نظرسنجی از بیش از ۵۰۰ شرکت انگلیسی انجام شود که هیچ ارتباطی بین هزینه آموزش و عملکرد شرکت پیدا نکردند. (Mangham and Silver, ۱۹۸۶) این مطالعه به این دلیل مورد انتقاد قرار گرفت که تاخیرهای زمانی بین فعالیت‌های آموزشی و نتایج مالی را در نظر نگرفته بود، و به این دلیل که تنها کمیت را به جای کیفیت آموزش در نظر می‌گرفت. مطالعه بعدی در لنکستر کوشید تا این نقایص را برطرف سازد. سیاست‌های کلی توسعه مدیریت (HR) با اقدامات عملکرد مالی اتخاذ شده در یک دوره ۱۰ ساله برای ۴۹ شرکت در سه بخش صنعتی مقایسه شد. اگرچه شناسایی روابط آسان دشوار بود، یک یافته واضح این بود که شرکت‌های دارای سیاست‌های HR که با استراتژی شرکت ادغام شدند، عملکرد مالی بلند مدت بهتری را ایجاد کردند (فاکس و مک لای). این یک مطالعه جالب بود زیرا داده‌های کیفی

(مصاحبه در مورد ماهیت رویه‌های HR و سیاست‌ها) را با داده‌های کمی گسترده (داده‌های مالی شرکت فراهم شده توسط مرکز داده‌ها) ترکیب کرد، که هر دو در یک دوره ۱۰ ساله به دست آمدند.

خلاصه روش‌ها

تحقیق در مورد یادگیری مدیریت شرکت شامل یک تعادل بین تحقیق عملی و مطالعات تحقیقاتی هدفمندتر است. تفاوت بین این دو تا حد زیادی با توجه به این که چه کسی پرداخت می‌کند و منافع محقق در کجا قرار دارد تعیین می‌شود. به نظر می‌رسد که این تعادل نسبی در هر سه حوزه در نظر گرفته شده در این بخش اعمال شود: آموزش / توسعه رسمی. یادگیری طبیعی یا اتفاقی در محیط کار. و فرآیندهای سازمانی و سیستمی یادگیری. بنابراین، فرار از دستور کار سیاسی در ساخت تحقیق ممکن نیست، اگر چه این امر نسبت به برخی از حوزه‌های دیگر مورد بررسی، از ضرورت کمتری برخوردار است.

نتیجه‌گیری

این فصل نشان داده است که پوشش زمینه یادگیری مدیریت متغیر است، و انواع مختلف تحقیقات، رویکردهای روش‌شناختی متفاوتی را ایجاد می‌کنند، و در بیشتر موارد، سرمایه‌گذاران تاثیر زیادی بر آن چه که پرسش‌ها ارزش بررسی دارند، دارند. پوشش کلی به دو دلیل نازک است. اول این حوزه نسبتاً جدید و مسائل مربوط به روش‌های تحقیق است. از جمله ارزیابی، علی‌رغم اهمیت استراتژیکی که هم شرکت‌ها و هم دولت‌ها در امر آموزش و پرورش دارند، هنوز به خوبی درک نشده است. دوم، افرادی که در این حوزه فعالیت می‌کنند، باید موضع دفاعی اتخاذ کنند، چرا که هم "مدیریت" و هم "آموزش"، در رشته‌های علمی، اغلب به عنوان افراد دون پایه تلقی می‌شوند. با این حال، زمینه‌هایی نیز برای خوش بینی وجود دارد. مدیریت به عنوان یک رشته در دانشگاه در حال بهتر شدن است (و بیشتر مورد احترام است)، و اهمیت تقاضاهای بازار و سیاست‌گذاری خارجی به آن وزن سیاسی بیشتری به جز در دانشگاه‌های سنتی می‌دهد. این بلوغ توسط افراد درگیر در تحقیق منعکس می‌شود. استفاده و ارزش رویکردهای کیفی و بینش‌هایی که در سال‌های اخیر حاصل شده‌اند، شروع به از بین بردن سوالاتی کرده‌اند که قبلاً مشروعیت این رویکرد را احاطه کرده‌اند. به طور مشابه، زمینه یادگیری مدیریت در حال تبدیل شدن به خودآگاهی بیشتر و سازماندهی بهتر به عنوان یک حوزه مطالعه است؛ همچنین توجه دانشگاهیان با سوابق برجسته در رشته‌های مرتبط را به خود جلب می‌کند که باید به اهمیت استراتژیک آن پی برد. با این حال، اینها شاخص‌های فرصت‌های موجود هستند. اونا هنوز باید دستگیر بشن. یادداشت

یاداشت

اولین مرکز اصلی که در آمریکا تاسیس شد مدرسه پرمشغله وارتون در سال ۱۸۸۱ بود، اگرچه در برخی از کشورهای اروپایی پایه‌هایی وجود دارد که این امر را از پیش تعیین کرده‌اند. مانند مدرسه عالی بازرگانی پاریس که در سال ۱۸۱۹ تاسیس شد.

Development as a Pluralistic Meeting Point

John Burgoyne and Brad Jackson

توسعه مدیریت به عنوان یک نقطه ملاقات کثرت گرا

بسیاری از توضیحات متداول در مورد فعالیت‌های یادگیری در سازمان‌ها، یک چشم‌انداز غیر واقعی را در نظر می‌گیرند. یعنی، آن‌ها فرض می‌کنند که در یک سطح نظری یا عملی، هر فعالیت یادگیری خاص می‌تواند یا باید به یک هدف خاص گره بخورد. با این حال، همانطور که در فصل ۱ توسط استفان فاکس و فصل ۶ توسط ایان کانینگهام و گراهام داوز بحث شد، یادگیری مدیریت یک فرآیند پیچیده، نامشخص و چند وجهی است. در حالی که دیدگاه غالب واحد محققان و محققان را قادر ساخته‌است تا پیشرفت‌هایی در پیشبرد یادگیری مدیریت داشته باشند، به عنوان مثال مفصل‌بندی نظریه‌های یادگیری که مداخلات را شکل می‌دهند (بورگوتین و استوارت، ۱۹۷۷)، در نهایت تلاش‌های ما را برای مشارکت واقعی و کامل در تئوری و عمل مدیریت به دلایل مختلف محدود کرده‌است. اول اینکه، یک دیدگاه واحد فرآیند یادگیری مدیریت را ساده می‌کند و عناصر حیاتی در آن فرآیند را مستثنی می‌کند. در نتیجه، سازمان‌ها بیش از حد درگیر جنبه‌های رفتاری مدیریت شده‌اند، انرژی قابل توجهی را صرف توسعه معیارهای شایسته شناسی دقیق کرده‌اند در حالی که عناصر مهم شناختی و نمادین نادیده گرفته شده‌اند. دوم، با این مفهوم ناقص، ثابت شده‌است که چشم‌انداز غیر عملی در نهایت غیر عملی است. بسیاری از ابتکارات توسعه مدیریت به دلیل اینکه مسائل اشتباهی را براساس برخی از تحلیل‌های منطقی ایده‌آل از آنچه "باید" در حال وقوع است، به جای پیچیدگی‌های موثر بر افراد درگیر، مورد توجه قرار داده‌اند، نادیده گرفته شده‌اند. سوم، یکپارچگی از بعد سیاسی سازمان‌ها چشم‌پوشی می‌کند. اگر افراد واقعاً نگران مرکزی کردن یادگیری مدیریت برای موفقیت مداوم سازمان هستند، باید پویایی سیاسی آن را بهتر درک کنند و با آن درک، پویایی سیاسی را در اجرای ابتکارات یادگیری مدیریت سازمان‌یافته وارد کنند. "تذکره" یک مفهوم پلورالیست جایگزین از یادگیری مدیریت را ارائه می‌دهد که به منظور نشان دادن ضعف پارادایم غالب بدون گرایش طراحی شده‌است و همچنین یک جایگزین عملی را ارائه می‌دهد که می‌تواند هم نظریه و هم عمل را در این زمینه هدایت کند.

این فصل در پنج بخش سازماندهی شده‌است. در بخش آغازین، ما در این مقاله با استفاده از نظریه پردازان نهادی به توصیف این مساله می‌پردازیم که چگونه یادگیری مدیریت به یک موضوع نهادینه و رو به رشد تبدیل شده‌است. بخش دوم با نگاهی مختصر به ریشه‌های دیدگاه کثرت گرایانه که تز از آن توسعه داده شده‌است، زمینه را برای

تاز عرصه فراهم می‌کند. دیدگاه کثرت‌گرا با دو دیدگاه رقیب دیگر در نظریه سازمانی دیدگاه واحد‌ستی و دیدگاه رادیکال جریان اصلی به طور قابل توجهی کم‌تر مقایسه خواهد شد. در بخش سوم پایان‌نامه می‌دانی را شرح می‌دهیم و اصطلاحات و مفاهیم اصلی را شرح می‌دهیم و نشان می‌دهیم که چگونه تر می‌تواند به درک و عمل ما از یادگیری مدیریت کمک کند. بخش چهارم برخی از فرایندها و تکنیک‌های خاص برای باز کردن و احیای عرصه یادگیری مدیریت در سازمان‌های خاص را شرح می‌دهد. در بخش نهایی، ما مفاهیمی را که تر عرصه برای نظریه و عمل دارد، در نظر می‌گیریم. ما یک دستور کار برای تحقیقات بیشتر ارائه خواهیم کرد که تر عرصه را از حالت جنینی جذاب خود به یک شرکت با عملکرد بهتر و در نهایت، مفیدتر و روشنفکرانه تر تبدیل خواهد کرد.

موسسه یادگیری مدیریت

در دهه گذشته، مطالعه نهادها چیزی را تجربه کرده‌است. نهادگرایی جدید، همانطور که اغلب به آن اشاره می‌شود، توسط مجموعه‌ای از نظریه پردازان سازمانی آمریکایی در واکنش به برتری پایدار رفتاری بر فرایندهای شناختی و عامل‌گرا بر دیدگاه‌های فردگرایانه در نظریه سازمانی ایجاد شده‌است. نظریه نهادی مربوط به پیامدهای نهادینه‌سازی در خارج از سازمان و فرایندهای داخلی نهادینه‌سازی است. نویسندگان در این زمینه "فنی" را از محیط سازمانی "نهادی" متمایز می‌کنند. رقبای سابق عناصر ابزاری تولید و تبادل کالاها و خدمات هستند که دغدغه سنتی نظریه پردازان سازمانی هستند. مورد دوم با شرح و بسط قوانین و مقررات غیر مرتبط با کارایی فنی و ابزاری سازمان مشخص می‌شود.

در حالی که اصطلاح "نهادی" احتمالاً به صورت افراطی به یک مجموعه ظاهراً بدون تمایز از پدیده‌های سازمانی اعمال شده‌است، زاگر دو عنصر تعیین‌کننده را شناسایی می‌کند که به اشتراک گذاشته شده‌اند: (a) یک قانون مانند، کیفیت واقعیت اجتماعی یک الگوی سازمان‌یافته از عمل (خارجی)، و (b) تعبیه در ساختارهای عادی، مانند جنبه‌های رسمی از سازمان‌ها که به بازیگران یا موقعیت‌های خاص وابسته نیستند (غیر شخصی / عینی).

نقطه شروع برای نهادگرایی جدید این است که با مطرح کردن این سوال جذاب و در عین حال به ندرت پرسیده شده که چرا این همه کار تجربی نشان می‌دهد که اقدامات و تغییرات در سازمان‌ها به طور قابل توجهی مشابه هستند، نگرانی متداول در مورد تفاوت سازمانی و تغییر در سرش را از بین ببرد؟ دو نفر از چهره‌های برجسته در این زمینه، میر و روان (۱۹۸۳)، یکی از دلایل اصلی این وضعیت را پیشنهاد کرده‌اند.

این است که سازمان‌ها به سمت به‌کارگیری روش‌ها و روش‌هایی سوق داده می‌شوند که با مفاهیم منطقی غالب کار سازمانی تعریف می‌شوند و در جامعه نهادینه می‌شوند. جستجو برای مشروعیت با سهامداران داخلی و خارجی مدیران را تشویق می‌کند تا شیوه‌ها و روش‌هایی را اتخاذ کنند که ممکن است در برخی موارد کارایی ابزاری منفی در دوره شاولت داشته باشند اما در به دست آوردن اعتماد این سهامداران، ممکن است چشم‌انداز بقای بلند مدت سازمان را بهبود بخشد. نتیجه خالص این فرآیند نهادینه‌سازی این است که "ساختارهای رسمی بسیاری از ارگان‌ها در جامعه پسا صنعتی به طور چشمگیری اسطوره‌های محیط‌های سازمانی خود را به جای خواسته‌های فعالیت‌های کاری خود منعکس می‌کنند" (میر و روان، ۱۹۸۳: ۳۴۰). افسانه‌هایی که ساختار سازمانی و بد را ایجاد می‌کنند، دو ویژگی کلیدی دارند. اول، آن‌ها تمایل به منطقی سازی و تجویز غیرشخصی دارند که رفتارهای اجتماعی مختلف را به عنوان رفتارهای فنی شناسایی می‌کنند. دوم، از آنجا که آن‌ها به شدت نهادینه شده‌اند، به عنوان "اعطا شده" یا "عینیت یافته" در نظر گرفته می‌شوند و بنابراین، فراتر از تشخیص هر شرکت‌کننده یا سازمان منحصر به فرد در نظر گرفته می‌شوند. (Berger and Luckmann, ۱۹۹۱) نظریه نهادی در تعدادی از محیط‌های سازمانی مانند مدارس و بیمارستان‌ها به کار گرفته شده است. (Olshan, ۱۹۹۳; Prasad and Prasad, ۱۹۹۴) دو پژوهشی که از دیدگاه نهادی به برنامه‌های آموزشی شرکت‌ها پرداخته‌اند، ارتباط خاصی با این فصل دارند. به طور خاص، این مطالعات به شیوع و یکنواختی برنامه‌های آموزشی شرکتی در تمام بخش‌های صنعت و همچنین گسترش اخیر دامنه این برنامه‌ها به منظور شامل کردن رشد شخصی و برنامه‌های خودمدیریتی علاوه بر آموزش‌های سنتی فنی و روابط انسانی علاقمند بودند. رویکردهای قبلی برای تجزیه و تحلیل نقش آموزش در سازمان تمایل به تمرکز بر نقش آن در بهره‌وری، سرمایه انسانی، اجتماعی شدن سازمانی و ترویج تغییر و توسعه سازمانی دارند. در یک مطالعه از برنامه‌های آموزشی که در یک شهرستان در شمال کالیفرنیا انجام شد، موناهان، میر و اسکات دریافتند که اثربخشی آموزش تمایل دارد که بر روی هوش هیجانی گرفته شود و در حقیقت مجموعه‌ای از ایده‌های مشروع با فضیلت‌هایی است که اعطا شده‌اند (۱۹۹۴: ۲۶۳). علاوه بر این، برنامه‌های آموزشی اجرا شده معمولاً در یک سازمان خاص ایجاد نمی‌شوند بلکه از یک محیط سازمانی مطلوب گرفته می‌شوند. سازمان‌ها بسته‌های آموزشی سازمانی را اتخاذ کردند که منعکس‌کننده کلمات سلزنیک (۱۹۵۷)، پیشگام در تحقیقات سازمانی، "سرشار از ارزش" از فراتر از موقعیت محلی مورد مطالعه آن‌ها بود. اسکات و میر (۱۹۹۴) استدلال می‌کنند که نهادینه کردن آموزش بخشی از یک موسسه بسیار گسترده‌تر و به طور قابل توجهی استوارتر آموزش است که مجموعه‌ای از ترتیبات، هنجارها و فرضیات پذیرفته‌شده گسترده در مورد چگونگی تسهیل یادگیری را نشان می‌دهد (به عنوان مثال، شخصی که به دیگری یا دیگران نشان

می دهد چگونه کاری را انجام دهند). آن‌ها نتیجه می‌گیرند که "بر خلاف این تصور که آموزش شرکت در یک شرکت عمل می‌کند"

شیوه‌ای که کاملاً برای آموزش در محیط‌های آموزشی مرسوم متمایز است (اسکات و میر، ۱۹۹۴: ۲۴۰)، برنامه‌های آموزشی به "انعکاس تاثیر و قدرت مداوم باورهای سازمانی و الگوهای مرتبط با بخش آموزش سنتی" ادامه می‌دهند. چگونه برنامه‌های آموزشی اینقدر هم‌ریخت شده‌اند؟ دیمایو و پاول (۱۹۹۱) سه مکانیزم را شناسایی کرده‌اند که از طریق آن‌ها تغییر هم‌ریخت نهادی رخ می‌دهد. اول، سازمان‌ها در معرض فشارهای اجباری از سوی سازمان‌های دیگری هستند که براساس آن‌ها وابسته هستند، مانند دولت، مشتریان، تامین کنندگان و نهادهای نظارتی. در مورد آموزش، این شامل ارائه خدمات دولتی و یا معافیت‌های مالیاتی برای اشکال خاصی از آموزش و قوانین ایمنی و سلامت است که نیاز به آموزش قطعی دارد. مکانیزم دومی که تکسانی را تولید می‌کند که به طور خاص به یادگیری مدیریت باز می‌گردد "فرآیند تقلید" است، که از طریق آن سازمان‌ها به دنبال افزایش مشروعیت خود با مدل‌سازی خود بر روی سازمان‌های دیگر هستند که موفق و نوآورانه درک می‌شوند. دهه گذشته شاهد این بوده‌است که شرکت‌های آمریکای شمالی به واسطه موفقیت سریع تکنیک‌های بهبود سازمانی مانند مدیریت کیفیت جامع، مهندسی مجدد فرآیند کسب‌وکار و سازمان یادگیرنده، در مقیاس بزرگی قرار گرفته‌اند. (Gill and Whittle, ۱۹۹۳; Huczynski, ۱۹۹۳; Jackson, ۱۹۹۶) این تکنیک‌ها، که معمولاً به آن‌ها "آرد"، "طعم‌های ماه" و "گلوله‌های جادویی" گفته می‌شود، به دنبال برنامه‌های آموزشی تایید شده توسط موسسات که برای گسترش این کلمه در سراسر سازمان طراحی شده‌اند، به وجود آمده‌اند. سومین مکانیزم متناظر مجموعه‌ای از "فشارهای هنجاری" است که توسط حرفه‌ای شدن فزاینده محیط کار اعمال می‌شود. آموزش رسمی نقش مهمی در مشروعیت بخشیدن به پایه شناختی آموزش ایفا می‌کند. با ورود افراد به محل کار، این پایگاه شناختی از طریق شبکه‌های حرفه‌ای مانند جامعه آموزش و توسعه آمریکا، و موسسه کارکنان و توسعه (در انگلستان) نهادینه می‌شود. توسعه منابع انسانی و آموزش متخصصان با نشان دادن این که آن‌ها با آخرین تکنولوژی‌ها و تحولات در حوزه آموزش آشنا هستند، به وضعیت خود در حوزه خود و سازمان‌های خود مشروعیت می‌بخشند. چشم‌انداز نهادی تفکر ما را نه تنها در مورد اثربخشی آموزش، بلکه در مورد یادگیری مدیریت به چالش می‌کشد. بخش قابل توجهی از فعالیت‌های یادگیری مدیریت، به ویژه آن‌هایی که در دسته "سازمان‌یافته" توصیف شده در فصل ۶ این کتاب قرار می‌گیرند، در حال حاضر تحت سرفصل کلی برنامه‌های آموزشی رخ می‌دهند. در بسیاری از سازمان‌ها، تمایز بین این دو زمینه یا به این دلیل ایجاد نمی‌شود که به رسمیت شناخته نشده و یا مهم تلقی نمی‌شود. نظریه نهادی یک چارچوب نظری ارزشمند برای درک این مساله فراهم می‌کند که چرا دیدگاه افراد مجرد در زمینه یادگیری مدیریت نهادینه شده‌است. در حالی که ماهیت بی‌اساس

فعالیت‌های یادگیری مدیریت ما به طور آشکار به پیشبرد اهداف ابزاری و فنی سازمان مرتبط است، در واقع این امر به اندازه کمک به سازمان، اگر نگوییم بیشتر، با کمک به آن ارتباط دارد.

دستیابی به هدف بسیار بحرانی‌تر مشروعیت نهادی. مشکل نهادگرایی این است که اگر چه سازمان ممکن است به مشروعیت بسیار ارزشمند خود دست یابد، اما در نهایت، میانه‌روی گسترده و تقلید در عمل مدیریتی خود را ارتقا می‌دهد. ابتکار و نبوغ محلی که بیشتر با محیط فوری سازمان هماهنگ است و به طور قابل توجهی موثرتر است به نفع روش‌هایی است که در خارج از سازمان ایجاد شده‌اند. متأسفانه، نظریه نهادی جدید تنها به آنچه که باید برای معکوس کردن این فرآیند انجام شود اشاره می‌کند. برای مثال، دیماگیو و پاول پیشنهاد می‌کنند که:

یک نظریه هم ریختی نهادی ممکن است به توضیح مشاهداتی کمک کند که سازمان‌ها در حال همگن‌تر شدن هستند و نخبگان اغلب راه خود را پیدا می‌کنند. در حالی که در عین حال ما را قادر می‌سازد تا نامعقول بودن، ناکامی قدرت و عدم نوآوری را که در زندگی سازمانی بسیار رایج است، درک کنیم. (۱۹۹: ۱: ۷۹)

در همین راستا، دیماگیو (۱۹۸۸) با بحث در مورد نقش "کارآفرینان نهادی" در ترسیم منابع شخصی برای بر هم زدن نهادهای قدیمی و آغاز نهادهای جدید، پتانسیل عمل فردی در محیط‌های نهادینه را بیان کرده است. کارآفرینان نهادی تشخیص می‌دهند که نهادگرایی اساساً یک فرآیند سیاسی بدیهی است که در آن گروه‌های خاصی از بازیگران در داخل و خارج از سازمان می‌توانند قدرت را بر دیگران بدون نیاز به مواجهه آشکار با آن‌ها اعمال کنند. بنابراین، کلید نهادینه‌سازی معکوس، یافتن روش‌هایی برای شفاف‌تر و فراگیرتر کردن این فرآیند سیاسی است. بخش بعدی به بررسی مدل‌های سیاسی سازمان می‌پردازد که هدف آن‌ها تنها انجام این کار است.

مدل‌های پلورالیستی سازمان^۶

این ایده که سازمان‌ها سیستم‌های سیاسی هستند که در آن افراد و زیرگروه‌ها برای قدرت رقابت می‌کنند، مدتهاست که توسط نظریه پردازان سازمانی به رسمیت شناخته شده است (به عنوان مثال، دالتون، ۱۹۵۹؛ سائیرت و مارچ، ۱۹۶۳). با این حال، اکثر نظریه پردازان سازمانی تلاش کرده‌اند تا سیاست سازمانی را به عنوان مکمل یا مکمل خطوط سنتی کار بر روی سازمان‌ها در نظر بگیرند. بنابراین، سیاست سازمانی یک زمینه نسبتاً فراموش شده و تا حدی حاشیه‌ای باقی می‌ماند. همانطور که لاولر و باکارچ مشاهده می‌کنند، "تلاش‌ها برای رفع ابهام سیاسی در حوزه‌های غیر سیاسی و درهم آمیختن سیاست با زمینه سیاسی موجود، به طور ضمنی این مفهوم را حفظ

^۶ Pluralist Models of Organization

کرده‌اند که "سیاست" در سازمان‌ها محدود، غیر منطقی، ناعادلانه یا نامشروع است" (لاولر و باکارچ، ۱۹۸۳: ۸۴). در غیاب یک نظریه به خوبی توسعه‌یافته از سیاست سازمانی، مورگان (۱۹۸۶) سازمان را به یک سیستم سیاسی تشبیه می‌کند که در آن سازمان می‌تواند به عنوان یک دولت کوچک درک شود که در آن رابطه بین فرد و جامعه با رابطه بین فرد و سازمان موازی است. در ساخت این موازی، او سه چارچوب مرجع (همانطور که در جدول ۳ نشان‌داده شده‌است) را شناسایی می‌کند.

Table 3.1 *Summary of the three political models of organization*

	Unitarist	Radical	Pluralist
Interests	Common organizational objectives.	Contradictory 'class' interests.	Diversity of individual and group interests.
Conflict	Rare and transient. Can be removed through appropriate managerial action.	Inevitable part of wider class conflict.	Inherent and ineradicable but potentially positive.
Power	Largely ignored in favour of concepts such as authority, leadership and control.	Unequally distributed. Part of power relations of society at large.	Crucially variable – plurality of power-holders drawing power from a plurality of sources.
Role of management learning	Serves organization's instrumental goals.	Maintains status quo by reproducing social relations.	Serves plurality of goals for individuals, groups and the organization.
Organizing metaphor	Parade	Battleground	Arena

Source: Adapted from Morgan, G. (1986) *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage. pp. 188-9

خلاصه سه مدل سیاسی سازمان

تحلیل سیاست در سطح جامعه و به‌کارگیری آن در سازمان. این نام‌های مرجع می‌توانند هم به عنوان ابزارهای تحلیلی و هم به عنوان "ایدئولوژی‌های سازمانی" عمل کنند که مدیران می‌توانند از آن‌ها برای شکل دادن به شخصیت سازمان خود استفاده کنند. چارچوب واحد مرجع جامعه را به عنوان یک کل یکپارچه می‌بیند که در آن منافع افراد و جامعه در نهایت مترادف هستند. دولت حاکم است و افراد تابع خود هستند تا به دولت خدمت کنند و، در این فرآیند، منافع واقعی خود و مصلحت عمومی را برآورده سازند. دیدگاه تک‌حزبی که در سازمان به کار گرفته می‌شود بر دستیابی به اهداف مشترک برای سازمان تمرکز می‌کند. تعارض معمولاً نادر، موقتی است و به

عنوان محصول عناصر حاشیه‌ای یا سرکش دیده می‌شود که "به درستی بازی نمی‌کنند" اما می‌توانند با اقدام مدیریتی مناسب اداره شوند. این دیدگاه در نظریه سازمانی سنتی غالب است که سازمان‌ها را به عنوان سیستم‌های هم‌کاری طبیعی به تصویر می‌کشد و تا حد زیادی نقش قدرت در زندگی سازمانی را به نفع مفاهیمی مانند اقتدار، رهبری و کنترل نادیده می‌گیرد. در انتهای دیگر طیف سیاسی، مورگان نام "رادیکال" ارجاع را توصیف می‌کند که تحت تاثیر دیدگاه مارکسیستی، جامعه را متشکل از منافع طبقه متخاصم می‌داند که با شکاف‌های عمیق اجتماعی و سیاسی که با اجبار و رضایت کنار هم نگه‌داشته می‌شوند، توصیف می‌شود (مورگان، ۱۹۸۶: ۱۸۶). سازمان به عنوان یک نوع خاص از محیط نهادی به تصویر کشیده می‌شود که در آن مبارزه طبقاتی اجرا می‌شود و در آن درگیری بخش اجتناب‌ناپذیری از یک تضاد طبقاتی گسترده‌تر است که تنها می‌تواند سرکوب شود، نه اینکه به طور موثر هدایت شود. در مقابل

از دیدگاه پوچ‌گرا، قدرت یکی از ویژگی‌های کلیدی سازمان است که بازتابی از روابط نابرابر قدرت در جامعه گسترده‌تر است. واژه "پلورالیسم" در علوم سیاسی برای مشخص کردن انواع ایده‌آل دموکراسی لیبرال به کار می‌رود که در آن تمایلات استبدادی بالقوه توسط فعل و انفعال آزاد گروه‌های ذی‌نفع که در دولت سهم دارند کنترل می‌شوند. (Bullock and Stallybrass, ۱۹۷۷) "جامعه متکثر" که توسعه می‌یابد در تضاد با جامعه‌ای است که تحت سلطه یک نخبه واحد است و در آن چنین رقابتی برای توسعه آزاد نیست. چارچوب "کثرت‌گرا" مرجع در سازمان‌ها بر تنوع افراد و منافع گروهی در سازمان تاکید دارد. این سازمان به عنوان یک نوع ائتلاف سست دیده می‌شود که تنها یک علاقه گذرا به اهداف بد سازمان دارد. مانند دیدگاه رادیکال، تعارض به عنوان یک واقعیت اجتناب‌ناپذیر زندگی در نظر گرفته می‌شود، اما با این تفاوت که به عنوان چیزی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند جنبه‌های بالقوه مثبتی داشته باشد که، اگر به درستی مدیریت شود، می‌تواند هم برای فرد و هم برای سازمان کارآمد باشد. قدرت وسیله مهمی است که از طریق آن تضاد منافع کاهش و حل می‌شود. اگر قرار باشد استعاره‌ای را در نظر بگیریم که بتواند ماهیت هر چارچوب مرجع را به خوبی درک کند، سازمان ضد قهرمانان ممکن است به بهترین شکل به عنوان "رژه" افرادی که به طور هدفمند در یک جهت به سوی یک آهنگ حرکت می‌کنند، توصیف شود. از سوی دیگر، سازمان از دیدگاه رادیکال، ممکن است به بهترین شکل دیده شود، همانطور که بورل و مورگان (۱۹۷۹) اظهار می‌دارند، به عنوان یک "میدان جنگ" که در آن رقیب برای اهدافی مانند مدیریت و اتحادیه‌های تجاری تلاش می‌کند تا به اهدافی دست یابد که در نهایت ناسازگار هستند. تمایل اساسی پلورالیسم برای تصدیق این امر که اگرچه تفاوت اجتناب‌ناپذیر است، تعارض ذاتا وجود ندارد، شاید بتوان آن را به بهترین شکل استعاری توسط کارناوال نشان داد. در این کارناوال، یک آرایه خیره‌کننده از فعالیت‌های به ظاهر نامرتب، به طور همزمان توسط افراد و گروه‌هایی با دستور کار متنوع که به دنبال برآورده کردن نیازها و خواسته‌های

مختلف هستند، انجام می‌شود. با این حال، این فعالیت دیوانه‌وار همواره با همکوشی بیشتر از تعارض و با پیچیدگی پویا که فراتر از هوش هر عامل منفرد برای درک است، رخ می‌دهد. زمینه سازمانی که در آن این فعالیت کارناوال اجرا می‌شود ممکن است به بهترین شکل به صورت استعاری به عنوان "عرصه" توصیف شود. این فرهنگ لغت، کلمه "عرصه" را به عنوان بخش مرکزی یک آمفی تئاتر تعریف می‌کند که در آن مبارزه صورت می‌گیرد؛ صحنه‌ای از عمل، فضای عمل. عنصر مهم این تعریف کلمه "عمل" است. به طور خاص، نوع خاصی از کنش هدفمند که توسط بازیگران در یک بافت اجتماعی به کار گرفته می‌شود. مکس وبر سازمان‌ها را به عنوان عرصه‌های مبارزه سیاسی به تصویر کشید که در آن زیرگروه‌هایی با منافع ناسازگار در درجه اول براساس قدرت و موقعیت خود رقابت می‌کردند. ساختار سازمان‌ها یک مکانیزم کنترل اجتماعی است که توسط تصمیمات محاسباتی فعالان سازمانی (افراد یا زیرگروه‌ها) به عنوان وسیله‌ای برای مقابله با تعارض مستمر ایجاد می‌شود. علاوه بر ساختار، وبر (۱۹۴۷) اختیاراتی را شناسایی کرد که براساس زمینه‌های "عقلانی"، "سستی" یا "کارزماتیک" به عنوان ابزار اصلی برای آن مشروعیت داشتند. کنترل بازیگران در سازمان و در این فرآیند، محدود کردن مرزهای تعارض بین گروه‌های ذی‌نفع است.

سیلورمن (۱۹۷۰) با بسط مفهوم اقدامات اجتماعی در سازمان‌ها، یک "چارچوب عملی مرجع" را برای تحلیل ارگان‌ها ارائه کرده‌است. عنصر اساسی در این رویکرد این است که سازمان‌ها را به عنوان خروجی تعامل افراد با انگیزه در نظر بگیریم که در تلاش برای حل مشکلات خود و دنبال کردن اهداف خود هستند. سیلورمن از تحلیل سازمانی سستی به دلیل تلاش انحصاری برای پاسخ به سوالات مطرح‌شده توسط کسانی که عملیات سازمان‌ها را کنترل می‌کنند، یعنی مدیران، انتقاد می‌کند. در عوض، او پیشنهاد می‌کند که ساختار و فرآیندهای سازمانی کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرند و بیشتر برای بحث در مورد همه طرفین علاقه‌مند، و نه فقط مدیریت، باز هستند. محیط برای سیلورمن منبعی از معانی برای اعضای سازمانی است که شرایط را به روش‌هایی تعریف می‌کنند که به آن‌ها اجازه می‌دهد از اقدامات خود دفاع کنند و اقدامات دیگران را درک کنند. برخی از اقدامات اهمیت داده می‌شوند، برخی دیگر اهمیت ندارند، اما اقدامات کاملاً ذهنی هستند آن‌ها هیچ معنای دیگری به جز آن‌هایی که توسط بازیگران به آن‌ها داده می‌شود، ندارند. این چارچوب عمل مرجع است که درک ما از یادگیری مدیریت را به عنوان عرصه‌ای برای عمل اجتماعی که ما آن را "تذ عرصه"^۷ می‌نامیم، اطلاعات می‌دهد.

^۷ The Arena Thesis

تذکره

یک دیدگاه کثرت گرایانه جایگزین است که مدیریت یادگیری را به عنوان حوزه‌ای در نظر می‌گیرد که در آن اهداف و ارزش‌های متضاد در یک سازمان برای تقویت، آشتی یا تکثیر برآورده می‌شوند. مفهوم عرصه، همانطور که در اینجا استفاده می‌شود، دلالت بر تعدادی از ویژگی‌های مهم دارد. اول اینکه، مکانی است که در آن اختلافات "ملاقات" می‌کنند، بر سر آن می‌جنگند، و با گروه‌بندی‌های جدید، جناح‌ها و اتحادهای جدید آشتی می‌کنند و دوباره شکل می‌گیرند. دوم، عرصه قابل مشاهده است. سایر احزاب می‌توانند مشاهده کنند و از تفاوت‌های موجود و منابع آن‌ها آگاه شوند. سوم، در دسترس است. سایر ناظران زمانی که از مسائلی که می‌خواهند در آن دخالت داشته باشند آگاه می‌شوند، می‌توانند به شرکت کنندگان تبدیل شوند. رابعاً، این عرصه تشخیص می‌دهد که عنصر اجرای خلاقیت، که افراد "نقش‌ها" و "اسناد" را اتخاذ می‌کنند، یک کیفیت اجتناب‌ناپذیر و نه همیشه تاسف‌بار شناسایی و حل و فصل تعارض است. پنجم، تایید می‌کند که مرحله‌بندی چنین فعالیت‌هایی از نظر زمان و مکان می‌تواند تاثیر مهمی بر نتیجه آن داشته باشد.

در نهایت، و در اغلب موارد، این عرصه می‌تواند تا حدی مدیریت شود. مدیریت می‌تواند با افزایش احتمال پخش شدن اختلافات مهم و فرصت‌های سازش و همکوشی در جایی که این فرصت‌ها بهتر از برد یا باخت هستند، زمینه را برای کار کردن فراهم کند. با این حال، "مدیریت" عرصه مساله‌ساز است، زیرا دلالت بر یک هدف واحد دارد، ساختاری که، طبق تعریف، برخی احتمالات را ممکن ساخته و برخی دیگر را غیرممکن می‌سازد. هر گونه برخورد با یک وضعیت کثرت گرایانه، پتانسیل قوی برای تبدیل شدن به تلاشی برای برگرداندن آن به وضعیت غیر واقعی را دارد. پلورالیسم یا هدف، با یا بدون دستور کار برای رفع آن، را می‌توان مورد استقبال قرار داد. آنچه در تذکره عرصه ضمنی است این گزاره است که فعالیت‌های یادگیری مدیریت، حتی زمانی که توسط فرایندهای توصیف‌شده در نظریه موسسه مشروعیت می‌یابند، بیش از هر فعالیت دیگری به این "نقطه ملاقات" خدمت می‌کنند. البته چنین بحثی می‌تواند برای هر فعالیت سازمانی مورد استفاده قرار گیرد: طراحی یک سیستم IT، اطلاعات مربوط به سبد کالا / خدمات، حتی تدوین سیاست پارکینگ خودرو. چرا فرآیند "عرصه" ممکن است به طور خاص در فعالیت‌های یادگیری مدیریت قرار گیرد؟ استدلال نظری این است که فعالیت‌های یادگیری مدیریت، به عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های "مدیریت" منابع انسانی که به طور انعکاسی به خود مدیریت تبدیل می‌شوند، به طور مداوم کانون توجه برای پرداختن به ابهامات اساسی قرارداد استخدام برای مدیران است. این ویژگی خاص است که، تونلی (۱۹۹۳) استدلال می‌کند، به HRM پویایی متمایز خود را می‌دهد. یادگیری مدیریت عرصه‌ای است که در آن تمایلات و علایق گوناگون مدیران با هر گونه منطق غالب و رایج برای فعالیت سازمانی

مواجه می‌شود. به طور تجربی، فعالیت‌های یادگیری مدیریت، محلی هستند که در آن به افکار غیر استاندارد مشروعیت داده می‌شود. این یک روش رایج برای بحث در رویدادهای یادگیری مدیریت است که به عنوان "طوفان فکری" که آزادانه و محرمانه صحبت می‌کند تعریف می‌شود، و به بررسی مسائل شخصی و حرفه‌ای، ارزش‌ها و همچنین مسائل فنی می‌پردازد. مسلماً این یک سند از استدلال بالا است، که ابهام قرارداد استخدام آنچه مردم می‌خواهند و آنچه که آن‌ها به طور رسمی مجبور به انجام آن هستند باید در جایی رسیدگی شود. این است که به فعالیت‌های یادگیری مدیریت کیفیت ویژه آن‌ها را می‌دهد. آن‌ها در تنش مستمر بین بودن فضا برای فرآیند رهایی از دیدگاه‌های متفاوت دادن صدا و افشای افکار انحرافی برای نظارت، نظارت و کنترل به روشی که فوکو (۱۹۸۰) پیشنهاد می‌کند، زندگی می‌کنند. مسلماً، عرصه یادگیری مدیریت در تنش مستمر بین مکانی بودن که در آن انقلاب‌های سازمانی اندیشه و عمل را می‌توان بین مردم و فضایی که در آن انقلاب ابتدایی را می‌توان توسط ائتلاف‌های غالب حامی دستور کار ساده کنونی شناسایی و سرکوب کرد، زندگی می‌کند. برای کمک به روشن شدن نحوه اجرای تز عرصه، ما یک فعالیت توسعه مدیریت فرضی را اتخاذ کرده‌ایم، مانند یک برنامه رهبری مبتنی بر شایستگی جدید، و در جدول ۳.۲ نشان داده‌ایم که چگونه فعالیت توسعه مدیریت مشابه می‌تواند به دلایل بسیار متفاوت توسط طرفین ذی‌نفع مختلف پشتیبانی یا مسدود شود. منطقه‌ای که در جدول ۳.۲ ارائه شده است به هیچ وجه کامل نیست، اما آن‌ها نمونه‌ای از منطقه‌ای صریح و ضمنی هستند که ما در کار خود با سازمان‌ها با آن‌ها مواجه شده‌ایم. حوزه انتخاباتی احزاب با توجه به ابتکار عمل خاصی که ارائه شده است، متفاوت است. حوزه‌های ارائه شده در جدول، سهامداران کلاسیک تعریف شده سلسله مراتبی را منعکس می‌کنند. موقعیت‌ها اساساً اتحاد سیاسی افرادی هستند که حول یک موضوع خاص یا گروهی از مسائل ادغام می‌شوند. برخی از منطقه‌ای که در جدول ۳.۲ به تصویر کشیده شده است، بین احزاب مختلف همگرا می‌شود، در حالی که برخی دیگر واگرا هستند.

Table 3.2 Comparison of organizational stakeholders' rationales for supporting or blocking a management learning initiative

Stakeholder	Rationale for supporting	Rationale for blocking
Participants	Personal development; recognition of importance to the organization; reward; improved marketability; break from routine.	Waste of time and money; denies possibility of preferred alternative activity; reluctant to take on new responsibilities implied by the activity.
Subordinates	Recognition of importance of their unit to organization; demonstrates commitment to education; improved supervision.	Waste of time and money; wrong activity prescribed; resistance to change; not there to supervise.
Peers	Recognition that perhaps they too will be given opportunity to participate in a programme; solves performance problem.	Waste of time and money; wrong activity prescribed; stops them from participating; creates workload problems.
Line managers	Short-term skilling; performance problem solution; reward and incentive; measure of commitment by organization to their department.	Waste of time and money; wrong activity prescribed; organization out of touch with reality; creates line problems.
Human resource professionals	Opportunity to demonstrate contribution to organization's effectiveness; professional knowledge; strengthens political ties within organization.	By-passed in decision-making process; prevents possibility of implementing desired alternative; weakens political position within the organization.
Senior managers	Mechanism to convey a message (e.g., commitment to quality or mission); demonstrating action to other stakeholders; improved financial performance.	No obvious link to the bottom line; runs contrary to message; doesn't adequately convey action to other stakeholders.
Boards or other overseers	Concrete means to demonstrate support for employees; communicate messages throughout organization; improved financial performance.	Only contributes to bloated overhead; doesn't adequately demonstrate action to other stakeholders; may be disruptive.
External consultants	Financial opportunity; builds customer base; potential for further opportunities within organization.	Inadequate financial opportunity; will not build customer base; no potential further opportunities; failure undermines credibility.
Government funding agencies	Demonstrates action in support of management development policy.	Initiative not visible enough; may attract negative publicity.
Academic researcher	Potential to advance knowledge about management learning.	Doesn't generate significant new knowledge of management learning.

دلایل منطقی لزوماً در عمل یا پیامدهای رفتاری متفاوت نیستند. تابع‌های مختلف می‌توانند عمل مشابه را به دلایل کاملاً متفاوت پشتیبانی کنند. پشتیبانی از یک ابتکار خاص را می‌توان از چندگانگی اهداف به دست آورد و بنابراین، نیازی به مطابقت با همان تعریف واحد از هدف خود ندارد.

تز عرصه، یادگیری مدیریت را به عنوان عرصه‌ای نشان می‌دهد که در آن، این اهداف، ارزش‌ها و برنامه‌های مختلف با هم ملاقات می‌کنند، پر می‌شوند و دوباره مورد بررسی قرار می‌گیرند. مثال فرضی ما نشان می‌دهد که چگونه برنامه‌ریزی و راه‌اندازی یک برنامه توسعه مدیریت نامناسب، به ویژه در مذاکره مشروعیت برنامه با ذینفعان متعدد آن، به خودی خود یک نوع کار توسعه سازمانی است که در آن تعارضات داخلی و مشکلات می‌تواند به طور تکاملی یا مخرب رسیدگی شود. اغلب، مورد اخیر مورد بحث قرار می‌گیرد. سازمان‌ها مملو از بقایای طرح‌های بهبود سازمانی گذشته هستند که بدون مشکل به وجود آمده‌اند، نه به این دلیل که از لحاظ فنی برای محیط سازمان نامناسب یا نامناسب بوده‌اند، بلکه به این دلیل که برای جلب حمایت ذینفعان مختلف در عرصه یادگیری مدیریت فرمول‌بندی نشده‌اند. چنین رویکردی بر ماهیت سیاسی کار توسعه مدیریت و مهارت‌های سیاسی درگیر در اجرای آن تأکید دارد. بنابراین، جالب و مشکل‌ساز است که متوجه شویم بسیاری از برنامه‌های مدیریت منابع انسانی و توسعه سازمانی آموزش و پرورش تمایل دارند با تکنیک‌های توسعه مدیریت و تغییر سازمانی و نه بعد سیاسی درگیر شوند. (Kakabadse and Parker, ۱۹۸۴) اگر برنامه‌های آموزشی نامناسب واقعاً به تقویت کارآفرینی سازمانی در زمینه یادگیری مدیریت علاقمند باشند، باید حساسیت نسبت به محیط سیاسی را در خود جای دهند و مهارت‌های سیاسی مناسب را برای کار موثر در این عرصه ایجاد کنند. مشروعیت مفهوم تکرار اهمیت در این فصل است. در نهادگرایی جدید، مشروعیت سازمانی مجموعه‌ای از باورهای سازنده است که محرک اصلی فرآیندهای سازمانی هستند. در مفهوم وبر از عمل اجتماعی، مشروعیت ابزار اصلی کنترل فعالان در سازمان و محدود کردن تعارض بین گروه‌های ذی‌نفع است. مشروعیت نیز موضوع اصلی پایان‌نامه عرصه است. متأسفانه، به طور مشترک با بسیاری از مفاهیم مورد استفاده و مورد بحث، مشروعیت به خوبی تعریف نشده است. سوچمن در تلاش برای به دست آوردن وضوح حول این اصطلاح، یک تعریف گسترده اما مفید از مشروعیت به عنوان "یک ادراک عمومی یا این فرض که اقدامات یک نهاد مطلوب، مناسب و مناسب در یک سیستم ساخته‌شده اجتماعی از هنجارها، ارزش‌ها، باورها و تعاریف هستند" ارائه می‌دهد (سوچمن، ۱۹۹۵: ۵۷۴). او سه نوع مشروعیت سازمانی را متمایز می‌کند: "عملگرایی"، که بر اساس محاسبات خود - ذی‌نفع از بی‌واسطه‌ترین مخاطبان سازمان است؛ "اخلاقی"، که بر مبنای آن چیزی نیست که به نفع جز سازنده باشد، بلکه بر مبنای آن چیزی است که به عنوان "کار درست انجام دادن" دیده می‌شود؛ و مشروعیت "شناختی" که مبتنی بر آن است که جز سازنده به جای آن چه به دست می‌آورد یا باور دارد که درست است، درک می‌کند. مشروعیت

پراگماتیک یک نام خاص ماکیاولی از مشروعیت است که به طور گسترده‌ای شناخته شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد و در عین حال به طور گسترده‌ای از آن نفرت دارد. با این حال، سوچمن اشاره می‌کند که "با حرکت از عمل‌گرایی به اخلاقی به شناختی، مشروعیت ظریف‌تر و عمیق‌تر می‌شود" (ibid: ۵۸). مشروعیت شناختی زمانی به سختی به دست می‌آید که یک نهاد خاص به طور گسترده درک شده و فرض شده، یا نهادینه شود. کاربردهای مهمی برای محققان یادگیری مدیریت و کسانی که در درجه اول با حیطه شناختی سازمان کار می‌کنند، دارد.

سوچمن به طور مشترک با محققان سازمانی، از محققان استراتژیک مانند پففر (۱۹۸۱) و پففر و سالنیک (۱۹۷۸) که گرایش به به تصویر کشیدن مشروعیت به عنوان یک "منبع عملیاتی" دارند که می‌تواند توسط مدیران برای اهداف ابزاری کنترل شود، انتقاد می‌کند. با این حال، بر خلاف محققان داخلی، سوچمن پیشنهاد می‌کند که مدیران می‌توانند در مورد مشروعیت کاری انجام دهند اما توسط محیط‌های فرهنگی که در آن کار می‌کنند محدود می‌شوند، و اشاره می‌کند که مدیران افسانه‌های حمایتی را بیان می‌کنند و آداب و رسوم متناسب با فرهنگ را تجویز می‌کنند؛ با این حال، مدیران به ندرت دیگران را متقاعد می‌کنند که باور زیادی داشته باشند که مدیران خود را باور نداشته باشند (سوچمن، ۱۹۹۵: ۵۷۷). اثرات مصیبت‌بار این گرایش به صورت گرافیکی در سازمان‌هایی نشان داده شده است که در آن‌ها افراد غیر معتقد به اجرای تکنیک‌های بهبود گسترده سازمانی که در نتیجه آن در نهایت دچار غم و اندوه شده‌اند، وادار می‌شوند.

با توجه به مرکزیت مشروعیت در حفظ و نهادینه کردن شیوه‌ها و باورهای سازمانی، وظیفه مهم در عرصه یادگیری مدیریت یافتن راه‌هایی برای متقاعد کردن بازیگران سازمانی برای شناسایی، بحث و بررسی سازنده مناسب بودن این ساختارهای مشروع غالب است. آن ساختارهایی که در برابر بررسی سهامداران چندگانه مقاومت نمی‌کنند باید مشروعیت خود را از دست داده و با ساختارهای جایگزین جایگزین شوند، با این تشخیص که این ساختارها نیز باید مشروعیت یابند اگر آن‌ها حمایت و تعهد گسترده‌ای را دریافت کنند. طنز به طور قطع در مورد ما از بین نمی‌رود که اگر تحریک کنندگان نتوانند عرصه را به عنوان یک نهاد معتبر و مرتبط در حق خود مشروعیت بخشند، همه این موارد به فراموشی سپرده خواهند شد! در حالی که این فصل تا حدی به طور قابل پیش‌بینی بر مشروعیت شناختی تز عرصه تمرکز دارد، اگر تز به یک واقعیت سازمانی تبدیل شود، هر دو استراتژی مشروعیت اخلاقی و عملی نیز باید توسعه یابند. بخش پایین رونده برخی از اصول و تکنیک‌های راهنما را برای انجام این کار بررسی خواهد کرد.

دلالت‌هایی برای تمرین: حفاظت و تسهیل گفت و گو در عرصه^۱

این تمایز در مقدمه بین نظریه‌های هنجاری، توصیفی، تحلیلی و انتقادی ایجاد شد. از سوی دیگر، نظریه توصیفی و تفسیری تمایل به خنثی بودن بیشتری دارد، حتی اگر تفاسیر انتقادی مفروضات هنجاری ضمنی را در آنها آشکار کند. از سوی دیگر، نظریه‌های هنجاری می‌توانند به طور بالقوه بحرانی باشند، با یک جهت گیری مشابه با جهت گیری پیشنهادی ویلموت (۱۹۹۴) برای اقدام انتقادی، یادگیری. نظریه هنجاری بحرانی هر دو متعهد به عمل براساس انتخاب وجودی بهترین گزینه موجود است، اما همچنین برای انعکاس انتقادی پیوسته در مورد این احتمال که انتخاب ممکن است "اشتباه" باشد، در زمینه‌های ارزشی / اخلاقی یا ابزاری، و در نتیجه در معرض تغییر و تجدید نظر، در دسترس باشد.

چنین تفکری، بسط استدلال معروف آرگریس و شونز (۱۹۷۴) را برای "کارورز بازتابنده" به پیشنهاد سه احتمال مورد بحث در مقدمه پیشنهاد می‌کند: کارورز غیربازتابنده یا عملگر که نسبتاً کم بازتاب می‌کند؛ کارورز تاملی که می‌کوشد تا عمل خود را در سطح نظریه توصیفی و تفسیری درک کند؛ و متفکرانی که به تفکر انتقادی می‌پردازند و نیز معیارهایی را که هر عملی را می‌توان به عنوان "کار" در نظر گرفت، شناسایی انتخاب اخلاقی و اخلاقی را نیز در برمی‌گیرند. در مقابل این پس‌زمینه، می‌توان نشان داد که خود تز عرصه، تن‌های قوی رهایی‌بخش دارد. این به معنای باز شدن حامیان سازمانی به صداهای اقلیت یا کم‌قدرت است، اما در درک پویایی قدرت مربوطه. از این منظر، تعدادی از گزاره‌های عملی را می‌توان به طور عمده در شرایط هنجاری با صلاحیت‌های بحرانی بیان کرد:

۱- متخصصان یادگیری مدیریت باید درک خود از کارشان را از فراهم کردن یک پیش‌بینی HRD فنی برای مدیران به منظور ایجاد، حفاظت و اجرای "عرصه" به عنوان فضایی برای کاوش و ایجاد تفاوت، مجدداً تنظیم و مذاکره کنند.

۲- فرایندهایی که معمولاً به عنوان مقدمات ضروری اما بی‌فایده و وقت‌گیر برای فعالیت‌های یادگیری مدیریت در نظر گرفته می‌شوند، مانند لابی برای حمایت از برنامه‌ها، باید به عنوان بخشی از کار مهم در نظر گرفته شوند، زیرا فرآیند مذاکره شرایط قابل قبول برای یک برنامه بخشی از فرآیند "عرصه" است.

۳- هدف کلی ایجاد و حمایت از "عرصه‌ها"، یعنی هر محیط، رویداد یا فرایندی که اجازه بررسی و به اشتراک گذاری ایده‌ها بین مردم و گروه‌های ذی‌نفع را می‌دهد، می‌تواند به عنوان یک هدف کلی در نظر گرفته شود که ارزش دنبال کردن را دارد.

^۱ Arena

۴- کاربرد نظریه و عمل گفتگو از نظر تسهیل فرایندهای معطوف به ایجاد، پرسش و توسعه معانی مشترک در سازمان‌ها. (Blanter and Belcher, ۱۹۹۴)

۵- در این مورد، به ویژه تسهیل فراگفتگو را دنبال می‌کند، که هدف آن کشف زیربنای معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و ایدئولوژیک باورهای اساسی به عنوان یک کمک ممکن برای یادگیری سازنده از تفاوت‌های اساسی دیدگاه است. (Burgoyne, ۱۹۹۵)

بکارگیری تئوری

جهت‌گیری نظری اساسی پایان‌نامه می‌دانی این است که سازمان‌ها بخشی از موقعیت‌های چند ذی‌نفع هستند که باید در آن‌ها درک شوند. شرایط تجزیه و تحلیل ذینفعان به عنوان ترتیبات مبتنی بر تجدید نظر مستمر در درک مشترک ایجاد شده توسط گفتگو که نشان‌دهنده یک مجموعه در حال تحول از توافقات عملیاتی بین ذینفعان است. (Burgoyne, ۱۹۹۴) چنین فرایندی یک فرآیند یادگیری متقابل بین جمعی و بخش‌هایی که تعریف یک شرکت یادگیری را تشکیل می‌دهند، ایجاد می‌کند. یادگیری مدیریت عرصه مهمی برای این فرآیند است، و این به این دلیل است که، همانطور که تاونلی (۱۹۹۳) استدلال می‌کند، این فعالیت سازمانی است که به طور مرکزی به عدم قطعیت ترتیبات بین موجودیت جمعی سازمان و مدیرانی که به طور مرکزی آن را ایجاد می‌کنند، می‌پردازد. نظریه نهادی توضیح می‌دهد که چرا سازمان‌ها تمایل دارند شیوه‌های یادگیری مدیریتی را اتخاذ کنند که در لفاظی‌ها و اقدامات خود بی‌بدیل هستند، که مسلماً مانع از این می‌شود که آن‌ها به نوعی به توسعه سازمانی کمک کنند که تحلیل بالا نشان می‌دهد آن‌ها باید این کار را انجام دهند. این فرمول تا جایی که پیش می‌رود منطقی است، اما تا جایی پیش نمی‌رود که به مساله چگونگی ایجاد خواسته‌های مختلف بین ذینفعان در وهله اول بپردازد، اگرچه می‌توان استنباط کرد که آن‌ها هر دو در تعاملات بین افراد در یک محیط سازمانی منتقل و تعدیل می‌شوند. درک بیشتر از منشا یا فرمول‌بندی امیال همانطور که در تنظیمات سازمانی مطرح می‌شوند، یکی از مرزهای نظری این رویکرد است. به طور مشابه، دفاع از سودمندی گفتگو و نگرانی همراه آن با قدرت در عرصه سازمانی، بحث بین امکان جامعه ایده‌آل دانش‌رهای بخش را به ارمغان می‌آورد که توسط هابرماس (۱۹۸۷) بیان شد و انتقادی که این امر به دلیل قرار گرفتن قدرت در زبان امکان‌پذیر نیست. (Foucault, ۱۹۸۰) توسعه کامل‌تر تر عرصه نیازمند حل این مساله است، احتمالاً در راستای خطوط ارائه‌شده توسط فوکو، که ممکن است یافتن شرایطی که در آن استفاده از قدرت می‌تواند از نظر اخلاقی و اخلاقی مثبت تعریف شود، امکان‌پذیر باشد.

خلاصه

ما این فصل را با این استدلال شروع کردیم که حوزه یادگیری مدیریت، از طریق فرآیند نهادینه‌سازی، تحت سلطه یک دیدگاه غیر حزبی درآمده است. بسیاری از سازمان‌ها در تلاش برای مشروعیت از سوی سهامداران خارجی و داخلی خود، به دنبال محدود کردن فعالیت‌های یادگیری مدیریت خود هستند به طوری که با هنجارهای سازمانی مطابقت داشته باشند و از فعالیت‌های انجام‌شده توسط رقبای خود در زمینه سازمانی جدا نشوند. نتیجه خالص زمینه‌ای بوده‌است که به یک انسان معمولی، متوسط و درک نشده تبدیل شده‌است. در تلاش برای مقابله با این گرایش‌ها متناظر (استاندارد سازی)، ما یک جایگزین مبتنی بر استعاره را مطرح کرده‌ایم که آن را "تزرعه" می‌نامیم. تزرعه پیشنهاد می‌کند که یادگیری مدیریت باید از دیدگاه کثرت‌گرایانه تجزیه و تحلیل شود که بر تنوع منافع و ذینفعان اغلب متضاد درون سازمان تاکید دارد. همچنین به حالت اولیه خود باز می‌گردد.

به این معنا که یادگیری مدیریت می‌تواند به عنوان یک عرصه عالی عمل کند که در آن این اهداف و ارزش‌های متضاد را می‌توان تقویت، آشتی یا تکثیر کرد. برای تسهیل این فرآیند، هر کسی که برای فعال کردن عرصه در سازمان خود ابتکار عمل به خرج دهد، چه مدیران و چه متخصصان یادگیری، باید یاد بگیرند که حساسیت سیاسی خود را افزایش دهند و به طور خاص به پویایی قانونی پیچیده که در سازمان آن‌ها غالب است، توجه کنند. برخی از این مهارت‌ها و تکنیک‌های آغاز گفتگو در این فصل مورد بررسی قرار گرفته‌اند. با این حال، تزرعه تنها یک تزا است. این یک گزاره است که، در حالی که ارزش اسمی بالقوه جذاب دارد، اگر قرار باشد تاثیر مهم و ماندگاری بر نظریه و عمل یادگیری مدیریت داشته باشد، باید از طریق یک برنامه سیستماتیک تحقیق مبتنی بر عمل مورد آزمون قرار گیرد.

فلسفه فرآیند و یادگیری مدیریت: ترویج "آینده نگاری" در آموزش مدیریت

رابط چیا

فلسفه فقط مجموعه احساسات شرافتمندانه نیست ... فلسفه در عین حال عمومی و عینی، انتقادی و قدردان شهود مستقیم است ... در فلسفه، حقیقت، نظریه، جایگزین‌ها، و ایده‌آل با هم وزن می‌شوند. استعدادهای آن بینش و بصیرت و مس ارزش زندگی است (وایت هد، ۱۹۳۳: ۱۲۱)

شیوه‌های تفکر غربی معاصر محدود به دو نوع جهان‌بینی پیش از سقراط و یا "جهان‌بینی جهانی" است که عمومی‌ترین مقوله‌های مفهومی را برای ایجاد تفکر سازمانی و هدایت تلاش‌های انسانی فراهم و ادامه می‌دهند. هراکلیتوس، بومی افسوس در یونان باستان، بر برتری جهان متغیر و نوظهور تاکید کرد، در حالی که پارمنیدس، جانشین او، بر ماهیت دائمی و غیرقابل تغییر واقعیت اصرار می‌ورزید. بنابراین، تاریخ تفکر غربی، از زمان افلاطون، چیزی بیش از یک رشته تلاش مستمر برای ترکیب این دو سنت فکری بزرگ اما ظاهراً آشتی‌ناپذیر نبوده است. یکی از آن‌ها بر واقعیت به عنوان فرآیند جامع تاکید می‌کند و دیگری بر مفهوم هم‌ثباتی و اتمی واقعیت اولویت می‌دهد. میراث تنش‌های ایجاد شده توسط این دو سیستم تفکر رقیب، خود را در تعدد فعلی اولویت‌های فکری و دغدغه‌های موجود در رشته‌های مختلف دانشگاهی، از جمله زمینه‌های مدیریت و یادگیری مدیریت، نشان می‌دهد. در این زمینه‌های آخر مطالعه، مسائل بحث‌برانگیز حول فرضیات هستی‌شناسی در مورد ماهیت واقعیت‌های مدیریتی، وضعیت معرفت‌شناختی دانش مدیریت، اولویت‌های فکری تحقیق و نظریه‌پردازی مدیریت، و الزامات آموزشی آموزش مدیریت می‌گردد. کار دقیق و سیستماتیک از طریق این مسائل بنیادین نظری، که آن‌ها را به سنت‌های غنی فکری آن‌ها مرتبط می‌سازد، برای رسیدن به این هدف مورد نیاز است .

یک گزارش منسجم و قطعی از یادگیری مدیریت به عنوان یک رشته دانشگاهی معتبر در حقوق خود ارائه دهد. در این فصل من استدلال می‌کنم که هدف اصلی یادگیری مدیریت به عنوان یک تحقیق نظری فرآیند گرا، کشت سیستماتیک چیزی است که وایت‌هد (۱۹۳۳) آن را دیدگاه مدیریتی می‌نامد. چنین دیدگاهی مستلزم ظرفیت منحصر به فرد برای درک غریزی ویژگی‌های مرتبط جریان‌های اجتماعی و استخراج تعمیم‌ها از جزئیات و همچنین "برای دیدن تصویر متفاوت کلیات در شرایط مختلف آیه" است (رئیس سفید، ۱۹۳۳: ۱۲۰). سفر به سمت دستیابی به این چشم‌انداز مدیریتی با حذف بازتابی کدهای سازمانی عمیقاً تثبیت‌شده و در نتیجه غالب و

دستور زبان دانشگاهی نظریه مدیریت جریان اصلی و از این رو محدود کردن الزامات مدیریتی ناشی از آن آغاز می‌شود. در انجام این کار به ما نشان می‌دهد که چگونه این چارچوب‌های سازماندهی محدود به طور جمعی برای ایجاد یک شبکه به هم پیوسته از محدودیت‌های مفهومی که به طور پنهانی کار می‌کنند تا آنچه را که در نظریه و عمل مدیریت قابل تصور است را کاوش کنند، توطئه می‌کنند. بنابراین، دامنه نبوغ مدیریتی بیجهت محدود شده است. این فرآیند زدایی مفهومی منجر به درک شهودی عمیق تری از ارتباط درونی اساسی مشخص‌کننده زندگی چیزها می‌شود. این آگاهی ادراکی حاصل است که وایت هد (۱۹۳۳) برای تبدیل شدن به ویژگی حیاتی "ذهن کسب و کار آینده"، آن را به رسمیت شناخت. بنابراین، یک فرآیند آموزشی دو مرحله‌ای شامل غیراسیدسازی که با دستیابی شهودی بعدی از دیدگاه مدیریتی دنبال می‌شود، چیزی است که تلاش‌های یادگیری مدیریت را به عنوان یک شکل منحصر به فرد از تحقیق نظری الهام‌گرفته از فرآیند متمایز می‌کند. به عنوان یک جایگزین برای جهت‌گیری غالب مبتنی بر دستور در آموزش مدیریت، یادگیری مدیریت یک استراتژی بی‌وقفه از ساختار زدایی رژیم‌های غالب برجسته‌گفتمان معاصر در مورد مدیریت را اعطا می‌کند. و در این فرآیند، ما را به ماهیت ذاتی و نسبی معرفت نمادین حساس می‌کند. من این آگاهی زیاد ما را قادر می‌سازد تا عمیق‌تر به اشکال ابتدایی حس شهودی دست یابیم با دانستن این که همیشه در اختیار بوده‌ایم. به این ترتیب یک درک پایدارتر از ماهیت اساسی سازماندهی، مدیریت و یادگیری را می‌توان به طور سیستماتیک درک کرد.

سازمان دانش مدیریت

نظریه‌های مدیریت، محصولات دانشگاهی هستند که در چارچوب موسسات عمومی مشروع اجتماعی تولید می‌شوند که خودشان در حال حاضر اثرات فرآیندهای سفارش اولیه هستند. بنابراین، نظریه‌های مدیریت، ابتدا و به طور کلی، مجموعه‌های "مدیریت‌شده" اجتماعی ادعاهای دانش هستند که قانون اساسی آن‌ها به تقویت حالت‌های غالب دستور دادن به آن‌ها برای آشکار کردن آن‌ها کمک می‌کند. همانطور که کوپر و فاکس (۱۹۸۹) مشاهده کردند، چنین مباحث مدیریتی حول همان برنامه‌ها و پروتکل‌هایی سازماندهی می‌شوند که فرآیند مدیریت سازمانی را تشکیل می‌دهند. هم مدیریت ساختار، ایجاد و سازماندهی گفتمان مدیریتی منعکس‌کننده، تکرار و تقویت نظام گسترده‌تر ارزش‌های غالب و نظام‌های رایج نمادین است که مشخصه عصر تاریخی اجتماعی خاصی است. این رابطه متقابل همیشه به آسانی دانسته نشده است، و عواقب آن برای نظریه‌پردازی مدیریت و آموزش به اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است.

با این حال، آنچه که خود رویکرد آکادمیک را مشخص می‌کند، پابندی دقیق به مجموعه خاصی از کدهای متنی مرسوم حاکم بر سازمان و ارائه ایده‌ها، اطلاعات، مشاهدات و فرضیات به شیوه‌ای است که آن‌ها را به صورت آکادمیک قابل پذیرش توسط جامعه مرتبط محققان ارائه می‌دهد. راهنمای آموزشی دقیق که مجلات مدیریتی را به طور مکرر به عنوان الزامات برای همکاران بالقوه مشخص می‌کند، مثالی از این است که چگونه چنین پیش‌کدگذاری خروجی دانشگاهی در تولید دانش مدیریت به دست می‌آید و حفظ می‌شود. آن‌ها منعکس‌کننده تسلط مستمر ذهنیت علمی حاکم بر سازمان و ارائه ایده‌ها و تجربیات هستند .

اصطلاح "علم‌گرایی" برای توصیف این باور که علم ارزشمندترین بخش یادگیری و موفقیت انسان را تشکیل می‌دهد، به کار رفته‌است. تفکر دانشمند بر نظریه‌پردازی آکادمیک و در نتیجه شکل دادن و تاثیر گذاشتن بر تمام اشکال دانشی که مورد قبول جامعه دانشگاهی است، سایه افکنده‌است. چنین نظم ضمنی فرآیند خلق دانش به همان اندازه که برای علوم طبیعی و اجتماعی کاربرد دارد، برای نظم مدیریت و سازمان نیز کاربرد دارد. بنابراین، به هیچ وجه تصادفی نیست که عصر علم نیز به عصر عقلانیت، سازماندهی، کنترل و مدیریت توسعه‌یافته باشد. تفکر سازمان‌یافته، انگیزه عمل سازمان‌یافته را فراهم می‌کند و تسلط علم‌گرایی به عنوان یک کد سازماندهی مشروع برای تنظیم قابلیت پذیرش اظهارات، الگوی گرامری، طبقه‌بندی اصطلاحات و سیستم‌های نمایندگی را برای توسعه مطالعات مدیریت معاصر فراهم کرده‌است (از جمله هر دو نسخه هنجاری و انواع ظاهراً انتقادی‌تر آن) .

از طریق ایجاد و کنترل این نمودار آکادمیک مورد تایید، شیوه‌ای که در آن دانش ایجاد و مشروعیت می‌یابد، خود تقویتی می‌شود. به این ترتیب، احترام آکادمیک با پذیرش و ترویج این شیوه ارائه و ارائه، حفظ می‌شود. دانش رسمی در مورد مدیریت به نوبه خود محدود به کدهای سازمان دهی است که مدیریت خود دانش را تعیین می‌کنند. با این حال، چنین کدها و شیوه‌های سفارش، با فرضیات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نسبتاً بررسی نشده که برای ارائه حالت‌های خاصی از تفکر قابل تصور کار می‌کنند، پشتیبانی می‌شوند، در حالی که دیگران به طور سیستماتیک به حاشیه رانده می‌شوند. این یک بررسی انتقادی از این فرضیات فلسفی و پیامدهای آن‌ها برای یادگیری مدیریت و در نتیجه عملکرد مدیریت است که تمرکز نظری این فصل را فراهم می‌کند .

هستی‌شناسی "بودن" و "شدن"^۹

نظریه‌پردازی معاصر غربی تحت سلطه طرز فکری است که به طور ضمنی وجود ضروری فرم‌های مکانی - زمانی و فیزیکی نظم حاکم بر ارائه واقعیت را پیش‌فرض قرار می‌دهد. از این رو، توصیف نیوتنی ماده به صورت بدون مشکل، یک مفهوم اتمی از واقعیت را در نظر می‌گیرد که در آن، اشیا قطعی و روشن، مکان‌های مشخص و واضح در فضا و زمان را اشغال می‌کنند. همانطور که وایت هد (۱۹۸۵: ۶۱) به طور متقاعد کننده‌ای استدلال کرد، این فرض مسالمت‌برانگیز از "مکان ساده" ماده، چیزی بود که علم نیوتنی را قادر ساخت تا همانند آن توسعه یابد. با فرض وجود پیشین موجودیت‌های گسسته و قابل جداسازی در فضا - زمان، به نیوتن اجازه داد تا قوانین مبهم حرکت خود را فرمول‌بندی کند. بنابراین، مفهوم مرتبط علیت به یک ابزار مفهومی مفید برای ارتباط دادن این نهاده‌ای (در ابتدا فرض شده) ایزوله تبدیل شد، به طوری که ویژگی‌های آن‌ها را می‌توان به اندازه کافی در یک سیستم منسجم توضیح به حساب آورد. علاوه بر این، با توجه به این دیدگاه نیوتنی، حالت استراحت نرمال در نظر گرفته می‌شود در حالی که حرکت به عنوان یک انتقال ساده از یک حالت پایدار به حالت دیگر در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب، تغییر، شار و تبدیل به عنوان اپیدیده نهاده‌ای نیوتنی پایه تفسیر می‌شوند نه به عنوان ساختار بنیادی اخیر. این هستی‌شناسی بودن چیزی است که پایه متافیزیکی سازماندهی تفکر مدرن و نفوذ یک سیستم طبقه‌بندی طبقه‌بندی، سلسله‌مراتب و دسته‌بندی‌ها را فراهم می‌کند که به نوبه خود به عنوان واژگان نهادینه برای نشان دادن تجربیات ما از واقعیت عمل می‌کنند. از این رو یک اپیمولوژی نماینده که در آن تصور می‌شود دانش رسمی چیزی است که با استفاده دقیق از سیستم طبقه‌بندی بر روی تجربیات پدیده ما به منظور رسیدن به یک توصیف دقیق از واقعیت ایجاد می‌شود. این پارادایم فکری است که به طور کلی بر علوم طبیعی و اجتماعی و به طور خاص بر مطالعات مدیریت تسلط دارد. با این حال، باور مخالف این است که "همه چیز جریان می‌یابد" و در یک فرآیند پیوسته تبدیل شدن به یکی از ماندگارترین، البته مبهم، تعمیم‌هایی باقی می‌ماند که بینش غیر سیستماتیک و به سختی تجزیه و تحلیل شده‌است. این کتاب به عنوان یکی از نخستین گزاره‌های فلسفه یونانی پیش از سقراط در میان نویسندگان نوشته‌های هراکلیتوس ظاهر شد. از آن زمان به بعد، گاهی به عنوان کار لایبنیتز و اخیراً در اکتشافات فلسفی هانری برگسون (a ۱۹۱۳ ، b ۱۹۱۳) و آلفرد نورث وایت هد (۱۹۳۸، ۱۹) احیا شده‌است. برای مثال، وایتهد اصرار دارد که اگر بخواهیم به آن تجربه بکر نهایی برگردیم که از پیچیدگی نظریه منحرف نشده است، "شار چیزها یک تعمیم نهایی است که باید سیستم فلسفی خود را حول آن بیافند" (وایتهد، ۱۹۲۹: ۲۴۰). به همین ترتیب، برگسون اظهار داشت که "این جنبشی است که ما باید خود را عادت دهیم تا به عنوان ساده‌ترین و واضح‌ترین نگاه کنیم، سکون تنها حد نهایی کند شدن حرکت است، حدی که شاید تنها در

^۹ 'Being' and 'Becoming' Ontologies

اندیشه باشد و هرگز در طبیعت تحقق نیابد) "برگسون، ۱۹۱۳ a: ۴۴). درک فرآیند مدیریت که دستور کار آموزشی را برای یادگیری مدیریت به عنوان یک شرکت فرآیند گرا در تحقیقات نظری فراهم می‌کند. با این حال، اهمیت این موضوع تنها می‌تواند با انجام یک حفاری سیستماتیک از سنت‌های غنی حول این دو سیستم تفکر رقیب به خوبی درک شود .

ریشه‌شناسی هراکلیتوس و پارمنیدین^{۱۰}

به سوال باستانی یونانی " آیا واقعیت یک یا چند است؟ برای یک چیز، آن از اضداد مانند گرم و سرد، مرطوب و خشک، نور و تاریکی ساخته شده‌است، که همه آن‌ها ما را به پذیرش ماهیت متغیر واقعیتی که ما درک می‌کنیم، اشاره می‌کنند. با این حال، شواهد حواس ما همیشه با "خدای خرد" اصلاح می‌شود، زیرا عقل به ما نشان می‌دهد که در تغییر، جنبه‌های پایداری در تجربیات پدیداری ما وجود دارند. برای هراکلیتوس، واقعیت هم یک و هم بسیار یک واقعیت واحد است که با جلوه‌های توضیحی متعدد، حقیقت را به صورت یک مفهوم واحد در می‌آورد. تنها دانشی که از طریق تفکر انتقادی به دست می‌آید به ما این امکان را می‌دهد که فرد ساکن در بسیاری از افراد را درک کنیم: " برای کسانی که بیدار هستند، نظم یک چیز مشترک است؛ اما خواب هر یک به دنیای خود او تبدیل می‌شود). واقعیت، برای Heraclitus، به طور مداوم در حال تغییر و در فرآیند تبدیل شدن است، و این فرآیند تبدیل شدن است که ظاهر ظاهرا "بسیار متفاوت" را از بین می‌برد. بنابراین کیهان‌شناسی هراکلیتوس، یکی از اولین سنت‌های جامع برای بیان تجربه و دلیل، ظاهر و واقعیت است .

اتفاق آرا این روش توسط جانشین هراکلیتوس پارمنیدس، یکی از بومیان ائنا در جنوب ایتالیا، از هم پاشیده‌است. استدلال‌هایی که پارمنیدس مطرح کرد و نتایجی که به دست آورد چنان با دیدگاه هراکلیتوس در تضاد بود که با تمام سنت‌های فکری درهم آمیخت. پاسخ پارمنیدس به سوال یونانی سازش‌ناپذیر بود. برای او حقیقت دارد که آنچه یگانه است، و حقیقت دارد که "خدای عقل" چیزی است که به ما می‌گوید. اما برای پارمنیدس عقل بیش از این به ما می‌گوید؛ به ما می‌گوید که اگر چیزی که هست یکی است، پس نمی‌تواند خیلی هم باشد. در واقع تنها یک دنیای واقعی وجود دارد که فوری، دائمی و غیرقابل ساخت است. جلوه‌های مشاهده‌شده تغییر تنها آشکار نیستند، بلکه گمراه‌کننده و نادرست هستند، زیرا "خدای خرد" نشان می‌دهد که چیزی که فرد است نمی‌تواند زیاد باشد .

^{۱۰} Heraclitean and Parmenidean Cosmologies

تنها یک راه برای گفتن باقی می‌ماند: راه چگونه است... [واقعیت ۱ باید به صورت یکنواخت وجود داشته باشد یا اصلا وجود نداشته باشد. خود را از چیزی که نیست بلند کند.] واقعیت ۱ باید به صورت یکنواخت وجود داشته باشد یا اصلا وجود نداشته باشد. خود را از چیزی که نیست بلند کند. با بالا بردن عقل بر حواس و دوام بر تغییر، اندیشه پارمنیدین تقدم یک نسخه دائمی، ایستا و تغییر ناپذیر واقعیت را بر یک نسخه موقت و مرحله‌ای مجاز می‌دانست.

چنین پارانویدی که از هستی‌شناسی الهام می‌گیرد، یک شکل گزاره موضوعی از تفکر را تشویق می‌کند که "اسامی"، "حالات" و "هموستاز" را بر "افعال"، "روابط" و "سفر به خانه" در واژگان دانشگاهی ارتقا می‌دهد. در نظریه‌پردازی آکادمیک معاصر، پابندی گسترده به نظم جهانی پارمنیدین اصلاح‌شده (چیزی که عموماً "اتمی یونانی نامیده می‌شود) یک نگرش فکری را از بین می‌برد که با نهادها، ایالت‌ها و رویدادها به عنوان اولیه برخورد می‌کند در حالی که فرآیند، روابط و تعاملات به عنوان پدیده‌های بازتابی از واقعیت اساساً ثابت و اتمی در نظر گرفته می‌شوند. این تنزل فرآیند و حرکت به وضعیت ثانویه، و ارتقا حالات ایستا تنش‌های روشنی را در نظریه‌پردازی آکادمیک، به ویژه در علوم انسانی ایجاد می‌کند. این امر منجر به یک برتری بر منطق دوگانه‌گرایی می‌شود. با این حال، طرفداران این حالت دوم درک، تقریباً بلافاصله کشف می‌کنند که ساختار فکری هست / هست، یا نیست، که در نتیجه ایجاد می‌شود، به طور غم‌انگیزی برای محاسبه شخصیت پویا و در حال تغییر واقعی ناکافی است. این قدردانی از محدودیت‌های معرفت‌شناسی نمادین است که منجر به ظهور مجدد متافیزیک و معرفت‌شناسی فرآیند شده‌است (برای مثال، رسچر را ببینید).

فلسفه فرآیند و معرفت‌شناسی

فلسفه فرآیند با این ادعا اساسی آغاز می‌شود که جهان واقعی یک فرآیند است و آن فرآیند تبدیل شدن به نهاده‌ای واقعی است (وایت‌هد، ۱۹۲۹: ۲۶). بر خلاف نظم جهانی بودن غالب، هستی‌شناسی در حال تبدیل شدن هراکلیتوس بر کیهان‌شناسی تجدید نظر شده تاکید می‌کند که در آن چگونه همه چیز تعریف می‌شود که آن‌ها چه هستند. در این مثال، نخستینی با ماهیت متغیر و فرآیند واقعیت سازگار است. وایت‌هد، در فرآیند و واقعیت، این نکته را به طور مختصر بیان می‌کند:

.....این که چگونه یک موجود آن موجود حقیقی را تشکیل می‌دهد؛ به گونه‌ای که دو توصیف از موجود واقعی مستقل نیستند.

وایتهد اشاره می‌کند که به نظر می‌رسد این فلسفه "فرآیند" بیشتر به چند نوع تفکر هندی یا چینی نزدیک می‌شود تا به تفکر آسیایی یا اروپایی غربی. یک طرف فرآیند را به نهایت می‌رساند و طرف دیگر فرآیند را به نهایت می‌رساند (۱۹۲۹: ۶؛ تاکید اضافه شده است). در این دیدگاه، روابط، فرآیند، تحول و تبدیل شدن به چیزها به عنوان جنبه‌های محدود کننده واقعیت تعبیر می‌شوند. از طریق تعاملات و خودانتقال آن‌ها، اینها به نوبه خود ویژگی‌های پایدار شده‌ای از واقعیت را ایجاد می‌کنند که ما فوراً ضروری و آشنا می‌یابیم. اصطلاح عامیانه ریاضی را دو بار تکرار کنید. این حالت به اندازه کافی اصل آمیختگی را بیان می‌کند که فرآیند فردیت را حفظ می‌کند. همان طور که وایت هد حفظ می‌کند :

نظر من این است که جمله شامل یک فرآیند و موضوع آن است. البته، مساله یک فرآیند بخشی از مواد برای فرآیندهای فراتر از خود است. با توجه به انتزاع "دو سه برابر شش است"، عبارت "دو سه برابر" بیانگر شکلی از فرآیند روان و "شش" بیانگر مشخص‌سازی حقیقت کامل است. فرآیند شامل ایجاد و تجزیه مداوم "موجودیت‌های" واقعی شده از طریق مونتاژ، انتشار و گردآوری مجدد رویدادهای گذشته به پیکربندی‌های برتر همیشه جدیدتر در یک فرآیند پایان ناپذیر تبدیل شدن است. این کار شامل تغییر، پیکربندی مجدد و خلق دوباره رمان است، که همیشه قدیمی را از بین می‌برد و آن را با جدید جایگزین می‌کند. توالی جریان متناوب موقعیت‌ها را به عنوان مثال در نظر بگیرید :

باید بگوییم که یک پر در کلاه یک شخص در یک تابلو نقاشی شده است. تصویر زنی بدون کلاه از میان رفته است. در عوض یک زن جدید با یک پر وجود دارد. اما گذشته مشخص می‌شود که نمی‌تواند تغییر کند و در نتیجه جدید تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد و تعیین می‌شود. کلاه در آن گذشته بود. بر روی بوم از زاویه‌ای خاص ظاهر می‌شود، و وقتی آن را نقاشی می‌کنند، از آن تاثیر می‌پذیرد و از زاویه‌ای درست بر روی بوم ظاهر می‌شود. علاوه بر این. می‌توان گفت که گذشته از این باید با زمان حال رعایت شود. ما تصور می‌کنیم که کلاه متعلق به پرتره یک ملکه *coster* است. در نتیجه وقتی آن را نقاشی می‌کنند پر از پر شترمرغ است نه آن پر سبک که انتظار آن را داشته باشی. شخصیت آینده با حال سازگار است. با این حال، شور و شوق خلاقانه، پر را چندان بزرگ نقاشی نمی‌کنند که در پشت بوم به پایان برسد. انگار از قبل مشخص شده است که تصویر باید در یک قاب با اندازه مشخص ظاهر شود. (اردن، ۱۹۶۸: ۴۷؛ تاکید اصلی)

هر پیشرفت زمان در آینده مستلزم حال و گذشته است که هم امکانات را برای آینده ممکن می‌سازد و هم آن را محدود می‌کند. به این ترتیب، گذشته در حال حاضر باقی می‌ماند که خود آن در آینده باقی می‌ماند، به طوری که هر رویداد جدید هر دو آنچه گذشته و آنچه که آینده است را مجسم می‌کند. درک اینکه گذشته در حال حاضر

نشان داده می‌شود آسان است، اما چگونه آینده ممکن است در حال حاضر درگیر شود؟ چگونه ممکن است آنچه هنوز رخ نداده است در حال حاضر نشان داده شود؟ بدیهی است که در حال حاضر اولین بررسی کتاب آموزش مدیریت منتشر شده در سال ۲۰۲۰ وجود ندارد. کم‌تر واضح است که اولین بررسی از یک کتاب منتشر شده در هفته گذشته وجود ندارد. همان طور که این کلمات را نوشتیم، اگر توجه داشته باشیم ... این جمله به عنوان یک جمله کامل در آینده است. اما حس آن‌ها از قبل با شروع جمله مشخص شده بود، و آینده تقریباً مجبور بود که در ابتدا مسیر را کم کند. فرض بر این است که ممکن است تعدادی تنوع وجود داشته باشد، اما احتمال آن همیشه محدود است. آینده به طور محو نشدنی با نشان گذشته و حال مهر و موم شده است، با این حال نشانه‌هایی از چنین نشانه‌هایی به عنوان آینده دورتر در نظر گرفته می‌شوند. هر یک از این "اتفاق" های خام یا رویداد برای ایجاد یک دال واقعی از تجربه است که واقعیت‌های مادی و اجتماعی ما را تشکیل می‌دهند. هیچ چیز تحمل پذیر نیست که اتفاق بیفتد. کاری نیست که بشود کرد، کاری نیست که بشود کرد، کاری نیست که بشود کرد. فرآیند ویژگی کلی همه چیز است و هیچ معنایی جز آنچه اتفاق می‌افتد ندارد. بنابراین، مناسب نیست که بگوییم "فرآیند نقاشی یک پرتره وجود دارد". بلکه تنها می‌توانیم به چیزهایی اشاره کنیم که از آن فرآیند پدیدار می‌شوند. همانطور که اردن به اختصار می‌گوید: "تمام چیزی که اتفاق می‌افتد این است که همه چیز اتفاق می‌افتد" (۱۹۶۸)؛ تاکید اضافه شده است). جهان از شبکه بی‌پایانی از اتفاقات ساخته شده است، نه بیشتر.

معرفت‌شناسی فرآیند

معرفت‌شناسی که فرآیند و ظهور اولیه را ایجاد می‌کند، نقشی را برای نهادها، ساختار و ماده انکار نمی‌کند. بلکه ساختار و فرآیند را لزوماً مکمل یکدیگر در حالت تعادل احیا کننده یا تکامل خلاق می‌بیند (برگسون، ۱۹۱۳b). همان طور که کوپر اشاره می‌کند، رابطه بین آن‌ها حلقوی است؛ این فرآیند از "فروپاشی ساختار یک غوطه‌وری موقت در فرآیند" تا "دستیابی به یک ساختار جدید و خلاقانه تر" پیش می‌رود (کوپر، ۱۹۷۶: ۱۰۰۰). به این ترتیب یک میل غیرقابل مهار برای رد کفایت ساختارهای غالب بدون داشتن مفهوم قبلی از آنچه که باید جایگزین آن‌ها شود وجود دارد. این انگیزه تکاملی است که ما را به چیزی سوق می‌دهد که وایت هد (۱۹۲۹) آن را "پیشرفت خلاقانه به نوآوری" می‌نامد. چنین پیشرفتی، که ریشه در گذشته دارد و به سمت آینده طرح‌ریزی شده است، چیزی است که نوع دیدگاه مدیریتی را مشخص می‌کند که وایت هد (۱۹ - ۳۳) در بحث خود درباره ذهن کسب‌وکار آینده به آن اشاره کرد. این جنبه در بخش بعدی این فصل توضیح داده خواهد شد. کوپر (۱۹۷۶) دو شرط مهم برای پذیرش معرفت‌شناسی فرآیند را شناسایی می‌کند. اول، او توصیه می‌کند که ما یک دیدگاه لبنانی از فرد و محیط را به عنوان حضور متقابل در یک زمینه واحد از شناخت اتخاذ کنیم. توقیف کردن. بلکه خود را

به عنوان گره‌های مهم در یک شبکه پویا از تاثیرات به عقب و جلو نشان می‌دهند. به عنوان مثال، اگر من به یک تصویر در یک گالری هنری نگاه کنم، این تصویری است که احساس می‌شود و در نتیجه موضوع درک را تشکیل می‌دهد. درک متعارف این است که من یک دریافت‌کننده منفعل هستم که با نور از بوم نقاشی شده بمباران شده‌است و تاثیر حاصل از آن، به عنوان مثال، یک تاثیر از ونوس Rokeby است. با این حال، این ایده پذیرش منفعل در معرفت‌شناسی فرآیند جایی ندارد. در عوض، موضوع این اتحاد جامع (من، یا چیزی که مسیر تاریخی وحدت جامع قبلی که "من" را تشکیل می‌دهد را نشان می‌دهد) یک نهاد خود - یکسان و کامل ایستاده در آنجا و منتظر عمل شدن توسط تصویر نیست. در عوض، خود تی در نتیجه سرزنش تصویر به وجود می‌آید. مناسب سرزنش و ملامت من از این تصویر باز هم اتفاق واقعی دیگری است که در قانون اساسی در حال پیشرفت فردیت من رخ می‌دهد. به همین ترتیب، تصویر، قبل از اینکه من آن را ببینم، حالا که با آن مواجه شده‌ام، متفاوت است. نگاه من، در زمینه نمایش آن در یک گالری هنری، به واقعیت آن به عنوان یک محصول ساخته شده از نظر اجتماعی افزوده‌است و موقعیت آن قطعه از کار را به عنوان یک قطعه هنری تقویت کرده‌است. این سبک کاملاً متفاوت تفکر است که یک رویکرد فرآیند - فلسفی را برای درک شرایط انسان توصیف می‌کند و بنابراین، به طور کلی، برای درک ما از مدیریت و یادگیری. دوم، برای کوپر (۱۹۷۶)، برای اجازه دادن به این معرفت‌شناسی فرآیند، دانستن انسان همیشه باز و ناتمام است و همیشه به سمت افق ناشناخته پیش می‌رود. همان طور که من سعی کرده‌ام نشان دهم، معرفت‌شناسی بازنمایی براساس یک مدل خطی از "ساختن دانش" که به طور تدریجی ما را از مکان شناخته شده برای ناشناخته‌ها بیرون می‌آورد، پایین می‌آید. بنابراین، به نظر می‌رسد که دانش "تجمعی" است و برای افزایش با توجه به دامنه و تنوع تصاویر، افراد می‌توانند با توجه به مجموعه خاصی از شرایط عینی به دست آورند. این موارد، خود، لزوماً از سازماندهی مجدد مفهومی بدون هدف تجربه گذشته ناشی می‌شوند. با توجه به این معرفت‌شناسی نمادین، تصاویر، بنابراین، مقدم بر عمل هستند و چارچوب‌های معناداری را به چنین اقدامات مورد نظر تحمیل می‌کنند. با این حال، به طور متناقض، این تصاویر تحمیلی، دقیقاً به این دلیل که آن‌ها به صورت استقرایی تشکیل می‌شوند، مانع از احتمالات برای تعاریف مجدد خلاقانه از معنای اقدامات می‌شوند که برای پیشرفت به اشکال جدید درک و بینش ضروری است. از سوی دیگر، نشان دادن این که شناخت انسان همیشه باز است، اصرار بر ضرورت اقدام تجربی محض است که توسط یک تصویر حاکم هدایت نشده است. این امر تجربی است که بر معرفت‌شناسی فرآیند تاکید می‌کند. همان طور که کوپر می‌نویسد:

به منظور واژگون کردن ستمگران تصویر، عمل خالص، که با یک تصویر جهت گیرنده آلوده نشده است، باید ایجاد شود. نکته چنین اقدامی، ایجاد خلا شناختی است که انسان باید آن را پر کند، زیرا او خلا را با تصاویری که زمینه جدید را می‌شکنند، سرکوب می‌کند. عمل خالص بدون واسطه به ابزاری برای آشکار کردن نهفته و

درک نشده در خود و جهان فرد تبدیل می‌شود. از طریق چنین عمل خالصی، نامرئی نمایان می‌شود و این حوادث بالقوه فعل یافته و این حوادث فعل یافته به صورت تبدیل شدن به فردیت یک فرد در می‌آیند. "نقاشان عمل" یک تصویر مفید از این فن آموزشی فرآیند ارائه می‌دهند. همانطور که هارولد روزنبرگ در بحث خود در مورد چنین رویکردهای تجربی مشاهده می‌کند:

نقاش دیگر با تصویری که در ذهن داشت به سه پایه خود نزدیک نمی‌شد؛ با موادی که در دست داشت به آن نزدیک می‌شد تا کاری به آن قطعه دیگر که در مقابلش بود بکند. تصویر نتیجه این برخورد خواهد بود. در این حالت، اگر بدانی که در چه موردی است، هیچ هدفی وجود ندارد ... چیزی که همیشه اهمیت دارد، وحی مندرج در قانون است. .. هنر به عنوان عمل بر این فرض عظیم استوار است که هنرمند تنها آنچه را که در فرآیند خلق است، به عنوان واقعیت می‌پذیرد. (روزنبرگ)

این درک تازگی تجربی و خلاقانه، ویژگی که بیشتر زندگی و مدیریت را ایجاد می‌کند، است که به طور ناخواسته توسط یک معرفت‌شناسی بازنمایی گرا نادیده گرفته شده است، که به واسطه تعهداتش به یک هستی‌شناسی ایستا، لزوماً باید یک مفهوم شناخته شده از پیشرفت دانش و یک واقعیت از پیش تعیین شده و ثابت را در نظر بگیرد. از سوی دیگر، یک شناخت‌شناسی از فرآیند، تلاش می‌کند تا ظهور متزلزل هر جنبه از زندگی اجتماعی، از جمله آنچه که ما آن را "مدیریت" و "یادگیری" می‌نامیم، را ترسیم کند. از این رو، زندگی تبدیل به یک پروژه آزمایشی می‌شود که در آن وضع واقعیت مداوم و تخصیص مجدد واقعیت اجتماعی نقش مهمی در تلاش افراد برای بازسازی خود از طریق فرآیندهای مدیریت یادگیری و یادگیری برای مدیریت بازی می‌کند. مدیریت در اینجا باید درک شود، نه به معنای محدود آن به عنوان یک فعالیت صرفاً اجتماعی - اقتصادی، بلکه به عنوان پیشرفت مداوم زندگی مدرن در وسیع‌ترین مفهومی که ما وقتی می‌گوییم "من موفق شدم ... استفاده می‌کنیم". بسیار خوب. با توجه به این "اقتصاد عمومی" مدیریت است که محل یادگیری مدیریت به عنوان یک شکل بازتابنده و انتقادی از تحقیق می‌تواند با اطمینان بیشتری قرار گیرد. این ایده که مدیریت اساساً با نگرانی‌های اجرایی محدود سر و کار دارد و اینکه دانش مدیریت یک "اصلاح" است که می‌تواند بر این اساس "جمع‌آوری" و "انتشار" شود، براساس فرضیات هستی‌شناسی بودن و معرفت‌شناسی کینه توزانه نماینده پیش‌بینی می‌شود. آن یک اشتغال آموزشی با انتقال دانش به جای گسترش بینش و پیش‌بینی ایجاد می‌کند. این موردی است که رابطه پیچیده و مشکل بین نشانه‌ها و ارجاعات آن‌ها را نادیده می‌گیرد، بین محصولات زبانی که ما آن را دانش مدیریت می‌نامیم و تجارب فوق‌العاده متخصصان مدیریت (تجارب زنده عینی ما)، و بین اقدامات متعدد سستی و خروجی آن‌ها. با انجام این کار، به طور ناخودآگاه به ارتکاب عوامل مست‌کننده در متون مدیریت معاصر کمک می‌کند. برتری

شناخت شهودی در مقدمه‌ای بر متافیزیک، تمایز حیاتی بین دو نوع دانستن که او هوش و شهود می‌نامد، ایجاد می‌کند. برگسون اصرار دارد که اینها دو روش کاملاً متفاوت برای دانستن یک تجربه هستند. اولی نشان می‌دهد که :

به طرف مقصود حرکت می‌کنیم. لحظه‌ای که وارد آن می‌شویم. اولی به دیدگاهی بستگی دارد که ما در آن قرار داریم و به قرینه‌ای بستگی دارد که با آن خود را بیان می‌کنیم. دومی نه به یک نقطه نظر بستگی دارد و نه به هیچ سمبول. ممکن است گفته شود که نوع اول دانش در ل (متوقف می‌شود؛ نوع دوم ... برای رسیدن به مطلق .

برای برگسون، دانستن هوشمند (بازنمایی گرا) همیشه نسبی است زیرا لزوماً به یک سیستم از پیش تعیین شده از بازنمایی نمادین وابسته است، به طوری که ما، به این طریق، برای همیشه در "خارج" شی شناخت مان قرار داریم **Representationalist**. دانستن اینه که. این یک شناخت است که به طور مبهم از کلیت نامتمایز تجربه حیوانی ما به دست می‌آید. چنین اتکا به سیستم‌های نمایندگی نمادین همواره یک ترویج بی‌پایان از دیدگاه‌های جایگزین را ایجاد می‌کند. بدین گونه تجزیه و تحلیل (یعنی دانش هوشمند)، در میل همیشگی و ارضا نشده اش به پذیرفتن چیزی که در پیرامون آن ناگزیر به چرخیدن است، بدون انتها، تعداد نقطه نظرات خود را تکثیر می‌کند تا بازنمایی همیشه ناقص خود را کامل کند، و بی وقفه نمادهای خود را تغییر می‌دهد تا بتواند ترجمه همیشه ناقص خود را کامل کند.

برای برگسون، محدودیت‌های حیاتی شناخت بازنمایی به دلیل عدم توانایی آن برای فکر کردن از نظر حرکت و تبدیل شدن است. تحلیل‌های نمایندگی گرا براساس دیدگاه ایستا "غیرمتحرک" از واقعیت پیش‌بینی می‌شوند. آن‌ها برای فکر کردن به تکامل و ظهور در معنای مناسب کلمات که حرکت خالص است ساخته نشده اند. آن‌ها احتمالاً نمی‌توانند روابط را در قلب واقعیت درک کنند که لزوماً بر دانش هوشمند غلبه می‌کند. با این حال، این امر مانع تلاش علمی گسترده برای توضیح پدیده‌های زندگی به همان شیوه‌ای که به نظر می‌رسد در ماده غیر آلی موفق‌تر بوده است، نشده است .

از سوی دیگر، شناخت شهودی مستلزم پرورش نوعی "همدردی فکری" است که به وسیله آن فرد خود را در یک شی قرار می‌دهد تا با آنچه در آن منحصر به فرد است و در نتیجه غیرقابل بیان باشد (یعنی از طریق سیستم نمادهای قراردادی)(بی. این کیفیت همدرد تنها از طریق فرآیند پژوهش متافیزیکی که در آن عادات ریشه‌ای تفکر معکوس می‌شوند و سیستم‌های غالب دلالت جابجا می‌شوند، قابل دستیابی است. تنها با جدا کردن مصرانه میراث درهم و برهم سیستم‌های دلالت‌کننده که از موجودات دریایی به ارث برده‌ایم، به خصوص در طول سه قرن

گذشته، می‌توانیم به وحشیگری‌های خام تجربیات تجربی متحرک خود نزدیک‌تر شویم. با این حال، این مساله نباید با "تجربه‌گرایی کاذب" مرتبط با معرفت‌شناسی بازنمایی گرا اشتباه گرفته شود. در جستجوی اصل در ترجمه (به عنوان مثال، ارائه) که به طور طبیعی نمی‌تواند یافت شود، وجود اصل را در زمینه‌هایی که در ترجمه وجود ندارد، انکار می‌کند. از طرف دیگر، یک تجربه‌گرایی واقعی آن است که می‌خواهد تا آنجا که ممکن است به خود اصلی نزدیک شود، عمیقاً در زندگی خود جستجو کند، و از این رو، با نوعی گوش دادن روشنفکرانه، ضربان روح خود را احساس کند؛ و این تجربه‌گرایی واقعی متافیزیک واقعی است. برگسون، به جای ایجاد دیدگاه‌های بیشتر، توصیه می‌کند که ما جهت عملیاتی را که معمولاً با آن فکر می‌کنیم، معکوس کنیم. بنابراین ما می‌توانیم خود را در حرکت، تبدیل واقعیت و فرو نشانیدن آن در همه تخلخل‌های آن قرار دهیم. به این ترتیب می‌توانیم از طریق روش فلسفی شهود به دانش مطلق دست یابیم .

روش شهود شامل معکوس کردن عمدی جهت عادی فرآیندهای تفکر ما و در نتیجه وارد کردن خودمان به درون متحرک و احساس تپش بی‌رحم قلب واقعیت است. تنها با چنین بینش شهودی می‌توان یک پیش‌بینی مدیریتی واقعی را پرورش داد. این برگشت اولویت‌ها به نوبه خود منجر به تاکید بر شناخت شهودی نسبت به هوش و آموزش عمل تجربی نسبت به انتشار منفعل می‌شود، آموزشی که در آن بر شکلی از "قابلیت منفی" تاکید می‌شود و دستیابی به پیش‌بینی مدیریتی نتیجه مطلوب تاکید می‌شود .

قابلیت منفی و آینده نگاری مدیریتی

اولین مرحله یادگیری مدیریت شامل پرورش مقاومت در برابر درخواست اغواکننده رژیم‌های دلالت است که آنچه را که برای دانش مدیریت ناپاک شده می‌گذرد را تشکیل می‌دهد. فراگیر بودن این مفاهیم دلالت، آن چیزی است که تكثر ظاهری دیدگاه‌ها در عمل مدیریت را توجیه می‌کند. آن‌ها تنها به فریب دادن حواس ما، عدم جهت گیری اولویت‌ها، از کار انداختن تفکر انتقادی، و محدود کردن چشم‌انداز در تمام حوزه‌های زندگی مدیریتی کمک می‌کنند. مقاومت مفهومی با آنچه جان کیتس شاعر آن را "قابلیت منفی" می‌نامد، بهتر درک می‌شود .

کیتس در نامه‌ای به برادرانش که در دسامبر ۱۸۱۷ نوشته بود، کیفیتی را شناسایی کرد که با کسانی که دستاوردهای زیادی در زندگی داشته‌اند، در ارتباط بود. او می‌نویسد :

و بلافاصله آن ضربه به من خورد. چه کیفیت پیش او مد که یک مرد را تشکیل بده. به معنای آن است که یک فرد قادر است در عدم قطعیت باشد. اسرار، تردید. بی آنکه به علت و عقل و منطق خود پی ببرد. (کیتس، نامه ۲۱ دسامبر ۱۸۱۷)

قابلیت منفی شامل مقاومت در برابر بسته شدن مفهومی در هنگام پرداختن به امور جهان است. این یک دستور برای ما است که "با تجربه بمانیم" و در آرامش و عدم قطعیت آن تجربه غوطه‌ور شویم، تا زمانی که از آن اشباع شویم. در نتیجه مقاومت مفهومی، "فضای" لازم برای فرمول‌بندی دیدگاه‌های شخصی و از آن، توسعه شکل پیش‌بینی مدیریتی را ایجاد می‌کند که وایت هد (۱۹۳۳) در مورد آن صحبت کرده‌است. وایت هد (۱۹۳۳) در بحث روشنگر خود درباره "ذهن کسب‌وکار آینده"، مالکیت "پیش‌بینی" را به عنوان جنبه مهمی از ذهنیت کسب‌وکار موفق در جهانی که به طور فزاینده‌ای با شرایط سیال و متغیر کسب‌وکار شناخته می‌شود، شناسایی کرد. برای او، پرورش این ذهن پیش‌درآمد است که نقش مدارس کسب‌وکار دانشگاهی را تعریف می‌کند. به طور خاص، دو جنبه برای این ذهنیت کسب‌وکار آینده وجود دارد. اول، اساسی است که "قدرت انطباق با روتین، نظارت بر روتین، ساخت روتین، و درک روتین هم در مورد ساختار داخلی آن و هم در مورد اهداف خارجی آن" وجود داشته باشد (وایت هد، ۱۹۳۳: ۱۱۹). وایت‌هد، به ویژه، آموزه‌های جامعه‌شناختی را به دلیل نادیده گرفتن این حقیقت بنیادین جامعه‌شناختی مورد توجه قرار می‌دهد. برای او این آغاز خرد است که درک کند زندگی اجتماعی بر پایه زندگی روزمره بنا نهاده شده است. جامعه به ثبات نیاز دارد، خود پیش‌بینی ثبات را پیش‌فرض می‌گیرد، و ثبات محصول غیر روتین است. به صورت عادی از هر نظام اجتماعی ای نیاز داره با این حال، چنین قدرت‌های مطابق با روال معمول، در صورت لزوم، کافی نیستند. چیزی که علاوه بر ذهن تجاری موفق آینده مورد نیاز است، قدرت فلسفی درک جریان پیچیده انواع جوامع انسانی است ... درک غریزی مفاهیم مرتبط با جریان‌های اجتماعی ... [و] عادت تبدیل مشاهدات تغییر کیفی به برآورده‌ای کمی. برای وایت‌هد، این مکمل قدرت‌های روزمره با درک غریزی الگوهای ارتباط متقابل است که با هم ویژگی خاص پیش‌بینی را تشکیل می‌دهند. مورد آخر، برای وایت‌هد، استعداد غیر تخصصی برای استخراج تعمیم‌ها از جزئیات و برای دیدن تصویر متفاوت کلیات در شرایط مختلف است. توانایی درک شباهت‌های موجود در تفاوت‌ها و تفاوت‌های موجود در شباهت‌ها چیزی است که امکان تعریف مجدد و / یا تعریف مجدد وضعیت مدیریتی موجود را فراهم می‌سازد. این ویژگی است که آنچه را که مدیریت اصطلاحات وایت‌هد پیش چشم دارد، تشکیل می‌دهد. این دقیقاً نتیجه آموزشی است که از طریق فرآیند یادگیری مدیریت در آموزش مدیریت دنبال می‌شود. این چیزی است که به جنبه‌های خلاق و شهودی دانش ما اجازه شکوفایی می‌دهد و ما را قادر می‌سازد تا فرصت‌های کاملاً جدید را در مجموعه‌های خاص موقعیت از شرایط مدیریتی تصور کنیم. پرورش مقاومت مشخص در برابر

نظام‌های نشانه‌ای غالب و قرار دادن دیدگاه مدیریتی چیزی است که از اهداف یادگیری مدیریت به عنوان یک شکل فرآیند محور از تحقیق حمایت می‌کند. این امر پیامدهای عمیقی برای اولویت‌های آموزشی رشته دانشگاهی دارد .

مفاهیم تربیتی برای یادگیری مدیریت

واضح است که پیامدهای این "فلسفه فرآیند" برای یادگیری مدیریت گسترده است و نیاز به توضیح دقیق و دقیق دارد. از این هستی‌شناسی "در حال تبدیل شدن" برای "استعداد طبیعی" باید مجدداً به عنوان پیکربندی‌های نسبتاً پایدار شده دل‌خواه روابط ادراکی خلاصه‌شده و از این رو به طور قوی به یک واقعیت تمایز نیافته، سیال و تغییر پذیر وابسته شود. با این حال، یک شکل جایگزین از دانستن وجود دارد که قابل تقلیل به نمایش نمادین نیست، اما با این حال می‌تواند درک شود. این، برای برگسون در حال سقوط، شناخت شهودی است و یک پیش‌نیاز حیاتی برای چیزی است که اصطلاحات وایت‌هد برای دیدن دوباره آن هستند. این بدان معنی است که یادگیری مدیریت، به عنوان یک شرکت انتقادی و بازتابی از پرس و جوی متافیزیکی، ما را به غرق کردن خود در فرآیند در حین ظهور آن‌ها و در نتیجه مقاومت در برابر تثبیت زود هنگام درک ما تا زمانی که به نقطه‌ای از اشباع فکری برسیم که در آن تجربه به طور مستقیم با ما صحبت می‌کند، دعوت می‌کند. به این ترتیب، "همدردی فکری" که برگسون به آن اشاره کرد، می‌تواند با پشت‌کار پرورش یابد و زمینه لازم برای تجدید نظر فراهم شود. این امر ضروری است که با تردید و ابهام که هنوز شناخته‌شده نیست باقی بماند که اولین تعلیم و تربیتی برای یادگیری مدیریت را تشکیل می‌دهد. یک الزام آموزشی دوم یادگیری مدیریت اصرار بر شناخت این موضوع است که چگونه یک وضعیت به طور جدی معنا، تفسیر و اهمیت اجتماعی آن را شکل می‌دهد. یک الزام آموزشی دوم یادگیری مدیریت اصرار بر شناخت این موضوع است که چگونه یک وضعیت به طور جدی معنا، تفسیر و اهمیت اجتماعی آن را شکل می‌دهد. این نشان می‌دهد که مشاهده ساده ویژگی‌های خروجی، حالات نهایی، و مقایسه و ارتباط متعاقب چنین شرایطی با عوامل علی‌تعمیم‌یافته، به عنوان یک رویکرد توضیحی مدل در تحقیق مدیریت، خود - شکست است، زیرا مجموعه‌های خاص وضعیت شرایط را در نظر نمی‌گیرد که منجر به یک مجموعه منحصر به فرد خاص از پیکربندی رابطه‌ای می‌شود که به نوبه خود، اهمیت تعبیه‌شده یک وضعیت خاص از امور را ایجاد می‌کند. یک مثال بسیار بدنام از این عدم حساسیت به شجره‌نامه ساختاردهی رویداد، انتقال غیر مهم یک مجموعه از اقدامات مدیریتی ظاهراً موفق و / یا مطلوب به مجموعه کاملاً متفاوت دیگری از شرایط سازمانی است. مثال اصلی، واردات عمده اخیر (اما در حال حاضر بسیار کاهش یافته) شیوه‌های مدیریتی ژاپنی به سازمان‌های غربی است. با این حال، نمونه‌های کم‌تر واضحی وجود دارند که ادامه دارند، از جمله فرض رایج تعمیم پذیری.

سودمندی و در واقع مطلوبیت نظریه‌های مبتنی بر ایدئولوژی غربی درباره مدیریت و یادگیری، برای جامعه جهانی گسترده‌تر، چه این نظریات شامل مدیریت گرایی نوین، نئومارکسیست، نئومحیط‌زیست گرایی و یا نئوفمینیستی باشد. اساساً، سوال اصلی حول این است که تا چه حد دانش خاص وضعیت (زمینه‌ای) در تعیین نتیجه مهم است. با نیاز مداوم به تنظیم مجدد اولویت‌های سازمانی در پاسخ به تغییر صور فلکی حساسیت‌های سیاسی و فرهنگی، پیشرفت‌های فن‌آوری و الزامات ایدئولوژیک، ویژگی a.

در عین حال، به طور متناقض، اکومی جهانی شده بسیار تکه‌تکه شده، به طور فزاینده‌ای روشن می‌شود که اتخاذ رویکردی عملگرا، بازتاب گرا و مشروط به مدیریت، به احتمال زیاد، ارزشی در جهان امروز خواهد داشت. هیچ الزام مدیریتی تجویزی از نوع دستورالعمل نمی‌تواند وجود داشته باشد که بتواند به طور غیر انعکاسی مصرف شود و بر این اساس "اعمال" شود. در عوض، هر موقعیت مدیریتی باید به عنوان "پر" در نظر گرفته شود و آثار تاریخی تبدیل شدن آن به "پر" در نظر گرفته شود؛ هر موقعیت منحصر به فردی که با آن مواجه می‌شود باید برای حمل وزن گذشته خود با آن مورد تقدیر قرار گیرد. هر موقعیتی که فرد با آن مواجه می‌شود، مملو از داستان اصلی خود است و طیف وسیعی از احتمالات را از نظر پیامدهای آینده با خود به همراه دارد. سوم، مدیریت و یادگیری مرحله‌ای مستلزم این عقب‌نشینی است که شیوه تاثیر گذاری رویدادهای مختلف و متاثر از تعامل بین ادراک و ادراک است. درک ما از یک موقعیت ما را به سمت انواع خاصی از پاسخ سوق می‌دهد و انتخاب یک پاسخ خاص، به نوبه خود، بر تغییر الگوی روابط تاثیر می‌گذارد. به این ترتیب، ساختار آنچه ما درک می‌کنیم، ما را به پذیرش یک نسخه خاص از واقعیت نزدیک‌تر می‌کند، که در آن زمان ما اغلب به طور غیر انعکاسی به آن واکنش نشان می‌دهیم، انگار که به نحوی از پیش تعیین شده باشد. یکی از راه‌های درک اینکه چگونه این فرآیند تاثیر متقابل کار می‌کند تا به طور فزاینده‌ای خود - حمایتی و خود - مهر و موم در شکل‌گیری چیزها شود، به خوبی توسط زیست‌شناس تکاملی، برایان گود وینز از ظهور آنچه که باران آمازونی نامیده می‌شود در برزیل نشان داده شده است. گودوین می‌نویسد :

با تغییر موجودات زنده به گونه‌ها و گونه‌های مختلف با سازگاری با زیستگاه‌های خاص، سناریوی تکاملی تغییر می‌کند: چشم‌انداز تناسب اندام خود با تکامل گونه‌ها و ایجاد اپرولایت‌های جدید برای بقا، تحت تغییرات قرار می‌گیرد. تصویری که با این فرآیند پویا و در حال پیشرفت تاثیر متقابل و خودسازنده ایجاد می‌شود، استعاره‌ای قدرتمند را برای حفظ ویژگی‌های لازم بازی کردن و بازی کردن آشکارسازی رویدادها فراهم می‌کند که منجر به یک نسخه خاص از واقعیت اجتماعی می‌شود. به جای تصویر غالب توضیح علت و معلولی خطی، این فرآیند شروع و تشکیل خود متقابل که در طول یک دوره زمانی برای تولید هر دو اکوسیستم با شکوه مانند باران آمازونی

رخ می‌دهد، و سیستم‌های اجتماعی - سیاسی و اقتصادی که بیشتر غرب توسعه یافته را توصیف می‌کنند، تصویر مناسب تری برای درک تکامل واقعیت‌های مدیریت معاصر فراهم می‌کند. مثلاً در مورد سیستم‌های زبانی، گشتی‌ها، گشت‌ها، یا گفته‌های شفاهی ابتدایی .

عبارت "بوت استرپینگ" برای نشان دادن این شرکت تاثیر متقابل مورد استفاده قرار گرفته است که در آن ایده نهادهای علی اساسی رد می‌شود و در عوض این ادعا ایجاد می‌شود که واقعیت همیشه در فرآیند تبدیل شدن است و این تبدیل شدن شامل یک شبکه پویای نوظهور از رویدادهای مرتبط است که تراکم نسبی آن‌ها ویژگی‌های اتمی ظاهری آن‌ها را تعیین می‌کند. هیچ بخشی از این وب رابطه‌ای بیشتر از بقیه نیست اما کلیت سیستم خودش را تنظیم و تقویت می‌کند و در روش‌های خلاقانه تری تکامل می‌یابد در حالی که تلاش می‌کند ثبات داخلی ساختار ارتباطی خود را تنظیم و حفظ کند. این امر، پرورش این جهت گیری پویا و آشکار نسبت به پدیده‌ای است که یک جنبه کلیدی از الزامات آموزشی یادگیری مدیریتی را تشکیل می‌دهد .

در نهایت، یادگیری مدیریت براساس یک معرفت‌شناسی فرآیند، اهمیت و اهمیت اقدام تجربی را به عنوان ابزاری برای شروع پیشرفت خلاقانه در درک جدیدی که وایت هد (۱۹۲۹) از آن صحبت کرد، اندازه می‌گیرد. اصطلاحات "یادگیری تجربی" و "یادگیری عملی" مدت‌ها است که برای اشاره به ارزش شهودی تعامل مستقیم به عنوان یک جنبه مهم از یادگیری مورد استفاده قرار گرفته‌اند. با این حال، چیزی که به اندازه کافی تایید نشده است، متافیزیک یادگیری تجربی است که می‌تواند در برابر انتقادات کسانی که متعهد به دیدگاه‌های قراردادی فرآیند یادگیری هستند، مقاومت کند. در این راستا، فیلسوفان فرآیند مانند برگسون و وایتهد یک کیهان‌شناسی دقیق را به ما پیشنهاد می‌کنند که بر معرفت‌شناسی فرآیند تاکید دارد و این امر آموزشی را در بر می‌گیرد که عمل "خالص" را بدون هدایت تصویر در مرکز اولویت‌های آموزشی ما قرار دهد. این تاکید بر عمل تجربی، به عنوان وسیله‌ای برای شگفتی خودمان و در نتیجه شکستن زمینه جدید در درک ما از خود، چیزی است که یادگیری مدیریت را به عنوان یک فعالیت فکری بازتابی و خودانتقادی نشان می‌دهد. همچنین این چیزی است که امکان پرورش دیدگاه مدیریتی ضروری را فراهم می‌کند که برای پرداختن به امور پیچیده جهان پست‌مدرن مورد نیاز است .

نتیجه‌گیری

یادگیری مدیریت باید لزوماً به عنوان یک فعالیت فلسفی فرایندی که علت وجودی آن پرسش مداوم و ساختار زدایی اشکال نمادین دانش است که در تفکر مدیریت معاصر زندگی می‌کنند، مورد تقدیر قرار گیرد. در این مفهوم، این یک شرکت فرا یادگیری است که اصرار دارد که در حالی که شرکت‌های نمادین دانش همیشه نسبی

هستند زیرا آن‌ها محدود به صحبت در مورد موضوع تحقیق خود هستند، وظیفه این فرا تحقیق دقیقاً فراتر رفتن از چنین شرکت‌های دانش و درک آمادگی وحشیانه در قلب واقعیت است. این استقبال از ارزش و اهمیت دانش شهودی تنها زمانی امکان پذیر است که فرد به یک کیهان‌شناسی کاملاً متفاوت از آنچه که بسیاری از تفکرات آکادمیک غربی را محدود می‌کند، رجوع کند. به جای اشتراک بر هستی‌شناسی بودن غالب پارمنیدان، این دیدگاه جهانی هراکلیتوس از فرآیند، جریان، تغییر و تحول است که سیستم باورها را برای هستی‌شناسی شدن فراهم می‌کند. این امر، به نوبه خود، بس‌تر معرفت‌شناختی را برای نظریه دانش مبتنی بر تقدم فرآیند و روابط به عنوان واحدهای نهایی واقعیت فراهم می‌کند. معرفت‌شناسی فرآیند بر اولویت‌های آموزشی تاکید دارد. اول، بر ضرورت ماندن با یک تجربه و خیس کردن آن تا زمانی که فرد با آن اشباع شود، اصرار می‌ورزد. دوم، اصرار دارد که هر موقعیتی باید لزوماً پر از وزن گذشته تلقی شود. تبارشناسی آن در تاروپود مفصل‌بندی آن به عنوان یک رویداد یا مجموعه‌ای از شرایط قرار دارد. سوم اینکه، تاثیر متقابل و متقابل را به جای علیت خطی به عنوان توصیف مناسب‌تر اینکه چیزها، رویدادها، و وضعیت‌های نهایی چگونه به آنچه هستند تبدیل می‌شوند، به رسمیت می‌شناسد. در نهایت، از ضرورت و مطلوبیت اقدامات تجربی خالص بدون واسطه به منظور دفع نظم نمادین غالب و ایجاد بینش‌های جدید در شرایط انسانی دفاع می‌کند. این الزامات آموزشی نقش مهمی را ایفا می‌کنند که یادگیری مدیریت، به عنوان یک تحقیق متافیزیکی فرآیند گرا، می‌تواند به طور بالقوه به تلاش‌های آموزش مدیریت در احیای جامعه ارائه دهد .

گروه‌ها، گروه کاری و فراتر از آن^{۱۱}

ریچارد بوت و مایکل رینولدز

هیچ مطالعه عملی در آموزش مدیریت و توسعه نمی‌تواند بدون برخی از دلایل پیدایش نظریه و عمل گروهی کامل شود. ریشه‌های این توسعه متنوع هستند. تحقیقات افسانه‌ای در وسترن الکتریک توجه را به اهمیت گروه‌ها در محل کار و در شرایط بسیار متفاوت جلب کرد، کار بیونز در گروه‌های درمانی با تلفات نظامی در جنگ جهانی دوم به ما به طور قابل بحثی موثرترین نظریه رفتار گروهی را داده‌است (Roethlisberger and Dickson). بعدها، درمانگر و مربی، کارل راجرز (۱۹۶۹) اکتشافات اولیه خود در مورد آموزش گروهی برای مشاوران را به یک روش کاربردی عمومی‌تر تبدیل کرد. در دهه ۱۹۵۰، جنبش در آمریکا برای دموکراتیک کردن سازمان‌ها، یا به طور خاص، شیوه‌های مدیریتی آن‌ها، با آموزش و توسعه مبتنی بر کار گروهی حمایت می‌شد. اعتقاد بر این بود که یک محل کار بیشتر و انسانی‌تر، هم از نظر اجتماعی و هم از نظر سودآوری، بر روی سطوح سلسله مراتبی سازمان که تا این دوره، هنجار بودند، یک بهبود بود. بدنه عمل، و به میزان کم‌تر نظریه، که این ارزش‌های در حال تغییر را مجسم می‌کرد، به عنوان توسعه سازمانی شناخته شد (۰۰). نویسندگان اصلی ۰۰، مانند کریس آرگریس (۱۹۶۴)، ریچارد بکهارد (۱۹۶۹) و وارن بنیس (۱۹۶۶)، از رویکردی برای مدیریت حمایت کردند که کار گروهی، هم‌کاری، ویژگی اعتماد و روابط کاری مستقیم و باز بالاتر از نظم قدیمی براساس زنجیره فرماندهی، کنترل بروکراتیک و اقتدار سلسله مراتبی را ارج می‌نهد. در هسته این حرکت، نظریه‌های پویایی گروه برای توسعه گروه‌ها و تیم‌ها به کار گرفته شدند، و مدیران سازمان‌های بزرگ‌تر در کار گروهی به عنوان اعضا و رهبران آموزش دیدند. این روش‌ها، که شامل آموزش سبک اسناد یا گروه‌های T و فعالیت‌های "ایجاد تیم" بودند، براساس یک رویکرد عمدتاً تجربی برای یادگیری و توسعه بودند (Schein and Bennis). از طریق این پیشرفت‌ها، برای مدیران و دانشجویان مدیریت، ارائه فرصت‌های یادگیری براساس کار گروهی از انواع مختلف، اعم از یادگیری نقش - بازی تا عمل، از تمرینات مدیریت در فضای باز تا بازی‌های تجاری و تیم‌های پروژه، امری رایج شده‌است. برای ادای احترام به استاد مدیریت جمع می‌شود. حتی در زمینه سنتی‌تر آموزش عالی، اکثر دوره‌های تحصیلات تکمیلی در مدارس مدیریت و کسب‌وکار، سخنرانی‌ها و برنامه‌های آموزشی با کار انجام‌شده

^{۱۱} Groups, Groupwork and Beyond

و ارائه شده توسط گروه‌ها را تکمیل خواهند کرد. جای تاسف است که توسعه درک فرآیندهای فردی و اجتماعی درگیر در یادگیری گروهی با گسترش کاربردهای عملی در دسترس معلمان و مربیان همگام نبوده است. بنابراین در حالی که مطالعه پویایی گروه از دیدگاه‌های مختلف (تاویل، لیونین، روانشناسی اجتماعی). توسعه مدیریت به طور خاص مستعد مدل‌های عمومی شده است که اغلب نسخه‌های بسیار ساده شده ایده‌های پیچیده‌تر هستند. در واقع، تاثیر نظریه یادگیری تجربی به طور خاص قوی بوده است، و این در کنار جذابیت روش‌های تربیتی که بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند. و نارضایتی بیشتر از رویکردهای آموزشی نامناسب را افزایش می‌دهد. گسترش فعالیت‌های گروهی را که پیش‌تر به آن اشاره شد، تشویق کرده است. بنابراین تصویر کار گروهی در آموزش و توسعه مدیریت، یکی از مخلوطی از روش‌های آموزشی و فعالیت‌های طراحی شده و طیف گسترده‌ای از هر دو نظریه پیچیده و ساده است که برای توضیح فرآیندهای گروهی استفاده می‌شود. سوالات مربوط به استفاده از گروه‌ها در آموزش و پرورش از دیدگاه‌های مختلف پرسیده شده است. کار می‌کنن؟ آن‌ها خطرناک هستند؟ آیا آن‌ها ارزش‌هایی که ما می‌خواهیم در سازمان خود بینیم را پشتیبانی می‌کنند یا تضعیف می‌کنند؟ آیا برای پول ارزش قائل هستند؟ علاوه بر این، در میان مربیان انتقادی و حرفه سیاسی‌تر، نارضایتی وجود دارد که تاکید بر باز بودن، اعتماد و خود - افشاگری در برخی از نسخه‌های آموزش گروهی برای مبهم کردن واقعیت‌های قدرت، تفاوت و تضاد منافع که محیط کار را توصیف می‌کنند، عمل می‌کند (به عنوان مثال، هولوی، ۱۹۹۱ را ببینید). در بررسی این جنبه‌های کار گروهی. در این مقاله ضمن بررسی مبانی نظری و عملی آن در حوزه آموزش و توسعه مدیریت، به بررسی مسائل و مباحث مرتبط با آن خواهیم پرداخت. ما به بررسی اهمیت این زمینه به عنوان یک کل خواهیم پرداخت و با در نظر گرفتن محدودیت‌های تاکید بر مفهوم گروه در یادگیری مدیریت و فرصت‌هایی که ممکن است توسط یک جایگزین برای یک مشتری ارائه شود، به پایان خواهیم رسید .

توصیف میدان کار گروهی

در بررسی کار گروهی و دامنه نظریه‌ها، شیوه‌ها و مسائل آن در حوزه یادگیری مدیریت، ما توصیفات موجود و با جزییات بیشتر از این زمینه را تکرار نخواهیم کرد. متون مناسب برای این در کتاب‌شناسی تایید شده در انتهای فصل گنجانده شده‌اند. تاکید بر این خواهد بود که چگونه می‌توان دامنه ایده‌ها را در عمل شناخت و تا حدودی از نظر تفاوت‌ها و شباهت‌های میان آن‌ها سازمان دهی کرد. به این ترتیب امیدواریم که برخی از ویژگی‌های ضروری کار گروهی را برجسته کنیم، و در حال عبور، برخی از نمونه‌های تئوری و عمل را معرفی کنیم .

با تامل در عملکرد خود به عنوان مربی و نویسنده، به نظر می‌رسد که انواع مختلفی از سوالات وجود دارد که می‌تواند در مورد سوالات تمرین کار گروهی پرسیده شود که می‌تواند ابزاری برای ساختاردهی خلاصه این حوزه به عنوان یک کل فراهم کند .

- چه روش‌هایی بین روش‌ها یا رویکردهای مورد استفاده در توسعه مدیران تفاوت وجود دارد؟ تفاوت‌های میان نقش و مطالعه موردی، یا بین مدیریت کیفیت جامع و ایده "سازمان یادگیری" چیست؟
- چه ایده‌ها و اصول دیگری در عمل کار گروهی حفظ شده‌اند؟ حقایق مسلم و بی‌چون و چرا چیست؟ چرا، به عنوان مثال، آیا ایده مراحل توسعه گروهی به محبوب‌ترین شکل ممکن تبدیل شده‌است؟
- چگونه می‌توانیم مناقشات و مباحثات درون این حوزه را به طور کلی تفسیر کنیم؟ به عنوان مثال، چه تنش‌هایی بین دانشگامیان که به عنوان گروه‌های مطالعه شناخته می‌شوند و پزشکانی که به احتمال زیاد از آن‌ها استفاده می‌کنند وجود دارد؟

ما از این سوالات به عنوان ساختاری برای آنچه که پایین می‌آید استفاده خواهیم کرد .

تمایز بین روش‌ها و رویکردها

روش معمول تمایز بین روش‌های گروهی طبقه‌بندی آن‌ها به عنوان مثال "ساختار یافته" یا "بدون ساختار" است. مشکلاتی در این زمینه وجود دارد. اول، "ساختار" تنها یکی از ابعاد است که می‌تواند به کار گرفته شود، و ممکن است همیشه مهم‌ترین نباشد. دوم، هر تلاشی برای طبقه‌بندی به این روش، هیچ تفسیری از این روش توسط هر کسی که از آن استفاده می‌کند را در نظر نمی‌گیرد، چه برسد به روش‌هایی که ممکن است شرکت خود را تحت‌تاثیر کسانی که در آن شرکت می‌کنند قرار دهند. به عنوان مثال، فرض آشنا در میان توسعه دهندگان مدیریت که بازی‌ها و شبیه‌سازی‌ها ممکن است به عنوان ساختار یافته‌تر از تی - گروه‌ها در نظر گرفته شوند، روش‌های مختلفی را که هر روش در عمل به کار برده می‌شود را مجاز نمی‌داند، و در مورد این که ساختار به طور خاص به چه چیزی اشاره دارد نیز روشن نیست. و چه راه‌های دیگری که یک روش مورد استفاده را می‌توان مشخص کرد، مانند هدف مورد نظر، میزان کنترل ارائه‌شده به شرکت کنندگان، و یا ماهیت تجربه‌ای که امید می‌رود از شرکت در آن حاصل شود؟ چند سال پیش ما یک چارچوب برای توصیف روش‌های مختلف براساس چگونگی تمایز معلمان و مربیان با تجربه بین آن‌ها ایجاد کردیم (Boot and Reynolds) . ما تعدادی از ابعاد را شناسایی کردیم که می‌تواند برای تشریح تمایز هر روش آموزشی مورد استفاده قرار گیرد (در آن زمان ما به طور خاص به

آنچه که به طور کلی به عنوان "تجارب ساختار یافته"^{۱۲} توصیف شد علاقه‌مند بودیم). در مورد یادگیری و فرآیند آموزش، تصمیمات مختلفی که در طراحی فعالیت اتخاذ می‌کنند و نیت یا پیش‌بینی‌های آن‌ها در مورد کیفیت یا ماهیت تجربه شرکت کنندگان احتمالاً ناشی از طراحی (مشارکت فیزیکی، عاطفی و فکری) و به طور کلی تر اینکه آیا ماهیت یادگیری می‌تواند یا باید پیش‌بینی شود .

علاقه خاص ما به درجه کنترل مربی یا مربی و آزادی انتخاب شرکت کنندگان بر روی عناصر مختلف تصمیمات طراحی بود. همان طور که در آن زمان نوشتیم :

تمایزی که به نظر ما از همه مهم‌تر است بین مشارکت و کنترل در مکانیک تمرین (نقش‌ها، قوانین و مزایا) از یک سو و مشارکت و کنترل در تکامل و ارزیابی دانش است که منجر به شرکت در آن می‌شود (تمرکز، مواد و چارچوب) .

ما این دو گروه گسترده را ساختار (مکانیک) و دامنه (تکامل و ارزیابی دانش) و ابعاد طراحی و تجربه مورد نظر که هر کدام پایه و اساس تفاوت میان روش‌های آموزش و پرورش را فراهم می‌کنند، می‌نامیم. بنابراین با در نظر گرفتن یکی از ابعاد محدوده، برای مثال مواد (آنچه که در فرآیند یادگیری مورد بررسی قرار خواهد گرفت)، می‌توانیم رویکرد خود را نشان دهیم. نمونه‌های مشهور، سمینارها و تیم‌های درسی یا سندیکاها هستند که در آن‌ها گروهی از شرکت کنندگان از نظریه‌ها، تحقیقات یا مطالعات موردی برای بحث استفاده می‌کنند. یک روش که در آموزش و توسعه مدیریت سنتی شده است، یادگیری عملی است (پدلر، ۱۹۸۳، و فصل ۴ در این جلد). مدیران با کار کردن در گروه‌ها یا "مجموعه‌ها"، موقعیت‌ها و مشکلات ناشی از تجربه کاری فعلی خود را بررسی می‌کنند و این ماده، دوباره در درجه اول از خارج از گروه، پایه و اساس یادگیری را فراهم می‌کند. آن‌ها ممکن است روی پروژه‌های فردی که برای این منظور انتخاب شده‌اند کار کنند. در مقابل، روش‌هایی وجود دارند که در آن‌ها یادگیری از بررسی مواد تولید شده در خود گروه، از تجربیات و مشاهدات شرکت کنندگان از طریق فعالیت‌های طراحی شده برای این هدف در نظر گرفته می‌شود. در آموزش حساسیت یا گروه‌های T و در کنفرانس‌های کاری ایجاد شده در موسسه روابط انسانی تاویل برای مطالعه روابط گروهی، هدف ارائه فرصتی برای هر شرکت‌کننده برای یادگیری در مورد گروه‌ها از طریق حضور در آن‌ها است. یادگیری از طریق بررسی فرآیندها و رفتارهای ایجاد شده به عنوان اعضای گروه است که در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌هایی شرکت می‌کنند که زندگی گروه خود را به عنوان جامعه کوچک تشکیل می‌دهند. در ارتباط با این روش‌ها، بسیاری از بازی‌ها و

^{۱۲} structured experiences

"تمرین‌های ساختار یافته"، معمولاً با اهداف یادگیری بیشتر، مانند ارتباطات، تصمیم‌گیری یا رهبری هستند. در اینجا نیز هدف یادگیری با تأمل بر رفتارهای ایجاد شده در انجام کار از پیش تعیین شده برای گروه است. به طور خاص نمونه‌های پیچیده این روش، شبیه‌سازی‌های سازمانی و توسعه مدیریت فضای باز هستند. یکی از ویژگی‌های بارز روش‌هایی مانند بازی‌های تجاری و توسعه مدیریت فضای باز این است که در مورد آن‌ها مواد اولیه ساخته می‌شود.

این دسته‌ها با تفکر طیف وسیعی از روش‌ها با استفاده از گروه‌ها و پرسیدن اینکه آن‌ها از نظر انتخاب مواد چگونه متفاوت هستند، به دست آمدند. اما ابعاد مختلف خوشه‌های متفاوتی ایجاد می‌کنند. بنابراین، به عنوان مثال، ابعاد ساختار، مانند قوانین یا رویه‌ها، در عوض انتخاب شده‌اند، خوشه‌های مختلف پدیدار می‌شوند و توسعه مدیریت گروه‌ها و فضای باز، یا سمینارها و سندیکاها، ممکن است با هم گروه‌بندی نشده باشند.

در حالی که ما معتقدیم که این رویکرد برای تمایز عمل می‌تواند یک راه مفید برای بررسی این موضوع به عنوان یک کل فراهم کند، محدودیت‌های آن باید به خاطر سپرده شوند. روش‌های مهمی وجود دارند که در آن‌ها روش‌ها می‌توانند تغییر کنند و به این بستگی دارند که چه کسی درگیر است و در چه زمینه‌ای. به همان اندازه، در حالی که ما می‌توانیم از موادی صحبت کنیم که در درجه اول از داخل یا خارج گروه کشیده شده‌اند، این خود یک ساده‌سازی است. شرکت کنندگان در یک سمینار همچنین به احتمال زیاد با تجربه کاری خود ارتباط برقرار می‌کنند، و به همین دلیل، اعضای یک مجموعه یادگیری عملی می‌توانند از نحوه کار با یکدیگر یاد بگیرند.

حداقل ما روشی را برای تمایز بین طیف و تنوع کاربردهای کار گروهی که ممکن است در آموزش مدیران مورد استفاده قرار گیرد، فراهم کرده‌ایم. دسته‌ها به ندرت در مورد تغییرات در استفاده، عدالت را رعایت می‌کنند. چیزی که معنی بیشتری دارد استفاده از ابعادی مانند این برای مشخص کردن یک طرح خاص در دستان مربیان یا مربیان خاص با پرسیدن چنین سوالاتی است.

- هدف پشت این طراحی چیست؟
- امید به چه نوع یادگیری وجود دارد؟
- معلم چه مقدار جهت یا کنترل را بر روی عناصر مختلف طراحی اعمال خواهد کرد؟
- امید به چه نوع تجربه‌ای وجود دارد؟
- آیا چارچوب‌های نظری خاصی باید از طریق فعالیت منتقل شوند؟

ایده‌ها و اصول

در حالی که چیزهای زیادی وجود دارد که می‌تواند برای اطلاع‌رسانی به طراحی، اجرا و تسهیل گروه‌های یادگیری از انواع مختلف ترسیم شود، اغلب به نظر می‌رسد که نظریه‌های طراحی ضمنی هستند. یا این، یا ایده‌هایی وجود دارند که به وضعیت "حقایق" بی‌چون و چرا رسیده‌اند، و به عمل مردم اطلاع می‌دهند بدون اینکه ظاهراً نیاز به بیان شدن داشته باشند، چه برسد به چالش کشیدن. بنابراین در عمل، وقتی معلمان یا مربیان فعالیت‌های گروهی را طراحی می‌کنند، آن‌ها را اجرا می‌کنند، یا بعد از رویداد در مورد آن‌ها صحبت می‌کنند، چه ایده‌هایی در مورد یادگیری یا در مورد گروه‌ها دارند، اگر فقط به طور ضمنی از آن‌ها استفاده کنند؟ آن‌ها از چه مفاهیمی برای توضیح اینکه چرا یک فعالیت آنطور که انتظار داشتند پیش نرفت استفاده می‌کنند؟

البته استثناهای قابل توجهی برای این فرض وجود دارد که نظریه‌های اطلاع‌رسانی طراحی اغلب صریح نیستند. نظریه‌های روان‌پویایی که آکاسو با برگزاری کنفرانس‌های کاری در موسسه گراب مطرح کرده بود

مطالعات رفتاری یا موسسه روابط انسانی، نمونه‌هایی از یک مجموعه منسجم از اصول را ارائه می‌دهند که هم طراحی کنفرانس‌ها و هم تفسیر آنچه که در آن‌ها اتفاق می‌افتد را مطلع می‌سازد (به عنوان مثال، رایس، ۱۹۷۱). در حوزه آموزش بزرگسالان، مانند توسعه مدیریت، نظریه‌های یادگیری تجربی اگر در یک شکل بسیار ساده شده، اغلب چارچوب اساسی برای طراحی رویدادها و فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌کنند. انطباق موثر دیوید کلبز (۱۹ - ۸۴) از ایده‌های یادگیری جان دیوئی از طریق تامل در تجربه را می‌توان در مدل "مشاهده فعالیت - بحث - کاربرد" دید که معمولاً به عنوان ساختار اساسی برای طرح‌های توسعه مدیریت استفاده می‌شود.

در بررسی ایده‌ها و اصولی که طراحی یادگیری مبتنی بر گروه را مطلع می‌کنند، نمونه‌هایی از مفاهیم و ارزش‌های عمومی گسترده را نشان خواهیم داد که به نظر می‌رسد تبدیل به ارزش‌های بزرگ و کسب جایگاه حقیقت اساسی شده‌اند. ما همچنین یک دسته از مفاهیم را توصیف خواهیم کرد که می‌توان استدلال کرد که نه تنها بلامنازع هستند بلکه پذیرش جهانی آن‌ها، بررسی گزینه‌ها را دلسرد می‌کند. به نظر می‌رسد پیش‌بینی آن‌ها بیشتر برای مبهم کردن است تا روشن کردن درک. اینها ایده‌هایی هستند که به طور گسترده در میان حرفه‌ای‌هایی که از روش‌های گروهی استفاده می‌کنند، پذیرفته شده‌اند، به عنوان مثال، این مفهوم که یک گروه را می‌توان به سادگی از نظر نقش‌های مختلفی که توسط اعضای آن اشغال شده‌است، درک کرد. هست البته، یک سنت قوی برای این امر در مطالعه رفتار گروهی، به خصوص دسته‌های مشاهده که توسط رابرت بلز (۱۹۵۰) توسعه یافته‌است. مشکل این است که اگرچه سادگی نسبی این رویکرد جذاب است و ممکن است محبوبیت مشتقات اخیر را در نظر

بگیرد، اما برای روشن کردن فرآیندهای پیچیده اجتماعی که گروه‌های کاری یا گروه‌های یادگیری از آن تشکیل می‌شوند، کار کمی انجام می‌دهد. چیزی که این نوع مدل‌ها ممکن است انجام دهند این است که برداشت نادرستی از فرآیندهای گروه توضیح داده شده داشته باشند در حالی که تمایل مردم به فکر کردن در مورد خودشان را از نظر "من یک ..." تقویت می‌کنند. (شاپر، انطباق دهنده یا هر چیز دیگر). این امر توجه را از تاثیرات دیگر بر رفتار آن‌ها مانند زمینه سازمانی یا اجتماعی دور می‌کند. مثال دیگری که در یادگیری مدیریت پذیرفته شده است ایده مراحل توسعه گروه است، معمولاً توخمانز (۱۹۶۵) اغلب با سختی به کار می‌رود که به مفهوم اصلی خدمت نمی‌کند. مفهوم مراحل توسعه اغلب با یک فرض دقیق‌تر و دقیق‌تر همراه است، که این است که بهره‌وری معیار نهایی برای اندازه‌گیری موفقیت است. به طور مشابه، مدل وابستگی متقابل وابستگی متقابل معمولاً برای توضیح روش‌های تغییر روابط شرکت‌کننده کارکنان در طول دوره‌ها استفاده می‌شود، و در برخی موقعیت‌ها معتبر است. اما پذیرش گسترده آن می‌تواند منجر به استفاده از آن به عنوان یک ابزار جعلی و حامی برای اجتناب از مسئولیت کارکنان شود، زمانی که مقاومت شرکت‌کنندگان به بهترین شکل از نظر آنچه که در طراحی اشتباه است به جای حالت‌های ذهنی دانش آموزان درک می‌شود. سیستم‌های ارزش روش‌های اساسی نیز می‌توانند زیر سوال نروند. آموزش حساسیت و سایر رویکردهای تجربی. تاکید بر "اینجا و اکنون" اساس توانایی متمایز گروه‌های تجربی به عنوان یک روش یادگیری است. اما بدون مشکل نیست اگر به کار برده شود زیرا می‌تواند اهمیت داستان و زمینه را کاهش دهد. البته این امکان وجود دارد که مطالب "اینجا و اکنون" (جزئیات فوری رفتار و روابط اعضای گروه) را به روش‌هایی بررسی کنیم که منشا آن را در فرایندهای اجتماعی که فراتر از مرزهای گروه وجود دارند، تصدیق کنند. با این حال، کاربرد اصل "اینجا و اکنون" همیشه تا این حد در نظر گرفته نمی‌شود.

ارزش متصل به خود - افشاگری مثال دیگری از یک عمل است که به یک ویژگی از کار توسعه در مدیریت تبدیل شده است. طرفداران خود - افشاگری را با همان شور و شوق استقبال می‌کنند که توسط کسانی محکوم می‌شود که به تایید آن اعتماد ندارند. استفاده از آن در روش‌های توسعه شخصی بسیار رایج است، که منشا آن در حرکت گروهی مواجهه است که در آن افشای احساسات، تاریخ شخصی، و حتی مشکلات در روابط، با دلیل خوب، برای فراهم کردن مبنایی برای درک خود و دیگران در نظر گرفته می‌شود. اما در یک زمینه سازمانی که در آن شرکت‌کنندگان در یک رابطه سلسله مراتبی با یکدیگر هستند، این سوال وجود دارد. یا در یک محیط آموزشی با روپوش ارزیابی. از خود - افشاگری نباید برای ارتقا انسجام میان اعضای گروه و سازمان از طریق نفوذ در حوزه‌هایی که باید خصوصی باقی بمانند، استفاده شود.

اندیشه‌هایی که مبهم هستند. به نظر می‌رسد که آن‌ها یک پیش‌بینی اضافی برای جلوگیری از در نظر گرفتن مجموعه‌ای از ایده‌های جایگزین و احتمالاً ناخوشایند دارند. به عنوان مثال، نظریه یادگیری تجربی، تاثیر قابل توجهی در عمل هم در توسعه مدیریت و هم در آموزش بزرگسالان به طور کلی داشته‌است. در اینجا یک سیستم از ایده‌ها، یک ایدئولوژی که چارچوب‌های نظری را برای توضیح فرآیند یادگیری ترکیب می‌کند، و یک مجموعه منسجم از ارزش‌ها و باورها در مورد اینکه مردم چگونه باید یاد بگیرند، ارائه شده‌است. رشد شخصی یا توسعه شخصی مثال‌های دیگری از سیستم‌های فکری فراگیر هستند که کاربرد بیشتر کار گروهی را در یادگیری مدیریت، با ریشه در ایدئولوژی‌های "شخص محور" یا "یادگیرنده محور" مربیان انسان‌گرایی مانند کارل راجرز (۱۹۶۹)، مالکوم نولز (۱۹۷۵) و اخیراً، جک میزو (۱۹۹۰) را پشتیبانی می‌کنند.

اهمیت این سیستم‌های ایده این است که، مانند جنبش‌ها یا مذاهب، آن‌ها هسته اصلی آموزه‌ها را جمع‌آوری می‌کنند که به نقطه مرجع برای بحث در مورد تفاوت‌های نظری یا عملیاتی تبدیل می‌شوند. به طوری که در پرسش از جزئیات طراحی، تفسیر یا ارزیابی تجربه گروهی، مفاهیم این مقدار نه تنها بدیهی دانسته می‌شوند، بلکه اصول آن‌ها می‌تواند به عنوان داور آنچه حقیقت است و آنچه درست، خوب یا موثر است مورد استناد قرار گیرد. قدرت پیش‌زمینه و ایدئولوژی (فرکلاف و هاردی، این جلد). پس از آن باید پرسید که چه منافع توسط چنین آزمونی که کنار گذاشته می‌شود، تامین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

جنبه‌هایی از کار گروهی در یادگیری مدیریت وجود دارد که به این جامعه از عمل ویژگی خاص خود را می‌دهد. این بحث‌ها، بخش‌ها و اساطیر مرتبط با این حوزه به عنوان یک کل هستند، در مقابل ایده‌ها و شیوه‌های خاصی که در آن ارز دارند. به عنوان مثال، شاید به دلیل نیاز مداوم به یادگیری برای قابل اجرا بودن، تمایل به تبدیل ایده‌های پیچیده در مورد گروه‌ها به دسته‌بندی‌های ساده‌تر وجود دارد که می‌تواند برای توصیف و محدود کردن افراد از نظر ویژگی‌ها، شخصیت و قابلیت‌های آن‌ها استفاده شود. همان طور که قبلاً توضیح داده شد، محبوبیت طرح‌هایی که بر نقش‌ها تاکید دارند، اشتغال ذهنی به پیش‌بینی و پیش‌بینی و ارزش مرتبط با اندازه‌گیری یادگیری از نظر عملکرد، همگی به چشم اندازی در مورد گروه‌هایی که به نظر می‌رسد در درجه اول به سمت بهره‌برداری از پتانسیل افراد، تقویت درک اعضای سازمان به عنوان "منابع" هدایت می‌شوند، کمک کرده‌است. با این حال، در همان زمان، کار گروهی در توسعه مدیران دارای دوره‌های آرمان‌گرایی بوده‌است، با دیدگاه سازمان‌ها به عنوان مکان‌های پربازده تر که در آن کار و روابط کاری به عنوان پلت فرم‌های پاداش دهنده برای توسعه هر فرد است.

اهمیت دادن به گروه‌های T و یادگیری خودراهبر در اوج پیشرفت سازمانی، بیان این آرمان‌گرایی بود. ترکیب ارزش‌های مدیریتی و انسانی یک پارادوکس آشنا در توسعه مدیریت است و مورد انتقاد کسانی قرار گرفته‌است که معلمان مدیریت را به ترکیب آرمان‌های انسانی در خدمت بهره‌برداری متهم می‌کنند. ویژگی دیگر این حوزه به عنوان یک کل، تمایزی است که اغلب بین نظریه‌پردازان و کسانی که فکر می‌کنند و کسانی که انجام می‌دهند، ایجاد می‌شود. در کار گروهی، این تقسیم ساختگی توسط ضد روشنفکری دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ برجسته شد که رنگ مقاومت در برابر تسلط علوم اجتماعی را از طریق پژوهش و تدریس مبتنی بر اثبات‌گرایی شکل داد. در حال حاضر، این مشکل با تعدادی از عوامل تقویت می‌شود: فشار بر دانشگاهیان برای نوشتن به روش‌هایی که برای کسانی که عضو باشگاه‌های فکری نیستند، غیرقابل دسترسی است؛ تقسیم مجلات بین دانشگاهیان و دست‌اندرکاران؛ و تاکید بر قابلیت اجرایی در توسعه مدیریت مبتنی بر سازمان. . حالا هر دلیلی برای امتیاز دادن هست گرایش به کار گروهی برای دو جامعه در حال انجام پژوهش در گروه‌ها و کسانی که از گروه‌ها به عنوان پایه و اساس یادگیری استفاده می‌کنند، وجود دارد. بنابراین یافته‌های تحقیق در تدریس در مدارس مدیریتی گنجانده شده‌اند، در حالی که متخصصان توسعه مدیریت بیش‌ترین تلاش خود را کرده‌اند تا روش‌های تجربی از انواع مختلف را در عمل بگنجانند.

مفهوم میدان

بررسی ما از ایده‌ها و شیوه‌های کار گروهی، بستری را برای درک این زمینه به عنوان یک سنت مهم در یادگیری مدیریت فراهم می‌کند. مانند قبل، رویکرد ما مبتنی بر انواع مختلفی از سوالات است که می‌توان پرسید. بنابراین، برای مثال: چگونه می‌توانیم دیدگاه‌های مختلف در مورد گروه‌هایی که مربیان مدیریت به بحث در مورد عمل کار گروهی می‌آورند را تفسیر کنیم؟ این دیدگاه‌های مختلف چگونه با یکدیگر مرتبط هستند؟ هدف و نظریه و عمل چیست؟ چرا برخی از مفاهیم پذیرفته‌شده و برخی از نظریه‌های معتبر به سختی در توسعه مدیریت شنیده می‌شوند؟ آیا نظریه برای روشن کردن یا آموزش تفکر مردم به کار می‌رود؟ چرا روش‌های مبتنی بر گروه خاص مورد توجه قرار می‌گیرند و دیگران نادیده گرفته می‌شوند؟ چه منافعی در این انتخاب پنهان است؟ چه اتفاقی می‌افتد اگر اهمیت گروه را به عنوان مفهوم اصلی زیر سوال ببریم؟ چرا این قدر بدیهی است؟ چه جایگزین‌هایی را می‌توان در نظر گرفت؟

چشم اندازی بر روی گروه‌ها

دیدگاه‌های نظری در مورد گروه‌ها و کار گروهی که تفکر و عمل شرکت را در آموزش و پرورش مدیریت و توسعه اطلاعات می‌دهد، تا حد زیادی از مکاتب مختلف در روانشناسی (چه اجتماعی، روانی و چه انسانی) ترسیم شده‌اند. ایده‌های مربوط به رفتار گروهی در آموزش (به ویژه با نمادهای یادگیری دانشجو محور) و در مدیریت و توسعه سازمانی انتخاب و تطبیق داده شده‌اند. بنابراین، به عنوان مثال، در درک رابطه فرد در رابطه با گروه، پویایی گروه (به ویژه کرت لوین، ۱۹۶۳) و روابط بین گروه‌ها مشارکت شده‌است. محققان دیگر (ویلفرد بایون، ۱۹۶۱؛ ملانی کلین، ۱۹۵۹) ایده‌هایی در مورد فرآیندهای گروه ناخودآگاه دارند که معمولاً می‌توانند هم برای محیط کار و هم برای محیط یادگیری به کار برده شوند. نظریه‌های بسیار کمتری از جامعه‌شناسی یا انسان‌شناسی گرفته شده‌است. فقدان دیدگاه جامعه‌شناختی در یادگیری مدیریت به طور کلی یک فرض اساسی از اجماع در کار گروهی و به ویژه در عمل توسعه سازمانی و مشتقات اخیر آن را تقویت کرده‌است. این دیدگاه ابعادی را اضافه می‌کند که تا حد زیادی از تئوری و عمل در یادگیری مدیران غایب است. برای تقویت درک فرایندهای قدرت و کنترل موجود در گروه‌ها و در جامعه، به ایده‌ها نیاز است. فعالیت‌های گروهی، با وجود استفاده یا تجویز شده، می‌توانند فرآیندهای زمینه‌ای سازمان‌ها، جوامع و جامعه را به عنوان یک کل منعکس کنند. بدون اضافه کردن دیدگاه جامعه‌شناختی، بررسی کافی از جنسیت، فرهنگ، تفاوت، یا فرآیندهای امتیاز و تعصب کمتر محتمل است. هدف ما در اینجا ارائه یک گزارش جامع از تاثیرات نظری در حوزه کار گروهی نیست، بلکه اشاره به این موضوع است که چرا و چگونه مفاهیم به صورت انتخابی ترسیم می‌شوند. ایده‌هایی که در توسعه مدیریت پذیرفته شده‌اند، ایده‌هایی هستند که مفهوم بافت زدایی شده گروه‌ها و کار گروهی را پشتیبانی می‌کنند. به عبارت دیگر، به ایده‌هایی اهمیت داده می‌شود که از پرسش‌های مربوط به قدرت اجتماعی یا بهره‌برداری از پرسش‌های متفاوت که مستلزم بررسی انتقادی منافع است که نماینده در ترتیبات اجتماعی یا سازمانی فعلی از آن‌ها بیزار است، اجتناب می‌کنند. در نتیجه، همانطور که یک دیدگاه جامعه‌شناختی شناسایی می‌کند، سلسله‌مراتب و کنترل تا حد زیادی بررسی نشده و یا به اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته باقی می‌ماند و یک نسخه فردی از کار و یادگیری را تداوم می‌بخشد. متأسفانه، به نظر می‌رسد که این دیدگاه‌های مختلف مبنایی برای ترسیم خطوط جنگ به جای مشارکت در گفتگو فراهم می‌کنند. به طور سنتی، جامعه‌شناسان دانشگاهی، که از واقعیت‌های عملی استفاده از کار گروهی برای اهداف آموزشی، دچار مشکل نشده‌اند، فرضیات بدون تعارض عمل کار گروهی را مورد انتقاد قرار داده‌اند. از سوی دیگر، کسانی که از کار گروهی در یادگیری مدیریت استفاده می‌کنند، بیشتر کار خود را بر روی طغیان مفهومی ضعیف بنا می‌کنند، در نتیجه از پیچیدگی ایده‌هایی که ممکن است در مورد آنچه که زیر بنای کار آن‌ها است سوال کنند، چشم‌پوشی می‌کنند. این بسیار ارزشمندتر است، اما در تجربه ما کمتر معمول

است که طراحی و عمل کار گروهی را بر روی یک چارچوب نظری قرار دهیم که هم از دیدگاه‌های ارائه‌شده توسط روانشناسی و هم دیدگاه انتقادی در سنت جامعه‌شناسی استفاده می‌کند .

پیش‌بینی و هدف تمرین تئوری

نظریه‌ها می‌توانند در داستان نماهای مختلف، محرکی برای توسعه افراد در حالت ایستاده و یا خفه کردن حس از طریق تحمیل قدرت "دریافت‌شده" باشند. مکاتب علوم اجتماعی تحت فشار که در بخش قبل به آن‌ها اشاره شد، حداقل یک چیز مشترک دارند، که در انتقاد از "مکاتب" دیگر، چه روانشناسی یا جامعه‌شناسی، هر کدام اقتدار خود را ادعا می‌کنند. پس فرقی چیست؟ دیدگاه جامعه‌شناختی حداقل به احتمال زیاد شامل یک سنت انتقاد از روشی است که سیستم‌های باورها و معانی را می‌توان توسط دیگران، که غالب‌ترند، در خود جای داد. اما کاربرد غیر امپریالیستی نظریه چه شکلی خواهد بود؟ در بخش قبل ما به ابعاد مختلف تجربه یادگیری، تمایز بین ساختار (نقش‌ها، قوانین و رویه‌ها) و دامنه (تمرکز، مواد و تکالیف) اشاره کردیم. هر گونه تجزیه و تحلیل کنترل باید بین این عناصر تمایز قائل شود. بنابراین، برای مثال، شرکت کنندگان ممکن است فرصتی برای تمرین انتخاب فردی در عناصر ساختاری یک فعالیت گروهی داشته باشند، اما در عین حال ممکن است در معرض چارچوب‌های غیرقابل مذاکره نظریه مورد استفاده توسط تسهیل‌کننده در درک تجربه خود از آن قرار گیرند. این تمایز بین کنترل آنچه مردم انجام می‌دهند و کنترل آنچه که مردم فکر می‌کنند ما در جای دیگر شرح داده‌ایم (بوت و رینولدز، ۱۹۸۳). ایده‌ها و نیز ایده‌های حوزه عمومی. این امر تولید نظریه را در پاسخ به یک زمینه خاص، به جای کاربرد چوبی مفاهیم دریافتی یا 'ثابت' برای یک موقعیت متغیر تشویق می‌کند. از این منظر، نظریه‌پردازی به افراد این امکان را می‌دهد که به جای اینکه برای آن‌ها ایجاد شود، معنای خود را از اشیا به دست آورند. این به مردم این امکان را می‌دهد تا ایده‌ها را از طریق روش‌هایی خلق کنند که به آن‌ها کمک می‌کند به طور کلی در مورد جهان یاد بگیرند. آن توانایی‌های خود را برای خرد و دانش بیشتر از آن که ادعاهای متخصصان را به عنوان داور آن تقویت کند، مشروعیت می‌بخشد. بنابراین، یک فرصت قابل توجه در گروه‌های مشارکتی برای ایجاد یک حس زندگی در یادگیری وجود دارد، که در آن ایده‌ها از هر منبعی، ایستا، معین و یا بدون تغییر نیستند. در مقابل، آن‌ها محرک‌هایی هستند که نظریه‌پردازی هر عضو را در داخل و از طریق شرکت دیگران پرورش می‌دهند. مشارکت در یادگیری گروهی نباید محدود به روش‌هایی باشد که وسایل جدیدی را برای انتشار حقایق پذیرفته‌شده فراهم می‌کنند. پرسش از این حقایق نباید به عنوان نیاز "وابسته متقابل" برای به چالش کشیدن اقتدار تفسیر شود. این مدرکی از یک رابطه گفت و گویی است .

عملکرد و هدف تمرین. به همان طریق که مشاهده این که نظریه در کار گروهی برای باز کردن تفکر توده مردم یا محدود کردن آن استفاده می‌شود، تفسیر عمل کار گروهی به عنوان نشانه‌ای از دستور کار بسیار متفاوت امکان پذیر است. گروه‌ها ممکن است حتی برای رقابت اداری نیز مورد استفاده قرار گیرند. از طرف دیگر، دلایل استفاده از روش‌های گروهی می‌تواند آموزشی باشد، با هدف فراهم کردن فرصت‌هایی برای نوع گفتگویی که قبلاً توضیح داده شد، که از طریق آن افراد می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند و ایده‌های خود را در این فرآیند توسعه دهند. این دلایل همچنین ممکن است ایدئولوژیک باشند، اگر در سنت دیوئیان استفاده شوند، تا به روش‌هایی یاد بگیرند که منعکس‌کننده این باور باشند که مردم باید با هم در یک محیط دموکراتیک کار کنند و با هم زندگی کنند. حتی می‌تواند این باشد که تاکید بر کار گروهی یک جشن ناخودآگاه از گروه به عنوان جایگزینی برای از خود بیگانگی و تهدید پراکندگی اجتماعی، ایده‌ای است که ما در بخش بعدی توسعه می‌دهیم. در عمل، FUهای مورد نظر اغلب با هم ترکیب می‌شوند، اگرچه ممکن است نامشخص و یا بیان نشده باشند. منطق آشکار یا بیان شده می‌تواند حتی منطق واقعی نباشد. به عنوان مثال، دلیل استفاده از یک فعالیت گروهی ممکن است افزایش علاقه به یادگیری از طریق روش‌های درگیر بیشتر باشد. در حالی که در واقع اتخاذ آن، تبعیت از مد فعلی در استفاده از روش‌های آموزشی از مجموعه تجربی بدون فکر کردن به چرایی است. به طور مشابه، روش‌های گروهی را می‌توان در آموزش مدیریت و توسعه برای ایجاد انسجام و وفاداری به کار برد، نه به این دلیل که تصور می‌شود این روش بهترین راه برای حمایت از یادگیری است. در طول این فصل ما از دشواری مطرح کردن سوالات در مورد چیزی که بخش محوری کار ما به عنوان معلم و محقق بوده‌است، آگاه بوده‌ایم. رویکرد ما تاکید بر گرایش‌ها، معضلات و الگوها در هر دو نظریه و عمل به جای ارائه یک خلاصه کاملاً توصیفی از این زمینه بوده‌است. بنابراین ما به ابعادی اشاره کرده‌ایم که می‌توانند برای ایجاد حس تنوع در میان رویکردهای مبتنی بر گروه برای یادگیری و توسعه مورد استفاده قرار گیرند، و انتخاب پذیری که هنگام استفاده از نظریه اعمال می‌شود. ما همچنین توجه را به جنبه‌های تفکر و عمل جلب کرده‌ایم که به وضعیت مقالات ایمان در حوزه یادگیری مدیریت اعطا شده‌اند، و فرآیندهای پنهانی در کار گروهی مانند روش‌هایی که کنترل اعمال می‌شود را برجسته کرده‌اند. با توجه به علاقه خود ما به نظریه و عمل کار گروهی در طول سال‌ها است که ما یک بررسی در مورد اهمیت این علاقه پیدا می‌کنیم. با این حال، در اغلب موارد شنیدن فرضیات ساختگی در مورد گروه‌هایی که با احترامی که توسط یافته‌های تحقیق توجیه نمی‌شود و یا توسط طرفداران اصلی نظریه گروه انتظار نمی‌رود، از هم پاشیده‌اند. اهمیت داده‌شده به مفهوم "گروه" در گفتمان روزمره به همان اندازه مشکل‌ساز است، به طوری که وقتی افراد به نظر می‌رسد که با عدم حضور اعضا در جلسات تضعیف می‌شوند، احساس می‌کنند که نمی‌توانند کار کنند اگر "تحقیق" انجام شود، یا با چشم‌انداز اشکال ضعیف‌تر عضویت مانند اعضای نیمه‌وقت و یا افراد خارج از خانه

حل و فصل نشوند. با این حال، ما همچنین آگاه هستیم که چه مقدار از زندگی ما صرف کار با یا درون تیم‌ها، مجموعه‌ها، گروه‌ها، گروه‌ها، گروه‌ها، کمیته‌ها، انجمن‌ها و خانواده‌ها و کمک به دیگران برای درک تجربه آن‌ها می‌شود. باور ما این است که با این حال که این مفاهیم و ابزارها و نظریه‌های سرمایه‌گذاری شده در آن‌ها ارزشمند هستند، پیشرفت‌ها در تفکر و عمل تنها می‌تواند از نقد آنچه اکنون اتفاق می‌افتد و بررسی دلیل آن شروع شود. بخش‌های قبلی این فصل سوالات مهمی را مطرح می‌کنند. برای مثال، چرا مفهوم "گروه" اینقدر غالب است؟ آیا فرضیات مرتبط با مفهوم گروه به احتمال زیاد از توسعه مداوم روش‌های خلاقانه حمایت می‌کند که در آن افراد می‌توانند به عنوان مفاهیم دیگر مانند جامعه یا شبکه با هم کار کنند و یاد بگیرند؟ خیلی چیزها برای ستایش از این گروه وجود دارد که آن را ستایش کنند. مجموعه بزرگی از "خرد" انباشته وجود دارد که شامل ایده‌هایی در مورد اندازه ایده‌آل، مراحل قابل‌پیش‌بینی توسعه، نقش‌های مفید و ترکیبات ایده‌آل نقش، ویژگی‌های رهبری و معیارها، و طیف گسترده‌ای از فن‌آوری‌های مرتبط برای تضمین عملکرد موثر گروه است. گروه‌ها برای شناسایی نسبتاً راحت هستند. شما می‌دانید که چه کسی "داخل" و "خارج" است، و حداقل به طور سطحی، طیف وسیعی از روش‌ها و هنجارهای رفتاری که از میان آن‌ها انتخاب می‌شود، برای بسیاری از ما آشنا هستند، عمدتاً به دلیل توجهی که به این فرآیندها در ادبیات علوم اجتماعی، رفتار سازمانی و توسعه مدیریت شده‌است. گروه‌ها، وقت کمتری را تلف می‌کنند و به طور کلی، آن‌ها راحت‌ترین ترتیبات برای اجتناب از انزوا در تلاش‌های فردی و ناامیدی محض یا گمنامی ترسناک کمیته‌ها و جمعیت هستند. اما درک ما از پویایی زندگی گروهی، دیدگاه جایگزین اتکا به گروه‌ها را ارائه می‌دهد. ممکن است اجتناب از احتمالات تهدید آمیز، اگر چالش برانگیزتر، با محدودیت کم‌تر باشد. آیا جذب گروه کوچک، و اشتغال ذهنی مرتبط با درک فرآیند آن، پاسخ به اشباح جایگزین تکه‌تکه شدن اجتماعی و اختلال قریب‌الوقوع است؟ ایده‌هایی که برای درک نحوه کار افراد با یکدیگر مهم هستند، معمولاً با ارجاع به گروه‌ها توضیح داده می‌شوند. در مقابل، "جامعه" یا "شبکه" قطعیت کمتری ارائه می‌دهند، ابهام بیشتری دارند و کم‌تر در مورد آن‌ها نوشته شده‌است. احتمال اندازه و پیچیدگی‌های ساختار به این معنی است که تشخیص در جایی که مرزها قرار دارند به اندازه یک گروه کوچک ساده نیست. بنابراین کار کردن با عضویت سخت‌تر است، رهبری مساله‌ساز است و حس تعلق به آن اندازه که مطمئن نیست. در همین راستا می‌توان گفت که مجموعه متمایزی از مفاهیم که با ایده گروه در ارتباط هستند، همیشه از یادگیری لازم برای بقا از عدم قطعیت دنیای مدرن حمایت نمی‌کنند. شاید بینش بیشتری باید با در نظر گرفتن این مفاهیم اصلی عضو، مرزها، رهبری و غیره در زمینه‌های دیگر به دست آید، به خصوص که این جنبه‌های گروه را روشن می‌کند که به احتمال زیاد خلاقیت را خفه می‌کنند و آن را تحریک می‌کنند. به قول معروف، اگر می‌خواهید کشور خود را درک کنید، یکی دیگر را ببینید. در یک گروه، عضویت تمایل به محدود کردن استقلال دارد زیرا انتظارات و

هنجارهایی که رفتار را کنترل می‌کنند، شرایط عضویت هستند. این امر در جوامع و شبکه‌ها چندان مشخص نیست. به طور مشابه، فرصت‌ها احتمال بیشتری برای استنتاج فرضیات تفاوت و تنوع نسبت به گروه‌ها دارند. آن‌ها موقعیت‌های متناقض تری از ارزش، باور و عمل را در خود جای می‌دهند. در نتیجه، اگر چه در یک جامعه خطر بیشتری برای نادیده گرفتن و یا از دست رفتن وجود دارد، قیمت عضویت به احتمال زیاد کم‌تر است. با این حال، تاکید در یادگیری مدیریت بر گروه‌ها، نیاز به درک فرآیندهایی مانند بیگانگی، ناتوانی و نامرئی بودن را که متاسفانه همه آن‌ها بخشی از تعلق به سازمان‌ها، جوامع و جوامع هستند، مرتفع می‌سازد. به طور مشابه، رهبری به عنوان یک عنصر ضروری هر گروه پذیرفته شده است. در واقع، قابل بحث است که تسلط گروه به عنوان یک تانگمنت اجتماعی این است که یک ابزار آماده برای نسخه‌های میلیار رهبری فراهم می‌کند. از سوی دیگر، در شبکه‌ها، با ابهامات بیشتر تداوم و عضویت، و با ماهیت گذرا و زودگذر بیشتر، تعریف رهبری مناسب دشوارتر است. به طور متناقض، این ابهام ممکن است نیاز به رهبران را تشدید کند. اما کم‌تر واضح است که چگونه رهبران در شبکه‌ها یا جوامع ظاهر می‌شوند و یا چگونه رهبری باید اعمال شود. نقش یک رهبر در این شرایط چیست؟ بیشتر از ساختار آن‌ها؟ ما پیشنهاد می‌کنیم که ارزش این نوع مقایسه این است که به زیر سوال بردن فرضیات در مورد رهبری و عضویت در زمینه گروه‌ها کمک می‌کند. توجه کم‌تر به رفتار اعضا، با هنجارها، تحریم‌ها، حفاظت از مرزها و نگرانی در مورد اندازه ایده‌آل، و توجه بیشتر به درک و مدیریت فرآیندهایی که ما پیشنهاد کرده‌ایم که این معیارها برای کنترل در نظر گرفته شده‌اند، ممکن است درک ما از گروه‌های یادگیری و گروه‌های کاری را افزایش دهد.

شاید نکته در اینجا این باشد که زندگی، یادگیری و کار کردن با دیگران، اغلب پیچیده، مبهم و دشوار برای پیش‌بینی است. در مقابل، یک گروه را می‌توان به عنوان روشی برای محدود کردن عدم قطعیت، ایجاد یک نهاد اجتماعی که بیشتر محدود است و بنابراین به آسانی مدیریت می‌شود، در نظر گرفت. با این حال، بسیاری از زندگی اجتماعی و سازمانی وجود دارد که با سادگی که این امر نشان می‌دهد، رد می‌شود. در حالی که اطمینان از راحتی یک نوع، ماهیت محدود گروه‌ها مانع از جایگزین‌های خلاقانه‌تر می‌شود. بنابراین، برای مثال، در حالی که عضویت منبع هویت است، قیمت عضویت گروهی این است که فردیت به نفع مطابقت واگذار می‌شود.

نتیجه‌گیری:

ما با سوالاتی در مورد تسلط کار گروهی در آموزش مدیریت و توسعه از نظر این که این چه معنایی دارد و چه چیزی ممکن است در نتیجه از دست برود به پایان رسیدیم. هدف ما کنار گذاشتن مفهوم گروه نیست، بلکه تغییر

وضعیت آن با تشخیص این است که چگونه محدودیت بر احتمالات آینده، تاکید بر آن ممکن است اثبات شود. ما نقش اصلی ایفا شده توسط گروه‌ها در آموزش و کار را تصدیق می‌کنیم، اما از اهمیت و ساده‌سازی قابل توجه در نظریه و عمل آگاه هستیم. ما پیشنهاد می‌کنیم که گروه‌ها در درک سازمان‌ها مفید هستند اما در مقایسه با مفهوم "جامعه" یا "شبکه" محدود می‌شوند. این جایگزین‌ها بیشتر نشان‌دهنده ابهامات مواجه شده در سازمان‌ها و جامعه گسترده‌تر هستند، کم‌تر با فرضیات اجماع تعریف می‌شوند، و کم‌تر در معرض توضیحات ساده قرار دارند.

ما برای احتیاط در تقویت گروه با هزینه اشکال دیگر و برای آگاهی از این که چگونه این تقویت از طریق محتوا و روش آموزش و پرورش به دست می‌آید و حتی چیزهای ساده مانند این که چگونه ما بر مفهوم گروه در عمل یادگیری مدیریت تاکید می‌کنیم استدلال می‌کنیم، به طوری که پروژه‌ها و وظایف به طور مداوم بین سندیکاها، مجموعه‌ها و تیم‌ها تقسیم می‌شوند. به همین ترتیب، گروه‌های آموزشی و آموزشی اغلب با ایده‌آل هم‌کاری داخلی و رقابت خارجی ارائه می‌شوند. در مقابل، مفاهیمی مانند جامعه یا شبکه شامل احتمالات هم‌کاری و رقابت است که به صورت داخلی و خارجی وجود دارند. و آن‌ها را برای درک سازمان‌ها مناسب‌تر سازد. چالش ادامه سود بردن از درک و کار در گروه‌ها است، اما آگاه شدن از ایده‌هایی که منشا آن‌ها در اکتشاف جامعه و فرایندهای شبکه است. در برتری دادن گروه به عنوان "شکل" و بقیه به عنوان "زمینه"، مریدان مدیریت درک گزینه‌ها را محدود می‌کنند و سهم خود را مخفی می‌کنند.

ترتیبات جایگزین اغلب با تحمیل انتظارات به دست آمده از تجربیات در گروه‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرند. این امر منجر به عدم قطعیت و ابهام می‌شود که به جای خنثی یا خوب به عنوان بد دیده می‌شود. امکان ایجاد سفارشات جدید مناسب‌تر با خواسته‌های محیط اجتماعی و سیاسی فعلی سفارشات کشف نشده باقی می‌ماند که، برای مثال، از خلاقیت حمایت می‌کند اگر چه فرآیند کار کردن با آن به جای حذف تفاوت است.

PART II

B EING CRITICAL

بحرانی بودن

در بخش قبل، نویسندگان از روش‌های مختلفی برای ایجاد حس یادگیری مدیریت به عنوان حوزه‌ای از تلاش‌های آکادمیک و حرفه‌ای استفاده کردند. با این حال، روش‌های ایجاد حس آموزش و توسعه، همانند هر فرآیند اجتماعی، به طور قابل توجهی متفاوت است. اما همانند بخش اول، یک رویکرد انتقادی به دنبال ایجاد نوعی قضاوت یا ارزیابی تئوری و عمل برای تمایز و همچنین توصیف است. بیرون آمدن از یک دیدگاه انتقادی به چه معناست؟ ادبیات تحقیق در آموزش مدیریت شامل تفاسیر مختلفی از آنچه که یک رویکرد انتقادی مستلزم آن است، با مفاهیم مرتبط مختلف برای نظریه و عمل است. مفهوم تفکر انتقادی، برای مثال، معمولاً دلالت بر تجزیه و تحلیل متفکرانه و انتخاب بین گزینه‌های موجود دارد. هم چنین می‌تواند به بررسی دقیق و آزمایش فرضیات و "چیزهای بزرگ" که زمینه‌ساز این گزینه‌ها هستند، چه در زمینه‌های آموزشی و چه سازمانی اشاره کند. از سوی دیگر، استدلال انتقادی معمولاً دلالت بر رویکردی دارد که شامل شفاف‌سازی روابط قدرت در شیوه‌های آموزشی یا سازمانی است، چه این روابط پنهان باشند چه آشکار، و چه ریشه در تاریخ داشته باشند و چه در زمینه فوری. سهم این بخش به طور خاص از این نوع است.

نقاط عطف^{۱۳} بحرانی در یادگیری مدیریت

توجه به نیاز به معرفی مفاهیم در محتوای یادگیری مدیران که موجب تشویق به زیر سوال بردن فرآیندهای اجتماعی، سازمانی و سیاسی می‌شود، جلب شده است (برای مثال، الوسون و ویلموت، ۱۹۹۲؛ رید و آنتونی، ۱۹۹۲ را ببینید). این نشان‌دهنده یک تغییر از گرایش قبلی برای مربیان مدیریت برای هم تراز کردن خود با ارزش‌های غالب مدیریت حرفه‌ای است، و سوالات مهم تری را برای جامعه شناسان سازمانی از نقطه دوردستانه خود در دانشگاه، یا توسط محیط گرایان و دیگر فعالان مشغول به کار در جامعه یا جنبش اتحادیه تجاری به جای می‌گذارد.

^{۱۳} The Critical 'turn' in Management Learning

در حال حاضر، متخصصان آموزش و پرورش و مربیان مدیریت که رویکرد منتقدانه تری را اتخاذ می‌کنند، گرایش بیشتری به استفاده از ایده‌های مدرسه فرانکفورت به ویژه نظریه انتقادی جیرگن هابر دارند (۱۹۷۲). مفاهیم گفت و گو هابرماس و جامعه دموکراتیک‌تر، ارتباطات معتبر و کم‌تر تحریف‌شده‌ای ممکن است با متخصصان مدیریت یادگیری که هنوز کار خود را تا حدی بر ایده‌آل‌های انسان‌گرا بنا می‌کنند، ارتباط برقرار کند. ایده‌های هابرماس شاید قابل قبول‌تر از موقعیت تقابلی مارکسیسم، و در دسترس‌تر از واژگان تخصصی دانش پست‌مدرن باشد. البته، نسخه‌های متمایزی از تفکر انتقادی وجود دارند، و مقدمه‌های مفیدی هم در ادبیات آموزشی و هم در حوزه یادگیری مدیریت برای آن‌ها وجود دارد. اما هر رویکردی که توجه را به روابط قدرت و واقعیت‌های منافع ترجیحی خدمت شده توسط آموزش یا مدیریت جلب کند، احتمالاً به اندازه کافی از شیوه سنتی که تمایزهای خوب از اهمیت ثانوی برخوردارند، فاصله می‌گیرد. متخصصان تعلیم و تربیت فمینیستی که از پدرسالاری ذاتی در تعلیم و تربیت بسیار رادیکال انتقاد می‌کنند، نتیجه‌گیری مشابهی را ترسیم می‌کنند و بر خویشاوندی فراگیری تاکید می‌کنند که باید مکاتب فکری را در دیدگاه انتقادی متحد کند. با این حال، رابطه انتقاد با عمل، ارتباط ناخوشایند بین قلمروهای آکادمیک و حرفه‌ای را افزایش می‌دهد. دانشگاهیان مدیریت که در ابتدا به دانشگاه‌های سنتی تر راه پیدا کرده بودند، در حاشیه بین مدیریت و دانشگاه کار می‌کردند، اتهام عدم ارتباط گروه اول و فروش به منافع مقطعی قوی‌تر توسط گروه دوم را به خطر می‌انداختند. با این حال، دلایلی وجود دارد که چرا یک رویکرد انتقادی می‌تواند زمینه را به دست آورد، چرا که مدیران به طور فزاینده‌ای برای رسیدگی به مسائل پیچیده مانند تبعیض اجتماعی و آسیب زیست‌محیطی، که خود را به راه‌حل‌های فنی خالص و یا فرمول بندی شده قرض نمی‌دهند، فراخوانده می‌شوند. با این حال، با توجه به ماهیت تحقیق انتقادی، آیا قصد معرفی آن به حوزه مدیریت حرفه‌ای واقع‌گرایانه است؟ آیا محدودیت‌های رویکرد انتقادی با فوریت و ارتباط با شرایط فعلی که مدیران به دنبال آن هستند، سازگار هستند؟ برای پاسخ به این سوالات، لازم است که ویژگی‌های یک رویکرد انتقادی روشن شود.

چشم‌انداز انتقادی^{۱۴}

از دیدگاه انتقادی، لازم است که با تمام تعمیم‌ها در مورد کار و تحصیل به احتمال زیاد منافع مقطعی را نشان داد. بی‌طرفی، حتی اگر ادعا شود، نباید فرض شود. چه با در نظر گرفتن تئوری و چه با در نظر گرفتن عمل، مهم است که فرضیات اساسی را بررسی کنیم، "در نظر گرفته شده برای گرانتردها" مهم را آشکار کنیم و ادعاهای مربوط به بدیهیات را زیر سوال ببریم. همان‌طور که گیبسون می‌گوید: "نظریه انتقادی مفاهیم سنتی عینیت را در

¹⁴ The critical perspective

سوال قرار می‌دهد و به طور مداوم نسبت به تلاش‌ها برای دفع دیدگاه‌های مقطعی به عنوان دیدگاه‌های جهانی، طبیعی، بدون طبقه و بدون زمان هوشیار است (۱۹۸۶: ۱۷۲). منافع بخشی را می‌توان به راحتی با ادعاهای "حس مشترک" یا این که قابل تعمیم هستند، و ادعاهایی که باید در اصل زیر سوال بروند، پنهان کرد. هابرماس، ویژگی‌های انعکاس انتقادی را توصیف می‌کند که به نظر می‌رسد قادر به آموزش مدیریت است. آن‌ها را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

این امر مربوط به فرضیات زیر سوال بردن است. وظیفه اساسی تفکر انتقادی، شناسایی، پرسش و در صورت لزوم، تغییر این ویژگی‌های مهم است. این شامل تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، و همچنین انتخاب‌های عملی یا فنی است. استعداد آن بیشتر اجتماعی است تا فردی. بازتاب انتقادی ماهیت اجتماعی، سیاسی و تاریخی تجربه، چه در زمینه کار و چه در زمینه آموزش و پرورش را مشخص می‌کند. بنابراین طبیعت موقعیتی اجتماعی تجربه باید برای تامل در تجربه برای داشتن معنا در نظر گرفته شود. توجه ویژه‌ای به تجزیه و تحلیل تغییرات قدرت دارد. شاید برجسته‌ترین ویژگی بازتاب انتقادی تاکید بر روابط زیر سوال بردن بین قدرت و دانش و روشی است که دیدگاه‌های افراد به طور اجتناب‌ناپذیری تحت‌تاثیر موقعیت آن‌ها در سلسله‌مراتب قدرت قرار می‌گیرد. این مربوط به آزادی است. بازتاب انتقادی بخشی از یک ایدئولوژی، یک مبنای نظری برای عمل اجتماعی و بالاتر از همه، مجموعه‌ای از باورها در مورد چگونگی ایجاد یک جامعه عادلانه است.

مانند اکثر تفاسیر "دیدگاه انتقادی"، این توصیف با تنش متخصصان یادگیری مدیریت بین دلیل تقاضای قادر به ارائه راه‌حل‌های عملی برای مشکلات روزمره مدیران و نیاز به تحریک تحقیقات اساسی‌تر در مورد پیش‌بینی و اهداف مدیریت، ارزش‌های مبتنی بر مدیریت در زمینه‌های مختلف و شناسایی نکاتی که منافع مقطعی در تضاد هستند، مواجه است.

اگر درک آن دشوار شود، بازتاب انتقادی جایگاه خود را در آموزش مدیریت پیدا نخواهد کرد، به نظر می‌رسد که نسبت به مبارزه روزانه که توسط مدیران تجربه شده‌است، حساس است، یا از نگرانی‌ها و دستاوردهای آن‌ها آگاه نیست، یا نسبت به آن‌ها بی‌علاقه است. همچنین نیاز به مربیان مدیریت برای درک پیامدهای احتمالی برای افرادی که دیدگاه انتقادی تری اتخاذ می‌کنند، و خطرات سرخوردگی و به حاشیه رانده شدن وجود دارد که می‌تواند آن را همراهی کند. و نیاز است که نسبت به گرایش در آموزش مدیریت و توسعه برای زبان نقد آگاه باشیم تا جایگزین یا جذب‌شده و دستور کار آن خنثی شود.

فصل‌های این بخش

در فصل آغازین این بخش، ایان کانینگهام و گراهام داوز به ما ارزش زیر سوال بردن دکترین و منطق را یادآوری می‌کنند که در یادگیری مدیریت نفوذ دارد، و از پذیرش فرضیات خودداری می‌کنند زیرا آن‌ها در عمل حرفه‌ای، با این حال محترم و دیرینه، چه در موسسات آموزشی و چه در برنامه‌های توسعه در سازمان‌ها تعبیه شده‌اند. یادگیری مدیریت، طیف قابل توجهی از نظریه‌ها و شیوه‌های یادگیری یا شایستگی‌های تجربی را به خود اختصاص داده‌است، نمونه‌ای که شامل یک سنت حرفه‌ای بلامنازع است. کانینگهام و داوز نشان می‌دهند که بی‌احترامی عامدانه به این میراث، مبنایی قوی برای انتقاد از نظریه و عمل در هر زمینه‌ای است. چندین دهه پیش، فیلسوف اجتماعی هربرت مارکوزه، یکی از پیشگامان هابرماس به عنوان عضوی از مدرسه فرانکفورت، پیشنهاد کرد که تغییرات در جامعه غربی قرن بیستم، به ویژه فراوانی روزافزون نیروی کار، به این معنی است که احتمال کمتری از آنچه مارکس تصور کرده بود وجود دارد که انقلاب اجتماعی و سیاسی مبارزه طبقاتی را به بار خواهد آورد. مارکوزه معتقد بود که این امر واقع‌بینانه‌تر است که تغییر اجتماعی مهم منشا خود را در جنبش‌های اقلیت و مقاومت آن‌ها در برابر نابرابری و تبعیض براساس جنسیت یا نژاد خواهد داشت. در زمینه مدیریت، این امر یک موازی جذاب را نشان می‌دهد. اگرچه قوی‌ترین سنت در آموزش مدیریت مبتنی بر سیاست واحد و اجماعی بوده‌است، اما فمینیسم در میان رده‌های نسبتاً مرفه و ممتاز مدیران، جایگاهی پیدا کرده‌است. اساس و توزیع قدرت، و فرضیات جنسیتی که آن‌ها را حفظ می‌کنند، به چالش کشیده می‌شوند، و محدودیت‌هایی که اینها بر زندگی حرفه‌ای زنان و مردان تحمیل می‌کنند، همانطور که در این فصل ریچارد بوت و مورگان تن شاهد بودیم، وارد بحث می‌شوند. شرح تجزیه و تحلیل گفتمان انتقادی توسط هیچ فرد بی‌فرهنگ و جینی هابدی روش‌های ظریفی را نشان می‌دهد که در آن زبان، فرضیات ما را در مورد روابط اجتماعی می‌سازد و حفظ می‌کند. زبان می‌تواند در اصطلاحات آن‌ها به منظور پنهان کردن جنبه‌های خاصی از قدرت و یا تقویت پیش‌فرض‌ها و یا اتخاذ شده برای گرانتیت‌ها مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین این فرآیندها در گفتار و نوشتار روزمره تعبیه شده‌اند که نیاز به تجزیه و تحلیل منظم از متن برای آشکار کردن آن‌ها دارد. نورمن فرکلاف و جینی هاردی تجزیه و تحلیل انتقادی این دوره را معرفی می‌کنند و در اعمال این رویکرد نشان می‌دهند که چگونه بررسی سیستماتیک متون توسعه مدیریت می‌تواند مباحث آموزشی و مدیریتی که در شیوه‌های یادگیری مدیریت گنجانده شده‌اند را آشکار کند. در فصل آخر بخش دوم، هیو ویلموت، که نقش مهمی در دفاع از یک دیدگاه انتقادی در نوشتن در مورد مدیریت و در آموزش مدیران داشته‌است، به تشریح این تفاوت می‌پردازد که گنجاندن چنین انتقادی باید چه تفاوتی ایجاد کند. در جای دیگر، او از یک رویکرد افزایشی برای ترکیب یک عنصر انتقادی در یادگیری مدیریت، در اولویت با نقد صرفاً منفی یا طرفداران آرمانی غیرعملی حمایت کرده‌است. در این راستا، فصل او این احتمال

را توسعه می‌دهد که در عمل یادگیری در حال حاضر ابزارهای آموزشی ترکیب فوریت برای کار با روش‌هایی برای درک آن‌ها از نقطه‌نظر انتقادی وجود دارد .

Problematic Premises, Presumptions, Presuppositions and Practices in Management Education and Training

پیش‌فرض‌های مشکل‌ساز، استنباط‌ها و تجارب در آموزش و پرورش مدیریت

Ian Cunningham and Graham Dawes

یادگیری مدیریت سازمان‌یافته تحت برچسب‌های مختلفی مانند "آموزش"، "پرورش"^{۱۰} و "توسعه" عمل می‌کند. موضوع این فصل یادگیری مدیریت است که در دوره‌ها یا برنامه‌های زمان‌محور و ساختار یافته سازماندهی می‌شود. اینها ممکن است طولانی و صلاحیت‌محور باشند، مانند MBAs، یا کوتاه و موضوع‌محور، مانند کارگاه‌های یک روزه. واضح است که چنین فعالیت‌هایی متفاوت از سایر حوزه‌های یادگیری هستند که مدیران از آنها استفاده می‌کنند. تحقیقات ما نشان می‌دهد که بیشتر چیزهایی که مدیران در مورد مدیریت یاد می‌گیرند از چنین برنامه‌هایی نشأت نمی‌گیرند. آنها بیشتر از کار روزانه خود، از همکاران، از مشاهده مدیران دیگر، و از تجربیات زندگی روزمره (برای مثال سفر) یاد می‌گیرند. با این حال، پرسش‌هایی در مورد چگونگی کمک به مدیران برای یادگیری بیشتر و موثرتر تمایل به تمرکز بر برنامه‌های سازمان‌یافته دارند و در نتیجه، این است که این فصل به آنها می‌پردازد. بحث ما این است که بیشتر چنین برنامه‌هایی براساس فرضیات بررسی نشده و مشکل‌ساز هستند. برای فراتر رفتن از آنچه که در حال حاضر در یادگیری مدیریت سازمان‌یافته ارائه می‌شود، باید نگاهی به پشت آن بیندازیم، از این رو این فصل به این فرضیات می‌پردازد. این یک موضع مطلق نیست که آنها لزوماً "نادرست" یا "نادرست" هستند. نگرانی ما این است که آنها معمولاً بررسی نمی‌شوند و در نتیجه منجر به مشکلات می‌شوند. رویکرد ما این است که برخی از مهم‌ترین این فرضیات را زیر سوال ببریم. در انجام این کار، در اصل، ما از کسانی که چنین برنامه‌هایی را طراحی و ارائه می‌کنند، سوال خواهیم کرد که آنها چه توجیهی برای آنچه که فرض می‌کنند دارند. در حالی که ما ممکن است تحقیقی را نشان دهیم که یک فرض خاص را به چالش می‌کشد (و بنابراین، در عمل، پرسش ما از آن را توجیه می‌کند)، بار توجیه باید بر روی کسانی که در موقعیت‌های مورد سوال ما قرار دارند، باشد. ما در اینجا فضایی برای رفتن به راه‌حل‌های ممکن برای مشکلاتی که مطرح می‌کنیم نداریم: برخی جهات در کانینگهام (۱۹۹۴) نشان داده شده‌اند. اگرچه ما عمدتاً

^{۱۰} training

مثال‌هایی براساس عمل در بریتانیا ارائه کرده‌ایم، بیشتر فرضیاتی که ما پوشش می‌دهیم در آمریکای شمالی و اروپا کلی به نظر می‌رسند. صحنه آسیا متفاوت است و ما در اینجا آن را بررسی نکرده ایم. فرضیات شناسایی شده به سه دسته تقسیم می‌شوند:

آنچه برای همه یادگیری مدیریت سازمان یافته مشترک است، خواه در یک دانشگاه باشد، خواه در یک سازمان یا در یک موسسه آموزشی؛ کسانی که به طور عمده در دنیای آموزش و پرورش کاربرد دارند (به عنوان مثال، تنوع)؛ و آن‌هایی که بیشتر در حوزه آموزش به ویژه در سازمان‌ها به نظر می‌رسند. ما می‌دانیم که این تمایز در بسیاری از موارد مبهم است. هدف چالش ما نه متخصصان فردی، بلکه "فرهنگ این حوزه" با استفاده از مفهوم فرهنگ هافستد به عنوان برنامه‌ریزی ذهنی جمعی یا چیزی است که برخی آن را یک پارادایم می‌نامند.

مشکلات کلی یادگیری مدیریت سازمان یافته در هر زمینه

هیچ ترتیب اهمیت در این فهرست آورده نشده است. همچنین مقدار فضای داده شده به یک عامل نشان‌دهنده اهمیت آن نیست که برخی از آن‌ها نیاز به توضیح بیشتری نسبت به دیگران دارند. در حالی که ما فرضیات مشکل‌ساز را شناسایی می‌کنیم، تلاش نکرده ایم تا تجزیه و تحلیل کاملی از مسائل داشته باشیم. سوال ما این است: توجیه این فرض چیست؟

فرض: مدیریت به عنوان یک موضوع یا حوزه فعالیت انسان وجود دارد و به طور نامحدود به حیات خود ادامه خواهد داد.

این فرض ریشه در یک معرفت‌شناسی پوزیتیویستی (به فصل‌های دیگر این کتاب مراجعه کنید) و ماهیت تاریخی فرضیات در مورد مدیریت دارد. فرض بر این است که آنچه اکنون تحت نام "مدیریت" انجام می‌شود در خلا غیر تاریخی وجود دارد، با این حال نشانه‌های زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد مدیران و مفهوم مدیریت می‌توانند از اهمیت در آینده دست بردارند. برخی از سازمان‌ها قبلاً اصطلاح مدیر را حذف کرده‌اند. مدیریت با دیدگاه کنترل، نظم و سازمانی مرتبط است که این شرکت‌ها آن را رد می‌کنند. مفهوم "سازمان خود مدیریتی" یا "سازمان هوشمند" پینچوت و پینچوت (۱۹۹۴) از سلسله‌مراتب سنتی که فرض می‌کند مدیران و مدیریت وجود دارند، متفاوت است. رهبری می‌تواند به موضوع غالب در قرن بیست و یکم تبدیل شود؟ از نظر تاریخی، این فعالیت مهم‌تر بوده است. مورد متفاوت بودن رهبری از مدیریت، توسط سازمان‌هایی مانند مرکز رهبری خلاق، و همچنین در نوشته‌های متعدد ایجاد شده است (به عنوان مثال، بنیس، ۱۹۸۴). یک دلیل اینکه چرا رهبری در

دوره‌های سازمانی کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد (به خصوص در دانشگاه‌ها) این است که واضح است که رهبری یادگیری دشوار است؛ و شامل حوزه‌هایی مانند احساسات می‌شود (به طور سنتی، عرصه ناراحت کننده‌ای برای دانشگاهیان دانشگاه به بین، ۱۹۹۶؛ کانینگهام، ۱۹۹۴ مراجعه کنید). ما نمی‌گوییم که مفهوم یا عمل مدیریت لزوماً ناپدید خواهد شد. ما این فرض که ادامه دارد را به چالش می‌کشیم .

وجود مدیریت (به عنوان یک فرآیند اجتماعی ضروری) مشکلی نیست که می‌توان آن را در سازماندهی دوره‌های مدیریت مطرح کرد .

فرض: مدیریت یک فعالیت زمینه‌ای است چیزهایی برای یادگیری وجود دارد که اعتبار جهانی دارند .

تحقیق در مورد فرهنگ‌های ملی توسط هافستد (۱۹۸۰)، راتیو (۱۹۸۷) و تروپنارس (۱۹۹۳)، در میان دیگران، این فرض را تضعیف می‌کند. کار آن‌ها با هیچ تحقیق قابل مقایسه‌ای که مبنایی برای ارائه طیف گسترده‌ای از نظریه‌ها و تکنیک‌های معتبر جهانی باشد، مطابقت ندارد. به جای آن، تقریباً تمام کتاب‌های انگلیسی - آمریکایی در مورد مدیریت با فرض چنین کلی‌هایی نوشته شده‌اند. حتی در یک فرهنگ ملی، سازمان‌ها فرهنگ‌های مختلفی دارند. در نتیجه، نسخه‌های استاندارد شده در یک فرهنگ ملی دارای اعتبار مشکوک هستند. در سطح ملی در بریتانیا، مثالی از این مشکل ابتکار منشور مدیریت MCI است که فرض می‌کند تمام سازمان‌ها مشابه هستند، تنها تفاوت قابل توجه بین سطوح مدیریت است. تحقیق تورپ و هولمن (۱۹۹۵) نشان می‌دهد که این یک فرض غیرقابل پذیرش است. جایگاه MCI ریشه در یک مدل اداری و سلسله مراتبی مدیریت دارد و این فرهنگ را برای همه سازمان‌ها در نظر می‌گیرد. علاوه بر این، برای مثال، تغییر اندازه، تفاوت بین بخش‌های دولتی و خصوصی و تفاوت بین شرکت‌های بین‌المللی و خالص بریتانیا در نظر گرفته نشده است. (مراجعه به کانینگهام، ۱۹۹۴، برای نقد گسترده‌تر خطرات لیست‌های ملی قابلیت‌ها.) دانشگاه‌ها همان خطا را در MBAs استاندارد شده خود دارند. حتی اگر چنین دوره‌هایی برای بخش عمومی مناسب باشند، هنوز تفاوت‌های حیاتی را نادیده می‌گیرند (به عنوان مثال، حسابداری و تفاوت‌های مدیریت مالی در بخش‌های مختلف بخش دولتی، تفاوت‌های اندازه، تفاوت‌های حرفه‌ای و غیره). هافستد (۱۹۸۵) نیز این نکته مهم را مطرح می‌کند که روش‌های تدریس / آموزش خود به احتمال زیاد مختص به فرهنگ هستند. او از تحقیق خود استفاده می‌کند تا استدلال کند که موقعیت‌های آموزش / یادگیری میان فرهنگی سرشار از مشکلاتی هستند که اغلب ناشناخته می‌مانند. در حالی که شرکت‌ها به طور فزاینده‌ای برنامه‌هایی را برای مدیران کشورهای مختلف اجرا می‌کنند، و مدارس کسب‌وکار به طور فعال دانش آموزان را از کشورهای مختلف استخدام می‌کنند، این مشکل افزایش یافته است .

فرض: آنچه که آموزش داده می‌شود برابر است با آنچه آموخته‌است .

این فرض که چیزی که آموزش داده می‌شود برابر با چیزی است که یاد گرفته می‌شود، پایه ایده برنامه‌درسی و طرح زمان‌بندی شده برای یک دوره را تشکیل می‌دهد. فرض بر این است که انتقال دانش و مهارت نسبتاً بدون مشکل است. این فرضیات، و این که چیزی که آموزش داده می‌شود باید یاد گرفته شود، با نیاز اکثر دانشگاه‌ها برای یک نمره قبولی ۴۰ یا ۵۰ درصدی برای مدرک کارشناسی‌ارشد ناسازگار است. این کار به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد که بخش بزرگی از برنامه‌درسی را از دست بدهد و هنوز هم به راحتی مدرک بگیرد. علاوه بر این، امتحانات معمولاً سوالات انتخابی دارند. تنها باید ۳۰ درصد از برنامه‌درسی را فرا گرفت (و سپس فقط به ۴۰ یا ۵۰ درصد دقت پاسخ داد). این فقط نظری نیست. ما میدونیم که این کار می‌کند .

در فرآیندهای انتخاب، همان خطای "آنچه که آموزش داده می‌شود برابر است با آنچه که آموزش داده می‌شود" انتخابگران را به این فرض هدایت می‌کند که وقتی دوره‌های آموزشی مختلف در یک CY ظاهر می‌شوند، شرکت کنندگان محتوای آن دوره‌ها را یاد گرفته‌اند. در واقع ممکن است در پشت خانه به خواب رفته باشند یا در سندیکاها باشند که دیگران همه کارها را در آنجا انجام می‌دادند. افراد مختلف، آموخته‌های متفاوتی را از هر تجربه، از جمله یک تجربه یادگیری طراحی شده می‌گیرند. سوال تنها می‌تواند این باشد: این فرد خاص چه چیزی را از این تجربه گرفته‌است؟

تصور: یک خود وجود دارد که یاد می‌گیرد و یادگیری تا حد زیادی یک فعالیت فردی است .

در حالی که فرض بر این است که یک "خود" وجود دارد که یاد می‌گیرد، این "خود" بررسی نمی‌شود زیرا بسیاری از برنامه‌ها با دانش در مورد مدیریت، یعنی دانش خارج از "خود" مرتبط هستند. با این حال، گنجاندن هر عنصر "خود - رشد" این سوال را مطرح می‌کند که "خود" چیست که یاد می‌گیرد؟

ایده "خود" که دانش و مهارت را جمع می‌کند و قادر به اعمال آنها است، تنها یکی از مفاهیم ممکن "خود" است. در بودایی تبتی، خود را وجود ندارد و عمل مدیتیشن برای آشکار کردن غیبتش طراحی شده‌است. در یک منطقه کم‌تر عجیب و غریب، در قرن هجدهم ما، دیوید هیوم همان را در رساله طبیعت انسانی گفت، وقتی که او اشاره کرد که هرگز نمی‌تواند "من" را در هر زمانی بدون ادراک بگیرد، با این حال هرگز نمی‌تواند چیزی غیر از ادراک را مشاهده کند .

ایده‌های متعارف غربی در مورد فردگرایی شخصی در زندگی اجتماعی. فرهنگ‌هایی با ایده‌های مختلف هم‌کاری پیش‌زمینه بر روی علایق فردی. ما آن‌ها را به عنوان فرهنگ‌های ترکیبی می‌بینیم و آنچه را که ما به عنوان ناتوانی مردم در تبدیل شدن به افراد واقعی می‌بینیم، تحقیر می‌کنیم. اما آیا واقعا یک فرد تنها است؟ ابیات جان دان ("هیچ انسانی یک جزیره نیست، همه چیز خود اوست"؛ همه چیز بخشی از قاره اروپا است، بخشی از اصلی است" و غیره) به قدری آشنا هستند که ما تمایل به از دست دادن طنین آن‌ها داریم.

آیا فرد تمرکز مناسب فعالیت یادگیری مدیریت سازمان‌یافته است؟ کسانی که از "سازمان یادگیرنده" دفاع می‌کنند، بر این باورند که ممکن است چنین سازمانی وجود نداشته باشد. نیت و نیت هر چه که باشد، رویکردهایی که یک تعصب آشکار و ضمنی را در بر می‌گیرد، خود محوری و "سیاست گذاری چرخه‌ای" را تشدید می‌کند که مدیریت را بدنام می‌کند. آن‌ها همچنین منجر به کاهش میزان اعتماد در سازمان‌ها و فرهنگ‌ها به طور کلی می‌شوند. برخی از اثرات این امر در مقاله فوکویاما (۱۹۹۵) پیشنهاد شده است که ادعا می‌کند فرهنگ‌های با اعتماد بالا نسبت به فرهنگ‌های با اعتماد پایین، مزیت اقتصادی قابل توجهی دارند. ابتکارات یادگیری مدیریت که مواضع فردی را تشویق می‌کند، یا از طریق تمرکز فردی کامل و یا از طریق توسعه رقابت بین افراد بومی، آگاهی از ابعاد جمعی سازمانی، از جمله زندگی اجتماعی را دلسرد می‌کند.

فرض: یادگیری چیزی است که فعل "یاد گرفتن" تنها یک فرآیند را پوشش می‌دهد.

اگر چه نام گرگوری باتسون به خوبی شناخته شده است، اهمیت کار او، به ویژه نظریه یادگیری او، به ندرت بر طراحی یادگیری مدیریت سازمان‌یافته تاثیر می‌گذارد (Bateson, ۱۹۷۳) (او متوجه شد که انواع مختلفی از یادگیری وجود دارد. در نظریه او، یادگیری صفر یک واکنش واکنشی محض است. یادگیری یک شامل بیشتر چیزهایی است که تمرکز یادگیری مدیریت سازمان‌یافته است. آن اغلب به عنوان اضافه شدن به فرد در نظر گرفته می‌شود و یا مثل شارژ باتری می‌تواند برای استفاده آماده شود. جهت گیری شایستگی) (یک مثال است. تنها با یادگیری دو است که یادگیری به منزله تغییر در افراد است، و اینکه چگونه آن‌ها در مورد آنچه که در کار و زندگی خود انجام می‌دهند فکر می‌کنند. این شامل تغییر فرضیات است که پس از آن هم شخص و هم رفتار آن‌ها متفاوت هستند. یادگیری دو که سطح متفاوتی از یادگیری است، به یک رویکرد اجاره متفاوت نیاز دارد. آن شامل چیزی است که به عنوان "برنامه تحصیلی پنهان" در آموزش شناخته می‌شود، یادگیری ناخواسته که از سوی شرکت مادر در تجربه یادگیری حاصل می‌شود. در مدارس و دانشگاه‌های ما، کارشناسان (معلم‌ان و آموزگاران) تصمیم می‌گیرند که دانش آموزان چه چیزی یاد بگیرند، چگونه آن را یاد بگیرند، و قضاوت خواهند کرد که آیا این کار را انجام داده‌اند یا خیر. بنابراین یادگیرندگان آموزش داده می‌شوند (ناخواسته) تا برای یادگیری

خود به کارشناسان وابسته باشند. در حالی که در امتحانات، که یادگیری یک موضوع را می‌آزماید، توجهی به آن نمی‌شود، این یادگیری وابستگی (یادگیری دو)، یادگیری عمیق‌تر و فراگیرتر است. تغییر آن نیز دشوارتر است. به همان اندازه برای یادگیرنده مضر است طرف دیگر وابستگی، رفتار ضد وابسته و سرکش است که می‌تواند توسط سیستم کنترل آموزشی تحریک شود. اگر ما در مورد این که بخواهیم شرکت کنندگان یاد بگیرند که چگونه، هم با بخار خودشان و هم با استفاده از دیگران، یاد بگیرند و بتوانند مسئولیت زندگی خود را، نه تنها به عنوان مدیران بلکه به عنوان مردم، به عهده بگیرند جدی هستیم، پس این باید در طراحی تجارب یادگیری در نظر گرفته شود. در حالی که محتوای یادگرفته شده ممکن است در یادگیری یک دامنه باشد، منبع پیش‌بینی تجربه یادگیری باید یادگیری مفیدی را در سطح یادگیری دو ایجاد کند. این امر می‌تواند استفاده از ساختار برنامه‌درسی پنهان به نفع شرکت کنندگان باشد.

فرض: یادگیرندگان خیلی شبیه به یادگیری به روش‌های مشابه هستند.

پوشش چرخه یادگیری کلب و یا برخی از انواع آن در برنامه‌های مدیریتی رایج است، با این حال این ایده که افراد سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند تاثیر کمی بر طراحی برنامه دارد (Kolb and Fry, 1975) (اگرچه به عنوان مثال یادگیری باز به فراگیران اجازه می‌دهد تا یاد بگیرند که کجا دوست دارند و وقتی دوست دارند، آزادی بیشتری نسبت به روش‌های یادگیری نسبت به دوره‌های سنتی وجود ندارد. فرض: مسائل مربوط به اقتدار، کنترل و قدرت کارکنان (مربیان و مربیان) بر فراگیران مهم نیست.

تجربه ما نشان می‌دهد که بسیاری از افراد (معمولا آگاهانه) جذب تدریس / آموزش می‌شوند زیرا آن‌ها از کنترل بر دیگران لذت می‌برند. اگر جاذبه اولیه نباشد، به دلیل فرهنگ آموزش و پرورش به بخش ارزشمندی از کار تبدیل می‌شود. بدیهی است که تفاوت‌های زیادی در نیاز به کنترل در میان افراد وجود خواهد داشت. ما در مورد فرهنگ عمومی آموزش و پرورش اظهار نظر می‌کنیم.

این پدیده کنترل در محیط‌های دانشگاهی به دلیل توانایی ارائه یا عدم ارائه صلاحیت تقویت می‌شود. علی‌رغم علم معانی فراگیر، گرایش به سمت کنترل در بیشتر موارد نوآوری‌های بنیادی در طراحی یادگیری را تضعیف کرده است.

فرض: ابزارها و اهداف را می‌توان از هم جدا کرد.

یک ادعای رایج این است که تحصیل به مردم کمک می‌کند تا مستقل‌تر باشند، بتوانند در یک جامعه دموکراتیک فعالیت کنند و غیره. فعالیت آموزشی در محیطی با استقلال کم و / یا دموکراسی رخ می‌دهد .

به طور مشابه، اغلب سازمان‌ها مدیرانی را می‌خواهند که بتوانند اهداف را تعیین کنند و برای دستیابی به آن‌ها کار کنند. با این حال، فرآیندهای آموزشی معمولاً از هر فرصتی برای مدیران برای تعیین اهداف یادگیری خود و یا تصمیم‌گیری در مورد چگونگی دستیابی به آن‌ها جلوگیری می‌کنند. نتیجه تقسیم میانگین‌ها / انتهاها این است که انتهاها به اندازه کافی برآورده نمی‌شوند .

فرض: بحث بین دوره‌های مبتنی بر دانش و کسب صلاحیت است "هیچ نمایش دیگری در شهر وجود ندارد .

این نقل قول از یک مقام رسمی ام سی آی است که استدلال می‌کرد که تنها گزینه‌های موجود برای آموزش مدیریت و آموزش بین دوره‌های مبتنی بر دانش قدیمی یا رویکرد صلاحیت ام سی آی بود. نتیجه این بحث این بود که اگر شما با ما نیستید، پس با ما مخالف هستید و دوره‌های سنتی را تدریس می‌کنید. این قطبیت ضعیف، تحریف بزرگی از صحنه فعلی است اما به وضوح با منافع سیاسی خاصی سازگار است .

ماییک و دروغ‌ها نشان می‌دهند که "شایستگی به عنوان تلاشی برای حرفه‌ای کردن جهان تک کاره آموزش مدیریت مورد استفاده قرار گرفته است" (D۱۹۹۴). این نشان می‌دهد که چگونه سیاست‌های این حوزه در حال توسعه هستند. بحث بین حرفه‌ای کردن از طریق شایستگی و حرفه‌ای کردن از طریق MBAs به یک میدان نبرد مناسب تبدیل می‌شود و موقعیتی که دیگر موقعیت‌ها را نادیده می‌گیرد .

فرض: دوره‌ها واقعا وجود دارند (طراحی یک استعاره نیست)

فرض بر این است که این دوره‌ها زندگی جداگانه‌ای از طراحان خود دارند و بنابراین می‌توانند توسط هر کسی اجرا شوند. فرض بر این است که برنامه‌درسی نه تنها دیکته می‌کند که چه چیزی آموزش داده می‌شود، بلکه چگونه آموزش داده می‌شود. توسعه نهایی این بسته یادگیری باز) اغلب در محیط چند رسانه‌ای (format) است .

این روزا. با این حال، رویداد استاندارد رو در رو به وضوح بسیار وابسته به این است که چه کسی آن را تحویل می‌دهد، و در چه زمینه‌ای .

در طراحی یک صندلی، صندلی صرف‌نظر از اینکه چه کسی از آن استفاده کند، یک صندلی باقی می‌ماند. این مساله در مورد یک درس صدق نمی‌کند. این یک ماهیت بتنی نیست بلکه یک فرمت اختراع شده است. اگر ما

درس‌های ابتدایی دستور زبان انگلیسی مان را به یاد داشته باشیم، یک اسم باید یک شخص، مکان یا چیز را نشان دهد. البته هیچ کدام از این‌ها نیست. اگر بخواهیم در این مورد دقیق باشیم، می‌گوییم که اسم باید با یک فعل جایگزین شود چون ما یک فرآیند را توصیف می‌کنیم نه یک چیز.

این یک مساله پیش پا افتاده نیست. ما با همکاران دیگر، در طراحی دو مدرک کارشناسی ارشد مدیریت اجرایی در موسسه مدیریت Roffey Park و یک MSc در مدیریت تغییر در مدرسه تجارت شافی درگیر بوده‌ایم. این‌ها طرح‌های یادگیری خود - مدیریت شده بودند (همانطور که در کانینگهام، ۱۹۹۱ شرح داده شد). کسانی که این دوره‌ها را گذرانده‌اند، یادگیری خود - مدیریت شده را به شیوه‌ای کاملاً متفاوت تفسیر می‌کنند. از این رو دوره‌ها دیگر همان دوره‌ها نیستند. با این حال، از آنجا که عنوان یک‌سان باقی می‌ماند و فرض بر این است که "دوره" مانند یک صندلی است (یعنی، بدون تغییر توسط مالک تغییر یافته)، مشتریان احتمالاً فکر می‌کنند که همان چیز را می‌خرند. (این به این معنی نیست که کاری که ما کردیم بهتر از کاری است که دیگران اکنون انجام می‌دهند. فرض: کیفیت به بهترین شکل از طریق مکانیسم‌های کنترل تضمین می‌شود).

علاقه رو به رشدی به استفاده از مفهوم کیفیت در تلاش برای بهبود دوره‌های مدیریتی وجود داشته‌است. این امر در آموزش قابل اثبات است، با ظهور نهادهای ملی و اعضای داخلی دانشگاه. با این حال، سازمان‌های با اشکال TQM نیز در این حوزه فعال بوده‌اند. سیستم‌های موجود در بسیاری از موارد فاصله زیادی با مدل دمینگ دارند، و بر کنترل‌های مکانیکی و سیستم‌های مقصر شناخته شده تأکید دارند (مانند ارزیابی‌ها). دیدگاه جایگزین کیفیت این است که تعادل فرآیندهای پویا و ایستا است (Pirsig, ۱۹۹۱). (سیستم‌های کنترل را می‌توان به عنوان بخشی از آنچه که پیریگ به عنوان ایستا توصیف می‌کند، مشاهده کرد و او ارزش آن‌ها را در مقابله با، به عنوان مثال، اپراتورهای کج انکار نمی‌کند. پیریگ کیفیت ایستا را با کیفیت پویا متعادل می‌کند. مورد دوم می‌تواند به حوزه‌هایی مانند بهبود مستمر و نوآوری مرتبط باشد. در این زمینه، نقش کارکنان بخش مهمی از حوزه پویا است. تحقیق ما (نگاه کنید به کانینگهام، ۱۹۸۴) نشان می‌دهد که نقش کارکنان حیاتی است و قابلیت‌های آن‌ها برای توسعه کیفیت مرکزی است. با این حال، همان مشکلاتی که مانع از آموزش و فعالیت آموزشی دیگر می‌شود، توسعه کارکنان را تضعیف می‌کند. فرضیات مشکل ساز و پیش‌فرض‌ها در مورد دوره‌های مدیریتی نیز، در اصل، برای دوره‌های آموزش دهندگان و مربیان به کار می‌روند.

مشکلات خاص یادگیری مدیریت سازمانی مبتنی بر دانشگاه

براساس مسائل کلی بالا، ما می‌توانیم به مسائلی توجه کنیم که به نظر می‌رسد به طور خاص‌تر بر بخش دانشگاه تاثیر می‌گذارند. برخی از این موارد نیز بر فعالیت آموزشی تاثیر می‌گذارند، اما ما فرض می‌کنیم که تاثیر اصلی در بخش دانشگاه است .

فرض: دانش فرد عجیب تنها چیزی است که ارزشمند است .

دانش شخص ثالث درباره دنیای بیرون، جدا از من / ما (شخص اول) و شما (شخص دوم) است. حداقل، فرض بر این است که می‌تواند باشد. فرض بر این است که نقش مولف یک مقاله پژوهشی، نقش یک ناظر عینی باشد، نه خالق فعال معنا. مورد ایجاد شده توسط محققان پارادایم جدید (به عنوان مثال، خرد، ۱۹۸۹؛ خرد و روان، ۱۹۸۱) به نظر ما یک مورد کامل است. موضع آن‌ها موقعیت‌های وسیع‌تر اول و دوم شخص را در خود جای می‌دهد .

این مساله جدی را که آیا معلمان مدیریت موقعیت اول شخص را در مدیریت تجربه کرده‌اند یا خیر، دست‌نخورده باقی می‌گذارد. گیسون (۱۹۸۴) برخی دلایل مهم را نشان می‌دهد که چرا معلمان مدیریت می‌توانند به دانش اول شخص نیاز داشته باشند. مهم‌ترین دلیل ممکن است این نباشد که آموزگاران می‌توانند از آن تجربه در کلاس استفاده کنند، بلکه افرادی که تجربه مدیریتی قابل توجهی داشته‌اند احتمالا احساس کل گرایانه نقش را جذب کرده‌اند. آن‌ها قلب و جرات مدیریت و نیز بخش سر (منطقی) را تجربه کرده‌اند. سپس آن‌ها می‌توانند دیدگاه‌های اول، دوم و سوم شخص را ادغام کنند. توجه داشته باشید که ما می‌گوییم: (a) که دیدگاه شخص ثالث (دانش جدا شده) جایگاه خود را دارد و نباید رد شود؛ و (ب) این که معلم ممکن است قادر به انجام این ادغام باشد (تجربه، به خودی خود، این را تضمین نمی‌کند) .

یکی از مشکلات با سوگیری‌های شخص ثالث در مدارس کسب‌وکار این است که به نظر می‌رسد تحقیق مدیریت به طور فزاینده‌ای به منظور بهبود رتبه‌بندی تحقیقات دانشگاهی است، و تقریبا هیچ مفهومی از آن برای مدیران وجود ندارد. دانش شخص ثالث بودن، حتی زمانی که با مدیران ارتباط دارد، تنها می‌تواند برای درک و تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. این شامل دانش (شخص اول و دوم) است که برای تصمیم‌گیری و عمل مورد نیاز است، و دانشگاه‌ها به نظر می‌رسد که علاقه کمتری به تعامل با دنیای عمل دارند .

فرض کردن: تقلیل‌گرایی و ناقص شدن به موضوعات تنها راه پیشرفت آموزش مدیریت است .

همانطور که نویسندگان متعدد اشاره کرده‌اند (به عنوان مثال، برگوبین، ۱۹۹۱)، انتخاب موضوعاتی که باید آموزش داده شوند، به عنوان مثال، یک MBA بسیار اختیاری به نظر می‌رسد. رشته‌های موضوعی اساس اولیه برای ساختارهای دانشگاهی هستند و در بسیاری از موارد، سرفصل‌های درسی از این طریق هدایت می‌شوند که دپارتمان‌های دانشگاهی در دسترس هستند و می‌توانند موردی برای دخالت آن‌ها در آموزش MBA ایجاد کنند. برای دادن اعتبار و اعتبار بیشتر به MBAs (که به عنوان یک صلاحیت کم‌تر مناسب برای ارائه به یک دانشگاه در نظر گرفته می‌شود). یکی از روسای مدارس تجاری به ما تاکید کرد که ۹۸ درصد مدیران هرگز از آنچه در دوره‌های روش‌های کمی یاد می‌گیرند، استفاده نمی‌کنند. این موضوع توسط تحقیق خود ما پشتیبانی می‌شود، با این حال در اکثر MBAs رها کردن موضوع غیر ممکن است .

چالش جدی تری در مورد آموزش موضوع در گزارش کمیسیون IMI ۲۰۰۰ وجود دارد که در آن‌ها نظر می‌دهند :

چرا نیاز به یادگیری یکپارچه وجود دارد؟ زیرا درک واقعیت، بدون در نظر گرفتن اصول. یک فرآیند پیچیده و یکپارچه است که در آن سطوح مختلفی از ادراک وجود دارد. دانش. شهود و احساسات با یکدیگر تعامل دارند تا یک کل منسجم را فراهم آورند. برای مرکزی کردن این فرض برای آموزش مدیریت شامل یک چالش اساسی است زیرا بسیاری از آموزش و تحقیقات گذشته به تجزیه و تحلیل متمایل شده‌اند. تجمع دانش و انتشار اطلاعات به صورت وابسته به گیرنده .

این گزارش به شرح مرکزیت ذهنیت، خلاقیت و شجاعت در عمل مدیریت می‌پردازد. نویسندگان آن، مدل مبتنی بر موضوع را به عنوان تضعیف نیاز به مدیران به عنوان رهبران رویایی می‌بینند، که مستلزم این است که آن‌ها متفکران و مجریان کل نگر باشند .

فرض: محیط‌های آموزشی مکان‌های خوبی برای یادگیری هستند .

بسیاری این را به عنوان یک حقیقت آشکار پذیرفته‌اند. کتابخانه‌ها، دسترسی به دانشگاهیان و دیگر ویژگی‌های دانشگاه متوسط به عنوان کلید یادگیری در نظر گرفته می‌شوند. در مقابل، تحقیق راونا (راون ۱۹۹۴، ۱۹۹۵) نشان می‌دهد که موسسات آموزشی ممکن است بدترین نوع محیط یادگیری باشند. از تحقیقات راونا، و از تحقیقات خود ما، می‌توانیم چند نیاز کلیدی برای یک محیط آموزشی خوب را لیست کنیم (با یک نقطه در بالا در مورد اینکه چرا دانشگاه‌ها این نیاز را برآورده نمی‌کنند) :

فرصت‌هایی برای تمرین، انجام کارهای واقعی. (در بهترین دانشگاه‌ها روش‌هایی مانند مطالعات موردی و شبیه‌سازی‌های کامپیوتری ارائه می‌شوند. (دانشگاه‌ها تمایل دارند این را نادیده بگیرند به جز زمانی که پریشانی آشکار است و سپس فرد به مشاور فرستاده می‌شود .

تعامل فعال با گروه هم‌کار، از جمله به اشتراک گذاری با دیگران و فعالیت مشترک غیر رسمی در پروژه‌ها .
(دانشگاه‌ها اغلب این کار را "تقلب" می‌نامند و افراد را به خاطر آن مجازات می‌کنند)

تصادف بدون مجازات او را تسلیم خواهد کرد. (این مساله همیشه یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بوده‌است اما با روش‌های ارزیابی مستمر بدتر شده‌است. (از آنجا که دانشگاه‌ها معمولاً افراد حرفه‌ای فعلی در این زمینه ندارند، این فرصت تنها از طریق ابزارهای دیگر در دسترس است .

دانشجویان به این نتیجه رسیدند که خواهان سخنرانی‌هایی از طرف اساتید و بازدیدهای می‌دانی بیشتر و بازدید بیشتر از سخنرانان هستند.) مدل‌های نقش برای ترسیم از آن‌ها. دانشگاهیان دانشگاه: جداسازی (زمانی که کار مدیریتی برعکس است)؛ تجزیه و تحلیل قبل از عمل (زمانی که کار مدیریتی نیاز به ادغام این دو دارد)؛ ارتباط شنیداری در درجه اول، همان طور که در مقالات، مقالات، مقالات و کتاب‌ها نشان داده شده‌است، و ارتباط شفاهی یک طرفه (سخنرانی)(زمانی که کار مدیریتی تا حد زیادی به ارتباط شفاهی دو طرفه نیاز دارد و علاوه بر ارتباط شنیداری، به توانایی دیداری و حرکتی نیز نیاز دارد (بندلر و گریندر، ۱۹۷۵ را ببینید). نقد توانایی گفتن اینکه چه چیزی در مورد چیزی اشتباه است (زمانی که مدیریت نیاز به توانایی نوآوری دارد، برای دیدن اینکه آیا چیزی قابل استفاده در چیزی وجود دارد یا نه)؛ اطلاعات حاصل از کارشناسان پژوهشی و حرفه‌ای (زمانی که مدیران از کانال‌های اطلاعاتی چندگانه، از جمله ارتباطات ذهنی افراد پیرامون خود استفاده می‌کنند)؛ قضاوت یک طرفه از عملکرد که دیدگاه‌های یادگیرندگان، هم سن و سالان آن‌ها و... را مستثنی می‌کند (در هنگام مدیریت نیاز به ارزیابی‌های پیچیده چند لایه عملکرد است که با افزایش استفاده از بازخورد ۳۶۰ درجه و روش‌های مرتبط نشان داده شده‌است) .

فرض: صلاحیت مدیریت نشان‌دهنده قابلیت مدیریت است .

اصل این است که یک صلاحیت باید به یک انتخاب‌کننده نشان دهد که فرد قابلیت خاصی دارد که می‌توان از آن استفاده کرد. با این حال، در مورد صلاحیت‌های مدیریت، تنها دانش در مورد مدیریت را نشان می‌دهد.

متأسفانه، به این معنی نیست که فرد قادر به مدیریت است. بسیاری از انتقادات MBAs در سال‌های اخیر (برای مثال، کانینگهام، ۱۹۹۴؛ بین، ۱۹۹۶) تشخیص می‌دهد که یک MBA کسی را مدیر بهتری نمی‌کند.

فرض: ارزیابی باید از طریق اندازه‌گیری عینی باشد .

یکی از استدلال‌هایی که برای ارزیابی یک جانبه وجود دارد این است که یادگیرندگان و هم سن و سالان آنها نمی‌توانند عینی باشند. از سوی دیگر، می‌توانند "خود را از عواطف پاک کنند" و درباره فرآیند، دکارتی باشند. حدی که آنها هستند یا نیستند را نمی‌توان در معرض آزمایش قرار داد زیرا آنها مجبور به پاسخ به یادگیرنده برای قضاوت خود نیستند. این پدیده در پشت دره‌ای بسته اتفاق می‌افتد و نحوه کار آن معمولاً هرگز نور روز را نمی‌بیند. مقاله خود ما (کانینگهام و داووز. این امر به استفاده رو به رشد از بازخورد ۳۶۰ درجه در سازمان‌ها نزدیک‌تر است. اینکه آیا شما با چنین حالت‌هایی موافق هستید یا خیر، در اینجا برای پرونده ما مهم نیست. ما تکرار می‌کنیم که برای کسانی است که ادعای عینیت آزاد را دارند تا فرضیات خود را در زمینه‌های منطقی / تجربی توجیه کنند و نه، مانند حال، از طریق کاربرد عریان قدرت و قدرت .

فرض: نمره دهی نظری نتیجه ارزیابی افراد است .

مفهوم درجه‌بندی عمودی در آموزش امری عادی است. بدترین نتیجه آن در برخی مدارس است که در آنها به دانش آموزان موقعیت‌های شرکت براساس نمرات داده می‌شود. اما دانشگاه‌ها نیز این کار را از طریق سیستم رتبه‌بندی مدرک و شیوه‌های علامت‌گذاری دانشگاهیان انجام می‌دهند. درجه‌بندی افقی نیازمند شناخت ماهیت چند عاملی مدیریت و نیاز به بازگرداندن به مردم است که تا حد امکان نشان‌دهنده قابلیت‌های متغیری است که هر فرد دارد. درجه‌بندی افقی مفاهیم خام شکست در عبور یا علامت‌گذاری را کنار می‌گذارد و نیاز به یک تمرین پیچیده در کمک به افراد برای دیدن نقاط قوت و ضعف مختلف دارد که ممکن است در هر زمان داشته باشند و تشخیص می‌دهد که نقاط قوت و ضعف نیز وابسته به زمینه هستند. یک قدرت در یک زمینه ممکن است یک ضعف در زمینه دیگر و برعکس باشد .

برخی موسسات آموزشی شروع به استفاده از سوابق موفقیت به عنوان راهی برای غلبه بر دشواری درجه‌بندی اقتصادی کرده‌اند، اما مشخص نیست که این امر تاثیر زیادی بر مدارس کسب‌وکار داشته‌است .

فرض: اصول اخلاقی در دانشگاه‌ها به طور ضمنی به تصمیم‌گیری ربطی ندارد .

دانشگاه‌ها، مانند هر سازمان اجتماعی، سیستم‌های سیاسی هستند. با این حال، نتایج فرآیندهای سیاسی در نتیجه تصمیم‌گیری عینی و منطقی به مشتریان ارائه می‌شود. یک مثال، که در تعدادی از مدارس کسب‌وکار تکرار می‌شود، ممکن است کافی باشد. مدیر برنامه مدیریت اجرایی می‌خواهد تعادل آموزش را در پاسخ به درخواست‌های مشتریان تغییر دهد، و به یک استاد پیشنهاد می‌کند که حوزه او (از نظر زمان تدریس کلاسی) از بین برود. این استاد یک نام بین‌المللی است و نشان می‌دهد که این نام برای او غیرقابل قبول است زیرا از وضعیت موضوع او می‌کاهد. او هیچ مبنای علمی یا عملی برای مخالفت خود ارائه نمی‌دهد، بلکه تنها یکی از موقعیت‌ها (و، به طور ضمنی، قدرت) را ارائه می‌دهد. دیدگاه متخصصان غالب است و برنامه بدون تغییر باقی می‌ماند. موازنه زمان تدریس در مدیریت اجرایی در نتیجه تجزیه و تحلیل منطقی به مشتریان ارائه می‌شود. عدم صداقت چهره ارائه‌شده توسط مدرسه بازرگانی در صورتی که دانشگاهیان این کار را انجام دهند، قابل قبول‌تر خواهد بود. دیگر سازمان‌ها بدون پذیرش نقش خود، سیاست و قدرت دیگران را به نمایش نمی‌گذارند.

مسائل خاص یادگیری مدیریت مبتنی بر سازمان

در حالی که فرضیات کلی (بحث شده در بالا) در این زمینه به کار می‌روند، در اینجا ما برخی از آن‌ها را بررسی می‌کنیم که مختص زمینه سازمانی هستند. باز هم هیچ مفهومی وجود ندارد که تعادل کلمات نوشته شده اهمیت هر مساله خاصی را نشان دهد. همچنین، در اینجا ما هنوز فرضیات چالش برانگیزی براساس موردی که باید به جای یک مفهوم که ما در حال ترویج یک حقیقت هستیم، به آن پرداخته شود، داریم. فقط می‌خواهیم حقایق دیگر را امتحان کنیم، حقایق را فرض کنیم.

فرض: ردیابی عملی‌تر از آموزش و پرورش است.

مربیان در بسیاری از سازمان‌ها، بدون ارائه شواهد، ادعا می‌کنند که دوره‌های آن‌ها عملی‌تر از دوره‌های ارائه‌شده توسط دنیای آموزشی هستند (و، به طور ضمنی، حقوق بهتری را فراهم می‌کنند). با این حال، بسیاری از دوره‌های آموزشی در معرض ارزیابی فراتر از معیارهای "حجم تشویق" قرار دارند. تحقیق خود ما نشان داده‌است که برگه پایان دوره "برگه شادی" هنوز هم پر استفاده‌ترین روش ارزیابی است. با این حال، هنگامی که تحقیق به طور کامل انجام می‌شود و به آنچه که مردم از یک رویداد آموخته‌اند نگاه می‌کند، شواهد نشان می‌دهد که پاسخ‌های فوری در مورد سودمندی یک دوره غیرقابل اعتماد هستند. مطالعه کوپر و بولز (۱۹۷۷) از گروه‌های T نشان داد که در ابتدا بسیاری از شرکت‌کنندگان از تجربه خود ناراضی بودند، اما ماه‌ها پس از آن می‌توانستند تغییرات ارزشمندی را در رفتار ذکر کنند. کار آن‌ها همچنین نشان داد که اساطیر در دوره‌های قضاوت غیرقابل اعتماد

هستند. افسانه رایج این بود که گروه‌های T خطرناک بودند و به مردم آسیب می‌زدند. همه مدارک به نقطه مقابل اشاره می‌کنند با این حال، باز هم در تحقیقات خود، ما مربی‌هایی را پیدا کردیم که براساس تصمیمات خود در هیچ چیزی بهتر از اساطیر نبودند. این نتیجه در برگوین و جکسون (این جلد) منعکس می‌شود زمانی که آن‌ها تحقیقات ماناهان را نقل می‌کنند که آموزش به ایمان تبدیل شده‌است و زمانی که آن‌ها از تحلیل مایر و اسکاتس برای استدلال استفاده می‌کنند که آموزش در یک مدل آموزشی قفل شده‌است .

فرض: هرچه مدیریت بیشتر آموزش دهد، بهتر است .

قبل از اینکه IBM فجایع مالی عمده خود را تجربه کند، به عنوان نمونه‌ای از نحوه پرداخت سرمایه‌گذاری سنگین در آموزش مدیریت مورد تحسین قرار گرفت. با این حال، دلامارتر (۱۹۸۸) ادعا می‌کند که موفقیت IBM کم‌تر مبتنی بر پرورش استعداد مدیریتی بود تا بیرون راندن رقبا از کسب‌وکار با سو استفاده از قدرت انحصاری آن .

فراتر از موارد خاص شرکت، تحقیق به مطالعه کلاسیک "فلیش مانز" (۱۹۵۳) بر می‌گردد که نشان داد ناظران می‌توانند یاد بگیرند که در یک دوره مشارکت بیشتری داشته باشند اما این رفتار دوام نیاورد. آن‌ها به رفتار مورد نیاز روسای خود بازگشتند و تعلیم و تربیت آن‌ها به هیچ وجه قابل اثبات نبود .

آرگریس یک مبنای نظری برای حل این مشکل فراهم کرده‌است و در طول سال‌ها بر روی آن نوشته شده‌است (برای مثال، آرگریس و شون، ۱۹۷۴ را ببینید)، با این حال اکثر مربیان مدیریت هر روز از کار او چشم‌پوشی می‌کنند .

فرض: ردیابی نیاز به تجزیه و تحلیل باید اساس طراحی دوره باشد .

استفاده از آموزش نیاز به تجزیه و تحلیل دارد و به نقطه قبلی برمی‌گردد که استعاره طراحی می‌تواند مردم را با این باور که یک "چیز" واقعی با زندگی خودش است، گیج کند. فرض بر این است که تحلیل نیازهای آموزشی، داده‌های عینی را فراهم می‌کند تا براساس آن‌ها یک طراحی ایجاد شود. با این حال، تحقیق ما (داوز و ای. تفاوت‌های فردی کاملاً بزرگ هستند، اما در تحلیل‌های تک‌بعدی ناپدید می‌شوند. و حتی اگر اکثریت مردم بگویند که برای مثال به "مهارت‌های ارتباطی بهتر" نیاز دارند، این در عمل به چه معناست؟

نیازهای ارتباطی می‌توانند مهارت‌های ارائه، مهارت‌های گوش دادن، مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های نوشتن، مهارت‌های PR و غیره باشند. حتی اگر یک تحلیل نیاز آن را به مهارت‌های ارائه کاهش دهد، مدیران نیازهای

متفاوتی خواهند داشت. برخی از آنها در آماده‌سازی یک ارائه خوب و در زمان تحویل ضعیف خواهند بود، و برخی دیگر مشکل دیگری دارند. هر دو مشکل عملکرد یکسانی را نشان خواهند داد (نمایش‌های ضعیف) اما دلایل متفاوت خواهند بود و بنابراین نیازهای یادگیری نیز متفاوت خواهند بود. اما حتی اگر آن را به آمادگی ضعیف نسبت دهید، برخی از آنها در این کار ضعیف خواهند بود چون آنها کسانی هستند که کارها را به تعویق می‌اندازند، برخی دیگر به این دلیل که آنها مدیران زمانی ضعیف هستند، و غیره. مشکلات در یک ناحیه تمایل به حلقه زدن به سمت دیگر دارند و از طریق طرح‌های آموزشی استاندارد و تک‌بعدی قابل حل نیستند.

فرض: از یادگیری نسبتاً آسان است.

مطالعه فسطینی (۱۹۵۳) در مورد موارد انتقال قبلاً نقل شده‌است، بنابراین یک تحقیق روشن و طولانی‌مدت برای نگرانی‌های ما در این زمینه وجود دارد. کیسی (۱۹۸۰) نشان داده‌است که حتی در زمینه‌هایی مانند یادگیری عملی، مشکلات انتقال ماهیت قابل توجهی وجود دارد. با شناخت رو به رشد عوامل سیستماتیک و حمایت از سازمان‌های یادگیرنده، اعتماد به ارسال افراد به دوره‌ها و فرض اینکه آنها بدون مشکل تغییرات را در محیط کار ایجاد می‌کنند، تحت چالش جدی است.

فرض: ردیابی یک فرآیند تکاملی است.

دپارتمان‌های آموزشی به طور فزاینده‌ای می‌خواهند کلمه "توسعه" را به عناوین خود اضافه کنند. توسعه اغلب به عنوان بازار بالاتر یا موقعیت بالاتری نسبت به آموزش به تنهایی دیده می‌شود. در بریتانیا این موضوع در موسسه افسران آموزش ITO منعکس شد، و خود را موسسه آموزش و توسعه TD تغییر نام داد قبل از اینکه توسط IPM (موسسه مدیریت پرسنل) پذیرفته شود.

با این حال، این سوئیچ تلاش همیشه موفق نیست. آموزش اغلب به عنوان یک روش درمانی دیده می‌شود. مدیران میانی به این دلیل به دوره‌ها فرستاده می‌شوند که در یک مصاحبه ارزیابی مشخص می‌شوند که نقاط ضعف خاصی دارند. اگر در کاری مفید واقع نشود، آنها فقط فرستاده می‌شوند. این امر، فعالیت‌های یادگیری را در موقعیت پایین سازمان قرار می‌دهد، و یک موضع توسعه‌ای بیشتر را تضعیف می‌کند.

فرض: یادگیری تجربی بهترین است.

ارزش یادگیری تجربی در بسیاری از دپارتمان‌های ترافیک خوانده می‌شود. این اصطلاح به طور گسترده‌ای برای پوشش توسعه بیرونی، اعتبار یادگیری تجربی قبلی (APEL)، تمرین‌های شبیه‌سازی و غیره به کار گرفته شده است. در حالی که تفاوت‌های قابل توجهی بین تمام این حالات وجود دارد، چیزی که رایج است تاکید بر "انجام کاری فعال" به عنوان پایه‌ای برای یادگیری است. کانینگهام (۱۹۸۸) مشکلات این موضع را خلاصه می‌کند. با این حال، ما تنها دو نگرانی را در اینجا نقل خواهیم کرد :

تجربه همیشه در مورد گذشته است. اگر ما از گذشته یاد بگیریم که نمی‌توانیم آینده را پیش‌بینی کنیم پس این می‌تواند یادگیری ارزشمند (مرتب دوم) باشد. با این حال، اگر یادگیری ما تنها در درجه اول باشد، برای مثال فقط دانش و مهارت، پس ممکن است متوجه شویم که نه تنها این‌ها در آینده بی‌فایده هستند، بلکه واقعا مضر است که به آن‌ها بچسبیم و سعی کنیم از آن‌ها فراتر از زندگی مفیدشان استفاده کنیم. بسیاری از یادگیری مدیریت به طور قابل مشاهده‌ای ناشی از تجربه نیست. مدیران از مشاهده دیگران، از مطالعه، از مربی‌گری و غیره یاد می‌گیرند. مدیران که برنامه‌ریزی کرده بودند به بوسنی بروند تا محصولات خود را بفروشند، خوشحال می‌شدند که از تلویزیون یا مطبوعات خطرات کشته شدن در آنجا را بدون نیاز به تجربه آن در دست اول به منظور یادگیری این موضوع یاد بگیرند. افرادی که برای اولین بار به فروشگاه می‌روند خوشحال خواهند شد که به آن‌ها گفته شود که دست خود را در راه تجهیزاتی که می‌تواند آن‌ها را قطع کند، قرار ندهند و آن‌ها از انکار یادگیری تجربی ناامید نخواهند شد .

نتیجه‌گیری:

ما به مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها، پیش‌فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها در مورد یادگیری مدیریت سازمان یافته پرداخته‌ایم. ما این مسائل را مشکل‌ساز می‌یابیم. ما با بحث در مورد برخی از فرضیاتی شروع کردیم که به طور کلی در طیف وسیعی از موقعیت‌ها اعمال می‌شوند. سپس به بررسی زمینه برنامه‌های مبتنی بر دانشگاه پرداختیم و تعدادی از فرضیات رایج را پوشش دادیم که در این زمینه رایج هستند. در نهایت، ما برخی فرضیات را شناسایی کردیم که به نظر می‌رسد بیشتر بر برنامه‌های سازمانی تاثیر می‌گذارند. در تمام موارد ما می‌خواستیم این فرضیات معمولا بیان نشده را ارائه دهیم تا مسائل مهمی را مطرح کنیم که بر چگونگی سازماندهی برنامه‌ها تاثیر می‌گذارد. این تجربه که یادگیرندگان دارند اساسا با فرضیاتی که استادان، مدرسین و مربیان را هدایت می‌کنند، تایید می‌شود. ما نگرانی‌های خود را به شیوه‌ای کاملا منفی بیان کرده‌ایم تا این چالش را افزایش دهیم. همچنین، فرضیات مطرح شده

در این مقاله به صورت بی قاعده بیان می شوند. در برخی موارد ممکن است کسی بخواهد آن‌ها را به عنوان شخص خودش معرفی کند. و این تنها نکته است،

زیرا اینها "نظریه حمایت شده" را نشان نمی دهند بلکه "نظریه مورد استفاده" را نشان می دهند. لفاظی هر چه که باشد، فعالیت‌های یادگیری مدیریت سازمان یافته توسط آن‌ها پشتیبانی می شود .

فضای کافی برای نشان دادن نحوه برخورد ما با این مشکلات وجود ندارد. با این حال، روشن است که همه آن‌ها به میزان بیشتر یا کم تر قابل پاسخگویی هستند. آنچه ما امیدواریم انجام دهیم به چالش کشیدن مردم برای بررسی فرضیات خود به منظور پیشرفت زمینه یادگیری مدیریت است. چیزی که ما را نگران می کند این است که اگر سعی کنیم براساس افسانه و افسانه پیشرفت کنیم، می توانیم خودمان را به دردسر واقعی بیندازیم .

با در نظر گرفتن این فصل، به صورت انعکاسی، به عنوان یک سایت برای فرضیات، ممکن است به نظر برسد که ما انتظار داریم، از طریق شناخت و تفکر مجدد خوانندگان در مورد فرضیات زیربنایی عملکردشان، یک "جهش بزرگ به سمت" در زمینه یادگیری مدیریت. نه کاملاً. زیرا فرض بر این است که تصمیمات صرفاً براساس دلایل منطقی اتخاذ می شوند. اگر چنین بود، تفاوتی بین آنچه حمایت می شود و آنچه عمل می کند وجود نداشت .

The Gender Agenda: Passion, Perspective and Project

Richard Boot and Morgan Tanton

موضوع جنسیت: اشتیاق، چشم‌انداز و پروژه

وقتی از یک مرد و یک زن خواسته می‌شود که یک فصل را با هم در مورد موضوع جنسیت بنویسند، این فرض ضمنی وجود دارد که هر یک چیز متفاوتی برای ارائه دارند. همچنین ما از این تفاوت‌ها آگاه هستیم. اگرچه هر دوی ما احساسات قوی در مورد سوژه داریم، ماهیت و منشا آن احساسات به طور قابل توجهی متفاوت است، که تعجب‌آور نیست چون روش‌های ما برای دیدن سوژه، تفکر در مورد آن، صحبت کردن در مورد آن و تجربه آن نیز متفاوت بنابراین، ما تصمیم گرفتیم که این تفاوت‌ها را باید به روشی که در مورد آن می‌نویسیم دوباره تعریف کنیم. بنابراین، به جای تلاش برای یافتن "یک راه میانه"، ما دو نیمه از یک فصل را براساس مسائلی نوشته‌ایم که به طور مشترک احساس می‌کنیم مهم هستند که شامل آن‌ها باشیم. ما نمی‌توانیم بگوییم که یک نیمه راه برای همه زنان و دیگری با همه مردان حرف می‌زند. آن‌ها به سادگی دو دیدگاه هستند، یکی از یک زن و دیگری از یک مرد. با این حال، ما این باور را به اشتراک می‌گذاریم که علی‌رغم احساسات جداگانه و دیدگاه‌های متفاوت، زنان و مردان می‌توانند در یک پروژه مشترک برای تغییر ماهیت روابط کاری به نفع همه مشارکت کنند. ما همچنین بر این باوریم که یادگیری مدیریت نقش مهمی در این پروژه دارد. در بخش آخر ما این موضوع را با هم بررسی می‌کنیم.

یک دیدگاه زنانه^{۱۶}

جنسیت یا زن

وقتی از من دعوت شد تا این فصل را بنویسم، نگران بودم که این "جنسیت" است نه "زنان" که از من خواسته شده بود تا برای یادگیری مدیریت بنویسم. نگرانی من این بود که دیدگاه من توسط یک مادر محدود شود، و این

^{۱۶} One Woman's View

تجربه من از مدیریت یک موسسه ساخته شده به زبان دیگران را تقویت کرد که سبک، خلاقیت و شور و شوق مرا محدود می کند. صداقت من به نیت این فصل، ایجاب می کرد که چرا زن ها مهم هستند. دلایل زیادی وجود دارد، اما من در ابتدا خودم را به سه دلیل محدود می کنم. اول از همه، حضور نمادین "زنان" دال وجود دارد. برای مدتی طولانی از سازمان خارج شده بود. دوم اینکه، صدای زنان باید در "سیاست اعلام" نشان داده شود و به جرم جنسیتی تمایز نیافته همگن نشود، چرا که صدای زنان باید در "سیاست اعلام" نشان داده شود و به جرم جنسیتی تمایز نیافته همگن نشود. (Braidotti, ۱۹۹۱)

.. .. ما از طریق مکان هایی چون تاریخ قرار گرفته ایم. ملت. جنسیت. تمایلات جنسی. ... کلاس، مسابقه، سن که دسترسی ما به مکان هایی مانند آموزش و اشتغال را تحت تاثیر قرار داده است. تمام این مکان ها و مواضع به این مساله مربوط می شوند که آیا ما تحقیق می کنیم یا خیر. ما خودمان را ۱۰ محقق و تحقیقی که در واقع انجام می دهیم در نظر می گیریم. (اسکیگز).

یا اینکه ما مدیر شویم، مدیران اجرایی. اعضای هیات مدیره یا منشی ها. زبان جای ما را می گیرد. و اگر چه دلالت های لطیف "جنسیت" برای بسیاری کم تر از "زن" است، اما متون کلامی در صدد به چالش کشیدن دیدگاه ها هستند. بنابراین با تاکید بر ضرورت گنجاندن "زنان" در متن، من همزمان خودم را نمایان می کنم (یک ضرورت برای یک نویسنده خدانشناس) و فرضیات پدرسالاری یا پدرسالاری را آشکار می کنم که در غیر این صورت ممکن است درون "جنسیت" پنهان شود. با این حال، بررسی جنسیت با یک هم کار مرد به من این فرصت را داده است تا دیدگاه خود را نه تنها از طریق بحث در مورد محتوا، بلکه از طریق فرآیند نوشتن، مجدداً فکر کنم. این امر به من اجازه داد تا به محدودیت ها و محدودیت های فعلی در محل کار اعتراض کنم (گروز، ۱۹۹۵: ۲۳) نه تنها در تنظیم تولید و دریافت متن بلکه در شیوه های مدیریت. به عنوان مثال، من مشاهده می کنم که محدودیت ایجاد شده توسط جنسیت با وجود نیت خوبی که از این واژه برای در بر گرفتن مردان و زنان در این معضل استفاده می کند این است که این کلمه به طور همزمان حضور زنان را انکار می کند. مردان جایگاه خود را در سازمان ها از طریق همگن شدن با جنسیت از دست نمی دهند، اما این تصور به وجود می آید که مساله زنان به امری زائد تبدیل شده است، و در یک حرکت، زنان خارج از سازمان مدیریت خواهند شد. این نوع دوراهی یک وضعیت بن بست ایجاد می کند که در آن نه مردان و نه زنان حق صحبت کردن و نه زبان "درست" را ندارند و هر دوی آن ها یک تعهد خاص برای ماندن با وضعیت به ظاهر غیرقابل حل دارند.

چشم‌انداز قدرت^{۱۷}

تجربه مدیریت شدن ممکن است دلیل این باشد که بسیاری از زنان بر روی قدرت می‌نویسند، زیرا رابطه جنسی یک مساله قدرت است (نگاه کنید به Firestone، ۱۹۷۱؛ کانتر، ۱۹۷۷؛ دالی، ۱۹۷۹؛ مک نیو، ۱۹۹۲). من از موقعیت زنی که در یک مدرسه مدیریت دانشگاه تدریس می‌کند می‌نویسم. چنین سازمانی به طور سنتی و در حال حاضر تقریباً به طور کامل بدون مطالعه دانش فمینیستی شکل می‌گیرد. منظور من از دانش فمینیستی این است که آن چیزی است که از "موضوعات مونث - مجسم شده و جایگاه‌مند که بخشی از یک تاریخ خاص، نوظهور و متضاد هستند" تولید می‌شود (اسکیگز، ۱۹۹۵: ۷). این جدایی‌طلبی بسیاری از دانشگاهیان زن را به تنش ناراحت‌کننده‌ای با این موضوع سوق می‌دهد که آن‌ها به آن تعلق ندارند، با این حال می‌دانند که آن‌ها به آن تعلق دارند. کالاس و سمیر چیچ (۱۹۹۲) این تنش را با توصیف "انجام دانش" به عنوان بخشی از تولید مثل شرایط پدرسالاری قدرت / دانش توضیح می‌دهند. زنان از نظر تاریخی از نوشتن محروم بودند، زیرا مرد خود را در مرکز جهان، که مستلزم فلسفه بود، آفرید.

ایجاد "دیگری" بی‌ارزش (هارتبا، ۱۹۹۰: ۱۶۰). فقط تفاوت بین دیگران و دیگران را تشخیص می‌داد. و ممی (۱۹۶۷) در نوشتن در مورد "استعمار" و "استعمار" (که توسط هارتپول به عنوان یک تمثیل برای روابط جنسیتی مورد استفاده قرار می‌گیرد) نشان می‌دهد که چگونه کولون تبدیل به موضوع تاریخ نشد و به "دیگری" تبدیل شد که با سه ویژگی خاص مشخص می‌شود: فقدان یا خلا؛ و از طریق جمعشان ناشناس می‌ماند. این ویژگی‌های کلیشه‌ای "دیگر" به زنان در سازمان‌ها تحمیل خواهد شد. اگرچه اظهاراتی مانند آنچه که در بالا ذکر شد (از اصل در سال ۱۹۱۳) اکنون به طور عمومی مورد انتقاد قرار می‌گیرند، راهی وجود دارد که در آن چنین ارزش‌هایی هنوز هم به نظر می‌رسد به طور ضمنی در پوسته‌های بازاریابی برای مدارس مدیریتی (با یک زن جذاب و خوش‌لباس در میان بسیاری از مردان مناسب) و همچنین در اظهارات صریح و روشن وجود دارد. برای مثال، مک‌کری (۱۹۹۴) اظهار داشت که برخی از محققان آمریکای شمالی بر این باورند که کاهش چشمگیر نسبت زنان در موقعیت ارشد سازمان‌ها در بریتانیا، ایالات متحده آمریکا و کانادا نشان می‌دهد که زنان نمی‌توانند با فشار "در بالا" کنار بیایند. اما با پرسیدن این سوال که ما از چه سیستم‌های کارمند یابی استفاده می‌کنیم؟ به عنوان مثال، اگر جین آستن خود را برای یک موقعیت اجرایی در برابر هیات کارمند یابی که مزیت ادراک را نداشت، معرفی می‌کرد، هیات از سبک لباس خود به این نتیجه می‌رسید که او "وابسته، منفعل، غیر رقابتی، غیر منطقی، با کفایت کم‌تر، با هدف کم‌تر" است، شرایطی که بیشتر مردان برای توصیف زنان به کار می‌برند (بروورمن و دیگران،

^{۱۷} A power perspective

۲۰۰۸). پس شخصیت آقای دار سی را با غرور و تعصب بلند کنید. او یک مالک است و از این جهت مدیر برنامه است. او را می توان به صورت خودنمایانه، جدا، کنترل شده، روشن، منطقی، تحلیلی، متمایز کننده، فعال، رسیدن به بیرون، بیرون کشیدن، مستقل، کنترل جهان خارجی خود و جستجو در بیرون توصیف کرد که همه این اصطلاحات از کهن الگوهای ارزش های مردانه جودی مارشالا (۱۹۹۵) گرفته شده اند که عموماً به مردان نسبت داده می شوند. با این حال، به خود جین آستین نگاه کنید، خالق این چهره قهرمان سنتی کلیشه ای. به همان اندازه ممکن است، از آنچه که نویسنده از نامه ها و دیگر آثار خود می دانیم، فرض کنیم که او نیز به همان اندازه خودقانع، مجزا، کنترل شده، روشن، منطقی، تحلیلی، متمایز، فعال، گسترده، جلو رانده، مستقل، کنترل جهان خارجی خود و ترفنی است. یک زن نمی تواند به راحتی انتظارات هر پنل کارمند یابی را برآورده کند زیرا سیستم هایی که ما استفاده می کنیم بر اساس تصویر یک مدیر سنتی پیش بینی می شوند. او نمی تواند خود را در قالب یک مدیر برای کسانی که دارای یک "مجموعه ذهنی از پتانسیل آقای دار سی" هستند تثبیت کند بدون این که به طور منفی به عنوان غیر طبیعی و منحرف برچسب زده شود، و بنابراین مشکل ساز است (همانطور که احتمالاً دو زن که با غرور به محققان هاو ثورن پاسخ نداده اند و بنابراین از مطالعه پر هرج و مرج حذف شده اند و کسانی که باقی مانده اند، کسانی که سازگار باقی مانده اند، تا به کلیشه های زنان شاغل تبدیل شوند)، و یا به طور مثبت و استثنایی. (Roethlisberger and Dickson, ۱۹۳۹) متاسفانه، نخست وزیر سابق، خانم تاجر، به کلیشه زنان استثنایی تبدیل شده است که در حال حاضر توسط بسیاری برای هشدار دادن به پنل های استخدام خطرات در دست اقدام در صورت انتخاب زنان استثنایی مهار می شود. این یک مقایسه ناراحت کننده برای بسیاری از افراد است اما این نکته را به ذهن متبادر می کند. فقدان، برای سازمان ها و زنان به عنوان مدیر، این است که بسیاری از زنان خود را در برابر هیات کارمند یابی قرار نمی دهند، زیرا آن ها به دلیل انتظارات خلق شده از ویژگی های مرد / مدیر ایده آل از گذشته، قادر به دیدن خود به عنوان مدیر ارشد نیستند. برخی از این ویژگی ها در زبان ذاتی هستند.

اگر چه آن ها سرشار از فرضیات و سردرگمی هستند، اما فهرست استخدام پیش رو را تشکیل می دهند. اصطلاحاتی مانند رهبری، اقتدار، قدرت شخصی و جذبه در شرح شغل نفوذ می کنند، اگر چه تفسیر آن ها به فرهنگ بستگی دارد. به عنوان مثال، کیفیت رهبری، که اغلب به عنوان یک ویژگی مورد نیاز برای یک موقعیت مدیریت کلیدی (بدون بحث در مورد معنای آن) فهرست می شود، اغلب به عنوان یک ویژگی از سزار ارجاع داده می شود. اما یک رومی دیگر به نام آنتونینوس را بر فیصر تحمیل کن و او را چنین توصیف کن: ... یکی از بهترین شاهزادگان است که بر تخت سلطنت سوار شده ... افکار و انرژی او وقف شادی مردم او شده است (فرهنگ کلاسیک کوچک تر، ۱۹۳۷: ۵۰)، و شکاف عمیقی در درک آن وجود دارد. ابهام آنتونیوسها ناشی از این است که دوران

حکومت او تقریباً به خاطر تعلیق زمان جنگ، خشونت و جرم و جنایت، خالی بود. رهبری او چنان موفق بود که مردم خود را از جنگ دور نگاه داشت و در عوض خوشبختی آن‌ها را دنبال می‌کرد. اگر کیفیت رهبری را با موفقیت "ان" یا "ان" تعیین کنیم و هیچ جنگی زیاد نباشد، رهبری را نمی‌توان به رسمیت شناخت. این فرضیات بدیهی گرفته‌شده ناشی از میراث مرد از اصالت و شایستگی زمین است که هنوز زمینه سیستم‌های کارمند یابی و شیوه‌های انتخاب در سازمان‌ها را شکل می‌دهد. روش‌هایی که ما به طور مداوم استفاده می‌کنیم اغلب به این سیستم ضمنی وابسته هستند، که به طور واضح توسط مثال زیر نشان داده می‌شود. چند سال پیش زنی که پیش از این او را ندیده بودم به من تلفن زد تا تجربیاتش را به عنوان عضوی از هیات مصاحبه برای یک مقام ارشد در سازمان خود به من بگوید "من فقط باید به کسی می‌گفتم، خیلی عصبانی هستم". کمیته (متشکل از تمام مردان به جز خود او) موافق بود که یک نامزد زن به طور قابل توجهی از نامزدهای مرد جلوتر است اما آن‌ها تصمیم گرفتند که او را منصوب نکنند زیرا آن‌ها قبلاً هرگز زنی در این نقش نداشته‌اند. آن‌ها به صورت ناخواسته، دست از زیر سوال بردن استدلال‌های سنتی خود برنداشتند. اما این امر ارزیابی مجدد اهداف را ضروری می‌سازد. آیا ما زنان بیشتری (و در نتیجه مردان بیشتر) را در هیات‌مدیره می‌خواهیم؟ و اگر نگاهی منتقدانه به اهداف برنامه‌های "جنسیتی" بیندازیم، ممکن است با این فرض که برنامه‌های "زنان در مدیریت" برای زنان شهرداری هستند، مخالفت کنیم. اگر هدف واقعی بهبود تعادل جنسیتی باشد، احتمالاً بهترین شرکت کنندگان مردانی خواهند بود که هنوز به مسائل کار با زنان توجه نکرده‌اند. برنامه‌های به همان اندازه مفید برای زنان، برنامه‌هایی هستند که به درک "مردان در مدیریت" اختصاص دارند، اما این برنامه‌ها تقریباً ناشناخته هستند. بنابراین دو نوع برنامه اختصاصی به تفکیک باقی می‌ماند که اکثریت آن‌ها حاکی از این است که هیچ مساله جنسیتی وجود ندارد و تعداد بسیار کمی از دوره‌های کوتاه زنان اغلب توسط زنان بسیار اختصاصی اداره می‌شوند.

ماهیت تفاوت یا مات کردن مرزها^{۱۸}

در سال‌های اخیر پست‌مدرنیست‌ها اشاره کرده‌اند که آیا مدیران مرد هستند یا زن، به دلیل اینکه همه ما در معرض سیاست‌ها و روش‌هایی هستیم که ما را ایجاد می‌کنند، بی‌ربط است. این بدان معنی است که هیچ "خود" ذاتی وجود ندارد، نه

فرد، تنها خود در معرض آن قرار می‌گیرد. که توسط سیستم‌ها و ساختارها ایجاد شده‌اند. بسیاری از زنان این رویکرد را رد کرده‌اند و با انتقاد می‌پرسند: چرا درست در لحظه‌ای که بسیاری از ما که ساکت شده‌ایم شروع به

^{۱۸} The nature of difference or blurring the boundaries

درخواست حق نام بردن به خودمان کرده‌ایم. عمل به عنوان موضوع، نه موضوع تاریخ، که در این صورت مفهوم سوژه بودن دچار مشکل می‌شود؟ اما postmodernism صدای marginals را انکار نمی‌کند. این شناخت که موقعیت‌های حاشیه‌ای آن‌ها ناشی از سیاست‌های در معرض آن‌ها است، صدایی "ناشناس" به آن‌ها می‌دهد تا از آن صحبت کنند. این مهم است زیرا تا حد زیادی، تنها زنان صدای زنان را می‌شنوند و تنها سیاه پوستان صدای سیاه پوستان را می‌شنوند. با نادیده گرفتن چنین موضوعات حاشیه‌ای ایجاد شده و در عوض مشاهده سیاست‌ها و اجرای آن کنوانسیون‌هایی که ما به طور متفاوت در معرض آن‌ها قرار می‌گیریم، گفتگویی در سراسر "مرزهای" کلیشه‌های مدیریتی آغاز می‌شود. (Giroux, 1992) با این حال، این انتقال کند به نظر می‌رسد، و من تعجب می‌کنم که آیا برای تسهیل این روند به یک مراسم مذهبی نیاز است، برای مثال دوره‌ای که زنان را در مدیریت جشن می‌گیرد:

جشن مدیریت زنان در حال حاضر

این جشن ممکن است برخی از مزایایی که زنان برای مدیریت به ارمغان آورده‌اند را بررسی کند. به عنوان مثال، تمایز و تفاوتی که زنان به عنوان یک بدنه کلیشه‌ای از کارگران در اصل برای مدیریت به ارمغان آوردند، چالشی برای این فرض بود که تنها یک سبک مدیریت وجود دارد، که براساس کلیشه ویژگی‌ها و ارزش‌های سنتی مردان است که به همان اندازه برای مردان مضر یا محدود کننده بودند که برای زنان. کلیشه اصلی سبک مدیریت زنان این بود که چندین راه و سبک مدیریت وجود دارد. می‌توان استدلال کرد که زنان در مدیریت شروع به تبدیل سازمان به مکانی قابل تحمل کرده‌اند که در آن برای گذراندن ساعات کاری یک نفر امکانات بهتر و شرایط انسانی‌تر، ارتباط و هماهنگی بهتر، بخش‌های پرسنل بهتر، حساسیت بیشتر، درک بیشتر، توجه بیشتر به جزئیات وجود دارد. لیست باید بی‌پایان باشد

مدیریت جنسیتی

در ایجاد حرکت برای محو کردن مرزها، مجدداً از سوی پست‌مدرنیست‌ها حمایت می‌شود که قدرت / دانش ساخته‌شده ما را براساس مرزهای دوتایی انتقاد می‌کنند. به ما یاد داده می‌شود که موقعیت قطبی را در نظر بگیریم. یکی دیوانه یا عاقل، بیمار یا خوب، درست یا غلط و در نتیجه نر یا ماده است. اما همانطور که طیف وسیعی از گزینه‌ها بین این قطب‌ها وجود دارد، علم ژنتیک نشان می‌دهد که عدم تجانس و ناسازگاری آهن دو مقوله متمایز از یکدیگر نیستند و طیفی از ویژگی‌های پنهان و آشکار وجود دارد. و با این حال، علی‌رغم این استدلال منطقی، من خودم را در مواجهه با واکنش احساسی خود به مسائل جنسی یافتم که سخت است و ترجیح می‌دهم از آن

اجتناب کنم. مانند بسیاری از مسائل که پرداختن به موضوع زنان در مدیریت را دشوار می‌کند، احساسات را تحریک می‌کند. آماندا سینکلر (۱۹۹۵) هیچ نکته‌ای را مطرح نکرد و با صراحت این موضوع را "سکس و مدیریت" نامید. من نمی‌خواهم گرفتار این گرفتاری شوم که این کار برای زنان مدیر عادلانه نیست. همچنین نمی‌خواهم با مشکلات ناراحت‌کننده‌ای روبه‌رو شوم، مثل وقتی که یک نفر را در اتوبوس شلوغ لندن پیدا کردم که دستش را روی دامنم گذاشت. آن را نادیده بگیرید و ممکن است از بین برود. من و **sexuality** خود را عقب کشیدیم. در نهایت، مسائل جنسیتی به این مساله ابتدایی تبدیل می‌شوند که معمولا به جز در بخش خصوصی نادیده گرفته می‌شود. اما زمانی که این مساله تایید شد، می‌توان برخی از این پویایی‌ها را بیان کرد. به عنوان مثال، در طول تحقیقاتم در مدارس کسب‌وکار اروپایی، مشاهده کردم که حضور زنان یکی از سه گروه عمده را به خود اختصاص داده‌است، انکار و گفتگو.

- مخفایانه^{۱۹}: در مراسم رسمی دوره‌های تمام مردانه (که به این صورت تعیین نشده اما ساخته نشده اند)، زنان تنها به عنوان بازی‌های فانتزی حضور داشتند، که معلمان آن را بلوندهای چرمین پوش سوار بر دوچرخه‌های موتوری می‌نامند، به عنوان جوک در بار یا از طریق حضور یک پان‌کیسوگرام که برای مدیر دوره آخر شب آورده شده بود. در طول شب، چون تنها زنی که در ساختمان بود، مدام از اینکه افراد در اتاق من ضربه می‌زدند، آزارم می‌دادند.
- انکار: در طول دوره‌هایی که تنها یک یا دو زن در آن‌ها حضور داشتند، زنان خود را طوری نگه می‌داشتند که انگار سعی می‌کردند تفاوت خود را انکار کنند. آن‌ها بدن‌هایشان را مستقیم و بی‌حرکت نگه داشتند، با استفاده از حرکات دست یا بازو، آن‌ها از حالات چهره کمی استفاده کردند، و حتی برخی گفتند که آن‌ها احساس مشابهی با همکاران مرد خود داشتند. آن‌ها گفتند که هیچ تفاوتی وجود ندارد و با این حال وقتی سخنرانی‌ها به پایان رسید و قبل از شروع شام نهایی نوشیدنی خوردند، از لباس‌های تیره خود به لباس‌های گل نرم تبدیل شدند و توجه را به خود به عنوان زنانی با رفتارهای عجیب و غریب جلب کردند.
- گفت و گو: در دوره‌هایی که تقریبا تعداد برابری از زنان و مردان در آن حضور داشتند، مسائل مربوط به منافع زنان به سرعت و به آسانی مطرح شد و گفت و گو در مورد منافع جنسیتی ممنوع شد، اغلب از جمله مردانی که در ابتدا گفته بودند مشکلی برای آن‌ها وجود ندارد.

^{۱۹} Debasement

مواجه شدن با مساله جنسیت یک ضرورت عملی برای مردان و زنان است که با یکدیگر کار می‌کنند و با انکار جنسیت، اما تصدیق آن و احترام به تفاوت‌ها، ممکن است ایجاد ارزش‌های جدید و اجازه انعطاف‌پذیری و خلاقیت در محیط کار امکان‌پذیر باشد. تصدیق چنین تفاوت‌هایی راه را برای پذیرش و احترام به سایر تفاوت‌ها باز می‌کند. احساسات و دیدگاه‌های مردان و زنان متفاوت است، اما با هم در یک پروژه مشترک سهیم هستند.

یک دیدگاه مردانه^{۲۰}

مرد منشی و فمینیسم

من به عنوان مردی که این مطلب را می‌نویسد، از همان ابتدا اعتراف می‌کنم که درک خود من، نه تنها از جنسیت بلکه از پویایی سازمانی، به ویژه پویایی قدرت، توسط نظریه‌پردازی دقیقه گرایانه ای غنی شده‌است. من همچنین می‌دانم که همه مردان چنین ادعایی نخواهند کرد. به نظر می‌رسد که پاسخ‌های منز به "فمینیسم" بین دو حد و مرز قرار دارد. یکی از آن‌ها بر پایه انکار تنوع فلسفه‌های ماینیست ای استوار است. با جواب دادن، تو از آن آدم‌های فرومایه نیستی، مگر نه؟ قرار دادن زنان در چنین پیوند دوگانه‌ای یکی از راه‌های اداره فعالیت‌های آن‌ها است.

به اعتقاد من، حد دیگر در نهایت منفی است. این امر بر نفی مردانگی خود توسط منز بنا نهاده شده‌است. گویی آن‌ها این اتهام را شنیده‌اند که مردانگی ذاتا برای زنان ظالمانه است و آن‌ها که نمی‌خواهند با چنین ظلم و ستمی تباری کنند، تصمیم گرفته‌اند که تنها گزینه شان این است که خود را گناهکار اعلام کنند و مردانگی را رها کنند. متأسفانه، این نه تنها به معنای پشت کردن به یک منبع متمایز انرژی است، بلکه نگران‌کننده‌تر این است که ترس دیگر افراد از این که هدف زنان محروم کردن آن‌ها از توانایشان است را بر می‌انگیزد. در این واکنش ناکافی فکری به اصول اعتقادی، تخم واکنش "حقوق بشر" نهفته‌است. بنابراین راجر ویکومب، رئیس به اصطلاح جنبش منز بریتانیا، نقل می‌کند که "مشکل ما بحران مردانگی نیست، بلکه اخلاق ضد مردانه مینوسم آهن به دادگاه‌های قانونی و فرهنگ عامه نفوذ کرده‌است... اوضاع از کنترل خارج شده ما نیاز داریم که در استفاده از مینوسم آهن و ایستادگی در برابر حقوق مان به عنوان مردان، تهاجمی‌تر باشیم (کوهن، ۱۹۹۶: ۳۰). من معتقدم که یک جایگزین مثبت برای هر یک از این پاسخ‌ها باید شامل مفاهیم اصلاح مردانگی و نقش آن در سازمان‌ها باشد.

^{۲۰} One Man's View

اعمال قدرت^{۱۱}

با نگاهی دقیق‌تر به بحث‌های مربوط به روابط قدرت بین مردان و زنان، متوجه شدم که چگونه با شرایط "پدرسالاری" و "ارزش‌های پدرسالاری" روبرو می‌شوم که برای استدلال درباره اینکه سازمان‌ها توسط مردان اداره می‌شوند، به کار می‌روند. با این حال، رمی (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کند که با استفاده از این واژه‌ها برای ارجاع به قانون مرد به طور کلی، تمایز مهمی بین قانون پدران (پدرسالاری) و قانون برادر (برادرسالاری) پنهان می‌شود. پدرسالاری مبتنی بر نظریه اقتدار سالکان خردمند در جامعه است و به حفظ نظم اخلاقی، هر چند پدرسالارانه، توجه دارد. از سوی دیگر، فراترشی در این امر که به افزایش منافع شخصی انجمن خود انسان‌ها مربوط می‌شود، روی هم رفته مهوم‌تر است. آن به وسیله روش‌هایی غیر از سلسله‌مراتب و علاوه بر آن حفظ می‌شود. بنابراین در دو سازمان جداگانه که من اخیراً در آن‌ها کار کرده‌ام، تصور می‌شد که برای افراد پیشرفت به سمت موقعیت‌های ارشد بیشتر است.

علاوه بر شایستگی باید معیارهای شخصی دیگری را نیز در نظر می‌گرفت. در یکی از آن‌ها باید "قابل ضرب و شتم" باشند (که برای عضویت در باشگاه آقامنشی مناسب است) و در دیگری باید در وبلاگ نویسی روان باشند. به طور جدی‌تر، در یک سازمان سوم، متشکل از دانشمندان بسیار واجد شرایط که خدمات فنی را برای سازمان‌های مشتری فراهم می‌کردند، به من گفته شد که به زنان زمان سختی در ارائه تمرینات خود کم‌تر از مردان داده می‌شود، حتی اگر اذعان شود که این مساله آن‌ها را برای مواجهه با مشتری آمادگی کمتری می‌دهد. اهمیت تمایز بین پدرسالاری و پدرسالاری این است که در حالی که تحت این دوران، منافع زنان را نمی‌توان درک کرد، تحت این دوره، آن‌ها به طور فعال نادیده گرفته می‌شوند. این نشان می‌دهد که استراتژی‌های کاملاً متفاوتی برای مقابله با هر کدام مورد نیاز است.

مثال‌های زیادی در ادبیات روش‌هایی وجود دارد که در آن‌ها تفاوت‌های قدرت در سازمان‌ها را می‌توان در سطح بین فردی نشان داد و تقویت کرد. برای مثال، کسانی که خود را قدرتمندتر می‌دانند تمایل بیشتری به صحبت کردن در جلسات دارند و به احتمال زیاد باعث وقفه می‌شوند؛ احتمال اینکه دیگران را با نام کوچک خود خطاب کنند بیشتر است تا با نام کوچک خودشان. احتمال کمتری وجود دارد که آن‌ها اطلاعات شخصی خود را فاش کنند. و به احتمال زیاد به فضای شخصی دیگران تجاوز می‌کنند، برای مثال، ایستادن بیش از حد نزدیک، برقراری ارتباط چشمی بیشتر یا لمس فیزیکی. پیچیدگی این است که به نظر می‌رسد این رفتارها به طور کلی نه تنها در

^{۱۱} The practices of power

مورد مردان در ارتباط با زنان، بلکه در مورد مافوق‌ها در ارتباط با زیر دستان هر دو جنس نیز صادق است. سوال این است که آیا این فرایندها یک پیش‌بینی از جنسیت یا سلسله‌مراتب هستند؟ آیا چنین چیزی ممکن است؟ باز هم استراتژی ضمنی با توجه به پاسخ احتمالا متفاوت است. برای برخی از این استراتژی‌ها باید بر روی رساندن تعداد بیشتری از زنان به بالای سازمان‌های امروزی تمرکز شود، برای برخی دیگر باید بر روی ایجاد کلی سازمان‌های جدید تمرکز کند.

با این حال، این موضوع یکی از تنش‌های تکرار شونده در این فصل را برجسته می‌کند. مردان در همه چیز قدرتمند نیستند و زنان همیشه ناتوان نیستند. و با وجود ساختارهای غالباً مردانه بودن، سازمان‌های مدرن به طور صریح به نفع همه مردان عمل نمی‌کنند. بسیاری از مردان به خاطر ماهیت مردانه سازمان‌ها نسبت به آنچه که معمولاً اذعان می‌شود، دچار مشکل می‌شوند. بسیاری از آن‌ها، اگر نه بیشتر، به سادگی جان سالم به در می‌برند. اما، تا زمانی که بدگمانی‌های خود را به منظور ادامه بقا حفظ کنند، نه تنها تداوم می‌یابند بلکه دنیای عمومی سازمان‌ها را تقویت می‌کنند که اغلب به دنبال پناه گرفتن در فضای خصوصی هستند. پس تفاوت بین تجربه من از زندگی سازمانی و زنان ساده‌تر از آن است که برخی از ما باور کنیم.

سازماندهی، مدیریت و تفاوت

این را می‌دانم، برای من، کار کردن با مردان با کار کردن با زنان متفاوت است. اما من تا چه حد به برخی تفاوت‌های زیستی اساسی (جنسیت) و تا چه حد به آن پاسخ می‌دهم، و آن‌ها به سادگی به این پاسخ می‌دهند که در جامعه ما زنان و مردان چگونه فرض می‌شوند / باور می‌شوند / انتظار می‌رود

تفاوت (جنسیت)؟ متأسفانه جنسیت و جنسیت به قدری از طریق یکدیگر درهم تنیده شده‌اند که این سوال ساده هیچ پاسخ ساده‌ای ندارد. همانطور که وایت می‌گوید ما هم نر و هم نر به دنیا آمده‌ایم. جنسیت زمانی آغاز می‌شود که فردی متوجه جنسیت شما شود و چیزی از آن بسازد. شما می‌توانید مطمئن باشید که آن‌ها این کار را خواهند کرد، زیرا رابطه جنسی پر از اهمیت است " . مردان مرد به دنیا نمی‌آیند و زنان نیز به دنیا نمی‌آیند. آموزش مرد بودن در جامعه ما، آموزش مرد بودن است و آموزش مرد بودن در جامعه ما، آموزش زن بودن است. به طور ضمنی، مردان و زنان فردی تا حدی حق انتخاب دارند که با این دستورالعمل‌ها مطابقت داشته باشند. مشکل این است که ما تشویق می‌شویم که باور کنیم آن‌ها قوانین طبیعت هستند، بنابراین خیلی از ما سخت است که انتخاب را تشخیص دهیم، چه برسد به این که احساس آزادی کنیم و آن را تمرین کنیم. با توجه به مردانگی، کیمل (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کند که قوانین اساسی در جامعه ما وجود دارد: (الف) هیچ چیز حساس: از تمام رفتارهایی که

حتی از راه دور نشان‌دهنده زن هستند اجتناب کنید؛ (b) یک چرخ بزرگ باشید: موفقیت و مقام مردانگی را اعطا می‌کند؛ (c) یک بلوط قوی باشید: اعتماد و اطمینان به عنوان فاصله احساسی و فاصله عاطفی تعریف می‌شود؛ و به آن‌ها جهنم بدهید: تجلی تجلی پرخاشگری مردانه، به دنبال آن بروید، خطر کنید. او همچنین پیشنهاد می‌کند که آزمون عملی پایبندی به این قوانین در نرخ نامتناسب بین مردان مبتلا به بیماری‌های مربوط به استرس، حوادث خشونت‌آمیز در همه انواع و بیماری‌های روانی ظاهر می‌شود. شما ممکن است فکر کنید که اگر این هزینه‌ها هستند، به نفع همه افراد است که تغییر کنند. اما نکته این است که برای مدتی طولانی، کلیشه یک "مدیر خوب" با کلیشه خشن مردانگی منطقی، رقابتی، جسور، جاه‌طلب و غیره همزمان شده‌است. شاید مهم‌تر از آن، این کلیشه با کلیشه قلب نرم مردانگی در حس شهودی، مشارکتی، پذیرش، مراقبت و غیره در تضاد بوده‌است. من می‌گویم که کلیشه یک مدیر خوب، اما شواهد کم‌تر از حمایت کامل از کلیشه‌ای بودن آن است. بنابراین، برای مثال، تحقیقاتی مانند آنچه که توسط مرکز رهبری خلاق انجام شد (موریسون و ای).

چرا اینقدر سخته که هر دو پا روی زمین بزاری؟ این امر ممکن است تا حدی به این دلیل باشد که برای مدتی طولانی هویت مردان به طور جدایی‌ناپذیری با اشتغال گره خورده‌است. تو کی هستی؟ معمولاً یعنی شغل تو چیه؟ '... منو از کار اخراج کن و منو از هویت من جدا کن شغلم را کم‌تر مردانه کن و مرا کم‌تر مردانه کن...'. ولی اینطور نیست همانطور که در جاهای دیگر بررسی کردم، این کلیشه‌ها نهادینه شده‌اند، و در نتیجه توسط، ساختارها و فرآیندهای سازمان‌ها و مدارس کسب‌وکار ما تقویت شده‌اند. (Boot, 1994) بنابراین سازمان‌ها با سلسله‌مراتب، کنترل، تقسیم و رقابت، هم به صورت داخلی و هم به صورت خارجی مشخص می‌شوند. و یادگیری، همانطور که توسط برنامه‌درسی اکثر مدارس کسب‌وکار نشان داده می‌شود، با تاکید بر کمی سازی، تجزیه و تحلیل، عینیت و مطالعه رشته‌های جداگانه موضوعی مشخص می‌شود. من به این موضوع به عنوان "میراث مرد سفید" اشاره کردم و پیشنهاد کردم که سازمان‌های مبتنی بر "اصل مونث" با شبکه‌ها، توانمندسازی، ارتباط و هم‌کاری، و یادگیری با تاکید بر کیفیت، شهود، ذهنیت و کل‌گرایی طبقه‌بندی شوند. من در استفاده از استعاره مردانه / زنانه برای تمایز بین سازمان‌ها تنها نیستم (برای مثال، مارشال، 1994 را ببینید) و آن را یک راه مفید برای برجسته کردن رویکردهای سازماندهی می‌دانم که جایگزینی برای آن‌هایی که در حال حاضر غالب هستند ارائه می‌دهند. با این حال، من مطمئن نیستم که سازمان‌های کلیشه‌ای به عنوان افراد مذکر یا مونث منجر به قطبی شدن غیر ضروری نمی‌شود که با توجه به آنچه که قبلاً گفتم، باعث می‌شود بسیاری از مردان به طور خاص نگران چیزی شوند که ممکن است برای ایجاد تغییر از دست بدهند، به جای این که فکر کنند چطور آن‌ها نیز ممکن است از این تغییر سود ببرند. همچنین می‌تواند به تداوم افسانه دو نوع مختلف کار مدیریتی و کار زنان

با مردان مسئول جهت گیری و تدوین استراتژی و زنان مسئول حفظ و حمایت از سازمان در پی گیری آن جهت استراتژیک کمک کند.

جنسیت در محل کار

جنبه دیگری از تفاوت بین زنان و مردان وجود دارد که تا همین اواخر عملاً هیچ توجهی در ادبیات مدیریت و سازمان‌ها یعنی جنسیت، دریافت نکرده بود. با این حال، جنسی بودن نیز به طور جدایی ناپذیری با قدرت گره خورده است، بنابراین شاید جای تعجب نباشد که توجه فزاینده به فرآیندهای آزار جنسی در کار بوده است که به نظر می‌رسد مطالعه مفاهیم گسترده‌تر تمایلات جنسی در سازمان‌ها را مشروع ساخته است. علی‌رغم این توجه، هنوز ابهامات زیادی در مورد آنچه که در واقع آزار جنسی را تشکیل می‌دهد وجود دارد. بنابراین، تعریف خود فرد، نقش مهمی در تعیین اینکه چه رفتار تمایلات جنسی را برای شروع و یا پاسخ قابل قبول می‌بیند، ایفا می‌کند. این ممکن است شامل جوک‌های منظم جنسی، از طریق لمس کردن ناخواسته، تا تجاوز جنسی اجباری باشد. و طبق گفته پاول، مردان نسبت به زنان به طور مداوم آزار و اذیت کمتری می‌بینند و نسبت به زنان احتمال بیشتری برای کمک به آزار و اذیت خود دارند.

جاذبه جنسی متقابل و به اشتراک گذاشتن توجه خوشایند چیست؟ با توجه به میزان زمانی که افراد زیادی در محل کار خود در حضور دیگران سپری می‌کنند، محل کار یک مکان مشخص برای ملاقات با شرکای جدید است. هنگامی که نزدیکی با عملکرد وظایف مشابه و پی‌گیری اهداف کاری مشترک همراه باشد، احتمال توسعه رابطه افزایش می‌یابد. این به ویژه زمانی است که این شغل با دوره‌های تقاضای شدید مشخص می‌شود، که در طول آن انتظار می‌رود افراد ساعت‌های طولانی را با هم کار کنند و یا به طور گسترده با یکدیگر سفر کنند. هیجان مشترک چنین شرایطی می‌تواند با هیجان جاذبه جنسی تعامل داشته باشد. با این حال، با فرض اینکه بعد قدرت در آزار و اذیت در این روابط وجود ندارد، خطراتی وجود دارد. بعد از L آنچه که یک فرد به عنوان یک عمل تعهد می‌بیند، دیگری می‌تواند به عنوان یک جهش کوتاه‌مدت مشاهده شود. ممکن است در خود رابطه مشکلی وجود نداشته باشد، هنوز هم ممکن است در واکنش‌های دیگران وجود داشته باشد که در نتیجه "رابطه ویژه" خود را در شرایط کاری یا شغلی محروم خواهند کرد. بنابراین جای تعجب نیست که کاکبرن می‌گوید:

..... عدم تقارن قدرت میان زن و مرد، جنسیت را عاملی در تبعیت زن از زن می‌داند. این بدان معنا نیست که خود زنان نمی‌خواهند که جنسی باشند و در محیطی سکسی شده زندگی و کار کنند. اغلب آن‌ها به طور ایده‌آل مایل

به انجام این کار هستند. اما روابط جنسیتی که ما در آن تعبیه شده‌ایم این اطمینان را به ما می‌دهد که ما به ندرت می‌توانیم این کار را با شرایطی انجام دهیم که به ضرر ما نباشد. (۱۹۹۰: ۸۳)

البته هیجان ایجاد شده توسط جاذبه متقابل و اینکه "شیمی جنسی" خاص بین دو نفر اغلب می‌تواند حالت خود را در یک رابطه کاری خلاقانه که شامل صمیمیت فیزیکی نمی‌شود، پیدا کند. با این حال، این کار مانع از این نمی‌شود که کارفرمایان یا همکاران با فرض این که این کار را انجام می‌دهد، از کار خود دست بکشند. چیزی که تا کنون گفتیم به طور ضمنی به روابط بین افراد با جنس مخالف اشاره کرده‌است، اما بیشتر آن می‌تواند به روابط بین افراد با جنس مشابه نیز اعمال شود، اگرچه در اغلب سازمان‌ها واکنش‌ها به احتمال زیاد پیچیده‌تر هستند.

سیاست‌های فرصت‌های برابر که با افتخار توسط بسیاری از سازمان‌ها اعلام می‌شوند، تلاش برای مقابله با نابرابری‌های قدرت را نشان می‌دهند که به نظر می‌رسد در تمام دستور کار جنسیتی نفوذ می‌کند. اما این سیاست‌ها در عمل تا چه حد موفق بوده‌اند؟ نیازی به گفتن نیست که پاسخ این سوال "وابسته" است. من قبلاً به تفاوت بین استراتژی‌ها برای بهبود تعداد زنان در سازمان‌ها اشاره کردم چرا که آن‌ها در حال حاضر و استراتژی‌هایی برای تغییر ماهیت سازمان‌ها هستند. مقیاس و بررسی نکات فنی شیوه‌ها و شیوه‌های مختلف استخدام، انتخاب، پاداش، ترفیع و غیره کارکنان اطلاعات یک دستور کار بلند مدت است و نه تنها به تغییر ساختار سازمان‌ها اشاره می‌کند، بلکه به بازنگری اهداف و نگرش‌ها و ارزش‌هایی که زیربنای آن‌ها هستند نیز می‌پردازد. این امر نیازمند یک فرآیند اجتماعی سازی مجدد ذهنی است که نمی‌تواند در داخل مرزهای هر سازمان معین محدود شود. برخی آن را به عنوان یک گام ضروری در جاده به سوی جاده دوم می‌دیدند. با این حال، دیگران آن را یک تاکتیک دیگر در فرآیند بهداشتی کردن و شامل کردن نیروها برای تغییر می‌دانند. این مردان خوبی نیستند که با زنان طوری رفتار کنند که انگار با هم برابرند. آن‌ها باید باور کنند که با هم برابرند. کافی نیست که قانون خود را پاک کنید و زبان "درست سیاسی" را به کار گیرید. ، اگه منظورت این نیست. جواب نمیده لگه (۱۹۸۷) حتی معتقد است که آنچه که موفقیت در آن وجود داشته‌است، غیر واقعی است. او با استفاده از تحلیل خود از زنان در مدیریت پرسنل، ادعا می‌کند که زنان می‌توانند "به بالاترین" شغلی برسند که نه به عنوان مرکزی و نه استراتژیک در نظر گرفته می‌شود اما زمانی که اشغال به عنوان پر قدرت تر شناخته شود، آنگاه "زنان، اگر نه به صورت مودبانه کنار گذاشته می‌شوند، اغلب با تباری ناخودآگاه خود" (لیگ، ۱۹۸۷: ۳۴). او در ادامه پیشنهاد می‌کند که حتی تنظیم مشکل شغل زنان در این شرایط، دیدن آن‌ها از دیدگاه مرد و قرار دادن آن‌ها در معرض ارزش‌های مرد است. با توجه به همه اینها، شاید تعجب‌آور نباشد که کاکبرن نتیجه‌گیری می‌کند که "این کسانی هستند که از دستور کار طولانی که تا به امروز بیش از همه ناامید شده‌اند حمایت می‌کنند" (۱۹۹۰: ۷۴). او در واقع پیشنهاد می‌کند که بسیاری از

آن‌ها دست از این کار کشیده‌اند. به طور متناقض، من معتقدم که ممکن است راهی برای پرداختن به معنای شغل برای مردان وجود داشته باشد. بدون شک در جامعه ما درست است که انتظارات شغلی زنان (برخلاف آرمان‌ها) بیش از مردان تحت فشار هستند. البته که کار می‌کنیم ما مرد هستیم. شغل ما همان است که هستیم. حتی در خانواده‌هایی که هر دو شریک استخدام می‌شوند، بسیاری از مردان به سختی می‌توانند خود را نان آور اصلی بدانند. ما بزرگ شده‌ایم تا باور کنیم که این نقش ما در زندگی است. برعکس، اگر چه بسیاری از مردان ترجیح می‌دهند وقت بیشتری را در خانه با فرزندان خود سپری کنند، اما هرگز به خاطر این که مانند زنان نیستند احساس گناه نمی‌کنند. زنان "مادران شاغل" هستند مردان در زندگی خصوصی خود پدر هستند. سپس دستور کار تحول از پایان دادن به اقدامات تبعیض‌آمیز در محل کار فراتر می‌رود. این امر مستلزم آن است که مردان به طور خاص رابطه بین شغل و هویت، زندگی عمومی و زندگی خصوصی، کار و خانه را مورد بازنگری قرار دهند. این امر مستلزم آن است که آن‌ها آنچه سیدلر به آن اشاره می‌کند را به عنوان تنش بین آنچه که مردان بزرگ می‌شوند تا برای خودشان بخواهند، برای مثال، انجام خوب کار، موفق بودن، رسیدن، و احساسات آن‌ها برای آنچه که برای آن‌ها در زندگی بیش‌ترین اهمیت را دارد، بررسی کنند (۱۹۹۰: ۲۲۶). به نظر من این یک پیش‌نیاز ضروری برای ایجاد حالت‌های سازماندهی است که به نفع همه کار می‌کند. من مطمئنم که بسیاری از افراد از فرصت استفاده از چنین پروژه‌ای استقبال می‌کنند، اما من کم‌تر مطمئن هستم که چه تعداد از سازمان‌ها (یا افراد قدرتمند درون آن‌ها که علاقه زیادی به حفظ وضعیت موجود دارند) مایل به حمایت از آن‌ها در انجام این کار هستند. بسوی

امروزه، پرداختن به پویایی جنسیت در محیط کار در درجه اول به عنوان یک پروژه زنان دیده می‌شود. یک مرد دلسوز به آن‌ها کمک کرده‌اند، اما قادر به انجام آن نیستند. دستور کار تحول چشم‌انداز یک پروژه مشترک را ارائه می‌دهد که می‌تواند انرژی‌های مردان و زنان را به طور یک‌سان درگیر کند. چالش ما برای کسانی که در یادگیری مدیریت کار می‌کنیم این است که راه‌هایی برای زنده کردن آن پیدا کنیم.

پروژه مشترک^{۲۲}

به عنوان یک زن و یک مرد، ما هر کدام موضوع جنسیت را از یک موقعیت متفاوت بررسی کرده‌ایم. هر موقعیت به طور اجتناب‌ناپذیری اجازه می‌دهد تا برخی چیزها دیده شوند در حالی که رها کردن بقیه مبهم است. با این حال، آنچه برای هر دوی ما روشن است این است که نیاز به تغییر وجود دارد و این تغییر باید مردان و زنان را در کنار یکدیگر قرار دهد. ... آگه فقط بتونیم به سری نسخه عالی برای اینکه چطور این تغییر رو تنظیم کنیم اما

^{۲۲} The Common Project

ما نمی‌توانیم. در عوض، ما از تنش‌ها و معضلات آگاه هستیم که با تمام کسانی که می‌خواهند چنین پروژه‌ای را شروع کنند، مقابله می‌کنند. آیا این به معنای بهتر کردن چیزها در دنیای سازمان‌ها است یا به معنای تغییر آن دنیا است؟ در هر دو مورد مشخص نیست که کجا باید انرژی را برای تغییر متمرکز کرد. تا به امروز به نظر می‌رسد که تغییر روش‌های پرسنل بسیار ساده‌تر از نگرش‌های فردی است. اما پویایی جنسیت که ما در حال بررسی آن بوده‌ایم، عمیقاً ریشه در بیشتر فرهنگ‌های سازمانی دارد و این نگرش‌ها هستند که آن فرهنگ‌ها را شکل داده و تقویت می‌کنند، نه حداقل نگرش کسانی که در حال حاضر قدرت را در دست دارند. با در نظر گرفتن این که این نگرش‌ها منشا خود را خارج از مرزهای سازمان دارند، چشم‌انداز حتی وحشتناک‌تر هم می‌شود. بنابراین ما در سه گام ساده افراد را به سمت تغییر روش‌های پرسنل و تغییر فرهنگ سازمانی به سمت تغییر جامعه سوق داده‌ایم. تعجیبی ندارد که این کار اغلب احساس ناامیدی می‌کند. اما این نیز ممکن است مساله چشم‌انداز یا مقیاس زمانی مناسب‌تر باشد. برای تمرکز بر روی تغییرات کوتاه‌مدت، نیازی نیست که به معنای رها شدن از پروژه بزرگ‌تر باشد. موضوع کاشتن بذر و قبول این است که آن‌ها برای بسیاری از فصول به بلوغ نخواهند رسید. این استعاره بیشتر مربوط به جنگل داری است تا باغبانی بازار. از این منظر این امکان وجود دارد که از دانه‌هایی که مدتی پیش توسط دیگران کاشته شده‌بودند و هنوز هم در حال رشد هستند، جان سالم به در ببریم. به هر حال، ۲۰ سال پیش در نظر گرفته نشده بود که گنجاندن فصلی مانند این در کتابی با این ماهیت ضروری باشد. هرگز قصد ما این نبود که این فصل را با الف پایان دهیم، بنابراین کاری که باید بکنید ... قسمت. امید ما این است که آنچه ما تاکنون نوشته‌ایم به کسانی که متعهد به تغییر هستند کمک کند تا دستور کار خود را برای اقدام ایجاد کنند. با این حال، تعدادی از مسائل کلی وجود دارند که ما دوست داریم آن‌ها را برجسته کنیم. اول اینکه، یادگیری کسب‌وکار یک مدیر بودن تنها در زمینه‌های توسعه مدیریت رسمی انجام نمی‌شود، یا حتی در درجه اول انجام نمی‌شود. فرآیند مدیریت یادگیری اغلب در فرآیند مدیریت خود پیچیده می‌شود. این نشان می‌دهد که توسعه دهندگان مدیریت نه تنها نیاز به توجه به فرآیندهای جنسیتی موجود در عملکرد خود دارند، بلکه باید روشی که یادگیری مدیریت توسط سازمان موجود هدایت می‌شود را نیز برجسته کنند.

سازه‌ها و روش‌ها. دوم، افراد بسیاری وجود دارند، به ویژه مردان در پست‌های قدرت، که خود را دارای علاقه مقرر به حفظ وضع موجود می‌دانند. برای تاثیر گذاشتن بر آن‌ها، لازم است که از نقد روشی که چیزها در حال حاضر هستند، فراتر روند. اما در تلاش برای ایجاد یک "پرونده کسب‌وکار" خوب خطراتی وجود دارد. انجام این کار ممکن است به سادگی با چیزهایی که هستند در تضاد باشد. تصور نیاز به ایجاد جایگزین‌هایی دارد که واقعا مردان و زنان را به یک اندازه جذب کند. اعتقاد ما بر این است که این امر تنها از طریق گفتگوی واقعی بین

زن و مرد قابل دستیابی است. گفت و گو در مورد انتخاب طرفین و نیز در مورد مصالحه نیست. در مورد تولید یک سنتز است که نمی توان آن را پیش بینی کرد.

بنابراین پروژه مشترک، ممکن است نیاز به شروع با مردان و زنان در حرفه یادگیری مدیریت داشته باشد که با یکدیگر صحبت می کنند و به یکدیگر گوش می دهند، با احساسات یکدیگر ارتباط برقرار می کنند، و تلاش می کنند نه تنها دیدگاه یکدیگر را درک کنند، بلکه دیدگاه یکدیگر را نیز بپذیرند. ما وانمود نمی کنیم که این کار آسانی خواهد بود. در واقع، ما برخی از مشکلات را در حین نوشتن این فصل با هم به یاد می آوریم. اما این به این معنی نیست که هرگز نمی تواند منبع انرژی باشد و خوب، ما آن را نیز به یاد می آوریم.

Management Learning as Discourse

Norman Fairclough and Ginny Hardy

یادگیری مدیریت به عنوان گفتمان

هدف این فصل چندگانه است. ما در ابتدا می‌خواهیم استدلال کنیم که مطالعه یادگیری مدیریت می‌تواند به طور قابل توجهی با تجزیه و تحلیل گفتمان زبان آن از متون مختلف زبانی گفتاری و نوشتاری که یادگیری مدیریت را تشکیل می‌دهند، افزایش یابد. ما باید به طور خاص از استفاده در تدریس، تحقیق و عمل مدیریت، از یک روش خاص تحلیل گفتمان که تحت عنوان تحلیل گفتمان انتقادی شناخته می‌شود، حمایت کنیم (فیرکلوگ، ۱۹۹۲J، ۱۹۹۵). هدف دوم ما معرفی خوانندگان به کاربرد این روش برای متون یادگیری مدیریت از طریق یک مثال مقایسه دو بروشور تبلیغاتی تولید شده توسط همان سازمان آموزش در فضای باز است، که یکی از آنها برای عموم مردم و دیگری برای دنیای مدیریت و توسعه سازمانی است. بخش اول این فصل در مورد تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان دیدگاهی در تحقیقات علوم اجتماعی به طور کلی و مطالعه مدیریت یادگیری به طور خاص بحث می‌کند، و بخش دوم یک چارچوب تحلیلی را ترسیم می‌کند. بخش سوم یادگیری مدیریت را به عنوان "نظم گفتمان" یا "زمینه گفتمان" مورد بحث قرار می‌دهد و بر شیوه‌های متنوع زبانی، روابط پیچیده آنها و پیکربندی‌های در حال تغییر آنها تمرکز می‌کند. ما استدلال می‌کنیم که چارچوب تجزیه و تحلیل فعالیت‌های زبانی خاص در چنین حساب جامعی از ترتیب گفتمان ضروری است. در بخش بعدی، تحلیل انتقادی گفتمان یادگیری مدیریت را از طریق تحلیل مثال آموزش در فضای باز نشان می‌دهیم. مفاهیم و اصطلاحات معرفی شده در بخش دوم از طریق این مثال کاربردی آشناتر خواهند شد. این فصل با پیشنهادهای در مورد اینکه چگونه خود خوانندگان ممکن است این رویکرد را فراتر ببرند، از جمله ارجاع به نشریات مربوطه، به پایان می‌رسد.

تحلیل گفتمان انتقادی در علوم اجتماعی و یادگیری مدیریت

تحلیل گفتمان انتقادی (از این پس CDA) در واقع یک خانواده از مشکلات است که در زبان‌شناسی رشد کرده‌است. ما باید بر روی نسخه مورد اشاره در بالا تمرکز کنیم. CDA تلاش می‌کند تا دیدگاه‌های نظری و

اجتماعی اخیر درباره زبان و سنن در زبان‌شناسی تحلیل متنی نزدیک را کنار هم آورد. CDA زبان‌شناسی اصلی را به دلیل عدم موفقیت در توسعه یک حساب اجتماعی مناسب از زبان به چالش می‌کشد. نظریه‌های خود را توسعه می‌دهد.

زبان و شیوه‌های تجزیه و تحلیل زبان که به اصطلاح "عملیات" نامیده می‌شود، به صورت کاربردی، بینش‌هایی از نظریه اجتماعی قرار می‌دهد، از جمله بینش کلیدی که زبان تشکیل‌دهنده جامعه و فرهنگ است، این است که متون زبان دانش، باورها، روابط اجتماعی و هویت‌های اجتماعی را به طور خاص و به شیوه‌های مختلف می‌سازند. ماهیت ساختاری اجتماعی - فرهنگی زبان مستلزم آن است که روابط اجتماعی قدرت و فرآیندهای ایدئولوژیک دارای یک ویژگی زبانی مرکزی باشند و بیشتر متخصصان CDA کار خود را به عنوان "انتقادی" می‌بینند به این معنا که آن‌ها قدرت و ایدئولوژی را پیش روی خود قرار می‌دهند. اشاره به استفاده از زبان به عنوان "گفتمان" مستلزم دیدن استفاده از زبان به این شیوه به عنوان شیوه‌ای از عمل اجتماعی است که از نظر اجتماعی شکل می‌گیرد اما از نظر اجتماعی نیز شکل می‌گیرد. CDA همچنین تاکید کرده‌است که این نوع نظریه‌پردازی زبان نشان‌دهنده یک توسعه تاریخی در جوامع انسانی است که به طور فزاینده‌ای نقش زبان را در تجارت زندگی اجتماعی، از جمله محل کار و در فرآیندهای تغییر اجتماعی و فرهنگی افزایش داده‌است. "چرخش زبانی" که در نظریه اجتماعی رخ داده‌است و به تحلیل زبان و گفتمان چنین جایگاه مهمی در تحلیل اجتماعی داده‌است، تبدیل به "چرخش زبانی" می‌شود که در زندگی اجتماعی رخ داده‌است.

اما CDA نظریه پردازان زبان و گفتمان در علوم اجتماعی را به چالش می‌کشد. تجزیه و تحلیل گفتمان در علوم اجتماعی اغلب بسیار مبهم است و اغلب قادر به اجتناب از گفتن هر چیز قطعی در مورد متون زبانی است. به عنوان مثال، این درست است، نوشته موثر فوکتل در گفتمان (برای بحث به فرکلاف، ۱۹۹۲ مراجعه کنید). هنگامی که متون خاص مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند، اغلب تنها محتوای آن‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. CDA استدلال می‌کند که تحلیل گفتمان همیشه تقویت می‌شود و به ایجاد هر موردی کمک می‌کند که با تجزیه و تحلیل آنچه که ما می‌توانیم بافت متون بنامیم، به طور دقیق‌تر ساخته شود (فرکلاف، ۱۹۹۲ b). بافت یک متن روش خاصی است که بافت خاص آن را کنار هم قرار می‌دهد تا از استعاره دیگری از ویژگی‌های ساختاری و رسمی خاص آن استفاده کند. ارجاع نزدیک به بافت به تحلیلگر اجازه می‌دهد تا نشان دهد که چگونه فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی، که اغلب به طور کلی توصیف می‌شوند، در رفتارهای دقیق زندگی افراد واقعی می‌شوند. همچنین طبیعت اغلب متناقض، دوپهلوی و حتی آشفته کاری که مردم در واقع به روش‌هایی انجام می‌دهند که به

راحتی در بیانیه‌های کلی در مورد گفتمان و گفتمان‌ها نادیده گرفته می‌شوند را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین CDA سهم ویژه‌ای در ایجاد یک روش در میان دیگر روش‌ها در تحلیل اجتماعی و فرهنگی دارد.

به نظر می‌رسد که تحلیل یادگیری مدیریت، حوزه بسیار مهمی از کاربرد برای CDA باشد. یادگیری مدیریت می‌تواند در مورد مداخلاتی برای شکل دادن و تغییر هویت مدیران باشد. آن شامل تولید، طرح‌ریزی و گردش ساختارهای متنوع "خود" مدیریتی، فرایندهای مدیریت، سازمان و غیره است. اما این ساختارها در گفتمان تولید و منتقل می‌شوند، انواع تبلیغات متنی زبان گفتاری و نوشتاری، کتاب‌های درسی، مجلات علمی، رویدادها و مطالب آموزشی و غیره. و بنابراین به طور خاص پرسش‌هایی در مورد ساخت، از طریق

گفتمان، از اشکال هویت محیط کار است. روابط اجتماعی در کار و ماهیت سازمان‌ها و فرآیندهای محیط کار. تجزیه و تحلیل این که چگونه شیوه‌ها و متون توسعه مدیریت پیکربندی‌های متغیری گفتمان‌ها و ژانرها را به منظور از بین بردن این کار ساختاری بیان می‌کنند، به نظر می‌رسد که سهم قابل توجهی هم در مطالعه آکادمیک یادگیری مدیریت و هم برای افراد حرفه‌ای بازتابنده‌ای که می‌خواهند از آن جنبه‌های زندگی حرفه‌ای خود که به طور کلی بدیهی فرض شده‌اند، آگاه باشند، دارد.

چارچوبی برای تحلیل گفتمان انتقادی

نسخه CDA که ما در اینجا با آن کار خواهیم کرد، تحلیل گفتمان یک رویداد گفتمانی خاص را می‌بیند که یک موقعیت اجتماعی خاص زبان گفتاری یا نوشتاری است که به عنوان ترکیبی از سه شکل مختلف تحلیل استفاده می‌شود: تحلیل متن؛ تحلیل عمل گفتمانی؛ و به منظور تجزیه و تحلیل عملکرد فرهنگی - اجتماعی دانشجویان از روش تحلیل محتوا استفاده شد. این امر به صورت نموداری در شکل ۸ نشان داده شده است.

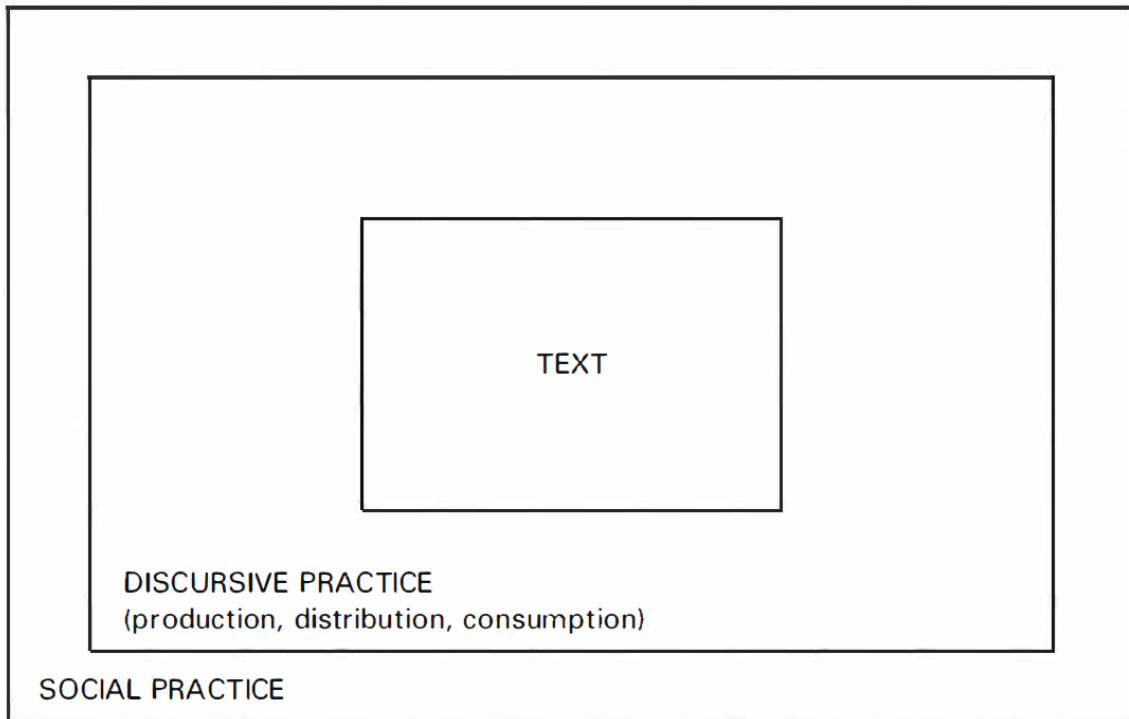


Figure 8.1 *Three-dimensional conception of discourse (reprinted from Fairclough, 1992a: 73)*

تمرین گفتمان

اجازه دهید با تجزیه و تحلیل عمل گفتمانی شروع کنیم، زیرا این لولای است که دو مورد دیگر را به هم پیوند می‌دهد یا آن را به صورت متفاوت قرار می‌دهد، عمل گفتمانی واسطه پیوند بین متن و عمل اجتماعی فرهنگی است. از طریق گفتمان منظور از عمل، اصطلاحات ساده، فرایندهای تولید متن، توزیع و مصرف به گونه‌ای که مردم متون را کنار هم قرار می‌دهند، نحوه توزیع و انتشار اجتماعی متون و نحوه تفسیر و استفاده مردم از متون (مصرف) است. با این حال، ما در اینجا بر روی یک جنبه از عمل گفتمانی موثر بر تولید و مصرف تمرکز می‌کنیم: مردم چگونه از منابع فرهنگی موجود برای گفتمان مدل‌های موجود از انواع مختلف متن در تولید و مصرف متن خاص تحت تجزیه و تحلیل استفاده می‌کنند؟ ما می‌توانیم این منابع فرهنگی را گفتمان‌ها و ژانرها بنامیم. گفتمان یک روش خاص ساخت یا تشکیل برخی حوزه‌های عمل اجتماعی است، و معمولاً گفتمان‌های جایگزین و اغلب رقیب در دسترس هستند. به عنوان مثال، گفتمان‌های مختلفی وجود دارند که شیوه اجتماعی مدیریت را به روش‌های مختلف ایجاد می‌کنند، به عنوان مثال، گفتمان تایلوریست یا گفتمان مدیریت علمی مدیریت یا گفتمان روابط انسانی مدیریت. (Hollway, ۱۹۹۱) ژانر، روشی برای استفاده از زبان مرتبط با برخی از اشکال خاص فعالیت اجتماعی است. به عنوان مثال، می‌توانیم در مورد نوع مصاحبه یا نوع تبلیغات، یا یک کتاب درسی مانند

این صحبت کنیم. تجزیه و تحلیل این که چگونه این منابع فرهنگی، گفتمان‌ها و ژانرها در حوزه‌های خاصی از زندگی اجتماعی ساختار یافته‌اند و مفهوم "نظم گفتمان" برای این مورد استفاده می‌شود، مفید است. ترتیب گفتمان مجموعه‌ای از گفتمان‌ها و ژانرهای مرتبط با برخی حوزه‌های زندگی اجتماعی است، برای مثال ترتیب گفتمان یادگیری مدیریت، ترتیب گفتمان محل کار پست یا ترتیب گفتمان یک دپارتمان دانشگاه (همانطور که این مثال‌ها نشان می‌دهند، ترتیب گفتمان را می‌توان در سطوح مختلف عمومیت شناسایی کرد). در توصیف یک ترتیب گفتمان، تاکید بر روابط بین گفتمان‌ها و ژانرها است که مرزهای بین آن‌ها تا چه حد بسته یا نفوذپذیر است، به عنوان مثال، آیا آن‌ها آزادانه در متون ترکیب می‌شوند یا خیر و پویایی سیستم، در آن روابط و مرزها تغییر می‌کند. متن‌ها اغلب از دستورها گفتمان به روش‌های پیچیده استفاده می‌کنند، و از مرزها نه تنها بین ژانرها و گفتمان‌های مختلف بلکه بین دستورها مختلف گفتمان نیز عبور می‌کنند. برای مثال، بسیاری از متون تبلیغاتی معاصر، گفتمان علمی و فنی را با گفتمان محاوره‌ای غیررسمی ترکیب می‌کنند.

تجزیه و تحلیل متنی^{۲۳}

ما از عبارت "تجزیه و تحلیل بینامتنی" برای فرآیند شناسایی تمام ژانرها و گفتمان‌هایی که در تولید یا مصرف یک متن مورد استفاده قرار می‌گیرند، و روش‌های خاصی که آن‌ها با هم ترکیب می‌شوند، استفاده می‌کنیم. تحلیل بینامتنی در مرز بین تحلیل عمل گفتمان و تحلیل متنی قرار دارد. این مقاله نشان می‌دهد که چگونه ترکیبی از ژانرها و گفتمان‌ها در بافت متن تحقق می‌یابند. تجزیه و تحلیل متنی همچنین تجزیه و تحلیل زبانی ویژگی‌های زبانی یک متن است، که ویژگی‌های خاص زبان آن است که باعث می‌شود یک متن از متون دیگر متفاوت باشد. طبقه‌بندی ویژگی‌های زبانی با توجه به اصل پیش‌بینی مفید است. با توجه به نظریه حدس "سیستمیک" هالییدی (۱۹۸۵)، هر بخشی از یک متن به طور همزمان خواهد بود.

سه کار انجام می‌دهد: واقعیت را نشان می‌دهد و می‌سازد؛ در حال طرح‌ریزی و مذاکره در مورد روابط اجتماعی و هویت‌های اجتماعی است؛ و با دیگر بخش‌های متن و با بافت ارتباط برقرار می‌کند به طوری که کل متن به جای مجموعه‌ای از جملات، یک متن است. اینها به ترتیب قواعد اندیشگانی، بین فردی و متنی زبان در متون هستند. انواع مختلفی از ویژگی‌های زبانی در سطوح مختلف ممکن است در تجزیه و تحلیل متن مورد توجه قرار گیرند. در اینجا ما تنها چند احتمال را شناسایی خواهیم کرد.

^{۲۳} TEXTUAL ANALYSIS

در ارتباط با پیش‌بینی ایده‌آل‌گرایی، ما به تجربه خود از واقعیت و اینکه چگونه این را نشان می‌دهیم علاقمند هستیم. یک جنبه از واقعیت چیزی است که در اطراف ما اتفاق می‌افتد و اینکه ما چگونه در مورد آن صحبت می‌کنیم یا می‌نویسیم. بنابراین، یک ویژگی که اغلب ارزش توجه به آن را دارد، نوع فرآیند و شرکت‌کنندگان مرتب‌تی است که در یک متن غالب هستند. به عنوان مثال، آیا این یک "فرآیند تعامل" با عوامل است (به عنوان مثال، زمانی خواهد آمد که مربیان مدیریت نمودارهای خود را کنار بگذارند "یک فرآیند تعامل با مربیان مدیریت به عنوان عامل است)، یا یک "فرآیند ذهنی" مانند فرآیندهای شناخت (به عنوان مثال، ما باور داریم آموزش حیاتی است)، یا یک "فرآیند رابطه‌ای" بودن (به عنوان مثال، آموزش به شدت مهم است) یا مالکیت (به عنوان مثال، "توانایی تفکر") دو مکتب را وادار می‌کند. یکی دیگر از ویژگی‌های پیش‌بینی ایده‌آل‌گرایی، اسم گذاری تا چه حدی است که فرآیندها اسم گذاری می‌شوند، یعنی تبدیل شدن به اسم در یک متن؟ یک مثال می‌تواند "سازمان" باشد. این به عنوان یک اسم مورد استفاده قرار می‌گیرد اما نوعی نامگذاری فرآیند سازماندهی است. چنین اسمی سازی را می‌توان به روش‌های مختلف مورد بحث قرار داد. ما می‌توانیم از "نیازهای سازمان" یا "تصمیم گرفته‌شده" یا "سازمان‌های موثر" یا "یادگیری سازمانی" صحبت کنیم. چیزی که وقتی یک فرآیند اسمی می‌شود از دست می‌رود، زمان، کیفیت و همچنین حس مشارکت‌کنندگان مرتبط در این فرآیند است (بالا را ببینید). چه کسی سازماندهی می‌کند؟ چه دارن سازماندهی می‌کنند؟ و به طور خاص، چه کسی در حال سازمان دهی است؟ متون به شدت اسمی معمولاً از نظر علمی، فنی یا فنی هستند (جایی که یک حوزه خارج از علم یا فن‌آوری از لحاظ زبانی از آن‌ها تقلید می‌کند). ویژگی‌هایی مانند استفاده مداوم از فرآیندهای خاص، جملات غیر فعال بدون هیچ عامل، و برتری اصالت می‌تواند اهمیت ایدئولوژیکی داشته باشد، که این ویژگی‌ها ممکن است به منظور پنهان کردن جنبه‌های خاصی از قدرت یا برای تقویت پیش‌فرض‌ها و یا برای به دست آوردن جزئیات بیشتر مورد استفاده قرار گیرند (فرکلاف، ۱۹۸۹، را ببینید).

interpersonal function: در ارتباط با کارکرد بین فردی، سوالی که باید پرسیده شود این است که آیا یک متن عمدتاً از جملات اعلانی (معمولاً اظهارات)، یا سوالات، یا دستورها استفاده می‌کند و چگونه حالات مختلف را با هم ترکیب می‌کند اگر از طیف وسیعی استفاده کند. ویژگی مهم دیگر، کیفیت است، از جمله درجات مختلف تعهد به یا تمایل با گزاره‌هایی که تولید‌کنندگان متن در متون خود نشان می‌دهند (مقایسه ادعای مطلق "که نیازمند رویکرد متمرکز بر تیم فزاینده است"، با ادعای اصلاح‌شده ضعیف "که ممکن است" تقاضا برای رویکرد تیم محور فزاینده). ویژگی دیگری که با توجه به رابطه بین فردی قابل توجه است، انتخاب ضمائر در یک متن است: برخی متون مستقیماً خوانندگان خود را مخاطب قرار می‌دهند (به طور گسترده از شما استفاده می‌کنند) در حالی

که برخی دیگر این کار را نمی‌کنند. برخی متون تولید کنندگان خود را (مانند ما یا من) معرفی می‌کنند در حالی که برخی دیگر خیر. اینها تنها تعداد کمی در میان بسیاری از کانون‌های تحلیلی ممکن هستند.

textual function برخی از ویژگی‌های مرتبط، زمانی که بر روی عملکرد متنی تکیه می‌کنیم، روش‌هایی هستند که در آن‌ها جملات به هم متصل می‌شوند: برای مثال، با کلمات ربط مانند "و" و "و" و "اما". با تکرار کلمات و عبارات، با اشاره به چیزهای دیگر در متن؛ و در سطوح بالاتر ساختاربندی متن شکل یا الگوی کلی آن.

Sociocultural practice: تا کنون ما به دو عنصر از این چارچوب تحلیل، عمل گفتمانی و تحلیل متنی نگاه کرده‌ایم. جنبه نهایی، تمرین فرهنگی - اجتماعی است. تجزیه و تحلیل عمل فرهنگی - اجتماعی خلاصه‌ای از انواع مختلف تجزیه و تحلیل اجتماعی و فرهنگی رویداد گفتمانی، در سطوح مختلف عمومیت است: زمینه موقعیتی فوری؛ زمینه نهادی گسترده‌تر رویداد؛ و وسیع‌ترین بس‌تر فرهنگی و اجتماعی که این رویداد در آن شکل می‌گیرد. هدف تحلیل گفتمان انتقادی این است که نشان دهد چگونه عمل گفتمان و متون زبانی مرتبط با آن بخشی از، تشکیل شده توسط خود، ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، روابط و فرایندهایی هستند که می‌توانند در هر یک از این سطوح توصیف شوند. بخش نهایی تجزیه و تحلیل در واقع ترکیبی است: شرح رویداد گفتمانی که تلاش می‌کند ویژگی‌های دقیق متن را با ویژگی‌ها و گرایش‌ها در عمل فرهنگی - اجتماعی که در آن تعبیه شده‌اند، از طریق میانجی‌گری عمل گفتمانی پیوند دهد. این بدان معنی است که (a) ماهیت خاص عمل گفتمان، به عنوان مثال، آیا مرزهای قراردادی را در درون و بین دستورها این دوره بازتولید می‌کند، یا از این مرزها در ترکیب دستورها گفتمان‌ها، گفتمان‌ها و ژانرها به ویژگی‌های عمل فرهنگی - اجتماعی بستگی دارد، به عنوان مثال، این بخشی از این است که آیا یک سناریوی ثبات اجتماعی و فرهنگی یا (در حال حاضر اغلب) تغییر سریع اجتماعی و فرهنگی وجود دارد؛ و (ب) این ویژگی‌های عمل گفتمانی در ویژگی‌های متون به عنوان مثال، عمل گفتمانی که به شدت دستورها گفتمان را درهم می‌آمیزد، در متون که در بافت و معنای آن‌ها ناهمگون هستند، تحقق می‌یابد (به عنوان مثال، در روش آن‌ها، برای این منظور در زیر را ببینید).

مدیریت یادگیری به عنوان یک "دستور گفتمان"^{۲۴}

همانطور که در بخش دوم اشاره کردیم، ترتیب گفتمان مجموعه‌ای از کنوانسیون‌هایی است که یک رویداد گفتمانی خاص به طور معمول می‌تواند ترسیم کند و ما این کنوانسیون‌ها را می‌توان گفتمان‌ها و ژانرهای مرتبط با حوزه خاصی از زندگی اجتماعی دانست. پس در مورد ترتیب گفتمان حوزه یادگیری مدیریت چه می‌توان گفت؟

^{۲۴} Management Learning as an 'Order of Discourse'

کنوانسیون‌ها، گفتمان‌ها و ژانرهای مرتبط با حوزه اجتماعی یادگیری مدیریت چه هستند؟ برای دارایی‌های ما، و در راستای دیگران در این کتاب، ما یادگیری مدیریت را به این معنی در نظر می‌گیریم که حوزه زندگی اجتماعی مربوط به یادگیری رسمی یا غیر رسمی مدیران است. این شامل تمام افراد، شیوه‌ها، فعالیت‌ها و ... ساختارهایی است که حول محور مدیریت آموزش یادگیری یا دپارتمان‌های توسعه در سازمان‌ها و مدارس کسب‌وکار، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی، کنفرانس‌ها، جلسات، مقالات مجلات، شبکه‌های حرفه‌ای و غیره گرد هم می‌آیند. بنابراین، این حوزه یادگیری مدیریت است. یک راه. تفکر درباره ترتیب گفتمان در یک حوزه خاص، مجموعه کلی رویدادهای گفتمانی در آن حوزه است. بنابراین ما در اینجا به فعالیت‌های خاصی علاقه داریم که در یادگیری مدیریت رخ می‌دهند. و با توجه به ماهیت حوزه ما و اهمیت زبان در شیوه یادگیری مدیریت، فعالیت‌ها یا رویدادها در درجه اول در طبیعت استدلالی خواهند بود. نوع رویداد استدلالی که ممکن است در یادگیری مدیریت ببینیم شامل ارزیابی بین دیدگاه‌ها، یک رویداد تجربی، ایجاد و حفظ یک شبکه انگیزشی، یک دوره مدیریت مشارکتی است. در ارتباط با هر رویداد گفتمانی، مجموعه‌ای خاص از کنوانسیون‌ها، گفتمان‌ها و ژانرها وجود دارد و این کلیت رویدادهای گفتمانی و گفتمان‌ها و ژانرهای مرتبط است که همراه با روابط بین آن‌ها، ترتیب گفتمان را برای این حوزه تشکیل می‌دهند. ژانرهایی که ممکن است مورد استفاده قرار گیرند عبارتند از سخنرانی، سمینار کسب‌وکار، کتاب درسی گورو، مجله خانگی یا مقاله تجاری. در ارتباط با ژانرها، ساختارهای متنی خاص و نقش‌های شرکت‌کننده هستند. (Kress, 1985) بنابراین، برای مثال، یک سخنرانی مدرسه کسب‌وکار سنتی نوع خاصی از ساختار عمومی را در ارتباط با آن یک نفر در جلوی یک تئاتر سخنرانی خواهد داشت که اغلب اوقات صحبت می‌کند، یک گشایش، بدنه اصلی گفتگو معمولاً با OHTs یا اسلایدها، که معمولاً با کمی زمان برای سوالات پایان می‌یابد، تعداد زیادی از شنوندگان یادداشت‌برداری می‌کنند و گاهی اوقات سوال می‌پرسند. این فعالیت استدلالی خاص، شرکت‌کنندگان را به عنوان منبع یا دانشجو قرار می‌دهد. بعضی اوقات ممکنه کاملاً واضح باشه یک رویداد کلاس درس مشابه برای مدیران ممکن است از ترکیبی از ژانرهای سمینار کسب‌وکار، سخنرانی، فعالیت تجربی، و گفتگوی غیررسمی استفاده کند. "معلم" در این مورد بسته به فعالیت، ممکن است به عنوان ترکیبی از مربی، تسهیل‌کننده یا ارزیاب قرار گیرد، در حالی که "فراگیران" نیز ممکن است به عنوان مشتری یا مشتری قرار گیرند. ما هنوز انتظار داریم که ساختارهای خاصی (متنی یا غیر متنی) مرتبط با یک فعالیت اجتماعی مانند این را ببینیم.

شاید بتوانید استدلال کنید که "جلسه آموزش" به نوبه خود به یک ژانر تبدیل شده‌است و آن چیزی است که توسط مربیان و توسعه دهندگان در سراسر این حوزه به رسمیت شناخته می‌شود. بیتس و اورلیکوفسکی (1992) نگاهی عمیق به ژانرهای یک حوزه مرتبط با یادگیری مدیریت ارتباطات سازمانی از جمله روش‌هایی که

در آن ژانرها (یادداشت، نامه‌ها، جلسات) در طول زمان و از طریق معرفی رسانه جدید تغییر می‌کنند، انداخته‌اند. مثالی که آن‌ها ارائه می‌دهند تاثیر ایمیل بر ژانر یادداشت است. گفتمان‌هایی که در مورد یادگیری مدیریت شرکت وجود دارد، اما به سادگی شامل گفتمان‌های مدیریتی نیستند. بارلی و کوندا (۱۹۹۲) استدلال کرده‌اند که در ایالات متحده پنج گفتمان مدیریتی اصلی از دهه ۱۸۷۰ غالب بوده‌اند: بهبود صنعتی، مدیریت علمی، روابط انسانی، منطقی سازی سیستم‌ها و فرهنگ / کیفیت سازمانی. آن‌ها مفاهیم متفاوت (ویژگی‌ها، ایده‌ها و منطقه‌ای) مرتبط با هر یک از آن‌ها را شناسایی کردند. بنابراین، برای مثال، گفتمان فرهنگ سازمانی مدیریت که آن‌ها آن را با تاکید (در سطح محتوا) بر ارزش‌ها و باورهای مشترک، کار گروهی، کیفیت، انعطاف‌پذیری و خدمات مشخص می‌کنند. اینها انواع ایده‌ها و اصطلاحاتی هستند که ما انتظار داریم در متون براساس این گفتمان بیابیم. ویلموت (این جلد) به مطالعه‌ای توسط واتسون اشاره می‌کند که "گفتمان توانمندسازی، مهارت‌ها و رشد" خوش بینانه و "گفتمان کنترل، مشاغل و هزینه‌ها" را شناسایی می‌کند. پرسش‌هایی که در این سطح می‌توان پرسید شامل این است که ترتیب گفتمان یادگیری مدیریت چیست؟ چه کسی آن را تعریف می‌کند؟ چه کسی به جای دیگری آن را فریب می‌دهد؟ چه مسائلی به حاشیه رانده می‌شوند یا کنار گذاشته می‌شوند؟ کتاب‌هایی مانند یادگیری مدیریت و کتاب‌هایی مانند این بخشی از فرآیند تعریف و تشکیل یادگیری مدیریت هستند. آیا ما به عنوان نویسندگان بخشی از یک فرآیند هستیم که به دنبال گنجاندن یک گفتمان "انتقادی" در دستور گفتمان یادگیری مدیریت است؟ آیا گفتمان‌های افراطی یا انتقادی، که ممکن است وضعیت موجود عملکرد مدیریت را تهدید یا به چالش بکشند، تبدیل، اصلاح یا تصرف شوند؟ آیا مدیریت یک ترتیب پیچیده از گفتمان را یاد می‌گیرد که در آن گفتمان‌ها تکامل می‌یابند یا پایدار و همگن هستند؟ به یک طریق، یادگیری مدیریت همیشه به دلیل موقعیت آن بین جهان (و نظم گفتمان) مدیریت و کسب‌وکار، و آموزش و یادگیری پیچیده بوده‌است. تنش‌ها بین گفتمان‌های مدیریت وجود دارد که بر کارایی یا مردم به عنوان منابع مجدد تاکید دارند، و گفتمان‌های آموزش و یادگیری که بر توسعه شخصی یا آزادی تاکید دارند. گفتمان‌های خاص مدیریت، مانند روابط انسانی یا فرهنگ سازمانی، می‌تواند به عنوان نتیجه برخی از این تنش‌ها در نظر گرفته شود. جالب توجه است که در یادگیری مدیریت، نظم گفتمان و عمل آن، مکانی برای چنین تنشی وجود دارد. تجزیه و تحلیل گفتمان بحرانی گفتمان یادگیری مدیریت: یک مثال

تجزیه و تحلیل گفتمان بحرانی گفتمان یادگیری مدیریت: یک مثال^{۲۵}

برای این بخش ما یک تحلیل مقایسه‌ای دقیق از دو متن خاص انجام دادیم. هر متن بروشوری است که توسط همان سازمان، تبلیغات دوره‌های آموزشی و توسعه در فضای باز تولید می‌شود. نه تاکید بر آموزش در فضای باز، و نه سازمان منتخب، در انتخاب متون مهم نبودند. سایر مطالب آموزشی یا بروشورها نیز به همان اندازه مناسب بودند. نکته قابل توجه این بود که دو بروشور وجود داشت که هر دو توسط یک سازمان تولید می‌شدند، هر دو تبلیغات مشابه بودند، هر چند نه مشابه، دوره‌ها، که یکی از آن‌ها (متن I در ساخت تیم) با هدف توسعه مدیریت یا دنیای توسعه سازمانی بود، در حالی که دیگری (متن ۲) با هدف "بزرگسالان بالای ۲۵ سال" بود. اولین صفحه مقدماتی درون هر بروشور در زیر باز می‌شود. با مقایسه این دو متن (ما بر روی عصاره‌های بازتولید شده تمرکز می‌کنیم) می‌توانیم به کشف گفتمان‌های یادگیری مدیریت و چگونگی تفاوت آن‌ها با گفتمان‌های دیگر و روش‌هایی که این متون ایده مدیران و "دیگران" را می‌سازند پردازیم. با استفاده از چارچوب CDA، نگاهی به عمل گفتمان، تحلیل متنی و عمل فرهنگی - اجتماعی می‌اندازیم (بخش دوم را در بالا ببینید).

تمرین گفتمان ۲۶

هر دو متن، بروشورهای تبلیغاتی هستند که هدف آن‌ها متقاعد کردن مردم برای استفاده از خدمات بوند اوتوارد و شرکت در دوره‌های آن است. از برخی جهات، این دو متن از نظر طرح، سبک، استفاده از رنگ و عکس مشابه هستند، که همه آن‌ها ژانر تبلیغات کالا را نشان می‌دهند. با این حال، هنگامی که ما با دقت بیشتری به متون نگاه می‌کنیم، تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد.

متنی که من به طور کلی پیچیده هستم. در حالی که جنبه‌هایی از ژانر تبلیغات کالا وجود دارد (بالا را ببینید)، ویژگی‌های متن نیز وجود دارند که به عنوان مثال با این ژانر، بندها و جملات پیچیده آن رقابت نمی‌کنند. این‌ها بیشتر نشان‌دهنده تفسیر مرتبط با متون مدیریت دانشگاهی یا متون مدیریت حرفه‌ای، قاطع، متخصص، برای عمل (بیشتر در مورد چگونگی تحقق این موضوع به صورت متنی بعد از آن) هستند. متن ۲ به طور واضح تری از ژانر تبلیغات کالا (جملات کوتاه، ساده، آدرس دهی مستقیم به مشتری، سبک غیر رسمی، سبک چت) و به طور خاص تبلیغات تعطیلات ماجراجویانه استفاده می‌کند. متن ۲ همچنین از یک ژانر روایی که ما با یک داستان ارائه می‌دهیم، استفاده می‌کند.

پس این discourses که به این پیام‌ها کشیده می‌شود چیست؟ متن من از گفتمان عقلانی مدیریت (مدیریت علمی یا سیستم‌ها) با اشاره به فرهنگ سازمانی یا گفتمان روابط انسانی در مکان‌هایی که فرد می‌تواند توانایی‌های

منحصر به فرد خود را در آینده توسعه دهد، استفاده می‌کنم. متن ۲، در مقابل، تحت سلطه یک جریان مصرفی از انتخاب فردی است. گفتمان‌ها و ژانرهای این دو متن، خواننده و نویسنده را به شیوه‌های مختلف قرار می‌دهند.

TEXT 1	TEXT 2
<p>The corporate environment is changing faster and more dramatically than at any period in recent history.</p>	<p>It's a familiar story.</p>
<p>To keep pace, managers and staff at all levels, will also have to change. In order to change they have to learn – and the best and simplest way to learn is by experience not by rote, example or simply by commitment.</p>	<p>Every year you decide to opt for a 'different' kind of holiday. Something new. Something stimulating. Something exciting. But the chances are, you usually end up with just another variation on the standard mix of sun, sea and sand.</p>
<p>That's the view taken by leading management authorities. It is certainly that taken by Outward Bound. In short, the need for all organisations to anticipate, keep pace with and manage change is vital.</p>	<p>The truth is that, no matter where you go, most holidays these days are a lot more routine – and often a lot less inspiring and refreshing than they might be.</p>
<p>That demands an increasingly team-centred approach. One in which each individual is provided with the power, skill and opportunity to develop his or her unique abilities to the full and to contribute those skills in the most effective manner possible.</p>	<p>So why not take a chance on something <i>really</i> different? An enjoyable challenge? A rich, rewarding adventure that's out of the ordinary, out of the crowd and out of doors.</p>
<p>(Sources: The texts are taken from <i>Building Powerful Work Teams</i> (Text 1) and <i>The Experience of a Lifetime</i> (Text 2), both brochures produced by the Outward Bound Trust, Chestnut Field, Regent Place, Rugby CV21 2PJ)</p>	<p>Why not go Outward Bound this year?</p>

تجزیه و تحلیل گفتمان بحرانی و متخصصان یادگیری مدیریت

در این بخش ابتدا نگاهی به روش‌های استفاده از CDA توسط متخصصان یادگیری مدیریت و سپس چگونگی بکارگیری CDA در عمل می‌اندازیم. همانطور که در بخش اول گفتیم، CDA براساس این دیدگاه است که زبان نه تنها منعکس‌کننده جهان اجتماعی ما است بلکه آن را می‌سازد. زبان نقش مهمی در زندگی اجتماعی دارد، و بنابراین حرفه یادگیری مدیریت که می‌خواهد نگاهی انتقادی به عملکرد خود بیاندازد، باید به زبان نگاه کند. و همانطور که استدلال کردیم، CDA اجازه می‌دهد تا زبان به شیوه‌ای متمرکزتر از بیشتر بحث مبهم گفتمان در علوم اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد.

بسیاری از متخصصان یادگیری مدیریت در حال حاضر بسیار از زبان آگاه هستند، به ویژه جنبه‌های واژگان مانند "منابع انسانی" برای مردم"، و عباراتی مانند "کوچک‌سازی" و "برون‌سپاری"، یا زبان پذیرفته‌شده فرصت‌های برابر (مثال زیر را ببینید). تمرکز بر جنبه‌های زبان به عنوان راهی برای برجسته‌سازی ویژگی‌های مسلم با کاری که ممکن است توسط مشاوران فرآیند داخلی یا خارجی و یا توسط یک تسهیل‌کننده خوب برای یک گروه یا تیم انجام شود، متفاوت نیست. استفاده از CDA چارچوبی را فراهم می‌کند که از بررسی سیستماتیک عمل در خواندن کتاب‌ها یا مطالب تبلیغاتی، یا تسهیل گروه‌های شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی و همچنین تحقیق پشتیبانی می‌کند. همانطور که قبلاً گفتیم، این امر هم می‌تواند عوامل توجهی را که در غیر این صورت از دست خواهند رفت، به ارمغان بیاورد و به ما اجازه دهد تا دیدگاه‌ها و استدلال‌های خود را به خودمان و دیگران نشان داده یا ارائه کنیم.

همچنین می‌توان از CDA برای حمایت از تغییرات مداوم در عمل گفتمان استفاده کرد. یک حوزه در سازمان‌ها که در آن به زبان توجه می‌شود برابر است. مدیرانی که مسئول گسترش آموزش و توسعه به منظور حمایت از فرصت‌های برابر هستند ممکن است به این نتیجه برسند که تغییرات مورد نظر اتفاق نمی‌افتند. آن‌ها با تمرکز انتقادی بر استفاده از زبان ممکن است تفاوت بین پیام مورد نظر اسناد مختلف خط‌مشی و مواد آموزشی و پیام واقعی موجود در ساختار متون را ببینند. بنابراین پیام مورد نظر ممکن است کارمندان یا کارمندان بالقوه از گروه‌های محروم را به روش‌های بسیار مثبت و فعال ببیند. با این حال، تجزیه و تحلیل متون می‌تواند آن‌ها را به صورت واقعی در یک نقش منفعل نشان دهد، به عنوان مثال، اشیاء بندها به جای موضوعات: "راه‌ها باید برای جای دادن کارمندان معلول در محل ساخته شوند" یا "متداول‌ترین نگرانی در مورد ابزارهای فرار در مورد آتش‌سوزی برای افراد معلول است". چنین مثال‌هایی می‌توانند به طور غیر مستقیم یک تصویر کلیشه‌ای را علی‌رغم نیت مخالف

تقویت کنند. تغییر زبان به تنهایی نمی‌تواند عملکرد اجتماعی را تغییر دهد، اما می‌تواند فرآیندهای گسترده‌تر تغییر را پشتیبانی کند. به طور گسترده‌تر، CDA ضمن تاکید بر قدرت زبان برای تشکیل جهان اجتماعی ما و اعمال محدودیت‌هایی بر جایگاه ما در آن، مکانیزم‌هایی را برای درک چنین ساختارها و محدودیت‌هایی فراهم می‌کند تا افراد حرفه‌ای بتوانند در برابر آن‌ها مقاومت کنند یا آن‌ها را به چالش بکشند. با تجزیه و تحلیل متونی مانند متونی در بخش قبل و شروع به بررسی روش‌هایی که هویت در آن‌ها شکل می‌گیرد، می‌توانیم این سوالات را پرسیم: " آیا این ساختار هویت اجتماعی من به عنوان یک مدیر است که من با آن موافقم؟ آیا من از تاثیر چنین مباحثی در رابطه با خودم، همکارانم، کارمندانم و، با توجه به موقعیت خود در جامعه، به طور کلی جهان اجتماعی، راضی هستم؟ تجزیه و تحلیل گفتمان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد (بهره‌برداری شود؟ اگر جواب بدهم، چه می‌خواهم کرایه کنم؟ من چه کارکرد و هویتی برای خودم می‌خواهم، برای مدیران، برای توسعه مدیریت، و چگونه می‌توانم آنچه را که انجام می‌دهم را برای رسیدن به آن تغییر دهم؟ من چگونه می‌توانم از زبان برای ایجاد یک واقعیت متفاوت استفاده کنم، یک واقعیت دیگر در ارتباط با ارزش‌ها و اعتقادات من؟ در نهایت، چگونه می‌توان چنین تحلیل‌هایی را آغاز کرد؟ مجموعه کاملی از متون تولید شده در مواد دوره یادگیری مدیریت، بروشورهای تبلیغاتی، مقالات مجلات، تجزیه و تحلیل نیازهای آموزشی، محتوای دوره‌ها همگی می‌توانند به عنوان دامنه یادگیری مدیریت و در نتیجه به عنوان منبع بالقوه برای تجزیه و تحلیل در نظر گرفته شوند. تنها کسی که یک کارمند داخلی فرهنگی است، کسی که عضوی از آن حوزه است و با متون مرتبط و فعالیت‌های اجتماعی آشنا است در موقعیتی است که می‌تواند این موضوع را بررسی کند. در عینی بودن هیچ تلاشی وجود ندارد ما به درک عملکرد اجتماعی از درون علاقه‌مند هستیم، اگرچه یک بیگانه می‌تواند در پرسیدن سوالات ساده یا از نظر فرهنگی نادان مفید باشد که می‌تواند جنبه‌هایی را به چالش بکشد که افراد خودی آن را بدیهی می‌دانند.

مشکل اول انتخاب متون برای تجزیه و تحلیل از این مقدار زیاد مواد است. بنابراین، به عنوان مثال، تجزیه و تحلیل ما از بروشورهای آموزشی در فضای باز ممکن است بخشی از یک مطالعه گسترده‌تر برای استفاده در توسعه مدیریت در فضای باز از دیدگاه استدلالی باشد. ما ممکن است به یک ویدئو از یک دوره واقعی نگاه کنیم، با اعضای دوره، مربیان یا سازمان‌های مشتری مصاحبه کنیم، یا مواد دوره و تجهیزات و همچنین خود مواد تبلیغاتی را بررسی کنیم. ممکن است به عنوان محقق علاقه‌مند باشیم که آیا و به چه طریقی، هویت مدیران از نظر اجتماعی ساخته شده است. آیا یادگیری مدیریت می‌تواند به عنوان نگرانی عمده با ساخت هویت مدیریتی در نظر گرفته شود؟ . ممکنه کار "adverts" رو بررسی کنیم CYS، دیدگاه‌های شخصی، و همچنین تمام مواد شرح داده شده در بالا. در استفاده از چارچوب CDA در تحقیق، در آموزش مدیریت. یا در عمل معمولی، سوالات مختلفی وجود دارد که می‌توان از آن‌ها برای راهنمایی استفاده کرد. برای مثال:

تمرین گفتمان: چه ژانرهایی مورد استفاده قرار می‌گیرند؟ این چیه؟ آیا ترکیب پیچیده‌ای از ژانرها و گفتمان‌ها وجود دارد، یا متن نسبتاً ساده است؟ آیا این ترکیب معمولی است یا ابتکاری؟ ترکیب ژانرها و گفتمان‌ها چگونه در زبان تحقق می‌یابد؟ به طور خاص: از چه نوع واژگان و استعاره‌ها استفاده می‌شود؟ از چه نوع فرآیندهایی استفاده می‌شود؟ چیز زیادی وجود دارد؟ کدام وجه (خبری، پرسشی و امری) بیش‌ترین کاربرد را دارد؟ متن دارای چه ویژگی‌هایی است؟ جملات متن چگونه به هم پیوند می‌خورند؟ روش اجتماعی - فرهنگی: چه ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی یادگیری مدیریت، کار، و زمینه اجتماعی کار. آیا ویژگی‌های کلام بخشی از آن است؟

خلاصه

در این فصل، خوانندگان را با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی آشنا کردیم و نشان دادیم که چگونه می‌توان از آن برای ارتقا سطح یادگیری مدیریت و شیوه یادگیری مدیریت استفاده کرد. به نظر می‌رسد یادگیری مدیریت برای ارائه یک حوزه غنی از مطالعه مناسب باشد. این مکان مهمی برای توسعه هویت مدیریتی است و همان طور که در این فصل استدلال کردیم، عرصه تنش‌ها و گفتمان‌های رقیب است. مطالعه بیشتر می‌تواند به نشان دادن تاثیر چنین گفتمان‌هایی بر شیوه یادگیری مدیریت کمک کند. کسانی که در این زمینه کار می‌کنند به چه طریقی توسط گفتمان‌های موجود محدود یا فعال می‌شوند؟ ما به چه روشی به نگهداری و یا تغییر شکل آن‌ها کمک می‌کنیم؟

Critical Management Learning

Hugh Willmott

آموزش مدیریت انتقادی

این فصل از تفکر انتقادی برای فرآیند یادگیری در مورد نظریه و عمل مدیریت استفاده می‌کند. تا به امروز، تفکر انتقادی در مورد مدیریت ایده‌های ایجاد شده در مورد مدیریت را به چالش کشیده‌است (الوسون و ویلموت، ۱۹۹۲). توجه کمتری به این سوال شده‌است که چگونه درک انتقادی از مدیریت ممکن است برای دانشجویان و متخصصان قابل دسترس‌تر و بامعنا تر باشد. با این حال، اگر مشارکت تفکر انتقادی فراتر از مرزهای دانشگاهیان و دانشجویان تحقیق باشد، لازم است که ارتباط این تفکر با فرآیند یادگیری مدیریت در نظر گرفته شود. معانی متنوع به اصطلاحات "مدیریت"، "یادگیری" و "تفکر انتقادی" نسبت داده می‌شوند. معنای این اصطلاحات بستگی به چارچوب تفسیری دارد که مفسران مختلف از آن پیروی کرده‌اند. (Willmott, ۱۹۸۴; Reed, ۱۹۸۹) بنابراین با نشان دادن نحوه استفاده از این اصطلاحات در این فصل شروع می‌کنم. سپس از تفکر انتقادی برای کشف ماهیت کار مدیریتی و فرآیند یادگیری در مورد آن استفاده می‌کنم. با این حال، قبل از پرداختن به موضوع، شایان ذکر است که در حالی که تمایل به مدیریت در بخش خصوصی وجود دارد، سازمان‌ها و تاسیسات بخش دولتی که در مالکیت عمومی باقی می‌مانند (در زمان نوشتن) در معرض گفتمان‌ها و مقررات مشتق‌شده از بخش خصوصی قرار دارند. و در واقع بسیاری از سازمان‌های بخش دولتی به طور فزاینده‌ای موظف به رقابت با بخش خصوصی به منظور افزایش درآمدها در تلاش برای جبران کاهش رو به رشد بودجه عمومی برای فعالیت‌های ایجاد شده هستند. بسیاری از تنش‌ها و معضلات تجربه‌شده توسط مدیران در بخش خصوصی در بخش دولتی وجود دارد. و در واقع، آن‌ها اغلب به طور دقیق تشدید می‌شوند زیرا، از نظر تاریخی، کالاها و خدمات ارائه‌شده توسط سازمان‌های بخش دولتی تغییر نکرده و یا تحت آزمون بازار قرار نگرفته‌اند (برای مثال، ویل موت، ۱۹۹۵). b را ببینید).

مفهوم‌سازی مدیریت، یادگیری و تفکر انتقادی

مدیریت هم معنای عمومی و هم معنای خاص تری دارد. معنای جهانی از رابطه نسبتاً باز ما با جهان ناشی می‌شود: در هر جامعه، انسان‌ها به طور مداوم در تحقق زندگی روزمره ما مشارکت دارند. اصطلاح "مدیریت" اغلب برای توصیف این فعالیت به کار می‌رود. برای مثال، ممکن است از یکی از دوستانم بپرسم که آیا او ...

موفق شده بودند با یکدیگر آشنا شوند. یا اینکه یکی از همکاران توانسته است جلسه‌ای تشکیل دهد. معنای خاص تاریخی "مدیریت" و "مدیریت". که کاربرد آن را برای توصیف مون دین فراهم می‌کند، سازمان دهی روزمره، عمدتاً با حاکمیت سازمان‌های کاری و به طور خاص، مرتبط است. با شیوه‌های خاص و (معمولاً) موقعیت‌های سلسله مراتبی برای عملکرد موثر آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بیشتر سردرگمی ناشی از تمایل به تلفیق این معانی است. ضرورت و جبر جنبه‌های جهانی مدیریت غالباً به جایگاه تاریخی خود در تقسیم کار اجتماعی نسبت داده می‌شود. این تقسیم کار به خودی خود جهانی یا اجتناب‌ناپذیر نیست. بلکه، وجود خود را مدیون فرایندهای سیاسی است که از طریق آن‌ها کار مدیریتی تعریف و به یک گروه اجتماعی ممتاز، گروهی که دارای تخصص و ویژگی‌های مربوط به اوراق بهادار مالکیت خصوصی است، نسبت داده می‌شود (نگاه کنید به بندیکس، ۱۹۶۶). "یادگیری" به کسب روش‌های مرتبط با جهان اشاره دارد. این شامل توسعه روابط ما با دیگران است. که از طریق آن حس هویت (متزلزل) و استقلال ایجاد می‌شود. در یادگیری جدا شدن، هدفمند بودن. نادیده گرفتن وابستگی متقابل عمل انسان آسان است و. حداقل نه. وابستگی‌های متقابل در سازمان‌های کاری معاصر که با وجود طغیان این سازمان‌ها بر تقسیمات اجتماعی مالکیت، جنسیت و / یا کنترل وجود دارد. در زمینه سازمان‌های کاری. یادگیری معطوف به توسعه روش‌های موثرتر برای کنترل وابستگی متقابل است (به عنوان مثال، با طراحی مجدد مشاغل به منظور تضمین افزایش بهره‌وری جمعی کارکنان). یا یادگیری آدرس می‌دهد و به دنبال تبدیل تقسیمات اجتماعی مالکیت و کنترل است که انگیزه می‌دهد، اما همچنین تلاش‌های برای دستیابی به اهداف داده‌شده را خنثی و خنثی می‌کند (به عنوان مثال، افزایش بهره‌وری J. (Barley and Kunda, ۱۹۹۳; Jacques, ۱۹۹۶)

در این فصل نشان داده می‌شود که "تفکر انتقادی" می‌تواند اعتبار اشکال استقرار یافته "مدیریت" و "یادگیری" را به چالش بکشد.

نقل قول‌های مراقبت در پاراگراف‌های قبلی مکرراً مورد استفاده قرار گرفته‌اند. هدف از استفاده از آن‌ها برجسته کردن ماهیت ساخته‌شده، متنی و مورد اختلاف معانی متنوعی است که به این مفاهیم نسبت داده می‌شوند. به

عنوان مثال، مدیریت می‌تواند به عنوان یک منبع اقتصادی، به عنوان گروهی از افراد با قابلیت‌های متمایز یا به عنوان یک سیستم قدرت و اقتدار درک شود که در آن مردم افراد مختلف و استراتژی‌های جمعی را دنبال می‌کنند. (Child, ۱۹۷۷) از نظر زیست‌محیطی، واژه "مدیریت" از زبان ایتالیایی مشتق شده است تا یک اسب را اداره کند. این ریشه معنایی اگرچه به ظاهر مبهم است، اما در تصویر خود از تفرقه اجتماعی مدیریت به عنوان یک فرآیند متناقض، آموزنده است، فرایندی که در آن یک فرد به طور همزمان مسئولیت را بر عهده می‌گیرد و به دنبال کنترل یک منبع ارزشمند، در عین حال خودپسند و بالقوه مقاوم است. به همین ترتیب، منظور از "تفکر انتقادی" و "یادگیری" با نام معتبر مرجع استناد شده متفاوت است و زمینه استفاده آن‌ها از زمینه‌ای که، مسلماً، به سادگی افشا نمی‌شود بلکه در واقع از طریق معانی که به چنین اصطلاحاتی نسبت داده می‌شوند تشکیل می‌شود. مفاهیم جنبه‌های واقعیت موجود در جهان را توصیف یا منعکس نمی‌کنند. بلکه، آن‌ها کتیبه‌ها یا صداهایی هستند که معانی ضمنی را طلب می‌کنند، و، از طریق فرآیند یادگیری، برقراری ارتباط و / یا ایجاد درک خاصی که ممکن است کم و بیش به طور گسترده به اشتراک گذاشته شود. معنای مفاهیم چیزی بیش از شیوه‌هایی که آن‌ها ادعا می‌کنند منعکس می‌کنند و برای تولید مجدد بکار می‌روند، داده نمی‌شود.

در بحث جاری، توجه به تنوع روش‌های اعمال تفکر انتقادی برای درک و تغییر شیوه مدیریت وجود دارد. این محدوده از تفکر که سوالات و اصلاحات ابزارهای جایگزین برای دستیابی به اهداف داده شده تا یک پذیرش وسیع‌تر از تفکر انتقادی که عقلانیت اهداف و، به طور مرتبط، ارزش بیطرفی یک دیدگاه مدیریتی در مورد اصلاح ابزارها را مورد بررسی قرار می‌دهد، را شامل می‌شود (Alvesson and Wilmott, ۱۹۹۲b را ببینید). مورد دوم، کاربرد افراطی و گسترده تفکر انتقادی در توجه گسترده‌تر به انسجام فکری، دفاع اخلاقی و پایداری منطقی نظریه‌ها و شیوه‌های مدیریت درگیر است.

به سوی درک انتقادی مدیریت

دریافت خرد به ما اطمینان می‌دهد که، به عنوان نتیجه فرآیندهای مدرن، سازمان‌ها در حال حاضر بر مبنای منطقی تری مدیریت می‌شوند. این حکمت ادعا می‌کند که تفکر علمی، بسیاری از بی‌خردی‌های حول روش‌های سنتی سازماندهی کار را از بین برده است. تخصص تخصصی مدیران توسعه یافته و تقویت شده است تا از رفع موثر و کارآمد نیازهای سازمان و جامعه اطمینان حاصل شود. ادعا می‌شود که "مدیریت حرفه‌ای" کلید جامعه خوب را فراهم می‌کند:

جامعه ما در این قرن به جامعه‌ای از سازمان‌ها تبدیل شده‌است. سازمان‌ها به مدیران وابسته هستند. توسط مدیران ساخته می‌شوند. که توسط مدیران هدایت و در کنار هم نگاه‌داشته شده بودند و توسط مدیران اجرا می‌شدند. زمانی که یک سازمان فراتر از آن رشد می‌کند

به ساینز خیلی کوچک. این به معنای مدیریت مبتنی بر یک نظم و آگاهی از نیازهای عینی سازمان و مردم آن است. به جای مدیریت مبتنی بر مالکیت یا انتصاب سیاسی. (دراکر).

چنین دیدگاه‌هایی فرض می‌کنند که یکپارچه‌سازی "نیازهای" سازمان با "نیازهای" کارکنان آن موضوع جایگزینی آماتورها با مدیران متخصص است. اهداف مدیریت به صورت عینی نشان‌داده شده‌اند؛ تقسیم بین مدیران و مدیریت به صورت "طبیعی" یا FU برای رسیدن به این اهداف ضروری است؛ در این مقاله، کارایی روش‌های مختلف تامین اهداف تولید پراکنده مورد بررسی قرار گرفته‌است.

نظریه مدیریت پسا ساختارگرا

انسجام این درک عقلانی از کار مدیریتی در تعدادی از محاسبات مورد بحث قرار گرفته‌است. محدودیت‌ها در جمع‌آوری و پردازش اطلاعات انسانی مورد تاکید قرار گرفته‌است. همچنین استدلال شده‌است که تصمیم‌گیری. با توجه به "نیازهای عینی سازمان"، همواره توسط تعلقات خاص مدیران، اشتغالات و فرصت‌ها هدایت و محدود می‌شود (مانند پتی گرو، ۱۹۷۳). این نیازها، دستور العمل‌های ثابت شده و "تعصبات" مدیران، و نه تنها ظرفیت محدود آن‌ها برای پردازش اطلاعات یا فشارهای تجاری برای رسیدن به بسته شدن، مدیران را از منطق منطقی نظریه مدیریت کلاسیک دور می‌کند. تصمیم‌گیری. کودک نتیجه می‌گیرد که "یک فرآیند اساسا سیاسی است که در آن محدودیت‌ها و فرصت‌ها، مبانی قدرت اعمال‌شده توسط تصمیم‌گیرندگان در پرتو ارزش‌های ایدئولوژیک هستند" (۱۹۷۲: ۱۶؛ تاکید من). چنین تحلیلی با توجه به این موضوع هدایت شده‌است که عمل مدیریت را با قادر ساختن مدیران به درک نقش ارزش‌ها در شکل دادن به ادراکات خود، به طور کامل‌تر مدیریتی سازند. و / یا از ماهیت و اهمیت سیاست‌های سازمانی تقدیر می‌کنند (برای مثال، Pfeffer، ۱۹۸۱، Kotter، ۱۹۸۲ را ببینید). یا، همانطور که پتی گرو این دیدگاه را در رابطه با توسعه روش‌های موثرتر برای دستیابی به استراتژی‌های کسب‌وکار بیان کرده‌است:

..... در وسیع‌ترین مفهوم، این بدان معنی است. گام اول در یک فرآیند تغییر باید بهبود و ایجاد هر گونه فرآیند طبیعی تغییر با پاسخ به سوالاتی از قبیل چگونگی سرعت بخشیدن به فرآیندهای موجود باشد. چگونه می‌توان

شرایطی را که تفاسیر مردم از موقعیت‌ها را تعیین می‌کند، تغییر داد. و چگونه زمینه‌ها را می‌توان در مسیر حرکت به سمت مسائل و راه‌حل‌های مشروع در مسیر حرکت به سمت آینده سازمان در یک مسیر استراتژیک متفاوت به حرکت درآورد. (پتی گرو)

در گزارش‌های پسا عقلانی مدیریت، توجه بر ابعاد ایدئولوژیک و سیاسی سازماندهی به عنوان ابزاری برای هموار کردن فرآیندهای تغییر از بالا به پایین متمرکز می‌شود. اولویت‌ها و ارزش‌های ایجاد شده مشروع فرض می‌شوند. علوم اجتماعی به عنوان یک تکنولوژی برای شناسایی و ارج نهادن به مهارت‌های سیاسی و تبلیغاتی، و نه به خاطر ظرفیت آن، ارزشمند است.

بحث مشروعیت اولویت‌های جاری (و نسخه‌ها) را برانگیخته است. در این رابطه، نظریه مدیریت پسا ساختارگرا، قوانین دانشگاهی را برای تجویز معلمان معاصر فراهم می‌کند (به عنوان مثال، پیترز و واترمن، ۱۹۸۲؛ همبر و چمپی، ۱۹۹۳) که از روش‌های "نرم" کنترل مدیریت استفاده می‌کنند و از جایگزینی سیلوهای "سنتی" با شرکت‌های فرآیند محور سازمان حمایت می‌کنند (ویل موت، ۱۹۹۳، ۱۹۹۵a را ببینید). توجه بسیار کمی به مزایا، یا عقلانیت "اهداف" مدیریت می‌شود. تفکر فرا منطقی هیچ چیز را مساله‌ساز، اخلاقی یا اکولوژیکی نمی‌داند، در کاربرد هر وسیله‌ای که ادعا می‌شود بیش‌ترین تاثیر را در تامین اهداف تثبیت شده دارد. این امر به سادگی اصلاح ابزار را برای در بر گرفتن مهارت‌های سیاسی موثر برای مدیریت تفاسیر توده مردم در محل گسترش می‌دهد (پتی گرو، ۱۹۸۵: ۳۱۶). این امر انعکاس انتقادی بر اطلاعات تاریخی عملکرد مدیریت و نظریه در ساختارهای متناقض و تفرقه‌انداز سازمان اقتصادی را ارتقا نمی‌دهد.

فرا تر از ایدئولوژی مدیریتی

پذیرش یک ایدئولوژی تکنوکرات که در آن نظریه مدیریت و عمل جراحی در درجه اول براساس سهم آن در پالایش ابزار ارزیابی می‌شود، بدون ریسک و هزینه نیست: منطق تقاضاهای تکنوکراسی که کار مدیریتی خود در معرض فرآیندهای منطقی مشابهی است که از دیگران دیدن می‌کند (فلچر، ۱۹۷۳؛ ویلموت، آینده). کاربرد فن‌آوری‌های اطلاعاتی قدرتمند به نام پیشرفت و کارایی در حال حاضر تهدید می‌کند که کار بسیاری از ناظران و مدیران را خودکار یا منسوخ می‌کند. همان‌طور که آنتونی مشاهده کرده‌است، مدیران به احتمال زیاد قربانیان ناخواسته سازماندهی مجدد هستند... به دستور نقشه‌های سازمانی که مشاوران دور دست تنظیم کرده بودند یا از کار برکنار شده بودند؛ به عنوان منابع انسانی در نظر گرفته می‌شود. توسعه و برنامه‌ریزی مدیریت به وسیله متخصصان صورت می‌پذیرد. (۱۹۷۷: ۳۱۰)

شور و شوق معاصر برای مشارکت کارکنان و برنامه‌های فرهنگ سازمانی، درونی سازی مسئولیت‌های نظارتی را در میان عملوت‌های چند مهارتی، خود - منضبط ارتقا می‌دهد، و بنابراین وضعیت و استخدام کارکنان نظارتی و مدیریت میانی را تضعیف می‌کند. هنگامی که این مدیران غرق در ایدئولوژی تکنوکرات و منظم می‌شوند، برای ایجاد حس (انتقادی)، چه رسد به مقاومت، عملکرد متناقض "منطق" ارزشمند که به طور همزمان تهدیدی برای اشتغال آن‌ها محسوب می‌شود و ارتباط تفکر انتقادی برای درک چنین تحولاتی را نشان می‌دهد، آمادگی کافی ندارند.

تناقض در قلب کار مدیریتی این است که مدیران، فروشندگان کار هستند که ارزش آن‌ها در نهایت، در چارچوب سرمایه‌گذاری سرمایه‌داری، از نظر ظرفیت شان برای نشان دادن سهم خود در سودآوری، ارزیابی می‌شود. از نظر قانونی و ساختاری، آن‌ها به عنوان عوامل مالکان دارایی‌های شرکت قرار می‌گیرند. اما به عنوان فروشندگان کار، آن‌ها در اشتغال مستمر، هویت شغلی و ... سرمایه‌گذاری می‌کنند.

آینده شغلی آن‌ها (ویلنوت، آینده نزدیک). دارایی اصلی یا "ویژگی" اکثر مدیران، قدرت کاری آن‌ها است که اشکال تخصص خاص و بالقوه زاید را به خود می‌گیرد. آن‌ها به عنوان فروشندگان متخصص، مجبور به مذاکره در مورد پرداخت این ملک در بازار کار هستند. مدیران با توجه به اشتغال آینده و چشم اندازهای شغلی خود، لزوماً مایل به تلفیق و پیاده‌سازی اصول عقلانی یا "پس منطقی" سازمان کار نیستند، به خصوص اگر تصور شود که این اصول ارزش تخصص خود را کاهش می‌دهند، هر چند که ممکن است به خوبی به آن‌ها خدمات لفاظی پرداخت کنند. در عمل، اصول و منطق سازمان در رابطه با فرصت‌های درک شده برای تضمین یا پیشرفت مجموعه‌ای از نگرانی‌ها و ارزش‌های امنیت هویت مانند گسترش یک حوزه تخصصی، ارتقا سریع، شانس کار چالش برانگیزتر، تداوم یک زندگی آرام و غیره تفسیر و تصویب می‌شوند. به عنوان کارکنان، اگرچه کارکنان نسبتاً ممتاز، فشارها و پاداش‌های مربوط به کنترل‌هایی را تجربه می‌کنند که در معرض آن‌ها قرار دارند (به عنوان مثال، بودجه، ارزیابی). به طور کلی، تفاوت‌های وضعیت و استحقاق بین مدیران میانی و سایر کارکنان در تلاش برای افزایش سودآوری و پاسخگویی به نوسانات بازار از طریق کاهش هزینه‌های مدیریتی در حال فرسایش است بسیاری از کارهای مدیریتی در حال تشدید شدن هستند و / یا با مسطح شدن طاق‌ها و تحت فشار قرار گرفتن مدیریت میانی، نا امن می‌شوند. مسیرهای شغلی با توجه به ایمنی نسبی "دودکش‌های" تخصصی، که با حرکت به سمت کار گروهی در حال فرسایش است، بیشتر مورد تردید قرار می‌گیرند. البته، برخی از مدیران، حداقل در کوتاه‌مدت، زمانی که پیشرفت "سریع" را در سلسله‌مراتب شرکت ایجاد می‌کنند، ذی‌نفع هستند. برای آن‌ها. تجربه رفتار با آن‌ها به عنوان یک کالا. اگر نادیده گرفته نشود "به هم زدن و به هم زدن" محکوم می‌شود (آنتونی،

۱۹۷۷: ۳۱۰). با افزایش حقوق و دست‌مزد به طور قابل‌ملاحظه‌ای کاهش می‌یابد و یا تا حدی جبران می‌شود. وضعیت و سایر مزایا (گزینه‌های سهم، برای مثال). اما به هر حال. بسیاری دیگر از مدیران به قربانیان (از نظر استرس و ناامنی) دامن می‌زنند. و نه فقط مرتکبان سیستم‌های کنترلی که آن‌ها طراحی می‌کنند. با پلیس کار می‌کند.

یک مثال: مدیریت در ZTC Ryland

من استدلال کرده‌ام که کار مدیریتی، یک واسطه و نتیجه از تناقضات و موانعی است که بر سر آن وجود دارد. من اکنون این ادعا را با استفاده از مطالعه واتسونز (۱۹۹۴ a) در مورد ZTC ریلند (نام مستعار) نشان داده و حمایت می‌کنم. من این مطالعه را نه تنها به این دلیل انتخاب کرده‌ام که یکی از بهترین قوم‌شناسی‌های کار مدیریتی است، بلکه به این دلیل که به من اجازه می‌دهد تا جایگاه مدیریت خود را در رابطه با غنی و پیچیده واتسونی روشن کنم، اما استدلال خواهم کرد که، در نهایت، شرح محدود کار مدیریتی است. واتسون (۱۹۹۴ a, b) حضور دو گفتمان رقیب را مورد انتقاد قرار می‌دهد که به اعتقاد وی برای جلب توجه و وفاداری مدیران ZTC رقابت می‌کردند. اول از همه، به کتک جانانه بود توانمندسازی. مهارت‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: مهارت‌های مربوط به رشد، مهارت‌های مربوط به رشد، مهارت‌های مربوط به بسیاری از مدیران ارشد با زور این موضوع را بیان کردند و با آن در تضاد بودند. از "گفتمان کنترل، مشاغل و هزینه‌ها" پیشی بگیرید. مدیران در ZTC مجبور به تمرین بودند و می‌خواستند ایده‌های خود درباره توانمندسازی و رشد را باور کنند. با این حال، تجربیات و نگرانی‌های روزمره آن‌ها در مورد آینده کار باعث شد که بسیاری از آن‌ها موقعیت خود را به لحاظ افزایش کنترل و فشار برای کاهش هزینه تفسیر کنند. به نوبه خود، این فشارها تمایل به بودن در مشاغل (ایمن) را به جای این که به عنوان صاحبان مهارت‌های (قابل انتقال) شناسایی شوند، برانگیخته است.

واتسون اشاره می‌کند که چگونه مدیران در ZTC بین عناصر این گفتمان‌ها به طور مبهم و مبهم شنیده شدند و به طور مبهم به عقب بازگشتند و بین عناصر این گفتمان‌ها تغییر موضع دادند (۱۹۹۴ a: ۱۱۴). این تنش‌ها و جابجایی‌ها در طول دوره‌های افزونگی به بیش‌ترین آسودگی خاطر تبدیل شدند. سپس صحبت از توانمندسازی و رشد با "سیاست کنترل هزینه سخت و حفظ سطوح سود در کوتاه‌مدت" در تضاد مستقیم قرار گرفت (واتسون، ۱۹۹۴ S: ۸۳b). این تنش به وضوح توسط یک مدیر تولید بیان شد:

چطور میتونی این رو موعظه کنی؟ همان طور که سومک دیروز به من گفت، این توسعه شخصی و تجاری در همان زمان که شما دارید از شر آن خلاص می‌شوید. به اپراتور هستم. چرا من اینجا هستم و تمام تلاش خود را

می‌کنم] می‌توانم این محصول را بیرون بیاورم وقتی که فردا صبح شما می‌توانید یک انلویه قهوه‌ای به من بدهید " پاسخی نداشت.

واتسون این تنش‌ها را از نظر دیدگاه خاص و خودشکست کار مدیریتی توضیح می‌دهد، که به شدت به کسانی که در موقعیت‌های ارشد قرار دارند، نسبت داده می‌شود، که در آن مدیران ZTC به عنوان "برنامه ریزان منطقی و سازندگان غیر احساسی سیستم‌های سازمانی" در نظر گرفته می‌شوند (واتسون، ۱۷۹a: ۹۹I). واتسون ادعا می‌کند که چنین دیدگاهی، یک فاصله اجتماعی نارسا بین مدیران و آنچه آن‌ها مدیریت می‌کنند ایجاد کرده‌است زیرا آن‌ها را "بالاتر و جدا از هم" قرار می‌دهد. در نتیجه، واتسون استدلال می‌کند که بسیاری از مدیران در نهایت اطلاعات کمتری در مورد "کار اصلی سازمان" کسب کردند و بنابراین مجبور به مدیریت "برداشت از همه چیز" شدند ("بی‌آی‌دی"). به نوبه خود، واتسون این تناقض را درک می‌کند که نتیجه "از دست دادن خلق و خوی بد و از پا در آمدن فریاد" است، و، به طرز نگران‌کننده‌ای برای شرکت، منجر به توسل مدیران به مدیریت در یک فاصله از طریق ساختارها، سیستم‌ها می‌شود. ابتکارات و موضوعاتی که به جای به اشتراک گذاری ایده‌ها و توسعه راه‌حلی برای مشکلات مشترک و وظایف مورد توافق، به خودی خود به پایان می‌رسند. بنابراین، واتسون تنش‌ها در ZTC را به عنوان محصولی از مدیران ارشد با فرض یک دیدگاه اشتباه تشخیص می‌دهد. این دیدگاه، به گفته واتسونز، آن‌ها را به ترویج و تاکید بر گفتمان "توانمندسازی، مهارت‌ها و رشد" سوق داد که در برابر "عمل" که آن‌ها از آن دور شده بودند، پرواز کرد، چرا که به طور همزمان برای گسترش و مشروعیت بخشیدن به این فاصله عمل می‌کرد. در مقابل، من تنش‌ها و دیدگاه‌های مربوط به آن‌ها را به عنوان بیان تناقضات موجود در ساختار سازمان کار مدیریتی تفسیر می‌کنم، که انکار نمی‌کند که تعارضات و تناقضات مختلف احتمالاً در هر نوع سازمان انسانی با آن‌ها مواجه می‌شوند. واتسون مدیریت را درک می‌کند که اساساً "به" شکل دادن " فعالیت‌های سازمان کاری به عنوان یک کل مربوط می‌شود.

در مورد بقای بلند مدت آن من می‌گویم که مدیریت ارشد، به ویژه، اغلب به دنبال ارائه نقش خود به این روش به عنوان ابزاری برای کسب مشروعیت عمومی و ایجاد هم‌کاری و تلاش کارکنان، از جمله مدیران میانی است. اما، در عمل، مدیران در شرکت‌های کاپیتالیستی مانند ZTC تحت فشار شدید و بیرحمانه‌ای برای سازماندهی کار دیگران به روش‌هایی هستند که حداقل اولویت‌های سهامدار را به حداقل برسانند. حداقل یک چشم در حرکت قیمت سهام نگه‌داشته می‌شود. سودآوری، نه به خودی خود، مساله حیاتی است؛ و تناقضاتی که کار مدیریتی را ساختاردهی می‌کنند از فشارهایی ناشی می‌شوند که تلاش مولد از نیروی کار از طریق گفتمان توانمندسازی را القا می‌کنند، برای مثال، از جمله مدیران دیگر، در حالی که به طور همزمان از گزینه یا تهدید

پنهان برای از بین بردن نیروی کار خود برای مثال، از طریق گفتمان کنترل، بیشتر اوقات استفاده می‌کنند. این تنش به طور نسبی در "تضعیف‌شده" یا "کم‌تحرک" شرکت تجربه می‌شود و نمود آن به طور معمول به نگرش "خجالتی"، "دردزا" یا "با انگیزه سیاسی" افرادی نسبت داده می‌شود که به نظر می‌رسد فاقد نظم و جاه‌طلبی لازم هستند و نه به تناقضات ساختاری گسترده‌تر. با این حال، به طور موقت، مانند زمانی که موجی از افزونگی رخ می‌دهد، بیشتر آشکار می‌شود که بقای بلند مدت به اندازه سودآوری کوتاه‌مدت که از دست دادن شغل را شتاب می‌بخشد، نیست. در یک دنیای ایده‌آل، شاید مدیران باید نقش اصلی خود را به عنوان کمک به عملکرد کلی سازمان به عنوان یک کل ببینند. اما در دنیای زنده "ZTC Riland"، همان طور که یافته‌های واتسونز نشان می‌دهد، چنین دیدگاهی عمیقاً ایدئولوژیک است به این معنا که به جای ترویج بازتاب انتقادی بر روی آن، مانع از آن می‌شود، و از تناقضاتی که در قلب فعالیت‌های سرمایه‌داری نهفته است درس می‌گیرند.

به این معنی که پی‌گیری "عملکرد کلی سازمان" می‌تواند به طور مستقل از روابط اجتماعی تولید انجام شود که به طور همزمان فشار را بر کارکنان وارد می‌کند تا "کنار هم جمع شوند" و "اجرا" را انجام دهند، همانطور که آن‌ها برای تقسیم مدیران و کارکنان با تنظیم "عوامل بالا" و "عوامل خارج از عمل" عمل می‌کنند. این "جدا شدن"، همانطور که واتسون آن را توصیف می‌کند، نمی‌تواند به طور کامل از نظر مدیرانی که طرفدار دیدگاه نادرست یا ناکارآمد مدیریت هستند، توضیح داده شود، حتی اگر افراط در چنین دیدگاهی وجود داشته باشد. از جمله امکانات متعدد غذاخوری، می‌توان آن‌ها را با نام یک‌سان سازی مزایای کارکنان توجیه کرد. به جای آن، در نظر گرفتن شرایط مادی و ایدئولوژیک که منجر به افزایش دیدگاه منسوب به واتسون به مدیران ارشد و بی‌میلی مرتبط با موضوع آن به بررسی انتقادی می‌شود، ضروری است. نظریه مدیریت متعارف. من استدلال کرده‌ام که مدیران تکنسین خنثی نیستند. و برخلاف نظریه مدیریت پسا‌ساختارگرا، من استدلال کرده‌ام که مدیران بیش از کسانی هستند که مهارت کافی در سیاست و فرهنگ سازمانی دارند. همانطور که مطالعه وات سن از ZTC نشان می‌دهد، مدیران به طور معمول با وفاداری‌ها و اخلاقیات متناقض دست و پنجه نرم می‌کنند: اما او وجود وفاداری‌های متناقض مدیریت را به یک دیدگاه اشتباه از کارشان نسبت می‌دهد نه ساختار روابط اجتماعی که آن را معقول می‌سازد. عدم وجود کتاب‌های مدیریت راهی برای معنی بخشیدن به آن‌ها است.

مولفه‌های دنیوی کار مدیریتی که واتسون (۱۹۹۴) آن را توصیف کرده‌است. در غیاب چنین تفکری، مدیران می‌توانند به راحتی سخت شوند، اقدامات خود را توجیه کنند یا به سادگی گیج شوند و تحت‌تاثیر مقیاس و پیچیدگی معماها قرار گیرند. وظیفه یادگیری اقدام انتقادی، ارایه و فرماندهی یک جایگزین برای بی‌طرفی ظاهری و اقتدار نظریه مدیریت سنتی به عنوان ابزاری برای باز کردن و تسهیل تحول عمل مدیریت است. اما، در انجام

این کار، باید به ویژگی مجسم شده عمل توجه شود، و نه فقط به کمبودها یا غیر عقلانی بودن نظریه مدیریت منطقی و پس منطقی.

به سوی درک انتقادی یادگیری مدیریت

یک مکان واضح برای شروع، تجربه و مشکلات یادگیرندگان و سپس کشف دیدگاه‌های مختلف برای ایجاد حس تجارب آن‌ها و برای پرداختن به مشکلات آن‌ها است. چنین رویکردی به طور گسترده‌ای با فلسفه آموزشی توسعه‌یافته در یادگیری عمل همسو است. (Revans, 1982)

آموزش مدیریت سنتی، دانشجویان و متخصصان را به کسب دانش در مورد سندرم تونل کارپ مرتبط و تکنیک‌هایی که، در اصل، دارای ارتباط جهانی هستند، دعوت می‌کند. فرض بر این است که جهان وضعیت یک شی خارجی مستقل را دارد که می‌تواند در مورد آن شناخته شود. با به دست آوردن بدنه دانش، دانشجو یا متخصص تبدیل به یک متخصص می‌شود که می‌تواند منابع انسانی و مادی را بهتر استفاده، دستکاری و کنترل کند. در مقابل، یادگیری عملی بر مجاورت یادگیرندگان و دانش آن‌ها از جهان تاکید می‌کند. آموزش مدیریت سنتی از تنگنای آموزش مدیریت سنتی است.

Table 9.1 *Traditional and action learning approaches to management education (adapted from McLaughlin and Thorpe, 1993)*

	Traditional management education	Action learning
World view	The world is an exterior 'object' to be learned about. Self-development is unimportant. Some notion of correct management practice, established by research, defines the (formal) curriculum.	The world is a contiguous 'subject' to act upon and change. Self-development is very important. Content and/or delivery of learning is defined by the organization and/or the learners.
<i>Modus operandi</i>	Managers should learn theories or models derived from research. Experts decide on what should be learnt, when and how much. Models, concepts, ideas are provided to offer tools for future thinking and action.	Learners should be facilitated by a tutor to solve problems. Experts are viewed with caution. Models, concepts, ideas are developed in response to current problems.

که به ساده‌ترین شکل ممکن دانش آموزان و دست اندرکاران را قادر می‌سازد تا دانش بیشتری را در نظریه انتزاعی کسب کنند. اما آن‌ها را برای یادگیری از تجربیات خود و یا پیشرفت ظرفیت خود برای مقابله با مشکلات خاص تجهیز نمی‌کند و از آن‌ها یاد نمی‌گیرد. از نقطه نظر یادگیری عمل، دانش همیشه کم و بیش در تجربه حاصل از دانشجویان یا دست اندرکاران مجسم می‌شود؛ دانش به طور موثر بی‌فایده است مگر اینکه آن‌ها توانایی درک ارتباط آن با یک موقعیت خاص را داشته باشند و آن را به کار گیرند. که به طور کلی درگیر شدن دیگران را در بر می‌گیرد و به همین دلیل است که خودشکوفایی در مرکز فلسفه یادگیری عمل قرار دارد. نقش و سهم متخصصان با احتیاط تلقی می‌شود زیرا ارزش دانش در درجه اول در ارتباط با ارتباط عملی آن برای مقابله با مشکلات زنده ارزیابی می‌شود نه ارزش کلی و انتزاعی که مقامات به آن نسبت می‌دهند. تا جایی که یادگیری عملی با مبارزات دانشجویان و افراد حرفه‌ای درگیر می‌شود، همچنین ممکن است درک، و حساسیت نسبت به جنبه‌های "تاریک‌تر" زندگی سازمانی که به طور کلی پذیرفته می‌شوند، یا حداقل کد گذاری می‌شوند را باز کند. در آموزش مدیریت سنتی. مثل McLaughlin و تورپ،

در سطح تجربه خودشان. مدیرانی که مسئولیت برنامه‌های عملی یادگیری را بر عهده دارند می‌توانند موضوعات و سازمان خود را بهتر بشناسند. همان طور که وینس نشان می‌دهد، انکار یا به حاشیه راندن احساسات در مجموعه‌های یادگیری عملی ارتباط نزدیکی با سیاست یادگیری دارد؛ و. من با ساختار جنسیتی کار مدیریتی به عنوان واسطه هویت مردانه برای تایید و تصدیق اضافه می‌کنم. یادگیری زمانی که افراد در سازمان‌ها هستند، مهارت یا تحریف می‌شود. یا در گروه‌های یادگیری، به عنوان پیامد ساخت و سازه‌ای اجتماعی هویت در سازمان‌ها و گروه‌ها به صورت نابرابر قرار می‌گیرند (وینس). تجارب یادگیری همواره توسط روابط اجتماعی قدرت بین معلمان / تسهیل‌کننده‌ها و اعضای مجموعه‌های یادگیری میانجی‌گری می‌شوند. با این حال. در یادگیری عملی، "افسانه فراگیر انسان‌گرا" وجود دارد.

به طور معناداری از نظر جنسیت، قومیت، سن، وضعیت شرکت و... وینس (۱۹۹۶) اشاره مکرر به "تفاوت‌های قدرت ساخته‌شده از نظر اجتماعی" دارد اما هیچ تجزیه و تحلیل یا در نظر گرفتن این که چگونه این تفاوت‌ها ساخته می‌شوند یا تبدیل به "حقایق" در زمینه‌های خاص می‌شوند وجود ندارد. به طور دقیق، در تئوری و عمل کار مدیریتی، از جمله آموزش مدیریت، چنین نقایصی وجود داشت که بحث مدیریت در بخش قبلی برای جبران آن در نظر گرفته شده بود. پیشنهاد شده است که مطالعه انتقادی مدیریت باید فراتر از شناسایی ساده اختلافات قدرت برود یا اشاره شود که این موارد ساخته شده‌اند. علاوه بر این، باید مشروعیت این تفاوت‌ها را بررسی کند و پتانسیل تغییراتی را که می‌توانند شیوه‌ها و ایدئولوژی‌هایی که از طریق آن‌ها استثمار، ظلم و انقیاد نهادینه

می‌شوند را به چالش بکشند، کشف کند. به عنوان مثال، تفکر انتقادی توجه را به ارتباط احتمالی بین روابط اجتماعی قدرت (به عنوان مثال، سرمایه‌داری، پدرسالاری) و تمایل به دور کردن احساسات از سازمان کاری جلب می‌کند، نه حداقل به این دلیل که دومی، که به عنوان ناامیدی، خشم، نفرت و غیره بیان می‌شود، می‌تواند مبنایی درگیر برای مقاومت در برابر ساختارها و الگوهای تعامل فراهم کند. (Fineman, ۱۹۹۳) به طور مشترک با یادگیری عمل، یادگیری عمل انتقادی به دنبال رسیدگی به مشکلات عملی و فوری زندگی و کار به عنوان یک دانشجو یا متخصص مدیریت است. و تا این حد، نگرانی‌های آن با تعدادی از انتقادات یادگیری عملکرد از آموزش مدیریت سنتی تشدید می‌شود. با این حال، یادگیری عملی، فرایندهای خود - توسعه‌ای فردی را از رسانه‌های نهادی تحول فردی و اجتماعی خلاصه می‌کند. با قرار دادن هر دو مشکل و راه‌حل در افراد، یادگیری عملی قادر به درک چگونگی تقسیم قابلیت‌های حل مساله افراد نیست بلکه با توسعه آن‌ها و قرار دادن آن‌ها در ساختارهای روابط اجتماعی محدود می‌شود. برخی تفاوت‌های کلیدی بین یادگیری عمل سنتی و انتقادی در جدول ۹.۲ خلاصه شده است. هنگامی که برای آموزش مدیریت به کار برده می‌شود، یادگیری عمل انتقادی فلسفه آموزشی یادگیری عمل را با سنت‌های انتقادی ترکیب می‌کند تا نیروهای متناقض که بر کار سازمانی تاثیر می‌گذارند را بهتر درک و تغییر دهد. در طرح کلی کلی، فرآیند اقدام انتقادی شامل لحظات فراوانی است که من به صورت ایتالیک با اشاره به مطالعه واتسونز (۱۹۹۴، a, b) از مدیران در ZTC Riland (بخش قبلی را ببینید) نشان می‌دهم:

اصول و شیوه‌های متناقض سازمان کار به طور مکرر کنوانسیون‌ها و نسخه‌های ایجاد شده را مختل می‌کند. به نوبه خود، بی‌ثباتی و بحران، فرصت‌های تکرار شونده را برای زیر سوال بردن حیل‌های دریافت‌شده و تغییر شیوه‌های ایجاد شده، نشان می‌دهند. یادگیری عمل انتقادی به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه ایده‌های نسبتاً انتزاعی نظریه انتقادی می‌توانند در فرآیند درک و تغییر شیوه‌های بین فردی و سازمانی به کار گرفته شوند. مدیران می‌توانند با ترکیب یک روش آموزشی که بر مدیریت به عنوان یک تجربه زنده با نظریه‌ای که خرد متعارف را نادیده می‌گیرد، تمرکز می‌کند، قادر به توسعه عادات تفکر انتقادی شوند ... که آن‌ها را برای شهروندی مسئولیت‌پذیر آماده می‌کند و به زندگی‌ها و مشاغل پاداش شخصی و اجتماعی می‌دهد. و به این ترتیب، ممکن است امکان پیشرفت شرکت‌های دانش وجود داشته باشد که کم‌تر با اجبار به ارائه خدمات غیر منطقی و بی‌عدالتی‌های وضع موجود هدایت می‌شوند تا علاقه به نوسازی فردی و اجتماعی.

برای کسانی که نگران ترجمه دیدگاه‌های مطالعات مدیریت انتقادی به انواع جدید آموزش مدیریت و یادگیری هستند، چالش حرکت از انتقادات فکری است که مخاطبان آن اساساً دانشگاهیان سطح پایین هستند تا یک حوزه

وسیع تر از دانشجویان و متخصصان را در بحث در مورد نظریه و عمل مدیریت که می تواند به تحول آن کمک کند، در بر بگیرند. (Willmott, 1994) یکی از پیش شرط های مهم این بحث، بی اعتبار ساختن نمایندگی مدیریت به عنوان یک فن آوری سیاسی بی طرف و مترقی است (گری و میتایف، ۱۹۹۵ را نیز ببینید). همان طور که واتسون به مطالعه خود در مورد ZTC Riland اشاره می کند:

کار مدیریتی، بیش از آنچه در کتاب های درسی مدیریت معمول می بینیم، مستلزم کنار آمدن با آن است. این افراد در حال تلاش برای مدیریت زندگی و هویت خود هستند. مفاهیم ارزشی آن ها از "نوع افرادی که هستند" و نیز مسئولیت های مدیریتی رسمی آن ها. (واتسون).

مطالعات قوم شناختی، مانند دالتونز (۱۹۵۹) و واتسونز (۱۹۹۴)، همواره نشان می دهند که مدیریت یک فرآیند چند وجهی است که قابل تقلیل به تصاویر ارائه شده در کتاب های درسی نیست و یا توسط "مسئولیت های مدیریتی رسمی" آن ها ثبت می شود. به نوبه خود، این نشان می دهد که مربیان مدیریت راهی برای زندگی کاری مدیران از طریق مدیران دارند که مورد تایید قرار نگرفته اند و در واقع در رابطه با برخی تنش ها، کتب درسی سنتی و ارائه کتاب های آشپزی مدیریت هستند. اما، البته، تغییر شیوه مدیریت به بیش از یک تغییر جهت فکری از سوی مربیان مدیریت نیاز خواهد داشت. مدیریت دانشگاهیان ممکن است وسوسه شود که در حفظ فاصله بین ما و دست اندرکاران با یکدیگر تبانی کنند، یا به این دلیل که ما در مورد آن اهانت آمیز هستیم.

کسب و کار مدیریت و / یا به این دلیل که یافتن راهی برای برقراری ارتباط با مخاطبان گسترده تر در مورد مدیریت و یا با مدیران دشوار و نا امن است، بدون اینکه در ارزش های مدیریت گرابی که می خواهند از آن فاصله بحرانی داشته باشند، جذب شوند " (برگویین، ۱۹۹۵: ۹۵). برای بسیاری از ما، توسعه اراده برای مقابله با ارتدکسی و تعصب نیز ممکن است نیاز به تغییر قلبی داشته باشد که در آن مدیران دیگر به عنوان یک (غیر روشنفکر یا خصمانه) دیگری قرار ندارند.

خلاصه و نتیجه گیری

در این فصل، من به دنبال مفهوم سازی و نشان دادن این موضوع بوده ام که چگونه تفکر انتقادی می تواند برای یادگیری در مورد نظریه و عمل مدیریت به کار گرفته شود. در ابتدا به ماهیت، و ارتباطات بین "مدیریت"، "یادگیری" و "تفکر انتقادی" توجه شد. اهمیت به باز بودن طبیعت انسان، وابستگی متقابل روابط اجتماعی و نقش قدرت در ساختاردهی و مشروعیت بخشیدن به آن روابط به عنوان پس زمینه ای برای بررسی حساب های

جایگزین کار مدیریتی و مفاهیم یادگیری مدیریت بستگی داشت. درک کار مدیریتی به عنوان تجلی فشارهای متناقض مواجه شده در سازمان‌های کار سرمایه‌داری مدرن، سپس با اشاره به مطالعه عمیق وات سن ریلند ZTC نشان داده شد. این امر راهی را برای نشان دادن کاستی‌های شناسایی شده در حساب‌های "منطقی" و "پس منطقی" مدیریت فراهم می‌کند، و برای بحث در مورد یک رویکرد انتقادی که، به عنوان مثال، اهمیت کلیدی که توسط واتسون به دیدگاه‌های نادرست مدیران ارشد ZTC نسبت به موقعیت خود در یک ساختار متناقض از روابط تولید نسبت داده می‌شود را تفسیر می‌کند. سپس این درک از سازمان ساختاری شیوه‌ها و ایدئولوژی‌های مدیریتی به فعالیت یادگیری مدیریت اعمال شد که در آن مقایسه‌ای بین آموزش مدیریت سنتی، یادگیری عمل و یادگیری اقدام بحرانی صورت گرفت. استدلال شد که دومی براساس فلسفه یادگیری عمل ساخته می‌شود اما به روشی که به نقش قدرت در فرآیندهای یادگیری، هم در سازمان‌ها و هم در مجموعه‌های یادگیری توجه دارد. بازی فشارهای متناقض بر مدیران و کار آن‌ها به عنوان تسهیل بالقوه، و نه فقط بازدارنده، تغییرات پیشرو در نظریه و عمل مدیریت شناسایی شد. بازتاب بدنی بر مشکلات تجربه‌شده در عمل روزمره، که اصل il با یادگیری عملی تسهیل می‌شود، در صورتی اهمیت حیاتی دارد که امکانات دگرگونی فردی و اجتماعی، پیش‌بینی شده توسط نظریه انتقادی، باید تکمیل شوند. در غیاب خود انعکاسی انتقادی، تمایل به یادگیری عمل برای شخصی سازی و روان‌شناسی تشخیص مشکلات به شیوه‌ای است که محاط بودن آن‌ها در رسانه ساختاری روابط قدرت را نادیده می‌گیرد. به همین ترتیب، مگر اینکه تعهدی برای کار با دیدگاه‌های نظریه انتقادی وجود داشته باشد، آن‌ها ممکن است کاری بیشتر از بدبینی یا گناه سوختی انجام دهند. (Fay, 1987) بنابراین چالش برای مدیریت بحرانی یادگیری، مقابله با بی‌طرفی و ابهام حساب‌های "عقلانی و پس منطقی" است. و نسخه‌هایی برای کار مدیریتی؛ و علاوه بر این، توسعه گفتمان‌ها و اقداماتی که می‌تواند تحول "مدیریت" را از یک فن‌آوری تفرقه‌انداز کنترل اجتماعی به یک ابزار جمعی رهایی‌بخش تسهیل نماید.

PART III

VALUES AND PURPOSES

بخش سوم

ارزش ها و اهداف

هر گونه تجزیه و تحلیل حوزه یادگیری مدیریت، چه صرفاً توصیفی و چه از دیدگاه انتقادی، ناگزیر سیستم‌های ارزشی مختلفی را نشان می‌دهد که توسعه نظریه و عمل را تحت‌تاثیر قرار داده‌اند. اما ارزش‌ها و اهداف چگونه به بخشی از بحث یادگیری مدیریت تبدیل می‌شوند؟ به نظر می‌رسد که توجه صریح به ارزش‌ها و باورها در بافت کلیسا، خانه یا جامعه راحت‌تر باشد. توجه به ارزش‌ها در کار، بیشتر وابسته به محیط به نظر می‌رسد. و ممکن است تابع اشتغالات مربوط به اهداف شرکت شود، مگر آنکه بتوان آن‌ها را تا آن حد تحت کنترل درآورد.

نمونه‌هایی از اینکه کجا سوالات ارزش‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند ممکن است زمانی باشد که مشاوران دعوت به کار با صناعی که آن‌ها به عنوان آسیب رساندن به جامعه یا محیط‌زیست در نظر می‌گیرند را رد می‌کنند، زمانی که شرکت کنندگان از پیروی از روش آموزشی که آن‌ها به عنوان تشویق نفوذ غیر منطقی به زندگی شخصی یا افکار خصوصی خود می‌بینند امتناع می‌کنند، و یا زمانی که مدیران آموزشی در برابر یک برنامه تحقیقاتی مقاومت می‌کنند، باور ندارند که به ایده‌ها و تجربه کارمندانی که از آن‌ها خواسته می‌شود شرکت کنند، احترام بگذارند.

شناسایی به عنوان بخشی از جهان سایه برای گره‌هایی که در بخش قبل مورد بحث قرار گرفتند، دشوار است. تردید در مورد پیامدهای اجتماعی طرح‌های سازمانی خاص یا روش‌های ظهور جنبش روابط انسانی در مدیریت مثالی از این است، همانطور که نقد بعدی آن است. در این حوزه‌های تحقیق و بحث، در محل کار یا دپارتمان آموزش و برنامه مدیریت، ارزش‌ها و استانداردهای اخلاقی و حرفه‌ای با تعاریف ایدئولوژی و اخلاق درهم‌پیچیده

شده‌اند. چه در رابطه با استانداردهای حرفه‌ای در کار با دانشجویان، شرکت کنندگان، مشتریان یا کارفرمایان حقوق، انتظارات سازگاری بین ارزش‌های حمایت‌شده و آن‌هایی که در عمل مشاهده می‌شوند، یا با تلاش برای ایجاد یک پلتفرم رهایی‌بخش در کار و تحصیل، ما در قلمرو ارزش‌ها و اهدافی هستیم که، تا همین اواخر، نقش محوری در مدیریت ندارند، همانطور که آن‌ها در آموزش، سلامت، قانون یا کار اجتماعی دارند.

در یادگیری مدیریت، برخی از تم‌ها دائمی به نظر می‌رسند و تفاوت‌های بین اهداف ابزاری و رهایی‌بخش، یا به طور کلی‌تر، بیان تنش بین انسان‌گرایی و گرایش مادی را منعکس می‌کنند. انتخاب روش‌ها و ساختارها در کار سازمان‌یافته یا عمل آموزشی این معضلات را نشان می‌دهد. مورد برای و علیه مدیریت مشارکتی، چه برای پایه قرار دادن برنامه‌های آموزشی بر روی اهداف یا شایستگی‌های قابل‌اندازه‌گیری، استفاده از روان‌سنجی، یا توسعه روش‌های تجربی، نه تنها سوالات اثربخشی را مطرح می‌کند.

بلکه به معنای سوالات ارزشی نیز هست. آیا انتخاب‌های خاص مناسب هستند یا از نظر پیامدهای شخصی و اجتماعی خود "درست" هستند؟ و تمرین پرسش در یادگیری مدیریت سوالات عمیق‌تری را در مورد دیدگاهی که این مسائل باید از آن مورد توجه قرار گیرند، ایجاد می‌کند. این خود موضوع ارزش‌ها و نه تنها منطق است.

بازبینی پروژه انسان‌گرایان در یادگیری مدیریت^{۲۷}

یک مثال آشنا از جایی که سوالات ارزش در آن دخیل هستند در این بحث است که آیا نیازهای فردی را می‌توان در حالی که الزامات سازمانی را برآورده می‌کند برآورده کرد. مفهوم تناسب فردی - سازمانی به آزادیخواهانی که به دنبال راه‌هایی برای دستیابی به اهداف سازمانی و خود شکوفایی کارکنان در این فرآیند هستند، امید داده‌است. این امر رویای رمانتیک رفاه بدون نابرابری را زنده نگاه می‌دارد. ثروت بدون استثمار.

به همین ترتیب، پیشنهادی که نیازهای شخصی و موقعیت‌های سازمانی پور را می‌توان یکپارچه کرد توسط برخی به عنوان بخشی از یک دستکاری پیچیده دیده می‌شود که از طریق آن وفاداری به اهداف مدیریت ارشد تضمین می‌شود. این انتقاد به طور خاص در روش‌های آموزشی که توهمی از اجماع را ترویج می‌دهند، برای تقویت این باور که اختلافات می‌توانند با خوشحالی با توسل به "اهداف برتر" که به نفع همه است حل و فصل شوند، تراز شده‌است. این ایدئولوژی، طغیان جنبش روابط انسانی اولیه را فراهم کرد، که هولوی آن را تلاشی خوب اما تا

^{۲۷} Re-visiting the Humanist Project within Management Learning

حدی موفق برای جلب هم‌کاری کارگران در اهداف شرکت بدون تغییر ساختارها یا فن‌آوری آن توصیف می‌کند (۱۹۹۱: ۷۶).

اخیرا، اما با به ارث بردن سیستم ارزشی مشابه، کیفیت برنامه‌های زندگی کاری، غنی‌سازی شغل و چرخه‌های کیفیت، ایده‌های اصلاح خود و "توانمندسازی" را مطرح می‌کنند، اما این تردید وجود دارد که آیا هر یک از این رویکردهای مادی بر توزیع قدرت در سازمان‌ها یا تفاوت‌های قدرت بین گروه‌های ترتیبی سلسله مراتبی تاثیر می‌گذارد. درخواست‌های اخیر برای تناسب سازمانی را می‌توان در تخصیص مفهوم فرهنگ به عنوان ابزاری برای توسعه یک همگنی ارزش‌ها در یک سازمان مشاهده کرد. با این حال همانطور که هال وی اشاره می‌کند، کاربردها در عمل مفاهیمی مانند فرهنگ. آن‌ها از بالا شکل گرفته و کنترل می‌شوند. حتی مدل‌های سازمانی که ادعای یک آرایش کثرت‌گرایانه را دارند، معمولا براساس این فرض هستند که تضاد منافع یا داوطلبانه در احترام به اهداف فراگیر حل و فصل خواهد شد، و یا "مدیریت" خواهد شد، به طوری که از وحدت هدف اطمینان حاصل شود.

بنابراین مدیریت بر روی تعادل و هماهنگی منافع اعضای سازمان تمرکز دارد به طوری که آن‌ها می‌توانند با یکدیگر در محدودیت‌های تعیین‌شده توسط اهداف رسمی سازمان کار کنند. این معضلات ارزش و هدف به طریقی راه خود را به ایده‌های توسعه‌یافته توسط نویسندگان در یادگیری مدیریت، از جمله مشارکت در این کتاب، پیدا می‌کنند. شاید سوالی که باید در این نقطه پرسیده شود این باشد که اهمیت اشتغال ذهنی مداوم به ارزش‌ها و اهدافی که این امر نشان می‌دهد چیست؟ در عصر فرامردن، جلب توجه به ارزش‌ها، چه برسد به ایستادگی در برابر مجموعه‌های خاصی از ارزش‌ها، ممکن است یک بی‌معنا به نظر برسد. آیا این کتاب عدم تمایل به رها کردن اخلاق دهه ۱۹۶۰ را نشان می‌دهد، که در طول آن آموزش و توسعه مدیریت شکل گرفت؟ آیا می‌تواند بازگشت به دستور کار روابط انسانی را نشان دهد، البته از دیدگاه انتقادی؟ از آنجا که اقتدار "روایت‌های بزرگ" اومانیسیم و مارکسیسم تضعیف شده‌است، و رشته‌های مختلف (و گاهی اوقات در حال رقابت) سیستم‌های اقتدار خود را در علوم اجتماعی توسعه می‌دهند، هنوز هم به نظر می‌رسد که نیاز به ایجاد ارزش‌ها، اصول و اخلاق وجود دارد که فراتر از مصلحت عملی روزمره به نظر می‌رسد. میل به جستجوی معنای عمیق‌تر در کار، تحصیل و روابط در هر یک از این حوزه‌ها همچنان ادامه دارد، همانطور که اهمیت به اصول اساسی عدالت در زندگی زنان و مردان وابسته است. هشدار معمولا این است که توجیه تکنوکرات ملاحظاتی اخلاق، ارزش‌ها و سوالات مسئولیت اجتماعی را کنار گذاشته‌است، که عمل حرفه‌ای در آموزش، قانون، دولت و سلامت توسط ابزاری که مشخصه علم، فن‌آوری و تجارت است، انجام شده‌است، که آرمان‌های لیبرال برای

تحصیل با اشتغال به آموزش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها جایگزین شده‌اند. با این حال، همانطور که همکاران در این بخش نشان می‌دهند، سنتی در آموزش و توسعه مدیریت وجود دارد که توسط این بدبینی در نظر گرفته نشده است. می‌توان پرسید که آیا ایده‌های توسعه‌یافته از یک اومانیزم سنتی یا یک دیدگاه انتقادی تا به حال در عمل بیان خود را پیدا کرده‌اند؟ ما اذعان می‌کنیم که نظریه باید علاوه بر بحث، عمل را نیز ایجاد کند، و اینکه نظریه انتقادی باید عمل انتقادی را ایجاد کند، یا پراکسیس یک اصطلاح مفید است، زیرا تفاوت بین حل مساله در یک زمینه و عمل تغییر نیافته را نشان می‌دهد که برای ایجاد تغییر زمینه‌ای (برای ساختارها یا اهداف) در نظر گرفته شده است، زیرا نظریه مبتنی بر آن به فرآیندهای اجتماعی، سیاسی و همچنین فنی توجه کرده است. نظریه انتقادی جایگزینی برای عمل نیست، با هدف "درک جهان و تغییر آن" (بورل و مورگان، ۱۹۷۹: ۲۹۴). در واقع، باید گفت که اگر نظریه منجر به تغییر قابل توجه نشود، از این نظر که در سراسر این کتاب مورد استفاده قرار می‌گیرد، حیاتی نبوده است. با این حال، در حمایت از مورد ارزش‌ها و اهدافی که باید در هسته بحث‌های یادگیری مدیریت باشند، مهم است که آن‌ها به نظریه و عمل نفوذ کنند و به بخش‌های متخصص یا مکان‌های مبهم در قفسه‌های کتابخانه تقسیم نشوند. این هدف به راحتی به دست نمی‌آید، به خصوص برای مثال در فرهنگ انگلیسی که در آن تمایل به تقسیم مردم بین کسانی که انجام می‌دهند و کسانی که فکر می‌کنند کاملاً ریشه‌دار است. ترجیح داده شدن ترتیبی است که کانینگهام پیشنهاد کرده است:

این امکان وجود دارد که استدلال کنیم به جای اینکه اخلاق را به عنوان یک گزینه جالب در برنامه‌درسی مکتب کسب‌وکار ببینیم. لازم است یادگیری مدیریتی را بر مبنای بررسی مسائل اخلاقی آغاز کنیم. اخلاق. ارزش‌ها و مسوولیت اجتماعی. تصمیم درباره اینکه چه چیزی درست و چه چیزی برای مدیر خوب است تا یاد بگیرد باید از درستی و خوبی به عنوان ۱۱۱۰ سوال آغاز شود. (۱۹۹۴: III)

فصل‌های این بخش

نکته در مورد سوالات نفوذ ارزش در ایده‌ها در عمل توسط استدلال رابین اسنل برای مطالعه اخلاق کسب‌وکار به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش مدیران نشان داده شده است. فصل او همچنین به این مقدمه اشاره می‌کند که نظریه انتقادی باید در عمل در این مورد عمل آموزشی آشکار شود و بر باور به توانایی آموزش مدیریت برای تاثیر بر کار حرفه‌ای مدیران تاکید می‌کند. گزارش رابین سین لی همچنین از رسم سنت‌های یادگیری تجربی برای به ارمغان آوردن این موضوع، ادغام روش آموزش انسان‌گرایی با دستور کار انتقادی پست‌مدرن پشتیبانی می‌کند. ویوین هاجسون و مونیکا لی هر دو با ارزش‌های ضمنی در تمرین آموزش و توسعه مواجه هستند و، در کنار

هم، نشان می‌دهند که چگونه کارگران در یادگیری مدیریت می‌توانند از هر دو دیدگاه شخصی و اجتماعی در مورد ارزش‌ها و اهداف برای انعکاس انتقادی در عمل استفاده کنند. مونیکا لی با انگیزه‌هایی که بر کار معلمان تاثیر می‌گذارد و با اقداماتی که قبلاً مطرح شد مواجه است که آیا آموزش و توسعه به همان اندازه که در تضمین تعهد آن‌ها به الزامات سازمانی است، در جهت منافع توانمندسازی افراد است یا خیر، آیا آن‌ها با نیازهای افراد به همان اندازه که آن‌ها را تجربه می‌کنند، سازگار هستند یا خیر. وی وین هاجسون به دوراهی می‌پردازد که با افزایش استفاده از تکنولوژی کامپیوتر در یادگیری بوجود آمده است، که آیا امکان روابط مساوات طلبانه تر در کار یا آموزش را ممکن می‌سازد یا تضعیف می‌کند. یادگیری به کمک کامپیوتر ممکن است یک تجربه اساساً جدا کننده به نظر برسد، اما استفاده از "بزار گروهی" معاصر توسط برخی از متخصصان تعلیم و تربیت برای قادر ساختن مردم برای ارتباط برقرار کردن و مطالعه با یکدیگر از طریق روابط دموکراتیک‌تر است. این در تضاد با این دیدگاه آشنا تر است که برنامه‌های کامپیوتری شخصی سازی می‌شوند. همانند دیگر فصل‌های این بخش، فصل ویوین هاجسون از این باور پشتیبانی می‌کند که کیفیت تلاش انسان را می‌توان با یادگیری و تحقیق افزایش داد و آن فن‌آوری را می‌توان برای غنی‌سازی هر دو طراحی کرد. تحقیق در مدیریت یک معضل جالب را نشان می‌دهد که شاید بیش از هر فعالیت دیگری، پتانسیل تعارض بین سنت دانشگاهی و فعالیت مدیریتی را نشان می‌دهد. جودی مارشال و عقل محض و همکاران آن‌ها روشی را برای تحقیق توسعه داده‌اند که اهمیت در نظر گرفتن کلیت تجربه روزمره را هم به عنوان مدیران و هم محققان تایید می‌کند. آن‌ها برنامه‌ای را توصیف می‌کنند که برای کمک به محققان طراحی کرده‌اند تا چشم اندازی از دانش و درک را کشف کنند که به بررسی روش‌هایی می‌پردازد که هر دو از نظر اجتماعی ساخته شده‌اند، در حالی که یک روش تحقیق را اصلاح می‌کنند که در آن سخت است.

تلاش برای معنا بخشیدن به رویدادها و تجربه شخصی و جمعی آن‌ها. در این مورد، نویسندگان به وضوح نشان می‌دهند که ارزش‌های عمیقاً حفظ شده می‌تواند در عمل حرفه‌ای بیان شوند.

10

Management Learning Perspectives on Business Ethics

Robin Snell

دیدگاه‌های یادگیری مدیریت در مورد اخلاق تجاری

اخلاق تجاری تعریف شده^{۲۸}

برخی از مفسران اخلاق و اخلاق را عبارات مترادف می‌دانند، زیرا آن‌ها ریشه در کلمه‌ای دارند که به ترتیب از اخلاق یونانی و آداب و رسوم لاتین گرفته شده است. بر این اساس، ترووینو و نلسون اخلاق کسب‌وکار را به عنوان "رفتاری که سازگار با اصول، هنجارها و استانداردهای کسب‌وکار است که توسط جامعه مورد توافق قرار گرفته است" تعریف می‌کنند (۱۹۹۵: ۱۴). چنین تعاریف عملگرایانه‌ای دو نقص عمده دارند. اول، در گسترش مطابقت با عرف و عمل، آن‌ها از زمینه‌های به سرعت در حال تغییر که در آن استانداردهای اخلاقی برای یک

^{۲۸} Business Ethics Defined

جامعه کسب‌وکار مدرن، مانند اقتصادهای در حال توسعه چین یا اروپای مرکزی و شرقی تعیین شده‌اند، غفلت می‌کنند. دوم اینکه، مطالعات واقعا باز اخلاق باید مستلزم زیر سوال بردن دقیق تمام شیوه‌ها و موسسات باشد. بنابراین دی جورج اخلاق کسب‌وکار را در حوزه گسترده‌تر اخلاق فلسفی قرار می‌دهد:

اخلاق اخلاق را مطالعه می‌کند. بنابراین اخلاق کسب‌وکار یک موضوع انتقادی و هنجار آفرین است. نوشته‌های معمول ضد کسب‌وکار نیستند، بلکه رویکردهای اخلاقی مینیمالیستی مبتنی بر منافع شخصی، انطباق قانونی آشکار، و منطق اقتصاد خرد را با نادیده گرفتن ادعاهای اخلاقی گروه‌های ذی‌نفع گسترده‌تر مورد انتقاد قرار می‌دهند. عدالت، صداقت، یکپارچگی، احترام به حقوق بشر کارکنان، حفاظت از محیط‌زیست، ایمنی محصول، و مسئولیت اجتماعی شرکت به عنوان اصول اصلی کسب‌وکار مورد بررسی قرار می‌گیرند. ناملموس بودن چنین اصولی، و پیچیدگی کاربرد آن‌ها، به این معنی است که اخلاق کسب‌وکار پاسخ‌ها یا دلایل نهایی ارائه نمی‌دهد، بلکه بحث‌های زنده را بر می‌انگیزد.

حتی در بازار آزاد "مککاس" مانند هنگ‌کنگ، دولت‌ها کسب‌وکار را از طریق چارچوب‌های قانونی تنظیم می‌کنند و گاهی اوقات به طور مستقیم حرکت می‌کنند یا مداخله می‌کنند. بنابراین اصول اخلاقی روابط دولت و کسب‌وکار مهم هستند. اگر شبکه‌ای از کمک‌های ویژه و کمک‌های سری وجود داشته باشد، و مردم این را بفهمند، موج خشم می‌تواند بسیار شدید باشد، همانطور که اخیرا در ژاپن، کره جنوبی و ایتالیا، جایی که سیاستمداران و مردم پیشرو هستند، مشاهده شده‌است.

عده‌ای که دست به دست و پای خود زده بودند. انتخاباتی نسبت به اخلاق‌های تجاری در مورد رشوه‌خواری و اخذی در تجارت بین‌المللی نگرانی کمتری دارند، به طوری که رسوایی اخیر سد پرگائو خسارت کمی به دولت‌های مربوطه وارد کرد (بریتانیا و مالزی). این قرارداد شامل اعطای حق قراردادهای دفاعی با ارائه کمک به یک پروژه توسعه که از نظر زیست‌محیطی مشکوک است، می‌شد.

دامنه این فصل ۲۹

در مطالعه اخلاق کسب‌وکار از دیدگاه یادگیری مدیریت. در این فصل به موضوعات برگزیده فرآیند مرتبط با یادگیری اخلاق کسب‌وکار پرداخته می‌شود. اخلاق کسب‌وکار چگونه به بخشی از برنامه‌درسی کسب‌وکار و مدیریت تبدیل شد؟ اهداف آموزشی آن چیست؟ چه استراتژی‌های تدریس به کار گرفته می‌شوند؟ تاثیر آموزش

اخلاق کسب و کار چیست؟ برنامه‌درسی پنهان اخلاق کسب و کار، که از طریق اجتماعی شدن در موسسات آموزشی و تجاری به دست می‌آید، چیست؟ چگونه ممکن است عضو هیات دولت از آن more شود؟ چگونه ممکن است تفاوت‌های فرهنگی در استانداردها و شیوه‌های اخلاق کسب و کار حل و فصل شود؟ این فصل به بررسی محتوای اخلاق کسب و کار نمی‌پردازد. بیش از ۱۰۰ کتاب اخلاق تجاری وجود دارد، و حداقل برای مجلات معتبر (مجله اخلاق تجاری، تجارت و اخلاق حرفه‌ای، فصلنامه اخلاق تجاری، اخلاق تجاری: یک بررسی اروپایی). این مباحث اساسی را پوشش می‌دهند (به عنوان مثال، هستی‌شناسی در مقابل فایده گرایی، نسبیست‌گرایی فرهنگی در مقابل جهانروایی / عام‌گرایی، اخلاقی بودن شیوه‌ها و ترتیبات خاص) که من حذف می‌کنم. من فرض می‌کنم که استانداردهای اخلاقی اساسی مشترک برای همه بشریت وجود دارد، صرف‌نظر از فشار موقعیتی یا فرهنگی، و اینکه سیستم‌ها و فرهنگ‌های فاسد ممکن است از طریق در معرض قرار گرفتن، مخالفت اصولی، بحث عمومی و آموزش بهبود یابند. بنابراین من به سمت وظیفه‌شناسی، جهانروایی و توسعه گرایش دارم.

جنبش‌های اجتماعی مدرن

بیش از ۲۰۰ سال است که دو روایت مدرن غربی در مورد رفتار و سازماندهی کسب و کار وجود دارد. مورد غالب هنوز هم مدرنیسم سیستماتیک است. این کتاب که در متون اواخر قرن هجدهم چون کتاب آدم سمیش به وفور یافت می‌شود، وعده ثروت و از بین بردن مشکلات اجتماعی از طریق کارایی و پیشرفت فنی را می‌دهد. کاره‌ای زیادی انجام شده‌است، بنابراین مدرنیسم سیستماتیک به جذب تجار، سیاستمداران، دانشمندان و مفسران اقتصادی که آن را با اقتدار منتشر می‌کنند، ادامه می‌دهد.

روایت جایگزین بسیار مهم است، مجموعه‌ای متنوع از جایگزین‌های رادیکال براساس نیاز به پیشرفت که کرامت و یکپارچگی معنوی را در کار افزایش می‌دهد. علاوه بر آثار قرن نوزدهم کارل مارکس، که یک نقطه مرجع قوی هستند، نویسندگان بی شماری با دیدگاه‌های مختلف، مانند ویلیام موریس و اریک وجود دارند.

فروم، که نگرانی مشترک او این بود که صنعت براساس اصول سلسله‌مراتبی سازماندهی شود و برای خدمت به منافع محدود، ایجاد استرس، بیگانگی، بهره‌برداری و بدبختی طراحی شود. منطق مارکس الهام‌بخش اولیه برای اتحاد جماهیر شوروی سابق بود، اما خیلی زود در جنگ استالینوس غرق شد - کمونیسم، شکلی از مدرنیسم سیستماتیک. در غرب در طول دهه ۱۹۳۰، ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، ایدئولوژی‌های رسمی در مورد ماهیت اتحاد جماهیر شوروی (دوست یا دشمن) با توجه به منافع نظامی متفاوت بودند، اما روایت‌های مدرنیسم انتقادی خود یا نقش بدی داشتند و یا به عنوان شر محکوم می‌شدند. به این ترتیب بود که در زمان جنگ سرد در دهه‌های ۱۹۵۰،

۱۹۶۰ و ۱۹۷۰. مدرنیسم سیستماتیک در هر دو سوی پرده آهنین حکومت می‌کرد. از دهه ۱۹۶۰، زیر جریان‌های قوی اعتراض در آمریکا و جاه‌ای دیگر وجود داشته‌است. دی جورج اشاره می‌کند:

..... ظهور ضد فرهنگ. جنگ تفرقه‌انگیز ویتنام. رشد و توسعه اکولوژیکی. آلودگی. و مشکلات هسته‌ای و زباله‌های سمی. و اعتراضات علیه به اصطلاح مجتمع نظامی - صنعتی. و قدرت رو به رشد جنبش مصرف‌کنندگان. تجارت به خاطر آسیب رساندن به جامعه به شیوه‌های مختلف مورد حمله قرار گرفت. مدارس کسب‌وکار با نهادینه کردن دوره‌های مسائل اجتماعی واکنش نشان دادند. (۱۹۹۵: ۱۷)

این اعتراضات تاثیر اندکی بر تحولات فرهنگی عمده تجاری داشت که مستلزم تغییر در تعادل و ماهیت گفت‌وگو در جامعه است (لاتور، ۱۹۸۷، ۱۹۸۸؛ بوجه، ۱۹۹۴) که چند دهه طول می‌کشد تا به وقوع بپیوندد. در عوض، مدرنیسم سیستماتیک در دهه ۱۹۸۰ در غرب، با کاهش مالیات برای ثروتمندان، لغو نظارت بر مبادلات و خصوصی‌سازی بخش دولتی سابق، به شدت فردی شد. رهبران کسب‌وکار حریصانه واکنش نشان دادند، و گزارش‌های بسیاری درباره سو حاکمیت شرکتی، اوراق قرضه کم‌ارزش، تصاحب خصمانه و از بین بردن دارایی وجود داشتند. این رسوایی‌ها و رسوایی‌ها موجب از هم پاشیدگی بیشتر شد. مدیران میانی از تجربه یاد گرفتند تا نسبت به زندگی سازمانی بدبین شوند. اکثریت با معضلات اخلاقی در کار مواجه بودند (توفلر ۱۹۸۶؛ واترز و دیگران. در حالی که مدیران به طور خاص نمی‌خواستند در مورد معضلات اخلاقی خود با دیگران صحبت کنند، آن‌ها می‌خواستند، اما مثال اخلاقی از رهبران خود به دست نیاوردند. (Bird and Waters, ۱۹۸۹) منطق کسب‌وکار سرد بازیگران بزرگ را به یافتن ارزان‌ترین کار بدون توجه به مرزهای ملی، به دست آوردن بازارهای جدید، و قرار دادن فن‌آوری در هر کجا که برای این بازارهای جدید بسیار مناسب بود، واداشت. مدیران ارشد ایالات متحده آمریکا ممکن است نگران نقض قانون شیوه‌های فساد خارجی سال ۱۹۷۷ (که تنها معاملات با مقامات ارشد را پوشش می‌داد) باشند، اما در غیر این صورت ممکن است چشم خود را به استانداردهای مختلف ایمنی، شرایط کاری و صحت قراردادی ببندند. درخواست‌های "بی‌قاعده" در پایان مذاکرات پر پیچ‌وخم، وقت گیر و پرمخاطره وجدان آن‌ها را آزار می‌داد اما آن‌ها چگونه می‌توانستند این کار را رد کنند؟ اعتراض ادامه یافت. آموزش اخلاق تجاری در دهه ۱۹۸۰ رونق گرفت و به بسیاری از مدارس کسب‌وکار در ایالات متحده آمریکا گسترش یافت. (Singh, ۱۹۸۹) دانشکده کسب‌وکار هاروارد کمک بزرگی برای توسعه آموزش اخلاق کسب‌وکار خود دریافت کرد. (Tomko, ۱۹۸۷) چیزی مشابه، اما کوچک‌تر، در انگلستان و بقیه اروپا اتفاق افتاد که با علامت مشخص شده بود.

راه‌اندازی شبکه اخلاق تجاری اروپایی در سال ۱۹۸۷. رشد در آموزش به موازات اتخاذ کدهای شرکتی بیش از ۹۰ درصد از شرکت‌های بزرگ آمریکا و حدود ۵۰ درصد از شرکت‌های اروپایی بود. (Weaver, ۱۹۹۳) مسئولیت اجتماعی تبدیل به نقطه فروشی برای شرکت‌هایی مانند فروشگاه بدنه شد، که آنتی‌رودیک ۱۷ کاریزماتیک، سرگردی برای حفاظت از محیط‌زیست، تجارت منصفانه، حقوق حیوانات، و حقوق مالکیت معنوی مردم بومی بود. (Roddick, ۱۹۹۱) تا زمانی که اقتصاد غرب در پایان دهه ۱۹۸۰ کند شود، مدرنیست‌های سیستماتیک می‌توانند اعتراض را به عنوان گناه شیک کنار بگذارند. با این حال، در دهه ۱۹۹۰، خشم اخلاقی فزاینده‌ای در میان طبقات متوسط غربی وجود داشته‌است. در زمان گسترش تجارت جهانی، بسیاری از مدیران میانی و متخصصان با افزونگی و عدم قطعیت مواجه هستند زیرا مشاغل صادر شده‌اند. همچنین نگرانی شدیدی در مورد اکولوژی وجود دارد: اثر گلخانه‌ای، حفره‌های لایه اوزون، حوادث هسته‌ای و تخلیه زباله‌های سمی.

معیارهای اخلاق تجاری^{۳۰}

دی جورج (۱۹۹۵) ادعا می‌کند که اخلاق کسب‌وکار در حال حاضر یک جنبش اجتماعی است. مدرنیسم انتقادی هنوز هم "شکست‌خورده" است، اما با مدرنیسم سیستماتیک برای دستور کار اخلاقی در مدارس کسب‌وکار رقابت می‌کند. گفت و گو میان این دو روایت ممکن است در نهایت محتمل باشد. جدول ۱۰.۱ تاکیدات متفاوت آن‌ها را خلاصه می‌کند.

^{۳۰} Business Ethics Narratives

Table 10.1 *Competing modern narratives on business ethics*

Issue	Typical systematic modern narrative	Typical critical modern narrative
Corruption: bribery and extortion	Bad because it dents local or national pride, deters inward investment, and is a sign of backwardness.	Bad because it is inherently unfair, disadvantaging the politically and economically weak.
Protection of the environment	Our sons and daughters will suffer or perish unless we adopt proper controls.	Indigenous peoples, rare animal species and future citizens are entitled to a habitable environment.
Inflated executive salaries	One should set up systems of corporate governance overseen by non-executive directors to safeguard minority shareholders' interests.	One should campaign for wider social justice, including action to help the poor and reduce unemployment.
The function of codes of ethics	They are tools for inspiring the confidence of customers and investors, and a means of controlling staff.	They are a starting point only. People should be encouraged to develop their own personal moral code.
Preferred Kohlberg stages	Conventional reasoning: preserving stability, the rule of law and order and social respectability.	Postconventional reasoning: concern for social welfare, justice and universal ethical principles.

جدول ۱۰. مقایسه روایت‌های مدرن در مورد اخلاق کسب‌وکار

مدرنیسم سیستماتیک صدای معذرت‌خواهی رهبران تجاری و سیاستمداران محاصره‌شده است که با مشکلات مشروعیت‌بخشی همراه است. لاکل (۱۹۸۸) آن را به عنوان چیزی پست و خالی محکوم می‌کند. مدرنیسم انتقادی در میان دانشگاهیان کسب‌وکار از تمام رشته‌ها محبوب شده‌است، که برخی از آن‌ها به فشار از سوی دولت‌های جناح راست برای اعمال اصول بازار آزاد به منظور ارائه دوره و سرمایه‌گذاری تحقیقاتی، توهین کرده‌اند. جامعه‌شناسان و فلاسفه ترغیب شده‌اند تا فرضیات و بدکارکردی‌های "فرهنگ سازمانی" را از هم جدا کنند.

در میان تجار رویکرد نوین و نظام‌مند مدرن به اخلاق کسب‌وکار تحول یافته‌است. این موضوع با پیشرفت‌های اخیر در هنگ‌کنگ مشخص شده‌است، که در آن معمای قدیمی این که آیا اخلاق کسب‌وکار یک اخلاق حرفه‌ای است یا نه، با یک اجماع سنگین (در ملا عام) در کنار فرشتگان جایگزین شده‌است. گزارش‌های افزایش فساد و تقلب در تجارت فرامرزی با چین، و در خود هنگ‌کنگ، تحلیلگران مالی را نگران کرده‌است، کسانی که نگران مزیت رقابتی زونه اداری ویژه آینده هستند. در کنفرانسی برای مدیران ارشد اجرایی در ۴ می ۱۹۹۴، فرماندار کریس پاتن اظهار تاسف کرد که تنها ۲۰ شرکت (از میان ۴۸۷ شرکت داخلی ذکر شده) دارای کدهای رفتاری شرکتی هستند، و از آن‌ها خواست که این کدهای رفتاری نامناسب را بپذیرند. (ICAC, ۱۹۹۴) تا دوم می ۱۹۹۵،

نزدیک به ۱۰۰۰ شرکت و انجمن تجاری این کار را انجام داده بودند. (ICAC, ۱۹۹۵) پان آن‌ها را از انگیزه‌های مالی و حقوقی محروم کرده بود. این انفجار منافع فعال نشان‌دهنده نگرانی‌هایی در میان جامعه تجاری در مورد فساد مالی است. تعداد کمی از مردم می‌خواهند که هنگ‌کنگ به شیوه عملکرد دهه ۱۹۷۰ برگردد. جایی که ' به صورت یک موجود بومی درآمد بود.

در ایالات متحده، کدهای اخلاقی به منافع شخصی شرکت‌ها به طور مستقیم خدمت می‌کنند. دستور العمل‌های تعیین حکم فدرال مصوب در سال ۱۹۹۱ به شرکت‌ها این امکان را می‌دهد که اگر بتوانند نشان دهند که گام‌هایی را برای منصرف کردن کارمندان از نقض قانون برداشته اند، ادعای جریمه‌های کاهش یافته کنند (دی جورج).

تدریس کنونی^{۳۱}

آموزش اخلاق تجاری، با برگزاری کلاس‌های آموزشی در کره جنوبی، سنگاپور، اندونزی، فراتر از غرب گسترش یافته است. ژاپن و فیلیپین. هر جا که این کار انجام شود، رویکرد تدریس استاندارد عبارت است از:

[برای] شامل برخی نظریه‌های اخلاقی و قدردانی از کاربردهای آن در موقعیت‌های کسب‌وکار و مدیریت است. نظریه کسب‌وکار و مدیریت با اشاره به مباحث اخلاقی مطرح شده است. مدل ذینفعان به عنوان مبنایی برای تجزیه و تحلیل است. (مکلاگان)

چنین آموزه‌هایی، با آن مبانی نظری سنگین. تاکید مفهومی و تحلیلی، ممکن است تاثیر چندانی نداشته باشد. Herndon (۱۹۹۶). مروری بر مطالعات ارزشیابی آموزش اخلاق کسب‌وکار و شواهد بهبود کوتاه‌مدت قضاوت اخلاقی دانشجویان در برخی مطالعات. اما نه در دیگران. او هیچ مدرکی دال بر بهبود بلندمدت ارائه نکرد. بدون حتی در نظر گرفتن رابطه واقعی، نتایج نا امید کننده بوده است. آیا به این دلیل است که اخلاق کسب‌وکار هنوز نابالغ است، یک توده زباله. آیا می‌توان برای فهم تعارضات پیچیده اخلاقی معاصر به مردم کمک کرد؟ (Macintyre, ۱۹۸۸) با توجه به قدرت جنبش اخلاق تجاری، این دلیل قانع کننده نیست. چهار دلیل جایگزین برای انجام این فرآیند، زمینه و فرهنگ آموزش دوره کارشناسی وجود دارد. اول، ممکن است تسهیل کننده‌ها به درستی بر روی موضوع تمرکز نکنند و یا آن را زمینه سازی نکنند. بنابراین هرندون (۱۹۹۶) از آموزش یک مدل تصمیم‌گیری سیستماتیک حمایت می‌کند. دوم، اگر دانش آموزان در موقعیتی نباشند که آموزه‌ها را در عمل فوری قرار دهند، مشکلات مورد بحث انتزاعی و مبهم باقی می‌مانند. این امر ممکن است رویکردهای سطح سطحی

^{۳۱} Current Teaching

برای یادگیری براساس حفظ و تکرار طوطی وار، به جای رویکردهای سطح عمیق، معانی شخصی را تشویق کند. (Marton and Saljo ۱۹۷۶) سوم، وبر و گرین (۱۹ - ۹۱) اشاره می کنند که افراد بزرگسال بین ۱۸ تا ۲۱ سال از نظر بلوغ اخلاقی پیشرفت چندانی نکرده اند (این نکته در بخش پایین در مورد توسعه اجتماعی - اخلاقی توسعه داده شده است). اکثریت ممکن است آماده درک عمق و قدرت اصول اخلاقی نباشند که ذهن فلاسفه حرفه ای را به کار گرفته اند. چهارم، آموزش اخلاق تجاری رسمی ممکن است در سایه "برنامه درسی پنهان" باشد که دلالت بر این دارد که اخلاق یک موضوع نمادین است که ارتباط کمی با کسب و کار واقعی دارد. بنابراین فوگلیا در یک نظرسنجی از دانشجویان دوره کارشناسی در وارتون گزارش می دهد:

دانشجویان متعددی ادعا می کنند که در برخی از دوره های کاری خود غیر اخلاقی بودن به آنها آموزش داده می شود. یکی از دانشجویان شکایت داشت که تاکید کمی بر رفاه اجتماعی وجود دارد، و لطیفه ها و تذکرات مکرر در مورد اینکه چگونه می توان پول بیشتری به دست آورد، تکرار می شد. دیگران گفتند که به آنها "حسابداری خلاق" آموزش داده شد تا با هم تبانی کنند اما دستگیر نشدند، که آنها به خاطر مهارت هایشان استخدام شدند اما نه به خاطر اصول اخلاقی شان. و اینکه شهرت و منصفانه بودن اهمیت کمتری نسبت به دستیابی به منافع استراتژیک دارد. امیدوارم این دانشجویان آنچه را که اساتید سعی در گفتن آن داشتند، بد تعبیر کرده باشند. اما در صورتی که در این درس به اخلاق اشاره نشود، برای چنین تفاسیر نادرستی بسیار آسان تر خواهد بود. هنگامی که ملاحظات اخلاقی نادیده گرفته می شوند و بر مزیت کسب و کار تاکید می شود، برای دانشجویان تفسیر نظرات تند، طعنه آمیز و / یا طنزآمیز به عنوان علامتی که نشان می دهد افراد کسب و کار برای کسب سود از هیچ کاری دست نمی کشند، آسان است. (۱۹۹۳: ۱۰)

دانش آموزان وارتون با کلیشه وارتون حریص و از نظر اجتماعی بی مسئولیت موافق بودند. یکی از دانش آموزان استدلال کرد که دانش آموزان وارتون باید بدون اصول اخلاقی آموزش ببینند. برخی از دانش آموزان از شنیدن استدلال همکلاسی های خود مبنی بر اینکه یک فرد باید اخلاق خود را کنار بگذارد و اخلاق شرکت را بپذیرد شوکه شدند، در این استدلال که "تنها چیزی که میلکن اشتباه انجام داد دستگیر شد". اثرات ناخوشایند فشار همسالان، همراه با این فرض که اینها افرادی هستند که جامعه تجاری را تشکیل می دهند که دانشجویان امیدوارند در آن ادغام شوند، این احساس را تقویت می کنند که نگرش های غیر اخلاقی برای آنها استاندارد است.

در سال ۱۹۹۱، مدرسه وارتون برنامه ای را برای ادغام اخلاق کسب و کار در برنامه درسی کارشناسی کسب و کار خود، معرفی اخلاق از طریق چند دوره، به جای تمرکز تمام آن در یک دوره اخلاق کسب و کار واحد، راه اندازی

کرد. فاگلیا (۱۹۹۳) به این نتیجه رسید که دانش آموزان به طور کلی طرفدار این برنامه بودند، اما بسیاری از دوره‌ها تحت تاثیر قرار نگرفتند و باقی مانده دوران قبلی باقی ماند.

Table 10.2 *The Kohlberg model of moral judgement*

Level*	Stage	Orientation	Moral motives	Definition of 'right'	Social perspective
PME	ZERO	Impulsive amorality	None	Right is what I want, right now, even if it harms others	None
PRCM	ONE	Obedience and punishment-avoidance.	Irrational dread of punishment; fear of those in positions of authority.	Rules and authority are to be obeyed rigidly, to the letter, in order to avoid punishment or physical damage.	One is preoccupied with self-preservation, obsessed with what those in charge seem to want, and fearful of the immediate physical consequences of obedience or dissent. What will happen to me, if ...?
	TWO	Means to personal pleasure and reward; trade and exchange when needed.	Personal gain and reward. Working out whether to risk punishment in pursuit of gain.	One must serve one's own needs; making deals with other people if necessary.	One is aware that others have their own vested interests, too. Willing to cooperate and seek goodwill by 'knock for knock' or 'give and take' bargaining. What will I gain (and risk), if ...?
CM	THREE	Interpersonal expectations, approval and conformity.	Avoiding disapproval by others, which would lead to guilt or shame.	One should be good to others and not hurt their feelings. One must trust and be loyal to partners. Live up to others' expectations.	One considers relationships with other close individuals. Willing to 'put oneself in their shoes'. Shared feelings, agreements and expectations become more important than narrow individual interests. What will they think, if ...?
	FOUR	Maintaining law and order; maintaining the social system.	Fulfilling one's formal duties, thus avoiding official dishonour.	One must perform one's duty to society, uphold law and order, and contribute to social institutions.	One feels obliged to occupy roles and follow or enforce rules laid down by the system as a whole, rather than meeting interpersonal demands. What am I required to do ...?
	FIVE	Justice and welfare; prior rights and social contracts, as defined in reasonable debate.	Striving to be reasonable, consistent and purposeful in pursuit of principles that are good for the community.	For the betterment of society as a whole, basic rights and values must be upheld even if existing institutions do not protect them.	One concerns oneself with the 'greater good': what would be in the best interests of society and consistent with the basic rights and needs of its members, regardless of existing laws and institutions. What should the law be, in order to ...?
POCM	SIX	Universal principles of justice and welfare.	Firmly applying well worked-out principles, which one is confident to debate openly and non-defensively with all-comers.	Following universally generalizable principles: e.g., never excluding or exempting any group or individual from a right or moral duty (including me even in special circumstances).	One holds firmly, with no exception, to the basic human premise of respect for other persons because they are ends in themselves, not mere tools to meet others' purposes. What are the principles against which societies and their aims should be judged? How can I apply these in my daily life?
	SEVEN	The cosmos as an integral whole: oneness.	Being at one with the cosmos, respecting and preserving its wider harmonies and paradoxes.	Right extends beyond what is immediately useful or interesting to humanity, e.g., respecting the needs of beings and systems which may currently pose a threat to humanity.	One is concerned for the integrity of all systems and entities making up the universe, not simply for people alone or for the systems which immediately sustain them. What is the natural law governing all systems and interrelations between systems?

*Key: PME = premoral existence PRCM = preconventional morality CM = conventional morality POCM = postconventional morality
Source: Model adapted from Kohlberg, 1981: 121-2, 128 and 409-12, and from Kohlberg and Ryncarz, 1990: 193-5

هیچ شرحی از آموزش اخلاق کسب‌وکار بدون مدل مراحل رشد استدلال اخلاقی کوهلبرگ کامل نیست. این مدل در جای دیگری توضیح داده شده‌است (Kohlberg, ۱۹۸۱, ۱۹۸۴). فرض بر این است که پس از یک مرحله اولیه (صفر) از آمورالیت‌تکانشی، مردم تا هفت مرحله از استدلال اخلاقی به نفع قوی و گسترده‌تر توسعه می‌یابند. فرمول نهایی این مدل در کولبرگ و رینیکارز (۱۹۹۰) ظاهر شده و در جدول ۱۰.۲ شرح داده می‌شود. مراحل یک و دو از پیش قراردادی هستند. افراد در آن سطح از رشد اخلاقی هیچ ارزش ذاتی بر روی هنجارها و کنوانسیون‌های اجتماعی ندارند. آن‌ها صرفاً به خاطر منافع شخصی و مصلحت عمل می‌کنند، یعنی "اگر الان به این مردم توهین کنم، این معامله را از دست خواهم داد". در مواجهه با مشکلات اخلاقی، نگرانی‌های معمول آن‌ها این است که "چه چیزی در آن برای من وجود دارد؟ چرا باید به خودم زحمت بدهم؟ چه کسی مسئول است (و بنابراین ممکن است مرا مجازات کند یا پاداش دهد)؟ برای اونا What's؟ '... آن‌ها ممکن است در سیاست ماکیاوولی شرکت کنند و پیشنهادها خود را به زبان اهداف و آرمان‌های مشترک مطرح کنند. فراتر از مرحله دوم، سطح توجه به اخلاقیات است، که در آن مردم به خاطر خود برای مطابقت ارزش قائل می‌شوند. کسانی که در مرحله سوم قرار دارند، بر هنجارهای اخلاقی کوتاه‌نظرانه تمرکز می‌کنند و با انتظارات دوستان نزدیک، خانواده و همکاران خود زندگی می‌کنند. کسانی که به مرحله چهار رسیده‌اند، درگیر یکپارچگی حرفه‌ای و پی‌گیری اهداف شرکت مطابق با سیستم‌های قوانین، رویه‌ها و استانداردهایی هستند که توسط مقامات رسمی وضع شده‌اند. اخلاقی بودن در مرحله پنجم و فراتر از آن، فراقراردادی است. افرادی که به این سطح می‌رسند متوجه می‌شوند که قوانین یا کنوانسیون‌ها نامعتبر هستند مگر اینکه براساس نگرانی برای عدالت و رفاه باشند. آن‌ها ممکن است برای قوانینی که بهتر به این اهداف خدمت می‌کنند مبارزه کنند، یا ممکن است صرفاً با نوع‌دوستی و مثال اخلاقی رهبری شوند. آن‌ها به فرآیند تصمیم‌گیری اخلاقی به خاطر خود ارزش می‌گذارند، یعنی "من کاملاً با شما مخالفم، اما من از حق شما برای استدلال متقاعد کننده دیدگاه خود نسبت به دیگران دفاع خواهم کرد". رشد اخلاقی یک فرآیند طول عمر است، اما کم‌تر از ۲۰ درصد از بزرگسالان به مرحله پنجم می‌رسند (Hersh et al). تعاریف کوهلبرگ از اخلاقیات فراقراردادی، به استثنای ارزش‌های مربوط به اهمیت دادن، بسیار محدود مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. (Gilligan, ۱۹۸۲) مطالعه من از تعاریف اخلاق سکولار این است که، سرعت گیلیگان، آن‌ها شامل رحم و شفقت و همدلی هستند (برای همه مردم، نه فقط برای دایره درونی من). این مدل باعث افزایش بحث در مورد اهداف آموزش اخلاق تجاری شده‌است. برخی از نویسندگان (برای مثال، پن، ۱۹۸۵؛ اسنل، ۱۹۹۳؛ جنستاد و ویلموت، ۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کنند که معلمان باید هدف خود را برای استدلال اخلاقی پسا منطقی بیان کنند.

دیگران (فردریش و دیگران). مواضع متفاوت در این بحث مواضع مدرن انتقادی در مقابل مواضع مدرن سیستماتیک را نشان می‌دهد. هر دوی این "اردوها" می‌خواهند فراگیران را از مقدمه‌چینی دور کنند.

morality. با انجام این کار، آموزگاران باید توجه کنند که فراگیران کجا هستند. با توجه به این مدل، مراحل را نمی‌توان نادیده گرفت: رشد اخلاقی با تبدیل شدن به مرحله بعدی همراه می‌شود و به مرحله بعدی کشیده می‌شود. مرحله آموزش در این مرحله دو یادگیرنده کاشی کاری است. به نظر مبهم یا مبهم می‌آید. (Weber and Green, ۱۹۹۱)

پن (۱۹۸۵) موفقیت در تقویت استدلال فراقراردادی را از طریق کلاس انتخابی یک ترم MBA در اخلاق تجاری در دانشگاه سنت ادواردز در تگزاس گزارش می‌دهد. ۱۹ دانشجو میانگین سنی ۳۵ سال داشتند. بیشتر آن‌ها قبل از شروع دوره در مرحله کولهبرگ مورد ارزیابی قرار گرفتند. هفت نفر تا پایان دوره به طبقه پنجم رفتند. پن به طور منظم به مدل کولهبرگ در طول بحث‌های کلاسی موارد در اخلاق کسب‌وکار بین‌المللی اشاره کرد. او با اتخاذ روش ایفای نقش ایده‌آل کولهبرگ و الفنبینز (۱۹۷۵) به دنبال رسیدن به اجماع بود که در زیر توضیح داده شده است (از پن، ۱۹۸۵: ۷۹):

۱- خود را در موقعیت هر حزب در یک موقعیت تصور کنید و تمام ادعاهای اخلاقی که ممکن است آن‌ها بخواهند مطرح کنند را در نظر بگیرید.

۲- بعد، تصور کنید که شما زیر نقاب نادانی هستید که در مورد کدام مهمانی هستید. از آن موقعیت عینی، کدام ادعا را تایید می‌کنید و کدام را رد می‌کنید؟

۳- به یک قضاوت اخلاقی براساس ادعاهای تایید شده در مرحله دو ادامه دهید.

رویکردهای همگانی، طول عمر^{۳۳}

چه کار دیگری ممکن است انجام شود؟ کالاهان (۱۹۸۰) اهداف متغیر آموزش اخلاق کسب‌وکار را تعیین کرد:

نیروی تخیل اخلاقی را برمی‌انگیزد؛ چارچوب‌های آزمایشگاهی. مانند الگوی برنامه‌درسی ارائه‌شده توسط اسنل (۱۹۹۳: ۱۸۳ - ۴)، نشان می‌دهد که اخلاق کسب‌وکار باید به تنهایی بیشتر از توسعه عقلانی (دقت تحلیلی، حل

^{۳۳} Whole-person, Lifespan Approaches

مساله خلاق) تدریس کند. قلب و روح (حوزه‌های عاطفی و ارتباطی) ممکن است درگیر باشند. مهارت‌های اجتماعی مانند ابراز وجود و همدلی را می‌توان تمرین کرد. ممکن است به لیست کالاهانه حساسیت سیاسی خرد و اجتناب از بازی و دستکاری بازی، و مهارت ساخت، ارائه و دفاع از یک مورد اخلاقی اضافه شود. خبرچین‌ها و مدافعان اخلاق از خطر سو تعبیر به عنوان افرادی که از طرف قدرت‌ها به عنوان افرادی خودپرست و خودپسند تعبیر می‌شوند، دفاع می‌کنند. کسانی که به مرحله اخلاقیات اصولی رسیده‌اند (مرحله پنج) ممکن است نیاز به یادگیری این داشته باشند که چگونه استدلال‌های خود را برای مخاطب با اخلاق کم‌تر بسته‌بندی کنند. مکلاگان و اسنل (۱۹۹۲) استدلال می‌کنند که آموزش و یادگیری اخلاق کسب‌وکار به بهترین شکل به عنوان یک فرآیند طول عمر در نظر گرفته می‌شود. دانش آموزان در ساله‌ای اولیه تحصیل خود. تا به حال و از جمله در مقطع کارشناسی، ممکن است از تدریس بیشتر استفاده شود.

برنامه‌هایی با تاکید بر درک شناختی، با کمک مطالعات موردی. برخی از این موارد ممکن است در راس اخبار سطح شرکت و رسوایی‌های بازیکنان بزرگ قرار داشته باشند تا بر اهمیت تاریخی و ارزش روابط عمومی اخلاق کسب‌وکار تاکید کنند. موارد دیگر ممکن است داستان‌های "آشپزخانه - سینک" دنیوی باشند که از معضلات اخلاقی مدیران میانی ایجاد شده‌اند (ماتیسون، ۱۹۸۸؛ اسنل، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳، ۱۹۹۵؛ مکلاگان، ۱۹۹۲؛ مکلاگان و اسنل، ۱۹۹۲؛ اسنل و مکلاگان، ۱۹۹۲)، که نشانه‌ای از آنچه که ممکن است در پیش رو باشد را ارائه می‌دهند. بنابراین مدیران به انتقال یادگیری کمک می‌کنند. آموزش پس از تجربه ممکن است به طور مفید بر یادگیری عمل، مشاوره، ایفای نقش و دیگر رویکردهای تجربی برای توسعه مهارت‌های شخصی و بین فردی، مانند حفظ عینیت تحت استرس و بی‌تجربگی، تمرکز کند. موفقیت چنین رویکردهای توسعه‌ای به تمایل معلمان برای مدل‌سازی رویکردهای اخلاق‌یابی در کار خود و باز بودن برای زیر سوال بردن اقتدار و تخصص خود بستگی دارد. در پرداختن به حوزه‌های موثر یادگیری، چنین آموزشی ممکن است محدودیت‌های استاندارد در مورد آموزش آکادمیک را از بین ببرد. این امر نیاز به حساسیت در رسیدگی به اشکالات کلی لیگ‌ها و مدیریت خوب روابط دارد. اگر کارکنانی که اصول اخلاقی کسب‌وکار را تدریس می‌کنند در مدیریت برنامه‌درسی و سیاست اداری استبدادی باشند، اعتبار خود را از دست خواهند داد.

اخلاق اخلاقی و مسئولیت رسمی^{۳۴}:

ممکن است غیر واقعی باشد که انتظار داشته باشیم آموزش اخلاقی به خودی خود رفتار سازمانی را تغییر دهد. اسنل (۱۹۹۶) دریافت که مدیران به طور مداوم معضلات اخلاقی خود را مطابق با بالاترین سطح خود حل نمی‌کنند. چرا که نه؟ فردریش، تورپ و فلتل (۱۹۹۴) و ترووینو (۱۹۹۲) استدلال کرده‌اند که استدلال اخلاقی بیشتر توسط زمینه کسب‌وکار فوری کنترل می‌شود تا شخصیت فرد. یکی از جنبه‌های این زمینه اخلاق اخلاقی سازمان، برنامه آموزشی اخلاقی پنهان است که شامل نورم‌های صحبت شده و ناگفته، ممنوعیت‌ها، فشارهای اجتماعی و انگیزه‌ها، و اصول عملیاتی معمول است که در آن اعضای حوزه فرهنگی اجتماعی می‌شوند. برخی نویسندگان مراحل اخلاق اخلاقی مطابق با مدل کولبرگ را شناسایی کرده‌اند. یک مجموعه از نظرات این است که اخلاق معمولی بر مراحل پایین‌تر تاکید می‌کند، رشد اخلاقی را تقویت نمی‌کند، و حتی ممکن است استدلال اخلاقی مرحله بالاتر را دشوار یا غیرممکن کند. شلگل میلچ و هیوستون (۱۹۹۰) تاکید متفاوتی دارند و ادعا می‌کنند که اخلاق اخلاقی که بحث‌های باز و اصولی را تشویق می‌کند (مرحله پنج) ممکن است استدلال اخلاقی اعضا را افزایش دهد. تحقیق نویسنده در هر شش شرکت، مدیران تقریباً به طور انحصاری از استدلال در سطح متعارف برای استدلال در سطح واقعی استفاده می‌کردند.

این امکان وجود دارد که جنبه دیگری از زمینه سازمانی، اقتدار و مسئولیت موقعیتی رسمی یک مرد، ممکن است سطح مرحله استدلال اخلاقی که در اختیار اوست را محدود کند. در زیبایی و شانس، مسئولیت اخلاقی ممکن است قبل از اینکه تصمیمات به میز مدیران برسد، کنار گذاشته شده باشد. آن‌ها به مافوق‌های خود اعتماد کردند تا از تصویر بزرگ‌تر خوب مراقبت کنند.

بسیاری از سازمان‌ها هنوز هم براساس "اصل هرم" تصمیم‌گیری با توجه به موقعیت ارشدیت عمل می‌کنند. مدیران میانی اصولی ممکن است در حال حاضر تاثیر اخلاقی بیشتری را به عنوان مصرف‌کنندگان نسبت به مدیران اعمال کنند. تاثیر جنبش سبز در تغییر اخیر قلب (در ژوئن ۱۹۹۵) توسط شل بر روی آزادسازی در دریایی از سکوی نفتی دریای شمال بود که توسط تحریم مصرف‌کنندگان در آلمان تحریک شد.

^{۳۴} Moral Ethos and Formal Responsibility

اگر تعادل قدرت در حال تغییر است، به طوری که انرژی اخلاقی از درون می‌آید به جای این که از بیرون به سازمان‌ها تحمیل شود، پس دموکراسی صنعتی، که در ۱۹۷۰I از خط خارج شده‌است، ممکن است نیاز به بازگشت به دستور کار یادگیری سازمانی داشته باشد. ترووینو و مک کیب با توجه به رویکرد جامعه عادلانه کوهلبرگز نسبت به آموزش و پرورش (هیگینز، ۱۹۹۱ را ببینید) پیشنهاد کرده‌اند که مدارس کسب‌وکار باید یک روش دموکراتیک سازمانی برای تصمیم‌گیری اخلاقی را مدل کنند:

ترووینو و مک کیب با توجه به رویکرد جامعه عادلانه کوهلبرگز نسبت به آموزش و پرورش (هیگینز، ۱۹۹۱ را ببینید) پیشنهاد کرده‌اند که مدارس کسب‌وکار باید یک روش دموکراتیک سازمانی برای تصمیم‌گیری اخلاقی را مدل کنند:

از مدل جلسه شهر قرض گرفته شده‌است (پاور et al). شورای ملی متشکل از دانشجویان و مدیران یک‌سان بود. کارکنان بخش پشتیبانی و مالی می‌توانند به صورت هفتگی در جلسات آزاد ملاقات کنند تا در مورد مسائل اساسی مربوط به جامعه بحث و تصمیم‌گیری کنند. موضوعات بحث مرتبط شامل توسعه قوانین و هنجارهای مدرسه خواهد بود. مسائل مربوط به حاکمیت مدارس، خود قانون افتخار. و تصمیم به صدور حکم در مورد نقض قوانین احترام می‌گیرند. دانشجویان باید شرکت کنندگان و تصمیم‌گیرندگان برابر همراه با دیگر اعضای جامعه باشند. (ترووینو و مک کیب، ۱۹۹۴: ۴۱۲)

آیا این تمایل مدرنیست غربی و انتقادی برای اخلاق به حد کافی پیش می‌رود؟

دوره پس از مدرن^{۳۶}

چرا برنامه‌درسی دموکراتیک و مدیریت دوره وجود ندارد؟ رویکرد جامعه یادگیری یک شرکت دموکراسی را مدل می‌کند. بنابراین یک جامعه یادگیری متون آموزش مدرن را بازنویسی می‌کند که تا کنون فرض کرده‌اند که آموزش و پرورش مستلزم این است که متخصصان دانش خود را به نوآموزان انتقال دهند، یا (اخیراً) که مشتریان راه‌حل‌های سفارشی را خریداری می‌کنند.

^{۳۵} Just Communities

^{۳۶} Postmodern Discourse

هر کسی یک تسهیل‌کننده بالقوه و مدیر برنامه آموزشی است، و در برنامه‌ای که در زمینه اخلاق مورد استفاده قرار می‌گیرد، نیز در نظر گرفته می‌شود قادر به اصول خودمختاری، کثرت‌گرایی، نوع‌دوستی، همدلی و عدالت هستند (Snell, ۱۹۹۳: ۲۱۴). جوامع یادگیری فرامردن به اخلاق مناسب، همراه با اقتدار و مسئولیت کافی، برای توسعه اخلاقی که باید رخ دهد، قول می‌دهند. برای بقا، آن‌ها خود باید در یک موسسه قرار گیرند که ویژگی‌های زیر را تایید می‌کند (بعد از اسنل، ۱۹۹۳: ۲۱۹): دانش آموزان برای توانایی تحمل اختلافات و فقدان ساختار تحمیلی، برای حس شغلی خود، و برای قدردانی از روابط یادگیری مشارکتی انتخاب می‌شوند. برنامه‌های درسی باز اتخاذ می‌شوند که جزئیات آنچه را که باید پوشش داده و آزمایش شود مشخص نمی‌کنند. اعتبار (یعنی تخصیص علائم) براساس تسلط تنها بر دامنه شناختی نیست، بلکه براساس بازبینی هم‌تا، با توجه به بینش شخصی نشان‌داده‌شده، کیفیت‌های شخصی مربوطه و مهارت‌های بین فردی، تخصیص می‌یابد.

علاوه بر این، هر گونه حسابرسی فرآیند آموزشی در داخل موسسه باید برای ماهیت ذاتا غیرقابل‌برنامه‌ریزی خود مدیریتی جمعی در نظر گرفته شود.

چنین نهاده‌ای روشنفکرانه‌ای در اصل قول خواهند داد که این درس را در مورد اخلاق کسب‌وکار رد کنند، و تنوع زیادی از دیدگاه‌ها و نظرات را ممکن سازند. (Boje, ۱۹۹۴) تحت چنین شرایطی، بحث‌ها بین "اردوگاه‌های" مخالف دو قطبی نخواهد شد. کدهای اخلاق، حقوق یا وظایف به عنوان ابزارهای در حال تحول برای بحث و خود - تحقیق در نظر گرفته می‌شوند، که برای کمک به مردم برای ایجاد بینش خود و یادگیری از معضلات اخلاقی خود طراحی شده‌اند.

نگاه کردن به شرق^{۳۷}

مؤسسات آموزشی مدرن راهی برای دور شدن از این وضعیت هستند. این مساله ممکن است یک بن‌بست جهانی فراگیر را منعکس کند. در حال حاضر غرب بر بحث‌های اخلاق کسب‌وکار جهانی تسلط دارد. غرب، به طور استعاره‌ای، معلم است که دستور کار را تنظیم می‌کند، محتوا را تعیین می‌کند و دانش آموزان را علامت‌گذاری می‌کند. در یک بررسی اخیر از ادراکات جامعه تجاری غربی از فساد در مکان‌های آسیایی که در دانشگاه گوتینگن انجام شد، سه مورد بالاتر از دیگران قرار گرفتند که استانداردهای نسبتاً بالایی از اخلاق تجاری داشتند: هنگ‌کنگ، سنگاپور و ژاپن. (Anonymous, ۱۹۹۵) در هنگ‌کنگ، مدرنیسم استعماری به کمیسیون مستقل عالی علیه فساد افزایش یافته است. (McDonald, ۱۹۹۴) سنگاپور نظم کنفوسیوسی را از طریق حاکمیت قانون اعمال کرده است.

^{۳۷} Looking East

در ژاپن، موسسه مورالوژی تاثیر گذار بوده است، و به نظر می‌رسد که اندوه آشکار ملی در مورد همبستگی در بالاترین سطوح، به خارجی‌ها در مورد یکپارچگی کسب‌وکار اطمینان خاطر داده است. در جای دیگر در اقتصادهای در حال ظهور آسیا، فساد شایع است. هافستد (۱۹۹۵) گزارش می‌کند که نمرات شاخص همبستگی دانشگاه گوتینگن با مقدار فاصله قدرت در کشور یا قلمرو به میزان انتظار و پذیرش توزیع نابرابر قدرت توسط اعضای کم‌تر قدرتمند سازمان می‌پردازد (برای تعاریف هافستد، ۱۹۸۰ را ببینید). قدرت مطلق به طور مطلق فاسد می‌شود. او همچنین گزارش می‌دهد که فاصله قدرت به طور منفی با سرانه تولید ناخالص ملی در ارتباط است، و پیشنهاد می‌کند که توسعه اقتصادی ممکن است به ایجاد تغییرات فرهنگی کمک کند. جنگ‌های صلیبی آسیا علیه فساد ممکن است نبرد مدرنیسم سیستماتیک علیه "یوغ عادت" پیش مدرن باشد.

رشد اخلاق فرامدرن به گسترش شرایط مباحثات بین‌المللی بستگی دارد. اگر سلطه غرب بر اخلاق کسب‌وکار بین‌المللی متوقف شود، مهم است که اقتصادهای توسعه‌یافته، مانند ژاپن، سی‌نگپور و هنگ‌کنگ، تشویق شوند تا در بحث‌های باز داخلی در مورد اخلاق کسب‌وکار شرکت کنند. امید است که آن‌ها مفاهیم مدرن انتقادی جدیدی را خودشان توسعه دهند، که احتمالاً ریشه در سنت‌های فرهنگی پیش از مدرن دارند (برای مثال هماهنگی معنوی با محیط)، به عنوان مبنایی برای تجدید چالش‌های غرب.

11

The Developmental Approach: A Critical Reconsideration

Monica Lee

رویکرد توسعه: یک بازنگری انتقادی

این فصل برخی از معضلات مرتبط با "توسعه" را بررسی می‌کند، و در اصل، سوالاتی را مطرح می‌کند. منظور ما از توسعه چیست و پیامدهای آن برای کسانی که در آن درگیر هستند چیست؟ هزینه‌های توسعه چیست و انگیزه کسانی که آن را ترویج می‌کنند چیست؟ تعاریف می‌توانند این بحث را بیش از حد ساختاردهی کنند یا محدود کنند، به طوری که برخی از ویژگی‌ها را به قیمت دیگران روشن کنند. با این حال، با وجود نگرانی‌های من در مورد طبقه‌بندی، بسیاری از سوالات در اینجا به درک ما از کلمه "توسعه" بستگی دارد. بنابراین من این فصل را با پیشنهاد دیدگاه‌های مختلف توسعه آغاز می‌کنم. من پیشنهاد می‌کنم که هر یک از این موارد با یک مبنای ارزش اساسی متفاوت مرتبط است و بنابراین مفاهیم مختلفی را برای نقش و عمل توسعه دهنده حمل می‌کند. سپس برخی از معضلات و مفاهیم اخلاقی را که توسط این تجزیه و تحلیل بررسی شده‌اند را خلاصه می‌کنم، و با ارائه یک تفسیر جامع از توسعه نتیجه‌گیری می‌کنم.

تعریف دامنه:

همانطور که در بقیه این کتاب مشهود است، طیف وسیعی از حساب‌های یادگیری مدیریت، و بسیاری از دیدگاه‌های مختلف که از آن‌ها دیده می‌شود، وجود دارد. با این حال، همه شامل مفاهیم تغییر، حرکت یا تفاوت در طول زمان هستند. با این حال، وقتی در مورد "تحول" صحبت می‌کنم، آیا واقعا در مورد فرآیندهایی که شخص دیگری ممکن است کلمه "تغییر" را به کار ببرد، اظهار نظر می‌کنم؟ وقتی من یک کتاب درباره توسعه می‌خوانم، آیا مولف از یک پایه ارزشی می‌آید که من می‌توانم با آن شناسایی کنم؟ من این مفاهیم را بعدا در این فصل به کار خواهم برد و گسترش خواهم داد، اما اول، آن‌ها چه ارتباطی با عرصه یادگیری مدیریت دارند؟ ما در مورد مدیریت بار کاری یا خودمان (به طور معمول به عنوان یک فرآیند ایجاد و کار به سمت اهداف خود تعیین) و همچنین در مورد مدیریت به عنوان یک فرآیند تعاملی و هدف محور شامل خود و دیگران صحبت می‌کنیم. بنابراین، به نظر می‌رسد که یادگیری مدیریت تمام جنبه‌های یادگیری فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد که در آن افراد به صورت جمعی درگیر می‌شوند (اگر تنها با تباری) و (به طور موقت) به سمت خروجی مشترک کار می‌کنند.

این تعریف گسترده از یادگیری مدیریت فرض می‌کند که "مدیریت" یک مفهوم نسبتا ساده است و بحث در مورد فرآیندهای یادگیری می‌تواند به طور مساوی برای افراد و سازمان‌ها به کار رود. هنگامی که ما در مورد "یادگیری" سازمان‌ها یا "تحول" گروه‌ها صحبت می‌کنیم، یک جهش در آنچه که منظور ما از کلمه "هویت" است، رخ می‌دهد. اگر ما در پاراگراف‌های بالا ماهیت فرد (من یا من) را در نظر بگیریم، این جهش در معنا قابل قبول‌تر می‌شود. من نظر ثابتی نسبت به خودم ندارم. می‌دانم که اعمال و افکار من با شرایط من تغییر می‌کند و من دیگر همان کسی نیستم که بچه بودم. با وجود حس پایداری که دارم، بارها یاد گرفته‌ام. تغییر شکل داد. من واقعا حتی یک هویت مجرد هم ندارم، با این همه مثل خودم در مورد خودم حرف می‌زنم. با وجود آگاهی از انعطاف‌پذیری هویت خود، من کاملا قادر به نسبت دادن هویت‌های واحد به دیگران، به خصوص آن‌هایی که به خوبی آن‌ها را نمی‌شناسم، هستم. به عنوان یک "بیگانه" می‌توانم آن‌ها را توصیف کنم و به آن‌ها انسجام بدهم که نمی‌توانم به خودم بدهم. به طور مشابه، من به عنوان یک فرد خارجی می‌توانم پارامترها و "احساس" یک سازمان یا گروهی که آن را به عنوان یک نهاد واحد در نظر می‌گیرند را توصیف کنم. از اونجایی که بهتر می‌دونم عضو داخلی و داخلی ام سپس به نظر من ثبت ویژگی‌های منحصر به فرد آن سخت‌تر است. بنابراین، من پیشنهاد می‌کنم که صحبت از یک گروه دارای هویت به همان اندازه که صحبت از هویت خودمان است مشروع (یا مشکل‌ساز) است، و بنابراین مناسب صحبت از یادگیری گروهی به عنوان صحبت از یادگیری خودمان است. من

پیشنهاد نمی‌کنم که یادگیری فردی و گروهی را لزوماً بتوان به همان روش توصیف کرد، اما اتخاذ یک رویکرد فردی به همان اندازه معقول است که اتخاذ یک تمرکز جمعی. با این حال، همانطور که در بحث جاری دیده خواهد شد، دیدگاه‌های مختلف "توسعه" که من پیشنهاد می‌کنم نیز با دیدگاه‌های متفاوتی از "هویت و مدیریت" همراه هستند.

بنابراین توسعه چیست؟

نگاهی مختصر به متون تبلیغاتی، معانی مختلفی از "توسعه" را به من می‌دهد. اولین معنی می‌تواند در ادبیات دیده شود که از "توسعه" در یک مرحله مانند، تا حد زیادی از پیش تعیین شده، یا به طور تاریخی ریشه دار استفاده می‌کند که توسعه را به عنوان یک فرآیند بلوغ نشان می‌دهد، برای مثال، "توسعه کودک"، "توسعه طول عمر افراد"، یا "توسعه جنسیت". هر یک از این رویکردها "توسعه" هستند، انگار که اجتناب‌ناپذیر هستند. نویسندگان می‌توانند آن را به دلیل درک گسترده خود از این که چگونه تعداد زیادی از "دسته‌های" مشابه در امتداد همان مسیر حرکت کرده‌اند، توصیف کنند، و در نتیجه نویسندگان می‌توانند. با اطمینان کامل پیش‌بینی کند که همه چیز در آن راه فرو خواهد ریخت. تفسیر دوم "توسعه" طبقات آن را به عنوان یک فرآیند شکل‌دهی، و نمونه‌هایی از آن شامل عناوین برنامه مانند "توسعه مهارت‌های افراد"، "توسعه یک سازمان یادگیرنده" یا "جعبه‌ابزار توسعه تیم" است. توصیفات روشنگرانه ای هستند: "نگرش‌های مثبت و مهارت‌های ارتباطی را برای ایجاد موفق‌ترین روابط توسعه دهید"؛ * توسعه مزایای توانمندسازی در سازمان خود * مجموعه‌ای از ابزارهای مناسب برای توسعه تیم‌ها در هر مرحله ... عملکرد تیم "طرح اولیه برای توسعه موثر گروه"؛ و روش‌های ایجاد سیاست‌ها و اقداماتی که در راستای اهداف شرکت هستند را ارائه می‌دهد. همانطور که در اینجا استفاده می‌شود، "توسعه" فرض می‌کند که چیزی کم، برخی ضعف یا شکاف وجود دارد، که می‌تواند با استفاده از ابزارها یا طرح‌های مناسب به آن اضافه یا پر شود. همچنین فرض بر این است که همه چیز در یک کشور (فقیر) بدون مداخله فعال باقی خواهد ماند. توجه به ماهیت ارزیابی کننده این تفسیر مهم است. حالت اولیه "بد" است، در حالی که حالت توسعه‌یافته "خوب" است. این در تضاد با راه سومی است که در آن توسعه به عنوان سفر اکتشافی استفاده می‌شود که در آن هیچ نقطه پایانی، هیچ مسیر روشنی وجود ندارد و در نتیجه هیچ راهنمایی وجود ندارد. نمونه‌های کمتری از این استفاده از کلمه در ادبیات تبلیغاتی وجود دارد، با این حال این اغلب روشی است که در آن منظور ما از "توسعه" خودمان است، ما از خودمان به عنوان فعال درگیر در فرایندی صحبت می‌کنیم که در آن تبدیل به چیزی متفاوت و جدید می‌شویم، چیزی که ما هیچ مفهوم قبلی از آن نداریم. راه دیدن توسعه، آن را نوظهور می‌داند. این فرآیند هیچ هدف از پیش تعریف‌شده‌ای ندارد و "توسعه" از آشفتگی زندگی ناشی می‌شود. ارجاع

به این تفسیر از توسعه می‌تواند در ادبیات مدیریت وجود داشته باشد، اما اغلب از نظر روش‌های رویایی کار با یکدیگر نسبت به توصیفات عملی و قابل اجرا از این که چگونه این اتفاق ممکن است رخ دهد و یا در مثال‌هایی از آن که در حال حاضر رخ می‌دهد. من پیشنهاد می‌کنم که این به این دلیل است که ما در اینجا به طور موثر در مورد تحول اجتماعی در مورد روش‌های آشفته‌ای صحبت می‌کنیم که با آن آرمان‌های اجتماعی به واقعیت اجتماعی تبدیل می‌شوند. فرد در یک شبکه از تاثیرات قرار می‌گیرد و "توسعه" از طریق مذاکره متقابل مرزهای این تاثیرات رخ می‌دهد. این روش‌های اصلی درک کلمه "توسعه" را می‌توان در شکل ۱۱ - ۱ مشاهده کرد. من پیشنهاد می‌کنم که بسیاری از سردرگمی حول این کلمه ساده وجود دارد، زیرا هر یک از تفاسیر مرتبط با ارزش متمایز و دیدگاه "زندگی" است. بنابراین باید آنچه را که ممکن است بررسی کنیم.

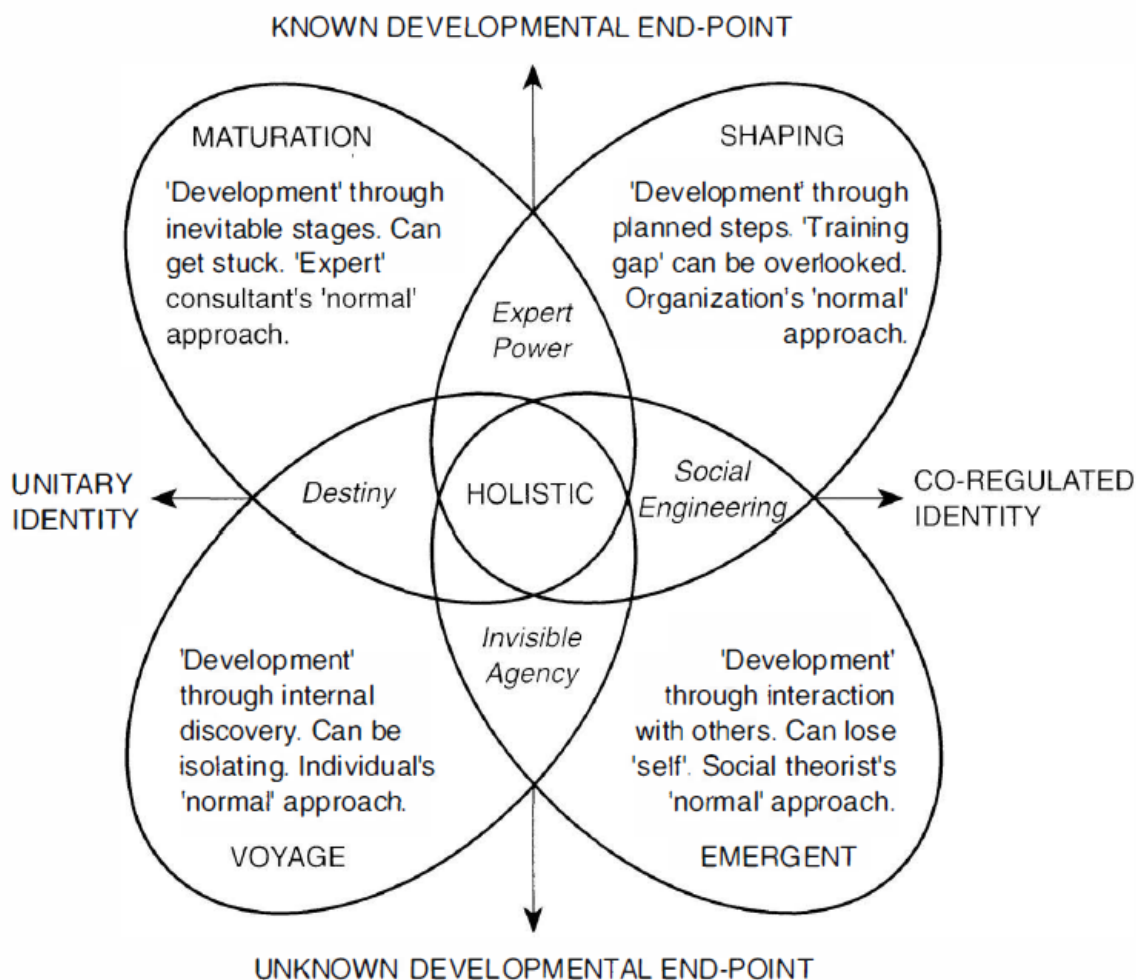


Figure 11.1 Approaches to development

توسعه به عنوان بلوغ

در این رویکرد، "توسعه" و "مدیریت" به گونه‌ای توصیف می‌شوند که گویی چرخه‌های اجتناب‌ناپذیر پایینی دارند و به طور قابل‌پیش‌بینی نسبت به رویدادهای قابل‌پیش‌بینی در محیط خارجی واکنش نشان می‌دهند. "سیستم"، چه یک فرد باشد، چه یک گروه و چه یک سازمان، تجسم یافته‌است. این امر به عنوان یک واحد منسجم برای یک چالش با مرزهای به وضوح تعریف‌شده سازمان در نظر گرفته می‌شود، به طوری که گویی یک عنصر واحد است. ساختارها و وجود سازمان‌ها در طول مسیرهایی توسعه می‌یابند که به خوبی از طریق تجزیه و تحلیل تخصصی درک می‌شوند. گروه‌ها مراحل اجتناب‌ناپذیر توسعه را طی می‌کنند. نقش‌های گروهی را می‌توان برچسب زد (و برچسب زدن می‌تواند بر فرد مقدم باشد). افراد به طور قابل‌پیش‌بینی واکنش نشان می‌دهند، همانطور که نسبت به موقعیت مناسب خود در آشکار شدن توسعه، مطیع هستند یا با آن تباری می‌کنند. مفاهیمی مانند توانمندسازی و تغییر. هنگامی که مفهوم توسعه جایی برای رویدادهای غیرقابل‌پیش‌بینی یا آزادی انتخاب افراد ندارد، چگونه می‌توان قدرت را به دست آورد؟ اگر کسی دیدگاه جبرگرایی اجتماعی را اتخاذ کند، مفهوم نمایندگی تغییر بی‌معنی است. نقش توسعه دهندگان درک پارامترهای آشکار شدن اجتناب‌ناپذیر است که رخ خواهد داد. و تا آنجا که می‌توانند این جبر را تسهیل یا افزایش دهند. هنگام ایفای این نقش، ما آگاهی (نسبتاً) کارشناس غیردرگیر را داریم. ما در مورد دانش خود از "مراحل" رشد فردی، گروهی یا سازمانی مطمئن هستیم. ما می‌دانیم که فرآیندها در چه مرحله‌ای هستند. و درباره آنچه در آینده روی خواهد داد اطمینان داشته باشید. ما تقریباً می‌دانیم که مدیران ضروری برای انتقال سازمان از یک مرحله به مرحله بعد چه چیزی هستند، و سعی می‌کنیم اطمینان حاصل کنیم که اینها در جای خود هستند، و در نتیجه سازمان گیر نخواهد افتاد. ما به طور جدایی‌ناپذیری به "توسعه" نهاد وابسته نیستیم، زیرا می‌دانیم که این امر احتمالاً بدون توجه به مداخله ما رخ خواهد داد، اما این علاقه را داریم که بدانیم با مداخله می‌توانیم به تسهیل آن توسعه کمک کنیم. ما خدمات خود را به عنوان "مشاور متخصص" به کسانی می‌فروشیم که می‌خواهند درک عمیق تری از تغییراتی که طی می‌کنند داشته باشند، دوره انتقال آسان‌تر، و اطمینان از "متخصص" که همه چیز خوب خواهد بود.

توسعه در حال شکل‌گیری^{۳۸}

در این تفسیر از توسعه، "مدیریت" یک پدیده پیچیده است. در تفسیر قبلی، توسعه به عنوان یک آشکار اجتناب‌ناپذیر دیده می‌شد، و بنابراین نیروی "توسعه" خود فرآیند بود، و این فرآیندی بود که نقطه پایانی را

^{۳۸} Development as shaping

تعریف کرد. در اینجا، توسعه هنوز هم به عنوان نقاط پایانی شناخته شده دیده می‌شود، اما این نقاط توسط کسی یا چیزی خارج از فرآیند توسعه تعریف می‌شوند. سازمان طبقه‌بندی شده و مدیریت ارشد، نقطه پایانی مدیریت نوجوانان را تعریف می‌کند. آرزوهای سلسله‌مراتب شرکت، نیروی توسعه‌ای را ایجاد می‌کند. افراد (آرمان‌ها و ارزش‌های آن‌ها، و همچنین مهارت‌های آن‌ها) واحدهای انعطاف‌پذیر هستند که می‌توانند برای تناسب با سیستم گسترده‌تر قالب داده شوند. "توانمندسازی" و "نماینندگی فردی" می‌توانند در دستور کار توسعه قرار گیرند، اما نه به خودی خود، آن‌ها تنها در صورتی نقاط پایانی توسعه قابل قبولی هستند که توسط مدیریت ارشد تصویب شوند. البته این امر استلزامی برای مفاهیمی مانند "توانمندسازی" دارد. سازمان‌ها ممکن است آرزو کنند که کارمندانشان "توانمند" شوند، اما تنها در شرایط محدود. توانمندسازی به ابزاری برای افزایش عملکرد و تصمیم‌گیری تبدیل می‌شود، اما این اصطلاح بعید است که شامل پرسش از مدیریت ارشد یا ظهور عامل تحریک‌کننده باشد. توسعه دهنده یک متخصص فرآیند است که نه تنها می‌تواند به طور واضح به مدیریت ارشد در شناسایی یک آینده بهبود یافته کمک کند، بلکه می‌تواند ابزارهای لازم برای اطمینان از دستیابی به چنین آینده‌ای را نیز به کار گیرد. به عنوان توسعه دهندگان، ما دیدگاه "بهتر" (و در غیر این صورت غیرقابل دسترس) از فو (برای افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها) و طرح اولیه برای رسیدن به آنجا را به فروش می‌رسانیم. آن‌هایی که در حال توسعه هستند تشویق می‌شوند تا معیارهای نهایی را برآورده سازند، بدون توجه به اینکه آیا چنین معیارهایی مهارت‌های پیشرفته، نگرش‌های مثبت یا دستیابی به اهداف شرکت هستند یا خیر.

توسعه به عنوان یک سفر^{۳۹}

مفهوم توسعه به عنوان سفر به "خود" فرد در دهه ۱۹۶۰ مطرح شد. تا حد زیادی درونی به نظر می‌رسید و از درک این موضوع که فرد وقتی بیشتر در مورد خود کشف می‌کند، رشد می‌کند، آگاه بود. این تفسیر از توسعه فرض می‌کند که هیچ نقطه پایانی شناخته شده‌ای برای توسعه وجود ندارد و یک سفر طولانی زندگی براساس مسیرهای داخلی ناشناخته است. تنها محدودیت این است که فرد تا چه حد می‌تواند به درون خود نگاه کند. یکی از راه‌های نگاه کردن به این موضوع این است که نشان دهیم افراد چارچوب مرجع خود را تفسیر می‌کنند و دیدگاه خود از خود را در این چارچوب قرار می‌دهند، به طوری که هر یک از ما نسخه خود از "واقعیت" را می‌سازیم که در آن "هویت" ما بخشی از آن ساختار است. مفهوم "چارچوب مرجع" دلالت بر این دارد که این چارچوب یک ساختار منسجم دارد و ما انگیزه داریم که جهان را به شیوه‌ای منطقی درک کنیم.

^{۳۹} Development as a voyage

از این رو، توسعه به عنوان یک سفر، فرایندی فعال است که در آن افراد به طور مستمر نقش خود را در ظهور فرایندهایی که رنگ آن را دارند، و همچنین در انجام این کار در مواجهه با ایده‌های خود، دوباره تحلیل می‌کنند،

فرضیات، سوگیری‌ها و ترس‌ها به طور کامل بیان نشده‌اند. در حالی که هسته اخلاق و خود پنداره قوی را حفظ می‌کند. چنین پیشرفتی اغلب دردناک است. این کار شامل بیرون رفتن از "شناخته‌شده" است و بنابراین نمی‌تواند برای آن برنامه‌ریزی شود. بنابراین، این فرایندی است که افراد با تغییر شرایط بر آن تاکید می‌کنند، که از طریق آن افراد دریافته‌اند که چارچوب مرجع آن‌ها دیگر برای نشان دادن وجود کافی نیست (همان طور که افراد آن را درک می‌کنند)، که منجر به نیاز به واسازی و ترکیب‌بندی مجدد می‌شود. همانطور که یکی از همکاران اخیرا به من نوشت، دیدن یک زن استخوانی هندی که تلاش می‌کرد کودکی را که در گل و لای نشسته بود، شیر دهد، بحران شخصی بیشتری نسبت به نصایح معاون من در مورد یافته‌های تحقیقاتی به همراه داشت.

"توسعه" شامل یک تغییر انتقالی در رویکردی است که مشاهده انتقادی و تفسیر تجربه را ممکن می‌سازد، به طوری که یادگیرندگان قادر به فاصله گرفتن از آن هستند تا "بازپخش" آن تجربه تبدیل به راهی برای بازگرداندن معنا به زندگی می‌شود. در نتیجه "مدیریت" یک فعالیت تعاملی و هدف محور است، فضای کمی برای "مدیریت" یا "سازمان‌ها" در این تفسیر از توسعه وجود دارد. در اینجا رشد برای فرد است و از طریق فعالیت‌های انعکاسی فرد رخ می‌دهد. جهان خارجی ممکن است آینه‌ای باشد که به چنین فعالیتی کمک می‌کند، رویدادهای جهان خارجی ممکن است چنین فعالیتی را تسریع کنند، و فرد ممکن است از جهان خارجی برای تسهیل چنین فعالیتی کمک بخواهد، اما این افراد هستند که مالک انحصاری هستند و محرک روشن پشت این فرآیند هستند. ممکن است افراد از طریق این فرآیند "توانمند" شوند. اما چنین توانمند سازی در شرایط خاص خود خواهد بود و ممکن است توجه کمی به اهداف سازمانی داشته باشد. نقش توسعه دهنده در این سناریو یکی از کمک به دیگران برای کمک به خودشان است. توسعه دهنده با افراد در تلاش برای درک چارچوب مرجع خود از گوش دادن و سوال کردن، چالش و مقابله، حمایت و توانمندسازی کار می‌کند. توسعه دهنده مهارت‌های "تخصصی" را به ارمغان می‌آورد که به افراد کمک می‌کند تا مرزهای خود را بشناسند و افق دید خود را گسترش دهند، اما این کار را بدون نیاز به "قدرت" تخصص انجام می‌دهد که یک مسیر خاص و نقطه پایانی را به عنوان "بهترین" برای افراد مورد نظر توصیف می‌کند. افراد نمی‌توانند بگویند "من به این نوع افراد تبدیل خواهم شد" چون دانستن اینکه کجا به پایان خواهند رسید نشان می‌دهد که آن‌ها در حال حاضر در سفر هستند. آن‌ها فقط می‌توانند بگویند "من می‌خواهم متفاوت باشم" و در نتیجه خود را به روی احتمالات باز کنند. هیچ‌کس نمی‌تواند مسیر افراد را ترسیم کند زیرا هیچ‌کس درک منحصر به فرد خود را از خودشان در دنیای آن‌ها ندارد.

توسعه به عنوان یک ضرورت^{۴۰}

گاهی اوقات فرد باید به دنیای خارج روی بیاورد و با انجام این کار، فرد می‌تواند درک کند که مردم افراد منحصر به فردی با نسخه خود از واقعیت هستند. "فردیت" من در شبکه‌ای از تفسیرهای دیگر توده مردم از فردیت خود و "من" قرار دارد. "خود" من تبدیل به "خود" می‌شود.

به عنوان یک سازه پسامدرن تفسیر می‌شود که در آن چارچوب‌های مرجع من تفاسیر سیال هستند و از طریق مذاکره صریح و ضمنی با دیگران ظاهر می‌شوند. "خودبزرگ‌بینی" من یک پیش‌بینی از سیستم اجتماعی گسترده‌تر است (یک گروه‌بندی ملایم، یک شرکت کوچک یا متوسط، یک بوروکراسی بزرگ، یا یک ملت یا بخشی از هر یک باشد) و همانطور که آن سیستم تبدیل می‌شود T. این رویکرد درک منحصر به فرد افراد از خودشان در یک واقعیت اجتماعی را در بر می‌گیرد که "به طور مداوم از نظر اجتماعی ساخته می‌شود" (چکلند، ۱۹۹۴: ۳۳)، که در آن "افراد به طور پویا اقدامات خود را با توجه به اقدامات در حال انجام و پیش‌بینی شده شرکایشان تغییر می‌دهند" (فوگل، ۱۹۹۳: ۳۴)، و در آن آن‌ها در مورد شکلی از ارتباطات و معانی خاص و جدید برای گروه مذاکره می‌کنند و نسبتاً غیرقابل دسترسی هستند یا برای کسانی که بخشی از این فرآیند نیستند. (Lee, ۱۹۹۴) با هم، چه به صورت فعال و چه از طریق تبانی، افراد روشی را برای کار کردن توسعه می‌دهند به طوری که افراد حس تعلق را احساس می‌کنند (سویلند (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کند که این از طریق افسانه‌ها، استعاره‌ها و بلاغت است). بنابراین بررسی فرضیات بین اعضا بخشی از فرآیند توسعه سازمانی است. (Senge, ۱۹۹۰) توسعه ضروری گروه به عنوان سازمان تفاوتی با توسعه هر سیستم اجتماعی ندارد. آن آشفته، گیج‌کننده، پیچیده و نوظهور است. آن را نمی‌توان توسط هر زیر بخش واحد هدایت کرد (چه مدیریت ارشد باشد و چه کارگاه). بحث در مورد تغییر بالا به پایین در مقابل پایین به بالا بی‌ربط است، زیرا کلمات خودشان دلالت بر نوعی ساختار برای تغییر دارند. البته این رویکرد در تضاد مستقیم با ایده‌ها و ساختارهای سنتی "مدیریت" است که فرض می‌کند، حداقل، مدیریت ارشد مسئولیت و قدرت ایجاد استراتژی و وظایف (اهداف یا خروجی‌ها) سازمان را دارد. همانند توسعه فردی، هنجارهای یک سازمان ممکن است برای تطبیق با تصویر گسترده‌تر تغییر کنند، و سازمان ممکن است در صورتی تغییر کند که تصویر وسیع‌تری یک عامل بازدارنده را تحمیل کند. در واقع، رومانی و توشمن (۱۹۹۴) از تحول سریع و ناپیوسته در سازمان‌هایی که تحت تاثیر تغییرات محیطی عمده قرار دارند، حمایت تجربی می‌کنند. نقش توسعه دهندگان نیز مبهم است. آن‌ها ممکن است به عنوان "اخلالگران" عمل کنند، درک متفاوتی ایجاد کنند و چارچوب‌های مرجع گروه را گسترش دهند، آن‌ها ممکن است با مقابله با نسخه واقعیت گروه با

^{۴۰} Development as emergent

دیدگاه‌های جایگزین واقعیت، "توسعه" را تسریع کنند، یا ممکن است به عنوان یک "مفسرین" تسهیل‌کننده عمل کنند، دیدگاه‌های مختلف در سازمان را ترجمه کنند و در نتیجه مذاکره درباره مرزها را تسهیل کنند. با این حال، این نقش‌ها تا حدی توسط هر عضو از سازمان دهی ایفا می‌شوند. بنابراین توسعه دهندگان هیچ وضعیت خاص یا منحصر به فردی ندارند. توسعه دهندگان به اندازه هر عضو دیگر، مشابه و متفاوت هستند، و اگرچه آن‌ها (شاید) علاقه کمتری به دسیسه‌های سیاسی دارند (و بنابراین ممکن است بتوانند شرایط را به صورت عینی‌تر ببینند)، اما به همان شکل هستند. به طور مستقیم در زندگی سازمان به عنوان هر یک از افرادی که از توسعه مشترک حمایت می‌کنند، نقش دارند.

معضلات "توسعه" ۴۱

هر یک از دیدگاه‌های توسعه ذکر شده در بالا تفاسیر مختلفی از ماهیت مدیریت و سازمان‌ها، و از وجود فردی و نقش توسعه دهنده دارد. اگر ما یک رویکرد هدف محور یا محدود (بلوغ یا شکل دهی) را اتخاذ کنیم، این فرض را نیز اتخاذ می‌کنیم که وجود قابل پیش‌بینی است. ما اهمیت را در تخصص قرار می‌دهیم و باور داریم که افراد و سازمان‌ها به سمت اهداف از پیش تعیین شده شکل می‌گیرند یا می‌توانند شکل بگیرند. اتخاذ یک رویکرد با محدودیت کم‌تر (سفر دریایی یا امید بخش) دلالت بر غیرقابل پیش‌بینی بودن، تمرکز کاهش یافته بر تخصص و باور به خود - جبرگرایی برای افراد و سازمان‌ها به عنوان تعاونی‌ها دارد. در یک رویکرد محدود، توسعه دهندگان نقش مهندسی اجتماعی متخصص را در نظر می‌گیرند، در حالی که در یک رویکرد کم‌تر محدود، توسعه دهندگان بیشتر شبیه به تسهیل‌کنندگان و همکاران خود ناراضی هستند. یک رویکرد محدود، دیدگاه‌های سنتی سازمان‌های طبقه‌بندی شده و هماهنگی با اهداف سازمان (که توسط مدیریت ارشد تعریف می‌شود) را تقویت می‌کند، در حالی که یک رویکرد با محدودیت کم‌تر، هرج و مرج و تفرقه را پشتیبانی می‌کند و وجود سازمان‌ها را همان طور که می‌شناسیم، زیر سوال می‌برد. هنگامی که از پیشرفت خود صحبت می‌کنیم، به طور معمول آن را به عنوان یک سفر دریایی در نظر می‌گیریم. وقتی مدیران ارشد از توسعه سازمانی صحبت می‌کنند، معمولاً طوری از آن صحبت می‌کنند که انگار در حال شکل‌گیری است. وقتی نظریه پردازان اجتماعی از توسعه صحبت می‌کنند، معمولاً یک دیدگاه ترکیبی یا نوظهور را اتخاذ می‌کنند (بسته به گرایش نظری خود). هنگامی که توسعه دهندگان "متخصص" از توسعه صحبت می‌کنند، به طور معمول از آن به گونه‌ای سخن می‌گویند که گویی آن، مادی یا شکلی است، در حالی که توسعه دهندگان "تسهیل‌کننده" به طور معمول یک تفسیر نوظهور یا سفر دریایی را اتخاذ می‌کنند. مدیریت ارشد معمولاً نتایج روشنی را ترجیح می‌دهد که با تخصص اعطای موقعیت همراه است. این یک سازمان

^{۴۱} Dilemmas of 'Development'

نادر است که به طور جدی می‌خواهد برای تسهیل پرداخت کند که نمی‌تواند اهداف خود را به وضوح تعریف کند، نمی‌تواند اثربخشی هزینه - اوفی خود را اثبات کند، و به احتمال زیاد اختلاف را ترویج می‌دهد. بدیهی است که وضعیت بسیار پیچیده‌تر از این است، و من مطمئن هستم که هر یک از گروه‌هایی که من به این صورت برچسب زده‌ام، مایل به پرسش و پاسخ با تصویر قلم‌مو گسترده‌ای هستند که من از آن‌ها نقاشی کرده‌ام. با این حال، نکته‌ای که می‌خواهم مطرح کنم این است که "توسعه" اغلب به عنوان یک مفهوم واحد به عنوان یک فرآیند که افراد و سازمان‌ها را به یک روش توانمند سازی و آزادسازی پیش می‌برد، چیزی که همه ما به آن اعتقاد داریم و همه ما به آن توافق داریم، ارائه می‌شود. مفاهیم ضمنی کلمه "توسعه" غالباً آن‌هایی باقی می‌مانند که با جنبش خودتوسعه دهه ۱۹۶۰ در ارتباط بودند: توانمندسازی و تحول. تلاش اخیر در مورد نیاز به حفظ مزیت رقابتی در یک محیط پیچیده، غیرقابل پیش‌بینی و چند فرهنگی منجر به این شده است که توسعه به عنوان یک چیز "خوب" برای اعمال به سازمان‌ها و جوامع دیده شود. نمادهای ضمنی باقی می‌مانند، با این حال، همانطور که در ادبیات تبلیغاتی نشان داده شد، ارزش‌های اساسی تمرین توسعه متفاوت هستند.

لفاظی به وضوح توسعه می‌یابد و یا از بین می‌رود با این حال فقدان وضوح در درک "توسعه" منجر به سازمان‌ها، افراد و توسعه دهندگان با اتخاذ دیدگاه‌های مختلف (و ایدئولوژی‌ها) می‌شود که ظاهراً ساده و آسان است. افراد و سازمان‌ها لزوماً نمی‌دانند که برای چه چیزی خرید می‌کنند، و توسعه دهندگان (که مسئولیت ایدئولوژی خود را آگاهانه یا ناخودآگاه انتقال می‌دهند) با معضلات اخلاقی مواجه می‌شوند. در ادامه این فصل من برخی از جنبه‌های این معضلات اخلاقی را بررسی خواهم کرد.

بازی با قدرت تخصصی^{۴۲}

اولین مورد از این معضلات مربوط به استفاده و سو استفاده از قدرت متخصص است و (به طور خاص) به روش‌های شکل‌دهی و بلوغ برای توسعه مرتبط است. هر دوی این رویکردها فرض می‌کنند که یک نقطه پایانی برای توسعه وجود دارد که می‌توان آن را ارزیابی، اندازه‌گیری یا ارزیابی کرد، که افراد یا سازمان را می‌توان با توجه به میزان پیشرفت آن‌ها "ارزیابی" کرد و بنابراین می‌توان آن را "شکست" نامید. مشاغل، ساختارهای کیفی و تخصص حول چنین فرضیاتی ساخته می‌شوند. آن‌ها بخشی از زندگی ما هستند و ما به دنبال قدرتی هستیم که می‌توانیم با اثبات این که موانع را پشت سر گذاشته‌ایم و توسعه داده‌ایم و در نتیجه بخشی از یک باشگاه انحصاری هستیم، به دست آوریم. (Lee, ۱۹۹۱) جامعه ما بر این اساس شکل گرفته است، اما بدون مشکل نیست. هنگامی

^{۴۲} Playing with the Power of 'Expertise'

که ما مجموعه خاصی از استانداردها را برای قضاوت تعریف می‌کنیم، همچنین روش قابل قبول بودن را تعریف می‌کنیم و آینده را در آن شکل پیش‌بینی می‌کنیم. اگر ما یک دیدگاه بلوغ را اتخاذ کنیم، آن وقت می‌گوییم که آینده به این شکل خواهد بود زیرا هیچ راهی برای اجتناب از آن وجود ندارد. اگر ما یک دیدگاه شکل‌دهی را اتخاذ کنیم، آنگاه فعالانه به دنبال ایجاد آینده هستیم. با این حال، در هر دو مورد، توسعه دهنده به عنوان یک متخصص دیده می‌شود که می‌تواند آینده را پیش‌بینی کند و فرد یا سازمان را به سمت آن هدایت کند. توسعه دهندگان تا آنجا موفق هستند که قادر به زندگی ابتدایی باشند. چه سازمانی کسی را استخدام می‌کند که بگوید: "خوب، در واقع جهان پر هرج و مرج است و من واقعا نمی‌دانم چه اتفاقی خواهد افتاد. . می‌تونیم اینو امتحان کنیم این کار کمی هزینه خواهد داشت، و نیروی کار را ناراحت خواهد کرد، اما مردم احتمالا تا پایان کار متفاوت خواهند بود، اگر چه من نمی‌تونم به شما بگویم چطور. وسوسه عظیمی برای توسعه دهندگان وجود دارد تا پاسخ‌های سریع را ارائه دهند، نظریه شکنجه را با مقوله‌بندی نرم و مدل‌های آسان سازگار کنند، تا وانمود کنند که زندگی قابل درک و قابل کنترل است. چه می‌شود اگر مدل‌ها و پاسخ‌ها "زندگی" را منعکس نکنند؟ چه اتفاقی می‌افتد اگر توسعه دهندگان خیلی آرام باشند؟ آن‌ها تا چه حد از قدرت تخصص خود محافظت خواهند کرد؟ مفاهیم ضمنی برای ارائه دهندگان چیست؟ به عنوان مثال، اغلب اعتقاد بر این است که برنامه‌های مدیریت اجرایی از طریق ارائه یک دستورالعمل برای موفقیت، "تخصص" را به شرکت کنندگان اعطا می‌کنند، به طوری که برخی از اعضای مدیریت اجرایی شهرت ارائه "مدل‌ها، توپ‌ها و پاسخ‌ها" را دارند. با این حال، آیا مدیریت اجرایی واقعا طرفدار "حرکت قبل از آرماگدون" است (داخل شوید، پول را بگیرید، آشفستگی ایجاد کنید، و به سرعت آنجا را ترک کنید)؟ پاسخ ساده‌ای برای این کار وجود ندارد. ما نمی‌توانیم الهام‌بخش تعهد فردی و سازمانی باشیم اگر مردم به ما و تخصص ما اعتماد نکنند. نقش ما اغلب روشن کردن و ساده کردن است اگر مدیران زمان و تخصص داشته باشند.

برای کشف نظریه متراکم، آن‌ها توسعه دهندگان خودشان خواهند بود. شاید این یک مساله مسئولیت برای انجام بهترین کاری است که می‌توانیم در مواضع خود انجام دهیم.

نقش انسانی توسعه به عنوان مهندسی اجتماعی^{۴۳}

نقش توسعه دهندگان به عنوان عوامل تغییر سازمانی در شکل‌گیری و ظهور تفاسیر بسیار واضح است. این نقش آینده را پیش‌بینی می‌کند (تغییر به چه چیزی؟ من در جای دیگر پیشنهاد کرده‌ام که این دو تفسیر به سمت آینده

^{۴۳} The Manipulative Role of Development as Social Engineering

سازمانی متفاوت متمایل هستند. (Lee, 1996) در توسعه شکل پشتیبان، توسعه دهندگان نیز (از طریق اقدامات خود، اگر نگوییم باورهایشان) یک جامعه کوتاه مدت، هدف محور، اجتماعی کوچک را حمایت می کنند که در آن افراد برای نقش های تعریف شده خارجی مناسب هستند، در حالی که، در حمایت از توسعه نوظهور، توسعه دهندگان یک موقعیت با آگاهی اخلاقی بیشتر اما با سودآوری کم تر را تشویق می کنند که در آن افراد کم تر از مجموع بخش ها هستند. با این حال، در هر دو مورد، از طریق اقدامات و اقدامات خود، توسعه دهندگان به عنوان عوامل تغییر به ناچار بر وضعیت تاثیر می گذارند. جالب است یا نه، توسعه دهندگان به عنوان مبلغان برای دیدگاه خاص خود از زندگی عمل می کنند. آن ها پیام فرهنگی مورد علاقه خود را ابژه سازی و تقویت می کنند. آن ها تلاش می کنند تا بدعت را از سوی گیرندگان (هر شکلی که ممکن است اتخاذ شود) مدیریت کنند و بر سر معضلات ناشی از برخورد فرهنگی مصالحه کنند (لی، 1995). بنابراین، نقش توسعه دهندگان به عنوان عوامل تغییر، به ناچار نقشی است که شامل برخی از عناصر مهندس اجتماعی است. به عبارت دیگر، توسعه فرد از "خود" (لغظی) بر روی محراب تبدیل به انطباق گروهی قربانی می شود، و تغییر از "کنترل با سرکوب" به "کنترل با فریب"، "تشویق" تعهد به سازمان و کار با نگرش ها و ارزش های مردم را نشان می دهد، به طوری که آن ها تبدیل به اعضای صنفی می شوند. از این به بعد، ممکن است دست شما را از وحشت برداشته باشد. برای بسیاری از توسعه دهندگان (از جمله خود من) دلیل آن ها برای کار این است که به دیگران کمک کنند به خودشان کمک کنند، قدرت بخشند و فعال شوند. برای چنین افرادی دستکاری و مهندسی اجتماعی به طور کلی چیزهای بد در نظر گرفته می شوند. در اینجا من می گویم که ما هیچ انتخابی نداریم. اگر ما به عنوان عوامل تغییر عمل کنیم (چه به صورت عمدی "شکل دادن" دیگران، یا با تلاش برای خلق مشترک آینده نوظهور)، پس ما در دستکاری و مهندسی اجتماعی چه بخواهیم و چه نخواهیم درگیر می شویم. اگر ما این را انکار کنیم، پس هر مسئولیتی که ممکن است برای اقداماتمان داشته باشیم را نیز انکار می کنیم. ما تبدیل به ابزار بی فکری از وضعیتی می شویم که در آن هستیم. ما ناخواسته با این وضعیت کنار آمده و آن را تقویت می کنیم. صادقانه است که این نقش را به طور آشکار تصدیق کنیم و پیامدهای آن را برای همه ذینفعان کشف کنیم. برای مثال، ما ممکن است انتخاب کنیم که به روشی عمل کنیم که وضعیت موجود را تقویت کند. با این حال، ما این کار را در دانشی انجام می دهیم که سعی کرده ایم معضلات اخلاقی که با آن مواجه هستیم را در نظر بگیریم، و با کمی اعتماد به نفس که می توانیم موضع خود را هم به خودمان و هم به دیگران توجیه کنیم. مدیران (به عنوان افراد) می توانند به طور واضح توسعه یابند، همانطور که می توانند جمع پذیری را توسعه دهند،

اما فقط وقتی فرض می کنیم که توسعه یک شرکت مهندسی اجتماعی است که ما می توانیم (همانطور که بسیاری از مقالات انجام می دهند) به طور قانونی از توسعه مدیریت صحبت کنیم. این نوع از کلمات فرض می کند که

توسعه به طور کلی قابل اجرا، قابل شناسایی و قابل اندازه‌گیری است، و به نوعی از بروشورهایی که به طور ضمنی وعده می‌دهند که تا پایان این دوره همه شرکت کنندگان صاحب اختیار، با شکوه "جدید" خواهند شد، تغذیه می‌شود. دلایل خوب زیادی برای توسعه دهندگان برای حمایت از وضعیت موجود وجود دارد. حمایت مالی به طور معمول "تخصص"، وضوح اهداف، ترسیم آینده جذاب و وعده ابزارهای قابل تحویل برای رسیدن به آن را پایین می‌آورد. افرادی وجود دارند که می‌توانند صادقانه بگویند که هرگز در موقعیتی نبوده‌اند که در آن اصول راهنمای خود را به خطر بیندازند تا نیازهای کوتاه‌مدت خود را برآورده کنند. با این حال، این یک رویکرد بدبینانه است.

با بدگمانی کم‌تر، و واقع‌گرایانه‌تر، توسعه دهندگان به عنوان عوامل تغییر کاری که انجام می‌دهند را انجام می‌دهند زیرا آن‌ها به کار به سمت یک آینده خاص اعتقاد دارند. در عمل، آن‌ها به طور فعال به کاری که انجام می‌دهند باور دارند. آن‌ها ممکن است خودشان، متعصبان شرکتی باشند که با شور و شوق به پیام شرکتی که ارسال می‌کنند باور دارند. آن‌ها فعالانه انتخاب می‌کنند که یک رویکرد هدف محور را در فعالیت‌های خود اتخاذ کنند. آن‌ها دریافت کنندگان فعالیت‌های خود را مجبور به پذیرفتن پیامشان نمی‌کنند. در عوض، آن‌ها مرزها را به اندازه کافی روشن می‌کنند تا دریافت کنندگان بتوانند تصمیمات آگاهانه خود را در مورد اینکه آیا می‌خواهند با پیام موافقت کنند یا سازمان را ترک کنند، بگیرند. از طریق شفافیت، توسعه دهندگان به دریافت کنندگان این امکان را می‌دهند که برخی از مسئولیت‌های انتخاب‌های خود را بر عهده بگیرند.

نامرئی بودن توسعه ۴۴

معضل سوم، که عامل نامرئی است، تقریباً مخالف "قدرت متخصص" است و بیشتر مربوط به تفاسیر توسعه به عنوان ظهور یافته یا به عنوان یک سفر دریایی است. در هر دوی این تفاسیر هیچ نقطه پایانی توسعه‌یافته‌ای وجود ندارد. بنابراین توسعه دهندگان یا به عنوان سازندگان مشترک توسعه عمل می‌کنند یا حامیان را برای کسانی که تحت توسعه هستند تسهیل می‌کنند. از آنجا که توسعه دهندگان هم‌کار هیچ موقعیت منحصر به فرد یا متفاوتی برای دیگر سازندگان ندارند، و به عنوان حامیان تسهیل‌کننده، تأکید بر منحصر به فرد بودن توسعه دهندگان ممکن است به خوبی مانع فرآیند توسعه شود. در هر دو مورد، اگر توسعه دهندگان یک مسیر "توسعه" خاص را تحمیل کنند، در این صورت آن‌ها همچنین از توسعه جلوگیری می‌کنند (همانطور که در اینجا تفسیر شده است). توسعه ضروری دیگر به صورت مشترک ایجاد نخواهد شد و افراد درون "توسعه به عنوان یک سفر دریایی" یا باید

چارچوب توسعه دهندگان را اتخاذ کنند (و در نتیجه به یک کلون از آن‌ها تبدیل شوند) یا در یک روش غیر متعهد و در نتیجه به صورت غیر انتقالی ادامه یابند. واضح است که توسعه دهندگان تخصص دارند و از آن برای تحت تاثیر قرار دادن فرآیندهای توسعه استفاده می‌کنند، اما از این مساله که توسعه دهندگان در نقش خود زمانی که به قدری نامرئی می‌شوند که "گیرندگان" خود را عوامل توسعه خود می‌بینند و در نتیجه در درک نقشی که توسعه دهندگان بازی کرده‌اند شکست می‌خورند، بسیار پایین است.

مشکل این است که توسعه دهندگان، همراه با بقیه بشریت، عزت نفس دارند و گاهی اوقات دوست دارند احساس کنند که تخصص آن‌ها به رسمیت شناخته شده است. علاوه بر این، چگونه ممکن است کسی نامرئی باشد، کسی که تخصص او به رسمیت شناخته نشده باشد، و روش کار او ایده تاثیر گذاری بر دیگران از طریق قدرت متخصص را رد کند، کار را به دست آورد؟ به احتمال زیاد کسی برای ناشناس و نامرئی پول نقد پرداخت نخواهد کرد. به طور مشابه. چگونه می‌توان یک دوره "رشد ذهنی" را ارتقا داد که اهداف نهایی روشنی ندارد؟ ما می‌توانیم بگوییم که در پایان دوره شما احتمالاً تغییر خواهید کرد. اما افراد و سازمان‌ها می‌خواهند بدانند تا چه اندازه و تا چه اندازه؟ با نامرئی شدن توسعه دهندگان ممکن است به اصول خود پایبند باشند ولو به قیمت بیکار شدن.

نقش منفعلانه توسعه به عنوان سرنوشت^{۴۵}

این معضل عمدتاً با تفسیر توسعه به عنوان یک سفر دریایی و یا به عنوان بلوغ در ارتباط است. توسعه دهندگانی که اساساً از نظر اجتماعی بازدارنده هستند (با این باور که آینده لزوماً بر گذشته پیش‌بینی شده است) نیز باور خواهند کرد (اساساً) که با وجود داستان‌هایی که افراد خودشان را می‌گویند، نمی‌توانند واقعاً بر آینده یا تغییر تاثیر بگذارند. بنابراین نیاز کمی به نگاه کردن به آینده وجود دارد. جز این که بگویید چه اتفاقی خواهد افتاد. به طور مشابه، برای توسعه دهندگانی که فردگرایانه هستند و توسعه را به عنوان یک سفر دریایی می‌بینند. ماهیت در حال تغییر جامعه وسیع‌تر چیزی بیش از عقب‌نشینی به نگرانی‌های آن‌ها برای فرد نیست. در هر دو مورد، توسعه می‌تواند به عنوان یک سفر به سوی سرنوشت دیده شود. واضح است.

در مورد فرآیند بلوغ اجتناب‌ناپذیر بود. و به همین ترتیب (اگر سود کمتری داشته باشد) ناگزیر بودن سفر به "خود" شخص که در آن افراد قهرمان و قربانی خود می‌شوند (لی، ۱۹۹۵). همانطور که در بالا توضیح داده شد، هر دو تفسیر "بلوغ" و "سفر" توسعه شامل حس سرنوشت سازمان یا افرادی است که به سمت تکمیل پتانسیل

^{۴۵} The Subversive Role of Development as Destiny

ذاتی خود حرکت می‌کنند. همانطور که در بالا توضیح داده شد، هر دو تفسیر "بلوغ" و "سفر" توسعه شامل حس سرنوشت سازمان یا افرادی است که به سمت تکمیل پتانسیل ذاتی خود حرکت می‌کنند. توسعه دهندگان افرادی هستند که در طول سفر به آن‌ها کمک می‌کنند. تا زمانی که سرنوشت افراد و سازمان‌ها بر سر همان مسیرها باشد، هیچ مشکلی وجود ندارد. با این حال، من در جای دیگر (لی، ۱۹۹۵a) پیشنهاد می‌کنم که توسعه فردی، حداقل تا حدی، وابسته به زیر سوال بردن و مخالفت با هنجارها (یا چارچوب‌های) دیگران و گروه است، و بنابراین در تضاد رخ می‌دهد. اگر توسعه "خود" از طریق فرآیند مخالفت رخ دهد (حتی تا حدی)، نقش توسعه دهندگان حمایت از افراد در طول سفری است که به ناچار سازمان را نابود می‌کند. اگر سازمان از توسعه فردی حمایت کند، آنگاه سازمان اعضای خود را تشویق می‌کند تا عناصر چارچوب مرجع سازمان را به چالش بکشند و رد کنند. به عبارت دیگر، این کار به دنبال ایجاد یک خرابکار و به طور بالقوه تفرقه‌انداز است. با تشویق افراد به کار در جهت پتانسیل توسعه‌ای خود، آیا توسعه دهندگان نه تنها رضایت، عدم تعهد و بیگانگی را در بخشی از افراد ایجاد می‌کنند؟ یاد بگیری که مجموعه وسیع‌تری از شیوه‌های زندگی را بپذیری؟ چند وقت یک‌بار تنش خلاق به تعارض نابودکننده روح تبدیل می‌شود؟ پیچیدگی بیشتر زمانی به این حساب اضافه می‌شود که ما تصدیق می‌کنیم که هر تفسیر نظری از توسعه‌ای که اتخاذ می‌کنیم، در عمل در کنار افراد کار می‌کنیم. اعمال و اقدامات ما بر اطرافیان ما تاثیر خواهد گذاشت و، صرف‌نظر از نیت‌های ما، کسانی که در اطراف ما هستند سفرهای خود را انجام می‌دهند. می‌توانیم برگردیم و بگوییم که، از طریق وضوح، توسعه دهندگان، دریافت کنندگان را با قادر ساختن آن‌ها به تحمل برخی از مسئولیت‌های انتخاب‌هایشان توانمند می‌سازند، یا اینکه در انتخاب برای مشارکت در توسعه فرآیند ذهنی، دریافت کنندگان نیز مسئولیت و هزینه‌های شخصی ناشی از اکتشاف بدون هدف را انتخاب می‌کنند. با این حال، تا چه حد، این یک راه نسبتاً تمیز برای انتقال مسئولیت درد و رنج به کسانی است که انتخاب کمی برای پذیرفتن آن دارند؟

خلاصه: مسئولیت توسعه جامع برای خود در تنوع^{۴۶}

من چهار رویکرد مختلف برای توسعه، و چهار مساله مرتبط با تقاطع این رویکردها را مطرح کرده‌ام، با این حال، من واقعا باور ندارم که "زندگی" به این روش قابل جداسازی باشد. تجربه من از توسعه این است که در هر زمانی همه یا چند مورد از این رویکردها یا معماها ممکن است در حال بازی باشند، و دیگران در گوشه‌ای خواهند بود تا ناخواسته به من حمله کنند. من به طرز برجسته‌ای در مورد افرادی که انتخاب می‌کنند و مسئولیت خود را بر عهده می‌گیرند صحبت می‌کنم، اما تصمیم‌گیری آگاهانه هنگامی که "توسعه" دارای طیفی از معانی

^{۴۶} Summary: Holistic Development - Responsibility for Self within Diversity

است که مختص موقعیت هستند و براساس ارزش مردم با استفاده از کلمه در آن زمان و با توجه به قدرتی که چنین افرادی باید پایگاه ارزشی مورد نظر خود را تحمیل کنند، حرکت می‌کنند، بسیار سخت است. چه کسی مناسب بودن یک رویکرد توسعه‌ای خاص را تعیین می‌کند؟ افراد به هزینه سازمان؟ سازمان به قیمت افراد؟ حرفه‌ای چه نقشی را ایفا می‌کنند؟ در حال حاضر به نظر می‌رسد که آن‌ها در حال حرکت به سمت ترسیم شایستگی‌های مورد نیاز برای شناخت هستند. با این حال، که اینرسی را تهدید می‌کند، نمی‌تواند چالش بررسی روش‌های جایگزین کار را بپذیرد، و از نظر مالی مانع از توانایی سود بردن از پیشرفت‌ها در این زمینه می‌شود. نیازهای متناقض سهامداران چگونه با هم آشتی می‌کنند؟ نقش توسعه دهندگان به عنوان ذینفعان چیست؟

واحد توسعه منابع انسانی (HRD) در دانشگاه لنکستر، مسیری از صلاحیت‌ها را در توسعه استراتژیک منابع انسانی ارائه می‌دهد که تلاش می‌کند مرزهای بین رویکردهای مختلف به توسعه، و بین نیازهای دارندگان سهام مختلف را منحرف کند و به نظر می‌رسد که راه آسانی برای دستیابی به این امر وجود ندارد. این معضلات در طراحی، ارتقا و عمل با ما مواجه هستند. آن‌ها بخش جدایی‌ناپذیر و نگران‌کننده‌ای از تدارکات هستند. گاهی اوقات آن‌ها مانند یک چالش، بازتابی از زندگی واقعی، تصویری از تنش خلاق هستند. بعضی وقت‌ها فکر می‌کنم

با توجه به کمبود (مارشال) و (استوارت)، مدیران میانی راضی بودند. در کل، من در مورد انگیزه خودم شگفت‌زده می‌شوم. من به ارزش این رویکرد اعتقاد دارم. تا چه حد من در یک جنگ صلیبی هستم، سعی می‌کنم یک عالم کوچک از جامعه را به دیدگاه جامع خود مهندسی کنم؟ در اصل، من پیشنهاد می‌کنم که اجتناب از تفسیرهای متعدد و متفاوت از توسعه تقریباً غیر ممکن است. آن‌ها به عنوان پوشش مشروع سهامداران مختلف به تجربه توسعه آورده می‌شوند و ریشه در دیدگاه‌های مختلف در مورد خود، هویت، جامعه، مدیریت و سازمان‌ها دارند. آن‌ها بخشی اجتناب‌ناپذیر (و به طور بالقوه بسیار ارزشمند) از فرآیند توسعه هستند. با این حال، این ارزش اغلب به عنوان یک ارزش ناشناخته، و یا حتی دردناک، متضاد، مخرب و در نتیجه قابل اجتناب دیده می‌شود. شاید درست‌ترین راه از طریق آن تلاش برای کشف و روشن کردن تدریجی مرزها به گونه‌ای است که همه شرکت کنندگان قادر به انتخاب آگاهانه باشند. من پیشنهاد می‌کنم که این شامل "جستجوی روح" در بخشی از تمام شرکت کنندگان (از جمله توسعه دهندگان) باشد، و احتمالاً شامل تبادل "صراحت و صداقت" چیزی است که ممکن است از نظر اجتماعی پذیرش کمتری برای مثال داشته باشد، مانند گفتن "من یک دست‌اندرکار هستم". شاید توسعه به بهترین شکل به عنوان فرایندی دیده شود که توسط آن توسعه دهندگان (چه خود افراد و چه کسانی که توسعه را ترویج می‌دهند) هنجارهایی را که با آن‌ها تبانی می‌کنند و مسیرهای خود را از طریق آن‌ها انتخاب می‌کنند، به طور انتقادی ارزیابی می‌کنند و این مفهوم شامل عناصر جامعه مسئول دروگر است (۱۹۹۳).

این پیشنهاد مطابق با رویکرد مورد نظر من از تفسیر نوظهور توسعه است. با این حال، مشکل دیدگاه نوظهور این است که صرف نظر از نتیجه فرآیند توسعه، من مطمئن نیستم که فعالیت‌های درگیر می‌توانند به شیوه‌ای آگاهانه و بدون بررسی محدوده مرتبط با آن‌ها انجام شوند. اگر قرار است ما توسعه دهندگان مسئول باشیم، پس باید در وهله اول، قادر به زمینه سازی پایه‌های ارزش فردی خود، و پایه‌های ارزش مقررات خود باشیم. با این حال، میزانی که فرد قادر است خارج از پایگاه ارزشی خود بایستد، قابل بحث است. توسعه دهندگان نمی‌توانند به راحتی هم بخش برابری از فرآیند باشند (مانند رویکرد نوظهور)، در حالی که همزمان بیرون از خود به عنوان بخش ضروری تفکر و ارزیابی انتقادی آنچه انجام می‌دهند، ایستاده‌اند. این منو با چند تا سوال پیچ می‌ده آیا ما، به عنوان توسعه دهندگان و ارائه دهندگان، مسئولیت توسعه خود و دیگران را در طول مسیری که شخصا به آن اعتقاد داریم داریم؟ یا می‌توانیم همه تغییرات را "پیشرفت" بنامیم، بدون توجه به اینکه برای افراد دردناک است، تخریب سازمان، یا از نظر اجتماعی غیر مسئولانه است؟ چه حقی ما باید دیگران را نسبت به مسیر انتخابی خود تحت تاثیر قرار دهیم) و در انجام این کار، آیا ما در واقع از توسعه جلوگیری می‌کنیم (همانطور که در بالا تعریف شد)؟ آیا ما مسئولیت هزینه‌های اجتماعی را بر عهده کسانی که از طریق یک فرآیند توسعه دیگر از وضعیت قبلی خود راضی نیستند (چه سازمانی باشند و چه روابط شخصی) نداریم؟ یا ما استدلال می‌کنیم که توسعه تنها رخ می‌دهد

برای کسانی که آماده این کار هستند؟ آیا ما فقط کاتالیزور هستیم؟ آیا توسعه فرآیند مفید جهانی است که به تصویر کشیده می‌شود؟

12

New Technology and Learning : Accepting the Challenge

Vivien Hodgson

فن آوری جدید و یادگیری: پذیرش چالش

فن آوری اطلاعات و ارتباطات جدید (ICT) به طور فزاینده‌ای در حال تبدیل شدن به بخشی از زندگی روزمره ما است و قطعاً در حال حاضر یک جنبه مهم از زندگی سازمانی است. همانند تمام حوزه‌های اصلی فعالیت انسانی، ادعا شده است که سهم ICT می‌تواند یا می‌تواند بر عملکرد آموزشی تاثیر بگذارد. در این فصل می‌خواهم نگاهی ترکیبی به برخی از این ادعاها داشته باشم چون آنها به ویژگی‌های مشخصه فن آوری اطلاعات و ارتباطات جدید مرتبط هستند، و با ایده‌های رایج درباره نحوه یادگیری مردم، مدیریت یادگیری، و پیش‌بینی آموزش ارتباط برقرار می‌کنند. به طور خاص من بررسی خواهم کرد که چگونه فن آوری اطلاعات و ارتباطات ظرفیت ما برای ارائه و ارتباط اطلاعات و در نهایت ساخت دانش را تغییر می‌دهد. من به بررسی تأثیری که این امر ممکن است بر آموزش و یادگیری داشته باشد خواهم پرداخت، و به برخی از نگرانی‌هایی که در مورد اثرات تکنولوژی بر فرآیند یادگیری مطرح شده است اشاره خواهم کرد. سپس من به ارائه بحثی خواهم پرداخت که نشان می‌دهد از آنجا که فن آوری ساخت خود ما و گسترش مادی فرآیندهای خود ما است، روشی که ما برای اتخاذ آن در عمل

آموزشی خود به دست می‌آوریم، انتخاب خود ما است. پتانسیل و قدرت آن به عنوان یک ابزار آموزشی، فرصت عظیمی را برای گسترش ظرفیت ما برای درک و یادگیری فراهم می‌کند. با این حال، همانند تمام تلاش‌های آموزشی، تاثیر نهایی بر یادگیری به مقاصد و باورهای آموزشی زیربنای تصمیم برای استفاده از فن‌آوری بستگی خواهد داشت. تا این حد من به تکنولوژی از نقطه نظر توانایی و قدرت آن برای حمایت از گفتگو در یادگیری و انعکاس انتقادی نگاه خواهم کرد، که هر دو به عنوان فرآیندهای کلیدی در یادگیری مدیریت در نظر گرفته می‌شوند.

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات ظرفیت آن برای ذخیره، ویرایش و بازیابی اطلاعات در انواع رو به افزایش روش‌ها و فرم‌ها در طول زمان و فضا است. به دلیل این ظرفیت، امکان طراحی نرم‌افزار آموزشی چند رسانه‌ای پیچیده وجود دارد که به فراگیران اجازه دسترسی و تعامل با اطلاعات به روش‌هایی را می‌دهد که قبلاً امکان پذیر نبودند. همین ظرفیت به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا با دیگران تعامل داشته باشند، آیا آن‌ها یادگیرندگان دیگر، معلمان، مربیان و یا هر کسی و در هر فاصله یا زمان دیگری هستند. با این حال، از همه مهم‌تر این که آیا این شرکت در برنامه‌های چند رسانه‌ای قرار دارد یا خیر.

یا سیستم‌های ارتباطی با واسطه رایانه، فن‌آوری جدید، اساساً، ابزار فرهنگی کاملاً جدیدی را برای بازنمایی و حافظه فراهم می‌آورد. این ویژگی فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات است که مسلماً آن را از دیدگاه آموزش و یادگیری بسیار مهم می‌سازد. نمایش و حافظه از این قرارند. در حقیقت. فرایندها در آموزش و تحولاتی که فن‌آوری جدید هم به ظرفیت‌های ما می‌دهد و هم به شیوه‌های بازنمایی و به خاطر سپردن ما، به ناچار در همه سطوح بر آموزش و پرورش تاثیر می‌گذارد. با توجه به این موضوع. لازم است که هر کس مسوول آموزش و پرورش، به هر نحوی که باشد، نیاز به آگاهی از پتانسیل فن‌آوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی برای تغییر نحوه تفکر ما درباره آموزش و آنچه که ما به نام آموزش انجام می‌دهیم، احساس می‌شود. در حالی که امکان پذیر نیست، یا همیشه وجود دارد. به منظور پیش‌بینی ماهیت دقیق تاثیر فن‌آوری جدید بر رویکردها و اندیشه‌های تعلیم و تربیت، با این وجود می‌توان برخی از دغدغه‌های بالقوه و مسائلی را که باید مورد توجه قرار گیرند، شناسایی کرد. علاوه بر برخی امکانات جدید و هیجان‌انگیزی که ممکن است پدیدار شود. ما می‌توانیم پیامدهای بالقوه استفاده از تکنولوژی برای ایجاد و حمایت از محیط یادگیری را بررسی کنیم که دیگر نیازی به حضور فیزیکی یا در واقع قابل مشاهده فعالان درگیر ندارد. من به تاثیر احتمالی کار در چنین محیط‌هایی برای کمک یا عدم کمک به فرآیندهای توسعه شخصی و بازتاب انتقادی، و همچنین پتانسیل حمایت از روش‌های دیگر کار و یادگیری نسبت به آن‌هایی که در حال حاضر در محیط‌های آموزشی سنتی انجام می‌شوند، خواهم پرداخت. در

طول بحث. هدف این است که با نگاهی روشن به فن‌آوری از منظر آموزش و پرورش، سوالات و مسائل مربوط به استفاده از فن‌آوری برای اهداف آموزشی، فکری و عملی مطرح شود.

نمایش و حافظه در آموزش و پرورش^{۴۷}

با این حال، ابتدا، لازم است که این ادعا که بازنمایی و حافظه فرآیندهای کلیدی در آموزش و یادگیری هستند، توضیح داده شود. همانطور که دایانا لورلارد (۱۹۹۳) در کتابش در مورد استفاده موثر از فن‌آوری آموزشی توضیح می‌دهد، ماهیت دانش دانشگاهی دانش درجه‌دوم است، یعنی دانش توصیف جهان به جای دانش تام از جهان. او همچنین اظهار می‌دارد که به دلیل ویژگی مرتبه دوم آن، دانش دانشگاهی متکی بر بازنمایی نمادین است که نیاز به تفسیر دارد و بنابراین پیشنهاد می‌کند که: "تدریس اساسا یک فعالیت بلاغی است. به دنبال این هستند که دانش آموزان را متقاعد کنند که شیوه تجربه خود از دنیا را تغییر دهند. باید محیطی ایجاد شود که دانش آموزان را قادر به یادگیری توصیف جهان ایجاد شده توسط دیگران کند (لورلارد، ۱۹۹۳: ۲۸).

این دقیقا به این دلیل است که آموزش (گرچه نه منحصر) با دانش مرتبه دوم مرتبط است که تشخیص اینکه روش ثبت، انتقال و ابلاغ اطلاعات (به خاطر سپرده شدن) خودش است مهم است. بعد مهمی از فرآیند آموزشی است. لیوتارد (۱۹۹۱) در مورد تأثیری که تکنولوژی بر این بعد دارد نوشته‌است. او ادعا می‌کند که تا به حال توصیفات جهان ابداع شده توسط دیگران، ریشه در یک ابزار قومی - فرهنگی برای به خاطر سپردن اطلاعات دارد. این بدان معنی است که مکانیزم یا فرایندهایی که به موجب آن اطلاعات ثبت، منتقل و ابلاغ شده‌اند، شدیداً به یک زمینه تاریخی و جغرافیایی محدود شده‌اند.

شاید این امر به طور چشمگیری بیش از روشی که گزارش‌های درگیری بین مردم و ملت‌ها در گذشته ثبت و مورد توجه قرار گرفته‌است، نشان داده نشده باشد. رویدادهای کلیدی توسط جوامع مختلف بسته به مکانی که از نظر جغرافیایی در آن واقع شده‌اند، "به طور متفاوت" به یاد آورده می‌شوند. همین رویداد تاریخ و معنای متفاوتی خواهد داشت که به موقعیت جغرافیایی و تاریخی "اقرار" جامعه داده شده بستگی دارد. در نتیجه، دیدگاه رویدادی که در یک مکان ثبت و به خاطر سپرده می‌شود، متفاوت از دیدگاه رویداد برگزار شده توسط جامعه دیگری در یک مکان جغرافیایی دور است. علاوه بر این، اطلاعات از این نوع، که شدیداً به یک زمینه تاریخی و جغرافیایی، شکل و تأثیر نگرش‌ها و ارزش‌های هر فرد در آن زمینه یا مکان محدود است.

^{۴۷} Representation and Memory in Education

تأثیر تکنولوژی بر نمایش و حافظه

با ظهور تلماتیک (همه آن فن‌آوری‌هایی که به ما اجازه می‌دهند به صورت الکترونیکی از راه دور ارتباط برقرار کنیم، از جمله تلفن و تلویزیون) و به ویژه فن‌آوری ارتباطات جدید، که سرعت، ظرفیت و مقیاس ارتباطات را در طول کنفرانس‌های کامپیوتر از راه دور افزایش می‌دهد، اینترنت و پخش ماهواره‌ای، برای مثال، وضعیت اساساً متفاوت می‌شود. پیش از این، رویدادها و اطلاعاتی که منتقل و منتقل می‌شدند، به طور جدایی‌ناپذیری به سایت جهانی و فرهنگ آن، که در آن رویداد رخ داد، وابسته بودند. به گفته لیوتارد، آن‌ها در واقع ریشه در یک دستگاه قومی - فرهنگی برای به خاطر سپردن اطلاعات داشتند. البته آموزش برای مدت قابل توجهی به عنوان فرایندی که از طریق آن فرهنگ منتقل می‌شود شناخته شده‌است و جریان فرهنگی آموزش اغلب در ادبیات آموزشی رادیکال مورد خطاب قرار می‌گیرد (برای مثال، فری، ۱۹۷۲؛ گیروکس، ۱۹۹۲ را ببینید). دیویی (۱۹۴۴) این موضوع را به طور خلاصه در طول ۴۰ سال پیش‌زمانی که به ما گفت که تمایز اصلی این است که آیا تحصیل یک "عملکرد جامعه" است یا "جامعه یک پیش‌بینی از آموزش است" به دست آورد. یا اینکه بیشتر آن را در اصطلاحات چنین مریبان آزادی‌خواهی مانند فریر قرار دهیم، خواه تنظیمی (و سرکوبگر) باشد یا تحولی (و آزادی‌بخش). با این حال، نکته مهم در اینجا، تأثیر بالقوه‌ای است که فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات جدید بر بعد فرهنگی آموزش خواهد داشت یا می‌تواند داشته باشد، به عنوان نتیجه‌ای از حرکت از یک دستگاه قومی - فرهنگی برای حفظ اطلاعات به یک دستگاه تلگراف که دیگر در فرهنگ محلی ریشه ندارد اما در سطح پخش می‌شود.

از کره زمین (لیوتارد، ۱۹۹۱: ۶۳). اساساً، تا به امروز، فرآیندهای آموزش و پرورش بیش‌ترین سهم را دارند. اساساً، تا به امروز، فرآیندهای آموزش و پرورش بیش‌ترین سهم را دارند. هر چند نه به طور انحصاری، با دانش مرتبه دوم که هم در یک زمینه یا موقعیت محلی بازنمایی و حفظ می‌شود، کار می‌کرد. از سوی دیگر، تکنولوژی‌های جدید، همه اینها را تغییر می‌دهند. مدل‌های فرهنگی که به جای ریشه در زمینه محلی در سراسر جهان پخش می‌شوند، ارائه می‌شوند که "ابزار قابل توجهی را برای غلبه بر موانع فرهنگ سنتی که با ثبت، انتقال و ارتباط اطلاعات مخالف است، فراهم می‌کنند" (ibid). چیزی که لیوتارد به نظر می‌رسد پیشنهاد می‌کند این است که، به دلیل ویژگی و ماهیت ICT، چه اطلاعاتی انتخاب می‌شود و چگونه ثبت می‌شود، دیگر به ناچار توسط نگرش‌ها و باورهای سنتی مرتبط با یک مکان و فرهنگ مشخص محدود نخواهد شد، اما برای سایر رویکردها و نگرش‌های جایگزین باز خواهد بود. با این حال، همانطور که ما در حال حاضر شاهد افزایش استفاده از اینترنت هستیم، بیشتر آنچه ثبت شده‌است و ارتباطات همیشه به عنوان یک ویژگی مثبت فن‌آوری از نقطه نظر

آموزشی دیده نمی‌شود. در واقع خود او اشاره کرده‌است که: به ندرت به نظر می‌رسد که این دسترسی عمومی ارائه‌شده توسط این خیر فرهنگی جدید به شدت در حال پیشرفت باشد. نفوذ دستگاه فنی - علمی در زمینه فرهنگ به هیچ وجه نشان‌دهنده افزایش دانش، حساسیت، تحمل و آزادی نیست. در مقابل، با استفاده دوباره از اینترنت به عنوان یک مثال، نمونه‌های بسیاری از گروه‌های سیاسی افراطی و همچنین گروه‌های دیگر وجود دارند که برای اجتماعی، جنایی یا هر دلیلی که از اینترنت برای حمایت از کار و ارتباطات خود استفاده می‌کنند، غیرقابل قبول در نظر گرفته می‌شوند. بیش از هر رسانه دیگری، اینترنت به این گروه‌ها اجازه می‌دهد تا بدون دخالت دولت یا نهادهای ملی و بدون ترس از انکار عقاید کسانی که باورها و نگرش‌های خود را غیرقابل قبول می‌دانند، در جوامع تلگراف خود ارتباط برقرار کنند. لیوتارد در اظهاراتش گفت: بیش از هر چیز به مواجهه پیوسته با محصولات و برنامه‌های رسانه‌ای تولید شده در سطح جهانی اشاره دارد. از دیدگاه آموزشی، نگرانی‌هایی که در مورد چنین در معرض قرار گرفتن و اطلاعات منتقل شده یا موجود در محیط‌های مبتنی بر فن‌آوری بوجود آمده‌اند، به نظر می‌رسد که مستقیماً با توالی جدا کردن این اطلاعات از فرهنگ سنتی و تمام آنچه که فرهنگ سنتی نشان می‌دهد، مرتبط باشند. این امر با مسائلی مواجه است که بسیاری از آن‌ها در قلب فرآیند آموزشی قرار دارند. برای مثال، ۱۰ سال پیش لارسن در مورد استفاده از تکنولوژی جدید برای اهداف آموزشی اظهار نظر کرد:

برای مثال، ۱۰ سال پیش لارسن در مورد استفاده از تکنولوژی جدید برای اهداف آموزشی اظهار نظر کرد:

در حال حاضر ما باید از عصر پیشگام استفاده از فن‌آوری اطلاعات جدید در آموزش و پرورش فراتر برویم. و توجه ما را به چگونگی تعامل این ابزار قدرتمند جدید با فعالیت‌های انسانی از جمله بحث معطوف می‌دارد. تبیین و درک شخصی. این تنها یک سوال ساده از نرم‌افزار یا ابزار خوب نیست، بلکه درک این مساله است که آموزش و پرورش یک موضوع توسعه انسانی است که هرگز نباید به یک آموزش صرف تبدیل شود. (لارسن، ۱۹۸۶: ۳۳۵)

تعدادی از نویسندگان در مورد پیامدهای افزایش استفاده از محیط‌های یادگیری مبتنی بر فن‌آوری اظهار نظر کرده‌اند. برای مثال، راسل (۱۹۹۴) اشاره می‌کند که در محیط‌های چند رسانه‌ای / چند رسانه‌ای

شناسایی منشا این دانش مشکل است زیرا عموماً انتساب نیافته است و "دسته‌های" معمول مانند "دسته‌ای" که نویسنده برای تعیین مقادیر زیر می‌خکوبی به کار برده‌است، در دسترس نیست. راسل بر این باور است که مدیریت بالقوه غیرایدئولوژیک مواجهه با ارزش‌های متفاوت از طریق تکنولوژی، بدون فرصت بررسی مسائل مربوط به ارزش‌ها، اخلاقیات و اخلاق، خطرناک است. نتیجه می‌گیرد که:

با این حال، آنچه روشن است این است که ویژگی‌های تکنولوژی به مشکلاتی در آموزش ارزش‌ها به دانشجویان کمک کرده‌است. چنین مشکلاتی ممکن است با این درک حل شوند که پایه‌ای برای نگرانی وجود دارد. و این پذیرش که معلمان، طراحان نرم‌افزار و شرکت‌ها در شکل‌گیری راه‌هایی که دانش‌آموزان در آن به دنیا نگاه می‌کنند، نقش بسزایی دارند. (راسل، ۱۹۹۴: ۱۷۱)

چندلر (۱۹۹۰)، در مورد پتانسیل شبیه‌سازی‌های کامپیوتری برای تعریف مجدد تجربه می‌نویسد به طوری که روابط انسانی به جای مرکزی، محیطی می‌شوند، نظرات: در یک جامعه انسانی تفاسیر متعدد هستند، بنابراین هیچ تفسیری نمی‌تواند مطلق باشد؛ معنا از طریق گفتمان انسانی مورد بحث قرار می‌گیرد. هنگامی که ما دانایان را از کسانی که می‌شناسیم جدا می‌کنیم، دانش را از جامعه، از تاریخ، از عقل جدا می‌کنیم (۱۹۹۰: ۱۶۶). چندلر تا حدی به نکات ظریف این نگرانی اشاره می‌کند، زمانی که او در مورد جدا کردن دانایان از دانش شناخته‌شده و در حال جدا شدن از جامعه، از تاریخ از خرد صحبت می‌کند. چیزی که در مورد نظرات او قابل توجه است این فرض ضمنی است که چنین حرکتی منجر به از دست دادن خرد خواهد شد.

وضعیت و رابطه تکنولوژی در یادگیری

برای راسل و چندلر نه تنها اهمیت فرهنگی تحصیل به وضوح فرض می‌شود، بلکه با ظهور محیط‌های یادگیری تکنولوژیکی نیز تهدید می‌شود. چنین نظراتی کاملاً به طور شفاف ریشه در دیدگاه انسانی توانمندسازی فرد از طریق فرآیندهای آموزش در آمادگی برای مشارکت در یک جامعه دموکراتیک تساوی طلب دارد. در حالی که چنین نگرانی‌هایی به وضوح مهم هستند و باید مطرح شوند، باورهای دیگری در مورد استفاده از ICT برای اهداف آموزشی وجود دارد که به طور مساوی مرتبط هستند اما اغلب نادیده گرفته می‌شوند. برای مثال، آیا تکنولوژی ابزاری جدا و متمایز از خودمان است یا اینکه تکنولوژی ما هستیم و ما هستیم، به طوری که هر بحثی در مورد تکنولوژی که فرض می‌کند آن چیزی است که متمایز و جدا از خودمان است نامناسب است.

به عنوان مثال، هاروی این نکته را بیان می‌کند: "ماشین، دستگاهی نیست که بتوان آن را متحرک، پرستش کرد و تحت سلطه درآورد. ماشین ما هستیم، فرآیندهای ما، یک جنبه از تجسم ما. ما می‌توانیم مسئول دستگاه‌ها باشیم: آن‌ها بر ما تسلط ندارند یا ما را تهدید نمی‌کنند. ما مسئول مرزها هستیم؛ ما آن‌ها هستیم (۱۹۹۱: ۱۸۰). لیوتارد خودش اشاره می‌کند که فن‌آوری‌ها، با ظرفیت‌های پردازش داده تولید شده به صورت الکترونیکی، "الحاقات مادی ظرفیت ما برای به خاطر سپردن" هستند و ادعا می‌کند که "فن‌آوری‌ها در آن‌ها نشان داده می‌شوند".

به روش خود که هیچ شکافی بین ماده و ذهن وجود ندارد (لیوتارد، ۱۹۹۱: ۴۳). بنابراین اگر چه تکنولوژی، همانطور که قبلا هم مشاهده کردیم، یک دستگاه فرهنگی جدید برای نمایش و به خاطر سپردن به ما می‌دهد، خود تکنولوژی نباید به عنوان چیزی دیده شود که یا جدا است و یا متفاوت از چیزی است که ما هستیم. اگر چنین دیدگاهی را در نظر بگیریم، و مسلما، امکان پذیر نیست که چیز دیگری را در نظر بگیریم، پس باید دوباره به عواقب دستگاه فرهنگی جدیدی که تکنولوژی ارائه می‌دهد نگاه کنیم. نه به عنوان چیزی جدا و متفاوت از تجربه انسانی، بلکه به عنوان بعدی جدید که بر فرآیند آموزش و پرورش که در جامعه رخ می‌دهد، تاثیر می‌گذارد. همانطور که قبلا دیدیم، به نظر می‌رسد یکی از مسائل مهم برای برخی این باشد که کسانی که مسئول توسعه فن‌آوری هستند، و به طور خاص محیط‌های یادگیری با پشتیبانی فن‌آوری (به عنوان مثال، طراحان نرم‌افزار و تولیدکنندگان برنامه)، دیگر تنها کسانی نیستند که جامعه برای انجام وظایف و مسئولیت‌های خاص اختصاص یافته به معلمان و / یا مربیان منصوب کرده‌است. این نتیجه عدم توانایی برای کنترل انتخاب، انتقال و انتشار اطلاعات است که در یک دیدگاه خاص، محلی و از یک منبع "قابل قبول" از تخصص ریشه ندارد و مساله واقعی است که ظاهرا توسط نویسندگانی مانند راسل شناسایی می‌شود که مسئولیت مساله مورد نیاز برای تایید و پذیرش توسط معلمان، طراحان نرم‌افزار و شرکت‌ها را به طور یک‌سان می‌بیند. با این حال، مشکل احتمالا به بزرگی یا سختی راسل و دیگران نیست که ممکن است ما را به سمت باور کردن هدایت کند و احتمالا، بیشتر مساله چگونگی انطباق تفکر و رویکردهای آموزشی ما با این محیط‌های یادگیری جدید است. اگر ما به عنوان یک مثال اهمیت و اهمیت گفتگو در نظریه آموزشی را در نظر بگیریم و موقعیت چنین تفکر را در محیط‌های یادگیری پشتیبانی شده از تکنولوژی در نظر بگیریم، متوجه می‌شویم که هیچ تناقضی وجود ندارد بلکه باور به فرصت‌ها برای توسعه بیشتر پتانسیل و اهمیت گفتگو در یادگیری است.

گفت و گو در یادگیری

اهمیت گفتگو در فرآیند یادگیری یک جنبه به خوبی تثبیت شده تفکر آموزشی است. به طور مثال، دیانا لورلارد اظهار می‌دارد که به نظر می‌رسد هیچ راه‌گیزی از نیاز به گفتگو وجود ندارد (۱۹۹۳، ۸۵) و ادعا می‌کند که از درک فعلی از تجربه یادگیری، تنها گفتن کافی نیست. در یادگیری بزرگسالان، به خصوص در سنت لیبرال، تاکید یکسانی بر اهمیت گفتگو وجود دارد. با این حال، در اینجا، تاکید دیگر بر گفتگویی نیست که دانشجویان را به تغییر روش تجربه (و درک) جهان تشویق می‌کند، بلکه گفتگویی است که افراد را به تفکر انتقادی در مورد جهان و موقعیت خود در آن تشویق می‌کند. این امر در ابتدا توسط افرادی مانند فریر (۱۹۷۲) پیشنهاد شد، کسانی که معتقد بودند گفتگو در یادگیری ضروری است اگر آموزش "آزادسازی" به جای "مطبوعات" باشد.

به طور فزاینده‌ای، در ادبیات آموزش بزرگسالان، تاکید مهمی به سمت بازتاب و تجزیه و تحلیل انتقادی رشد کرده‌است. همانطور که بروکفیلد توضیح می‌دهد: "در مجموعه‌ای از کاره‌ای اخیر در زمینه ما، توسعه تفکر انتقادی و بازتاب انتقادی توسط تعدادی از نویسندگان به عنوان سازماندهی مفاهیم برای اطلاع‌رسانی به عمل آموزش بزرگسالان پیشنهاد شده‌است" (۱۹۹۳: ۶۴). همانطور که توسط ژیروکس توضیح داده شد، آموزش انتقادی یا لیبرال بر روی دو فرض اساسی عمل کرده‌است: یک، نیاز به یک زبان انتقادی، یک پرسش از پیش‌فرض‌ها وجود دارد. .. فرض دوم تعلیم و تربیت رادیکال، زبان امکان است. این فراتر از انتقاد است تا یک زبان مثبت از توانمندسازی انسان را شرح دهد (جیروکس، ۱۹۹۲: ۱۰). ژیروکس در نوشتن خود، اهمیت داشتن هر دو زبان برای بررسی تجربه را نشان می‌دهد، که همانطور که او اظهار می‌کند، هرگز به سادگی برای خود صحبت نمی‌کند، و زبانی که مردم را قادر به تفکر و عمل انتقادی می‌کند. برای ژیروکس و همکارانش، چنین زبانی برای دستیابی به دموکراسی، که از دیدگاه آن‌ها هدف یا هدف آموزش انتقادی است، ضروری است.

سوال مهم این است که آیا قصد تحصیل این است که فراگیران را قادر به درک توصیفات جهان ایجاد شده توسط دیگران کند، یا افراد را تشویق کند که به طور انتقادی در مورد جهان خود و موقعیت خود در آن فکر کنند. یا اینکه آیا هر دوی اینها هستند، که در آن گفتگو می‌تواند به عنوان یک عنصر اساسی در فرآیند آموزش و یادگیری دیده شود. در نتیجه، فرض کنید که گفتگو در محیط یادگیری که از لحاظ فنی پشتیبانی می‌شود، دیگر مورد نیاز نیست و به وضوح هم با تجربه و هم باورهای به خوبی ایجاد شده در مورد یادگیری و فرآیند یادگیری در تضاد است. با این حال، نگرانی‌هایی که پیش از این در مورد افزایش استفاده از اطلاعات جدید و فن‌آوری ارتباطات برای اهداف آموزشی شناسایی شده‌بود، به نظر می‌رسد براساس این فرض باشد که فرصت‌های گفتگو در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فن‌آوری وجود نخواهد داشت. این نه یک نتیجه اجتناب‌ناپذیر و نه یک نتیجه مطلوب از چنین محیط‌هایی است.

محیط‌های تکنولوژیکی در حمایت از گفتگو

تعدادی مثال از محیط‌های یادگیری پشتیبانی شده با تکنولوژی می‌تواند در جایی که اهمیت گفتگو به وضوح فرض شده‌است، وجود داشته باشد. با این حال، زمینه، طبیعت و رسانه گفتگو که در محیط‌های یادگیری از راه دور رخ می‌دهد، می‌تواند به این معنی باشد که ویژگی‌های بسیار متفاوتی از گفتگو دارد که در اکثر محیط‌های آموزشی مرسوم بین افرادی که در همان زمینه و موقعیت فیزیکی قرار دارند، رخ می‌دهد.

در مقابل، طراحی محیط‌های یادگیری مبتنی بر فن‌آوری امکان‌پذیر است که به طور فعال بازتاب انتقادی را به عنوان نتیجه مستقیم برخی از ویژگی‌های ذاتی محیط تشویق می‌کند.

برای مثال، همان‌طور که دیوید مک کانل در این کتاب به آن اشاره کرد، گفتگوهای یادگیری که در کنفرانس‌های با واسطه کامپیوتر در یک برنامه تحصیلات تکمیلی رخ می‌دهند، جایی که فلسفه تعلیم و تربیت، تشویق تفکر انتقادی است.

ویژگی کنفرانس‌های کامپیوتری برای ذخیره و حفظ یک رکورد دائمی از بحث به افراد این امکان را می‌دهد که قبل از پاسخ خود، بدون وقفه یا نیاز به صحبت کردن در مورد دیگران، نظرات دیگران را مطالعه کنند. این به آن‌ها زمان بیشتری برای در نظر گرفتن این که چگونه می‌خواهند پاسخ خود را فرموله کنند می‌دهد و، به خصوص، به آن‌ها اجازه می‌دهد تا پاسخ‌های خود را به همان روشی که قادر به مطالعه پاسخ‌های دیگران هستند، مطالعه کنند. اینها همه ویژگی‌های گفتگو هستند که در کنفرانس‌های کامپیوتری رخ می‌دهند که معمولاً با رسانه آموزشی سنتی قابل اعمال نیستند و توسط افراد درگیر به عنوان کمک به فرآیندهای خودآگاهی و انعکاس انتقادی تجربه می‌شوند.

سایر محیط‌های پشتیبانی شده با تکنولوژی می‌توانند به طور مشابه برای حمایت مثبت از فرآیندهای خودآگاهی و تفکر انتقادی طراحی شوند. به عنوان مثال، پاول تاپهام (۱۹۹۰) یک برنامه ویدیویی تعاملی را توسعه داد که برای حمایت از توسعه خود طراحی شده بود. توفام در طراحی این برنامه اصول روان‌شناسی روگن را گنجانیده است. او با طراحی یک برنامه کامپیوتر ویدئویی تعاملی که از یادگیرنده خواست تا هویت خود را مشخص کند و یک مشکل حرفه‌ای، اجتماعی یا شخصی فعلی را توصیف کند، به این هدف دست یافت. سپس این برنامه یادگیرنده را بر روی دوربین ضبط می‌کند در حالی که او مشکل خاص خود را توصیف می‌کند و سپس، با بازی مکرر به یادگیرنده توصیف و تحلیل خود از آن مشکل، این برنامه به یادگیرنده اجازه می‌دهد تا در یک مکالمه با خودش شرکت کند. توپهام و این که در نتیجه این فرآیند چگونه مشکل درک می‌شود، و رابطه‌ای که فرد با مشکل دارد، تغییر می‌کند، و در اکثر موارد، فرد مشکل را بیشتر قابل مدیریت می‌بیند و تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت برای آن نشان می‌دهد.

در مثال‌های بالا، ماهیت گفتگوی آموزشی که رخ می‌دهد، به طور آشکاری متفاوت از یادگیری واقعی است. با این حال، در هر دو مورد، کسانی که درگیر بودند بر این باور بودند که فن‌آوری مورد استفاده به جای کاهش پتانسیل خوداندیشی انتقادی و توسعه شخصی که همان‌طور که قبلاً بحث کردم به عنوان یکی از مهم‌ترین دلایل

برای اطمینان از اینکه گفتگو بخشی از فرآیند آموزشی است، افزایش یافت. با این حال، در هر دو مورد، این نتیجه ابعاد آگاهانه و عمدی طراحی آموزشی بود. دلایل استفاده از این تکنولوژی برای اولین بار و برای آموزش و پرورش بود. زمانی است که فن آوری از این منظر مورد توجه قرار می‌گیرد که پتانسیل آن بسیار جالب‌تر می‌شود.

فرهنگ و یادگیری "تلگرافی" ۴۸

من قبلاً به این مساله اشاره کردم که آیا ماهیت "غیر رسمی" و "غیر رسمی" فرهنگ تلگراف شناسایی شده توسط لیوتارد، که در آن فن آوری محیط‌های یادگیری مبتنی بر یادگیری از دیدگاه آموزشی می‌توانند به عنوان یک ویژگی مثبت یا منفی در نظر گرفته شوند. در حالی که ما دیدیم که برای کار کردن و برقراری ارتباط در محیط‌های الکترونیکی با فرهنگ گرافیکی توزیع شده آن‌ها ممکن است موانع معمول موجود در فرهنگ‌های سنتی سفالی را از طریق ثبت، انتقال و ارتباط اطلاعات از بین ببرد، من همچنین اظهار نظر کردم که این لزوماً یک چیز مثبت نیست. برخی از نظرات و بحث‌های متعاقب آن تمایل به ارائه استدلال‌هایی داشتند که به طور متعادل از این دیدگاه حمایت می‌کنند که فرهنگ تلگراف دارای پتانسیل غیراخلاقی و غیراخلاقی بودن بدون نوعی کنترل است. با این حال، من استدلال کردم که اگر ما فرآیندها را در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فن آوری حفظ کنیم که به عنوان یک دیدگاه آموزشی مانند گفتگوی مداوم و مشارکتی در نظر گرفته می‌شوند، لازم نیست این مورد باشد.

در واقع، این امکان نیز وجود دارد که چشم اندازی را در نظر بگیریم که نشان دهد چه فرهنگ تلگراف به فرآیند آموزشی اضافه خواهد شد تا اینکه آن را حفظ کرده و یا حتی از آن دور کنیم. برای مثال گروه‌هایی را در نظر بگیرید که فرهنگ سنتی آن‌ها را به حاشیه رانده و سرکوب می‌کند. همانطور که یوال - دیویس (۱۹۹۴) در مقاله خود با عنوان "زنان، قومیت و توانمندسازی" توضیح می‌دهد، یکی از مشکلات اصلی با فرهنگ‌های سنتی، تداوم نابرابری‌ها در درون آن‌ها بوده است. او پیشنهاد می‌کند که سیاست‌هایی که تداوم آن‌ها را تشویق می‌کند منجر به ساخت فرهنگ‌ها شده است به طوری که گویی آن‌ها "ایستا، تاریخی و در" ماهیت "خود به طور متقابل منحصر به فرهنگ‌های دیگر هستند (یووال - دیویس، ۱۹۹۴: ۱۸۵). او توضیح می‌دهد که مشکل این است که در این مورد، وضعیت زنان در درون دولت و جامعه تداوم می‌یابد. از سوی دیگر، فرهنگ‌های تلگرافیک، که در آن، همانطور که لیوتارد توضیح می‌دهد، "ایالات، سازمان‌های تحت کنترل نیستند" (۱۹۹۱: ۵۱) و در آن "حالت‌های خاص تلگرافی، با نوشتن از راه دور، زمینه‌های نزدیک که فرهنگ‌های ریشه در آن دارند را حذف می‌کند"

(۱۹۹۱: ۵۰)، محیطی را ارائه می‌دهند که قادر به حمایت از دیگر جنبه‌های گفتگو است و در آن، همان طور که در جستجوی موقعیت "یووال" است.

احتمالاً اولتکت می‌گوید که تا به امروز، محیط - های حمایت‌شده با تکنولوژی، به طور خاص از دیدگاه جنسیتی، مساعد به نظر نمی‌رسد. الیزابت گرور (۱۹۸۶)، در میان دیگران، به عنوان مثال، در مورد ارزش‌ها و نگرش‌های غالب مردان که در بیشتر برنامه‌های کامپیوتری و بازی‌های کامپیوتری منعکس شده‌اند، اظهار نظر کرده‌است. تسلط مردان بر زنان در استفاده از اینترنت به خوبی مستند شده‌است و مطالعاتی وجود دارد که برخی از مشکلاتی را که زنان ظاهراً در محیط‌های یادگیری الکترونیکی موجود تجربه می‌کنند را شناسایی می‌کند. در نتیجه، این خطر وجود دارد که همانند فرهنگ‌های سنتی، فرهنگ مبتنی بر تلگراف با وجود فرصت‌ها و پتانسیل که محیط‌های تلگراف انواع جدیدی از تجربه یادگیری و توسعه دانش را ارائه می‌دهند، به طور فزاینده‌ای مورد سکونت و تحت سلطه ارزش‌ها و ایدئولوژی مشابه قرار گیرد. امیدوارم که این طور نباشد، و تحصیلات گرایان و شاید هم بیشتر. از همه مهم‌تر، یادگیرندگان هم چالش و هم فرصت‌های ارائه‌شده توسط فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات را می‌پذیرند و می‌پذیرند. اگر ما از این فرصت‌ها استفاده نکنیم. آینده، گذشته را منعکس خواهد کرد و قوی که در فرهنگ تلگراف و محیط‌های یادگیری مبتنی بر فن‌آوری به ما خواهد داد، تصاویر و صداهایی است که باید در عصر ناپدید شدن سریع که به آن تعلق دارند و در آن ریشه دوانده‌اند، رها شوند. با این حال، تنها با گذشت زمان، خواهیم دانست که آیا برای پذیرش پتانسیل و چالش پیش رو که فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات برای یادگیری ارائه می‌دهد، خلاقیت، تخیل و بینایی کافی داریم یا خیر. اگر اجازه دهیم، یادگیری مدیریت. با این حال، قبل از این که این اتفاق بیفتد. فراگیران، مربیان و معلمان باید نگرش خود را نسبت به نقش و مسئولیت‌های خود در فرآیند یادگیری مورد بررسی قرار دهند. اگر یادگیرندگان و مربیان به طور یک‌سان از پتانسیل و فرصت‌های ارائه‌شده توسط تکنولوژی برای حمایت از یادگیری استفاده کنند، ابتدا باید سخت‌افزار و مهارت‌های لازم برای دانستن نحوه استفاده و یافتن آنچه که از محیط‌های یادگیری با پشتیبانی فن‌آوری می‌خواهند را داشته باشند. آن‌ها نباید به کسانی که می‌دانند چگونه بر روی فن‌آوری کار کنند و یا به کسانی که نرم‌افزار آموزشی را طراحی می‌کنند و یا حتی خود محیط یادگیری وابسته باشند. قرار دادن یادگیرنده در نقش وابسته، تحت‌تأثیر قدرت و اقتدار تکنولوژی و به طور ضمنی، از کسانی که آن را مدیریت می‌کنند، بسیار آسان است. همانطور که قبلاً توضیح داده شد، فن‌آوری یک جنبه از خودمان و فرآیندهای ما است، که نه تنها به معنی برخی افراد، بلکه به معنی همه ما است. همه ما می‌توانیم، در شرایط مناسب با نوع درست حمایت، از تکنولوژی برای گسترش تجربه و درک جهانی که در آن زندگی و عمل می‌کنیم، استفاده کنیم.

Collaborative and Self-reflective Forms of Inquiry in Management Research

Judi Marshall and Peter Reason

فرم‌های مشارکتی و خود انعکاسی تحقیق در تحقیقات مدیریت

ایجاد دانش در و برای عمل^{۴۹}

بسیاری از مدیرانی که به دنبال یادگیری هستند، راه خود را به سوی برخی از شرکت‌های بزرگ در برنامه تحقیقات تحصیلات تکمیلی پیدا می‌کنند. در این فصل ما به بررسی شرکت‌هایی از تحقیقات می‌پردازیم که همکارانه، خود انعکاسی و عمل‌گرا هستند. به نظر می‌رسد این موارد به طور خاص برای افرادی که می‌خواهند دانش را در خدمت اقدامات موثرتر فردی و سازمانی توسعه دهند، مفید باشند. آن‌ها در زمینه یادگیری مدیریت تحت عناوینی مانند "پژوهش پارادایم جدید" و "پژوهش عملی" تاثیر گذار بوده‌اند. آن‌ها بر روی اصول بسیار متفاوت تحقیقات علوم اجتماعی سنتی تمرکز دارند و از اوایل دهه ۱۹۸۰ مشروعیت و پذیرش زیادی کسب کرده‌اند. اما ممکن است هنوز هم افراد زیادی آن‌ها را جسورانه و چالش برانگیز بدانند. این فصل به صورت انتخابی نوشته شده است. داستان گذشته‌نگر از تجربه ما از کار با ایده‌ها و شیوه‌های تحقیق در دانشکده مدیریت دانشگاه باث روایت می‌شود. ما این شکل را انتخاب کرده‌ایم زیرا در جامعه ما است که با دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود به

^{۴۹} Creating Knowledge in and for Action

اشتراک می‌گذاریم که روش‌ها و تجربیات خود را با دیگران در این زمینه توسعه داده‌ایم. همچنین، ما توسعه تحقیق را به عنوان یک فرآیند مداوم در نظر می‌گیریم که در آن ایده‌ها و اقدامات در کنار یکدیگر بررسی می‌شوند، و در میان همکارانی که مایل به حمایت و به چالش کشیدن یکدیگر هستند، زندگی و آزمایش می‌شوند. توسعه رویکردهای آموزشی ما برای کار با دانشجویان تحصیلات تکمیلی، موضوع مهمی در این داستان بوده است. این دانشجویان عمدتاً افراد میان سالی هستند که برای تحقیقات پاره‌وقت ثبت‌نام می‌کنند تا مسائلی را که اهمیت حرفه‌ای و شخصی قوی برای آن‌ها دارند را کشف کنند. هر یک از آن‌ها تخصص، ایده‌ها و ارزش‌های خود را برای جامعه تحقیقاتی به ارمغان می‌آورد که در عملکرد و تفکر ما نقش دارند. همانطور که ما این داستان را می‌گوییم، مکث خواهیم کرد تا ویژگی‌های کلیدی رویکردهای پژوهشی که در حال بررسی آن‌ها هستیم را توضیح دهیم، تا به نوشته‌های کلیدی که بر ما تاثیر گذاشته‌اند اشاره کنیم، و به چالش‌های فعلی توجه کنیم. اما ما نمی‌خواهیم هیچ تفسیری را در زمان ثابت کنیم، انگار که قطعی است. اینها در یک فرآیند مستمر در حال تغییر و تحول هستند. آن‌ها برای کار کردن با آن‌ها ارزشمند هستند، اما مسائلی که آن‌ها به آن‌ها می‌پردازند مانند آنچه که دانستن معتبر است باید دوباره و دوباره با آن‌ها درگیر شود.

به عنوان تمرینی در خودآفرینی برای هر محقق بلندپرواز. بنابراین، ما احساس می‌کنیم که به طور مداوم در حال حرکت هستیم، به طور مکرر در برخوردهای آموزش و پرورش متقابل و زنده دوباره و آزموده می‌شویم. مهم است که بگوییم این کار همیشه آسان یا راحت نیست. ما اخیراً به دانش آموزان آینده‌نگر توصیه کرده‌ایم که کار کردن مانند ما مستلزم درگیری و درگیری هماهنگ است و گاهی اوقات لذت بخش و گاهی غیرقابل تسکین و یا دردناک خواهد بود. ما با علاقه به این نکته توجه می‌کنیم که به نظر می‌رسد نسل‌های جدید دانش آموزان وارد جایی می‌شوند که ما هستیم. ما نیازی نداریم که تاریخچه را به طور اساسی برای آن‌ها مرور کنیم. از این رو، ما یک حس آزمایشی از اعتبار را اتخاذ می‌کنیم، انگار که توسعه ما با برخی از روندها در یک علاقه گسترده و رو به رشد به رویکردهای تحقیق عملی هماهنگ است.

ما قصد نداریم که این فصل به خود تبریک گفتن تبدیل شود. ما از کارهایی که انجام داده‌ایم و انجام داده‌ایم راضی هستیم. و این یک تصویر کامل نیست: زمان‌های سخت، گیر و یا متضاد وجود داشته است؛ ما نتوانسته‌ایم با هر کس که نزد ما ثبت کرده است خوب کار کنیم یا به نتیجه برسیم. و ما گاهی خود را کمتر از آنچه شایسته و شایسته است می‌سنجیم. یا امکان نداشت که چنین وضعی پیش بیاید. ما همچنان یاد می‌گیریم که امیدواریم.

این داستان ویژگی‌های کلیدی را نشان می‌دهد که به صورت گذشته‌نگر انتخاب شده‌اند. این یک بازسازی است که برای اهداف نشان دادن این که چگونه ایده‌ها و اقدامات در یک جامعه مورد استفاده و توسعه قرار گرفته‌اند،

گفته می‌شود. ما حساب را در سه مرحله سازماندهی کرده‌ایم که تغییرات در مسائل مهم مورد بررسی، شرکت‌های آموزشی مورد استفاده و کارکنان درگیر را منعکس می‌کند.

فاز ۱: آغاز گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی^{۵۰}

ما به همراه همکارمان، آدریان مک‌لین، اولین "گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی" خود را در سال ۱۹۸۰ تکمیل کردیم. ما این مساله را به دانشجویان تحصیلات تکمیلی پیشنهاد کردیم که در آن زمان به تنهایی یا به طور مشترک بر فراهم آوردن مجمعی برای بررسی ایده‌های هیجان‌انگیز و روش‌های تحقیق، و برای بحث در مورد پروژه‌های مردم به صورت مکمل به جای روش‌های خصمانه، نظارت داشتند. ما می‌خواستیم به سمت ایجاد یک جامعه تحقیق حرکت کنیم که در آن همه، از جمله کارکنان، در فرآیند یادگیری شریک بودند. هر کدام از ما علایق تحقیقاتی زمان خود را در گروه قرار دادیم. آدریان به فرهنگ سازمانی، تغییر و قوم‌نگاری علاقمند بود. پیتر در حال تکمیل ویرایش تحقیق انسانی با جان روان بود، و به خصوص فرم تحقیق تحقیق هم‌کاری را ارائه داد. (Reason and Rowan, ۱۹۸۱) جودی در حال توسعه مفاهیم تحقیق به عنوان یک فرآیند شخصی، تحقیق در مورد زنان در مدیریت و درگیر شدن با کلمات قصار، موضوعات نشان‌داده‌شده در مدیران. این گروه از این نظر "باز" بود که مردم وقتی با ما برای انجام مدارک تحقیقاتی ثبت‌نام کردند، به ما پیوستند و زمانی که یا فارغ‌التحصیل شدند یا تصمیم گرفتند به دلایل دیگر از تحصیل دست بکشند، آنجا را ترک کردند. این فرمت می‌تواند برای تازه واردان ترسناک باشد، برخی از آن‌ها گزارش دادند که ماه‌ها ساکت مانده‌اند، مانند سایر مردم که از کلمات طولانی استفاده می‌کنند یا به نظر مطمئن می‌رسند، دست‌پاچه و خشمگین هستند. جلسات ما هر ماه یک روز طول می‌کشید. ما در آن‌ها به بحث در مورد ادبیات پرداختیم و همه آن‌ها را با روش‌های تحقیقاتی از قبیل بررسی هم‌کاری، قصه‌گویی و روان‌نمایشگری. همچنین ما اغلب با مطالعات تحقیقاتی به طور عمیق بحث و یا کار می‌کردیم، اما اغلب این مطالعات از طریق جلسات نظارت اضافی با کارکنان تامین می‌شدند.

در همان روزهای اول، این گروه جای بسیار ناراحت‌کننده‌ای بود و چندان اعتمادی به آن نداشت. مردم از ارزش آن مطمئن نبودند و مردد و محدود به نظر می‌رسیدند. پس از مدتی چنین به نظر می‌رسید که این تنش‌ها کاهش می‌یابند، اگرچه ما اکنون نمی‌توانیم به یاد بیاوریم که آیا دلایل موافقی برای کاهش آن‌ها وجود دارد یا خیر. یک اقدام مرتبط، معرفی بازبینی‌های فرآیند منظم در جلسات ما بود تا فضایی برای مسائل گروهی پویا و بین فردی

^{۵۰} Phase ۱: Initiating the Postgraduate Research Group

که باید به آن‌ها پرداخته شود، فراهم شود. (با این حال، همانطور که قبلاً اشاره کردیم، این بررسی‌ها اغلب از دستور کار شلوغ دور می‌شدند که تنها گاهی تدافعی به نظر می‌رسید.)

موضوع دیگری در اینجا وجود دارد که ما درک می‌کنیم بسیار قابل توجه بوده‌است. این در مورد توسعه ما به عنوان افراد و به عنوان مربی است. این امر از طریق رشته‌هایی مانند درمان روانی و مشاوره مشترک، و از طریق دوستی در حال توسعه و همکاریمان تسهیل شده‌است، که ما را قادر ساخته‌است تا به طور محکم و انعطاف‌پذیر، با آزادی و چالش کار کنیم. جنبه‌های اصلی این امر عبارتند از: ظرفیت ما برای نگه داشتن فضایی برای افراد برای کار عمیق با تحقیقات آن‌ها؛ differences ما را انتخاب می‌کنند. و چگونه یاد گرفته‌ایم که اختیارات خود را در صورت لزوم به دست آوریم. در روزه‌ای اولیه گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی ما هنوز چیزهای زیادی برای یادگیری در مورد این مسائل داشتیم.

در این مرحله از توسعه، شش تاکید اصلی وجود داشت:

- مشروعیت بخشیدن به تحقیق پسا پوزیتیویستی؛
- کار با اشکال مختلف دانستن.
- به رسمیت شناختن پژوهش به عنوان یک فرآیند شخصی و سیاسی.
- توسعه شیوه‌های تحقیق مشارکتی.
- کار با سایر روش‌های تحقیقاتی نوظهور. و
- توسعه شیوه‌های هماهنگ نظارت بر پژوهش.

ما باید به نوبه خود به این رشته‌ها نگاه کنیم (گرفتن داستان پیش رو در جایی که مناسب باشد تا از همپوشانی بعدی جلوگیری شود).

مشروعیت پرس و جوی پسا اثبات‌گرا^{۵۱}

ما خیلی زود متوجه شدیم که نه تنها از تحقیق کیفی به جای تحقیق کمی دفاع می‌کنیم، حرکتی که در آن زمان در بسیاری از بخش‌ها به عنوان مشکوک و به اندازه کافی خطرناک به تصویر کشیده می‌شد، بلکه از تغییر پارادایم، روش متفاوت دانستن و بودن دفاع می‌کردیم. پیتر، با دیگران، این زمینه را در تحقیقات انسانی ایجاد کرده بود و از منابع دیگر تقویت شده بود. (Reason and Rowan, ۱۹۸۱) از اوایل دهه ۱۹۸۰ شاهد تغییر قابل توجهی از

^{۵۱} Legitimizing post-positivist inquiry

پرسش شوندگان بوده‌ایم که در ابتدا نیاز به توجیه رویکرد پژوهشی خود از طریق رد منطقی مفروضات علوم اجتماعی سنتی به موضعی بسیار کم‌تر پوزش خواهانه و قاطع‌تر داشتند. مردم اکنون بیشتر تمایل دارند که جایگاه خود را در مجموعه‌ای از رویکردهای فرا اثبات‌گرا ادعا و تعریف کنند که هر یک از آن‌ها در حال توسعه طعم‌ها و زمینه‌های متمایز برای مشروعیت خود هستند.

با این حال، در اوایل امر، مفید بود که بیان روشنی از روندهای گسترده‌تر در ایجاد دانش داشته باشیم. اصول مسلم طبیعی‌شان این بود که:

- واقعیت‌ها متعدد، ساخته‌شده و کل نگر هستند (به جای این که واقعیت واحد، محسوس و قابل تجزیه باشد)؛
- داننده و شناخته‌شده، تعاملی و جدایی‌ناپذیر هستند. (به جای تعلیق، دوگانگی)؛
- فرضیات محدود به زمان و زمینه هستند (به جای تعمیم‌های بدون زمان و زمینه)؛
- همه نهادها در حالت شکل‌دهی همزمان متقابل هستند (به جای اینکه دلایل واقعی، منفرد و قابل‌شناسایی وجود داشته باشد)؛ و (حرف ربط)
- پرسش، ارزش - مقید است (به جای ارزش - آزاد). (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵: ۳۷)

این منابع و منابع مشابه، مطالب و ایده‌های ارزشمندی را برای خواندن فراهم کردند. جالب است که به یاد داشته باشید که برخی از این مواد در آن زمان چقدر چالش برانگیز و سخت به نظر می‌رسیدند، به خصوص زمانی که ما سعی کردیم معنی آن را در عمل برای تفکر و عمل خود کشف کنیم. به خصوص به خاطر داریم که خیلی زود در زندگی نوشته بود: تغییر دادن یک گزارش به نام امیلی e: تغییر عقیده و اعتقاد به این عقیده که مربوط به باور بین‌المللی است. آن یک بررسی از طیف گسترده‌ای از رشته‌های دانشگاهی مانند زیست‌شناسی، ریاضیات، فیزیک و روان‌شناسی را مستند کرد و ادعا کرد که شواهدی از یک تغییر پارادایم در حال ظهور با ویژگی‌های مشترک را پیدا می‌کند. این جنبش نمودار یک پارادایم غالب بود که از توضیحات ساده، سلسله‌مراتبی، مکانیکی، قطعی، علی خطی، مبتنی بر مونتاز و هدف نسبت به یک پارادایم نوظهور حمایت می‌کرد که توضیحات را به عنوان نیاز به پیچیده بودن، هتروارژیک بودن، نامشخص بودن، علی متقابل، مربوط به مورفوژنز و اذعان دیدگاه می‌دید. آن بار اول، اعضای این گروه بهیجان آمده و به‌لحاظ فکری بهیجان آمده بودند، ولی به‌سختی می‌توانستند این ایده‌ها را در خود بکنجانند. چه اتفاقی می‌افتاد اگر جهان واقعا به روش‌های توصیف‌شده تغییر می‌کرد؟ آیا واقعا چنین فکری ممکن است؟ سره‌ای ما درد می‌کرد. ما با تعجب به ناهار رفتیم. خواندن دوباره این گزارش چند سال بعد، با گروه جدیدی از دانش‌آموزان، عجیب و تقریبا غیر رویدادی بود. ایده‌ها قابل‌قبول به نظر

می‌رسیدند، و ترکیب آن‌ها بسیار آسان بود. در حالی که افراد مختلفی از این موضوع اطلاع داشتند. از این زمان‌های اولیه، ما همیشه با چیزی کار کرده‌ایم که آن را "معرفت‌شناسی گسترده" می‌نامیم. این براساس ایده‌های جان هرن است. شناخت اشکال مختلفی دارد و حداقل گزاره‌ای، تجربی، عملی و صوری است. بنابراین:

دانش گزاره‌ای در مورد دانستن است. این قلمرو ایده‌ها، مفاهیم است. آن با کلمات بیان می‌شود و می‌تواند به آسانی مورد بحث قرار گیرد. این شکل اصلی شناخت در گفتمان آکادمیک سنتی است، اما اساساً محدود است. دانش نظری را می‌توان به طور جداگانه و با اختلاف از عمل نگهداری کرد. دانش عملی دانستن این است که چگونه، ما آن را تصویب می‌کنیم. این شکل از شناخت، تجسم یافته‌است. دانستن تجربی، دانش از طریق برخورد است. این یک زمینه پیش‌کلامی است که دانش دیگر از آن به وجود می‌آید و شامل شناخت احساسی است.

دانش نمایشی در ادراکات ما الگوبندی شده‌است قبل از اینکه ما اینها را با عقل مفهومی و طبقه‌بندی خود درک کنیم. این یک قیاس است، یک موضوع فرم، که اغلب تنها به طور ضمنی درک می‌شود (مگر این که توجه مناسبی به آن شود). دانش ارائه می‌تواند در تصاویر، رویاها و روایت بیان شود. ما در طول سال‌ها با جان هرون در تماس بوده‌ایم، برای مثال از او دعوت کرده‌ایم که در یکی از کنفرانس‌های ما سخنران اصلی باشد. دانش گزاره‌ای در بیشتر جوامع آکادمیک اولویت دارد و پایه توجه و عمل تحقیقاتی است. با این حال، ما بر این باوریم که این قلمروهای شناخت (حداقل) همگی از اولتان مهم هستند و همه باید با آن‌ها کار کنند. تناسب یا عدم تناسب آن‌ها نیز مهم است. اما در درجه اول دانستن در عمل و عمل کشف می‌شود. همچنین مسائل دانش نمایشی زمانی مهم می‌شوند که افراد می‌خواهند از تحقیق خود بنویسند. روش‌های سنتی نوشتن دانشگاهی اغلب نامناسب هستند زیرا آنچه را که با وادار کردن آن به شکل ناسازگار کشف شده‌است، تغییر شکل می‌دهند و تحریف می‌کنند (پایین را ببینید).

در مباحثات در گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی، افراد بین اشکال دانستن، بررسی هم‌سنخیت‌ها و عدم سنخیت‌ها حرکت می‌کنند. اگر فردی در مورد ایده‌های فکری کلیدی در مطالعه خود صحبت کند، ممکن است به چالش کشیده شود اگر به نظر برسد ارائه آن‌ها فاقد تعامل است (آیا این شناخت گزاره‌ای بدون ارتباط تجربی و آزمایش بود؟)

ما همچنین بر این باوریم که دانش تولید شده در تحقیق، نوپدید و آشکار است. بسیاری از آن‌ها را نمی‌توان در ابتدا به اندازه کافی پیش‌بینی کرد. بنابراین فرضیه‌ها و طرح‌های تحقیقاتی بزرگ که به سادگی بیان می‌شوند، معمولاً ناقص هستند. افراد اغلب از طریق چندین چرخه تحقیق کار می‌کنند، که در آن درک و پازل‌ها از یک

چرخه به سوالات و کنجکاوی برای چرخه بعدی تبدیل می‌شوند. اغلب چرخه‌ها شامل حرکات منظم بین عمل و انعکاس هستند. (Rowan, ۱۹۸۱) بنابراین ما از مردم انتظار داریم که گام‌های تحقیقاتی را به ندرت و به طور جدی بردارند و به صورت دوره‌ای اهداف خود را بررسی کنند. تغییر اهداف و درک می‌تواند (باید) در طراحی تحقیق جای داده شود تا اینکه مجبور باشد.

انکار یا پنهان شدن. این روش‌های پیشروی، نزدیک به زمینه انواع دانش یک شخص، بسیار متفاوت از مسیرهای خطی و مقیاس بزرگ اکثر مطالعات تحقیقاتی سنتی به نظر می‌رسند. برای بسیاری از مردم، پیدا کردن این که مجبور نیستند یک مسیر جدا از هم و جدا از هم را در نظر بگیرند، مایه آسودگی است.

شناخت پژوهش به عنوان فرآیند شخصی و سیاسی^{۵۲}

ما از کار خود و بسیاری از دانشجویان به این نتیجه رسیدیم که به نظر می‌رسد چه مقدار تحقیق از فرآیند زندگی یک شخص پدیدار می‌شود و به آن می‌پردازد، نه اینکه صرفاً یک موضوع ذهنی و عینی باشد.

ما از کار خود و بسیاری از دانشجویان به این نتیجه رسیدیم که به نظر می‌رسد چه مقدار تحقیق از فرآیند زندگی یک شخص پدیدار می‌شود و به آن می‌پردازد، نه اینکه صرفاً یک موضوع ذهنی و عینی باشد.

در این اظهارات ما در تلاش بودیم تا عدم تعادل در بسیاری از مطالعات دانشگاهی را اصلاح کنیم، که قادر به شناسایی منبع حیاتی انرژی که زیربنای پژوهش را تشکیل می‌دهد، نیست.

و بعداً ما تأکید کردیم که چه مقدار تحقیق سیاسی است، همانطور که مردم به مسائل قدرت و موقعیت اجتماعی می‌پردازند، که اغلب از طریق تجربه خودشان با آن مواجه می‌شوند، و به دنبال تغییر جنبه‌های دنیای اجتماعی خود هستند. اخیراً، به عنوان مثال، ما کار مهیج و چالش برانگیز محققان حرفه‌ای سیاه‌پوست را ترسیم کرده‌ایم (برای مثال، ۱۹۸۹) که در مورد تأکید بیش از حد بر بینش شخصی نسبت به عمل سیاسی در توسعه آکادمیک هشدار می‌دهد. تحقیقات بیشتر در مورد جنسیت و نژاد به وضوح در این روش‌ها سیاسی است. اما هر گونه تحقیق تایید کننده رویکردهای غیر اصلی برای مثال، استفاده از تحقیق عملی مشترک در یک محیط خدمات بهداشتی به احتمال زیاد این کیفیت را دارد (و بنابراین برای اثبات اینکه برای کسی نگران‌کننده است).

^{۵۲} Recognizing research as often personal and political process

ایجاد شیوه‌های تحقیق و تفحص مشترک^{۵۳}

این زمانی بود که به طور فعال با اصول و روش‌های تحقیق تعاونی کار می‌کردیم، که ما آن را به عنوان تحقیق در مورد افراد و نه در مورد مردم می‌بینیم. همان طور که محققان مشترک در تفکر شرکت می‌کنند که به تحقیق چارچوب سوالات مورد بررسی می‌رود، بر سر روش‌هایی که باید به کار گرفته شوند توافق می‌کنند و با هم درک تجارب خود را ایجاد می‌کنند. آن‌ها به عنوان افراد مشترک در عمل مورد مطالعه شرکت می‌کنند. محققان مشترک در چرخه‌های عمل و انعکاس درگیر می‌شوند: در مراحل عمل آن‌ها با آن‌ها آزمایش می‌کنند.

اشکال جدید عمل؛ در مرحله تامل، آن‌ها تجربیات خود را به صورت انتقادی مرور می‌کنند، از آن‌ها یاد می‌گیرند و دیدگاه‌های نظری را توسعه می‌دهند که کار خود را در مرحله عمل بعدی اطلاع‌رسانی می‌کنند. محقق شروع‌کننده با دیگران برای تاسیس گروه تحقیق تعاونی درگیر می‌شود، که از طریق آن مردم یاد می‌گیرند که (دوباره) ظرفیت‌های خود را برای خلق دانش و بنابراین برای تغییر کار و زندگی خود ادعا کنند. (همچنین، هرن ۱۹۹۶ را ببینید) هم‌کاری، به طور کلی‌تر، می‌تواند هم به عنوان یک ضرورت معرفت‌شناختی و هم سیاسی دیده شود. دانش تولید شده را افزایش می‌دهد و در دید رهایی‌بخش پرس و جو قرار می‌گیرد. علاوه بر این، عمل مشارکتی نیازمند یکپارچگی قدرت معتبر و آسیب‌پذیر با توجه به استقلال و انتخاب فردی است. کاربرد این فرمول آسان نیست، اما نیازمند توجه بسیار ماهرانه است. برخی از افراد به دلیل نقش پیترو در ویرایش مشترک کتاب انسان و ارتباط او با مدل تحقیق هم‌کاری، جذب ما شدند. بسیاری می‌خواستند در تحقیقات خود از تحقیقات مشترک در مورد شرکت‌ها استفاده کنند. در گروه به عنوان یک کل، ما چند تحقیق آزمایشی برای یک مثال انجام دادیم در یکی از آن‌ها ما به فرآیندهای بازخورد بین فردی با مرور روش‌ها و یادگیری بیشتر در مورد مسائل اعمال آن‌ها نگاه کردیم. براساس این تجارب و تجربیات اخیر، به طور فزاینده‌ای آشکار شده‌است که با تلاش مردم برای اتخاذ هر گونه مدل ایده‌آل تحقیق، تنش بین روش‌های قابل دفاع دقیق (که می‌تواند به بیش از حد کنترل شدن تجزیه شود)، و اجازه دادن به تحقیق برای پیدا کردن شکل نوظهور خود (که می‌تواند به عدم دقت سیستماتیک تبدیل شود) ایجاد می‌شود. ما در حال حاضر این تنش را آشکارا با دانشجویان بیان و بحث می‌کنیم، به این امید که به سرعت آگاه شویم و به انتخاب خود در رویکرد آن‌ها ادامه دهیم. (Reason, ۱۹۸۸)

فصل‌های مقدماتی برخی از مسائل و انتخاب‌ها را در استفاده از اصول و مدل‌های تحقیق مشارکتی برای عمل

^{۵۳} Developing practices of co-operative inquiry

تحقیق، به صورت صریح تری بیان کردند. این موارد تا حد زیادی از کار ما در گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی مطلع بودند.

کار کردن با دیگر روش‌های تحقیقاتی در حال ظهور^{۵۴}

در طول این مرحله ما سایر روش‌های تحقیق در حال ظهور مانند داستان‌سرایی، نمایش روانی، تمرین‌های زیرشخصیت‌ها، و رویکردهای مختلف برای کار با داده‌های کیفی را آزمایش کردیم. (Reason and Hawkins, ۱۹۸۸; Hawkins, ۱۹۸۸) مثل همیشه، "دانشجویان" آن زمان کمک زیادی به این ابتکارات کردند، تخصص و ایده‌ها را به ارمغان آوردند، و روش‌هایی را با ما توسعه دادند. فصل استدلال و هاوکینز (۱۹۸۸) شامل یک چارچوب کلیدی است که در حال حاضر از طریق یک تمرین بازتابنده مشارکتی ایجاد شده است (ص. این چارچوب توضیح و بیان را به عنوان حالت‌های جایگزین کار با داده‌های کیفی در معنابخشی کنار هم قرار می‌دهد و به طور قابل توجهی ارزش‌های مورد دوم را به عنوان یک مسیر جایگزین تأیید می‌کند.

این زمانی از رقص دایره‌ای زیاد در گروه و در کنفرانس‌ها بود (زیر را ببینید)، تخصصی که به شدت توسط یک عضو به ارمغان آمد. جنبه‌های دیگری از جلسات ما وجود داشت که به نظر می‌رسید که ما مشارکت را تشویق می‌کنیم، مانند اهمیت ملاقات در یک دایره (برای توضیح کامل‌تر نحوه عملکرد گروه به ریزن، ۱۹۸۸ مراجعه کنید). ما با علاقه خاطر نشان می‌کنیم که جلسات ما در حال حاضر در فرمتی که احتمالاً باید در آن حضور داشته باشیم، بیشتر منظم به نظر می‌رسند.

ایجاد شیوه‌های هماهنگ نظارت بر تحقیق^{۵۵}

در طول این مرحله، ما یک مدل فرآیند پژوهش سوپر ایزن را توسعه دادیم که به ماهیت شخصی، سیاسی و فرآیندی پژوهش احترام می‌گذاشت. (Marshall and Reason, ۱۹۹۳)

با توجه به دیدگاه ما که تحقیق یک تلاش غیرشخصی، خارجی و صرفاً فکری نیست، بلکه یک فرآیند پیچیده فردی و اجتماعی است، ما به نظارت نزدیک می‌شویم تا به طیف گسترده‌ای از موضوعات یا "رشته‌های نگرانی" توجه کنیم. ما نقش خود را به عنوان کمک به آوردن به پیش‌زمینه می‌بینیم. ... که با عقل جور در بیاد موضوعاتی که در حال حاضر نیازمند توجه و کمک به دانشجویان برای کار با فن‌آوری اطلاعات است. برای رسیدن به این

^{۵۴} Working with other emerging research methodologies

^{۵۵} Developing congruent practices of research supervision

هدف، ما همیشه به صورت داخلی و خارجی به دنبال سرنخ‌هایی در مورد مسائل مورد بحث و عدم هماهنگی هستیم. جنبه‌هایی از پژوهش که در حال حاضر مورد غفلت واقع شده‌است. و غیره. ما به طور کلی ایده‌ها و شم خود را به عنوان پیشنهادها یا احتمالات مطرح می‌کنیم. برای دانشجو و ما باید در نظر بگیریم. (ibid).

در طول این مرحله، ما همچنین روش‌های دو سالانه ظهور نرم‌افزار را برای مجموعه کنفرانس تحقیق آغاز کردیم (اولی در سال ۱۹۸۶ بود). ما می‌خواستیم آنچه را که انجام می‌دادیم منتشر کنیم، از مردم دعوت کنیم تا در جستجوها سهیم شوند و با افراد همفکر ارتباط برقرار کنند. موضوعات و سخنرانان بازدید کننده که برای این کنفرانس‌ها انتخاب شده‌اند، علایق فعلی را در ارتباط با پژوهش ما منعکس می‌کنند. ما از طریق آن‌ها با مردم بریتانیا و دیگر بخش‌های جهان، به خصوص دپارتمان آموزش مدیریت در دانشگاه لنکستر و گروه اکولوژی اجتماعی در دانشگاه سیدنی غربی در هاوکسبری استرالیا ارتباط برقرار کرده‌ایم.

فاز ۲: استخدام یک گروه تحقیقاتی تحصیلات تکمیلی جدید: نکات برخی برنامه‌های درسی اصلی^{۵۶}

به نظر می‌رسد که حرکت به مرحله بعدی تاریخ جامعه تحصیلات تکمیلی با نگاهی به گذشته نسبت به آن زمان بهتر شده‌است. برخی چیزها تغییر کردند، اگر چه زمان‌بندی آن‌ها ممکن است به طور همزمان اتفاق نیفتاده باشد. آدریان رفت تا مشاور شود. سپس، به دلایل مختلف شخصی و حرفه‌ای، با وجود برخی برنامه‌های مشتاق و با استعداد، برای یک سال هیچ دانشجوی کارشناسی‌ارشد را ثبت‌نام نکردیم. ما تعهد خود به چنین کاری را با استخدام یک "گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی جدید"، که یک گروه جدید ۱۲ نفره است، تجدید کردیم. (این امر به موازات گروه تحقیقات تحصیلات تکمیلی "قدیمی" تا سال ۱۹۹۶ انجام شد، زمانی که گروه دوم به پایان عمر خود رسید).

در این مرحله ما تا حد زیادی برچسب "تحقیق معیار جدید" را کنار گذاشتیم. ما توصیفات مختلفی از کار خود مانند 'تجربی'، 'خود انعکاسی' و 'مشارکتی' را به کار بردیم تا جنبه‌های مختلف آن و رویکردهای فردی مختلف خود را منعکس کنیم. به عنوان مثال، جودی در حال توسعه تحلیل‌های دقیق و انتقادی از مسائلی مانند نظریه شغل بود؛ رشته‌های بازتابنده. پیتر هنوز هم نسبت به تحقیقات هم‌کاری متعهد بود، اما اکنون آن را به عنوان یک روش در میان رویکردهای مشارکتی برای پژوهش عملی در نظر می‌گرفت (ریزن، ۱۹۹۴).

موضوعات اصلی این مرحله عبارتند از:

^{۵۶} Phase ۲: Recruiting a New Postgraduate Research Group: Hints of Some Core Curriculum

با این حال، ما باید چیزی را آموزش می‌دادیم: تاکید بر برتری تنوع احترام عملی در تحقیق و توسعه رویکردهای به عمل خود تاملی؛ و حفظ مرزهای نفوذپذیر در حالی که فضای مشخصی را در اختیار داشت. دارد چیزی یاد می‌دهد.

در ایجاد این گروه ما متوجه شدیم که پس از حدود ۱۰ سال از این نوع کار، ما چشم‌اندازهایی برای ارائه و همچنین تمایل به مشارکت در یک جامعه تحقیق با دانشجویان داریم. چالش جدید این بود که هم اقتدار ما را به عنوان معلم در نظر بگیریم و هم دانش‌آموز محور باقی بمانیم. ما از روش‌های قبلی خود با ابداع یک برنامه بسیار بد برای پوشش دادن، هر دو هفته یکبار در سال اول، برای اینکه علاقمندان خود را فراموش کنیم و همه را در معرض برخی از ایده‌ها و مدل‌های اصلی تمرین قرار دهیم که تا آن زمان در این زمینه موجود بود. در طول این مرحله، ما نیاز کمتری به توجیه یا دفاع از گزینه‌های رویکرد تحقیقاتی خود داریم. انواع مختلفی از فرم‌های جدید تحقیق در حال به دست آوردن پول بودند، و ما به خاطر رویکردهای خاص خود به شهرت رسیده بودیم. توسعه عملکرد ما بسیار مهم‌تر از دفاع در برابر آن به نظر می‌رسید. برنامه‌درسی اصلی ما برای اولین سال این گروه شامل شش تاکید ذکر شده در بالا بود (p). ما همچنین به طور فعال با مفهوم تحقیق عملی توربرتز (۱۹۹۱) کار کردیم و کارهای جزئی را بررسی کردیم، به خصوص برای شناخت دیدگاه‌های آن نسبت به قدرت و سیاست ایجاد دانش. عنصر کلیدی دیگر برخی از کارهای گرگوری بیتسون بود (بیتسون، ۱۹۷۲؛ به خوبی در برمن، ۱۹۸۱ توضیح داده شد). این عدالت در اینجا غیر ممکن است. با این حال، ما یک دیدگاه جهانی نظام‌مند را به عنوان یک دیدگاه مناسب در بیشتر کار خود در نظر می‌گیریم. ما همچنین مفهوم باتسونی را از سطوح یادگیری ارزشمند می‌یابیم. یادگیری III شامل درک این موضوع است که چارچوب‌هایی که ما زندگی را از طریق آن‌ها می‌بینیم و آن را تفسیر می‌کنیم، ساختارهایی هستند و هیچ کدام از آن‌ها را نمی‌توان به طور ذاتی "واقعی" اثبات کرد. بنابراین راه‌های وقایع نقطه‌گذاری، مقدمات بررسی نشده و "شخصیت" همانطور که قبلاً تصویب شد، برای پرسش و تغییر باز می‌شوند. برای ما، تحقیق خوب و توسعه شایستگی مدیریت مستلزم تمایل به این نوع خودبازتابی است. (در حالی که ما این ایده‌ها را جذاب می‌یابیم، متوجه می‌شویم که آن‌ها نیز یک چارچوب هستند نه یک بیانیه در مورد واقعیت.) برای دنبال کردن موضوعات مختلف بالا، خوانش‌ها، ارائه‌ها و تمرین‌ها با هدف ایجاد شکاف درگیر و آزمایش به جای ایجاد مفاهیم اصیل آیینی به گروه ارائه شدند. اما تجربه این گروه گاهی دشوار بود، و حتی با نگاهی به گذشته، ما هیچ درک روشنی از علت آن نداریم.

ما قادر نبودیم گروه را آن طور که می‌خواستیم به نحو موثری اداره کنیم. چیزی که ما از این تجربه می‌گیریم این است که زمان طولانی نیاز دارد تا به توسعه یک گروه به عنوان یک جامعه اختصاص داده شود و همچنین این

که بحث‌های تحقیق افراد به بهترین شکل در انجمن‌های کوچکتري صورت می‌گیرد که اعتماد می‌تواند ایجاد شود، و اضطراب و رقابت (که ما معتقدیم در گروه‌های مشتاق تحصیلات تکمیلی شایع است) به حداقل می‌رسد.

تاکید بر تقدم عمل

از طریق مطالعه و ملاقات با دیگران، متوجه شدیم که به نظر می‌رسد گرایش عملی قوی داریم. البته این امر به مفاهیم معرفت‌شناسی گسترده مرتبط است. ما برای تکمیل رویکردهای فلسفی خود به تحقیق، مثال‌های تحقیقاتی و تجربیات زیادی (از خودمان و دانشجویانمان) داشتیم. این مرحله یک حس قوی را به وجود آورد که این کمک ما بود و هست. این موضعی است که ما انتخاب می‌کنیم در دنیای آکادمیک اتخاذ کنیم که هنوز هم به نظر می‌رسد بیش از حد بر شناخت عقلانی تأکید دارد و به طور کافی در مورد اقدام با کیفیت نگران است. تعهد ما تا حدی ناشی از این است که بینیم مردم چه کاری می‌توانند در زندگی و سازمان‌های خود با پی‌گیری تحقیق در معانی زنده آن اصطلاح انجام دهند. بنابراین ما متعهد به آموزش برای کل فرد و برای عمل حرفه‌ای، برای توسعه دانش در، از طریق و برای انجام عمل هستیم. نظریه و ایده‌ها نیز برای ما بسیار مهم هستند.

احترام به تنوع در تحقیقات

از آنجا که هر یک از اعضای گروه پروژه‌های تحقیقاتی خود را ایجاد کردند، حس رو به رشد تحقیق و تفحص ما به دلیل تنوع بالا گرفت. همانطور که Reinharz (۱۹۷۹) نتیجه گرفت، هر فرد باید به نوع خود از دانشمندان اجتماعی تبدیل شود. روش‌ها نمی‌توانند کپی شوند، آن‌ها باید به طور خلاقانه با توجه ظریف متناسب با زمینه‌های فردی و سازمانی خاص توسعه یابند. اغلب مشکلات ظاهری که در ابتدا به نظر می‌رسد تحقیقات کیفیت را تضعیف می‌کنند همان ویژگی‌هایی هستند که اگر به آن‌ها اشاره شود، خلاقیت روش‌شناختی و شکل مناسب می‌دهند.

بنابراین، ما به عنوان یک جامعه، به احتمال زیاد اصول قراردادی بالقوه را به چالش می‌کشیم، مانند افرادی که احساس می‌کنند باید از پرس و جوی تعاونی استفاده کنند، و از تنوع تا حد امکان، ضروری دفاع کنند. اما در این تنوع، ما به شدت قصد هم‌کاری را حفظ کردیم.

گسترش رویکردها برای عمل خود – ارجاع دهنده^{۵۷}

تحقیق همیشه از یک چشم‌انداز است، برای رسیدن به یک هدف. همه کسانی که در یک پروژه تحقیقاتی درگیر هستند نیاز به مشارکت در شیوه‌هایی دارند که آگاهی رو به افزایشی از چگونگی شکل دادن دیدگاه‌های آنها تحت موضع و عمل آنها را توسعه خواهد داد. ما از عبارت ذهنیت انتقادی برای توصیف این نوع توجه خود انعکاسی به زمینه‌ای که فرد بر روی آن ایستاده‌است، استفاده کرده‌ایم. (Reason, ۱۹۹۴) ما دلالت بر درک "بی‌طرفانه" نداریم. مهم‌ترین نکته این است که هر درکی همیشه موقتی است و برای تحقیقات بیشتر باز است.

ما اغلب صحبت می‌کنیم، نیاز داشتم که حقیقت رو به آرومی نگه دارم... با احترام به هر دو مورد توجه و علاقه خود را نسبت به هر دو مورد توجه قرار می‌داد و امکان آن را به وجود می‌آورد که هرگز واقعیت نداشته باشد. در طول سال‌ها، ما روش‌های مختلفی برای توسعه ویژگی‌های توجه و خود انعکاسی را بررسی کرده‌ایم. برای مثال، در یک کنفرانس، ما از معلم تالی چی دعوت کردیم تا مجموعه‌ای از تمرینات را رهبری کند که فکر می‌کردیم به مردم کمک خواهد کرد تا بیشتر به الگوهای شخصی خود توجه کنند، و سپس آنها را دعوت کردیم تا در نظر بگیرند که چگونه آنها را به تحقیق و معنابخشی خود آورده‌اند. برای مثال، در یک کنفرانس، ما از معلم تالی چی دعوت کردیم تا مجموعه‌ای از تمرینات را رهبری کند که فکر می‌کردیم به مردم کمک خواهد کرد تا بیشتر به الگوهای شخصی خود توجه کنند، و سپس آنها را دعوت کردیم تا در نظر بگیرند که چگونه آنها را به تحقیق و معنابخشی خود آورده‌اند. برای نشان دادن این که یک تمرین "چسبیدن" نام دارد. یک نفر چشم‌ها را می‌بندد و یک کف دست روی نوک می‌گذارد. از فرد دوم دعوت می‌شود که دست خود را حرکت دهد و فردی که به او چسبیده‌است باید تا جایی که ممکن است آرام با او تماس بگیرد. جالب است که چگونه چنین تمرین ساده‌ای می‌تواند آشکار شود. به عنوان مثال، اغلب نشان‌دهنده الگوهای مربوط به کنترل، ریسک‌پذیری و مدیریت عدم قطعیت است. ما مدل تحقیق عملی را، همانطور که توسط توبرت (۱۹۹۱)؛ فیشر و توبرت، (۱۹۹۵) توسعه داده شد، به عنوان یک نقشه ظریف و دقیق از احتمالات آگاهی، بسیار مفید یافتیم. او پیشنهاد می‌کند که یک سیستم عملی (فرد یا جامعه) نیاز به دانش در مورد چهار "قلمرو" تجربه انسانی دارد: اهداف آنها (از طریق دانش شهودی یا معنوی در مورد این که چه اهدافی ارزش دنبال کردن را دارند)؛ استراتژی‌های آنها (به عنوان انتخاب‌هایی که از طریق دانش فکری یا شناختی احتمالات صورت می‌گیرد)؛ انتخاب‌های رفتاری آنها (شامل دانش عملی از مهارت)؛ و شناخت پیامدهای رفتارهای آنان در جهان خارج (باز هم اپیستولی گسترده). پوشش فعال و خود – چالش برانگیز این چارچوب‌های مختلف شناخت، موضوعی از پرس و جوی توجه را

^{۵۷} Extending approaches for self-reflective practice

فراهم می‌کند. برخی از دانشجویان از یک فرآیند تحقیقاتی خود بازتابی مانند تحقیق عملی برای کشف عملکرد حرفه‌ای خود استفاده می‌کنند، زمانی که اشکال مشارکتی آشکار تحقیق برای سوال تحقیق آن‌ها نامناسب باشد یا در محیط حرفه‌ای شان خطرناک باشد. ما با بیل توربرت در زمینه‌های مختلف ملاقات و کار کرده‌ایم.

حفظ مرزی نفوذپذیر به هنگام حفظ یک فضای متمایز^{۵۸}

همان طور که داستان تا به حال نشان می‌دهد. تحولات و ایده‌ها از جاهای دیگر وارد جامعه ما شده و سپس فعالانه با آن آزمایش می‌شوند. و همچنین ما حس تمایز خود را داریم. بنابراین، در حالی که ما می‌توانیم از کار توربرت استفاده کنیم، برای مثال، ما فکر می‌کنیم که ما از ایده‌های او متفاوت از روشی که او استفاده می‌کند، استفاده می‌کنیم. ما فکر می‌کنیم که برخی از ویژگی‌های متمایز بودن ما این است که ما تاثیرات روانشناسی انسان گرایانه را تصدیق می‌کنیم و آن‌ها را با تغییرات و تحولاتی مانند توجه به کار فمینیستی، مسائل سیاسی در تحقیق و به طور آزمایشی، به دیدگاه فرآیند تحقیق به عنوان یک تلاش معنوی برای معنا در یک جهان نامشخص، تقویت می‌کنیم. ما به شدت بر دقت لازم در تحقیقات فردی و جمعی به عنوان تلاش‌های شخصی و بین فردی تاکید می‌کنیم. ما به طور خاص بر اهمیت شایستگی‌های احساسی، بین فردی و فرآیند در مکلری تاکید می‌کنیم.

رویکرد ما تا حدی در استفاده ما از منابع پسامدرن و احتیاط نشان داده می‌شود. در طول این مرحله از زندگی جامعه، ما به طور فزاینده‌ای از نوشته‌های پست‌مدرن و محبوبیت ظاهراً رو به رشد آن در نظریه‌پردازی مدیریت آگاه شدیم. رویکرد ما برای شناخت مشارکتی، باور داریم، پست‌مدرن از چندین لحاظ است، اما از همه مهم‌تر، از دیدگاه‌های فرامدرن ساختارشکنانه متفاوت است. در حالی که ما این دیدگاه را با دومی به اشتراک می‌گذاریم که تمام دانش نسبی است و از نظر اجتماعی از طریق فرایندهای قدرت ساخته شده است، ما دیدگاه واسازانه را در نظر می‌گیریم که معمولاً حس اساسی جدایی گنجانده شده در مفاهیم مدرنیستی درباره واقعیت را حفظ می‌کند. آن‌ها را تقریباً می‌توان فرامدرن نامید زیرا هر گونه اعتبار تجربه، از جمله آزادی تجسم در جهان طبیعی را انکار می‌کنند. مساله نسبیت‌گرایی رادیکال زمانی از بین می‌رود که مشارکت به عنوان یک مولفه در تمام تجربیات و دانش تایید شود. شناخت مشارکتی به دنبال این است که در مواجهه تجربی بنیادی با یک جهان مشترک ایجاد شود، و بنابراین ممکن است اساسی فراهم کند که معنا و عمل منسجم بتواند از آن توسعه یابد.

(Reason, ۱۹۹۴; Heron, ۱۹۹۶)

^{۵۸} Maintaining permeable boundaries while holding a distinctive space

فاز ۳: رسمی کردن دوره تحصیلات تکمیلی در تحقیقات عملی در عمل حرفه‌ای^{۵۹}

در سال ۱۹۹۴، ما مرکز تحقیقات عمل در عمل حرفه‌ای را تاسیس کردیم، تا حدودی به این خاطر که کار خود را در یک درجه تحقیقاتی جدید در دوره تحصیلات تکمیلی اصلاح کنیم. ما در این سرمایه‌گذاری مشترک با همکارمان دیوید سیمز و جک وایتهد از مدرسه آموزش و پرورش به آن‌ها ملحق شدیم. آن‌ها با هم بر روی برنامه‌های تحقیقاتی عملی کار می‌کردند، و جک سابقه طولانی کار با معلمان برای کمک به آن‌ها در توسعه نظریه‌های آموزشی زنده داشت. ما "تحقیق عملی" را به عنوان یک اصطلاح فراگیر و سیاسی بی‌طرف انتخاب کردیم، اگرچه از زمانی که لوین برای اولین بار آن را در دهه ۱۹۴۰ ابداع کرد، مشکلاتی با روشی که از آن استفاده کرده و مورد سو استفاده قرار گرفته‌است، داریم. ما می‌خواهیم تاکید کنیم که طیف وسیعی از روش‌های عمل‌گرا، از جمله تحقیق عمل آموزشی، تحقیق عمل مشارکتی، و تحقیق فمینیستی، و همچنین تحقیق و تفحص عمل مشترک را طراحی کرده‌ایم. به طور مشابه، ما واژه "حرفه‌ای" را انتخاب کردیم، با وجود نمادهای ممکن حرفه‌ای‌گری محدود کننده، زیرا ما می‌خواستیم با افرادی از طیف گسترده‌ای از زمینه‌ها درگیر شویم که به شدت تمایل به بررسی عملکرد خود داشتند. در طراحی برنامه ما، ما از این فرض شروع کردیم که دانش آموزان ما، به عنوان افراد حرفه‌ای بالغ که تمایل به تفکر در مورد عملکردشان دارند، در حال حاضر محققان عملی به روش‌های مهمی هستند، و ما باید به توانایی‌های خود - راهبری آن‌ها به عنوان یادگیرندگان بزرگسال احترام بگذاریم. ما نیاز به یک تعادل خلاقانه بین این، اقتدار خودمان برای آموزش و به اشتراک گذاشتن تجربیاتمان، و نیاز به ارائه برنامه‌ای کارآمد در منابع آموزشی داشتیم. ما برنامه خود را در سه مرحله طراحی کردیم: دیپلماتیک، کارشناسی‌ارشد و دکترا. مرحله دیپلماتیک یک سطح پایین‌تر از فعالیت نیست، بلکه یک تعامل اولیه فشرده در تحقیق است که پایه و اساس کار بعدی را فراهم می‌کند و تناسب بین شرکت‌کننده و برنامه را آزمایش می‌کند. این شامل یک ...

مجموعه کارگاه‌های دو روزه که در آن تئوری و عمل مشارکتی تحقیق عملی معرفی می‌شود. در طول این مرحله، ما از یک گرادیان به سمت مدیریت نسبتاً معتبر فعالیت‌ها به سمت مسئولیت مشترک با دانشجویان حرکت می‌کنیم. مرحله دیپلماتیک شامل چرخه‌های عمل و انعکاس از همان ابتدا است: بین کارگاه‌ها دانشجویان در تحقیقات کوچک خود - انتخابی شرکت می‌کنند. آن‌ها این موارد را در گروه‌های کوچک تسهیل شده توسط کارکنان برنامه‌ریزی و بررسی می‌کنند. برخی از شرکت‌کنندگان کار خود را با دستور کار تحقیقات روشن آغاز کرده و

^{۵۹} Phase ۳: Formalizing the Postgraduate Program in Action Research in Professional Practice

از همان ابتدا این موارد را دنبال می‌کنند. دیگران بسیار آزمایشی تر هستند، به عنوان مثال، می‌دانند که آن‌ها باید به طور مفصل در تجارب اخیر خود قبل از درگیر شدن در عمل تجربی بیشتر منعکس شوند.

در پایان مرحله دیپلماتیک، دانش آموزان مقالاتی را برای مرور یادگیری خود می‌نویسند و به مسائل کلی که ما مشخص کرده‌ایم می‌پردازند. آن‌ها همچنین برای بیان معیارهای خود از کیفیت دعوت می‌شوند. آن‌ها این کار را به گروهی از کارکنان و دانشجویان ارائه می‌دهند و آن و مسیرهای آینده به طور مفصل مورد بحث قرار می‌گیرند. این یک انتقال مهم است که هدف ما مدیریت آن به عنوان یک فرصت یادگیری است. این کتاب توجه را به پیشرفت دانش آموزان جلب می‌کند و آن‌ها را ملزم می‌کند که در ابتدای تحصیلات خود بنویسند. سپس ممکن است دانشجویان یا به مرحله کارشناسی ارشد منتقل شوند، تصمیم بگیرند که این برنامه را با یک دیپلمات ترک کنند یا، در موارد نادر، از کارکنان خواسته شود که اگر ما فکر نکنیم که آن‌ها احتمالاً در آرزوهایشان موفق خواهند بود، آن‌ها را ترک کنند.

علاوه بر نگرانی‌های نظری و روش‌شناختی که در بالا مورد بحث قرار گرفت، در این مرحله جدید، ما به طور خاص به تمرکز مجدد و یا استفاده مجدد از موارد زیر پرداخته‌ایم:

- نمایندگی؛
- سوالات مربوط به اعتبار و کیفیت؛ و
- تعادل بین اشکال مختلف شناخت.

نمایندگی^{۶۰}

دنزین و لینکلن (۱۹۹۵) بحران بازنمایی را به عنوان یکی از لحظات کلیدی در توسعه تحقیق کیفی شناسایی کردند. همانطور که تحقیق و نوشتن بیشتر انعطاف‌پذیر می‌شوند، و فراتر از اصول سنتی مالکیت معنوی حرکت می‌کنند، سوالاتی در مورد قدرت نویسنده برای ارائه تجربه و شکلی که چنین نمایشی ممکن است اتخاذ کند، مطرح می‌شود. این پرسش‌ها ما را تشویق می‌کنند که حتی توجه بیشتری به شناخت صوری در معرفت‌شناسی گسترده خود داشته باشیم. اول، بازنمایی شامل مکان شناخت نمایشی به عنوان پل اغلب ناشناخته بین شناخت تجربی و شناخت گزاره‌ای است؛ این حکم از پیش زبانی هم برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها و هم برای عمل در جهان است. دوم، شناخت نمایشی یک جنبه مهم از صحبت کردن با جهان است، زیرا به این مساله می‌پردازد که چگونه

^{۶۰} Representation

ما فرم‌های مناسبی را می‌یابیم که در آن شناخت ما را نشان می‌دهد. این موارد به ویژه مسائلی چالش برانگیز برای کسانی هستند که می‌خواهند تحقیقات خود را به روش‌های هماهنگ به تصویر بکشند و در عین حال به کانون‌های آکادمیک سنتی نیز توجه کنند.

در تدریس ما، این مسائل تا حدی در کارگاهی که ما آن را "حسابداری برای خودمان" می‌نامیم، مورد بررسی قرار می‌گیرند، که در آن ما این سوالات را در تلاش برای واسازی مفاهیم سنتی زبان دانشگاهی و ارائه طیف وسیعی از گزینه‌ها به دانش آموزان مطرح می‌کنیم. ما دانش آموزان را تشویق می‌کنیم تا هر دو تجربه خود را به تصویر بکشند و راه‌های خلاقانه‌ای برای صحبت با مخاطبان گسترده‌تر پیدا کنند. در کار تحقیقاتی، کتاب جودی مارشاو با عنوان مدیران مردان متحرک (۱۹۹۵) به بررسی بازنمودی برای شرکت و همچنین گزارشی از مدیران ارشد زن می‌پردازد. متن بین داستان‌های نوشته شده با صداهاى چندگانه و بازتاب‌هایی که خوانندگان را دعوت به مشارکت در حس سازی خود در حین خواندن می‌کند به جای این که حس سازی نویسنده را بدیهی بداند.

سوالات کیفیت و اعتبار^{۶۱}

ما در طول کار خود به بررسی ماهیت تحقیق با کیفیت بالا در یک پارادایم مشارکتی پرداخته‌ایم: مسائل اعتبار در تحقیق انسانی (۱۹۸۱) و تحقیق انسانی در عمل (۱۹۸۸) مورد بررسی قرار گرفته‌است و بسیاری از دانشجویان ما در بحث‌های گسترده مسائل کیفیت در پایان‌نامه‌های خود درگیر شده‌اند. در سال ۱۹۹۵، پیترو و یونا لینکلن، با شرکت کنندگانی از مدارس اصلی کار مشارکتی، شروع به بررسی کیفیت در تحقیقات انسانی کردند. این کنفرانس تاکید کرد که کیفیت در یک پارادایم هم‌کاری گرا و عمل گرا به ماهیت عمل مربوط می‌شود اگر دانش از مردم استخراج شود و با مردم اقدام کند، آنگاه آزمون کیفیت نه در هیچ ویژگی انتزاعی، بلکه در توانایی آن برای هدایت اقدام اخلاقی و موثر قرار می‌گیرد. یک تست برای این موضوع زمانی که با یک تز عمل - تحقیق ارائه می‌شود، بررسی سوالات است: " آیا این تحقیق به توسعه کیفیت عمل آگاهانه در میان افراد درگیر کمک کرده‌است؟ آیا شواهدی از بهبود ظرفیت‌های اقدام - تحقیق وجود دارد؟ این بدان معنی است که این موارد غالباً در خدمت اعمال موثر دیده می‌شوند. ما همچنین به شدت باور داریم که کیفیت یا اعتبار به وسیله روش تضمین نمی‌شود (همانند تحقیقات سنتی) بلکه باید در آگاهی آگاهانه و خود انعکاسی از پرسشگران جستجو شود.

تعادل بین چیزهای مختلف برای دانستن^{۶۲}

^{۶۱} Questions of quality and validity

^{۶۲} The balance between different forms of knowing

این بازتاب‌ها در مورد اعتبار منجر به این می‌شود که ما از خودمان در مورد تعادل دانش تجربی، نمایشی، گزاره‌ای و عملی به عنوان پیش‌فرض در پایان‌نامه نهایی یک مطالعه سوال کنیم. آیا قبول دارد که یک پایان‌نامه دکترا شامل شناخت تجربی عمیق و نظریه حداقلی باشد؟

کار دانش آموزان ما اغلب این مسائل را مطرح می‌کند، و ما سعی می‌کنیم آن‌ها را به عنوان پرسش‌هایی برای اکتشاف خلاقانه چارچوب بندی کنیم. هنگامی که اخیراً در مورد پیش‌نویس نهایی یک تز دکترای غیر معمول بحث کردیم، با صدای بلند این سوال را مطرح کردیم که آیا این شامل بررسی گسترده ادبیات است یا خیر. پس از مکثی برای یادآوری خود، دانشجویانمان به زور به ما گفتند که "تئوری زیادی در این مورد وجود دارد، و شما می‌توانید آن را در سراسر متن پیدا کنید. از همه مهم‌تر، آنچه را که در اینجا نوشته‌ام از میان بدنم، تخیلات و تمرین من است. کیفیت کار من در ادغام آن با کل هستی من است، نه فقط در تئوری آکادمیک.

نتیجه‌گیری

بنابراین، روش ما از طریق چرخه‌های عمل و انعکاس خود ما توسعه یافته است. ما به طریقی ادعا می‌کنیم که روش ما از آغاز نامطمئن به سمت بلوغ بیشتر توسعه یافته است. در حال حاضر ما با اقتدار خود به عنوان معلمان و حامیان رویکردهای انتخابی برای پرس و جو راحت‌تر هستیم، و کم‌تر سخت است که اقتدار خود را حفظ کنیم و به نمایندگی دانش آموزان خود اعتراف کنیم. ما باور داریم که ما یک طرح برنامه را توسعه داده‌ایم که به طور خلاقانه ساختار از پیش تعیین شده را با فرم ضروری متعادل می‌کند. در عین حال، برخی مسائل در حال چرخش هستند، و به طور منظم برای مقابله با ما ظاهر می‌شوند، البته در شرکت‌های جدید. در نهایت هیچ شرکتی به معضلات کار در یک جامعه یادگیری پاسخ نمی‌دهد. در دنیای پست‌مدرن هیچ معیار دائمی برای کیفیت کار وجود ندارد. ما به طور مداوم از خود می‌پرسیم که چگونه اجزای مختلف برنامه خود را متعادل کنیم تا توجه کافی به تجربه، تئوری و عمل داشته باشیم. ما هر از گاهی نگران این هستیم که به راحتی در یک چارچوب ثابت قرار بگیریم، و خودمان را با این ادعا گول می‌زنیم که از طریق نام‌های ویژه مان می‌توانیم ببینیم. ما در روابط خود به عنوان کارکنان با علایق و تاکیدات متنوع خود تلاش می‌کنیم. و غیره. این چیزی است که یک جامعه تحقیقاتی زنده یاد می‌گیرد.

خلاصه

در این فصل ما برخی از ویژگی‌های اصلی فرم‌های خود بازتابی، عمل‌گرا و مشارکتی تحقیق مدیریت را مرور کرده‌ایم. ما مخصوصاً بر درهم‌تنیدگی ضروری اشکال مختلف دانش تأکید کرده‌ایم؛ اهمیت شناخت و کار با جنبه‌های شخصی و سیاسی پژوهش؛ ما تأثیرات طیف وسیعی از روش‌های بالقوه مانند تحقیق عملی، تحقیق مشارکتی، داستان‌گویی و تحقیق دقیقه به دقیقه را مورد بررسی قرار داده‌ایم. این اقدامات شامل توسعه یک مدل فرآیند از نظارت تحصیلات تکمیلی است؛ و روی توسعه خودمان به عنوان افراد حرفه‌ای و حرفه‌ای کار کنیم.

ما کار خود را در گستره وسیعی قرار داده‌ایم. حوزه‌های تحقیق پس از اثبات‌گرا و عملی، نشان می‌دهد که ما چگونه با برخی از رویکردهای دیگر ارتباط برقرار می‌کنیم و تمایز خود را برای مثال در تأکید بر تقدم عمل، حفظ اخلاقیات تنوع و بهره‌مندی از یافتن شرکت‌های مناسب برای بازنمایی نتایج تحقیق ادعا می‌کنیم. در طول این فصل ما نگرانی‌های خود را در مورد مسائل مربوط به کیفیت در شیوه‌های تحقیق و تسهیل تحقیق نشان داده‌ایم. ما فکر می‌کنیم که این کاملاً ضروری است حتی اگر روش ما در زمینه مدیریت باشد. رویکردهای پرسش و پاسخ ما تا حد زیادی پتانسیل تحقیق مبتنی بر نگرانی‌ها و مسائل دنیای واقعی، برای کاربردی بودن نظریه در عمل، و برای محققان مدیریت برای آگاه شدن، مهارت و موثر شدن کارشناسان به عنوان یک مرکزی، به جای کمکی، نتیجه تحقیقات آن‌ها را افزایش می‌دهد.

PART IV

DEVELOPMENTS IN DESIGN

بخش چهارم: تحولات در طراحی

در حالی که تحولات مفهومی و فنی، همراه با نگرانی‌های متغیر در مورد مسائل اجتماعی و زیست‌محیطی و ارزیابی‌های مجدد از دیدگاه جهانی قدرتمند و رقیب پیشین، اثبات‌گرایی، مارکسیسم و غیره جمع می‌شوند، باید دید که آیا تغییر قابل توجهی در عملکرد حاصل خواهد شد یا خیر. اگر ایده‌های جدید در ظروف قدیمی دوباره بسته‌بندی شوند، طیف سنتی تمرین یادگیری مدیریت بدون هیچ نشانه‌ای از تاثیرپذیری از تفکر و تحقیقات اخیر، نا امید کننده خواهد بود.

تغییرات در شیوه یادگیری مدیریت از منابع مختلف نشات گرفته است و تعادل تاثیرات مختلف را منعکس می‌کند. انباشت مطالعات کار مدیران، برای مثال کاتر (۱۹۸۲)، میتزبرگ (۱۹۷۳) و استوارت (۱۹۷۶)، راه خود را برای برنامه‌های تحصیلات تکمیلی و پس از تجربه پیدا کرده‌اند. در روش‌شناسی آموزشی، نظریه یادگیری تجربی تاثیر قابل توجهی بر توسعه مدیریت و به طور فزاینده‌ای بر آموزش مدیریت داشته‌است. پیشرفت‌های دیگر، به عنوان مثال، رشد صنعت شایستگی‌ها به همان اندازه که در منافع کنترل و در توضیح پیچیدگی‌های اثربخشی مدیریت، بحث‌برانگیزتر اثبات شده‌است.

بنابراین پرسش‌هایی که در مورد پیشرفت‌های جدید مطرح می‌شوند، هم از نظر منشا و هم از نظر انطباق آن‌ها هستند. چرا تغییرات خاص در محتوا یا روش یادگیری مدیریت اتخاذ شده و دیگران نادیده گرفته می‌شوند یا به طور فعال دلسرد می‌شوند؟ چرا برخی از روش‌ها به سادگی محو می‌شوند؟ آیا این انتخاب‌ها منعکس‌کننده پیشرفت‌ها در تحقیقات، نارضایتی از عملکرد فعلی هستند، و یا نشانه‌ای از فای فای شیعه و یا الزامات سیاسی هستند؟ آیا اصلاحات جدید صرفاً تغییراتی هستند که اصول و سیاست را تحت تاثیر قرار نمی‌دهند، یا پتانسیل تغییر قابل توجه عملکرد حرفه‌ای و حتی تاثیرگذاری بر زمینه اجتماعی گسترده‌تر را در خود دارند؟

برخی مثال‌های قابل توجه از ۵۰ سال گذشته، نکته قبلی را نشان می‌دهند که ریشه‌های مختلفی از تحولات در یادگیری مدیریت و مسیرهای مختلف وجود داشته‌است. به عنوان مثال، می‌توان گفت که نظریه انگیزشی از طریق مدل‌های جو سازمانی، ایدئولوژی و فرهنگ پیش از ارائه پایه و اساس ایده‌های جاری در مورد سازمان یادگیرنده، تکامل یافته‌است. یک نوآوری کاملاً متفاوت دیگر، که می‌توان آن را ناشی از ایده‌های از پیش موجود در عمل دانست، "توسعه مدیریت در فضای باز" (OMD) است، یک روش محبوب در انگلستان و ایرلند.

OMD با تاکید بر بازتاب فرآیند و نتیجه فعالیت‌های عملی، جایگزینی طبیعی برای کاربردهای اولیه نظریه یادگیری تجربی مانند تلفیق، بازی‌ها و سایر فعالیت‌های مورد استفاده برای توسعه فردی و گروهی است. اما در حالی که برخی تحولات به عنوان گسترش منطقی نظریه و عمل موجود ظاهر می‌شوند، یا سازگاری با بهره‌گیری از فن‌آوری جدید، برخی دیگر ظاهراً "از راه آبی" رسیده‌اند. بنابراین، برای مثال، ظهور گروه حساسیت (گروه T) در سال ۱۹۴۶ به نظر می‌رسد که جدایی بسیار واضح‌تر از روش آموزشی سنتی باشد. روش گروه T روشی برای درک تجربی رفتار گروه است که کورت لوین با محققان خود به منظور درک مشاهدات خود از گروه‌هایی که در یک کنفرانس برای کارگران اجتماعی شرکت می‌کنند، برگزار کرد. نمایندگان کنفرانس خود را به این جلسات تحقیقاتی دعوت کردند و دیدگاه‌های اضافی آن‌ها به طور قابل توجهی به تجزیه و تحلیل پویایی گروه‌ها اضافه شد. این قسمت باعث شد که لوین باور کند که یک روش جدید و قدرتمند برای درک رفتار در گروه‌ها به صورت تصادفی کشف شده‌است بدون کاهش عنصر آرامش در اکتشافات این طبیعت، درک چگونگی پیشرفت در آموزش و پرورش نباید تاثیر عوامل تاریخی یا زمینه‌ای را کاهش دهد. در حالی که روش گروه T ظاهراً اتفاقی کشف شد، این نیز درست است که تحولات مشابهی در آن زمان اتفاق افتاد، به ویژه در ایالات متحده آمریکا در کار کارل راجرز، که از کار گروهی برای آموزش روان‌شناسان در مشاوره استفاده می‌کرد، و در کار ویلفرد بیونز با گروه‌های درمانی در انگلستان. بنابراین منطقی به نظر می‌رسد که فرض کنیم حتی ظهور ناگهانی گروه T به نوعی ناشی از تشدید با تغییر در ایده‌ها در مورد یادگیری است که در آن زمان در حال ظهور بود، و عمیقاً، برای افزایش اشتغال در میان طبقات متوسط در آمریکا و اروپا پس از جنگ با درک و بهبود کیفیت روابط اجتماعی. به همین ترتیب، یادگیری عملی می‌تواند هم به عنوان توسعه منطقی روش‌های تجربه محور و هم به عنوان یک پاسخ مستقیم به تقاضاهای مدیران برای توانایی مبنای یادگیری در تجربه کاری فعلی آن‌ها دیده شود. انتقادی که اغلب در ایده‌ها و روش‌های "جدید" در یادگیری مدیریت توسط مربیان و مدیران مطرح می‌شود، این است که

^{۱۳} More of the Same?

تغییر بیشتر سبک است تا مواد تغییر یافته، مواد بازیافتی یا مواد بسته‌بندی نشده. این امر این سوال را مطرح می‌کند که آیا پیشرفت‌های ارائه‌شده به عنوان ایجاد پیشرفت در تحقیق یا نظریه، و یا به عنوان پاسخ به تغییر در ارزش‌ها یا باورهای اجتماعی، در واقع تنها تغییرات در FA شیون و یا در بازار فعلی برای راه‌حل‌های توسعه مدیریت را منعکس می‌کند. همچنین سوالاتی در مورد اینکه چرا ثنوری و روش‌ها ظاهر می‌شوند، سوالاتی در مورد اینکه چرا آن‌ها کاهش می‌یابند وجود دارد. حتی این پیچیده‌تر از آن چیزی است که به نظر می‌رسد. با استفاده از گروه‌های T به عنوان مثال، آیا آن‌ها بسیار کم‌تر از آنچه که قبلاً بودند استفاده کردند، زیرا مدل جایگزین قدرت، که روش بر روی آن استوار بود، و اصرار آن بر فرضیات منتقدانه پرسش از قدرت از هر نوعی، یک اختلال غیرقابل قبول برای سلسله‌مراتب ایجاد شده ایجاد کرد؟ یا، خوشبینانه تر، می‌توان گفت که عناصر T رویکرد گروهی در طیف وسیع‌تری از روش‌های مورد استفاده در توسعه مدیریت و تا حد کمتری در آموزش مدیریت در اشکال مختلف روش‌های توسعه فردی و گروهی گنجانده شده‌است؟ گروه T بدون شک به تاکید فعلی بر درک و کار با فرآیندهای اجتماعی درگیر در کار در گروه‌ها و تیم‌ها کمک کرده‌است. یک مثال اخیر رشد چشمگیر علاقه به مفهوم سازمان یادگیرنده و کاربرد آن است. اگرچه مفهوم یک فرآیند یادگیری سازمانی در ادبیات دانشگاهی سابقه طولانی دارد، اما این یک پیشرفت نسبتاً جدید در جهان عمل است. این مفهوم را می‌توان در تاکید بر یادگیری جمعی به جای یادگیری فردی، و به عنوان یک واکنش مفید به شیوه‌های احتمالاً پسرونده مدیریت کیفیت جامع و مهندسی مجدد فرآیند کسب‌وکار، جدید دانست. با این حال، ممکن است در دام بازیافت قدیمی گرفتار شود، همان‌طور که توسط نظریه سیستم‌ها و برخی از فرضیات اساسی توسعه سازمانی انسانی که در برخی از جنبه‌های مشارکتی تفکر یادگیری سازمانی ظاهر می‌شوند. از جنبه مثبت، نشانه‌هایی وجود دارد که بحث پیرامون سازمان یادگیرنده تا حدی به طور انتقادی از برخی از این مشکلات آگاه است، و دلایلی وجود دارد که امید می‌رود این ایده در نتیجه کار با آن به عنوان یک حوزه از عمل بازتابنده انتقادی، به صورت خلاقانه تری تکامل یابد (به عنوان مثال، کوپی، ۱۹۹۵؛ و ایستربی - اسمیت، ۱۹۹۷ را ببینید). به طور خلاصه، واضح است که منشا تغییرات در شیوه یادگیری مدیریت متفاوت است، همان‌طور که دلایل آن‌ها و مدیریت منابع انسانی تغییر می‌تواند اتخاذ شود. ممکن است پیشرفت‌هایی در محتوا یا محتوای یک برنامه آموزشی، در روش‌های مورد استفاده، و بیشتر از لحاظ ذهنی، در هدف مورد نظر وجود داشته باشد. محرک توسعه ممکن است از تحقیق، از تغییر در آگاهی اجتماعی، از تقاضا برای آموزش تا در ارتباط با تجربه و مشکلات مدیران، از گردش در رشته‌ها یا فلسفه‌های ناآشنا، و یا در پاسخ به تغییرات در گروه‌های قانون‌گذاری یا فشار، و همچنین در سبک و شفا، و یا به عنوان بازتابی از کسی که ایده یک محصول قابل بهره‌برداری است، سریع‌تر باشد. نظریه و عمل جدید ممکن

است حتی منعکس کننده این باور باشد که تحصیل و توسعه می‌تواند به برابری بیشتر در کار و در جامعه کمک کند.

فصل‌های این بخش

یادگیری عملی بدون شک یکی از موفق‌ترین رویکردها در حمایت از توسعه مدیران هم در محیط داخلی و هم در محیط آکادمیک را ثابت کرده‌است. مایک پدler در تجدید نظر خود در یادگیری عمل، انتقادات از این رویکرد را در پرتو تفاسیر جایگزین آن در نظر می‌گیرد. او یکی از این موارد را در عمل یادگیری به عنوان ساختار اجتماعی به عنوان پایه و اساس احتمالی یک فرآیند خلاقانه تر و جمعی از عمل توسعه می‌دهد. و یاد بگیرم ... حساب مایک پدريلز به عنوان فصل هیو ویلموت در بخش قبلی نشان می‌دهد که در برجسته‌سازی فرضیات و منطقی که زمینه‌ساز روش آموزشی است، اگر قرار باشد وسیله‌ای برای توسعه بازتابنده، و به خصوص بازتابنده انتقادی، دست اندرکاران، چه در محیط‌های سازمانی و چه در محیط‌های آموزشی فراهم شود، ارزشی وجود دارد.

دو پیشرفت که در مدیریت و آموزش مدیریت به طور یک‌سان برجسته هستند، رشد مشارکت بین‌المللی است که تمرکز فصل آنالوربی کیکی و پیشرفت‌های اخیر در فن‌آوری ارتباطات در دسترس مریان مدیریت است که دیوید مک کانل آن را توصیف می‌کند. هر دو نویسنده در توضیح مسائل آموزشی و اجتماعی که اگر قرار است آموزش مدیریت با این تغییرات کنار بیاید و از آن‌ها سود ببرد باید به آن‌ها پرداخته شود، به تحقیق می‌پردازند. هر دو فصل نشان می‌دهند که چگونه تحولات در پژوهش، و در زمینه اجتماعی و فرهنگی که مدیران در آن کار می‌کنند، نیاز مبرم به پیشرفت‌های موازی در نظریه و عمل یادگیری مدیریت را ایجاد می‌کنند.

فصل‌های آخر در این بخش نمونه‌هایی از پیشنهادها برای اصلاح روش آموزشی شامل راه‌های تفکر در مورد یادگیری مدیران است که فرضیات سنتی را زیر سوال می‌برد. در مرحله اول، وی سی توریو ماریسک و کارن واتکینز از تحقیقات قبلی خود استفاده می‌کنند که تفکر قابل توجهی را در مورد اولویت‌های موجود در آموزش و توسعه مدیریت برانگیخته است. تاکید آن‌ها بر میزان یادگیری حاصل از تجربه روزانه کار و روابط کاری است. رویدادهای غیر رسمی، برنامه‌ریزی نشده و برنامه‌ریزی نشده در زندگی مدیران به شدت به توسعه حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند، و همچنین هر چیزی که ممکن است ناشی از برنامه‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده باشد. چالشی که ویکتوریا ماریسک و کارن واتکینز مطرح می‌کنند این است که چگونه کسانی از ما که در یادگیری مدیریت کار می‌کنیم، می‌توانند از این آگاهی برای تعریف مجدد نقش خود در حمایت از توسعه مدیران استفاده کنند.

در فصل آخر در این بخش، مایکل رینولدز پایه و اساس طراحی را پیشنهاد می‌کند که به درخواست تمرکز انتقادی بیشتر در آموزش مدیریت پاسخ می‌دهد، اما به طور خاص پیامدهای طراحی آموزشی تصدیق این موضوع را در نظر می‌گیرد که یادگیری به احتمال زیاد ناشی از روش‌های مورد استفاده به عنوان محتوایی است که برای انتقال طراحی شده‌اند. این حساب برخی از موضوعات فصل‌های قبلی در این کتاب را منعکس می‌کند، به خصوص تکمیل یکی از آنها توسط هیو ویلموت.

Interpreting Action Learning

Mike Pedler

آموزش عمل تعاملی

هیچ یادگیری بدون عمل و هیچ عمل (جدی و عمدی) بدون یادگیری وجود ندارد. (Revans. 1983 : 54)

قانون Revans به دنبال التیام شکاف ذهن و ماده، تعریف دانستن به عنوان امری جدانشدنی از انجام دادن، و یادگیری وابسته به عمل است. از طریق یک توصیه بی وقفه به یادگیری عملی، رویان‌ها به یک تاثیر عمده برای بسیاری از متخصصان یادگیری بزرگسالان و توسعه سازمانی تبدیل شده‌اند. این فصل با تلاش برای تعریف یادگیری عمل و فراز و نشیب‌هایی با انتقادات از این ایده آغاز می‌شود. سه تفسیر مختلف از اینکه یادگیری عملی ممکن است برخی از ریشه‌های این انتقادات را خنثی کند و این فصل با این پیشنهاد به پایان می‌رسد که یک سوم از این تفاسیر یادگیری عملی به عنوان ساخت‌وساز اجتماعی ممکن است به ما کمک کند که فراتر از محدودیت‌های عمل فردی و یادگیری به سمت سازمان یادگیری برویم.

یادگیری عمل چیست؟^{۶۴}

ریوانس تمایل دارد بگوید که توصیف یادگیری عملی زمان زیادی می‌برد، چون خیلی ساده است، اما هر کسی که جرات سادگی را داشته باشد، برای مثال، "پس، یادگیری با انجام آن است؟ این طور نیست.

بنابراین، یادگیری عملی چیست؟ یکی از تلاش‌های انجام‌شده توسط اسپین وال (۱۹۹۶) مبتنی بر نظریه ریوانس است. یادگیری عمل ممکن است یک ایده ساده باشد، اما تنها در سطح فلسفی. با مقاومت در برابر هر شکل یا تکنیک مشخص، یادگیری عملی باید همیشه خود را ابداع کند هر کاربرد یک دستاورد جدید و یک عملکرد تازه است. در طول ۲۰ سال گذشته یادگیری عملی به عنوان یک منبع خلاق از نظریه و عمل مولد برای مدیریت و یادگیری سازمانی ظهور کرده است. این عنصر مولد به اجتناب از آن کمک می‌کند

^{۶۴} What is Action Learning?

What is action learning?

Action learning was developed by Revans as the best way to educate managers. It is based on his premise that: '*There can be no learning without action and no (sober and deliberate) action without learning.*'

Revans suggests that organizations, (and the individuals in them) cannot flourish unless their rate of learning (L) is equal to, or greater than, the rate of change (C) being experienced:

$$L > C$$

Learning has two elements – traditional instruction or *Programmed knowledge* (P) and critical reflection or *Questioning insight* (Q). This gives the learning equation:

$$L = P + Q$$

He also distinguishes between *puzzles* and *problems*. *Puzzles* have 'best' solutions and can be solved via the application of programmed knowledge with the help of experts. *Problems* have no right answers and are tackled by people in different ways by the exercise of questioning insight. Programmed knowledge can be helpful but it should only be sought after careful reflection on what knowledge is needed and why.

Action learning sets or groups bring people together in order to:

- Work on and through *hitherto intractable problems* of managing and organizing. This must be a voluntary commitment.
- Work on problems which personally engage the set members – situations in which 'I am part of the problem and the problem is part of me'.
- Check individual perceptions of the problem, to clarify and render it more manageable, and to create and explore alternatives for action.
- Take action in the light of new insight. This insight begins to change the situation. An account of the effects of the action is brought back to the set for further shared reflection and exploration.
- Provide the balance of support and challenge (*warmth* and *light*) which will enable each member to act and learn effectively.
- Be aware of group processes and develop effective teamwork. Usually sets have an adviser or facilitator whose role is to help members identify and acquire the skills of action and learning.
- Focus on learning at three levels:
 - about the problem which is being tackled;
 - about what is being learned about oneself; and
 - about the process of learning itself, i.e., 'learning to learn'.

The second and third levels are essential for the transfer of learning to other situations.

(Source: K. Aspinwall in Pedler, 1996: 20–2)

فراز و نشیب‌های توسعه مدیریت نیز از جمله مباحث مهم این مقاله است. بعد از یک مرحله پیشگام طولانی، یادگیری عمل به طور فزاینده‌ای محبوب به نظر می‌رسد. برای مثال، نمونه‌های عملی در شرکت‌ها و دانشگاه‌های بریتانیا (پدلر) رایج شده‌اند. کتاب‌های جدید به طور منظم ظاهر می‌شوند، که معمولاً در حال تلاش برای انجام کار Sisyphian برای توصیف عمل یادگیری عمل به صورت ساده هستند (برای مثال Inglis، ۱۹۹۴؛ Westin، ۱۹۹۵). اگرچه این حساب به طور عمده از ریو استفاده می‌کند، نسخه‌های دیگری نیز وجود دارند. مورگان و رامیرز یادگیری عملی را با بسیاری دیگر از مزایای عمومی مانند پویایی گروه ارتباط می‌دهند. گروه‌های T، تعاونی‌ها. تحقیق مشارکتی توربرتز، یادگیری اجتماعی کورلن، کنفرانس جستجو، تحقیق عملی، توسعه سازمانی و تکنیک‌های شبکه سازی (مورگان و رامیرز، ۱۹۸۴: ۲۰). در جای دیگر مورگان می‌گوید که هدف او در "یادگیری عملی" این است که ... نه برای تولید توصیفات معتبر از جهان، بلکه برای شرح یا "داستان‌های" مداخلات که ممکن است چیزی را ایجاد کنند که من آن را "بینش‌های قابل تعمیم" می‌نامم (۱۹۹۳: ۲۹۸؛ تاکید اصلی). این بینش‌های قابل تعمیم در مورد تجزیه یک موقعیت است که ممکن است برای درک یک الگوی مشابه در جای دیگر ارتباط داشته باشد نگرانی در مورد تعریف مجدد الگو متفاوت از "بینش پرسشگری" Revans است. روحانیون به برتری این سوال برای ایجاد تردید در ادراکات فعلی و ایجاد فرصت‌های جدید برای اقدام توجه می‌کنند. که بیشتر شبیه به نظریه زایشی گرگن است.

اشتباه یادگیری عملی چیست؟

حداقل چهار انتقاد را می‌توان از مفهوم و عمل یادگیری انجام داد.

۱- علی‌رغم مبنای پرسش، یادگیری عملی به طور فزاینده‌ای در دستور کار مدیریت از پیش تعیین شده تلفیق شده است.

یادگیری عملی به سوال ساده یا انتقادی که تجمع "دانش برنامه‌ریزی شده" را تضعیف می‌کند، اولویت می‌بخشد. آن از طریق واسازی مشکل فعلی و بازسازی آن به روشی کار می‌کند که به ما اجازه می‌دهد عمل و یادگیری جدیدی را انجام دهیم. ویژگی تحول‌آفرین سوال خوب این است که چه چیزی یادگیری عمل را به عنوان یک روش برای یادگیری سازمانی به یک مدعی اصلی تبدیل می‌کند. به عنوان مثال، یادگیری عملی می‌تواند به طور انتقادی مفروضات زیربنایی عمل فعلی را بررسی کند، که برای یادگیری دو حلقه‌ای ضروری است (آرگیریس و شون، ۱۹۷۸: Ch). با این حال، اگر یادگیری عملی در اشکال موجود توسعه مدیریت ادغام شود، آیا هنوز هم

می‌تواند عملکرد Q را مدیریت کند؟ مثال‌های فراوانی از یادگیری عمل وجود دارد که به طور مناسب برای تطبیق با جریان، رام شده‌است. بنابراین "یادگیری عملی" به عنوان مثال به "یادگیری فعال" تبدیل می‌شود و ...

- "مشکلات" تبدیل به "پروژه‌ها" می‌شوند
- یادگیری جای خود را به "تکمیل کار" می‌دهد.
- "پرسش" تبدیل به "حل و فصل"
- عمل ("عاقله و عمدی) تبدیل به "پیشنهاد" می‌شود

۲- یادگیری عمل یک تئوری یا ضد تئوری است.

از قضا، با توجه به ریشه‌های آن در واکنش ریوانس به روش‌های تدریس دانشگاه و کسب‌وکار مدرسه، یادگیری عملی در حال حاضر توسط دانشگاهیان برای اهداف ساخت "آموزش مدیریت انتقادی" احیا می‌شود. (McLaughlin and Thorpe, ۱۹۹۳; Willmott, ۱۹۹۴) با انکار ارزش P، یادگیری عمل به عنوان یک امر تاریخی و نظری دیده می‌شود. در این دیدگاه، با این حال، مدیران به شدت تشویق می‌شوند تا مشکلات سازمانی خود را بررسی کنند، این پرسش به احتمال زیاد به سطح کار محدود می‌شود تا بررسی عمیق‌تر چگونگی بروز این مشکلات. بنابراین مدیران به برخی از ابزارهای نفوذ در برابر واقعیت فعلی نیاز دارند، که براساس آن به نقد هنجارها و مفروضات غالب می‌پردازند. این کار را می‌توان با اضافه کردن و آموزش تئوری انجام داد. در زمینه آموزش مدیریت دانشگاه، به ویژه مدارک کارشناسی ارشد، مک لاین و تورپ ارزش برخی از آموزش‌های سنتی (در زمینه‌های رفتار سازمانی، روش‌های حل مساله و غیره) را برای اطمینان از این که دانشجویان قادر به به حداکثر رساندن مزایای یادگیری عمل هستند، پیشنهاد می‌کنند (۱۹۹۳: ۲۶). به طور مشابه، ویلموت توصیه می‌کند که "بینش شناختی نظریه انتقادی با فرآیند عینی و مجسم شده یادگیری عمل ترکیب می‌شود" (۱۹۹۴: ۱۳۰). یک در مسیری کمی متفاوت، ترکیبی از "آموزش تعلیمی" و یادگیری عملی را برای یک "پارادایم جدید" MBA توصیه می‌کند تا به شرکت‌های میزبان کمک کند تا سازمان یادگیری را ایجاد کنند (بک، ۱۹۹۴: ۲۴۲ - ۶).

۳- یادگیری عمل بیش از حد بر فرد به عنوان عامل متمرکز است: به عنوان بازیگر و یادگیرنده

در این انتقاد، یادگیری عملی، مدیر فردی را به عنوان "عامل تغییر" قهرمانانه در مواجهه با یک توطئه سازمان‌یافته از اقدامات روزمره سازمانی ناکارآمد و عمل نکرده قرار می‌دهد. بنابراین، یک تمرکز فردی، رشد درک و صلاحیت جمعی در سازمان‌ها را محدود می‌کند.

در این انتقاد، یادگیری عملی، مدیر فردی را به عنوان "عامل تغییر" قهرمانانه در مواجهه با یک توطئه سازمان یافته از اقدامات روزمره سازمانی ناکارآمد و عمل نکرده قرار می دهد. این ساده لوحانه است، چه بر این اساس که سازمان های پیچیده به سادگی با نیروهای تغییر یک نفره سازگار نیستند، و چه بر این اساس که سازمان ها با منافع و واقعیت های متعدد تعریف می شوند، و در یک فرآیند پیوسته مذاکره ایجاد و بازسازی می شوند، اقدام سازمانی همیشه یک تلاش مشترک است. بنابراین، یک تمرکز فردی، رشد درک و صلاحیت جمعی در سازمان ها را محدود می کند. به عنوان مثال، شرکت یادگیری به سادگی با آموزش افراد به وجود نمی آید؛ تنها می تواند در نتیجه یادگیری در کل سطح سازمان اتفاق بیفتد (پدلر و دیگران، ۲۰۰۸).

۴- مجموعه یادگیری عملی می تواند به گروه های پشتیبانی برای افراد تبدیل شود.

این انتقاد اشاره می کند که مجموعه ها، جزیره های اجتماعی هستند که ممکن است برای برآورده کردن نیازهای روانی اعضا، به جای پرداختن به مشکلات سازمانی "بیرونی"، جنبه درونی پیدا کنند یا "وحشتناک" نباشند. چنین فضای داخلی ممکن است باعث شود که اعضا کم تر به مشکلات سازمان حمله کنند.

یادگیری عملی ممکن است شامل چه چیزهایی باشد؟

جذب انتقاد شاید نشانه ای از سلامت بی ادبانه باشد. همه این انتقادات می تواند ناشی از تمایل به مهار پتانسیل پرانرژی یادگیری عملی برای علل خاص باشد. پاسخ به انتقاد نیازمند نگاهی عمیق تر به یادگیری عملی است. در اینجا یک داستان یادگیری عملی با برخی خوانش های جایگزین آورده شده است:

دیوید دوچرتی مدیر ۲۹ ساله یک تجارت مهندسی کوچک اما به سرعت در حال توسعه است. در واقع "هاربورن اینجینیئرینگ" در حال حاضر ۶۰ مرد را استخدام کرده و در هر سال از پنج سال زندگی خود سه برابر شده است. سه مدیر وجود دارد. از جمله ام. دی. که همه به پیدا کردن شرکت کمک کردند. دیوید عمدتاً مسئول کار و تجهیزات سایت است. در حالی که مدیران ضعیف او به جنبه های فروش و نیروی انسانی می پردازند. "هاربورن اینجینیئرینگ" تمام کار خود را بر روی ساختمان افراد دیگر انجام می دهد و ممکن است در هر زمان در سراسر جزایر بریتانیا و خارج از کشور بر روی ۳۰ یا ۴۰ شغل کار کند.

دیوید دوچرتی یک زمینه مهندسی دارد اما هیچ آموزش مدیریت رسمی ندارد. او به یک گروه یادگیری عملی آمد چون رئیسش بود. بیل Harbourne نگران دو چیز بود:

نرخ رشد سریع این شرکت فشار زیادی به مدیریت موجود و سیستم‌های آن‌ها وارد می‌کرد که بسیار به دیوید و گراهام اندرسون وابسته بودند و افراد و تجهیزات شخصی را دنبال می‌کردند.

دیوید زمان زیادی را صرف تجهیزات کارش می‌کرد. این کار ممکن است ۳ یا ۴۰ ساعت در هفته طول بکشد و او به ندرت ۱۲ ساعت را در روزه‌ای یکشنبه صرف بررسی تجهیزات ایمنی می‌کرد. بار کردن کامیون‌ها و به طور کلی قرار گرفتن در قلب عملیات.

دیوید خودش را به عنوان یک ارتباط مستقیم با ارتباط باز با بیل دید. بیل تقریباً بیشتر از یک رئیس بود. دیوید یک حس عجیب و غریبی داشت و اگر فکر می‌کرد که این گروه دارد وقت خود را تلف می‌کند. اون گفت. در اولین جلسه گفت که تا ارزش آن را از دست ندهد حاضر به شرکت نخواهد شد. یکی از اولین چیزهایی که این گروه از او پرسید این بود که شرکت چند مورد تجهیزات داشت ... برآورد او در حدود ۸۰۰ بود. درست همان طور که او مردی بود که مسئول تدارکات و تجهیزات آن شرکت بود. هلش دادن به کم با اکراه. تا برای جلسه بعدی یک فهرست تهیه شود. چنین چیزی پیش از آن که بزرگ‌ترین مهندسان شرکت در گروه وجود داشته باشد وجود نداشت. فهرست او قبل از اینکه تسلیم شود به بیش از ۲۰۰۰ مورد رسید. به این نتیجه رسیده بود که تجهیزات دیگری در سایت‌های مختلف وجود دارد که نتوانسته بود رد و بدل کند. با اقلامی متفاوت از چند پوند برای یک شوک یا پتک و چند صد پوند برای یک زنجیر سی تنی و یا وسایل و ابزار، پول زیادی در کار بود. سپس دیوید مجبور شد یک ماه برای تجارت به خارج برود و مشککش در غیاب او کنار گذاشته شد. هنگامی که او به گروه بازگشت، چند جلسه به حمله به مشکل او اختصاص داده شد. پیشنهادها متعددی توسط این گروه مطرح شد، که شامل سیستم‌هایی برای حل مشکل تجهیزات او بود. اما به نظر می‌رسید که هیچ نوع فکری در کار نیست، اما به نظر می‌رسید که هیچ یک از آن‌ها را تجهیز نکرده است. همیشه دلیل خوبی برای دیوید سرسخت وجود داشت که به طور موثر به این معنی بود که سیستم کار نخواهد کرد. سرانجام گروه صبر خود را از دست داد. بعد از اینکه برای مدتی دور هم جمع شدیم و بعد از پنج ساعت بحث خسته کننده، یکی از اعضا گفت: شما واقعا نمی‌خواهید این مشکل را حل کنید، دیوید؟ دیوید ناراحت نبود که به جر و بحث شدیدی عادت دارد. تمام دلایلی را که برای حل مشکل حل کرده بود تکرار کرد: تمام مدت طول می‌کشید. با گسترش شرکت زمان بیشتری می‌برد، مگر اینکه سیستمی برقرار شود. همسرش هر هفته ۶۰ تا ۷۰ ساعت از کار کردن او شکایت داشت. اما گروه راضی نبود و او آشفته و نسبتاً عصبانی شد و در نهایت جلسه به پایان رسید. چند هفته بعد مشکل حل شد. یک شکل ساده، یک سیستم بایگانی ساده، یک بازنشسته نیمه‌وقت و برخی جلسات با افراد شایسته اجزای آن بودند. جزئیات مهم نیست که همه آن‌ها از هفته‌ها پیش توسط این گروه مطرح شده بودند. اکثر شرکت کنندگان

دیگر با سیستم‌های اداری پیچیده تری کار می‌کردند. پس چرا مشکل در هفته اول حل نشد؟) پاسخ به این سوال ساده نیست. وقتی افراد شروع به مقابله با یک مشکل در شرکت خود می‌کنند، اغلب بخشی از مشکل خودشان هستند، و اگر شخصا درگیر نباشند، رئیس آن‌ها معمولاً این طور است. قبل از اینکه بتوان آن را حل کرد، آن‌ها باید به مشکل و خودشان از یک زاویه جدید نگاه کنند. این چیزی است که زمان می‌برد و در روال عادی روزمره مدیریتی. به ندرت اتفاق می‌افتد. دیوید ناچار بود تناقض فشار زمانه خود را از یک سو ببیند. و نیاز او به آن بود که به آنچه او احساس می‌کرد مهم و ضروری است ادامه دهد. او مجبور بود اعتراف کند که یک سیستم کاغذ اداری است که تنها در خیابان‌های عریض و طویل ممکن است جنبه‌های گلی را که در حال حاضر در حال حاضر در حال حاضر است بر عهده بگیرد. در آخر، اگر از شریک از کارش خلاص می‌شد چه اتفاقی می‌افتاد؟ اگر او مشتریان خود را می‌فروخت و ملاقات می‌کرد. آیا می‌تواند این کار را به خوبی بیل Harbourne انجام دهد؟ در انتهای گروه یادگیری عمل. دیوید هنوز برخی از این سوالات را بی‌جواب می‌گذاشت. یک مشکل حل شد. اما آن را چندین بار کشف کرده بود.

از کجا بفهمیم در این مورد چه اتفاقی افتاد؟ سه تفسیر، که سخاوتمندانه از بلانترن (۱۹۹۲) قرض گرفته شده‌اند، عمل یادگیری پراکنده را تعریف می‌کنند.

۱- یادگیری عمل به عنوان تغییر جهان خارجی

به عنوان یک مدیر آن را به من نشان می‌دهد ... ریو یک پیام ساده دارد: در عمل یادگیری مدیران واقعی ایده‌ها را به اشتراک می‌گذارند و مشکلات واقعی را با هم‌تایان خود حل می‌کنند، که اثرات در دنیای واقعی با کمک به یکدیگر تغییر می‌کنند " (نیولد، ۱۹۸۲: vi). حمایت زیادی برای این دیدگاه در داستان دیوید دوچارتی و هاربورن اینجینیرینگ وجود دارد. در این داستان گنجانده نشده است که در نتیجه کشف این که چقدر تجهیزات در سراسر کشور وجود داشت، شرکت یک قرارداد استخدام سودآور ایجاد کرد. تو بیشتر از این نمی‌تونی دنیای واقعی تری به دست بیاری در اینجا یادگیری عمل فرد را با یک واقعیت خارجی جدی مواجه می‌کند ... (برگین، در بلانترن، ۱۹۹۲: ۱۴). دنیا واقعی است؛ این ادراک فرد از آن است که باید تغییر کند و برای حل مشکل بهتر تلاش کند؛

اگر نقش سازنده شک / تردید درست باشد ... آن وقت کجا شک و تردید ... از کجا آمده؟ من حدس می‌زنم که درک من از عالی جناب در این مورد این است که از درک این مساله ناشی می‌شود که ساختارهای ادراکی شخصی یا "حکمت دریافتی" برای مقابله با واقعیت خارجی کافی نیستند، همانطور که اگر صادقانه با آن مواجه شویم "از آن عبور می‌کند". از این رو، درک من از این که یادگیری عملی، "جهان خارجی" است، بر این امر

تمرکز دارد که به جای عدم قطعیت آنی که در جستجوی هویت یافت می‌شود یا ایجاد می‌شود، به این نوع عدم قطعیت علاقه‌مند است. (برگوبین، در بلانترن، ۱۹۹۲: ۱۷)

بسیاری از کارهای خود Revanss از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند. به عنوان اولین مدیر آموزش در هیات Coal (۱۹۴۷ - ۵۵) و سپس استاد مدیریت صنعتی در موسسه علوم و فن‌آوری دانشگاه منچستر (۱۹۵۵ - ۶۵)، روئن‌ها عمدتاً از چارچوب تحقیق عملیاتی کار می‌کردند. برنامه‌های آموزش اقدام اولیه، به ویژه برنامه دانشگاه بین فرهنگی بلژیک، با مدل‌های تحقیقاتی علمی و عملیاتی، تغییرات نظری خود را به اشتراک می‌گذارند. بنابراین، "پارادایم آلفای سیستم پایه بسیاری از مدل‌های تحقیق عملیاتی است" (Revans, ۱۹۷۱: ۳۶)، و بتای سیستم (نظرسنجی، تصمیم‌گیری، عمل، حسابرسی و کنترل) "ساختار است، نه تنها جنبه‌های مذاکره یک تصمیم، بلکه همچنین فرآیند یادگیری کلی ... و روش علمی

ادعاهای مربوط به یادگیری عملی به عنوان تغییر جهان واقعی به اوج خود در دیدگاه نظری روانسز در مورد بهره‌وری تولید بلجیوم بین سال‌های ۱۹۶۵ و ۱۹۸۳ رسید. با مقایسه این دوره با ۱۵ سال گذشته، او نتیجه می‌گیرد که "بلژیک به تنهایی در یک کلاس ظاهر می‌شود. و شاید به طور اتفاقی، ۱۹۶۵ سالی بود که رگ روئنز به بلژیک رفت تا یادگیری عمل را در بالاترین سطح آغاز کند" (روئنز، ۱۹۸۵: ۴۲).

۲- یادگیری عمل به عنوان خود - توسعه‌ای

در مقابل یادگیری عملی به عنوان تغییر جهان خارجی، داستان می‌تواند به عنوان یکی از خود - توسعه‌ای فردی خوانده شود. در پاراگراف قبل از حد نهایی، به ما گفته می‌شود که "مشکل حل شد". با این حال، این موضوع پس از اوج دراماتیک در پاراگراف قبلی که در آن دیوید با اقدامات خود مواجه می‌شود، همان طور که توسط سایر اعضای گروه و در نهایت توسط خودش دیده می‌شود، تشدید می‌شود. درام در توسعه خود است، نه در دنیای واقعی، حل مساله. این یادگیری عملی است به عنوان رمانتیک، انسانی و قهرمان، در مقابل مدرنیسم، تجربه‌گرایی و اثبات‌گرایی دیدگاه قبلی. اینجا چی؟

مسائل درونی هستند، نه بیرونی، که در آن هدف کمک به مردم برای آگاهی بیشتر از فرآیندهای خود و مدل‌های کاری خود و مانند آن‌ها است (جان هیوز، در بلانترن، ۱۹۹۲: ۳۰). این دیدگاه از یادگیری عملی با روایت قهرمانانه تطابق دارد که در آن، پس از فراز و نشیب‌های بسیار، قهرمان ما سرانجام پیروزمندانه ظاهر می‌شود، جهان پوششی برای اکسپلویت‌های فردی است (گرگن، ۱۹۹۴: ۱۹۷). بیرونی یک واقعیت سالم را فراهم می‌کند که در برابر آن

افراد، از طریق پرسش از دیگران و از طریق پرسش از خود، می‌توانند خود را آشفته کنند و به یک خود سالم‌تر برسند. زمانی که او در حال گزارش تجربیات بلژیکی خود است. روحانیون شواهد زیادی برای این تفسیر ایده یادگیری عمل فراهم می‌کنند. اگرچه محقق دانشمند / عملیاتی هنوز هم به شدت در بیشتر حساب‌های "علمی" و "عادی" که او تا به حال از یادگیری عمل ارائه داده‌است حضور دارد (Revans، ۱۹۷۱: ۲۸-۷۰)، اما Revans اکنون در حال بالا بردن پروفایل آنچه که موضوع کمتری بوده و به دنبال "یک نظریه عمومی از عمل انسان، برای علم پراکسیلوزی" است. یادگیری عملی براساس کشف و شفاف‌سازی افراد و ارزش‌های آن‌ها استوار است:

... که مجبور باشی که به سوال جواب بدی. و فکر می‌کنید چه کسی هستید" در عوض حق گذاشتن آن به دیگران. یکی از فعالیت‌های مفید در شناخت خود است. در سایه حمایت متقابل. اون میتونه به یک استاد توجه کنه که هیچ استعدادی در این مورد وجود نداره. در زیر لباس که قبلا برایش ناشناخته مانده بود.

به این ترتیب بود که تنها ایده‌ای که مدیران ارشد در اولین پروگرام دانشگاه بلجیوم از آن پرده برداشتند، این بود که بیش‌ترین علاقه را برای آن‌ها به ارزش معیارهای درستی که همه قضاوت‌های نهایی علیه آن‌ها توسط کسانی که با آن‌ها کار می‌کردند، از جمله "تلسیوز"، انجام می‌گرفت، چه بود. این مفهومی بود که باید از مجموعه بحث‌هایی که در آن‌ها کف‌ها یکدیگر را عریان می‌کردند، به وجود می‌آمد. این تجربه باعث شد که آن‌ها با ارزش‌ترین سوالی را که یاد گرفته بودند به این صورت تعریف کنند: یک لات شریف چیست؟ و من باید چه چیزی را به عنوان یک "فرد" در نظر بگیرم."

این "برهنه کردن"، پرسش از خود و تغییر شخصی تنها پس از پایداری زیاد توسط دیگر اعضای مجموعه به دست می‌آید. ناامیدی. انتقاد و ابراز خشم در شکستن پوشش‌های دفاعی داویدز و بیان خودخواهی‌هایی که تا کنون بسیاری از پیشنهادها معقول قبلی برای انجام این کار را غیرقابل اجرا کرده‌است، مهم است. این فرآیند خود - توسعه‌ای برای یادگیری عملی در اصل حکم موثر، حیاتی است: "کسانی که قادر به تغییر خود نیستند، نمی‌توانند آنچه را که در اطراف آن‌ها می‌گذرد، تغییر دهند"

یادگیری عمل به عنوان تغییر جهان خارجی و توسعه.

درونی (شخص) و بیرونی (مساله سازمانی) یک فرآیند اولیه را برای بسیاری از متخصصان یادگیری عمل (به عنوان مثال) تشکیل می دهند.

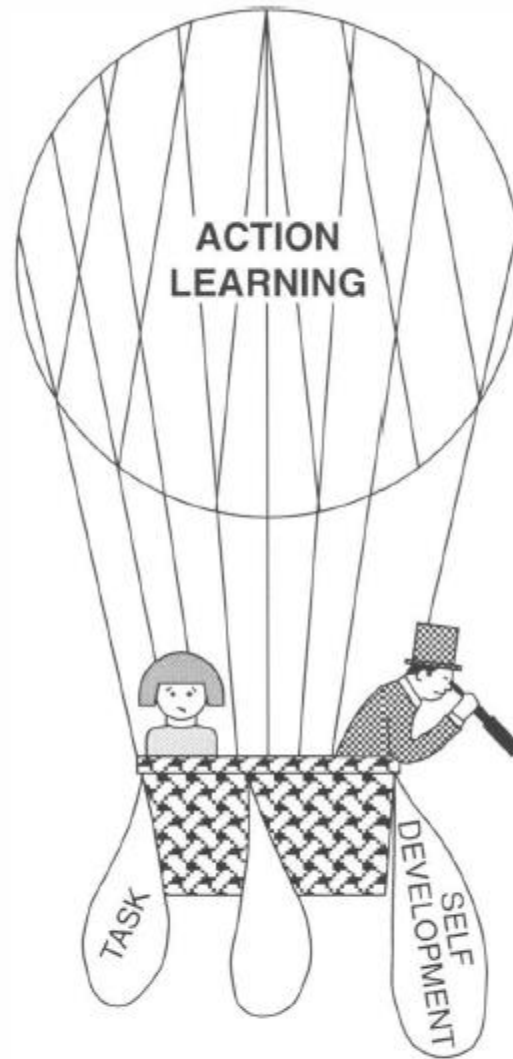


Figure 14.1 'If we want to keep going, one of them will have to go'
(A. Roff, from M.J. Pedler, 1981: 13)

با این حال، با وجود این، ممکن است ما خود را یک راه یا راه دیگر بیابیم (شکل ۱۴). این تصویر که از تجربه شخصی شرکت کنندگان در یک مجموعه یادگیری عملی گرفته شده است، پاسخ بازدید کنندگان از ریوانس را دریافت می کند: آیا این زن جوان نمی داند که باید هر دو کار را انجام دهد! در عمل اغلب دشوار است که دو

اولویت را به طور همزمان در نظر بگیریم. شرکت کنندگان فردی یا ائتلاف‌ها در یک مجموعه ممکن است یک دیدگاه را به جای دیدگاه دیگر ترغیب کنند؛ حامیان مالی، مدیران و خود زمینه ممکن است یک مسیر را به جای مسیر دیگر پیش ببرند. اخیراً، در بررسی برخی از رساله‌های MSC مبتنی بر یادگیری عملی، به یک گرایش مشترک برای تاکید بر یادگیری و خود - توسعه‌ای به قیمت پروژه‌های تغییر خارجی اشاره کردم. ما حتی می‌توانیم از "روئسای اولیه" (به عنوان دانشمند / محقق عملیاتی) و "روئسای بعدی" (به عنوان انسانی‌تر و با نظریه عمومی عمل) صحبت کنیم من نگرانی‌های مختلف او را در این زمان‌های مختلف منعکس می‌کنم. ۲ از نظر تئوری عمل و یادگیری، ما از ارزش‌ها و انگیزه‌های خود در آن زمان کار می‌کنیم، این را انتخاب می‌کنیم، و خود را متعهد به انجام آن می‌کنیم.

به این معنا است که حل‌کننده مساله "ساده" یا توسعه دهنده مشتاق به انجام کاری بیش از کسانی که قصد انجام کمی از هر دو کار را دارند، ممکن است به موفقیت برسند.

یادگیری عمل به عنوان ساختار اجتماعی

برای عمل یادگیری به عنوان تغییر جهان خارجی و به عنوان خود - توسعه‌ای، یک احتمال سوم می‌تواند اضافه شود: یادگیری عملی به عنوان ساختار اجتماعی، به عنوان فرایندی که به موجب آن ما به طور جمعی معانی اجتماعی جدید و چیزهای واقعی را می‌سازیم. در اینجا مجموعه یک "جامعه عمل" از فعالیت مشترک، دانش مشترک و روش‌های مشترک دانستن است (دراث و پالوس، ۱۹۹۴: ۱۱). این یک عامل فردی و مشکلات سازمانی آن‌ها نیست که مهم هستند، بلکه رابطه جمعی مجموعه، و با توسعه، یک زمینه گسترده‌تر است.

مجموعه یادگیری عملی دیوید داچارتتی در سال ۱۹۷۶۱۷۷ تشکیل شد و حساب ارائه شده در اینجا حساب اصلی است (پدler، ۱۹۸۳: ۵۷ - ۹). همانطور که من در آن زمان دیدم، این یک داستان قهرمانانه از افرادی بود که با مشکلات سازمانی مداوم مقابله می‌کردند و در این فرآیند عاقل‌تر می‌شدند. . حالا، من متوجه embarrassments مختلف شدم به غیر از تدریس نسبتاً جدی در بند ماقبل‌آخر، برچسب "مستمری‌بگیر پیر" وجود دارد؛ عدم دیده شدن زنان (مسلماً عده کمی) در جمع؛ و نبود بعد محل کار در ۲۹ سالگی، دیوید دوچرتی در واقع دو ازدواج ناموفق پشت سر داشت و از طرف زن سومش تحت فشار بود؛ من این را در آن زمان می‌دانستم اما شامل آن نبودم.

این نکته عمومی را که بیست سال پیش در داستان من وجود دارد به عمل آورد؟ این‌ها چه اهمیتی دارند؟ گفتن داستان به عنوان یک توضیح مجاب‌کننده، باید کنار گذاشته می‌شد، نادیده گرفته می‌شد، به سادگی دیده نمی‌شد؛ حالا بیشتر از یک ذره غیر معمول و غیر معمول به نظر می‌رسد. همان طور که گلیگان، وارد و تیلور به ما یادآوری می‌کنند، یک معنی مهم از جست و جو این است که دوباره نگاه کنیم:

حقیقت آشکار نمونه تحقیقاتی همه مردان، که سال‌ها به عنوان نماینده روانشناسان در مطالعه توسعه انسانی پذیرفته شده بود، در یک معنا برای خودش صحبت می‌کند. این حقیقت که این نمونه‌ها بررسی دقیق هیات‌های بازبینی هم‌تا را پشت سر گذاشته‌اند، و اینکه مطالعات نوجوانی، رشد اخلاقی، و شکل‌گیری هویت با استفاده از تمام نمونه‌های مرد به طور مکرر تامین مالی شده و به طور گسترده در مجلات حرفه‌ای منتشر شده‌اند، نشان می‌دهد که جامعه تحقیقات روانشناسی نیاز به بررسی مجدد ادعاهای خود در مورد عینیت و منطق دارد. اگر حذف نیمی از جمعیت انسان به عنوان یک مشکل (توسط زنان یا مردان) دیده نشود، یا مهم تلقی نشود، چه حذف‌های دیگری دیده نمی‌شود؟ (گلیگان و ای).

برای جستجوی مجدد یادگیری عمل به عنوان ساختار اجتماعی، ما به یک ضرورت جدید نیاز داریم. این داستان جدیدتری است که به شیوه‌ای متفاوت گفته شده است. مجموعه‌ای از پزشکان و مدیران خدمات بهداشتی با دونالد، پزشک مشاور، و مشکل استرس در واحد او در حال بحث و گفتگو هستند:

به نظر میرسد هیچ کاری بهتر از این نیست طول مدت اقامت ما هنوز بالا است، فاصله گردش مالی کم‌تر از یک روز است، همه مثل جوجه‌های بی‌سر و پا به این طرف و آن طرف می‌دوند ... بیماری و غیبت در حال بالا و پایین رفتن است

استاندارد مراقبت بسیار پایین است. ما همه نوع کارها را امتحان کرده‌ایم. با میزان پذیرش مواجه شدند. حذف انتخابات و غیره، اما به نظر می‌رسد که در بهترین حالت یک تفاوت حاشیه‌ای ایجاد می‌کند. به نظر خیلی بد می‌آید مرا به یاد داستانی می‌اندازد که یک دوست وقتی روی یک روزنامه کار می‌کرد به من گفت. .. هر شب با خشونت هر شب. درست موقعی که قرار بود چاپ کنند. برای یک ساعت، یک بحران وجود داره. همیشه هر تغییری رخ می‌داد، اتفاق می‌افتاد. شاید این تنها راهی بود که آن‌ها می‌توانستند انرژی را با هم به دست آورند. ریچارد: منظور شما این است که آن‌ها خودشان بحران را ایجاد کردند. یا شاید چیزی در مورد سیستمی که آن‌ها آن را اداره می‌کردند وجود داشت ... یک واکنش سیستماتیک که از زنجیره‌ای از اقدامات فردی ایجاد می‌شود که توسط کسی که سرعت می‌گیرد و به دیگران ضربه می‌زند ایجاد می‌شود. به این خاطر که رشته‌های ضخیمی

از اتصال داخلی با مسیرهای وجود دارد. شما باید تغییراتی را در کل ایجاد کنید و نمی‌توانید فقط بر روی بیت‌ها عمل کنید زیرا پیامدهایی وجود دارند که شما نمی‌توانید آن‌ها را نادیده بگیرید و ممکن است نتایجی را ایجاد کنند که شما نمی‌خواهید. برای مثال، اگر یکی از همکاران شما بیماران کمتری را بپذیرد، شما ممکن است پیش‌بینی کنید که این کار برخی فشارها را کاهش خواهد داد و ممکن است باعث افزایش لیست انتظار و فشار بیشتر مدیران بر واحد شود... اما انواع اثرات ممکن دیگر وجود دارد که شما نمی‌توانید آن‌ها را پیش‌بینی کنید. نیکی: دونالد، آیا به این جمله گوش می‌دهید "(به نظر می‌رسد مایل‌ها دور هستید)" دولیالد: [آرام و با تردید]. منم همینطور منظورم اینه که من مثل همیشه کار نمی‌کنم اوضاع در خانه چندان خوب نیست و به نظر نمی‌رسد بتوانم تمرکز کنم. همه چیز از من فرار کرده من معمولاً در این مورد صحبت نمی‌کنم. .. قبلاً هیچ ارتباطی بین این که من در خانه چیزهایی می‌بینم و این که آن‌ها چطور کار می‌کنند، ندیدم... این هرج و مرج است نا امید کننده... شما باید این را درک کنید... دانلد، یه سرخ از... که باعث میشه احساس بهتری داشته باشی پدر آل: شمیلا، این احساس ممکن است تنها چیزی باشد که به مشکل دانلد و واحد می‌افزاید...

شاید وجود صداهای مختلف واضح‌ترین تفاوت در مورد این داستان دوم باشد. دوم اینکه، کم‌تر از یک شروع، یک میانه و یک پایان وجود دارد این بیشتر از یک مکالمه مداوم است. سوم، اگر چه مردم و مشکلات آن‌ها وجود دارند، این واقعا یک داستان عمل فردی در مورد مشکلات سازمانی سرکش، و یا حتی افرادی که مسائل خود را باز تنظیم می‌کنند نیست؛ (Braddick and Casey, ۱۹۸۱) در این میان، جستجوی جمعی است که در آن هر کس برای رسیدن به یک درک مشترک، به مشکلات و دیدگاه‌های خود کمک می‌کند.

دیدگاه ساختارگرایی اجتماعی ما را به خواندن داستان به این روش دعوت می‌کند، و با انجام این کار، تفاسیر اولیه مان را زیر سوال می‌برد، جدا شدن از سنت قوی غربی از "خود" مستقل و خودساخته، چیزی که ما اکنون می‌بینیم "فرایندهای اجتماعی در محل" شخصی "است (گرگن، ۱۹۹۴: ۲۱۰)، نقد پست‌مدرن از مفاهیم حقیقت مطلق یا "خود" مبدا، همچنین نقش کلیدی زبان را برجسته می‌کند.

با عقل جور در می‌آید برای بلانترن (۱۹۹۲)، یادگیری عمل "یادگیری رابطه‌ای" است که در آن "افراد در قراردادهای جمعی شرکت می‌کنند که در آن زبان و ساختارهای متقابل بوجود می‌آیند و از طریق "حرکت" در روابط قابل درک می‌شوند (بلانترن، ۱۹۹۲: ۸۸). همانند مفهوم بوهمن از گفتمان، "جریان آگاهی (در یادگیری عملی) نه" بیرونی به درونی "است و نه" درونی به بیرونی "بلکه" برآمدن متقابل " (به نقل از بلانترن، ۱۹۹۲: ۸۲). افراد در مجموعه‌های یادگیری عملی اغلب چیزهایی می‌گویند مثل "من هیچ جای دیگری ندارم که بتوانم چیزهایی مثل این بگویم" یا "در اینجا نوعی گوش دادن وجود دارد که قبلاً تجربه نکرده بودم". براددیک و کیسی

(۱۹۸۱) گزارش می‌دهند که چگونه مدیران ارشد آن‌ها به طور خاص به اقدام در مورد مشکلاتشان علاقه‌مند نبودند. آن‌ها در ابتدا این مساله را یک شکست می‌دانستند، اما متوجه شدند که این مدیران تا حد زیادی به مجموعه به عنوان مکانی که در آن می‌توانند طرز فکر متفاوتی داشته باشند، اهمیت می‌دهند. مورد یادگیری عملی به عنوان ساختار اجتماعی این است که ارزش در عمل مشکلات سازمانی یا یادگیری ناشی از آن نیست، بلکه در رابطه در مجموعه (و شاید در خارج اگر بتوان آن را صادر کرد) قرار دارد که اجازه می‌دهد تا افکار جدید فکر شوند، کلمات جدید باید گفته شوند، چشم اندازه‌ای جدید، امکانات و جهان باید دیده شوند. شواهد و مدارک برای این تفسیر ساختارگرای اجتماعی در نوشته‌های روانسز مشکلسازتر است. اگرچه دیدگاه او به یادگیری در سیستم‌های سازمانی بزرگ گسترش می‌یابد، اما یادگیری از طریق اقدامات افراد دیده می‌شود. با این حال، این یک فرآیند اجتماعی است و او اغلب از کلمه "متقابل"، مانند "فرضیات توسعه متقابل مدیریتی" (Revans, ۱۹۸۲: ۶۱۳-۲۴) و مشارکت مداوم قهرمانان به عنوان "مشارکت کارگر به عنوان یادگیری عمل" استفاده می‌کند. با این حال، شاید تاکید بیشتر بر تبادل ایده‌ها و ادراکات افراد باشد تا بر خلق مشترک جمعی معنای جدید. دوباره، در حالی که بلانترن دیدگاه سازنده زبان Revans را نقل می‌کند "از سال ۱۹۴۵ خود Revans به نقش زبان در یادگیری اشاره می‌کند به این معنا که برای داشتن دانش کاری بهتر از زبان، داشتن راه‌های بیشتری برای دیدن و درک آنچه پیش از ما است است" (بلانترن، ۱۹۹۲: ۸۸)، احساس این است که او به زبان به عنوان کمک به ابراز خود فردی اشاره می‌کند نه به عنوان تسهیل‌کننده "ظهور متقابل". یک تفسیر ساختارگرای اجتماعی از یادگیری عمل، کار Revans را گسترش می‌دهد و ما را از محدودیت‌های عمل و یادگیری فردی آزاد می‌کند. از طریق این دیدگاه، یادگیری عملی می‌تواند به درک ما از چگونگی انجام گفتگو یا تحقیق عملی یا یادگیری تمام سیستم‌ها یا هر یک از روش‌هایی که به دنبال ارتباط فرد با یادگیری سازمانی هستند، اضافه کند.

بازنگری: چهار انتقاد در خصوص یادگیری عملی

آیا این سه تفسیر یادگیری عمل دیدگاه ما را نسبت به چهار انتقاد یادگیری عمل که قبلا به آن‌ها اشاره شد تغییر می‌دهد؟ برای در نظر گرفتن مورد سوم (یادگیری عمل بیش از حد بر روی فرد به عنوان نماینده متمرکز است: به عنوان بازیگر و یادگیرنده)، این موردی است که به احتمال زیاد توسط ساختارگرایان اجتماعی ایجاد می‌شود، تفکر خود و فرد تمرکز مخالفان است.

این به دلیل تاثیر آن بر نظریه عمومی عمل انسان و طراحان مداخلات یادگیری عمل در سازمان‌ها، این نقد از اهمیت بیشتری برخوردار است. با این حال، برای یادگیری عمل به عنوان توسعه نفس، انتقاد سوم بسیار کم‌تر

مرتبط است، همانطور که چهارمین است (مجموعه‌های یادگیری عمل می‌توانند به گروه‌های پشتیبانی برای افراد تبدیل شوند). از نقطه‌نظر خود - توسعه‌ای ممکن است در اینجا شاهد یک فرآیند درمانی ضروری باشیم که در آن افراد می‌توانند خود را به شیوه‌ای بازسازی کنند که بهتر بتوانند به آن‌ها اجازه دهند که به راه خود ادامه دهند. این انتقاد چهارم به احتمال زیاد توسط کسانی انجام می‌شود که یادگیری عملی را تغییر جهان خارجی می‌دانند، اما عدم مشارکت در مبادله و گفتگوی گسترده‌تر ممکن است نگرانی برای کسانی باشد که دیدگاه ساختارگرایانه اجتماعی دارند. نقد دوم (یادگیری عمل یک تئوری یا ضد تئوری است) کم‌تر به راحتی با آن برخورد می‌شود. یادگیری عمل روینسز در این زمینه بسیار خاص گرا است؛ مانند "کلز" (۱۹۷۰)، "مرد دانشمند"، یادگیرندگان عملی در تلاش هستند تا ساختارهای شخصی خود را در برابر جهان آزمایش کنند و به دنبال تناسب بهتر باشند. با این حال، کسانی که به دنبال ایجاد یک "یادگیری عمل انتقادی" هستند، استدلال می‌کنند که نظریه‌های خود یادگیرنده و نظریه‌های سایر اعضای مجموعه، معمولاً مبنای ناکافی برای نقد عملکرد خود هستند. اگر ما تنها نظریه‌ای را بپذیریم که از تجربه خود ما از عمل به وجود آمده است، چگونه می‌توانیم یاد بگیریم، برای مثال، ف. ام. معلمان بزرگ را به عنوان روینز هی خود تایید ارسطو و سوفوکل، سنت متیو و سنت جیمز؟ مساله در اینجا یکی از قدرت و توزیع آن است. دیدگاه ساختارگرای اجتماعی سوالات صدا، قدرت و مشارکت را به بخش کلیدی تحقیق تبدیل می‌کند. اگر چه حتی رویان‌ها مخالف ورودی‌های دانش نیستند "ما P را رد نمی‌کنیم؛ این موضوع آموزش سنتی است" چه کسی تصمیم می‌گیرد "دانش برنامه‌ریزی شده" برای چه کسی مناسب است؟ در محیط آکادمیک، سوالات مرتبط شامل موارد زیر است: برنامه‌درسی چگونه تصمیم‌گیری می‌شود؟ اگر این طور باشد، چرا؟ چه روش‌هایی برای انتقال دانش مورد استفاده قرار می‌گیرند؟ تفاوت بین دانشی که از معلم سر خانه به دانش‌آموز منتقل می‌شود و اطلاعاتی که بین هم سن و سالان مبادله می‌شود چیست؟ و غیره. در برنامه‌های کیفی، سوالات حتی سخت‌تر در رابطه با ساختارهای قدرت و اقتدار موسسات اعطا کننده وجود دارد. این ارتباط با انتقاد اول (علی‌رغم اساس آن در پرسش، یادگیری عمل به طور فزاینده‌ای در دستور کار مدیریت بلامنازع گنجانیده شده است). اگرچه کشیش تشخیص می‌دهد که بسیاری از آنچه که در یادگیری عملی آموخته است در مورد "سیاست خرد سازمان" خواهد بود و موانعی را که مدیریت ارشد ممکن است در مسیر عدم علاقه یادگیرنده عمل قرار دهد، راهنمایی دستکاری، تعویق اندازی، انعطاف‌پذیری تشخیصی، طفره رفتن و تردید، استبداد دستوری، منطقی سازی دفاعی به نظر می‌رسد (Revans, ۱۹۸۳: ۴۳-۸). برای کسانی که نسبت به انگیزه‌های مدیران ارشد محتاط هستند، چنین دیدگاهی در بهترین حالت قهرمانانه بنظر می‌رسد. آیا مدیران آنقدر شجاع هستند که در معرض خطر "محدود کردن مسیر شغلی" احتمالی مانند زیر سوال بردن فرضیات رئیس خود قرار می‌گیرند؟ دیدگاهی که ما اکنون از قدرت داریم، فراگیر بودن آن و همه چیز -

حضور در زندگی اجتماعی، تمرین نسخه‌های ساده یادگیری عمل را بسیار مشکل‌سازتر از آنچه به نظر می‌رسد در نوشته‌های روزانه می‌کند. یادگیری عمل به عنوان ساختار اجتماعی ممکن است امید بیشتری را در این زمینه ارائه دهد، ایجاد دیدگاه‌های جدید، افکار و زبان ممکن است بیش از تلاش برای تغییر چیزها، مخرب باشد. روحانیون همیشه به قدرت توطئه اشاره کرده‌اند و مجموعه به عنوان یک "جامعه عمل" جمعی می‌تواند واقعیت‌های مشترک جدید و تاثیر گذار ایجاد کند. ساخت گرای اجتماعی و سازمان یادگیری

به نظر می‌رسد که این دیدگاه در مورد یادگیری عمل چیزی بیش از جایگزین‌ها دارد، زیرا به احتمال زیاد آنچه هریسون (۱۹۹۵) آن را "تعصب به عمل" در سازمان‌های کاری می‌نامد را زیر سوال می‌برد. سازمان‌ها عمل کردن را راحت‌تر از یادگیری می‌دانند. ضرورت کار که بسیاری از درخواست‌ها را به قاطعیت و اقدام سریع تحمیل می‌کند، نه تفکر و تفکر. در عین حال، رهبران معمولاً میزان احساسات منفی در ایجاد ترس، اضطراب، خشم، خشم و خیانت را دست‌کم می‌گیرند که یادگیری را محدود به تلاش‌های کم‌خطر در بهترین حالت می‌کند (هریسون، ۱۹۹۵: ۳۹۹).

در این زمینه، تشویق افراد برای عمل کردن بر روی مشکلات ممکن است اوضاع را بدتر کند:

در سیستم‌های پیچیده و نزدیک به هم، حل مساله محلی به سرعت اثرات ناخواسته بسیاری را در دیگر بخش‌های سیستم ایجاد می‌کند. برخی از این مشکلات به مشکلاتی برای افراد درگیر در این بخش تبدیل خواهد شد. اون آداما در پیچ. حل مساله محلی بیشتر و ایجاد مشکلات بیشتر در جاهای دیگر.

این توهم مسئولیت‌پذیری است که فعال بودن در واقع فعال بودن است. فعال بودن واقعی از دیدن اینکه ما چگونه به مشکلات خود کمک می‌کنیم به وجود می‌آید (بنگ، ۱۹۹۱: ۲۰ - ۱). و دیدن اینکه چگونه ما به مشکلات خودمان کمک می‌کنیم تنها می‌تواند در سطحی فراتر از بازیگر فردی از نظر شبکه روابط داخلی یا کل سیستم اتفاق بیفتد. عمل وحشیانه ای که ما چنان متعهد به آن هستیم، این اعمال درک را غیرمحمول می‌سازد. ما بیش از حد نسبت به عمل و حل مساله تعصب داریم؛ ما معتاد هستیم (هریسون، ۱۹۹۵: ۴۰۳). آخرین چیزی که در اینجا مورد نیاز است اقداماتی برای تغییر وضعیت‌هایی است که تنها تا حدی درک شده‌اند. با پیچیده‌تر شدن و به هم پیوستن سازمان‌ها، فرد با موقعیت‌های بیشتر و بیشتری همراه می‌شود. از این مفهوم که یادگیری عمل درباره انگیزه فردی برای عمل کردن، تاثیر گذاشتن بر دیگران و تغییر موقعیت است، دیدگاه ساختارگرای اجتماعی یادگیری عمل دیدگاه جدیدی را ارائه می‌دهد که در آن فرد در یک فرآیند مشترک معنا سازی شرکت می‌کند و

به ایجاد چارچوب‌هایی از درک که در آن عمل می‌کند کمک می‌کند. جامعه عمل با دانش مشترک و روش‌های مشترک دانستن که توسط افراد درگیر در عمل ایجاد می‌شوند، متحد می‌شود (دراث و پالوس، ۱۹۹۴: ۱۱).

در این دیدگاه، موفقیت فرآیند یادگیری عملی توسط حدی ارزیابی می‌شود که توسعه معانی جدید و تحت شرایط در یک جامعه عملی خاص را تسهیل می‌کند. این تمرکز روی عمل فردی و یادگیری نیست ما فرض می‌کنیم که این اتفاقات در چنین جوامعی رخ می‌دهد بلکه روی فرآیندهای جمعی است که ظرفیت بیشتری برای تغییر کل دارند.

نتیجه‌گیری

یادگیری عمل به عنوان یک ایده تعریف شده‌است تا یک روش، که قادر به اتخاذ اشکال مختلف است. چهار انتقاد در نظر گرفته شده‌اند و نشان داده شده‌است که وقتی با سه تفسیر از ایده سنجیده می‌شوند، نیروی متفاوتی دارند. نوشته‌های ریوانس حمایت از هر سه تفسیر را نشان می‌دهد، اگر چه برای تفسیر سوم کم‌تر است، که ماهیت مشکل‌ساز فرد و عمل فردی در سازمان‌هایی که به عنوان کل سیستم‌ها و به عنوان جوامع عمل دیده می‌شوند را نشان می‌دهد. دیدگاه ساختارگرای اجتماعی براساس پروژه یادگیری عملی ساخته می‌شود و برخی از راه‌های تمرکز بر رابطه، واقعیت‌های اجتماعی جدید و درک جمعی، عمل و یادگیری را ارائه می‌دهد. با توجه به علاقه فعلی به یادگیری سازمانی، این دیدگاه به عنوان چیزی که به احتمال زیاد زاینده احتمالات و شیوه‌های جدید است، ظهور می‌کند.

The Internationalization of Management Learning: Towards a Radical Perspective

Anna Lorbiecki

بین‌المللی شدن یادگیری مدیریت: به سوی دیدگاهی رادیکال

دیدگاه گسترده‌ای وجود دارد مبنی بر اینکه رشد شرکت‌های چند ملیتی و روند رو به رشد در ادغام‌ها، تملک‌ها و سرمایه‌گذاری‌های مشترک به ناچار مدیریت را بین‌المللی خواهد کرد و بنابراین، همانطور که جکسون اشاره کرد، "نگاه کردن به مدیریت به عنوان یک فعالیت محلی، براساس یک کشور، بدون تماس با جامعه بین‌المللی گسترده‌تر" (Xi: ۱۹۹۵) آسان‌تر خواهد بود. با این حال، چنین دیدگاهی، دست سنگینی بر مدارس کسب‌وکار و شرکت‌ها گذاشته‌است زیرا آن‌ها را مجبور کرده‌است تا شیوه‌های خود را بررسی کنند و به دنبال راه‌های بین‌المللی کردن آموزش مدیریتی و ارائه توسعه خود باشند. در نتیجه این بررسی‌ها، تاکید عمدتاً بر دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیریت بین‌المللی (برای مثال، لوران ۱۹۸۳؛ باره‌ام و ویلز ۱۹۹۲) یا بر فرصت‌هایی برای افزایش در معرض قرار گرفتن بین‌المللی، مانند تکالیف بین‌المللی یا دوره‌های تحصیل در خارج از کشور.

اما به نظر من این تنها بخشی از تصویر است: یادگیری موثرتر شدن در یک عرصه بین‌المللی همچنین شامل درک فرآیندهای گسترده‌تر، عمیق‌تر، سیاسی و اجتماعی در محل کار به شیوه‌ای است که در آن از مدیریت بین‌المللی صحبت می‌شود، به تصویر کشیده می‌شود و ارائه می‌شود. من استدلال می‌کنم که شیوه‌ای که در آن مدیریت بین‌المللی درک شده و مورد بحث قرار گرفته‌است، فرضیات عمیقاً جاسازی‌شده در ماهیت حقیقت، مردم و دانش را منعکس می‌کند. در بخش اول این فصل، پنج دیدگاه در مورد مدیریت بین‌المللی بررسی و ارزیابی می‌شوند تا نشان دهند که چگونه فرضیات متفاوت در حدی که باور بر این است که مردم متفاوت هستند، نظریه و عمل مدیریت بین‌المللی را تحت‌تاثیر قرار می‌دهند. چهار مورد از این دیدگاه‌ها از طبقه‌بندی کالاسز (۱۹۹۲) مطالعات مدیریتی بر روی فرهنگ‌های دیگر جهانی، تطبیقی، نسبی و پس ساختاری / قوم شناختی استخراج شده‌است. سپس این محدوده را با اضافه کردن دیدگاه پنجم، رادیکال برجسب گذاری شده، که شامل (a) تفحص انتقادی، (b) پایه اخلاقی برای اقدام، و (c) چند گفتمان‌ها گسترش می‌دهم.

در بخش دوم این فصل، این دیدگاه رادیکال را به دو موضوع اصلی یادگیری مدیریت بین‌المللی اعمال می‌کنم: اول، مساله مفهومی غلبه بر مسئولیت حاکمیت و دوم، مساله عملی.

موضوع آموزش و پرورش مدیران بین‌المللی. در هر دو مورد، یک دیدگاه رادیکال نشان می‌دهد که چگونه لفاظی سستی یادگیری مدیریت بین‌المللی عدم تقارن قدرت را مخفی می‌کند که ممکن است باعث ایجاد یا تداوم یک شکاف مخرب بین گروه‌های ممتاز مدیران بین‌المللی و بقیه نیروی کار محلی باقی مانده، در هر کجا که باشند، شود.

پنج دیدگاه درباره مدیریت بین‌المللی

در گفتمان مدیریت غربی بحث قابل توجهی در این مورد وجود دارد که آیا مدیریت بین‌المللی صرفاً بسط مدیریت داخلی است، یا اینکه چیزی از نظر کیفی متفاوت است. همانطور که رالستون، گوستاو، چونگ و ترپسترا (۱۹۹۳) اشاره کردند، این بحث بین دو موضع، هم‌گرایی و واگرایی، قطبی شده است. موضع تعارض پیشنهاد می‌کند که مدیران در کشورهای صنعتی، نگرش‌ها و رفتارهای مشترک مدیران در دیگر کشورهای سه‌گانه هند را علی‌رغم تفاوت‌های فرهنگی، بپذیرند؛ که سرمایه‌داری، فن‌آوری، ساختار و جهت‌گیری جهانی بسیاری از شرکت‌ها، مدیران را به سمت اتخاذ یک رویکرد "بهترین راه" برای مدیریت سازمان‌ها در سراسر جهان سوق خواهد داد؛ آن مدیریت میان فرهنگی در نهایت غیر ضروری خواهد بود. و اینکه نظریه مدیریت استاندارد قابل اعمال است و می‌توان آن را به هر گروه فرهنگی انتقال داد. در مقابل، موضع واگرایی نشان می‌دهد که به هر دلیلی (که ممکن است مراحل مختلف توسعه اقتصادی، سیستم‌های مختلف دولتی، تفاوت‌های اقلیمی، مسائل حاکمیت یا حدی که یک کشور در معرض تهاجم قرار دارد)، دسته‌های متمایزی از بشریت وجود دارد که در آن افراد ارزش‌های متنوع فرهنگی را با وجود هر گونه شباهت اقتصادی و اجتماعی بین ملت‌ها حفظ می‌کنند، که نیاز به نظریه مدیریت انتشار و دانش را ثابت می‌کند. با این حال، بحث هم‌گرایی / واگرایی بالا توسط کالاس (۱۹۹۲) که آن را بیشتر به عنوان بحثی در مورد اینکه آیا نظریه استاندارد یا متنوع باید در مدیریت بین‌المللی مورد استفاده قرار گیرد، تفسیر و سیاسی شده است، بلکه در مورد اینکه آیا جهان در نهایت بیشتر شبیه یا غیر مشابه جوامع غربی خواهد بود. تحت تفسیر او، فرضیه هم‌گرایی باید به عنوان یک دیدگاه یک‌سان از جمعیت‌های قومی در اروپای غربی غالب در نظر گرفته شود! پاپ‌سازی‌های انگلیسی - آمریکایی، با آخرین "جهان را" (اسپیواک، نقل شده در هاراسیم، ۱۹۹۰) با توجه به قدرت و نفوذ خود؛ و فرضیه واگرایی معادل با دیدگاه کثرت‌گرایانه تر از جمعیت‌های قومی است که در آن روابط قدرت نامتقارن بین نژادها شناسایی و مورد رقابت قرار

می‌گیرند. کالاس دیدگاه خود را با ارائه ماتریسی مبتنی بر چهار دسته‌بندی مطالعات مدیریت در فرهنگ‌های دیگر و سه حالت استدلال بلاغی که اغلب در نوشته‌های غربی نشان می‌دهند که چگونه "دیگران در جهان" متفاوت هستند اثبات کرد (کالاس، ۱۹۹۲: ۲۰۵). روش او برای طبقه‌بندی دیدگاه‌های جهان‌شمول، نسبی، نسبی و پسا ساختاری / قوم‌شناختی مدیریت توسط او تعیین شد.

او معتقد بود که هر مطالعه خاصی فرض می‌کند که نظریه توسعه‌یافته در آمریکا یا اروپای غربی می‌تواند به دیگر گروه‌های اجتماعی - فرهنگی منتقل شود.

او سپس طبقه‌بندی خود را بر روی پیوستار هم‌گرایی / واگرایی (همانطور که در جدول ۱۵.۱ نشان داده شده است) با دیدگاهی جهان‌شمول قرار داد که هم‌گرایی را نشان می‌دهد، دیدگاه قوم‌شناختی پس از ساختاربندی با فرض واگرایی، و دیدگاه‌های تطبیقی و نسبی که زمینه‌یابی را به گونه‌ای بین دو دیدگاه به اشتراک می‌گذارند.

کالاس سپس ارزش‌های اکتشافی سه حالت بلاغی زمان، نژاد و صدا را تجزیه و تحلیل کرد و به این موضوع اشاره کرد که چگونه این باورها تحت هر دیدگاه تغییر می‌کنند، بنابراین باعث ظهور باورهای مختلف در روشی می‌شود که در آن مردم مورد توجه قرار می‌گیرند، و او به طور خلاصه بیان کرد که چگونه این باورها بر دانش حاصل تاثیر می‌گذارند.

Table 15.1 *Calas's framework for rhetorical analysis: summary of arguments*

		Epistemological base			
		Convergence		Divergence	
Research category:	Universalistic	Comparative	Relativistic	Post-structural ethnographic	
Rhetorical arguments					
Time	They are behind.	Have they progressed?	Difference should not impede arriving together at the same communication plane.	Time/space used as arbitrary categories: Who is constructing them?	
Race	They are inferior.	Eliminate differences once an assessment of similarities indicates such a possibility.	Differences should not create problems as long as they are understood.	Race as the mark of difference and the visible sign to end comparison.	
Voice	They cannot represent themselves.	Evaluation of other meanings to assess their progress.	To come to the same plane it is necessary to translate different meanings.	Theorizing? Whose theorizing? For what purposes?	
	Convergence hypothesis. One best way.	Convergence hypothesis implied. Contingency views.	Divergence hypothesis. Other theories must be developed.	Questions the notion of theory and research as knowledge.	
Resulting knowledge	Developed people do knowledge.	Developed people do knowledge. Others will eventually.	Attempts to do 'other's knowledges' result in comparative strategies.	Focus on the construction of knowledge as a core problem.	

اکنون هر یک از این چهار دیدگاه برای تفکر غالب در مورد نظریه و عمل مدیریت بین‌المللی در نقاط خاصی از زمان به منظور شناسایی رویکردهای مختلف به یادگیری مدیریت بین‌المللی به کار گرفته خواهند شد.

نگاهی جهان‌شمول به مدیریت بین‌المللی

اصول جامعیت مبتنی بر دو فرض اصلی هستند: این که ممکن است دانش مستقیم از واقعیت وجود داشته باشد؛ و علم و عقل را باید برای یافتن "حقیقت غایی" برای همه به کار برد. در یک تفسیر مدرنیستی، این فرضیات

منجر به این باور شد که اگر قرار باشد بشریت از جهل آزاد شود، شرور طبیعی و اجتماعی باید شناسایی و تسخیر شوند. کالاس (۱۹۹۲) سه حالت بلاغی را در این تفسیر شناسایی کرد: زمان برای نشان دادن پیشرفت و تمایز بین نژاد "توسعه‌یافته" یا "توسعه‌نیافته" (یا به عبارت دیگر ملیت یا هویت به عنوان اصطلاحی که به ندرت مورد استناد قرار می‌گیرد) به عنوان عامل اساسی یا بیولوژیکی ظرفیت برای تفکر منطقی استفاده می‌شود. و صدا به عنوان ایده "کسی که در اینجا حقیقت را می‌گوید" به کار می‌رود (Calas, ۱۹۹۲: ۲۰۸). استفاده از این شیوه‌های استدلالی در یک دیدگاه جهان‌شمول مدرن منجر به این فرض می‌شود که تنها افراد "توسعه‌یافته" می‌توانند دانش مفیدی تولید کنند، که مردم "توسعه‌نیافته" پایین‌تر و ناتوان هستند، بنابراین، خود را نشان می‌دهند. این فرض برتری یا کهنتری طبیعی در گفتمان‌های انسانی و اجتماعی دهه ۱۹۰۰ منعکس شد زمانی که اصطلاح فرهنگ ارتباط نزدیکی با مفاهیم نخبگان اجتماعی مانند اصلاح ذهن، یا سلیقه‌ها و رفتارها براساس آموزش و پرورش برتر داشت. همان‌طور که هلر (۱۹۸۵) اشاره می‌کند، این تعریف از فرهنگ نیز با جنبه فکری تمدن مشخص شد، و هجی کردن آلمانی آن به طور گسترده در اروپا قبل از جنگ جهانی دوم برای حمایت از استدلال‌ها در مورد برتری اجتماعی و نژادی برخی گروه‌ها نسبت به دیگران مورد استفاده قرار گرفت. هنگامی که این فرض از خود برتر بینی طبیعی یا خود کم‌بینی در یک زمینه مدیریتی مدرن قرار داده شد، منجر به این باور شد که روش‌های مدیریتی سازگار جهانی وجود دارند. که یک راه خوب برای اداره کردن وجود دارد و تنها افراد توسعه‌یافته و تحصیل‌کرده قادر به ساختن دانش هستند. این دیدگاه که تنها نژادهای "توسعه‌یافته" می‌توانند دانش ارزشمندی را استخراج کنند، توسط نرخ پایین سواد بزرگسالان در نژادهای "توسعه‌نیافته" و فقدان متون مدیریتی آنها تایید شد. از آنجا که اکثریت قریب به اتفاق نظریه‌های "مدیریت علمی" همزمان با گفتمان‌های فرهنگی در برتری نژادی جمعیت‌های غربی تکامل یافتند، به اعتقاد من، دشوار است که بحث کنیم که متون مدیریت اولیه، چه آگاهانه و چه ناخودآگاه، تحت‌تأثیر استدلال‌های اجتماعی در گردش عمومی در آن زمان قرار نگرفته‌اند. اگرچه همان‌طور که بویاسیلر و آدلر (۱۹۹۱) اشاره می‌کنند، این متون مدیریتی علمی در اصل توسط دانشگاهیان آمریکایی برای مصرف بازار داخلی آمریکا توسعه یافتند، آنها، به دلیل تسلط USAs در تامین آموزش مدیریت در سراسر جهان، به شدت بر روشی که در آن مدیریت در ابتدا تصور و اجرا شد، تأثیر گذار بودند. سلطه غرب در تامین آموزش مدیریت منجر به این باور رایج شد که مدل‌های منطقی و علمی مدیریت از نظر جهانی معتبر هستند. این باور جهان‌شمول نبود. با این همه به طور جدی از او سؤال کردند

تا دهه ۱۹۶۰ که موقعیت‌های اقتصادی آمریکا و دیگر کشورهای اروپایی در اقتصاد جهانی به طور مکرر با ورود به بازارهای کلیدی داخلی خود، مانند الکترونیک و خودرو، به چالش کشیده شد. این تاخت و تاز، که در ابتدا توسط ژاپنی‌ها رهبری می‌شد اما بعدها توسط چین و "چهار ببرهای آسیایی" به تعویق افتاد، برای کشورهای

غربی فشار آورد تا استراتژی‌های اقتصادی خود را تغییر دهند و یاد بگیرند که با کشورها و گروه‌های تجاری رقابت کنند که حداقل به اندازه کشورهای قبلی که خود را به عنوان مدیریت ابداع شده می‌دیدند موفق بودند.

دیدگاه تطبیقی در خصوص مدیریت بین‌المللی

اگر چه دیدگاه تطبیقی در مورد مدیریت بین‌المللی هنوز هم شامل این فرض است که یک "حقیقت" نهایی وجود دارد، شامل این باور فلسفی است که انسان‌ها تنها به دانستن آنچه از نظر تاریخی یا فرهنگی آماده دانستن هستند، محدود می‌شوند. این فرضیات باورهای قبلی را در قوانین طبیعی خود برتر بینی یا خود کم‌بینی جای می‌دهند و آن‌ها را با باور به اصل توسعه اجتماعی جایگزین می‌کنند که با تغییر در سه حالت استدلال نشان داده می‌شود. تحت یک دیدگاه مقایسه‌ای، از زمان به صورت نوعی برای نشان دادن فواصل بین رویدادهای معنادار اجتماعی - فرهنگی استفاده می‌شود (به عنوان مثال، خداگرایی، صنعتی شدن، پست‌مدرنیسم)؛ برای جدا کردن هر چه پیشرفته‌تر از هر چه کم‌تر استفاده می‌شود. و صدا را به عنوان یک وسیله معتبر برای قضاوت در مورد این که دیگران چه می‌گویند به کار می‌برند یا نه. استفاده از این حالت‌های استدلالی در یک دیدگاه مقایسه‌ای منجر به این باور شد که تمام بشریت می‌تواند در خلق دانش ارزشمند سهمی باشد وقتی که آن را برای نژادهای پیشرفته نشان داد که آن نیز پیشرفت کرده بود.

اصل توسعه اجتماعی و موقعیت کشورهای پیشرفته در واکنش جهان غرب به اقتصادهای در حال افول خلاصه شد، که ویژگی آن علاقه جدید به یادگیری از کشورهای دیگر در مورد چگونگی مدیریت آن‌ها در آنجا بود. با این حال، به رسمیت شناختن و پذیرش برخی از کشورهای دیگر که پیشرفت کرده بودند، محدود به کشورهای ثروتمند بود و بررسی شیوه‌های مدیریتی در کشورهای با ثروت کم‌تر را کنار گذاشت. واکنش‌های اولیه آکادمیک به تهدید جدید رقابت شامل مطالعات تطبیقی در مورد (اصولاً) شیوه‌های مدیریتی آمریکا و ژاپن بود تا ببینند آیا درس‌هایی وجود دارد که باید از ژاپن فرا گرفته شود یا خیر. این مطالعات با انتشار چندین فروشنده برتر (اوجی، ۱۹۸۱؛ پاسلز و آتوز، ۱۹۸۱، برای مثال)، که تلاش کردند تا مدیریت ژاپنی و شیوه‌های مدیریت منابع انسانی (HRM) مانند تصمیم‌گیری مبتنی بر رضایت و امنیت شغلی بالا را در زمینه آمریکایی ارزیابی و تفسیر کنند، تایید شدند. این ارزیابی‌ها منجر به انتشار مقالات متمرکز داخلی شد که ادعا می‌کردند بسیاری از شیوه‌های ظاهراً برتر ژاپنی در موفق‌ترین شرکت‌های آمریکایی مانند دیجیتال، آی بی ام، مک دونالدز و جنرال موتورز وجود دارند (دوباره یک رویکرد مقایسه‌ای). موفقیت این شرکت‌ها به دلیل نگرش‌های حمایتی شدید نسبت به کارکنان، توجه به مدیریت فرهنگ سازمانی و ایجاد یک شرکت بود.

نگاهی دوباره به مدیریت بین‌المللی

اما در طول ساله‌ای پرفراز و نشیب، عوامل متعددی به تمرکز مجدد بر دانش مورد نیاز برای مدیریت بین‌المللی کمک کردند. اگرچه مطالعات تطبیقی توجه را به اهمیت در نظر گرفتن مسائل فرهنگی در نظریه و عمل مدیریت ملی و بین‌المللی جلب کرده بود، بسیاری از شرکت‌های آمریکایی ظاهراً عالی سقوط کردند. افزایش مستمر در قدرت اقتصادی ژاپن و ظهور کشورهای آسیایی، مانند هند، به عنوان بازیگران مهم در حق خود، نگرانی در مورد سطحی بودن بسیاری از مطالعات قبلی در مورد شیوه‌های مدیریتی ملی و بین‌المللی را برانگیخته است. در این نقطه، نسبیتهای در مورد مدیریت بین‌المللی ظهور کرد، که اصول انسانی بیشتری را منعکس می‌کرد که شامل تحمل بیشتری از این احتمال بود که اصول و ارزش‌های متفاوت می‌توانند مفاهیم "حقیقت" را، در صورت متفاوت بودن، به یک اندازه معتبر کنند. در اینجا از استدلال‌های بلاغی برای حمایت از چارچوب‌های کثرت‌گرایانه ارجاع با زمان استفاده شد که به طور همزمان برای تاکید بر اینکه "همه ما یک فضا را اشغال کرده‌ایم و بنابراین می‌توانیم با یکدیگر صحبت کنیم، حتی اگر اختلاف داشته باشیم؛ نژاد برای طبقه‌بندی این تفاوت‌ها در ارزش‌ها و باورهای ملی و صدای دعوت شده برای سخن گفتن با "دیگری" که باید به آن نیز گوش فرا داد، به کار رفت. کار هافستد (۱۹۸۰) بر روی تفاوت‌های فرهنگی شاید شناخته‌شده‌ترین مثال دیدگاه نسبیتهای در مدیریت بین‌المللی باشد. مطالعه اصلی او یک گونه‌شناسی چهار مرحله‌ای از تفاوت‌های فرهنگی را پیشنهاد داد و توسط او برای نشان دادن اینکه چرا نظریه‌های مدیریت آمریکا در خارج از کشور اعمال نمی‌شوند، مورد استفاده قرار گرفت. مدل هافستد ابعاد کلیدی فرهنگ را پیشنهاد می‌کند: جمع‌گرایی در مقابل جمع‌گرایی؛ فاصله قدرت: مردانگی در برابر مینی‌گرایی آهن؛ و اجتناب از عدم قطعیت. او اخیراً به این فهرست ایده "پویایی کنفوسیوسی" را اضافه کرده‌است، که اساساً موضوع این است که آیا افراد و کسب و کارها دیدگاه بلند مدت یا کوتاهی از روابط و سرمایه‌گذاری‌ها دارند (پویایی در حال پیشرفت است). سپس تحقیق هافستد کشورها را در جهان بر روی هر یک از این ابعاد طبقه‌بندی می‌کند و از این طریق می‌توان مشاهده کرد که هر کشوری تا چه حد از کشوری دیگر فاصله می‌گیرد. محققان دیگر طرح طبقه‌بندی متفاوتی را پیشنهاد کرده‌اند: خاص‌گرایی در مقابل جهان‌شمول‌گرایی؛ (Hall, ۱۹۹۵) دیدگاه ابزاری در برابر دیدگاه اجتماعی کسب‌وکار؛ (Laurent, ۱۹۸۳) و همدن‌ترنر و ترومپنارس (۱۹۹۳) هفت فرهنگ مختلف سرمایه‌داری را توصیف می‌کنند. با این حال، دیدگاه نسبیتهای در مورد مدیریت بین‌المللی کاملاً نگران‌کننده است، زیرا تعریف آن از فرهنگ به فرض ارزش‌ها و باورهای "مشترک" بستگی دارد که از پس ساختاری با هم تبانی می‌کنند! دیدگاه قوم‌شناختی در ذیل با پیش‌داوری‌ها و دانش ممتاز مورد بحث قرار گرفته‌است. برای مثال، اگر تحلیل هافستد از کشورهای دارای خط ماسکو بالا در انتخاب مدیران برای

ماموریت‌های بین‌المللی مورد استفاده قرار می‌گرفت، زنان را می‌توان از کار در ژاپن یا آمریکای جنوبی کنار گذاشت.

دیدگاه پسا ساختارگرایی / قوم‌نگاری در مدیریت بین‌المللی

با این حال، دیدگاه پسا ساختارگرایی / قوم‌نگاری در مورد مدیریت بین‌المللی استدلال می‌کند که جستجوی حقیقت بر این اساس است که حقایق بسیاری وجود دارند که هیچ یک از آن‌ها را نمی‌توان اثبات کرد یا رد کرد. در این دیدگاه، زمان به عنوان یک مقوله اختیاری در نظر گرفته می‌شود که به هر فاصله زمانی ارتباطی ندارد، بنابراین، عبارات تخلیه مانند "توسعه یافته" و "کم‌تر توسعه یافته" از معنای قبلی خود را از دست می‌دهند؛ نژاد به عنوان "نشانه مشهود رقابت" (کلاس، ۱۹۹۲: ۲۱۷) در برابر استفاده از کلیشه‌های نژادی که به شدت در گفتمان‌های مدیریت بین‌المللی وجود دارد، مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ و صدا به طور متناقض برای زیر سوال بردن توانایی خود در ساخت دانش به کار می‌رود. مدل‌های نسبی فرهنگ به شدت مورد انتقاد قرار می‌گیرند زیرا مفهوم فرهنگ به عنوان استعاره ریشه برای نسبت دادن تفاوت‌های ملی در مدیریت و فرهنگ به تفاوت‌های نژادی در ارزش‌ها و باورهای مشترک به کار می‌رود. مفهوم ارزش‌ها و باورهای مشترک یک شرط اساسی برای بسیاری از تفاسیر مرسوم از فرهنگ مانند هافستد، نیز از دیدگاه پسا ساختارگرایی / قوم‌نگاری مشکل ساز است. به عنوان مثال، بارت (۱۹۸۹) نقدی بر مدل‌های نسبیتی با این استدلال ارائه می‌دهد که دیدگاه‌های آنچه که به طور معمول فرهنگ نامیده می‌شوند، اغلب در دام تفسیر نادرست از توصیف برای توضیح قرار می‌گیرند. او استدلال می‌کند که فرهنگ یک کد مخفی برای رمزگشایی نیست، بلکه یک محصول نسبتاً ناپایدار از روشی است که مردم معنا خلق می‌کنند. از این رو، معانی فرهنگی برای همه اعضای جمعیت یک‌سان نیستند: آن‌ها به جنسیت، نژاد و مکان و موقعیت‌های بازیگران فردی در جامعه و تجارب، دانش و جهت گیری‌های متمایز آن‌ها بستگی دارند. این سوالات پس از ساختاری / قوم شناختی در مورد اعتبار تصویر محبوب از کلیت و شرم ارزش‌ها و باورها، در چیزی که معمولاً فرهنگ نامیده می‌شود، و در انجام این کار، اثربخشی بحث هم‌گرایی / واگرایی را به چالش می‌کشد زیرا هر دو موقعیت در آن بحث از تصویر محبوب فرهنگ برای حمایت از استدلال‌های خود استفاده می‌کنند. با این حال، بارت ممکن است متهم به ارائه یک تفسیر غربی از وضعیت موجود نظم اجتماعی باشد، همانطور که جوامع دیگر ممکن است خود را در تقسیمات طبقاتی، درگیری‌های نژادی و بیگانگی کم‌تر پراکنده بدانند. از سوی دیگر، استدلال او ممکن است همچنان معتبر باشد زیرا نظم اجتماعی مخرب به نظر می‌رسد که یک پدیده جهانی با ناآرامی‌های مدنی و نژادی باشد! تنش‌ها و درگیری‌های قومی در بسیاری از مناطق، مانند آفریقا و خاورمیانه، و همچنین در مناطق آمریکا و اروپا بروز می‌کند.

برای جدا کردن یک دیدگاه رادیکال در مورد مدیریت بین‌المللی، دیدگاه‌های جهانی، تطبیقی، نسبی‌گرا و پسا‌ساختارگرا، من در حال حاضر طبقه‌بندی او را با اضافه کردن یک پنجم به یک رادیکال آینده‌نگر، با برجسب "رادیکال" بسط می‌دهم، که پس از ساختاری انتقاد می‌کند!

این دیدگاه رادیکال تحت تاثیر نوشته‌های کوچک گرایانه قرار گرفته است (به عنوان مثال، هوبارد و راندال، ۱۹۸۸؛ استار، ۱۹۹۱؛ آنتال و ایزریلی، ۱۹۹۴؛ و فرگوسن، ۱۹۹۶) و بحث پسااستعماری (به عنوان مثال اسپواک، ۱۹۹۳؛ سعید، ۱۹۹۵؛ و باها، ۱۹۹۶) و استدلال می‌کند که پذیرش شناختی وجود حقایق چندگانه و زیر سوال بردن طبقات ساخته‌شده از نظر اجتماعی، راه‌گزینی از میراث این طبقات از پیش تعیین‌شده فراهم نمی‌کند. همان‌طور که فرگوسن اشاره می‌کند، "باز شدن لبه‌های آگاهانه برای صحبت کردن" ما را به قدری کثرت‌گرا، تکه‌تکه‌شده و عصری‌شده باقی می‌گذارد که ما بدون یک پایه قابل‌تعمیم از سیاست همبستگی یا راهنمایی در مورد اینکه "چه اصول عدالت برای جبران توزیع نابرابر قدرت، دارایی و منابع استفاده کنیم" باقی خواهیم ماند (فرگوسن، ۱۹۹۶: ۵۷۷). بنابراین، یک دیدگاه رادیکال پیشنهاد می‌کند: (الف) یک موضع انتقادی در همه جوامع از این فرض که همه آن‌ها شامل نخبگان و طبقات پایین جامعه هستند، و طبقات فردی که به هویت و صدای برخی امتیاز می‌دهند، در حالی که به‌طور همزمان از هویت و صدای دیگران سو استفاده می‌کنند؛ (ب) یک اساس اخلاقی برای این اقدام که شامل دستورالعمل‌های عدالت اجتماعی به عنوان ابزاری برای سرنگونی سیستم‌های فعلی بهره‌برداری، وابستگی و تسلط است؛ و (ج) چندگفتمان‌هایی که به جای برنامه‌های انحصاری، برنامه‌های فراگیر تولید می‌کنند. با این حال، در دفاع از این دیدگاه رادیکال، می‌دانم که می‌توانم متهم به ترویج ایدئولوژی لیبرال غربی به شیوه‌ای جهان‌شمول شوم که فضایل عدالت، تحمل و احترام برابر را به تصویر می‌کشد. (Bhabha, ۱۹۹۶) از آنجا که در حال حاضر هیچ راه‌گزینی از این پارادوکس نمی‌بینم، اکنون یک رویکرد عملگرایانه را اتخاذ می‌کنم تا ببینم که آیا می‌توان از یک دیدگاه رادیکال برای روشن کردن مسائل یادگیری مدیریت بین‌المللی معمول استفاده کرد یا خیر. بنابراین در بخش دوم این فصل یک دیدگاه رادیکال را در دو موضوع اصلی اعمال می‌کنم: اول، مساله مفهومی غلبه بر مسئولیت حاکمیت، و دوم، مساله عملی آموزش و توسعه مدیران بین‌المللی.

به‌کارگیری دیدگاه رادیکال در یادگیری مدیریت بین‌المللی

مباحث مربوط به مدیریت بین‌المللی اغلب این دیدگاه را مطرح می‌کند که تشدید رقابت بین ملت‌ها و بنگاه‌های اقتصادی، کاهش تعرفه‌های مرزی و پیشرفت در فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات، عوامل اصلی در گسترش آن بوده‌اند.

ادغام‌ها، تملک‌ها، سرمایه‌گذاری‌های مشترک و اتحادهای استراتژیک به عنوان ابزاری مناسب برای گسترش بین‌المللی ظاهر شده‌اند زیرا آن‌ها دسترسی به طیف گسترده‌ای از منابع، دانش، مهارت و تخصص مورد نیاز برای مدیریت بین‌المللی را فراهم می‌کنند. با این حال، گسترش مدیریت به عرصه بین‌المللی با مجموعه جدیدی از مشکلات یادگیری مدیریت همراه است که چگونه مسئولیت خارجی را مدیریت کنند که ناشی از افزایش اندازه، دامنه و پیچیدگی انجام کسب‌وکار در داخل و خارج از کشور است.

در سراسر ملل. روشی که در آن شرکت‌ها، مدارس کسب‌وکار و افراد بومی به مقابله با این مشکلات می‌پردازند، همانطور که در بالا بحث شد، با توجه به دیدگاه اتخاذ شده متفاوت خواهد بود. اکنون یک دیدگاه رادیکال برای نشان دادن این که چگونه استراتژی‌های مورد استفاده برای (۱) غلبه بر مسئولیت خارجی و (۲) توسعه مدیران بین‌المللی، اغلب قدرت نامتقارن متفاوت بین کشورها، گروه‌های نژادی و مردان و زنان را نادیده می‌گیرند، استفاده خواهد شد، در نتیجه نابرابری‌های موجود در بازار کار بین‌المللی را تداوم می‌بخشد.

یادگیری غلبه بر مسئولیت حکومت

یک دغدغه اصلی برای سازمان‌های فراملی، شناسایی راه‌حلی برای غلبه بر آنچه که زهیر (۱۹۹۵) آن را "مسئولیت معنوی" می‌نامد، می‌باشد. در زمان مدیریت بین‌المللی، هزینه‌های احساسی و اقتصادی ناشی از افزایش اندازه شرکت است. از نیاز به هماهنگی در یک فاصله جغرافیایی گسترده‌تر؛ از عدم آشنایی با محیط اطراف؛ و از نظر اقتصادی، سیاسی و اجتماعی با هم تفاوت دارند. یک راه‌حل مدیریتی محبوب برای غلبه بر مسئولیت حاکمیت، این است که شرکت‌های بین‌المللی و مدیران آن‌ها توصیه کنند که "جهانی فکر کنند و به صورت محلی عمل کنند". این تذکر یک ارتباط مستقیم با بحث واگرایی هم‌گرایی فراهم می‌کند زیرا تلاش می‌کند تا دو بعد قطبی آن بحث را در یک چارچوب مرجع ادغام کند. دستیابی به تفکر جهانی و عمل محلی در عمل مشکل‌ساز است، زیرا اصول مدرن و جهان‌شمول که اغلب در جهانی شدن فرض می‌شوند، به طور قابل توجهی مخالف مفاهیم پسا ساختاری / قوم شناختی هستند که برای تشویق عمل محلی و معانی جمعی مورد نیاز هستند. تنش ناشی از تلاش‌ها برای مدیریت همزمان دوگانگی تفکر جهانی شده و فعالیت‌های محلی در تجزیه و تحلیل سوچ - اوگرن و جانستون (۱۹۹۴) از استراتژی‌هایی که شرکت‌ها و افراد برای غلبه بر مسئولیت خارجی استفاده می‌کنند، برجسته شده‌است. این نویسندگان معتقدند که این استراتژی‌ها را می‌توان به دو نوع گسترده تقسیم کرد. نوع اول استراتژی مبتنی بر یکپارچه‌سازی است که تلاش می‌کند تا مسئولیت خارجی را با استانداردهای سازسازی ساختارها، سیستم‌ها و فرآیندها در سراسر سازمان به عنوان ابزاری برای سرکوب انحراف از جاه‌طلبی‌های متمرکز و جهانی

کاهش دهد. مفاهیم اصلی برای یادگیری مدیریت بین‌المللی، تحت این سناریو، انتخاب افرادی است که به کنترل متمرکز پایبند باشند و سپس آن‌ها را با تحریک فرهنگ سازمانی فراملی برای ایجاد یک نیروی کار یکپارچه که همگی به سمت اهداف، باورها و ارزش‌های مشترک، بدون توجه به محل کارشان حرکت می‌کنند، اجتماعی کنند. نوع دوم استراتژی مبتنی بر تمایز و تلاش برای کاهش مسئولیت خارجی با پذیرش تغییرات در فعالیت‌های مدیریتی است که برای حفظ هویت محلی، منافع و پاسخگویی ضروری است. تحت این سناریو، پیامدهای یادگیری مدیریت کاملاً متفاوت هستند زیرا تاکید بر استخدام نیروی کار متنوع و ایجاد فرآیندهای توسعه است که به افراد کمک می‌کند تا مدیریت تفاوت‌ها در ارزش‌ها و باورهای ناشی از این تنوع را بیاموزند.

اصل "جهانی فکر کردن و عمل کردن" محلی است. با این حال، از منظر رادیکال مشکل‌ساز است. یکی از این مشکلات در نقد واژه‌های "جهانی" و "محلی" مطرح می‌شود که لاتور (۱۹۹۳) مدعی است نه به طور تجربی قابل مشاهده است و نه از نظر نظری امکان پذیر. همانطور که نویسنده آن را بیان می‌کند، کلمات "جهانی" و "محلی" نقطه نظرات را در شبکه‌هایی ارائه می‌دهند که ذاتاً نه جهانی هستند و نه محلی بلکه "کم و بیش طولانی یا کم اتصال" هستند (Latour, ۱۹۹۳: ۱۲۲). دیدگاه مرسوم. با این حال، عبارت "جهانی" و "محلی" را با مفهوم مکان، با معنای مکان، با معنای مکان "جهانی" یا "همه جا حاضر" و "محلی" مرتبط با مکان خاص، برابر می‌داند. واژه "کانون"، به اشتباه و نوستالژیک، بیشتر گیج شده است. با "جامعه"، این انتظار غلط را به وجود می‌آورد که مردمی که در مجاورت یکدیگر زندگی می‌کنند، به نوعی با سنت‌های آن همسایگی، شهر، یا دولت ملی پیوند می‌خورند و بنابراین، ملزم به اشتراک گذاری ذهنیت مشابهی هستند. همان طور که مسی (۱۹۹۴):
۱۲۱) اشاره کرد، این دیدگاه که آداب و رسوم یا تفکر خاص در یک مکان وجود دارد، با تصاویر ایده‌آل تولید شده توسط صنعت گردشگری و صنعت میراث که به سرعت در حال رشد است، تقویت می‌شود، که به طور رماتیک لحظات گذشته مکان را در زمان ("لنکشایر واقعی") منجمد می‌کند و در انجام این کار، داستانی از ماهیت "واقعی" یک مکان در تضاد با رفت و آمد واقعی صنعت و مهاجرت ارائه می‌دهد. این تصاویر ایده‌آل از هویت‌های محلی محدود را نیز می‌توان در متون مدیریتی یافت که ادعا می‌کنند دسته‌بندی تمام ساکنان یک مکان خاص به عنوان "ژاپنی"، یا انگلیسی یا حتی اروپایی ممکن است. همسایگان، شهرها و دولت‌های ملی از این قرارند. همانطور که بامر توضیح می‌دهد، تقسیم‌بندی بسیار بیشتری در گروه‌بندی‌های اجتماعی و ترکیب چند نژادی نسبت به تصاویر افسانه‌ای وجود دارد که ما باید باور کنیم. جدایی مردم از فرهنگ بومی شان یا از طریق جابجایی فیزیکی (به عنوان پناهنده، مهاجر، تبعید یا مهاجر) و یا تاثیر استعمارگر یک فرهنگ خارجی چیزی که من در اینجا جابجایی می‌نامم یکی از مهم‌ترین تجربیات با دانش قرن ما است (بامر). تحول فیزیکی و عاطفی مرتبط با جابجایی و جابجایی، پیامدهای گسترده‌ای داشته است: این تحول نه تنها هویت‌های فرهنگی را از محل اصلی

خود پراکنده کرده است، بلکه آن‌ها را همزمان با تماس با هویت‌های بومی مجدداً تعریف کرده است. این کوچ‌نشینی و نوسان در زمینه تغییر هویت‌ها. بنابراین. ارائه دیگری از مکان و جامعه ارائه می‌دهد که بسیار متفاوت از نگاه تغییر ناپذیر، تاریخی و نوعی محلی است که در زمان و مکان ثابت است. فرایندهای جابجایی و جایگزینی، کانون توجه جامعه را تغییر داده‌اند که متکی بر حلقه‌های اشتراک است. در این مقاله سعی بر آن است تا با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و با بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای و اسناد و مدارک موجود در این زمینه و با استفاده از روش تحلیل ریشه دوانده و آن‌ها را به صورت جوامع مورد علاقه که مستقل از مکان هستند، در می‌آورند. اگر، همانطور که گفته شد، ماهیت ثابت محلی یک توهم باشد، ماهیت ثابت جهانی نیز یک توهم است. و در صورت غلبه بر مسئولیت حاکمیت، من استدلال می‌کنم که تفکر جهانی بیشتر مربوط به منافع جمعی و استراتژیک یک گروه منتخب از بازیگران قدرتمند است. معمولاً مدیران ارشد یا سیاست‌گذاران شرکت مادر نسبت به منافع جمعی یک نیروی کار پراکنده و محروم، تمایل بیشتری دارند.

در این حالت، استدلال "فکر کردن جهانی و عمل کردن به صورت محلی" را می‌توان به عنوان یک کش‌مکش قدرت بین کسانی که در داخل فرآیند تصمیم‌گیری مرکزی هستند و کسانی که خارج از آن هستند یا در اطراف آن تفسیر کرد. بنابراین، یک استراتژی یکپارچه، با تأکید بر استانداردسازی و هم‌گون‌سازی، تکرار دیدگاه جهان‌شمول مدرن است زیرا مدیریت بین‌المللی شامل ادغام سیستم‌ها، فرآیندها و صدهای با قدرت کم‌تر در یک دیدگاه غالب و استعماری است. اگرچه یک استراتژی انتشار وعده بیشتری دارد، در آن تنوع به نظر قابل قبول می‌رسد، استفاده از مدل‌های مرسوم فرهنگ، به جای مفاهیم پیچیده مکان، جنسیت نژاد و موقعیت شناسایی شده توسط دیدگاه فرا ساختاری / قوم‌شناختی، می‌تواند نابرابری‌های بیشتری را در بازار کار بین‌المللی ایجاد کند، همانطور که در بخش بعدی توضیح داده خواهد شد.

توسعه مدیران بین‌المللی

در عمل، تلاش‌ها برای آموزش و توسعه مدیران بین‌المللی از طریق دو کانال اصلی انجام می‌شود: مدارس کسب‌وکار که تدارکات ضعیفی را فراهم می‌کنند، و شرکت‌ها از طریق استراتژی‌های توسعه شغلی و مدیریتی. همانطور که در زیر توضیح داده شد، هر دو شکل ارائه از دیدگاه افراطی مشکل‌ساز می‌شوند. در مورد مدارس بازرگانی، من روی استفاده از زبان و روابط قدرت تمرکز می‌کنم؛ و در مورد شرکت‌ها من بر جنسیت و نژاد تمرکز می‌کنم.

مدارس کسب‌وکار. مدارس کسب‌وکار، کاتالیست‌های موثری در از هم پاشیدن دانش هستند زیرا می‌توانند تاثیر عمده‌ای بر آنچه که مدیران آینده یا مدیران اجرایی یاد می‌گیرند، و بر نحوه تفکر آن‌ها در مورد مدیریت بین‌المللی داشته باشند. در سال‌های اخیر، آن‌ها به تقاضاهای افراد و شرکت‌ها برای ارائه یک جهت‌گیری بین‌المللی قوی‌تر پاسخ داده‌اند (پورتر و مک‌کیپین، ۱۹۸۸؛ کالوری و د ویت، ۱۹۹۴). مدارس کسب‌وکار از تلاش‌های خود در سه عامل استفاده کرده‌اند: برنامه‌درسی، به این دلیل که محتوای دانش را برای مدیریت بین‌المللی فراهم می‌کند؛ ترکیب دانشکده و دانشجویان از نظر منشا قومی و مواجهه قبلی با مدیریت بین‌المللی؛ و انتخاب روش‌های تدریس و روش‌های کارمند یابی و ارزشیابی که به بهترین نحو در خدمت مدیریت بین‌المللی باشد. ریموند و هالیبرتون (۱۹۹۵) از دو عامل برنامه‌درسی و ترکیب دانشکده و دانشجویان برای توسعه یک مدل چهار مرحله‌ای بین‌المللی سازی مدارس کسب‌وکار در اروپا استفاده کردند.

با این حال، تعدادی از بینش‌های جالب را می‌توان از این طرح مرحله قبل از تجزیه و تحلیل آن از یک چشم‌انداز رادیکال استنباط کرد. اگرچه ریموند و هالیبرتون مرحله اول را "کاملاً ملی" توصیف می‌کنند، زمانی که "مدرسه، دانشکده و برنامه‌ها عمدتاً ملی هستند و به آن افتخار می‌کنند" (۱۹۹۵: ۲۳۴؛ تاکید من)، این مرحله را می‌توان به عنوان مرحله استعماری در آموزش مدیریت تفسیر کرد، زمانی که "اتباع خارجی کم‌تر توسعه‌یافته" از معلمان توسعه‌یافته درس می‌خوانند. از آنجا که، طبق گفته این نویسندگان، مدارس کسب‌وکار در اروپا به فراتر از مرحله ۲ طرح خود رسیده‌اند،

Table 15.2 *Stages in the internationalization of business schools in Europe (after Raimond and Halliburton, 1995)*

Stage	Curriculum	Faculty and students
1 Strictly national/ colonial	Teaching material focuses on context and institutions of local country; teaching methods conform to local norms.	Mainly local nationals with a few foreign students who are there to learn about that country's local methods.
2 Beginning to Europeanize	Course content still mainly national, but optional language courses added, and more case studies from other countries are introduced.	Student intake and faculty mainly national. Links established with foreign institutions and some exchanges take place.
3 European co-operation	Content is deliberately multinational and multicultural. Foreign countries studied in depth, and comparative courses established.	Course based in one country but most students exchange with other foreign students. Hence student body more international. Faculty also do some teaching abroad.
4 Multinational business school	School may have bases in several countries or be part of closely linked network. Teaching material is all multicultural. Two or more languages are mandatory, and used in core management courses.	Faculty chosen for its experience of working in two or more countries. Students will do equal parts of their course in two or more countries.

به نظر می‌رسد اکثر آن‌ها در مرحله "ملی / استعماری" یا "آغاز به اروپایی شدن" قرار دارند که در آن برنامه‌درسی و روش‌های تدریس عمدتاً با نیازهای مدیریت داخلی همراه است و توجه کمی به مدیریت بین‌المللی می‌شود.

با این حال، تلاش برای بین‌المللی کردن دوره‌های می‌تواند به عنوان مطالعه Reiss و Ones's (۱۹۹۵) در مورد تاثیر این دوره‌ها بر دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد در یک مدرسه کسب‌وکار در ایالات متحده نشان می‌دهد. اگر چه این دوره‌ها تلاش کردند تا با گنجاندن اطلاعات اساسی در مورد محیط جهانی و اهمیت تفاوت‌های فرهنگی در زمینه کسب‌وکار، نژاد پرستی را کاهش دهند، اما این محققان از این مساله متعجب شدند (حتی وحشت زده) که نگرش نژاد پرستانه دانش‌آموزانی که این دوره‌ها را گذرانده‌اند به طور قابل‌توجهی در طول دوره این دوره افزایش یافته است. علاوه بر این، این افزایش در میان دانشجویانی که توسط دانشکده آمریکایی تدریس می‌شدند، برجسته بود، در حالی که دانشجویانی که توسط دانشکده بین‌المللی تدریس می‌شدند نه افزایش یافتند و نه کاهش. در حالی که Reiss و Ones به این نتیجه رسیدند که محتوای درس ممکن است علت افزایش قومیت‌گرایی باشد. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که آموزش مهارت‌های زندگی به

صورت ترکیبی با شیوه تدریس و شیوه تدریس و افزایش میزان مواجهه دانشجویان با زندگی بین فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد.

با این حال، از دیدگاه رادیکال، مسائل مطرح شده توسط Reiss و Ones عمیق تر از انتخاب محتوای درس یا روش های تدریس است. یک دیدگاه این است که مفروضات قوم محور عمیقاً جاسازی شده را تنها در صورتی می توان مورد توجه قرار داد که به استفاده ظریف از زبانی که معمولاً در مکالمات روزانه استفاده می شود یا متون مدیریتی / بین المللی سستی توجه شود. همانطور که کاکس (۱۹۹۴)

استدلال مقاله این است که زبان به هویت برخی از اعضای جامعه امتیاز می دهد، در حالی که برای برخی دیگر مزایایی دارد که با گفتمان های تبعیض آمیز که بین دانشجویان / اساتید خارجی، خارجی و داخلی تمایز قایل می شوند و در طبقه بندی هایی که جایگاه برتر را نسبت به ملل پیشرفته / جهان اول و جایگاه فرودست را نسبت به کشورهای توسعه نیافته / در حال توسعه / جهان سوم فراهم می آورند، نمود پیدا می کند. الیاس و اسکاتلندی اشاره می کنند که "اتصال برچسب" ارزش انسانی پایین تر " (نادان، توسعه نیافته، عدم پیشرفت) به گروه انسانی دیگر یکی از سلاح های مورد استفاده در یک مبارزه قدرت توسط گروه های برتر [sic] به عنوان ابزاری برای حفظ برتری اجتماعی آنها است " (الیاس و اسکات، ۱۹۹۴: XXI). علاوه بر این، زمانی که تفاوت ها در وضعیت به تفاوت در سن، جنس، نژاد یا شغل نسبت داده می شود، استفاده از این دسته های فرد می تواند خود نشانه ای از عمل اجتناب ایدئولوژیک در نظر گرفته شود. با استفاده از آنها، فرد آنچه را که پیرامون این روابط است (برای مثال، تفاوت در سن، رنگ پوست، جنسیت، شغل) مجرد می کند و چشم را از آنچه مرکزی است (تفاوت در نسبت قدرت) و حذف یک گروه قدرت - پایین از موقعیت های با پتانسیل قدرت بالاتر دور می کند.

در بخش آخر این فصل استدلال می کنم که اگرچه هویت بین المللی به سرعت در حال تبدیل شدن به منبعی از موقعیت برتر برای مدیران است، نیروهای اجتماعی و سیاسی مورد استفاده برای توسعه مدیران بین المللی، تفاوت های قدرت موجود را براساس جنسیت یا نژاد تقویت یا تداوم می بخشند.

شرکت ها. هنگام فکر کردن در مورد چگونگی توسعه مدیران بین المللی، شرکت ها بر دو استراتژی گسترده تمرکز می کنند: مدیریت حرفه ها، و تاکتیک های آموزش و توسعه. اگرچه این استراتژی ها ممکن است به صورت جداگانه اجرا شوند، فرآیندهای اساسی آنها به طور جدایی ناپذیری به هم مرتبط هستند زیرا هر دو شامل قضاوت های ارزیابی می شوند که چه کسی انتخاب خواهد شد و چه کسی برای وضعیت مدیریت بین المللی و ممتاز توسعه داده خواهد شد. در بسیاری از شرکت ها، سابقه اثبات شده برای ماموریت های بین المللی به یک پیش شرط برای

پیشرفت مدیریت ارشد تبدیل شده است. با این حال آنتال و ایزیلی (۱۹۹۴) اشاره کرده اند که وقتی مساله انتخاب شدن برای انجام وظایف بین المللی یا مشاغل بین المللی مطرح می شود، زنان با موانع دوگانه ای مواجه می شوند. اولین مجموعه موانع مربوط به ورود به خود مدیریت است که در آن زنان با موانع سنتی روبرو می شوند: کلیشه دائمی که مدیریت را با مرد بودن مرتبط می سازد؛ یا این افسانه که مدیریت یک شغل تمام وقت است که تعهد و تعهد کلی را الزامی می کند. اگر چه این مجموعه اول موانع به تدریج با ورود زنان به بازار کار در طول دو دهه گذشته از بین رفته است، زمانی که بحث مدیریت بین المللی مطرح می شود، آن ها در حال حاضر مجموعه دوم موانعی را به وجود می آورند که به نظر می رسد ارتباط نزدیکی با مفهوم ریسک دارند. در برخی کشورها، زنان شخصا در معرض خطر آزار جنسی قرار دارند و همچنین به دلیل این باور رایج که برخی جوامع انجام تجارت با زنان را نامناسب می دانند، به عنوان یک خطر تجاری در نظر گرفته می شوند. به نظر می رسد که یک نماینده زن را می توان به عنوان جانشینی پست تر از آنچه مرد انتظار دارد در نظر گرفت و بنابراین حضور او را می توان در نظر گرفت.

به عنوان عدم تعهد از سوی سازمان او نسبت به کسب و کار در دست که می تواند مذاکرات جاری و روابط آتی را به خطر اندازد، تفسیر شد. این عامل ریسک، همراه با فقدان وضوح در مورد آنچه که مدیران بین المللی باید انجام دهند، نحوه رفتار آن ها، و الزامات و شایستگی های مورد نیاز، منجر به چیزی شده است که آنتال و ایزرالی (۱۹۹۴) آن را فرآیند "شبه سازی" می نامند که در آن مدیران، دیگران را بسیار شبیه به خودشان انتخاب می کنند، یعنی مردان در تلاش، البته ناخودآگاه، تا قابلیت اعتماد و قابل پیش بینی بودن را تضمین کنند. بنابراین، گسترش مدیریت در یک عرصه بین المللی می تواند به عنوان یک مانع اضافی برای تغییرات زنان در بهبود شغل آن ها در نظر گرفته شود، که اگر بر آن ها غلبه نکند، آن ها را به یک نقش "داخلی" (در نظر گرفته شده) با یک وضعیت سازمانی پایین تر تنزل می دهد. با این حال، فرآیندهای محرومیت که به ضرر زنان در موقعیت های با پتانسیل قدرت بالاتر است، نادیده گرفته نشده است. به عنوان مثال، در طول یک میزگرد بحث در مورد ارزش ها، قابلیت ها و رهبری مورد نیاز برای سال ۲۰۰۱، یک مدیرعامل در مورد بی احساسی هشت مرد سفید پوست در بالای سازمان که برای ۴۰۰۰۰۰ نفر در سراسر جهان تصمیم گیری می کنند، اظهار نظر کرد (مجله مدیریت اسلون، ۱۹۹۵). همان طور که Dodds (۱۹۹۵) اشاره کرد، ناامیدی در تفکر محدود و اغلب کوتاه نظرانه، باعث ایجاد یک علاقه استراتژیک در "مدیریت تنوع" به عنوان یک مکانیزم آزاد کننده برای استعدادهای به شدت مورد نیاز شده است که توسط سازمان های تک فرهنگی که بر اساس جنسیت و نژاد، برچسب گذاری و کلیشه ای شده اند، سرکوب شده است. با این حال، از دیدگاه رادیکال، باید توجه زیادی به روشی شود که در آن ما در مورد تنوع و کاکس (۱۹۹۴) فکر می کنیم و صحبت می کنیم که توجه به سه نکته زیر را پیشنهاد می کند:

- ۱- تنوع توصیفی از کل نیروی کار است و نه نامی برای گروه‌های اقلیت.
- ۲- تنوع باید از مفاهیم مرتبط مانند تحقیق عملی و نژادی تصدیق شده متمایز شود در حالی که در عین حال مشروعیت این موضوعات را حفظ می‌کند.
- ۳- تنوع به بهترین نحو در سطوح چندگانه تجزیه و تحلیل که شامل سطوح گروهی / بین گروهی و سازمانی، و همچنین در سطح فردی که در آن تنوع به طور معمول مورد مطالعه قرار گرفته و متوقف می‌شود، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

تاکید Coxs بر مبنای چند جانبه تجزیه و تحلیل و گنجاندن تمام اعضای نیروی کار یک رویکرد رادیکال را برای مدیریت تنوع فراهم می‌کند زیرا منبع تحقیق را تغییر می‌دهد. رویکرد مرسوم تمرکز بر گروه‌های غالب به عنوان نقطه مرجع هنجاری و تعیین میزان انحراف گروه‌های ستم‌دیده از هنجار خود بوده‌است. با این حال، یک رویکرد رادیکال، با ارائه یک پلتفرم برای هر گروه برای بیان ارزش‌ها و باورهای خود، از وسوسه مقایسه اجتناب می‌کند، در نتیجه نه تنها در مورد روش‌هایی که در آن برخی از اعضای جامعه از هویت خود محروم هستند، بلکه همچنین اینکه چگونه دیگران از هویت خود بهره‌مند و برخوردار می‌شوند، بحث ایجاد می‌کند.

نتیجه‌گیری و یک کلمه هشدار

در این فصل من تلاش کرده‌ام تا نشان دهم که چگونه شبکه‌های بسیار قدرتمند مدارس کسب‌وکار، نویسندگان، مشاوران و شرکت‌ها قادر به مطرح کردن دیدگاه‌های موثر در مدیریت بین‌المللی هستند. دیدگاه‌ها در مورد مدیریت بین‌المللی یا با دیدگاهی جهان‌شمول که فرض می‌کند سیستم‌ها و روش‌های استاندارد مدیریت صرف‌نظر از زمینه فرهنگی که در آن اعمال می‌شوند معتبر هستند و یا با دیدگاهی دیگر که بر زمینه فرهنگی به عنوان مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده تاکید دارد. از دیدگاه انتقادی هر دوی این دیدگاه‌ها مشکل‌ساز هستند زیرا حاوی فرضیات و ابعاد فراگیری هستند که توسط تفکر منطقی غربی مشروط شده‌اند. تلاش‌های نسبی برای غلبه بر قوم‌گرایی در تفکر جهان‌شمول در بهترین حالت، تنها ساده‌سازی‌های خام ارزش‌های فرهنگی را فراهم می‌کند که به طور مداوم در حال تغییر و رقابت هستند؛ آن‌ها در بدترین حالت از کلیشه سازی ملی حمایت می‌کنند و اقدامات تبعیض‌آمیز در داخل و خارج از مدارس و شرکت‌های تجاری را توجیه می‌کنند.

من امیدوارم که توسعه یک دیدگاه رادیکال در مورد یادگیری مدیریت بین‌المللی منجر به بازرسی انتقادی ساختارهای قدرت شود که براساس نژاد و جنسیت تبعیض قائل می‌شوند. با این حال، شرکت در آن تحقیق آسان

نخواهد بود زیرا شامل شناسایی خودمان با آن ساختارهای قدرت و پذیرفتن مسئولیت رفتار آنها است. اگر ما سعی کنیم خودمان را در محل کار و در سیاست با اعلام افراد خودی از بین ببریم، اثربخشی خود را به خطر می‌اندازیم و خودمان را از فرایندهای تصمیم‌گیری ارزیابی کننده که به دنبال به چالش کشیدن آن هستیم، حذف می‌کنیم. بنابراین، نقش یک یادگیرنده مدیریت رادیکال پیچیده و مبهم خواهد بود، و نقشی که ما با آن مواجه می‌شویم، همانطور که هوبارد و راندال تجربه کرده‌اند، "تنش بودن در داخل و خارج در یک زمان و در تمام زمان‌ها، و نه فقط در یک وضعیت، بلکه در همه موقعیت‌ها" (۱۹۸۸: ۱۹).

16

Computer Support for Management Learning

David McConnell

پشتیبانی کامپیوتری برای یادگیری مدیریت

یکی از مهم‌ترین علایق کنونی در استفاده از کامپیوترها در یادگیری مدیریت، پتانسیل کامپیوترها و فن‌آوری ارتباطات برای کنار هم آوردن فراگیران در محیط‌های بد و بدتر است که کار گروهی را پشتیبانی می‌کند. سیستم‌های کامپیوتری که برای پشتیبانی از کار گروه‌ها طراحی شده‌اند را می‌توان با توجه به چندین معیار طبقه‌بندی کرد. اصطلاحات به کار رفته در این سیستم‌ها متنوع است: سیستم‌های گروه افزار و کار مشترک پشتیبانی شده با کامپیوتر (CSCW) اصطلاحاتی هستند که اغلب برای معنای بسیار مشابهی استفاده می‌شوند، اگرچه ممکن است استدلال شود که گروه افزار طبقه‌بندی CSCW. تام رودن (۱۹۹۱) یک طبقه‌بندی از سیستم‌های CSCW را پیشنهاد می‌کند که در هنگام در نظر گرفتن یادگیری مشارکتی با پشتیبانی کامپیوتر CSCL مفید است. طبقه‌بندی براساس دو ویژگی اصلی مشترک برای تمام سیستم‌های تعاونی است. اینها شکل تعامل و ماهیت جغرافیایی کاربران هستند. کار تعاونی می‌تواند در تعاملات همزمان و غیر همزمان رخ دهد، و کاربران می‌توانند از راه دور، یا در همان اتاق (هم مکان) قرار گیرند. این ابعاد ماتریسی را برای توصیف طبقات سیستم‌های تعاونی فراهم می‌کنند (شکل ۱۶ - ۱).

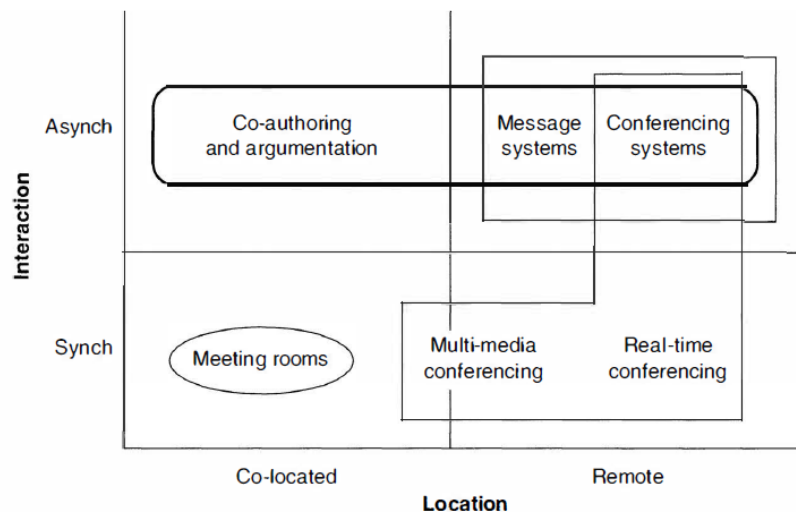


Figure 16.1 Classification space for CSCW systems (after T. Rodden, 1991: 320. By permission of the publishers Butterworth-Heinemann Ltd.)

با این حال، طبقه‌بندی Roddens بعد دیگری از سیستم‌های CSCW را حذف می‌کند، و این درجه‌ای است که آن‌ها ساختار یافته یا بدون ساختار هستند. این تمایز در محیط‌های CSCL مهم است، که در آن یادگیری باز روش غالب است و جایی که، ممکن است بحث شود، گروه افزار بدون ساختار موثرتر است. CSCL بر استفاده از کامپیوترها و شبکه‌های ارتباطی الکترونیکی برای میانجی‌گری کار گروه‌های یادگیری مشارکتی تکیه دارد. استفاده از کامپیوترها و شبکه‌ها برای ارتباطات عمومی اغلب به عنوان ارتباطات واسطه کامپیوتری (CMC) رد می‌شود. معرفی CMC به زندگی سازمانی و آموزشی نه تنها امکان افزایش اهداف هر تلاشی را گسترش می‌دهد. اما در عین حال تغییری در رفتار اجتماعی افراد درگیر در گونه‌ای که تا به حال هرگز تجربه نشده است، به وجود می‌آورد. در آموزش و پرورش، معرفی CMC در فرآیند آموزشی تا حدی مبتنی بر این پیشفرض است که کنفرانس کامپیوتری کار گروهی را به روش‌هایی پشتیبانی و تسهیل می‌کند که به صورت رو در رو قابل دسترس نیستند (برای مثال، هارسیم، ۱۹۸۹؛ میسون و کی، ۱۹۸۹؛ مک کانل، ۱۹۹۴ را ببینید). امکان میانجی‌گری فعالیت‌های آموزشی از طریق فن‌آوری‌های پیشرفته یادگیری مانند CMC شروع به زیر سوال بردن بسیاری از جنبه‌های عمل آموزشی ما تا به امروز می‌کند. در هسته اصلی استفاده از این فن‌آوری، این پیشنهاد وجود دارد که آموزگاران و فراگیران نیازی به ملاقات فیزیکی به منظور شرکت در فعالیت‌های گروهی (مانند سمینارها و برنامه‌های آموزشی) که در آن "حضور" و مشارکت اجتماعی فعال از طریق بحث مورد نیاز است، ندارند. این امر به نوبه خود شروع به زیر سوال بردن بسیاری از فرضیات فعلی در مورد روش‌های تدریس و یادگیری موثر می‌کند.

اما این مرکز تا چه حد از کار گروهی آموزشی حمایت می‌کند؟ این رسانه در حال حاضر به عنوان ابزاری در سطوح مختلف آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد، با این فرض که از کار گروهی با یکدیگر حمایت می‌کند. تحقیق ما در مورد پتانسیل این رسانه برای یادگیری مدیریت بر سوالاتی مانند این تمرکز دارد:

- چگونه گروه‌هایی با اهداف آموزشی مشترک در عمل با استفاده از CSCL کار می‌کنند؟
- مشکلات کار کردن به این روش چیست؟ فواید آن چیست؟
- چگونه کار گروهی CSCL با آنچه درباره کار گروهی در جلسات رو در رو می‌دانیم متفاوت است؟
- ویژگی‌های منحصر به فرد این رسانه برای گروه‌های آموزشی مایل به همکاری با یکدیگر چیست؟
- آموزش و یادگیری به این روش چه پیامدهایی برای افراد درگیر دارد؟
- یک سیستم آموزشی آینده که از CSCL به عنوان رسانه اصلی فعالیت استفاده می‌کند، چگونه به نظر می‌رسد؟

تمرین یادگیری مدیریت با پشتیبانی کامپیوتر

به طور واضح، سوالاتی مانند این به عملکرد حرفه‌ای ما در اجرای دوره‌های CSCL مربوط می‌شود، و به ما این فرصت را می‌دهد تا به طور اندیشمندانه به بررسی آنچه که ما در این محیط‌های یادگیری جدید انجام می‌دهیم بپردازیم. ایجاد پل بر روی شرکت‌های سنتی یادگیری برای یادگیری مشارکتی مستلزم آن است که آموزگاران و فراگیران خود را جهت دهند. بسیاری از معلمان باید بسیاری از اقدامات حرفه‌ای موجود خود را مورد تجدید نظر قرار دهند. فروشنده‌ها باید بسیاری از انتظارات خود را در مورد یادگیری تغییر دهند. این به خودی خود مشکل است. ایجاد ارتباط بین یادگیری مشارکتی و یادگیری مشارکتی با پشتیبانی کامپیوتر شاید سخت‌تر باشد زیرا تعداد کمی از اساتید و فراگیران تجربه کار با تکنولوژی را به این شیوه خواهند داشت.

یکی از مکانیسم‌هایی که این تغییر جهت را تسهیل می‌کند، آموزش دهندگان و یادگیرندگان برای یادگیری در مورد تجارب موفق CSCL خواهد بود. مرکز مطالعات یادگیری مدیریت در دانشگاه لنکستر چندین سال است که یک برنامه CSCL را اجرا می‌کند. و برخی از این مباحث می‌تواند در درک چگونگی اجرای یک طرح مفید واقع شود.

حسابداری مدیریت با واسطه کامپیوتر در یادگیری مدیریت

حسابداری مدیریت واسطه کامپیوتری در یادگیری مدیریت (CM MAML) یک برنامه دو ساله پاره‌وقت برای متخصصان در آموزش و توسعه مدیریت است. محدوده سنی شرکت کنندگان از اواسط دهه ۲۰ تا اوایل دهه ۶۰ است. ما تلاش می‌کنیم تا تعادل جنسیتی را در هر گروه، و گسترش سازمان‌های دولتی، خصوصی و داوطلبانه و همچنین کسانی که خود اشتغال دارند، به دست آوریم. طراحی حسابداری مدیریت براساس اصول آموزشی است که به طور گسترده‌ای توسط کارکنان به اشتراک گذاشته می‌شود، که با این وجود، از زمینه‌های دانشگاهی مختلف تاثیر می‌پذیرد (از جمله رفتار سازمانی، تحقیقات آموزشی، فن‌آوری آموزشی و زبان‌شناسی). طراحی حسابداری مدیریت براساس اصول آموزشی است که به طور گسترده‌ای توسط کارکنان به اشتراک گذاشته می‌شود، که با این وجود، از زمینه‌های دانشگاهی مختلف تاثیر می‌پذیرد (از جمله رفتار سازمانی، تحقیقات آموزشی، فن‌آوری آموزشی و زبان‌شناسی). این اصول عبارتند از:

- شرکت کنندگان باید بیش‌ترین انتخاب ممکن را در جهت و محتوای یادگیری خود داشته باشند.

- آنها مسئول مدیریت یادگیری خود و کمک به دیگران در یادگیری خود هستند. مفهوم "جامعه یادگیری" به طور کلی برای نشان دادن این موضوع استفاده می‌شود: جامعه‌ای از شرکت کنندگان دوره و معلمان که نیازهای یادگیری خود را از طریق مذاکره و بحث مدیریت می‌کنند. (Pedler, ۱۹۸۱, Snell, ۱۹۸۹)
- مفهوم "جامعه یادگیری" به طور کلی برای نشان دادن این موضوع استفاده می‌شود: جامعه‌ای از شرکت کنندگان دوره و معلمان که نیازهای یادگیری خود را از طریق مذاکره و بحث مدیریت می‌کنند. (Pedler, ۱۹۸۱, Snell, ۱۹۸۹)
- کار این برنامه، ایده دیدگاه انتقادی را در سنت دانشگاهی تلفیق می‌کند با تجربه حرفه‌ای روزانه شرکت کنندگان.
- فرصت ارائه شده به دانشجویان توسط حسابداری مدیریت باید به طور مساوی برای یادگیری و توسعه خود در نقش‌های حرفه‌ای شان باشد، به طوری که با ایده‌ها و مفاهیم مرتبط در حوزه عمومی درگیر شوند.
- اینکه درجه قابل توجه مشارکت ذاتی در طراحی، تعهد به قبول مسئولیت جمعی (توسط شرکت کنندگان و مربیان) برای حضور در "فرآیند" بازبینی و اصلاح طراحی جامعه را در نظر می‌گیرد. روش‌ها و روش‌های کار.

در عمل، این به معنای این است که کارکنان اغلب، اما نه همیشه، فقط روز اول یا بیشتر از هر کارگاه مسکونی یک هفته‌ای را با جزئیات طراحی می‌کنند. پس از آن، فعالیت‌ها به صورت جمعی برنامه‌ریزی می‌شوند. بازبینی مزایا و برنامه‌ریزی متعاقب نیز یک فعالیت جمعی است. موضوعاتی که از منافع کارکنان و شرکت کنندگان ناشی می‌شوند، مانند انتخاب روش‌ها و گروه‌های آموزشی آنلاین (CSCL). موضوعات مربوط به تکالیف دوره، انتخاب هر یادگیرنده و ارزیابی "مشارکتی" شامل هم‌کار، خود و مربی است. (McConnell, ۱۹۹۴)

چرا CSCL؟

ما به چند دلیل تصمیم گرفتیم در این محیط CSCL کار کنیم. گروهی از ما در لنکستر یک پروژه سرمایه‌گذاری شده در زمینه یادگیری باز مبتنی بر فن‌آوری اطلاعات (ITOL) را به پایان رساندیم. این یک پروژه نظری بود که به دنبال امکان گسترش آموزش و یادگیری سنتی دانشگاه از طریق فن‌آوری‌های پیشرفته یادگیری به فراگیران خارج از دانشگاه بود. ما یک مدل ITOL را توسعه دادیم. علاوه بر این، ما می‌خواستیم بر برخی از مشکلات (همانطور که آنها را دیدیم) در اجرای برنامه حسابداری مدیریت پاره‌وقت موجود غلبه کنیم. این برنامه یک

برنامه آموزشی خوب است که یک سری کارگاه‌های آموزشی در طول یک دوره دو ساله دارد، و جلسات آموزشی رو در رو بین آن‌ها برگزار می‌شود. فلسفه تربیتی اساسی شبیه به فلسفه تربیتی است که در اینجا برای حسابداری مدیریت مبتنی بر کامپیوتر توصیف شده است. به نظر می‌رسد که یک محیط یادگیری مشارکتی با پشتیبانی کامپیوتر ممکن است به کل جامعه یادگیری اجازه دهد به بحث و گفتگو در کارگاه‌های آموزشی ادامه دهند (در هر صورت، فرصت کمی برای این کار در برنامه سستی وجود دارد)؛ که ممکن است بحث‌هایی بین مجموعه‌های یادگیری مختلف در محیط CSCL وجود داشته باشد (غیر ممکن است زمانی که آن‌ها در مکان‌های مختلف رو در رو ملاقات می‌کنند)؛ که فرصت توسعه منابع آنلاین مانند پایگاه‌های اطلاعاتی، کتابشناسی و مانند آن ممکن است یادگیری را افزایش دهد؛ و شاید در واقع بحث‌های کیفی بهتری در زمینه یادگیری الکترونیکی نسبت به بحث‌های رو در رو وجود داشته باشد. ما فکر می‌کنیم که این اهداف تا حد زیادی به دست آمده‌اند.

طراحی برنامه

این برنامه در اطراف دو محیط یادگیری یک محیط انتخابی و یک محیط CSCL سازماندهی شده است. محیط یادگیری مسکونی از شش کارگاه فشرده تشکیل شده است که به طور یکنواخت در طول دو سال گسترش یافته‌اند، که در آن شرکت کنندگان تحقیق و نظریه مربوطه را بررسی می‌کنند، و استراتژی‌های جایگزین را برای ادامه یادگیری در زمینه‌های کاری عادی خود آزمایش و برنامه‌ریزی می‌کنند.

در محیط CSCL، ادامه برخی از مسائل مطرح شده در کارگاه‌ها و یک "جلسه" مجموعه آموزشی وجود دارد. این مجموعه‌ها معمولاً از سه تا پنج شرکت‌کننده و یک معلم تشکیل شده‌اند. هدف اصلی آن‌ها فراهم کردن پشتیبانی برای هر فرد در انتخاب، برنامه‌ریزی و نوشتن تکالیف درسی است. شرکت کنندگان همچنین در مورد مسائل برخاسته از خارج بحث می‌کنند.

این برنامه و خارج از تجربه کاری آن‌ها است. این اقلام توسط یک محیط CSCL پشتیبانی می‌شوند که در اصل از کنفرانس کامپیوتر و ایمیل (ما با استفاده از سیستم قفقاز شروع کردیم و اکنون از یادداشت‌های لوتوس استفاده می‌کنیم)، با دسترسی به پایگاه‌های داده آنلاین و کتابخانه گیتا پشتیبانی می‌شوند. این گروه در کل سال این فرصت را دارد که از طریق این رسانه "ملاقات" کند. شرکت کنندگان در این برنامه از بخش‌های مختلف انگلستان، آمریکا و دیگر مکان‌های خارجی با استفاده از کامپیوتر شخصی (یا مک)، نرم‌افزار ارتباطات و مدرن به سیستم متصل می‌شوند. مریان (معمولاً سه نفر در هر برنامه) از شبکه محلی در محوطه دانشگاه استفاده می‌کنند یا خانه‌های خود را به آن‌ها وصل می‌کنند.

ما از محیط CSCL برای اهداف و فعالیت‌های مختلف استفاده می‌کنیم:

- ارتباط بین شرکت کنندگان:

- حفظ تماس؛
- تا افکار خود را با دیگران در میان بگذارد.
- مثل noticeboards.
- و به عنوان منبع.

- فرآیندهای یادگیری رسمی:

- آموزش‌های الکترونیکی، سمینارها و جلسات؛
- تصمیم‌گیری در مورد برنامه به طور کلی؛
- بحث‌ها و دیگر رویدادهای یادگیری مشارکتی؛
- و توسعه ایده‌ها در مورد مسائل طراحی.

علاوه بر این، همه ما زمانی نگران نقش CSCL در یادگیری و توسعه مدیریت هستیم. این دوره با یک دوره اقامت دو روزه به پایان می‌رسد که برای بررسی کار پایان‌نامه شرکت کنندگان و برنامه‌های آنها برای توسعه آینده مورد استفاده قرار می‌گیرد.

مسائل پدید آمده از تجربه ما

بنابراین، تجربه کار کردن به این شکل چه بوده‌است؟ موضوعاتی که تخیل ما را تسخیر کرده‌اند و جالب‌ترین سوالات را مطرح کرده‌اند که باید در نظر بگیریم چه هستند؟

معلم سر خانه در CSCL

علی‌رغم تمرکز روی یک طرح یادگیری مشترک، برخی از FU های خاص در زمینه‌های CSCL وجود دارند که معلمان به طور فعال در آنها کار می‌کنند. مریبان افرادی هستند که در مورد یادگیری مشارکتی در زمینه‌های یادگیری مشارکتی با پشتیبانی کامپیوتر، آگاه‌ترین دانش را دارند، و این شغل را دارند، حداقل در ابتدا، به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا بفهمند که چگونه در این محیط جدید کار کنند. آنها باید توسعه یادگیرندگان را

در استفاده از CSCL تسهیل کنند. با گذشت زمان، خود گروه‌ها کنترل بسیاری از این موارد را به عنوان درک خود از سیستم و تجربه استفاده از آن توسعه می‌دهند. تجربه ما از کار کردن در این رسانه نشان داده‌است که زمینه‌های مشخصی وجود دارد که در آن نقش ما به عنوان مربی در زمینه CSCL می‌تواند گفته شود

مساله‌ای که مطرح می‌شود، و همچنین حوزه‌هایی که در آن‌ها رسانه را بررسی می‌کنیم، امکانات جدیدی را برای تمرین ما فراهم می‌کند. اول اینکه، این سوال در مورد تاثیر مداخلات ما وجود دارد. این برای آموزگاران منحصر به فرد نیست، اما پیامدهای جدی برای نقش رسمی حامیان دارد. موقعیت ما به عنوان مربی می‌تواند قدرت و اختیاری را باخود به همراه داشته باشد که می‌تواند مورد سو استفاده قرار گیرد. (Young, 1971; Giroux, 1983; Freire, 1985)

ما به طور مداوم با این تناقض در ایفای نقش دوگانه "معلم - شرکت کنندگان" مواجه هستیم. این امر به ویژه در فرآیند ارزیابی صادق است. هر مداخله‌ای که ما انجام می‌دهیم احتمال دریافت متفاوت از مداخلات انجام شده توسط شرکت کنندگان دیگر را دارد. آرزوی ما برای از بین بردن نابرابری در روابط قدرت، زمان و کار فعال قابل توجهی را می‌طلبد. به عنوان مربی، ما باید یک حس اعتماد و مشارکت آنلاین با شرکت کنندگان ایجاد کنیم. اما در این رسانه همیشه ممکن نیست که به اندازه وضعیت رو در رو از مداخلات خود آگاه باشیم. شرکت کنندگان ممکن است مداخله ما را به شیوه‌ای ناخواسته تفسیر کنند، شاید بیشتر از آنچه که ما قصد داشتیم، آنچه که می‌گوییم را بخوانند. هیچ راهی برای بررسی این موضوع وجود ندارد (به غیر از این که به طور مداوم سوال شود که چگونه یک مداخله دریافت شده‌است، که اگر به طور مکرر انجام شود، در مسیر بحث قرار می‌گیرد، اگرچه باید هر از گاهی انجام شود). ما می‌توانیم از شرایط جاری کنفرانس آگاه باشیم و اطلاعاتی را در مورد موقعیت خود در آن و چگونگی دریافت و درک ما از آن به دست آوریم. اما گاه به گاه به این نتیجه می‌رسد که مداخله یک معلم خصوصی تاثیری پیش‌بینی نشده داشته‌است. گاهی اوقات شرکت کنندگان فوراً در مورد این مساله با ما مواجه می‌شوند و سپس ما می‌توانیم در مورد آن بحث کنیم (به عنوان مثال، مسائلی که باید با ارائه و دریافت نمرات انجام شوند). گاهی اوقات اثرات آن به خواب می‌روند و تنها در زمان بحث در مورد مسائل دیگر است که ما از اهمیت آن آگاه می‌شویم. این ممکن است متفاوت از آنچه که یک معلم سرخانه باید در موقعیت‌های رو در رو با آن مواجه شود، به نظر نرسد، اما در حالت آنلاین تاثیر متفاوتی بر روی تمام افراد مورد نظر دارد و به نظر می‌رسد که در عمل مدیریت آن سخت‌تر است. این کار نیازمند آگاهی خود انتقادی از طریق گفتگو با افراد ویژه است. مساله دوم این است که چگونه می‌توان حس موثر بودن را به صورت آنلاین به دست آورد. در موقعیت‌های رو در رو ما اطلاعاتی را دریافت می‌کنیم (کلامی، زبان بدنی و غیره) که به ما کمک می‌کند تا چیزی

در مورد اثر بخشی خود به عنوان مربی بگوییم. آنلاین تنها می‌توانیم (غیر مستقیم یا مستقیم) در مورد عملکرد حرفه‌ای خود به ما گفته شود. چند مربی در مورد مساله ترجمه تمرین رو در رو موجود خود به رسانه جدید، و مشکل موثر بودن آنلاین به همان اندازه که احساس می‌کنند رو در رو هستند، اظهار نظر کرده‌اند:

چند مربی در مورد مساله ترجمه تمرین رو در رو موجود خود به رسانه جدید، و مشکل موثر بودن آنلاین به همان اندازه که احساس می‌کنند رو در رو هستند، اظهار نظر کرده‌اند:

من حس می‌کنم که دارم سعی می‌کنم با آن روبرو بشم و احساس می‌کنم که. برای بهتر یا بدتر. ... من یه روش دارم که کاملاً احساس راحتی می‌کنم در CM MAML. من در این فکر هستم که آیا می‌توانم این کار را به طور موثر در این رسانه انجام دهم.

... .. نمی‌خواست آن‌ها را مایوس کند ... ایجاد توازن بین حمایت و انتقاد ... به سختی می‌توانستم بگویم که وقتی رو در رو نبودم، آن تعادل را درست به دست می‌آوردم. (مربیان در مراحل اولیه استفاده از CSCL)

ما باید روشی را توسعه دهیم که با آن به صورت آنلاین راحت باشیم. با این حال، اگر ما به طور مداوم در حال تلاش برای توسعه صداقت، اعتماد و باز بودن هستیم با این حال، اگر ما به طور مداوم در حال تلاش برای توسعه صداقت، اعتماد و باز بودن هستیم

محیط‌های یادگیری آنلاین، پس ما می‌توانیم به شهود خود اعتماد کنیم تا چیزی از اثر بخشی خود را به ما بگوییم. پولانی (۱۹۵۸) در مورد چنین تعهدی صحبت می‌کند که ما را از ذهنیت صرف حفظ می‌کند. شرکت کنندگان چیزی در مورد ما به عنوان مربی در گفتگوی جاری خواهند گفت، و اگر آب و هوا "COITect" باشد، ما قادر خواهیم بود خودمان را در این فرآیند ببینیم و درباره اثر بخشی خود قضاوت کنیم. با این حال، من گاهی اوقات ایجاد یک آیتم در کنفرانس‌های کامپیوتری در مورد نقش من به عنوان معلم سر خانه را مفید می‌دانم (تناقض در اینجا برای وادار کردن تمرکز بر روی من به عنوان معلم سر خانه در محیطی که تلاش می‌کند نقش‌های واسطه را ایفا کند بر روی من از دست داده نمی‌شود، اگرچه ممکن است به نظر برسد که تفاوت چندان با آیتم‌های فردی که شرکت کنندگان برای تمرکز بر روی خودشان تنظیم کرده‌اند ندارد). این به طور منطقی مفید بوده و زمانی که به خوبی کار می‌کند، شرکت کنندگان در بحث در مورد "من به عنوان معلم" به شیوه‌ای معنی‌دار شرکت می‌کنند.

سوم، نقش ما به عنوان مربی غیر مستقیم گاهی اوقات به صورت آنلاین احساس می‌شود. من فکر می‌کنم که این امر ارتباط زیادی با ماهیت غیر همزمان CSCL، و با اتصال معنا برای ساکت شدن به صورت آنلاین، و با ماهیت صدای آنلاین ما دارد. رسانه می‌تواند تاثیر ایجاد چیزی را داشته باشد که ما می‌گوییم برجسته‌تر از آن چیزی است که ما می‌خواهیم. مداخلاتی که وقتی به صورت رو در رو و با نشانه‌های غیر کلامی حمایت می‌شوند، به ارائه نیت و معنای دیگر فراتر از کلمات کلامی که استفاده می‌کنیم، کمک می‌کنند، تنها می‌توانند به صورت آنلاین گفته شوند. این امر گاهی مداخله غنای آن را محدود می‌کند، به طوری که گاهی اوقات یک نظر غیر دستوری به عنوان جهت شنیده می‌شود.

با این حال برای برخی از معلمان، این احساس که آن‌ها گاهی توسط رسانه مجبور به دستور بیشتر می‌شوند، لزوماً نماینده اصلی نیست:

برای مثال، من از راهنمایی شدن لذت می‌برم، در انتخاب مقاله پروژه خود [یکی از شرکت کنندگان]. احساس خوبی داشتم و دلم می‌خواست انکار کنم که قادر به انجام این کار نیستم. و این ما را به نقش معلم باز می‌گرداند... من یک خط محکم‌تر بر روی ست اولم کشیدم و آن‌ها را مجبور کردم که تقریباً دو ماه پس از کارگاه، کار خود را تعطیل کنند. اکنون هر دو احساس می‌کنند که باید پاسخ دهند و می‌خواهند پاسخ دهند. (مربیان در مراحل اولیه استفاده از CSCL)

تفسیر سکوت آنلاین دشوار است. با سیستم کنفرانس قفقاز، همه می‌توانند بررسی کنند که چه زمانی فرد دیگری آنلاین بوده‌است. اگر کسی اغلب آنلاین اما ساکت باشد، یا اگر آنلاین باشد اما فقط در کنفرانس‌ها یا آیت‌های خاص ساکت باشد، می‌توانیم فرض کنیم که آن‌ها به طور فعال سکوت را انتخاب کرده‌اند، بنابراین هر گونه مداخله در بخش ما برای جلب توجه به سکوت آن‌ها ممکن است به عنوان هدایت آن‌ها به شیوه‌ای غیر مفید دیده شود. البته این یک مشکل برای معلمان است. اما اگر شرکت کنندگان در کنفرانس از یکدیگر حمایت کنند، پس احتمال دارد که یکی از آن‌ها راهی برای بازگشت به بحث برای شریک خاموش قبل از اینکه معلم سر خانه مجبور شود، ارائه دهد. باز بودن و توانایی صحبت کردن در مورد سکوت همیشه در این رسانه آسان نیست.

من تا کنون تصمیم گرفته‌ام تا حوزه‌های عمل آنلاین خود را مشخص کنم که سوالاتی را برای ما مطرح می‌کنند و ما دائماً در تلاش برای درک و رسیدگی به آن‌ها هستیم. با این حال، این بدان معنا نیست که کار کردن در این رسانه مشکلات بیشتری را نسبت به آنچه که ما باید در مواجهه با آن شرکت کنیم، ایجاد می‌کند.

زمینه. . قطعاً اینطور نیست ما از ویژگی‌های مثبتی که کار در این محیط می‌تواند ارائه دهد بسیار آگاه هستیم. ما توانایی انجام کارهای جدید با استفاده از این رسانه را داریم. ما توانایی انجام کارهای جدید با استفاده از این رسانه را داریم. ما می‌توانیم از نزدیک آنلاین با شرکت کنندگان در برنامه‌ریزی فروشگاه‌های کار رو در رو کار کنیم. این امر مزایای قابل توجهی در برنامه‌ای مانند برنامه ما دارد، و چیزی است که قبل از استفاده از رسانه امکان پذیر نبود، زیرا ما مکانیسمی برای کل جامعه برای مشارکت در برنامه‌ریزی پیش رو در بین کارگاه‌های رو در رو نداشتیم:

یکی از بهترین چیزهایی که برای من در CM MAML اتفاق افتاده این است که ما در واقع یک گروه زیر وظیفه طراحی کارگاه بعدی با استفاده از کنفرانس کامپیوتر برای انجام این کار داریم ... (معلم درس) یک مزیت بزرگ ارتباط با بقیه جامعه است. این برنامه امکان گفتگو در مورد برنامه‌ریزی و کارگاه‌های آموزشی و غیره را فراهم می‌کند. (معلم درس) امکان تامل در مباحثات، و تعامل با شرکت کنندگان به طور مفصل در موضوعات مورد علاقه مشترک در دوره‌های زمانی طولانی، برای نگرانی ما برای بررسی مسائل و توسعه بحث عمیق مناسب است:

امکان تامل در مباحثات، و تعامل با شرکت کنندگان به طور مفصل در موضوعات مورد علاقه مشترک در دوره‌های زمانی طولانی، برای نگرانی ما برای بررسی مسائل و توسعه بحث عمیق مناسب است: مدل تدریس من به عنوان "حفر کردن" شاید برای CM MAML مناسب‌تر باشد. (معلم درس)

اگرچه شاید وقت گیر باشد، اما چنین مباحثی می‌تواند منجر به یادگیری روابطی شود که به طور غیر معمول نزدیک و بسیار سازنده در هر دو طرف هستند.

مسائل جنسیتی

کار کردن در این رسانه جدید تفاوت‌های جنسیتی در کار گروهی آنلاین و روشی که گاهی اوقات یادگیری در گروه‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد را برجسته کرده است. ما به این نتیجه رسیدیم که برخی از زنان فرآیند ارتباطات آنلاین را با تفاوت زمانی که با زنان دیگر به جای مردان ارتباط برقرار می‌کنند، تجربه می‌کنند. با این حال، این تفاوت‌ها خاص این رسانه نیستند و پدیده جدیدی نیز نیستند، همانطور که بسیاری از متون زبان‌شناسی نشان می‌دهند. آن‌ها در این رسانه با هر دو سند مکتوب و دائمی خود برجسته می‌شوند و آن‌ها را برای آگاهی فردی و دسترسی بیشتر به اهداف تحقیقاتی در دسترس قرار می‌دهند.

برخی از زنان اغلب برخی از ورودی‌های مرد را مشکل تجربه می‌کنند: تعاملات مرد با مرد گاهی اوقات به سختی با آن درگیر می‌شوند:

استفن آنلین و پاول آنلین قطعاً منظورم به عنوان یک فرد بدون در نظر گرفتن جنسیت است. آن‌ها راه‌های کاملاً متفاوتی برای گفتن چیزهایی به هلن و جنی دارند. (شرکت‌کننده زن) زنان احساس می‌کنند که گفتگوی آن‌ها از نظر کیفی متفاوت است و براساس فرضیات متفاوتی است (ثبت قلب و دل و روده). اگر نره‌ای آهن با نره‌ای نر حرف بزنند،

در این دفتر برخی از مردان گفتگو را به صورتی بسیار روشنفکرانه در می‌آورند:

در کنفرانس تنظیم‌شده ما کاملاً خوب است که در مورد این صحبت کنیم که چگونه یک نفر در داخل درباره چیزی، یا به طور کلی فقط زندگی، به جنبش در می‌آید. اگر من آن را برای استفن، پل، جید و آلن قرار دهم، فکر می‌کنم که آن‌ها آن را به سمت روشنفکران می‌کشند و مستقیماً به سمت آن‌ها بر می‌گردانند، و من در سرم نیستم. من در دل و دل و جرات هستم. (شرکت‌کننده زن)

با این حال، پویایی گروه‌های آنلین چندجنسی نشان می‌دهد که این رسانه ممکن است فرصت‌های جدیدی را برای اعضای مرد گروه فراهم کند، به خصوص از نظر توانایی آن‌ها برای تغییر، صحبت کردن به مدت مشابه با اعضای مرد، و هدایت گفتگو. اینها همه مسائلی هستند که به نظر می‌رسد در جلسات رو در رو به ضرر مردان هستند. به نظر می‌رسد که مردان در این رسانه کم‌تر ضرر می‌بینند و پتانسیل بیشتری برای برابری مشارکت وجود دارد.

تحقیق ما در مورد تفاوت‌های جنسیتی به صورت آنلین، در این مرحله، آزمایشی و اکتشافی است. اهداف و زمینه‌های مختلف گروه‌های آنلین ممکن است به خوبی بر روابط مرد با زن تاثیر داشته باشد (و در واقع روابط بین روابط هم جنس). ما احساس می‌کنیم که این رسانه فرصت‌های جدیدی برای تجزیه و تحلیل این روابط با جزئیات بیشتر و کشف ماهیت و سبک زبان اتخاذ شده و تاثیری که بر زنان و مردان در بحث‌های یادگیری دارد، فراهم می‌کند.

ارزیابی

ماهیت مشارکتی فرآیند ارزیابی (شامل خود، ارزیابی هم‌کار و معلم) به نظر می‌رسد که به صورت آنلین بیشتر از زمینه‌های رو در رو برجسته می‌شود. این موضوع یکی از دشوارترین حوزه‌های کار ما را به اثبات رسانده است.

در CSCL، یادگیرندگان نقش مهمی در انتخاب آنچه بر روی تکالیف درسی خود کار می‌کنند، دارند. آن‌ها همچنین نقش مهمی در ارزیابی کار خودشان و دیگر فراگیران دارند. ارزیابی مشارکتی نتیجه طبیعی یادگیری مشارکتی است؛ این روش از فرآیند یادگیری مشارکتی حمایت می‌کند. این فرآیند ارزیابی مشارکتی بدون مشکل نیست. همیشه یک حوزه برای گنجاندن قضاوت شخصی از نوعی وجود دارد که نمی‌تواند به راحتی تعریف شود و یا به یک درجه منتقل شود. برقراری ارتباط در این مورد به ویژه در یک محیط الکترونیکی دشوار است. این گروه باید در تلاش برای درک و زندگی با برخی از مشکلات ارزیابی کار کند. می‌تواند به همان اندازه که یک علم است، یک هنر نیز باشد. گفت و گو پیرامون مسائل دشوار ضروری است تا مردم بتوانند نقطه نظرات خود را توضیح دهند و مواضع خود را توجیه کنند. همان طور که انتظار می‌رود، اختلافات رخ می‌دهد. با این حال، ما در استفاده از این نوع ارزیابی دلسرد نشده ایم. پس از آل آل، بسیاری از معلمان با تجربه، ارزیابان قابل اعتمادی در هر موقعیت نیستند. و این کاملاً غیر معمول نیست که آموزگاران مختلف در ارزیابی خود از همان اثر با هم مخالفت کنند. مهم است که برخی از اهداف گسترده‌تر ارزیابی سه وجهی را در ذهن داشته باشید و انتظار داشته باشید و با نظرات مخالف زندگی کنید: "خود ارزیابی می‌تواند یک فعالیت یادگیری ارزشمند، حتی در نظر گرفته شود.

عدم وجود توافق بین دانش‌آموز و معلم، و می‌تواند بازخورد قوی به دانش‌آموز در مورد یادگیری و استانداردهای آموزشی و حرفه‌ای ارائه دهد (فالچیکوف و بوود، ۱۹۸۹: ۴۲۵). فرآیند ارزیابی اغلب با گروهی که کل فرآیند بازخورد و ارزیابی را بررسی می‌کنند، یک‌بار دیگر به این نتیجه می‌رسد که چه کاری انجام می‌دهند و چرا، و تصور اینکه چگونه ممکن است دفعه بعد در مورد آن فکر کنند. این درجه از تفکر در کمک به اعضای گروه برای یادگیری از فرآیند، و در کمک به آن‌ها برای آمادگی بهتر و مهارت در ارزیابی‌های بعدی مهم است. برای ما، ارزیابی مشارکتی آنلاین بخش مرکزی فرآیند یادگیری است. ارزیابی تنها چیزی نیست که تا پایان دوره برچسب زده می‌شود. ما فکر می‌کنیم که یادگیری ارزشمند از این فرآیند ظهور می‌کند. نتایج یادگیری ارزیابی مشارکتی یک ویژگی است که شرکت کنندگان اغلب در مورد آن اظهار نظر می‌کنند، همانطور که نقل قول‌های زیر نشان می‌دهند:

برای من، ارزیابی آنلاین یکی از هیجان‌انگیزترین جنبه‌های این برنامه است. به نظر می‌رسد که دامنه آنلاین بیشتری در مقایسه با MAML پاره‌وقت سنتی (از آنچه من شنیده‌ام)، برای کشف معنی وجود دارد. مشروعیت معیارهای ارزیابی که می‌تواند خود آزمایی عمیق و طولانی‌مدت را تحریک کند. (شرکت‌کننده در دوره)

ارزیابی آنلاین می‌تواند بسیار پر، غنی و وقت گیر باشد، و در مورد علامت‌گذاری بسیار گیج‌کننده باشد... در یکی از کنفرانس‌های خود، ما زمان زیادی را صرف کنار آمدن با معیارهای جالب توجه بودن علائم کردیم، اما در بازتاب، تلاش برای به توافق رساندن علائم ممکن است جایگزینی برای کاوش عمیق‌تر مقالات ما باشد. برداشت من این است که عمق بحث در مورد نتایج مقالات ما از طریق CM بسیار بیشتر از حد انتظار بوده است، شاید حتی از طریق رو در رو امکان پذیر باشد. (شرکت‌کننده در دوره)

حالت قطع ارتباط آنلاین اغلب برای تمرکز بر ذهن و بحث به کار می‌رود:

همچنین به نظر من خیلی راحت‌تر است که گاو نر و گاو نر را به صورت آنلاین ببینید. تمرکز بر محتوای ارزیابی شما و کم‌تر بر زبان بدنی جلسات سنتی رو در رو آسان‌تر است. هم چنین این کار می‌تواند سخت و خسته‌کننده باشد و آن را به یک رویکرد کاربردی تبدیل کند. (شرکت‌کننده در دوره)

اما گاهی اوقات مکانیک برخورد با فرآیند آنلاین می‌تواند دلهره‌آور باشد:

من فکر می‌کنم که برای من، چیزی در مورد تلاش برای اطمینان از اینکه من به همه درباره آنچه که در مورد کارشان فکر می‌کنم، بازخورد می‌دهم، وجود دارد. من می‌خواهم این کار را انجام دهم پس من هم در مورد آنچه دیگران گفته‌اند نظر می‌دهم. اما برای من سخت است که این کار را به صورت آنلاین انجام دهم زمانی که در ابتدا، به هر حال، از کار آن‌ها در انزوا، و سپس آپلود کردن یک فایل از نظرات. اشاره به دیگران به این معنی است که من یا باید به چاپ پاسخ‌های توده مردم و بخشی از کار اشاره کنم، تا پاسخ خود را شاید از چندین سند آماده کنم، یا باید آنچه دیگران گفته‌اند را به یاد بیاورم. سخت تلاش برای انجام این کار است که برای لحظه مرا شکست می‌دهد. (شرکت‌کننده در دوره)

با این حال، تجربه کلی فرآیندها و نتایج آنلاین بسیار مثبت است:

نظرات خود را به طور مشابه مفید می‌دانم. چیزی که من با هر دوی شما در قسمت نظرات خودم پیدا کردم. آیا این طور نیست؟ گاهی واقعا داری به چیزی کاملا متفاوت از من نگاه می‌کنی، درست مثل این است که نور از زاویه‌ای دیگر به من بتابد تا چیز جدیدی که قبلا برای من پنهان بوده، به من بتابد، فوق‌العاده است! (شرکت‌کننده در دوره)

من فکر می‌کنم دیدگاه من شبیه دیدگاه شما کتی است من از فرآیند ارزیابی اجتناب می‌کنم و در برخی موارد (برای خودم) به آن دست یافته‌ام!

سربار اطلاعات

ما باید نشان دهیم که یک اشکال بالقوه دیگر احتمال این است که کاربران CSCL با اطلاعات بیش از حد بارگذاری شوند. زمانی که کاربران به طور مکرر شرکت می‌کنند، احتمال کمتری وجود دارد که این اتفاق بیفتد. اما هنگامی که دوره‌های غیبت از کار گروه‌ها وجود داشته باشد، در اغلب موارد حجم زیادی از اطلاعات جمع می‌شود که در بازگشت به اعضا ارائه می‌شود. این می‌تواند اثرات متعددی داشته باشد. اعضا ممکن است تحت تاثیر میزان ارتباطات خوانده شده قرار بگیرند، و ممکن است تصمیم بگیرند که همه آن‌ها را نادیده بگیرند (در نتیجه اقدامات گروه‌ها را نادیده بگیرند)، سعی کنند آن را بخوانند و هضم کنند (که می‌تواند بسیار وقت گیر باشد)، و یا در تلاش برای به دست آوردن درک سختی از آنچه که در طول غیبت آن‌ها رخ داده است، آن را نادیده بگیرند. حتی زمانی که کاربران به طور مکرر شرکت می‌کنند، زمان‌هایی وجود دارد که فعالیت‌های گروه‌ها به قدری درگیر است که میزان اطلاعات روز به روز انباشته می‌شود. این می‌تواند برای اعضای گروه‌ها هیجان‌انگیز و چالش برانگیز باشد، و اگر آن‌ها احساس کنند که با تعاملات در ارتباط هستند، سطح بالای فعالیت به مشکل سربار اطلاعات تبدیل نمی‌شود. اما البته همیشه زمان‌هایی وجود دارد که خواندن همه چیز ممکن نیست و کاربران با استفاده از ابزارهای آنلاین مطالب را بررسی می‌کنند.

گفتگوی نوشته شده

کار کردن در این نوع محیط‌های CSCL به این معنی است که همه ارتباطات از طریق یک صفحه کلید، در یک شرکت تجاری متنی ایجاد می‌شوند. تحقیقات نشان می‌دهند که مهارت‌های تایپ کردن برای موفقیت ارتباطات آنلاین گروهی مهم نیستند. (Hiltz, ۱۹۸۶; McConnell, ۱۹۸۸) با این حال، وقتی از بسیاری از دانشجویان پرسیده می‌شود که آیا در نوع کمکی که می‌توانند انجام دهند محدودیت دارند یا نه، آن‌ها می‌گویند که در یک زمان محدود می‌شوند. (McConnell, ۱۹۸۸) خوب است که، حداقل برای برخی، ارائه افکار خود به صورت نوشتاری به عنوان مانعی برای مشارکت کامل عمل می‌کند. با این حال، اغلب دانشجویان می‌گویند که آن‌ها معمولاً می‌توانند دیدگاه‌های خود را در طول جلسات آنلاین بیان کنند.

خلاصه

در این فصل، من سعی کردم پتانسیل کامپیوترها و تکنولوژی‌های ارتباطی، و پتانسیل یادگیری مشارکتی با پشتیبانی کامپیوتر، در یادگیری مدیریت را خلاصه کنم. این امر تا حد زیادی با ارجاع به تحقیق در عمل حرفه‌ای ما که ما در حین اجرای حسابداری مدیریت واسطه کامپیوتری در مدیریت انجام داده‌ایم، به دست آمده است.

یاد گرفتن. مسائل مربوط به نقش معلم به صورت آنلاین، تفاوت‌های جنسیتی در کار گروهی آنلاین، ارزیابی مشارکتی، احتمال اضافه‌بار اطلاعات و نیاز به یک شرکت ارتباطات مکتوب، همگی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جمع بندی

در برنامه‌ای مانند حسابداری مدیریت در یادگیری مدیریت که فرضیات خاصی در مورد فرآیند یادگیری دارد، معرفی فن‌آوری اطلاعات سوالات مهمی را مطرح می‌کند: آیا علم فن‌آوری ماهیت برنامه را تعیین خواهد کرد، همانطور که اغلب در جاهای دیگر اتفاق می‌افتد؟ آیا فلسفه یادگیری و روابط بین یادگیرندگان، و بین کارکنان و یادگیرندگان، به طور زیان‌آوری تحت‌تاثیر قرار خواهد گرفت؟ این‌ها ترس‌های مشروع کارکنان قبل از معرفی CMC بودند. اما تجربه ما از اجرای برنامه با استفاده از این فن‌آوری‌های جدید نشان می‌دهد که ترس‌ها تا حد زیادی بی‌اساس بودند. ما قادر به معرفی روش‌های جدید تسهیل یادگیری از طریق CMC بدون هیچ زیان واقعی به ارزش‌های حرفه‌ای و آموزشی خود بوده‌ایم. در واقع، برای برخی از ما این شرکت جدید یادگیری مجازی فرصت‌هایی را فراتر از انتظاراتمان ارائه کرده است.

Lessons from Informal and Incidental Learning

Victoria J. Marsick and Karen E. Watkins

درس‌هایی از یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی

کار اخیر توجه را در توسعه مدیریت بر روی فرآیند یادگیری طبیعی متمرکز کرده‌است که در شغل رخ می‌دهد و ممکن است همیشه برنامه‌ریزی نشود. (Burgoyne and Hodgson, ۱۹۸۳) ما این را "یادگیری غیررسمی و اتفاقی" می‌نامیم. (Marsick and Watkins, ۱۹۹۰) ارزش این نوع یادگیری امروزه با علاقه به سازمان‌های یادگیرنده و با عملکرد بالا که در آن‌ها مدیران برای پذیرش مسئولیت بیشتر یادگیری به چالش کشیده می‌شوند، مورد تاکید قرار می‌گیرد: خود آن‌ها و زیردستان، تیم‌هایی که رهبری می‌کنند و در آن‌ها به طور فزاینده‌ای کار می‌کنند، و یادگیری سازمان. در این بخش ما درس‌های مربوط به اطلاعات و یادگیری اتفاقی را بررسی می‌کنیم. ما ابتدا یادگیری غیررسمی و اتفاقی را از طریق لنز مدلی که توسعه داده‌ایم و در مقایسه با نظریه‌های دیگر بررسی می‌کنیم. سپس به این مساله می‌پردازیم که چگونه آگاهی از یادگیری اطلاعات می‌تواند یادگیری را در محیط‌های سازمانی با پارادوکس ناشی از مدیریت مدیریت نشده افزایش دهد. ما با درس‌هایی از کاربرد نظریه و نقد نتیجه‌گیری می‌کنیم.

نظریه یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی

ما آموخته‌های غیررسمی و اتفاقی را با مقایسه آن‌ها با آموخته‌های غلط تعریف کرده‌ایم:

یادگیری رسمی معمولاً به صورت سازمانی حمایت مالی می‌شود، کلاس محور است و به شدت ساختار یافته‌است. یادگیری غیر رسمی، یک دسته که شامل یادگیری اتفاقی است، ممکن است در موسسات رخ دهد، اما معمولاً براساس کلاس درس یا به شدت ساختار یافته نیست، و کنترل یادگیری در درجه اول در دستان یادگیرنده قرار

دارد. یادگیری غیرمستقیم، یک دسته فرعی از یادگیری غیررسمی است که واتکینز آن را به عنوان محصول جانبی برخی فعالیت‌های دیگر، مانند موفقیت در انجام وظایف، تعامل بین فردی، سنجش فرهنگ سازمانی، آزمایش و خطا، و یا حتی یادگیری رسمی تعریف می‌کند. یادگیری غیر رسمی می‌تواند به طور عمدی توسط یک سازمان تشویق شود و یا می‌تواند با وجود یک محیط بسیار مساعد برای یادگیری رخ دهد. از طرف دیگر، یادگیری اتفاقی تقریباً همیشه اتفاق می‌افتد اگر چه مردم همیشه از آن آگاه نیستند. (مارسیک و واتکینز، ۱۹۹۰: ۱۲)

ما مدل خود را براساس دیدگاه علم عمل آرگریس و شون (۱۹۷۸) قرار می‌دهیم که به نوبه خود ریشه در نظریه‌های یادگیری از تجربه جان دویس و درک کورت لوینز از تعامل دارند. افراد و محیط اطراف آن‌ها. چرخه حل مساله پیشنهاد می‌کند که افراد از تجربه خود در زمانی که یک چالش یا مشکل جدید ایجاد می‌کنند، یاد می‌گیرند. این امر باعث می‌شود که نگاهی تازه به موقعیت انداخته شود، که با جستجو برای پاسخ‌های جایگزین، عمل و ارزیابی نتایج مشخص می‌شود. آلن مامفورد (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کند که این چرخه حل مساله اساساً برابر با کاری است که مدیران انجام می‌دهند، و در هر مرحله، فرصت‌هایی برای شناسایی فرصت‌های یادگیری، گسترش مجموعه راه‌حل‌های ممکن، و یادگیری از اشتباهات وجود دارد. کلب (من ۹۸۴) و دیگر نظریه پردازان یادگیری تجربی کار دیوئی را به یک چرخه حل مساله تبدیل کرده‌اند، اما علاقه دیوئی به روش علمی به عنوان مبنایی برای یادگیری از تجربه، از آنچه این مدل‌ها نشان می‌دهند، یکپارچه تر بود. او به این نتیجه رسید که برخی از آن‌ها ممکن است مسیر خود را بر روی روش علمی بسیار محدود به عنوان "تکنیک خاص تحقیقات آزمایشگاهی" تفسیر کنند (دیویی، ۱۹۳۸: ۸۷). دیویی روش علمی را به طور گسترده‌تر به عنوان "تنها وسیله معتبر در دستور ما برای رسیدن به اهمیت تجربیات روزمره ما از جهان که در آن زندگی می‌کنیم" درک کرد. ان یک الگوی کاری از روشی را فراهم می‌کند که در آن و شرایطی که تحت آن از تجربیات برای هدایت به سمت بیرون و جلو استفاده می‌شود. برای دیویی، تجربه آموزشی نبود مگر اینکه هدفمند باشد. هدف، استفاده از روش علمی را هدایت می‌کند:

این شامل (۱) مشاهده شرایط اطراف است؛ (۲) دانش آنچه در شرایط مشابه در گذشته اتفاق افتاده است. اطلاعاتی که بخشی از آن از طریق یادآوری و بخشی دیگر از آن از طریق اطلاعات بدست آمده است. نصیحت. و به کسانی که تجربه بیشتری داشته‌اند هشدار می‌دهد؛ و (۳) قضاوتی که آنچه مشاهده می‌شود را کنار هم قرار می‌دهد و آنچه را که به خاطر می‌آورد تا آنچه را که نشان می‌دهد ببیند.

دیویی بر دو اصل تعاملی و مرتبط تاکید کرد که آن را "جنبه‌های طولی و جانبی تجربه" نامید. با توجه به اصل تداوم، او به این معنی بود که تجربه تاثیر پایداری بر عادت بیولوژیکی، شکل‌گیری نگرش‌ها دارد که فرد را به

سوی تجربیات جدید سوق می‌دهد. با توجه به اصل تعامل، دیویی به این معنی است که تجربه شامل هر دو "شرایط عینی و داخلی" است، که هر دو با یکدیگر در هر وضعیتی تعامل دارند، و هر دو باید به طور مساوی مورد توجه قرار گیرند. پیش از این، شرکت‌های آموزش و پرورش توجه زیادی به شرایط خارجی داشتند که عینی در نظر گرفته می‌شدند، و برای معانی داخلی که به موقعیتی توسط یادگیرنده نسبت داده می‌شد، کافی نبودند. نظریه ما در مورد یادگیری غیر رسمی و اتفاقی به تفسیر اصلی دیویی در مورد روش علمی که به طور گسترده درک می‌شود، نزدیک‌تر است تا به یک ابزار یا روش. مدل ما ساده و یا تجویزی نیست: مراحل مشاهده و انعکاس در طول مراحل مختلف مدل درهم می‌شوند، و فرآیند یادگیری به دلیل شرایطی که در آن افراد خود را می‌یابند، تغییر می‌کند. چرخه حل مساله در یک چرخه زیر سطحی شامل باورها تعبیه شده است.

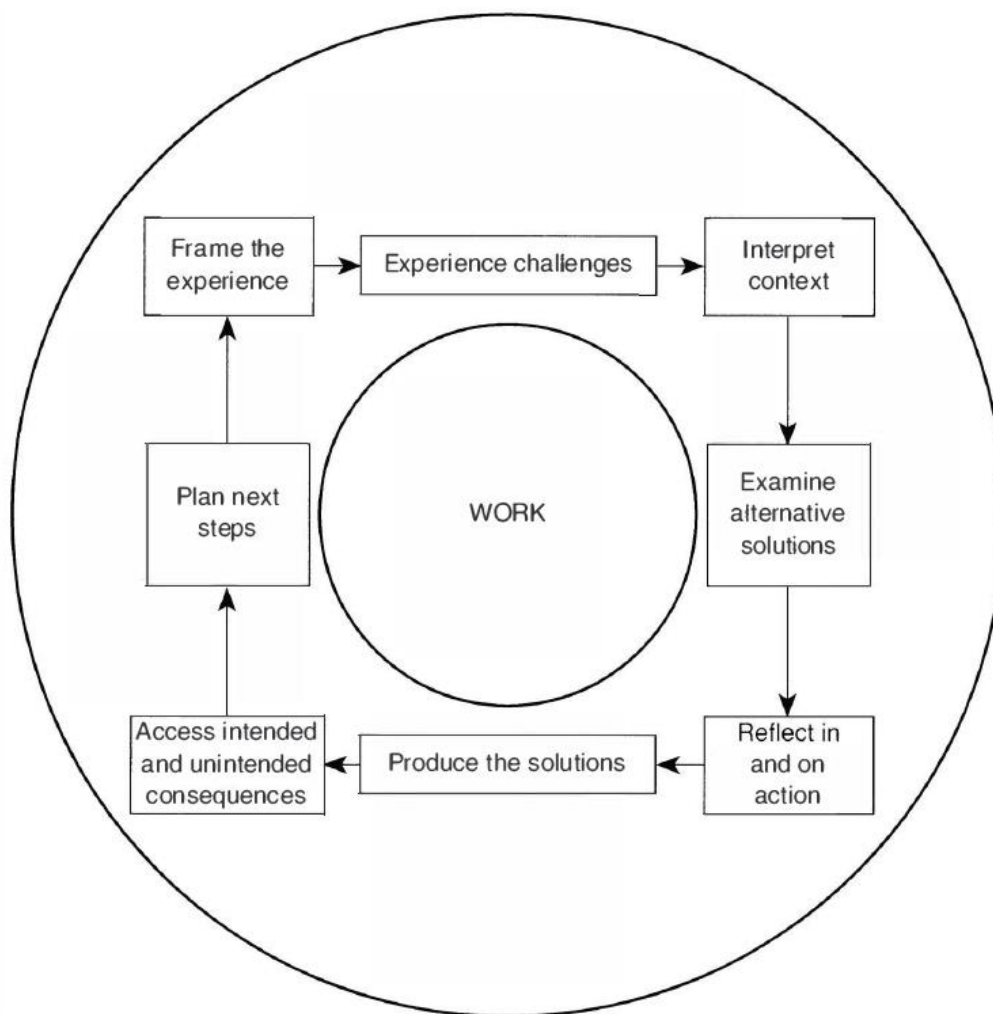


Figure 17.1 *Informal and incidental learning model*

ارزش‌ها و فرضیاتی که عمل را در هر مرحله هدایت می‌کنند. چرخه زیر سطحی به آسانی در دسترس نیست. بنابراین، همانطور که فراگیران در اطراف چرخه حل مساله حرکت می‌کنند، باید سخت تلاش کنند تا باورهای ضمنی، ارزش‌ها، فرضیات، عوامل زمینه‌ای و نتایج ناخواسته را که ممکن است درک آن‌ها از موقعیت را شکل دهد، شناسایی و تصدیق کنند (شکل ۱۷.۱ را ببینید). یک مثال نشان می‌دهد که چگونه افراد از تجربه یاد می‌گیرند.

توجه داشته باشید که حرکت به سمت تیم‌های کاری خود - هدایت‌شونده، چالش جدیدی را برای اعضای گروه ایجاد کرده‌است، که آن‌ها فکر می‌کردند با نگاه کردن به گزینه‌ها، تصمیم‌گیری در مورد روش کار، و برنامه‌ریزی برای کار روزانه خود براساس درک محدود خود از آنچه که بود یا نبود، به آن دست یافته‌اند. تنها زمانی که یک اختلال خارجی رخ داد، آن‌ها تصمیم گرفتند که در زیر سطح زمین حفاری کنند و به دیگر فرضیات، ارزش‌ها و باورهایی که نمی‌توانستند بدانند، نگاه کنند که در قلب و ذهن هم تیمی‌هایشان در حال شکل‌گیری بودند. کار اخیر بر روی شناخت و ارتباط به ما کمک می‌کند درک کنیم که مردم به سادگی ۱۰۰ درصد از آنچه می‌بینند یا می‌شنوند را به ۱۰۰ ترجمه نمی‌کنند.

ارائه مدل یادگیری از تجربه

تجربه گروه کوچکی از متخصصان در شرکتی را در نظر بگیرید که از تیم‌های کاری خود - هدایت‌شونده استفاده می‌کنند. دستورالعمل‌های تیم‌های کاری اعلام شده‌اند. مردی که قبلاً سرپرست بود بخشی از تیم است. با نگاهی به مدل ما، تجربه کاری چالش‌های جدیدی را برای تمام طرف‌های درگیر فراهم می‌کند. اعضا فرض را بر این گذاشتند که همه آن‌ها بر سر این مساله که کار در تیم‌های خود - هدایت‌شونده به چه معناست، به توافق رسیدند، زیرا همه آن‌ها دستورالعمل‌ها را شنیدند. با این حال، هر فرد تجربه خود از خود - راهبری را براساس تجربه قبلی کار در تیم‌هایی که تا حدودی مشابه بودند، به روش‌های اساسی نیز متفاوت بود، چارچوب‌بندی کرد. علاوه بر این، اعضا به شرایط جدید درک متفاوتی از چگونگی تغییر رابطه خود نسبت به فردی که سرپرست بوده‌است، داشتند. سرپرست با ترکیبی از آسودگی طنز آمیز و ناامیدی فکر کرد که کار او این است که از مردم بپرسد آیا با قهوه شان شیر یا شکر می‌خواهند! یکی از اعضای تیم کاملاً با این ایده اشتباه گرفته شد که او باید در حال حاضر در مورد اهداف کاری خود تصمیم بگیرد، در حالی که یکی دیگر از اعضا این تغییر را به عنوان آزادی برای کار مستقل تفسیر کرد و احساس راحتی کرد تا زمان کمتری را صرف برقراری ارتباط با دیگران کند. فرهنگ شرکت در گذشته اعضا را به پرسش از سرپرست تشویق نمی‌کرد، بنابراین آن‌ها به سادگی این مجموعه از هنجارها را در تیم‌های کاری خود - انتخابی جدید قرار دادند و درباره آنچه انتظار می‌رفت قضاوت کردند، فرض کردند که

همه به وضوح درک می‌کنند که این قضاوت‌ها بدون بحث هستند، براساس این قضاوت‌ها عمل می‌کنند، و دیگران را در برابر قضاوت‌های شخصی که گاهی متناقض هستند مسئول می‌دانند.

برخی از اعضای تیم حتی از نیاز به یادگیری جدید آگاه نبودند تا اینکه یک بحران چند ماه بعد، زمانی که مشتریان داخلی از کمبود خدمات شکایت کردند، آغاز شد. اعضای این گروه می‌توانستند به سادگی یکدیگر را به خاطر این مشکل سرزنش کنند، که منجر به ادامه چرخه تفاسیر نادرست آن‌ها می‌شد. با این حال، سرپرست تصمیم گرفت به مردم بگوید که در مورد ماهیت تجربه آن‌ها در چند ماه گذشته چه فکر می‌کند، و سوال او در مورد اینکه آیا او به این مشکل کمک کرده است یا خیر، چرا که با احساس عدم قدردانی، او اطلاعاتی را در مورد آنچه که فکر می‌کرد آن‌ها باید برای برآورده کردن نیازهای مشتری انجام دهند، حفظ کرده بود. این امر گروه را به چندین تصمیم سوق داد: تمایل به آموزش بیشتر در مهارت‌های ارتباطی، توسعه روش مورد توافق برای تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه کسی وظایف را بر عهده می‌گیرد، و تصمیم به جستجوی شفاف‌سازی از کمیته مدیریت در مورد برخی از مسئولیت‌ها که فکر می‌کردند بهتر است توسط یک گروه کارکنان مرکزی انجام شود. این تیم هنوز آماده مقابله با تمام احساساتی که در مورد چگونگی حمایت از آن‌ها توسط یکدیگر داشتند نبود، اما آن‌ها در مسیر کار موثرتر بودند زیرا آن‌ها برای یادگیری از تجربیاتشان توقف کرده بودند.

درصد معنایی که آن‌ها به موقعیت نسبت می‌دهند (وارلا و همکاران، ۲۰۰۸). حدود ۲۰ درصد از تفسیر آن‌ها ناشی از محرک‌های حسی است؛ ۸۰ درصد معنایی که آن‌ها ایجاد می‌کنند نتیجه روشی است که در آن از طرح‌های جمع شده برای تفسیر آنچه می‌بینند یا می‌شنوند استفاده می‌کنند. پس تعجب‌آور نیست که یادگیری غیر رسمی و اتفاقی برای افراد منحصر به فرد است و چون به ندرت آگاهانه یا به طور انتقادی مورد بررسی قرار می‌گیرد، در معرض میزان بالایی از سو تعبیر قرار می‌گیرد. سو تعبیر به سادگی منجر به خطا می‌شود. En. یا یک نتیجه شگفت‌انگیز است، در مفهوم دیویی، که می‌تواند نتایج مثبت یا منفی داشته باشد. خطاها خود به خود به عنوان عدم تطابق نتایج با انتظارات تعریف می‌شوند که به خودی خود اشتباه نیستند؛ بلکه نشان‌دهنده وجود اشتباهات است (آرگریس و شون، ۱۹۹۶: ۳۲). بازخورد در مورد اشتباهات می‌تواند به افراد کمک کند تا یاد بگیرند که آیا مایل به شناسایی دلایل اشتباهات هستند یا خیر. نویس و دیگران. (۱۹۹۵) از هیات منتخب فرانسه (EDF) به عنوان بهترین مثال برای باز بودن مورد نیاز برای یادگیری از خطاها یاد کرد. فراوانی یا انحراف در سراسر ۵۷ گزارش شده است.

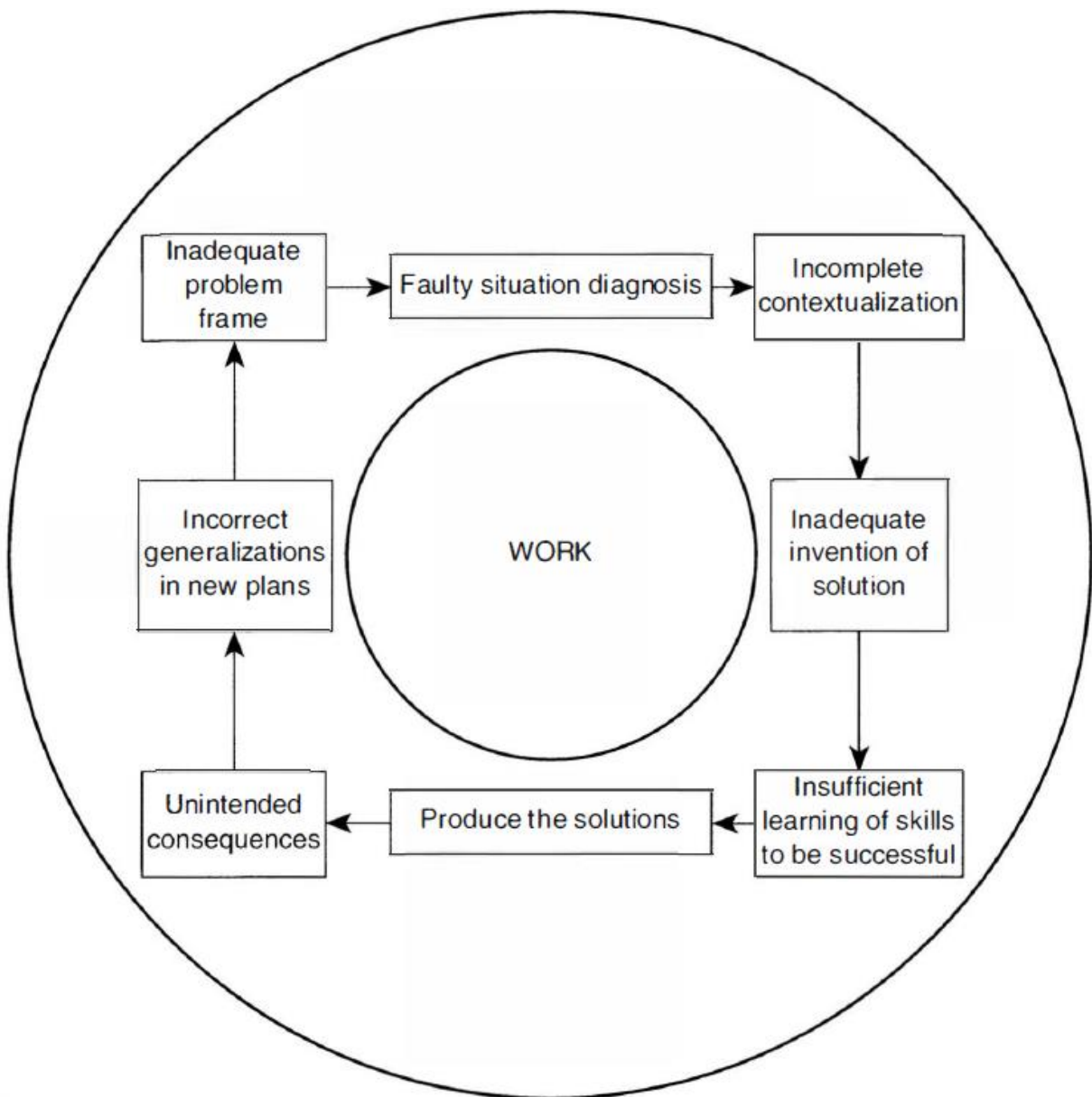


Figure 17.2 *Potential sources of error in the informal and incidental learning model*

نیروگاه‌های هسته‌ای و هر اشتباه به عنوان یک رخداد قابل تحقیق در نظر گرفته می‌شود. EDF تحقیقی را دنبال می‌کند تا مشخص شود که آیا مشکل در هر جای دیگری وجود دارد و دانش آنچه که مشکل را برای تمام گیاهان از بین می‌برد را منتشر می‌کند. بسیاری از عوامل تشخیص و تصحیح خطاها را دشوار می‌سازند. همانطور که در شکل ۱۷.۲ نشان داده شده‌است، ما می‌توانیم منابع بالقوه خطا را در هر مرحله از مدل خود پیدا کنیم. با رجوع به مثال تیم کاری خودراهبر، اعضای تیم کار خود را به دلیل برداشته‌های مختلفی که به اشتراک گذاشته نشده بودند، ناکافی چارچوب‌بندی کردند. آن‌ها خیلی زود به مسائلی که برای حل آن‌ها نیاز داشتند پی نبردند و در نتیجه،

عملکردشان به اهدافی رسید اما مشتریان را راضی نکرد. آن‌ها به اندازه کافی یاد نگرفته بودند که چگونه خوب ارتباط برقرار کنند و در این حالت جدید تصمیم‌گیری کنند. آن‌ها زمانی یاد گرفتند که عواقب بیش از حد واضح بودند که نادیده گرفته شوند، که شکستن چرخه تعمیم‌های نادرست از تجربه آن‌ها را ممکن ساخت. تاکید بر این نکته مهم است که آن‌ها از بازخورد خارج از تیم از مشاهدات اثربخشی خود از دیدگاه یک فرد سوم آموخته‌اند. این دیدگاه بیرونی برای شکستن چرخه خطا حیاتی است، و می‌تواند از طریق فرایندهای یادگیری بازتابنده هدایت‌شده در تیم ایجاد شود. در بخش بعدی، ما مدل خود را با دیگر نظریه‌های مربوط به یادگیری غیررسمی و اتفاقی مقایسه می‌کنیم.

تعاریف و مدل‌ها در مقایسه با یکدیگر

مولفان در مورد "یادگیری اتفاقی" توافق دارند که یادگیری اتفاقی غیر عمدی است و به عنوان محصول جانبی چیز دیگری رخ می‌دهد. آقای ریش من، یادگیری غیر عمدی بزرگسالان را به عنوان یادگیری 'en passant' توصیف می‌کند، یک رویداد برنامه‌ریزی‌شده که در آن یادگیری هدف اصلی نیست، بلکه شاخه‌ای از روال‌های زندگی است. یادگیری 'در هنگام عبور' ممکن است به یادگیری عمدی منجر شود، اما همیشه عواقب یادگیری ناخواسته دارد. آن محدود، جامع، اجباری، و انفرادی است، براساس یادگیری قبلی ساخته می‌شود، می‌تواند مبنایی برای یادگیری عمدی بیشتر باشد، و با نگاه به عقب، یعنی، با تامل شناسایی می‌شود.

مردم اغلب ارزش یادگیری اتفاقی را می‌پذیرند چون به طور طبیعی اتفاق می‌افتد. ما این دیدگاه را زیر سوال می‌بریم زیرا وقتی فراگیران تفاسیر خود را تجزیه و تحلیل نمی‌کنند، فرضیات غلط آن‌ها می‌تواند منجر به نتایج نادرستی شود. (Watkins and Wiswell, ۱۹۸۷) نیز یادگیری اتفاقی را به عنوان غیر انعکاسی و واکنشی مورد انتقاد قرار می‌دهد. او نتیجه می‌گیرد که این بخش مهمی از فرآیند است که به موجب آن مردم فرهنگ خود را یاد می‌گیرند و به دست می‌آورند و با آن از طریق رفتار بدیهی حفظ می‌شوند (جارویس، ۱۹۸۷: vi). ما جنبه بدیهی یادگیری اتفاقی را در چیزی که اغلب "برنامه‌درسی پنهان" نامیده می‌شود می‌بینیم که در آن دانش آموزان معلمان را بی‌هوش می‌کنند و ارزش‌های بیان نشده را از طریق اقدامات بین فردی، آب و هوا و شیوه‌های کلاس درس معلمان یاد می‌گیرند. گفته می‌شود دانش آموزان در ردیاب‌های آشغال ساخته شده‌اند. (Postman and Weingartner, ۱۹۷۱) جالب اینجاست که دانش آموزان یادگیری تا حد زیادی ضمنی و اتفاقی براساس رفتارهای تا حد زیادی ضمنی و بدیهی توسط معلمان است. ما یادگیری اتفاقی را به عنوان یک دسته تخصصی از یادگیری غیر رسمی تعریف می‌کنیم. از آنجا که یادگیری غیررسمی عموماً خارج از کلاس درس اتفاق می‌افتد،

اغلب با یادگیری خودراهبر برابر است. با این حال، همانطور که کندی (۱۹۹۱) اشاره می‌کند، تفاوت بین یادگیری خودراهبر به عنوان روشی وجود دارد که عبارت است از، خودمدیریتی فعالیت‌های یادگیری و یادگیری خودراهبر به عنوان هدفی که تبدیل شدن به یک مالک مستقل و مستقل از انتخاب‌ها در مورد یادگیری است. گاهی اوقات فرض بر این است که اگر افراد در یادگیری خود - هدایت‌شونده باشند، کم‌تر مورد سواستفاده قرار می‌گیرند. با این حال، در سازمان‌ها، سازمان همیشه اهدافی را کنترل می‌کند که مردم نسبت به آن‌ها یاد می‌گیرند، حتی اگر انتخاب بیشتری نسبت به روش‌های یادگیری داشته باشند. ماکر و اسپیر (۱۹۸۲) پیشنهاد می‌کنند که محیط یادگیرنده کلید افزایش یادگیری غیررسمی است؛ این یک جور ترتیبی است... یادگیری خودراهبر در محیط‌های طبیعی و روزمره رخ می‌دهد. برداشت فرد از محیط به تجربه معنا می‌بخشد. زمینه سازمانی یک واسطه قدرتمند برای یادگیری فردی است. در سازمان‌ها، یادگیری به طور معمول در گروه‌هایی رخ می‌دهد که در خارج از کلاس درس با هم زندگی می‌کنند، گروهی که در طول یک دوره طولانی از زمان پیوسته است. این افراد هنجارها، فرهنگ و مفاهیمی را به اشتراک می‌گذارند که به قدری به صورت متقابل تقویت شده‌اند که افراد ممکن است معانی دیگر را به رسمیت نشناسند. رابطه بین افراد در سازمان‌ها، محدود به نقش و سلسله مراتبی است. یک فرآیند مبادله ناگفته عمل می‌کند که از افراد می‌خواهد که اجرا کنند و در سکوت تهدید می‌کند که اگر اجرا نکنند، اجازه رفتن به آن‌ها را می‌دهد. این تبادل ناگفته عمیقاً بر آنچه آموخته‌است تأثیر می‌گذارد. مدل ما تا حدی با یادگیری خودراهبر و غیررسمی توصیف‌شده توسط گاف (۱۹۷۹، ۱۹۸۲)، که پروژه‌های یادگیری بزرگسالان را مطالعه کرد، تفاوت دارد. خشن بر قصد مندی طراحی بیش از ما تأکید می‌کند: اپیزودهای که در آن یک نیت خاص (کسب و حفظ دانش و مهارت خاص) بیش از نیمی از انگیزه فرد برای یادگیری را توجیه می‌کند (۱۹۷۹: ۱۳). "توگ فو" بر روی یک سری فعالیت‌های موفق و خود تعریف شده برای رسیدن به هدفی بود که موقعیت‌هایی از قبیل فرآیندهای تغییر خود - شروع‌کننده را که موفق نبودند و یا پس از یک دوره تفکر و آزمایش رها شده بودند، کنار گذاشت. برای مثال، در سفر به هند، او یک پروژه یادگیری در مورد فقر انجام داد، اما شامل دانش خود او در مورد اینکه خانواده‌اش چقدر برای او مهم هستند نبود. تعریف توگ به طور موثر بسیاری از یادگیری که ما در اینجا در مورد آن صحبت می‌کنیم را حذف می‌کند. مدیران ممکن است عمداً و به صراحت چیزی را از طریق ابزارهای از پیش برنامه‌ریزی‌شده یاد نگیرند. اغلب، انتخاب‌های آن‌ها از تعامل با دیگران تکامل می‌یابد. گاهی اوقات آن‌ها از این انتخاب آگاه می‌شوند. در زمان‌های دیگر، آن‌ها از آن آگاه نیستند. یادگیری اطلاعات را می‌توان برنامه‌ریزی کرد، اما شامل یادگیری است که طراحی نشده و یا مورد انتظار نیست. یادگیری تصادفی، طبق تعریف، شامل چیزهای غیر منتظره است. به عنوان مثال، یک فرد ممکن است تصمیم به ایجاد یک سند با استفاده از یک برنامه پردازش کلمه جدید بگیرد. از طرف دیگر نوار ابزار در بالای صفحه تعدادی از

نمادهای ناآشنا هستند. فرد ممکن است انتخاب کند که دفترچه راهنما را بخواند تا معنی هر نماد را یاد بگیرد، یا ممکن است هنگام ایجاد یک سند بر روی نماد کلیک کند و کشف کند که سند آن‌ها به طور ناگهانی در دو ستون قرار دارد. این یادگیری کشف تصادفی یا آزمایشی و خطا نیز اثرات جانبی بالقوه ای دارد. در برخی موارد، فرد ممکن است احساس صلاحیت بیشتری برای کشف یک روش جدید برای ارائه اطلاعات داشته باشد. در دیگران، افراد ممکن است از ناتوانی در کار با ابزار جدید بدون آموزش بیشتر ناامید شوند. یادگیری غیرمستقیم ریشه‌های نظری را با یادگیری متحول‌کننده به اشتراک می‌گذارد که در آن یک فرد دگرگونی دیدگاه را به عنوان نتیجه‌ای از انعکاس یک رویداد تحریک کننده تجربه می‌کند. جدول ۱۷.۱ نظریه‌های یادگیری تحول‌آفرین شش نویسنده را مقایسه می‌کند، از جمله علم عمل (آرگریس، ۱۹۷۰؛ آرگریس و شون، ۱۹۷۸، ۱۹۹۶) و مروی (۱۹۷۸، ۱۹۹۱) که ما در توسعه مدل خود از آن‌ها استفاده می‌کنیم. چهار مدل اول این مدل‌ها که توسط بوید و فالس (۱۹۸۳)، مزو (۱۹۷۸)، چن (۱۹۸۸) و بوود و همکاران (۱۹۸۵) توسعه داده شده‌اند، نظریه‌های یادگیری را براساس داده‌های جمع‌آوری شده از منابع گذشته نگر یادگیرندگان توصیف می‌کنند. این نویسندگان با پیروی از رویدادی که به عنوان قابل توجه یا متحول‌کننده توسط یادگیرنده تعریف می‌شود، با پاسخ دهندگان در مورد تجربه تغییر دیدگاه‌های خود و رسیدن به بینش‌های جدید مصاحبه کردند. در هر یک از این مدل‌ها، یک تغییر تکاملی از داشتن یک تجربه تحریک، به برخی معنا وجود دارد که چگونه یک فرد وضعیت را درک می‌کند که دیگر کافی نیست، که با ارزیابی مجدد و تفسیر مجدد رویداد تایید می‌شود. این امر منجر به بینش‌های جدید و گاهی اوقات رفتارهای جدید می‌شود. این محققان توجه می‌کنند که ترجمه بینش‌های جدید به رفتارهای جدید دشوار است زیرا مردم توسط سیستم‌های اجتماعی احاطه شده‌اند که انتظار دارند مانند گذشته عمل کنند، بنابراین ادغام مجدد ممکن است بیشتر شناختی باشد تا رفتاری. سازمان‌ها محدودیت‌هایی را برای یادگیری غیررسمی ایجاد می‌کنند، به خصوص هنگامی که سوالات دیدگاه‌های از پیش تعیین شده را به چالش می‌کشند. در مقابل، در مدل‌های دیگر (آرگریس، ۱۹۷۰؛ آرگریس و شون، ۱۹۷۸، ۱۹۹۶) از طریق آژانس فعال یک تسهیل‌کننده و / یا یک گروه افراد از بازتاب برای تعریف مجدد یا تفسیر مجدد یک تجربه تحریک استفاده می‌کنند. سپس آن‌ها ممکن است یک فرآیند دگرگونی را تجربه کنند که مشابه با آن چیزی است که در هر یک از نظریه‌های دیگر وجود دارد. شرایط آزمایش در میان نویسندگان اول ممکن است خود انتخاب شده باشند، اما ممکن است تصادفی باشند، مانند مرگ یکی از عزیزان. در مقابل، در مدل‌های تغییر، رویدادهای محرک ساخته می‌شوند که به طور بالقوه کاتالیزوری هستند. در هر شش مدل، افراد باید نسبت به امکان جهان نما یا چارچوب‌های جایگزین باز باشند. ما توجه می‌کنیم که، چه یادگیری توسط حوادث تحریک شده باشد و چه توسط دیگران، این فرآیند مشابه است و شامل موارد زیر است:

ما توجه می‌کنیم که، چه یادگیری توسط حوادث تحریک شده‌باشد و چه توسط دیگران، این فرآیند مشابه است و شامل موارد زیر است:

۱- یادگیرندگان فعال نسبت به فریم‌های جایگزین در مورد یک مشکل باز می‌مانند، به دنبال توضیحات رقابتی هستند، و نگرش آزمایش را اتخاذ می‌کنند، در حال تلاش بر روی رفتارهای جدید و کار در فرآیند توسعه خود هستند.

Table 17.1 *Reflective and transformative learning theories*

Stages of reflective learning (Boyd and Fales, 1983)	Stages of transformative learning (Mezlow, 1978)	Reflective learning phases (Chene, 1988)	Components of experience (Boud, Keough and Walker, 1985)	Transformation (Boyd and Myers, 1988)	Model II skills and transformation (Argyris, 1970)
A sense of inner discomfort requires a trigger	1. A disorienting dilemma	<i>Phase 1 – Precedes commitment to learning</i>	<i>Stage 1 – Returning to experience</i>	<i>Discernment</i>	OWNING
	2. Self-examination with feelings of guilt or shame	1. Reaction to destabilizing event is decision to learn		1. Receptivity – to symbols, images, meanings from the shadow, animus/a, archetypes	<i>Unfreezing</i>
Identification/clarification of the concern, with a sense that something is missing	3. Critical assessment of epistemic or psycho-cultural presuppositions	2. Objective is unfocused	<i>Stage 3 – Re-evaluating experience</i>	<i>Recognition</i>	Recognizing dysfunctional control-oriented theories of action
	4. Recognizing that one's discontent and the process of transformation is shared	3. Situation is global		2. Ownership – acknowledgement that experience is authentic and connected to inner history	
Openness to new information	5. Exploring new roles, relationships, actions	<i>Phase 2 – Period of doubt, clash of ideal and real</i>	<i>Stage 2 – Attending to feelings</i>	3. Grieving	OPENNESS
	6. Planning a course of action	4. With resolution of problems comes a commitment to the project and new action		an open dialogue is experienced as a loss and moves through four grief stages:	Reframing theories-in-use to a learning orientation
Resolution – 'aha' stage, change in experience, learning, closure	7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans	5. Learner acquires knowledge, skills, feels challenged	a. Using positive feelings	a. numbness and panic	<i>Changing</i>
Establishing continuity of self with past, present, and future self	8. Provisional efforts to try new roles	<i>Phase 3 – Performance</i>	b. Removing obstructing feelings	b. pining and protest	EXPERIMENTATION
	9. Building competence, self-confidence in new roles and relationships	6. Diffuse interpretation of actions, facts and global learning outcomes		c. disorganization and despair	Redesigning action
Deciding whether to take action	10. Reintegration	<i>Phase 4 – Judgement</i>		d. restabilization and reintegration	<i>Refreezing</i>
		7. Learner judges new state as more stable			

۲- تامل ابزار اصلی برای شروع یادگیری از تجربه است. تفکر منظم، به چالش کشیدن فرضیات و روش‌های راحت تفکر، منجر به یادگیری عمیق‌تر می‌شود ولی به تنهایی کافی نیست.

۳- ایجاد یک سیستم حمایتی که همه افراد را به رشد تشویق کند و افرادی که تغییر کرده‌اند را بپذیرد، حفظ رفتارهای جدید را ارتقا می‌دهد.

۴- یادگیری انتقالی ممکن است از طریق تسهیل متخصص تسریع شود.

بیشتر یادگیری عمدی است و وظیفه تسهیل‌کننده‌ها تحت این شرایط در درجه اول این است که به یادگیرندگان خود - هدایت‌شونده کمک کنند در پروژه‌های یادگیری خود سازنده‌تر باشند. وقتی یادگیری غیر عمدی است،

تسهیل‌کننده‌ها وظایف را اضافه می‌کنند: مقابله با احساسات ایجاد شده توسط این شگفتی و رفتار اخلاقی. تسهیل‌کننده یادگیری غیر عمدی وارد حیاطی عمیق می‌شود که در آن پتانسیل آسیب بسیار زیاد است. در حالی که کار ما نشان می‌دهد که یادگیری مهم می‌تواند ناشی از این فرآیندها باشد، احتیاط در دستور کار است.

مدیریت مدیریت نشده‌ها: مدیران به عنوان مدل و مربی برای یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی

به طور فزاینده، افراد باید به طور مداوم یاد بگیرند تا رقابتی باشند. یک فشار به سمت اعتماد به نفس، توسعه نفس و یادگیری خودراهبر وجود دارد. از دیدگاه مثبت، این بدان معنی است که افراد می‌توانند خود را به فعلیت برسانند و مهارت‌های قابل‌حمله را توسعه دهند که درها را به روی مشاغل جدید باز می‌کند در زمانی که اشتغال در گهواره به گور به ندرت وجود دارد. با این حال، شرکت‌ها ممکن است به سادگی تمایل به افشای مسئولیت توسعه کارکنان در دوره‌ای داشته باشند که عرضه منابع انسانی بیشتر از تقاضا باشد. علاوه بر این، مردم همیشه نمی‌خواهند کنترل یادگیری خود را به دست بگیرند. با فرض اینکه مدیران می‌خواهند یادگیری غیررسمی را تسهیل کنند، چه کاری می‌توانند انجام دهند؟ استراتژی‌ها عبارتند از: برنامه‌ریزی برای یادگیری، ایجاد مکانیسم‌هایی برای یادگیری در تیم‌ها و توسعه یک محیط مساعد برای یادگیری.

برنامه‌ریزی برای یادگیری

یادگیری با برنامه‌ریزی قبل از حقیقت و یا با نگاه به گذشته برای یادگیری از تجربیات گذشته افزایش می‌یابد. یکی از روش‌های سیستماتیک‌تر برنامه‌ریزی برای خودآموزی توسط آلن مامفورد (۱۹۹۴)، نوشتن به تنهایی و با هم‌کاری هانی ایجاد شده‌است (هانی و مامفورد، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲).

محور کار مامفوردز شامل گرفتن "پرسشنامه سبک‌های یادگیری" و "پرسشنامه تشخیص یادگیری" است که هانی و مامفورد خلق کرده‌اند، و ایجاد "برنامه‌های توسعه شخصی" است که به صورت هماهنگ بین مدیران، مدیران و / یا کارکنان آن‌ها و اغلب یک تسهیل‌کننده یادگیری خارجی توسعه یافته‌اند. برنامه‌های توسعه شخصی بر فرصت‌های یادگیری طبیعی خارج از کلاس، همراه با دوره‌ها یا فعالیت‌های ساختاریافته‌تر تاکید دارند.

ارزیابی‌ها برای شناسایی دقیق آنچه از مدیران و کارکنان انتظار می‌رود در نقش‌های جدیدی که خود را در نظر می‌گیرند. برنامه‌ریزی یادگیری را هشیارتر می‌کند، تمرکز بهتری بر تلاش دارد و معیارهای پاسخگویی را افزایش می‌دهد. برای مثال اوبراین با هوک (۱۹۹۵) ۲۱ تمرین را توصیف می‌کند که عادات و مهارت‌های یادگیری را ایجاد می‌کنند. چگونه استراتژی‌های برنامه‌ریزی می‌توانند مصنوعی باشند؟ یادگیری به خودی خود به یک هدف

تبدیل می‌شود و می‌توان آن را از تجربیات جدا کرد. برای مقابله با این مشکل، یادگیری اغلب با مشکلات و تجربیات زندگی واقعی گره خورده‌است. یادگیری درست سر وقت اتفاق می‌افتد در حالی که با چالش دست و پنجه نرم می‌کند. با این حال، این نمی‌تواند بدون زمان برای یادگیری، بازخورد صادقانه، و گاهی اوقات، برای کمک گرفتن رخ دهد. چالش‌های زندگی واقعی نیز به طور آگاهانه به آموزش کلاس اضافه می‌شوند. فن‌آوری مبتنی بر کامپیوتر اغلب برای کمک به حل مساله، یادگیری خودراهبر و گفتگوی آنلاین تعاملی به کار می‌رود. گاهی اوقات، توسعه گسترده برای تحریک تفکر جدید و تبادل ایده‌ها استفاده می‌شود. برای مثال، در لندن او لیکز، یک باشگاه کتاب ایده‌های جدید را تحریک می‌کند، و یک بخش از بحث‌های ناهار "کیف قهوه‌ای" برای شنیدن بحث همکاران در مورد ابتکارات یا مطالعاتی که انجام داده‌اند، حمایت مالی کرده‌است. برخی ابزارها برای افزایش برنامه‌ریزی برای یادگیری که با چالش‌های شغلی گره خورده‌است، ایجاد شده‌اند. دنی و ولدون (۱۹۹۳) از مدل یادگیری غیررسمی و اتفاقی ما برای طراحی یک ابزار چرخه یادگیری برای مدیران در ارنست و یانگ برای استفاده در یادگیری خود و هنگامی که مربی‌گری یا نظارت دیگران. این چرخه شامل تمرین ذهنی از چالش‌های پیش‌بینی شده به منظور شناسایی عوامل زمینه‌ای است که ممکن است درک فرد از چالش و نیازهای یادگیری او را تحت‌تاثیر قرار دهد. سپس چارچوب‌بندی مجدد چالش در این زمینه ممکن است منجر به کسب دانش و مهارت‌هایی شود که در برخورد با چالش، برنامه‌ریزی برای جستجو و استفاده از بازخورد برای بهبود عملکرد، مستندسازی تجربه و اثرات آن، و تجزیه و تحلیل نتایج برای بررسی درس‌های آموخته‌شده، موثرتر هستند. برنامه‌ریزی مردم را قادر می‌سازد تا یادگیری را به صورت استراتژیک پرورش دهند و از طیف وسیع‌تری از استراتژی‌های یادگیری که ممکن است در غیر این صورت نادیده گرفته شوند، بهره ببرند. با این حال، عواملی مانند موارد زیر برنامه‌ریزی برای یادگیری غیررسمی را دشوار می‌سازند:

سازمان‌ها همیشه به افراد اجازه نمی‌دهند که تمایلات طبیعی خود را برای یادگیری به روش‌های مختلف دنبال کنند و ممکن است برای یادگیری غیررسمی اعتبار قائل شوند. افراد از نظر ظرفیت خود برای جستجوی اطلاعات و مهارت‌های مورد نیاز متفاوت هستند، که نشان‌دهنده آمادگی برای یادگیری، دسترسی به فرصت‌های یادگیری و مهارت‌های جستجوی اطلاعات است.

در مورد این که یادگیری به چه معنی است و بنابراین چگونه به مردم کمک کنیم تا بهتر یاد بگیرند، اختلاف نظر وجود دارد، به عنوان مثال، نظریه سبک یادگیری کلبک (۱۹۸۴) با رویکرد هینمانز (۱۹۸۷) برای مطالعه مهارت‌ها.

موضوع یادگیری ممکن است نیاز به کمک کارشناسان خارجی داشته باشد، که به ویژه برای موضوعات بسیار فنی درست است. سازمان‌ها ممکن است در مورد آنچه که مردم باید بدانند و این که چگونه به آن‌ها در مسیر شغلی خود کمک خواهد کرد، راهنمایی روشنی ارائه ندهند. منابع ممکن است برای یادگیری در دسترس نباشند: زمان، یادگیری و مواد یادگیری.

برخی سازمان‌ها به مردم این امکان را نمی‌دهند که ببینند آیا مایل به یادگیری هستند یا خیر. برای مثال، در غذاهای جانسون‌ویل، از افراد انتظار می‌رود که بدون توجه به علاقه شان به یادگیری، به طور مداوم خود را گسترش دهند. (Watkins and Marsick, ۱۹۹۶) آن‌ها براساس ارزیابی در برابر قراردادهایی که با مشتریان خود مذاکره می‌کنند، به عملکرد خود پاداش می‌دهند. آن‌ها تنها زمانی پاداش یادگیری می‌گیرند که از نیازهای روزانه عادی فراتر روند، درخواستی که ممکن است در واقع یادگیری را برای برخی افراد دلسرد کند.

یادگیری در تیم‌ها

مدیران به طور فزاینده‌ای در تیم‌های ملی دست‌نخورده، خودراهر و یا کراس فو با یکدیگر کار می‌کنند. گاهی اوقات این تیم‌ها به عنوان مجازی شناخته می‌شوند که از نظر جغرافیایی پراکنده هستند و از طریق فن‌آوری الکترونیک ارتباط برقرار می‌کنند. چالش‌های یادگیری در تیم‌ها حتی بیشتر از یادگیری فردی است. نیازها باید مورد مذاکره قرار گیرند، تعارضات رفع شوند و ایده‌ها کنار هم جمع شوند. در همان حال. یادگیری در تیم‌های ورزشی برای مقابله با دیدگاه‌های مختلفی که ممکن است در غیر این صورت نادیده گرفته شوند. تفکر عملی یادگیری و عمل علمی استراتژی‌هایی هستند که یادگیری گروهی و سازمانی را ارتقا می‌دهند. من یادگیری انعکاس عمل نوعی از یادگیری عمل است، که در اصل توسط روینز (۱۹۸۲) توسعه یافته است، که در آن همتایان به یکدیگر کمک می‌کنند تا با پرسیدن سوالات به منظور ایجاد بینش‌های جدید، یاد بگیرند. مردم بر روی مشکلات واقعی کار می‌کنند، و همانطور که این کار را می‌کنند، از دیگران در مورد تفکر و عمل خود بازخورد می‌گیرند. یادگیری عمل شامل یک چرخه تکرار شونده از اقدام برای رسیدگی به مشکل و سپس تفکر در مورد آنچه که با کمک دیگران یاد گرفته شد، که به طور معمول منجر به یک چرخه جدید از عمل و تفکر می‌شود. اثربخشی یادگیری عملی به تمایل افراد برای پذیرش اشتباهات و قرار دادن خود و تجربه آن‌ها در معرض انتقاد سازنده توسط همسنگانشان بستگی دارد. علم عمل روشی را برای نقد سازنده فراهم می‌کند. مدیران موارد را در گروه‌هایی تجزیه و تحلیل می‌کنند که گفت و گویی را که ممکن است در موقعیتی داشته باشند که دوست داشته باشند به طور موثرتر انجام دهند. آن‌ها نقشه‌های رفتاری خود را توسعه می‌دهند که فرضیاتی را که به موقعیت آورده‌اند را

شناسایی می‌کنند و روشی را که فرضیات آن‌ها را به سوی استنتاج‌ها بدون آزمایش تفکر آن‌ها از یک مرحله به مرحله دیگر سوق می‌دهد. زیرا مدیران مستعد اقدام سریع هستند. این استنتاج‌ها اغلب به پیچیدگی‌های غیر ضروری دیگر تبدیل می‌شوند و پیشگویی‌های خود کامروا و روش‌های عادی را ایجاد می‌کنند. (Watkins, ۱۹۹۵) علم عمل به مدیران کمک می‌کند تا ارزش‌هایی را تشخیص دهند که یادگیری را دشوار می‌سازد، مانند کنترل یک جانبه یک موقعیت، یا میل به اینکه رویدادها قابل‌پیش‌بینی و منطقی به نظر برسند، حتی اگر اینطور نباشند.

اجرای محیطی که حامی یادگیری غیررسمی و اتفاقی باشد

نظریه یادگیری غیررسمی عمدتاً در یادگیری افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این حال در سازمان‌های امروزی، باید بر سیستم‌های یادگیری نیز تمرکز شود. مدیران برای ایجاد شرایطی به چالش کشیده می‌شوند که در آن اطلاعات آزادانه جریان می‌یابند و دانش در هر کجا که پدیدار شود، ارزش‌گذاری می‌شود. کافی نیست که مردم یاد بگیرند؛ نظریه یادگیری غیررسمی باید از سطح فردی به سطح سیستمی ارتقا یابد تا نشان دهد که چگونه می‌توان دانش کسب‌شده توسط افراد را به دست آورد و توسط دیگران مورد استفاده قرار داد. چگونه نظریه یادگیری غیررسمی می‌تواند مدیران را قادر سازد تا اطلاعات را به عنوان بخشی از سیستم‌های حسابداری معمول پی‌گیری کنند؟ نظریه چگونه می‌تواند به مدیران کمک کند تا معیارهای جدیدی برای بازگشت سرمایه دانش یا اطلاعات بیابند؟ چگونه تئوری می‌تواند به مدیران در افزایش سرعت تبدیل ایده‌های جدید سازمان به محصولات و سهم بازار کمک کند؟ مدیران ممکن است امکان‌سنجی اجرای یادگیری غیررسمی و اتفاقی را نقد کنند زیرا آن‌ها احساس می‌کنند که نمی‌توانند محیط را برای حمایت از یادگیری تغییر دهند. مدیران کارگزاران چشم‌انداز سازمان هستند؛ آن‌ها می‌توانند بر سیستم‌ها و فرهنگ تاثیر بگذارند حتی اگر خود را زندانی این سیستم‌ها نیز ببینند. با این حال، اگر رهبری ارشد از چنین تغییری پشتیبانی کند، یا حداقل، اگر مدیران بتوانند به طور جمعی بر رهبری ارشد تاثیر بگذارند، کمک خواهد کرد. بسیاری از مشاوران تغییر بر این باورند که شما می‌توانید با تغییر یک تیم مدیریت ارشد، مغز شرکت را تغییر دهید. با این حال، مدیران میانی اغلب در تلاش برای ایجاد یا شکستن تغییرات نفوذ دارند. آن‌ها نخبگانان هنجارها، ساختارها و اهداف تعیین‌شده هستند که تعریف می‌کنند چگونه افراد در سازمان ارتباط برقرار می‌کنند و معنا را به اشتراک می‌گذارند. تغییرات عمده در سازمان‌ها منابع اضافی یادگیری اتفاقی را نشان می‌دهد. پیش از این، ما می‌توانیم پیش‌بینی کنیم که حضور یک عنوان در کنار نام یک شخص در یک نمودار سازمانی تعریف خواهد کرد که چگونه دیگران در سازمان به آن شخص، که با آن‌ها ارتباط دارد، و دامنه تاثیر آن‌ها مربوط می‌شود. اکنون، دسترسی افراد به اطلاعات، تخصص، شبکه بین فردی و مهارت‌های بین

فردی به احتمال زیاد تعریف می‌کنند که آن‌ها با چه کسی و با چه حوزه‌ای از نفوذ ارتباط خواهند داشت. مدیریت آموزش ضمنی و ضمنی همراه با چنین تغییرات گسترده فرهنگی و محیطی، به طور متناقض، از مدیران می‌خواهد که یاد بگیرند چگونه مدیریت مدیریت نشده را انجام دهند. ما ممکن است به آسانی بپرسیم که آیا درخواست از مدیران برای تلاش برای ایجاد فرهنگ‌هایی که از رویارویی با این منابع پنهان دانش حمایت می‌کنند یا برای ترویج روش‌های غیررسمی یادگیری، منطقی است. آیا هیچ هزینه‌ای وجود ندارد؟ شاید دلایل خوبی وجود داشته باشد که برخی چیزها غیرقابل بحث و یا پنهان هستند. یادگیری اطلاعات بیشتر نیز کنترل خوب و قابل پیش‌بینی کمتری دارد. پس چگونه می‌توانیم مدیران را برای نتایج عملکرد کارمندان خود پاسخگو نگه داریم؟ ممکن است برای کارمندان نیز هزینه‌هایی وجود داشته باشد. می‌تواند از آن‌ها انتظار داشته باشند که به تنهایی با سرعتی فراتر از توانایی‌ها و زمان در دسترس خود یاد بگیرند. آنچه که در حال حاضر دانش ضمنی است ممکن است برای افراد دردناک یا شرم‌آور باشد اگر با آن مواجه شده و عمومی شود. مثل هر فرایندی، یادگیری اطلاعاتی و اتفاقی ممکن است کم و بیش موثر باشد، و می‌تواند منجر به نتایج ترجیحی یا نامطلوب و ناخواسته شود.

خلاصه و نتیجه‌گیری

به طور خلاصه، مدیرانی که می‌خواهند یادگیری غیررسمی را افزایش دهند می‌توانند بر روی چرخه داخلی مدلی که ما توضیح داده‌ایم، بنا شوند. به عنوان مثال، آن‌ها می‌توانند آگاهانه تر برنامه‌ریزی کنند تا چالش‌ها را تبدیل به یادگیری ویژگی‌های برجسته کنند، به دنبال نقطه نظرات و دیدگاه‌های جایگزین باشند تا نقاط کور و محدودیت‌ها را جبران کنند، و درس‌هایی را واضح‌تر ترسیم کنند که مرتبط با شرایط مشابه هستند. با توجه به اینکه، بنا به تعریف، برنامه‌ریزی نشده است، تقویت یادگیری اتفاقی سخت‌تر است. درس‌های اینجا بر روی پتانسیل تمرکز دارند. منابع خطای شناسایی شده در شکل ۱۷.۲ مدیران می‌توانند فرضیات سطحی و باورهای ضمنی را نشان دهند، روشی که در آن زمینه بر درک تاثیر می‌گذارد را روشن کنند، و به محرک‌هایی توجه کنند که الگوهای رفتاری را تنظیم می‌کنند که به طور مداوم نتایج نامطلوب ایجاد می‌کنند. مدیران کارآمد آینده باید در یادگیری ظریف و ضمنی که رفتار را هدایت می‌کند، شرکت کنند. با یادگیری معانی سطحی، آن‌ها قادر خواهند بود به معنای مشترک دست یابند و در گفتگو شرکت کنند. این امر سازمان را قادر می‌سازد تا یاد بگیرد و احتمالاً نوآوری کند. از سوی دیگر، ما تصدیق می‌کنیم که این کار نیاز به مهارت زیادی دارد و ممکن است هزینه‌های پنهان خود را تعیین کند. ما مشاهده کرده‌ایم که یادگیری اتفاقی بیشتر تصادفی است تا اتفاقی، کم‌تر تصادفی است تا شهودی، و تقریباً همیشه باید روی آن حساب کرد. این امر با دیگر اقدامات سازمانی و فردی، رویدادها یا تجربیات قبلی در ارتباط است. این وضعیت بر چگونگی درک افراد از رویداد تاثیر می‌گذارد. یادگیری غیرمستقیم

به عنوان باورهای ناخود آگاه یا حتی ناخود آگاه، فرضیات، اسناد و ارزیابی‌ها وجود دارد. اینها به هیچ وجه تصادفی نیستند، اگرچه اغلب به طور مستقیم به آنها می‌رسند و ممکن است منجر به "حوادث" در مورد عواقب ناخواسته شوند. هنگامی که یادگیری اتفاقی ظاهر نمی‌شود، در معرض چرخه‌های عمیق کننده خطای فردی و سازمانی، تفسیر نادرست و عواقب ناخواسته قرار می‌گیرد. ما نمی‌دانیم ما چه می‌دانیم. مواجهه با این معانی ضمنی نیاز به یک فرآیند بازتاب عملی و هدایت‌شده مانند پژوهش عملی، علوم عملی، یا تفکر بازتاب عملی دارد. گاهی اوقات، این فرآیند منجر به تحول سازمانی و زنده می‌شود. در عصر تغییر و تحول مداوم، مدیران نمی‌توانند از این قدرت یادگیری شرکت در محل کار چشم‌پوشی کنند.

Towards a Critical Management Pedagogy

Michael Reynolds

رید و آنتونی در نقد خود از آموزش مدیریت اظهار داشتند: اغلب اوقات، یکپارچگی آموزشی به سمت یک حرفه محدود عقب‌نشینی می‌کند که در آن تاکید برتری به مهارت‌های عملکردی و فنی داده می‌شود که هر گونه نگرانی پایدار در مورد عناصر اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و ایدئولوژیک کار مدیریتی و شکل مهارت آموزشی را از دست می‌دهد. (۱۹۹۲: ۶۰۱)

این نگرانی‌ها توسط نویسندگان دیگر نیز منعکس می‌شود (به عنوان مثال، ویلموت، ۱۹۹۴، و فصل ۹ این کتاب را ببینید)، که توجه را به فقدان دیدگاه "انتقادی" در آموزش مدیریت جلب می‌کند، دیدگاهی که مدیران را در تفکر پرسشگرانه در مورد نقش‌ها و مسئولیت‌های خود و اهداف و پیامدهای اجتماعی سازمان‌هایی که برای آن‌ها کار می‌کنند درگیر می‌کند. دیدگاه انتقادی که این نویسندگان خواستار آن هستند از نظر کیفی متفاوت از مفاهیم تفکر انتقادی است که می‌توان در آموزش مدیریت یافت: تشخیص انتخاب‌های بین گزینه‌های مختلف؛ ارزیابی دوره‌های متناوب عمل؛ ایجاد قضاوت در مورد افراد دیگر در طول کارشان (به عنوان مثال، مک کورمیک، ۱۹۹۴ را ببینید)؛ یا به طور کلی در آموزش بزرگسالان، توسعه درک از طریق شک‌گرایی و از طریق زیر سوال بردن ایده‌ها و مفاهیم به روش‌هایی که راه‌حل‌های خلاقانه‌تر و ساعی‌تر کارخانه را به مشکلات تشویق می‌کند. (Garrison, ۱۹۹۱) با این حال، یک مشکل دیگر این است که در حالی که نگرانی‌های مربوط به دیدگاه انتقادی به محتوای آموزش مدیریت می‌پردازند، کم‌تر گفته می‌شود که چگونه روش آموزشی باید به طور مساوی منعکس‌کننده یک موقعیت بحرانی باشد. در واقع، روش‌های جایگزین مورد استفاده در آموزش و توسعه مدیریت، مانند یادگیری تجربی و یادگیری خودراهبر، عموماً توسط نظریه پردازان انتقادی به دلایلی که بعداً پوشش داده خواهند شد، کنار گذاشته می‌شوند. آموزش مدیریت انتقادی باید هم در محتوا و هم در روش‌شناسی منعکس شود. این یک پیشرفت در شیوه فعلی در دانشگاه است که در آن محتوای انتقادی، به عنوان مثال در انتشار جامعه‌شناسی سازمانی، همواره از طریق روش‌هایی ارائه می‌شود که بازتاب کمی از موضع حمایت‌شده توسط

رید و آنتونی (۱۹۹۲) است. ژیروکس (۱۹۸۱) با اشاره به حوزه آموزش به طور کلی، تمایز بین دو مکتب تئوری و عملی را ایجاد می‌کند که برای وضعیت فعلی در یادگیری مدیریت قابل اجرا است. دو موقعیتی که او شناسایی می‌کند "رادیکال‌های متمرکز بر محتوا" هستند که تاکید آن‌ها بر ارائه بیشتر است.

Traditional Education Traditional content Traditional method	Content-focused Radicals Radical content Traditional method
Strategy-based Radicals Radical method Traditional content	Critical Pedagogy Radical method Radical content

Figure 18.1 *Alternative pedagogies (based on Giroux, 1981)*

ایده‌های سیاسی شده از طریق برنامه‌درسی و "رادیکال‌های استراتژی محور"، به عنوان مثال، این حامیان یادگیری دانشجو محور نولز (۱۹۷۵)، که دغدغه آن‌ها مقابله با نفوذ به آموزش سلسله‌مراتب و اقتدارگرایی با روش‌های مبتنی بر ارزش‌های انسانی تر بوده‌است. در حالی که هر یک از این موقعیت‌ها در تلاش برای ارائه یک جایگزین مهم برای اصول آموزشی سنتی هستند، هیچ کدام به طور کامل این کار را انجام نمی‌دهند. رادیکال‌های محتوا ارزش‌های متناقض موجود در روش‌های سنتی و روابط کلاسی که برای انتشار موضوع خود استفاده می‌کنند را مورد توجه قرار نداده‌اند. رادیکال‌های فرآیند یک تعلیم و تربیت غیر سلسله‌مراتبی جایگزین را توسعه داده‌اند اما این امر را با یک واژگان مفهومی که برای کار تجزیه و تحلیل پیچیدگی‌های روابط اجتماعی ناکافی است، پشتیبانی می‌کنند. این موقعیت‌ها و جایگزین‌ها در شکل ۱۸.۱ خلاصه شده‌اند. هدف از این فصل تعریف یک رویکرد آموزشی است که محتوا و روش آن دیدگاه انتقادی را نشان می‌دهد. اول، با این حال، لازم است یک تعریف کاری از آنچه که در این زمینه به معنای "انتقادی" بودن است، برای بحث در مورد اهمیت روش آموزشی

به عنوان یک رسانه یادگیری، و برای در نظر گرفتن احتمالات و محدودیت‌های روش‌های جایگزین در استفاده فعلی، خلاصه شود.

اساس دیدگاه انتقادی

من از دیدگاه‌های مختلف انتقادی ممکن (نظریه انتقادی، مارکسیست، فرامدرن، پدیده‌شناسی)، به طور خاص در مورد ایده‌های تربیت گرایان افراطی مانند ژیروکس (۱۹۸۱)، و در مورد کار هنمارش (۱۹۹۳) و کممیس (۱۹۸۵)، که نظریه انتقادی یورگن هابر را در زمینه آموزش بزرگسالان به کار برده‌اند، بحث کرده‌ام. (Habermas, ۱۹۷۲) نکته اصلی رویکرد هابرماس این ایده است که بازتاب نیروهای اجتماعی و سیاسی که ارتباط بین مردم را تحت تاثیر قرار داده و اغلب آن را تحریف می‌کنند، می‌تواند منجر به روابط دموکراتیک واقعی تری شود.

هاندمارش و کممیس در ارتباط با شیوه‌های آموزشی، عقاید هابر ماسما را توسعه داده‌اند و انواع اندیشه‌هایی که آن‌ها تشخیص می‌دهند را می‌توان برای فراهم آوردن اساس و پایه یک اثر به کار برد.

Instrumental	using knowledge in order to control the environment knowledge assumed to be dispassionate, objective, value-free. finding the most effective and efficient solutions to material and social problems.
Consensual	identifying the values and assumptions underlying actions. developing shared norms and common values. alignment: seeking goodness of fit between individual and institutional values and beliefs. shared commitment to common purpose.
Critical	questioning taking-for-granted, both about practice and its social and institutional context. identifying and questioning relevant purposes, and conflicts of power and interest. relating the experience of work to wider social, political and cultural processes with the prospect of changing them.

Figure 18.2 *Modes of reflection (based on Hindmarsh (1993) and Kemmis (1985))*

دیدگاه انتقادی برای نظریه و عمل در یادگیری مدیریت (شکل ۱۸.۲ را ببینید). در اصل، یک تمایز را می توان بین رد ابزاری ایجاد کرد، که مربوط به سوالات عملی در مورد این است که کدام دوره‌های عمل می‌تواند به بهترین نحو منجر به دستیابی به اهداف یا راه‌حل‌های مشکلات خاص شود؛ استدلال اجماعی، که سوالاتی را در مورد اهداف و همچنین ابزارها مطرح می‌کند، اما در چارچوب آنچه که به عنوان "عمل خوب" توصیه شده است، در یک زمینه سازمانی در ارتقا توسط مدیریت ارشد ارزش‌های انتخاب شده توسط آن‌ها برای خلاصه کردن فرهنگ خود به عنوان مثال در برنامه‌های تغییر فرهنگ، و بازتاب انتقادی، که با مفروضات اساسی، به ویژه در مورد زمینه و موسسه روابط طبقه، جنسیت، قدرت هندی (۱۹۹۳) مواجه است، نشان داده شده است. بازتاب انتقادی، که کم‌ترین آشنایی را هم در آموزش بزرگسالان و هم در آموزش مدیریت دارد، بیش از یک تمرین نظری است. این شامل درگیر شدن با مشکلات فردی، سازمانی یا اجتماعی با هدف تغییر شرایطی است که به آن‌ها منجر می‌شود، و همچنین ارائه مبنایی برای تغییر شخصی است. الوسون و ویلموت، در گزارش خود از نظریه انتقادی، هدف خود را به طور مشابه چنین توصیف می‌کنند: "پتانسیل‌هایی بخش عقل برای تامل انتقادی بر این که چگونه واقعیت جهان اجتماعی، از جمله ساخت خود، از نظر اجتماعی تولید می‌شود و بنابراین، پذیرای تحول است" (۹۹۲I : ۴۳۵b؛ تاکید من). مفهوم نمادین یک دیدگاه انتقادی این است که نگرانی از ابزارها نباید اجازه پیدا کند که سوالات درباره اهداف را مبهم سازد. در یادگیری مدیریت، بررسی اهداف آموزشی و ارزش‌های مبتنی بر آن‌ها اهمیت کمتری از توسعه روش‌ها ندارد،

تکنیک‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری به کار رفته در ساخت آن‌ها. این ویژگی است که بازتاب انتقادی را از نسخه‌های کم‌تر سیاسی شده متمایز می‌سازد. هم زبان نقد و هم زبان احتمال را در آن پرسش از فرضیات در بر می‌گیرد که پایه و اساس تغییرات در عمل را فراهم می‌کند. (Giroux, ۱۹۸۸) قبل از در نظر گرفتن کاربرد بازتاب انتقادی در طراحی آموزشی، شناسایی ویژگی‌های آن مهم است.

ویژگی‌های یک چشم‌انداز انتقادی

۱. هدف از تفکر انتقادی، مشخص کردن، سوال کردن و در صورت لزوم، تغییر فرضیات "نامرئی" و گرانت‌هایی است که در دانش و عمل دریافتی گنجانده شده‌اند. (Wilson, ۱۹۹۴) ژيروکس بر اهمیت پرسیدن سوالاتی که معمولاً پرسیده نمی‌شوند تاکید می‌کند، و تمایز مفیدی بین مجموعه‌های منسجم از ارزش‌ها، باورها و شیوه‌های ایجاد شده و منتشر شده توسط اکثریت برای توضیح و حفظ موقعیت خود، و فرضیات و ارزش‌های در نظر گرفته شده که در طول این فرآیند پنهان شده‌اند، ایجاد می‌کند. او توجه را به سوالاتی جلب می‌کند که سرکوب شده‌اند و همچنین به سوالاتی که مطرح می‌شوند. درخواست برای "عقل سلیم" یا "راه درست برای انجام کارها"

ممکن است براساس فرضیاتی باشد که دیگر خوب نیستند، یا منعکس کننده منافع مقطعی هستند اما وضعیت "حقیقت" ناگفته را به دست آورده‌اند و دیگر زیر سوال نمی‌روند. بنابراین، به عنوان مثال، این ادعای آشنا که "مردم در برابر تغییر مقاومت می‌کنند" این احتمال را مخفی می‌کند که دلایل خوبی برای مقاومت در برابر تغییرات وجود دارد.

۲. روابط در آموزش و پرورش، مانند کاری که به طور کلی انجام می‌دهد، همواره براساس عدم تقارن قدرت است. دانش و عملکرد حرفه‌ای را می‌توان به روش‌هایی ایجاد کرد که این ترتیبات را پشتیبانی و حفظ کنند. کار بازتاب انتقادی روشن کردن روابط بین قدرت، دانش و پیامدهای اجتماعی آن است. بنابراین، به عنوان مثال، در کاربرد خود از بازتاب انتقادی در آموزش و پرورش، براهه و هوی (۱۹۸۹) نگران روشی هستند که سلسله‌مراتب قدرت در رابطه با جنسیت، طبقه، سن و نژاد بیان می‌شود، و اینکه چگونه چنین منابع نابرابری ممکن است از طریق یک رویکرد برای یادگیری براساس بازتاب انتقادی مواجه شوند.

ما ممکن است ایدئولوژی‌های غالب را به چالش بکشیم یا نه. این که آیا ما با ویژگی شرایط تاریخی و اجتماعی، از جمله آنچه که در کلاس درس اتفاق می‌افتد و آنچه که در برنامه‌درسی گنجانده می‌شود، واسطه می‌شود یا نه. توانمندسازی به معنای شناسایی و تصدیق جایگاه قدرت و ساختارهایی است که از آن حمایت می‌کنند و این ساختارها را در مبارزه با جامعه برابر به چالش می‌کشند. (براهه و هوی، ۱۹۸۹: ۷۶)

این جنبه از نظریه انتقادی بر ارتباط آن با مربیان مدیریت تاکید می‌کند. مدیران از طریق اداره قدرتی که در اختیار دارند، بر زندگی سایر افراد و آینده آن‌ها تاثیر می‌گذارند. اگر قرار باشد بازتاب وجود داشته باشد این فرایندها را باید مورد نقد و بررسی قرار داد و منافع مقطعی نهفته در "حقایق" که به عنوان مبنای اعمال ما و دیگران ارائه می‌شود، آشکار شد. (Gibson, ۱۹۸۶)

۳.۳. این حس عمل کردن همراه با دیگران با گفتمان فردگرایی ذاتی در آموزش رسمی و به ویژه یادگیری تجربی در تضاد است. تخصصی که هر یک از ما بر روی آن منعکس می‌کنیم به ناچار اجتماعی است و این باید برای انعکاس در نظر گرفته شود تا هر معنایی داشته باشد. ویلسون این نکته را در نقد آموزش بزرگسالان در ایالات متحده آمریکا وقتی می‌نویسد: نظریه و عمل ما در درون و بیرون از سنت‌های تاریخی قرار دارد؛ ما به عنوان افراد عمل نمی‌کنیم بلکه به عنوان اعضای آن دسته از جوامع عمل می‌کنیم که ارزش‌ها، باورها و هنجارهای آن‌ها در مورد ابزارها و اهداف عمل در کار آموزشی روزانه ما منعکس می‌شود (ویلسون، ۱۹۹۴: ۱۸۸).

زیربنای این سه ویژگی انعکاس انتقادی، اهداف توسعه فردی و بهبود جامعه از طریق استدلال براساس کاربرد دیدگاه‌های تاریخی و زمینه‌ای است. به جای ارائه ابزار متناسب کردن افراد با کار یا جامعه موجود، آموزش از دیدگاه انتقادی برای ایجاد جامعه براساس روابط غیر استثماراری در نظر گرفته شده است. (Giroux, ۱۹۸۳) این عنصر اساسی تفکر انتقادی است که در حوزه آموزشی بسیار آسیب‌پذیر به نظر می‌رسد، جایی که اشتغال فکری با تکنیک و اندازه‌گیری اغلب به قیمت ملاحظات اخلاقی و اجتماعی به نظر می‌رسد. (Wilson, ۱۹۹۴)

انعکاس انتقادی در عمل: اعمال یک مثال از یادگیری مدیریت

رویکرد "سبک‌های یادگیری" آشنا ابزار مفیدی برای آزمودن تفاوت یک دیدگاه انتقادی برای تئوری و عمل در یادگیری مدیریت فراهم می‌کند. تفکر از طریق گزینه‌های استفاده از "سبک‌های یادگیری" در زمینه یک برنامه آموزشی مدیریت، تفاسیر مختلف از آنچه که به معنای انتقادی بودن است، و درجات مختلفی از اهمیت متصل به ایده انتقادی بودن، را می‌توان شناسایی کرد. سطح حساسیت نشان‌داده‌شده در تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا استفاده از "سبک‌های یادگیری" می‌تواند از پذیرش بلامنابع، بدون در نظر گرفتن فرضیات متضمن رویکرد یا اعتبار آن، از طریق انتخاب آگاهانه در میان نسخه‌های جایگزین "سبک یادگیری"، تا بررسی مفهوم پایه یا پیامدهای اجتماعی احتمالی کاربرد آن، متفاوت باشد یا خیر. عدم توجه به سوال در مورد مفهوم "سبک یادگیری"، به عنوان مثال، ویژگی‌های فردی سازی آن را از دست می‌دهد. بازتاب انتقادی به احتمال زیاد آن‌ها را آشکار خواهد کرد. این تمایزها در سطوح حساسیت را می‌توان با عبارات زیر نشان داد (حالت‌های بازتاب از شکل ۱۸.۲ در پراتتز). پذیرش بی‌چون و چرا (ابزاری) قبل از اینکه وارد طراحی دقیق این درس شویم، فکر می‌کنم باید بدانیم که آن‌ها چه طیف وسیعی از سبک‌های یادگیری را باخود می‌آورند.

به همین دلیل از ایده سبک پیروی نمی‌کنیم، اعتبار پرسشنامه‌های مورد استفاده برای سنجش "راهبردهای یادگیری" از پایایی بیشتری برخوردار است. ما باید نسخه‌ای از سبک یادگیری را انتخاب کنیم که نشان دهد شرکت کنندگان چقدر زود از تجربه یاد می‌گیرند. این امر به خوبی با برنامه سازمان یادگیرنده متناسب است که ما از اواخر سال شروع می‌کنیم. منظور ما از سبک یادگیری چیست؟ ما از تعریف چه کسی استفاده می‌کنیم؟ نظریه یادگیری چیست؟ این نظریه مبتنی بر آن است و آن چیزی است که ما می‌توانیم با آن پیش برویم. به عنوان مثال، آیا به انتخاب‌های آگاهانه‌ای که افراد در یادگیری انجام می‌دهند اجازه می‌دهد؟ ما باید راهی پیدا کنیم تا به شرکت کنندگان کمک کنیم تا در مورد اینکه چگونه یاد می‌گیرند که از ایده‌ها و تجربیات خود استفاده می‌کنند، فکر کنند.

پرسش در مورد اجتماعی، سیاسی. ارزیابی اکولوژیکی یا آنزیمی: در معرض قرار دادن مواد حفاظتی (بحرانی). از استفاده از سبک‌های یادگیری به هر شکلی راضی نباشید. به نظر می‌رسد که این مفهوم، سیگار کشیدن را بر روی روشی که برخی از رویکردها به یادگیری جنسیتی شده‌اند، به عنوان مثال، امتیاز دادن به روش‌هایی که مردان فکر می‌کنند و صحبت می‌کنند، منفجر می‌کند. و به همان اندازه که نگران‌کننده است، به نظر می‌رسد که مردم را تشویق می‌کند که خودشان را برچسب بزنند. به خاطر علاقه من خیلی نزدیک به تبعیض است. چه کسی از آن سود می‌برد؟)

تفاوت‌های مشابهی را می‌توان در رابطه با انتخاب‌های روش آموزشی ایجاد کرد. به عنوان مثال، یک رویکرد تجربی خاص ممکن است مورد استفاده قرار گیرد زیرا با زمان در دسترس یا تعداد شرکت کنندگان در یک دوره تناسب دارد، یا به این دلیل که با مهارت‌های کارآموزان (ابزاری) مطابقت دارد. یا می‌تواند به دلیل قابلیت تسریع آشنایی شرکت کنندگان با یکدیگر انتخاب شود، یا به این دلیل که سطح روحیه تیمی مورد انتظار در سازمان به عنوان یک کل را ایجاد می‌کند (رضایت طرفین). از طرف دیگر، برخی از روش‌ها ممکن است رد شوند زیرا سطوح نامناسب خود - افشاگری را تشویق می‌کنند، یا به کنترل مربی مطلق اما مخفی (حیاتی) وابسته هستند.

اهمیت روش‌شناسی آموزشی از دیدگاه انتقادی

دلیلی وجود دارد که باور کنیم انعکاس انتقادی باید در روش آموزش و هم چنین محتوا به کار گرفته شود. حتی در فرآیندهای آموزشی رسمی و قراردادی، یادگیری بیشتر از درگیر شدن با کلمات گفتاری یا نوشتاری است و منابع بالقوه بیشتری از یادگیری نسبت به معلمان، ادبیات و مطالب درسی وجود دارد. محیط یادگیری به طور عمومی‌تر، ساختارها، روابط و روش‌های آن نیز، نه تنها از طریق اوفی در فرآیند یادگیری، بلکه به طور مستقیم، به عنوان یک منبع اضافی یادگیری، دخیل هستند.

تجربه دانش آموزان هم از نظر محتوا و هم از نظر فرآیند است. فرآیند شامل موارد زیر است: رویکرد مربی یا کارآموز نسبت به رویداد؛ نفوذ روش‌های به کار رفته؛ دانشجویان می‌توانند در هر دو بعد ساختاری و مفهومی طرح درس فعالیت کنند. روابطی که توسعه می‌یابند؛ بازتاب ارزش‌ها و محدودیت‌های سازمانی یا ارزش‌های سازمانی؛ و نظرات خود شرکت کنندگان و واکنش‌ها و پاسخ‌های آن‌ها به طراحی درس در حین برگزاری آن.

این جنبه‌های محیط یادگیری نه تنها بر چگونگی یادگیری افراد و میزان یا عمق یادگیری آن‌ها تاثیر می‌گذارد، بلکه منبع یادگیری نیز هستند، به همان اندازه که سیستم‌های ارزش‌ها و باورها را منعکس می‌کنند که در نهاد،

سازمان، حرفه یا جامعه به طور کلی قابل قبول هستند. (Marton and Saljo, ۱۹۷۶; Reynolds, ۱۹۸۲) پارتل و همیلتون (۱۹۷۲) از ایده "محیط یادگیری" برای توصیف این پیچیدگی استفاده کردند. آن را به عنوان نماینده‌ی خود می‌دیدند؛

شبکه‌ای یا شبکه‌ای فرهنگی، اجتماعی. متغیرهای نهادی و روان‌شناختی. اینها به روش‌های پیچیده‌ای برای تولید با هم در تعامل هستند... الگوی منحصر به فردی از شرایط، فشارها، آداب و رسوم، عقاید و سبک‌های کاری است که آموزش و یادگیری را که در آن رخ می‌دهد کفایت می‌کند. (پارتل و همیلتون، ۱۹۷۲: من)

با به یاد آوردن کار اسنایدر (۱۹۷۱) در بیان "برنامه‌درسی پنهان" و پیشنهاد برنینی (۱۹۷۱) مبنی بر اینکه ارزش‌های فرهنگی حتی از طریق روشی که یک برنامه‌درسی به صورت سلسله‌مراتبی سازماندهی و بخش‌بندی می‌شود منتقل می‌شوند، منطقی به نظر می‌رسد که فرض کنیم که این دوره به طور خاص از طریق رسانه محیط و همچنین از طریق محتوای به صراحت منتقل شده، یاد می‌گیرد. از محیط آموزشی به عنوان یک کل پیچیده، آن‌ها در مورد رفتاری که از آن‌ها به عنوان دانشجو یا کارمند انتظار می‌رود، متوجه می‌شوند و در معرض ارزش‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی قرار دارند که زمینه‌ساز این انتظارات هستند. (Hodgson and Reynolds, ۱۹۸۱) مگر اینکه مربیان مدیریت یک دیدگاه انتقادی را در مورد تمام جنبه‌های یک دوره اعمال کنند، و به طراحی محتوا و فرآیند اطلاع دهند، این می‌تواند این باشد که آن‌ها یک بازتاب‌پذیری را در دانشجویانشان تشویق کنند که در عمل خود اعمال نکرده‌اند. کلاس‌های مدیریت اجرایی ممکن است به اصول نظریه انتقادی منتقل شده توسط کارکنان آموزشی که در کنترل کلی روش دوره هستند، معرفی شوند، ساختار و محتوای آن هنوز به نظر می‌رسد که از عبارات متضاد بی‌اطلاع هستند. دانش آموزان به نوبه خود اگر خرد بحرانی را دریافت کنند، جذب می‌شوند در حالی که خود را تابع یک محیط آموزشی می‌کنند که آن‌ها هیچ نقشی در ساخت یا مدیریت ندارند. آموزش مدیریت انعکاسی بحرانی باید شامل بررسی این فرآیندها و همچنین محتوای برنامه‌درسی باشد. از برخی جهات، رویکردهای جایگزین، مانند یادگیری تجربی و یادگیری دانشجو محور، به نظر می‌رسد که منعکس‌کننده یک دیدگاه انتقادی هستند. طرفداران آن این موضع را اتخاذ کرده‌اند که روابط اجتماعی سنتی و سلسله‌مراتبی در بیشتر محیط‌های آموزشی از طریق ارزش‌های ابلاغ شده توسط ساختارهای موسسه، روش‌ها و روابط ایجاد شده توسط آن‌ها، تکرار می‌شوند. همانطور که ژیروکس مشاهده می‌کند، مهم‌ترین سهم این "رادیکال‌های استراتژی محور" این است که آن‌ها "بنیان‌های سیاسی و هنجاری سبک‌های آموزشی سنتی کلاس درس را زیر سوال برده‌اند" (جیروکس، ۱۹۸۱: ۶۵). مشکل یادگیری دانشجو محور و تعالیم مرتبط، چگونه تا به حال، این است که آن‌ها براساس دیدگاه انسان‌گرا هستند که ایزوله شده‌اند.

سابقه و هدف: تجربه آموزشی از تاریخ و بس تر آن است. در نتیجه، نیروهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی که زمینه شکل‌گیری یادگیری را تشکیل می‌دهند، به زمینه صرف تقلیل می‌بایند. تمرکز اصلی، توسعه فرد با نگرانی اندک برای ارتباط بین قدرت، تفاوت و روابط اجتماعی است. (Usher, ۱۹۹۱) توجه بر مسایلی مانند "درک چگونگی یادگیری افراد"، تشریح تفاوت‌ها در رویکردهای یادگیری، و توسعه مجموعه‌ای از روش‌های تدریس جایگزین، به جای فراهم کردن چارچوب‌های مفهومی لازم برای هر گونه تجزیه و تحلیل محتوای ایدئولوژیک سیاست و عمل داخلی متمرکز شده است. توسعه مدیریت و به میزان کم‌تر آموزش مدیریت، به شدت تحت‌تاثیر دیدگاه انسان‌گرا قرار گرفته است. مفاهیم یادگیری خودراهبر تکامل یافته اند که در آن محدودیت‌های سازمانی به عنوان پارامترهای "حس مشترک" پذیرفته می‌شوند، فن‌آوری‌های پراکنده در قالب "مهارت‌ها" و روان‌سنجی پیشرفت می‌کنند و مانند آموزش و پرورش به طور کلی تفاوت‌های فرهنگی به "سبک‌های یادگیری" ترجمه می‌شوند. (Edwards, ۱۹۹۱; Hyland, ۱۹۹۴; Popkewitz, ۱۹۸۸; Reynolds, ۱۹۹۷) در بدترین حالت، آموزش انسانی جایگزین ساختارهای سلسله مراتبی سنتی با جایگزین‌های رادیکال می‌شود، در حالی که "وارد شدن تحت عنوان خودشکوفایی، گرمی و استقلال شخصی ممکن است خوشایندتر به نظر برسد، اما ... ممکن است کم‌تر از این ظالمانه نباشد (جیروکس، ۱۹۸۱: ۶۶). با این حال، علی‌رغم این محدودیت‌ها، یادگیری تجربی و دانشجو محور نباید به طور کامل در جستجوی آموزش مدیریت انتقادی رد شود، دقیقا به دلیل امکانات روابط جایگزین و غیر سلسله مراتبی که آن‌ها فراهم می‌کنند. علاوه بر این، آنچه که مورد نیاز است این است که این روش‌ها توسط دیدگاه‌های نظری گسترده‌تر که درک فرآیندهای اجتماعی و سیاسی و همچنین فردی یا سازمانی را ممکن می‌سازند، مطلع می‌شوند.

به سمت یک سیستم آموزشی مدیریت انتقادی

در نقد پست‌مدرن او از عمل‌رهای بخش در آموزش و پرورش، تعریف لاتری از تعلیم و تربیت با ایده "محیط" آموزشی سازگار است و بر اهمیت اعمال بازتاب انتقادی به طور عمومی‌تر از برنامه‌درسی به تنهایی تاکید می‌کند. منظور من از تعلیم و تربیت تحول آگاهی است که در فصل مشترک معلم، یادگیرنده و دانشی که آن‌ها با هم تولید می‌کنند رخ می‌دهد ... علاوه بر این، معلم را به عنوان فرستنده خنثی، دانش‌آموز را به عنوان منفعل، و دانش را به عنوان ماده تغییر ناپذیر برای انتقال انکار می‌کند. در عوض، مفهوم تعلیم و تربیت، توجه را بر شرایط و ابزارهایی متمرکز می‌کند که دانش از طریق آن‌ها تولید می‌شود. (لدر، ۱۹۹۴، ۱۰۴)

اما باید راه‌هایی برای تبدیل این اصول به عمل یافت شود، یا یادگیری مدیریت در معرض همان انتقاد در سطح مریبان بزرگ‌سال قرار خواهد گرفت که نتوانسته اند فراتر از زبان انتقاد بروند، برای نشان دادن دیدگاه بیشتر از توصیه‌های عملی. (Gore, 1993; Giroux and McClaren, 1987)

یک دیدگاه انتقادی باید حداقل منجر به زیر سوال بردن مقاصد، باورها و ارزش‌هایی شود که زمینه‌ساز طراحی برنامه و روش‌های مورد استفاده در آن هستند. برای مثال:

چه فرضیاتی درباره اینکه مردم چگونه یاد می‌گیرند وجود دارد؟ این طراحی براساس چیست؟ چه ارزش‌های اجتماعی و آموزشی در ساختارها، روش‌ها، نقش‌ها و روابط اتخاذ شده در طراحی برنامه و روش‌های آن منعکس می‌شود؟ آیا طراحی دوره یا رویکرد اساتید راهنما نشان می‌دهد که آن‌ها تنها ایده‌ها، اطلاعات یا تجربه‌هایی هستند که اولی در مورد آن‌ها یاد می‌گیرد؟ آیا طراحی از تفکر و گفتمان انتقادی پشتیبانی می‌کند؟ آیا معلمان یا مریبان از فرضیات ضمنی در نحوه کار آن‌ها با شرکت کنندگان در دوره آگاه هستند؟ آیا روش‌های مورد استفاده توانایی‌های شرکت کنندگان را برای کار با دیگران و توسعه اعتماد به نفس در توانایی‌های آن‌ها برای انتقال ایده‌ها توسعه می‌دهند؟ آیا شرکت کنندگان این فرصت را دارند تا فرضیات ضمنی در طراحی را زیر سوال ببرند یا بر طراحی و محتوای آن تاثیر بگذارند؟

پیشنهادی که پایین می‌آید براساس این فرض است که در حال حاضر روش‌های مشارکتی سازگار با یک رویکرد انتقادی وجود دارد، اما نیاز به تقویت با ادغام چارچوب‌های نظری که تمرکز آن‌ها محدود به فرآیند شخصی و بین فردی نیست، و با یک عنصر بازتاب پذیری که هم محتوا و هم رادیکال‌های فرآیند تا کنون فاقد آن بوده‌اند، وجود دارد.

ویژگی‌ها در عمل

براساس این استدلال تا کنون، انتظار می‌رود که یک آموزش انتقادی ویژگی‌های در حال رشد، اولین ویژگی در رابطه با محتوا، و بقیه در رابطه با فرآیند را نشان دهد.

دسترس‌ی برنامه‌درسی به رفتار انتقادی نظریه و عمل مدیریت در رشته‌های مختلف (حسابداری، نظریه سازمانی، و غیره). ساختارها، رویه‌ها و روش‌ها: روش‌های تدریس / یادگیری و روش‌هایی که غیر سلسله مراتبی هستند، ارائه انتخاب، فرصت‌های گفتگو و تاثیر بر طراحی و محتوای برنامه. ۳. مقدمه به دیدگاه‌های انتقادی: برخی از آن‌ها ممکن است در برنامه‌درسی گنجانده شوند (جنسیت، ایده‌های مربوط به عمل تفکر انتقادی) اما در فرآیند

یادگیری (همراه با ایده‌های مربوط به تعلیم و تربیت و تحلیل پویایی اجتماعی) به کار می‌روند. بازتاب پذیری: استفاده از دیدگاه‌های انتقادی برای درک موقعیت خود فرد در ارتباط با فرآیند آموزشی، و برای درک و مدیریت محیط یادگیری به طور مشترک با شرکت کنندگان.

۱. انتظار می‌رود که برنامه‌درسی کم‌تر از معمول در آموزش مدیریت تحمیل شود، و ایده‌ها و مطالب در دسترس برای شرکت کنندگان باید شامل کاربردهای نظریه انتقادی در حوزه‌های مختلف موضوع باشد (به الوسون و ویلموت به عنوان مثال نگاه کنید).

یکی از منابع نگارش انتقادی در طیف وسیعی از رشته‌های مدیریتی). از نظر مالی، هدف محتوای دوره باید تحریک پرسش و گفتگو در رابطه با مشکلات حرفه‌ای به جای انتشار و تقویت یک گفتمان خاص مدیریتی یا آکادمیک باشد.

یکی از نشانه‌ها در مورد اینکه آیا این دوره از یک دیدگاه انتقادی مطلع است یا خیر، موقعیت‌های منعکس شده در فهرست‌های خواندن و کتابخانه‌های دپارتمانی است. آیا حجم ادبیات موجود در قالب متون توصیفی، دستورالعمل‌های آموزشی و بهترین فروشندگان "رویاپردازان شرکتی" است (ولتون، ۱۹۹۴: ۲۸۸)؟ آیا منابعی وجود دارند که به روشن کردن عمل مدیریت از طریق زبان، تاریخ و فرهنگ کمک کنند؟ (Giroux and McClaren, ۱۹۸۷) آیا ادبیات شامل تجربیات و ایده‌های مدیران، دانشجویان و مربیان مدیریت و همچنین تحقیقات دانشگاهی است؟ آیا مطالعه خارج از جریان اصلی تفکر مدیریت مانند رمان و داستان کوتاه تشویق می‌شود، که ممکن است توجه را به شیوه‌ای متفاوت اما بیشتر به شرایط شخصی و اجتماعی - اقتصادی جلب کند؟ (Nord and Jermier, ۱۹۹۲)

۲. ساختارها، روش‌ها و روش‌ها. دومین وظیفه آموزشی انتقادی ایجاد پایه‌های یک محیط یادگیری است که انتخاب دانش‌آموز و فرصت انتخاب، انتقاد و ساخت ایده‌ها از طریق گفتگو با دیگران، از جمله معلمان را پشتیبانی می‌کند. مشارکت در این امر محدود به بحث ایده‌ها نیست، همانطور که مهم است، و قطعاً مهم‌تر از اشتغال است که مشارکت در بسیاری از فعالیت‌های تجربی را مشخص می‌کند. مسئولیت مدیریت برنامه، بررسی طراحی، و کنترل بر روی روش‌های تعیین دستور کار نیز شامل اعضای دوره و معلمان می‌شود.

معمولاً فرض بر این است که روش‌های خاص، به طور طبیعی، مشارکتی و دیگران نیستند. این گمراه‌کننده است. به عنوان مثال، یک فعالیت تجربی ممکن است مشارکتی به نظر برسد اما ساختار و چارچوب نظری آن ممکن

است در کنترل کامل مربی یا مربی باشد. سخنرانی، از سوی دیگر، معمولاً دلالت بر کنترل معلم بر روش و محتوای آن دارد، اما اگر به درخواست شرکت کنندگان در دوره در رابطه با منافع خود داده شود، نه به عنوان یک جبر محدود، نیازی نیست.

بحث برای مشارکت، آموزشی و ایدئولوژیک است. این امر احتمال مرتبط بودن محتوا با علایق دانشجویان را افزایش می‌دهد و ارزش‌های آموزشی و سازمانی که دموکراتیک هستند را تقویت می‌کند. مهم‌تر از همه، مشارکت از هدف جمعی "ترویج دانش" به جای فرآیند آشناتر دریافت خرد "در روابط نامتقارن قدرت که روابط معلم با دانش‌آموز را شکل می‌دهد، حمایت می‌کند (گیروکس، ۱۹۹۲: ۹۸).

۳. برای سود بردن از روش‌های آموزشی مشارکتی و اجتناب از ماهیت غیر متنی سازی آندروگوژی مرسوم، لازم است که یک "برنامه‌درسی دیدگاه‌ها" را در نظر بگیریم که از طریق آن دانشجویان می‌توانند به طور انتقادی نظریه، عمل و آن‌ها را بررسی کنند.

تجارب فردی و جمعی از آموزش و کار. شاید این نزدیک‌ترین راه باشد که بتوانیم کاری بکنیم. براهه و هوی (۱۹۸۹)، در بحث برای تعلیم و تربیت منتقدانه تر، این را به عنوان یک مسئولیت برای آموزگاران توصیف می‌کند. آن‌ها تاکید می‌کنند که رویکردهای یادگیری تجربی که به طور فزاینده‌ای در آموزش و توسعه مدیریت به کار می‌روند، معمولاً به معنی استفاده از مفاهیم اجتماعی و سیاسی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تجربه خود را از یک دیدگاه عصری شده درک کنند.

آیا تجربه هرگز می‌تواند خارج از روابط اجتماعی شکل گیرد؟ فکر نمی‌کنیم. هر یک از ما، هر چند به عنوان افراد منحصر به فرد، در جامعه در کنار سلسله‌مراتب قدرت ایجاد شده حول عواملی مانند طبقه، نژاد پرستی، جنسیت، سن و جنسیت قرار داریم. برخوردهای اجتماعی، به عنوان مثال در یک کلاس درس، در پارامترهای تعیین شده توسط این زمینه اجتماعی گسترده‌تر تعدیل می‌شوند. (براهه و هوی، ۱۹۸۹: ۷۱)

دیدگاه‌های ارائه‌شده همچنین می‌توانند شامل بین‌المللی‌گرایی و نژاد، یک زبان مفهومی برای درک روابط اجتماعی که فرآیندهای فرهنگی و سیاسی را در نظر می‌گیرد و نه تنها پویایی شخصی یا بین فردی، چارچوب‌های نظری که با آن قدرت و رابطه آن با کنترل اجتماعی که در شیوه‌های سازمانی منعکس می‌شود، و مقدمه‌ای بر اصول و روش‌های تجزیه و تحلیل گفتمان را تجزیه و تحلیل می‌کند.

دیدگاه‌های ارائه شده همچنین می‌توانند شامل بین‌المللی‌گرایی و نژاد، یک زبان مفهومی برای درک روابط اجتماعی که فرآیندهای فرهنگی و سیاسی را در نظر می‌گیرد و نه تنها پویایی شخصی یا بین فردی، چارچوب‌های نظری که با آن قدرت و رابطه آن با کنترل اجتماعی که در شیوه‌های سازمانی منعکس می‌شود، و مقدمه‌ای بر اصول و روش‌های تجزیه و تحلیل گفتمان را تجزیه و تحلیل می‌کند. اینها همه مثال‌هایی از موضوعات انتخاب شده نیستند، بلکه چشم‌اندازهایی هستند که برای اطمینان از انعکاس انتقادی در مطالعه آن‌ها به کار می‌روند، چشم‌اندازهایی که می‌توانند در خود فرآیند آموزشی نیز به کار گرفته شوند.

۴. یک تعلیم و تربیت انتقادی با کاربرد ایده‌ها و دیدگاه‌های توصیف شده در بالا در نقد خود دوره، فرضیات و روش‌های تربیتی آن، و روابط اجتماعی که درون آن توسعه یافت، حداقل بین معلمان و شرکت کنندگان، مشخص می‌شود. به عنوان مثال، انحراف فکری ممکن است مستلزم انتقاد از نقش مربی به طور کلی و واسازی اقتدار و بیان آن در روابط اجتماعی در کلاس درس، و همچنین دانش آموزانی که بر گرایش خود به درس تامل می‌کنند، باشد. (Lather, ۱۹۹۴) همچنین می‌تواند شامل بررسی فرضیات اجتماعی و سیاسی موجود در زمینه نهادی باشد. (Gore, ۱۹۹۳) حتی در برنامه‌ای که برای مشارکت طراحی شده است، روابط دانش آموزان با مربیان بسته به این که آیا آن‌ها نسبت به کار معلمان خود احساس همدردی می‌کنند یا خیر، متفاوت است. (Keddy, ۱۹۷۱) انتخاب‌ها بر روی تمام جنبه‌های طراحی یادگیری، روش‌های آن، مواد، گروه‌ها و نقش‌ها، و همچنین بر روی محتوا و جهت انجام می‌شوند. ریشه‌های محتوا و روش‌هایی که انتخاب شده‌اند و ارزش‌هایی که آن‌ها با هم ترکیب می‌کنند نیز می‌توانند مورد سوال قرار گیرند. (Zeichner, ۱۹۸۱) قدرت تاثیر گذاری بر این تصمیمات توزیع شده بین کارکنان و شرکت کنندگان چگونه است؟ تصمیمات طراحی چقدر از موقعیت‌های قدرت در دپارتمان، موسسه یا حرفه تعیین می‌شوند؟ کدام گفتمان‌ها در این شیوه‌های آموزشی، چه انسان گرایانه، فردگرا و چه سنت‌های مدیریت حرفه‌ای یا دانشگاهی بیان می‌شوند؟ به طور خاص، ارزیابی و اعتبارسنجی مسلما مهم‌ترین جلوه‌های قدرت نهادینه در موسسات آموزشی هستند.

و باید بر روابط اجتماعی که به عنوان بخشی از محیط یادگیری شکل می‌گیرد، تاثیر بگذارد. ارزیابی یا ارزیابی چگونه در نظر گرفته می‌شود؟ آیا معیارها قابل مذاکره هستند؟ صریح‌تر شدن؟ مربیان یا مربیان نمی‌توانند اظهارات خود را در مورد آزادی انتخاب شرکت کنندگان یا کنترل آنچه می‌گویند یا انجام می‌دهند، به عنوان مثال در زمینه یک فعالیت تجربی بیان کنند. آیا شرکت کنندگان تشویق می‌شوند تا مطالب شخصی (احساسات، عقاید، تاریخ) را در برابر یک پس‌زمینه ارزیابی که بر روی آن کنترل کمی دارند یا هیچ کنترلی ندارند، افشا کنند؟ توصیف یک دوره به عنوان "خود - هدایت‌شونده" زمانی که شامل ارزیابی مرسوم است، هیچ عدم تعادل قدرتی را در نظر

نمی‌گیرد که روش‌ها به طور اجتناب‌ناپذیری با آن در ارتباط هستند. (Hearn, ۱۹۸۳) کار بازانديشانه اين است که بدانیم چه کسی از طریق محیط آموزشی قادر به صحبت کردن است و چه کسی توسط آن ساکت می‌شود؟ چه کسی سوالات را می‌پرسد و چه کسی پاسخ‌ها را می‌دهد، و این الگوها چگونه با نقش، جنسیت، تجربه یا سن ارتباط دارند؟ آیا اعتماد به نفس به طور کلی از طریق تجربه یادگیری تقویت می‌شود یا تضعیف می‌شود؟ آیا معلمان دیدگاه‌های خود را در نتیجه کار با دانشجویان از طریق ماهیت محتوا یا فرآیند تغییر می‌دهند؟ البته بازتاب پذیری لزوماً به معنای تثبیت درون‌گرایی نیست. شاید سوال مهم این باشد که این سوالات در کجا در حریم خصوصی اتاق‌های کارکنان یا در جامعه یادگیری به عنوان پایه و اساس مذاکره و تغییر مورد بحث قرار می‌گیرند.

احتمالات و مشکلات ممکن

رید و آنتونی (۱۹۹۲) از سه گزاره دفاع می‌کنند که در آن‌ها یک "پاسخ انتقادی" در آموزش مدیریت باید مبتنی بر آن‌ها باشد:

(۱) که مذاکره در مورد نظم سازمانی محل دغدغه‌های واقعی اما اغلب ناشناخته و مشکلات مدیران اجرایی در دنیای واقعی است، عملی است نه مبهم؛

(۲) که عمل مدیریت در مورد مسائل اخلاقی است و نیاز به امتحان اخلاقی دارد زیرا این‌ها اصولی هستند که هر واقعیت سازمانی براساس آن‌ها استوار است؛

(۳) که هر فرآیند آموزشی باید پاسخ‌های انتقادی و شک‌گرایانه را توسعه و تشویق کند. شکست آموزش مدیریت برای پشتیبانی از این امر منجر به افزونگی خود خواهد شد. (رید و آنتونی، ۱۹۹۲: ۶۰۳)

هدف این فصل شناسایی اساس یک محیط یادگیری جامع برای حمایت از کیفیت تحقیق و یادگیری استدلال رید و آنتونی است. آموزش مدیریت که از دیدگاه منتقدانه تری طراحی شده است، احتمالاً به طور قابل توجهی متفاوت از شیوه فعلی است. از برخی جهات شباهت بیشتری با شیوه توسعه مدیریت در سازمان‌هایی وجود دارد که در آن‌ها روش‌هایی مانند یادگیری عملی می‌تواند شامل نقش‌ها و روابط مشارکتی بیشتر، با کنترل مشترک و مشارکت فعال‌تر باشد. بنابراین، برای مثال، یادگیری عملی، مانند روش‌های تجربی به طور کلی، حداقل تجربه امتیازی نسبت به دانش دانشگاهی دریافت می‌کند. تعلیم و تربیت مبتنی بر این اصول، حتی در حوزه نسبتاً ممتاز آموزش و پرورش مدیریت، به موازات یک نظم اجتماعی تعلیم و تربیت مبتنی بر این اصول، حتی در حوزه نسبتاً

ممتاز آموزش و پرورش مدیریت، به موازات یک نظم اجتماعی که در آن افراد بر تصمیماتی که بر آن‌ها تاثیر می‌گذارد، تاثیر می‌گذارند. آن اعتماد به نفس ناشی از مشارکت در فرآیند اجتماعی و سیاسی محیط یادگیری را به جای اینکه موضوع آن‌ها قرار گیرد، تشویق می‌کند. بنابراین، یک دیدگاه انتقادی هم به طور مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و با منعکس کردن یک نظم اجتماعی که غیر سلسله مراتبی است، وضع می‌شود. این امر چه پیامدهایی برای مربی، چه در سازمان و چه در موسسه آموزشی دارد؟ قطعاً به معنای نقش تسهیلی منفعل نیست. در واقع نگرانی گاریسون این است که معرفی نظریه انتقادی منجر به راهنمایی بیشتر از آنچه برای فرآیند آموزشی مشارکتی مناسب است، شود. (Garrison, 1991) برخی نقش مربی را بیشتر به عنوان نظریه پرداز انتقادی می‌بینند تا مدیر، در مدیریت و طراحی با شرکت کنندگان به اشتراک می‌گذارند و در عین حال دسترسی به ایده‌ها و چشم‌اندازهایی را فراهم می‌کنند که آن‌ها را در معنابخشی خود آگاه می‌سازند. خلاصه براهه و هویس از نقش معلمان این موقعیت را نشان می‌دهد:

یک مفهوم این است که ما باید حالت‌های غیر سلسله مراتبی آموزش و یادگیری را توسعه دهیم، اما این به این معنی نیست که معلم به سادگی تسهیل‌کننده تجربه دانش‌آموز می‌شود. مربی باید نقش فعالی در ساخت و ارائه چارچوب‌های منسجم و به خوبی یکپارچه ایفا کند که در آن موقعیت یابی و درک تجربه فردی و گروهی قرار گیرد.

در حال حاضر طرح‌های آموزشی وجود دارند که تناسب بالقوه ای با این اصول دارند. گیسون (1986) و گور (1993) در میان نویسندگانی هستند که بر سازگاری پژوهش عملی با اصول نظریه انتقادی تاکید کرده‌اند، و ویلموت (1994) یک مورد مشابه برای یادگیری عملی در زمینه آموزش مدیریت مطرح کرده‌است، پیشنهادی که او آن را در این کتاب شرح داده‌است. یک مثال دیگر از رویکرد موجود مناسب به عنوان پایه و اساس آموزش مدیریت انتقادی، جامعه یادگیری است، که شرح مختصری از آن کم است. (Pedler, 1994) جامعه یادگیری یک روش مشارکتی با هدف حمایت از گفتگو از طریق طراحی و فلسفه آموزشی آن است. ساختارها، روش‌ها و روش‌ها، از جمله ارزیابی جامعه یادگیری، به طور ایده‌آل، به طور مشترک توسط اساتید راهنما و دانشجویان طراحی و مدیریت می‌شوند. در هر دو جهت و تمرکز یادگیری شرکت کنندگان و ایده‌ها، مفاهیم و چارچوب‌های نظری مورد استفاده برای ایجاد مفهوم از شرایط سازمانی آن‌ها، حق انتخاب وجود دارد. تا جایی که ممکن است، انتخاب جهت یا تمرکز دانش آموزان باید عاری از هر گونه اجبار آکادمیک یا حرفه‌ای باشد. با این حال، برای اینکه چشم‌انداز انتخاب واقع‌بینانه باشد، باید دسترسی به طیف گسترده‌ای از منابع مادی مربوط به منافع شرکت کنندگان وجود داشته باشد، که حداقل برخی از آن‌ها از دیدگاه انتقادی نوشته شده‌اند. و شاید مهم‌ترین ویژگی،

که اعتماد به یادگیری انتقادی و نه نوع دیگری از شخصی سازی اندروگی را تضمین خواهد کرد، قابلیت استفاده از دیدگاه‌های تحلیلی است که از طریق آن دانشجویان قادر به نقد ایده‌ها، نظریه‌ها و تحقیقاتی هستند که با آن مواجه می‌شوند، و ساختارهای اجتماعی و روابط جامعه را همانطور که توسعه می‌یابد بررسی و تحت‌تاثیر قرار می‌دهند.

نتیجه‌گیری

این یا هر گزاره انتقادی دیگر تا چه حد واقع‌گرایانه است؟ نگرانی عمده مدیران این است که آموزش و پرورش باید راه‌حلهایی برای مشکلاتی که آن‌ها را احاطه کرده‌است، فراهم کند. ارزش ایده‌ها و شیوه‌های پرسش پیوسته ممکن است کم‌تر آشکار باشد. علاوه بر این، گفتمان غالب فردگرایی در آموزش مدیریت و به ویژه توسعه مدیریت، ملاحظات اجتماعی و فرهنگی مبهمی دارد. ایده‌های رادیکال که راه خود را به حوزه یادگیری مدیریت پیدا می‌کنند، ادغام ریسک در اشکال تضعیف‌شده یا تحریف‌شده به واژگان "توسعه منابع انسانی"، که خود محصول شخصی سازی تفکر است. توانمندسازی، بازتاب و پراکسیس تلفات قابل توجهی در این فرآیند هستند. کاربرد دیدگاه انتقادی نیز بدون مشکل نیست. بروکفیلد (۱۹۹۴) پیامدهای احتمالی معرفی دانشجویان حرفه‌ای به تحقیق انتقادی، مانند شک به خود، از خود بیگانگی از مجموع فرسنگ‌ها و ترس از آغاز فرآیند "خودکشی فرهنگی" را توصیف می‌کند. به طور مشابه، ویلموت (۱۹۹۴) مشاهده می‌کند که یک رویکرد انتقادی می‌تواند بدبینی و گناه را تقویت کند، و بریتان و ماینارد (۱۹۸۵: ۸۷)، با نوشتن در زمینه جنسیت و آگاهی از نژاد، اظهار نظر می‌کنند که افزایش انعطاف‌پذیری می‌تواند به طور قابل تصویری زمینه‌ای برای عدم فعالیت و بدبینی تضعیف‌کننده باشد. این مغایرت‌ها باید به طور مساوی برای مدیران برنامه‌های تحصیلات تکمیلی که از دیدگاهی مشابه طراحی شده‌اند، اعمال شوند. مسلماً، مربیان مدیریت باید این پیامدها را درک کنند و به آن‌ها پردازند اگر قرار است از یک چشم‌انداز مهم‌تر کار کنند. با این وجود، ارزش تشویق بازتاب‌پذیری و مشارکت در رویکردهایی مانند یادگیری عملی یا جامعه‌یادگیری این است که افراد از نظر فکری و احساسی در درک تجربه خود از روش آموزشی مورد استفاده و همچنین ایجاد حس نظریه در ارتباط با کار حرفه‌ای خود پشتیبانی می‌شوند. طرح‌های آموزشی با این عنصر بازتاب عملی به احتمال زیاد فراتر از زبان نقد به احتمالات واقعی تغییر در شرایط کاری و روابط کاری منجر می‌شود.

Reconstruction: Looking Forward

بازسازی: نگاه به جلو

در فصل اول ما استدلال کردیم که زمینه آموزش مدیریت، آموزش و توسعه، علی‌رغم تبدیل شدن به یک "صنعت" قابل توجه به خودی خود، به هیچ روش واضح و روشنی انقلابی در مزایای اجتماعی و اقتصادی حاصل از سازمان‌های مدیریت‌شده ایجاد نکرده است. رشد عمده این فعالیت‌ها، با شروع از I 896، و ابتکار هدایت دوباره آن از طریق مطالعه و آموزش یادگیری مدیریت از اواسط دهه 970 براساس چنین آرمان‌های آرمانگرایانه بود. در این شرایط، فشار این کتاب برای کاوش عمیق و گسترده در مورد آنچه که یادگیری مدیریت ممکن است باشد، ایده‌های نظری، فلسفی و اخلاقی مربوط به تفسیر آن، ارزش‌ها و اهداف اساسی‌تر که ممکن است در خدمت آن باشد، و پیامدهای آن برای طراحی فعالیت‌های یادگیری مدیریت بوده است. یادگیری مدیریت به شدت به ارتباط تئوری با عمل متعهد شده است و این دیدگاه که جدایی این دو حوزه یکی از مشکلات اصلی در تحقق مزایای آموزش مدیریت، آموزش و توسعه است. با این حال، کاوش عمیق‌تر در حوزه‌های نظریه و فلسفه یک تاکید کلیدی در این کتاب بوده است. بسیاری از خوانندگان ممکن است انتظار مجموعه ساده‌تر و ابزاری از پیشنهادها در مورد آنچه که در "انجام" توسعه مدیریت درگیر است را داشته باشند. اما تفسیر ما از وضعیت فعلی این است که چنین فرمول‌هایی به سادگی به شکل عملی وجود ندارند، و راه ضروری به جلو تشویق عمل بازتابنده انتقادی توسط افراد حرفه‌ای دارای تفکر انتقادی است، که توسط تحقیق و تدریس آکادمیک حمایت می‌شود که نظریه هنجاری و توصیفی این حوزه را از نظر دیدگاه‌های تفسیری و انتقادی بررسی می‌کند. فرض کار ما این است که، علی‌رغم تمام تلاش‌ها برای مقابله، شیوه‌های واقعی آموزش مدیریت، آموزش و پرورش و توسعه بیش از حد سطحی باقی مانده‌اند، قدرت فرموله کردن شیوه‌های مدیریتی و سازمانی که در آن هدف قرار می‌گیرند را ندارند، و خودشان مشکلات و معضلات را که مدیریت و سازمان را توصیف می‌کنند جذب کرده‌اند. در این شرایط، تنها راه برای بهبود عمل، کاوش عمیق‌تر در تئوری، و تلاش برای ایجاد پایه‌ای اساسی‌تر برای یافتن عمل است. این هدفی است که در این کتاب دنبال شده است. با این حال، باید اذعان کرد که بحث عقلانی که این امر دلالت بر آن دارد، شاید ضرورتاً، محرمانه و حداقل به طور موقت، آموزش و تمرین آموزشی جدا شده است. با در دسترس قرار دادن این بحث درونی و حرفه‌ای، میزان و ماهیت مفصل‌بندی نظریه‌های کارورز به گونه‌ای که این دو به هم نزدیک شوند

تعامل ثمر بخش باید در توسعه تئوری و عمل یادگیری مدیریت در اولویت قرار گیرد. نتایج آزمایشی ما در کنار هم قرار دادن این حجم، و بررسی تصویر کلی که تولید می‌کند، را می‌توان تحت عنوان "چه کاری ممکن است انجام شود؟"

چی کار می‌شه کرد؟

ما می‌توانیم سه روش گسترده رو به جلو برای یادگیری مدیریت و دنیای فعالیت‌های سازمان یافته و مدیریت شده که به دنبال نفوذ هستند را تشخیص دهیم.

۱- از انسان‌گرایی تا آزادی

بسیاری از تمرین یادگیری مدیریت هنوز هم یک پایه و اساس در روانشناسی رشد انسانی دارد، که در حالی که معنای خوبی دارد، در بهترین حالت، براساس یک ایده بسیار ساده از خود فرد و قادر به مقابله با پویایی قدرت در سازمان‌ها، تضاد هدف، ماهیت جمعی یادگیری و معنای عملی، و محدودیت‌های اجتماعی و احتمالاً مادی در دستاوردهای آرمان‌ها، ساده و ساده شده است. در بدترین حالت، رویکردهای انسانی نقش فعالی در بهره‌برداری و کنترل افراد تحت پوشش ارائه کمک دارند. زمینه مدیریت یادگیری دارای راه طولانی برای رسیدن به این بینش، یافتن یک رویکرد مناسب‌تر و پیدا کردن راه‌هایی برای اجرای آن در عمل است. با این حال، به نظر می‌رسد که در وسیع‌ترین مفهوم، یک دستور کار رهایی‌بخش، امیدوارکننده‌ترین راه رو به جلو است. در این مورد، توسعه و به اشتراک گذاری دانش و توانایی استفاده از آن، بهترین فرصت برای تعریف اهداف حیاتی و دستیابی به آن‌ها از طریق مدیریت و سازمان را می‌دهد. توسعه نظریه انتقادی کاربردی، روش تفکر انتقادی، یادگیری عمل انتقادی، تحقیق مشارکتی و تفکر انتقادی شروع به پیشنهاد راه‌هایی برای پیشرفت در این دستور کار می‌کند.

۲ جمع‌بندی جدید از جامعه ذینفعان، ارتباطات و یادگیری سازمانی

تغییرات در درک ما از یادگیری به عنوان یک فرآیند جمعی و اجتماعی، و مدیریت و سازماندهی به عنوان ترتیب دادن چیزها در یک زمینه کثرت‌گرایانه به یک دیدگاه جدید و بسیار جمعی از آینده سازگار با دستور کار رهایی بخشی کمک می‌کند. تسهیل یادگیری جمعی که چندین سهامدار را شناسایی می‌کند، توسعه و اصلاح منافع آن‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد و کمک می‌کند که این فرآیند تبدیل به یک روش امیدوار کننده رو به جلو شود و خواستار مجموعه جدیدی از روش‌ها و رویکردهای عملی شود.

۲- از ابزارگرایی تا نگرانی اجتماعی

از استدلال‌های مختلف در این کتاب روشن است که یادگیری مدیریت به طور تاریخی بوده و هنوز هم در حال عدم تعادل در آن است. توجه به مسائل ابزاری، "چگونه"، اگرچه "ارزش‌ها" بسیار مورد بحث قرار می‌گیرند، اما معمولاً در زمینه انتشار، به اشتراک گذاری یا آشتی آنها است، نه توجیه و مشروعیت آنها. یادگیری مدیریت به عنوان عرصه‌ای برای بحث اخلاقی و اخلاقی در مورد سازمان، مدیریت و خود فرآیند یادگیری می‌تواند با کمی اطمینان به عنوان یک اولویت برای آینده ارتقا یابد. با این حال، تمرکز بر ابزار نباید اجازه مبهم کردن موضوعات اخلاقی و اخلاقی هدف را داشته باشد.

چطور ممکنه انجام بشود؟

تعدادی از رویکردهای گسترده برای دنبال کردن این برنامه‌ها را می‌توان شناسایی کرد. اول، فن‌آوری جدید، به ویژه فن‌آوری اطلاعات، مجموعه کاملاً جدیدی از احتمالات را برای کار یادگیری مدیریت ایجاد می‌کند که هنوز به طور جزئی درک نشده است. در اصل، پتانسیل فن‌آوری اطلاعات برای به اشتراک گذاری و انتشار دانش و قادر ساختن خلق مشترک آن برای مشارکت در دستور کار رهایی‌بخش روشن است، همانطور که پتانسیل متضاد آن برای استانداردسازی، کنترل، بازرسی، نظارت و عادی کردن تنوع و آزمایش است. پتانسیل فن‌آوری اطلاعات برای تاثیر اساسی بر اقتصاد و تدارکات تمرین یادگیری مدیریت به این معنی است که قطعاً یک حوزه هیجان‌انگیز از آزمایش و توسعه است که در حال ایجاد است و به ایجاد فرصت‌هایی برای نوآوری و تغییر ادامه خواهد داد، و بسیاری از آداب و رسوم و روش‌هایی که مانع از آنها می‌شود را تکان می‌دهد.

دوم، یادگیری مدیریت یک فرصت منحصر به فرد برای کمک به توسعه نظم اجتماعی و اقتصادی جدید از طریق نوآوری در فرایندهایی دارد که با آن یادگیری، برخلاف محتوای آن، تولید می‌شود. آموزش مدیریت انتقادی یک حوزه احتمالی منحصر به فرد برای یادگیری مدیریت و تا حدی که رسانه پیام است، یک حوزه حیاتی است.

سوم، یادگیری مدیریت، از طریق شیوه‌های خود، عرصه‌های خاصی را در داخل و بین سازمان‌هایی ایجاد می‌کند که از طریق آنها می‌توان دیدگاه‌های جدیدی را تحمل کرد و تجربیات مشترک و مورد بررسی قرار داد. این عرصه یک فرصت خاص برای بالا بردن آگاهی جمعی و علم در مورد عملکرد مدیریتی و سازمانی ایجاد می‌کند. در نهایت، تا جایی که یادگیری مدیریت هر دو بحث نظری بیشتری را در مورد عمل خود ایجاد می‌کند، و این بحث را در ارتباط با عمل نگه می‌دارد، وجود آن فرصت به چالش کشیدن مفروضات کار بلامنازع و یافتن

جایگزین را ایجاد می‌کند. این امر باید یک جایگزین برای روند رایج برای شیوه‌های یادگیری مدیریت فراهم کند تا بین سازمان‌ها به عنوان عادات بررسی نشده کپی شوند که بدون توجه به زمینه و تاریخ طراحی می‌شوند.

چه کسی می‌تواند این کار را بکند؟

این کتاب عمل و افراد حرفه‌ای را در نظر دارد که باید به طور متقصدانه بازتاب‌دهنده باشند زیرا توجیه عملی کار آن‌ها همچنان مساله‌ساز است، و نظریه و نظریه‌پردازان را مجبور می‌بیند که نه تنها پیچیده‌تر شوند، بلکه قادر به دسترسی بیشتر به افراد خارج از بحث‌های تخصصی خود باشند، و تمایل بیشتری به مشارکت با ایده‌های خود در عمل داشته باشند. اگرچه این احتمالاً یک کش‌مکش است، همانطور که این کتاب مثال می‌زند، این دو منفعت، در اصل، همزمان هستند و می‌توانند و باید همگرا شوند. رسانه‌های جدید مجلات، کتاب‌ها، کنفرانس‌ها، کنسرسیوم‌ها، شبکه‌ها برای فعال کردن این امر مورد نیاز هستند.

بحث ما چیست؟

همانطور که می‌بینیم، سه چالش اصلی در یادگیری مدیریت وجود دارد. اولی غنی‌سازی بحث نظری بدون جداسازی تئوری از عمل است. دوم، ایجاد یک زبان مشترک در میان جوامع درگیر است. سوم یادگیری مدیریت اهرم، و زمینه آموزش مدیریت، آموزش و توسعه، خارج از شرایطی که در آن گرفتار ایده‌ها، آداب و رسوم و شیوه‌های فعلی خود است. این اصلاحات مورد نیاز است اگر این است که به آرمان‌های ما برای آن برسیم.

توضیح ما برای شکست این میدان نسبتاً جوان برای رسیدن به انتظارات بزرگ‌تر که برای آن وجود دارد در این شرایط است، و ما امیدواریم که این جلد آغاز نقطه عطفی را نشان دهد که در آن، به عنوان بلوغ میدان، به سطح جدیدی از مشارکت درگیر و جدا برسد که می‌تواند تاثیر قابل توجهی بر مشارکت اجتماعی و اقتصادی مدیریت و سازماندهی داشته باشد.