

استراتژی و سازمان یادگیرنده؛

مدل بلوغ



برگردان:

محمد عسگری

m.asgari.63@gmail.com

جواد جمشیدپور

javad.jamshidpour@gmail.com

چکیده

این مقاله یک مدل نظری تدوین استراتژی را که «مدل بلوغ تدوین استراتژی» نامیده می شود، ارائه (توسعه) می دهد. همچنین یک پیوستار توسعه ای برای استراتژی مبتنی بر به کارگیری رویکردهای استراتژیک مناسب را که ارتباط تنگاتنگی با رویکردهای یادگیری دارد تشریح می کند. این مدل با بازبینی حوزه‌هایی شامل: برنامه‌ریزی استراتژیک تغییر، روان شناسی یادگیری، و یادگیری سازمانی توسعه یافته است. در این مدل فرایند تدوین و اجرای استراتژی در سازمان به دید انتقادی دیده شده، سپس ارتباطات بین یادگیری و استراتژی، به ویژه در ارتباط با نوآوری و تغییر استراتژیک سریع، مورد بررسی قرار گرفته است.

مرور ادبیات در زمینه‌های گوناگون، این اصل کلی را تایید می‌کند که: توسعه استراتژی کاملاً با یادگیری پیوند دارد. طراحی مناسب و هدفمند فعالیت استراتژیک به توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی کمک خواهد کرد. از آنجایی که فرایند برنامه ریزی استراتژیک در همه بخشهای اقتصادی به گونه وسیعی مورد پذیرش قرار گرفته، این پتانسیل را دارد که به عنوان ابزار موثری برای هدایت منابع یک سازمان به سمت یادگیری مطلوب در جهت قابلیت سودآوری بلند مدت، استفاده شود.

ارتباط با تغییر

در ادبیات مدیریت، این باور رایج که تغییرهای چشمگیر در محیط اقتصادی و اجتماعی که سازمانها در آن فعالیت می‌کنند در حال وقوع است، به روشنی به چشم می‌آید. محیط اقتصادی پیشرفته و جهانی شده، بوسیله تکنولوژی‌های جدید احاطه شده و به عنوان شرایط به سرعت در حال تغییر و رقابت پذیری شدید توصیف شده است.

با امیدواری بیشتر در کسب دانش ساختارهای سازمانی جدید منعطف تر، پاسخگو و سلسله مراتب سازمانی کمتر مورد نیاز می‌شوند.

برای این شرایط بارنت اصطلاح **ابری پیچیدگی** (Supercomplexity) را به کار برد که از ویژگی‌هایش حضور رقابت پذیری، چالش پذیری، عدم ثبات و عدم قابلیت پیش بینی است.

مک نایف (۲۰۰۰) اشکال جدید سازمان را که در آن ارزشهای سازمانی به گونه ای مستقیم به چشم انداز و یادگیری استراتژیک ارتباط دارد ضروری دانست. این ارتباط از آن جهت اهمیت دارد که هر چیزی بخشی است از **نظم دگرگون شونده**. مک نایف از اشکال «تحوالی زاینده» جدید در یادگیری برای رویارویی با واقعیت دائم‌التغییر خارجی حمایت کرد توسی و رابینسون (۲۰۰۲) کاربرد اصطلاح **تغییر تحولی** را در نوشته‌های مدیریت بررسی کرده‌اند. و به این نتیجه رسیده‌اند که شکل تغییر مورد پذیرش در

یک سازمان باتمایل به تغییر رابطه دارد. آنها **ماتریس دگرگونی** تغییر سازمانی را ارائه کردند که در آن هدفها از بقای ساده، به کارآمدی فزاینده، تغییر فرهنگی و در نهایت به توسعه پتانسیل تغییر می‌یابند. هر یک از این هدفها ابزارهای متناظری داشت که کمتر فعالیتهای برنامه ریزی و کنترل شده را در بر می‌گرفت. این اهداف در طیفی از فعالیت‌های معطوف به برونداد، مثل مهندسی مجدد فرایند کسب و کار و مدیریت کیفیت فراگیر تا فعالیت‌های معطوف به فرایند که در تکوین سازمانهای یادگیرنده و حتی سازمانهای مجازی درگیرند، قرار دارند. در این اشکال تغییر تحولی یک **جهش اعتقادی** لازم است چرا که بروندادها ناشناخته‌اند و ممکن است با مورد پرسش قرار گرفتن ارزش‌ها، ایده‌آل‌ها و باورها رنج و زحمت شدیدی پیش آید.

استیسی (۱۹۹۵) استدلال می‌کند که سازمانها، هم از ساختارها یا شبکه‌های رسمی و هم ساختارهای غیر رسمی تشکیل یافته‌اند. ساختار رسمی برای بهبود نظم و ثبات به وجود آمده‌اند و ساختارها و محدودیت‌های تثبیت شده در یک سازمان که از سوی مراجع رسمی صادر شده‌اند، نمایانگر این شبکه‌ها هستند. شبکه‌های غیر رسمی، شبکه‌های در حال تغییری هستند که به روابط اجتماعی و دیگر روابط غیر رسمی بین افراد در یک سازمان مربوط می‌شوند. سازمانهای غیر رسمی ابزاری هستند که سازمانها قادرند به واسطه آنها با تغییر سریع و پیش بینی ناپذیری کنار بیایند. همچنین برای اینکه سازمانی به واقع خلاق و نوآور باشد باید همیشه در حالت نا پایداری **مرزبندی شده** عمل کند.

دویت و میر (۱۹۹۹) به فرایند تغییر استراتژیک که به طور معمول گسیخته، تکاملی و تا اندازه زیادی شهودی است، اشاره می‌کنند که حتی در سازمانهای بزرگ با مدیریت قوی نیز رخ می‌دهد. ویتینگتون و ملین (۲۰۰۳) نیز استدلال می‌کنند که چنین فرایند سازمانی را نمی‌توان از مرکز کنترل کرد. هم چنین سازمانهای موفق، سازمانهایی خواهند بود که قادر باشند دائم ساختار خود را عوض

کنند و به صورت اثربخشی پاسخ دهند. انعطاف پذیری و تغییر پذیری در ساختار و فرایند بیشتر به عنوان شرط ضروری برای کارکرد مفید سازمان در محیط مدرن به شدت بی‌ثبات در نظر گرفته می‌شود. سازمانها باید قادر باشند و همزمان با اینکه یاد می‌گیرند چگونه به گونه ای موثر با جنبه‌های رو به تکوین تغییر کنار بیایند، به موقعیت‌های غیر قابل پیش بینی و غیر قابل انتظار واکنش نشان دهند. این رهیافتهای معطوف به یادگیری که در آنها استراتژی‌ها باید دائم تولید و باز تولید شوند، با فرایند‌های برنامه ریزی متمرکز سالانه و ساختارهای بی‌انعطاف در تضاد است.

برخی از نویسندگان، کاربرد تیم‌های پروژه ای نوآور و اینکه آنها چگونه می‌توانند در عین مسئولیت پذیر بودن از آزادی لازم برای نوآوری و یادگیری برخوردار باشند را مورد پژوهش قرار داده‌اند.

تاشمن و اسمست (۲۰۰۴)، **سازمان دو دست توان (ذوالیمینین)** را توصیف کرده‌اند که در آن ساختار سازمان بر اساس **یادگیری و کسب فزاینده تجربه از گذشته** بنا شده است. چنین سازمانهایی دو جنبه ساختاری دارند. یکی واحد‌های کارآفرینی که برای **یادگیری از راه عمل** و کشف یا توسعه نوآوری تشکیل شده‌اند و دیگری واحد‌های متعارفی هستند که با بهبود فرایند و عملیات جاری سر و کار دارند. از آنجا که در نقطه بر هم کنش ساختار رسمی و غیر رسمی تنشهایی به وجود می‌آید، گونه تعامل این واحد‌ها با دیگر بخش‌های سازمان نکته ای مهم است. تنش در این نقطه، از آنجا حاصل می‌شود که ساختارهای متداول سازمانی با تثبیت نظم و پیش بینی پذیری سروکار دارند و ساختارهای کارآفرینی به موقعیت‌های نا شناخته و غیر قابل پیش بینی می‌پردازند. برای اینکه بتوان به انعطاف پذیری ساختاری و جنبه‌های یادگیری تغییر پرداخت باید دیدگاهی **کل نگرانه** به فرایند استراتژیک داشت. این عمل شامل تولید استراتژی و ساختارهایی است که بتوانند دائم به محیط پاسخ نشان دهند، هم

چنین این عمل، فرهنگی را می‌طلبد که در آن مدیران بیشتر آماده یادگیری بوده، از ایجاد تغییر برای بهبود وضعیت هراسی نداشته باشند.

فرایند برنامه ریزی استراتژیک

این فرایند مترادف با مدیریت متعهد و پاسخگو شده و از رهیافت‌های سیستماتیک و رسمیت یافته به تدوین استراتژی شکل یافته است. فرایند برنامه ریزی استراتژیک در تمام بخشهای اقتصادی به صورتی همه گیر مورد استفاده قرار گرفته، برای تداوم پذیری و رشد سازمانها، امری حیاتی شناخته شده است. این رشد و تداوم پذیری سازمانها آنها را قادر می‌سازد با محیط‌های در حال تغییر کنار بیایند؛ حتی زمانی که شاکله استراتژی همچنان فاقد

سازمان به شدت به هم پیوسته است. به گونه‌ای که تمام تصمیمات گرفته شده در بالا می‌تواند در کل سازمان به اجرا گذاشته شود. شکی نیست که این رهیافت در طرح ریزی استراتژی، مشکلاتی خواهد داشت چرا که فرضهای زیر بنایی این رهیافت مشخصا با محیط بی ثبات که پیشتر مورد بحث قرار گرفت، در تضاد است. رهیافت نوظهور (پیش بینی نشده) بر مبنای پارادایم اکولوژیک قرار گرفته است. در پارادایم اکولوژیک، سازمانها از طریق انطباق پذیری که با پاسخ ارگانیزم‌های زنده به محیطشان شباهت زیاد دارد، نسبت به تغییرات پاسخ نشان می‌دهند. چافی (۱۹۸۵) این مدل را مدل استراتژیک سازگار خواند که در آن فرایند دائمی سازگاری در داخل سازمان رخ می‌دهد

درک واحدی از شکل استراتژیک برسد.

نقص استراتژی

با مرور ادبیات موضوع، مشخص شد که مدل برنامه ریزی عقلایی کاربردی وسیع دارد و مشکلاتی عمده در رابطه با اجرای آن موجود است. آن چنان که گفته شد، ممکن است این مشکل ناشی از این باشد که فرضهای اساسی این مدل در فضای مدرن مصداق ندارد. ویتزل و جانسون (۱۹۸۹) استدلال کردند که مشخص است که یک محیط ثابت - اگر چنین محیطی در اصل وجود داشته باشد - در نهایت پدیده‌ای موقتی است. آنها **بازآفرینی اثربخش** را ضروری می‌دانند که بر مبنای رهبری کمتر آمرانه و شمولیت بیشتر برای کسانی که در سازمان موقعیت پایین تری دارند و ممکن است با افزودن اطلاعات خود مرحله تصمیم‌گیری را پر بارتر کنند واقع است.

اما در بسیاری از موارد فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک به تشریفات سالانه تبدیل شده است. سیسمون (۲۰۰۲) به گزارشی در مجله فورچون اشاره دارد. که نشان می‌دهد کمتر از ده درصد استراتژی‌ها به صورتی اثربخش اجرا می‌شوند و تنها پنج درصد از نیروهای کار، استراتژی را می‌فهمند. همچنین، در این گزارش به کمبود قابل توجه همسویی استراتژیک اشاره شده است. این امر در اینجا بروز پیدا می‌کند که ۶۰ درصد سازمانها بودجه را به استراتژی مرتبط نمی‌کنند و ۹۲ درصد درباره شاخص‌های راهنما گزارش نمی‌دهند.

بنابر این فرایند، برنامه ریزی انعطاف ناپذیر، در ذات خود، یک هدف به شمار می‌آید. این تمرکز بر روی برنامه ریزی تا جایی مفید است که نتایج واقعی با این فرضها همخوان باشند. اما به مجرد این که طراحی به اجرا در آمد، ممکن است مدیریت به دام‌های برنامه ریزی بیفتد که توانایی کسب و کارها را در پاسخ به موقعیت در حال تغییر محدود می‌کند.

مناسب بودن رهیافتهای عقلایی در برنامه ریزی برای سازمان‌های غیر انتفاعی نیز مورد تردید واقع شده است، چرا که این سازمانها بر اساس بنیانهای ارزشی

**برای اینکه بتوان
به انعطاف پذیری ساختاری
و جنبه‌های یادگیری تغییر پرداخت
باید دیدگاهی کل نگرانه
به فرایند استراتژیک داشت.**

ساختار و برنامه بوده و به شیوه‌ای غیر همیشگی و غیر تکراری عمل می‌کند. دیدگاههای نظری درباره طبیعت تکوین استراتژی به دو گروه مجزا تقسیم می‌شوند: رهیافتهای **عقلایی** و رهیافتهای **نوظهور**.

رهیافتهای عقلایی بر پایه این دیدگاه به وجود آمده اند که سازمانها از راه اتخاذ تصمیمها و گزینشهای عقلانی با تغییرات محیط سازگار می‌شوند. در مدل عقلانی استراتژی، استراتژی از تصمیمات، اقدامات، یا برنامه‌ای یکپارچه تشکیل شده است که اهداف امکان پذیر سازمان را مشخص کرده و به آنها خواهد رسید. فرض مطرح در فرایند عقلانی استراتژیک این است که محیط نسبتا قابل پیش بینی است و یا سازمان از تاثیرات تغییر مصون است. فرض دیگر این است که یک

و هدف همسو کردن سازمان با محیطش است. (Chaffee, 1985) چافی، رهیافت نوظهور را بسط بیشتری داد تا مدل استراتژیک تفسیری را که بر مبنای دیدگاه سازمان به مثابه مجموعه‌ای از **توافقات اجتماعی** که افراد با رغبت وارد آن می‌شوند، است را در بر گیرد. هدف استراتژیک عبارت است از: **جذب افراد کافی برای همکاری در تبادلاتی که برای هر دو طرف سود دارند و رویارویی با پیچیدگیهای شناختی و نگرشی.** رهیافت تفسیری رهیافتی است که در آن استراتژی بر مبنای **یک قرارداد اجتماعی** و این فرض که واقعیت از طریق تعامل اجتماعی ذی نفعان یک سازمان با یکدیگر شکل می‌گیرد، واقع شده است. در این مدل سازمان آگاهانه به فراهم کردن امکان ارتباط در درون سازمان می‌پردازد تا به

عمل می کنند که کاملاً با کسب و کارهای متداول تفاوت دارد. در بخش آموزش و پرورش در مورد برنامه ریزی استراتژیک شک وجود دارد. این نوع برنامه ریزی در بخش آموزش و پرورش به عنوان ابزار تضمین نظارت دیوانسالارانه بر فعالیتهای کادر حرفه ای شناخته شده است.

کلینر و براون (۱۹۹۷) رهیافتهای عقلانی را به عنوان ابزاری توصیف می کنند که مدیران برای در دست گرفتن کنترل و تسلط بر نیروی کار استفاده می کنند. با وجود این که چنین راهبردی ممکن است در برخی بافتها مثل بافتیابی که نیازمند یکسان سازی نتیجه در سطوح بالا هستند مناسب باشد، امکان دارد در دیگر بافتها با شکست مواجه شود.

معمولاً، سازمانها از طریق ایجاد اصلاحات در فرایندهای برنامه ریزی، گذاشتن معیارهای عملکردی دشوار و یا تلاش در بهتر تراز کردن بودجههای سازمانی با اهداف استراتژیک و به تبع آن تضمین تداوم نظارت مرکزی به مشکلات یاد شده پاسخ داده اند. اما الزامی همیشگی بر مدیران و کارکنان وجود دارد تا شکل جدیدی از رابطه را در درون سازمان ایجاد کنند که در آن یادگیری از عمل و تجربه در مرکز فرایند تکوین و اجرای استراتژی باشند. مینتزبرگ (۱۹۹۴) از کارکنان می خواهد استراتژیست کمکی باشند و در تغییر استراتژیک در سازمان نقش اجرا کنند نه اینکه اجراکنندههایی منفعل باشند که استراتژی از پیش تعیین شده ای را به اجرا در می آورند.

کلمب و بوتشن (۲۰۰۳) نیز گنجاندن کارکنان را در فرایند تصمیم گیری ضروری می دانند. به باور آنان همکاری کارکنان از راه ارائه دانش حاصل از عمل میسر

می شود. آنان خاطر نشان می سازند که دانش کارکنان که از عمل حاصل می شود، این توانایی را دارد که تصمیم گیری و اثربخشی سازمانها را بالا ببرد.

این شکل از درگیر کردن اعضا در فرایند تصمیم گیری از اجرای یک طرح از پیش تعیین شده یا ایجاد یک چشم انداز واحد فراتر رفته و کارکنان را ملزم می کند تجربه خود را در اتخاذ تصمیمات استراتژیک دخالت دهند. این کار با هدف آشکار کمک کردن به ذخیره دانش عملی صورت می گیرد.

کلمب و بوتشن (۲۰۰۲) اذعان می کنند که استقلال و مشارکت فزونی یافته ممکن است ترسهایی را در اذهان مدیران ایجاد کند و آنان را به مقاومت در برابر چنین تغییراتی وادارد. توسی و رابینسون (۲۰۰۲) نیز استدلال می کنند ممکن است مدیران انتقاد مستقیم از ساختارهای نظارت و قدرت خود را محدود کنند که به طور محسوسی انواع عمل و یادگیری را که فرایند تغییر، جایز شمرده می شوند را محدود می کند.

وضعیت دشوار این است که حمایت از مدیران ارشد به عنوان عامل اصلی موفقیت در تغییر و نوآوری استراتژیک معرفی شده است. بنابر این با وجود اینکه حمایت مدیریت برای فرایند تغییر حیاتی است، اما در عین حال می تواند این فرایند را به طور عملی دچار خدشه کند.

به اعتقاد دی ویت و میر (۱۹۹۹) مشکلات استراتژیک پیچیده هستند و در هم تنیدگی، پیچیدگی، عدم قطعیت، ابهام، تعارض و محدودیت ویژگی های آنها هستند. آنها استدلال می کنند برای اینکه بتوان به طور موثری از پس این مشکلات برآمد به دو چیز نیاز است: مشارکت وسیع

در فرایند سیاست گذاری و به کاربردن طیف وسیعی از اطلاعات از منابع گوناگون. به طور مشخص، رهیافتهای استراتژیک در حال تکوین (نوظهور) برای پرداختن به مشکلاتی از این دست مناسب ترند.

استراتژی و یادگیری در سازمانها

فرایند یادگیری در پرداختن به مشکلات پیچیده، نقش محوری دارد اما یادگیری برای سازمان چه مفهومی دارد؟ سنگه (۱۹۹۰) سه شکل یادگیری سازمانی را تشخیص داد: یادگیری زایشی، یادگیری انطباق پذیر و یادگیری تدریجی.

یک فرهنگ یادگیری زایشی، فرهنگی است که خود را وقف نو سازی و تحقیق واقعی کرده است؛ فرهنگ یادگیری سازگاری در صدد آن است که روال معمول و طرز تفکر موجود را بسط داده و آنها را با شرایط منطبق کند. فرهنگ یادگیری مستمر (تدریجی) بر بهبود و کارایی در درون چارچوب سازمانی موجود تکیه دارد. هر یک از این سه روش یادگیری سازمانی، به خوبی با یکی از سه مدل استراتژی یعنی تفسیری، انطباق پذیر و خطی که بیشتر به آنها اشاره شده، تطابق دارند.

این میزان تطابق را می توان در ادبیات مربوط به تئوری یادگیری روان شناختی نیز مشاهده کرد. در ادبیات تئوری یادگیری روانشناختی در مکتب وجود دارد: ۱. رفتارگرایی و ۲. ساخت گرایی.

به باور رفتارگرایانی مثل اسکینر و گنگه (۱۹۹۷) حقیقتی بنیادین وجود دارد و می توان با به کار بستن فعالیت های یادگیری که به صورتی مناسب طراحی شده اند، نوآوران را بر وجود چنین حقیقتی آگاه کرد. از نظر سنتی، این امر مستلزم رهیافت

عقلایی (خطی)	انطباق پذیر	تفسیری
یادگیری درجه اول، فزاینده/فنی	یادگیری درجه دوم، انطباقی/ عملی	یادگیری درجه سه، زایشی/ انتقادی
بی ثباتی پایین (درک بالا)	تصمیم برای اجرا	عدم ثبات بالا (درک پایین) زمان
اجرا (ثبیت)	اجرا (پایه ریزی)	آغاز

شکل ۱: مدل بلوغ شکل گیری و توسعه استراتژی

های انتقالی به یادگیری است. در این رهیافت ها دانش از متخصصان به دانشجو انتقال می یابد.

در استراتژی که قبلا بحث شد، تطابق دارد.

یادگیری فردی

آرگریس و شن (۱۹۹۶) اشاره می کنند که یک سازمان می تواند دانش را از راه اعمال و قابلیت های افرادی که سازمان را تشکیل می دهند جمع کند. بنابراین یادگیری فردی در مرکز یادگیری سازمانی واقع است. کمیس و مک تاگارت (۲۰۰۰) در بررسی یادگیری شخصی به سه شکل اشاره می کنند: اشکال تکنیکی (فنی)، عملی و انتقادی. در شکل فنی، هدف از یادگیری، کارآمد بودن، بهبود موقعیت، سیاست، فرایند و یا

رهیافت ساخت گرا برای یادگیری در موقعیت های به شدت نا پایدار که بر فضا، تغییرات کلی و نوآوری حاکم است، مفید می باشد. چنین موقعیتهایی زمانی پیش می آیند که هیچ کس راه حل را نمی داند، مثلا زمانی که هیچ متخصصی نیست تا دانش را انتقال دهد و یا در موقعیتی که دانش باید توسط افرادی که درون سازمان هستند، تولید شود. در واقع بسیاری از فرایند های تغییر که در ادبیات موضوع مطرح شده اند از آن نوع یادگیری حمایت می کنند که به وضوح هویتی ساخت گرا

اما ویژگی رهیافتهای ساخت گرا به یادگیری، فعالیتهایی است که بر مبنای تجربه قرار دارند. در این نوع فعالیتهای دانشجو از راه انجام دادن عمل و تفکر درباره تجربه یاد می گیرد. در این مدل، مدرس به عنوان تسهیل کننده یادگیری عمل می کند نه ناقل محتوا. پژوهش و یادگیری فعال نمونه هایی از رهیافتهای یادگیری هستند که بر این مبنای پایه ریزی شده اند. این دو دیدگاه تئوریک یادگیری به خوبی با مکاتب رو به تکوین و عقلایی

مرحله (گام)	آغاز	اجرا (استقرار)	اجرا (تثبیت)
مدل فرایند استراتژی	شرح و تفسیری	تطبیق / انطباق پذیری (تکوینی)	عقلایی (خطی)
اهداف استراتژیک	نظارت محیط و توسعه و فهم برای کاهش عدم اطمینان	شناسایی و پاسخگویی به مسائل پیش بینی شده	تحقیق برای بهبود
محتوای استراتژی	خوب درک نشده	کمی درک شده	کاملا درک شده
زمینه و مفاد استراتژی	عدم اطمینان بسیار بالا	عدم اطمینان متوسط به بالا	عدم اطمینان پایین
فرهنگ یادگیری	یادگیری زایشی	یادگیری تطبیقی	یادگیری تدریجی
اهداف یادگیری سازمانی	تغییر تاویلی	تغییر تطبیقی، توسعه یک چشم انداز مشترک	تغییر پیوسته
مدل یادگیری فردی	دیدگاه درجه سوم یا انتقادی به یادگیری	دیدگاه درجه دوم یا عملی به یادگیری	دیدگاه درجه اول یا فنی به یادگیری
نقش مدیریت	نظارت بر محیط داخلی و خارجی	نظارت بر محیط داخلی و خارجی	تشریح و ابلاغ اهداف عملیاتی
نقش کارمندان	یافتن راه حل های خلاق	تعهد و مشارکت در تغییر	توسعه آگاهی از تغییر
فعالیت های کلیدی یادگیری	پروژه های یادگیری فعال	پروژه های یادگیری فعال	تدوین هدف های عملیاتی واقعی، تنظیم فرایندهای سازمانی
مدل های ارزیابی	بازخورد و ارزیابی مستمر تکوینی	بازخورد و ارزیابی مستمر تکوینی	ارزیابی قابل پیش بینی از پیشرفت

جدول ۱: خلاصه ای از مدل بلوغ برای تدوین استراتژی

فعالیت موجود است. این شکل از یادگیری با بهبود فرایند سروکار دارد و محتوای زیر بنایی مورد بررسی واقع نمی شود. تحقیق فنی تنها با ابزار سر و کار دارند نه با اهداف. به اعتقاد کمیس و تاگارت (۲۰۰۰)، فرایندهایی مثل تضمین کیفیت در این مقوله از یادگیری جا می گیرند. شن (۱۹۸۷) این نوع یادگیری را یادگیری تک حلقه ای نامید ولی ایزنر (۲۰۰۳) اصطلاح یادگیری درجه اول (First Order) را پیشنهاد می کند. مشخصا این شکل یادگیری با فرهنگ یادگیری بهبود محور و یا فزاینده همخوانی دارد.

در یادگیری عملی، هم اهداف و هم ابزار مشکل ساز هستند. این شکل یادگیری برای درک موقعیت های بغرنج که ممکن است ارزشهای متعارضی را در بر گیرد مناسب است. هدف از این شکل یادگیری، آموزش دادن به شرکت کنندگان جهت اتخاذ تصمیمات آگاهانه و آگاه شدن از پیامد هاست. این شکل بر این نکته صحنه می گذارد که دیدگاهها، واکنشها و رفتارهای مختلف نشان دهنده ارزشهای شرکت کنندگان است. شن (۱۹۸۷) این گونه یادگیری را دو حلقه ای می خواند ولی ایزنر (۲۰۰۳) آن را یادگیری درجه دو قلمداد می کند این شکل بیشتر با فرهنگ یادگیری سازمانی به نحوه انطباق پذیر تطابق دارد.

شکل انتقادی نه تنها به ابزار و اهداف می پردازد، بلکه منطق استراتژی را نیز در نظر می گیرد. در این شکل یادگیری، متخصصان، موقعیتها و بافتهای اجتماعی و تاریخی را که چنین موقعیتی را پیش آورده اند، بررسی می کنند. سان و اسکات (۲۰۰۳) این یادگیری را سه حلقه ای توصیف می کنند که در آن چشم انداز، ماموریت سازمان، وضعیت بازار و فرهنگها به چالش کشیده می شوند.

مدل بلوغ در تدوین استراتژی

در جمع بندی ایده های عمده ای که تاکنون مورد بحث واقع شده اند، باید تاکید کنیم که در پرداختن به مشکلات استراتژیک پیچیده مسائل متعددی ناشناخته و غیر قابل پیش بینی در همین آغاز وجود دارند که بایستی آنها را آموخت. بر خلاف رهیافت

عقلایی سنتی در برنامه ریزی استراتژیک، استراتژی را نمی توان به وضوح بیان کرد، بنابراین، نخستین وظیفه این است که در نوعی از یادگیری درگیر شد که درک بهتری از مشکل را فراهم آورد. با بالا رفتن درک در طول زمان، سازمان بیشتر قادر خواهد بود پاسخ استراتژیک خود را به نمایش بگذارد. تدوین استراتژی به این روش تبدیل به فرایندی مرتبط با رشد می شود که عامل محرکش یادگیری است. از آن جایی که در این نوع فرایند درک موقعیت بهتر می شود می توان استراتژی را در حال تکامل قلمداد کرد. این فرایند در شکل یک نشان داده شده است. در این تصویر سطح درک از شکل استراتژیک (ویا سطح عدم اطمینان که با سطح درک در ارتباط است) به سه مدل استراتژی و به هر

بنابراین مدل یادگیری سازمانی در این مرحله مدل انطباق پذیر است ولی مدل یادگیری فردی مرتبط با آن مدل عملی یا یادگیری درجه دو است.

پس از گذار از دوره یادگیری و توسعه، ممکن است مشکل استراتژیک به نقطه ای برسد که بتوان مشکل را به حد کافی درک کرد. در این نقطه، اجرای استراتژی در جریان است و ممکن است رهیافت عقلایی مناسب باشد. هدف استراتژیک سازمانی در این مرحله بر بهبود کارایی دائمی است. باید خاطر نشان کرد از آن جایی که یادگیری یک فرایند فردی و موقعیتی است، بخشهای مختلف یک سازمان طبق دیدگاههای منحصر به فرد خود و میزان یادگیری و قابلیتها با تغییر انطباق پیدا خواهند کرد. احتمال اینکه تغییر

رهیافتهای عقلانی به این دلیل که محیط را بایات و بدون تغییر فرض می کنند در ابتدا با مسائل اساسی روبه رو هستند.

در طول یک سازمان هم شکل باشد، پایین است و امکان دارد واحد های مختلف در نقاط مختلف طیف در حال فعالیت باشند. فعالیت مدل بلوغ نیازمند ارائه تفاوت هایی در مراحل مختلف تدوین استراتژی و اجرای یک استراتژی است. بخش بعدی به جزئیات چگونگی فعالیت واقعیات در این مدل خواهد پرداخت.

جنبه های عملیاتی مدل بلوغ تدوین استراتژی

سنگه (۱۹۹۰) مدیران را طراحان یک سازمان می داند و از این رو آنان باید کاملا از اهداف استراتژیک در هر مرحله آگاهی داشته باشند تا بتوانند آگاهانه ساختارهای مناسب را طراحی کنند. این ساختارها، فرایندهای پاسخگویی را

که از یادگیری استراتژیک لازم در هر مرحله حمایت می‌کنند در بر می‌گیرد. همچنین آن ساختارها تضمین می‌کنند که فرایندهای معطوف به یادگیری در جریان هستند. مراحل یاد شده در این مرحله به صورت کامل تر در اینجا ارائه می‌شود. مکانیزمی که مدل بلوغ را عملیاتی می‌کند طبق نظر راجرز (۱۹۹۵) بر مبنای یک رهیافت دو مرحله ای برای پذیرش نوآوری پایه گذاری شده است. این فرایند که شامل یک مرحله آغاز و یک مرحله اجراست در شکل ۱ نشان شده است.

فاز آغاز:

این فاز مرحله اولیه در ایجاد پاسخ استراتژیک است. در طول این مرحله موقعیت بسیار غیر قطعی است، بنابراین این هدف تفحص در دیگر گزینه‌ها و کاستن از عدم قطعیت است. به این طریق ریسکی که متوجه سازمان است تا سطحی پایین می‌آید که مدیریت بتواند تصمیمات آگاهانه‌ای بگیرد. رهیافت استراتژیک تفسیری در این مرحله، مناسب‌ترین رهیافت است.

هدف اصلی یادگیری استراتژیک کاوش در حیطه احتمالات و نظارت دائمی بر محیط است. این امور به این جهت انجام می‌گیرند که درک سازمانی از موقعیت به حدی برسد که مدیریت برای گذار به فاز اجرا اعتماد کافی را به دست آورد. تاکید بر روی ترغیب یادگیری فردی یا سازمانی جهت بالا بردن درک و پایین آوردن عدم قطعیت و بی‌ثباتی است. فعالیت‌های مرتبط گوناگونی را می‌توان برای بالا بردن درک موقعیت به کار بست. از این فعالیت‌ها می‌توان به تحقیق، پروژه‌های آزمایشی، مطالعه امکان‌پذیری، مشاوره با سهامداران و برنامه ریزی سناریویی اشاره کرد.

فاز اجرا (پی ریزی):

تصمیم برای اجرای یک راه حل سازمانی مشکلاتی را با خود به همراه می‌آورد. بنابراین فاز اجرا در مدل بلوغ به دو فاز فرعی تقسیم شده است: پی ریزی و تثبیت. در طول فاز فرعی پی ریزی، تغییر استراتژیک به محیط عملیاتی سازمان ارائه می‌شود و هم‌چنان با پیشرفت فاز

نتیجه‌گیری

فرایند برنامه ریزی استراتژیک ابزاری است که از طریق آن سازمان‌ها چگونگی کنار آمدن با موقعیت موجود را مشخص می‌کند. سازمان‌ها بر اساس این فرایند منابع خود را برای رفع نیازهای خود در میان مدت تا بلند مدت بسیج می‌کنند. این فرایند به عنوان یک فرایند مقبول در بین همگان، برای بقای سازمان ضروری است.

مدل بلوغ در تدوین استراتژی رهیافتی را به تغییر استراتژیک تحولی نشان می‌دهد که بر پایه یادگیری واقع شده است. در ابتدا باید فرهنگ یادگیری زایشی (درجه سه) اساس فرایند استراتژیک را تشکیل دهد. هدف استراتژیک اصلی، بالا بردن درک مشترک استراتژیک است. سپس با بالا رفتن درک استراتژی تا نقطه کمال و بلوغ یک راه حل می‌تواند در سراسر سازمان به اجرا گذاشته شود. در این جا فرایند استراتژیک بر مبنای فرایند یادگیری انطباق پذیر (درجه دو) واقع است. در این مرحله، اهداف استراتژیک چشم‌اندازهای مشترک توسعه، قابلیت‌های ایجاد و اجرای فرایندها و ساختارهای قابل اجرا در سازمان شامل می‌شود.

نهایتاً، ممکن است استراتژی و رهیافت‌های جدید و مرتبط به حد کافی رشد کرده باشند تا بتوان آنها را به طور کامل در عملیات معمولی گنجانند. در این مرحله امکان دارد یک مدل برنامه‌ریزی استراتژیک خطی که برپایه یادگیری دائمی (درجه یک) واقع شده مناسب باشد. مدل بلوغ، چارچوبی را به مدیران ارائه می‌کند که مدیران بتوانند از طریق آن رهیافت مناسب را نسبت به فرایند تغییر استراتژیک به‌صورتی آگاهانه طراحی کنند. ایجاد و اجرای تغییر استراتژیک که به این دانش مجهز شده است بسیار موثرتر است. □

منبع:

Kenny, John, (2008) Strategy and learning organization: a maturity model for the formation of strategy, Emerald Journal, Vol.13, No.4, pp.353-368

محمد عسگری و جواد جمشید پور: دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت بازاریابی در دانشگاه شهید بهشتی

اجرا به یادگیری زیادی نیاز است. بنابراین رهیافت استراتژی انطباق پذیر، مناسب ترین رهیافت است چرا که هم سازمان و هم نوآوری و هم راه حل استراتژیک باید باهم سازگار باشند.

هدف از یادگیری استراتژیک در این مرحله مشخص کردن مسیر استراتژیک و ایجاد یک چشم‌انداز مشترک است. در کنار آن نیز بیان واضح استراتژی به صورتی کامل تر انجام می‌گیرد. در این جا یک رهیافت عملی یا درجه دو نسبت به یادگیری اتخاذ می‌شود. این یادگیری با ایجاد فرایندها و ساختارهای سازمانی کارآمد، اصلاح هدف و ایجاد قابلیت در کارمندان جهت به اجرا در آوردن تغییر سروکار دارد.

فاز اجرا (مرحله تثبیت):

نهایتاً ممکن است استراتژی به نقطه ای برسد که بتوان آن را به وضوح بیان کرد. در این نقطه، عدم قطعیت مرتبط با استراتژی پایین است و از آنجایی که موقعیت خوب درک شده و قابل پیش‌بینی است، رهیافت استراتژیک عقلایی، بسته به فرهنگ سازمان، مناسب به نظر می‌رسد. اهداف استراتژیک اصلی، نظارت بر برونداد هزینه - فایده حاصل از تغییر و جستجو به دنبال کارایی‌ها و کیفیت بهبود یافته است. رهیافت یادگیری فنی و یا درجه اول به همراه تاکید بر بهبود مناسب است.

می‌توان فرایندهای برنامه ریزی متمرکز سنتی و اعمال سنجش عملکرد را به طور مفید به کار بست. در طول این فاز فرعی، تغییر استراتژیک بخش مقبول عمل در درون سازمان می‌شود، فرایندی که راجرز (۱۹۹۵) آن را عادی سازی می‌خواند.

جدول یک نشان می‌دهد که مدل در هر یک از مراحل پیشرفت استراتژی در عمل چگونه کار می‌کند. این جدول بسیاری از جوانب را خلاصه می‌کند. برخی از این جنبه‌ها عبارتند از: اهداف استراتژیک، محتوا و بافت استراتژی، فرهنگ یادگیری، اهداف یادگیری، نقش‌های مدیریت و کارکنان، فعالیت‌های کلیدی یادگیری، مدل‌های ارزیابی و ملاک‌های اصلی عملکرد.