

## غفلت از راهبرد بنیانی آموزش مدیریت در کشور: اندیشه‌ی انتقادی

دکتر سید علیقلی روشن\*

### چکیده

این مقاله با رویکردی مفهومی، با طرح مسأله‌ی آموزش مدیریت در دانشگاه‌های کشور و استفاده از تحلیل پدیدارشناختی و با هدف شناسایی مناسب‌ترین و اثربخش‌ترین راهبرد آموزش مدیریت و راه‌حل کاربردی برای اجرای آن، به بررسی چگونگی پیدایش و تدقیق در پیچیدگی مفهوم، چیستی و ماهیت مطالعات مدیریت می‌پردازد. ماحصل این بررسی با بهره‌گیری از چارچوب مفهومی یورگن هابرماس از طبقه‌بندی علوم بر اساس اهداف شناختی‌شان به اندیشه‌ی انتقادی می‌رسد که بنا به ماهیت دانش مدیریت آن‌را می‌توان مؤثرترین راهبرد برای کسب مهارت فراشناخت برای تدریس علوم مدیریتی معرفی کرد و هم‌چنین موردپژوهی را بهترین روش برای یافتن راه‌حل‌های عملی مسائل مدیریتی دانست که این هر دو در سنت آموزشی دانشگاه‌های کشور ما مورد غفلت قرار گرفته‌اند و تا زمانی که باوری برای گرایش در زمینه‌ی تدوین برنامه‌ی درسی و تألیف متون مبتنی بر اندیشه‌ی انتقادی در مدیریت و استفاده از موردپژوهی پذیرفته نشود، آموزش شاخه‌های مختلف مدیریت جذابیت و اثربخشی لازم را برای دانشجویان پیدا نخواهد کرد.

**واژه‌های کلیدی:** پیدایش و ماهیت مطالعات مدیریت، راهبرد آموزش مدیریت، اندیشه‌ی انتقادی، فراشناخت، موردپژوهی

### مقدمه

بیش از یک قرن نیست که مدیریت به جرگه‌ی علوم آکادمیک پیوسته است و مطالعات آن چندان قدمتی ندارد؛ اما آن‌چه امروز در دانشگاه‌ها تحت عنوان مدیریت مطالعه می‌گردد، نه تنها طیف وسیعی از علوم را دربرمی‌گیرد؛ بلکه از مرزهای هنر و فلسفه نیز

---

\* عضو هیات علمی دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه سیستان و بلوچستان

می‌گذرد. حتی می‌توان گفت که مطالعات مدیریت سبب گره خوردن مجدد علم و فلسفه شده و به تعبیری دیگر مرزهای تفکیک علم و فلسفه را بار دیگر از میان برده است. از شروع مطالعات مدیریت وجوه علمی و هنری آن مورد تأکید و تعریف قرار گرفته و بدین‌سان امروزه مدارک دانشگاهی مدیریت در دو حوزه‌ی متفاوت علم و هنر صادر می‌شوند؛ هر چند هنوز در برنامه‌های دانشگاهی کشور ما این تفکیک رسمیت نیافته است. اکنون زمان آن رسیده است که همگام با گسترش رشته‌ها و افزایش رو به ازدیاد دانشجویان، به اثربخشی آموزش مدیریت در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی توجه‌ی جدی شود.

طی یک دهه، تحقیقی جامع و طولی از مدیران اجرایی صنایع موفق اروپا انجام گرفت و جمع‌بندی آرای آن‌ها منتج به این باور شد که در مدارس مدیریت بایستی بیش از پیش جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و به ویژه فلسفه آموخته شوند؛ چون که مدیران آینده هر چه بیشتر باید شایستگی و تمایل به کار تیمی، تحمل و طاقت ابهامات، و جرأت ورود به موقعیت‌های پیچیده‌ای را داشته باشند که در آن‌ها درگیر خواهند بود ( *Calori and de Woot, 1994*).

آلفرد نورث وایتهد<sup>۱</sup>، فیلسوف انگلیسی و منتقد برجسته‌ی معاصر در کتاب اهداف آموزش و پرورش<sup>۲</sup> می‌نویسد: « این دکترین مردود است که دانشجو باید در ابتدا منفعلانه بیاموزد و سپس آموخته‌های خود را به کار گیرد. معنی واقعی پدیده‌ها، آمیخته و پیچیده در روابط آن‌ها با پدیدارهای بیرونی و ماورایی‌شان است. دانش غیرکاربردی دانشی‌ست که از معنی خود تهی می‌شود ( *Whitehead, 1947: 218-219* ).»

### بیان مسأله

مشکلات عدیده‌ی سازمان‌های بازرگانی، دولتی و آموزشی در کشور ما برای هیچ‌یک از صاحب‌نظران مدیریت پوشیده نیست؛ مشکلاتی که با تمام وجود احساس می‌شوند ولی به دلیل فقدان پژوهش‌های لازم، راه‌حل‌های مطمئن و شناخته‌شده‌ای برای آن‌ها وجود ندارند. مسائلی ریشه‌ای در نحوه‌ی به‌کارگیری دیوان‌سالاری، شایسته‌سالاری، برنامه‌ریزی، مشارکت در تصمیم‌گیری، تغییر و تحول سازمانی، مدیریت بحران، ارزشیابی عملکرد کارکنان و ... در سازمان‌های ما وجود دارند که پوشیده نیستند. هر یک از مشکلات

1- Alfred North Whitehead (1861-1947)

2 -The Aims of Education (1916)

برشمرده، بسیار پیچیده شده‌اند و هر روز هم پیچیده‌تر می‌شوند. تجربه نشان داده است که ادامه‌ی سیکل باطل تغییر پی‌درپی مدیران، نه‌تنها رافع مشکلات سازمانی نمی‌باشد، بلکه زمان را نیز از ما می‌رباید و به جای تولید اطلاعات و تئوری‌پردازی در زمینه‌های متفاوتی که مدیریت کشور نیازمند آن است، هر مدیر تازه بر مسند نشسته‌ای، ناخواسته با استفاده از تجربه‌ی شخصی و یا تقلید از تئوری‌های نابه‌جا، سبب تشدید اتلاف وقت و انرژی و منابع سازمانی می‌شود.

آزمون و خطاهای پی‌درپی در عرصه‌های مختلف مدیریت کلان و خرد جامعه‌ی ما نشان از آن دارد که هنوز فاصله‌ی بسیاری برای انتفاع از دانش مدیریت داریم. این سؤال که چرا این چنین است می‌تواند پاسخ‌های متعددی را در پی داشته باشد. این نوشتار در پاسخ به این که چرا نتوانسته‌ایم نظریه‌هایی برای حل مسائل اساسی مدیریتی خود بیابیم، به سراغ ریشه‌ی مسأله در فرایند نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه آموزش غیرکاربردی مدیریت در مراکز دانشگاهی رفته است. غرض از این مقاله، تحلیل پدیدارشناسی آگاهی از جایگاه علمی مدیریت با پیش‌کشیدن توصیفی از پیدایش مطالعات مدیریت در دانشگاه‌ها و کنکاش در ماهیت عام و پیچیدگی مفاهیم آن است تا به این پرسش اساسی پاسخ داده باشد که کدامین راهبرد و فرایند یاددهی و یادگیری در مدیریت اثربخش‌تر است.

### نگاهی به چگونگی پیدایش مطالعات مدیریت در دانشگاه‌ها

به تدریج با فراهم‌شدن دانشی که از درون مدرنیته‌ی اروپا و به دنبال اکتشافات علوم طبیعی حاصل آمد، میدان وسیعی از تحقیق و مطالعات دانشگاهی در علوم انسانی نیز شکل گرفت. انگلستان، اولین کشوری بود که طی دوره‌ای بین سال‌های ۱۷۰۰ تا ۱۷۸۵ میلادی شاهد دگرگونی اجتماعی و انقلاب صنعتی بود و از یک جامعه‌ی روستایی وابسته به زمین<sup>۱</sup> به یک جامعه‌ی صنعتی- تجاری<sup>۲</sup> تبدیل شد (George, 1968:47). انگلیسی‌های مهاجر، صنعت و علم مکانیکی خود را به غنی‌ترین مستعمره‌ی خود بردند و در ایالات متحده‌ی آمریکا بود که برای اولین بار، با گسترش صنایع مکانیکی هم‌چون راه‌آهن، به ضرورت مطالعات مدیریت توجه شد. در سال ۱۸۸۱، دانشگاه پنسیلوانیا<sup>۳</sup> بخش مدیریت را

1 -Rural-agrarian society

2 -Industrial-commercial society

3 -University of Pennsylvania

با دریافت هدیه‌ای صد هزار دلاری از یک تاجر و کارآفرین موفق به نام جوزف وارتنون<sup>۱</sup> در دانشکده‌ای به نام او<sup>۲</sup> تأسیس کرد. برنامه‌ی درسی مدیریت در آن زمان، عنوان‌هایی مثل اعتصابات<sup>۳</sup>، ماهیت سهام و اوراق قرضه<sup>۴</sup> و حقوق تجارت<sup>۵</sup> را شامل می‌شد. چند سال بعد (۱۸۸۶) فردریک وینسلو تیلور مقاله‌ای را در اجلاس ملی مهندسان با عنوان «مهندس به مثابه‌ی یک اقتصاددان»<sup>۶</sup> ارائه داد که به تدریج با مقالات دیگری از او، فلسفه‌ی مدیریت علمی<sup>۷</sup> شکل گرفت (Gabor, 2000:3-44). از این پس، با غلبه‌ی دیدگاه پوزیتیویستی و پراگماتیستی، هر نظریه‌ی اقتصادی، سیاسی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفت تا آن را به عمل نزدیک کرده باشد. در نتیجه، تنها با گذشت چند دهه از آغاز مطالعات، انبوهی از تئوری‌های خرد و کلان برای کاربرد در سازمان‌ها عرضه شدند که اصطلاح «جنگل تئوری»<sup>۸</sup> در مدیریت رواج یافت. مفهومی که هارولد کونتز<sup>۹</sup> با تشخیص و دسته‌بندی شش مکتب مطالعاتی مدیریت تحت عنوان‌های فرایند مدیریت<sup>۱۰</sup>، تجربی<sup>۱۱</sup>، رفتار انسان<sup>۱۲</sup>، سیستم اجتماعی<sup>۱۳</sup>، تئوری تصمیم<sup>۱۴</sup>، و وابسته به ریاضیات<sup>۱۵</sup> معرفی کرد. او این مکاتب را حوزه‌های مطالعاتی مجزایی دانست که قابل ترکیب به نظر نمی‌رسیدند (Koontz, 1961). این نتیجه‌گیری کونتز موجه به نظر می‌رسید؛ چون علوم انسانی که متأثر از دیدگاه پوزیتیویستی بود، هر آن مفهومی را که عام و جهان‌شمول به نظر می‌رسید، جمع‌آوری و دسته‌بندی و در قالب انواع مکاتب (schools) نام‌گذاری نمود تا مکتبی از پی مکتب دیگر در علم سیاست، اقتصاد و حتی جامعه‌شناسی و یا روان‌شناسی به منصفی ظهور برسند. بدیهی بود که مدیریت نیز که از این علوم تغذیه می‌کرد، در مکاتب مختلفی

1 - Joseph Wharton (1826-1909)

2- Joseph Wharton School

3 - Strikes

4 -The nature of stocks and bonds

5 -Business law

6- The Engineer as an Economist

7 -Philosophy of Scientific Management

8 -Theory Jungle

9 -Harold Koontz

10 -Management process

11 -Empirical

12 -Human behavior

13 -Social system

14 -Decision theory

15 -Mathematical

مورد مطالعه قرار گیرد. به عنوان مثال، در یکی از پدافنده‌ترین مطالعاتی که در حوزه‌ی استراتژی و مدیریت استراتژیک بعد از سال‌های جنگ دوم جهانی صورت گرفت، هنری مینزبرگ<sup>۱</sup> و همکارانش با الهام و تمسک به حکایت نابینایان و فیل مثنوی مولوی، ده مکتب متفاوت را کنار هم چیدند تا به زعم خویش، جانوری<sup>۲</sup> را تشبیه کرده باشند که به هر سوی اش بنگری، وجهی از آن نمایان می‌شود (Mintzberg, et al, 1998). این چند وجهی بودن یک مفهوم واحد، خود نشان از ماهیتی سوژه‌ای<sup>۳</sup> دارد که جز از طریق شناخت اندیشه‌های انتقادی هر مکتب نسبت به مکتب دیگری حاصل نخواهد شد.

### ماهیت مطالعات مدیریت و پیچیدگی مفهوم آن

علی‌رغم تشتت و پراکندگی نظریه‌ها در مدیریت، با گذشت بیش از یک سده، می‌توان گفت با وجود عدم اجماع و توافق کلی، یک تعریف جهان‌شمول و عام برای مدیریت رایج شده است؛ تعریفی که یکی از متقدم‌ترین اندیشمندان مدیریت<sup>۴</sup> از آن به دست داده و آن را به‌آسانی، کارکردی معرفی می‌کند که به ظاهر در آن نباید ابهام و مناقشه‌ای باشد: «انجام کار به وسیله‌ی انسان‌ها برای تحقق هدف‌های سازمانی». اما اگر همین تعریف ساده، شکافته و به مفاهیم تشکیل‌دهنده‌اش دقت شود، نباید تعجب کرد که چرا امروزه در نظریه-پردازی مدیریت از بلا تکلیفی و نامعلومی<sup>۵</sup> سخن به میان می‌آید. این تعریف را می‌توان چنین تجزیه کرد که مدیریت اولاً کاربردی و عملی، ثانیاً انسانی و ثالثاً هدفمند است. تدقیق در هر یک از این مفاهیم دربرگیرنده‌ی ابهام‌هایی است که در سه گزاره‌ی زیر مطرح می‌شوند:

**گزاره‌ی اول: مطالعات مدیریت چون با کنش و کار معنی می‌یابد، پس در زمره‌ی علوم عملی و کاربردی<sup>۶</sup> است.**

در این گزاره، اولین نکته‌ی سؤال‌برانگیز این است که آیا علوم غیرعملی و غیرکاربردی نیز وجود دارند؛ علمی که فقط به نظریه‌پردازی پرداخته و از این رو به آن‌ها علوم نظری و بنیادی اطلاق شود؟ و یا می‌توان پرسید که آیا اصولاً بین نظریه و عمل فاصله است و یا

1 -Henry Mintzberg

2 -a beast

3 -subjectivity

4 -Mary Parker Follett (1868 –1933)

5 -Uncertainty

6 -Applied science

آن‌که آیا نظریه و عمل دو روی یک سکه نیستند؟ آیا اصولاً می‌توان کنش‌های انسان را فارغ از اندیشه‌هایش توجیه کرد و آیا میراث انسان، حاصل تلفیق تئوری و عمل نبوده است؟

آن‌چه که در سنت آکادمیک وجود دارد، فرض جدایی نظریه و عمل است که علوم را به محض و کاربردی<sup>۱</sup> تقسیم کرده و سعی می‌شود که فاصله‌ی آن دو کاهش یابد تا منافع عملی از نظریه‌ها حاصل شود. آیا اندیشه و نظریه مقدم بر کنش و عمل است یا بالعکس؟ این سؤالی است که همیشه مورد مناقشه بوده و هنوز پاسخ روشنی به آن داده نشده است. اگر اندیشه و عمل قابل تفکیک نباشند و تقدم و تأخری را نتوان برای آن‌ها مفروض دانست، پس مفهوم علم کاربردی نیز نباید بسیار مبهم و نارسا باشد.

همواره یک اختلاف کلی در بین رشته‌های مختلفی که به مطالعه‌ی سازمان و مدیریت پرداخته‌اند به وجود آمده است و آن اختلاف نوع تحقیقات بنیادی در مقابل تحقیقات کاربردی است. ریچارد اسکات<sup>۲</sup> در اثر مطرح خود که برای معرفی و طبقه‌بندی تئوری‌های مدیریت تألیف کرده است این موضوع را این چنین بازگو می‌کند: «برخی از مطالعات به توصیف دقیق ابعاد و روابط سازمان‌ها به منظور ساده‌تر کردن و فهم بهتر ماهیت و عملیات آن‌ها می‌پردازند. برخی دیگر در پی کسب دانش برای حل مسائل خاص یا ایجاد تغییرات مطلوب در این سیستم‌ها می‌باشند. البته مرزهای دقیق و غیرقابل نفوذی بین این علایق وجود ندارد. تحقیقات بنیادی، به خصوص در بلندمدت، می‌تواند به کاربردهای عملی منتج شود و تحقیقات کاربردی نیز غالباً به دانش کلی ما کمک مؤثری می‌کنند. هر دو نوع تحقیق بر علایق و ارزش‌هایی مبتنی است و محققان تحقیقات بنیادی و کاربردی غالباً یکی هستند.»

برای تجمیع این دو نیاز آموزشی به ظاهر متناقض باید اذعان داشت که هر دو نوع تحقیقات بنیادی و کاربردی، دانش ما را از سازمان و مدیریت آن افزایش داده و انتظار می‌رود که نقش مهم خویش را در این زمینه ادامه دهند. در بلندمدت هر دوی این گرایش‌های پژوهشی، به هم وابسته بوده و مکمل یک‌دیگر خواهند بود و هر مؤسسه‌ی علمی برای کسب اعتبار، نیازمند توجه و حمایت از هر دو نوع تحقیقات است (اسکات، ۱۳۱۷: ۳۱-۲۹).

1-Pure & applied science

2- Richard Scott

گزاره‌ی دوم: مدیریت چون درباره‌ی نیروی انسانی مطالعه می‌کند، پس در زمره‌ی علوم انسانی است.

سراسر قرن میلادی گذشته، دغدغه‌ی اصلی فیلسوفان، انتقاد از علوم انسانی برآمده از مدرنیته‌ی اروپائیان بود. این نقدها از اواسط قرن نوزدهم با ظهور دیدگاه پوزیتیویستی در علوم انسانی آغاز شد و با مارکس و نیچه<sup>۱</sup> به اوج خود رسید؛ چنان‌که نیچه در فراسوی نیک و بد، به انسان‌گرایی ناشی از مدرنیته این چنین می‌تازد: «آن‌چه را اکنون مایه‌ی امتیاز اروپا به شمار می‌آید، به هر نامی که می‌خواهند بنامند: خواه «تمدن»، خواه «انسانی کردن»، خواه «پیشرفت»، خواه بی‌هیچ ستایش و نکوهش به‌سادگی و با یک فرمول سیاسی نام جنبش دموکراتیک اروپا بر آن نهند؛ ... تصویر کلی این اروپائیان آینده همانا تصویر انواع کارگران هرزه‌درای سست اراده‌ایست که به درد هر کار می‌خورند و به یک سرور و فرمانده همان اندازه نیاز دارند که به نان شب. در حالی که دموکراتیک کردن اروپا زمینه را برای پرورش نوعی از بشر فراهم می‌آورد که به ظریف‌ترین معنای کلمه برای بردگی آمادگی دارد (نیچه، ۱۳۸۷: ۲۲۳-۲۲۲)». این نقادی‌ها هم چنان ادامه می‌یابد تا اصطلاح فرانوگرایی یا پست‌مدرنیته<sup>۲</sup> معنا پیدا کند. ادmond هوسرل<sup>۳</sup> هشدار می‌دهد که با توجه به تجربه‌های ناب انسانی، می‌توان دریافت که داده‌های علوم انسانی تا چه حد ساده‌گرایانه برگزیده می‌شوند و معیارها و ضوابط این علوم تا چه حد نادقیق تعیین می‌گردند؛ دامی که از قرن‌های گذشته انسان مدرن در آن گرفتار آمده و ذهن را در نهایت، فقط یک بخش از جهان طبیعی دانسته است (بل، ۱۳۷۶: ۲۷۲-۲۷۱). چه کسی تاکنون توانسته است به این سؤال که «انسان چیست؟»، پاسخ صریحی بدهد؟ هر پاسخی که داده شود، باید منتظر استدلال‌های مخالف نیز بود و تردیدها روا داشت تا هر کسی به استنباط و باور خاص خویش برسد. اما مطالعات رفتاری در مدیریت بین دوجنگ جهانی اول و دوم با پیدایش مکتب تازه‌ای معنا شد که امریکائیان آن را جنبش «روابط انسانی» نامیدند. برآیند این جنبش را می‌توان در یک تئوری ساده‌ی جهان‌شمول از مک‌گریگور<sup>۴</sup> مشاهده نمود. او در تئوری عام و معروف‌اش، دو نگرش متعارض بدبینانه و خوش‌بینانه<sup>۵</sup> مدیران را از ماهیت و سرشت انسان، مورد مقایسه

1- Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1844-1900)

2- Postmodernism

3- Edmund Husserl

4- Douglas McGregor (1906 – 1964)

5- Theory X and Theory Y

قرار می‌دهد تا چگونگی سبک‌های رفتاری متفاوت را نتیجه گرفته باشد، ولی آیا می‌توان گفت کدامین نگاه به سرشت انسان - این که ماهیت انسان را چون هابس<sup>۱</sup> انگلیسی بد بدانی یا چون روسو<sup>۲</sup>ی فرانسوی نیک بینداری- در عمل اثربخش‌تر است؟! تحقیقات بعدی در مدیریت به هیچ نتیجه‌ی مشخصی نرسید و پاسخ تنها این بود که همه چیز بستگی به موقعیت دارد. به این ترتیب تئوری‌های اقتضایی یا احتمالی<sup>۳</sup> شکل گرفتند که پاسخ را به شرایطی خاص موکول و یا منحصر کنند. تعجبی ندارد که چگونه یک سؤال عام از سرشت انسان منجر به طرح سؤالی خاص شد: کدامین انسان؟ به راستی برای انسان مبهم‌تر از «انسان» چیست؟! در پی پاسخ به این پرسش نیز ماهیت سوژه‌ای انسان و علوم انسانی نمایان می‌شود.

**گزاره‌ی سوم: مطالعات مدیریت با ماهیتی روش‌مند، معطوف به تحقق اهداف سازمانی است.**

در اندیشه‌ها و مطالعات اولیه‌ی مدیریت نیز با تمرکز بر روی هدفمند بودن سازمان‌ها و اهمیت به تعیین هدف<sup>۴</sup>، در ساختارها و روش‌ها گرایش به رسمیت‌گرایی پدید آمد و سازمان‌ها سیستم‌های عقلانی فرض می‌شدند که به دنبال تحقق اهداف از پیش تعیین‌شده‌ای هستند. اما در مطالعات بعدی با نقد دیدگاه عقلانی، بر پیچیدگی اهداف و ساختارهای غیر رسمی تأکید شد و هدف‌های غایی سازمان‌ها را در قالب سیستم‌های طبیعی، چیزی به جز حفظ و بقای موجودیت خود فرض نمی‌کردند. این نقادی از اهداف سازمانی، منجر به پیدایش مکتب نئوکلاسیسم در مقابل کلاسیسم گردید که در ادبیات مدیریت هر یک از دو مکتب به دوره‌های تاریخی خاصی ارجاع داده می‌شوند؛ به طوری که با تجمیع این نظریات متعارض، سنتز سیستم‌های باز، همه چیز را متأثر از عوامل محیطی و اهداف سازمان‌ها را ناشی از الزام‌های محیطی<sup>۵</sup> انگاشت.

برای کاستن از این ابهامات، اگر بپذیریم که بهره‌مندی از دانش را می‌توان به نسبت منافعی که از آن حاصل می‌شود سنجید، آن‌گاه یکی از آخرین و مطرح‌ترین دسته‌بندی از

1- Thomas Hobbes (5 April 1588 – 4 December 1679)

2 -Jean-Jacques Rousseau (28 June 1712 – 2 July 1778)

3 -Contingency theories

4 -Goal determination

5 -Environmental imperatives



علوم توسط فیلسوف معاصر آلمانی، یورگن هابرماس<sup>۱</sup> راه‌گشایی است تا جایگاه مطالعات و دانستنی‌های مدیریت وضوح بیشتری یابد:

هابرماس علوم را بر اساس اهداف شناختی آن‌ها طبقه‌بندی می‌کند. او در کتاب دانش و منافع انسانی<sup>۲</sup> می‌نویسد که واقعیت‌ها را می‌توان در سه گستره‌ی متمایز یا سه دانش ممکن شناسایی کرد (Habermas, 1971):

- اطلاعات<sup>۳</sup> که توفیق و تسلط فنی ما را به جهان «ابژه‌ها» (اشیا و پدیدارهایی که ما را احاطه کرده‌اند) نشان می‌دهد.

- تأویل یا تفسیر<sup>۴</sup> که می‌تواند به کنش‌ها و رفتارهای ما از طریق درک بینش‌ها و باورهای مشترک معنا دهد.

- تحلیل<sup>۵</sup> که نشان‌گر وابستگی دانستنی‌های ما به دانش اندوخته‌شده‌ی پیشین است. این سه شکل دانایی یا معرفت<sup>۶</sup>، هر یک به مجموعه‌ای از منافع ما وابسته‌اند که به ترتیب در سه عرصه‌ی کار، زبان و سلطه نمایان می‌شوند. هر کدام از سه شکل دانایی (اطلاعات، تأویل و تحلیل) نیز در شاکله‌ی علوم‌ی قرار می‌گیرد که به آن مجموعه‌ی پیچیده‌ی منافع مرتبط باشد:

الف) علوم تجربی- تحلیلی؛ که ریشه‌ی آن را باید در علوم طبیعی دوران روشنگری (اومانیزم یا انسان‌گرایی که در قرن نوزدهم میلادی به اوج خود می‌رسد) یافت. این علوم با رویکردی استقرایی و یا قیاسی مشخص می‌شوند؛ یعنی تجربیاتی هستند که می‌توانند با تمسک به این رویکردها تحلیل شوند. سرآمد این علوم را که تنها به مشاهده و آزمایش تکیه دارند، می‌توان فیزیک دانست که تاکنون موفق‌ترین علم تجربی بوده است. این علوم با اطلاعاتی که از دنیای ابژه فراهم می‌کنند، در صدد توصیف و توضیح واقعیت‌های بیرونی‌اند و با رشد تکنولوژی معنا پیدا می‌یابند. منفعت حاصل از این علوم نیز برای انسان‌ها، تسلط فنی بر دنیای پیرامون است.

همان‌طور که اشاره شد، بر اساس طبقه‌بندی کونتز یکی از شش شاخه‌ی مطالعات مدیریت موسوم به تجربی را می‌توان مربوط به این دسته از علوم دانست. کما این‌که برخی

1 -Yurgen Habermas

2 -Knowledge and Human Interests

3 -Information

4 -Interpretation

5 -Analysis

6 -Episteme

از محققان هم‌چون فریدمن، سیر تکاملی دانش مدیریت را ناشی و متأثر از پیشرفت علم فیزیک نیز قلمداد کرده‌اند (Freedman, 1992: 26-38).

ب) علوم تاریخی-هرمنوتیکی<sup>۱</sup>؛ که ریشه در علوم معنوی دوران روشنگری دارند. این علوم تاریخی‌اند، چون در اصل سنت‌های تاریخی را مورد مطالعه قرار می‌دهند، و تفسیری-اند، چون روش آن‌ها مبتنی بر برگردان یا ترجمه است. سرآمد این علوم «زبان‌شناختی تاریخی» یا «فیلولوژی» است و هدف آن ادراک معانی و کسب منفعت «پراتیک» است، چنان‌چه بخش وسیعی از فلسفه و تفکر معاصر را به خود مشغول داشته است.

ج) علوم نظام‌مند و انتقادی؛ علمی که ریشه در آگاهی‌های کهن و باورهایی دارد که فرهنگ و تمدن انسانی از آن نشأت گرفته‌اند. این علوم، انسانی یا اجتماعی خوانده می‌شوند و از سیاست و اقتصاد تا جامعه‌شناسی و روان‌شناسی گسترش یافته‌اند. مدیریت را می‌توان برآیند این علوم دانست، چون هر یک از آن‌ها زیربنای یکی از شاخه‌های مورد مطالعه‌ی مدیریت قرار گرفته‌اند. این علوم انتقادی‌اند، چرا که پدیده‌ها و فرایندهایی را مطالعه می‌کنند که پیوسته در حال تغییراند و به جز روش‌های منتقدانه، قابل ادراک نیستند. سرآمد این علوم «روانکاوی» است و بر آن نوع تجزیه‌وتحلیل استوار است که از آفرینش قاعده‌های ذهنی حاصل شده باشند. هدف این علوم، کسب سلطه<sup>۲</sup> و منفعت آن‌هایی از راه تغییر در وضعیت‌هایی هستند که سبب ساز مسائل پیچیده‌ی انسانی بوده‌اند.

سه منفعت دانش‌های ممکن، یعنی منافع فنی، پراتیک و رهایی‌بخش، به سه گونه‌ی متمایز سازماندهی اجتماعی و سه شکل متفاوت نیازمندند و از این رو سه قلمرو علمی پدید می‌آورند.

در این طبقه‌بندی، دانش مدیریت در عرصه‌ی آگاهی‌هایی جای دارد که از طریق تحلیل انتقادی ممکن می‌شود؛ علمی که تنها با نقد دیدگاه‌ها و نظریه‌های گذشته راه به سوی نظریه‌های تازه می‌گشایند؛ زیرا که ماهیت مسائل پیشین دگرگون شده است. هر چند مسائل امروز ریشه در مسائل گذشته دارند، اما تحت تأثیر عوامل دیگری قرار گرفته‌اند که در عمل، تنها راه‌حل‌های تجربه‌شده‌ی پیشین قادر به رفع آن‌ها نمی‌باشند. به تعبیر تامس

۱- هرمنوتیک (hermeneutics) به معنای هنر تفسیر و دانش ترجمه و برگردان و یا یافتن معانی عبارات و واژگان یک مؤلف و توضیح آن برای دیگران (فرهنگ وبستر).

ساموئل کون<sup>۱</sup> وقتی علم هنجاری از حل برخی ناهنجاری‌ها ناتوان می‌شود، به ناچار باید تغییر پارادایم<sup>۲</sup> صورت پذیرد (kuhn, 1970). یک مطالعه‌ی اجمالی تطبیقی بین علوم نشان خواهد داد که هیچ علمی چون مدیریت - با وجود قدمت کوتاه‌اش - مواجه با تغییر پارادایم‌ها نبوده است و این امر ریشه در بروز مسائل جدیدی دارد که حل آن‌ها در چارچوب پارادایم‌های گذشته ممکن نمی‌شوند.

تا بدین‌جا این تحلیل چکیده‌ای بود از تجربه و لزوم پیدایش و گسترش مطالعات مدیریت در جوامع صنعتی و ماهیت انتقادی آن؛ اما پرسش این است که دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برای انتقال تجربه و آموزش مدیریت به کجا رسیده‌اند؟

به عبارتی دیگر، این سؤال کلیدی مطرح است که بهترین روش برای آموزش مدیریت با توجه به جنس و طبیعت انتقادی این دانش و کسب مهارت برای چیرگی بر مشکلاتی که با ماهیت دگرگون شونده‌ای مواجه‌اند، کدام است؟

### اندیشه‌ی انتقادی به مثابه کسب مهارت فراشناخت

یکی از مهم‌ترین راه‌های دستیابی به این هدف را که بتوان زمینه‌های لازم شناختی و انگیزشی لازم در یادگیرندگان ایجاد کرد تا به صورت خودانگیخته به تجربه بپردازند و به این تجارب از راه تحلیل و تعمق، معنا بخشند؛ می‌توان در ترویج اندیشه‌ورزی در مراکز آموزشی جست‌وجو کرد. اندیشه‌پروری با مفاهیمی چون «تفکر انتقادی»<sup>۳</sup> و «تفکر انعکاسی»<sup>۴</sup> بیان می‌شوند. هر دو مفهوم، مبین نقش فعال و درگیری مداوم دانشجو در فرایند یادگیری و یاددهی است. اندیشه‌ی انتقادی، جستن و یافتن آگاهی اطمینان بخش و روشی است که شامل فرایندهای ذهنی تشخیص، تحلیل و ارزیابی داده‌ها می‌شود. به بیانی دیگر، اندیشه‌ی انتقادی، هنر اندیشیدن در اندیشه‌ها برای وضوح، دقت و قابلیت دفاع بیشتر از اندیشه است. اندیشه‌ی انتقادی، فرد را قادر به طرح پرسش‌های مناسب و به‌جا حول یک مسأله، جمع‌آوری اطلاعات مربوط به آن‌ها، جمع‌بندی و دسته‌بندی خلاقانه‌ی آن‌ها، استدلال منطقی و اخذ نتیجه‌ای قابل اعتماد می‌سازد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اندیشه‌ی انتقادی ذاتی انسان نیست؛ کودکان با قدرت اندیشه‌ی انتقادی متولد نمی‌شوند و بسیاری از

1- Thomas S. Kuhn

2- Paradigm shift

3- Critical thinking

4- Reflective thinking

انسان‌ها هیچ‌گاه آن‌را نمی‌آموزند. این روش اندیشیدن به سادگی توسط والدین و آموزگاران معمولی قابل آموزش به کودکان نیست؛ بلکه برای آموزش آن به مریبان ویژه‌ای نیازمند است (Paul & Elder, 2002). در اندیشه‌ی انتقادی، هدف رسیدن به شناخت است؛ و نه اثبات عقاید. در این جا، انتقاد به معنای سنجیدن است نه ایراد گرفتن. تفکر انتقادی، اندیشیدن سنجش‌گرانه بر مضمون هر آن چیزی‌ست که می‌شنویم و می‌خوانیم و بررسی دقیق استدلال‌هایی‌ست که هر آن‌چه را گفته شده، صحیح جلوه می‌دهند. اندیشه‌ی انتقادی به معنای استفاده از قدرت تحلیل خودخواهانه و تلاش سفسطه‌آمیز فرد برای کسب منافع شخصی نیست؛ بلکه به معنای درست‌بینی و بی‌طرفی‌ست که با آن فرد سعی می‌کند تا تمام جوانب امر را به طور یک‌سان و بدون رجحان به دلایل شخصی و منفعت-طلبانه ببیند. از این رو، اندیشه‌ی انتقادی بر پایه‌های مفاهیم و قوانینی بنا می‌گردند که برخاسته از اصل آزاداندیشی است (Paul & Elder, 2008). بنا به یک تعریف، تفکر انتقادی، تفکری‌ست هدفمند، توأم با استدلال و جهت‌دار که در حل مسأله، استنتاج، برآورد احتمالات و مطلوبیت تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد (Halpern, 1996) و این همان راهی‌ست که مسیر تعلیم و تربیت را هموار می‌سازد.

تفکر انعکاسی نیز بیان‌گر بخشی از فرایند تفکر انتقادی‌ست که مشخصاً برای فرایندهای تحلیل و قضاوت درباره‌ی رویدادها به کار می‌رود. جان دیویی<sup>۱</sup>، تفکر انعکاسی را توجه‌ی دقیق، فعالانه، و مستمر به اطلاعات و زمینه‌های حمایت‌کننده از آن و در نظر گرفتن نتایج و تبعات آن اطلاعات می‌داند (Dewey, 1933).

یادگیرندگان با استفاده از مشارکت فعالانه در این نوع از تفکر می‌توانند نسبت به یادگیری خود، آگاه باشند و آن را کنترل کنند. به طور کلی، منظور از تفکر انعکاسی آن است که یادگیرنده با اندیشه‌ی دقیق، برآوردی از دانسته‌ها و عدم دانسته‌های خود ارائه دهد تا از این طریق بتواند به فاصله‌ی آن‌چه که می‌داند و آن‌چه که باید بداند، پی برده و آن را پر کند. در حالی‌که اندیشه‌ی انتقادی شامل دامنه‌ی وسیعی از مهارت‌های فکری‌ست که از آن‌ها به منظور کسب پیامدهای مطلوب استفاده می‌گردد؛ تفکر انعکاسی بر فرایندهای قضاوت متمرکز می‌شود. یافته‌ها حاکی از آن است که تفکر انعکاسی اهمیت زیادی در تحریک یادگیری‌های پیچیده و فرایند حل مسأله دارد؛ زیرا این نوع تفکر موقعیتی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند تا بعد از انجام مطالعات خود به عقب برگشته و

1 -John Dewey

میزان بهره‌مندی‌شان را مورد قضاوت قرار دهند. این نوع تفکر همان‌ست که از آن با عنوان فراشناخت<sup>۱</sup> یا تفکر درباره‌ی تفکر نیز یاد شده است. مراد از فراشناخت، آگاهی فرد از شناخت و تفکر خویش و کنترل و تنظیم آن است (Schraw, 1998). به عبارت دیگر فراشناخت به توانایی یادگیرندگان برای آگاهی و کنترل فرایندهای یادگیری اشعار دارد (Peters, 2000). در این جا باید بین دو مفهوم شناخت<sup>۲</sup> و فراشناخت تفاوت قائل شد: مهارت‌های شناختی مربوط به توانایی مورد نیاز برای انجام یک عمل می‌شود؛ در حالی که تا مهارت‌های فراشناختی ایجاد نشود، نمی‌توان چگونگی انجام آن عمل را فهمید (Rivers, 2001; Schraw, 1998). مهارت‌های فراشناختی معمولاً به دو نوع تقسیم می‌شوند: خودارزیابی<sup>۳</sup>، به معنی مهارت ارزیابی فرد از شناخت خویش و خود مدیریتی<sup>۴</sup> که به معنی مهارت مدیریت برای توسعه‌ی هر چه بیشتر شناخت (Rivers, 2001). دانشجویان موفق در مقاطع بالاتر تحصیلی می‌توانند دامنه‌ای از مهارت‌های شناختی را از طریق حضور مدرسین آگاه از توسعه‌ی این مهارت‌ها به‌کار گیرند. آن‌چه از فراشناخت دانسته شده، می‌تواند بر اساس این دو نوع مهارت فراشناختی گروه‌بندی شود. تحقیقات مربوط به خودارزیابی نشان می‌دهد که دانشجویانی که مهارت‌های خودارزیابی را به‌کار می‌گیرند و در نتیجه از توانایی‌های خویش آگاه‌اند، راهبردی‌تر عمل کرده و عملکرد بهتری از خود نسبت به سایر دانشجویان نشان می‌دهند (Rivers, 2001; Schraw & Dennison, 1994). در اوایل قرن حاضر، نمونه‌ابزارهایی برای سنجش مهارت‌های فراشناختی ساخته شده است. استفاده از چنین ابزارهایی می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا راهبردهای بهبود فراشناخت را به‌کار گیرند (Mokhtari & Sheorey, 2002). اما بیشترین ادبیات تحقیق فراشناخت در ارتباط با حوزه‌ی مهارت‌های مدیریت بر خود است. نقش مدرسین در افزایش شناخت یادگیرنده، عمدتاً به این نوع مهارت برمی‌گردد. تعلیم‌دهندگان که از کارکرد فراشناختی خویش آگاه‌اند، گرایش به ایفای نقش مهم‌تری برای کمک به کسب مهارت‌های فراشناختی یادگیرندگان دارند (Sternberg & Grigorenko, 2000). از ابتدای قرن جاری میلادی و پس از تحقیقات جامعی که در این زمینه انجام گردیده، توصیه‌ها و پیشنهادهای در منابع متعددی از جمله کارهای

1- Meta-cognition

2- Cognition

3- Self-assessment

4- Self-management

کراملی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، فیلد<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، زبان استرالیا<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، ساندرز، باستن، و ساندرز<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) و اسکرا<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) درج شده است. از آن زمان، تکنیک‌های خاصی برای بهبود مهارت‌های مدیریتی فراشناختِ دانشجویان مقاطع بالا مورد مطالعه قرار گرفتند. از جمله دالی<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) گزارش داده که او چگونه از طریق ترسیم مفاهیم<sup>۷</sup> به یادگیرنده‌های بزرگسال کمک کرده است تا از فرایندهای یادگیری خویش آگاه شده و آن‌ها را درک کنند. کوپیر<sup>۸</sup> (۲۰۰۲) نیز از موفقیت خود برای بهبود فراشناخت در آموزش تخصصی پرستاران با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم‌شده<sup>۹</sup> که موجب عملکرد بهتر آن‌ها شده، گزارش داده است. روند توسعه‌ی مهارت‌های خود مدیریتی در فراشناخت را باید در ارتباط با نظریه‌ی یادگیری ساخت‌گرایان دانست. تئوری ساخت‌گرایانه‌ی یاددهی-یادگیری دیدگاهی است که یادگیری را محصول شناخت و فهم آن شناخت، در درون فرد می‌داند (Daley 2002, p. 21)؛ چنان‌چه دالی، کوپیر (۲۰۰۲) و پیترز (۲۰۰۰) همگی بر استفاده از یادگیری ساخت‌گرا معترف‌اند و تأکیدشان بر تعامل تفکر انعکاسی و ساختِ دانش در بهبود مهارت‌های فراشناخت، تفکر انتقادی است.

### مورد پژوهی: روشی برای استفاده از اندیشه‌ی انتقادی در آموزش مدیریت

ماهیت انتقادی مطالعات مدیریت به تدریج سبب شده است که امروزه هسته‌ی بیشتر طرح درس‌های مدیریت مبتنی بر آموزش از طریق مطالعات موردی<sup>۱۰</sup> باشد. تنها شاید با این روش، بحث و مطالعه درباره‌ی مسائل و چالش‌هایی که مدیران سازمان‌ها در واقعیت و عمل با آن‌ها مواجه‌اند، ممکن شود. موردها بیان موقعیت‌هایی است که سازمان‌ها یا مدیران در برهه‌ی زمانی خاصی با آن‌ها روبرو می‌شوند. اگر چه مطالعات موردی به همان میزان دارای پیچیدگی نیست که مدیران در واقعیت با آن مواجه‌اند، اما آن‌ها حقایقی از چالش‌ها و فرصت‌های پیش‌روی سازمان‌ها را منعکس می‌کنند. در دنیای واقعی موردهای اندکی پیدا

1- Cromley

2 -Field

3 -Language Australia

4 -Saunders, Batson, and Saunders

5 -Schraw

6 -Daley

7 -Concept Mapping

8 -Kuiper

9 -Self-regulated Learning Strategies

10 -Case study

می‌شوند که پاسخ‌های صریح و روشنی داشته باشند و نباید دلیل آن را چیزی به جز اطلاعات ناقص دانست؛ اما از طریق مطالعه‌ی موردی، این توانایی برای یادگیرنده حاصل می‌شود تا به تحلیل و ترکیب اطلاعاتی بپردازد که اغلب با ابهام و تعارض آمیخته‌اند. توانایی تصمیم‌گیری و متقاعد و مجاب کردن دیگران که جوهره‌ی اداره‌ی سازمان‌ها است، با اطلاعات مبهم و ناقص ممکن نمی‌شود (Barney & Hesterly, 2008: 343). برای روش مطالعه‌ی موردی به‌عنوان یک روش تدریس مؤثر در آموزش مدیریت، مزایای زیادی عنوان شده؛ ضمن آن که انتقاداتی را نیز به آن وارد کرده‌اند که یادآوری آن‌ها برای شناخت بیشتر و استفاده‌ی کم‌نقص‌تر این روش لازم به نظر می‌رسد.

از نظر ایستون<sup>۱</sup> شش مهارت عمده را می‌توان از طریق مطالعه‌ی موردی در آموزش مدیریت پرورش داد:

۱. مهارت‌های تحلیلی: فرد می‌آموزد که چگونه اطلاعات مورد نظر را طبقه‌بندی، سازماندهی و ارزشیابی کند. او با استفاده از این اطلاعات قادر به توصیف و درک موقعیت می‌شود. هر چند وقتی که اطلاعات موجود نیاز به تلاش فکری بیشتری داشته باشد، همواره تفکر منطقی را توأم با مخاطره می‌سازند.

۲. مهارت‌های کاربردی: این مهارت‌ها در سطح پایین‌تری سودمندند که بتوان از مفاهیم و اصول در حین عمل استفاده برد.

۳. مهارت‌های خلاقانه: وقتی موردها نمی‌توانند به تنهایی از طریق فرایند منطقی حل شوند، آن‌گاه خلاقیت نقش کیفی به‌سزایی برای تصمیم‌گیری در مدیریت پیدا می‌کند.

۴. مهارت‌های ارتباطی: گزارش‌هایی که با ساخت خوبی نوشته شده باشند و همچنین تحلیل‌های مبتنی بر مباحثه، سبب پیشرفت مهارت‌های ارتباطی کتبی و شفاهی می‌شوند.

۵. مهارت‌های اجتماعی: مباحث مبتنی بر قضایای سازمانی اساساً فرایندی اجتماعی‌اند. فرد می‌آموزد که ارتباط برقرار کند، گوش بسپارد، پشتیبانی کند، مجادله کند، خود را کنترل کند، و ... در واقع، این اعتقاد وجود دارد که موردپژوهی بیشتر مطالعه‌ی رفتار انسانی است تا حل مسأله.

۶. مهارت‌های خودتحلیلی: یک مورد همیشه سودمند است، چون فرد در موقعیتی قرار می‌گیرد که می‌تواند خود را در آن شرایط تحلیل کند و این امر موجب پیشرفت شخصی محسوسی می‌شود (Easton, 1982).

1 -Easton, Geoff.

به عقیده‌ی ین<sup>۱</sup> مطالعات موردی روش بسیار مفیدیست که از طریق ترکیب دانش نظری موجود و دیدگاه‌های تجربی باعث گسترش و تعمیم تئوری‌ها می‌شوند؛ به خصوص این حقیقت برای موضوعاتی اهمیت می‌یابد که قبلاً مطالعات پژوهشی زیادی درباره‌ی آنها صورت نگرفته باشند (Yin, 1994).

بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که کاربرد این روش می‌تواند مرزهای بومی و محلی مسائل را درنوردد و لایه‌های تازه‌ای از واقعیت را فراروی ما بگشایند و سبب آزمون دیدگاه‌های نظری و عملی معتبر جدیدی گردند ( Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Ghauri, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Stuart, et al, 2002; Tsoukas, 1989; Voss, et al, 2002). ضمن آن‌که مطالعات موردی برای کشف، توصیف، ترسیم و ساخت ارتباط مفاهیم با یک‌دیگر سودمندند، هم‌چنین می‌توانند راه‌گشای آزمون تئوری‌ها، رد و ابطال و تصفیه‌ی آنها ( Gummesson, 2006; Hillebrand, et al, 2001; Johnston, et al, 1999; Tsoukas, 1989; Voss et al., 2002; Woodside & Wilson, 2003; Yin, 1994) توضیح با مثال و نگاره‌پردازی<sup>۲</sup> (Oiley & Berry, 1998; Siggelkow, 2007)، طبقه‌بندی و بسط فرضیه‌سازی ( Bensabat, et al, 1987; Tellis, 1997)، پیش‌بینی ( Woodside & Wilson, 2003) و شناسایی نیازهای پژوهشی آینده نیز باشند ( Halinen & Törnroos, 2005; Siggelkow, 2007; Simon, et al, 1996).

### نتیجه‌گیری

آموزش تفکر انتقادی، مزیت‌های غیرقابل انکاری نسبت به شیوه‌های دیگر آموزش مدیریت دارد. مهم‌ترین ضرورت اندیشه‌ی انتقادی در مطالعات مدیریت به دلیل وجود مکاتب مختلف در کلیت این دانش است که نظریات متنافر و متناقضی را در برابر هم قرار می‌دهد. این مکاتب جزء با تفکر انتقادی و روی آوردن به مفروضات مخالف بروز نکرده‌اند. وقتی یادگیرنده از این شیوه در برخورد و مواجهه با تئوری‌ها استفاده می‌کند، ناگزیر است که تمام کیفیات نظری را مورد مقایسه و بررسی قرار دهد و لاجرم از روش‌های قیاسی و استقرایی برای آن‌که بتواند یک تئوری را تعمیم یا تقلیل دهد، سود می‌برد. در نتیجه، برای یادگیرنده تنها دیگر آگاهی از تئوری مطرح نیست، بلکه با به چالش کشیدن مفاهیم و متغیرهای مستتر در هر تئوری و دقت

1 -Yin

2 -Illustration



در جزئیات آن، به اشراف بسنده‌ای از نظریه خواهد رسید و از این طریق هدف اولیه‌ی آموزش که همانا افزایش معلومات یادگیرنده باشد، به بهترین وجهی حاصل می‌شود. این اشراف تئوریک، یادگیرنده را قادر می‌سازد که ضمن شناخت همه جانبه‌ی تئوری بتواند آن را با انواع مقایسه‌ها تجزیه و ترکیب نموده و به یافته‌های تازه‌ای دست یابد که مبنایی عملی و کاربردی را برای او فراهم می‌سازد.

نگاهی به منابع و کتاب‌های درسی موجود مدیریت و مقایسه‌ی آن‌ها با متون درسی دهه‌های پیشین، نشان‌گر این واقعیت است که تأثیر روش آموزش مبتنی بر موردپژوهی به مرور زمان کاملاً پذیرفته شده است. حال می‌توان پی برد که چرا کمتر کتاب درسی مطرح در مدیریت یافت می‌شود که به غیر از شیوه‌ی مطالعات موردی تدوین شده باشد.

اما متون ترجمه‌شده‌ی مدیریت در کشور ما که بعضاً برگردان‌گزینشی هم دارند و گاهی اوقات لفظِ تألیف نیز به خود می‌گیرند، جای تأمل و تعمق دارند. از آن جایی که حجم زیادی از کتاب‌های مرجع و درسی مدیریت به موردها اختصاص می‌یابند، برای برگردان متن به زبان فارسی، دو شیوه رایج شده است: شیوه‌ای که در آن تمام یا اکثر موردها و مثال‌های متن را به دلیل عدم سنخیت‌شان با جامعه‌ی ما حذف و در نتیجه، متنی ناقص و گزینشی از مفهومی‌ها و اطلاعاتی فراهم می‌شود که نمی‌توان مصادیق چندانی برای آن‌ها در سازمان‌های ما پیدا کرد و در شیوه‌ی دوم هم با وجود سعی مترجم برای برگردان همه‌ی متن، موردها آن قدر غریب و دور از فضای سازمان‌های بومی‌ست که برای دانشجویان ما نمی‌تواند ملموس و جذاب باشد. بی‌سبب نیست که حتی مستعدترین دانشجویان، انبوهی از اطلاعات جسته‌گریخته‌ای را به حافظه‌ی کوتاه‌مدت خود می‌سپارند و چون امکان تجربه و انضمام آن‌ها برای‌شان فراهم نمی‌شود، به سرعت نیز از یاد و خاطرشان می‌گریزند. حال به دو سؤال اساسی که مطرح‌اند، می‌توان پاسخ داد که چرا این اطلاعات اساساً امکان آزمایش را در میدان عمل پیدا نمی‌کنند؟ و چرا به مرور زمان کهنه و از حیز انتفاع خارج می‌شوند؟

پاسخ به این سؤالات شاید برای اهل فن ظاهراً چندان پیچیده و غامض به نظر نرسند، اما آیا واقعاً چنین است؟ در پاسخ به سؤال اول می‌توان گفت کم‌تر متن مدیریتی پیدا می‌شود که با مورد و مثال شروع و سپس وارد مفاهیم نشده باشد. چرا؟ چون اکثر این مفاهیم و تئوری‌ها از میدان عمل و تحقیق در مسائل و متغیرهای موجود سازمانی نشأت گرفته‌اند؛ نه این‌که ابتدا مفاهیم ذهنی شکل گرفته باشند و سپس ما به دنبال مصادیق آن‌ها بچرخیم! و چون می‌گردیم، طبیعی‌ست چیزی نمی‌یابیم. نباید تردیدی داشته باشیم که ماهیت مسائل سازمانی ما بسیار متفاوت از مسائل سازمانی کشورهایی با موقعیت‌های اقتصادی و فرهنگی متفاوت از ما

است. بیشترین حجم اطلاعات از دانش مدیریت در جوامع صنعتی و همگام با تغییر شرایط فرهنگی و تولیدی- اقتصادی آنها فراهم شده است. آنها مسائل خود را از سازمان‌ها به مراکز آکادمیک و تحقیقاتی منتقل و با نقادی و کنکاش و یافتن راه‌حلهایی، مفاهیم و نظریه‌های تازه‌ای خلق می‌کنند ولی ما می‌خواهیم از همان مفاهیم و نظریه‌ها که ناشی از مسائل دیگری- ست، برای حل مسائل بومی و مبتلا به‌ی خود استفاده کنیم! مدیریت به عنوان یک دانش میان رشته‌ای شناخته می‌شود که از علوم دیگر تغذیه می‌کند و یک علم محض نیست و بنا به ماهیت انتقادی‌اش نیز نمی‌تواند جهان‌شمول باشد تا بتوان از مفاهیم و الگوهای آن در شرایط متفاوت فرهنگی، اقتصادی، سیاسی- اجتماعی و به‌ویژه تکنولوژیکی به طور یک‌سان استفاده نمود.

پاسخ سؤال دوم نیز در بطن پاسخ سؤال اول نهفته است. حتی در جوامع صنعتی نیز مفاهیم و تئوری‌های چند دهه‌ی پیش‌شان، امروز به‌کار گرفته نمی‌شوند؛ چون شرایطشان بسیار تغییر کرده است. به عنوان مثال، تلاش صد ساله‌ی دانشگاهی آمریکا در تئوری‌پردازی مدیریت، امروزه تنها معرف پشته‌ی ادبیات علمی آنها در این رشته است. مرور اجمالی در متون مدیریت این کشور به وضوح نشان می‌دهد که تا چه اندازه این مفاهیم به‌سرعت دست-خوش تغییر و تحول شده‌اند؛ زیرا برای یافتن راه‌حل‌ها، راهبردی به‌جز اندیشه‌ی انتقادی و روشی نیز به‌غیر از موردپژوهی در تشکیلات و ساختارهای سازمانی‌شان اتخاذ نکرده‌اند. باید اذعان داشت که اساساً فقدان اندیشه‌ی انتقادی که لازمه‌ی استفاده از دانش مدیریت است، خلق تئوری را ناممکن می‌سازد و این همان رویکردی است که هر علمی به‌ویژه دانش انسانی بدان نیازمند است. اندیشه‌ی انتقادی به‌مثابه‌ی یک راهبرد کیفی برای مواجهه با مسائل اجتماعی از طریق مطالعه‌ی منظم و دقیق آنها با کاربرد روش موردپژوهی شناخته شده و مبنای تعلیم علوم مدیریتی نیز قرار گرفته است.

تا زمانی که آموزش مدیریت بر محور تفکر انتقادی برای درک و حل مسائل سازمانی محسوس بنا نهاده نشود، نباید انتظار داشت که دانش‌آموختگان ما بتوانند چندان اثربخش باشند. اگر بر سر این نظر بحث و مناقشه نباشد، می‌توان برای تغییر محتوای آموزش مدیریت گام‌های مؤثری برداشت و به‌تدریج محتوای متون درسی مدیریت را بر اساس مسائل سازمانی بومی کشور طراحی و تدوین کرد. از این طریق می‌توان امیدوار بود که از اطلاعات و نظریه‌ها، به‌جا و درخور استفاده شوند و دانشجویان نیز با آشنایی و درک مسائل سازمانی کشور از دانشی بهره‌گیرند که در ارتباط مسقیم با حل مشکلات ما باشد.

## منابع و مأخذ

- ۱- اسکات، ریچارد (۱۳۸۷). سازمان‌ها: سیستم‌های عقلایی، طبیعی و باز، ترجمه‌ی حسن میرزایی اهرنجانی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- ۲- بل، دیوید (۱۳۷۶). *اندیشه‌های هوسرل*، ترجمه‌ی فریدون ناظمی، نشر مرکز.
- ۳- نیچه، فریدریش (۱۳۸۷). *فراسوی نیک و بد*، ترجمه‌ی داریوش آشوری، چاپ چهارم، انتشارات خوارزمی.
- 4-Barney, Jay B. and William S. Hesterly, (2008), Strategic Management and Competitive Advantage, NJ: Prentice Hall.
- 5-Bensabat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems, MIS Quarterly, 11(3), 367-386.
- 6-Calori, Roland, and Philippe de Woot, (1994), A European Management Model: Beyond diversity, London: Prentice Hall, pp. 236-257.
- 7-Cromley, J. (2000). Learning to Think, Learning to Learn: What the Science of Thinking and Learning Has to Offer Adult Education, Washington, DC: National Institute for Literacy.
- 8-Daley, B. J. (2002). Facilitating Learning with Adult Students through Concept Mapping, Journal of Continuing Higher Education 50, no. 1: 21-31.
- 9-Dewey, J. (1933). How We Think, New York: D. C. Health.
- 10-Easton, Geoff. (1982). Learning from Case Studies, London: Prentice Hall.
- 11-Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, 14(4), 532-550.
- 12-Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges, Academy of Management Journal, 50(1), 25-32.
- 13-Freedman, David H., (1992), Is Management Still a Science, Harvard Business Review: Nov-Dec. 70(6).
- 14-Field, M. L. (1999). Adult Readers' Metacognitive Strategies: Theory and Practice. In Pedagogy for Adult Learners: Methods and Strategies, edited by D. W. Ntiri, pp. 83-116. Detroit, MI: Office of Adult and Lifelong Learning Research, Wayne State University.
- 15-Gabor, Andrea, (2000), The Capitalist Philosophers, New York: Times Books.

- 16-George, Claude S. Jr., (1968), *The History of Management Thought*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 17-Ghauri, P. (2004). *Designing and Conducting Case Studies in International Business Research*, In R. Marschan-Piekkari & C. Welch (Eds.), *Handbook of qualitative research methods for international business*, (pp. 109-124). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- 18-Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded T: Strategies of Qualitative Research*. London: Wiedenfield and Nicholson.
- 19-Gummesson, E. (2006). *Qualitative Research in Management: Addressing Complexity, Context and Persona*, *Management Decision*, 44(2), 167-179.
- 20-Habermas, Jurgen, (1971), *Knowledge and Human Interests*, Translated by Jeremy J. Shapiro, Boston: Beacon Press.
- 21-Halinen, A., & Törnroos, J-Å. (2005). *Using Case Methods in the Study of Contemporary Business Networks*, *Journal of Business Research*, 58(9), 1279-1285.
- 22-Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, (3rd ed.), Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- 23-Hillebrand, B., Kok, R. A. W., & Biemans, W. G. (2001). *Theory Testing Using Case Studies: A comment on Johnston, Leach, and Liu*, *Industrial Marketing Management*, 30(8), 651-657.
- 24-Johnston, W. J., Leach, M. P., & Liu, A. H. (1999). *Theory Testing Using Case Studies in Business-to-Business Research*, *Industrial Marketing Management*, 28(3), 201-213.
- 25-Koontz, Harold, (Dec., 1961), *The Management Theory Jungle*, *Academy of Management Journal*, IV, No.3, pp. 174-188.
- 26-kuhn, Thomas S., (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press.
- 27-Kuiper, R. (2002). *Enhancing Meta-cognition through the Reflective Use of Self-Regulated Learning Strategies*, *Journal of Continuing Education in Nursing* 33, no. 2 (March-April 2002): 78-87.
- 28-Language Australia. (2000). *Learning to Learn*, ARIS Information Sheet. Melbourne, Australia: Adult Education Resource and Information Service, Language Australia.
- 29-Mintzberg, Henry, Bruce Ahlstrand, and Joseph Lampel, (1998), *Strategy Safari: A Guided Tour through the Wilds of Strategic Management*, NY: Free Press.

- 30-Mokhtari, K., and Sheorey, R. (2002), Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies, *Journal of Developmental Education* 25, no. 3 (Spring): 2-4, 6, 8, 10.
- 31-Otley, D. T., & Berry, A. J. (1998). Case Study Research in Management Accounting and Control, *Accounting Education*, 7(4), 105-127.
- 32-Paul, Richard W. and Linda Elder (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, Pearson Education, Inc.
- 33-Paul, Richard W and Linda Elder (2008), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.
- 34-Peters, M. (2000). "Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education?" *Journal of Nursing Education*, 39, no. 4: 166-170.
- 35-Rivers, W. (2001). *Autonomy at All Costs: An Ethnography of Meta-cognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners*, *Modern Language Journal*. 85, no. 2: 279-290.
- 36-Saunders, N.; Batson, T.; and Saunders, G. (2002). *The Impact of Instructional Strategies on the Development of Meta-Skills in the Adult Learner*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28.
- 37-Schraw, G. (1998). Prompting General Meta-cognitive Awareness, *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- 38-Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing Meta-cognitive Awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 460-475.
- 39-Siggelkow, N. (2007). Persuasion with Case Studies, *Academy of Management Journal*, 50(1), 20-24.
- 40-Simon, A., Sohal, A., & Brown, A. (1996). *Generative and Case Study Research in Quality Management. Part I: Theoretical Considerations*, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13(1), 32-42.
- 41-Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*, Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- 42-Stuart, I., McCutcheon, D., Handfield, R., McLachlin, R., & Samson, D. (2002). Effective Case Research in Operations Management: A Process Perspective, *Journal of Operations Management*, 20(5), 419-433.

- 43-Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study, The Qualitative Report, 3(2). Retrieved September 5, 2007, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- 44-Tsoukas, H. (1989). The Validity of Idiographic Research Explanations, Academy of Management Review, 14(4), 551-561.
- 45-Voss, C., Tsikriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case Research in Operations Management, International Journal of Operations & Production Management, 22(2), 195-219.
- 46-Whitehead, Alfred North, (1947). Essays in Science and Philosophy, New York: Philosophical Library, Inc.
- 47-Woodside, A. G., & Wilson, E. J. (2003). Case Study Research Methods for Theory Building, Journal of Business & Industrial Marketing, 18(6-7), 493-508.
- 48-Yin, R. K. (1994). Case Study Research Design and Methods, London: Sage.