

Znaczenie wybranych modeli w budowie organizacji uczących się

*Adrianna Jednoralska**

Artykuł ma charakter przeglądu literatury, w związku z czym autorka przedstawia i szeroko omawia wybrane modele i odpowiadające im narzędzia diagnostyczne organizacji uczących się. Zaprezentowane zostały szczegółowo trzy modele organizacji uczących się, autorstwa Marsick i Watkins; Pedlera Burgogne'a i Boydella oraz Garvina, Gino i Edmondson oraz omówione zostały odpowiadające im narzędzia diagnostyczne. W wyniku dokonanego przeglądu modeli i narzędzi diagnostycznych porównano je oraz oceniono. Dodatkowo, określono ich podobieństwa i różnice oraz możliwości i ograniczenia ich wykorzystania w badaniu organizacji uczących się. Określono tym samym zalety i wady prezentowanych modeli i narzędzi oraz oszacowano ich znaczenie w budowie organizacji uczącej się.

Słowa kluczowe: organizacja ucząca się, organizacyjne uczenie się, modele organizacji uczących się, narzędzia diagnostyczne organizacji uczących się

Nadesłany: 07.11.2012 | Zaakceptowany do druku: 19.12.2012

The significance of selected models in building learning organizations

The article is a review of a literature on the topic of models of learning organizations. It presents and widely discusses the selected models and corresponding diagnostic tools of learning organizations. Three models and diagnostic tools of learning organizations of which Marsick and Watkins; Pedler, Burgogne, Boydell and Garvin, Gino and Edmondson are the authors were elaborated. As a result of this review, a comparison and an evaluation of the three was achieved. In addition, the similarities and differences between the three models and their ability and limits of use in the research on the learning organizations were stated. Moreover, pros and cons of each presented model and tool were identified and model's and tool's significance in the process of building a learning organization.

Keywords: learning organization, organizational learning, models of learning organization, learning organizations diagnostic tools

Submitted: 07.11.2012 | Accepted: 19.12.2012

JEL: M00

* **Adrianna Jednoralska** – Uniwersytet Warszawski
Adres do korespondencji: Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Katedra Teorii Organizacji, Zakład Teorii i Metod Organizacji, ul. Szturmowa 1/3, 02-678 Warszawa, e-mail: ajednoralska@mail.wz.uw.edu.pl.

1. Wprowadzenie

Współczesne organizacje funkcjonują w zmiennym i dynamicznym otoczeniu. W związku z tym, żeby przetrwać, muszą dostosowywać się do pojawiających się zmian i modyfikować swoje sposoby działania. „Dynamika otoczenia organizacji powoduje konieczność reorientacji i wprowadzenia nowego podejścia do zarządzania organizacjami” (Bogdanienko, 2005, s. 36). Stąd właśnie wzięła się ogromna popularność koncepcji organizacji uczącej się, która „podkreśla wagę organizacyjnego uczenia się poprzez doświadczenie i udoskonalenie dotychczasowych sposobów działania organizacji względem tych doświadczeń” (Bogdanienko, 2010, s. 213). Organizacje, mając świadomość, że aby przetrwać, muszą nieustannie się zmieniać i dostosowywać do otoczenia, coraz bardziej zainteresowane są wdrażaniem koncepcji organizacji uczącej się.

Ze względu na rosnącą popularność tej koncepcji organizacja ucząca się została zdefiniowana na wiele różnych sposobów, a każda z definicji akcentuje i podkreśla różnicowane cechy organizacji uczących. Dodatkowo, jak zauważa Tsang (1997, s. 73): „autorzy publikacji z zakresu organizacji uczących się różnią się nie tylko stosowanymi przez siebie definicjami organizacji uczących się, ale także koncepcją, perspektywą i metodą badawczą organizacji”. Pomimo to, publikacje o tej tematyce wpisują się w dwa odrębne nurty. Pierwszy z nich odnosi się do tego, jak powinna wyglądać organizacja ucząca się i w jaki sposób powinny w niej zachodzić procesy organizacyjnego uczenia się. Drugi zaś odnosi się do konkretnych przykładów, w jaki sposób organizacje uczą się, i powodów, dla których uważane są one przez badaczy za organizacje uczące się. „Zarówno pierwszy, jak i drugi nurt mają swoje słabości – ten o charakterze zaleceń, wskazówek w zakresie tego, jak organizacje uczące się powinny wyglądać, bazuje wyłącznie na skromnych doświadczeniach autorów danej publikacji jako konsultantów i w nadmierny sposób generalizuje wyniki przeprowadzonych projektów doradczych na konkretnych organizacjach” (Tseng, 1997, s. 73). Drugi nurt zbyt rygorystycznie podchodzi do kwestii generalizowania wyników badań i ogranicza możliwość wyciągania wniosków dla wszystkich organizacji, w związku

z czym publikacje wpisujące się w ten nurt nie zyskują popularności wśród praktyków zarządzania.

Szczególnie popularną definicją organizacji uczących się jest ta proponowana przez P. Senge'a (2006, s. 19), który definiuje je jako „struktury, w których ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągnięcia naprawdę pożądanego wyników, oraz w których powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale się uczą, jak wspólnie się uczyć”. Model organizacji uczącej się Senge'a zakłada konieczność stosowania pięciu praktyk, nazwanych przez niego dyscyplinami: mistrzostwa osobistego, modeli myślowych, wspólnej wizji przyszłości, zespołowego uczenia się oraz myślenia systemowego (Senge, 2006). Zalecenia tego autora w zakresie tego, jak budować organizację uczącą się, są bardzo obszerne, ale brakuje im precyzji. Nie wiadomo także, w jaki sposób zidentyfikować obszary, w których organizacja może być uznana za uczącą się, lub te, w zakresie których organizacja powinna dalej się doskonalić. Z tej perspektywy ciekawe jest nie tylko to, w jaki sposób doprowadzić do uruchomienia procesów budowy organizacji uczącej się, lecz także czy i w jaki sposób można diagnozować organizację jako taką, która się uczy. Istnieje niewiele modeli organizacji uczących się, które zakładają możliwość uzyskania odpowiedzi na to zagadnienie (zob. Mayo i Lank, 1994; Pearn, Roderick i Mulrooney, 1995; Redding i Catalanello, 1997; Tannenbaum, 1997 oraz artykuły prezentujące przekrój modeli: Jednoralska, 2012; Moilanen, 2001).

Autorzy publikacji wpisujący się w nurt opisujący, w jaki sposób organizacje uczą się, stosują różne, wielowymiarowe modele organizacji uczących się. „Stąd niejednokrotnie ich badania w zakresie organizacji uczących się mają charakter fragmentaryczny i sprowadzają się do badania konkretnego aspektu organizacji uczących się” (Tseng, 1997, s. 82). Dodatkowo, z reguły badane są organizacje funkcjonujące w Stanach Zjednoczonych, dlatego też nie wiadomo, czy opracowywanie modelei organizacji uczących się mają charakter uniwersalny.

Ciekawym zagadnieniem jest również problem tego, czy budowa organizacji uczącej się przekłada się na wyniki przedsiębiorstwa. Nieliczne modele pozwalają zweryfi-

kować i ocenić, jaki rzeczywisty wpływ na funkcjonowanie organizacji mają procesy uczenia się zachodzące w organizacji. To, czy organizacja, na podstawie zachodzących procesów uczenia się, osiąga lepsze wyniki w zakresie finansów czy innowacyjności, uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Dlatego też procesy uczenia się w organizacjach niekoniecznie muszą prowadzić do lepszego funkcjonowania – mogą nieść za sobą wiele niekorzystnych konsekwencji (zob. Levinthal i March, 1993).

2. Modele organizacji uczących się

Budowa organizacji uczących się powinna rozpocząć się od ukształtowania idei co do przyszłego kształtu organizacji, a następnie analizy organizacji pod kątem jej modyfikacji w obszarach, które tego wymagają. Po identyfikacji obszarów wymagających strategicznych zmian należałoby podjąć działania prowadzące do zmiany sposobu funkcjonowania organizacji i uzyskania stanu organizacji uczącej się według opracowanej na początku idei. Stąd, żeby organizacjom ułatwić przekształcanie się w organizacje uczące się, należałoby, po pierwsze, uzgodnić definicję takiej organizacji, a po drugie, zaproponować narzędzia badawcze, które pozwoliłyby wskazać obszary wymagające poprawy względem stanu idealnego – organizacji uczącej się oraz obszary, które mogłyby stać się strategiczną dźwignią dla budowy takich organizacji. Wobec braku zgodności co do jednoznacznej definicji organizacji uczącej się i jednolitych ram pojęciowych, istnieje także kilka narzędzi diagnostycznych. Każde z narzędzi pozwala badać organizację według obranej przez autora narzędzia definicji, charakterystyki organizacji uczącej się. Mimo braku terminologicznej zgodności, możliwość wykorzystania narzędzia do określenia obszarów i sfer organizacji wymagających udoskonalenia pod kątem stworzenia budowy organizacji, pozwala jej uczestnikom lepiej i efektywniej ukierunkować wysiłki poświęcone na tworzenie organizacji uczącej się. Dodatkowym walorem jest wskazanie konkretnych działań, które powinny być podjęte w organizacji w celu spełnienia postulatów organizacji uczącej się. „Proces budowy organizacji uczącej się powinien przybrać kilka etapów, z których pierwszym byłoby osiągnięcie zgodności co do idei tego, czym organizacja ucząca się

jest, czym się charakteryzuje, jak powinna wyglądać z perspektywy kluczowych interesariuszy” (Pedler, Burgoyne i Boydell, 1996, s. 27). Kolejnym etapem byłoby zastosowanie odpowiedniego narzędzia diagnozującego stan obecny organizacji, i w wyniku tego identyfikacja kluczowych obszarów dla budowy organizacji uczącej się oraz podjęcie kluczowych działań zbliżających organizację do zakładanej idei.

Innymi sposobami wspierającymi budowę organizacji uczącej się są: doradztwo naukowe (ang. *action research*), *Action Reflection Learning* i *action science* (zob. Marsick i Watkins, 1993, s. 118–143). Zastosowanie metody doradztwa naukowego w celu wsparcia uczenia się organizacji opisuje szczegółowo Chrostowski (2012). Istnieje również kilka publikacji pozwalających uzyskać cenne wskazówki w zakresie budowy organizacji uczących się przez prezentowanie ciekawych przykładów i studiów przypadków (zob. Senge, Kleine, Roberts, Ross i Smith, 2008; Watkins i Marsick, 1996).

Ten artykuł prezentuje wybrane definicje, charakterystyki i wymiary organizacji uczących się oraz narzędzia diagnostyczne. Proponowane narzędzia diagnostyczne są uniwersalne i mogą być w łatwy sposób wykorzystane do określenia obszarów strategicznych, wymagających doskonalenia lub do weryfikacji wysiłków poczynionych w celu budowy organizacji uczącej się. Dzięki temu pierwszemu zastosowaniu mogą one stanowić punkt wyjścia dla projektów doradztwa naukowego, identyfikując tym samym kluczowe problemy organizacji (por. Chrostowski, 2012, s. 465).

3. Model organizacji uczącej się Marsick i Watkins

Zdaniem Marsick i Watkins (1993) jednym z czynników wyróżniających organizacje uczące się jest stały rozwój pracowników, zapewniony nie tylko przez szkolenia, lecz także przez zlecenie i wykonywanie codziennych zadań umożliwiających nieustanny rozwój. Rozwój pracowników w organizacji uczącej się jest zatem możliwy dzięki stwarzaniu pracownikom stałych możliwości uczenia się. Stąd „uczenie się powinno być na stałe wplecione w codzienne zadania pracowników i nie powinno być rozdzielne w stosunku do wykonywanych przez pracownika działań

w ramach organizacji” (Marsick i Watkins, 1993, s. 7).

Organizacja ucząca się nie jest jednak tylko organizacją, w której ludzie uczą się, lecz także taką, która zapewnia swoim pracownikom dostęp do wiedzy. W związku z tym „organizacja taka powinna gromadzić wiedzę, udostępniać jej zasoby wszystkim pracownikom i wykorzystywać ją w swoim działaniu tak, żeby jej uczestnicy mogli wspólnie pracować nad tym, w jaki sposób organizacja odpowiada na wyzwania współczesnego otoczenia” (Marsick i Watkins, 1996, s. 6).

Pomimo wielości definicji „organizacje uczące się to te, w których:

- menedżerowie podejmują kalkulowane ryzyko i są gotowi na eksperymentowanie;
- istnieją zdecentralizowane systemy podejmowania decyzji, a wszyscy pracownicy są upoważnieni do działania;
- tworzy się bazy umiejętności pracowników i weryfikuje potencjał organizacyjnego uczenia się;
- wykorzystuje się i utrzymuje systemy gromadzenia wiedzy organizacyjnej;
- nagradza się inicjatywy pracownicze;
- uwzględnia się dalekosiężne konsekwencje swoich decyzji i ich wpływ na pracowników;

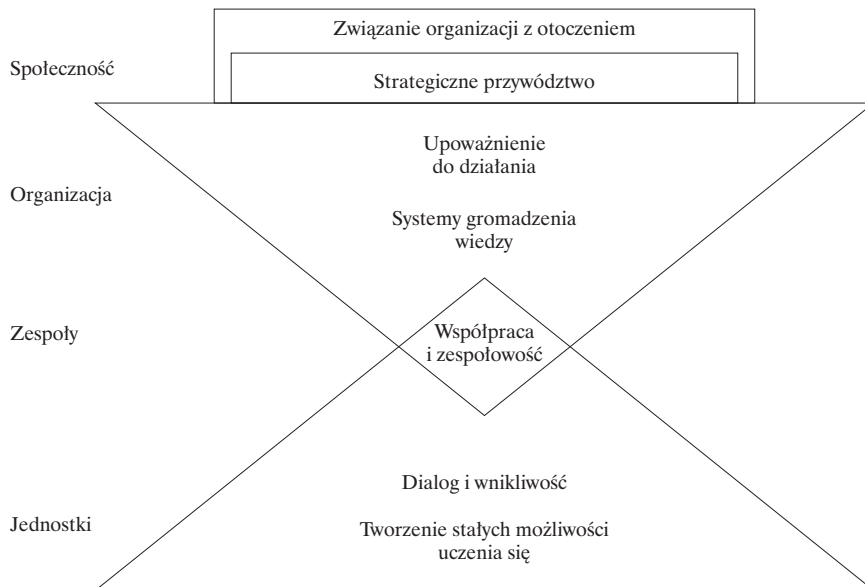
- często realizuje się cele przy pomocy interdyscyplinarnych zespołów;
- pracownicy otrzymują informacje zwrotne” (Marsick i Watkins, 1993, s. 8).

Jak słusznie zauważyły Marsick i Watkins (1993, s. 3): „każdy mówi o organizacji uczącej się, a niewielu miało styczność z taką organizacją”. Zdaniem tych dwóch autorek proces budowy organizacji uczącej się jest niezwykle złożony i długotrwały, dlatego też porównują go do nigdy niekończącej się podróży (ang. *never-ending journey*).

Marsick i Watkins (1993) stworzyły model organizacji uczącej się, który „zakłada, że podstawą uczenia się organizacji są jednostki zaangażowane w ten proces, które swobodnie wymieniają między sobą poglądy i opinie, wzajemnie i wspólnie ucząc się”. Model ten integruje siedem wymiarów organizacji uczących się, którymi są:

- stwarzanie stałych możliwości uczenia się,
- wspieranie wnikliwości i dialogu,
- wspieranie współpracy i zespołowości,
- tworzenie i utrzymywanie systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy,
- upoważnienie pracowników do tworzenia wspólnej wizji organizacji,
- związanie organizacji z jej otoczeniem i lokalnymi społecznościami,
- zapewnienie strategicznego przywództwa.

Rysunek 1. Model organizacyjnego uczenia się



Źródło: Marsick i Watkins (1993, s. 10).

Pierwszym wymiarem i zaleceniem Watkins i Marsick (1993, s. 4) w celu budowy organizacji uczącej się jest stwarzanie pracownikom stałych możliwości uczenia się oraz wsparcie tego procesu przez pracę w zespołach i w większych jednostkach organizacyjnych. Założenia te przedstawia model uczenia się w organizacji (rysunek 1), na który składają się dwa trójkąty. Pierwszy trójkąt symbolizuje ludzi, tworzących daną organizację, drugi zaś – strukturę i kulturę organizacyjną. „Sam zaś proces uczenia się polega na interakcji i dynamice pomiędzy poszczególnymi elementami modelu” (Marsick i Watkins, 2003, s. 133–134). Model ten wskazuje, że aby organizacja mogła się uczyć, pojedynczy pracownicy muszą się uczyć, a następnie grupując się w większe jednostki, takie jak zespoły, pionery organizacyjne i sieci, wzajemnie się uczą. „Podczas gdy pojedynczy pracownicy mogą inicjować procesy uczenia się, zadaniem organizacji jest stworzyć odpowiednie ku temu warunki, czyli stosowną strukturę organizacji, politykę i kulturę, która wspierać będzie uczenie się w zespołach pracowniczych i całej organizacji” (Marsick i Watkins, 1993, s. 4).

Stąd model organizacyjnego uczenia się Marsick i Watkins zakłada trzy poziomy, na których odbywa się proces uczenia: indywidualny, zespołowy i organizacyjny.

Na poziomie indywidualnym imperatywem budowy organizacji uczącej się jest stwarzanie stałych możliwości uczenia się pracownikom oraz promowanie dialogu i wnikliwości. Na tym poziomie „uczenie się definiowane jest jako nadawanie znaczenia poszczególnym działaniom, poprzez które ludzie zdobywają wiedzę i uczą się” (Marsick i Watkins, 1993, s. 5).

Na poziomie zespołowym uczenie się polega na współdziałaniu i współpracy, dzięki którym ludzie wymieniają między sobą wiedzę i doświadczenia, a także uzyskuje się efekt synergii, czyli tworzenie nowej jakości przez zespół.

Na poziomie organizacji imperatywami organizacji uczącej się są: tworzenie systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy, tworzenie wspólnej wizji organizacji, powiązanie działań organizacji z jej otoczeniem oraz strategiczne przywództwo.

Pierwszy imperatyw organizacji uczącej się zakłada stwarzanie pracownikom stałych możliwości rozwoju. W tym sensie proces uczenia się powinien być wpisany

w codzienne prace wykonywane przez pracownika i stać się nieodłącznym elementem wykonywanej pracy i realizowanych zadań. „Od pracowników oczekuje się, że będą się uczyć umiejętności i zdobywać nową wiedzę nie tylko z obszarów, których dotyczy ich praca, ale także z całości obszarów funkcjonowania organizacji i jej branży, sektora” (Marsick i Watkins, 1993, s. 26). Dodatkowo „pracownicy powinni uczyć się od siebie wzajemnie i uczyć innych tego, co sami potrafią, przez co całe środowisko pracy jest środowiskiem sprzyjającym uczeniu się” (Marsick i Watkins, 1993, s. 26). Innymi słowy, pracownicy z tej perspektywy powinni posiadać wewnętrzną motywację do uczenia się, a sam proces indywidualnego uczenia się zależy od potencjału i postawy jednostki. Uczenie się na poziomie jednostki zachodzi przez refleksję nad dotychczasowymi doświadczeniami pracownika i wykorzystaniem wniosków płynących z tych doświadczeń do przyszłej realizacji zadań. Dlatego też „wymiar stwarzania stałych możliwości uczenia się, realizowany jest wtedy, kiedy pracownicy przejawiają inicjatywę, są refleksyjni i kreatywni w pracy” (Marsick i Watkins, 1993, s. 33). W środowiskach generujących stałe możliwości uczenia się konieczność podejmowania wyzwań i potencjalne problemy postrzegane są jako okazje do uczenia się. W środowiskach o charakterze bardziej stabilnym, gdzie działa się na podstawie określonego schematu, rutyny, stwarzanie stałych możliwości uczenia się odbywa się przez nieustanną weryfikację stosowanych procedur, metod i technik, a także przez kwestionowanie ogólnie przyjętych założeń. Często uczenie się na poziomie indywidualnym jest postrzegane jako uczenie się w trakcie formalnych, systematycznych działań skierowanych do jednej bądź kilku osób. Takie postrzeganie uczenia się na poziomie indywidualnym jest jednak mocno ograniczone. Stwarzanie pracownikom możliwości uczenia się nie powinno ograniczać się wyłącznie do zapewnienia im możliwości uczestnictwa w szkoleniach, a powinno być wpisane w strategię firmy i osiąganę przez nią cele. Stąd „wymiar stałych możliwości uczenia się powinien być realizowany poprzez formalne i nieformalne procesy uczenia się” (Marsick i Watkins, 1993, s. 45).

Drugim imperatywem organizacji uczącej się jest wnikliwość i dialog, dzięki któ-

rym uruchamia się proces uczenia się na poziomie zespołu. „Dialog jest procesem, który umożliwia interakcję pracowników, a dostatecznie wnikliwy prowadzi do wymiany wiedzy, umiejętności i doświadczeń” (Marsick i Watkins, 1993, s. 73). Zeby interakcja pracowników prowadziła do wzbogacenia ich wiedzy i umiejętności, muszą oni być wnikliwi i otwarci – gotowi do tego, by zrezygnować ze swoich wcześniejszych przypuszczeń i opinii w celu wypracowania lepszego rozwiązania danego problemu. Dodatkowo, pracownicy powinni wzajemnie darzyć się zaufaniem, tak by swobodnie mogli wymieniać się swoimi poglądami i opiniami. Dialog między pracownikami wyjaśniałby wtedy ich sposób rozumowania, za którym kryją się podejmowane decyzje i wprowadzane rozwiązania problemów. „Ważnym elementem tego wymiaru jest nie tylko to, co się mówi, ale też sposób, w jaki się to mówi i w jaki reaguje się na poglądy innych” (Marsick, Watkins, 1993, s. 75). Innymi słowy, łatwo jest przez nieodpowiednią – krytyczną, karzącą – reakcję doprowadzić do zaprzestania wymiany opinii i poglądów między pracownikami. Gdy tak się stanie, każdy pracownik traci możliwość wzajemnego poznania poglądów i opinii innych, przez co nie wykorzystuje się potencjału uczenia się, jaki niosą za sobą dialog i rozmowa.

Trzecim imperatywem budowy organizacji uczących się jest współpraca i zespołowość. W tym sensie zespoły pracowników powołane do realizacji zadań stanowią forum wymiany poglądów i pozwalają każdemu w zespole uczyć się od jego pozostałych członków. Zespołowe uczenie się to jednak nie tylko suma przyrostu wiedzy i umiejętności pojedynczych pracowników tworzących zespół, lecz także umiejętność wspólnego uczenia się w ramach realizowanych przez zespół zadań. Zespołowe uczenie się polega zatem również na tworzeniu nowej wiedzy przez zespół. „Współpraca i zespołowe uczenie się uwarunkowane jest kilkoma czynnikami, które mogą powodować jego zróżnicowaną efektywność” (Marsick i Watkins, 1993, s. 109). Do czynników warunkujących efektywność zespołowego uczenia się należą czynniki zespołowe, takie jak:

- skłonność do pracy zespołowej, czyli stopień, w jakim pracownicy są gotowi do pracy zespołowej i ich preferencji

w stosunku do pracy indywidualnej bądź zespołowej;

- promowanie wnikliwości i dialogu w zespole, czyli stopień, w jakim pracownicy czują się swobodnie, wypowiadając swoje poglądy i prezentując swoje opinie, stopień, w jakim pracownicy przykładają się do budowy misji organizacji, wyznaczania jej celów i zadań;
- zasady funkcjonowania zespołu, czyli stopień, w jakim zespół godzi realizację zadań z utrzymywaniem odpowiednich relacji między członkami zespołu i wspólnym uczeniem się.

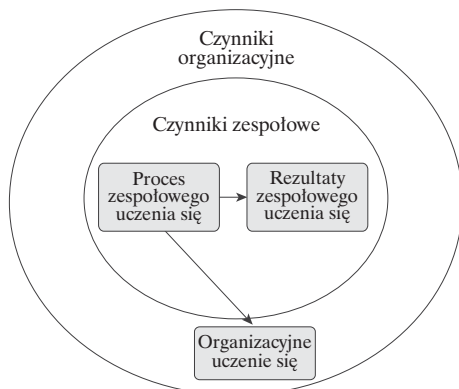
Współpraca i zespołowość to również wymiar, na który wpływają czynniki związane z organizacją, do których zalicza się:

- wspieranie funkcjonowania zespołów, czyli stopień, w jakim postawy i zachowania menedżerów ułatwiają pracę zespołową, stopień, w jakim zespoły mogą funkcjonować autonomicznie – podejmować samodzielne decyzje oraz stopień, w jakim zalecenia zespołów znajdują odzwierciedlenie w podejmowanych decyzjach i działaniach menedżerów;
- wspieranie dla pracy interdyscyplinarnych zespołów, czyli stopień, w jakim docenia się i nagradza w organizacji pracę interdyscyplinarnych zespołów.

„Czynniki organizacyjne nie mają tak istotnego wpływu na zespołowe uczenie się, jednak będą znacząco wpływać na to, czy wyniki pracy zespołowej i zespołowego uczenia się będą upowszechniane w organizacji, a przez to, czy zespołowe uczenie się będzie prowadzić do uczenia się na poziomie organizacji” (Marsick i Watkins, 1993, s. 111), co obrazuje model zespołowego uczenia się przedstawiony na rysunku 2. Stąd organizacyjne uczenie się zależne będzie od tego, czy i w jakim stopniu zespoły pracowników potrafią uczyć się zespołowo i wzajemnie od siebie.

Czwartym imperatywem, według Marsick i Watkins (1996), jest tworzenie i utrzymywanie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą. W tym celu organizacja powinna wykorzystywać technologie do wspierania procesu organizacyjnego uczenia się. Przez systemy gromadzenia i dzielenia się wiedzą pojedynczych pracowników, zespołów pracowników i organizacji jest w niej upowszechniana, dostępna dla każdego pracownika na potrzeby realizowanych przez niego zadań. Odpowiednie systemy

Rysunek 2. Model zespołowego uczenia się



Źródło: Marsick i Watkins (1993, s. 112).

wspierające gromadzenie i dzielenie się wiedzą pozwalają pracownikom szybko zdobyć niezbędną im wiedzę i korzystać z doświadczeń innych pracowników. Dodatkową zaletą wprowadzenia systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy w organizacji jest możliwość stworzenia „pamięci organizacji”, szczególnie przydatnej, gdy z organizacji odchodzi pracownik mający kluczową wiedzę i umiejętności konieczne dla dalszego funkcjonowania organizacji. Oprócz systemu, wymianie wiedzy służą technologie informacyjno-komunikacyjne (ang. ICT – Information and Communication Technologies), dzięki którym pracownicy mogą w czasie rzeczywistym dzielić się poglądami i opiniami. Inną formą wspierania organizacyjnego uczenia się są rejestry wiedzy i umiejętności pracowników, które umożliwiają budowanie maksymalnie efektywnych zespołów pracowniczych, identyfikowanie luk między posiadaną wiedzą i umiejętnościami pracowników a bieżącymi zadaniami i oferowanie odpowiednich w tym zakresie możliwości rozwoju lub doskonalenia, a także badanie rezultatów dokształcania i szkolenia pracowników w stosunku do osiąganych przez nich rezultatów.

Piątym imperatywem organizacji uczącej się jest upoważnienie pracowników do budowania wspólnej wizji organizacji. Zdaniem Marsick i Watkins (1993, s. 196) to „od wspólnej wizji rozpoczyna się proces organizacyjnego uczenia się, przez ukierunkowanie na realizację wspólnej wizji”. Realizacja wspólnej wizji następuje przez przekazanie pracownikom uprawnień do podejmowania decyzji (ang. *empower-*

ment). „Uprawnienie to przekazywane jest w ramach interakcji pracowników z menedżerami w konkretnych sytuacjach i polega nie tylko na decentralizacji, lecz także na przesuwanie uprawnień decyzyjnych na odpowiedni szczebel zarządzania” (Marsick i Watkins 1993, s. 197–199). Autonomiczne decyzje pracowników powinny być zgodne ze wspólnie kreowaną wizją organizacji i dotyczyć mogą wyboru sposobu realizacji i wykorzystania odpowiednich zasobów do wykonania konkretnego zadania bądź celu. Ponadto, pracownicy w organizacjach uczących się doceniani są za przejmowanie inicjatywy i podejmowanie skalkulowanego ryzyka i zaangażowanie w budowanie wspólnej wizji organizacji.

Szóstym imperatywem organizacji uczącej się jest związanie organizacji z jej otoczeniem. Wymaga to od organizacji wsparcia pracowników w zakresie utrzymania przez nich równowagi między życiem osobistym i zawodowym, a także utrzymania pozytywnych relacji organizacji z lokalnymi społecznościami. Dodatkowo wymiar ten podkreśla istotność włączenia opinii klientów i lokalnych społeczności, współzależności organizacji z innymi w celu wykorzystania pochodzących od nich informacji do zmiany procesów pracy. Organizacja ucząca się powinna dodatkowo umożliwiać pracownikom dostrzeżenie efektów ich pracy w całościowym ujęciu organizacji i zachęcać do patrzenia na organizację z globalnej perspektywy.

Ostatnim imperatywem organizacji uczącej się jest strategiczne przywództwo. Menedżerowie w organizacji uczącej się wykorzystują procesy organizacyjnego uczenia się do zdobycia i utrzymania przewagi konkurencyjnej oraz starają się uzyskać lepsze wyniki finansowe i zwiększyć innowacyjność organizacji. Menedżerowie w organizacji uczącej się znają wartość wiedzy, stąd poszukują możliwości rozwoju dla swoich pracowników, pozytywnie rozpatrują prośby pracowników dotyczące udziału w kursach i szkoleniach, a także sami są mentorami i coachami dla swoich pracowników oraz dzielą się z pracownikami wiedzą nt. konkurencji, trendów na rynku i strategicznych kierunków rozwoju organizacji. Dodatkowo menedżerowie upoważniają pracowników do podejmowania decyzji i dbają o to, by działania organizacji były zgodne z wyznawanymi przez nią wartościami.

Podstawą budowy organizacji uczącej się jest weryfikacja i ocena obecnych możliwości i ułomności organizacji w zakresie każdego z elementów modelu. Następnie, „po uzyskaniu diagnozy, organizacja może zdecydować, jakie strategie przyjąć w celu realizacji koncepcji organizacji uczącej się” (Marsick i Watkins, 1996, s. 4). Imperatywy budowy organizacji uczącej się determinują strategię, jaką należy przyjąć w celu budowy organizacji uczącej się.

4. Model organizacji uczącej się Pedlera, Burgoyne'a i Boydella

Pedler, Burgoyne i Boydell zaproponowali swoją definicję organizacji uczącej się, świadomie rezygnując ze słowa „organizacja” na rzecz „przedsiębiorstwo”. Zdaniem tych autorów pojęcie „organizacji” słabiej oddaje konieczność pracy zespołowej, która musi mieć miejsce, aby uruchomić procesy organizacyjnego uczenia się. Stąd termin „przedsiębiorstwo” lepiej odzwierciedla zespołowy wysiłek, który musi być poniesiony na rzecz organizacyjnego uczenia się, niż słowo „organizacja” silnie przez autorów kojarzone z pewnym typem instytucji czy wzorcem własności.

Zdaniem Pedlera, Burgoyne'a i Boydella (1996, s. 5) „budowanie przedsiębiorstwa uczącego się ma dwa cele: po pierwsze natychmiastowo rozwiązywać pojawiające się problemy, a po drugie uczenie się na podstawie tego procesu”. Stąd budowa przedsiębiorstwa uczącego się pozwala organizacjom zdobywać przewagę konkurencyjną i utrzymywać się na rynku przez uczenie się z doświadczenia wynikającego z potrzeby realizacji celów przedsiębiorstwa na nowymi sposobami.

Przedsiębiorstwa uczące się identyfikuje się i wyróżnia od przedsiębiorstw nieuczących się zgodnie z modelem Pedlera, Burgoyne'a i Boydella na podstawie 11 Charakterystyk Przedsiębiorstw Uczących się. „Sposób, w jaki interpretowane są przez organizacje te charakterystyki, pozwala wyznaczyć unikalne, indywidualne dla każdej organizacji cechy przedsiębiorstwa uczącego się” (Pedler i in., 1996, s. 15).

Pierwszą charakterystyką jest podejście do strategii oparte na uczeniu się. Polityki i strategia organizacji formułowane są świadomie w celu uczenia się. Dodatkowo, rozmyślnie próby i eksperymenty w organizacji wykorzystywane są, by uzyskiwać

informacje zwrotne po to, by weryfikować obrany przez organizację kierunek i doskonalic polityki i strategię firmy pod kątem uczenia się.

Drugą charakterystyką jest uczestnictwo w kształtowaniu polityki firmy, czyli budowa organizacji, w której wszyscy jej uczestnicy i kluczowi interesariusze mieliby okazję przyczynić się i udzielać w tworzeniu polityki organizacji.

Trzecią charakterystyką jest powszechność i dostępność informacji. W tym celu, a nie w celu automatyzacji, w przedsiębiorstwach uczących się wykorzystuje się technologie informacyjno-komunikacyjne, zapewniając wszystkim pracownikom dostępność do informacji, by mogli podejmować samodzielne decyzje i działać w swoim imieniu, ze swojej inicjatywy.

Kolejną charakterystyką jest księgowość i kontrola, pełniące funkcję edukacyjną. Budżetowanie, raportowanie i księgowanie mają służyć i wspierać uczenie się wszystkich pracowników o roli pieniądza w prowadzeniu działalności gospodarczej.

Prowadzenie wymiany wewnętrznej jest kolejnym wyróżnikiem przedsiębiorstwa uczącego się i polega na wysokim stopniu wymiany wewnętrznej, gdzie wszystkie wewnętrzne jednostki organizacji postrzegają siebie wzajemnie jako klientów i dostawców w łańcuchu dostaw dla użytkownika końcowego lub klienta. W tym sensie wszystkie jednostki wewnętrzne organizacji stanowią dla siebie strony umowy i wzajemnie do siebie się uczą.

Wraz z większym uczestnictwem i zaangażowaniem pracowników rośnie konieczność bardziej elastycznego i kreatywnego ich wynagradzania. Oznacza to, że „nagrody nie mają wyłącznie charakteru pieniężnego albo niepieniężnego i są skonstruowane tak, aby zaspokajać indywidualne potrzeby i motywować do większej efektywności” (Pedler i in., 1996, s. 16). Ta charakterystyka przedsiębiorstwa uczącego się nazwana jest elastycznością nagradzania.

Siódmą cechą przedsiębiorstwa uczącego się jest możliwość swobodnego kształtowania struktur organizacji. Wszelkie jednostki struktury organizacyjnej, takie jak stanowiska, zespoły, departamenty, działy, schematy organizacyjne, a także procedury i procesy, widziane są jako tymczasowe. Stąd mogą one być dowolnie zmieniane, by lepiej wykonywać zadania i osiągać cele organizacyjne.

Następną charakterystyką przedsiębiorstwa uczącego się jest współpraca pracowników organizacji z jednostkami spoza przedsiębiorstwa w celu skanowania i monitorowania otoczenia organizacji. Odpowiedzialni za te działania powinni być w organizacji wszyscy pracownicy mający kontakty z użytkownikami zewnętrznymi, klientami, nabywcami, dostawcami, partnerami biznesowymi i innymi. Proces skanowania i monitorowania otoczenia uruchamiany jest w przedsiębiorstwie uczącym się po to, aby gromadzić potrzebne informacje w przedsiębiorstwie.

Charakterystyką przedsiębiorstwa uczącego się, również w kontekście interakcji i współpracy z otoczeniem organizacji, jest uczenie się między organizacjami przez nawiązywanie sojuszy i podejmowanie międzyorganizacyjnej współpracy. W ten sposób przedsiębiorstwa mogą wzajemnie od siebie uczyć się i prowadzić wzajemnie korzystną wymianę wiedzy i informacji.

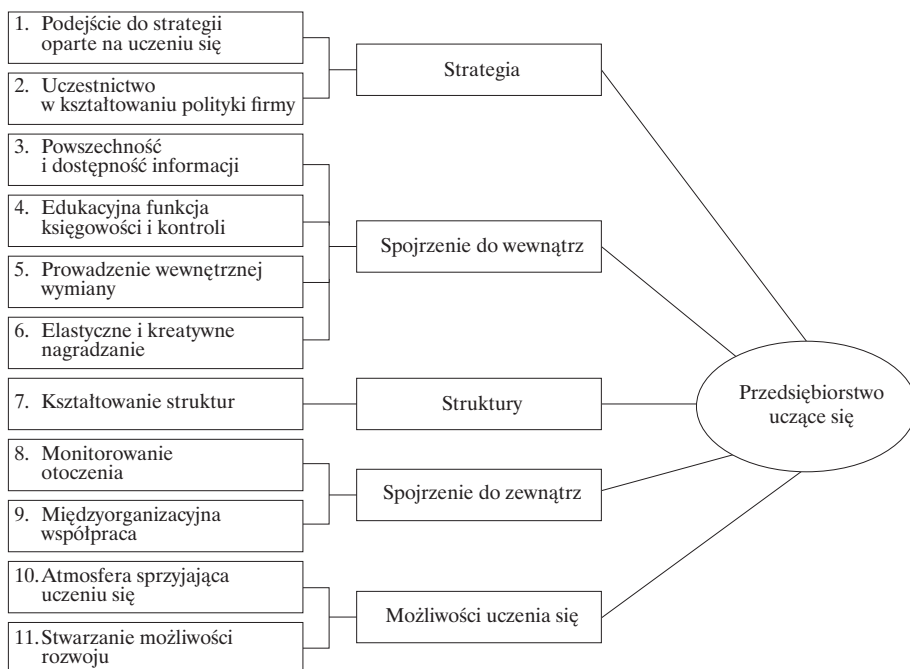
Kolejną cechą przedsiębiorstwa uczącego się to konieczność stworzenia w organizacji odpowiedniego klimatu i atmosfery uczenia się. Każdy menedżer w organizacji powinien dążyć do wspierania uczestników

organizacji w eksperymentowaniu i uczeniu się przez doświadczenie. Właściwym sposobem tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się jest swoboda w badaniu, uzyskiwaniu informacji zwrotnych i wzajemnym wsparciu. Dodatkowo, klimat sprzyjający uczeniu się w przedsiębiorstwie powinien również być popularyzowany i przez to panować w organizacjach partnerskich.

Ostatnią cechą przedsiębiorstwa uczącego się jest stwarzanie pracownikom możliwości samodzielnego rozwoju. Charakterystyka ta odzwierciedla ideę dostępności wszystkich źródeł i udogodnień związanych z możliwością rozwoju wszystkim pracownikom, a szczególnie tym, którzy współpracują z użytkownikami końcowymi i klientami. Pracownicy zachęceni są, by brać odpowiedzialność za swoje możliwości uczenia się i rozwoju.

Na podstawie 11 charakterystyk przedsiębiorstwa uczącego się autorzy postarali się stworzyć odpowiedni model i zgrupowali wyszczególnione przez nich charakterystyki w 5 głównych obszarów: strategii (ang. *strategy*), spojrzenia do wewnątrz (ang. *looking in*), struktury (ang. *structure*), wyszukiwania (ang. *looking out*) i możliwości uczenia się.

Rysunek 3. Model organizacji uczącej się



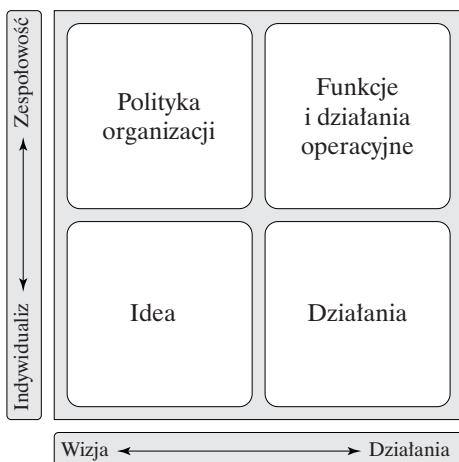
Źródło: Pedler i in. (1996, s. 18).

Poniższy schemat przedstawia opracowany przez nich model organizacji uczącej się.

„Organizacyjne uczenie się zachodzi poprzez serię przepływów o charakterze podwójnych pętli w czterech obszarach, wyznaczonych przez wymiary indywidualnego i zespołowego uczenia się oraz wizji i działania” (Pedler i in., 1996, s. 21). W ten sposób utworzona zostaje macierz o obszarach:

- idei,
- polityki organizacji,
- funkcji i działań operacyjnych,
- działań.

Rysunek 4. Obszary organizacyjnego uczenia się według Pedlera i in.



Źródło: Pedler i in. (1996, s. 23).

Tym, co przepływa na zasadzie podwójnych pętli, są informacje, zasoby, świadomość, uważność itd., które stanowią podstawę indywidualnego i zespołowego uczenia się, prowadząc do uruchomienia procesów uczenia się na poziomie organizacji.

Procesy zachodzące pomiędzy tymi 4 obszarami zostały zidentyfikowane jako następujące:

- Funkcje i działania operacyjne ↔ Działania to inaczej zarządzanie;
- Polityka organizacji ↔ Działania to inaczej kierowanie;
- Działania ↔ Idee to inaczej uczenie się;
- Idee ↔ Polityka to inaczej uczestnictwo.

Diagnozowanie organizacji uczących się polega na wypełnieniu kwestionariusza oraz na mapowaniu przepływów w wyszczególnionych obszarach organizacji.

5. Model organizacji uczącej się Garvina, Edmondson i Gino

Model organizacji uczącej się Garvina, Edmondson i Gino bazuje na definicji organizacji uczącej się Garvina, który definiuje organizację uczącą się jako „organizację, która potrafi skutecznie działać na pięciu najważniejszych płaszczyznach:

- systematycznego podejścia do rozwiązywania problemów,
- eksperymentowania z nowymi metodami postępowania,
- wyciągania wniosków z własnych doświadczeń,
- przejmowania dobrych rozwiązań od innych firm
- szybkim i skutecznym rozpowszechnianiu wiedzy wewnątrz organizacji” (Garvin, 2006, s. 64).

Garvin podkreśla, że działania te muszą być realizowane przy odpowiednim zestawie narzędzi; musi im towarzyszyć odpowiedni sposób myślenia i muszą przebiegać zgodnie z schematami zachowań, bo w innym razie firmy nie będą osiągać lepszych wyników i zarządzać efektywniej procesem uczenia się.

Pierwszy obszar aktywności – systematyczne podejście do rozwiązywania problemów – zakłada, że problemy będą diagnozowane na metodach naukowych, a decyzje podejmowane w celu ich rozwiązania będą podejmowane na podstawie danych, a nie przesłanek. Aktywność w tym obszarze powinna ponadto angażować proste narzędzia statystyczne (np. histogramy, wykresy Pareto, tabele korelacji, diagramy przyczynowo-skutkowe) do segregowania danych i wyciągania z nich wniosków. Sposób myślenia pracowników powinien ewoluować w stronę większego uporządkowania i przywiązywania większej uwagi do szczegółów. Pracownicy powinni wyzbyć się rozumowania w tradycyjny sposób, zgodnie z posiadaną przez nich konwencjonalną wiedzą, a doszukiwać się ukrytych przyczyn problemów. Stosowanie wiedzy konwencjonalnej, snucie domysłów czy też zgadywanie, nie daje organizacji szansy uczenia się, a zmusza ją do powtarzania pewnych utartych schematów i przestrzegania wypracowanych procedur. W ten sposób organizacja staje się niewolnikiem przeczuć i luźnego rozumowania, a proces uczenia się zostanie zatrzymany.

Drugim obszarem aktywności powinno być eksperymentowanie, które polega na

systematycznym poszukiwaniu i weryfikowaniu nowej wiedzy. Wykorzystuje ono również metody naukowej oraz jej odpowiednich narzędzi, ale tym, co różni eksperymentowanie od rozwiązywania problemów jest jego charakter. Eksperymentowanie to proces, który jest w organizacji zaplanowany lub wykonywany przy nadarzającej się okazji, nie jest jednak sposobem rozwiązywania bieżących problemów organizacji. Eksperymenty mogą być przeprowadzane w dwóch formach: programów ciągłych oraz jednorazowych projektów demonstracyjnych.

Kolejnym podejmowanym przez organizację działaniem jest wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń. Przez wnikliwą analizę sukcesów i porażek organizacji mogą eliminować niepowodzenia oraz uczyć się powielać wcześniej odniesione sukcesy.

Warto pamiętać o tym, że organizacje mogą się uczyć nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, ale także na podstawie doświadczeń innych organizacji. Służyć temu ma czwarty obszar aktywności, czyli przejmowanie dobrych praktyk od innych organizacji. Czasem nawet firma, która funkcjonuje w innej branży, innym sektorze, może stać się bogatym źródłem pomysłów i katalizatorem twórczego myślenia. Nowe pomysły powinny rozprzestrzeniać się w całej organizacji, a nie koncentrować w obrębie zamkniętego kręgu specjalistów w organizacji, gdyż wtedy mają one większy wpływ na organizację i realizowane są przez uczestników organizacji niezależnie od szczebla, na którym się znajdują. Proces rozprzestrzeniania się wiedzy w organizacji może być wspierany przez wiele mechanizmów, takich jak pisemne i ustne sprawozdania, raporty wykorzystujące techniki wizualne, wizyty i podróże służbowe, programy rotacji personelu, programy edukacyjne i szkoleniowe oraz programy standaryzacji. Zadaniem organizacji uczącej się jest zapewnienie pracownikom szerokiego spektrum narzędzi wspomagających procesy uczenia się i sprawienie, by każdy z pracowników miał dostęp do wiedzy zgromadzonej w organizacji.

Garvin (2006) mówi o tym, że „dotychczasowe zalecenia stosowane przy tworzeniu organizacji uczących się są zbyt abstrakcyjne i pozostawiają zbyt wiele pytań bez odpowiedzi”. Ciężko też jest określić i zdefiniować wszystkie czynniki, które mają

wpływ na to, czy organizacja uczy się. Sukces jest zawsze wypadkową odpowiedniego nastawienia, zaangażowania i podejmowanych przez kierownictwo działań, które powoli, ale nieustannie nakładają się na siebie.

Bez wątpienia „organizacja ucząca się to przede wszystkim taka, w której ludzie stale tworzą, pozyskują i przekazują wiedzę, ułatwiając w ten sposób organizacji przystosowanie się do nieznanych w przeszłości warunków funkcjonowania szybciej niż w organizacjach konkurencyjnych” (Garvin, Edmondson i Gino, 2008, s. 1). Zdaniem cytowanych autorów jedynie niektórym organizacjom udało się osiągnąć stan organizacji uczącej się, dzięki wypełnieniu zaleceń organizacji uczących się w obszarach: otoczenia wspierającego uczenie, występowania konkretnych procesów uczenia się oraz przywództwa wzmacniającego uczenie się.

„Pierwszy obszar dotyczy indywidualnych odczuć pracowników” (Garvin i in., 2008, s. 4–5). W organizacji uczącej się powinni czuć się w porządku, nawet kiedy przeciwstawiają się innym, zadają naiwne pytania, popełniają błędy i wygłaszają poglądy sprzeczne z tymi powszechnymi w organizacji. W tym znaczeniu pracownicy potrafią dostrzec wartość i docenić sprzeczne ze swoimi opinie w celu ich weryfikacji i dotarcia do sedna. Podobnie, w organizacjach uczących się to, co nieznanne, nie jest postrzegane jako problem, a okazją do uczenia się. Pracownicy zaś gotowi są do podejmowania ryzyka i odkrywania nieznanego. W organizacjach uczących się nie chodzi wyłącznie o to, by rozwiązywać problemy i naprawiać błędy, ale o to, żeby kształtować nowatorskie podejścia. Poświęca się również czas na rewizję procesów dotychczas realizowanych w organizacji, co powoduje zmianę sposobu oceny pracy menedżerów, którzy nie są oceniani przez liczbę przepracowanych godzin i zrealizowanych zadań, a w świetle zachodzących w organizacji procesów uczenia się przez doświadczenie.

Drugi obszar dotyczy przede wszystkim zespołów i organizacji jako całości. W tym sensie pracownicy generują, gromadzą, interpretują i upowszechniają informację, a także eksperymentują z nowymi propozycjami. Dodatkowo pracownicy gromadzą informacje odnośnie do konkurencji, klientów, trendów technologicznych. Organiza-

cja ucząca się to również z tej perspektywy taka, która pozwala swoim pracownikom stale rozwijać swoją wiedzę i umiejętności.

„Trzeci obszar to odpowiednie przywództwo w organizacji uczącej się” (Garvin i in., 2008, s. 5). Menedżerowie w organizacji uczącej się chętnie wysłuchują alternatywnych punktów widzenia, sygnalizują znaczenie czasu w procesie identyfikowania problemu, przekazywania wiedzy i refleksji nad pracą. Dodatkowo, menedżerowie zaangażowani są w aktywne zadawanie pytań i słuchanie. Ich zadaniem jest również promowanie dialogu i debaty w celu zainspirowania pracowników do uczenia się.

6. Podsumowanie

Zaprezentowane modele i narzędzia diagnostyczne organizacji uczących się mają pewne podobieństwa i różnice.

Na proponowane przez Pedlera i in. (1998) narzędzia diagnostyczne składa się 11 charakterystyk, które w przeciwieństwie do dwóch pozostałych modeli nie są zgrupowane wokół wspólnych cech czy przez dodatkowe kryterium. Narzędzie diagnostyczne proponowane przez autorów odróżnia się przede wszystkim tym, że uwzględnia strategiczne przywództwo jako odrębną cechę wspierającą uczenie się organizacji. Dużą uwagę przywiązuje się jednak do stwarzania możliwości uczenia się w organizacji przez: zaangażowanie pracowników w tworzenie wizji i budowę strategii organizacji, współpracę działów organizacyjnych oraz organizacji z jej interesariuszami, m.in. z partnerami biznesowymi, dostawcami, klientami i użytkownikami końcowymi czy konkurentami. Pewnym wyróżnikiem jest także inne podejście do struktury, stanowisk i ról w organizacji, które zdaniem autorów powinny być elastyczne i zależne od sytuacji w organizacji. W tym sensie również powinny być stosowane zróżnicowane i odpowiednie względem sytuacji sposoby nagradzania pracowników. Niestety prezentowane narzędzie było wykorzystywane wyłącznie na potrzeby jego autorów, stąd nie zostały sprawdzone możliwości jego wykorzystania w szerszym kontekście.

Natomiast perspektywa przyjęta przez Marsick i Watkins pozwala zidentyfikować, czy poszczególne jednostki w organizacji – indywidualni pracownicy, zespoły czy cała organizacja – potrafią się uczyć. Narzędzie

diagnostyczne Marsick i Watkins wykorzystuje kryterium poziomu organizacyjnego uczenia się jako sposób na pogrupowanie proponowanych przez autorki wymiarów – imperatywów organizacji uczącej się. Przy poczynionym przez autorki założeniu, że aby organizacja mogła się uczyć, musi najpierw zachodzić proces uczenia się zarówno poszczególnych pracowników, jak i zespołów, wykorzystując to narzędzie diagnostyczne, można zidentyfikować poziom, na którym procesy uczenia się nie zachodzą lub zachodzą w niedostatecznym stopniu. Można mieć jednak wrażenie, że niektóre uwarunkowania organizacyjnego uczenia się, takie jak swoboda w wyrażaniu poglądów, zaangażowanie w tworzenie wspólnej wizji i wpływ na sposób funkcjonowania organizacji pojawiają się kilka razy, na wyszczególnionych trzech poziomach uczenia się. Marsick i Watkins przykładają również mniejszą uwagę do konkretnych procesów uczenia się organizacji przez współpracę z otoczeniem organizacji i jej interesariuszami. Ponadto, wydaje się, że kwestie związane z formalnymi procesami uczenia się (przez szkolenia, kursy, studia podyplomowe) nie są wyrażone wprost, a odzwierciedlają je jedynie stwierdzenia dotyczące możliwości pozyskania pieniędzy i innych zasobów od organizacji na cele szkoleniowe i to, czy menedżerowie w organizacji popierają prośby pracowników w zakresie możliwości uczenia się i szkolenia. Bardzo dużą wagę przykładają się do kwestii nieformalnych związanych z uczeniem się, przede wszystkim dzięki swobodzie wyrażania swoich opinii i poglądów (również przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych), wzajemnej pomocy między pracownikami i reprezentowanymi nimi działami, współpracy menedżerów i pracowników, która prowadzi do wspólnego tworzenia wizji organizacji czy zmiany sposobów funkcjonowania organizacji. W tym modelu także kładzie się duży nacisk na nagradzanie pracowników i zespołów pracowników za uczenie się i inicjowanie działań, podejmowanie kalkulowanego ryzyka, eksperymentowanie. Niewątpliwą zaletą tego modelu jest szeroki zakres możliwości jego wykorzystania w różnych organizacjach (od organizacji non profit, sektora publicznego, prywatnego po międzynarodowe korporacje) i w różnych kontekstach kulturowych, co daje możliwość porównania uzyskanych

przy wykorzystaniu tego narzędzia wyników na różnych płaszczyznach.

Perspektywa badania organizacji uczących się Garvina, Edmondson i Gino (2008) zakłada zbadanie 10 obszarów zgrupowanych w 3 podstawowe bloki – środowiska wspierającego uczenie się, konkretnych procesów uczenia się i przywództwa wzmacniającego uczenie się. Pierwszy obszar dotyczy przede wszystkim indywidualnych uwarunkowań związanych z uczeniem się – kwestii związanych z psychologicznym bezpieczeństwem pracownika, docenianiem różnic, otwartością na nowe pomysły i poświęcanym czasem na refleksję nad wykonywaną pracą. Drugi blok dotyczy przede wszystkim kwestii związanych z procesami zarządzania wiedzą w organizacji, a zwłaszcza pozyskiwaniem wiedzy od pracowników organizacji i innych interesariuszy, gromadzeniem jej i upowszechnianiem, które stanowią zdaniem Garvina i in. (2008) podstawę organizacji uczącej się. Przyjęcie takiej perspektywy powoduje, że badane są uwarunkowania i diagnozuje się organizację z perspektywy jej konkretnego działu lub całości. Pozwala to na uniknięcie powielania się pewnych zagadnień na wszystkich trzech poziomach uczenia się w organizacjach, ale nie pozwala sprawdzić, na których poziomach proces uczenia się nie przebiega dostatecznie pomyślnie. Model ten bada organizacje uczące się przede wszystkim pod względem stworzenia odpowiednich warunków dla procesu uczenia się organizacji i procesów związanych z zarządzaniem wiedzą. Zaletą tego modelu jest to, że możliwe jest sprawdzenie uzyskanych przy pomocy niniejszego narzędzia wyników, dzięki ustalonym przez badaczy punktom odniesienia – benchmarkiem. Minusem jest jednak, że benchmark został ustalony wyłącznie w amerykańskim kontekście kulturowym, przez co nie wiadomo, jaka byłaby użyteczność tego narzędzia i ustalonych punktów odniesienia w innych kontekstach kulturowych.

Zaprezentowane modele i narzędzia badawcze organizacji są uniwersalne – przypuszczalnie możliwe do wykorzystania w dowolnej organizacji. Jednak istotnym ich mankamentem jest to, że badają organizację w zakresie konkretnych modeli – cech postulowanych przez ich autorów. Modele te nie różnią się jednak wyjątknie perspektywą czy sposobem badania organizacji uczącej się, a pewnymi założeniami, na

podstawie których zostały skonstruowane. W związku z tym prezentowane modele i narzędzia diagnostyczne nie są dla siebie wymienne i nie badają ogółu postulatów organizacji uczących się zgłaszanych przez teoretyków, a badają różne i w zróżnicowanym stopniu charakterystyki organizacji uczących się. Pełen zakres możliwości wykorzystania tych narzędzi nie jest jeszcze znany, a tylko jedno z prezentowanych narzędzi było stosowane w kilku zróżnicowanych kontekstach organizacyjnych i kulturowych.

Z pewnością jednak zastosowanie odpowiedniego narzędzia diagnozującego stan organizacji wdrażającej koncepcję organizacji uczącej się i jego wyniki mogą stanowić cenną wskazówkę w zakresie dalszych zmian i doskonalenia sposobów funkcjonowania organizacji. Dodatkowo, próba wdrożenia konkretnej koncepcji organizacji uczącej się i zastosowanie odpowiedniego do niej narzędzia badawczego może wskazać na pewne aspekty organizacji uczącej się, które wymagają dalszego doskonalenia.

Podsumowując: modele organizacji uczących się mogą odgrywać istotną rolę w realizacji koncepcji organizacji uczącej się we współczesnym świecie. Modele organizacji uczących się umożliwiły skonstruowanie konkretnych narzędzi diagnozujących organizację i identyfikujące obszary, które wymagają dalszych zmian w miarę wdrażania koncepcji. Jest to o tyle ważne, że opierając się na tych konkretnych modelach i narzędziach badawczych, można nie tylko poszerzyć wiedzę na temat tego, jak powinny wyglądać organizacje uczące się, ale także tego, w jaki sposób organizacje uczą się oraz jakie są uwarunkowania procesu organizacyjnego uczenia się. Ponadto, stawiając diagnozę organizacji, można określić bądź ukierunkować odpowiednio wysiłki i działania w celu sprawniejszej budowy organizacji uczącej się.

Bibliografia

- Bogdanienko, J. (2005). *Zarys koncepcji, metod i problemów zarządzania*, Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Bogdanienko, J. (2010). Zmiana jako wyzwanie dla współczesnego menedżera. W: Bogdanienko, J. (red.), *Organizacja i zarządzanie w zarysie* (s. 203–215). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.

- Chrostowski, A. (2012). Doradztwo naukowe (Action Research) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy. W: Glinka, B. i M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania* (s. 455–470). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Garvin, D.A., Edmondson, A.C. i F. Gino (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, March: 1–11.
- Garvin, D.A. (2006). *Budowanie organizacji uczącej się*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Jednoralska, A. (2012). Budowa i diagnoza organizacji uczących się. W: B. Glinka i M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania* (s. 471–487). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Levinthal, D.A. i March, H.G (1993). The Myopia of Learning, *Strategic Management Journal*, 14: 95–112, <http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250141009>.
- Marsick V.J. i Watkins, K.E. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Marsick, V.J. i Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2): 132–151, <http://dx.doi.org/10.1177/1523422303005002002>.
- Mayo, A. i Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage*. London: IPD House.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1): 6–20, <http://dx.doi.org/10.1108/09696470110366507>.
- Pearn, M., Roderick, C. i Mulrooney, C. (1995). *Learning Organizations in Practice*, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pedler, M., Boydell, T. i Burgoyne, J. (1998). *The Learning Company: a Strategy for sustainable Development*. London: McGraw-Hill.
- Redding, J.C i Catalanello, R.F. (1997). *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire, Sample Items*. Antioch: Institute for Strategic Learning.
- Senge, P.M. (2006). *Piąta dyscyplina, Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R.B. i Smith, B.J. (2008). *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4): 437–452, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<437::AID-HRM7>3.3.CO;2-4](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<437::AID-HRM7>3.3.CO;2-4).
- Tsang, E.W. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50(1): 73–89, <http://dx.doi.org/10.1177/001872679705000104>.
- Watkins, K.E. i Marsick, V.J. (1996). Introducing the Learning Organization. W: Watkins, K.E. i Marsick, V.J. (red.), *In action: Creating the Learning Organization* (s. 3–13). Virginia: American Society for Training and Development.
- Watkins, K.E. i Marsick, V.J. (red.) (1996). *In action: Creating the Learning Organization*. Virginia: American Society for Training and Development.