

34

Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą

(Adrianna Jaskanis)

34.1. Wprowadzenie

W literaturze i praktyce zarządzania utrwaliło się przekonanie, że najcenniejszą zdolnością organizacji, pozwalającą na osiągnięcie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej, jest umiejętność uczenia się, zwłaszcza uczenia się szybciej niż rywale (DeGeus, 1988; Prahalad i Hammel, 1990; Edmondson i Moigneon, 1998). Koncepcje organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą stanowią odpowiedź na stojące przed organizacjami wyzwania, m.in. globalizację, szybkie tempo rozwoju technologicznego i międzynarodową konkurencję (Easterby-Smith, Snell i Gherardi, 1998, s. 259), a ich wdrożenie w organizacji ma zapewnić jej trwałą przewagę konkurencyjną, poprawę osiąganych wyników poprzez m.in. oferowanie produktów lepiej dopasowanych do potrzeb klientów czy wyższy poziom innowacyjności organizacji i skrócenie czasu wprowadzania nowych produktów na rynek (Fugate, Stank i Mentzer, 2009; Barkema, Bell i Pennings, 1996; Hayward, 2002; Pennings, Barkema i Douma, 1994; Hult i in., 2000, Stata, 1989; Slater i Narver, 1995, Bhatt, 2001). Początkowe zainteresowanie procesami uczenia się ludzi w organizacji (ang. *learning in organization*) ustąpiło miejsca badaniom nad organizacyjnym uczeniem się (ang. *learning by organization*) i tworzenia organizacji uczących się (ang. *learning organizations*), co wiązało się z antropomorfizacją organizacji, czyli przypisaniem jej cech podmiotu ludzkiego. W wyniku tych procesów ukształtowały się trzy perspektywy teoretyczne – organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą, które wzajemnie inspirowały się i uzupełniały, rywalizując o uwagę naukowców i praktyków zarządzania.

34.2. Organizacyjne uczenie się

Nurt organizacyjnego uczenia się bazował na pracach psychologów i ekonomistów. Interpretacje psychologiczne sugerowały, że uczenie się jest cyklem, rozpoczynającym się wraz z doświadczeniem, które następnie staje się przedmiotem refleksji i na podstawie którego tworzone są reguły i uogólnienia, testowane przez podmiot

uczący się (Kolb, 1984). Ekonomisci z kolei zakładali, że proces uczenia się ludzi w ramach organizacji prowadzi do wzrostu efektywności organizacji, co ilustrowały koncepcje: krzywej uczenia się (ang. *learning curve*), uczenia się poprzez działanie i wykonywanie określonej pracy (ang. *learning by doing*) (Wright, 1936), uczenia się przez doświadczenie (ang. *experiential learning*) czy uczenia się metodą prób i błędów (ang. *trial and error learning*) (Levitt i March, 1988, s. 321–323). Ekonomisci zwrócili także uwagę na fakt, że to właśnie wiedza gromadzona dzięki powtarzaniu określonych doświadczeń może być istotnym czynnikiem pozwalającym jednostkom, organizacjom oraz krajom osiągać większą skuteczność działania, większą produktywność oraz rozwój gospodarczy (Arrow, 1962, s. 155–156). W latach 60. i 70. XX wieku przedmiotem badań stały się mechanizmy i procesy uczenia się, uwarunkowania uczenia się oraz zależności pomiędzy poziomami uczenia się – indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym. Do głównych założeń nurtu organizacyjnego uczenia się należą: uczenie się poprzez doświadczenie, wpływ otoczenia organizacji oraz relacji międzyludzkich na uczenie się.

Prekursorami nurtu organizacyjnego uczenia się byli Richard Cyert i James March (1963) oraz Chris Argyris i Donald Schön (1978). Cyert i March sformułowali podstawy behawioralnej teorii firmy, która postrzega uczenie się organizacji jako część procesu podejmowania decyzji i skutecznej adaptacji względem zmieniającego się otoczenia organizacji. Postrzegają oni firmę jako koalicję interesów, prezentowanych przez zróżnicowane wewnętrznie grupy w organizacji, które opracowują i ustalają cele organizacyjne, a których potrzeby i priorytety mogą istotnie różnić się między sobą (Mahoney, 2005, s. 34). W związku z tym realizacja ustalonych celów zależy od wyników negocjacji pomiędzy poszczególnymi grupami interesów tak, aby cele realizowane były na poziomie przynoszącym każdej z grup satysfakcję. Decyzje w organizacji niekoniecznie zakładają więc osiągnięcie przez organizację najlepszych możliwych rezultatów (np. zysku, poziomu sprzedaży czy udziału w rynku). Wybór nieoptymalnych, ale łatwiejszych do wdrożenia alternatyw Herbert Simon opisał jako zjawisko ograniczonej racjonalności (Mahoney, 2005, s. 22). Podejmowane w ten sposób decyzje organizacyjne nie wykorzystują w pełni jej potencjału, pozostawiając pewne rezerwy, nazywane luzem organizacyjnym (ang. *organizational slack*), które dają możliwość utrzymania koalicji i zapewniają stabilizację firmie. Cyert i March (1963) po raz pierwszy powiązali organizacyjne uczenie się ze znanymi z psychologii procesami indywidualnego uczenia się. Potwierdzili, że organizacyjne uczenie się wynika z doświadczenia, które sprawia, że uczestnicy organizacji stopniowo dostosowują swoje zachowania do celów organizacji oraz modyfikują sposoby działania (Mahoney, 2005, s. 38), co oznacza, że uczą się w sposób przyrostowy (inkrementalny).

Argyris i Schön (1978) opisali zaś mechanizm uczenia się, opierający się na pojedynczej i podwójnej pętli. Ich zdaniem uczestnicy organizacji posiadają własne interpretacje otaczającej ich rzeczywistości, które można nazwać „deklarowanymi teoriami” (ang. *espoused theories*). Mogą one różnić się od interpretacji, które przejawiają się w rzeczywistości podejmowanych działaniach, czyli od „teorii w użyciu” (ang. *theories in use*), łączącymi wcześniejszą wiedzę ze zdobywanymi poprzez działania informacjami o sposobie funkcjonowania organizacji i jej otoczeniu. Działania

w organizacji są więc związane z otrzymywaniem informacji zwrotnych. Jeśli „deklarowana teoria” nie sprawdziła się w praktyce i zaistniała różnica pomiędzy stanem oczekiwanym a rzeczywiście osiągniętym, uruchamiane zostają procesy uczenia się. Uczenie się poprzez pojedynczą pętlę (ang. *single-loop learning*) zakłada zastosowanie prostych działań korekcyjnych, często związanych z powtarzaniem wcześniejszych zachowań. Z kolei uczenie się na podstawie podwójnej pętli (ang. *double-loop learning*) jest związane z poszukiwaniem przyczyn napotkanego problemu, które może doprowadzić do modyfikacji dotychczasowego sposobu działania i wprowadzenia działań korygujących.

Proces uczenia się w analogiczny sposób postrzegają inni autorzy, rozróżniając pomiędzy dwoma rodzajami uczenia się, z których pierwszy prowadzi do doskonalenia funkcjonowania organizacji na podstawie wypracowanych wcześniej procedur, drugi zaś do uczenia się poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań (Fiol i Lyles, 1985; Brown i Duguid, 1991). W ujęciu Marcha (1991) ten pierwszy typ, dotyczący intensyfikacji wykorzystania dotychczas posiadanej wiedzy, to eksploatacja (ang. *exploitation*), drugi zaś to eksploracja (ang. *exploration*), czyli zdobywanie nowej wiedzy i poszukiwanie nowych podejść do zadań organizacyjnych.

Uczenie się na poziomie organizacji możliwe jest dzięki uczeniu się na poziomach jednostki i zespołu, co oznacza, że organizacje uczą się dzięki umiejętnościom, postawom i zaangażowaniu pojedynczych pracowników (Kim, 1993). Zatem im większe są ich zdolności uczenia się, tym bardziej intensywnie i skutecznie proces ten przebiega na poziomie organizacji i tym większe są organizacyjne zasoby wiedzy tworzone w tym procesie (Murray i Moses, 2005, s. 189). Konstrukcja społeczna organizacji warunkuje więc proces zespołowego i organizacyjnego uczenia się i powoduje, że pracownicy wzajemnie i wspólnie uczą się. Dodatkowo możliwości uczenia się oferuje współpraca specjalistów reprezentujących zróżnicowane dziedziny wiedzy oraz zewnętrznych ekspertów. Cennej wiedzy dostarczają m.in. tzw. pracownicy przekraczający granice organizacji (ang. *boundary-crossing individuals*) (Tushman i Scanlan, 1981a; 1981b), utrzymujący relacje z otoczeniem i rozpowszechniający zdobytą wiedzę wewnątrz organizacji.

Organizacyjne uczenie się może prowadzić do zmiany sposobu funkcjonowania organizacji poprzez stopniową adaptację (March, 1991; Quinn, 1980) albo transformację, czyli radykalną zmianę sposobów funkcjonowania i procesów organizacyjnych. Sama zmiana organizacji, niepoprzedzona refleksją nad zdobytymi doświadczeniami, nie może zostać nazwana uczeniem się. Uczenie się nie jest bezrefleksyjną akceptacją panujących w otoczeniu warunków (Hedberg, 1981; Fiol i Lyles, 1985), ale dostosowywaniem działań do założonych celów (Cyert i March, 1963), interpretacją sytuacji i nadawaniem jej znaczenia (Daft i Weick, 1984; Weick, 1991), tworzeniem wzorców działania na podstawie nowych, pozyskiwanych informacji (Hedberg, 1981) lub eksperymentowaniem i testowaniem nowych rozwiązań (Lipshitz, Friedman i Popper, 2007).

Badania procesów organizacyjnego uczenia się są związane z podejściem zasobowym, opisanym w odrębnym rozdziale książki. Wprowadziło ono m.in. koncepcję dynamicznych zdolności organizacji (ang. *dynamic capabilities*), będących wyuczonymi, stabilnymi wzorcami działań zespołowych, dzięki którym organizacja systema-

tycznie może doskonalić sposoby działania i gromadzić nową wiedzę (Zollo i Winter, 2002, s. 340), budując przewagę konkurencyjną poprzez zdobycie możliwości szybkiego reagowania na zmieniające się otoczenie (Teece, Pisano i Shuen, 1997, s. 510 i 516). Procesy uczenia się na poziomie zarządu organizacji prowadzą do powstania tzw. dominującej logiki menedżerskiej (Prahalad i Bettis, 1986), która wpływa na sposoby podejmowania decyzji strategicznych, odzwierciedlających ewentualne ograniczenia poznawcze członków zarządu.

Wyucone postępowanie i wcześniej opracowany sposób działania mogą stanowić barierę dla wprowadzania zmian i doskonalenia organizacji (Hedberg, 1981). Dla wielu organizacji istotne mogą okazać się oduczanie się (ang. *unlearning*) i zmiana dotychczasowych sposobów działania (Bettis i Prahalad, 1995, s. 9–10). Uczenie się nie zawsze przynosi więc korzystne efekty, a zdobywanie nowej wiedzy może wymagać oduczania się (McGill i Slocum, 1993; Rampersad, 2004, s. 46). Jak sugerowała Dorothy Leonard-Barton (1992), kluczowe kompetencje firmy mogą stać się dla niej kluczowymi nieustępliwościami (ang. *core rigidities*), ograniczającymi procesy uczenia i rozwoju nowych produktów.

34.3. Koncepcja organizacji uczącej się

Pojęcie organizacji uczącej się pojawiło się w latach 90. XX (Easterby-Smith i Lyles, 2011, s. 12), a jednym z pierwszych propagatorów nurtu organizacji uczącej się był brytyjski naukowiec i konsultant Mike Pedler. Najbardziej rozpoznawalnym reprezentantem tego nurtu jest Peter Senge, który sugeruje, że w organizacji uczącej się „ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągania naprawdę pożądaných wyników, w których powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale uczą się, jak wspólnie się uczyć” (Senge, 2006, s. 19). Pośród licznych definicji odnaleźć można kilka wspólnych charakterystyk organizacji uczącej się, którymi są:

- uczenie się na poziomach indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym (Garvin, 1993, s. 81; Gephard i in., 1996, s. 38; Watkins i Marsick, 1993, s. 8);
- tworzenie nowych zasobów wiedzy i dbanie o ich dostępność w organizacji (Gephardt i in., 1996, s. 38; Marquardt i Reynolds, 1994, s. 23; Watkins i Marsick, 1993, s. 8; Pedler, Burgoyne i Boydell, 1998, s. 16);
- rozwijanie wiedzy pracowników i przepływy wiedzy między pracownikami (Garvin, 1993, s. 81; Marquardt i Reynolds, 1994, s. 23; Goh i Richards, 1997, s. 578);
- posiadanie kultury organizacyjnej wspierającej uczenie się (Gephard i in., 1996, s. 38; Marquardt i Reynolds, 1994, s. 23; Watkins i Marsick, 1993, s. 8; Pedler, Burgoyne i Boydell, 1998, s. 16);
- elastyczność i chęć eksperymentowania (Garvin, 1993, s. 81; Gephard i in., 1996, s. 38; Pedler, Burgoyne i Boydell, 1998, s. 16; Goh i Richards, 1997, s. 578);
- posiadanie zdecentralizowanych systemów podejmowania decyzji (Watkins i Marsick, 1993, s. 8; Pedler, Burgoyne i Boydell, 1998, s. 16; Goh i Richards, 1997, s. 578);

- nagradzanie pracowników za uczenie się (Watkins i Marsick, 1993, s. 8; Pedler, Burgoyne i Boydell, 1998, s. 16; Goh i Richards, 1997, s. 578).

Badania nad organizacyjnym uczeniem się skupiały się na analizach empirycznych sposobów uczenia się organizacji (podejście deskryptywne, zwykle korzystające z badań jakościowych), podczas gdy modele organizacji uczącej się sugerują, w jaki sposób to uczenie powinno przebiegać (Tsang, 1997, s. 73), co wskazuje na ich normatywny charakter, w tym dążenie do doskonalenia organizacji, ale też częste odwoływanie się do badań ilościowych. Porównanie obu nurtów badawczych zaprezentowano w tabeli 30.

Model Petera Senge'a (2006) jest najbardziej znanym wśród modeli organizacji uczącej się i obejmuje wprowadzanie w organizacji pięciu „dyscyplin”: osobistego mistrzostwa, zespołowego uczenia się, rozwoju modeli myślowych, wspólnej wizji i myślenia systemowego (wykorzystującego techniki analityczne dynamiki systemów). Wyodrębnienie elementów modelu nie opierało się jednak na badaniach empirycznych, a publikacja Sengego obejmuje niedostatecznie uzasadnione naukowo rekomendacje, niemniej cieszyła się dużą popularnością wśród menedżerów i doradców.

Tabela 30. Porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczącej się

Nurt	Organizacyjne uczenie się	Organizacja ucząca się
Czas powstania	Lata 70. i 80. XX wieku	Lata 90. XX wieku
Kluczowe pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jak organizacje się uczą? 	<ul style="list-style-type: none"> • Jak organizacje powinny się uczyć? • Jaka powinna być organizacja ucząca się?
Cel opracowań	Tworzenie teorii	Doskonalenie organizacji i osiąganych przez nią wyników
Grupa docelowa	Naukowcy	Praktycy zarządzania, menedżerowie
Kluczowe zagadnienia	Możliwości i sposoby organizacyjnego uczenia się, relacje pomiędzy poziomami uczenia się: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym i relacje pomiędzy nimi; badania nad uwarunkowaniami procesów uczenia się	Różne aspekty i wielowymiarowość „organizacji uczącej się”; badanie poszczególnych wymiarów organizacji uczącej się i relacji pomiędzy wymiarami; badania nad uwarunkowaniami budowy organizacji uczących się
Charakterystyka	Podejście deskryptywne – opis procesów uczenia się, uwarunkowań procesów uczenia się; ma charakter idiograficzny, przez to fragmentaryczny; odnosi się do poszczególnych typów organizacji i kontekstów; wyniki uczenia się mogą być pozytywne bądź negatywne	Podejście preskryptywne, normatywne, bazujące na popularnych koncepcjach, m.in. inspirowanych koncepcją organizacyjnego uczenia się; ma charakter raczej nomotetyczny, wyniki uczenia się z założenia są pozytywne
Wykorzystanie wyników badań	Autorzy badań są świadomi ograniczonych możliwości generalizowania wyników badań	Autorzy często ulegają pokusie generalizowania wyników badań, choć czasem bez empirycznych dowodów i podstaw ku temu

Źródło: opracowanie własne.

Mike Pedler, John Burgoyne i Tom Boydell (1998) jako cel budowy organizacji uczącej wskazali kształtowanie przez organizację umiejętności szybkiego rozwiązywania pojawiających się problemów oraz uczenia się na podstawie napotykanego problemu i trudności. Ich model organizacji uczącej się powstał dzięki doświadczeniom doradczym autorów i uwzględnił narzędzie diagnostyczne, ale weryfikacja empiryczna tego kwestionariusza ograniczała się do pojedynczych firm z Wielkiej Brytanii.

Karen Watkins i Victoria Marsick (1993) stworzyły model organizacji uczącej się i powiązane z nim narzędzie diagnostyczne DLOQ (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*) (Marsick i Watkins, 2003). Wymiary modelu obejmują: zapewnianie pracownikom stałych możliwości uczenia się, wspieranie krytycznego myślenia, komunikacji, współpracy i zespołowego uczenia się, wykorzystywanie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, angażowanie pracowników w tworzenie wspólnej wizji i strategii firmy, związaną z jej otoczeniem oraz strategiczne przywództwo mające wspierać procesy uczenia. Kwestionariusz DLOQ powstał w wyniku badań naukowych (Yang, 2003; Song, Chermack i Kim, 2013) i był wielokrotnie wykorzystywany do analizy różnych typów organizacji: pojedynczych firm (Dymock, 2003; Hasson, Tafvelin i von Thiele Schwarz, 2013; Song, Joo i Chermack, 2009), małych i średnich przedsiębiorstw (Kim i Marsick, 2013), przedsiębiorstw państwowych (Sharifirad, 2011; Zhang, Zhang i Yang, 2004), instytucji sektora publicznego (Maria, 2003), organizacji non profit (Milton i Watkins, 2013; McHargue, 2003) oraz różnych grup zawodowych, m.in. menedżerów (Watkins i Marsick, 1997; Lien i in., 2008; Ellinger i in., 2003; Basim, Sesen i Korkmazurek, 2007), pracowników konkretnych działów lub branż. Badania prowadzone przy wykorzystaniu DLOQ wiązano m.in. z pomiarem wyników finansowych firmy (Ellinger i in., 2002; Ellinger i in., 2003), innowacyjności (Marsick i Watkins, 2003) czy realizacji przez firmę założonej misji (McHargue, 2003; Milton, 2003).

34.4. Zarządzanie wiedzą

Pokrewnym podejściem, podkreślającym znaczenie uczenia się dla budowy i utrzymania przewagi konkurencyjnej organizacji, jest zarządzanie wiedzą. Wiedza różni się od danych (znaków ułożonych zgodnie z regułami określonej składni) oraz informacji (danych wzbogaconych o kontekst, pozwalający na ich interpretację) (Probst, Raum i Romhardt, 2004, s. 27), posiadając uporządkowaną strukturę i pozwalając na bezpośrednie wykorzystanie w procesach podejmowania decyzji. Wiedza, jako specyficzny zasób organizacji, podlega procesom zarządzania, które obejmują: identyfikację, pozyskiwanie, rozwijanie, wykorzystywanie i ochronę wiedzy oraz dzielenie się wiedzą przez pracowników (Probst, Raum i Romhardt 2004, s. 41–44).

Christina Evans (2003, s. 14–15) zaproponowała podział wiedzy na:

- wiedzę „o” (ang. *know-of/know-about*), dotyczącą faktów i codziennych działań organizacji;

- wiedzę „jak” (ang. *know-how*), dotyczącą tego, jak się osiąga określone cele albo w jaki sposób zachodzą pewne zjawiska;
- wiedzę „dlaczego” (ang. *know-why*), określającą przyczyny zjawisk;
- wiedzę „kto” (ang. *know-who*), pozwalającą zidentyfikować podmioty, które dysponują pożądaną wiedzą.

Wiedzę można też podzielić na jawną (ang. *explicit knowledge*) i ukrytą (ang. *tacit knowledge*). Pojęcie wiedzy ukrytej wprowadził Michael Polanyi (1962) – ujawnia się ona w działaniu, w związku z czym często nie jest w pełni uświadomiona, jest trudna do zwerbalizowania i przekazywania innym. Posiadanie wiedzy ukrytej przydatnej do wykonywania określonych zadań i rozwiązywania problemów organizacyjnych można interpretować jako inteligencję praktyczną (Wagner i Sternberg, 1985; Sternberg, 2000).

Istotny wpływ na zainteresowanie zarządzaniem wiedzą miała książka Ikujiro Nonaka i Hirotaki Takeuchiego pt. *Kreowanie wiedzy w organizacji* (*The knowledge creating company*) (Nonaka i Takeuchi, 1995). Autorzy opisali procesy tworzenia i wykorzystywania wiedzy na podstawie modelu SECI, nazywanego od angielskich słów opisujących cztery sposoby konwersji wiedzy (Nonaka i Takeuchi, 1995, s. 71–72):

- socjalizacji (ang. *socialization*) – przekształcania wiedzy ukrytej jednych osób w wiedzę ukrytą, przyswojoną przez inne osoby, np. poprzez współpracę i wzajemną obserwację pracowników wykonujących określone zadanie;
- eksternalizacji (ang. *externalization*) – przetwarzania wiedzy ukrytej w jawną, np. poprzez jej werbalizację;
- kombinacji (ang. *combination*) – przejścia pomiędzy różnymi przejawami wiedzy jawnej, która podlega przetworzeniu;
- internalizacji (ang. *internalization*) – przyswojenia wiedzy jawnej i przekształcenia jej w wiedzę ukrytą.

Odpowiednie wykorzystanie wiedzy ukrytej w organizacjach pozwala uruchomić „spirale” wiedzy (cykle konwersji SECI) i wspierać rozwój nowych produktów. Takeuchi i Nonaka (1986) dla opisanego japońskiego podejścia do tworzenia nowych produktów zastosowali porównanie do meczu rugby: uczestnicy meczu są stale zaangażowani; analogią sztafety jest przekazywanie sobie „pałeczki” przez poszczególne działy organizacji, zespoły potrafią samodzielnie zorganizować swoją pracę, a fazy projektu nachodzą na siebie (Takeuchi i Nonaka, 1986, s. 138).

Hansen, Nohria i Tierney (1999) wyróżnili dwa podejścia do zarządzania zasobami wiedzy: strategię kodyfikacji, polegającą na spisywaniu wiedzy przez pracowników w dokumentach i systemach informatycznych oraz strategię personalizacji, związaną ze stymulowaniem dzielenia się przez pracowników wiedzą poprzez komunikację i współpracę. Do szczegółowych technik stosowanych w ramach strategii personalizacji należy m.in. mentoring (opieka doświadczonych pracowników nad osobami młodszymi stażem), programy praktyk organizacyjnych, praca zespołowa i rotacja stanowisk. Warto także zauważyć, że zarządzanie wiedzą to proces spo-

teczny, a technologie informatyczne mogą go wspierać, ale nie zastąpią niezbędnych działań organizacyjnych (McDermott, 1999; Cavaleri, 2004). Zastosowanie strategii personalizacji i kodyfikacji pozwala na budowę tzw. pamięci organizacyjnej (ang. *organizational memory*) (Levitt i March, 1988, s. 326–329; Walsh i Ungson, 1991), czyli zasobów wiedzy utrwalonych przez organizację.

34.5. Podsumowanie

W rozdziale omówiono najważniejsze zagadnienia w obszarze uczenia się, budowy organizacji uczących się oraz zarządzania wiedzą, które stanowią odrębne, choć wzajemnie uzupełniające się nurty badawcze. Wszystkie trzy nurty podkreślają znaczenie wiedzy w budowaniu przewagi konkurencyjnej organizacji oraz kształtowaniu jej strategii poprzez uczenie się i zmiany sposobów funkcjonowania. Uczenie się i zdobywanie wiedzy jest szczególnie pożądane w organizacjach, które działają w szybko zmieniającym się, konkurencyjnym otoczeniu, zwłaszcza w przypadku rozwoju technologicznego i postępującej globalizacji. Opisywane w rozdziale zagadnienia są powiązane z teoriami podejmowania decyzji oraz podejściami systemowym i zasobowym, które zostały omówione w odrębnych rozdziałach. Zaprezentowana tematyka miała istotne znaczenie dla rozwoju teorii organizacji i zarządzania, odwołując się do znaczenia wiedzy i zasobów niematerialnych oraz oferując wymierne korzyści dla praktyki zarządzania.

Literatura

- Argyris, C., Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Arrow, K.J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The Review of Economic studies*, 29(3), 155–173.
- Barkema, H., Bell, J., Pennings, J.M. (1996). Foreign entry, cultural barriers, and learning. *Strategic Management Journal*, 17(2), 151–166.
- Basim, H.N., Sesen, H., Korkmazyurek, H. (2007). A Turkish translation, validity and reliability study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 368–374.
- Bettis, R.A., Prahalad, C.K. (1995). The dominant logic: Retrospective and extension. *Strategic Management Journal*, 16(1), 5–14.
- Bhatt, G. (2001). Knowledge management in organizations: Examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 68–75.
- Binney, D. (2001). The knowledge management spectrum – understanding the KM landscape. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 33–42.
- Brown, J.S., Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward unified view of working, learning and innovation. *Organizational Learning*, 2(1), 40–57.
- Cavaleri, S. (2004). Leveraging organizational learning for knowledge and performance. *The Learning Organization*, 11(2), 159–176.

- Cyert, R., March, J. (1963). *Behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Daft, R., Weick, K. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284–295.
- DeGeus, A.P. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*, 66(2), 70–74.
- Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: An Australian case study. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 182–195.
- Easterby-Smith, M., Lyles, M. (2011). The evolving field of organizational learning and knowledge management. W: M. Easterby-Smith, M. Lyles (red.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (s. 1–23). Chichester: John Wiley & Sons.
- Easterby-Smith, M., Snell, R., Gherardi, S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice? *Management Learning*, 29(3), 259–272.
- Edmondson, A., Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(5), 5–20.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B., Howton, S.W. (2003). Making the business case for the learning organization concept. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 163–172.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B., Howton, S.W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5–22.
- Evans, Ch. (2003). *Managing for knowledge: HR's strategic role*. London–New York: Butterworth-Heinemann.
- Fiol, M., Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Fugate, B.S., Stank, T.P., Mentzer, J.T. (2009). Linking improved knowledge management to operational and organizational performance. *Journal of Operations Management*, 27(3), 247–264.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Gephart, M.A., Marsick, V.J., van Buren, M.E., Spiro, M.S. (1996). Learning organizations come alive. *Training and Development*, 50(12), 35–45.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices. *Journal of Management Studies*, 39(4), 419–436.
- Goh, S., Richards, G. (1997). Benchmarking learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575–583.
- Hansen, M. T., Nohria, N., Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge. *Harvard Business Review*, 77(2), 106–116.
- Hasson, H., Tafvelin, S., von Thiele Schwarz, U. (2013). Comparing employees and managers' perceptions of organizational learning, health and work performance. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 163–176.
- Hayward, M.L.A. (2002). When do firms learn from their acquisition experience? Evidence from 1990–1995. *Strategic Management Journal*, 23(1), 21–39.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. W: P.C. Nystrom, W.H. Starbuck (red.), *Handbook of organizational design, volume 1* (s. 3–27). Oxford: Oxford University Press.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and literature. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- Hult, G.T., Hurley, R., Giunipero, L., Nichols, E. (2000). Organizational learning in global purchasing: a model and test of internal users and corporate buyers. *Decision Sciences*, 31(2), 293–325.
- Kim, D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37–50.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leonard-Barton, D. (1992). Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development. *Strategic Management Journal*, 13(S1), 111–125.
- Levitt, B., March, J. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319–338.
- Lien, B.Y., Hung, R.Y., Yang B., Li, M. (2006). Is the learning organization a valid concept in the Taiwanese context? *International Journal of Manpower*, 27(2), 189–203.
- Lipshitz R., Friedman V.J., Popper, M. (2007). *Demystifying organizational learning*. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications.
- Mahoney, J. (2005). *Economic foundations of strategy*. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications.
- March, J. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
- Marquardt, M., Reynolds, A. (1994). *Global learning organization. Gaining competitive advantage through continuous learning*. Burr Ridge–New York: Irwin Professional Publishing.
- McDermott, R. (1999). Why Information Technology inspired but cannot deliver knowledge management. *California Management Review*, 41(4), 103–117.
- McGill, M.E., Slocum, J.W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67–79.
- McHargue, S. (2003). Learning for performance in nonprofit organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 196–204.
- Milton, J., Watkins, K. (2003). Professional associations as learning systems: Learning + strategy + action = strategic learning. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 173–181.
- Murray, P., Moses, M. (2005). The centrality of teams in the organizational learning process. *Management Decision*, 43(9), 1186–1202.
- Nonaka, I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1998). *The learning company: a strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Pennings, J.M., Barkema, H., Douma S. (1994). Organizational learning and diversification. *Academy of Management Journal*, 37(3), 608–640.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Prahalad, C.K., Bettis, R.A. (1986). The dominant logic: a new linkage between diversity and performance. *Strategic Management Journal*, 7(6), 485–501.
- Probst, G., Raub, S., Romhardt, K. (2004). *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Quinn, J. (1980). *Strategies for change: logical incrementalism*. Homewood: Irwin.
- Rampersad, H.K. (2004). Learning and unlearning in accordance with organizational change. *Organization Development Journal*, 22(4), 43–60.
- Senge, P.M. (2006). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Sharifirad, M.S. (2011). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32(5–6), 661–676.
- Slater, S., Narver, J. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63–74.
- Song, J.H., Chermack, T.J., Kim, W. (2013). An analysis and synthesis of DLOQ-based learning organization research. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 222–239.

- Song, J.H., Joo, B.B., Chermack, T.J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43–64.
- Stata, R. (1989). Organizational learning – the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63–74.
- Sternberg, R.J. (red.) (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takeuchi, H., Nonaka, I. (1986). The new product development game. *Harvard Business Review*, 64(1), 136–146.
- Teece, D., Pisano, G., Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533.
- Tsang, E.W. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73–89.
- Tushman, M.L., Scanlan, T.J. (1981a). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of Management Journal*, 24(2), 289–305.
- Tushman, M.L., Scanlan, T.J. (1981b). Characteristics and external orientations of boundary spanning individuals. *Academy of Management Journal*, 24(1), 83–98.
- Wagner, R.K., Sternberg, R.J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436–458.
- Walsh, J.P., Ungson, G.R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57–91.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systematic change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (survey)*. Warwick: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. (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.
- Weick, K.E. (1991). The non-traditional quality of organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 116–124.
- Wright, T.P. (1936). Factors affecting the cost of airplanes. *Journal of Aeronautical Sciences*, 3(4), 122–128.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152–162.
- Zhang, D., Zhang Z., Yang, B. (2004). Learning organization in mainland China: Empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. *International Journal of Training and Development*, 8(4), 258–273.
- Zollo, M., Winter, S. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339–351.