

מהם הגורמים המשפיעים על איכות הלמידה הארגונית?

מחקר על האופן שבו התמודדה יחידה מבצעית עם תאונות אימונים העלה תובנות חדשות בנוגע לתהליכים ולמנגנונים שצריך ארגון לקיים כדי שיוכל לנהל תהליך איכותי של הפקת לקחים ושל יישומם

רס"ן ד"ר יעל בן-חורין, סא"ל (מיל') פרופסור רענן ליפשיץ, סא"ל (מיל') ד"ר מיכה פופר

יש מודלים רבים ותיאוריות שונות בתחום הזה. אחת הגישות היישומיות ללמידה ארגונית (Popper & Lipshitz, 2000) קובעת שארגון לומד הוא ארגון שיש בו מנגנוני למידה ותרבות למידה. מנגנוני למידה הם הסדרים ממוסדים, תהליכיים שמעוגנים במבנה הארגון ומאפשרים לארגון לאסוף מידע, לנתחו, לשומו להטמיעו ולהשתמש בו – אם הוא רלוונטי לפעולות הארגון. בהמשך ל־Schein (1983, 1990), המגדיר תרבות ארגונית – בין היתר – במונחים של ערכים, מציינים החוקרים חמישה ערכים מרכזיים המאפיינים ארגון לומד: שקיפות, יושרה, ענייניות, חקרנות ולקיחת אחריות (Lipshitz, 1998; Popper & Lipshitz, Popper & Friedman, 2002).

בצה"ל משתמשים במונח "הפקת לקחים" כדי לתאר את תהליך הלמידה הבסיסי המתרחש באמצעות התחקיר. "הפקת לקחים" בנושא מעסיקה את הצבא ברמות השונות זה זמן רב. בעשר השנים האחרונות נכתב חומר רב בנושא, וניתן להבחין בשימוש רב יותר במונח "למידה ארגונית", המעיד על ניסיון להפוך את תהליכי הפקת הלקחים ללמידה ארגונית משמעותית (למשל, "תפיסת התחקור בתרגילים", חטיבת תוה"ד 1996; "למידה ארגונית", בית ספר לפיתוח מנהיגות, 1996). העבודות המחקריות המעטות שנעשו בצה"ל בתחום הזה הראו שישנן יחידות שבהן קיימים מנגנונים (שהתחקיר הוא העיקרי והידוע שבהם) ותרבות של למידה (דניאל, 1996; רון, 1999

מבוא

למידה ארגונית היא תחום מרכזי בספרות המקצועית ובעולם העבודה ונחקרה רבות ב־20 השנים האחרונות – בעיקר משום שהיא קשורה ליכולת להצליח בעולם התחרותי (Garvin, 1993). הספרות התיאורטית עשירה בהגדרות ללמידה ארגונית. אחת הממצות שבהן היא כדלקמן:

"למידה ארגונית היא תהליך המושתת על ניסיון, שבעטיו מתפתח ידע על הקשר שבין פעולה לתוצאה – ידע שמוטמע לתוך שגרות, משולב בזיכרון הארגוני ומשנה את ההתנהגות הקולקטיבית" (Barnett, 2002). כשם שקיימות הגדרות רבות ללמידה הארגונית, כך



(Lipshitz, Popper & Oz, 1996; Popper & Lipshitz, 1998; העבודות שנעשו בצה"ל, תצפיות שנעשו בתוך הארגון הצבאי וכן תחושות של מפקדים מעידות על כך שבצה"ל מתקיימים תהליכי למידה ארגונית.

אך אף שקיימת תרבות של למידה, ואף שקיימים מנגנונים ללמידה ארגונית (תחקירים, ועדות חקירה שונות), קיימים לא מעט מקרים שבהם הטעויות חוזרות על עצמן, ובפועל אין

למידה, והעובדה הזאת באה לידי ביטוי במאמרים שונים, המביעים ביקורת על הפקת הלקחים בצה"ל (צור, 2001; גונן, 1996, ביקובסקי 1996) ובכתבות בעיתונות (למשל, באירוע שבו נהרגו שלושה חיילים בעין יברוד, "מעריב", 12 בנובמבר 2003). כאשר בודקים מקרים שבהם חזרו על עצמם הטעויות והכשלים, מגלים לעיתים שהלקחים הופקו, שההנחיות ניתנו על-ידי המפקדים ותועדו, ובכל זאת לאורך זמן לא הייתה למידה.

מתוך קריאת הספרות המחקרית העוסקת בתהליכי הפקת לקחים ובכשלים שונים בלמידה הארגונית (Shaw & Perkins, 1991; Garvin, 2000; Argyris, 1983; Huber, 1991) ובעקבות התבוננות בתהליכי הפקת לקחים המתרחשים בפועל, נדמה שהתיאוריות והחומר הכתוב אינם נותנים מענה לכל הגורמים המשפיעים על הלמידה הארגונית. ההשערה הייתה שישנם כנראה גורמים שונים, אולי פחות פורמליים, שיש להם השפעה על איכות הלמידה הארגונית. אפיון והגדרה של הגורמים האלה יכולים לתרום להסברת מקרים של העדר למידה ארגונית. כלומר, כדי לקיים למידה ארגונית איכותית אין די בכך שיהיו מנגנונים של למידה וערכים של למידה (Popper & Lipshitz, 2000), אלא יש צורך בהבחנות יותר מדויקות של התהליכים המתרחשים בארגון. יתר על כן, התיאוריות שנסקרו בתחום הלמידה הארגונית לא נתנו מענה למציאות המורכבת שמאפיינת הפקת לקחים בתוך הצבא. (Fiol & Lyles, 1985; Dodgson, 1991; Senge, 1990; Argyris & Schon, 1978, 1996).

שאלת המחקר הייתה אפוא מהי למידה ארגונית איכותית, ומהם הגורמים המאפיינים אותה. בפועל הייתה הכוונה ללמוד על גורמים שונים המשפיעים על איכות הלמידה הארגונית מתוך תהליכי הפקת לקחים שהתרחשו בפועל.

לצורך ביצוע המחקר נבחרה יחידה צבאית לוחמת. בחלק העיקרי של המחקר נבדקו ארבעה מקרים של למידה ארגונית או - במינוח של היחידה - "תהליכי הפקת לקחים", שהתקיימו ביחידה בעקבות תאונות אימונים. כל המקרים הסתיימו במותם או בפציעתם הקשה של לוחמים. בכל האירועים התקיים הן תהליך פנימי של הפקת לקחים, באמצעות אנשי היחידה עצמה, והן תהליך חיצוני באמצעות ועדת חקירה שאותה מינה

מפקד החיל. חשוב להדגיש: משום שהאירועים שנבחרו למחקר היו תאונות אימונים עם הרוגים ועם פצועים, היה תהליך הפקת הלקחים ארוך יחסית, היו מעורבים בו גורמים שונים מתוך היחידה ומחוצה לה, ומן הסתם הוא היה תהליך "מקסימליסטי" של הפקת לקחים. דווקא משום כך ניתן לבחון באמצעותו את התהליך השלם של הלמידה הארגונית וללמוד על כל הגורמים המאפיינים אותו.

אף שקיימת בצה"ל תרבות של למידה, ואף שקיימים מנגנונים ללמידה ארגונית, קיימים לא מעט מקרים שבהם הטעויות חוזרות על עצמן, ובפועל אין למידה

תוצאות המחקר שיובאו בהמשך מפרטות תשעה גורמים שונים המשפיעים על איכות הלמידה הארגונית, שלא הוזכרו בכלל או שלא הודגשו במידה מספקת בספרות המחקרית. למשל: סגנון המנהיגות של המפקד, האופן שבו מתנהל תהליך הפקת הלקחים, ועדות החקירה השונות החוקרות את האירוע, מידת ההטמעה של הלמידה וכו'. התברר כי שני הגורמים המרכזיים ביותר הם סגנון המנהיגות של המפקד ומידת ההטמעה של הלמידה.

שיטת המחקר

תיאור היחידה

היחידה כוללת גוף לוחם, בית-ספר המכשיר את לוחמי היחידה וגופים תומכי לחימה (תמיכה טכנית, מודיעין וכו'). בשל תחומי העיסוק הייחודיים של היחידה היא זו שמפתחת את עיקרי תורת הלחימה שלה. מהסיבה הזאת תהליכי הפקת הלקחים מבוצעים בתוך היחידה ובאחריותה ולא במסגרת גוף תורת חילי, כפי שקיים ביחידות אחרות.

המחקר נערך תוך שילוב שיטות מחקר איכותיות וכמותיות (ניתוח שאלונים, ראיונות ומסמכים).

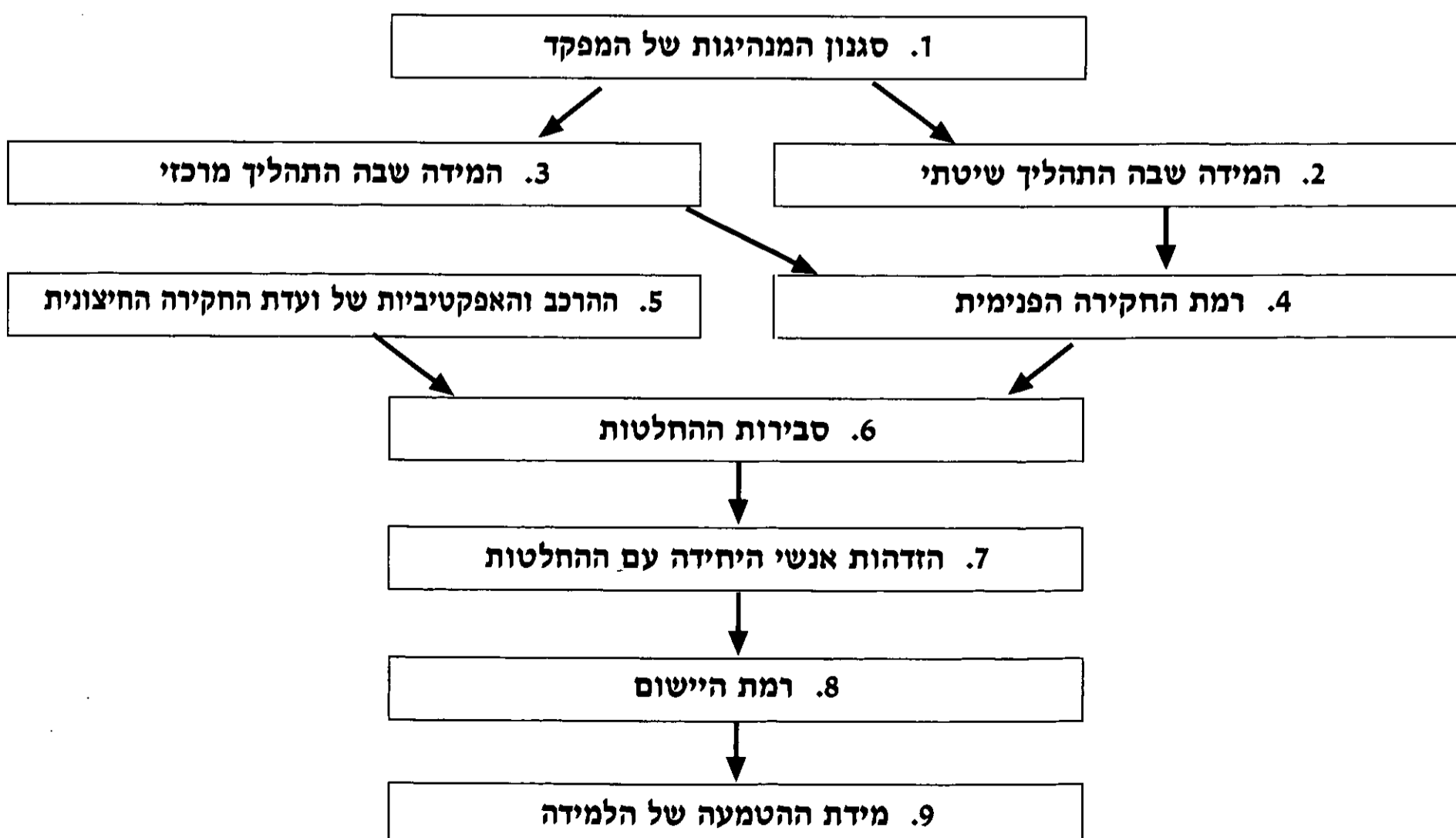
שלבי המחקר

1. בחינת היחידה אם היא ארגון לומד בהתאם לתיאוריות הקיימות. השלב זה כלל העברת שאלון, ראיונות ותצפיות. בתום השלב הזה ניתן היה לקבוע שהיחידה היא ארגון לומד.
2. חקירת תהליך הלמידה הארגונית כפי שמתבצע ביחידה. בשלב הזה בוצעו 19 ראיונות עם קצינים ביחידה שהם גם לוחמים. בתום השלב הזה מופו מנגנוני הלמידה ביחידה (טבלה 1), והתברר כיצד מתבצע בה תהליך הלמידה הארגונית.
3. בחירת אירועים למחקר. כ-31 קצינים שהם גם לוחמים ביחידה (בדרגות סגן עד סא"ל) נתבקשו לציין אירועים, שבעקבותיהם התקיימה, לדעתם, למידה ארגונית איכותית, וכן אירועים, שבעקבותיהם התקיימה למידה ארגונית לא איכותית. מתוך הדוגמאות הרבות נבחרו ארבעה

טבלה 1 : מנגנוני הלמידה

מנגנון	תדירות	הסבר	פונקציה שהתהליך משרת (תרשים מס' 2)
1. תחקיר	בסוף כל אימון, מבצע או תרגיל	מתבצע באופן שגרתי לאחר כל פעילות	איסוף נתונים
2. דו"ח מסכם למבצע או לאימון גדול	לאחר מבצעים, סדרות, תרגילים גדולים	המסמך הוא סיכום של מכלול התחקירים שבוצעו במתכונת מורחבת ומסכמת	מסקנות
3. ועדות מקצועיות להפקת לקחים	מוקמות אד הוק	מוקמות בדרך כלל בעקבות אירוע חריג או כשל הדורשים תהליך נרחב של הפקת לקחים	ניתוח וקבלת החלטות
4. כנס מקצועי בנושא תורת הלחימה	ביוזמת המפקד	כאשר יש הצטברות של אירועים חריגים, או כשנדרש לשנות תו"ל	הטמעה
5. דיונים המוקדשים למעקב אחר סיכומי תחקירים	כ-3-4 פעמים בשנה	מעקב אחר יישום לקחי תחקירים	הטמעה
6. תדריך המציין לקחים מאימונים קודמים	לפני כל אימון ומבצע	לפני כל אימון ומבצע	הטמעה
7. ניתוח אירוע ומורשות קרב	מועברים באופן שוטף	בהדרכה, בכנסים, לאחר אירוע חריג	הטמעה
8. כנסי הטמעת לקחים	כ-3 פעמים בשנה לכלל לוחמי היחידה	בכנס סוקרים אירועים שונים ולקחים שהופקו בעקבותיהם לצורך דיון ובחינה לאחר זמן	הטמעה

תרשים 1 : מודל ללמידה ארגונית איכותית



מקרים (שניים שהם דוגמה ללמידה ארגונית איכותית ושניים שהם דוגמה ללמידה ארגונית שאינה איכותית). ארבעת האירועים נבחרו על סמך השכיחות שבה ציינו אותם הקצינים. (מדובר באירועים שצוינו לפחות שלוש פעמים). כל האירועים שנבחרו למחקר הם תאונות אימונים עם נפגעים (הרוגים ופצועים) שהתרחשו במהלך תשע שנים. תוצאות המחקר אישרו שהקצינים אכן בחרו בדוגמאות טובות הן לתהליכים איכותיים והן לתהליכים לא איכותיים של הפקת לקחים.

4. **ניתוחי אירוע.** עיקר המחקר כלל ניתוח עומק של כל אחד מתהליכי הפקת הלקחים שהתרחשו בעקבות תאונות האימונים והשוואה בין המקרים האלה לצורך אפיון הגורמים השונים המשפיעים על למידה ארגונית איכותית. בכל אחד מארבעת האירועים שנחקרו לעומק מופו כל הקצינים שהיו מעורבים בתהליך הפקת הלקחים: מפקד האימון, מפקד המסגרת, מפקד היחידה, מפקדים שונים שאמונים על תורת הלחימה וכו'. נוסף על כך נאספו כל המסמכים הקשורים לתהליך הפקת הלקחים: תחקירים ברמות השונות, נהלים, סיכומי דיונים שונים, סיכומי ועדות חקירה. בסך הכול רואיינו 26 מפקדים (שישה-שבעה מרואיינים לאירוע). הראיונות בוצעו בהתאם למתכונת קבועה, אך היו גם ראיונות "חצי מובנים", כלומר ראיונות שהחלו בשאלות מוגדרות שנשאלו על-פי המתכונת הקבועה, אך התפתחו לכיוון שאליו הוביל המרואיין. ניתוח האירוע כלל:

- תיאור האירוע וכל הפעולות שהתקיימו אחריו (גם כאלה שהתרחשו שנים לאחר מכן).
- רישום של כל מנגנוני הלמידה שהתקיימו בתהליך הפקת הלקחים מהאירוע.
- ניתוח הגורמים שתרמו לכך שתהליך הלמידה הארגונית היה איכותי או לא איכותי (בהתאם לסוג האירוע).
- שרטוט מפה סיבתית שמתארת את המשתנים שהשפיעו על איכות הלמידה הארגונית בעקבות האירוע הספציפי.

תוצאות המחקר מנגנוני הלמידה ביחידה

טבלה 1 מתארת את מנגנוני הלמידה הקיימים ביחידה על סמך המיפוי שנערך בשלב הראשון של המחקר. העמודה השמאלית בטבלה מציינת את שלב הלמידה הארגונית (שמפורט בתרשים 2) שאותו משרתים מנגנוני הלמידה.

מתוך ארבע המפות הסיבתיות (אחת לכל אירוע) ניתן היה ליצור הן מודל המתאר את הגורמים המביאים ללמידה ארגונית איכותית והן תרשים זרימה של תהליך הלמידה הארגונית האיכותית.

המודל שגובש מכיל תשעה גורמים, שביניהם יש קשרים סיבתיים. הגורמים העליונים במודל הם בסיסיים יותר ומשפיעים על גורמים נוספים, כפי שמראים החיצים. המודל מגדיר את מכלול הגורמים שצריכים להתקיים כדי שתהליך הלמידה הארגונית יהיה איכותי. ככל שישנם יותר גורמים, כך התהליך איכותי יותר. הגורמים האלה צריכים להימצא בכל תהליך של למידה ארגונית. המודל הזה נכון גם לתהליכי למידה מצומצמים יותר, ואפילו לתחקיר בודד, אם כי במקרה כזה לא כל הגורמים רלוונטיים.

פירוט המודל

1. סגנון המנהיגות של המפקד

בספרות כבר הוזכרו הקשר בין סגנון המנהיגות ללמידה ארגונית (Senge, 1990) וחשיבות המנהיג בארגון הלומד (Hoffman & Withers, 1995; Nevis, Dibella & Gould, 1995). מהמחקרים עולה שהמפקד, המוביל את התהליך השלם של הפקת הלקחים, משפיע על תהליך הלמידה הארגונית באמצעות שתי התנהגויות מרכזיות:

♦ **מתן תמיכה למעורבים באירוע.** כאשר מתרחשת תאונת אימונים, ובמיוחד כשישנם הרוגים ופצועים, נמצא הארגון בלחץ ואפילו במשבר. על היחידה מופעלים לחצים כבדים מצד גורמים בכירים בחיל ומחוצה לו, מצד התקשורת וכמובן מצד המשפחות המעורבות. גם בתוך היחידה קיימות תחושות קשות בקרב המעורבים באירוע. מהמחקרים עולה כי לאירועים כאלה, שהתאפיינו בלמידה ארגונית איכותית, היה מכנה משותף: המפקדים היו ערים להשלכות האירועים על המעורבים בהם והעניקו להם תשומת לב מיוחדת, גיבוי וביטחון. במתן גיבוי אין הכוונה לכך שהם הצדיקו את התנהגות הפקודים באותם האירועים או לא נקטו אמצעי ענישה שונים, אלא שהם הבינו את מצבם הרגשי, העניקו להם ביטחון שהאירוע ייחקר בצורה האובייקטיבית ביותר ונמנעו מהאשמות אישיות ומנידוי המעורבים באירוע. באירועים שבהם מפקדים עברו על הוראות או על נהלים היה תפקיד המפקד הממונה עליהם מורכב יותר. מחד היה עליו לגנות את האירוע (ולפעמים להעניש את האשמים) ומאידך אסור היה לו להעביר את התחושה שהמעורבים באירוע הופקרו ונותרו לבדם. במקרים שבהם לא השכילו המפקדים לעשות זאת, היו לכך תוצאות מרחיקות לכת על תהליך הפקת הלקחים וגם על תפקוד היחידה לאחר מכן: העדר תמיכה מצד המפקד השפיע לרעה על מידת הנכונות לקחת אחריות בתהליך הפקת הלקחים ולעיתים גרם למפקדים בכל הרמות להימנע מאוחר יותר מלקחת סיכונים באימונים ואף בלחימה.

♦ **מידת הפתיחות לשינויים.** במהלך תהליך הפקת

הלקחים מעלים גורמים שונים רעיונות רבים. מפקדים שהביעו חוסר פתיחות לשינויים והתנגדות לתהליכי שינוי וחדשנות מנעו למידה והשתפרות של היחידה גם כאשר תהליך הפקת הלקחים העיד על כך שנדרשים שינויים. פתיחותו של המפקד לשינויים ויכולתו לקבל ולעודד חדשנות ושינויים בארגון הבטיחו שהוא יאמץ את הלקחים שהועלו בתהליך הפקת הלקחים (בהנחה שהם הופקו בצורה מושכלת) ויתרגם אותם להחלטות ולנהלים חדשים. מחקרים קודמים מחזקים את ממצאי המחקר הנוכחי וקובעים שחדשנות היא גורם חשוב ביצירת ארגון לומד (Garvin, 2000; Shaw & Perkins, 1991).

2. המידה שבה תהליך הלמידה שיטתי

כשמדברים על תהליך של למידה ארגונית שיטתית, הכוונה היא שקיימת שיטה סדורה שלפיה מתנהל תהליך הפקת הלקחים, ושהתהליך מתבצע באופן שניתן להגדירו ולעקוב אחריו. את תהליך הפקת הלקחים ניהלו בכל האירועים מפקד היחידה ומפקדי המשנה שלו. דבר זה נבע מכך שמדובר היה בתאונות אימונים עם הרוגים – אירועים הדורשים תשומת לב והתייחסות מצד מפקדים בכירים. בגלל חומרת האירועים היו היקפי החקירה והלמידה נרחבים יחסית. רוב המפקדים בחרו להתמודד עם היקף הלמידה הנרחב באמצעות הקמת ועדות מקצועיות שונות (תת-ועדות) שהתמקדו בתחומים שונים.

♦ **המידה שבה תהליך הלמידה הארגונית סדור.** תהליכים של למידה ארגונית, שלדעת המפקדים היו איכותיים, התאפיינו במבנה הגיוני, ובדרך כלל השלבים השונים הותוו כבר בהתחלה. מתוך האירועים שאופיינו בלמידה ארגונית באיכות גבוהה ניתן להציע מודל של למידה ארגונית, המפרט את השלבים השונים שנראה כי היו מועילים לתהליך (תרשים 2). תהליך הלמידה הארגונית המוצע מתאר תחקירים ראשוניים, "ועדת על", שהובילה את תהליך הפקת הלקחים ובה העמיקו בנושאים שעלו מהתחקירים, וועדות משנה שבהן היו דיונים בנושאים ממוקדים. בכל אירועי הפקת הלקחים נעשה שימוש בסוגים שונים של מנגנונים כפי שמתואר בטבלה 1.

♦ **הפרדה בין שלב איסוף הנתונים (תחקיר) לשלב הניתוח וקבלת ההחלטות (הפקת הלקחים).** בתהליך הפקת הלקחים חשוב להפריד בין איסוף הנתונים לבין ניתוחם והפקת הלקחים. ההפרדה הזאת נכונה במיוחד באירועים מורכבים, שבהם

פעלו משתנים רבים, או כאשר נדרשת חקירה מקיפה של האירוע. בתהליכים שהתאפיינו בהפקה איכותית של לקחים ניתן היה למצוא עדות לכל שלבי הלמידה הארגונית המופיעים בתיאוריה. מדובר בשלבים הבאים: שלב הפעולה, שלב התוצאה, שלב החשיבה והניתוח, שלב התובנות והטמעת התובנות לתוך האמונות והנהלים הארגוניים (Shaw & Perkins, 1991). באירועים האלה הייתה הפרדה גדולה יותר בין החלקים השונים ובעיקר בין שלב איסוף הנתונים לבין שלב המסקנות, שלב הניתוח ושלב קבלת ההחלטות. ההפרדה בין השלבים האלה איפשרה למפקדים לקבל תמונה שלמה ומקיפה של כל הנתונים, לפני שהם ניתחו אותם וקיבלו החלטות בנוגע אליהם. באירועים שהתאפיינו בלמידה ארגונית פחות איכותית היו שלבי המסקנות, הניתוח וקבלת ההחלטות משותפים – דבר שמעיד על כך שההחלטות התקבלו די מהר, ובדרך כלל כבר בסיכום התחקיר היחידתי. הצורך להפריד בין שלב איסוף הנתונים לשלב הניתוח שלהם או – כפי שמתואר במונחים צבאיים – בין שלב התחקיר לשלב הפקת הלקחים, מוזכר גם במאמרים נוספים (צור, 2001; גונן, 1996; ביקובסקי, 1996). ממצאי המחקר עולה כי ההמלצה הזאת יושמה באירועים שהתאפיינו באיכות למידה גבוהה.

באירועים שבהם הלמידה הארגונית הייתה איכותית, הוגדרה הפקת הלקחים כ"תהליך" או כ"פרויקט", הייתה נושא מרכזי, וניתנה לה תשומת לב רבה

3. המידה שבה תהליך הלמידה היה מרכזי.

מרכזיותו של תהליך הפקת הלקחים הספציפי בארגון מושפעת בראש ובראשונה מהמידה שבה נושא הלמידה קשור לתהליכי הליבה בארגון (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002). ככל שתהליך הלמידה קשור לתהליכים מרכזיים יותר בארגון, כך הוא כמובן יהיה מרכזי יותר. חומרת התוצאה משפיעה אף היא על מידת המרכזיות של תהליך הפקת הלקחים, ובאירוע עם פצועים או הרוגים יהיה העיסוק בהפקת הלקחים רב יותר. גם כשמדובר בלמידה הקשורה לתהליכי הליבה בארגון לא בהכרח יהיה תהליך הלמידה הארגונית מרכזי, ונדרשת לצורך כך הובלה של המפקדים. באירועים שבהם הלמידה הארגונית הייתה איכותית, הוגדרה הפקת הלקחים כ"תהליך" או כ"פרויקט", הייתה נושא מרכזי, וניתנה לה תשומת לב רבה. הפיכת הלמידה הארגונית למרכזית ביחידה הפנתה את תשומת ליבם של הלוחמים לכך שמתנהל "תהליך". הם יכלו לעקוב אחריו – דבר שהקל על מימושן ועל הטמעתן של ההחלטות מאוחר יותר, ובכך תרומתו לאיכות הלמידה הארגונית.

רמת החקירה של מנגנוני הלמידה השונים, שנעשה בהם שימוש בתהליך הפקת הלקחים (תחקירים וועדות שונות להפקת לקחים), מושפעת מכמה דברים:

◆ **ערכי למידה.** המחקר הנוכחי וכן מחקרים קודמים העלו כי ישנם כמה ערכים בסיסיים שחיוניים ללמידה ארגונית איכותית. מדובר בראש ובראשונה בשקיפות נתונים, באמינות (Ron, Lipshitz & Popper, 2002; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002) ובפתיחות לדעות שונות (Nevis, DiBella & Elmes & Kasouf, 1995; Gould, 1995). באירועים שהתאפיינו בלמידה ארגונית באיכות נמוכה ניתן היה למצוא עדויות להעדר פתיחות של המפקדים הבכירים לדעות של גורמים מתוך היחידה ומחוצה לה. העדר פתיחות גורם בסופו של דבר לאנשים להימנע מלהשמיע את דעתם.

◆ **ביטחון פסיכולוגי והאווירה בזמן הלמידה הארגונית.** במחקר הנוכחי נמצא שלאווירה הנוצרת במהלך הלמידה הארגונית יש השפעה רבה על הרמה ועל האופן שבהם יחקרו האירועים. הממצא הזה מופיע גם במחקריהם של חוקרים אחרים (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002; DeLong & Fahey, 2000). המפקדים שהובילו תהליכי הפקת לקחים באיכות גבוהה – גם של אירועים מורכבים וטעונים – השכילו ליצור אווירה עניינית המאפשרת העמקה ולמידה. אווירה כזאת נוצרת באמצעות טון הדיבור של המפקדים, מידת הסבלנות שהם מגלים והיכולת שלהם ליצור תחושת ביטחון בזמן התחקירים. מתוך האירועים ניתן היה ללמוד שגם אם ערך האמינות היה מושרש ביחידה, הרי ברגע שקיימות אווירה לא נעימה ותחושה ש"מחפשים אשמים" באירוע הספציפי, הדבר משפיע על האנשים ועל מוכנותם לקחת על עצמם אחריות, ואפילו הערך של אמירת אמת כבר אינו כל כך חד-משמעי. ניתן היה למצוא לכך עדות בפרוטוקולים של התחקירים בביטויי התגוננות, בתשובות קצרות נטולות "צבע" ולעיתים אף בהימנעות מהצגת תמונה שלמה ומורכבת. כלומר, גם אם קיים ביחידה ערך האמינות, לאווירה הספציפית בזמן תהליך הלמידה יש השפעה על איכות התהליך.

◆ **חקרנות, עומק הנושאים הנלמדים והיקפם.** חקירה מקיפה משמעותה בדיקה נרחבת של הליקויים באירוע. ככל שהחקירה מעמיקה יותר, כך גדלים הסיכויים שאפשר יהיה להתחקות אחרי שורשי הבעיות ולפתור אותן. באירועים שבהם הלמידה הארגונית הייתה באיכות גבוהה, הסתמכו

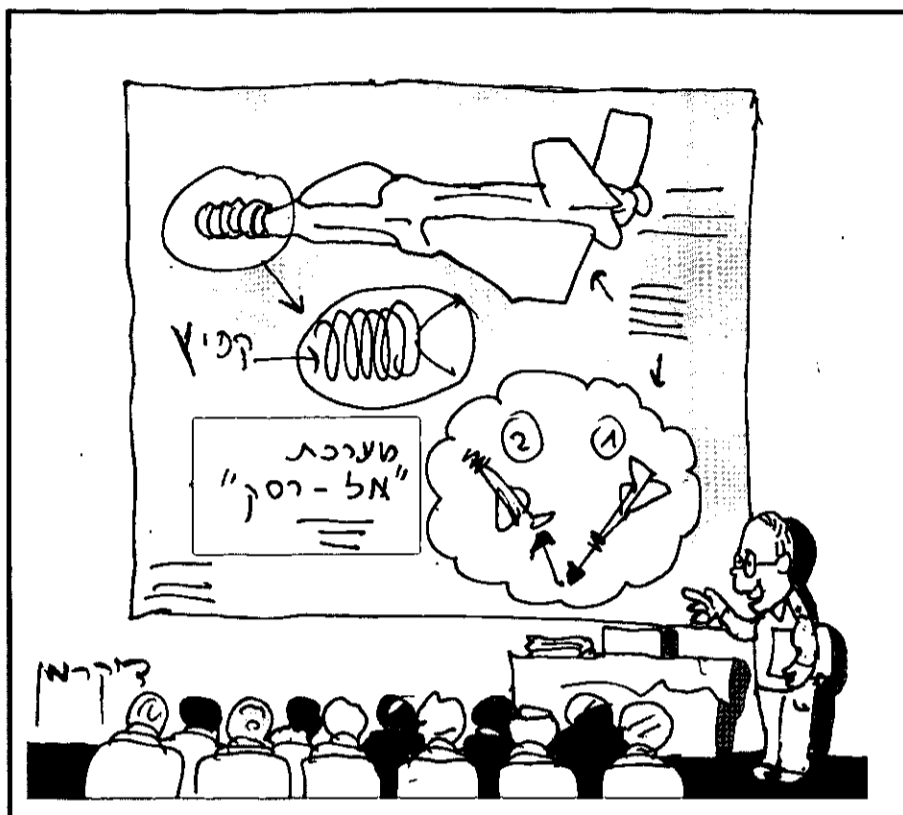
הוועדות להפקת לקחים על ממצאי התחקירים וניצלו את שלב ניתוח הנתונים ללימוד מעמיק של מקור הליקויים. חשיבות החקירה המעמיקה בתהליך הלמידה הארגונית הוזכרה גם בספרות המחקרית (Garvin, 2000; Shaw & Perkins, 1991) וערך החקרנות צוין כאחד החשובים ביותר בתרבות של למידה (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002). היכולת לנהל חקירה מעמיקה אינה מובנת מאליה. היא מושפעת מהמגבלות הקוגניטיביות של המשתתפים (Simon, 1976) ומהלחצים שמפעילים עליהם גורמים שונים להחליט ולפעול במהירות (Shaw & Perkins, 1995; Elmes & Kassouf, 1991). הלחץ להחליט ולפעול במהירות איפיון גם את האירועים שהיו במוקד המחקר הזה. באירועים שהתאפיינו בלמידה באיכות גבוהה השכילו המפקדים להתמודד עם הלחצים ולפעול באופן הבא: הם החליטו במהירות על נושאים שיש להם השלכה על המשך הפעילות, ובהמשך דנו בשאר הנושאים ואף חזרו לדון בנושאים שבנוגע אליהם כבר התקבלו החלטות בשלב הראשון.

5. מקצועיות והאפקטיביות של ועדת חקירה חיצונית

בכל תהליכי הפקת הלקחים נעשה שימוש בוועדות חקירה חיצוניות (שחבריהן אינם חלק מהיחידה), שמונו על-ידי מפקד החיל והיו חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה הארגונית שהתרחש בתוך היחידה. ניתן היה לראות שעם השנים הלכה וגדלה השפעתן של ועדות החקירה החיצוניות. נמצאו שני משתנים מרכזיים שהשפעתם הייתה רבה על האפקטיביות של ועדות החקירה החיצוניות:

◆ **הרכב ועדת החקירה.** הרכב הוועדה השפיע רבות על המידה שבה היא נתפסה כאובייקטיבית וכמקצועית. לוועדת חקירה ממנים בדרך כלל אנשי צבא שאינם משרתים באותו זמן ביחידה הנחקרת, אך שיש להם זיקה לתחום המקצועי שבו עוסקת היחידה. כאשר מדובר ביחידות שתחום עיסוקן ייחודי, ישנו מבחר מצומצם של חברי ועדה פוטנציאליים, ולכן נבחרים לעיתים אנשים שיש להם עדיין זיקה לאותה יחידה או למפקדים ביחידה. ברגע שחברי הוועדה אינם נתפסים כאובייקטיביים כלפי היחידה או כלפי המפקדים שלה, מתקבלות החלטותיה באותה היחידה בספקנות רבה. באופן דומה, גם כאשר נבחרים לוועדה מפקדים שאינם נתפסים כבעלי ידע מקצועי בתחום, יתקבלו מסקנותיהם בחוסר אמון. במחקר נמצא שכאשר ועדת החקירה נתפסה כלא אובייקטיבית או כלא מקצועית, הייתה הנכונות של היחידה לאמץ את מסקנותיה קטנה יותר. אם היא נדרשה ליישמן, הרי היא עשתה

באירועים שבהם הלמידה הארגונית היתה איכותית עירבו המפקדים את הלוחמים בשלבים השונים של תהליך הפקת הלקחים. בכך הם גם ניצלו את ניסיונם וגם גרמו להם לתחושת מעורבות. כתוצאה מכך הייתה רמת ההזדהות שלהם עם ההחלטות גבוהה יותר.



8. רמת היישום

שלב היישום בא לידי ביטוי בתיעוד ההנחיות החדשות ובהעברתן לדרג המבצע ולגורמים המכשירים או, כדברי המרואיינים, "לשטח". בכל ארבעת תהליכי הפקת הלקחים שנחקרו ניתן היה לראות שהמפקדים הקפידו על יישום פורמלי של השינויים הלכה למעשה (למשל בתוכניות ההדרכה) ועל רישום השינויים בספרות היחידה, גם אם בסופו של דבר השינויים לא נשמרו לאורך זמן. במילים אחרות: יש צורך להבדיל בין יישום לטווח קצר לבין יישום לאורך זמן (הטמעה). מפקדים שהבינו את המשמעות של יישום אמיתי של ההחלטות הקימו מנגנוני בקרה שהבטיחו את היישום לאורך זמן. מפקדים אחרים ראו ביישום המיידית של ההחלטות עדות לביצוע השינוי ולהטמעת הלקחים ולא קיימו תהליכי בקרה והטמעה לאורך זמן. ייתכן שמפקדים שמו דגש על היישום המיידית מתוך רצון להתקדם הלאה, לחזור לפעילות שגרתית ביחידה והסתפקו ביישום המהיר והמיידית של ההחלטות כעדות להטמעת הלקחים.

9. מידת ההטמעה של הלמידה

ההטמעה מתייחסת לפעולות שהארגון מבצע לאורך זמן כדי לשמר את ההנחיות החדשות. הפעולות הראשונות שבוצעו כדי ללמד את הלוחמים את הנהלים החדשים הן פעולות יישום. פעולות שבוצעו לאחר מכן ולאורך זמן הן פעולות הטמעה.

זאת לטווח קצר בלבד, ובמשך הזמן היא לא הקפידה על יישומן.

♦ **חקרונות.** גם ועדת החקירה החיצונית – כמו ועדת החקירה הפנימית – נדרשת להפגין חקרונות. במקרים רבים נקלעות ועדות החקירה ללחץ זמן, משום שהן נדרשות להפיק במהירות לקחים. באירועים שנבדקו במחקר הנוכחי עבדו ועדות החקירה החיצוניות בין שלושה לעשרה ימים. רוב הזמן הזה הוקדש לגביית עדויות. ככל שהוועדות העמיקו וגילו חקרונות רבה יותר, כך היו הלקחים שהפיקו איכותיים יותר. ראוי לציין שהיו מקרים שבהם הנפיקו ועדות החקירה דו"חות לא ממצים – לעיתים בשל מחסור בזמן ופעמים אחרות בשל לחצים שונים שהופעלו על הוועדות ומנעו חקירה מעמיקה.

6. סבירות ההחלטות

הפרמטר "סבירות ההחלטות" מתייחס למידה שבה ההחלטות שהתקבלו בתהליך הלמידה הארגונית נתפסות כמתקבלות על הדעת וכניתנות לביצוע. המחקר הנוכחי העלה כי ככל שההחלטות היו סבירות יותר, כך היה תהליך הלמידה הארגונית איכותי יותר. החלטה טובה או סבירה היא ההחלטה ש"קל להסביר אותה ולהצדיק אותה בפני עצמך ובפני אחרים" (Slovic, Fischhoff, B. & Lichtenstein, S. 1977). ומה גרם לאנשים לקבוע שההחלטות שהתקבלו לא היו סבירות? לעיתים הייתה זו התוצאה עצמה, ולעיתים היה זה התהליך שבו התקבלה ההחלטה. תוצאה הוגדרה לא סבירה אם לא פתרה את הבעיה האמיתית או לא יכלה למנוע את הישנות הטעות. התהליך נתפס כלקוי כאשר ההחלטות התקבלו בפזיזות, ללא שקילת אלטרנטיבות וכו'. כאשר קציני היחידה סברו שהתקבלו החלטות סבירות, הן יושמו לרוב לאורך זמן.

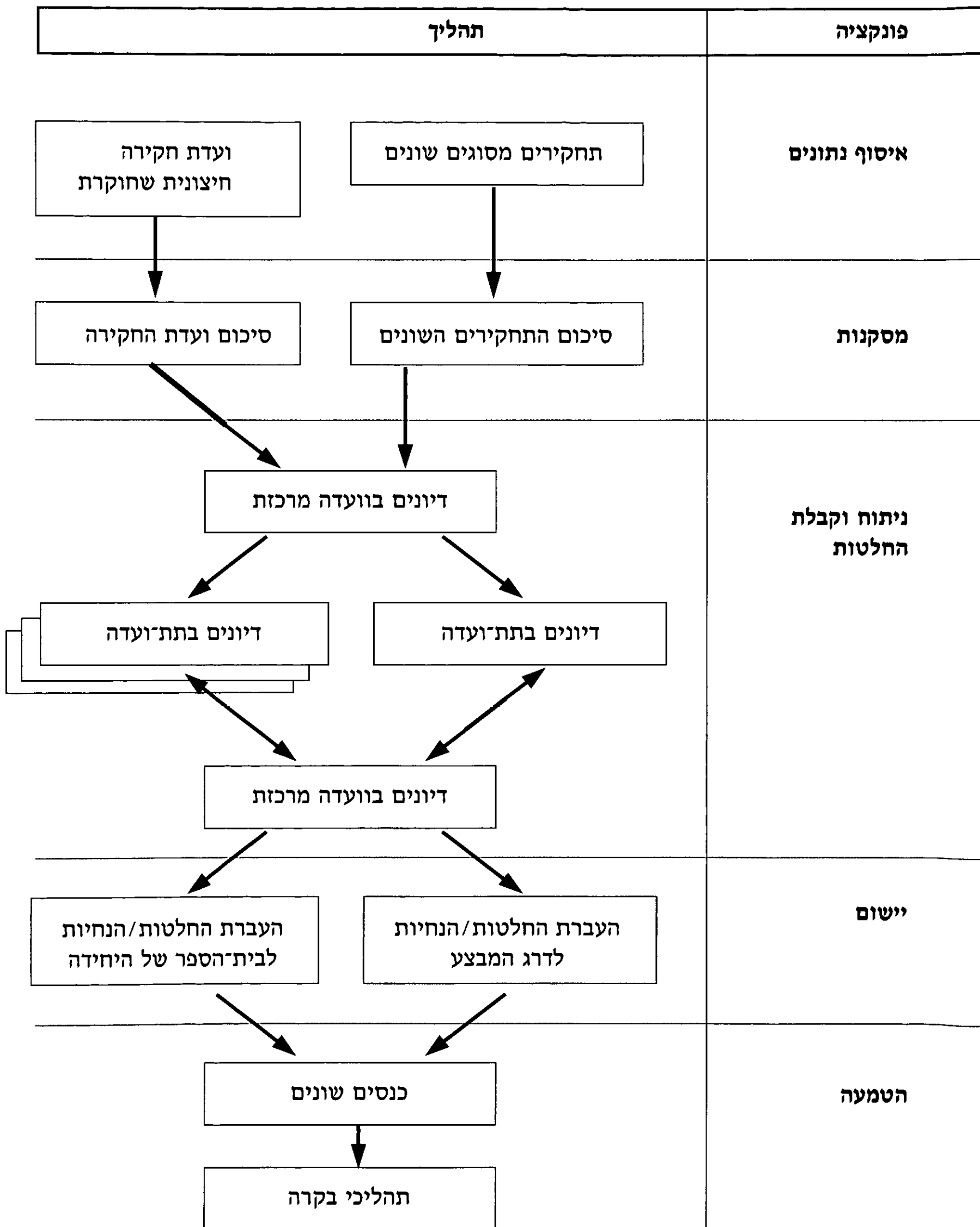
7. הזדהות אנשי היחידה עם ההחלטות

ההזדהות המעשית של הלוחמים בארגון עם המסקנות ועם הלקחים מתהליך הלמידה הארגונית הייתה חשובה ביותר. באירועים שבהם הלמידה הארגונית הייתה באיכות נמוכה לא יושמו בסופו של דבר הלקחים לאורך זמן, משום שהלוחמים הפגינו חוסר אמון בנהלים החדשים. מתברר שגם בארגון צבאי היררכי, שבו יכול המפקד לקבל החלטות ולהורות על יישומן בפקודה, הן לא יבוצעו לאורך זמן, אם הלוחמים אינם מזדהים איתן. במיוחד יימנעו הלוחמים מביצוען כאשר הם נמצאים לבד או ללא פיקוח. בבסיס הלמידה הארגונית האיכותית היה תמיד האמון של הלוחמים בהחלטות שהתקבלו. ניתן להגביר את אמון הלוחמים בהחלטות שמתקבלות על-ידי עירובם בתהליכי הפקת הלקחים. ואכן

ההטמעה היא למעשה "השורה התחתונה" של תהליך הלמידה, והיא הקובעת אם התרחשה בפועל למידה ארגונית או לא. מתוצאות המחקר ניתן לראות שעל מנת שתהיה הטמעה של למידה החדשה לאורך זמן (שינוי בדפוסי הפעולה, שינוי בערכים וכו') צריך קודם

כול שיהיה יישום של החלטות או של השינויים בטווח המידי לאחר הסקת המסקנות. כפי שעולה מהמודל (תרשים 1) - כדי שאנשי היחידה יישמו את החלטות גם לאורך זמן, הם צריכים להזדהות איתן (בהנחה שלא ניתן לבצע בקרה צמודה על יישום כל הנהלים לאורך

תרשים 2: תהליך הלמידה הארגונית האיכותית



השניים). ההזדהות הזאת – כפי שכבר הודגש – מושפעת, בין היתר, מסבירות ההחלטות ומשיתוף אנשי היחידה בתהליך קבלת ההחלטות. כלומר, תתרחש הטמעה לאורך זמן, אם השינויים שעליהם הוחלט יהיו בתודעת אנשי היחידה וחלק מהתרבות או מדפוסי הפעולה המקובלים בארגון. מממצאי המחקר ניתן אפוא ללמוד שהטמעת הלמידה אינה מובנת מאליה ומצריכה מאמצים ופעולות אקטיביות מצד מפקדים לשימור הלקחים בתודעה ובהתנהגות של האנשים. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי במנגנוני בקרה לאורך זמן, בקיום כנסים שונים וגם, כאמור, בקיומו של זיכרון ארגוני (שהוא אלמנט פסיבי יותר) (Huber, 1991). מחקרים קודמים כבר ציינו שהידע הארגוני יכול להישמר בדרכים מגוונות: במסמכים, בנהלים, במבנה החברתי והפיזי של הארגונים, בתרבות, בסיפורים של הארגון ובתפיסות משותפות "כיצד הדברים מתבצעים כאן" (Levitt & March, 1988). ניתן היה למצוא עדויות לכל אלה גם במחקר הנוכחי.

המסקנה היא אפוא שהטמעת לקחי הלמידה מותנית ביישום מוצלח של הלקחים מייד לאחר האירוע. אולם ביישום לבדו אין די, וכדי שתתאפשר הטמעה לאורך זמן נדרשות גם פעולות אקטיביות, מכוונות וממוקדות מצד המפקדים.

דיון וסיכום

במחקר הזה נחקרו ארבע תאונות אימונים, שבעקבותיהן התרחשו תהליכי הפקת לקחים. קציני היחידה העידו כי שניים מהתהליכים האלה הסתיימו בלמידה ארגונית איכותית, וששני התהליכים האחרים הסתיימו בלמידה ארגונית שאינה איכותית. מתוך ניתוחי האירועים גובש מודל המתאר את הגורמים המביאים ללמידה ארגונית איכותית. תשעת הגורמים תוארו בתרשים 1 ופורטו בתוצאות המחקר. בתרשים 2 מתואר תהליך של למידה ארגונית איכותית הניתן ליישום בתהליכי הפקת לקחים. המודל המוצע מגדיר למעשה מהם הגורמים שיש לבחון כשמתבוננים בתהליך של למידה ארגונית, והוא יכול לשמש כמנחה לניהול תהליכי למידה ארגונית או הפקת לקחים בצה"ל. את איכותה של הלמידה הארגונית באירוע ספציפי קובעים מספר גורמי הלמידה (סגנון המנהיגות, מידת ההטמעה וכו' - ראו תרשים 1) הבאים לידי ביטוי באירוע, וככל שגורמים רבים יותר באים לידי ביטוי, כך הלמידה היא יותר איכותית. במחקר הנוכחי הייתה הקביעה אם התקיים גורם-איכות זה או אחר תלויה במדדים איכותיים (ראיונות, ניתוח מסמכים, דו"חות של ועדות חקירה), אך ניתן בהמשך לפתח גם מדדים כמותיים לחלק מהגורמים שבמודל.

בבסיס המודל שהתגבש בתום המחקר מונחת התפיסה שניתן לתאר את הלמידה הארגונית כרצף שקצהו האחד העדר למידה ארגונית ובקצהו האחר למידה

ארגונית איכותית. מכאן שארגון יכול ללמוד בצורה איכותית יותר או פחות, ויכולים להיות הבדלים באיכות הלמידה במקרים שונים באותו ארגון וכמובן בין ארגון לארגון. התפיסה הזאת היא בבחינת חידוש ונוגדת את הנחת היסוד הקיימת בספרות המחקרית, ולפיה נחלקים הארגונים ל"לומדים" ול"לא לומדים".

המודל שגובש מתאר גורמים שונים הקובעים את איכות הלמידה – גורמים שהם פחות פורמליים ויותר חברתיים ובינ-אישיים, כגון סגנון המנהיגות של המפקד, הזדהות האנשים עם ההחלטות וכו'. מאחר שמדובר בגורמים שהם פחות פורמליים ומבניים, ניתן להבין מדוע ניתן להם עד היום פחות דגש (לעיתים הם אף לא הוזכרו כלל) בספרות המחקרית ובארגונים עצמם.

המודל מדגיש שני גורמים עיקריים הקובעים את איכות הלמידה הארגונית: סגנון המנהיגות של המפקד המוביל את תהליך הלמידה ומידת ההטמעה של הלקחים. על חשיבות המנהיגות כבר נכתב רבות – גם בהקשר של למידה ארגונית (Senge, 1990). נמצא ששתי ההתנהגויות הפיקודיות המשפיעות ביותר על הלמידה הארגונית הן מידת התמיכה והביטחון שנותן המפקד למעורבים באירוע ומידת פתיחותו לשינויים. סגנון המנהיגות של המפקד הוא גורם בסיסי במודל, והוא משפיע למעשה על כל הגורמים האחרים. למשל, נמצא שסגנון המנהיגות של המפקד משפיע גם על ערכיו הבסיסיים של הארגון כגון אמינות.

באשר לגורם השני – ההטמעה (כלומר יישום הלקחים לאורך זמן) – זו באה לידי ביטוי באי-הישנות הטעות, וניתן לראות בה את המבחן האמיתי של הלמידה הארגונית. אף שבספרות המחקרית ישנה התייחסות לשינויים המתחוללים בארגון בעקבות הלמידה, הרי לא ניתן בספרות הזאת דגש מספיק חזק להטמעה ולצורך לקיים את המסקנות ולשמר את ממצאי הלמידה לאורך זמן. בספרות העוסקת בלמידה הארגונית מובאות אינדיקציות שונות להתרחשותה של למידה ארגונית: שליטה בטכנולוגיה חדשה בקרב עובדים במפעל (Eppel, Argote & Devadas, 1991), עדות לקיומה של התפתחות קוגניטיבית כפי שבאה לידי ביטוי בתיאוריות הפעולה של הארגון (Argyris & Schon, 1978), פרשנות משותפת (Daft & Weick, 1984), רכישת ידע והפצתו (Huber, 1991), קיומם של מיתוסים ושל סאגות (Hedberg, 1981) ושל זיכרון ארגוני (Walsh & Ungson, 1991). אף שגם במחקר הנוכחי הייתה עדות ל"זיכרון ארגוני", הרי ההטמעה תוארה באמצעות פעולות מעשיות ואקטיביות שמבצעת היחידה לאורך זמן כדי לשמר את הלקחים, כגון קיום כנסים שונים, ביקורות, בקרה של המפקדים, ניתוחי אירוע וכו'. ישנם מקרים שבהם מסתפקים המפקדים בשימור הידע בספרות ובגיבוש נהלים ומשקיעים פחות ברענון הנהלים החדשים ובלמידה החדשה באופן אקטיבי. במקרים האלה הלקחים לרוב לא נשמרים בתודעה של אנשי היחידה, והלמידה

- Organizations: The Design and Implementation of Organizational Learning Mechanisms", *Journal of Applied Behavioral Science*, 32 (3), 1996, 292
- Lipshitz, R., Popper, M. & Friedman, V. A., "Multi Facet Model of Organizational Learning", *Journal of Applied Behavioral Science*, 38, 2002, 78-98
- March, J. G. & Olsen, J. P., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Norway, Universitetsforlaget, 1976
- Nevis, D., Dibella, A. J. & Gould, J. M., "Understanding Organizations as Learning Systems", *Sloan Management Review*, 36, 1995, 73-85
- Popper, M. & Lipshitz, R., "Organizational Learning Mechanisms: A Structural and Cultural Approach To Organizational Learning", *Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 1998, 161-178
- Popper, M. & Lipshitz, R., (2000). "Organizational Learning: Mechanisms, Culture and Feasibility", *Journal of Management Learning*, 31, 2000, 181-196
- Popper, M. & Lipshitz, R., "Installing Mechanisms and Instilling Values: The Role of Leaders in Organizational Learning", *The Learning Organization*, 7 (3), 2000b, 135-144
- Ron, N., Lipshitz, R. & Popper, M., *Post Flight Reviews in a F-16 Fight Squadron: An Application of a Multi-Facet Model of Organizational Learning*, Submitted for press, 2002
- Schein, E. H., "Organizational Culture", *American Psychologist*, 45, 1990, 109-119
- Senge, P. *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organizations*, London, Century Business, 1990
- Shaw, R. B. & Perkins, D. N., "Teaching Organizations to Learn", *Organization Development Journal*, 9 (4), 1991, 1-12
- Simon, H. *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Process in Administrative Organization*, New York, Free Press, 1976
- Simon, H. A., "Bounded Rationality and Organizational Learning", *Organization Science*, 2, 1991, 125-132
- Slovic, P., Fischhoff, B. & Lichtenstein, S., "Cognitive Process and Societal Talking", In Jungermann & Zeeuw (Eds.), *Decision Making and Change in Human Affairs*, Dordrecht, Reidel, 1977
- Walsh, J. P. & Ungson, G. R., "Organizational Memory", *Academy of Management Review*, 16 (1), 1991, 57-91

הארגונית אינה איכותית.

תהליך הלמידה הארגונית המתואר בתרשים 2 יכול לשמש דוגמה לאופן שבו צריך לקיים תהליך איכותי של למידה ארגונית. תהליך כזה שם דגש על הפרדה בין שלושה שלבים: שלב איסוף הנתונים, שלב הניתוח וקבלת ההחלטות ושלב היישום וההטמעה. לסיכום, המאמר מתאר אילו תהליכים ומנגנונים צריכים להתקיים בארגון כדי שהלמידה בו תהיה איכותית. בכך הוא בעצם מציע דרך ללמידה ארגונית איכותית.

סקורות

- ביקובסקי ע', "תחקיר ולא חקירה", למידה ארגונית, תחקיר והפקת לקחים, בית הספר לפיתוח מנהיגות, 1996, עמ' 45-52
- גונן א', "למידה ארגונית בצה"ל במערך הלוחם - מכשלות וקשיי יישום", למידה ארגונית, תחקיר והפקת לקחים, בית הספר לפיתוח מנהיגות, 1996, עמ' 14-26
- דניאל ע', השפעת תחקיר כישלונות והצלחות על רמת המורכבות של המודל המנטלי ועל הביצוע בהתנסויות חזרות, אוניברסיטת תל-אביב, 1996
- צור י', "האם השכיל צה"ל להפיק את לקחי מלחמותיו וליישם?" מערכות, 2001, 379-378, עמ' 12-19
- רון נ', תחקיר בטייסת קרב בחיל האוויר - חקר מקרה של למידה ארגונית, אוניברסיטת חיפה, 1999
- Argyris, C., "Action Science and Intervention", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 1983, 115-140
- Argyris, C. & Schon, D.A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA, Addison Wesley, 1978
- Argyris, C. & Schon, D.A., *Organizational Learning 2: Theory, Method and Practice*, Reading, MA, Addison Wesley, 1996
- Barnett, C. K., *Rethinking Organizational Learning Theories: A Review and Synthesis of the Primary Literature*, Working Paper, Whitemore School of Business and Economics, University of New Hampshire, 2002
- Daft, R. L. & Weick, K. E., "Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems", *Academy of Management Review*, 9 (2), 1984, 284-295
- DeLong, D. W., Fahey, L., (2000). "Diagnosing Cultural Barriers to Knowledge Management", *Academy of Management Executive*, 14 (4), 2000, 113-127
- Dodgson, M., "Technology Learning, Technology Strategy and Competitive Pressures", *British Journal of Management*, 2, 1991, 133-149
- Elmes, M.b. & Kasouf, C. J., "Knowledge Workers and Organizational Learning: Narratives from Biotechnology", *Management Learning*, 26, 1995, 403-422
- Epple, D., Argote, L. & Devadas, R., "Organizational Learning Curves: A Method for Investigating Intra Plant Transfer of Knowledge Acquired through Learning by Doing", *Organization Science*, 2 (1), 1991, 58-63
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A., "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, 10 (4), 1985, 803-813
- Garvin, D. A., *Learning in Action*, Harvard Press, 2000
- Garvin, D. A., "Building a Learning Organization", *Harvard Business Review*, 71 (4), 1993, 78-91
- Hedberg, B., "How Organizations Learn and Unlearn", in C. P. Wystorm & W. T. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, 1, Oxford, Oxford University Press, 1981
- Hoffmann, F. & Withers, B., "Shared Values: Nutrients for Learning" in Chawla, S. & Renesch, J. (Eds), *Learning Organizations*, Portland, Productivity Press, 1995
- Huber, G. P., "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organization Science*, 2 (1), 1991, 88-115
- Levitt, B. & March, J. G., "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, 14, 1988, 319-340
- Lipshitz, R., Popper, M. & Oz, S., "Building Learning

