

השפעת המנהיגות על הלמידה הארגונית

ככל שהמנהלים או המפקדים עושים שימוש רב יותר בסמכות פורמלית ובכוח, כך קטנה הייתכנות ללמידה ארגונית בגופים שעליהם הם מופקדים, וככל שגדל השימוש בהשפעה בין-אישית, כך גדלים הסיכויים להשגת למידה ארגונית אפקטיבית

ד"ר סא"ל (מיל') מיכה פופר
ד"ר סא"ל (מיל') רענן ליפשיץ

קיימת הסכמה רחבה בקרב מומחים וטייסים בעולם, ולפיה אחת הסיבות המרכזיות לאיכות המבצעת של חיל האוויר הישראלי היא קיומו של תחקיר לאחר טיסה. כפי שתאר זאת אחד מבכירי הטייסים:

"התחקיר המבצעי – זה המתרחש דקות ספורות לאחר נחיתת המטוסים – הוא לב האיכות של חיל האוויר הישראלי. היכולת

לעמוד לפני הטייסים האחרים, לחשוף את הטעויות ללא הבדל של דרגה – יכולת זו היא ייחודית. קצינים בכירים, מפקדי טייסות, עולים לבמה ומונים בזה אחר זה את הטעויות שעשו. בתחקיר אין משמעות לדרגות, ואין שום היררכיה.

ההצלחות של חיל האוויר טמונות ביכולתו לתחקר באופן כן ומעמיק את שגיאותיו".¹

התחקיר לאחר טיסה הוא דוגמה למה שאנו מגדירים כ"מנגנון למידה ארגונית"², דהיינו פרוצדורה מובנית וממוסדת, שבאמצעותה מתאפשר ליחידה ארגונית לבצע את הפעולות הבאות באופן שיטתי: איסוף נתונים, ניתוח הנתונים, הסקת מסקנות ולקחים, הפצת הלקחים והטמעת הלקחים, דהיינו שימוש בלקחים המופקים לצורך שיפור ביצועיהם של הארגון ושל חבריו. הטייסים מתקבצים לאחר הטיסה לחדר תחקירים. האחריות לניהול התחקיר מוטלת על מוביל הגיחה. הוא

ד"ר רענן ליפשיץ היה מדריך למדעי ההתנהגות בפז"ם. כיום מרצה בכיר בחוג לפסיכולוגיה של אוניברסיטת חיפה



ד"ר מיכה פופר הוא מרצה בחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה. ממוסד המרכז למנהיגות איכותית בזכרון יעקב



מריץ בזה אחר זה את סרטי הטיסה בווידיאו. הסרט מתחיל לרוץ, ובכל מקום שבו נעשתה טעות או נתקבלה החלטה משמעותית, עוצרים, בודקים את הסיבות להחלטה ומסבירים מה צריך לעשות כדי שבפעם הבאה תתקבל החלטה נכונה.

במחקר שעשינו על התחקיר ציינו הטייסים את עקרון השוויון והדמוקרטיה של התהליך: "כל אחד שיכול לתרום אומר את שלו באופן חופשי", ציין אחד הטייסים הבכירים והוסיף: "אף על פי שאני אלוף-משנה, אני מוצא עצמי עומד מול סרן שהוא מוביל בגיחה והוא מתחקר אותי. אין בזה כל בושה. אם רוצים

תחקיר אמיתי, אז כולם שווים בפני האמת".

מתוך עיבוד הנתונים שאספנו נוכחנו לדעת כי למרות הקושי האישי ולמרות התחרותיות הרבה השוררת בין הטייסים, החוויה של למידה תוך חשיפת טעויות

במסגרת קבוצתית מתאפשרת ככל הנראה בזכות "ההפרדה בין התחום האישי לתחום המקצועי", בזכות המודעות לכך ש"כולם טועים", ובזכות התפיסה המוטמעת ש"התחקיר הוא האמצעי היעיל ביותר להתפתח ולהתקדם מקצועית".

היכולת לקיים תחקיר ענייני ואמין מושפעת במידה רבה מהאמצעים הטכנולוגיים. התיעוד הדיגיטלי של קרבות האוויר יוצר מידה רבה של שקיפות לגבי הביצוע, ואכן – על פי עדות הטייסים הוותיקים – השיפורים הטכנולוגיים והשימוש בווידיאו שיפרו במידה ניכרת את רמת התחקור ואת היכולת להפיק לקחים.

הדוגמה שהוצגה ממחישה כמה היבטים רלוונטיים ללמידה ארגונית. נדגיש אותם היבטים הנראים לנו חשובים במיוחד להמשך הדיון:

ראשית, הלמידה הארגונית המוצגת היא מתוך העשייה השוטפת. נקודה זו מודגשת, משום שיש בספרות גישות שונות ללמידה

ומתקדמים לא על סמך התרשמות והערכות, אלא על פי עובדות" (ההדגשה שלנו מ"פ, ר"ל). כדי לחדד את המשמעות הדרמטית (בעניינו) של התפתחות זו הוסיף האלוף: "חלפו הזמנים שבהם מפקדים היו מתווכחים על העובדות בתרגיל. לא יהיה יותר מצב שבו הקצין, שצועק חזק יותר עם קול באס גדול יותר, יכול להיות מוכרז כמנצח בתרגיל". לדבריו, זו "מהפכה של ממש".⁵

במחקר שערכנו בבית-חולים⁶ מצאנו הבדלים בין המחלקות במידת הפתיחות, השקיפות, האחראיות והענייניות שגילו רופאי המחלקות השונות במהלך הדיונים שהתקיימו במסגרת מנגנוני הלמידה הקיימים: ישיבות צוות, ביקורי רופאים, דיונים לאחר אירוע או בעקבות ניתוח שלאחר המוות.

במיוחד בלטה לטובה אחת המחלקות הפנימיות. בשונה ממחלקות מנתחות – כמו מחלקת ניתוחי לב או מחלקת ניתוחי מוח – העבודה במחלקה הפנימית אינה נעשית בדרך-כלל במסגרות צוותיות. יתר על כן, נתוני הביצועים של הרופא אינם שקופים

הנעשית בארגונים³ – החל מגישות אסטרטגיות, העוסקות בתהליכי למידה של הארגון לגבי סביבתו המשתנה תדיר (בדרך-כלל עוסקים בתהליכי למידה כאלה גופים ספציפיים, כגון יחידות לתכנון אסטרטגי, המשרתים לצורך זה את ההנהלה הבכירה), עבור דרך גישות העוסקות בבנייה, בפיתוח ובשיפור של מערכות מידע פנים-ארגוניות, וכלה בגישות המעוגנות בדיסציפלינות כמו הנדסת תעשייה וניהול וחקר ביצועים, המתמקדות בסוגיות ספציפיות, כמו שיפור עקומות למידה בפס הייצור, הגדלת האופטימיזציה של שימוש במשאבים וכיו"ב. במאמר זה איננו מדברים על הגישות האלה, אלא על למידה מהניסיון המצטבר בארגון (בעיקר הפקת לקחים), הנעשית באופן שיטתי באמצעות מנגנון למידה (כמו, למשל, מנגנון התחקיר של חיל האוויר). מנגנוני למידה אלה מתאפיינים בכך שהם מתקיימים על-ידי מבצעי המשימות הנלמדות (טייסים בתחקירים אחרי טיסה, רופאים בניתוח לאחר המוות, עובדי תעשייה בצוותי שיפור וכן הלאה).

שנית, ניתן לראות בדוגמא שהוצגה מרכיבים שהם הכרחיים להבטחת קיומה של אפקטיביות הלמידה. נמנה להלן את החשובים שבהם:

- א. **קיימת השקעה רבה בלמידה במונחים של זמן וכסף.** עצם קיומו של מנגנון הפועל בשיטתיות (כמו התחקיר לאחר טיסה) השקעת הזמן הרבה בהתבוננות על העשייה (התחקיר מתקיים לאחר כל טיסה, ומושקע בו זמן רב יותר מאשר בטיסה) וההשקעה הרבה של כסף באמצעי תחקור מצביעים על כך שלמידה היא ערך מרכזי בארגון.
- ב. **קיימת שקיפות של הביצוע.** העובדה שביצועי הטייסים מצולמים ומנותחים אחר-כך יוצרת כמה תהליכים פסיכולוגיים, שהם מהותיים לאפקטיביות של הלמידה. הנקודה החשובה ביותר – על פי העדויות⁴ – היא תחושת הטייסים שהם עוסקים בתחקיר במידע תקף. דהיינו, המידע נתפס כמדויק, וככזה הוא ראוי לעיון ולניתוח. במילים אחרות, השקיפות ממקדת את ההתייחסות לתחום הביצוע ומעודדת את הגישה העניינית, דהיינו את ההתעלמות מהבדלי הדרגות ומשאר משתנים שאינם רלוונטיים לביצוע. כמו כן מגבירה השקיפות את האחראיות (תכונת אופי הגורמת לאדם ליטול אחריות ולהיות מוכן לתת את הדין על החלטותיו – accountability).

הדוגמא של תחקיר חיל האוויר, המתקיים מדי יום ברמה גבוהה של שקיפות, של ענייניות ושל אחראיות מעלה את התייה: האם ניתן לקיים רמה גבוהה כזאת של למידה שיטתית מניסיון גם בארגונים שאין להם תנאים ל"התבוננות שקופה" על הביצוע דוגמת טכנולוגיות תחקור באמצעות וידאו? היטיב לבטא תהייה זו מפקד חילות השדה בצה"ל, שחנך באחרונה מרכז תחקור ובקרת תרגילים, הכולל טכנולוגיות קשר ולוויינים, המאפשרות לקבל דיווח בזמן אמת על פגיעות ועל תנועת כוחות. בפתחה הרשמית אמר מפקד חילות השדה: "המתקן הוא כלי אימון ראשון, שבו אנו מפיקים לקחים

תחקיר צוות אוויר



החוויה של למידה תור חשיפת טעויות במסגרת קבוצתית מתאפשרת ככל הנראה בזכות "ההפרדה בין התחום האישי לתחום המקצועי", בזכות המודעות לכך ש"כולם טועים", ובזכות התפיסה המוטמעת ש"התחקיר הוא האמצעי היעיל ביותר להתפתח ולהתקדם מקצועית"

כפי שהם עשויים להיות בניתוחים המצולמים). למרות זאת מצאנו במחלקה הפנימית שבדקנו נכונות רבה להביא מידע, שניתן היה להסתירו בנקל, נכונות להודות בטעויות ולהביאן לצורך למידה לשיבות הצוות, נכונות להודות באידיעה, נכונות להתייעץ עם עמיתים ונכונות ליעץ ולמסור מידע לעמיתים. התצפיות שערכנו במשך כשנה על אופי הפעילות המתקיימת במנגנוני הלמידה במחלקה – יחד עם הראיונות שהתקיימו עם הצוות הרפואי – הובילו למסקנה ברורה: סגנון המנהיגות השפיע באופן בולט על תרבות הלמידה במחלקה.

הוכחה נחרצת לחשיבותה של המנהיגות בהקשר לתרבות הלמידה ניתן היה לקבל במיוחד בהשוואה למחלקה פנימית אחרת באותו בית-חולים. שתי המחלקות היו זהות בכל נתוני היסוד שלהן: אותן המשימות, אותו סוג רופאים, אותם תנאים פיסיים וכו'. ההבדל היחיד היה בסגנון המנהיגות של ראשי המחלקות. מהו איפוא אותו סגנון מנהיגות המעודד למידה ארגונית אפקטיבית, דהיינו המעודד למידה שישנם בה המאפיינים שתוארו בתחקיר הטיסה? בהמשך המאמר ננסה לבחון סוגיה זו.

השפעת מנהיגות על למידה ארגונית

דוגמא צבאית, הממחישה חלק מהרעיונות שביסוד הגישה המבנית-תרבותית ללמידה ארגונית, ניתן למצוא בספרו של אלוף דוד מימון, המתאר באחד מפרקיו את האופן שבו הופקו הלקחים מהפעילות המבצעית בעזה בראשית שנות ה-70.⁷ "הפעולות המבצעיות עברו חקירה, בדיקה, ניתוח סמוך מאוד לביצוען ולעיתים במקום האירוע עצמו".

הלמידה הייתה איפוא מעוגנת בפרוצדורה ממוסדת ושיטתית. זהו ההיבט המבני, שהוא התשתית לעצם העיסוק בהפקת לקחים. אך אין בכך די. פרוצדורה כזאת יכולה, כפי שיודעים רבים, להפוך לריטואל סתמי. כדי להתייחס למנגנון למידה ברצינות רבה חייבים הלומדים לחוש כי הדרגים הבכירים מייחסים לכך חשיבות. ואכן, על פי תיאורו של אלוף מימון, הועבר מסר זה באופן נחרץ: "קציני פיקוד הדרום, לרבות אלוף הפיקוד, אריאל שרון, ביקרו לעיתים

קרובות במפקדה וביחידות – לא אחת בשטח בעיצומם של מבצעים. הם ביקשו לוודא כי אכן אומצו כל המסקנות". מסר זה הועבר גם באמצעות התייחסותו האישית של המפקד לכל יחידה חדשה שנכנסה לשטח:

"חייילים ומפקדים בשטח תודרכו אישית מפי (מפקד העוצבה, דוד מימון). במשך שעות אחדות סיכמתי באוזני האנשים את המסרים העיקריים הטמונים באימונים שקיבלו ואת לקחי החפיפה, שזה עתה נסתיימה, ופירטתי והדגשתי את הנקודות החשובות באשר לנוהלי הכוונות, להוראות הפתיחה באש ולהתנהגות עם האוכלוסייה לקראת הכניסה לפעילות שוטפת. ליוויתי את התדריך בדוגמאות רבות, שילבתי בו סיפורים – שלקחיהם בצידי – מתוך מגוון הפעולות שביצענו עד אז ועניתי בהקפדה על כל שאלה שהציגו לי מאזיניי".

העברת הלקחים באופן ממוסד ובהיר באמצעות דוגמאות ועל-ידי מפקד בכיר מסמלת את החשיבות שמוחסת לפעילות זו (אחרי הכול, הרי גם דרגים יותר נמוכים יכולים היו לסכם את הפעילויות) ומבטיחה העברת מסרים לדרגים הכפופים והמחשה המושגת באמצעות דוגמאות אמיתיות מהשטח.

אך גם בכך אין עדיין די. כדי שלמידה ארגונית תהיה אפקטיבית, חייבים הלומדים לחוש כי האווירה בתוך מנגנון הלמידה מאפשרת להם להציג נתונים ולדון בביצועי האחרים (כולל הבכירים) ללא כל חשש. דיווחו של אלוף מימון מצביע על כך שהייתה התייחסות להיבטים פסיכולוגיים אלה:

"המפקדים היטו אוזן קשבת לכל הצעה ולכל רעיון. גם דבריו של אחרון החיילים זכו לתשומת לב מרבית, לשקילה ולבדיקה. אווירת העשייה הולידה רעיונות בשפע, שזרמו אל שולחנות המפקדים לאורך שרשרת הפיקוד כולה, ומשנמצאו מתאימים, הועברו לידיעת החוליות הפועלות ויושמו בשטח לאלתר".

מדוגמאות אלה עולה שאלה מהותית: האם יכולים מנהיגים להיות תחליף לטכנולוגיות תחקור היוצרות שקיפות, ענייניות ואחריות? כדי להשיב על שאלה זו יש לבחון בראייה כוללת יותר את ערוצי השפעה ואת סגנון המנהיגות של מנהלים (או של מפקדים) בהקשר של למידה ארגונית.

ערוצי השפעה של מנהיגות על למידה ארגונית

מחברי ספרים חשובים על ארגונים כאדגר שיין (Organizational Culture and Leadership), תום פיטרס ורוברט וטרמן (In Search of Excellence) וגי'ימס קולינס וג'רי פוראס (Built to Last) תיארו בהרחבה את השפעתם של מנהיגים על עיצוב ערכים

ארגוניים. בכל הדוגמאות מתואר כיצד מנהיגים השפיעו לעיתים השפעה מכרעת על רמת המוטיבציה לפעול בתחום של "איכות", "שירות ללקוח", "חזית הידע", "דייקנות" וכיו"ב ערכים, ההופכים באמצעות השפעתם של מנהיגים לקני מידה ולמצפן המכוון את התנהגותם של העובדים. טענתנו העקרונית היא כי כפי שמנהיגים משפיעים

על ערכים שונים (דוגמת אלה שהוזכרו), הרלוונטיים לתפקוד הארגון, כך הם יכולים להשפיע על צורות החשיבה, על רמת המוטיבציה ועל ההתנהגויות הרלוונטיות ללמידה ארגונית. השפעתם של מנהיגים על מוטיבציה ועל ערכים בארגון מתרחשת בכמה ערוצים, שיו קרלסון, מנהלה הבולט של חברת התעופה הסקנדיבית SAS, כינה "רגעי אמת"⁸, דהיינו התנהגויות יומיומיות של המנהל, המעבירות מסרים מסוימים וברורים באשר ל"מה חשוב כאן", "כיצד ראוי לנהוג כאן", "מי יהיו הגיבורים בארגון" וכיו"ב מסרים, שהופכים לקואורדינטות מכוונות התנהגויות. שלושה ערוצים מתוארים בספרות כשכיחים וכמרכזיים בהשפעתם על מוטיבציה ועל התנהגויות. נתאר ערוצים אלה בהקשר של למידה ארגונית:

המפקדים היטו אוזן קשבת לכל הצעה ולכל רעיון. גם דבריו של אחרון החיילים זכו לתשומת לב מרבית, לשקילה ולבדיקה

1. **הזמן המוקדש על-ידי המנהל.** במרבית הארגונים קיימת אמירה (המבטאת תחושה עמוקה), ולפיה "הדחוף דוחה תמיד את החשוב", דהיינו משימות הביצוע היומיומיות והצורך לעמוד בלוחות הזמנים של העשייה לטווח הקצר דוחים תמיד את העיסוק בנושאים חשובים, שיש להם משמעות לטווח הארוך. הקצאת "זמן מנהל" היא איפוא ביטוי ברור, המסמן לעובדים מה חשוב ומה חשוב פחות. העובדה שמנהלים משקיעים "זמן מנהל" (שהוא, כידוע, משאב יקר ביותר) בפעולות מסוימות ולא אחרות – יש לה השפעה על סדרי העדיפויות של הכפופים. כך, למשל, בחטיבת הבנייה לדויר של חברת "הניוול" עברו המנכ"ל וצוותו קורס בנושא איכות, ולאחר מכן הם שימשו "מרכז הדרכה" בנושא זה לעובדים האחרים. עצם ההקצאה של "זמן מנהלים" יקר לנושא והאופן שבו הוא טופל העבירו מסר חד-משמעי באשר לחשיבותו של נושא האיכות.

באופן דומה מצאנו בעבודתינו כי השתתפותם של מפקדים בכירים בתחקירי טיסות, של מנהלי מחלקות בתחקירי ניתוח בבת-יחולים, של מנהלים בכירים בצוותי שיפור בתעשייה וכי מעבירה מסר ברור באשר למרכזיותו של נושא הלמידה בארגון.

2. **התעניינות מנהלים.** להתעניינות של מנהלים יש אפקט הדומה להשקעת "זמן מנהל". מנהלים המתעניינים באופן עקבי ולאורך זמן בנושאים מסוימים מעבירים מסר בהיר באשר לחשיבותם של אותם נושאים. כך, למשל, רצתה מנהלת של חברת גז בארצות-הברית להעביר את המסר כי שביעות הרצון של הלקוחות חשובה יותר מהרווחים. היא העידה על עצמה כי לא היה יום שבו לא שאלה כל מנהל מקומי מה אומרים הלקוחות עליו ועל השירות שלו. התעניינות עקבית זו הפכה לבסוף למסר מופנם.⁹ התעניינות העקבית של אלוף הפיקוד, של מפקד העוצבה ושל מפקדי היחידות, השואלים תמיד מה נעשה ב"מנגנוני הלמידה", מעבירה מסר ברור ביחס למרכזיותו של נושא הלמידה.

3. **תגמול והוקרה.** התגמול וההוקרה הם ערוצי ההשפעה השכיחים ביותר בארגונים, שכן הם יוצרים, כפי שצוין, קני מידה ברורים להתנהגויות רצויות. ערוצים אלה כוללים בנוסחים למיניהם, מכתבי הערכה, קידום, הקצאת משימות אטרקטיביות, הקצאת משאבים, ענישה. בקיצור, מדובר בכל פרטואר ההתנהגויות של מנהלים, שניתן להכלילן תחת הכותרת "חיוקים חיוביים ושלייליים".

כפי שידוע מתיאוריות וממחקרים העוסקים בלמידה, חיוקי חיובי מגדיל את ההסתברות להופעה חוזרת של ההתנהגות, ואילו חיוקי שלילי פועל בכיוון ההפוך. יתר על כן, ענישה עלולה לעודד נקיטת טקטיקה של הימנעות, דהיינו התנהגויות המרחיקות ממקור האיום. כך, למשל, ילד המוכה על-ידי אביו, משום שנתפס מעשן סיגריות, יכול ללמוד כיצד לחמוק מהתגובה האלימה של האב ולאז דווקא ללמוד כי עליו להפסיק לעשן. מנהלים, המוקירים ומתגמלים פעולות של למידה, מתגמלים

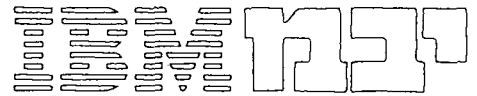
אנשים התורמים ללמידה הארגונית, הופכים את העשייה בתחום הלמידה לקריטריון לקידום וכי, מחזקים את ההתנהגויות הנדרשות לקיום הלמידה הארגונית. לעומת זאת מנהלים, המענישים תדיר על טעויות, המגלים חוסר סבלנות להיבטים הקשורים ללמידה או מתעלמים מהנושא ואינם מכוונים אליו התייחסות כלשהי, מעודדים במקרה הקיצוני למידת הימנעות או מצמצמים במקרים האחרים את ההסתברות לקיומה של למידה ארגונית.

לערוצי ההשפעה שתוארו יש אפקט על עצם הנכונות לשים את נושא הלמידה הארגונית על סדר היום הארגוני. אולם גם אם הנושא הופך להיות מרכזי בארגון, אין בכך כדי להבטיח שהלמידה הארגונית תהיה אפקטיבית. כפי שהוצג בדוגמא של תחקיר



ביקשתי להפסיק לכמה זקות את מצלמות הבקרה...

הטיסה, הלמידה הארגונית חייבת להיות מעוגנת באווירה שיש בה ענייניות ואחריותיות. במקרה של תחקיר הטיסה ערכים אלה מושגים כפי שהוצג בשל השקיפות של נתוני הביצוע. כריס ארגיריס ודונלד שון,¹⁰ הנחשבים בעיני רבים לחלוצי הדיון השיטתי בלמידה ארגונית, טוענים כי הבעיה העיקרית ביצירת למידה ארגונית אפקטיבית נעוצה בנטייה של אנשים לשמור על "הדימוי החיובי שלהם" (ולכן, למשל, הם ייטו לדווח על הצלחות ולא ידווחו מרצונם החופשי על טעויות – גם אם ניתן ללמוד מהן רבות). משום כך – טוענים ארגיריס ושון – האתגר המרכזי ביצירת תהליכי למידה אפקטיביים בכל רמה ארגונית הוא צמצומן של "שגרות ההגנה" (Defensive Routines), המכוונות את התנהגויות האנשים. מאחר שהנטייה להתגונן ולשמור על דימוי חיובי היא טבעית, צריך ליצור תנאים



"אינך יכול לעזוב את החברה, לאחר שהשקענו בהתפתחותך 10 מיליון דולר"

פסיכולוגיים-ארגוניים, הפועלים לשינוי הנטיות האלה – תנאים הגורמים לאנשים להיות פחות הגנתיים, בעלי נכונות להיות שקופים, אמינים, מכוונים לעובדות ובעלי תודעה אחריותית. כאן, במרחב הזה של ההשפעה, מתנהל הדיון על השפעתם של המנהלים-המנהיגים בארגונים.

חשיבותם של מנהיגים היא אכן ביצירת אווירה, המשפיעה על רמת הלמידה בארגונים. סוגיה זו הוזכרה על-ידי כותבים אחדים (למשל פיטר סנגי),¹¹ אך עניין זה הוצג ברמת הקביעה הכללית ולא נידון והומחש באופן ברור דיו.

נדון איפוא בהיבטים מנהיגותיים שהם רלוונטיים ליצירת אותם ערכים, המעודדים – תוך כדי תהליכי הלמידה – נכונות להיות שקופים (דהיינו מכוונים לעובדות ללא שגרות הגנה) ענייניים (דהיינו מכווני ביצוע) ואחרים (דהיינו נעדרי נטייה להתנער מאחריות אישית על מעשים).

מרפ'צ'ים בסגנון המנהיגות המשפיעים על ערפי למידה ארגונית

אחד מסיפורי הפולקלור ב-IBM מתאר כיצד מהנדס צעיר, שהיה אחראי על פרויקט עתיר סיכונים, שעלה 10 מיליון דולר, הגיע לתומאס ווטסון, הנשיא האגדתי של IBM, לאחר שהיה ברור כי הפרויקט אינו יכול להתממש. "אני מניח כי עלי להגיש לך את מכתב התפטרותי", אמר המהנדס לווטסון. "אינך מתכוון לכך ברצינות", השיב ווטסון. "אינך יכול לעזוב את החברה, לאחר שהשקענו בהתפתחותך 10 מיליון דולר".¹²

על פי העדויות הייתה לסיפור הזה (ובעצם להתנהגות של ווטסון) השפעה רבה על מידת הנכונות של עובדי IBM להעז ולקחת סיכונים – במיוחד בתחום הפיתוח. מחקר, שבדק את תהליך התפתחותם של 150 מוצרים חדשים, העלה כי לניתוח הטעויות והכישלונות הייתה תרומה עצומה להתפתחות המוצרים. כפי שציין אחד המרואיינים: "הכישלון הוא המורה האולטימטיבי".¹³ ברור כי אמירה זו נכונה אך ורק כאשר יוצרים תנאים, שבהם ברור לכול כי אין מסתירים את הטעויות, אלא ההפך – הופכים אותן למנוף ללמידה אמיתית (שהיא הניגוד הגמור לאוריינטציית הכסת"ח).

אם מנהלים מגיבים בחומרה על טעויות – בעיקר כאלה המתרחשות בפעם הראשונה – הם עלולים להעביר מסר שמשמעו כי לא כדאי לקחת סיכונים או, לחלופין, שרצוי להסתיר מידע על טעויות. ואכן "הסר את הפחד בארגון" היה אחד הציוויים הכלולים בעקרונות ה-TQM לארגונים. דמינג, מנסח העקרונות, הבין מתוך ניסיונו, כי "צוותי השיפור" יהפכו לריטואל גרידא, אם המשתתפים בתהליך החקירה והלמידה לצורך שיפורים לא יחושו ביטחון פסיכולוגי, שיאפשר להם להביא עובדות ולדון בהן ללא כחל ושרק – גם אם הדברים אינם נעימים. ביטחון פסיכולוגי מוגדר באמצעות מידת הנכונות לדון בטעויות

ובכישלונות.¹⁴ חוקרים אחדים הצביעו על כך שהודאה בטעות או סיגול התנהגות חדשה במקום התנהגות שנלמדה בעבר (Unlearning) או התעמתות עם כישלונות הם תהליכים רגשיים קשים ביותר, שמנהיגים עשויים לסייע בצליחתם. אנשים יהיו מוכנים להתנהג בשקיפות ולהפגין מידה רבה של יושרה ככל שהם תופסים את הסיטואציה כפחות מאיימת.¹⁵

התודעה שנוצרה אצל הקצינים והחיילים בעוצבת עזה – שהמפקדים מעוניינים בעובדות ובדעותיהם האמיתיות ללא כחל ושרק, שאין הם "מחפשים אותם", גם אם הם מביעים דעות לא שגרתיות, ושהם מעודדים בחינה של הנחות ושל הרגלים – תודעה זו חיזקה את הביטחון הפסיכולוגי הנדרש לנכונות לא להיות הגנתי. במילים אחרות, במציאות כזאת גדלה הנכונות לשתף פעולה ו"להיות שקוף".

הדוגמאות שהוצגו לעיל ממחישות כי השפעתם של מנהיגים על ערכים של למידה ארגונית מושגת באמצעות האמון שהם מצליחים ליצור – אמון במנהיגותם האישית ואמון בכללי המשחק של המערכת שהם מופקדים עליה.

סוגיית האמון הפכה בשנים האחרונות למרכזית בחקר ההתנהגות הארגונית. ברור לכול כי בעידן המודרני הידע אינו נחלתה הבלעדית של שכבה מצומצמת של מנהלים ושל מומחים בארגון, שמורכבות המשימות חוצה קווים ארגוניים היררכיים, ושאפשרויות המוביליות העומדות בפני הפרט הן רבות יותר מכל מה שהיה בעבר. התפתחויות אלה מחייבות התייחסות שונה לסוגיית האמון באנשים, במנהיגים ארגוניים ובמערכות. ואכן, ההגדרות האופרטיביות המקובלות ביותר של אמון בתחום המחקר נמדדות על פי התוצאות, המעידות על קיומו (או על העדרו) של אמון. ובמילים אחרות: על קיומו של אמון ניתן ללמוד מ"נכונות המונהגים להשקיע משאבים, ליטול סיכונים בתנאי אי-ודאות לגבי תוצאות, לשתף פעולה ולהיות 'שקופים'".¹⁶

חשיבותו של האמון ללמידה הארגונית הומחשה בכמה עבודות מחקר.¹⁷ לדוגמה, החוקרים Nonaka & Takeuchi¹⁸ ניתחו את תהליכי הלמידה בחברת "הונדה" והגיעו למסקנה כי "ידע חדש תמיד מתחיל אצל הפרט". הידע האישי החדש עובר טרנספורמציה לידע הנעשה רב-ערך לארגון (או לחלקים ממנו) באמצעות מה שהם מכנים "אינטראקציה דינמית", דהיינו אינטראקציה בין אנשים בארגון, שבאמצעותה הופך ידע סמוי (tacit knowledge) לידע חשוף (explicit), המאפשר לאחרים להשתמש בו ולייצר באמצעותו ידע חדש נוסף. "האינטראקציה דינמית" מעוגנת – על פי העדויות – ביכולת לקיים דיאלוג במסגרת יחסים בין-אישיים שיש בהם אמון. אמון הוא איפוא הבסיס לכל התהליכים, שבסופו של דבר עשויים להוביל ליצירת ידע, שהוא מעבר לידע האישי.

גיון בראון, המנהל של חברת "בריטיש פטרוליום", מדגיש כי אמון הוא הגורם החשוב ביותר בהצלחה המרשימה של חברתו. "אינך יכול לצפות מאחרים לחלוק עימך ידע ומשאבים, אלא אם יש לך יחסים הדוקים עימם... עלינו לראות יחסי אמון כמרכיב שמאפשר לנו לעשות דברים, שאחרים אינם יכולים

"אינך יכול לצפות מאחרים לחלוק עימך

ידע ומשאבים, אלא אם יש לך יחסים

הדוקים עימם... עלינו לראות יחסי אמון

כמרכיב שמאפשר לנו לעשות דברים, שאחרים

אינם יכולים לעשות - משהו שיוצר עוגה

גדולה יותר לתועלת כל הצדדים... זהו

הבסיס להפיכתם של יחסים חוזיים ליחסים

של שיתוף פעולה אמיתי"

על בעיות ישנות בדרכים חדשות, מעודדים את האנשים "לחשוב אחרת", יוצרים לגיטימציה ליצירתיות ולחדשנות. בשיחות ובדינאים הם מחפשים בדרך-כלל נקודות מבט שונות ורבות לפתרון בעיות, בוחנים לעיתים מזומנות הנחות מרכזיות כדי לבדוק אם הן עדיין מתאימות וכיו"ב. **התייחסות אישית.** גורם זה בא לידי ביטוי בגישה ההתפתחותית שמפיץ

המנהיג בהתייחסותו אל אנשיו. מנהיגים בעלי התייחסות אישית גבוהה רואים בכל עובד אינדיווידואל בעל צרכים, יכולות ושאיפות שונים משל האחרים. מנהלים כאלה עוזרים לעובדיהם לפתח את הצדדים החזקים שלהם ומשקיעים זמן רב בהדרכה ובחניכה של אנשיהם. גישתם של מנהיגים כאלה היא ביסודה בלתי מענישה. הם מנסים להפיק למידה גם מהצלחות וגם מטעויות. הצלחות אינן נתפסות כמובנות מאלהן, אלא נלמדות ומודגשות כחלק מהגישה ההתפתחותית ביחס לעובדים. במקרים של טעויות עסוקים מנהלים יותר בשאלה "מה קרה?" ולעולם לא יסתפקו רק בחקירה "מי אשם?" ניתן לראות כי כל אחד מהגורמים האלה והצירוף שלהם יכולים

לעשות - משהו שיוצר עוגה גדולה יותר לתועלת כל הצדדים... זהו הבסיס להפיכתם של יחסים חוזיים ליחסים של שיתוף פעולה אמיתי".¹⁹ מתוך הגדרות ודוגמאות אלה ניתן לראות בנקל את מקומו המרכזי של האמון ביצירת תנאים ללמידה אפקטיבית בארגון. יצירת "תנאים של למידה ארגונית אפקטיבית" אינה אלא יצירת "תנאים של אמון".

סקירת הספרות הענפה על "תנאי אמון" כוללת באופן עקבי את ההיבטים הבאים: מילוי הבטחות, הוגנות, עקביות, מוסריות, זמינות ופתיחות.²⁰

מחקרים על מנהיגים בארגונים מצביעים על כך שמנהלים-מנהיגים, שיש להם ערך מוסף בולט בתחום יצירת האמון, מוגדרים כ"מנהיגים מעצבים".²¹ לאלה יש ארבעה מאפיינים:²²

השפעה ערכית. גורם זה בא לידי ביטוי בדברי המנהיג ובהתנהגותו, המחזקים את האוריינטציות הקולקטיביות והחברתיות של המונהגים. מנהל-מנהיג בעל השפעה ערכית מפגין באמצעות דוגמא אישית את נכונותו להקריב אינטרסים אישיים לטובת היחידה, הוא מדבר על ההשלכות הערכיות והמוסריות של החלטותיו, הוא מדגיש בהתייחסותו לאנשים את החשיבות ואת המרכזיות של האמון בין אנשי היחידה הארגונית ואת שליחותה.

רלף לרסן, מנהל "ג'ונסון אנד ג'ונסון", היה מוכן לשלם פיצויים בסך 240 מיליון דולר בפרשת הטיילנול, משום שזה היה, לדבריו, "המעשה הנכון לעשותו". זאת למרות היעוץ המשפטי שהבהיר לו, כי ניתן "לצאת מהסיפור הזה בזול". הוא בחר בדרך זו גם בשל השיקול המוסרי וגם מתוך אמונה כי לטווח הארוך ייצור תגובתו אמון רב יותר בחברה (גם של העובדים וגם של הלקוחות). העדויות המצטברות על היחס לחברה (כולל רווחיותה) במהלך השנים שלאחר מכן מצביעות על כך שהצדק - קרוב לוודאי - היה איתו.²³

הנעה באמצעות השראה. גורם זה בא לידי ביטוי ביכולתם של מנהלים-מנהיגים לנסח ולהמחיש באופן פשוט ובהיר את המטרות ואת ההבנות המשותפות של חברי היחידה הארגונית. מנהיגים היוצרים הנעה באמצעות השראה מנסחים יחד עם אנשיהם חזון ברור ומלהיב ביחס לעתיד היחידה הארגונית. בהתייחסותיותם ובהתנהגותיותם הם מעלים על נס מעשים המבטאים עשייה למען מטרה משותפת, הם מביעים אופטימיות ביחס לעתיד היחידה, הם מגלים התלהבות ביחס לנושאים משותפים ומקיימים ביטחון שהדברים יושגו.

גירוי אינטלקטואלי. השפעת הגירוי האינטלקטואלי שיוצר המנהיג באה לידי ביטוי בראש ובראשונה בנכונות הנוצרת לבחון תמיד את הסטטוס קוו, לחשוב תמיד באופן שאינו מקבל את המצב הקיים כנתון שאין לשנותו. מנהיגים המאופיינים ביכולתם ליצור גירוי אינטלקטואלי גורמים לאנשיהם לחשוב

HONDA

"ידע חדש תמיד מתחיל אצל הפרט"

לתרום רבות ליצירתם של אותם ערכים ושל אותה אטמוספירה, המאפשרים למידה ארגונית אפקטיבית כפי שתוארה בדוגמאות שהוצגו. ואכן המחקרים הרבים שנעשו בתחום המנהיגות הראו כי לגורמי המנהיגות המעצבת יש "אפקט תוספת" בהשוואה למנהיגים שאינם מעצבים. מנהיגים מעצבים גרמו לרמת אמון גבוהה במנהיג, בקבוצה, במשימה ובארגון, לרמת חשיבה יותר עקרונית ויותר אתית, ליותר שיתוף פעולה ואמינות, לנכונות רבה יותר לקחת אחריות ולביצועים איכותיים יותר. תפקידם של מנהיגים בהקשר של למידה ארגונית הוא איפוא משולש:

1. לשים באמצעות ערוצי ההשפעה את נושא הלמידה הארגונית על סדר היום הארגוני כנושא מרכזי. ערוצי ההשפעה שבהם מדובר הם זמן המנהל, הפגנת התעניינות עקבית בלמידה ארגונית ומסרים בהירים המועברים באמצעות מנגנוני ההוקרה והתגמול הקיימים בארגון.
2. לבנות את היסודות המבניים הנדרשים כדי להפוך למידה אישית ללמידה ארגונית, כלומר ליצור מנגנוני למידה דוגמת תחקירים, צוותי למידה, צוותי שיפור וכו'.
3. ליצור תנאים תרבותיים ופסיכולוגיים שיאפשרו אווירה של ביטחון פסיכולוגי. במילים אחרות: לאפשר באמצעות סגנון מנהיגותם לקיים "תנאים של אמון", שבלעדיהם

הלמידה אומנם יכולה להתקיים בתוך מנגנוני הלמידה, אך היא נשארת ריטואל גרידא.

לא הפול תלוי במנהל

הקורא עד כאן עשוי לחשוב כי "מנהיגות היא כל הסיפור", אך זו טעות, המכונה במחקרים "טעות הייחוס הבסיסית".²⁴ זו גורמת לאנשים לייחס משקל רב יותר לאנשים ולתכונותיהם בניסיון להסביר אירועים תוך נטייה לצמצם את המשקל הניתן בהסברים לתהליכים ולנסיבות. (לדוגמא: אחד המחקרים הראה כי תמורות שהתחוללו בכלכלה האמריקנית עקב נסיבות חיצוניות יוחסו לנשיא ארה"ב, בעוד שבפועל לא הייתה לנשיא – שנבחר זמן קצר קודם לכן – כל אפשרות להשפיע. התמורות היו פרי הנסיבות בלבד). מובן שהטיה זו משרתת את האדרת המנהיגים. נקודה זו מודגשת כדי להבהיר כי בניית "תנאים ללמידה ארגונית אפקטיבית" אינה תלויה רק במנהל-המנהיג. אומנם יש לו השפעה רבה, אך יש לראותה בהקשרים רחבים יותר של נסיבות ושל תהליכים. כך, למשל, נמצא במספר מחקרים השוואתיים כי עובדי ארגונים בתרבויות קולקטיביסטיות (כגון יפן) הפגינו מחויבות רבה מאוד לארגון ולמטרותיו. הם תפסו את יחסיהם עם הארגון כארוכי טווח והדגישו מאוד את המרכזיות של הקבוצה כיחידה הארגונית החשובה ביותר וכן את החשיבות הרבה של יחסים בתוך הקבוצה כמסד לפעילותה האפקטיבית. לעומת זאת, בתרבויות אינדיווידואליסטיות מונעים העובדים בעיקר מהרצון לספק את צורכיהם ואת מטרותיהם האישיות. בתרבויות כאלה מושגת מידה מרבית של מוטיבציה באמצעות תגמולים אישיים והדגשת הישגים אישיים.²⁵

ניתן לראות בבהירות כי המקום המרכזי, המיוחס לקבוצה וליחסים הבין-אישיים בתרבויות הקולקטיביסטיות, מקביל לאוריינטציות ההשפעה של המנהיגות המעצבת. המנהיג המעצב מדגיש את מטרות הכלל, את הצורך לפעול למען מטרות וחזון משותפים, את חשיבותו של שיתוף הפעולה, את מרכזיותו של האמון במערכת ובאנשים שבתוכה, את הקדימה של השיקול הקבוצתי המערכתי על פני השיקול האישי המיידי וכו'. ברור כי השפעתו של מנהיג מעצב בכיוונים האלה תהיה פשוטה יותר בארגונים שבהם יש ממילא נטייה תרבותית קולקטיביסטית. ואכן במחקרים שנערכו באחרונה נמצא כי עובדים קולקטיביסטים בהנהגת מנהיגים מעצבים הפיקו יותר רעיונות והשיגו ביצועים טובים יותר בהשוואה לקבוצות משימה של אינדיווידואליסטים שמילאו משימות זהות.²⁶

ממצאים אלה על הקשר בין מנהיגות, אוריינטציות תרבותיות ורמת מוטיבציה וביצוע רלוונטיים גם ללמידה ארגונית. כפי שכבר הודגש, תורמים חשובים ללמידה ארגונית אפקטיבית הם אמון וביטחון פסיכולוגי, המשפיעים על הנכונות להיות "שקוף", ענייני וכו'. נראה איפוא כי בתרבויות קולקטיביסטיות הנטייה להיות מושפע ממנהיגים מעצבים בתחומים אלה היא רבה יותר.

היבטים נוספים שיכולים לקדם או לעכב ללמידה ארגונית קשורים

בטבעה של המשימה המבוצעת בארגון. בראיונות עם טייסים (צעירים, מנוסים, סדירים ואנשי מילואים) הדגישו כולם את רצונם להצטיין. למשל אמר אחד מטייסי ה"אף-16" באורח אופייני: "אני תמיד רוצה להיות מספר 1, להיות הטייס הטוב ביותר". שאיפה זו, המוצהרת בריש גלי על-ידי כל טייסי הקרב שרואייט, גרמה לו לתהות מדוע נרמה תחרותית ואינדיווידואליסטית זו אינה מנוגדת באופן מוחלט לתנאים הנדרשים לתחקיר אפקטיבי. התשובה הוצגה כך: "בדרך-כלל אנחנו טסים בזוגות וברביעיות. סיכויי לשרוד ולתפקד היטב תלויים באיכותם של הטייסים האחרים. לכן יש לי עניין שהם יהיו הכי טובים".²⁷

טיעונים דומים שמענו מפי רופאים מנתחים בבתי-חולים. טענתם הייתה כי ההצלחה בניתוח אינה מותנית רק ביכולתו של המנתח המפורסם – יהיה מבריק ככל שיהיה. הצלחת הניתוח היא תוצאה של עבודת צוות. ובלשונו של אחד המנתחים המרואיינים: "הצלחת הניתוח (והצלחת) תלויה בכישורים של חברי הצוות כמו בכישוריי".²⁸

ואכן בארגונים עתירי ידע ישנה תלות הדדית הולכת וגדלה בין המומחים השונים. הולך וגדל הצורך בדיאלוג ובהתייעצויות הדדיות. חוסר היכולת ליצור מצב כזה עלול לסכן בעליל את ביצוע המשימות. שיתוף הפעולה הוא איפוא יותר אינהרנטי בארגונים הנדרשים למשימות מורכבות, המאופיינות בתלות הדדית. להיבט המבני הזה יש, כמובן, משמעות ביחס ללמידה הארגונית. ככל שהארגון יותר אורגני (יש בו מרכיבים רבים יותר של תלות הדדית בביצוע המשימות), כך יש בו יותר תנאים מקדימים הנדרשים ללמידה ארגונית אפקטיבית.

סיכום

הניסיון לנסח מודל, המתאר את השפעתם של מנהלים-מנהיגים על למידה ארגונית, מעוגן בשתי הנחות:

1. מנהלים יכולים לגרום לאנשיהם לבצע פעולות מתוקף סמכות פורמלית (דרגה בהיררכיה הארגונית), כוח (בדרך-כלל שליטה במשאבים, בעיקר משאבי ידע) והשפעה בין-אישית, כלומר דרך הערוצים הלא פורמליים שתוארו לעיל ושמשפיעים על האמון, על הביטחון, על הנכונות ליטול סיכונים וכיו"ב. ההנחה היא כי ככל שנעשה במערכת נתונה שימוש רב יותר בסמכות פורמלית ובכוח, כך קטנה הייתכנות ללמידה ארגונית, וככל שגדל השימוש בהשפעה בין-אישית במובנים של מנהיגות מעצבת, כך גדלים הסיכויים לקיים למידה ארגונית אפקטיבית.

2. היכולת של מנהיגים בארגונים להשפיע על למידה ארגונית מותנית גם בגורמים שהם חיצוניים לארגון, כגון אוריינטציות תרבותיות, וגם בגורמים פנים-ארגוניים, דוגמת סוג המשימה ומידת התלות ההדדית הנדרשת לביצועה. יש איפוא צורך בהתבוננות הן על מנהיגות המנהל והן על הנסיבות שבהן הוא פועל. רק ניתוח מדוקדק של ההקשר, שבתוכו פועל המנהיג, יכול לתת תמונה מאוזנת באשר להשפעתו על הלמידה הארגונית.

Consequences of Learning Behavior, Boston, MA,
Harvard Business Working Paper 69-70

16. סיכום סקירות, הגדרות ומחקרים בנושא "אמון" הוצג על-ידי:
Gambetta, D, "Can We Trust Trust?" In D. Gambetta (Ed.)
Trust: Making and Breaking Cooperative Relations,
Basill Blackwell New-York 213-238, 1988
17. Heavans S, Child J, (1999) **Mediating Individual and
Organizational Learning: The Role of Teams and Trust**.
Paper presented at the 3rd conference on Organizational
Learning, Lancaster June 6-8
18. Nonaka I, Takeouchi H, (1995) **The Knowledge-Creating
Company**, New-York, Oxford University Press
19. Prokesch, S.E. (1997) "Unleashing the Power of Learning:
An Interview with British Petroleum's Johns Brown",
Harvard Business Review, 75, 5, 154
20. מחקרים על תנאים של אמון הוצגו על-ידי:
Butler JK, (1991) Evolution of Trust: Toward Understanding
and Measuring Conditions of Trust, **Journal of Management**,
17, 643-663
21. על המשמעויות הפסיכולוגיות של מנהיגות מעצבת כתב בהרחבה:
Bass B, (1985) **Leadership and Performance Beyond
Expectation**, Jossey-Bass
22. על השאלון למדידת מנהיגות מתגמלת ומעצבת (MLQ) ועל נתוניו
הפסיכומטריים ניתן ללמוד מתוך המאמרים שהוציאו בס ואבוליו:
Bass BM, Avolio BJ, (1996) **Manual for the Multifactor
Leadership Questionnaire**, Palo Alto, CA, Mind Garden
23. Dumaine B, (1999) "Leaders of the most admired" **Fortune**,
January 29, 50, 54
הייחוס הבסיסית הוצגו על-ידי:
Ross L, Amabile TM, Steinmatz JL, "Social Roles, Social Controls and Biases in Social
Perception Processes", **Journal of Personality and Social
Psychology**, 35, 485-494
24. שם
25. Triandis CH, (1995) **Individualism and Collectivism**,
Boulder, CO, Westview
26. Jung D, Avolio B, (1999) "Effects of Leadership Style
and Followers' Cultural Orientation on Performance Group
and Individual Task Conditions",
Academy of Management Journal 42, 2, 208-218
27. רון נ', (1999) **תרבות התחקיר בחיל האוויר**, החוג לפסיכולוגיה,
אוניברסיטת חיפה (לא פורסם)
28. Lipshitz R, Popper M, (1999) "Organizational Learning
in Hospitals", **Journal of Applied Behavioral Sciences**
(submitted for publication)
1. סלע א', מכתב גלוי למפקד חיל האוויר, **מוסף השבת של מעריב**,
11 באוגוסט 1995, עמ' 11
2. תיאור מפורט של מנגנוני הלמידה הארגונית ושל משמעויותיהם,
מובא במאמר על הגישה המבנית-תרבותית ללמידה ארגונית שכתבו
פופר וליפשיץ:
Popper M, Lipshitz R, (1998) "Organizational Learning
Mechanisms: A Structural and Cultural Approach to
Organizational Learning", **Journal of Applied Behavioral
Science**, 33, 1, 27-45, 1998
3. סקירה מקיפה על הגישות השונות ללמידה ארגונית מביא
Easterby-Smith במאמר "Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques"
Human Relations, 50, 9, pp. 1,085-1,109, 1997-ב
4. תיאור התחקיר ותרבות התחקיר מופיע בכתבה של יעקב מרינקו
בניטאון חיל האוויר, דצמבר 1991, עמודים 36-41
5. עמוס הראל: **הארץ** 9 במארס 1999, עמ' 4
6. Lipshitz R, Popper M, (1999) "Organizational Learning
in Hospitals", **Journal of Applied Behavioral Science**
(submitted for publication)
7. דוד מימון (תשנ"ג), **הטרור שנוצה**, סטימצקי, עמודים 88, 99
8. Carlzon J, (1989) **Moments of Truth**, New-York, Harper
and Row
9. Smedfeld P, Rank D, (1976) "Revolutionary Leaders:
Long Term Successes as a Function of Changes in Conceptual
Complexities", **Journal of Personality and Social
Psychology**, 34, 169-178
10. ספרם של ארגיריס ושון היה הראשון שעסק באופן מקיף בלמידה
ארגונית כמושג מובחן. המהדורה הראשונה יצאה בשנות ה-70.
הגרסה להלן היא האחרונה והמורחבת:
Argyris C, Schon D, **Organizational Learning: Theory Methods and Practice**,
(Reading MA: Adison-Wesley 1996)
11. פיטר סנגה זכה לפרסום רב בעקבות ספרו שעסק בלמידה ארגונית
והפך לרב-מכר: **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, (New-York
Doubleday 1990)
12. Garvin D, (1993) "Building Learning Organizations",
Harvard Business Review 75, p. 85
13. Abbdel-Halim, T.K & Madnick, S.E (1990) "The Elusive
Silver Lining: How to Learn from Software Development
Failures", **Sloan Management Review**, 31, (3), 39-47
14. דיון ודוגמאות לתנאים ליצירת ביטחון פסיכולוגי מוצגים במאמר:
Lipshitz R, Popper M, Friedman V, (1999) "Facets of
Organizational Learning", **Human Relations**, (submitted
for publication)
15. Edmondson A, (1997) **Learning When It is Safe: A
Group Level Investigation of Antecedents and**

