

על מרכיב ההטמעה בתהליכי למידה ארגונית

יפעת לינדר¹

תקציר

כיום ברור כי ללא למידה מתמדת ארגונים לא יצליחו להתמודד בקצב השינויים שבסביבתם. גורמים רבים ומגוונים פועלים להבניית תהליכים שיסייעו לארגונים בלמידה, זאת במטרה לשפר ביצועים ולסגור פערים. רבות נכתב על תהליכי למידה ארגונית ותכולתם. ניתן למצוא מפרטים שלמים כיצד יש להבנות את תהליכי ההדרכה, מאפיינים ורגישויות שיש להתייחס אליהן בתהליכים, אך כמעט אין בנמצא התייחסות לשלב המקנה ערך משמעותי לארגון לטווח ארוך - שלב ההטמעה. כאשר המושג "הטמעה" מוזכר בתהליכים ארגוניים, הוא הרבה פעמים מוצג בנשימה אחת עם המושג "יישום" ללא כל פירוט נוסף. מאמר זה מבקש להדגיש את היבטי ההטמעה בתהליכי הלמידה הארגונית ולחדד את ההבדל בינם לבין שלב "היישום", כמו גם להציע כלים לביצועם.

מבוא

Barnett (2022) גורסת ש"למידה ארגונית" היא בעיקרה למידה מהניסיון. לאחר שבחנה הגדרות שונות בספרות, הציעה Barnett להגדיר "למידה ארגונית" כתהליך המושתת על ניסיון, בעקבותיו מתפתח ידע אודות הקשר בין פעולה ותוצאה. התהליך מוטמע לתוך שגרות, משולב בזיכרון הארגוני ומשנה את ההתנהגות הקולקטיבית. הגדרה זו מחברת בין למידה מעשייה שהתרחשה בעבר לבין התנהגות עתידית. היא גם מאפשרת יצירת זיקה בין מנגנוני למידה ארגוניים להקשרים תרבותיים ונותנת התייחסות הן לרמת הפרט והן לרמת הארגון. שימוש נוסף להגדרה זו הוא גם בקישור שבין "למידה ארגונית" ל"ארגון לומד" (Mishra & Reddy, 2021). כלל התהליכים שבאמצעותם חברי הארגון חושפים, מתקנים ומייצרים ידע מכונים "מנגנונים של למידה ארגונית" (Lipshitz et al., 2006). מושג "המנגנונים" מתייחס לסדירותיות ארגונית (לדוגמא ישיבות, תהליכי הפקת לקחים, תהליכי הכשרה וחפיפה) ונהלים ממוסדים המאפשרים לחברי הארגון להפיק ידע, לנתחו, להפיץ ולהשתמש בו לטובת שיפור ביצועי הארגון כולו.

חוקרים רבים במהלך השנים עסקו במנגנוני למידה ארגונית מבלי להשתמש במונח זה (Baird et al., 1997,) (Carrol, 1995, Shani & Docherty, 2003; Shani & Mitki, 2000). כך למשל Dodgson (1993) טען שכאשר ארגונים מאמצים מבנים והסדרים המאפשרים למידה, הם הופכים לארגונים לומדים. טענת המאמר הנוכחי היא שעצם השימוש במנגנוני למידה כדרך לתאר פעילות רחבה ותודעתית של למידה ארגונית מהווה כשל המשפיע על עצם קיומה ואיכותה של למידה זו ובוודאי על היכולת לבצע את הטמעתה. לדוגמא, בעבודה שבוצעה ביחידה צבאית לאחר מלחמת לבנון השנייה, מצאה החוקרת כי קיימים ביחידה מנגנוני למידה רבים וכי מפקדי היחידה משקיעים בהם זמן ניהולי רב (החל ממפגשי תחקור, ישיבות עבודה, הכשרות והשתלמויות לסגלי הפיקוד ועוד). כל אחד ממנגנונים אלו עוסק בנושאים מהותיים המשפיעים על איכות העשייה וסיכוי היחידה להשתפר. ובכל זאת, כאשר בוחנים האם היחידה פעלה טוב יותר בעקבות תהליכי הלמידה שבוצעו התשובה הייתה קשה ומורכבת, או בשתי מילים - "לא ממש". החוקרת מניחה שהתרחשות

¹ ד"ר יפעת לינדר, המכללה האקדמית תל חי, linderifa@telhai.ac.il

כזו אינה זרה בארגונים שעברו תהליכים של יעוץ ארגוני, בהם הושקעו אנרגיה ומשאבים רבים בפעולות לשיפור העשייה שלהם. עם זאת, כשהסתיים התהליך או עברה תקופה ארגונית אלו שאלו את עצמם לא אחת, "אז מה השתנה?". כלומר עצם קיומם של מנגנונים חשוב וקריטי להבטחת קיום תהליכי למידה ארגונית, אך הם לא חזות הכל. ואם נקצין, למידה ארגונית עשויה לייצר מצג שווא לפיו עצם קיומם של המנגנונים מעיד כי התקיימה למידה ארגונית, ולא כך הדבר.

בין הרצון לשיפור או שינוי ארגוני (שלשמו נכנסים לתהליכי יעוץ ארגוני) לשלב בו מסתיים התהליך נמצאים שלבים של אבחון, גיוס השותפים לתהליך ורתימתם, ההחלטה על תהליכי הלמידה הנדרשים, ביצועם, הפקת לקחים וסיום. החוקרת טוענת כי ברוב המקרים, עיקר האנרגיה מושקעת בשלבי האבחון (אין ספור חוברות מפוארות המתארות את הארגונים מונחות על מדפי הארגונים השונים) ובמקרה הטוב במנגנוני הלמידה. מעט מאוד אנרגיה, אם בכלל, מושקעת בשאלת ההטמעה, בהבטחה שאכן תוצר הלמידה יהפוך לחלק מהעשייה הארגונית (ולחלק מה-DNA הארגוני) ובבחינתו.

סקירת ספרות

האם למידה התנסותית מסייעת בהקטנת הפער?

Pfeffer ו-Sutton (2001) מזכירים את הפער בין למידה לעשייה ומייחסים אותו, בין השאר, לדיבור על הצורך ברמה הארגונית ללמוד ולהטמיע ולא לעשייה של הפעולות שיקדמו את הלמידה וההטמעה (ראה בהמשך - הקושי שבהטמעה). אחת הדרכים המוזכרות בספרות ומתייחסות להקטנת הפער בין למידה לעשייה הינה "למידה התנסותית" (Experiential learning, knowing by doing, on the job learning) (Falloon, 2019; LeBaron, et al., 2019).

למידה התנסותית היא התהליך שבו נוצר הידע באמצעות טרנספורמציה של התנסויות, כלומר למידה שמשמעותה הגדלת היכולת לפעול באופן אפקטיבי (Kim, 1993). Askew & Carnell (1998) מרחיבים וטוענים שבלמידה אנשים בונים את התובנות שלהם בצורה עצמאית ובאופן פעיל (בניגוד לשחזור ידע של אחרים) כאשר למידה אפקטיבית מובילה לשינוי בכל הרמות - רמת הפרט, הקבוצה, הארגון והחברה. Kolb et al. (1974) הגדירו למידה התנסותית כתהליך למידה המבוסס על התנסות ושיקוף. הלמידה מתוארת כאפקטיבית וכתהליך שבמהלכו נוצר ידע על ידי טרנספורמציה של ניסיון. המודל של Kolb ואחרים כולל ארבעה שלבים: השלב הראשון, הוא התנסות מעשית במסגרתה מבצע הפרט משימה. השלב השני, הוא ביצוע רפלקציה, בחינת ההתנסות בכלים רפלקטיביים שלאחריו מגיע השלב השלישי של ההמשגה. על בסיס שני השלבים הראשונים מרחיב הלומד את משמעותם של מושגים קיימים, בונה תפיסה ורעיונות או משנה תפיסות קיימות. בשלב הרביעי מפעיל הלומד את התובנות שרכש על התנסויות חדשות בסיטואציות לא מוכרות. גם במודל זה, עיקר העיסוק הינו בשלבים של הרפלקציה, הפקת ההבנות והלקחים שניתן להוציא מתהליך ההתנסות ללא כל התייחסות, פירוט או הנחיה לשלב העוסק בהעברת הלמידה (Transfer of learning), דבר המאפיין גם מודלים דומים אחרים בתחום (Joplin, 2002; Greenaway, 2002; Dewey, 1997; Priest & Gass, 1977).

הטמעה מהי?

תהליך הלמידה הארגונית מסתיים בתהליכי יישום והטמעה. שלב ההטמעה מתייחס לפעולות שהארגון מבצע על מנת לשמור על ביצוע ההנחיות החדשות ו/או עדות לשימוש בלקחים (Lessons learned) חדשים לאורך זמן (שינוי בדפוסי פעולה, שינוי בערכים, תהליכי בקרה מובנים וכדומה). זהו היבט חיוני של תהליך הלמידה הארגונית והוא שקובע אם אכן התרחשה למידה איכותית (בן חורין - נאות, 2002) ולמרות זאת,

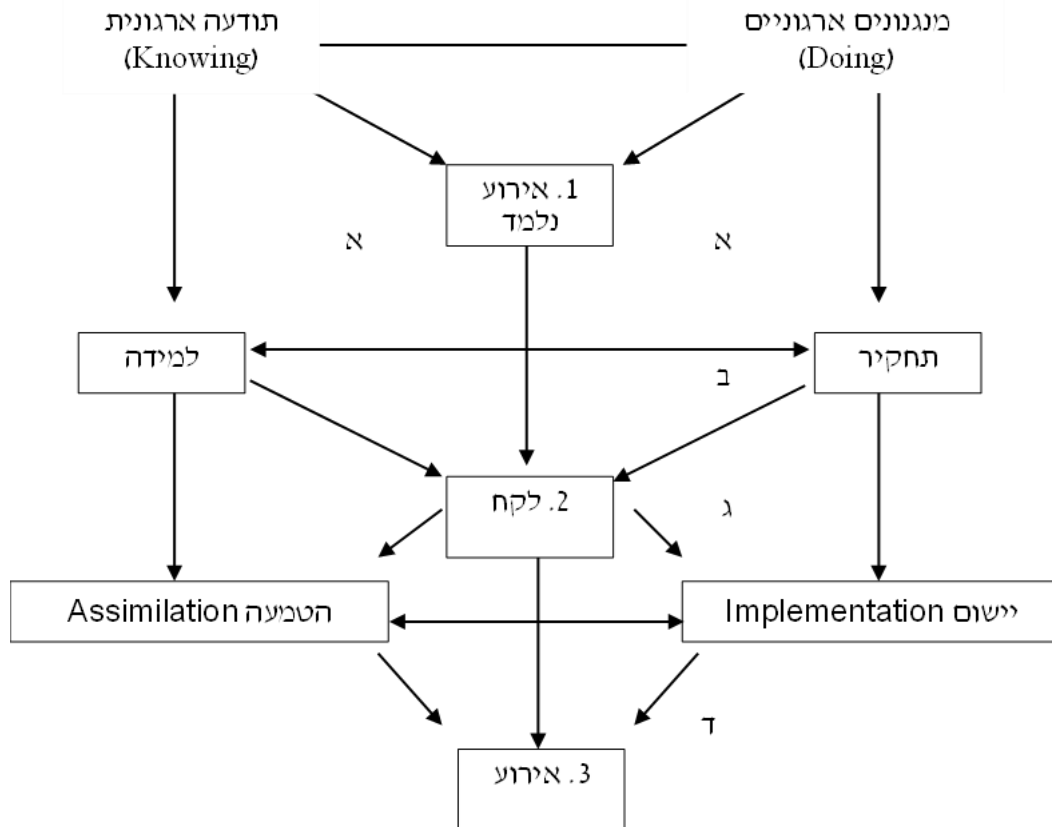
מעטים החוקרים שהזכירו את נושא ההטמעה. במידה וזו קיימת, היא קשורה ב"שימור ידע", "זיכרון ארגוני" (Huber, 1991). גם בתחום ההגדרות הספרותיות נמצא בלבול רב בשימוש במושג "הטמעה". מילון Webster מגדיר הטמעה (Assimilation) כ"תהליך שבו מתקבלות עובדות או תגובות חדשות לסיטואציה חדשה בהשלמה לידיעה הקיימת" (Random House dictionary of the English language, 1989) והיא בעלת ממד מבני וממד תרבותי הקשור ביצירת שפה, בתהליכים חברתיים ותרבותיים ובתהליכי למידה רגשיים וקוגניטיביים כאחד. הגדרה אחרת המשקפת את המשמעות הלקסיקלית הכללית של המושג היא "להיבלע עד לבלי הבחין". כך לוחמי גרילה נטמעים באוכלוסייה אזרחית, ויהודים מתבוללים (Jews assimilated) כאשר הם "בולעים" את תרבות הגויים עד שלא הם עצמם ולא אחרים יכולים להבחין בין אלו לאלו. ז'אן פיאז'ה השתמש במושג הטמעה לתיאור חלק מהתהליכים המרכיבים את מנגנון האיזון של האדם עם סביבתו (פריד, 1984). הוא השתמש בדימוי הלקוח ממערכת העיכול לתיאור תהליך הטמעה ותהליך התאמה (Accommodation) במובן של קליטה באופן אינטגרלי של מושג חדש לתוך מערכת מושגים קיימת. הוא גרס שקונפליקט קוגניטיבי שדורש פתרון (Disequilibrium) גורם להטמעה - תהליך הוספת ידע חדש לידיעה קיימת (Assimilation), ולתהליך של התאמת ידע קיים לסיטואציה חדשה (Accommodation), דבר המתבטא ביכולת שליפה חלקה, מהירה ונטולת מאמץ מן הזיכרון (שם).

הטמעת הלמידה מוזכרת כחלק מהמעגל השלם של הלמידה הארגונית האיכותית כפי שבאה לידי ביטוי במודל של בן חורין-נאות (2002). המודל שנבנה על בסיס מחקר שבוצע במערכת הצבאית, מורכב מתשעה היבטים המשפיעים על איכות הלמידה הארגונית. בהתייחס למושג "הטמעת הלמידה" הגדירו בן חורין ואחרים (2004, עמ' 50) כי "ההטמעה מתייחסת לפעולות שהארגון מבצע לאורך זמן על מנת לשמר את ההנחיות החדשות או עדות על ביצוע ההנחיות החדשות לאורך זמן. היבט ההטמעה הוא היבט מרכזי ולמעשה מהווה "השורה התחתונה" של תהליך הלמידה והיא שקובעת אם התרחשה למידה ארגונית או לא...". במאמר זה תוצג התייחסות והבחנה להבדל בין "יישום" ל"הטמעה", הבחנה שכמעט ואינה נמצאת בספרות.

הקשר שבין הטמעה ליישום

על מנת לחדד את הקשר בין "הטמעה" (Assimilation) ל"יישום" (Implementation), מציעה החוקרת מודל (תרשים מספר 1) שלפיו הטמעה תיחוס לתוצאת הלמידה (ומכאן לנושאים של תודעה ותרבות ארגונית), בעוד שיישום יוגדר כפרקטיקה של תהליך הלמידה (ומכאן ההתייחסות למנגנונים ומבנים טכניים) שבסופו הופך הידע לפעולה. במודל, התהליך, מתחיל בהתרחשות כלשהי, "אירוע" שממנו מופקים, בתהליך של תחקור (המייצג דוגמא למנגנון למידה) לקחים המאפשרים את הפעילות הבאה בשתי רמות: פעילות ברמה הטכנית- מנגנונית ופעילות ברמה התודעתית.

תרשים מספר 1: הקשר שבין הטמעה ויישום



התהליך המתואר במודל הנזכר למעלה הנו התרחשות של אירוע כלשהו שבעקבותיו מופקים לקחים, בעוד שביור מידת הטמעתם נבחן באירוע נוסף (פעולה/התרחשות שנייה). התרחשות זו מלווה בשני "תהליכים תומכים": קיומם של מנגנונים ארגוניים המאפשרים התרחשות של למידה, ברמת העשייה (דוגמת תחקיר שממנו נגזרות פעולות לביצוע ויישום) וקיומה של "תודעה ארגונית" (מושג השוזר בתוכו תרבות ארגונית והבנת ההקשר הכללי והרחב ביותר של הלמידה בארגון) שמזמנת ומאפשרת לבצע את פעולת הלמידה ומייצרת תהליכי הטמעה. בבסיס התהליך המתואר קיימת הנחת היסוד שללא תודעה ארגונית כלשהיא לא יהיו קיימים מנגנונים ארגוניים ללמידה.

ישנם מקרים בהם האירוע עצמו גורר יצירת מנגנון תחקור ו/או למידה גם מבלי שהללו היו חלק מההוויה הארגונית (מקרים אלו עשויים להתרחש בעיקר כאשר האירוע המתחולל הינו טראומתי, קיצוני וקשור בחיי אדם) (ראה תרשים מספר 2). קיומם של תחקיר ותרחות למידה ורמתם בהכרח ישפיעו על רמת הלקחים שיופקו (ב'). סוג הלקחים, איכותם, מידת הרלוונטיות שלהם תשפיע על היכולת ליישם ולהטמיעם (ג') והללו ישפיעו על איכות תהליך הלמידה הארגונית כפי שיבוא לידי ביטוי באירוע הבא (ד'), וכך חוזר חלילה.

מה מאפיין את תהליכי הטמעה?

בעוד שלגבי למידה ארגונית הוגדרו פרמטרים מסייעים (תפיסת הסביבה הארגונית, מחויבות ההנהלה, קריטיות הטעות, רמת מומחיות חברי הארגון ומחויבות לארגון (Lipshitz et al., 2006), בספרות המחקרית טרם נמצאה התייחסות דומה למושג הטמעה כמכלול. כאשר נמצאו מקורות כתובים, הם התייחסו בעיקר להיבטים מנגנוניים (רמת היישום) וייתכן כי הדבר נובע מבלבול במושגים או בקושי לצקת למושג תוכן של ממש. כך למשל, בספרות מופיעים בהקשר של הטמעה מושגים כמו "מיסוד", "שימור" כשלהם מופיעים בהקשר של החדרת שינוי לארגון (Kotter, 1995; Luecke, 2003).

ברמה העקרונית ניתן להגדיר הטמעה כיישום לאורך זמן המובחן בשלושה ממדים: (א) ממד הרמה: הטמעה יכולה להתרחש ברמת הפרט, הצוות או הארגון, כאשר בכל רמה לתהליך ההטמעה מאפיינים שונים (ב) הטמעה כמצב (נאמר שלמידה מסוימת הוטמעה היטב אם לאחר מספר שנים היא עדיין בתוקף בארגון) לעומת הטמעה כתהליך (קרי, סדרת הפעולות הספציפיות שהפרט, הקבוצה, או הארגון נוקטים על מנת להבטיח הטמעה). (ג) הטמעה מושכלת לעומת הטמעה לא מושכלת, כאשר הטמעה היא מושכלת אם הפרט/ הקבוצה או הארגון בוחנים באופן מתמיד את מידת ההלימה או ההצדקה של המשך יישום הלמידה בתנאים משתנים. כלומר, הטמעה יכולה להיות גם לרועץ, כאשר למידה הוטמעה באופן מיטבי בהווה הארגונית עד שלא עולה לגביה שאלה ובחינה.

החוקרת מתייחסת למושג "מוטמע" בפרושו המילולי, קרי כ"הופך חלק בלתי נפרד". כלומר, אי מוטמע ב- ב' כאשר הוא הופך לחלק בלתי נפרד ממנו, או לחלופין, כאשר אי "רוכש" את תכונותיו של ב' כך שלא ניתן להבחין ביניהם (הטמעות תרבותיות). להטמעה בהקשר של למידה יש שני ממדים: האחד הוא מיומנות הביצוע - התנהגות הנרכשת הופכת ל"טבע שני", כלומר מבוצעת בדרגת מיומנות גבוהה, או בצורה אוטומטית שאינה דורשת הקצאת משאבים קוגניטיביים. השני, הוא ממד החסינות להכחדה - ההתנהגות הנרכשת חסינה להכחדה כלומר עמידה לאורך זמן. אם להתנהגות יש גם רובד ערכי, להטמעה יש ממד שלישי והוא כי ההתנהגות הנרכשת נכללת בתרבות הארגון (וברמת הפרט, בסולם הערכים של הפרטים).

גורמים המשפיעים על תהליך ההטמעה

רבות דובר על הפער שבין הידיעה לעשייה ובספרות מתוארים גורמים שונים המייצרים תהליכי עבודה בהם ההטמעה אינה קיימת או אינה שלמה (בן חורין-נאות, 2002; Pfeffer & Sutton, 2001). קשיים אלו בהטמעה יכולים להיות קשורים, עוד קודם למהלך ההטמעה עצמו, לחלקים אחרים בתהליך הלמידה ארגונית (פעולה-תחקור-הפקת לקחים-יישום-תהליך תכנון ההטמעה-הטמעה):

1. איכות ירודה של תחקיר - על איכות ירודה של תחקיר משפיעים גורמים רבים דוגמת העדר תרבות למידה בארגון, אי הפרדה בין שלב איסוף הנתונים, ניתוח הנתונים ושלב קבלת ההחלטות, קיומו של תהליך לא סדור, אווירה לא מאפשרת (אווירה לא נעימה במהלך ביצוע התחקיר, העדר פתיחות לדעות שונות), אי קיומה של למידה מתמשכת (התחקיר כנקודת למידה בודדת), העדר גיבוי והענשה, אי שיתוף חברי הארגון בתהליך כולו ובקבלת ההחלטות, אי לקיחת אחריות ללמידה, והעדר ערכים (לדוגמה אמינות, יושרה וחקרנות) (בן - חורין נאות, 2002).

2. איכות תוצרי התחקיר - איכות התוצרים מושפעת מאיכות התהליך כולו (כמוזכר בסעיף 1) אך גם מסבירה את ההחלטות (החלטות לא טובות שמשרות היסטוריה למשל או שלא נשארות לאורך זמן), מהיעדר למידה ממעלה שנייה (היכולת של הארגון לבחון את הערכים והתרבות בבסיס פעולותיו), וממעורבות רגשית של המנהל ושל גורמים אחרים הקשורים בתהליך. כמו כן קיים קושי להבחין בין סוגים שונים של תוצרי התחקיר, כדוגמת מסקנה ולקח. בעוד שהמסקנה מייצגת את ההבנות מהאירוע שהתרחש בעבר (X' טענה כשלא אפשרה לילד להיבחן"), הלקח מייצג את הפתרון העתידי (X' צריכה להכיר את התיק האישי של התלמיד").

3. ניהול הידע כמכשול בהטמעה - בעבודה שנעשתה במספר סקטורים וארגונים נמצא כי ההשקעה הרבה הנעשית בשנים האחרונות בניהול הידע ובטכנולוגיות לניהולו, מהווה את אחד הגורמים לכך שארגונים לא מפנים מספיק משאבים ואינם מצליחים לבצע העברת הידע לעשייה משמעותית (Pfeffer & Sutton, 2001). ההשקעה בתשומות הזמן מוקדשת להכנסת טכנולוגיה או קטלוג למידה אך לא לשימוש מושכל בכלים שנוצרו.

4. מחסור במשאבי זמן להטמעה - סיבות נוספות לקושי בהטמעה ניתן לראות בחוסר הפרופורציה שקיים בין משאבי הזמן המוקדשים להפקת הלקחים לעומת הזמן והמחשבה המושקעים בדרך להטמעת הלקחים. בניסיון לייצר למידה אנחנו מבצעים ניתוחים, כותבים סיכומים או מקדמים תרגול, הבנת תהליכים או מפתחים דיאלוג. לכל אלה יש להקדיש זמן, משאבים ותשתיות על מנת לטפח ולהשתתף בהם. פעמים רבות, השיעורים שנלמדו מעלים אבק על המדף רק מכיוון שאין לנו זמן לתרגם את התובנות לעשייה של ממש.

5. ארגון הלקחים - הנטייה לחשוב שקטלוג הלקחים במאגר משמעותו הטמעה וכי מלאכתנו הסתיימה כך שהאחריות עוברת לפרט לביצוע. ההתייחסות לכל הלקחים כמקשה אחת מהווה מכשול ביכולת להטמיע אותם. חוסר האבחנה בין סוגי לקחים שונים (כאשר לכל סוג לקח נדרשת דרך הטמעה שונה התלויה בסוג הלקח, באופי הארגון, במערכות הטכנולוגיות הקיימות בארגון וכו'), גורר טיפול רק בחלק מהמעגל השלם אותו צריך לעבור הלקח משלב הפקתו, דרך אישורו, הטמעתו בקרב הפרטים ועד לבקרה על ההטמעה.

6. מנגנונים להטמעה - אחד הכשלים בדרך להטמעת לקחים הינו בחוסר הקשר בין הלקח שהופק למנגנון שנבחר כמנגנון לטיפול והטמעה. זה יכול לבוא לידי ביטוי בשימוש במנגנון לא מתאים [בשנים האחרונות בולטת למשל, הבחירה שעושים ארגונים רבים בטכנולוגיה להטמעה לפני שבחנו את פרופיל הלקחים הייחודי לארגון שלהם (Pfeffer & Sutton, 2001)], בעובדה כי חסרים כלי עבודה פשוטים המאפשרים הטמעה של לקחים כחלק משגרת העבודה ומייצרים קושי לבצעה, ובסיטואציה בה מופעלים מנגנוני למידה אך ללא קשר ללקח שהופק (אין קשר בין העשייה לידיעה).

7. נתק בין מי שמפיק את הלקחים למי שמטמיע אותם - כאשר המתחקרים ומפיקי הלקחים אינם הגורמים שאחראים להטמעתם, עולה הסבירות כי הלקחים לא יוטמעו [ועדות חקירה חיצוניות, בבחינת מנגנון "בלתי משולב", עלולות להיתפס על ידי חברי הארגון כלא אובייקטיביות וכלא מקצועיות, מה שישפיע על מוכנות חברי הארגון לפעול להטמעת הלקחים (בן חורין-נאות, 2002)]. גורם נוסף העלול ליצור קושי בהטמעה הינו חוסר ההזדהות של חברי הארגון עם ההחלטות שהתקבלו (שם).

8. חוסר במעקב ובקרה אחר תהליכי היישום וההטמעה - קשה לקבוע אם מתקיימים תהליכי יישום והטמעה ומה איכותם כאשר לא מוגדרים מדדים ולא מתבצע תהליך בקרה. דבר זה בא לידי ביטוי בספרות, שם מרבים להזכיר את המושג הטמעה (בבחינת "דיבור עלי") אך ממעטים לתאר תוצרים שלה ("עשייה שלי").

בהתייחס לקשיים הקשורים בתהליך התחקיר עצמו ולתחום הפקת לקחים, קיימים מודלים שונים המנחים כיצד כדאי לבצע את התחקיר, אך בשאר הסוגיות שפורטו לעיל נדרשת מתודולוגיה סדורה המעוגנת במודלים להטמעת לקחים ואלו אינם בנמצא.

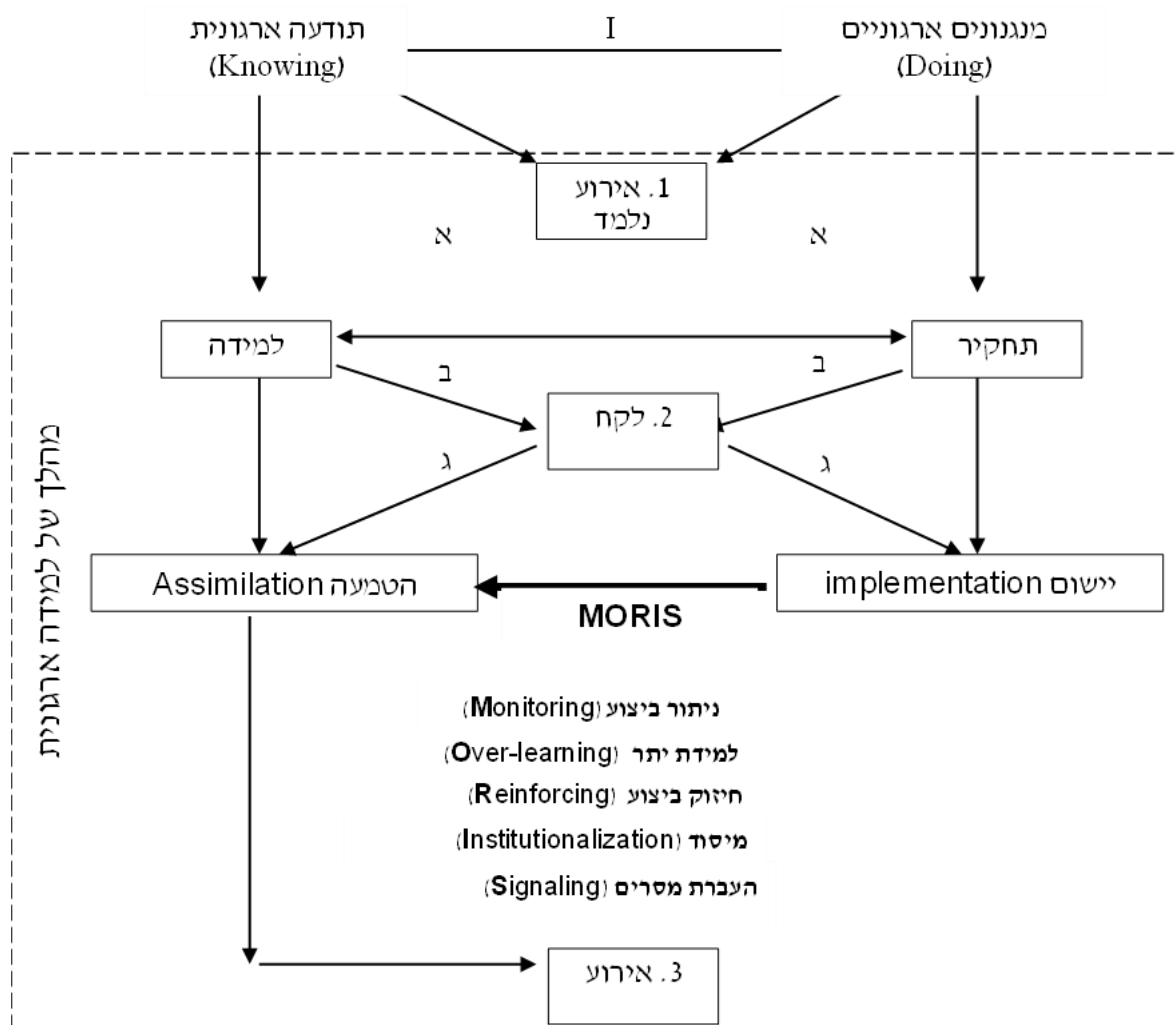
בן חורין-נאות (2002) במודל ללמידה ארגונית איכותית, הגדירה כי מידת ההטמעה של הלמידה תלויה ברמת היישום וזו תלויה במידת ההזדהות של חברי הארגון עם ההחלטות שהתקבלו. החוקרת מציעה הרחבה של הגדרה זו ומבקשת לציין: (א) כי הטמעת הלמידה מושפעת מגורמים נוספים, דוגמת היכולת של הפרטים להבין את מהות העניין הנלמד ואת היכולת שלהם לבצע פעולה מתאימה (ולא רק ממידת ההזדהות שלהם עם ההחלטות). (ב) כי יישום והטמעה אינם פעולות טוריות כי אם קשורות זה בזה בקשרים מורכבים יותר. הן הידיעה (knowing) והן עשייה (doing) מרכיבים יחדיו את מושג ההטמעה (במשמעותו הספרותי-*having* - "נטמע עד בלי הכר"). בעוד שכשל, באחד או יותר מהם, בהכרח מצביע גם על כשל בתהליך

ההטמעה. לפיכך, החוקרת מבקשת להרחיב את המודל הראשוני ולהציע הגדרה של ממשק בין יישום להטמעה (ראה תרשים מספר 2). לצורך כך נגדיר כי הטמעה מורכבת מ-

1. ביצוע שוטף ומיומן של התנהגות שהופכת לעמידה בפני הכחדה לאורך זמן (Resistant of change).
2. שילוב ההתנהגות כ"טבע שני" של הפרטים או בתרבות הצוותית/ארגונית.

על מנת להשיג מאפיינים אלה מוצעים חמשה מרכיבים שאורגנו תחת מודל "MORIS" (MORIS model of assimilation). המודל כולל את הגורמים הבאים כמרכיבי ההטמעה: **ניתור ביצוע** (Monitoring) של ההתנהגות בארגון ותיקון ליקויים במידה ומתגלים; **למידת יתר** (Over-learning) שמביאה לביצוע שוטף ואוטומטי; **חיזוק ביצוע נכון וענישה על סטייה** (Reinforcing); **מיסוד** (Institutionalizations) על ידי הכנסת נהלים, הקצאת משאבים וכדומה; ו**העברת מסרים** (Signaling) לגבי חשיבות ההתנהגות על ידי הסברה, הקצאת זמן, השתתפות דרגים בכירים ופעולות נוספות המעידות על מיקום גבוה בסדר העדיפויות ומקבעות את ההתנהגות הרצויה בתרבות הארגון. יישומם של מרכיבים אלו עשוי לקדם את הארגון למימושה של הטמעה.

תרשים מספר 2: הקשר בין יישום והטמעה- מודל MORIS



הנחת המוצא היא כי בהינתן שבאחד ממרכיבי התרשים קיים כשל אזי אז נפגעת הלמידה. בעבודה שבוצעה ביחידה צבאית (לינדר, 2011) נמצא למשל כי כשלים הקשורים ב"ידיעה" היו קשורים בחסרים שבלמידת יתר, במיסוד ובהעברת מסרים. כך למשל נמצאה חוסר יכולת, הבנה פשטנית של דברים ולא הייתה העמקה

כיוון שהמפקד לא נמדד על כך ולא הוערך על עצם ידיעת הדברים והלמידה. בנוסף, מחסור במשאבים (בעיקר של זמן וקשב ארגוני) וקושי בהבנה הנובע ממורכבות המערכות הגורם לצורך לעבוד בהקשרים, העמיס את הלומדים והקשה עליהם לפשט את הלמידה עוד יותר. סוגי הכשלים הקשורים ב"עשייה" הופיעו בהקשרים של ניתור וחיזוק ביצוע, כאשר המשתתפים ביצעו פעולה אך לא את הפעולה הנכונה, או שלא על פי התורה המוגדרת, או על פי אינטואיציה שמתגלה כלא נכונה. מקרים כאלה מופיעים בגלל הצורך לתת מענים מהירים, לדוגמה ציפיית הדרג הממונה ל"ראות תוצאות ומיד", העובדה כי המפקדים מוערכים על עשייה-ואי ידיעה נתפס כחולשה (בעיקר על ידם), חוסר במיומנות ויכולות תרגום בין תיאוריה לפרקטיקה וכן חוסר ידיעה לגבי מה לא יודעים (מטה בורות).

בעבודה אחרת שביצעה החוקרת (לינדר, 2022) נמצא כי הלומדים חזרו, אחרי תקופה, להרגלים קודמים. בניית תהליך הלמידה הארגוני זוהה, שלמרות שהלומדים עברו הכשרות מרובות (למידת יתר) והצליחו להפעיל כלי עבודה חדישים טכנולוגיים, לא נמצאה מעטפת ניהולית שדרשה מהם לפעול באמצעים הטכנולוגיים כך שהם לא תוגמלו או לא הופעלה כנגדם סנקציה כאשר הם חזרו לפעול ללא הטכנולוגיה. כלומר נמצאו כשלים בהיבטים של חיזוק ביצוע, מיסוד והעברת מסרים.

למידה ארגונית כתהליך ולא כמצב

מנקודת מבטה של החוקרת, למידה ארגונית ללא התייחסות לתהליך ההטמעה עשויה להיות אומנם מתנה חשובה לפרטים ולצוותים בארגון (מעצם המהלך עשויים לצמוח היכרויות, תובנות, חשיפת השקפות עולם ועוד) אך נזק מתמשך ברמה הארגונית. אם לא חלים תהליכי שיפור בעקבות מהלכי הלמידה ואין שינוי ברמה הכלל ארגונית, יהיה קשה לגייס את תשומת הלב הניהולית ואת המשאבים הדרושים לתהליכים מסוג זה בעתיד (מה שבהכרח ישפיע גם על הדרך שבה פרטים וצוותים תופסים מהלכי למידה כאלה). נראה כי בהיבט התודעתי ארגון יכול להבטיח כי תוצרי למידה יוטמעו בקרב אנשיו אם יגדיר את הלמידה הארגונית כתהליך ולא כמצב - פעולה מתמדת ואין סופית של למידה ועשייה ברמת הפרט, הצוות והארגון. על הפעולה להיות מושכלת תוך שמתבוננים כל העת על הרלוונטיות של תוצרי הלמידה (הלקחים) לגורם שאמור להשתמש בהם ולעיתוי בו הם נמסרים לו. כאמור, תהליך ההטמעה מחייב למידת יתר, זיהוי ההתנהגויות הרצויות והדגשתן, יצירת מיסוד והשקעת משאבים ובעיקר זמן וקשב של מובילי הארגון. קיימת חשיבות רבה להגדרת מדדים להטמעה מוצלחת ולתמיכה בתהליך ההטמעה באמצעות הדרכה ועל ידי יצירת הרגלי למידה הישענות על ניסיון קודם. בנוסף, יש צורך גם בתהליכי סוציאליזציה וחינוך לצד תרבות ארגונית מעודדת למידה, ומערך סדור ומובנה של ניהול הידע, ארגון והפצתו. קביעה זו הופכת את עבודת מובילי הלמידה הארגונית בארגון לבעלי אחריות לגבי ההטמעה. עבודתם לא יכולה להסתיים עם חוברת הלקחים ותהליכי ההדרכה הארגוניים, וזו כאמור, משימה ארוכת טווח וליבתית.

רשימת מקורות

בן חורין, י., ליפשיץ, ר., ופופר, מ. (2004). מודל לאבחון איכות הלמידה הארגונית בארגון. *בין הזירות: כתב עת לענייני מדעי ההתנהגות בצה"ל*, 3, 41-55.

בן חורין - נאות י. (2002). מהי למידה ארגונית איכותית, גישת מחקר אינדוקטיבית. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

לינדר י. (2011). הרטוריקה והפרקטיקה של למידה מן הניסיון - חקר מקרה של תהליכי תחקור, הפקת לקחים והטמעתם בארגון צבאי. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

לינדר, י. (2022). מעקב אחר תכנית ות"ת לתמיכה בלמידה דיגיטלית המכללה האקדמית תל חי. דיווח למלי"ג.

פריד י. (1984). *ז'אן פיאז'ה - פסיכולוגיה ומתודה*. תל אביב: משרד הבטחון ההוצאה לאור.

- Askew, S., & Carnell, E. (1998). *Transforming Learning: Individual and Global Change*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Baird, L., Henderson, J. C., & Watts, S. (1997). Learning from action: An analysis of the center for army lessons learned (CALL). *Human Resource Management, 36*(4), 385-395.
- Barnett, C. K. (2002). Rethinking organizational learning theories: A Review and synthesis of the primary literature. New Hampshire: Working paper, Whitemore School of Business and Economics, University of New Hampshire.
- Carrol, J. S. (1995). Incident reviews in high-hazard industries: Sense making and learning under ambiguity and accountability. *Industrial and Environmental Crisis Quarterly, 9*(2), 175-197.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literature. *Organization studies, 14*(3) 375-394.
- Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education, 135*, 138-159.
- Greenaway, R. (2002). Experiential learning cycles. Retrieved from: <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>
- Huber G.P. (1991). Organizational Learning: The contributing Processes and the Literatures. *Organization Science, 2*(1), 88-115.
- Joplin, L. (1981). On defining experiential education. *Journal of Experiential Education, 4*(1), 17-20.
- Kim, D.H. (1993). The link between Individual and Organizational Learning. *MIT Sloan Management Review, 35*(1), 37-50.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1974). Learning and problem solving: On management and the learning process. In: D.A. Kolb, I. M. Rubin & J. M. McIntyre (Eds.), *Organizational psychology: A book of readings* (pp. 27-42). New Jersey: Prentice Hall.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review, 73*(2), 59-62.
- LeBaron, A. B., Runyan, S. D., Jorgensen, B. L., Marks, L. D., Li, X., & Hill, E. J. (2019). Practice makes perfect: Experiential learning as a method for financial socialization. *Journal of Family Issues, 40*(4), 435-463.
- Lipshitz, R., Friedman, V. J., & Popper, M. (2006). *Demystifying organizational learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luecke, R. (2003). *Managing change and transition*. Boston: Harvard Business School Press.
- Mishra, B., & Reddy, J.M. (2021). Is “character” the link between organizational learning and learning organization? An interview with Mary M. Crossan. *The Learning Organization, 28*(6), 538-545.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2001). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Boston: Harvard Business School Press.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Random House dictionary of the English language (1989). *Webster Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English*. New York: Portland House.

Shani, A.B., & Docherty, P. (2003). *Learning by design*. Oxford: Blackwell.

Shani, A.B., & Mitki, Y. (2000). Creating the learning organization: Beyond mechanisms. *Public Administration and Public Policy*, 81, 911-920.

[חזרה לתוכן העניינים](#)