



גישה אינטגרטיבית להבנת למידה ארגונית: הקשרים בין למידה ארגונית מוכוונת פנים ומוכוונת חוץ לבין

תוצרים ארגוניים

ענת בר ואנית סומך¹

תקציר

למידה ארגונית הנה מרכיב מרכזי ביכולתם של ארגונים להסתגל לתפקד בסביבה דינאמית ומורכבת. המחקר הנוכחי מציע לבחון את המושג למידה ארגונית מפרספקטיבה אינטגרטיבית, הכוללת שתי קטגוריות מובחנות: למידה ארגונית מוכוונת פנים, ולמידה ארגונית מוכוונת חוץ. מודל המחקר מציע כי כל אחת מקטגוריות הלמידה תהיה בקשר חיובי עם תוצרים ארגוניים: תוצרים ממוקדי ארגון (ביצוע ארגוני וחדשנות) ותוצרים ממוקדי עובדים (צמיחה מקצועית, וכוונה לעזוב). לשם בחינת המודל נאספו נתונים מ-104 ארגונים רב מקצועיים לגיל הרך (multi-professional early childhood organizations) משני מקורות. ממצאי ניתוח SEM הראו כי למידה ארגונית מוכוונת פנים קשורה באופן חיובי למשתני התוצאה-עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב), אך לא נמצא קשר מובהק עם ביצוע ארגוני וחדשנות. לגבי למידה ארגונית מוכוונת חוץ, נמצא קשר חיובי עם משתני התוצאה, ביצוע ארגוני, חדשנות; כמו גם עם משתנה הממוקד בעובדים- צמיחה מקצועית. ההשלכות התאורטיות והיישומיות של הגישה האינטגרטיבית ללמידה ארגונית נידונו בהרחבה.

מבוא

למידה ארגונית הינה אחד הכלים הארגוניים המרכזיים המאפשרים לארגון להתמודד ולהסתגל לסביבה דינאמית שבה פועלים כיום ארגונים (Watkins, 2017). הלמידה נמצאה קשורה למרכיבים ארגוניים התורמים להצלחת הארגון, כגון, יצירתיות, פתיחות להתנסויות, ויזמות (Garvin, Edmondson & Gino, 2008) וכן, לתוצרים ארגוניים, ביצוע וחדשנות (Guinot, Chiva & Mallén, 2015). סקירת הספרות מעלה כי רוב המודלים מתייחסים ללמידה כתהליך תוך ארגוני, ואינם כוללים מרכיבים של אינטראקציה עם הסביבה, למעט ההיבט של רכישת ידע (Motlokoa, Sekantsi, & Monyolo, 2018). נראה כי התובנות לגבי החשיבות של יחסי הגומלין בין הארגון לסביבתו החיצונית התפתחו בתחומי מחקר אחרים Drach-Zahavy (2010) & Somech). המחקר שעוסק בפעולות גבול, למשל, הבחין בין פעולות גבול תוך ארגוניות, לבין אילו המתמקדות באינטראקציה של הארגון עם סביבתו, והראה כי לפעולות הגבול השונות השפעה דיפרנציאלית על האפקטיביות הארגונית (Ancona & Caldwell, 1992). הניסיון השיטתי הראשון המרחיב את המושג

¹ ד"ר ענת בר החוג למדיניות בחינוך anat123bar@gmail.com ופרופ' אנית סומך, החוג למדיניות ומנהיגות בחינוך אוניברסיטת חיפה.

למידה ארגונית גם לתהליכים המתרחשים מחוץ לארגון, הנו המודל שפותח על ידי Bar (2019), שבו הלמידה הארגונית מורכבת משתי קטגוריות: למידה ארגונית מוכוונת פנים ולמידה ארגונית מוכוונת חוץ. למידה ארגונית מוכוונת פנים הוגדרה כמקדמת פיתוח של ידע והסתגלות, באמצעות תהליכים פנים ארגוניים שיטתיים הכוללים: זיכרון ארגוני, שיח ודיאלוג בארגון (כולל הפצה והתחלקות בידע, פרשנות משותפת) ומרכיב ההערכה. למידה ארגונית מוכוונת חוץ, הוגדרה כמקדמת פיתוח של ידע והסתגלות, באמצעות תהליכים חוץ ארגוניים הכוללים: רכישת ידע חיצוני ותקשורת תוך ממשקים עם גורמים בסביבת הארגון כגון: לקוחות, בעלי עניין אחרים, והקהילה. המחקר הנוכחי מאמץ גישה תאורטית זו ובוחן את ההשלכות הדיפרנציאליות של כל קטגוריה על תוצרים ארגוניים ממוקדי ארגון (ביצוע ארגוני וחדשנות), ותוצרים ארגוניים ממוקדי עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב) (ראה תרשים 1).

רקע תיאורטי והשערות

למידה ארגונית: גישה אינטגרטיבית

למידה ארגונית הוגדרה לראשונה על ידי Cyert and March (1963) אשר השתמשו במושג לתיאור התנהגות מסתגלת של הארגון לתנאים ולנסיבות. על פי Dodgson (1993), למידה מוגדרת כארגונית, כאשר: המידע שצברו יחידים בארגון נגיש לכל חברי הארגון, מתרחב הידע הקולקטיבי של העובדים, הלמידה רלוונטית לכל חברי הארגון, חברי הארגון מודעים לחשיבות הלמידה, כמפתח לשיפור ביצועים, חברי הארגון שותפים להשגת מטרות הלמידה.

למרות ההבנה במחקר, כי הלמידה הארגונית קריטית להתמודדות עם סביבה דינאמית ומורכבת, הרי רוב המודלים התמקדו בתהליכים תוך ארגוניים (Edmondson, 2002). את ההתייחסות לסביבה החיצונית כחלק מתהליך הלמידה ניתן למצוא בעיקר במודלים שכללו את מרכיב הכנסת ידע לארגון (למשל, Huber, 1991), או בתחומי מחקר אחרים. יחד עם זאת, תחומי מחקר אחרים הדגישו את חשיבות יחסי הגומלין עם הסביבה החיצונית, כמרכיב קריטי להצלחה ארגונית. Mena and Chabowski (2015) למשל, התייחסו לקשר עם בעלי עניין חיצוניים, כמשמעותי להצלחת הארגון, ואילו Chesbrough (2003) התמקד בחשיבות הקשר עם הלקוחות. אחד מתחומי המחקר שהתפתח במקביל למחקר בתחום הלמידה הארגונית, הנו המחקר שפיתח את המושג פעולות גבול, מושג שמבחין בין פעולות גבול פנים ארגוניות וחוץ ארגוניות. Ancona and Caldwell (1992) הראו כי צוותים המנהלים אינטראקציה עם הסביבה, אוספים מידע ומשיגים משאבים, אפקטיביים יותר מצוותים שפועלים רק בתוך הסביבה הפנימית. אימוץ גישה זו למחקרי הלמידה הארגונית נעשה לאחרונה על-ידי Bar (2019) שפיתחה מודל המשלב בין הזרמים, וטענה כי יש לראות את הלמידה הארגונית כמורכבת משתי קטגוריות מובחנות: למידה ארגונית מוכוונת פנים ולמידה ארגונית מוכוונת חוץ.

למידה ארגונית מוכוונת פנים הוגדרה כמקדמת פתוח של ידע והסתגלות באמצעות תהליכים פנשרים ארגוניים שיטתיים שאורגנו לשלושה מרכיבים: 1. זיכרון ארגוני- זיהוי, מיפוי וניהול של ידע קיים, המאוחסן בארגון (Garvin, 1993). 2. דיאלוג ושיתוף בתוך הארגון, המתייחס לעיקרון השיח הקולקטיבי בתוך הארגון. למידה בתוך הארגון מצריכה תקשורת ויחסי גומלין, שכן היא מתרחשת באמצעות דיונים, דיאלוג והתחלקות בחוויות ובהתנסויות (Nonaka & Takeuchi, 1996). קטגוריה זו כוללת: א. תוספת של ידע ושילובו בארגון. ניהול הידע הקיים וניצולו לצד הכנסת ידע חדש ושילובו בארגון (March, 1991). ב. הפצת ידע. תהליך פורמאלי שבו ידע ממקורות שונים מועבר לחברי הארגון ומוביל להבנות חדשות. ג. שיתוף

בידע. סדרה של התנהגויות הכרוכות בחילופי מידע או סיוע לאחרים. ד. פרשנות של ידע. תהליך שבו ניתנת לידע פרשנות רלוונטית לארגון, הפיכת אינפורמציה לידע בעל ערך. ה. יישום ידע והטמעתו בארגון. חיבור בין ידע תיאורטי, ולבין ידע טכני והתנסותי ושילובו בזיכרון הארגוני תוך שהוא משנה את ההתנהגות הקולקטיבית. 3. הערכה, הכוללת סט של מנגנונים להבנת תוצאות הפעילות הארגונית. התהליך כולל למידת לקחים, הערכת ביצועים, ובחינת השינוי שהושג.

למידה ארגונית מוכוונת חוץ הוגדרה כמקדמת פתוח של ידע והסתגלות באמצעות מכלול של תהליכים חוץ ארגוניים שיטתיים שאורגנו לחמישה מרכיבים: א. רכישת ידע חיצוני. מתייחסת לזרימה של מידע רלוונטי חדש, ולהרחבה של ידע קיים ממקורות החיצוניים לארגון. ב. איסוף מידע וממשק תקשורת עם בעלי עניין חיצוניים. אנשים וקבוצות שמשפיעים על החלטות, על מדיניות ועל תפקוד הארגון, למרות שאינם חלק מהארגון. ג. תקשורת עם ארגונים אחרים. תיאום, ושיתופי פעולה. ד. תקשורת עם לקוחות, הכוללת קשב לתלונות, לצרכים ולמשוב. ד. התייחסות להקשר הסביבתי קהילתי, כמקור להבנה וללמידה.

המחקר הנוכחי מאמץ את המודל של Bar (2019) וטוען כי שתי קטגוריות הלמידה: למידה מוכוונת פנים ומוכוונת חוץ נחוצות לקידום האפקטיביות הארגונית. המחקר מתמקד בשתי קבוצות של משתני תוצאה: תוצרים ממוקדי ארגון (ביצוע ארגוני וחדשנות) ותוצרים ממוקדי עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב), ומציע כי כל אחת מקטגוריות הלמידה תתרום למשתני התוצאה.

תרשים 1. למידה ארגונית- מודל המחקר



הקשר בין למידה ארגונית לבין תוצרים ממוקדי ארגון (ביצוע ארגוני וחדשנות)

המחקר מציע כי שתי קטגוריות הלמידה הארגונית יתרמו לקידום משתני התוצאה, ביצוע וחדשנות ארגונית. *הקשר בין למידה מכוונת פנים לבין ביצוע ארגוני*. ביצוע הארגוני מוגדר כמידה שבה הארגון משיג את מטרותיו (Chatman & Flynn, 2001). למידה מכוונת פנים כוללת זיכרון ארגוני, שיח בארגון והערכה. מחקרים הראו כי תהליכים שיטתיים אלו מסייעים להצלחת הארגון, עקב השינוי המתחולל אצל אנשים במיומנויות, בשיפור דפוסי הפעולה ובדפוסי המחשבה, הקשורים לתחומי הפעולה של הארגון ולמטרותיו (Cacciattolo & Leic, 2015). תהליכים מתמשכים אלו, נמצאו כמביאים לצבירת מומחיות בארגון ועקב כך להעלאת ביצועים (KieSSLing, Richey, Meng, & Dabic, 2009). למידה פנים ארגונית משמעותה כי הארגון מדגיש תהליכים של הנגשת ידע לעובדים, החלפת רעיונות והפצתם וכן תהליכי הערכה והפקת לקחים. תהליכים אילו מאפשרים את תהליכי הפיתוח וההסתגלות לסביבת הארגון, באופן מתמשך (KieSSLing, Richey, Meng, & Dabic, 2009). הזיכרון ארגוני המנגיש ידע לעובדים (Argote, & Guo, 2016), תורם לביצועים, עקב החיסכון בזמן למציאת פתרונות מניסיון העבר, ומונע חלקית את הנזק בעזיבת עובדים מיומנים את הארגון (Ton & Huckman, 2008). הדיאלוג בארגון תורם לקבלת החלטות קולקטיבית ומושכלת (Örtenblad, 2002).

השערה 1א. ימצא קשר חיובי בין למידה מכוונת פנים לבין ביצוע ארגוני.

קשר בין למידה מכוונת חוץ לבין ביצוע ארגוני מחקר זה מציע כי למידה מכוונת חוץ, שהוגדרה כמקדמת פיתוח של ידע חדש והסתגלות המסייעים לשיפור ארגוני, באמצעות מכלול מצטבר של תהליכים חוץ ארגוניים תתרום לשיפור הביצוע הארגוני. האינטראקציה השיטתית עם הסביבה החיצונית כוללת רכישת ידע חיצוני ותקשורת חוץ ארגונית, תוך ממשקים עם גורמים בסביבת הארגון כגון: ארגונים בסביבה, לקוחות, בעלי עניין, והקהילה. אינטראקציה זו מאפשרת לארגון לפתח ולחזק את המומחיות בארגון, כמו גם לזהות ולהבין את הצרכים, הדרישות והמגמות העכשוויות בשוקים (Ancona and Caldwell, 1992). רכישת ידע חיצוני (קורסים, קריאה, יעוץ ספציפי וכדומה), תורמת להרחבת הידע הארגוני ולחדירה של רעיונות חדשים (Kuah, Wong, & Wong, 2012); אלו מביאים לפתוח של מומחיות בארגון, להסתגלות לכוחות שבסביבה, ומכאן לשיפור ביצועיו (Hu, Found, Williams, & Mason, 2014). רמות גבוהות של תקשורת ושל תיאום הממוקדות בבעלי עניין שונים מגבירות את ביצוע הארגון, עקב הבנת הצרכים של בעלי העניין והיחשפות לדרכי חשיבה חדשות (Mena & Chabowski, 2015). למשל, מחקר שבחן שיתופי פעולה בין-מגזריים מנקודת מבט של למידה ארגונית, מצא כי שיתוף בינארגוני בידע הוא כלי חשוב ויעיל להתמודדות של ארגונים עם אתגרים מורכבים (Merkel, Seidel, 2018). במחקר זה נחקרה שותפות ארוכת טווח בין ארגון מסחרי בתחום המזון לבין אחד הארגונים הסביבתיים הגדולים ביותר בגרמניה במטרה לקדם קיימות. שיתוף פעולה זה הבהיר את תרומתם של תהליכים אלו להצלחה הארגונית.

השערה 1ב. ימצא קשר חיובי בין למידה מכוונת חוץ לבין ביצוע ארגוני.

הקשר בין למידה ארגונית לבין חדשנות

חדשנות ארגונית כוללת שני מרכיבים: הראשון, מרכיב היצירתיות המתבטא בהעלאת רעיונות חדשים לגבי מוצרים או נהלים; והשני, יישום והטמעה (Somech, & Drach-Zahavy, 2013).

הקשר בין למידה מוכוונת פנים לבין חדשנות. הטענה כי למידה מוכוונת פנים תתרום לחדשנות הארגונית מתבססת על כך שחשיבה משותפת, הפקת לקחים והערכה מעודדים העלאת רעיונות חדשים (Young, Shapiro, & Salib, 2017). תמיכה לטענה זו ניתן למצוא במחקר שמצא שהרחבת הידע הארגוני מובילה לצבירת הבנות חדשות בקרב העובדים, ואילו מקדמים חשיבה יצירתית ויישום של מוצרים ותהליכים חדשים או לשיפור הקיימים (Kiessling, et. al., 2009). זאת שכן, סביבה שיש בה אספקה סדירה של ידע, נגישות לידע ולמידע, היא כר פורה לרעיונות חדשים ולחשיבה המעודדים חדשנות (Pralhad & Krishnan, 2008).

השערה 2א. למידה מוכוונת פנים תהיה בקשר חיובי עם חדשנות.

הקשר בין למידה מוכוונת חוץ לבין חדשנות. למידה באמצעות תקשורת עם הסביבה, מאפשרת מפגש עם ידע חדש ופרשנויות חדשות למציאות, ומקדמת רעיונות חדשים, המביאים להסתגלות של הארגון לסביבתו (Flores, Zheng, Rau, & Thomas, 2012). הדיאלוג המתמשך עם בעלי עניין חיצוניים מרחיב את הידע, ומרחיב את נקודות המבט של הארגון; אלו מרכיבים הנחוצים להגברת היצירתיות בארגון (Perry-Smith & Shalley, 2003). בנוסף, האינטראקציה עם הסביבה החיצונית מאפשרת גיוס תמיכה ומשאבים כדי לקדם את יישום הרעיונות החדשניים (Somech & Khalaili, 2014). מחקרים מצביעים על קשר חיובי בין פעולות, כמו חיפוש מידע חדש, איסוף נתונים ממקורות רבים וקשרים עם גורמי חוץ לבין חדשנות ארגונית (Martínez-Román, Tamayo, & Gamero, 2016). מחקרים שנעשו בתחום פעולות הגבול, הראו כי קיים קשר חיובי בין מידת התקשורת של הארגון עם סביבתו לבין חדשנות. למשל, נמצא כי צוותי פיתוח מוצר אשר תדירות עיסוקם בתקשורת חיצונית הייתה גבוהה, דהיינו חצו את גבולות הארגון כדי להשיג מידע חדש ולקבל השראה לרעיונות יצירתיים, היו בעלי רמה גבוהה של חדשנות (Ancona and Caldwell, 1992a). באופן דומה, מחקרים הראו כי תיאום של ארגון עם גורמים אחרים מקדם את רמת החדשנות בארגון, עקב הפוטנציאל שלהם להגברת המודעות והחשיפה לחשיבה ולמומחיויות אחרות (Simao, Rodrigues, & Madeira, 2016). באופן דומה, מחקרם של Darestani, Ismail, and Heng (2016) מצביע על כך שלמידת צרכי הלקוח מעודדת חדשנות, עקב דרישת הלקוחות לפתח דרכים אפקטיביות לפגוש צרכים אלו.

השערה 2ב. ימצא קשר חיובי בין למידה מוכוונת חוץ לבין חדשנות.

הקשר בין למידה ארגונית לבין תוצרים ממוקדי עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב)
העבודה הנה משמעותית מאד בחיי הפרט, ומספקת כר נרחב למעורבות ולהשקעה קוגניטיבית ורגשית של עובדים (Kagan, 1990). עובדים מחפשים כיום יותר מאשר תנאי שכר ותנאי פרישה ממקום עבודתם; הם מחפשים תחושה של משמעות וקשרים חיוביים עם אנשים (Sosik, Kahai, & Avolio, 1999). מחקר זה מתמקד בקשר שבין למידה ארגונית מוכוונת פנים ומוכוונת חוץ לבין תוצרים ממוקדי עובדים הכוללים: צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב.

הקשר בין למידה ארגונית לבין צמיחה מקצועית של עובדים

צמיחה מקצועית מוגדרת כתהליך של הרחבת ידע ומיומנויות, ושיפור דרכי עבודה וחשיבה בעקבות התנסות (Clarke & Hollingsworth, 2002). צמיחה מקצועית נמצאה כאחד המניעים לעבודה, בחברות מערביות (Harter, Schmidt, & Keyes, 2003) וכאחד הגורמים המרכזיים בניבוי הרווחיות הארגונית לטווח הארוך (Hammond, & Churchill, 2018).

הקשר בין למידה מוכוונת פנים לבין צמיחה מקצועית.

המחקר הנוכחי טוען כי ימצא קשר בין למידה מוכוונת פנים לבין צמיחה מקצועית של עובדים. תמיכה לטענה זו ניתן למצוא במחקרים שבחנו את הפן הקולקטיבי של הלמידה הארגונית, ומצאו כי למידה ארגונית הכוללת תהליכים קבוצתיים של סיעור מוחות, דיון משותף ורפלקציה מהווה הזדמנות של הרחבת הידע והמומחיות, ולכן מקדמת צמיחה מקצועית של עובדים (Tatto, et. al, 2016). באופן דומה, מחקרים הראו כי מנגנונים של דיאלוג, משוב והערכה מחזקים ומגבירים את תחושת המסוגלות של העובדים, תחושה שמחזקת אף היא את החוויה של התפתחות אישית ומקצועית (Kontoghiorghes, 2001).

השערה 3א: ימצא קשר חיובי בין למידה מוכוונת פנים לבין צמיחה מקצועית.

הקשר בין למידה מוכוונת חוץ לבין צמיחה מקצועית של עובדים. מרכיביה של למידה מוכוונת חוץ כגון: מפגש עם ידע חדש ודיאלוג עם בעלי עניין, נמצאו כמעודדים התפתחות מקצועית, עקב ההזדמנות לרכוש מיומנויות, הנגישות לידע חדש, והצורך להתמודד עם אתגרים חדשים (Wilson, & Berne, 1999).

השערה 3ב: ימצא קשר חיובי בין למידה מוכוונת חוץ לבין צמיחה מקצועית.

הקשר בין למידה ארגונית לבין הכוונה לעזוב

הכוונה לעזוב מוגדרת כנטיית העובד לעזוב את העבודה (Walsh, Ashford, & Hill, 1985). זהו למעשה, שלב אחרון ומתמשך בתהליך הנסיגה הקוגניטיבי הכולל מחשבות על עזיבה, וכוונות לחיפוש אלטרנטיבות (Tett & Meyer, 1993).

הקשר בין למידה מוכוונת פנים לבין כוונה לעזוב. הטענה היא כי תהליכי למידה מוכוונת פנים נתפשות על ידי העובדים כדאגת הארגון לצרכיהם, ולכן מסייעת להסתגלות ולהפחתת לחצים במקום העבודה (Karasek, & Theovell 1990), ולכן יפחיתו את הנטייה לעזוב. נמצא כי תהליכי למידה קולקטיבים גורמים לעובדים להרגיש שותפים בתהליכי קבלת ההחלטות, מגבירים את תחושת השייכות לארגון, ומפחיתים את הנטייה לעזוב (Louis, 1980). באופן דומה, הנגשת ידע לכל חברי הארגון מגבירה את תחושת הביטחון שלהם באשר לבהירות ההנחיות לביצוע המשימות ונמצאה אף היא קשורה באופן שלילי עם הכוונה לעזוב (Walsh et al., 1985).

השערה 4א: ימצא קשר שלילי בין למידה מוכוונת פנים לבין הכוונה לעזוב.

הקשר בין למידה מוכוונת חוץ לבין כוונה לעזוב. בדומה להשפעה החיובית של למידה מוכוונת פנים על המוטיבציה והמחויבות של העובדים לארגון; טענת המחקר הנה כי ההזדמנות לאינטראקציה וחשיפה לסביבה החיצונית, מעשירה ומגוונת את החוויה המקצועית של העובדים, ובכך מפחיתה את הרצון שלהם לעזוב את הארגון. מחקרים שבחנו את הקשר שבין הרחבת ידע, באמצעות הדרכת מומחים חיצוניים לארגון, הראו קשר שלילי לכוונת עובדים לפרוש מהארגון עקב שביעות הרצון המתלווית לכך (Trevor, 2001).

השערה 4. ימצא קשר שלילי בין למידה מוכוונת חוץ לבין הכוונה לעזוב.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

הנתונים במחקר נאספו מ-152 מרכזים לגיל הרך, שאינם למטרות רווח. המרכזים משרתים אוכלוסיות ילדים בגיל הרך מגילאי לידה עד שש והוריהם, ואת הצוותים בקהילה. העובדים מאופיינים בהטרוגניות מקצועית: אנשי חינוך, אנשי טיפול פרא-רפואיים ומטפלים רגשיים.

המדגם הסופי כלל 104 מרכזים (32% דחייה). השתתפו במחקר 701 אנשי צוות ו-104 מנהלי ארגונים. גודל המרכזים נע בין 4 אנשי צוות ל-30 אנשי צוות (7 עובדים במוצע, $SD=3.8$), ותק המרכזים נע בין שנה אחת ל-25 שנה (ממוצע 13.8, $SD=9.48$).

העובדים. 93.5% מעובדי הארגונים היו נשים ו-6.5% גברים (658 נשים ו-46 גברים). 60% ממשתתפי המחקר היו מטפלים פרא-רפואיים (ריפוי בעיסוק, תקשורת, פיזיותרפיה) (421) 24% מטפלים רגשיים (עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, טיפול בהבעה) (152) 16% בעלי מקצוע חינוכי (111) ל-20% מכלל העובדים היה גם תפקיד ריכוזי או הדרכתני (140). 4.4% בעלי השכלה תיכונית (31) 55% בעלי תואר ראשון (386) 40% בעלי תואר שני (280) 0.9% תואר שלישי (6). גיל העובדים נע בין 23 ל-70 שנה (ממוצע 37, סטיית תקן 9.27) ניסיון העובדים נע בין שנה ל-38 שנים (ממוצע 7.2, סטיית תקן 6.4) וותק עבודתם בארגון נע בין שנה ל-37 שנים ($M=5.21$, $SD=4.9$).

המנהלים: 104 מנהלי ארגונים השתתפו במחקר. 101.5% נשים (96) ו-8.5% גברים, מהם ששה בחברה הערבית. וותק בניהול בין שנתיים לבין 35 שנים ($M=9.52$; $SD=8.74$).

משתני המחקר

במטרה להימנע מהטית מקור אחד, פוצלו השאלונים בין קבוצות המשתתפים, כל קבוצה ענתה רק על חלק מהמשתתפים (Avolio, Yammarino, & Bass, 1991). העובדים מילאו את שאלוני הלמידה הארגונית, ההתפתחות המקצועית, והכוונה לעזוב. כשלושה חודשים לאחר מכן, מנהלי המרכזים מלאו את שאלוני הביצוע הארגוני והחדשנות. כל שאלוני המחקר (מלבד שאלון הביצוע) דורגו על סולם ליקרט, הנע בין 1 (מאוד לא מסכים) ל-6 (מסכים מאוד).

למידה ארגונית. למידה ארגונית מוכוונת פנים ולמידה ארגונית מוכוונת חוץ, נעשתה באמצעות שאלון שפותח ותוקף על ידי Bar (2019), הכולל 58 פריטים (ראה נספח 1): 1. למידה ארגונית מוכוונת פנים (22 פריטים) ($\alpha=.97$). א. זיכרון ארגוני (5 פריטים). מימד זה עוסק בכמות המידע והניסיון שיש לארגון ומאוחסן בארגון לשימוש עתידי. לדוגמא: "הארגון שלנו מאחסן מידע מפורט על נהלי עבודה" ($\alpha=.92$). ב. שיח ודיאלוג בתוך הארגון (14 פריטים). מימד זה עוסק בתהליכים שיתופיים ההופכים אינפורמציה לידע בעל ערך. לדוגמא: "בארגון שלנו יש דרכים להפצת ידע בקרב העובדים" ($\alpha=.93$). ג. הערכה. 3 פריטים (היגדים 56-58). מימד זה עוסק במנגנונים למדידת תוצאות הפעילות הארגונית. לדוגמא: "אצלנו בארגון קיים תהליך מסודר ועקבי של הפקת לקחים" ($\alpha=.89$). 2. למידה ארגונית מוכוונת חוץ (36 פריטים) ($\alpha=.89$): א.

רכישת ידע חיצוני (5 פריטים). מימד זה עוסק במידה שבה הארגון רוכש ידע מקצועי מבחוץ. לדוגמא: "בארגון שלנו נוהגים להחליף ידע מקצועי עם ארגונים אחרים" ($\alpha=.84$). ב. למידה באמצעות איסוף מידע וקשר עם ארגונים אחרים (11 פריטים). מימד זה בוחן את הפתיחות ללמידה מארגונים אחרים. לדוגמא: "בארגון שלנו אוספים אינפורמציה מארגונים אחרים" ($\alpha=.93$). ג. למידה באמצעות קשר עם לקוחות (5 פריטים). מימד זה עוסק במידה שבה עובדי הארגונים מעריכים כי הארגון שלהם נמצא בקשר עם הלקוחות. לדוגמא: "אצלינו בארגון הלקוחות הם חלק אינטגרלי בתהליך הפיתוח של שירות חדש" ($\alpha=.91$). ד. קשר עם הקהילה (6 פריטים). מימד זה בוחן את הערכת העובדים לגבי מידת הלמידה באמצעות דיאלוג עם הקהילה. לדוגמא: "הארגון שלי עובד יחד עם הקהילה החיצונית על מנת לספק את צרכיה" ($\alpha=.88$). ה. למידה באמצעות קשר עם בעלי עניין (9 פריטים). מימד זה בוחן את הערכת העובדים לגבי מידת הקשב והלמידה באמצעות בעלי עניין. לדוגמא: "אצלינו בארגון מתקיימות פגישות רב מקצועיות כדי לדון בהתפתחויות בצרכיהם של בעלי עניין" ($\alpha=.88$) (פרוט השאלון נמצא בנספח 1).

ביצוע ארגוני שאלון הביצוע פותח למחקר הנוכחי והותאם למאפייני הארגונים שנחקרו. השאלון בוחן את מידת השינוי באחוזים בשלוש שנים האחרונות, בפרמטרים: תקציב, מספר העובדים במרכז, מספר ילדים המקבלים שירות מעל לעשרה מפגשים בשנה, מספר הילדים שעברו איתור, מספר הורים שהתמידו בהדרכה או בטיפול מעל 10 מפגשים בשנה, מספר המודרכים ברשות ע"י המרכז. המנהלים התבקשו לדרג את ההיגדים בשאלון על סולם בין 1 (ירד מעל 80%) עד ל 9 (עלה בלמעלה מ-80%). לדוגמא: "מספר אנשי הצוות ברשות שאינם חלק מהמרכז/מהיחידה שקיבלו הדרכה מהמרכז/יחידה בשלוש השנים האחרונות". "מספר הפניות העצמאיות של הורים בשלוש השנים האחרונות", "מספר הילדים שקיבלו הדרכה/טיפול/פעילות בשלוש שנים האחרונות".

חדשנות ארגונית נמדדה באמצעות שאלון שפותח על ידי Škerlavaj, Song, and Lee (2010) וכולל 6 פריטים. פריט לדוגמא: " בארגון שלנו מחפשים דרכים חדשות לעשות דברים." ($\alpha=.87$).

צמיחה מקצועית נמדדה באמצעות סקלה של 5 פריטים שפותחה על-ידי Short and Rinehart (1992). פריט לדוגמא: " ניתנת לי ההזדמנות להמשיך ללמוד." ($\alpha=.87$).

הכוונה לעזוב נמדדה באמצעות סקלה בת 5 פריטים שחברה על ידי Walsh, Ashford, and Hill (1985). פריט לדוגמא: "אני מתחילה לשאול חברים על אפשרויות עבודה אחרות" ($\alpha=.92$).

וּתֵק הָאָרְגָוֹן שימש כמשתנה בקרה במחקר. Crossan, Lane and White (1999) תיארו את הלמידה הארגונית כממושכת וכמתפתחת ללמידה ממוסדת. לכן, יכולה להיות השפעה של וותק הארגון על הקשר שבין למידה ארגונית ותוצרים.

רמת ניתוח הנתונים

מודל המחקר הינו ברמת הארגון, וכך גם יחידת הניתוח. משתני הלמידה הארגונית, כמו גם משתני התוצאה-עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב) נותחו לאחר אגרגציה תגובות העובדים לרמת הארגון.

לבדיקת הומוגניות תגובות המשיבים בכל ארגון נערכו חישובי ICC ו-Rwg.

כל הערכים במדד ה-Rwg הינם מעל ל-0.7. ממוצע Rwg: זיכרון ארגוני .89, שיח בארגון .97, יישום והערכה .89, למידה ארגונית מעבר לגבולות הארגון .96, למידה מוכוונת חוץ באמצעות לקוחות .91, למידה מוכוונת חוץ באמצעות רכישת ידע חיצוני .92, למידה מוכוונת חוץ באמצעות הקהילה .92, למידה מוכוונת חוץ באמצעות בעלי עניין .95, התפתחות מקצועית .83, כוונה לעזוב .94.

ערכי ICC(1) ו ICC(2) (בהתאמה): זיכרון ארגוני .02 ו .66, שיח בארגון .02 ו .64, יישום והערכה .02 ו .67, התפתחות מקצועית .03 ו .72, כוונה לעזוב .01 ו .57. למידה ארגונית מעבר לגבולות הארגון .03 ו .75, למידה מוכוונת חוץ באמצעות לקוחות .03 ו .75, למידה מוכוונת חוץ באמצעות רכישת ידע חיצוני .02 ו .71, למידה מוכוונת חוץ באמצעות הקהילה .03 ו .74. למידה מוכוונת חוץ באמצעות בעלי עניין .02 ו .71.

ממוצעי Rwg ו ICC2 לכל המשתתפים הנם בטווח המתאים המצדיק אגרגציה. נמצאים בקטגוריה הנמוכה של מדד זה (.01-.10) לגבי מדד ICC1, למרות שהערכים נמצאים בקטגוריה הנמוכה של המדד (.01-.10). הנמוכים, מכיוון שקיימת השפעה של גודל הקבוצה (Bliese, 1998; Woehr, et al., 2015), ניתן לבצע אגרגציה (LeBreton & Senter, 2008) על סמך ממצאים אלו נעשתה אגרגציה של המשתתפים לרמת הארגון.

ממצאים

טבלה 1 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן והמתאמים בין כל משתני המחקר.

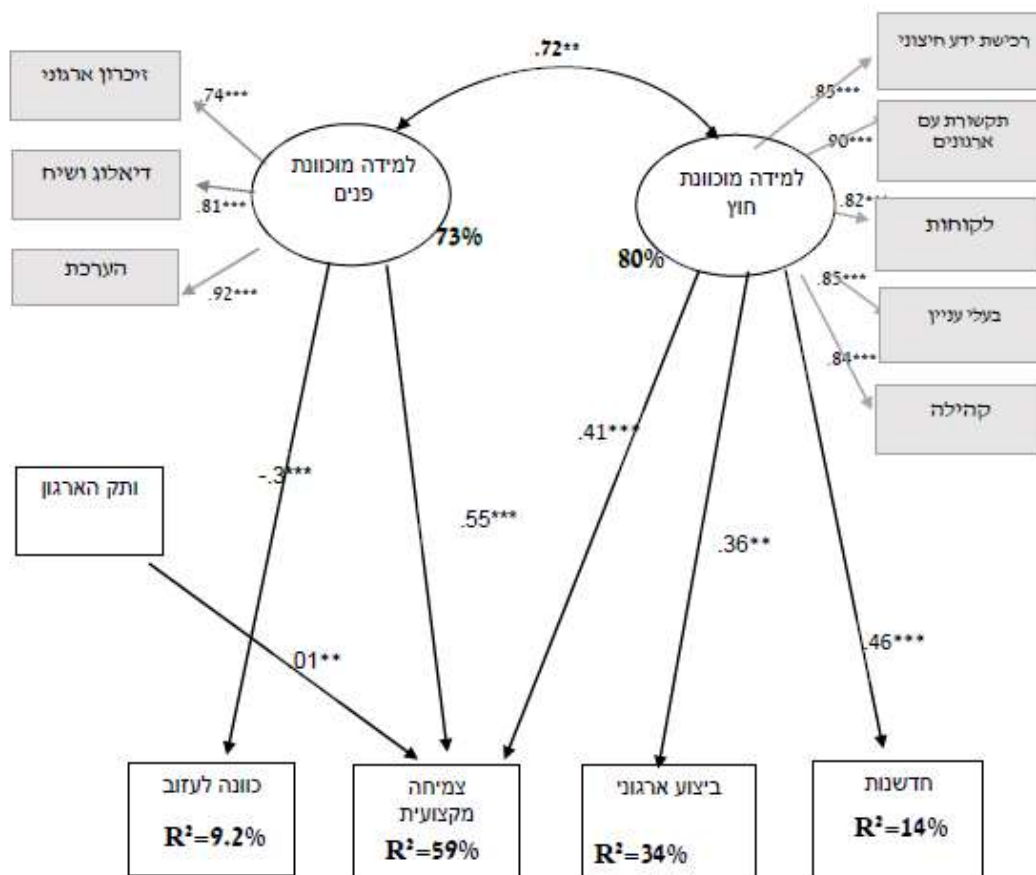
טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן ומטריצת מתאמים בין משתני המחקר ברמת הארגון

	6	5	4	3	2	1	SD	M	
1						1.00	.55	4.56	למידה מוכוונת פנים
2					1.00	.72**	.62	3.60	למידה מוכוונת חוץ
3				1.00	.34**	.29*	.74	4.01	ביצוע ארגוני
4			1.00	.48**	.38**	.24*	.75	4.56	חדשנות ארגונית
5		1.00	.21*	.31**	.66**	.70**	.68	4.70	התפתחות מקצועית
6	1.00	-.45**	-.10	-.27**	-.22*	-.30**	.53	5.25	כוונה לעזוב

N= 104; * p < .05; **p < .01

מודל המחקר נבחן באמצעות משוואות מבניות (SEM). ניתוח מימדי טיב ההתאמה של המודל הנחקר הראה מדדי טיב התאמה טובים: $\chi^2/df = 1.05$; CFI=.99; IFI=.99; RMSEA=.024. ממצאים המעידים על מובהקות המודל (ראה שרטוט 2). ממצאי הניתוח מראים כי המודל מסביר 59% מהשונות בצמיחה המקצועית, 14.5% מהשונות בחדשנות, 9.2% מהכוונה לעזוב ו-8.5% מהביצוע ארגוני.

תרשים 2: ממצאי ניתוח SEM לבדיקת מודל המחקר



מתוך הניתוח ניתן לראות כי לא נמצא קשר מובהק בין למידה מוכוונת פנים לבין משתני התוצאה ארגוניים (ביצוע ארגוני וחדשנות) ($p > .05$). מכאן, לא נמצאה תמיכה להשערות 1א ו2א. לגבי הקשר שבין למידה מוכוונת פנים לבין משתני התוצאה- עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב), הממצאים מצביעים על קשר חיובי ומובהק בין למידה מוכוונת פנים לבין צמיחה מקצועית של עובדים ($\beta = .55, p < .001$) וקשר שלילי ומובהק עם הכוונה לעזוב ($\beta = .31, p < .001$). מכאן שנמצאה תמיכה להשערות 3א ו4א.

הממצאים לגבי הקשר בין למידה מוכוונת חוץ לבין משתני התוצאה (ביצוע ארגוני וחדשנות), מצביעים על קשרים חיוביים ומובהקים בין למידה מוכוונת חוץ לבין תוצרים ממוקדי ארגון, ביצוע ארגוני ($\beta = .36, p < .01$) וחדשנות ($\beta = .46, p < .001$). כלומר, התקבלה תמיכה להשערה 1ב ו2ב. לגבי הקשרים שבין למידה מוכוונת חוץ לבין משתני התוצאה- עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב). הממצאים מצביעים על קשרים חיוביים ומובהקים בין למידה מוכוונת חוץ לבין צמיחה מקצועית ($\beta = .41, p < .001$); אך לא נמצא קשר חיובי ומובהק בין למידה מוכוונת חוץ לבין כוונה לעזוב ($p > .05$). מכאן שנמצאה תמיכה להשערה 3ב אך לא להשערה 4ב.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את ההשלכות של למידה ארגונית על האפקטיביות, דרך הזווית של גישה אינטגרטיבית, הרואה בלמידה ככוללת שתי קטגוריות מובחנות: למידה ארגונית מוכוונת פנים המתייחסת למרכיבי למידה קולקטיבית המתרחשת בתוך גבולות הארגון; ולמידה ארגונית מוכוונת חוץ המתייחסת למרכיבי למידה, הנובעים מקשרי הארגון עם סביבתו (Bar, 2019).

ממצאי המחקר שהראו כי הקשרים בין שני מרכיבי הלמידה הארגונית והתוצרים הארגוניים הנם דיפרנציאליים, מחדדים את חשיבות ההמשגה הדו-ממדית להבנת מהות המושג למידה ארגונית והשלכותיה על ההצלחה הארגונית. הממצאים מראים כי הלמידה מוכוונת פנים, קשורה באופן חיובי עם משתני תוצאה ממוקדי עובדים (צמיחה מקצועית וכוונה לעזוב), אך לא נמצאה קשורה לתוצרים ממוקדי ארגון (ביצוע וחדשנות). מנגד, נמצא כי למידה מוכוונת חוץ תורמת בעיקר לתוצרים ממוקדי ארגון (ביצוע ארגוני וחדשנות), אך גם למשתנה תוצאה הממוקד עובדים- צמיחה מקצועית. לממצאי המחקר השלכות תאורטיות ויישומיות.

כאמור, חידושו של המחקר הנו באימוץ גישה אינטגרטיבית למושג למידה ארגונית. למידה מוכוונת פנים כוללת זיכרון ארגוני, שיח משותף והערכה; והיא בעיקרה פרקטיקה חברתית קולקטיבית לשם יצירת ידע ופיתוח מודלים מנטאליים משותפים המרחיבים את הידע הארגוני (Thomas & Vohra, 2015). לגבי ההשלכות של למידה מוכוונת פנים על האפקטיביות הארגונית, ממצאי המחקר הראו כי תרומתה של למידה זו הנה בעיקרה לאותם תוצרים הממוקדים בעובדים. באופן ספציפי, מצאנו כי למידה ארגונית מוכוונת פנים קשורה באופן חיובי לצמיחה מקצועית של העובד, ובקשר שלילי עם הכוונה לעזוב. ממצא זה נתמך במחקרים אחרים אשר הצביעו על כך שלמידה מאפשרת פתוח של יכולות ומיומנויות בעבודה, ומהווה את הבסיס להתפתחות מקצועית, כשהיא בתורה מאפשרת לעובד למצוא משמעות ואתגר בעולם העבודה (Watson et al., 2018). מחקרים הראו כי עובדים תופסים את הלמידה כדאגה ואכפתיות של הארגון לצרכיהם (Islam Ahmed, & Ahmad, 2015); תפישה זו מחזקת עמדות חיוביות כלפי הארגון, מגבירה מוטיבציה ומחזקת את הקשר שבין העובד לארגון.

עם זאת, ממצאי המחקר לא תמכו בהשערה כי למידה ארגונית מוכוונת פנים תהיה קשורה באופן חיובי עם משתני התוצאה- ביצוע וחדשנות ארגונית. ממצא זה אינו בהלימה עם מחקרים קודמים שהראו כי למידה תוך ארגונית מקדמת ביצוע (Tan & Wong, 2015) וחדשנות (Pralhad & Krishnan, 2008). הסבר אפשרי לאי עקביות הממצאים יכול לנבוע מכך, שברוב המודלים הקיימים של למידה ארגונית לא נעשתה הפרדה ברורה בין שתי הקטגוריות (Flores, Zheng, Rau, and Thomas, 2012). נראה כי דרוש מחקר נוסף במגוון ארגונים, כדי שנוכל להבין את התרומה הייחודית של הלמידה מוכוונת פנים לאפקטיביות הארגונית.

לגבי תרומתה של למידה מוכוונת חוץ, ממצאי המחקר הצביעו על קשר חיובי עם ביצוע ארגוני וחדשנות. ממצאי המחקר מחזקים את הרעיון כי ארגונים אשר אוספים ידע ממקורות חיצוניים ומפתחים קשרים עם בעלי עניין משפרים את האפקטיביות שלהם (Garay, Font, & Pereira-Moliner, 2017). בעוד דיונים ורפלקציות המתקיימים בתוך הארגון, נשענים בעיקר על ידע פנימי של חברי הארגון ועל יכולותיהם; הרי שממשקי הארגון עם הידע, הניסיון והמומחיות של גורמים בסביבה, מאפשרים לארגון להרחיב נקודות מבט,

ובכך לשפר את האפקטיביות הארגונית (Castillo, 2013). ניתן למצוא תמיכה לממצאים אלו במחקרים אשר הצביעו על יחסים חיוביים בין מקורות ידע חיצוני לבין ביצוע ארגוני (Laursen & Salter, 2006) וחדשנות (Rodriguez et al., 2017). חברות עסקיות הממוקדות בתקשורת עם בעלי עניין, מראות תוצאות עסקיות טובות יותר במונחי חדשנות בעקבות הבנת המגמות בשוק (Weerawardena, O'Cass, & Julian, 2006). הספרות בתחום פעולות הגבול, מראה, כי עובדים החוצים את גבול הארגון, חוזרים עם רעיונות חדשים, חוויות וידע ומטמיעים אותו בארגון (Paula & Silva, 2017).

לגבי הקשר שבין למידה מוכוונת חוץ ותוצרים ממוקדי עובדים, נמצא קשר חיובי עם צמיחה מקצועית. ממצאים אילו מחזקים את הטענה כי עובדים מחפשים, תחושת משמעות, ועניין (Sosik, Kahai, & Avolio, 1999). נראה כי ההזדמנות לאינטראקציה עם מומחים, ועם בעלי עניין יוצרת הזדמנות להעשרה, ומובילה לצמיחה מקצועית (Tomozumi Nakamura, & Yorks, 2011). במחקר מטה אנליזה נמצא כי הלמידה ארגונית נתפסת על-ידי העובדים כמקור לתמיכה, וכמאפשרת קידום מקצועי (Rhoades & Eisenberger, 2002). עם זאת, חשוב לציין כי ממצאי המחקר לא הראו קשר בין למידה מוכוונת חוץ לבין הכוונה לעזוב. ממצא זה מפתיע, ויש לבחון גורמים שיכולים להשפיע על הקשר. למשל, יתכן שעבור עובדים מסוימים האינטראקציה עם בעלי עניין חיצוניים מעוררת לחץ, וירידה בנכונות להישאר בארגון (Benoliel & Somech, 2010). הסבר אחר מציע כי למידה מוכוונת חוץ, פותחת בפני העובדים אופקים מקצועיים, שהם מעוניינים לנצל.

לבסוף, למחקר, יש גם מגבלות. המחקר הנו מחקר מתאמי, ולכן ממצאיו אינם יכולים להצביע בוודאות על כיווני הקשרים. יתכן שבחלק מהקשרים שנמצאו, ההסבר לסיבתיות ולכיוון הקשר יכול היה להיות בכיוון ההפוך, או להצביע על קיום קשר הדדי בין המשתנים. מחקר אורך יכול לתקף את כיווני הקשרים. מגבלה שנייה נוגעת לכך שהמחקר התמקד רק בסוג ארגונים אחד, ומומלץ כי מחקר עתידי יתקף את הממצאים בארגונים נוספים. לבסוף, המודל הנוכחי התמקד בהשלכות הדיפרנציאליות של שתי קטגוריות הלמידה הארגונית על תוצרי הארגון. יש חשיבות למחקרי המשך, שיזהו מה הם יחסי הגומלין בין שתי קטגוריות הלמידה, מהם המשתנים המקדימים המשפיעים על כל אחת מקטגוריות הלמידה, וזהו המשתנים המתערבים שיחדדו את התנאים שיכולים לעודד או לדכא את הקשר שבין שתי קטגוריות הלמידה והאפקטיביות הארגונית.

לבסוף, לממצאי המחקר יכולה להיות גם תרומה יישומית. השאלה איך לבנות מנגנוני למידה, שיקדמו אפקטיביות, מטרידה כיום ארגונים, יותר מאשר בעבר. הממצאים יכולים להוות בסיס לפיתוח מנגנונים ותהליכים מובנים לביסוס הלמידה הארגונית, ככלי שיטתי ומקיף (Odor, 2018). כאמור, בתהליכי למידה מוכוונת פנים, יש לכלול בניית זיכרון ארגוני, הפצה והתחלקות בידע תוך שיתוף ודיאלוג, הערכה ויישום. כדי לפתח למידה מוכוונת חוץ יש לפתח מנגנונים מובנים של איסוף מידע מבעלי עניין חיצוניים, כמו לקוחות ומתחרים; כמו גם פיתוח מנגנונים מובנים של דיאלוג עם מתחרים, ארגונים וקהילה. תפישה זו מחדדת את הגישה כי למידה ארגונית הנה שילוב של תהליכים פנימיים וחיצוניים, המשלימים זה את זה, ובכך מקדמים אפקטיביות ארגונית (Louise et al., 2018).

- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative science quarterly*, 37(4), 634-665.
- Argote, L., & Guo, J. M. (2016). Routines and transactive memory systems: Creating, coordinating, retaining, and transferring knowledge in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 36, 65-84.
- Avolio, B. J., Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1991). Identifying common methods variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. *Journal of Management*, 17, 571-587.
- Bar, A. (2019). *The relationships between inward and outward organizational learning and organizational outcomes*. (Doctoral dissertation). Haifa University, Haifa.
- Benoliel, P., & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management? *Journal of Educational Administration*, 48, 285-308.
- Bliese, P. D. (1998). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational research methods*, 1(4), 355-373.
- Cacciattolo, K., & Leic, D. S. S. (2015). An analysis of how people learn at the place of work. *European Scientific Journal*, 11(22) 151–164.
- Castillo, V. (2013). *Teorías de las organizaciones*. México: Trillas.
- Chatman, J. A., & Flynn, F. J. (2001). The influence of demographic heterogeneity on the emergence and consequences of cooperative norms in work teams. *Academy of Management Journal*, 44(5), 956-974.
- Chesbrough, H. (2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, vol. 44, pp. 35-41.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3) 522-537.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). A behavioral theory of the firm. *Englewood Cliffs, NJ*, 2, 169-187.
- Darestani, H., Ismail, W. K. W., & Heng, L. H. (2016). Investigating a New Framework for the Impact of Knowledge Management Strategy on Organizational Performance. *Journal of Soft Computing and Decision Support Systems*, 3(5), 1-23.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2010). From an Intra-Team to an Inter-Team Perspective of Effectiveness: The Role of Interdependence and Boundary Activities. *Small Group Research* 41, 143–174.

- Edmondson, A. C. (2002). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. *International Handbook of Organizational Teamwork*, 1–38.
- Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization science*, 13(2), 128-146.
- Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., & Thomas, C. H. (2012). Organizational learning: Subprocess identification; construct validation, and an empirical test of cultural antecedents. *Journal of Management*, 38(2), 640-667.
- Garay, L., Font, X., & Pereira-Moliner, J. (2017). Understanding sustainability behavior: The relationship between information acquisition, proactivity and performance. *Tourism Management*, 60, 418-429
- Garvin, D. a. (1993). Manufacturing strategic planning. *California Management Review*, 35, 85–106.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard business review*, 86(3), 109.
- Guinot, J., Chiva, R., & Mallén, F. (2016). Linking altruism and organizational learning capability: A study from excellent human resources management organizations in Spain. *Journal of business ethics*, 138(2), 349-364.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. Flourishing. *Positive psychology and the life well lived*, two, 205-224.
- Hu, Q., Found, P., Williams, S., & Mason, R. (2014). The Role of Consultants in Organizational Learning. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(4), 29–40.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1) 88-115.
- Islam, T., Ahmed, I., & Ahmad, U. N. B. U. (2015). The influence of organizational learning culture and perceived organizational support on employees' affective commitment and turnover intention. *Nankai Business Review International*, 8(4), 417-431.
- Kagan, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Karasek, R. (1990). Healthy work. *Stress, productivity, and the reconstruction of working life*.
- Kiessling, T. S., Richey, R. G., Meng, J., & Dabic, M. (2009). Exploring knowledge management to organizational performance outcomes in a transitional economy. *Journal of world business*, 44(4), 421-433.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology—a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248-260.

- Kuah, C. T., Wong, K. Y., & Wong, W. P. (2012). Monte Carlo data envelopment analysis with genetic algorithm for knowledge management performance measurement. *Expert Systems with Applications, 39*(10), 9348-9358.
- Laursen, K., & Salter, A. (2006). Open for innovation: the role of openness in explaining innovation performance among UK manufacturing firms. *Strategic management journal, 27*(2), 131-150.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational research methods, 11*(4), 815-852.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative science quarterly, 22*6-251.
- Louise Mors, M., Rogan, M., & Lynch, S. E. (2018). Boundary spanning and knowledge exploration in a professional services firm. *Journal of Professions and Organization.*
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science, 2*(1), 71-87.
- Martínez-Román, J. A., Tamayo, J. A., & Gamero, J. (2016). Innovativeness and its influence on growth and market extension in construction firms in the Andalusian region. *Journal of Engineering and Technology Management.*
- Mena, J. A., & Chabowski, B. R. (2015). The role of organizational learning in stakeholder marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(4), 429-452.
- Merkel, A. Seidel. L. (2018). Organizational learning in a cross-sector collaboration towards sustainable development. *Melmo University, 1-68.*
- Motlokoa, M. E., Sekantsi, L. P., & Monyolo, R. P. (2018). The Impact of Training on Employees' Performance: The Case of Banking Sector in Lesotho. *International Journal of Human Resource Studies, 8*(2), 16-46.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Long range planning, 4*(29), 592.
- Odor, H. O. (2018). A Literature Review on Organizational Learning and Learning Organizations. *Int J Econ Manag Sci, 7*(494) 2.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning, 33*(2) 213-230.
- Paula, F. D. O., & Silva, J. F. D. (2017). Innovation performance of Italian manufacturing firms: The effect of internal and external knowledge sources. *European Journal of Innovation Management, 20*(3), 428-445.
- Perry-Smith, J. E., & Shalley, C. E. (2003). The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective. *Academy of management review, 28*(1), 89-106.
- Prahalad, C. K., & Krishnan, M. S. (2008). *The new age of innovation.* McGraw-Hill Professional Publishing.

- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology, 87*(4) 698.
- Rodriguez, M., Doloreux, D., & Shearmur, R. (2017). Variety in external knowledge sourcing and innovation novelty: Evidence from the KIBS sector in Spain. *Technovation, 68*(C) 35-43.
- Short, P. M. & Rinehart J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 951-960.
- Simao, L. B., Rodrigues, R. G., & Madeira, M. Simao, L. B., Rodrigues, R. G., & Madeira, M. J. (2016). External relationships in the organizational innovation. *RAI Revista de Administração e Inovação, 13*(3), 156-165.
- Škerlavaj, M., Song, J. H., & Lee, Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. *Expert systems with applications, 37*(9) 6390-6403.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2013). Translating team creativity to innovation implementation the role of team composition and climate for innovation. *Journal of Management, 39*(3), 684-708.
- Somech, A., & Khalaili, A. (2014). Team boundary activity: Its mediating role in the relationship between structural conditions and team innovation. *Group & Organization Management, 39*, 274 –299
- Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Avolio, B. J. (1999). Leadership style, anonymity, and creativity in-group decision support systems: The mediating role of optimal flow. *The Journal of Creative Behavior, 33*(4), 227-256.
- Tan, L. P., & Wong, K. Y. (2015). Linkage between Knowledge Management and Manufacturing Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Knowledge Management, 19*(4).
- Tatto, M. T., Savage, C., Liao, W., Marshall, S. L., Goldblatt, P., & Contreras, L. M. (2016). The emergence of high-stakes accountability policies in teacher preparation: An examination of the US Department of Education's proposed regulations. *education policy analysis archives, 24*, 21.
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology, 46*, 259–293.
- Thomas, N., & Vohra, N. (2015). Three debates in organizational learning: what every manager should know. Development and Learning in Organizations. *An International Journal, 29*(3) 3-6.
- Tomozumi Nakamura, Y., & Yorks, L. (2011). The role of reflective practices in building social capital in organizations from an HRD perspective. *Human Resource Development Review, 10*(3), 222-245.

- Ton, Z., & Huckman, R. S. (2008). Managing the impact of employee turnover on performance: The role of process conformance. *Organization Science*, 19(1), 56-68.
- Trevor, C. O. (2001). Interactive effects among actual ease of movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 621-638.
- Walsh, J. P., Ashford, S. J., & Hill, T. E. (1985). Feedback obstruction: The influence of the information environment on employee turnover intentions. *Human Relations*, 38(1), 23-46.
- Watkins, K. E. (2017). Defining and Creating Organizational Knowledge Performance. *Educar*, 53(1), 211-226.
- Watson, D., Tregaskis, O., Gedikli, C., Vaughn, O., & Semkina, A. (2018). Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-22.
- Weerawardena, J., O'Cass, A., & Julian, C. (2006). Does industry matter? Examining the role of industry structure and organizational learning in innovation and brand performance. *Journal of business research*, 59(1), 37-45.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, 173-209.
- Woehr, D. J., Loignon, A. C., Schmidt, P. B., Loughry, M. L., & Ohland, M. W. (2015). Justifying aggregation with consensus-based constructs: A review and examination of cutoff values for common aggregation indices. *Organizational Research Methods*, 18(4) 704-737.
- Young, S., Shapiro, I., & Salib, M. (2017, September). Building the Evidence Base for Collaborating, Learning and Adapting. In *European Conference on Knowledge Management* (pp. 1305-1309). Academic Conferences International Limited.

נספח 1. פרטי שאלון למידה ארגונית

- למידה מוכוונת חוץ
רכישת ידע חיצוני מתוך שאלון ללמידה ארגונית של מידן- גלעד (1996).
בארגון שלנו העובדים משתתפים בימי עיון מחוץ לארגון.
בארגון שלנו העובדים קוראים חומר עיוני בתחום המקצועי.
בארגון שלנו נוהגים להחליף מידע מקצועי עם ארגונים אחרים.
בארגון שלנו מספקים לעובדים מידע מקצועי על תחומים אחרים בארגון או בארגונים דומים אחרים.
בארגון שלנו קיים תהליך מסודר ועקבי של איסוף מידע מקצועי.
- Ancona and Caldwell (1992).
איסוף מידע ולמידה באמצעות קשר עם ארגונים אחרים (מתוך שאלון פעולות גבול של Ancona and Caldwell (1992).
בארגון שלנו סורקים את הנעשה בארגונים אחרים כדי לחפש רעיונות.
בארגון שלנו אוספים אינפורמציה מארגונים אחרים.
בארגון שלנו מתאמים פעולות עם ארגונים אחרים.
בארגון שלנו פותרים בעיות עם ארגונים אחרים.
בארגון שלנו מגששים אחר הנעשה בארגונים אחרים העוסקים בפרויקטים דומים לשלנו.
בארגון שלנו מקיימים משא ומתן לגבי פתרון בעיות ונהלים עם ארגונים אחרים.
חברי הארגון לומדים ורוכשים מידע, משאבים, מיומנויות וכד' עבור הארגון מארגונים אחרים.
חברי הארגון שלי משוחחים על הארגון עם חברים מארגונים אחרים.
בארגון שלנו מגייסים את תמיכתם של ארגונים אחרים.
הארגון שלנו בוחן ומבקר את עבודתו יחד עם ארגונים אחרים.
בארגון שלנו מגייסים משאבים מארגונים אחרים.
- Feng, Cai, Zhang, & Liu (2016).
למידה באמצעות תקשורת עם לקוחות, מתוך סקלת מעורבות הלקוח של Feng, Cai, Zhang, & Liu (2016).
אצלינו בארגון מתייעצים עם הלקוחות המרכזיים שלנו בשלבים הראשונים של פיתוח שרות חדש.
אצלינו בארגון מתייעצים עם הלקוחות שלנו לעיתים קרובות לגבי פיתוח שרות חדש.
אצלינו בארגון הלקוחות הם חלק אינטגרלי בתהליך הפיתוח של שירות חדש.
אצלינו בארגון יש תכניות לשיפור מתמשך אשר כוללות את הלקוחות המרכזיים שלנו.
אצלינו בארגון אוספים נתונים לגבי שביעות רצון הלקוחות על בסיס קבוע.
איסוף מידע וממשק עם בעלי עניין חיצוניים. מתוך שאלון הממוקד בבעלי עניין של Mena and Chabowski (2015).
אצלינו בארגון נפגשים עם בעלי עניין לעתים קרובות כדי לגלות מה יצטרכו בעתיד.
אצלינו בארגון יודעים לזהות שינויים בהעדפות של בעלי העניין שלנו ולשנות שירותים בהתאם.
אצלינו בארגון לעיתים קרובות מנתחים את ההשלכות של השינויים בסביבה על בעלי העניין.
אצלינו בארגון מתקיימות פגישות רב מקצועיות כדי לדון בהתפתחויות בצרכיהם של בעלי עניין.
אצלינו בארגון מידע על שביעות רצון של בעלי עניין מופץ בכל רמות הארגון.
אצלינו בארגון לא מתעלמים משנויים בצרכים של בעלי העניין שלנו מכל סיבה שהיא.
אצלינו בארגון יש מידע רב על בעלי העניין שלנו.
אצלינו בארגון יש הכרות אישית קרובה עם בעלי העניין שלנו.
אצלינו בארגון יש ניסיון עם בעלי העניין שלנו.
- Feng, Cai, Zhang, & Liu (2016).
תקשורת עם הקהילה מתוך שאלון של שיתוף עם הקהילה בן ששה פריטים של Feng, Cai, Zhang, & Liu (2016).
הארגון שלי עובד יחד עם הקהילה החיצונית על מנת לספק את צרכיה.
הארגון שלי מחליף מידע עם ארגונים אחרים.
הארגון שלי עושה מאמצים להיות מוכר על ידי כמה שיותר לקוחות פוטנציאלים.
הארגון שלי מוכן לשתף פעולה עם ארגונים אחרים כדי לשפר ביצועים.
להנהלה של הארגון שלנו יש הרבה קשרים עם ארגונים אחרים בתחום.

להנהלה של הארגון שלנו יש הרבה קשרים עם ארגונים אחרים בתחומים רחבים יותר מאשר תחום העיסוק הספציפי שלנו.

למידה מוכוונת פנים

זיכרון ארגוני הפריטים פותחו בהתבסס על הסקלה שפותחה על ידי Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., & Thomas, C. H. (2012).

בארגון שלנו עושים מאמצים גדולים לשמר מידע.

בארגון שלנו יש מנגנון אפקטיבי לאחסון מידע.

הארגון שלנו מאחסן מידע מפורט על נהלי עבודה.

בארגון שלנו כשעובדים צריכים מידע ספציפי יודעים איפה למצוא אותו.

בסיס הנתונים והידע של הארגון נגיש למי שזקוק לאינפורמציה לצורך עבודתו.

שיח ודיאלוג בתוך הארגון (הפצה, פרשנות) הפריטים ניבחנו בהתאם לסקלה שפותחה על ידי Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., & Thomas, C. H. (2012).

בארגון שלנו עובדים מתחומים שונים נוטים לחלוק את הניסיון והידע שלהם עם אחרים.

אצלנו בארגון עובדים מתחומים שונים חולקים את הניסיון ואת הידע שלהן.

יש דרכים אפקטיביות להפצת ידע בקרב העובדים.

לעובדים שלנו (כפרטים) יש מוכנות לשקול מחדש החלטות שמוצג להם מידע חדש רלוונטי.

העובדים שלנו מבקשים להבין לעומק סוגיות ומושגים.

העובדים שלנו לא מהססים לשאול על דברים שאינם מבינות.

העובדים שלנו מעוניינים לדעת לא רק מה לעשות אלא גם למה לעשות דברים.

אצלנו דנים בדברים עד שאנחנו מגיעים להבנות משותפות.

ההנהלה שלנו, משלבת מידע מתחומים שונים בארגון.

אנחנו שואפים להשיג הסכמות באמצעות דיאלוג.

הארגון שלנו מדגיש שיתוף ומנסה להבין את חזון ההנהלה דרך תקשורת עם עמיתים.

לאחר ניתוח טעויות ותקלות עורכים שינויים בסדר העבודה.

אצלנו בארגון קיים תהליך מסודר ועקבי של הטמעת הידע הנצבר, אל תוך תהליכי העבודה.

העובדים שלנו נפגשים על בסיס קבוע לחשיבה על בעיות, נושאים ודאגות.

הערכה ויישום מתוך שאלון מנגנוני למידה מתוך מידן- גלעד (1996).

בארגון מקיימים ישיבות לניתוח ולשיפור תהליך העבודה.

בארגון שלנו, לאחר כל ביצוע משימה או פרויקט משווים את התוצאות לפעם קודמת.

אצלנו בארגון קיים תהליך מסודר ועקבי של הפקת לקחים.