

transferate comunităților flamandă, valonă și germană. În regiunea flamandă, Autoritatea Educațională este responsabilă cu evaluarea calității în educația adulților, care se realizează o dată la doi ani prin cinci inspecții, urmate de un raport final. În 1991, o lege nouă a definit principalele direcții pentru evaluarea calității și a stabilit un serviciu de consultanță pentru instituții. S-a constatat că unul dintre cele mai utilizate concepte este European Foundation for Quality Management (EFQM), instituțiile având o mare libertate în ceea ce privește modul de aplicare al acestuia.

În Anglia, prin „Legea educației continue și superioare” din 1992, instituțiile de educație a adulților au ieșit de sub tutela autorităților locale și au devenit autonome, având responsabilitatea de a asigura calitatea serviciilor educaționale furnizate. Actualmente, există un Inspectorat General a cărui menire este să evalueze asigurarea calității în educația adulților și să furnizeze fonduri speciale care să susțină instituțiile pentru a face față cu succes schimbărilor la care trebuie să se adapteze.

Cooperarea transnațională, pentru a fi eficientă în acest domeniu, trebuie să se concentreze asupra următoarelor aspecte:

- în țările în care se aplică modelul European Foundation for Quality Management (EFQM), instituțiile respective trebuie să inițieze și să realizeze certificarea în acest sens;
- evaluarea impactului și rezultatelor activităților menite să ducă la dezvoltarea calității;
- educația adulților trebuie să mențină anumite standarde profesionale comune în toate țările europene, motiv pentru care este de dorit să se stabilească un set de standarde comune de calitate, reguli de evaluare și valori comune.

În concepția practicienilor din acest domeniu, concentrarea pe dezvoltarea calității poate fi privită din două puncte de vedere:

- *ca amenințare*, pentru că implică o serie de riscuri, cum ar fi scăderea preocupărilor pentru grupurile-țintă și necesitățile acestora, neglijarea aspectelor menite să satisfacă necesitățile individuale ale cursanților, dificultatea de a identifica aspectele importante și esențiale. Din cauza faptului că unele practici și concepte manageriale furnizează o multitudine de date, unele mai puțin relevante decât altele, sistemele de management al calității nu garantează dezvoltarea și inovația continuă necesare în acest domeniu;
- *ca oportunitate*, pentru că managementul calității poate îmbunătăți dezvoltarea organizațională internă, serviciile oferite și poate crește importanța activității orientării spre client, poate stabiliza poziția instituției pe piața furnizorilor de educație continuă și poate oferi o mai mare autonomie instituțiilor de educație a adulților.

În viitor, este necesară investigarea efectelor sistemelor de management al calității, prin depistarea tipului de relație care este între sistemul instituționalizat de management al calității și calitatea oferită efectiv de instituțiile de educație, pentru că, până acum, nu este clar dacă s-a stabilit sau nu o relație pozitivă între calitatea înaltă a procesului de învățare și existența unui sistem de management al calității.

calității. Totodată, este nevoie de o evaluare longitudinală a efectelor implementării managementului calității în instituțiile de educație a adulților.

Este deja cunoscut faptul că lumea în care trăim impune cu necesitate învățarea continuă, că societatea are nevoie de indivizi care să dispună de cunoștințe și capacități care pot fi permanent adaptate și completate. Cei care lucrează în educația adulților (manageri, referenți, lectori etc.) recunosc faptul că aceste scopuri pot fi realizate cu adevărat doar dacă serviciile educaționale oferite adulților au un nivel calitativ ridicat. Pentru ca programele de formare continuă să fie cu adevărat eficiente, trebuie să existe un sistem de management al calității suficient de bine articulat și de funcțional, trebuie să existe motivația, dorința și voința de a face bine lucrurile și convingerea că serviciile educaționale vor aduce beneficii individuale și sociale pe termen scurt, mediu și lung.

5.7. Învățare la locul de muncă și învățare organizațională

Ramona Paloș

5.7.1. Învățarea bazată pe activitate

Rapiditatea schimbărilor de la nivel social, explozia informațională sau experiențele vieții de tranziție conduc la schimbări și transformări în domeniul vieții personale și profesionale, implicând necesitatea dezvoltării la adult a unor noi competențe, pentru a face față acestor schimbări. Modificările apărute la nivelul pieței muncii impun și ele necesitatea unei „re-educări” și „re-instruiri” rapide a forței de muncă, necesitate care devine trăsătură esențială a locului de muncă, influențând diversitatea și flexibilitatea serviciilor educaționale.

Dacă în mediul academic învățarea este decontextualizată, bazată pe cunoștințe declarative (ce se știe despre un lucru) și încurajând „soluțiile elegante”, la locul de muncă, învățarea devine puternic contextualizată, bazată pe cunoștințe procedurale și cum să se facă un lucru), pe rezolvarea de probleme, încurajând colaborarea și munca în echipă (Candy și Crebert, *apud* Knapper și Cropley, 2000). Încercarea de a propia cât mai mult cele două direcții (instituțiile educaționale de locul de muncă) este absolut necesară. Un răspuns la această nevoie a fost dezvoltarea „învățării bazate pe activitate” (*work-based learning*), aplicabilă la orice nivel de educație, ce oferă un nivel flexibilitate în ceea ce studiază, în alegerea locului în care se desfășoară învățarea, a intervalului de timp și a modului de evaluare a performanțelor. De asemenea, el participă la negocierea curriculei, poate beneficia de modele de bună practică din partea profesioniștilor în domeniu și își dezvoltă abilitatea de a-și conduce propria învățare (Brennan și Little, Trigwell și Reid, *apud* Knapper și Cropley, 2000). Învățarea bazată pe activitate este descrisă în literatura de specialitate ca făcând referință la orice formă de învățare ce se desfășoară la locul de muncă, ajutând învățatul să răspundă în mod eficient la schimbările de la nivelul pieței muncii și, în timp, oferind o bază pentru valorificarea oportunităților de învățare continuă.

pe care aceste schimbări le presupun (Glass, Higgins și McGregor, 2002). Experiențele oferite prin învățarea la locul de muncă favorizează îmbogățirea cunoașterii, dezvoltarea deprinderilor, a atitudinilor și comportamentelor ocupaționale, precum și asumarea unor decizii privind cariera, bazate pe contactul direct cu realitatea profesională.

Realizând conexiunea între experiențele trăite la clasă și așteptările și realitățile de la locul de muncă, învățarea bazată pe activitate contribuie și la dezvoltarea deprinderilor ocupaționale ale persoanei, reflectate în capacitatea acesteia de a-și găsi un loc de muncă, de a-l păstra și de a-și găsi un altul, atunci când situația o cere, având șansa de a-și dezvolta întregul potențial. De aceea, programele de „învățare bazată pe activitate” trebuie să integreze curriculumul academic cu cel ocupațional, incluzând în structura lor o componentă de învățare în mediul școlar (cu instruire teoretică și practică la clasă), una la locul de muncă (vizând experiențe structurate) și o a treia, cu rol de liant, care să cuprindă activități de dezvoltare a carierei. Abordarea pedagogică este una centrată pe elev, în care rezultatele învățării sunt identificate și stabilite de comun acord de către cursant, angajator și instituția educațională, constituind baza unui „contract” de învățare. Prin aceste rezultate, se urmărește facilitarea înțelegerii cunoștințelor de bază, aplicarea aspectelor teoretice în situațiile complexe întâlnite la locul de muncă și formarea deprinderilor de dezvoltare prin intermediul experiențelor practice (Smith, Payne și Thornton, 1999).

Cele mai cunoscute astfel de programe, dependente de oferta și de parteneriatul angajatorilor din cadrul comunității locale, pot fi regăsite sub forma uceniciei, a stagiilor de practică, a „spionării unui post”, a educației prin cooperare, a experiențelor antreprenoriale etc. (Smith, Payne și Thornton, 1999).

1. *Ucenicia (apprenticeship)* se desfășoară pe baza unui curriculum ce integrează experiențele academice cu cele ocupaționale, învățarea fiind puternic legată de locul de muncă și impunând reajustări ale curriculumului, consecutive colaborării instituției educaționale cu angajatorul. Se derulează pe o perioadă de timp de la doi la patru ani, în care cursantul lucrează alături de un muncitor experimentat pentru a „învăța meserie”.
2. *Stagiile de practică (internship)* constau în petrecerea unui anumit timp într-o organizație ce oferă o experiență legată de domeniul de interes al persoanei, după ce aceasta a finalizat componenta academică. Rolul practicii este mai mult observational, cursantul formându-și mai degrabă o idee generală asupra ocupațiilor respective, și nu neapărat deprinderi specifice postului.
3. „*Spionarea unui post (job shadowing)*”, implicată mai cu seamă în activitatea de explorare a opțiunilor pentru o carieră, constă în a fi pentru câteva zile alături de un angajat la locul său de muncă, cu scopul de a învăța mai multe despre anumită ocupație.
4. În *educația prin cooperare (cooperative education)*, bazată pe colaborarea angajator și instituția de învățământ, organizația oferă slujbe în regim plătit, în aria de formare a cursantului. Profesorul coordonator se ocupă de instruirea studentului, de dezvoltarea planului său de pregătire (ținând cont de

trebuie să învețe acesta pe post) și face vizite periodice de supervizare la locul de muncă. Cel care evaluează performanța este angajatorul, care se consultă și cu profesorul îndrumător.

5. *Experiențele antreprenoriale* reprezintă o formă de învățare prin care se asigură studentului suportul necesar formării competențelor de dezvoltare și conducere a unei afaceri.

Combinarea tuturor acestor variabile (aplicarea în practică a celor învățate la clasă, experimentarea lor în lumea reală a organizațiilor, posibilitatea stabilirii de relații cu angajatorii și cunoașterea cerințelor acestora) face mai facilă trecerea de la școală la locul de muncă, echipând în același timp persoana cu deprinderile și atitudinile ocupaționale necesare pe piața muncii. Cei care beneficiază de derularea unor astfel de programe nu sunt doar studenții, ci și angajatorii, instituțiile educaționale și, nu în ultimul rând, comunitatea. Astfel, printre beneficiile principalilor actori implicați în „învățarea pe bază de activitate”, regăsim (Smith, Payne și Thornton, 1999):

- *cursanții* au șansa cunoașterii diverselor ocupații, prin contactul direct cu activitatea pe care o implică un post, prin îmbinarea teoriei cu practica, prin dezvoltarea simțului responsabilității, a unor atitudini pozitive față de muncă, a încrederii în sine că pot face față exigențelor organizaționale etc.;
- *angajatorii* oferă studenților oportunitatea de a înțelege mai bine locul de muncă, își pot recruta viitori angajați dintre cursanții cu potențial, reducând astfel costurile cu recrutarea și selecția, se implică în dezvoltarea curriculumului pentru armonizarea acestuia cu cerințele de pe piața muncii etc.;
- *instituțiile educaționale* au posibilitatea de a asigura o instruire individualizată în funcție de aptitudinile și interesele elevilor, păstrează legătura cu nevoile de formare în funcție de cerințele comunității, cresc gradul de retenție al cursanților în educație etc.;
- *comunitatea* dispune de forță de muncă performantă, contribuie la creșterea gradului de conștientizare a oportunităților educaționale locale etc.

Cele câteva exemple de programe de „învățare bazată pe activitate” sunt utile în special elevilor sau studenților, pentru a-i ajuta în realizarea tranziției de la școală la locul de muncă. Odată intrat într-o organizație, indiferent de specificul acesteia, elevul trebuie să-și continue procesul de formare și dezvoltare, dat fiind faptul că activitățile ocupărilor și a locului de muncă au suferit și ele transformări. Pentru atingerea obiectivelor stabilite, organizația are nevoie de oameni calificați, iar acest lucru se obține printr-o pregătire continuă a angajaților, oferindu-le oportunități de învățare și dezvoltare. În timp ce *trainingul* face referire la acele activități prin care cursantul este instruit pentru a fi mai performant pe postul deținut, cu accent pe deprinderi specifice, *dezvoltarea* urmărește pregătirea persoanei pentru responsabilități viitoare, prin achiziționarea de experiențe, cunoștințe, deprinderi și atitudini (Stone, 2005).

Selecția metodelor de training trebuie să țină cont de o serie de variabile, cum ar fi: conținutul propus pentru a fi transmis, locul de desfășurare, numărul de

participanți, timpul ce poate fi alocat, resursele disponibile etc. În funcție de locul de desfășurare, instruirea se poate derula în companie (la locul de muncă sau în afara acestuia). În cazul *formării la locul de muncă*, asigurată de manageri, șefi de echipă sau formatori, angajatul are avantajul că „muncește, învață și dobândește experiență în același timp” (Armstrong, 2003, p. 504), ceea ce dă posibilitatea formării mai rapide a deprinderilor și facilitează procesul de transfer al celor achiziționate prin învățare. Există însă cercetători ce arată că eficiența acestui gen de pregătire este mai redusă, datorită gradului scăzut de structurare al conținuturilor, dar poate fi crescută printr-o precizare clară a obiectivelor specifice ale învățării (Lowyck, *apud* Tuijnman, 1996). Dintre cele mai des utilizate metode de instruire la nivel de organizație, amintim:

1. *Mentoring-ul* și *coaching-ul* sunt metode de training individualizat, ce favorizează dezvoltarea unor relații prin intermediul cărora sunt oferite persoanei asistență și suport, atât la nivel de carieră, cât și la nivel psihosocial. În timp ce *mentoring-ul* este considerat ca implicând două dimensiuni – *ocupatională* și *psihosocială* –, *coaching-ul* este centrat în special pe formarea de deprinderi și competențe necesare desfășurării activității, cu furnizarea de feedback permanent asupra performanțelor (Paloș, 2007).
2. *Demonstrația* este considerată o metodă care constă în executarea sau producerea unor acțiuni în fața angajaților, pentru ca aceștia să poată acumula informații despre ele și să se familiarizeze cu executarea corectă a acțiunilor respective. Dacă grupul de persoane este mai numeros, se poate face apel la filme sau înregistrări video pentru prezentări. Principalul avantaj este acela că permite întreruperea sau repetarea filmului, explicații suplimentare sau discuții pe baza a ceea ce a fost vizionat, favorizând înțelegerea (Minton, 2000).
3. *Modelarea comportamentală* este o formă de învățare din experiența celorlalți prin imitarea comportamentului observat la aceștia și este folosită în special pentru dezvoltarea deprinderilor de supervizare, de relații cu clienții și de vânzări (Stone, 2005).
4. *Rotirea alternativă pe mai multe posturi* presupune „plasarea” angajaților în situația de a îndeplini o gamă largă de sarcini aparținând unor posturi diferite, având ca scop îmbogățirea bazei de cunoștințe, pregătirea pentru avansarea în carieră sau creșterea interesului și a motivației pentru cei care au stat o perioadă de timp mai mare pe același post.
5. *Învățarea acțională* (*action learning*) are ca scop învățarea din și prin experiență, ceea ce înseamnă că materialul propus și problemele ce trebuie rezolvate sunt preluate din realitatea locului de muncă al angajaților. Fiecare membru al grupului are sarcina de a face cercetări și de a propune soluții care să fie apoi implementate. Ciclul de învățare trebuie să parcurgă toate cele patru etape: a face, a observa, a reflecta și a proiecta, pentru ca învățarea să fie eficientă. Grupul facilitează procesul de învățare pentru fiecare membru prin oferirea multitudinea întrebărilor stimulatoare, a provocărilor intelectuale și a feedback-ului oferit (Stone, 2005).

Instruirea în afara locului de muncă se desfășoară în spații sau centre amenajate în acest sens și cu personal de specialitate. Marele dezavantaj întâlnit în această situație este „decontextualizarea” învățării și dificultățile întâmpinate în transferul la locul de muncă al cunoștințelor asimilate. În acest caz, se pot folosi metode cum ar fi:

1. *Prelegerile*, metodă ce reclamă o participare și o implicare mai puțin active din partea cursanților, constau în prezentarea unui anumit conținut teoretic sistematizat unui număr mai mic sau mai mare de participanți. Pentru creșterea gradului de activitate, este recomandată utilizarea mijloacelor audiovizuale și accentuarea aplicabilității practice a informațiilor furnizate.
 2. *Seminariile* se caracterizează printr-o predominanță a discuțiilor și dezbaterilor între lector și cursanți, pe baza unui material, fiind o modalitate eficientă de stimulare a învățării și de împărtășire a ideilor și experiențelor. Lectorul trebuie să păstreze „controlul” asupra discuțiilor grupului, să asigure participarea tuturor, să sintetizeze ideile principale desprinse și să acorde o atenție sporită mai degrabă modelării anumitor atitudini decât transmiterii de cunoștințe noi (Armstrong, 2005).
 3. *Studiile de caz* solicită angajatului, pornind de la o situație reală sau ipotetică, utilizarea abilităților sale analitice și a deprinderilor de rezolvare a problemelor, pentru a oferi soluții viabile la cazul propus. Trebuie acordată o mare atenție pregătirii materialelor, astfel încât situația propusă să fie relevantă pentru cursanți și să conducă la atingerea obiectivelor de învățare.
 4. *Metoda „coșului cu exerciții”*, utilă în special pentru dezvoltarea deprinderilor manageriale, se bazează pe simularea unei situații în care persoanele i se cere să ia decizii pornind de la analiza tuturor acelor documente (scrisori, rapoarte, notițe etc.) existente la un moment dat pe masa de lucru și care trebuie rezolvate în ziua respectivă, fără posibilitatea de a reveni asupra hotărârilor anterioare. *Jocul de rol* este o tehnică interactivă folosită în dezvoltarea deprinderilor de relaționare interpersonală și a celor de supervizare. Punctul de plecare îl reprezintă un scenariu, mai mult sau mai puțin complex, cu materiale adiționale necesare pentru a-l înțelege (documente, corespondențe, înregistrări etc.) și capacitatea de a „juca” rolul cuprins în el. Rolul formatorului este deosebit de important, acesta trebuind să gestioneze cu mare grijă situația și elementele imprevizibile. *Jocul de rol* poate dezvălui emoții, sentimente, imagini, stereotipuri, valori sau atitudini „ascunse” în subconștientul persoanei, oferind acesteia informații mai puțin cunoscute despre sine sau despre relațiile cu ceilalți (Minton, 2000).
 5. *Simulările* presupun crearea unor situații controlate care imită realitatea și în care cursantul va juca un rol „distribuit”. Accentul este pus pe reflecția asupra experienței trăite, a procesului derulat și a rezultatelor obținute, ceea ce înseamnă mai cu seamă fiind modificările în atitudini, la nivelul înțelegerii și a comportamentului în condiții asemănătoare celor în care se va lucra ulterior în viața profesională, la locul de muncă.
- Deosebite de simulări, în cadrul *jocurilor*, importantă este presiunea competitivă. Regulile sunt arbitrare, se pot schimba, pot fi eliminate aspecte ale realității,

pentru că deprinderile necesare nu sunt neapărat aceleași cu cele cerute în situațiile reale. Câștigul învățării este mai degrabă în ceea ce privește înțelegerea persoanei și a celorlalți, a modului cum se întâmplă lucrurile, a factorilor implicați în procesele decizionale sau rezolvarea de probleme, experimentarea muncii în echipă, competiția și reușita (Minton, 2000).

8. *Instruirea programată* are la bază condiționarea operantă a lui Skinner. Materialul oferit spre învățare este organizat pe unități cu grade diferite de dificultate, răspunsul corect al cursantului permițând avansarea la următorul item, mai complex decât precedentul. Un astfel de program permite o implicare activă, un ritm propriu de activitate, feedback imediat și continuu (Stone, 2005).
9. *Instruirea asistată de calculator* este și ea o metodă individuală de instruire și are un rol important în învățământul la distanță. Conținutul propus este structurat pentru o prezentare secvențială interactivă ce apare pe monitor, iar răspunsurile participanților – prin intermediul tastaturii – sunt cele care determină traseul ce va fi urmat în cadrul programului respectiv, în funcție de nevoile lor (Stone, 2005). Gradul de implicare este ridicat, ritmul de parcurgere este imprimat de cursant, accentul fiind pus pe gestionarea propriei învățări.
10. *Instruirea multimedia (multimedia training)* îmbină instruirea asistată de calculator cu tehnologia audiovizuală, integrând text, grafică, animație, sunet și imagine. Oferă avantajul simulării unor situații în care pot fi testate cunoștințe, deprinderi sau comportamente, cu sentimentul că tot ceea ce se întâmplă este „real”. Feedbackul și ghidarea sunt imediate, progresul poate fi monitorizat, nivelul implicării și cel al motivației sunt foarte ridicate, ceea ce face ca retenția materialului să se îmbunătățească (Stone, 2005).
11. *Educația la distanță* se bazează pe utilizarea unor pachete educaționale cu materiale organizate modular, ce permit autoinstruirea prin parcurgerea lor în ritm propriu, pas cu pas. Acest tip de educație implică, de asemenea, contacte cu alți cursanți, întâlniri cu tutorii și acces la consiliere sau consultanță. Pachetele de programe pot conține materiale tipărite, audio și video, activități practice sau instruire asistată de computer. Unul dintre marile dezavantaje este faptul că nu favorizează dezvoltarea deprinderilor de relaționare interpersonală (Pont, 1996).

Este bine ca metodele alese pentru instruire să implice activ adultul în activitate, cunoscut fiind faptul că înveți mai repede atunci când la ceea ce auzi și vezi adaugi acțiunea concretă. De asemenea, trebuie create oportunități pentru a utiliza informațiile și deprinderile formate, pentru a experimenta succesul cu aceste noi achiziții, crescând astfel încrederea în sine și motivația participantului.

5.7.2. Învățarea organizațională

Învățarea nu este o activitate specifică doar individului în efortul său de dezvoltare și organizației, care, la rândul său, trebuie să facă față dezvoltării tehnice, exploziei informaționale, diversității cerințelor pieței sau constrângerilor

care operează. Astfel, învățarea la vârsta adultă devine din ce în ce mai mult legată de profesia adultului, de organizația în care acesta își desfășoară activitatea.

Învățarea organizațională este considerată „un proces complex de achiziție, de diseminare și de implementare în comun de noi cunoștințe dobândite prin experiență directă, prin experiența altora și prin intermediul memoriei organizaționale” (Dale, apud Armstrong, 2003). Pentru Probst și Buchel (apud Argyis și Schon, 1996), învățarea organizațională înseamnă „schimbare la nivelul bazei de cunoștințe și valori, care va conduce astfel la îmbunătățirea capacității de acțiune”, în timp ce Argyris (apud Malhotra, 1996) definește învățarea organizațională ca fiind „un proces de detectare și corectare a erorilor” realizat prin intermediul indivizilor, care învață din propriile greșeli, împărtășesc cunoașterea dobândită și comunică deschis cu ceilalți membri ai organizației.

Niveluri ale învățării organizaționale

Când organizația învață din experiență, ajunge să-și formeze un set de convingeri sau idei după care interpretează realitatea. Schimbarea bruscă a acestei realități poate face ca experiența dobândită de ea să se transforme într-un obstacol în calea noii învățări. Ceea ce poate fi considerată activitate eficientă pe termen scurt se poate dovedi ineficientă pe termen lung, iar pentru contracararea acestui efect trebuie creată o varietate în experiență prin experimentare, inovație și asumarea de riscuri.

Argyris și Schon (apud Knowles, Holton și Swanson, 1998) au vorbit pe larg despre dificultățile și importanța depășirii tendinței de rezistență la o nouă învățare. În concepția lui Argyris, „învățarea cu buclă unică” (*single-loop-learning*) este aceea în care învățarea ce armonizează experiența anterioară și valorile existente, dând persoanei posibilitatea de a răspunde unor situații în mod automatizat. Eroarea sau neconcordanța ivită este corectată fără chestionarea sau transformarea valorilor sistemului. Astfel de învățare permite acționarea eficientă în activități cotidiene, rutiniere. Acest tip de învățare compară „învățarea cu buclă unică” cu un termostat programat să detecteze variațiile de temperatură din mediu și să răspundă la modificarea situației prin

prin schimb, „învățarea cu buclă dublă” (*double-loop-learning*) impune individului schimbarea în mod fundamental a schemelor mentale și deschiderea spre căi alternative de a realiza lucrurile, neconcordanța cu experiența anterioară fiind corectată, în primul rând, printr-o examinare a situației, urmată de transformarea și schimbarea modelelor guvernante și apoi a acțiunilor. Acest tip de învățare este relevant în situațiile complexe, neprogramabile, în special în situațiile majore de criză, impunând o reconsiderare a situației și, adeseori, schimbări radicale. Cei doi autori pun în evidență faptul că „învățarea cu buclă dublă” (generativă) este un nivel al învățării important, dar de multe ori absent, în timp ce „învățarea cu buclă unică” (reproductivă) este mult mai frecvent întâlnită în cadrul organizațiilor.

„Învățarea cu buclă dublă” este mult mai frecvent întâlnită în cadrul organizațiilor. „Învățarea cu buclă dublă” (deutero-învățarea) sau „a învăța cum să înveți”, nivel superior al învățării, constă în reflectarea și analiza episoadelor anterioare de învățare, pentru a descoperi ce anume s-a făcut pentru a stimula sau inhiba procesul, pentru

a gândi și a construi noi strategii, urmate de evaluarea și generalizarea a ceea ce a fost produs (Brown și Kenney, 2006). Argyris și Schon consideră că putem vorbi despre învățare organizațională atunci când organizația se implică în învățarea cu buclă dublă și în deuterio-învățare, acest lucru sugerând faptul că organizația și-a creat o structură prin intermediul căreia învățarea individuală este stimulată, documentată și evaluată, rezultatul fiind nu doar schimbarea oamenilor, ci și a structurilor (Neuberger, *apud* Fischer și Roben, 2002).

Pentru a putea fi eficientă și a face față exigențelor din mediul de afaceri, organizația trebuie să experimenteze și să se reproiecteze permanent în ceea ce privește structurile, procesele, domeniile de activitate și obiectivele, chiar dacă, aparent, este vorba despre o adaptare optimă. McGill și colaboratorii săi (*apud* Malhotra, 1996) considerau învățarea organizațională ca o abilitate a organizației de a intuit și de a înțelege din experiență, prin experimentare și observare, analiza și voința de a-și examina atât succesele, cât și eșecurile.

Procese implicate în învățarea organizațională

Într-un mediu atât de complex și dinamic, la care organizațiile trebuie să răspundă printr-o sporire a adaptabilității și eficienței, învățarea devine un proces esențial pentru supraviețuire, favorizând creșterea volumului informațional, diseminarea acestuia, îmbunătățirea comunicării și a înțelegerii, precum și calitatea proceselor decizionale. Nevis, DiBella și Gould (2004) vorbesc despre trei trepte ce trebuie parcurse în realizarea procesului de învățare organizațională, și anume:

1. *achiziționarea cunoașterii*, care include dezvoltarea sau crearea de idei, deprinderi și relații;
2. *distribuirea cunoașterii* de la nivel individual, comunicarea ei pentru a fi înțeleasă, acceptată și considerată utilă și de către ceilalți angajați;
3. *utilizarea cunoașterii* în situații concrete și generalizarea ei pentru a fi disponibilă în noi situații.

Vorbind despre procesele care contribuie la realizarea învățării organizaționale, Huber (*apud* Balasubramanian, 1995) aduce în discuție patru trepte, ultima dintre ele (memoria organizațională) incluzând cele două procese de asimilare și utilizare a cunoașterii descrise de Nevis, DiBella și Gould. Astfel:

1. *achiziționarea de cunoștințe*, din interiorul sau exteriorul companiei, este primul pas și urmărește realizarea unei baze de date, a unor resurse ce au în componență lor cunoștințele de specialitate ale experților și cele codificate în cadrul sistemelor informatice (Armstrong, 2003);
2. *distribuirea informațiilor* către ceilalți membri ai organizației are ca scop promovarea învățării și facilitarea cunoașterii și a înțelegerii, această cunoaștere putând fi *explicită* (codificată) – transmisă prin intermediul documentelor sau *tacită* („existând în mințile oamenilor”) și împărtășită prin intermediul relațiilor interpersonale, prin povestiri sau discuții informale;

3. *interpretarea informațiilor distribuite*, necesară pentru a da o semnificație unanim înțeleasă, pentru a le transforma în cunoștințe utilizate în mod productiv, dat fiind faptul că experiența personalului este diferită, că pot exista interpretări conflictuale ale acestei experiențe sau erori în înregistrarea lor, toate punându-și amprenta asupra interpretării informației. Acest proces este util pentru a reduce *incertitudinea* (prin achiziționarea și prelucrarea unui volum cât mai mare de informații) și *ambiguitatea* (prin discuții și întâlniri „față în față”);
4. *memoria organizațională* face referire la stocarea, într-un sistem informațional, atât a informațiilor „hard” (cifre, fapte, reguli etc.), care vor putea fi transmise prin „transfer documentar”, cât și a celor „soft” (cunoașterea tacită, expertiza, experiențele, poveștile, incidentele critice etc.), împărtășite prin „transfer personal” (Armstrong, 2003).

Factori ce influențează învățarea organizațională

Fiecare organizație își are misiunea și scopurile sale, strategiile, politicile și procedurile care să favorizeze atingerea acestora, sisteme de acumulare și stocare a informațiilor, resurse umane și materiale, toate acestea contribuind la creșterea capacității de adaptare într-un mediu din ce în ce mai competitiv. Învățarea organizațională este influențată de toți acești factori: de mediu, de atributele structurale și de procesele organizaționale, de cultură (convingeri, valori, norme) sau de strategii (Balasubramanian, 1995).

a) Atribute structurale

Într-o organizație în care *structura* este una centralizată, rigidă și care nu oferă angajaților posibilitatea de a avea o imagine globală asupra a ceea ce se întâmplă, este favorizată învățarea cu buclă unică, ce presupune conformare la normele, comportamentele și rutinele existente. Însă o structură descentralizată, deschisă și flexibilă poate promova învățarea generativă, cu buclă dublă. De asemenea, rigiditatea structurală și inerția sunt obstacole în inovare și schimbare, împiedicând adoptarea și introducerea de noi proceduri și politici pentru atingerea obiectivelor. În număr mare de niveluri manageriale – adică o structură prea „complexă” – influențează calitatea învățării organizaționale, în mod direct sau indirect, cu efecte asupra colectării informațiilor, a vitezei de transmitere a acestora, a timpului necesar analizei și luării deciziilor.

Patternurile de comunicare și autoritate trebuie să permită achiziționarea, stocarea, interpretarea și distribuirea cunoașterii, astfel încât să poată fi asigurată calitatea și promptitudinea deciziilor, pe baza accesului la informație. Un climat ce promovează încrederea, deschiderea și dialogul facilitează în special transmiterea cunoașterii implicite, tacite (*know how*), cu impact asupra învățării prin acțiune (*learning by doing*). Managementului îi revine un rol important în dezvoltarea și menținerea unei *culturi* care să susțină și să faciliteze învățarea productivă, cooperarea și nu competitivitatea dintre diverse grupuri, fiind o condiție necesară pentru succes.

b) *Atribute de mediu*

Învățarea nu se desfășoară în afara contextului în care organizația operează și este posibilă ca urmare a schimburilor stabilite cu exteriorul (rețele profesionale, consultanță, publicații de specialitate, transfer de personal etc.), prin care-și procură informații, idei, resurse și personal. De asemenea, se poate învăța și din experiența altor companii, prin transfer de cunoaștere, de tehnologie, de proceduri de operare sau prin inițierea unor diverse studii și cercetări. Pentru ca învățarea să se poată produce, este nevoie de un echilibru între nou și vechi, între schimbare și stabilitate. Însă, în situații de criză, organizația este obligată să învețe pentru a supraviețui, dar, în aceste condiții, pot interveni deficiențe la nivelul învățării (insuficiența prelucrării datelor, neînțelegerea acestora, „omiterea” de informații valoroase etc.).

c) *Atribute tehnologice*

Sistemele informaționale influențează învățarea organizațională în mod *direct*, prin aplatizarea structurii companiei și asigurarea unei mai bune diseminări a informațiilor la toți angajații, și *indirect*, prin acțiunea asupra factorilor contextuali (structură și mediu) care, la rândul lor, influențează învățarea. Pe lângă faptul că se înregistrează o creștere a vitezei de circulație a informațiilor, are loc și o deplasare a controlului de la manageri spre angajați, care, astfel, au acces la informațiile necesare pentru îmbunătățirea performanțelor (Brown și Kenney, 2006).

Învățarea organizațională se bazează pe învățarea individuală și, de aceea, compania trebuie să promoveze o cultură a învățării și dezvoltării continue. Viitorul este al acelor persoane și organizații care nu doar se adaptează la schimbare, ci devin promotori ai schimbării, învățarea fiind elementul esențial pentru obținerea de performanțe.

Bibliografie

- Argyris, C. ; Schon, D. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley, San Francisco.
- Argyris, C. (2000), *On Organizational Learning*, Blackwell, Oxford.
- Armstrong, M. (2003), *Managementul resurselor umane - Manual de practici*, Editura Codecs, București.
- Armstrong, M. (2005), *Strategic Human Resource Management. A Guide to Action*, Bell & Bain, Glasgow.
- Bee, F. ; Bee, R. (1994), *Training needs analysis and evaluation*, Short Run Press, Exeter.
- Besterfield, D.H. (coord.) (2000), *Total Quality Management*, Prentice Hall Inc., New Jersey.
- Blanchard, N.P. ; Thacker, J.W. (2004), *Effective training. Systems, strategies and practice*, Pearson Education Inc., New Jersey.
- Boone, E. ; Dale, S. ; Jones, J. (2002), *Developing Programs in Adult Education - A Conceptual Programming Model*, Waveland Press, Illinois.
- Brown, M.L. ; Kenney, M. (2006), „Organizational learning : theoretical and methodological considerations”, în M.L. Brown, M. Kenney, M. Zarkin (coord.), *Organizational Learning in the global context*, Ashgate.

- Caffarella, R.S. (2002), „Identifying Program Ideas”, în *Planning programs for adult learners - a practical guide for educators, trainers and staff developers*, John Wiley & Sons Inc., New York.
- Calder, J. (1997), *Programme Evaluation and Quality - a comprehensive guide to setting up an evaluation system*, Kogan Page, Londra.
- Cole, G. (1993), *Personnel Management, Theory and Practice*, DP Publications, Londra.
- Danihelkova, H. (coord.) (2003), *Management and Evaluation of the Course*, Repronis, Ostrava.
- Dean, G.J. ; Murk, P.J. ; Del Prete, T. (2000), *Enhancing organizational effectiveness in adult and community education*, Krieger Publishing Company, Malabar.
- English, L.M. (2005), *International encyclopedia of adult education*, Palgrave-MacMillan, Londra.
- Fischer, M. ; Roben, P. (2002), „Organizational learning and knowledge sharing : the use, documentation and dissemination of work process knowledge”, lucrare prezentată la Conferința ECER, Lisabona, 11-14 septembrie 2002.
- Folteanu, F. (2002), „Managementul calității programelor de formare continuă”, în I.A.I. Dumitru, M. Iordache (coord.), *Educație și învățare la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*, Editura Eurostampa, Timișoara.
- Glass, A. ; Higgins, K. ; McGregor, A. (2002), *Delivering work based learning*, Scottish Executive Central Research Unit, U.K.
- Hassink, R. (2004), „The Learning Region : a Policy Concept to Unlock Regional Economies from Path Dependency?”, schiță pentru prezentarea de la conferința „Regionalizarea politicilor inovatoare - opțiuni și experiențe”, organizată la Berlin.
- Hălmăgean, C. (2001), „Ciclul managerial în cadrul unei organizații de educația adulților”, *Revista de Științe ale Educației*, nr. 2 (5), Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Hiemstra, R. ; Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction : making learning personal, empowering and successful*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Iosifescu, Ș. (coord.) (2001), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Kirkpatrick, L.D. (1994), *Evaluating Training Programs ; The Four Levels*, Kocher, San Francisco.
- Krappner, C. ; Cropley, A. (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*, Kogan Page, U.K.
- Knowles, M.S. (1980), „The growth and development of adult education”, în J. Peters (ed.), *Building an effective adult education enterprise*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Knowles, M.S. ; Holton, E. ; Swanson, R. (1998), *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston.
- Krueger, R.A. (1988), *Focus groups : A practical guide for Applied research*, Sage, Newbury Park.
- Krueger, R.A. (2001), *The Competitiveness of Firm Networks*, Peter Lang.
- Krueger, R.A. ; J. (1996), „Learning in the Workplace”, în A.C. Tuijnman (coord.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Popescu, A. (1998), *Managementul resurselor umane*, Editura R.A.I., Imprimeria Coresi, București.
- Robbins, L.R. ; Jackson, J. (1994), *Human Resource Management*, West Publishing Corporation.
- Robbins, L.R. ; Panaite, N. ; Rusu, C. (1997), *Managementul resurselor umane*, Editura Economică, București.
- Schuler, R.G. (2003), „Quality management and development in adult education”, *Postgraduate Journal in Adult Education*, proiect nr. 48901-IC-1-2001-1-RO-ERASMUS-PROG-1.

- Milkovich, G.T. ; Boudreau, J.W. (1991), *Human Resources Management*, Irwin, Boston.
- Minton, D. (2000), *Teaching Skill in further and adult education*, Thomson Learning, U.K.
- Mitsos, A. (1994), „Learning Region. Training and employment cooperation partnership in Europe”, raport pentru seminarul european organizat la Berlin.
- Moldovan-Scholz, M. (2000), *Managementul resurselor umane*, Editura Economică, București.
- Mowbray, C.T. ; Szilvagy, S. (2004), *Needs Assessment manual*, The Supported Education Community Action Group, School of Social Work, University of Michigan, Michigan.
- Newstrom, J.W. ; Lilyquist, J.M. (1990), „Selecting needs analysis methods”, în Edith L. Allen (ed.), *ASTD Trainer's Toolkit : Needs Assessment Instruments*, Pfeiffer and Company.
- Nuissl, E. (2002), *Conducerea instituțiilor de educație continuă*, Institutul Român de Educație a Adulților, Editura Wald Press, Timișoara.
- Nuissl, E. ; von Rein, A. (2001), *Relațiile publice în instituțiile de educație continuă*, Institutul Român de Educație a Adulților, Editura Almanahul Banatului, Timișoara.
- Paloș, R. (2004), „Pregătirea profesională : formare și dezvoltare”, în Z. Bogathy (coord.), *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași.
- Paloș, R. (2007), „Activitatea de mentoring și coaching”, în Z. Bogathy (coord.), *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași.
- Pănă, D. (2004), „Rețelele educaționale – componentă importantă a societății cunoașterii”, *Revista de Științele Educației*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Păun, E. (1999), *Școala. O abordare socio-profesională*, Editura Polirom, Iași.
- Pănișoară, I.O. ; Pănișoară, G. (2005), *Managementul resurselor umane. Ghid practic*, ediția a doua, Editura Polirom, Iași.
- Pont, T. (1996), *Developing effective training skills : a practical guide to designing and delivering group training*, McGraw-Hill Book Company Europe.
- Queeney, D.S. (1994), *Assessing needs in Continuing Education. An Essential Tool for Quality Improvement*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Reynolds, J. ; Caley, L. ; Mason, R. (2002), *How Do People Learn*, Chartered Institute of Personnel and Development, Londra.
- Rogers, A. (2002), *Teaching Adults*, Open University Press, Berkshire.
- Ross, J.E. (1995), *Total quality management : text, cases and readings*, St. Lucie Press, Delray Beach.
- Rumble, G. (1993), *La gestion des systèmes de l'enseignement à distance*, UNESCO, Paris.
- Sallis, E. (1996), *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, LTD, Londra.
- Sava, S. (coord.) (2001), *Educația adulților în România – politici educaționale culturale și sociale*, Editura Almanahul Banatului, Timișoara.
- Sava S. (2003), *Teorie și practică în educația la distanță*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Sava, S. (2004), „Dezvoltarea instituțională prin formare”, în M. Șerban, I. Pataki (coord.), *Un posibil model al parteneriatului social realizat la nivel regional în sprijinul creșterii ocupării forței de muncă*, Editura Humanitas Educațional, București.
- Sava S. ; Ungureanu, D. (2005), *Introducere în educația adulților*, Editura Mirton, Timișoara.
- Schein, E.H. (1990), „Organisational culture and leadership”, în I.L. Pierce, J.W. Newstrom (ed.), *The manager's bookshelf. A mosaic of contemporary views*, Harper & Row, New York.
- Schmidt, J.W. (1987), „The leaders role in strategic planning”, în R.G. Simey (ed.), *Strategic planning and leadership in continuing education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Smith, C.L. ; Payne, E.G. ; Thornton, G.M. (1999), *Standards and guidelines for continuing learning programs in Georgia*, Georgia Department of Education, Georgia.

- Sosnak, L. ; Bran, C. ; Bognar, E. ; Achim, A. (2003), *Managementul educației permanente*, Centrul Zonal pentru Educația Adulților, Arad.
- Spector, P.E. (1996), *Industrial and organizational psychology*, John Wiley and Sons Publishing House, New York.
- Staehele, W.H. (1999), *Management : eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, ediția a opta, revăzută și adăugită de P. von Conrad, J. Sydow, München.
- Stone, R.J. (2005), *Human resource management*, John Wiley and Sons, Australia Ltd.
- Steeple, C. ; Jones, C. (2002), *Networked Learning : Perspectives and Issues*, Springer, Londra.
- Szasz, D. (2005), „Good Practice Guide”, NetCo – Successful Networks and Cooperation as a Strategy for Lifelong Learning in Europe – nr. 05-G2-142-TM-DE-R.
- Thorpe, M. (1993), *Evaluating Open & Distance Learning*, Longman, Essex.
- Traynor, V. ; Dennis, S. (1997), „Needs assessment”, UNSW Research Capacity Building Program (inc. PHReNet).
- Tsekouras, G. ; Papaioannou, T. (2001), *Public Support to Learning Networks in Europe : Critical Needs and Policy Issues*, European Commission, Innovation Unit, DG Enterprise, Luxemburg.
- Von Küchler, F. (2000), „ESNAL : Quality Ensurance and Developement”, *European Continuing Education*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main.
- Warheit, G.J. ; Bell, R.A. ; Schwab, J.J. (1977), *Needs assessment approaches : concept and methods*, National Institute of Mental Health, Maryland.
- Weber, S. (2004), „Network evaluation as a complex learning process”, *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, nr. 2.
- Whetten, D. ; Woods, M. ; Cameron, K. (1999), *Developing Management Skills for Europe*, Financial Times Prentice Hall, Londra.

Resurse electronice

- Balasubramanian, V. (1995), „Organizational learning and information systems”, ISWorldNet.
- Koper, Giesbers, Vogten (2003), „A Design Model for Lifelong Learning Networks”, <http://hdl.handle.net/1820/32>.
- Koper, Sloep (2003), „Learning Networks : connecting people, organizations, autonomous agents and learning resources to establish the emergence of effective lifelong learning”, <http://hdl.handle.net/1820/65>.
- Levis, E. ; DiBella, A. ; Gould, J. (2004), „Understanding Organizations As Learning Systems”, http://www.solonline.org/res/wp/learning_sys.html.
- Malhotra, Y. (1996), „Organizational Learning and Learning Organizations : An Overview”, <http://www.kmbook.com/orglrng.htm>.
- (1998), „Performance management tool”, <http://erc.msh.org/newspages/english/toolkit/pmt1.pdf>.
- Killip, J. (1987), http://phhp.ufl.edu/courses/rcs6740/ppt%2006/need_analysis.pdf.
- <http://parola.aps.org/abstract>.
- <http://www.unibuc.ro/eBooks>.