

Učiaca sa organizácia – výzva pre znalostnú ekonomiku¹

Mária ANTALOVÁ – Eva RIEVAJOVÁ*

The Learning Organisation – Challenge for the Knowledge Economy

Abstract

Authors pay attention to situation in area of the human resources in the learning society, which is not possible to achieve without qualitative changes in all organisations and institutions. They concentrate at theoretic and methodological identification the main characteristics of the learning organisation and also create the framework of its implementation. Developed methodology underlines the working conditions and the professional competencies, which are the cardinal indicators of new process. Good practice is based on own experiences with implementation of the learning organisation in the space of the University of Economics in Bratislava and recommend applying of 9-steps model.

Keywords: *the knowledge economy, the learning society, the learning organisation, quality of working life, working conditions, professional competencies*

JEL Classification: D80, D21, I30, I23, J81, M12, Z10

Úvod

V príspevku predpokladáme, že súčasná doba predstavuje špecifickú fázu sociálno-ekonomického rozvoja spočívajúcu v implementácii znalostnej ekonomiky, v ktorej sa vedomosti a učenie sa stávajú oveľa významnejším faktorom, ako to bolo v predchádzajúcich historických obdobiach. Vývoj si teda vyžaduje, aby individua, firmy ale i celé národné ekonomiky vytvárali predpoklady na učenie sa.

Štáty, ktoré začínajú podporovať rozvoj znalostnej ekonomiky, sa pri tvorbe stratégie spravidla rozhodujú, či zvolit' podobný proces, alebo vlastnú víziu. Niekedy však ako keby pozabudli, že konkrétna voľba si vyžaduje i špecifický

* Eva RIEVAJOVÁ – Mária ANTALOVÁ, Ekonomická univerzita v Bratislave. Národohospodárska fakulta, Katedra sociálneho rozvoja a práce, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava 5, e-mail: rievajov@euba.sk, antalova@euba.sk

¹ Príspevok je svojím obsahom prepojený s grantovým projektom VEGA č. 1/0414/09 *Nový rozmer hospodárskej a sociálnej politiky v znalostnej ekonomike*.

prístup k rozvoju ľudských zdrojov. Na Slovensku sa taktiež veľa hovorí o novej spoločnosti, ekonomike, ale menej o koncepcii rozvoja ľudí na nových filozofických základoch.

Súčasná situácia evokuje, aby sme pokladali za opodstatnené uvažovať o politike ľudských zdrojov. Pomocou nej budeme viac schopní proaktívne reagovať na všetky druhy výziev a dosahovať progres v kratšom časovom období a s menšími finančnými stratami.

Náš príspevok by mohol toto smerovanie napomôcť. Chceme ním poukázať na potrebu rozvoja zamestnancov v špecifických podmienkach premien smerujúcich k učiacej sa organizácii, s akcentom na ich participáciu a strategické rozvíjanie profesijných kompetencií.

Za cieľ sme si stanovili, po prvé, rozšíriť teoretický rámec učiacej sa organizácie, ktorý by umožnil posun od jej vnímania ako abstraktného modelu k reálnej vízi. Po druhé, rozvinúť metodologický prístup, zakladajúci sa na skutočnosti, že učiacia sa organizácia je pracovným prostredím, v ktorom je možné identifikovať špecifické podmienky práce. A napokon, po tretie, navrhnúť implementačný rámec zohľadňujúci jednotlivé etapy, prípadne kroky procesu zmien s akcentom na rozvoj ľudí.

1. Učiacia sa organizácia – fenomén učiacej sa spoločnosti

Približne od roku 1974 sa začala odborná verejnosť zaoberať problémom, ako zlepšiť kvalitu života ľudí (Husén, 1974) a najpresvedčivejšou alternatívou pre daný cieľ sa stala učiacia sa spoločnosť. Myšlienka o nej bola postupne natoľko presvedčivá, že sa začala považovať za jediné riešenie politických, ekonomických a sociálnych problémov.

Jej teoretický rámec pomerne podrobne prepracoval D. Schön (1973), ktorý si uvedomoval, že vízia progresu zároveň predstavuje stratu stabilného štátu, pretože všetky jeho inštitúcie musia prejsť kontinuálnym procesom transformácie. Taktiež predpokladal, že v rámci nej sociálny pôvod a zdedený majetok, ktoré doteraz tvorili najdôležitejšie elementy sociálnej stratifikácie, budú sekundárnou záležitosťou, a vzdelanie a schopnosť odborne rásť, by mali predstavovať primárny determinant.

Uvedomoval si, že je potrebné, aby sme boli schopní procesu zmeny rozumieť, aby sme sa ho naučili viesť, ovplyvňovať a manažovať. Mimoriadne postavenie v ňom by mali mať experti pre rozvoj ľudských zdrojov, pretože v prvom rade od nich sa očakáva, aby sa stali odborníkmi v učení sa.

Podľa D. Schöna budovanie učiacej sa spoločnosti nepredstavuje len spôsobilosť transformovať inštitúcie podľa konkrétnej situácie a požiadaviek, ale aj

schopnosť rozvíjať ich, a to takým spôsobom, aby sa stali súčasťou globálneho učiaceho sa systému. Teda samotné učenie sa nebude predstavovať len kvalitu jednotlivcov, edukačného procesu či systému, ale celej spoločnosti.

Ďalšou zo Schönových silných stránok boli evalvačné výskumy zamerané na zhodnotenie efektov implementácie učiaceho sa systému v organizáciách a inštitúciách. Na základe výsledkov z nich, už pred 20 rokmi, navrhol, aby sa táto transformačná zmena stala nevyhnutnosťou, hoci po teoretickej a metodologickej stránke nebola hlbšie rozpracovaná. Považoval ju za jediný spôsob, ako dosiahnuť sociálno-ekonomickú regeneráciu.

O niečo neskôr, R. M. Hutchins (1974) a T. Husén (1974) deklarovali, že učiacia sa spoločnosť je nevyhnutným stupienkom nášho vývoja, pretože existujúce vzdelávacie systémy dostatočne rýchlo nereagujú na požiadavky spoločenskej praxe, a pritom bez vedomostí a informácií nemožno realizovať žiadnu spoločenskú aktivitu. Práve pre tento fakt S. Ranson (1992; 1998) v procese zmeny zdôrazňoval význam kontinuálneho procesu tak formálneho, ako i neformálneho vzdelávania, ktoré, podľa neho, nemôže byť samoučelné, ale musí mať presne definované ciele, systém informácií a multimediálny manuál.

R. Boshier (1980) sa sústredil na politické predpoklady učiacej sa spoločnosti. Poukazoval na široké demokratické možnosti politického systému založeného na masovom učení sa, ktorý by mal byť charakteristický slobodnou aktivitou občanov, liberálnou demokraciou a rovnosťou príležitostí.

Postupná kryštalizácia myšlienok o novej spoločenskej kvalite bola nakoniec zavŕšená víziou, transformovanou poprednými politickými lídrami do hlavnej stratégie Európskej únie. Biela kniha Európskej komisie *Vyučovanie a vzdelávanie – smerom k učiacej sa spoločnosti* (ECSC-EC-EAEC, 1995), je skutočnosťou. Prioritné postavenie v nej skutočne nadobúda vedomosť narábať s informáciami, avšak i schopnosť vytvárať špecifickú spoločenskú kultúru a klímu založenú na kvalitatívne vyšších hodnotách, kde rozvoj človeka je podmienený nielen odbornosťou, ale i sociálnymi spôsobilosťami, podporujúcimi vyššiu efektívnosť v dosahovaní individuálnych, skupinových, organizačných a spoločenských cieľov (Illeris, 2009).

Tento proces evokuje zmenu prístupu k samotným ľuďom (Jarvis, 2008, s. 4 – 10; Baron, Field a Schuller, 2002; Grootaert a van Bastelaer, 2002). Ich rozvoj pre-stáva byť filozofiou a stáva sa premyslenou politikou, ktorej podstata spočíva v stanovení nových spoločenských hodnôt a ich implementácie do inovovaných profesijných a edukatívnych štandardov. Úroveň organizácie,² v rámci daných

² Existujú diferencie vo vnímaní úrovne organizácie z aspektu jednotlivých vedných disciplín. Napríklad z pohľadu ekonómie hovoríme o mikroúrovni, z aspektu sociológie, andragogiky alebo manažmentu o mezoúrovni.

zmien, zohráva nemenej dôležitú úlohu. V učiacej sa organizácii môžeme hovoriť o kvalite pracovného života v konkrétnych merateľných parametroch, ktoré dovoľujú proces zmeny nielen monitorovať, vyhodnocovať, v prípade potreby aj ihneď korigovať, ale predovšetkým rozvíjať profesijné kompetencie ľudí práce špecifickými edukatívnymi štandardmi priamo v pracovnom procese.

2. Základné charakteristiky učiacej sa organizácie

Učiacu sa organizáciu odborníci považujú za najefektívnejšiu, s najväčšou šancou uspieť, rozvíjať sa (Lund a Gjerding 1996; Lundvall a Björn, 1994, s. 23 – 42), a dokonca čeliť rôznym formám ekonomických kríz. Svojou podstatou tvorí základný kameň globálnejších zmien (Šikula, 2008) – učiacich sa komunit, regiónov, spoločností.

Jej vznik sa datuje do 80. rokov minulého storočia, keď sa experti začali zaujímať o limitované výkony pracovníkov spôsobované prílišnou kontrolou zo strany vedenia organizácie, ale aj vzrastajúcim dopytom po novej technológii, vyššej úrovni kompetencií, nových formách organizácie práce, a súčasne vyššej kvalite zákazníckych služieb.

V posledných desiatich rokoch sa záujem o ňu ešte viac prehĺbil. Bol však sprevádzaný dilemami tak vo vede, ako aj v praktickej implementácii. V teórii ju niektorí autori dokonca považovali za nerealistický model, nazývaný fikciou a mýtom (Rüdinger a Schwelker, 1992). Ešte dnes nám literatúra poskytuje len obrysové poznatky o novej kvalite pracovného života, a ešte menej rozoberá praktickú implementačnú časť. Autori síce pertraktujú, že firmy by mali klásť väčší dôraz na učiaci sa proces, ale ako dané idey realizovať a ako postupovať pri konkrétnom procese, zostáva na invenčnosti jednotlivých manažérov alebo konzultantov.

Myšlienka učiacej sa organizácie oslovuje predovšetkým pre svoju flexibilitu reagovať na výzvy z prostredia. Tradičný prístup, založený predovšetkým na strategickom manažmente a rozvoji organizácie v daných intenciách, v súčasnosti nevytvára dostatočné riešenia, dokonca neraz ani neusmerňuje manažérov k výberu najvhodnejšieho variantu. Optimálnou možnosťou sa im teda oprávne vidí implementácia učiacej sa organizácie. V rámci nej je potrebné akceptovať jeden závažný fakt, že učenie sa nestáva len jednou funkciou, ale prierezom každej činnosti. Celá organizácia sa stáva systémom, v ktorom sa jednotlivci učia z činností organizácie a organizácia ako celok sa zasa učí z aktívnej súčinnosti jednotlivcov. Napríklad B. Garratt (1990; 2005) charakterizoval kvalitu tohto špecifického vnútorného prostredia ako facilitáciu učenia sa, ktoré umožňuje kontinuálnu transformáciu organizácie.

P. Senge ju vnímal ešte na vyššej úrovni abstrakcie ako „organizáciu, ktorá neustále rozširuje kapacity na tvorbu svojej budúcnosti“ (Senge, 2007, s. 14). Vo všeobecnosti môžeme za učiacu sa organizáciu považovať každý subjekt, ktorý podporuje transfer vedomostí v učiaci sa proces, využíva vedomosti, realizuje podporu pre svojich zamestnancov a vytvára prostredie vhodné na sústavný rozvoj, povzbudzuje zamestnancov, ktorí sú zodpovední za svoj individuálny rozvoj, zjednocuje ich potenciál a využíva túto silu na permanentný rozvoj organizácie.

Veľa odborníkov taktiež poukazuje na silnú synergiu vytvárajúcu sa učením (Lam a Lundvall, 2007; Lund a Gjerding, 1996; Lundvall a Björn 1994; Lundvall, 2005). Učiacia sa organizácia sa, podľa nich, prejavuje decentralizovanou zodpovednosťou, tímovou prácou, cirkuláciou pracovníkov medzi jednotlivými oddeleniami, investovaním do vzdelávania a pozitívnym zásahom do výkonu.

Počas posledných desiatich rokov vznikali viaceré modely, v rámci ktorých bola snaha podporiť výkonnosť organizácie prostredníctvom infraštruktúry učenia sa. Mnohí autori prijali trojdimenzionálny proces vzdelávania, pozostávajúceho z individuálneho učenia sa, tímového učenia sa a organizačného učenia sa (Lam a Lundvall 2007, s. 5; Lillies, 2001; Tobin, 1996).

P. Senge, ktorý založil aj *Society of Organizational Learning*, tvrdí, že špecifikom vzdelávacieho systému učiacej sa organizácie je, že „zahrnuje zmenu v kultúre a zmenu v najzákladnejších manažérskych praktikách, nielen v rámci organizácie, ale i v rámci celého systému manažmentu“ (Senge, 2007).

K istej sumarizácii charakteristík sa dopracovali M. Peler, T. Boydell a J. Burgoyne (1989), podľa ktorých učiacia sa organizácia:

- zvyšuje svoju adaptabilitu k prostrediu len v prípade, ak má schopnosť prežiť;
- prostredníctvom implementovaného systému učenia sa má schopnosť kontinuálnej sebatransformácie;
- je schopná učiť svojich členov a rozvíjať ich schopnosti, čo vedie k novým spôsobom myslenia a novému pohľadu na veci;
- zamestnanci a zákazníci sa stávajú skutočnými spolupracovníkmi v podnikaní;
- základom pre všetky operácie je interakcia a komunikácia;
- manažéri sa stávajú koučmi;
- hierarchia je značne redukovaná;
- štruktúra je flexibilná.

B. Garratt (2005) popísal jej charakteristiky iným spôsobom. Podľa neho:

- učiacia sa organizácia je považovaná za komplex ľudských systémov;
- je viac orientovaná na proces než na štruktúru;
- prikladá sa v nej dôležitosť spätnej väzbe;
- transformuje stratégiu do aktívneho politického učenia sa;
- vníma neočakávané incidenty ako nové možnosti a príležitosti;
- chápe, že manažment by mal byť profesiou.

F. Kofman a P. Senge (1994) zasa tvrdia, že učiaca sa organizácia by mala mať nasledujúce črty:

- organizačnú kultúru, založenú na hodnotách empatie, humanity a pomoci;
- dialóg a kooperáciu v pracovných činnostiach;
- vnímanie života ako systému.

Vidíme, že existujú odlišné prístupy k identifikácii hlavných charakteristík učiacej sa organizácie. V dokumente *A Learning Organisation for a Learning Society: Proposals for Designing Tomorrow's Commission* N. Lebessis a J. Pater-son (1998) zdôrazňujú špecifický štýl riadenia, ktorý je protipólom prikazovania a kontroly. Ak základom učiacej sa organizácie je koučovanie, je nevyhnutné redukovať autoritatívny prístup k ľuďom, slovami samotného P. Senga: „Pri ňom sa ľudia necítia – i napriek tomu, že sú – kontrolovaní.“ (Senge, 2007, s. 27)

Teoretický rámec vnímania učiacej sa organizácie rôznymi autormi uzatvárame konštatovaním, že jej definovanie zostáva vágne a takým i zostane, ak v rámci daného postupu nezohľadníme, že učiaca sa organizácia predstavuje predovšetkým novú kvalitu pracovného života, za ktorou je potrebné hľadať špecifické *podmienky práce*. Bez nich nemožno diagnostikovať existujúci stav pracovného prostredia, ani predikovať očakávaný rozvojový proces. Len prostredníctvom nich možno dedukovať jednotlivé etapy vývoja organizácie, ale i monitorovať dosahované výsledky za isté obdobie. Teda ak chceme novú kvalitu učiacej sa organizácie dostatočne konkretizovať, a pritom nezostať na vysokej úrovni abstrakcie, existuje len jeden spôsob – zohľadniť v rámci nej pracovné a mimopracovné faktory.

3. Indikátory kvality pracovného života v učiacej sa organizácii

Nová kvalita pracovného života, v podobe učiacej sa organizácie, sa v súčasnosti stáva mimoriadne aktuálnou a lákavou problematikou nielen pre výskumníkov, ale i pre manažérov a konzultantov. V zahraničí existuje nespočetne veľa koncepcií a postupov, ako sa pokúsiť implementovať učiacu sa organizáciu a výrazne zmeniť doterajšiu kvalitu pracovného života. Neľahký postup však predpokladá, aby sme ju správne pochopili, a súčasne boli spôsobilí transformovať existujúce teoretické východiská do metodologickej roviny a z nej do jednotlivých manažérskych krokov.

Teória v súčasnosti dostatočne nerozvíja široko vnímaný model organizačného učenia sa, ktoré je považované za fundamentálny proces učiacej sa organizácie. A nedá nám nekonštatovať, že existuje len veľmi slabé prepojenie s praxou.

Chceli by sme aspoň čiastočne zaplniť existujúce vákuum informácií vedúcich od abstraktného vnímania učiacej sa organizácie až k jej konkrétnym prejavom,

ktoré by bolo možné empiricky vyjadriť, prípadne v implementačnom procese monitorovať. Pri naplnení daného zámeru v ďalšej teoretickom postupe zohľadňujeme tieto premisy:

a) Učiaci sa organizácia sa vyznačuje špecifickým pracovným prostredím, ktoré umožňuje flexibilne reagovať na vnútorné i vonkajšie výzvy.

b) V jej pracovnom prostredí možno identifikovať špecifické *podmienky práce* (odlišné ako v neučiacich sa organizáciách), za ktorých zamestnanci pracujú a podávajú mimoriadne výkony.

c) Dané mimoriadne výkony predpokladajú špecifické *profesijné kompetencie*.

Uvedený prístup umožňuje prechod od abstraktného vnímania učiacej sa organizácie a jej jednotlivých charakteristík k identifikácii jej *špecifických podmienok práce*. Tie považujeme za hlavné kritérium posudzovania kvality pracovného života vôbec. Bez nich nemožno diagnostikovať žiadny existujúci stav, ani identifikovať očakávaný rozvojový proces.

Napriek spomínanej dôležitosti, podmienky práce, ako základný pojem, zostávajú bez hlbšieho teoreticko-metodologického prepracovania, či už na makroalebo mikrorovine, ich vedecká percepcia je desaťročia nejednoznačná, problematická a vágna. Definície mnohých autorov sú popisné, poznačené rôznymi aspektmi, niektoré si čiastočne odporujú, a dokonca sa i vylučujú. Mnohí si všímajú len pracovné podmienky (tie sú však len jednou dimenziou podmienok práce) a stotožňujú ich s pracovným prostredím, ktoré obklopuje pracovníka počas pracovného procesu. Toto prostredie chápu na rôznych úrovniach, a to z aspektu jednotlivca, organizácie, odvetvia, až po pracovné podmienky na úrovni spoločnosti. Vo všetkých prístupoch sa zdôrazňuje – napriek ich kvalitatívnym rozdielom – vonkajší vzťah k pracovníkovi a značná miera nezávislosti.³

Úsilie o zjednotenie ich vedeckej platformy prejavila známa inštitúcia European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, a to konkrétne v rámci výskumného projektu *Európsky prieskum pracovných podmienok* (European Working Conditions Survey, 2005). Aplikovaný metodologický prístup sa koncentroval na megaúroveň s možnosťou komparácie jednotlivých krajín. Dané rozpracovanie, napriek všetkým pozitívam, zabúda na kreovanie teoretického rámca, ktorý by zohľadňoval efektívne formovanie podmienok práce v širších súvislostiach. Na vyplnenie daného vaku odporúčame vytvoriť prierezové (multidimenzionálne) projekty, integrujúce prírodovedné, technické a spoločenské vedy, na ktorých by sa podieľali všetky vedeckovýskumné inštitúcie, ale predovšetkým vysoké školy a SAV.⁴

³ K tomu bližšie napríklad E. Beránek, K. Podlešák, H. Bethin, K. Bubr, G. N. Čerkasov, F. A. Gromov, J. Filo, M. Francisci, K. Hájek, V. Rejholec, M. Illner, J. Kohout, J. Růžička, B. Malaniuk, A. Kolesárová, T. Kollárik, M. Kubalák, J. Mrko, A. Mydlík, J. Bičovský, J. A. Pichňa, M. Samelčíková, D. Slejška, I. Tirpák, A. Vaněk.

Pri hľadaní východiska z neľahkej situácie sme sa pokúsili koncipovať vlastný pohľad, a to takého charakteru, ktorý by nám umožnil vytvoriť dostatočný priestor nielen na teoretické vymedzenie, ale i určenie metodologických postupov, prostredníctvom ktorých by sme boli schopní analyzovať podmienky práce v konkrétnom subjekte, a to vo vzťahu k implementácii učiacej sa organizácie. Teóriu sme postavili na najviac prepracovaný základ staršej koncepcie A. Jurovského,⁵ ktorý v *Pracovných podmienkach nehmotnej povahy v ČSSR* (Jurovský, 1972) veľmi kreatívnym spôsobom definoval ich podstatu. Pri tomto postupe použil kumuláciu obsahu obidvoch pojmov, a to *práce a podmienok*.

Prácou rozumel pracovný proces, bytostne vlastný človeku, v ktorom aplikuje svoje fyzické a duševné schopnosti. Okrem ľudského faktora je však vytváraný aj predmetom, prostriedkom a pracovným časom. V rámci pracovného procesu odlišoval spomínané nevyhnutné komponenty pracovného procesu a to, čo na tieto komponenty pôsobí – teda okolnosti, za akých sa nevyhnutné komponenty prejavujú. A práve v nich identifikoval podstatu *podmienok práce*.

Stručne prezentované základné myšlienky tohto slovenského autora sme z hľadiska nášho výskumného zámeru doplnili, a to nasledujúcim spôsobom:

Podmienky práce vnímame ako konkrétne okolnosti, faktory, ktoré, slovami spomínaného autora, dotvárajú základné komponenty pracovného procesu, ale (doplnené nami) svojou kvalitou ovplyvňujú výkon pracovníka. Pri tomto tvrdení je dôležité uvedomiť si, že komponenty pracovného procesu nemožno v praxi pozorovať v „čistej podobe“, ale vždy vo vzťahu s podmienkami práce, ktoré ich dotvárajú. A tak podmienkami práce rozumieme všetko, čo je vo vzťahu s komponentmi, teda čokoľvek, čo vplýva na pracovníka počas vykonávania jeho pracovnej činnosti. Inými slovami, ide o súhrn faktorov, okolností, za akých človek pracovným prostriedkom pôsobí na pracovný predmet v určitom časovom intervale (Antalová 2007, s. 556). Môžu to byť aj jeho schopnosti, motivácia, vytrvalosť, chlad, teplo, spokojnosť s nadriadeným, s prácou a pod., ale aj faktory pôsobiace z vonkajšieho prostredia organizácie, súvisiace s globálnejšími zmenami, napríklad vo výskumno-vývojovo-výrobnopredajnom cykle, zmeny vyplývajúce z *offshoringu* alebo nových foriem pracovných činností a foriem zamestnávania. Ide teda o široký okruh premenných a záleží len od schopnosti výskumníka identifikovať dôležitosť jednotlivých podmienok v konkrétnom pracovnom procese.⁶

⁴ Sociálno-ekonomickú dimenziu daného problému rozpracúva projekt VEGA 1/0414/09 na Katedre sociálneho rozvoja a práce NHF EU v Bratislave, pod vedením Evy Rievajovej, s názvom *Nový rozmer hospodárskej a sociálnej politiky v znalostnej ekonomike*.

⁵ Od roku 1972 sa neuskutočnil žiadny základný výskum orientovaný na pracovné prostredie a na podmienky práce, ani v rámci Slovenska, ani v rámci štátov EÚ.

Z aspektu prezentovanej koncepcie podmienok práce, vytvorenej na účely formovania pracovného prostredia smerom k učiacej sa organizácii, sa ukázalo, že ich najdôležitejším článkom sú *profesijné kompetencie*.⁷ Neprezentujú len „vyspelosť“ ľudského faktora, ale determinujú všetky pracovné procesy, a zároveň i subjektívne prežívanie ľudí v práci.

Profesijná kompetencia, podobne ako podmienky práce, sa taktiež vyznačuje veľkou vágnosťou a neurčitnosťou, napriek tomu, že v posledných rokoch sa stala ústrednou kategóriou pre pracovné a edukatívne štandardy.

Nie je jednoznačne definovaná ani v pedagogike, ani v andragogike. Napríklad v práci *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník* (SPN, 2000) je definovaná kompetencia ako „spôsobilosť alebo schopnosť, ktoré znamenajú predpoklady jednotlivca, alebo skupiny, inštitúcie či organizácie zvládnuť určitú činnosť, situáciu, alebo posudzovať určité javy s vedomím širších súvislostí alebo odborného hľadiska“.

Niektorí k nej pristupujú ako k normatívnej kategórii, ktorá „obsahuje relatívne stále charakteristiky, znaky, za ktoré považujú výkonnostné kritériá (súpis úloh), stupne, normy, požadované spôsobilosti, kvalifikačné a osobnostné kompetencie, fyzické a zdravotné predpoklady na výkon povolania“ (Grajčár, 1997; Lepeňová, 1997).

Z nášho hľadiska profesijná kompetencia predstavuje „súbor vedomostí a zručností vytvárajúcich základnú spôsobilosť na výkon určitej profesie, ktorú zabezpečujú odborné školy prostredníctvom odborných predmetov a odborných výcvikov a ktorá spĺňa istý požadovaný štandard“. (Pokus o vlastnú definíciu.)

So zaujímavým prístupom k profesijným štandardom sme sa stretli v štúdiu *Teacher Qualifications in Vocational Education and Training*, publikovanej Dánskym centrom pre medzinárodné vzdelávanie (Andersen, 1999). Autori sa v nej zmieňovali o nedostatočnosti súčasných profesijných štandardov, pretože tie sa podstatne zmenili. Avšak nás inšpirovali k identifikácii profesijných kompetencií pracovníkov v učiacich sa organizáciách, ktorí okrem svojej klasickej pracovnej náplni vykonávajú i činnosti nové, podporujúce nielen rozvíjanie infraštruktúry učenia sa, ale i kreatívne myslenie a riešenie problémov. Tieto činnosti sme zhrnuli do nasledujúcich rolí:

- rola kouča a kontaktnej osoby pre ďalší rozvoj,
- rola inovátora pracovného procesu,

⁶ Pozri bližšie: European Working Conditions Survey (2005), European Working Time Survey (2004). Identifikované podmienky práce z hľadiska implementácie učiacej sa organizácie (Antalová, 2008)

⁷ Profesijné kompetencie tvoria základ formovania pracovného prostredia smerom k učiacej sa organizácii, keďže v ňom ide o implementáciu špecifických črt učiaceho sa procesu. Ich súbor predstavuje kompetentnosť pracovníkov.

- rola facilitátora učiaceho sa procesu,
- rola evalvátora očakávaných efektov,
- rola vodcu a tímového hráča,
- rola konzultanta pre pracovníkov alebo odborníkov,
- rola projektového manažéra, spočívajúca vo vypracúvaní a vedení projektov.

Pre andragóga nie je problém prezentované roly transformovať do konkrétnych profesijných kompetencií. A od nich je už krôčik k vytvoreniu špecifických vzdelávacích programov.

Na záver nášho teoretického pojednania by sme chceli ešte raz zdôrazniť, že pri operacionalizácii učiacej sa organizácie je potrebné vždy vidieť dva dôležité indikátory: človeka s jeho profesijnými kompetenciami, a taktiež špecifické podmienky práce, za ktorých danú činnosť vykonáva. Ostatné indikátory charakterizujúce učiacu sa organizáciu – tak kvalitatívneho, ako i kvantitatívneho charakteru – sú v nich subsumované.

4. Implementačný rámec učiacej sa organizácie

Transnacionálne korporácie, ktoré sa už dávnejšie snažia o novú kvalitu pracovného života, implementačný proces vnímajú ako zmeny súvisiace s organizačnou štruktúrou, s využitím informačných technológií, ale i s existenciou novej sekvenovanej organizácie subkontraktorských systémov, podpornej logistiky, ako aj procesov komunikácie so zákazníkmi. Ide teda o veľmi náročný cieľ, ktorý váhajú prijať mnohé naše subjekty.

V skutočnosti však tento proces nepredstavuje enormné finančné náklady, ale len ochotu meniť seba samého a veci okolo seba. Vyžaduje iné myslenie, inovovaný prístup k riešeniu problémov, a samozrejme i aplikáciu nových metód práce s ľuďmi. Je akýmsi softvérom, od ktorého sa odvíja kvalita ostatných procesov.

Keďže táto premena predstavuje sofistikovaný proces, považujeme za vhodné rozdeliť ho do niekoľkých etáp, a to takým spôsobom, aby jeho jednotlivé časti tvorili relatívne samostatný celok, ktorý by bolo možné aj monitorovať. Každú z nich pritom považujeme za rovnako dôležitú, podcenenie niektorej by mohlo spôsobiť nielen finančné a časové straty, ale aj nehmotné škody prejavujúce sa nedôverou zamestnancov k vedeniu.

Implementačný rámec, v podobe, akej ho uvádzame, nebol doteraz publikovaný, z toho dôvodu opodstatnenosť jednotlivých krokov podporujeme názormi slovenských i zahraničných autorov, ktorí zdôrazňovali dané aktivity, zahrnuté v jednotlivých etapách, vo svojich prácach, či už na teoretickej, metodologickej alebo praktickej úrovni.

V rámci prvej etapy treba predovšetkým identifikovať rozdiely medzi súčasným a očakávaným stavom organizácie, pri ktorom je potrebné definovať: čo potrebujeme zmeniť, v akom rozsahu a v akej kvalite. Na daný účel preto odporúčame vypracovať projekt výskumu, ktorý by zohľadňoval všetky špecifiká a jedinečnosti organizácie, a na základe neho realizovať podrobnú analýzu (Lillies, 2001).

Cieľom druhej etapy je vytvorenie novej vízie organizácie (Garratt, 1990; Garud a Kumaraswamy, 2005, s. 22 – 43; Jarvis, 2007; Lebessis a Paterson, 1998), a to takej, ktorá by prihliadala na súčasný stav, a zároveň rešpektovala očakávaný stav v budúcnosti. Daná úloha spadá do kompetencie topmanažmentu, ktorý súčasne zodpovedá za šírenie nových hodnôt, vlastných pre učiacu sa organizáciu (Illeris, 2008; Kelleher, 2009).

Tretia etapa predstavuje vytvorenie metodiky evalvácie (Peler, Boydell a Burgoyne, 1989; Rüdiger a Schwelker, 1992) na monitorovanie celého procesu zmien. Tá by mala dostatočne reflektovať špecifické podmienky organizácie, ale aj výsledky dosiahnuté v procese zmien.

Štvrtá etapa je orientovaná na zmenu organizačnej štruktúry (Lebessis a Paterson, 1998; Peler, Boydell a Burgoyne, 1989; Schein, 1990) v intencióch stanovenej vízie a vytvorenie vhodných podmienok na učiaci sa proces. Terajšia zodpovedá „starým zámerom“, produkuje súčasné problémy a nedokáže dostatočne pružne reagovať na novovznikajúce potreby.

Cieľom piatej etapy je zmeniť organizačnú kultúru (Bašistová, 2001; Pfeifer, Umlaufová, 1993; Šigut, 2004). Jej podporná forma iniciuje individuálne, skupinové i organizačné učenie sa (Erickson a Laff, 2001; Garud a Kumaraswamy, 2005) a determinuje i štýl demokratického riadenia, bez ktorého nemožno rozvíjať daný typ organizácie. Táto zmena prináleží k zásadným v rámci implementačného procesu a súvisí s myslením a správaním ľudí, ktoré bývajú extrémne zotrvačné. V rámci nej je potrebné docieľiť, aby sa pracovníci dobrovoľne rozhodli rozvíjať určité predstavy, prístupy a hodnoty, vlastné učiacemu sa prostrediu (Mesároš a Čarnický, 2006).

Šiesta etapa by mala byť zameraná na zmenu doterajších metód práce s ľuďmi a na aplikáciu riadenia ľudských zdrojov, založeného na rozvíjaní profesijných kompetencií zamestnancov. Všetci zamestnanci, nielen vedúci pracovníci, by mali prejsť tréningom líderstva, koučingu, učenia sa, riešenia problémov a pod. (Rüdiger a Schwelker, 1992; Lund a Gjerding, 1996; Lam a Lundvall, 2007; Senge, 2007).

Cieľom siedmej etapy je napláňovať, avšak i realizovať infraštruktúru učenia sa v celej organizácii (Garratt, 1990; Rüdiger a Schwelker, 1992; Burgoyne, 1994; Kofman a Senge, 1994; Lebessis a Paterson, 1998; Liker, 2001).

V rámci načrtnutého implementačného procesu možno vytvoriť ohromnú synergiu, podporujúcu nielen zmenu v samotnej organizácii a zmenu myslenia a správania ľudí v nej, ale i zmenu v kooperácii s partnermi a vonkajším prostredím. Nie je to len teoretické konštatovanie, ale sumarizácia bezprostredných skúseností počas trojročného projektu, ktorým sme iniciovali vyššiu kvalitu pracovného života v Ekonomickej univerzite v Bratislave.

5. Skúsenosti z implementácie učiacej sa organizácie v Ekonomickej univerzite v Bratislave

Učiacia sa organizácia sa stala víziou i pre Ekonomickú univerzitu v Bratislave. Napomohol to získaný výskumno-vzdelávací projekt ESF s názvom *Podpora implementácie učiacej sa organizácie v Bratislavskom samosprávnom kraji* (kód 13120120124), realizovaný v rokoch 2005 – 2008 na Katedre sociálneho rozvoja a práce Národohospodárskej fakulty. Jeho cieľom bolo vytvoriť súbor nástrojov a navrhnúť postupy, pomocou ktorých by bolo možné dosiahnuť kvalitatívnu zmenu identickú s daným typom prejavu organizácie. Výsledkom trojročného úsilia je navrhovaný 9-krokový implementačný model, ľahko prispôsobiteľný jedinečným podmienkam každej organizácie.

Prvým krokom je vytvorenie infraštruktúry učenia sa, ktorá môže nadobúdať rôzne formy, v závislosti od konkrétnych podmienok v organizácii. Pre nás bolo najefektívnejšie založiť Stredisko implementácie učiacej sa organizácie, ktoré svojím pôsobením a aktivitami vytvorilo podmienky na realizáciu výskumných a vzdelávacích aktivít a iniciovalo zmeny vedúce k rozširovaniu prvkov učenia sa, a to v rámci jednotlivých pracovísk inštitúcie, ale aj mimo nej (transfer na spolupracujúce inštitúcie).

Za **druhý dôležitý krok** považujeme vytvorenie výskumnej metodiky, prostredníctvom ktorej možno precízne zachytiť existujúce podmienky v organizácii. Na tento účel sme vytvorili projekt výskumu, pozostávajúci z analýzy problému, s konkrétnymi krokmi snímkovania. Upozorňujeme na dôležitý fakt, že v tejto prípravnej etape implementačného procesu je veľmi dôležité vytvoriť zjednocujúcu platformu pre teoretický i metodologický prístup, inak by sme nedosiahli ucelený obraz organizácie. Platí to hlavne pre väčšie subjekty, vyznačujúce sa zložitejšou technológiou výroby a profesionálnou rozmanitosťou ľudských zdrojov. Nami vypracovaná metodika, zameraná na analýzu univerzitného pracovného prostredia, pozostáva zo siedmich relatívne samostatných okruhov orientovaných na: analýzu a identifikáciu potrieb rozvoja pedagogických, vedeckovýskumných, administratívnych, riadiacich a ostatných pracovníkov. Súčasne

sme analyzovali podmienky práce súvisiace so sociálnou politikou organizácie, ako i problémy a bariéry v procese riadenia. Už pri jej vypracúvaní sme predpokladali jej použiteľnosť v iných organizáciách, z toho dôvodu je dostatočne flexibilná, a po úpravách použiteľná aj v úplne odlišnom type pracovného prostredia.

Tretí krok predstavuje analýzu existujúceho stavu. Podľa počtu zamestnancov môžeme aplikovať buď vyčerpávajúci, alebo reprezentatívny výber. V rámci Ekonomickej univerzity v Bratislave bolo spracovaných 430 dotazníkov. Pri vedeckovýskumných pracovníkoch sme použili vyčerpávajúci výber, v ostatných čiastkových zisťovaniach sme uprednostnili výberový zber informácií na základe vopred určených kvót. Výsledky z prieskumu boli implementované do koncepcie rozvoja, v rámci ktorej sme uplatnili špecifický prístup, umožňujúci selektovať problémy samotnej inštitúcie a skutočnosti vyplývajúce z politiky ľudských zdrojov. Predpokladali sme, že procesy z nich vyplývajúce sa vyznačujú silnou vzťahovou súvislosťou, čo sa nám i výskumom potvrdilo. Vzťahová súvislosť je najsilnejšia medzi riadením organizácie a riadením ľudských zdrojov (0,76581) a o niečo slabšia medzi riadením organizácie a personálnym riadením (0,66945). Toto zistenie sme využili v procese zmeny, v ktorom sme zdôrazňovali prioritu rozvoja profesijných kompetencií zamestnancov v intenciách učiacej sa organizácie pred zasahovaním do štruktúry inštitúcie. Naše stanovisko sa zakladalo na predpoklade, že zamestnanci s požadovanými pracovnými kompetenciami sú schopní vytvoriť novú kvalitu organizácie, a predovšetkým takú synergiu, ktorá by podporila očakávanú zmenu vo všetkých jej zložkách.

Štvrtý krok považujeme za rovnako dôležitý ako predchádzajúci. Predstavuje vypracovanie *Koncepcie rozvoja v intenciách učiacej sa organizácie*. V Ekonomickej univerzite v Bratislave sme implementačný proces, ako sme už spomínali v predchádzajúcom kroku, rozdelili do dvoch kvalitatívne odlišných procesov: zmien týkajúcich sa štruktúry organizácie a zmien týkajúcich sa profesijných kompetencií zamestnancov a ich myslenia. Odporúčame, aby sa tento materiál stal záväzným dokumentom pre organizáciu na viac ako päťročné obdobie.

Piaty krok spočíva v konkrétnych *aktivitách Strediska*, a najmä do akej miery inovatívne prispeje k realizácii celého procesu. V rámci nášho projektu boli vyškolení tréneri v oblasti nových foriem vzdelávania a v písaní tréningových balíkov. Kurzu sa zúčastnilo 26 pedagogických pracovníkov, ktorí sa zároveň stali hlavnými aktérmi zmeny a podieľali sa aj na ďalších aktivitách projektu. Počas desiatich dní školenia, s názvom *Tréning trénerov*, získali spôsobilosti v nasledujúcich oblastiach: príprava tréningu, formy tréningových cvičení, dizajn tréningu, základné prezentačné zručnosti, tréningové metódy – moderácia a facilitácia, identifikácia a analýza tréningových potrieb, práca so skupinou

a skupinová dynamika, osobnosť trénera, koučing, evalvácia a ako písať tréningový balík. Túto skupinu sme pripravovali nielen ako hlavných aktérov budúcich zmien, a autorov vzdelávacieho *know-how*, ale predovšetkým ako konzultantov a koučov pri vytváraní infraštruktúry učenia sa a taktiež budúcich lektorov permanentného vzdelávania zamestnancov.

Šiesty krok predstavuje vytvorenie *Systému ďalšieho vzdelávania zamestnancov* zacieleného na dosiahnutie statusu učiacej sa organizácie. Ten by mal predstavovať špecifické vzdelávacie *know-how*, zohľadňujúce najnovšie poznatky andragogiky, sociológie, manažmentu a pod., s prihliadnutím na podmienky a strategický zámer organizácie.

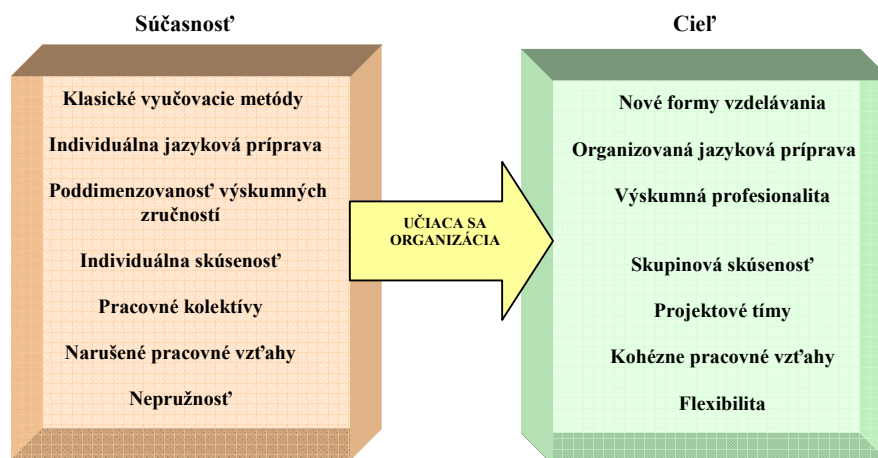
Systém ďalšieho vzdelávania zamestnancov, ktorý sme vytvorili v Ekonomickej univerzite v Bratislave, sme zamerali na jednotlivé pracovné skupiny. Očakávalo sa od neho, že svojím obsahom prispeje k zmene myslenia účastníkov, podporí ich konštruktívne správanie a posunie riešenie pracovných problémov progresívnym smerom. Bolo vytvorených päť tréningových balíkov s názvami: *Rola pedagogického, vedeckovýskumného, administratívneho, riadiaceho a manažmentového pracovníka v učiacej sa univerzite*. Jednotlivé tréningové balíky sú svojím obsahom i formou cvičení prispôsobené k jednotlivým skupinám zamestnancov so zameraním na sociálne kompetencie potrebné na vytváranie podpornej organizačnej kultúry, prejavujúcej sa zakladaním učiacich sa kolektívov, oddelení, katedier, fakúlt. Každý pozostáva z desiatich ucelených blokov, ktoré na seba nadväzujú. Je orientovaný na nasledujúce oblasti: nové metódy práce s ľuďmi, organizačná kultúra a jej vplyv na správanie ľudí, základné a vyššie komunikačné zručnosti, vedenie ľudí a vodcovstvo, motivácia a jej formy, hodnotenie práce, koučovanie, strategický manažment, manažment zmeny a projektový manažment. Všetky bloky sú zamerané na podporu a vytváranie prostredia typického pre učiacu sa organizáciu.

Podstata **siedmeho kroku**, ktorý považujeme za najdôležitejší, spočíva vo vzdelávaní zamestnancov a predstavuje najväčšie riziko. Nevyhnutnou podmienkou úspešnosti je, že sa ho musia zúčastniť všetci zamestnanci, a to od reprezentantov organizácie až po radových pracovníkov. (Z toho dôvodu sú i tréningové balíky orientované na jednotlivé pracovné skupiny.) Na základe nových poznatkov, zamestnanci spoločnými silami, postupne vytvoria novú organizačnú kultúru založenú na budovaní infraštruktúry učenia sa, a to v rámci všetkých útvarov a oddelení, a taktiež zabezpečia kvalitatívnu zmenu celej organizácie (pozri schéma 1). V našom projekte ESF sa vybraní zamestnanci vzdelávali počas desiatich dní a nadobudli spôsobilosti na sebariadenie, aktívnu participáciu na rozvoji univerzity, a to najdôležitejšie – stali sa hlavnými aktérmi zmeny. Je veľmi dôležité, aby sa vzdelávanie stalo pravidelnou záležitosťou, aby bolo orientované

na podporu procesov učenia sa, pretože bez neho bude implementácia učiacej sa organizácie vážne ohrozená. Jeho podstata sa totiž odvíja od vytvorenia rovnakých postojov k organizácii a k procesom, či už prostredníctvom špecifických tréningových balíkov alebo formou iného vzdelávania (na základe identifikácie vzdelávacích potrieb).

S c h é m a 1

Zmeny v profesijných kompetenciách zamestnancov



Ôsmy krok predstavuje samotný *proces zmeny*. Ide o zavedenie a prijatie učiacich sa postupov vo všetkých organizačných zložkách. Zároveň predpokladá zmenu podnikovej kultúry, ale aj organizačnej štruktúry. V tejto etape implementácie je veľmi dôležitá spolupráca vedenia so zamestnancami. Takisto je podstatné, do akej miery si riadiaci aparát dokáže osvojiť potrebné kompetencie vo vedení, v koučovaní ľudí i v sebariadení.

Deviaty krok spočíva vo vytvorení metodiky evalvácie, na základe ktorej je možné posudzovať jednotlivé postupy a s nimi súvisiace zásahové efekty. Jej význam spočíva nielen v meraní kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien, ale predovšetkým v posudzovaní kladov a záporov implementácie infraštruktúry učenia sa. Vytvorenou metodikou je možné posudzovať všetky spomínané implementačné etapy a v rámci nich jednotlivé kroky. Metodiku evalvácie na účely monitorovania procesu implementácie učiacej sa organizácie sme rozdelili do troch základných blokov: 1. evalvácia riadenia zmeny, 2. interná a externá validácia a 3. evalvácia vzdelávacích programov. V evalvácii riadenia zmeny sa koncentrujeme na teoreticko-metodologické aspekty evalvácie a referenčný rámec evalvácie vo vzťahu k základným strategickým cieľom Ekonomickej univerzity

v Bratislave v intenciách dosiahnutia statusu učiacej sa organizácie. Metodika internej a externej validácie sa zaoberá kvantifikáciou kvality vytvoreného vzdelávacieho *know-how* a je jedinečná svojho druhu na Slovensku. Metodika evalúácie vzdelávacích programov sa zaoberá meraním kvality samotného vzdelávacieho procesu realizovaného na základe piatich typov tréningových balíkov.

Záver

V procese budovania novej spoločnosti vyznačujúcej sa i kvalitatívne odlišnou formou ekonomiky niet inej cesty, ako podporovať vznik učiacich sa organizácií a inštitúcií a dať tak učeniu sa a vytváraniu poznatkov konkrétnu podobu. Máme možnosť vidieť, ako k danému javu pristupovali napríklad v Dánsku, kde sú učiace sa organizácie podporované silnou sociálnou solidaritou inštitucionalizovanou do formálneho mechanizmu kolektívneho rozhodovania. Naopak v anglo-amerických ekonomikách sa zasa vytvárajú regionálne klastre podporujúce učenie sa zastrešené profesionálnymi a firemnými sieťami.

Slovensko je len na začiatku tejto novej cesty. Má priveľmi málo učiacich sa organizácií, väčšinou sa takouto formou vyznačujú len známe zahraničné firmy. Manažéri ako keby sa obávali priveľkých zmien, priveľkých neistôt, priveľkých bariér v myslení zamestnancov. Preto veríme, že ich našim príspevkom budeme inšpirovať a že sa rozhodnú pre kvalitatívne zmeny na základe nami predkladaného modelu.

V ďalšom rozvoji učiacej sa organizácie, či už v oblasti teórie, metodológie, ale i praktických postupov, odporúčame zohľadniť nasledujúce aspekty:

1. Vnímať ju ako globálny jav, ktorý sa vyznačuje svojimi špecifickými parametrami s akcentom na učiaci sa proces, ktorý sme aplikovali aj v našom príspevku.
2. Analyzovať jej kvalitu vo väzbe na nové procesy súčasnej doby: *outsourcing*, *offshoring*, subkontraktorské systémy, zdieľané riadiace systémy, kontinuálny výskum (Klinec, Pauhofová a Staněk, 2009).
3. Zamerať sa na efekty špecifickej štruktúry zamestnancov (kmeňoví pracovníci, dočasní pracovníci, agentúrni pracovníci a pod.) a nové spôsoby zamestnávania.
4. Skúmať špecifickú deľbu práce a z nej vyplývajúce posuny v profesijnom systéme.
5. Aplikovať vnímanie času ako fenoménu konkurencieschopnosti – čas potrebný na učenie sa a jeho aplikáciu v pracovnom procese.
6. Predovšetkým však redefinovať poslanie ľudí práce a pristupovať k nim hlavne ako k subjektom s vysokou mierou sebariadenia a schopnosťou viesť a koučovať iných.

Uvedené skutočnosti taktiež poukazujú na dôležitú súvislosť mikroroviny s makrorovinou, v rámci ktorej možno vidieť opodstatnenosť rozvíjania znalostnej ekonomiky ako hlavného nástroja zvyšovania kvality života, ale predovšetkým potrebu zadefinovania nového poslania človeka v učiacej sa spoločnosti.

Literatúra

- ALEXY, J. – RIEVAJOVÁ, E. (2008): Ekonomický potenciál a sociálna politika v súčasnej svetovej finančnej kríze. *Nová ekonomika*, č. 3 – 4.
- ANDERSEN, H. N. (1999): Teacher Qualifications in Vocational Education and Training. København: The Danish Center for International Training Programmes.
- ANTALOVÁ, M. (1997): Noetické východisko profesijných kompetencií pracovníkov výchovy a vzdelávania dospelých z aspektu sociológie. In: *Profesionalita vo vzdelávaní*. [Zborník z vedeckej konferencie.] Bratislava: Katedra andragogiky FiFUK, s. 17 – 24.
- ANTALOVÁ, M. (2002): Profesijné kompetencie – základný predpoklad integračného procesu v oblasti ľudských zdrojov. *Účtovníctvo, audítorstvo, daňovníctvo v teórii a praxi*, X, č. 11, s. 430 – 436.
- ANTALOVÁ, M. (2002): Nové východiská a prístupy k rozvoju ľudských zdrojov. In: *Makroekonomická stabilita a konsenzus hospodárskej a sociálnej politiky v Slovenskej republike*. [Monografia.] Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, s. 265 – 274.
- ANTALOVÁ, M. – LALUHA, I. – PECHOVÁ, M. (2004): Identifikácia a analýza potrieb rozvoja ľudských zdrojov na Ekonomickej univerzite v Bratislave. [Interný grant 11/2002 – 2004.] Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave.
- ANTALOVÁ, M. (2007): Učiacia sa organizácia – nová dimenzia kvality pracovného života. *Ekonomické rozhlady*, XXXVI, č. 4, s. 552 – 560.
- ANTALOVÁ, M. a kol. (2008): Implementácia učiacej sa organizácie na Ekonomickej univerzite v Bratislave. [Vedecká monografia.] Bratislava: ŠEVT. ISBN 978-80-225-2615-9.
- BARON, S. – FIELD, J. – SCHULLER, T. (2002): *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford – New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-829713-0.
- BAŠISTOVÁ, A. (2001): Zmena v podnikovej kultúre. In: *Ekonomika firiem 2001*. [Zborník z medzinárodnej konferencie.] Košice: PHF v Košiciach EU v Bratislave. ISBN 80-225-1446-2.
- BOSHER, R. (1980): *Toward the Learning Society*. New Zealand Adult Education in Transition. Vancouver: Learning Press.
- BURGOYNE, J. (1994): Managing by Learning. *Management Learning*, 25, č. 1. Facing Up the Learning Organisation Challenge. Key European Perspective. Volume I, II. Dostupné na: <http://www.speedyadverts.com/SATopics/html/learning_organisation2.html>.
- CEC (1995): *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. (1995) Brussels : Commission of the European Communities. ISBN 92-77-97160-6.
- ERICKSON, T. – LAFF, M. R. (2001): The Design of the „Babble“ Timeline: A Social Proxy for Visualizing Group Activity over Time. In: *Human Factors in Computing Systems*. [The proceedings of CHI2001, Extended Abstract.] New York: ACM Press, s. 11 – 14.
- European Working Conditions Survey (2005): Dublin : European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- GARRATT, B. (2005): *Organisational Change, Learning and Metrics. Hard and Soft Ways to Effective Organisational Change*. Dostupné na: <<http://www.governance.usb.ac.za/articles/Organisational.pdf>>.
- GARRATT, B. (1990): *Creating a Learning Organisation*. Cambridge: Director Books in Association with the Institute of Directors. ISBN 1870555244.

- GARUD, R. – KUMARASWAMY, A. (2005): Vicious and Virtuous Cycles in the Management of Knowledge. The case of Infosys Technologies. *MIS Quarterly*, 29, č. 1. s. 22 – 43.
- GRAJČAR, Š. (1997): Štandardy povolání. *Vzdelávanie dospelých*, časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých, II, č. 3, s. 21 – 23.
- GROOTAERT, Ch. – van BASTELAER, T. (2002): *The Role of Social Capital in Development. An Empirical Assessment*. Edinburgh – New York: International Bank for Reconstruction and Development. ISBN 0521 81291.
- HUGHES, Ch. – TIGHT, M. (1995): The Myth of the Learning Society. *British Journal of Educational Studies*, XXXIII, č. 3, s. 290 – 304.
- HUSÉN, T. (1974): *The Learning Society*. London: Methuen.
- HUTCHINS, R. M. (1969): *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- ILLERIS, K. (2008): *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge. 256 s. ISBN 978-0-415-47344-6.
- ILLERIS, T. (2009): Transfer of Learning in the Learning Society: How Can the Barriers between Different Learning Spaces Be Surmounted and How Can the Gap Between Learning Inside and Outside Schools be Bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28, č. 2, s. 137 – 148.
- JARVIS, P. (2008): *Lifelong Learning and the Learning Complete Trilogy Set*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-47788-8.
- JARVIS, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (2008): *Lifelong Learning. A Social Ambiguity*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (2008): *Democracy, Lifelong Learning and The Learning Society. Active Citizenship in a Late Modern Age*. Abingdon: Oxon. OX 14 4RN. ISBN IO: 0-415-35544-3.
- JUROVSKÝ, A. (1972): *Pracovné podmienky nehmotnej povahy v ČSSR*. Bratislava: ČSVÚP.
- KELLEHER, M. (2009): *Learning Organisations*. In: European Consortium for the Learning Organisation. Dostupné na: <<http://www.eclo.org/pages/uploads/File/ECLO%20Publications/Introduction%20to%20the%20Learning%20Organisation%20-%20Mike%20Kelleher.pdf>>.
- KLINEC, I. – PAUHOFVÁ, I. – STANĚK, P. (2009): *Nové globálne prostredie, zmena parametrov tvorby a rozdeľovanie bohatstva v 21. storočí*. [Working Papers.] Bratislava: Ekonomický ústav SAV. Elektronická verzia. <<http://www.ekonom.sav.sk/uploads/journals/WP20.pdf>>.
- KOFSMAN, F. – SENGE, P. (1994): *Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations*. Dostupné na: <http://www.axialent.com/uploaded/papers_articles/documentos/Communities%20of%20Commitment.%20The%20Heart%20of%20Learning%20Organizations.pdf>.
- LAM, A. – LUNDVALL – BENGT-AAKE (2007): *The Learning Organisation and National Systems of Competence Building and Innovation*. Dostupné na: <<http://mpra.ub.uni-muenchen.de/12320/>>.
- LEBESSIS, N. – PATERSON, J. (1998): *A Learning Organisation for a Learning Society: Proposals for Designing Tomorrow's Commission*. [Working Paper.] Brussels: European Commission Forward Studies Unit.
- LEPEŇOVÁ, D. (1997): Teoretické východiská spracovávaní štandardov povolání, metodologické problémy ich tvorby. *Národná klasifikácia povolání a zamestnaní. Vzdelávanie dospelých*, časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých, II, č. 3, s. 24 – 37.
- LIKER, J. K. (2009): *Tak to dělá Toyota*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-173-7.
- LILLIES, F. (2001): Summary of a Case Study of a Knowledge-based Organization. In: *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2, č. 1.
- LUND, R. – GJERDING, A. N. (1996): *The Flexible Company, Innovation, Work Organisation and Human Resource Management*. Danish Research Unit for Industrial Dynamics [DRUID Working Paper, No. 96 – 17.] Aalborg: Aalborg University, Department of Business Studies. Dostupné na: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=54245>.
- LUNDVALL, B. Å. – BJÖRN, J. (1994): The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, č. 1, s. 23 – 42.

- LUNDEVALL, B. Å. (2005): Innovation and Job Creation in the Learning Economy. In: BREDGAARD, T. and LARSEN, F. (eds): Employment Policy from Different Angles. Copenhagen: DJØF Publishing, s. 505 – 522. ISBN 978-87-574-1349-6.
- MARSICK, V. J. – WATKINS K. E. (1999): Looking Again at Learning in the Learning Organisation: a Tool that Can Turn into a Weapon. *The Learning Organisation*, 6, č. 5, s. 207 – 211.
- MARSICK, J. V. – BITTERMAN, J. – VEEN, R. (2000): From the Learning Organization to Learning Communities Toward a Learning Society. Ohio: State University.
- MESÁROŠ, P. – ČARNICKÝ, Š. (2006): Potreba implementácie manažmentu znalostí v slovenských podnikoch. *Ekonomický časopis/Journal of Economics*, 54, č. 4, s. 386 – 402.
- MESÁROŠ, P. (2007): Vytváranie znalostnej kultúry v podniku. Dostupné na: <<http://semafor.euke.sk/zbornik2007/pdf/mesarosP2.pdf>>.
- MIHALIK, J. – ACKERMANN – D. F. – TYSON, S. – ECHEVARRIA, S. G. (1996): Euromanažment ľudských zdrojov. Bratislava: Práca.
- PELER, M. – BOYDELL, T. – BURGOYNE, J. (1989): Towards the Learning Company. *Management Learning. Management and Organizational Learning*, č. 20, s. 1 – 8.
- PFEIFER, R. – UMLAUFOVÁ, E. (1993): Firemní kultura. Praha: Grada. ISBN 80-7169-018-X.
- RANSON, S. (1992): Towards the Learning Society. *Educational Management and Administration* 20, č. 2, s. 68 – 79.
- RANSON, S. (1998): Inside the Learning Society. London: Cassell. 294 p. ISBN 0304701815.
- RIEVAJOVÁ, E. – HUSÁKOVÁ, M. (2008): Trendy na trhu práce v kontexte politiky skvalitňovania modelu zamestnanosti v EÚ. *Acta academica karviniensia*, č. 1.
- RÜDIGER R. – SCHWELKER, U. (1992): Building Learning Organizations: Implementing Organizational Learning Processes, and the Theory of Self-Referential Systems. Dostupné na: <<http://www.systemdynamics.org/conferences/1992/proceed/pdfs/reinh573.pdf>>.
- SENGE, P. M. (2007): Pátá disciplína. Teórie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press. 432 s. ISBN 978-80-7261-1.
- SCHEIN, E. H. (1990): Organizational Culture. *American Psychologist*, 45, č. 2, s. 109 – 119.
- SCHÖN, D. A. (1973): Beyond the Stable State. *Public and Private Learning in a Changing Society*. Harmondsworth: Penguin. 28 s. ISBN 10-0394472934.
- SPN (2000): Výchova a vzdelávanie dospelých. *Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 204 s. ISBN 80-08-02814-9.
- ŠIGUT, Z. (2004): Firemní kultura a lidské zdroje. Praha: ASPI. 87 s. ISBN 80-735-7046-7.
- ŠIKULA, M. (2008): Vplyv kvalitatívnych zmien inštitucionálneho prostredia v procese globalizácie na konkurencieschopnosť. [Working Paper.] Bratislava: Ekonomický ústav SAV. Elektronická verzia. <<http://www.ekonom.sav.sk/uploads/journals/WP14.pdf>>.
- SCHÖN, D. A. (1973): Beyond the Stable State. *Public and Private Learning in a Changing Society*. Harmondsworth: Penguin. 28 s. ISBN 10-0394472934.
- TICHÁ, I. (1999): Učící se organizace. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita. 56 s. ISBN 80-213-0574-6.
- TOBIN, D. R. (1996): Transformational Learning: Renewing Your Company Through Knowledge And Skills. Canada: John Wiley and Sons. ISBN 0-471-13289-6.