

## Formarea continuă și managementul cunoașterii

Prof. univ. dr. Florica LUBAN

### Rezumat

În această lucrare se arată că rolul managementului cunoașterii în organizații este acela de a crea un mediu de lucru care să promoveze crearea, distribuția, memorarea și utilizarea cunoștințelor. Managementul explicit al cunoașterii prin distribuția și memorarea cunoștințelor în diferite moduri promovează actualizarea și dezvoltarea continuă a cunoștințelor, abilităților și competențelor, adică promovează învățarea. În plus, managementul cunoașterii încurajează angajații să-și împărtășească experiențele și cunoștințele lor, să se învețe unul pe celălalt în cadrul activităților structurate formal sau informal în activitățile zilnice. În acest mod, managementul cunoașterii facilitează crearea unui mediu care face posibilă cunoașterea prin care se creează condițiile pentru dezvoltarea abilităților și competențelor.

### Abstract

*In this work it is shown that the role of the knowledge management in organizations is to create a work environment that promotes creation, distribution, storage and use of knowledge. The explicit management of knowledge through distribution and storage of knowledge in different ways, promote the continuous update and development of knowledge, skills and competences, that is to say, promotes learning. In addition, knowledge management encourages employees to share their experiences and knowledge, teaching each other in formal structured activities or informally in the day to day business. In this way, knowledge management facilitates the creation of a knowledge enabling environment that creates conditions for skills and competence development.*

### Trecerea în revistă a celor mai importante rezultate în domeniu

Întotdeauna omul a căutat să învețe mai bine pentru a crea, a decide, a acționa. Dintotdeauna, el a produs idei și a contribuit la dezvoltarea cunoașterii. Învățarea și cunoașterea sunt strâns legate între ele. Prin învățare se obțin cunoștințe și înțelegeri noi care, la rândul lor, duc la nevoia unui nou ciclu de învățare.

Viața oamenilor, în toate manifestările ei, este dominată de spirit creativ și evoluează în sensul imprimat de acest spirit. Astăzi, omenirea a ajuns la un asemenea stadiu de dezvoltare încât a devenit posibilă apariția unui nou tip de economie. Se vorbește tot mai mult de o economie bazată pe cunoștințe și idei, în care factorul-cheie al prosperității și creării de noi locuri de muncă îl constituie gradul de implementare a inovației și a noilor tehnologii în toate sectoarele economice.

În acest context, organizațiile devin tot mai interesate de cunoștințe, văzute ca resurse în asigurarea supraviețuirii și dezvoltării într-un mediu în care criteriul de selecție este eficiența economică. Acest fapt a făcut ca organizațiile să recunoască importanța unui management al cunoașterii pentru asigurarea avantajului competitiv necesar.

Pe de altă parte, specializarea accentuată și perimarea rapidă a cunoștințelor forțează instituțiile publice și private să creeze oportunități pentru dezvoltarea competențelor lucrătorilor. OECD [OECD (1996)], Uniunea Europeană [Comisia Europeană (2000)] și persoanele adulte încep să se preocupe din ce în ce mai mult de formarea continuă (lifelong learning).

Din punct de vedere economic, interesul statelor, organizațiilor și persoanelor fizice pentru investiții în educație și instruire este studiat de teoria capitalului uman [Schultz (1961), Becker (1962), Mincer (1989)]. Această teorie oferă, de asemenea, structura conceptuală pentru explorarea factorilor care influențează cererea și oferta de instruire [Tuijnman Boudard (2001)].

Abilitățile și competențele sunt studiate și din punct de vedere al capitalului intelectual. Studiile asupra acestui tip de capital pun accent pe obținerea de informații despre activele intangibile ale companiilor. În diverse lucrări [Edvinson și Malone (1997), Sveiby (1997), Sanchez et al. (2000), Guthrie et al. (2001), Dragomirescu (2001)] sunt prezentate aspecte ale măsurării intangibilelor: competențele angajaților (capitalul uman), sistemele și procesele de lucru (capitalul structural) sau relațiile cu clienții (capitalul clienți).

Pentru a deveni competitive, organizațiile trebuie să încurajeze învățarea la toate nivelurile, adică să devină o organizație care învață. Organizațiile învață numai prin persoanele individuale care învață. Învățarea individuală nu garantează învățarea organizațională, dar fără învățarea individuală nu se poate realiza învățarea organizațională. Studiile publicate în acest domeniu [Senge (1990), Kim (1998)] se referă la instrumentele manageriale pentru construirea unui mediu adecvat pentru învățare și experimentare. Organizațiile ca entități care învață sunt

analizate în raport cu angajații care muncesc și învață, evidențiindu-se necesitatea implicării intense a managerilor [Argyris (1993), Tichy și Cohen (1998), Nicolescu (2001), Villalba (2004)].

În domeniul managementului cunoașterii, cele mai multe lucrări au apărut după 1990. Este important de menționat faptul că Peter Drucker [Drucker (1988), (1992)] este printre primii specialiști în management care a subliniat importanța orientării spre cunoștințele văzute ca resursă fundamentală, subliniind că singurul avantaj pe care îl poate avea o firmă este abilitatea de a exploata cunoștințele obținute de oricine și oriunde. Managementul cunoașterii este abordat în două moduri, cunoscute ca prima și, respectiv, a doua generație de management al cunoașterii [Muntean, Danaiața, Margea (2001), Virkkunen (2002), Villalba (2004)]. Prima este focalizată pe schimbul de informații prin utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicații [Wiig (1997), Liebowitz (2000), Wilson (2002)]. A doua generație se preocupă de împărtășirea cunoștințelor între membri organizației și crearea unei culturi organizaționale care permite și încurajează schimbul de idei [Chase (1997), Davenport și Prusak (1998)]

Există și abordări mixte. De exemplu, în unele lucrări [Malhotra (1997), (2004), (2005)] se consideră că managementul cunoașterii oferă elementele necesare pentru rezolvarea problemelor critice legate de adaptarea organizației, supraviețuirea și competența pentru a face față schimbărilor din mediul de afaceri. Managementul cunoașterii trebuie să identifice procesele organizaționale care realizează o combinație sinergetică între date, capacitatea de procesare a tehnologiilor informaționale și capacitatea oamenilor de a crea și inova.

În literatura referitoare la managementul cunoștințelor există importante contribuții în studierea proceselor de inovații la nivel micro, pentru dezvoltarea produselor noi. Studiile din acest domeniu se referă la: managementul cercetării și dezvoltării, [Harryson (2000), Jarvinen și Poikela (2001), Liebowitz (2000), Wang (2004)], managementul creativității [Mumford (2000), Johanssen et al. (1999), Handzic și Chaimungkalanont (2004)] și crearea condițiilor pentru inovații [Nonaka (1991), Nonaka și Takeuchi (1995), Von Krogh, Ichijo și Nonaka (2000)].

Se poate considera că, în etapa actuală, managementul cunoașterii trebuie să fie managementul tranziției de la formele individuale de creare a cunoștințelor și competențelor pe baza experienței proprii la forme colective bazate pe colaborare prin construirea unor instrumente noi, care să fie utilizate în colectiv atât pentru generarea și diseminarea cunoștințelor, cât și pentru învățare.

De altfel, a impus trecerea de la „acesta este domeniul meu de competență, dispun de suficiente cunoștințe pe care le dezvolt continuu și intru în competiție cu oricine pentru a-mi păstra funcția” la „acesta este domeniul meu de competență și sunt bucuros să împărtășesc ceea ce am acumulat în domeniul cunoașterii oricărui coleg de muncă, spre binele organizației în care lucrez” [Iancu (2003)].

Schimbarea competiției individualiste din interiorul unei organizații economice cu parteneriatul și studiul permanent impune angajaților săi să devină conștienți de obiectivele organizației, să se deprindă cu lucrul în echipă, colaborând și acționând în interesul rezolvării obiectivelor organizației angajatoare.

Managementul cunoașterii creează este un spațiu de lucru din interiorul căruia organizația vede toate procesele sale drept procese de cunoaștere. În această viziune, toate procesele de afaceri implică crearea, diseminarea, înnoirea și aplicarea cunoștințelor în vederea întreținerii și supraviețuirii organizației.

Pentru a identifica problemele legate formarea continuă și managementul cunoașterii în organizații este necesară clarificarea conceptelor de cunoștințe/cunoaștere, învățare, învățare sau formare continuă, managementul cunoștințelor.

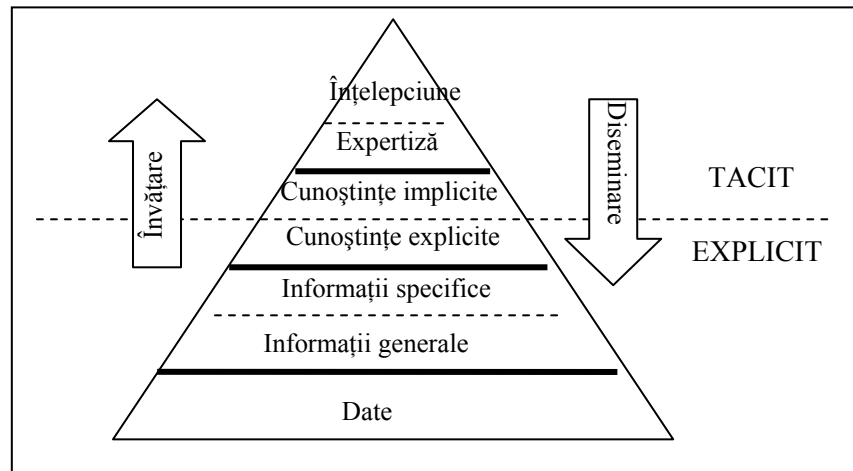
### Cadrul conceptual

*Date, informații, cunoștințe, expertiză și înțelepciune*

În literatura de specialitate în limba română, mai ales în lucrările Academiei Române și în documentele guvernamentale se utilizează mai frecvent termenul de cunoaștere, în timp ce termenul de cunoștințe apare mai des în lucrările publicate în diferite reviste științifice de specialitate. În „Dicționarul Explicativ al limbii române<sup>1</sup>” cei doi termeni par sinonimi.

<sup>1</sup> **CUNOAȘTERE**, *cunoașteri*, s.f. Acțiunea de a cunoaște și rezultatul ei. **1.** Reflectare în conștiință a realității existente independent de subiectul cunoscător. ◇ *Teoria cunoașterii* = ramură a filosofiei care studiază posibilitatea, izvoarele, formele și legitățile cunoașterii; gnoseologie. **2.** Faptul de a poseda cunoștințe, informații, date asupra unui subiect, asupra unei probleme; cunoștință (**1**). – V. **cunoaște**. Sursa: <http://dexonline.ro>  
**CUNOAȘTINȚĂ**, *cunoștințe*, s.f. **1.** Cunoaștere (**2**). ◇ Expr. *A avea* (sau *a lua*) *cunoștință de ceva* = a ști, a fi informat. *A aduce* (ceva) *la cunoștința cuiva* = a informa pe cineva (despre ceva). *A aduce la cunoștința publică* = a da de știre tuturor. *În cunoștință de cauză* = cunoscând bine ceva. *A-și pierde cunoștința* = a nu mai ști de sine, a leșina. (Rar) *A-și veni în cunoștință* = a se trezi din leșin. ◇ (Rar) Minte, rațiune. **2.** (La pl.) Totalitatea noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care le are cineva într-un domeniu oarecare. **3.** Persoană pe care vorbitorul o cunoaște. ◇ Expr. *A face cunoștință cu cineva* = a lega relații sociale cu o persoană. (Fam.) *A face cuiva cunoștință cu cineva* = a prezenta pe cineva cuiva. **4.** (Înv.) Mulțumire, recunoștință. – **Cunoaște** + suf. *-ință* (cu sensul **3** după fr. *connaissance*). Sursa: <http://dexonline.ro>

În această lucrare, conceptele referitoare la date, informații, cunoștințe, expertiză și înțelepciune vor fi definite pe baza ierarhiei cunoașterii (figura 1), utilizată aproape în toate lucrările referitoare la managementul cunoașterii.



**Figura 1 Ierarhia cunoașterii**  
(adaptare după Bender și Fish (2000), citat de Villalba (2004))

Datele constituie cărămizile pe care se construiește piramida cunoașterii. În unele lucrări [Davenport, Prusak, (1998)], datele sunt definite ca o mulțime de fapte discrete și obiective despre ceva cunoscut că s-a întâmplat sau ceva care există. Ele pot fi rezultatul unor observații sau măsurători.

Datele devin informații numai dacă au căpătat sens, înțeles, relevanță și scop. Drucker arată într-o lucrare [Drucker (1988)] că, pentru a converti datele în informații, sunt necesare cunoștințe. Într-o altă lucrare [Martensson (2000)], se face distincție între informațiile generale și cele contextuale. Informațiile generale sunt date organizate și structurate, iar informațiile contextuale sunt create prin filtrarea și organizarea informațiilor generale pentru a servi cerințelor unei comunități specifice de utilizatori.

Informațiile sunt transformate în cunoștințe sau cunoaștere atunci când o persoană procesează și internalizează informațiile, adică noile informații sunt integrate în structura de cunoștințe pe care persoana o deține. Acesta este, de fapt, procesul de învățare.

Dacă cineva reușește să aprofundeze anumite subiecte sau domenii de cunoștințe, atunci persoana respectivă poate deveni un expert în domeniul

respectiv. Pentru a deveni expert într-un domeniu de cunoștințe trebuie îndeplinită cel puțin una din următoarele condiții: 1) expertul să posede un volum mare de cunoștințe în domeniul său specific; 2) expertul să lucreze mult mai bine decât chiar specialiștii din domeniu. Unii autori [Wiig (1993)] diferențiază expertiza de înțelepciune prin aceea că expertiza se referă la cunoștințe specializate și abilități într-un domeniu specific, iar înțelepciunea presupune, în plus, anumite caracteristici personale, cum ar fi dorința de a învăța și flexibilitatea.

De o deosebită importanță este distincția dintre cunoștințele tacite și cunoștințele explicite. Acesta este, probabil, cel mai discutat subiect în literatura referitoare la managementul cunoașterii. În lucrarea „The Tacit Dimension” [Polanyi (1967)], considerată a fi cea mai citată lucrare din domeniu, [Sveiby (1997), Nonaka și Takeuchi (1995)] cunoștințele tacite sunt definite prin faptul că „oamenii știu mai mult decât pot spune”, diferențiindu-se de cunoștințele explicite care pot fi exprimate. De asemenea, cunoștințele tacite sunt personale, adânc înrădăcinate atât în acțiunile și experiența, precum și în idealurile și valorile pe care persoana respectivă le îmbrățișează. Cunoștințele explicite sunt accesibile oricui poate înțelege limbajul în care sunt prezentate.

Distincția între cunoștințele tacite și explicite este esențială pentru managementul cunoașterii. Organizațiile care consideră cunoștințele ca fiind cunoștințe explicite se vor preocupa, în principal, de sistemele bazate pe tehnologia informațională pentru stocarea cunoștințelor astfel încât să fie accesibile angajaților săi. Organizațiile care se focalizează asupra cunoștințelor tacite vor încerca să creeze locuri de întâlnire pentru angajați și să-i pună să stabilească legături directe între ei.

### **Învățarea și cunoașterea**

Învățarea și cunoașterea sunt considerate două fațete ale aceleiași monezi [Villalba (2004)]; ele sunt strâns legate una de cealaltă. Actul învățării furnizează cunoaștere și înțelegere care, la rândul lor, vor crea nevoia unei alte învățări. Învățarea poate fi definită ca un proces de schimbare care are loc în fiecare individ ca un rezultat al unei experiențe. Schimbarea se produce în structurile mintale și în cunoștințele deținute de fiecare individ.

În figura 1, învățarea este reprezentată prin procesul de încorporare a informațiilor în cunoștințele pe care oamenii deja le posedă. Diseminarea

(asemănătoare activității de predare desfășurată de profesori în procesul de învățământ) este procesul de externalizare a cunoștințelor, de convertire a acestora în informații. Prin încorporarea informațiilor, cunoștințele se schimbă și se realizează astfel învățarea, care nu este numai un proces mintal de achiziție a cunoștințelor, competențelor și abilităților, ci și un proces social. Învățarea are loc și prin interacțiunea în cadrul unor grupuri, prin comunicarea între oameni și împărtășirea experiențelor, realizându-se astfel distribuirea cunoștințelor tacite.

### **Formarea continuă și cunoașterea**

Deși termenul a fost promovat, în principal, de organizații inter-guvernamentale, cum ar fi OECD, UNESCO sau Uniunea Europeană, termenul este utilizat într-un număr mare de lucrări științifice. În unele [Tuijnman, Bostrom (2002)] se consideră că învățarea sau formarea continuă se bazează pe credința că oricine este capabil să învețe și că fiecare trebuie să fie motivat să învețe și să fie în mod activ încurajat să facă acest lucru de-a lungul întregii vieți, fie în cadrul unor instituții formale de educație și instruire, fie informal – acasă, la serviciu sau în comunitate.

În alte lucrări [Hasan (1996)] se menționează patru caracteristici comune în utilizarea termenului de învățare sau formare continuă: (a) credința în valoarea intrinsecă a educației; (b) dorința unui acces universal la oportunitățile de învățare; (c) importanța învățării nonformale; (d) accentul pe „învățarea de a învăța”.

În altele [Gustavsson (2002)] se consideră învățarea sau formarea continuă ca o mișcare dialectică de la orizontul propriu, întotdeauna limitat, către ceea ce este străin și diferit.

Principalul atribut al conceptualizării actuale al termenului de învățare continuă este învățarea. Învățarea atribuie o responsabilitate importantă individului care trebuie să-și actualizeze permanent cunoștințele și abilitățile astfel încât educația pentru o forță de muncă înalt calificată să devină, în același timp, educație pentru o mai largă democrație și viață mai bună.

Comisia Europeană încurajează organizațiile să devină organizații care învață, adică organizații care încurajează învățarea la toate nivelurile.

Alți autori [Nicolescu (2001)] sunt de părere că învățarea organizațională nu se rezumă numai la dobândirea de noi cunoștințe, ci are în vedere și utilizarea acestora în derularea activităților firmei, generând noi cunoștințe. Deci învățarea

organizațională este centrată pe cunoștințele care se folosesc în cadrul și în interesul organizației. Organizația care învață, înseamnă în primul rând, salariați care învață. Dar, pe lângă procesele de învățare derulate la nivel de individ, există procese colective de învățare organizațională care se referă la firmă în ansamblul său. Intensitatea și eficacitatea acestora diferă în funcție de modul de derulare. Specialiștii delimitează trei abordări și intensități ale proceselor de învățare organizațională:

- 4 învățarea adaptivă, cu o singură buclă, care are la bază schimbarea mediului de către salariații firmei în ansamblul lor și care se rezumă la cunoștințe de adaptare a firmei la evoluțiile contextuale;
- 4 învățarea schimbării, cu bucla dublată, bazată pe procese cognitive. Are loc cu intens schimb de informații și cunoștințe între mediu și firmă, ultima nerezumându-se la simple adaptări, ci efectuând schimbări de esență în cadrul structurilor și proceselor încorporate, inclusiv în stocurile de cunoștințe și în comportamentele de grup și individuale. Aceste schimbări de esență se bazează pe o interacțiune permanentă între mediu și firmă;
- 4 învățarea de a învăța este cea mai evoluată. Punctul central constă în învățarea în cadrul sistemului, prin concentrarea asupra proceselor de învățare în sine, astfel ca, în permanență, să se genereze și utilizeze noi cunoștințe, nu numai cu ocazia efectuării anumitor schimbări.

Prin punerea accentului pe organizațiile care învață se face legătura dintre învățarea continuă și managementul cunoașterii în organizații [Wiig (2000)].

### **Managementul cunoașterii și domenii înrudite**

Se consideră că există două direcții în managementul cunoașterii [Villalba (2004)]. O direcție care pune accent pe schimbul de informații prin intermediul TIC și o altă direcție, orientată spre cunoștințele tacite, cu accentul pe distribuirea cunoștințelor și crearea unei culturi organizaționale care permite schimbul de idei.

Prima direcție ar putea fi în strânsă legătură cu studiile referitoare la capitalul uman, care consideră cunoașterea ca fiind obiectivă și măsurabilă. Teoria capitalului uman studiază, din punct de vedere economic, interesul statelor, companiilor și persoanelor individuale pentru investiții în educație și instruire [Schultz (1961), Becker (1962), Mincer (1989)]. Această teorie analizează,



de asemenea, rolul tehnologiei în crearea avantajului competitiv pentru companii și oferă o structură conceptuală pentru explorarea factorilor care influențează cererea și oferta pentru instruire [Tuijnman (1989), Tuijnman și Boudard (2001), Boudard (2001)]. Studiile pentru contabilizarea capitalului intelectual încearcă să evalueze stocul de cunoștințe al companiilor și avantajul lor competitiv ca active invizibile [Edvinsson și Malone (1997), Sveiby (1997)]. Capitalul intelectual al unei companii este constituit din capital uman, capital organizațional și capital clienți. Managementul cunoștințelor este, în principal, legat de capitalul organizațional care se referă la obiceiurile și procedurile de lucru ale companiei.

A doua direcție de abordare a managementului cunoașterii consideră cunoștințe drept entități subiective și acordă o atenție deosebită cunoștințelor tacite. Rădăcinile acestei abordări se găsesc în lucrarea „Theory in practice increasing professional effectiveness” [Argyris și Schon (1978)] despre învățarea organizațională. Acest concept a fost introdus prima dată de Cyert și March (1963), iar Argyris și Schon au popularizat conceptul și au definit mai clar domeniul [Easter – Smith și Lyles (2003)]. Se consideră că adevărata învățare sau învățarea semnificativă constă în modificarea valorilor de guvernare, a principiilor de bază care determină comportamentul organizațional [Argyris (1993)]. Profesioniștii cu înaltă înputernicire care ocupă poziții cheie de leadership nu știu cum să învețe din greșeli. Ei realizează mici ajustări ale cunoștințelor lor, dar rar evaluează principiile de bază care stau la baza comportamentului lor. De fapt atât indivizii, cât și organizațiile, își creează niște rutine de apărare care împiedică ființele umane și organizațiile să experimenteze surprizele negative, necazurile sau pericolele.

Inovația poate fi promovată numai prin considerarea dimensiunii tacite a învățării [Nonaka și Takeuchi (1995)]. Se consideră că inovarea este rezultatul „spiralei învățării” care constă în transformarea cunoștințelor tacite în cunoștințe explicite și apoi a acestor cunoștințe explicite în cunoștințe tacite. Acest model este numit model SECI, acronimul creat din cele patru procese implicate: Socializarea, Externalizarea, Combinația și Internalizarea. Socializarea se realizează când cunoștințele tacite sunt transferate între indivizi. Externalizarea se realizează când cunoștințele tacite sunt transformate în explicite. Al treilea proces constă în combinarea cunoștințelor explicite, și în final, internalizarea prin care sunt transformate cunoștințele explicite în cunoștințe tacite. Spirala învățării pune în evidență importanța creării unui mediu adecvat care să sprijine realizarea celor

patru procese. Acest mediu poate fi divizat în trei părți: mediul care face posibilă cunoașterea, arenele de învățare și utilizarea cunoștințelor [Villalba (2004)].

### **Mediul care face posibilă cunoașterea**

Este definit prin structurile organizaționale care permit învățarea și creează oportunități de învățare. Analiza acestui mediu presupune luarea în considerare a aspectelor referitoare la: managementul resurselor umane, infrastructura tehnologiei informaționale, comunicarea.

Pentru analiza managementului resurselor umane, în afara variabilelor cantitative referitoare la numărul și structura personalului unei companii, trebuie analizate două aspecte: procesul de selectare/recrutare a personalului și sistemul de retribuire sau salarizare.

Procesul de selectare se referă la maniera în care organizațiile își recrutează cei mai potriviți angajați pe baza unor criterii de selecție specifice fiecărei organizații. Modalitățile de selecție și recrutare pot oferi informații despre cultura organizației și despre abordarea capitalului uman. Astfel, unele organizații pot fi mai interesate de personalitatea viitorului angajat, altele ar putea să pună accent pe abilități. De asemenea, organizațiile pot lua în considerare sau nu abilitățile sociale, educația, calificarea, vârsta candidatului etc. Sunt importante și procedurile pe care companiile le aplică noilor angajați. Prin analiza acestor proceduri se poate stabili dificultatea sau ușurința cu care noii angajați sunt socializați într-un mediu dat.

Analiza sistemului de retribuire poate să se refere la modul cum sunt stipulate salariile și dacă există sau un sistem de alte beneficii pentru salariați.

În societatea bazată pe cunoaștere, tehnologiei informaționale îi revine rolul crucial. Aceste tehnologii favorizează procesele de management al cunoașterii. Cu toate că utilizarea tehnologiei informaționale nu este suficientă pentru implementarea managementului cunoașterii într-o organizație, tehnologia informațională conectează oamenii și permite împărtășirea cunoștințelor într-un mod mai rapid. De asemenea, cu tehnologia informațională pot fi create bazele de cunoștințe care facilitează memorarea, regăsirea și reutilizarea cunoștințelor.

Există două tipuri de memorii. Primul tip de memorie presupune transformarea cunoștințelor deținute de angajați în cunoștințe explicite și reținerea acestora în interiorul organizației. Celălalt tip de memorie se referă la cunoștințele

tacite de genul rutinelor folosite de organizație în procesele de lucru și care fac parte din cultura organizației.

Promovarea dialogului între toți angajații are un rol deosebit în crearea mediului pentru cunoaștere. De aceea este importantă analiza modelelor de comunicare al organizației. Cât de des se întâlnesc membrii unei companii? Cum sunt distribuite informațiile importante? Se consideră că, în companiile în care au loc întâlniri regulate, există șanse mai mari de a se crea mai mult dialog între diferite compartimente ale companiei oferind baza pentru schimbul de idei.

### **Arenele de învățare**

Arenele de învățare se referă la procesele organizaționale care promovează învățarea. Este dificil să se traseze linii clare de separare între mediul pentru cunoaștere și arenele de învățare. De exemplu, întâlnirile, ședințele pot fi atât arene de învățare, cât și mecanisme pentru distribuirea cunoștințelor.

Arenele de învățare se pretează ele însele la desfășurarea proceselor de creare a cunoștințelor. Aceasta implică nu numai activități de instruire, cât și oportunitățile informale de instruire cum sunt contactele cu universitățile și compartimentul de cercetare și dezvoltare.

Sistemele de învățământ și de formare profesională trebuie să se adapteze atât la cerințele societății cunoașterii, cât și la necesitatea ridicării nivelului și calității locurilor de muncă.

Cunoștințele de bază pot fi oferite de sistemele de învățământ și de formare profesională și trebuie să reprezinte fundamentul pe care se bazează perspectivele de angajare și să permită indivizilor să învețe singuri. Cunoștințele tehnice sunt achiziționate parțial în cadrul sistemelor de învățământ și de formare profesională și parțial la locul de muncă. Cunoștințele sociale se dobândesc, în general, într-un mediu de lucru și, în special, la locul de muncă. Acestea se referă la comportamentul de lucru, asumarea responsabilității, abilitatea de a coopera și de a lucra ca membru al unei echipe, creativitate și abordarea calității.

Posibilitățile de angajare și capacitatea de adaptare a persoanelor sunt legate de modul în care acestea sunt capabile de a combina diferite tipuri de cunoștințe și competențe și de a le valorifica.

### Utilizarea cunoștințelor

În managementul cunoașterii nu se acordă atenție doar achiziționării și transferului de cunoștințe, ci și modului lor de utilizare în vederea obținerii de avantaje competitive. Se pune în evidență diferența dintre procesul de învățare și simpla achiziție de cunoștințe. Învățarea implică schimbarea comportamentului în sensul creării capacității de a face ceva nou, de a percepe altfel lumea și relațiile cu ea, de a extinde spiritul inovator.

Utilizarea cunoștințelor se referă la transformarea cunoașterii în noi produse și servicii. Inovația este atât un proces social, cât și rezultatul transformării personale. Transformarea imaginației individuale, printr-un proces iterativ, în bunuri ce pot fi împărțite contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență a salariatului la organizație și favorizează inovația. Pentru realizarea unui proiect inovativ este necesar ca viziunea individuală să fie în concordanță cu inteligența, competența și voința colectivă. Inovația poate fi percepută ca un proces prin care se elimină rutina și strategiile perimate pentru a permite dezvoltarea creativității organizaționale.

### Premisele instruirii actuale

Formarea continuă este cerută de specializarea pe domenii din ce în ce mai înguste, perimarea rapidă a cunoștințelor din domeniile de vârf, globalizare, creșterea posibilităților de informare, crearea de competențe în domenii noi [Tuijnman, Boudard (2002), Uscatu (2003)].

Înmulțirea domeniilor cunoașterii și a cantității de cunoștințe din fiecare domeniu face imposibilă cunoașterea exhaustivă a unui domeniu de către o persoană. Pentru a asigura o cunoaștere cât mai profundă, domeniile sunt împărțite în segmente foarte înguste, un expert fiind specializat pe un astfel de domeniu. Ca urmare, este nevoie de echipe complexe pentru a asigura rezolvarea problemelor care nu se încadrează strict într-un astfel de segment. Datorită acestei specializări, este greu de asigurat instruirea, fiind necesară găsirea câte unui profesor pentru fiecare segment în parte. Există cazuri în care unele segmente nu se studiază în mod oficial, ci se transmit și evoluează doar în cercuri informale (închise sau deschise). Unele din ele au conotații negative, iar evitarea lor este intenționată (de exemplu, crearea virusilor informatici, construirea de arme etc.), în timp ce pentru

alte nu se găsesc profesori (de ex. construirea stațiilor spațiale sau a sateliților artificiali).

Atunci când noile descoperiri conduc la necesitatea modificării sau înlocuirii cunoștințelor existente depășite sau uzate moral apare fenomenul de perimare a cunoștințelor. Perimarea nu devine o problemă dacă durata de viață a unei generații de cunoștințe este mai mare sau egală cu durata unei generații de învățați. Reducerea duratei unei generații de cunoștințe a determinat apariția nevoii de adaptare, de reinstruire sau formare continuă pentru menținerea adulților în activitatea economică și științifică. În prezent, în special în domeniile de vârf, cum sunt tehnologiile informaționale și de comunicație, generațiile de cunoștințe au o durată foarte scurtă de viață. Permanent apar produse și instrumente noi, chiar și o dată pe an sau mai des producându-se schimbări revoluționare.

Aceste schimbări rapide și repetate ridică probleme speciale de instruire. Pentru a asigura instruirea, este necesară pregătirea instructorilor sau profesorilor, dar în acest timp se poate trece deja la o nouă generație de cunoștințe în domeniul respectiv. O altă problemă este generată de faptul că între instruire și aplicarea cunoștințelor trece un timp. Perimarea cunoștințelor în perioada de aplicare face să fie necesară o altă etapă de instruire.

Accelerarea ritmului descoperirii de noi cunoștințe determină creșterea numărului de etape de reinstruire. Ele devin mai dese și mai scurte, astfel că instruirea devine un proces permanent. Nu este vorba de instruirea inițială, desfășurată în tinerețe, ci de o instruire de adaptare pe domenii din ce în ce mai specializate.

În aceste condiții școala nu mai poate oferi cunoștințe valabile pe tot parcursul vieții. Rolul școlii este astăzi de a forma sisteme de valori morale, care nu se perimează, să ofere cunoștințe generale și de bază, să creeze premisele adaptării la schimbare.

Instruirea permanentă constituie o provocare atât pentru fiecare individ, cât și pentru organizații.

Uniunea Europeană acordă o atenție deosebită învățării continue pentru realizarea obiectivului strategic (Lisabona 2000) de a deveni cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică susținută, cu locuri de muncă mai numeroase și de o mai bună calitate și care să fie capabilă să asigure o mai mare coeziune socială.

Comisia Europeană pune accent pe importanța parteneriatului dintre autoritățile publice, angajatori, sindicate, comunități și grupuri voluntare pentru a-și asuma responsabilitatea de a lucra împreună pentru promovarea învățării continue și pentru sprijinirea fiecărei persoane de a-și asuma responsabilitatea pentru propria lor formare sau instruire.

Școlile clasice își redefinesc rolurile. Principalul lor rol va fi de formare a unor sisteme de valori, abilități și deprinderi necesare adaptării la schimbările viitoare, bazându-se pe tendințele de evoluție prezente și previzionate. Rolul educației instituționalizate este de formare și nu de informare. Pentru acumularea de informații este necesar studiul individual, școala doar orientând studiul. În acest scop sunt disponibile numeroase materiale și surse de informare: biblioteci, publicații, reviste de specialitate, posturi TV specializate, Internet, forme noi de instruire instituționalizate sau semiinstituționalizate. Acestea își desfășoară activitatea în cicluri scurte și foarte scurte cu mare flexibilitate.

### Bibliografie

1. ARGYRIS, C. *On Organizational Learning*, Oxford, Blackwell Business, 1993
2. ARGYRIS, C.  
SCHON, D. A. *Theory in practice increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1978
3. ANDONE, I. „Valoarea cunoașterii în societatea bazată pe competiție”, în *Revista Informatica Economică* nr. 1 (25), 2003, pp. 7 - 13
4. BECKER, G. S. „Investment in human capital: A theoretical analysis”, în *Journal of Political Economy*, 70(5), 1962, pp. 9 – 49
5. BENDER, S.  
FISH, A. „The transfer of knowledge and the expertise: the continuing need for global assignments”, în *The Journal of Knowledge Management*, 4, 2000, pp. 125 – 137
6. BODEA, C. „Inteligența artificială și managementul

- cunoștințelor economice”, în *Revista Informatica Economică* nr. 1 (13), 2000, pp. 5 - 11
7. BOUDARD, E. *Literacy proficiency, earnings, and recurrent training: A new country comparative study.* Studies in Comparative and International Education 57, Institute of International Education, Stockholm University, 2001
8. CHASE, R. L. „The knowledge – based organization. An international survey” în *The Journal of Knowledge Management*, 1, 1997, pp. 38 – 49
9. COMISIA EUROPEANĂ *A memorandum on lifelong learning.* <http://europa.eu.int/comm/education/policies/II/life/memoen.pdf>, 2000
10. DAVENPORT, T. H.  
DE LONG, D.W.  
BEERS, M.C. „Successful knowledge management projects” în *Sloan Management Review*, 39, 1998, pp. 43 – 57
11. DAVENPORT, T. H.  
PRUSAK, L. *Working knowledge: How organizations manage what they know.* Boston, Harvard Business School Press, 1998
12. DRAGOMIRESCU, H. *Organizații bazate pe cunoaștere. Studiu tematic al Academiei Române. elaborat în cadrul proiectului prioritar “Societatea informațională – societatea cunoașterii”* București, 10 noiembrie 2001  
[http://www.academiaromana.ro/pro\\_pri/pag\\_com01socinf\\_tem.htm](http://www.academiaromana.ro/pro_pri/pag_com01socinf_tem.htm), 2001
13. DRUCKER, P. „The coming of the new organization”, în *Harvard Business Review*, 66(1), 1988, pp. 45-53
14. DRUCKER, P. „The new society of organizations” în *Harvard Business Review*, 70(5), 1992, pp. 95-104
15. DRUCKER, P. „The theory of business” în *Harvard Business Review*, 72(5), 1994, pp. 95-104
16. EASTER-SMITH, M. „Introduction: Watersheds of organizational

- LYLES, M. A. learning and knowledge management”, în *Handbook of organizational learning and knowledge management*, Oxford, (M. Easter-Smith, M.A. Lyles eds.), Blackwell Publishing Ltd., 2003, pp. 1 – 17
17. EDVINSON, L. *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*, New York, Harper Business, 1997
- MALONE, M. S.
18. GUSTAVSSON, B. „What do we mean by lifelong learning and knowledge?” în *International Journal of Lifelong Education*, 21, 2002, pp. 13 – 23
19. GUTHRIE, J. „Sunrise in the knowledge economy: managing, measuring and reporting intellectual capital” în *Accounting Auditing & Accountability Journal*, 14, 2001, pp 365 – 382
- PETTY, R.
- JOHANSON, U.
20. HANDZIC, M. „Enhancing organizational creativity through socialization” în *The Electronic Journal of Knowledge Management*, Vol 2 Issue 1, 2004, pp. 57 – 64, <http://www.ejkm.com>
- CHAIMUNGKALANONT, M.
21. HARRISON, S. J. *Managing know-who based companies. A multi-networked approach to knowledge and innovation management*. Cheltenham, Edward Elgar, 2000
22. HASAN, A. „Lifelong learning” în *The international encyclopaedia of adult education and training*, Oxford, A. Tuijnman Pergamon, 1996, pp. 33-41
23. IANCU, S. *Cadrul legislativ al protecției drepturilor de proprietate intelectuală și riscul de a nu stimula activitatea inventatorilor*, 2003, [http://www.icmpp.ro/institute/cap\\_iancu.doc](http://www.icmpp.ro/institute/cap_iancu.doc)
24. JARVINEN, A. „Modeling reflective and contextual learning at work” în *Journal of workplace learning*, 13, 2001, pp 282 – 289
- POIKELA, E.
25. JOHANSEN, J. A. „Aspects of innovation theory based on



- OLSEN, B.  
OALISEN, J. knowledge management” în *International Journal of Information Management*, 19, 1999, pp. 121 – 139
26. KIM, D. H. „The linking between individual and organizational learning” în *The strategic management of intellectual capital*, Oxford, D.A. Klein ed.. Butterworth – Heinemann, 1998, pp. 42-63
27. LEADER, G. „Lifelong learning: Policy and practice in further education” în *Education + Training*, 45, 2003, pp. 361-370
28. LIEBOWITZ, J. *Building organizational intelligence: A knowledge management Primer*, London, CRC Press, 2000
29. LUBAN, F.  
BREAZU, G. „Managementul cunoștințelor” în *Economia seria Management*, 1-2, 2000, pp. 53 – 57
30. MALHOTRA, Y. *Knowledge management in inquiring organizations*, „Proceedings of 3rd Americas Conference on Information Systems Philosophy of Information Systems Mini-track”, Indianapolis, IN, August 15-17, 1997, pp. 293-295 [www.kmnetwork.com/km.htm](http://www.kmnetwork.com/km.htm)
31. MALHOTRA, Y. *Why knowledge management systems fail. Enablers and constraints of knowledge management in human enterprises*, in Koenig, M.E.D. and Srikantaiah, T.K. (Eds), *Knowledge Management Lessons Learned: What Works and What Doesn't*, Information Today Inc., Medford, NJ, 2004, pag. 87-112 <http://www.brint.org/WhyKMSFail.htm>
32. MALHOTRA, Y. „Integrating knowledge management
- Anul VIII, Nr. 1, 2005 Economia seria Management

- technologies in organizational business processes: getting real time enterprises to deliver real business performance” în *Journal of Knowledge Management*, Vol. 9, No. 1, 2005, pp. 7-28  
<http://www.kmnetwork.com/RealTime.pdf>
33. MARTENSSON, M. „A critical review of knowledge management as a management tool” în *Journal of Knowledge Management*, 4, 2000, pp 204 – 216
34. MINCER, J. „Human capital and the labour market: A review of current research”, în *Educational Research*, 18(4), 1989, pp. 27 - 34
35. MUMFORD, M. D. „Managing creative people: Strategies and tactics for innovation.” în *Human Resource Management Review*, 10(3), 2000, pp. 313 - 351
36. MUNTEAN, M.  
DĂNĂIAȚĂ, D.  
MARGEA C. „Managementul cunoștințelor în societatea bazată pe cunoaștere”, în *Revista Informatica Economică* nr. 2 (18), 2001, pp. 13 – 12
37. NONAKA, I. „The knowledge creating company”, în *Harvard Business Review*, 69(6), 1991, pp. 96 - 104
38. NONAKA, I.  
TAKEUCHI, H. *The Knowledge-Creating Company: How Japaness companies create the dynamics of innovation*, New York, Oxford University Press, 1995
39. NICOLESCU, O. „Economia și firma bazate pe cunoștințe” în *Investițiile și relansarea economică* (Vasilescu I. și Luban F. coordonatori). Ediția a IV-a., București, Editura ASE, 2001, pag. 38 – 53
40. OECD *Towards the learning society of the 21<sup>st</sup> Century*. 1996  
<http://www.oecd.org/dataoecd/33/59/19507638.pdf>
41. POLANYI, M. *The tacit dimension*, Second Edition, New York, Anchor Books, 1967

42. ROȘCA, I.  
APASTOL, C. G.  
ZAMFIR G. „E-learning – paradigmă a instruirii asistate” în *Revista Informatica Economică* nr. 2 (22), 2002, pp. 5 – 17
43. SANCHEZ, M. P.  
CHAMINADE, C.  
OLEA, M. „Management of intangible: an attempt to built a theory” în *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 2000, pp. 312 - 328
44. SCHULTZ, T. „Investment in human capital” în *American Economic Review*, 51(1), 1961, pag. 1-17
45. SENGE, P. *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*, New York, Doubleday Currency, 1990
46. SVEIBY, K. E. *The new organizational wealth: Managing and measuring knowledge-based assets*, San Francisco, Berrett-koebler Publishers, 1997
47. TICHY, N. M.  
COHEN, E. *The leadership engine*, New York, Harper Business, 1998
48. TUIJNMAN, A. „Measuring human capital: Data gaps and survey requirements” în *Transitions to the knowledge society*. Vancouver, University of British Columbia, 2000, pp. 396 - 410
49. TUIJNMAN, A.  
BOSTROM, A. K. „Changing notions of lifelong education and lifelong learning” în *International Review of Education*, 48, 2002, pp. 93-100
50. TUIJNMAN, A.  
BOUDARD E. *Adult education in North America: An international comparative perspective*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, Office of Vocational Adult Education, 2001
51. USCATU, C. „Nevoia și posibilitățile de instruire” în *Revista Informatica Economică*, nr. 1(25), 2003, pp. 24 – 29
52. VILLALBA, E. *Knowledge management as a strategy for lifelong learning in small enterprises in*

- Sweden. *A report for the European Social Fund Council in Sweden*, June 2004  
<http://www.interped.su.se>
53. VIRKKUNEN, J. *Knowledge management – the next generation: developing competence and knowledge within and between work communities*, 2003  
[http://vcampus.uom.ac.mu/VCIL/resources/knowledge\\_management/Mauritus%20KM1f.pdf](http://vcampus.uom.ac.mu/VCIL/resources/knowledge_management/Mauritus%20KM1f.pdf)
54. VON KROGH, G.  
ROSS, J.  
SLOCUM, K. „An essay on corporate epistemology” in *Strategic Management Journal*, 15 (summer special issue): 53 – 71, 1994
55. WIIG, K. M. *Knowledge management foundations: Thinking about thinking. How people and organizations create, represent and use knowledge*, Arlington, Schema Press, 1993
56. WIIG, K. M. „Knowledge management: Where did it come from and where will it go?” in *Expert Systems with Applications*, 13(1), 1997, pag. 1-4
57. WIIG, K. M. „Knowledge management: An emerging discipline rooted in long history” in *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 2000, pp. 3-27
58. WILSON, T. D. „The nonsense of knowledge management” in *Information Research*, 8(1), paper no. 144, 2002 <http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.html>
59. WONG, H. K. „Knowledge value chain: Implementation of new product development system in a winery” in *The Electronic Journal of Knowledge Management*, Volume 2 Issue 1, 2004, pp. 77-90 <http://www.ejkm.com>