



**UNIVERZITET U NOVOM SADU**  
**FAKULTET TEHNIČKIH NAUKA**  
DEPARTMAN ZA INDUSTRIJSKO INŽENJERSTVO I MENADŽMENT

---



Bojana Milić

**LIDERSTVO**  
**I**  
**UČEĆA ORGANIZACIJA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Novi Sad, 2016. godine



UNIVERZITET U NOVOM SADU • FAKULTET TEHNIČKIH NAUKA  
21000 NOVI SAD, Trg Dositeja Obradovića 6

## KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj , <b>RBR</b> :	
Identifikacioni broj, <b>IBR</b> :	
Tip dokumentacije, <b>TD</b> :	Monografska publikacija
Tip zapisa, <b>TZ</b> :	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada, <b>VR</b> :	Doktorska disertacija
Autor, <b>AU</b> :	Bojana Milić
Mentor, <b>MN</b> :	Prof. dr Lepasava Grubić-Nešić
Naslov rada, <b>NR</b> :	Liderstvo i učeća organizacija
Jezik publikacije, <b>JP</b> :	Srpski
Jezik izvoda, <b>Jl</b> :	Srpski
Zemlja publikovanja, <b>ZP</b> :	Republika Srbija
Uže geografsko područje, <b>UGP</b> :	Vojvodina
Godina, <b>GO</b> :	2016
Izdavač, <b>IZ</b> :	Fakultet Tehničkih Nauka, Univerzitet u Novom Sadu
Mesto i adresa, <b>MA</b> :	Novi Sad, 21000, Trg Dositeja Obradovića 6
Fizički opis rada, <b>FO</b> : (poglavlja/strana/ citata/tabela/slika/grafika/priloga)	9/177/181/39/15/0/1
Naučna oblast, <b>NO</b> :	Industrijsko inženjerstvo i inženjerski menadžment
Naučna disciplina, <b>ND</b> :	Proizvodni sistemi, organizacija i menadžment
Predmetna odrednica/Ključne reči, <b>PO</b> :	Autentično liderstvo, afektivna posvećenost, učeća organizacija
<b>UDK</b>	
Čuva se, <b>ČU</b> :	U biblioteci Fakulteta tehničkih nauka
Važna napomena, <b>VN</b> :	-
Izvod, <b>IZ</b> :	Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prirode veza između autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije, u tržišnim uslovima Republike Srbije. Konkretno, rad ispituje uticaj autentičnog liderstva na učeću organizaciju uz testiranje posredujuće uloge afektivne posvećenosti. Analiza ove studije od 502 ispitanika u proizvodnim i uslužnim preduzećima u Republici Srbiji empirijski potvrđuje pretpostavljene uticaje. Dobijeni rezultati sugerišu da je autentično liderstvo važan prediktor učeće organizacije. Pored toga, rezultati pokazuju da percipirana autentičnost kod lidera umereno i pozitivno utiče na afektivnu posvećenost zaposlenih, što zauzvrat delimično utiče na učeću organizaciju.
Datum prihvatanja teme, <b>DP</b> :	02. april 2013. godine
Datum odbrane, <b>DO</b> :	
Članovi komisije, <b>KO</b> :	
Predsednik:	Prof. dr Ilija Ćosić
Član:	Prof. dr Krzysztof Klincewicz
Član:	Doc. dr Agneš Slavić
Član:	Van. prof. dr Danijela Lalić
Član, mentor:	Prof. dr Lepasava Grubić-Nešić
	Potpis mentora



UNIVERSITY OF NOVI SAD • FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES  
21000 NOVI SAD, Trg Dositeja Obradovića 6

## KEY WORDS DOCUMENTATION

Accession number, <b>ANO</b> :																
Identification number, <b>INO</b> :																
Document type, <b>DT</b> :	Monografic publication															
Type of record, <b>TR</b> :	Textual printed material															
Contents code, <b>CC</b> :	Doctoral dissertation															
Author, <b>AU</b> :	Bojana Milić															
Mentor, <b>MN</b> :	Prof. Dr. Leposava Grubić-Nešić															
Title, <b>TI</b> :	Leadership and Learning Organization															
Language of text, <b>LT</b> :	Serbian															
Language of abstract, <b>LA</b> :	Serbian															
Country of publication, <b>CP</b> :	Serbia															
Locality of publication, <b>LP</b> :	Vojvodina															
Publication year, <b>PY</b> :	2016															
Publisher, <b>PB</b> :	Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad															
Publication place, <b>PP</b> :	Novi Sad, 21000, Trg Dositeja Obradovića 6															
Physical description, <b>PD</b> : (chapters/pages/ref./tables/pictures/graphs/appendixes)	9/177/181/39/15/0/1															
Scientific field, <b>SF</b> :	Industrial Engineering and Engineering Management															
Scientific discipline, <b>SD</b> :	Production systems, organization and management															
Subject/Key words, <b>S/KW</b> :	Authentic Leadership, Affective Commitment, Learning Organization															
<b>UC</b>																
Holding data, <b>HD</b> :	The Library of the Faculty of Technical Sciences															
Note, <b>N</b> :	-															
Abstract, <b>AB</b> :	The aim of this study is to determine the nature of the relationship between authentic leadership, affective commitment and learning organization, in market conditions of the Republic of Serbia. In particular, the paper examines the impact of authentic leadership on learning organization, along with testing the mediating role of affective commitment. The analysis of a survey of 502 employees in the manufacturing and service companies in the Republic of Serbia confirms these influences empirically. The findings suggest that authentic leadership is an important predictor of learning organization. In addition, the results reveal that perceived authentic leadership capabilities moderately and positively influence employee affective commitment, which in turn partly affects the learning organization.															
Accepted by the Scientific Board on, <b>ASB</b> :	2 <sup>nd</sup> of April, 2013.															
Defended on, <b>DE</b> :																
Defended Board, <b>DB</b> :	<table border="1"> <tr> <td>President:</td> <td>Prof. Dr. Ilija Ćosić</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Member:</td> <td>Prof. Dr Krzysztof Klincewicz</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Member:</td> <td>Assist. Prof. Dr. Agneš Slavić</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Member:</td> <td>Assoc. Prof. Dr. Danijela Lalić</td> <td>Mentor's sign</td> </tr> <tr> <td>Member, Mentor:</td> <td>Prof. Dr. Leposava Grubić-Nešić</td> <td></td> </tr> </table>	President:	Prof. Dr. Ilija Ćosić		Member:	Prof. Dr Krzysztof Klincewicz		Member:	Assist. Prof. Dr. Agneš Slavić		Member:	Assoc. Prof. Dr. Danijela Lalić	Mentor's sign	Member, Mentor:	Prof. Dr. Leposava Grubić-Nešić	
President:	Prof. Dr. Ilija Ćosić															
Member:	Prof. Dr Krzysztof Klincewicz															
Member:	Assist. Prof. Dr. Agneš Slavić															
Member:	Assoc. Prof. Dr. Danijela Lalić	Mentor's sign														
Member, Mentor:	Prof. Dr. Leposava Grubić-Nešić															

*Mojim voljenim roditeljima, Tihani i Milivoju,  
s ljubavlju i poštovanjem*

# SADRŽAJ

<b>KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA</b>	<i>i</i>
<b>KEY WORDS DOCUMENTATION</b>	<i>ii</i>
LISTA TABELA	<i>vi</i>
LISTA SLIKA	<i>viii</i>
I..... UVOD	1
<b>1..... Uvodna razmatranja</b>	1
<b>1.1.... Potreba, problem i predmet istraživanja</b>	4
<b>1.2.... Cilj istraživanja, istraživačko pitanje i hipoteze</b>	5
<b>1.3.... Prikaz disertacije po poglavljima</b>	7
II..... TEORIJSKE OSNOVE I PREGLED LITERATURE	9
<b>2..... Učeća organizacija</b>	9
<b>2.1.... Koncept učeće organizacije</b>	10
2.1.1. Rast interesovanja za učećim organizacijama	15
2.1.2. Prednosti učeće organizacije	18
<b>2.2.... Organizaciono učenje</b>	18
2.2.1. Vrste organizacionog učenja	22
2.2.2. Proces organizacionog učenja	23
<b>2.3.... Konceptualni modeli učeće organizacije</b>	27
2.3.1. Model učeće organizacije Pitera Sengea	27
2.3.2. Model učeće organizacije Pedlera i saradnika	30
2.3.3. Model učeće organizacije Votkinsa i Marsika	33
2.3.4. Model učeće organizacije Dibela i Nevisa	34
2.3.5. Garvinov model učeće organizacije	36
2.3.6. Markuardov model učeće organizacije	37
2.3.7. Rezime modela učeće organizacije	38
<b>2.4.... Sedam dimenzija učeće organizacije</b>	41
<b>3..... Autentično liderstvo</b>	54
<b>3.1.... Fenomen liderstva</b>	54
<b>3.2.... Autentično liderstvo</b>	60
3.2.1. Definisane koncepta autentičnog liderstva	62
3.2.2. Dimenzije autentičnog liderstva	68
3.2.3. Ishodi autentičnog liderstva	73
3.2.4. Razlikovanje autentičnog liderstva od srodnih teorija liderstva	74
<b>4..... Afektivna posvećenost</b>	79

<b>4.1 .... Definisanje organizacione posvećenosti</b>	79
<b>4.2.... Trokomponentni model organizacione posvećenosti</b>	82
<b>4.3.... Faktori koji utiču na afektivnu posvećenost</b>	84
<b>4.4.... Ishodi afektivne posvećenosti</b>	88
<b>5..... Konstrukcija konceptualnog modela i razvoj hipoteza</b>	90
<b>III..... ISTRAŽIVAČKI DEO</b>	96
<b>6..... Metodologija istraživanja i prikupljanje podataka</b>	96
<b>6.1 .... Merni instrumenti</b>	96
6.1.1. Upitnik „Dimenzije učeće organizacije“	97
6.1.2. Upitnik „Autentično liderstvo“	98
6.1.3. Upitnik „Afektivna posvećenost“	99
6.1.4. Prevođenje i adaptacija upitnika	99
6.1.5. Pilot studija	100
<b>6.2.... Uzorak i procedura prikupljanja podataka</b>	101
<b>IV ..... REZULTATI ISTRAŽIVANJA</b>	109
<b>7..... Rezultati istraživanja</b>	109
<b>7.1 .... Deskriptivna statistika</b>	109
<b>7.2.... Test homogenosti uzorka</b>	110
<b>7.3.... Konfirmatorna faktorska analiza</b>	114
7.3.1. Procena pouzdanosti i validnosti mernog modela	119
7.3.2. Test invarijantnosti mernog modela	121
<b>7.4.... Strukturalno modelovanje</b>	124
<b>V ..... DISKUSIJA REZULTATA</b>	130
<b>8..... Analiza rezultata istraživanja</b>	130
<b>8.1 .... Reprezentativnost uzorka</b>	130
<b>8.2.... Ispitivanje pojedinačnih veza u modelu</b>	133
<b>8.3.... Praktične implikacije</b>	140
<b>VI ..... ZAKLJUČCI I PRAVCI DALJIH ISTRAŽIVANJA</b>	143
<b>9..... Zaključna razmatranja</b>	143
<b>VII .... LITERATURA</b>	146
<b>PRILOG 1</b>	160
<b>PRIKAZ INSTRUMENTA ZA ISPITIVANJE – UPITNIK</b>	160

# LISTA TABELA

<b>Tabela II-1</b>	Neke od definicija učeće organizacije
<b>Tabela II-2</b>	Neke od osnovnih definicija organizacionog učenja
<b>Tabela II-3</b>	Modeli učeće organizacije i njihovi ključni elementi
<b>Tabela II-4</b>	Definicije autentičnih lidera i autentičnog liderstva
<b>Tabela II-5</b>	Ponašanja karakteristična za autentično liderstvo
<b>Tabela II-6</b>	Poređenje teorije autentičnog liderstva i teorija transformacionog i etičkog liderstva
<b>Tabela III-1</b>	Struktura DLOQ instrumenta za merenje učeće organizacije
<b>Tabela III-2</b>	Struktura ALI instrumenta za merenje autentičnog liderstva
<b>Tabela III-3</b>	Struktura skale za merenje afektivne posvećenosti
<b>Tabela III-4</b>	Neprihvatljiva vrednost testa pouzdanosti za dimenziju autentičnog liderstva ( $\alpha < 0,7$ )
<b>Tabela III-5</b>	Zastupljenost preduzeća po delatnosti u uzorku
<b>Tabela III-6</b>	Zastupljenost preduzeća po tipu vlasništva u uzorku
<b>Tabela III-7</b>	Učešće preduzeća iz različitih regiona sa područja Republike Srbije u uzorku
<b>Tabela III-8</b>	Internacionalizacija preduzeća u uzorku
<b>Tabela III-9</b>	Zastupljenost preduzeća po industrijskim sektorima u uzorku
<b>Tabela III-10</b>	Veličina preduzeća u uzorku
<b>Tabela III-11</b>	Demografija ispitanika po organizacionim jedinicama
<b>Tabela III-12</b>	Zastupljenost polova ispitanika u uzorku
<b>Tabela III-13</b>	Podaci o starosti ispitanika u uzorku
<b>Tabela III-14</b>	Obrazovni nivo ispitanika
<b>Tabela III-15</b>	Pozicija ispitanika u preduzeću
<b>Tabela III-16</b>	Godine rada na trenutnoj poziciji
<b>Tabela III-17</b>	Godine rada u trenutnom preduzeću
<b>Tabela III-18</b>	Dužina radnog staža ispitanika
<b>Tabela III-19</b>	Godina poslednjeg stručnog usavršavanja ispitanika
<b>Tabela IV-1</b>	Indeksi podesnosti korišćeni u okviru CFA
<b>Tabela IV-2</b>	Deskriptivna statistika za skale i subskale na uzorku od N=500

<b>Tabela IV-3</b>	Razlike u varijablama na osnovu veličine preduzeća određene primenom jednostruke Anove
<b>Tabela IV-4</b>	Razlike u varijablama na osnovu pozicije ispitanika u preduzeću određene primenom t-testa
<b>Tabela IV-5</b>	Razlike u varijablama na osnovu tipa vlasništva preduzeća određene primenom t-testa
<b>Tabela IV-6</b>	Pouzdanost mernog modela
<b>Tabela IV-7</b>	Pokazatelji konvergentne i diskriminantne validnosti modela
<b>Tabela IV-8</b>	Indeksi podesnosti mernog modela
<b>Tabela IV-9</b>	Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na veličinu preduzeća
<b>Tabela IV-10</b>	Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na poziciju ispitanika u preduzeću
<b>Tabela IV-11</b>	Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na tipa vlasništva preduzeća
<b>Tabela IV-12</b>	Rezultati testa medijacije ALI – ACS – DLOQ
<b>Tabela IV-13</b>	Indeksi podesnosti strukturalnog modela
<b>Tabela V-1</b>	Uporedni prikaz rezultata istraživanja sa rezultatima prethodnih istraživanja za vezu između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti



# LISTA SLIKA

<b>Slika I-1</b>	Odnos stope sticanja znanja i rasta stepena entropije preduzeća
<b>Slika I-2</b>	Istraživački model
<b>Slika I-3</b>	Prikaz strukture i toka istraživanja
<b>Slika II-1</b>	SECI proces: četiri načina konverzije znanja
<b>Slika II-2</b>	Konceptualni okvir učeće organizacije
<b>Slika II-3</b>	Konceptualni okvir za razvoj autentičnih lidera i sledbenika
<b>Slika II-4</b>	Veza između autentičnog liderstva i održivih performansi
<b>Slika II-5</b>	Trokomponentni model organizacione posvećenosti
<b>Slika II-6</b>	Konceptualni model
<b>Slika VI-1</b>	Strukturalni model veza ispitivanih konstrukata
<b>Slika VI-2</b>	Direktna veza između egzogene i endogene varijable, bez medijatorske varijable
<b>Slika VI-3</b>	Direktna veza između medijatorske i endogene varijable, uz uključenost egzogene varijable
<b>Slika VI-4</b>	Direktna veza između egzogene i medijatorske varijable, bez endogene varijable
<b>Slika V-1</b>	Predloženi model uticaja autentičnog liderstva na učeću organizaciju uz posredstvo afektivne posvećenosti
<b>Slika V-2</b>	Pregled rezultata testiranja hipoteza

# I UVOD

## 1. Uvodna razmatranja

XXI vek okarakterisan je kao „svet ubrzanih, kompleksnih i nepredvidljivih promena“ usled velikog uticaja globalizacije, napretka u tehnologiji (posebno informacionoj), sve većeg značaja intelektualnog kapitala i demografskih trendova. Složenost savremenog poslovnog okruženja stvara zahteve koji pojačavaju potrebu za brzim učenjem i prilagođavanjem promenama (Schwandt & Marquardt, 2000). Preduzeće, odnosno organizacija u širem smislu, može se adaptirati promenama i inicirati promene u svojoj sredini, ukoliko je sposobna da uči. U današnjim uslovima visokog nivoa turbulencija i ubrzanja promena, učenje postaje osnova pomoću koje organizacije razvijaju suštinu svoju kompetetnosti i na taj način uspevaju da odgovore novim izazovima (De Geus, 1988; Stata, 1989; Slater & Narver, 1995; Ellinger et al. 2002; Yang, et al., 2004; Garcia-Morales, et al., 2006). S pravom se uočava da u savremenoj svetskoj privredi nije dovoljno samo da se uči, već i da se uči brže od konkurenata. Uspešne organizacije postaju one koje konstantno uče i kreiraju novo znanje koje ugrađuju u sisteme, rutine i strukture tako da ga mogu deliti i koristiti u cilju ubrzanja procesa razvoja proizvoda, smanjenja troškova i povećanja sveukupne organizacione efikasnosti (Marsick & Watkins, 2003). Ostvarivanje profita i razvoj proizvoda bez kontinuiranog učenja više nije moguće.

U svojoj knjizi, profesor Zelenović tvrdi da će “trajanje preduzeća na tržištu u uslovima rasta stepena učestanosti promena biti stalno u vremenu, uslovljeno sticanjem znanja, iskustva i veština” (Zelenović, 2011). Pri tome, razvoj i proizvodnja znanja, iskustva i veština je potreban uslov trajanja preduzća na tržištu. Potreban i dovoljan uslov je određen potrebom efektivnog/potpunog korišćenja proizvedenog znanja, stečenog iskustva i razvijenih veština u smislu ostvarenja osnovnih ciljeva sistema privređivanja. Jasno je, pri rečenom, da stalnost procesa učenja i sticanja znanja mora uvek biti veći od stope promena i dejstva nepredviđenih uticaja, kao uslov efektivnog poslovanja i ostvarenja projektovanih ciljeva rada sistema (sl.1) (Zelenović, 2011).



*Slika I-1. Odnos stope sticanja znanja i rasta stepena entropije preduzeća (Zelenović, 2011)*

One organizacije koje efektivno koriste stečeno znanje, iskustvo i veštine i koje se nalaze u konstantom stanju prilagođavanja i unapređenja vezuju se za koncept „učeće organizacije“ (*engl. Learning Organization*). Koncept „učeća organizacija“, pojavio se u literaturi osamdesetih godina dvadesetog veka, i danas poprima ogromnu pažnju akademske zajednice i praktičara. Tako Piter Senge (1990), autor za čije ime se najčešće vezuje koncept „učeće organizacije“, kaže: „učeća organizacija podstiče kontinuirano učenje i generisanje znanja na svim nivoima; ima procese koji omogućavaju jednostavan protok znanja u organizaciji, tamo gde je neophodno, i mogu znanje brzo da transformišu u promene na način koji omogućuje njeno funkcionisanje, i interno i eksterno.“ Da bi jedna organizacija bila učeća moraju se kreirati određeni organizacioni uslovi i primeniti netradicionalni principi menadžmenta koji će promovisati i omogućiti organizaciono učenje. Ukratko, učeća organizacija proaktivno teži podudaranju između kontekstualnih faktora (npr., strategija, kultura, struktura) i okruženja kako bi se olakšali procesi organizacionog učenja. Vodeće kompanije u svetu primenjuju koncept učeće organizacije u svom poslovanju, a neki od najpoznatijih primera su kompanija Ford, Hawlett Packard, Dell Computer, Shell i Intel, za koje se smatra da su sa uspehom primenile principe ovoga koncepta. Prednosti učeće organizacije su sledeće:

- povećana adaptabilnost na promene iz okruženja i povećan nivo inovacija vezanih za procese rada, proizvode i tehnologiju (Watkins & Marsick, 1993),
- podsticanje liderstva na svim nivoima; pozitivne forme liderstva na rukovodećim pozicijama (Watkins & Marsick, 1996),
- sposobnost upravljanja sve većim količinama znanja u organizaciji, kao i blagovremeni pristup bazama znanju od strane zaposlenih (Garvin, 1993; Marquardt, 2002),

- zadovoljavanje zahteva postojećih kupaca i doprinos osvajanju novih tržišta i rastu broja novih kupaca (Slater & Narver, 1995; DiBella & Nevis, 1998),
- veće mogućnosti za lični i profesionalni razvoj zaposlenih i podsticanje korišćenja novih veština na inovativne načine (Senge, 1990),
- sposobnost unapređenja organizacionih performansi (Ellinger et al., 2002).

Organizacije koje nastoje da primene ovaj koncept u svom poslovanju moraju da utvrde sadašnje stanje i važne oblasti za dalje promene.

Bez intenzivnog procesa socijalizacije, razvijanja kulture poverenja i posvećenosti, dijaloga i razmene znanja na svim nivoima, ne može se govoriti o uspešnom uvođenju ovog koncepta. Lideri imaju ključnu ulogu u kreiranju kulture i mehanizama putem kojih će se omogućiti i podržati učenje i nagraditi upotreba naučenog (Fiol & Lyles, 1985; Senge, 1990; Slater & Narver, 1995; Johnson, 1998; Marsick & Watkins, 2003; Llorens Montes, et al., 2005). Takođe, ističe se da liderstvo ne treba da bude usmereno na jednu poziciju ili jednog pojedinca, već da se liderstvo vezuje za određene osobine koje treba da se razvijaju kod svih članova organizacije (Kofman & Senge, 1993; Prewitt, 2003). Ključ za učeće organizacije leži u pozitivnoj formi liderstva gde menadžeri na svim nivoima deluju kao mentori i kreiraju podsticajnu organizacionu klimu za učenje i inovacije gde ljudi osećaju da mogu da preuzmu rizik i prave greške (Senge, 1990; Marsick & Watkins, 2003; Garcia-Morales, et al., 2006). Brojne teorije naglašavaju različite aspekte liderstva, ali ono što aktuelna izlaganja o liderstvu prikazuju kao „osnovni“ koncept koji utemeljuje sve pozitivne forme liderstva jeste *autentično liderstvo*. Autentično liderstvo smatra se faktorom uspeha današnjih progresivnih organizacija (Avolio & Gardner, 2005) i ima ključnu ulogu u ostvarivanju efikasnijeg poslovanje organizacije na tržištu (George, 2003). U ovoj disertaciji autentično liderstvo predstavljeno je kao nova forma liderstva koja podstiče i doprinosi transformaciji organizacija u učeće organizacije. Pored toga, autentično liderstvo generiše poverenje i gradi posvećenost kod zaposlenih koju pojedini autori takođe smatraju neophodnim preduslovom za procese učenja u organizaciji (Pool & Pool, 2007; King, 2009; Song, et al., 2013). Naime, da bi se promovisala praksa učenja, odnosno da bi zaposleni zaista delili i prenosili naučeno, viši nivoi afektivne posvećenosti su potrebni (Kleiner, 2003; King, 2009).

Iako se do danas mnogo polemicalo o gradivnim komponentama učeće organizacije, kao i o ključnim faktorima koji doprinose njenoj izgradnji, u praksi se ne pronalazi veliki

broj organizacija koje su u potpunosti uspele da primene principe ovog koncepta u svom poslovanju. Iz tog razloga je neophodno utvrditi koji faktori utiču na izgradnju učeće organizacije i na koji način je moguće unaprediti sam proces izgradnje učeće organizacije? Ovo istraživanje apostrofira i testira autentično liderstvo i afektivnu posvećenost kao faktore koji utiču na izgradnju učeće organizacije.

### **1.1 Potreba, problem i predmet istraživanja**

Uvažavajući prethodno navedene karakteristike i trendove savremenog poslovanja, osnovno polazište od koga se krenulo u istraživanje jeste shvatanje o važnosti učećih organizacija, kao entiteta koji se odlikuju stalnim procesima učenja usmerenim ka stalnim procesima unapređenja poslovanja preduzeća (Watkins & Marsick, 1993). U tom smislu razumevanje načina na koji menadžeri mogu uticati na razvoj i unapređenje učeće organizacije je od ključne važnosti. Lideri su odgovorni za postavljanje organizacionog učenja u vrh prioriteta, stvaranje psiholoških i kulturoloških uslova za poboljšanje kolektivnog učenja i oblikovanje kontekstualnih faktora (strategija, kultura i struktura) na način koji omogućava desiminaciju znanja među zaposlenima i prelazak znanja sa individualnog nivoa učenja na grupni i na organizacioni nivo. U literaturi postoji empirijska podrška o centralnosti mnogih pozitivnih formi liderstva (npr. transformaciono liderstvo) u procesu izgradnje učeće organizacije, međutim uloga autentičnog liderstva ostala je neistražena (Gardner, et al., 2011). Pored lidera, zaposleni čine osnovnu gradivnu komponentu svake organizacije pa samim tim igraju i značajnu ulogu u pogledu uspešnosti primene koncepta učeće organizacije u poslovanju organizacije. Poznato je da su samo afektivno posvećeni zaposleni suštinski motivisani da uče i dele znanje. Ipak, do danas afektivna posvećenost nije umnogome isticana kao preteča formiranju učeće organizacije (Song, et al., 2013), niti je testirana kao posrednik u odnosu između liderstva i učeće organizacije.

Problem koji služi kao osnova za ovu studiju jeste evidentna potreba istraživača i praktičara za čvršćom integracijom koncepta autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije, te boljim razumevanjem uticaja ovog tipa liderstva na razvoj učeće organizacije uz posredstvo afektivne posvećenosti zaposlenih, koja ovde može imati značajnu ulogu. Takođe, postoji praktična potreba da se stekne dublje razumevanje o tome šta predstavlja uspešan srpski poslovni model u kontekstu pomenutih koncepata i da li i u kojoj meri se to razlikuje od zapadne perspektive.

Istraživanje koje je predmet disertacije je usmereno na procenu povezanosti karakteristika autentičnog liderstva datih kroz samosvest, objektivno procesuiranje informacija, moral i transparentnost u odnosima, i učeće organizacije posmatrane kroz prizmu sedam ključnih komponenti koje se odnose na kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje, promovisanje istraživanja i dijaloga, podsticanje saradnje i timskog učenja, ovlašćivanje članova organizacije, kreiranje sistema za sticanje i deljenje znanja, povezivanje organizacije sa okruženjem i strateško liderstvo koje podržava učenje. Takođe, dati istraživački okvir razmatra i afektivnu posvećenost kao posrednika u odnosu između autentičnog liderstva i učeće organizacije. Kada su zaposleni posvećeni, oni su motivisani da ostanu u organizaciji, ulože dodatne napore radi ostvarivanja organizacionih ciljeva i pomognu da se ubrza razvoj učeće organizacije.

Ova disertacija proširuje obim empirijskog istraživanja date problematike u organizacijama u kontekstu tranzicione privrede. Testiranjem postojećih (pretežno anglo-saksonskih) teorija o liderstvu, afektivnoj posvećenosti i učećoj organizaciji u različitim kulturnim, ekonomskim i političkim kontekstima, doprinosi se većoj generalizaciji i validnosti ovih teorija i konstrukata.

Utvrđivanje povezanosti autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije, te razumevanjem načina na koji se može uticati na proces izgradnje učeće organizacije, u krajnjem rezultatu može dati značajan doprinos ostvarivanju boljih organizacionih performansi.

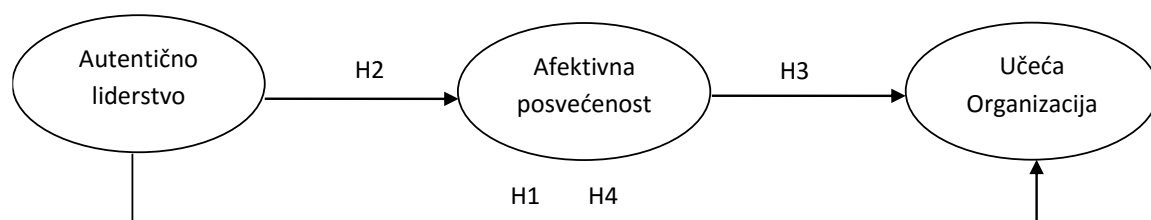
## **1.2 Cilj istraživanja, istraživačko pitanje i hipoteze**

Realizovano istraživanje preduzeto je s ciljem da se ustanovi prisutnost i priroda veze između autentičnog liderstva i učeće organizacije, uz posredstvo afektivne posvećenosti zaposlenih, u uslovima povišene tržišne neizvesnosti, u Republici Srbiji, na osnovu uzorka koji se smatra reprezentativnim.

U ovoj disertaciji autor apostrofira prazninu u literaturi povezujući teoriju autentičnog liderstva i teoriju o učećim organizacijama. Prvo, istraživanje pruža odgovor na pitanje *da li postoji i kakav je uticaj autentičnog liderstva na učeću organizaciju*. Istraživanje povezanosti pomenutih konstrukata je prevashodno cilj ove studije, ali autor takođe pripisuje značaj proširenja istraživanja o autentičnom liderstvu i učećoj organizaciji, uključujući afektivnu posvećenost kao medijatorsku promenljivu u datom teoretskom modelu (Slika I-2). Prethodna istraživanja pokazuju da su i autentično liderstvo i učeća

organizacija, svaka ponaosob, dovođene u vezu sa afektivnom posvećenošću zaposlenih (npr., Leroy, et al., 2012; Pool & Pool, 2007). Autor ovde nastoji da ispita da li će zaposleni ukoliko veruju da njihovi menadžeri pokazuju karakteristike autentičnog liderstva imati viši nivo posvećenosti organizaciji, što dalje može voditi do bržeg razvoja učeće organizacije, ako se ima u vidu činjenica da su posvećeni zaposleni suštinski motivisani da dele i prenose znanje i da ulažu dodatne napore, vreme i resurse zarad ostvarenja pozitivnih budućih rezultata. Dakle, pored osnovnog istraživačkog pitanja u ovoj disertaciji ispituje se i da li: a) afektivna posvećenost zaposlenih ima posredujuću ulogu u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije, b) afektivna posvećenost zaposlenih doprinosi stvaranju uslova za razvoj učeće organizacije, i c) autentično liderstvo doprinosi većoj afektivnoj posvećenosti zaposlenih.

Nadovezujući se na postojeće teorije o autentičnom liderstvu (Walumbwa, et al., 2008), afektivnoj posvećenosti (Allen & Mayer, 1996) i učećoj organizaciji (Watkins & Marsick, 1993; Marsick & Watkins, 2003), autor razvija teoretski model za rešavanje postavljenog istraživačkog pitanja.



**Slika I-2.** Istraživački model

Iz predmeta istraživanja, uvažavajući do sada postignute rezultate u predmetnom polju istraživanja i postavljene teoretske podloge, a u cilju uspešnog pronalaženja odgovara na postavljena istraživačka pitanja, definisane su hipoteze o odnosima između međuzavisnih promenljivih:

Hipoteza H1: *Autentično liderstvo je u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom.*

Hipoteza H2: *Autentično liderstvo je u pozitivnoj vezi sa afektivnom posvećenošću.*

Hipoteza H3: *Afektivna posvećenost je u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom.*

Hipoteza H4: *Afektivna posvećenost posreduje odnos autentičnog liderstva i učeće organizacije.*

Drugi istraživači i praktičari iz predmetne oblasti koji imaju interes u identifikovanju ključnih karakteristika i prakse liderstva koja je povezana sa uspešnim rukovođenjem organizacijom, gde zaposleni imaju visok nivo posvećenosti organizaciji i gde se promoviše kultura učenja, mogu imati koristi od ovog istraživanja. Odnosi međuzavisnih promenljivih praktično su interpretirani u smislu karakteristika privrednog okruženja na koje se istraživanje odnosi.

### **1.3 Prikaz disertacije po poglavljima**

Disertacija je organizovana u devet poglavlja na način da metodološki prati faze istraživanja i pruži čitaocu hronološki sled.

Uvodni deo predstavlja prikaz ključnih promena društva i savremenih tendencija u organizacijama kao odgovor na izazove novog, dinamičnog i neizvesnog poslovnog okruženja. Pri tome je izložena osnovna ideja i opšti koncepti disertacije, predmet i istraživački problem, cilj istraživanja, definisane su hipoteze i predstavljene faze u istraživanju.

Drugi deo predstavlja teoretske osnove i pregled literature koji u užem smislu definišu područje istraživanja ove disertacije organizovane oko tri poglavlja: učeća organizacija, autentično liderstvo i afektivna posvećenost. Poglavlje 2 daje pregled značajnih teoretskih izvora o konceptu učeće organizacije, objašnjava proces organizacionog učenja, ukratko prikazuje postojeće modele učeće organizacije i detaljno opisuje model koji je korišćen u ovom istraživanju. Poglavlje 3 objašnjava fenomen liderstva i prikazuje autentično liderstvo kao formu liderstvu koja doprinosi uspehu današnjih progresivnih organizacija. U poglavlju 4 je predstavljen opšti model organizacione posvećenosti sa posebnim akcentom na afektivnu organizacionu posvećenost. Dati su prethodno postignuti rezultati u užem području istraživanja. Poslednje poglavlje u ovom delu daje prikaz konceptualnog modela i hipoteza koje su nastale pregledom literature u prethodna tri poglavlja.

Treći deo se odnosi na istraživački deo u kojem je predstavljena metodologija istraživanja i prikupljanja podataka. Prikazan je detaljan razvoj mernog instrumenta, kao i osnovne karakteristike uzorka.

U četvrtom delu su prikazane primenjene statističke metode koje su korišćene za analizu podataka i rezultati istraživanja o međusobnoj povezanosti autentičnog liderstva, afektivne



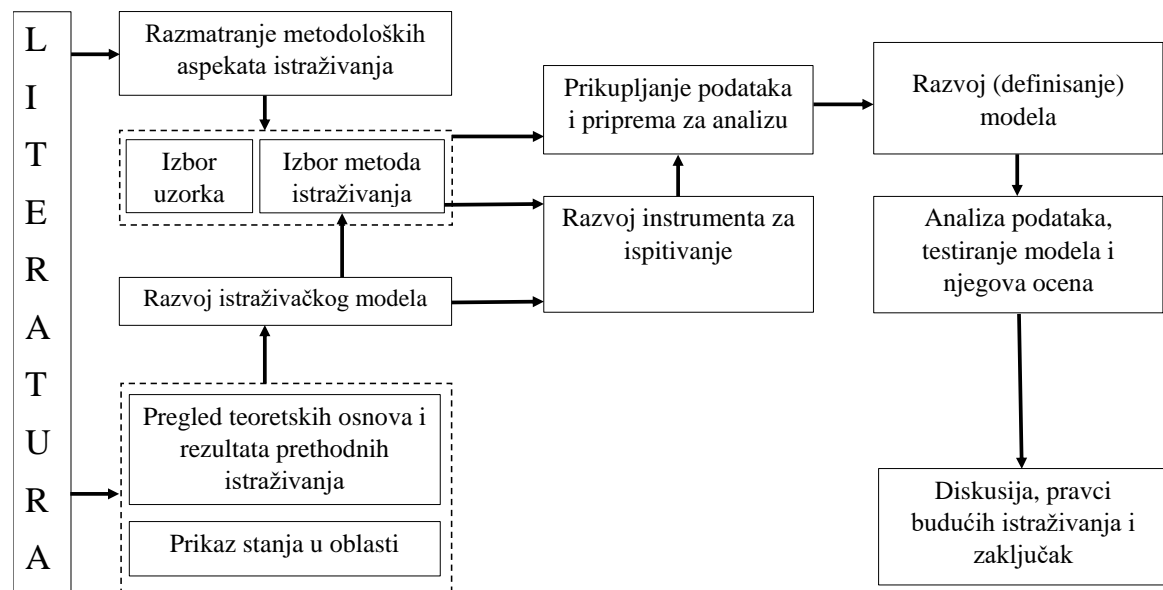
posvećenosti i učeće organizacije. Detaljno je prikazana deskriptivna statistika i test homogenosti uzorka. Opisan je proces testiranja konceptualnog modela i hipoteza uz pomoć uzorka, kao i ocena dobijenog modela.

Peti deo predstavlja diskusiju i analizu rezultata dobijenih istraživanjem, kao i praktične implikacije proistekle iz istraživanja.

Šesti deo prikazuje zaključna razmatranja uz sumiranje naučnog doprinosa disertacije. Takođe, navedena su ograničenja i predloženi pravci daljih istraživanja.

Na samom kraju disertacije navedena je korišćena literatura, a potom su dati prilozi sa instrumentom istraživanja koji nisu uključeni u osnovni tekst disertacije.

Pregled strukture i toka istraživanja dat je na slici I-3.



*Slika I-3. Prikaz strukture i toka istraživanja*

## II TEORIJSKE OSNOVE I PREGLED LITERATURE

### 2. Učeća organizacija

*„Sposobnost organizacije da uči i  
brzo primenjuje stečena znanja, je  
jedina održiva konkurentska prednost.“  
Džek Velč*

Organizacije se suočavaju sa činjenicom da jučerašnja kompetitivna prednost postaje minimalni uslov za opstanak na tržištu. Ova činjenica stvara ogroman pritisak za organizacije da uče kako najbolje da unaprede svoje poslovanje i ostanu ispred konkurenata. Zaista, i istraživači i praktičari su saglasni sa stavom da je sposobnost organizacije da uči ključno strateško oružje. Iz tog razloga je od suštinske važnosti za organizacije da podstiču i unapređuju svoju sposobnost za učenje (Kinicki & Kreitner, 2006).

Nameće se pitanje, šta je zapravo organizaciono učenje i kako organizacije postaju učeće organizacije? Ukratko, pod „organizacionim učenjem“ se podrazumeva učenje pojedinca i grupa u organizaciji (Lundberg, 1995); fokus je na individualnom učenju i znanju koje boravi u glavama pojedinca. Organizaciono učenje podrazumeva kreiranje znanja kroz prikupljanje i interpretaciju informacija, širenje znanja, memorisanje znanja i korišćenje znanja u cilju promena i unapređenja individualnog ponašanja i rutina. Koncept učeće organizacije evoluirao je iz ideje o organizacionom učenju. Pod „učećom organizacijom“ podrazumeva se učenje organizacije kao ukupnog sistema (Lundberg, 1995); učenje se odvija na individualnom, grupnom i organizacionom nivou, i znanje se nalazi ne samo u glavama pojedinca već i u organizacionoj memoriji. Uopšteno, organizaciono učenje se odnosi na procese koji se odvijaju u organizacijama i putem kojih se organizacije menjaju, dok je učeća organizacija zamišljena kao određeni tip organizacije sama po sebi (Lundberg, 1995).

Kako bi se doprinelo dubljem razjašnjenju i razumevanju ovih pojmova, u ovom poglavlju dat je pregled značajnih teoretskih izvora koji u užem smislu definišu koncept

učeće organizacije i organizaciono učenje. Takođe, predstavljeni su postojeći modeli učeće organizacije u predmetnoj literaturi koji su dali glavni doprinos u istraživanju i razvoju ovog koncepta. Posebna pažnja usmerena je na specifičan model učeće organizacije koji je usvojen kao deo konceptualnog i istraživačkog okvira u ovoj disertaciji.

## 2.1 Koncept učeće organizacije

Koncept učeće organizacije sazrevao je godinama. Mnogo pažnje je posvećeno ovom konceptu počevši od kasnih 70-ih godina prošlog veka (npr., Argyris & Schon, 1978), a u poslednje vreme pojam učeće organizacije privukao je znatno interesovanje zbog složene i dinamične sredine u kojoj organizacije posluju. Paralelno, u naučnoj literaturi pojavljuje se veliki broj publikacija sa fokusom na učeću organizaciju i organizaciono učenje, gde istaknuti autori pišu o organizacionom učenju kao o osnovi konkurentske prednosti (Ellinger, et al., 2002; Swieringa & Wierdsma, 1992; Yang, et al., 2004).

Pored različitih tumačenja šta se tačno smatra pod konceptom učeće organizacije, može se reći da je to *organizacija koja izgrađuju svoju kompetitivnu prednost upotrebom intelektualnih resursa i kontinuiranim procesima učenja* na individualnom, timskom/grupnom i organizacionom nivou. Generalno gledano, kao rezultat kontinuiranog učenja na svim organizacionim nivoima poslovni sistemi ostvaruju bolje organizacione performanse i transformišu se u učeće organizacije (Slater & Narver, 1995; Ellinger, Ellinger, Yang & Howton, 2002).

Koreni koncepta učeće organizacije pronalaze se u brojnim teorijama i pristupima. Pojedini teoretičari navode da se želja za stvaranjem organizacije koja se na principima učenja nosi sa promenama, kao i uslovi za njen nastanak, postojali još u prvoj polovini dvadesetog veka (Garratt, 1990). Jedno od najranijih pominjanja koncepta učeće organizacije vezuje se za istaknute autore Argyrisa i Šona (1978), koji su u svojoj knjizi „*Organizaciono učenje: teorija akcione perspektive*“ (engl. *Organizational Learning: A theory of action perspective*) predložili po prvi put modele koji olakšavaju procese učenja u organizacijama. Dalje se navodi i doprinos teorije o akcionom učenju profesora Revansa (1980) za razvoj koncepta učeće organizacije. Revans je u svom radu konceptijski povezivao organizaciju sa živim organizmom koji mora nastojati da poveća svoj kapacitet za učenje ukoliko želi uspešno da funkcioniše u okruženju u kojem su promene stalne. Smatrao je on da organizacija, kao i svaki organizam, mora biti sposobna da uči po stopi jednakoj ili većoj od stope promena u okruženju. Garavan (1997) o koncept učeće

organizacije govori kao o "ispravci" koncepata koji su se bavili organizacionom efikasnošću 80-ih godina, posebno odnoseći se na menadžmenta ukupnog kvaliteta i reinženjering poslovnih procesa. Ovi koncepti naglašavaju poslovanje organizacija na principima tehnika „vitke“ organizacije (*engl. lean*) i kao takve, smatra Garavan (1997), organizacije usled minimalnog slobodnog kapaciteta mogu postati nesposobne za uspešno prevazilaženje krize. U tom smislu ideja o učećoj organizaciji predstavlja pomak u organizacionom rastu i razvoju. Pomenuti autori samo su neki od brojnih autora koji su dali doprinos u oblikovanju ideje o učećoj organizaciji. Ipak, Piter Senge (1990) smatra se pravim začetnikom priče o učećoj organizaciji. Objavljuvanje njegove knjige „*Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*“ (*engl. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*) označilo je istinski početak života ovog koncepta.

Istraživači su tokom godina fokusirali svoj rad na konceptualizaciji pojma „učeća organizacija“, kroz identifikovanje karakteristika takvih poslovnih sistema koji imaju kapacitet da uče, da se adaptiraju i menjaju. U akademskim krugovima pojavili su se brojni pristupi definisanju ovog koncepta, ali bez konsenzusa o jednoobraznoj definiciji šta je učeća organizacija, odnosno, šta treba da bude. Definicije se mahom razlikuju prema perspektivi iz koje je posmatrano učenje, pa tako određene definicije ističu kreativnost i ovlašćivanje kao ključne aspekte učenja, dok druge definicije imaju više praktičan pristup učenju i ističu značaj reagovanja na promene u okruženja u kojem organizacija posluje. Tabela II-1 prikazuje neke od osnovnih definicija učeće organizacije dostupne u predmetnoj literaturi.

Piter Senge (1990, p. 3) sveobuhvatno i kompleksno definiše učeću organizaciju kao strukturu u kojoj "ljudi kontinuirano proširuju svoje kapacitete u cilju postizanja željenih rezultata, gde se neguju novi i ekspanzivni obrasci razmišljanja, gde je zajednička težnja oslobođena, i gde ljudi stalno uče kako da zajednički uče". Svi pojedinci u organizaciji rade zajedno kako bi učili, rešavali probleme, i stvarali inovativna rešenja. Da bi pobedila svoje konkurente, organizacija mora da uči brže od svojih konkurenata na svim nivoima. Votkins i Marsik (1993) koncizno sagledavaju učeću organizaciju kao organizaciju koja se može okarakterisati kontinuiranim učenjem za kontinuirano poboljšanje, i sposobnošću da se sama transformiše. U operativnom smislu, to je organizacija u kojoj su zaposleni okupljeni oko zajedničke vizije, skeniraju okruženje i tumače prikupljene informacije, i stvaraju novo znanje koje koriste za proizvodnju

inovativnih proizvoda i usluga dizajniranih da zadovolje potrebe korisnika (Marsick & Watkins, 1999).

**Tabela II-1. Neke od definicija učeće organizacije**

Autor	Definicija
Senge (1990)	Učeća organizacija je organizacija u kojoj ljudi kontinuirano proširuju svoje kapacitete u cilju postizanja željenih rezultata, gde se neguju novi obrasci razmišljanja, gde se teži zajedničkoj viziji i gde ljudi stalno uče kako da zajedno uče.
Pedler, Burgojn i Bojldelj (1991)	Učeću kompanija je organizacija koja olakšava učenje svih njenih članova i stalno se transformiše, kako bi ostvarila svoje strateške ciljeve.
Votkins i Marsik (1993; 2003)	Učeća organizacija je ona koja kontinuirano uči i transformiše se... Učeće organizacije proaktivno koristi učenje na integrisan način, kako bi podržale i podstakle rast pojedinaca, timova i čitavih organizacija, kao i institucija i zajednica sa kojima su povezane.
Garvin (1993)	Učeća organizacija je ona koja proaktivno kreira, stiče i prenosi znanje, i menja svoje ponašanje na osnovu novog znanje i uvida.
DiBella i Nevis (1998)	Učeća organizacija je okarakterisana kao ona koja ima sposobnost da se prilagodi promenama u svom okruženju i da upotrebi prethodno iskustvo menjajući organizaciono ponašanje.
Markuardt (2002)	Učeće organizacija je kompanija koja uči efektivno i kolektivno, i stalno se transformiše zarad boljeg upravljanja i korišćenja znanja; ovlašćuje ljude unutar i izvan organizacije da uče dok rade; koristi tehnologiju kako bi povećala učenje i proizvodnju

Kontinuirano učenje je kolektivna odgovornost koja se dešava na svim nivoima u organizaciji i u interakciji između njih. Kao rezultat kontinuiranog učenja dolazi do promena u znanju, uverenjima i ponašanju, kao i do unapređenja sposobnosti organizacije da kontinuirano poboljšava svoje poslovanje. Pedler i saradnici (1991) koriste pojam "učeća kompanija" umesto pojma "učeća organizacija" jer smatraju da je manje mehanički i apstraktan i da bolje ilustruje kolegijalne grupe ljudi koje rade u jednom poslovnom sistemu. Za pomenute autore učeća kompanija je vizija onoga što može biti moguće. Ona se ne stvara jednostavnom obukom pojedinaca, već se samo može desiti kao rezultat učenja na svim nivoima organizacije. Učeća kompanija je "organizacija koja olakšava učenje svih njenih članova i stalno se transformiše, kako bi ostvarila svoje strateške ciljeve" (Pedler, et al., 1991, p. 1). Nonaka i Takuči (1995) koriste pojam "preduzeće koje stvara znanje" kao preduzeće koje nova znanja neprestano širi duž čitave organizacije i brzo ga ugrađuje u nove tehnologije i proizvode. Garvin (1993) veruje da učeća organizacija mora biti vešta u

stvaranju, sticanju i prenošenju znanja i menjanju svog ponašanja tako da odražava novo znanje i uvide. Pored toga, učeća organizacija koja neguje individualno učenje mora da ima zajedničku viziju i duboke korporativne vrednosti, i da prepozna važnost kontinuiranog učenja, kreativnosti i sistemskog razmišljanja (Peters, 1996). Sa više praktičnog stanovišta, Slejter i Narver (1995) definišu učeću organizaciju kao onu koja stalno stiće, procesuiru i širi znanje o tržištu, proizvodima, tehnologijama i poslovnim procesima, i to znanje je često zasnovano na iskustvu, eksperimentisanju i informacijama dobijenim od strane kupaca, dobavljača, konkurenata i drugih izvora. Markuardt (2002) kombinuje elemente ranijih definicija sa dodatnim akcentom na upravljanje znanjem i akciono učenje, i govori da je učeća organizacija "kompanija koja uči efektivno i kolektivno i stalno se transformiše zarad boljeg upravljanja i korišćenje znanja; ovlašćuje ljude unutar i izvan organizacije da uče dok rade; koristi tehnologiju kako bi povećala učenje i proizvodnju" (Marquardt, 2002, p. 247). U novije vreme, termin učeća organizacija je definisan sa šireg stanovišta kao "organizacija koja funkcioniše na način da skenira informacije u svom okruženju, sama kreira informacije i podstiče pojedince da transformišu informacije u znanje i koordiniše ovo znanje između pojedinaca tako da se kreiraju nova shvatanja" (Jensen, 2005).

Nadovezujući se na ključne definicije iz predmetne literature, Kinicki i Kreitner (2006) daju generalno viđenje o osnovnim idejama koje se nalaze u srži koncepta učeće organizacije:

1. *Nove ideju su preduslov za učenje.* Učeće organizacije aktivno stvaraju nove ideje i informacije. Ovo čine tako što konstantno skeniraju svoje eksterno okruženje, uče iz prošlih iskustava, zapošljavaju nove talente i eksperte kada je to potrebno i ulažu značajne resurse u obuku i razvoj zaposlenih.
2. *Novo znanje se mora širiti kroz organizaciju.* Učeće organizacije nastoje da smanje barijere koje se odnose na strukturu, procese i međuljudske odnose, koje mogu otežati deljenje informacija, ideja i znanja između članova organizacije.
3. *Ponašanje se mora promeniti kao rezultata novog znanja.* Učeće organizacije su orjentisane na rezultate. Učeće organizacije stvaraju okruženje gde se zaposleni podstiču da koriste nove obrasce ponašanja i operativne procese kako bi ostvarili organizacione ciljeve.

Učeća organizacija aktivno koristi učenje kako bi podržala i ubrzala razvoj pojedinaca, timova i čitave organizacije. Stepem u kojem organizacija uči je ključna

determinanta njene sposobnosti da transformiše sebe kada je suočena sa zahtevima za brzim i fundamentalnim promenama. Na ovaj način organizacija opstaje u dinamičnom, neizvesnom i promenljivom poslovnom okruženju kakvo je ono danas.

Na osnovu različitog tumačenja koncepta učeće organizacije, Garavan (1997) objašnjava da je literatura o učećoj organizaciji podeljena u dve kategorije. U prvoj kategoriji su gledišta koja tretiraju učeću organizaciju kao promenljivu i kao organizaciju koja može biti dizajnirana na način da ostvaruje značajan uticaj na organizacione ishode. Sa druge strane, postoje gledišta koja tretiraju učeću organizaciju kao metaforu, gde se na organizaciju gleda kao na kulturu, a na učeću organizaciju kao na posebnu varijantu te kulture. U obe konceptualizacije važna je pretpostavka da promene u razmišljanju, praksi i organizacionoj kulturi poboljšavaju sposobnost organizacije da uspešno posluje i prilagođava se promenljivom okruženju.

Glavne teme koje su prepoznatljive u brojnim definicijama ovog koncepta jesu: kontinuirano učenje (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993; Marsick & Watkins, 2003), stvaranje, sticanje i prenošenje znanja (Garvin, 1993), individualno, timsko i organizaciono učenje utemeljeno u konkretnim vrednostima, vizijama i ciljevima (Senge, 1990; Marsick & Watkins, 1999), kao i promene (DiBella & Nevis, 1998) i transformacija (Pedler, et al., 1991). Autori se dodatno osvrću i na otvorenu komunikaciju, zajedničke ciljeve i viziju, sistemsko mišljenje, podršku i nagrade za učenje, kulturu učenja i upravljanje znanjem kao glavne karakteristike učeće organizacije (Garvin, 1993; Marquardt, 2002; Pedler, et al., 1991; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993). Može se zaključiti da je zajedničko za većinu definicija važnost sticanja, prenošenja i integracija znanja, olakšavanja individualnog i kolektivnog učenja i promene u ponašanjima i rutinama kao rezultat učenja (Ellinger, et al., 2002).

Generalno, kroz literaturu (Lundberg, 1995; Luthans, et al., 1995; Slater & Narver, 1995; Watkins & Marsick, 1993; Watkins & Marsick, 1996; Kinicki & Kreitner, 2006), učeća organizacija je opisana, pre svega, kroz specifičnosti njenih sledećih komponenti: liderstva, organizacione strukture i organizacione kulture. Za svaku od komponenti precizno je navedeno kako treba da izgleda da bi organizacija dobila epitet "učeća". Tako je organizaciona struktura učeće organizacije opisana kao fleksibilna, organska odnosno sa malim brojem hijerarhijskih nivoa, decentralizovana, sa propusnim internim granicama, sa niskim stepenom formalizacije i specijalizacije radnih mesta. Kultura učeće organizacije se može okarakterisati kao preduzetnička, sadrži vrednosti promena, rizika, tolerancije

neizvesnosti i grešaka, razvoja itd. Liderstvo u učećoj organizaciji mora biti takvo da lider bude mentor i model učenja i razvoja; treba da izgrađuje posvećenost učenju, da kreira načine za stvaranje ideja i da kreira infrastrukturu pogodnu za organizaciono učenje. Pored ovih komponenti u literaturi se pominje i specifičnost menadžmenta ljudskih resursa i informacijski sistem. Menadžment ljudskih resursa u učećoj organizaciji baziran je na intenzivnom razvoju i obuci zaposlenih, sadrži sistem nagrađivanja baziran na znanju, kao i ocenjivanje zaposlenih koje stimuliše učenje i razvoj.

Zagovornici koncepta učeće organizacije ističu da, kada se uporede dva konkurenta na tržištu, preduzeće koje poseduje viši nivo karakteristika učeće organizacije će biti više prilagodljivo i fleksibilno, neće se zadovoljavati trenutnim stanjem, više će eksperimentisati i stvarati nova znanja, preispitivati načine rada i rezultate i isticati ljudski potencijal za učenje kao stratešku konkurentsku prednost. Učeća organizacija može se smatrati idealnim modelom koji pokazuje željeni pravac razvoja savremenih organizacija. U praksi verovatno ne postoji čist primer učeće organizacije. Međutim, neke od najuspešnijih organizacija današnjice prihvatile su upravo ove ideje u cilju zadovoljenja zahteva globalne ekonomije, gde je vrednost pojedinca priznata kao najvažniji resurs.

### *2.1.1 Rast interesovanja za učećim organizacijama*

Intenziviranja promena u okruženju krajem prošlog veka uslovalo je razvoj novog organizacionog modela nazvanog "učeća organizacija". Rast interesovanja za učećim organizacijama može se pripisati sledećim velikim silama: porast značaja ljudskog kapitala i ekspanzija ekonomije znanja; prelazak na ravniju i fleksibilniju organizacionu strukturu; povećanje upotrebe tehnologije u poslovanju organizacija kako bi se unapredila komunikacija i proizvodnja; ulaganja u obuku i obrazovanje zaposlenih i povećanje svesti o važnosti kontinuiranog učenja; i rast moći potrošača i sve veći zahtevi globalnog tržišta.

Prvi faktor odnosi se na ljudski kapital, koji je zamenio materijalna sredstva kao osnovne resurse u proizvodnji. Postepenim gubitkom manuelnih i repetitivnih poslova koji su se tradicionalno nalazili u proizvodnom sektoru i povećanjem zahteva za stručnošću u obavljanju savremenih poslova stvorena je ekonomija znanja. Došlo je do postepenog, ali definitivnog prelaska zapošljavanja iz proizvodnog sektora na pozicije u sektoru informacijskih tehnologija i usluga. Za razliku od industrijske ere, u ekonomiji znanja ljudski kapital je postao daleko više vrednovan. Oni koji znaju da uče i da primene naučeno stiču sposobnost prilagođavanja i menjaja i veoma verovatno će uspešno moći da odgovore



na poslovne izazove i neizvesnosti kada se sa njima suoče (De Geus, 1988). Znanje postaje izvor konkurentne prednosti, a time i organizaciono učenje, kao proces kojim organizacije stvaraju, prenose i koriste znanje (Denton, 1998).

Drugi faktor odnosi se na organizacionu strukturu. U industrijskoj eri organizaciona struktura je bila bazirana na strogoj hijerarhiji sačinjenoj od "mislilaca" na vrhu i "izvršilaca" na dnu organizacije, sa birokratskom komandom i kontrolom koja nije mogla da odgovori na zahteve brzog i konkurentnog poslovnog okruženja. Porast značaja ljudskog kapitala primorao je preduzeća da smanje broj hijerarhijskih nivoa i kreiraju kulturu koja će omogućiti zaposlenima veću slobodu (Denton, 1998). Birokratski sistemi u tradicionalnim organizacijama delovali su demotivisuće na zaposlene, ograničavajući njihove talente, primoravajući ih da se uklopaju u profil organizacije, ne podržavajući preuzimanje rizika i vrednujući iskustvo više od rezultata. Nasuprot ovome, učeće organizacije prepoznaju svoje zaposlene kao najvažniju „imovinu“, ohrabrujući ih da preuzimaju rizike i nagrađujući njihov uspeh (Denton, 1998). Organizacije se opredeljuju za ravniju i fleksibilniju organizacionu strukturu koju karakteriše decentralizovano donošenje odluka. Nova organizacija se razvija u formi fleksibilne mreže preduzetničkih jedinica i oslanja se na projektne timove u stvaranju nove vrednosti i ostvarivanju efikasnosti. Organizacije se sve više okreću timskom radu nasuprot individualnom, kreativnosti nasuprot strogom poštovanju pravila i politika, i kastomizacija nasuprot standardnim procedurama (Marsick & Watkins, 2003).

Treće, poslednje decenije obeležene su naglim razvojem tehnologije koja je uticala najviše i najčešće u domenu proizvodnih sistema, u više tačaka duž procesa rada, i omogućila organizacijama da proizvode robu i pružaju usluge znatno brže i sa višim standardima kvaliteta. Takođe, savremena tehnologija dramatično je uticala na brzinu i obim komunikacije unutar organizacija kroz upotrebu novih komunikacionih tehnologija (elektronske poruke, elektronska pošta, lični digitalni pomoćni uređaji, mobilni telefoni). Tehnologija je omogućila organizacijama da prate aktivnosti konkurenata i potrošača na tržištu (DiBella & Nevis, 1998). Velike baze podataka omogućile su praćenje potrošnje, kreditne evidencije, zarada, nivo zaposlenosti i obima prodaje (Marquardt, 2002). Na nivou organizacije, tehnologija je uslovlila promene koje se mogu označiti kao revolucionarne i radikalne. U SAD ulaganja u informacionu tehnologiju već dugi niz godina premašuju ulaganja u proizvodnu tehnologiju (Reinhardt, et al., 2003). Pod uticajem svesti da jedino

znanje kreira dodatnu vrednost na tržištu, menadžeri pridaju sve veći značaj učenju i korišćenju znanja. Sve veći broj preduzeća kreira posebne sisteme i procedure čiji je cilj pribavljanje, memorisanje, diseminacija i korišćenje organizacionog znanja.

Četvrto, organizacije, pored sredstva koje ulažu u obuke, treninge i edukaciju zaposlenih, veliku pažnju posvećuju kontinuiranom učenju. Trening je način da se pomogne zaposlenima kada postoji promena u okviru njihovog posla koja zahteva nova znanja, veštine i stavove. Međutim, pored toga što ima mnoge prednosti, formalni trening je odvojen od vremena kada specifična situacija zahteva određeno znanje za specifični predmet (Watkins & Marsick, 1993). Strukturne obuke i treninzi su važni i neophodni u sticanju određenih kompetencija, međutim, trening sam neće usmeriti zaposlene ka kontinuiranom učenju i unapređenju i neće dovesti do željenih organizacionih promena. Nasuprot tome, postoji povećana svest da veoma veliki i vredan deo učenja se odvija neformalno na poslu, u grupama, ili kroz razgovore među zaposlenima (Marsick & Watkins, 2003). Da bi se podržalo takvo učenje, neophodno je da postoji kultura i klima koja podržava učenje, deljenja informacija, podsticanja otvorenog dijaloga, saznanja o prošlim iskustvima koja će omogućiti grupama da kreiraju zajedničke stavove i mišljenja i da koriste stečena znanja za ostvarivanje željenih rezultata, koji će za uzvrat biti mereni i nagrađeni. Učeća organizacija bazirana je upravo na kulturi kontinuiranog učenja, ovlašćivanju i sistemskom razmišljanju, za razliku od tradicionalne organizacije koja se bazirala isključivo na viščasovnim sesijama treninga (Watkins & Marsick, 1996).

Još jedan od razloga za transformaciju organizacija u učeće organizacije jeste rast moći potrošača i njihovi sve veći zahtevi koji primoravaju organizacije da uče. Globalizacija tržišta sa izrazito konkurentnim poslovnim okruženjem intenzivira pritisak potrošača. Razumevanje načina na koji organizacija uči može pomoći organizacijama da veoma efikasno odgovore na povećane zahteve potrošača. Kao prvo, organizacije koje prepoznaju važnost učenja nastoje da što bolje osposobe svoje članove da razumeju želje i potrebe potrošača i da uče od istih. Kao drugo, nakon što su informacije pribavljene, učeće organizacije su u potpunosti spremne da brzo odgovore na potrebe svojih potrošača (Denton, 1998).

Današnje izrazito konkurentno poslovno okruženje pokretačka je sila koja stoji iza rasta učećih organizacija. Konkurentska prednost na tržištu se stiče kreiranjem superiornih procesa dizajna, proizvodnje, upravljanja troškovima, logistike, prodaje itd. Ključna

kompetentnost preduzeća je zapravo njegova sposobnost da izvršava poslovne procese na superiorniji način od svojih konkurenata. Ona se izgrađuje tako što preduzeće uči kako da brže, bolje, jeftinije obavlja procese odnosno da dizajnira, proizvodi, distribuira, servisira, prodaje bolje od svojih konkurenata. Učenjem se, dakle, jedino stvara jezgro kompetentnosti preduzeća koje vodi ka konkurentskoj prednosti. Učeća organizacija preduzima aktivnosti sa ciljem da unapredi/postigne/održati konkurentsku prednost.

### *2.1.2 Prednosti učeće organizacije*

Naučnici koji se bave teorijom organizacije smatraju da je učeća organizacija tip organizacije koji je najpogodniji za poslovanje u dinamičnom i turbulentnom poslovnom okruženju, te da će učeća organizacija biti organizacija budućnosti.

Učeće organizacije karakteriše povećana adaptabilnost na promene u okruženju i povećan nivo inovacija vezanih za procese rada, proizvode i tehnološka rešenja (Watkins & Marsick, 1993). U ovakvim tipovima organizacija liderstvo se podstiče kod svih članova organizacije (Watkins & Marsick, 1996). Primenjuju se pozitivne forme liderstva na rukovodećim pozicijama (Watkins & Marsick, 1996). Organizaciona praksa na principima učeće organizacije pomaže u kreiranju, analiziranju, skladištenju i širenju sve većih količina znanja u organizacijama i obezbeđuje zaposlenima blagovremen pristup bazama znanja (Garvin, 1993; Marquardt, 2002). Dalje, učeće organizacije obezbeđuju veštine, kompetencije i klimu koja zadovoljava postojeće zahteve korisnika, lakše se prilagođavaju na izmenjene zahteve korisnika i pomažu planiranje ulaska na nove segmente i tržišta (DiBella & Nevis, 1998; Slater & Narver, 1995). Takođe, učeće organizacije pružaju mogućnosti i obezbeđuju resurse kako bi se uspostavio balans između ličnih i profesionalnih razvojnih potreba zaposlenih i kako bi se zaposleni podstakli da koriste nove veštine na inovativne načine (Senge, 1990). U poslednje vreme, sve veći je naglasak na sposobnosti učeće organizacije da ostvaruje bolje organizacione performanse (Ellinger, et al., 2002). Zapravo, većina navedenih prednosti ukazuje upravo na pozitivnu vezu između učeće organizacije i operativnih i finansijskih performansi preduzeća.

## **2.2 Organizaciono učenje**

Pojam „organizaciono učenje“ prisutno je u literaturi iz oblasti menadžmenta decenijama, ali je postalo široko priznato tek 90-ih, sa pojavom koncepta učeće organizacije (Easterby-Smith, et al., 1999). Najraniji studije (Senge, 1990; Pedler, et al., 1991; Watkins

& Marsick, 1993) prikazuju učeću organizaciju kao složenu i sistematsku strukturu koja se ogleda kroz proces organizacionog učenja u kombinaciji sa netradicionalnim menadžirskim principima kao što su liderstvo koje podržava učenje, ovlašćivanje zaposlenih i tehnike unapređenja procesa rada. Organizaciono učenje samo je jedan od mnogih aspekata učeće organizacije, a fokus je na načinu kako se učenje odvija unutar organizacija.

U literaturi postoje različiti načini definisanja organizacionog učenja (tabela II-2). Pojedini autori navode da je glavno obeležje organizacionog učenja razvoj novih znanja, koja dovode do unapređenja postojećih rutina i procesa (Fiol & Lyles, 1985). Drugi smatraju da su stvaranje organizacione memorije kroz prenošenje i čuvanje individualnog učenja, ili otkrivanje i korekcija grešaka, jedini način gledanja na proces organizacionog učenja (Argyris & Schon, 1978; Stata, 1989). Neki autori ističu obradu informacija kao mehanizam kroz koji se odvija učenje (Huber, 1991). Takođe, postoji gledište da učenje dovodi do promena u ponašanju, što za uzvrat vodi do poboljšanja performansi organizacije (Garvin, 1993; Senge, 1990). Uopšteno, većina autora se slaže da organizaciono učenje obuhvata proces sakupljanja, distribucije, interpretacije informacija i korišćenja znanja na efikasan način (Argyris & Schon, 1978; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Crossan, et al., 1995), tako da se omogući stalna transformacija organizacija u pravcu koji povećava zadovoljstvo svih interesnih grupa.

Iako je ideja o organizacionom učenju i njegovom značaju za organizacije široko prihvaćena, ne postoji jedna teorija ili model organizacionog učenja koji je generalno prihvaćen. Autori su pristupali ovoj temi iz različitih perspektiva što je dovelo do većeg razilaženja u oblasti. Osnovna linija razdvajanja je mera u kojoj autori ističu organizaciono učenje kao tehnički ili socijalni proces (Easterby-Smith, et al., 1999). *Tehnički pogled* pretpostavlja da se organizaciono učenje odnosi na efikasnu obradu, interpretaciju informacija i odgovor na informacije, kako unutar tako i izvan organizacije. Ove informacije mogu biti kvantitativne ili kvalitativne, ali su generalno eksplicitne i dostupne. *Socijalna perspektiva* organizacionog učenja stavlja fokus na način na koji ljudi interpretiraju iskustava na poslu. Ova iskustva mogu proizilaziti iz eksplicitnih izvora, kao što su, na primer, finansijske informacije oko kojih se može voditi debata da li su pokazatelji povoljni ili ne i koje je akcije potrebno preduzeti. U ovom slučaju, organizaciono učenje uključuje proces zajedničkog davanja smisla podacima. Sa druge

strane, iskustva mogu poticati i iz tacitnih izvora. Više tacitne forme učenja uključuju praksu/situacionu pripremu, posmatranje i "imitiranje"iskusnih stručnjaka, socijalizaciju unutar zajednica prakse. Dakle, iz socijalne perspektive, učenje je nešto što može proizilaziti iz socijalnih interakcija u svakodnevnom radnom okruženju, pri čemu shvatanje ili znanje kreirano od strane pojedinca ili od strane tima postaje dostupno drugima u organizaciji.

**Tabela II-2. Neke od osnovnih definicija organizacionog učenja**

Autor	Definicija
Argiris i Šon (1978)	Organizaciono učenje je proces detekcije i korekcije grešaka. Učenje je proces stavljanja kognitivnih teorija u akcije.
Daft i Vaik (1984)	Organizaciono učenje je proces kojim se stvara znanje o povezanosti organizacionih aktivnosti i ishoda sa okruženjem.
Fiol i Lils (1985)	Organizaciono učenje je proces unapređenja aktivnosti putem boljeg znanja i razumevanja.
Huber (1991)	Jedan entitet uči ukoliko je kroz procesuiranje informacija opseg potencijalnih ponašanja promenjen.
Krosan, Lejn, Vajt i Djurfelt (1995)	Učenje je proces promena u kognitivnim strukturama i ponašanju iz čega ne mora nužno proizilaziti da će ove promene voditi direktno do poboljšanja performansi.
Vera i Krosan (2004)	Organizaciono učenje je proces promena u načinu razmišljanja i delovanja kako kod pojedinaca tako i u međusobnim interakcijama – ugrađen u i pod uticajem organizacije.

Organizaciono učenje se može generalno okarakterisati kao trostepeni proces koji uključuje:

1. prikupljanje informacija,
2. širenje informacija, i
3. zajedničku primenu informacija.

Informacije mogu biti stečene iz direktnog iskustva, iz iskustva drugih ili iz organizacione memorije. Učenje iz iskustva može biti usmereno interno - eksploatacija, ili eksterno - istraživanje. Potrebno je da organizacije kontinuirano balansiraju učenje kroz eksploataciju i istraživanje, jer previše oslanjanje na prošla iskustva teško može dovesti do generativnog učenja kojim se preispituju i menjaju pretpostavke na kojima su bazirane sadašnje rutine. Organizaciono učenje se razlikuje od individualnog učenja u smislu širenja informacija i

ostvarivanja zajedničke interpretacije informacija. Efektivno širenje informacija povećava njihovu vrednost, jer informacije postaju dostupne za korišćenje svima u organizaciji i svi su izloženi njihovom uticaju. Završna faza organizacionog učenja je zajednička interpretacije informacija i njihova primena. Da bi došlo do organizacionog učenja, u bilo kojoj poslovnoj jedinici, mora postojiti konsenzus o značenju informacija i njihovoj primeni za potrebe organizacije (Garavan, 1997).

Organizaciono učenje najčešće podrazumeva analizu adaptivnih i generativnih oblika učenja koji se dešavaju na individualnom, grupnom i organizacionom nivou (DiBella & Nevis, 1998; Argyris & Schon, 1978; Senge, 1990). Individualni nivo učenje odnosi se na promene u znanju ili uverenjima pojedinca. Grupni nivo učenja označava stepen zajedničkog razumevanja i interpretacije stvari i informacija u okviru grupe. Organizacioni nivo učenja odnosi se na skladišta znanja kao što su sistemi, strukture i procedure, koji se menjaju tokom vremena (Crossan, et al., 1995). Individualno učenje javlja se kroz obuku, eksperimentisanje, dijalog, učenje od drugih i posmatranje, a može biti formalno i neformalno. Korišćenje intuicije igra ključnu ulogu u razvoju novih saznanja i razumevanja (Bontis, et al., 2002). Postupanje po intuiciji zasnovano je na tacitnom znanju (Polanyi, 1967) i stručnosti (Behling & Eckel, 1991), koje se pretvara u eksplicitno znanje i deli sa drugima. Na nivou grupe, cilj je da se kroz dijalog pojedinačna tumačenja stvari integrišu u zajedničko razumevanja (Bontis, et al., 2002; Isaacs, 1993). Kada članovi organizacije dele znanja, veštine i iskustva, ostvaruje se grupno/timsko učenje. Individualno i grupno učenje je neophodno ali nije dovoljno da bi se smatralo da organizacija uči kao sistem (Argyris & Schon, 1978; Crossan, et al., 1995; Marsick & Watkins, 2003). Tek kada organizacije integrišu i institucionalizuju individualni i grupni nivo učenja u svoje sisteme, strukture, procedure i strategije događa se organizaciono učenje (Gephart, et al., 1996; Bontis, et al., 2002; Marsick & Watkins, 2003). Na ovaj način omogućeno je kontinuirano učenje u organizacijama. Organizaciono učenje je mnogo više povezano sa organizacionim performansama od druga dva nivoa učenja, međutim sva tri nivoa učenja su od ključnog značaja za ukupne performanse organizacije (Bontis, et al., 2002).

### 2.2.1 Vrste organizacionog učenja

Klasična klasifikacija organizacionog učenja prepoznaje dve osnovne vrste ili nivoa organizacionog učenja:

- *učenje u jednom krugu (engl. single-loop learning) i*
- *učenje u duplom krugu (engl. double-loop learning).*

Učenje u jednom krugu (Argyris & Schon, 1978), ili kako ga neki autori još nazivaju učenje na nižem nivou (Fiol & Lyles, 1985) ili adaptivno učenje (Senge, 1990; Marquardt, 2002), je više bazična forma učenja u kojoj se saznanja stiču i promene vrše samo u okvirima prethodno definisanog seta pretpostavki koje ostaju van svakog preispitivanja. Adaptivno učenje uključuje procese detektovanja i korekcije grešaka u okviru operativnih aktivnosti ukoliko one odstupe od prethodno definisanog kursa, a organizacija nastavlja da radi u okviru dotadašnjih politika, procedura i ciljeva. Ova vrsta učenja se vrši u formi merenja funkcionisanja i performansi organizacije u odnosu na prethodno definisane standarde i rezultira u akciji koja ima za cilj da se otklone devijacije od standarda. Pri tome se ne vrši preispitivanje samog standarda. Ovde je naglasak na rešavanju postojećih problema, ali ne i rešavanje osnovnog uzroka zbog čega zapravo problem, na prvom mestu, nastaje. Rezultat učenja u jednom krugu su inkrementalne promene ili prilagođavanja postojećih rutina u okvirima koji su postavljeni osnovnim pretpostavkama na kojima one baziraju. Ovaj nivo podrazumeva poboljšanja i određene izmene u strategijama koje su u saglasnosti sa važećim organizacionim normama i mentalnim modelima (Argyris & Schon, 1978). Adaptivno učenje je više oblik učenja kojim se savladavaju prepreke, ali koji ne vodi direktno do transformacije ili inovacija. Većina učenje koje se dešava u organizacijama može se svrstati u učenje u jednom krugu (Senge, et al., 1994). Organizacija uočava probleme u svom funkcionisanju i tako otkriva jaz između željenih i ostvarenih performansi. Zatim primenjuje jedan od metoda koji joj stoje na raspolaganju da otkloni greške u svojim rutinama zbog kojih nastaje jaz performansi. Učenje u jednom krugu daje sasvim zadovoljavajuće rezultate ukoliko promene u okruženju nisu naročito brze ili radikalne. Na kontinuelne, spore promene koje ne dovode u pitanje postojeća pravila igre u industriji u kojoj organizacija posluje, moguće je odgovoriti usavršavanjem postojećih rutina i procesa. Međutim, kada se promene u okruženju dešavaju visokim intenzitetom u relativno kratkom vremenskom periodu preduzeće treba da radikalno menja svoj način funkcionisanja tj. svoje rutine. Na promene pravila igre u okruženju preduzeće mora



reagovati preispitivanjem svojih pretpostavki na kojima je bazirala svoje rutine i svoje funkcionisanje. Drugim rečima, tada preduzeća moraju da primene generativno ili učenje u duplom krugu.

Drugi tip organizacionog učenja je učenje u duplom krugu (Argyris & Schon, 1978), ili kako ga neki autori nazivaju učenje na višem nivou (Fiol & Lyles, 1985), generativno učenje (Senge, 1990) ili učenje kroz predviđanje (Marquardt, 2002). Ova vrsta učenja podrazumeva dublje razumevanje uzroka problema. Za razumevanje i rešavanje uzroka problema neophodno je preispitivanje osnovnih pretpostavki i vrednosti na kojima su bazirane dosadašnje rutine i funkcionisanje organizacije. To često podrazumeva konflikte, rasprave i protivrečje između pojedinaca, odeljenja i drugih grupa u organizaciji (Argyris & Schon, 1978). Dijalog i istraživanje imaju važnu ulogu u razotkrivanju duboko ukorenjenih pretpostavki i uverenja. Ovo rezultira u promenama ne samo u postojećim pravilima i rutinama, već i promenama u pretpostavkama o misiji i sposobnostima organizacije (Swieringa & Wierdsma, 1992; Garavan, 1997). Ova vrsta učenja se generalno može smatrati preduslovom za kreativno razmišljanje, inovativnost i sposobnost projekcije i pripreme za buduće izazove. Dakle, generativnim učenjem se ne usavršavaju postojeće rutine već se kreiraju potpuno nove, bazirane na novim pretpostavkama o izvorima konkurentske prednosti i pogodnim načinima da se ta prednost ostvari. Većina preduzeća koja primenjuju strategije učeće organizacija nastoje da ostvare više učenja u duplom krugu koje je, u odnosu na učenje u jednom krugu, više verovatno da će dovesti do konkurentske prednosti (Slater & Narver, 1995).

Smatra se da su se početkom 90-tih godina promene u okruženju toliko intenzivirale da su preduzeća postala primorana da primenjuju učenje u duplom krugu na kontinuelnoj osnovi. Od preduzeća se zahteva da budu osposobljena za konstantno generativno učenje i transformaciju. Drugim rečima, moraju da nauče kako da uče. Da bi generativno učenje ili učenje u duplom krugu moglo da se primenjuje u preduzećima ono mora postati rutina i mora se integrisati u strukturu i sisteme preduzeća. Generativno učenje u vidu rutine i njegova stalna primena zahteva izgradnju jednog potpuno novog organizacionog modela. Taj novi organizacioni model naziva se "učeća organizacija".

### 2.2.2 *Proces organizacionog učenja*

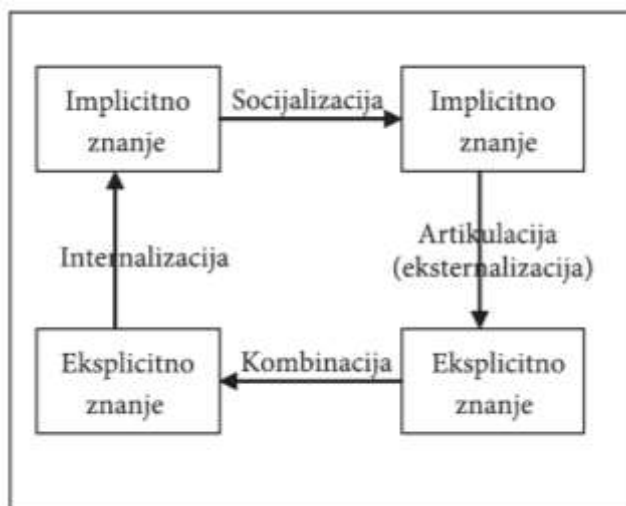
U literature se proces organizacionog učenja najčešće posmatra iz ugla procesuiranja znanja i informacija. Brojni modeli učeće organizacije i organizacionog



učenja bazirani su upravo na povezanosti ovih koncepata sa znanjem i upravljanjem znanjem (DiBella & Nevis, 1998; Garvin, 1993). Tako je organizaciono učenje predstavljeno kao proces koji se sastoji od pribavljanja, širenja i korišćenja znanja u organizaciji kao učećem sistemu (DiBella & Nevis, 1998). Učenje se pretvara u znanje kada omogućava efektivno donošenje odluka i preduzimanje sadašnjih i budućih akcija na radnom mestu.

Jedan od najistaknutijih modela organizacionog učenja ponuđen je od strane Nonake (1994). Kroz ovaj model data je klasifikacija vrsta organizacionog znanja i proces njegovog stvaranja. Nonaka je istakao da turbulentno poslovno okruženje zahteva od organizacija ne samo da efikasno upravljaju znanjem, već i da postanu vešte u stvaranju istog. Za njega učenje predstavlja sredstvo za stvaranje znanja. Na osnovu Polanjijske (1967) definicije znanja, Nonaka pravi razliku između dve vrste znanja: eksplicitnog (objektivno, otvoreno, opipljivo) i tacitnog (subjektivno, skriveno, neopipljivo). Eksplicitno znanje je ono koje je izraženo formalnim i sistematskim jezikom i može se koristiti u formi podataka, naučnih formula, specifikacija, priručnika i sl. Eksplicitno znanje se može lako prenositi, memorisati i transformisati. Tacitno ili implicitno znanje je duboko personalizovano i teško ga je formalizovati i izraziti, zavisi od konteksta u kome je nastalo i teško se prenosi i memoriše. Ono sadrži intuiciju, uverenja, ideje i iskustva koja pojedinac ne ume da izrazi ali koje primenjuje u svom radu. Tacitno znanje je s toga duboko usađeno u aktivnosti, rutine, ideje i vrednosti pojedinca. Tacitno znanje uključuje tehničke i kognitivne elemente. Tehnički elementi tacitnog znanja uključuju lične veštine vezane za zanimanje, često nazivane "know how". Kognitivni elementi tacitnog znanja uključuju uverenja, vrednosti, i mentalne modele koji su specifični za pojedinca i koji mu obezbeđuju određeno razumevanje sveta. Iz tih mentalnih modela proizlazi i veština „know how“, koja čini tehnički deo tacitnog znanja. Artikulacija tacitnog znanja je zapravo ključni način kreiranja novog znanja u organizaciji.

Da bi se organizaciono znanje kreiralo potrebno je da dođe do konverzije jednog oblika znanja u drugi. Taj proces konverzije putem koga se individualno znanje pretvara u organizaciono jeste proces organizacionog učenja. Nonaka (1994) predstavlja ovaj proces kroz četiri toka (slika II-1). On navodi da novo znanje stvaraju samo pojedinci i da je ono po svojoj prirodi nužno tacitno.



**Slika II-1.** SECI proces: četiri načina konverzije znanja (Nonaka, et al., 2002)

Prvi oblik stvaranja organizacionog znanja dešava se kroz proces socijalizacije, gde članovi u organizaciji dele svoja iskustva i viđenje stvari. Tipični primeri jesu mentorstvo ili situacija kada menadžment preduzeća diskutuje sa menadžerima prodaje o situaciji na tržištu nastojeći da reše određeni problem. Socijalizacija se može javiti i na neformalnim sastancima van radnog mesta. Socijalizacija se takođe dešava i izvan granica organizacije. Organizacije često stiču i koriste tacitna znanja kupaca i dobavljača kroz interakciju sa njima (Nonaka, et al., 2002).

Drugi oblik konverzije znanja nastaje kroz eksternalizaciju, gde se tacitno znanje pretvara u eksplicitno kroz dijalog i upotrebu metafora, što omogućava njegovo deljenje i postaje osnova novog znanja. Eksternalizacija nije uvek jednostavan proces jer nema garancija da će zaposleni koji raspolaže velikim tacitnim znanjem imati kompetencije ili biti voljan da ga artikulise u eksplicitno znanje. Proces eksternalizacije, ili artikulacije znanja, dešava se kada, na primer, grupa iskusnih industrijskih dizajnera kroz dijalog i korišćenjem metafora i analogija, kreira koncept i napiše uputstvo ili pravila za razvoj novog proizvoda. Drugi primer može biti lanac kontrole kvaliteta, gde je zaposlenima omogućano da sprovode poboljšanja u procesu proizvodnje kroz artikulisanje tacitnog znanje akumuliranog tokom dugogodišnjeg rada za određenom proizvodnom jedinicom (Nonaka, et al., 2002).

Kombinacija je proces pretvaranja eksplicitnog znanja u složenije i sistematske skupove eksplicitnog znanja. Eksplicitno znanje se prikuplja u organizaciji ili izvan nje i zatim kombinuje, sortira ili obrađuje tako da formira novo znanje. Novo eksplicitno znanje

se potom desiminiše među članovima organizacije. Kreativna upotreba kompjuterizovanih komunikacionih mreža i velikih baza podataka može da olakša ovaj način konverzije znanja. Kada, na primer, kontrolor prikuplja podatke iz čitave organizacije i zajedno ih stavlja u kontekst kako bi sastavio finansijski izveštaj, taj izveštaj predstavlja novo znanje u smislu da sintetiše znanja iz više različitih izvora u jedan kontekst (Nonaka, et al., 2002). Kada se strategijski plan preduzeća operacionalizuje kroz donošenje operativnih planova pojedinih divizija ili sektora, vrši se jedan oblik kombinovanja eksplicitnog znanja. Nakon procesa kombinovanja, eksplicitno znanje postaje, po pravilu, više rasprostranjeno u organizaciji i time dostupnije, jasnije, sistematičnije i praktičnije za upotrebu.

Četvrti tok konverzije znanja nastaje procesom internalizacije u kome se eksplicitno znanje pretvara u tacitno. Osnovni oblik internalizacije je učenje kroz praksu (eng. learning by doing). Eksplicitno znanje, kao što je koncept proizvoda ili proces proizvodnje, mora da bude aktuelizovano kroz aktivnosti i praksu. Treninzi i obuke su takođe načini da se eksplicitno znanje deli u čitavoj organizaciji i pretvara u tacitno znanje pojedinca. Čitajući dokumenata ili priručnike vezane svoj posao i organizaciju i razmišljajući o njima, učesnici obuke mogu internalizovati eksplicitno znanje napisano u tim dokumentima i tako obogatiti svoja tacitna znanja. Kroz praktičnu primenu eksplicitnog znanja zaposleni i menadžeri ga usvajaju kao svoje i ugrađuju u sopstvene mentalne modele i tehnička znanja. Na ovaj način znanje postepeno postaje deo tacitnog znanja zaposlenih, akumulirano na individualnom nivou. Ovo tacitno znanje može zatim pokrenuti novu spiralu stvaranja znanja, kada se deli sa drugima kroz proces socijalizacije. Stvaranje organizacionog znanja je neprestan proces koji počinje na individualnom nivou i koji se kontinuirano nadograđuje i širi, prevazilazeći čak i organizacione granice (Nonaka, et al., 2002).

Kroz proces organizacionog učenja organizacija razvija znanje koje je teško imitirati i koje stvara dodatnu vrednost, što za uzvrat vodi do superiornih organizacionih performansi. Sposobnost organizacije da pribavlja i deli znanje je apsolutno od krucijalnog značaja za zadržavanje pozicije na tržištu ispred konkurenata u pogledu brzine, kvaliteta i inovacija (Nonaka & Takeuchi, 1995). Organizaciono učenje može se smatrati aktivnošću i procesom kojim organizacije vremenom dostižu ideal učeće organizacije (Finger & Brand, 1999).

## 2.3 Konceptualni modeli učeće organizacije

Modeli učeće organizacije identifikuju elemente ili karakteristike koje jedna organizacija treba da usvoji/kreira kako bi postala učeća i ostvarila prednosti koje primena ovog koncepta u poslovanju donosi, a koje se ogledaju kroz poboljšane ukupnih performansi organizacije.

U saglasnosti sa Belom i saradnicima (2002) koji su se zalagali za potrebu da se doprinese koherentnosti i konzistentnosti u istraživanjima u ovoj oblasti, odlučeno je da će istaknuti modeli učeće organizacije u predmetnoj literaturi biti sagledani i da će biti odabran jedan model za potrebe ovog istraživanja, pre nego da se pribegne iskušenju kreiranja još jednog konstrukta za razvoj učeće organizacije. Modeli su prikazani hronološki, od najranijeg do najkasnijeg, kako bi se ilustrovalo teorijski razvoj i preklapanje elemenata između modela. Kriterijumi koji su korišćeni pri odabiru konceptualnog modela učeće organizacije za ovu disertaciju jesu da je model sveobuhvatan, da odražava opšti konsenzus u literaturi i da poseduje razvijen instrument za njegovo merenje. Dodatna prednost data je modelu koji ima empirijsku evaluaciju u prethodnim istraživanjima, tako da se rezultati ovog istraživanja mogu kombinovati sa prethodnim radovima i na taj način doprineti izgradnji temelja konzistentnih empirijskih podataka. Model koji je izabran u saglasnosti sa navedenim kriterijumima jeste model koji su razvili Viktorija Marsik i Karen Votkins (1993; 1996). Njihov prilaz je jedini teoretski okvir koji pokriva sve ideje o konceptu učeće organizacije u postojećoj literaturi.

### 2.3.1 Model učeće organizacije Pitera Sengea

Piter Senge (1990) je popularizovao koncept učeće organizacije i dao izvanredan doprinos razvoju ove ideje objavljivanjem knjige "Peta disciplina", gde opisuje pet karakteristika (disciplina) koje predstavljaju temelj u izgradnji učeće organizacije. Ideje sadržane u Sengeovom modelu nisu nove, već pre predstavljaju integraciju teorija o organizacionom učenju i menadžerskih praksi sa istraživanjima iz područja sistemske dinamike, na kojima on temelji pet disciplina koja se vezuju za učeću organizaciju: sistemsko razmišljanje, mentalni modeli, zajednička vizija, lično majstorstvo i timsko učenje. Senge ističe da je izvrsnost u ovim disciplinama ono što razlikuje učeću od tradicionalne organizacije. Posebno je značajno povezivanje svake od navedenih disciplina sa sistemskim razmišljenjem, koje služi kao podsticaj i sredstvo koje integriše ostale učeće discipline u logičnu celinu. Zbog sve veće kompleksnosti veoma je važno sagledavanje

sistema kao celine. S toga, sistemsko razmišljenje predstavlja najvažniju petu disciplinu. U skladu sa navedenim, učeća organizacija je ona organizacija koja prihvata ovih pet ideja i istovremeno ih primenjuje. Budući da je njihova simultana primena složena, Senge ih naziva "disciplinama", čime podrazumeva da svaki član organizacije treba da im se posvetiti u svom radu. Senge (1990) objašnjava pet disciplina na sledeći način:

1. *Lični majstorstvo* – odnosi se individualno učenje zaposlenih kako bi uvećali svoje lične sposobnosti da ostvaruju rezultate koje najviše žele. Senge tvrdi da organizacije ne uče sve dok njihovi članovi ne počnu da uče. Lično majstorstvo ima dve komponente. Prva jeste cilj tj. personalna vizija, što znači da kod pojedinca mora postojati definisano šta nastoji da postigne; svi članovi organizacije orijentisani su ka konstantnom razjašnjavanju i produbljivanju njihove personalne vizije. To razumevanje pomaže u sprovođenju važnih promena i izbegavanju otpora i konfrontaciji tim promenama. Druga komponenta se odnosi na postojanje prave mere koliko je neko blizu cilja, kako bi svaki pojedinac ostvario individualne rezultate koji poseduju visoku ličnu vrednost. Jaz koji postoji između tačke gde se pojedinac trenutno nalazi i gde želi da bude naziva se "kreativna napetost". Kreativnost rezultira u situaciji kada je pojedinac nezadovoljan trenutnim stanjem toliko da nastoji da ga promeni. Kreativna napetost deluje kao sila koja omogućuje pomak od objektivne stvarnosti prema stvarnosti personalne vizije. Ovo dovodi do procesa kontinualnog unapređenja, što Senge naziva "generativno učenje". Pojedinci koji poseduju lično majstorstvo uče da koriste sposobnost razmišljanja i intuiciju, sistemski razmišljaju i vide povezenost svega što se oko njih nalazi, razumeju kako postupci svakog pojedinca utiču na svet, i kao rezultat, osećaju veću povezanost sa celinom. Upravo ovakav tip pojedinca potreban je na svakom nivou u jednoj organizaciji kako bi organizacija učila. Organizacije uče kroz sinergiju individualnog učenja.
2. *Zajednička vizija* – jeste razvoj jedinstvenog pogleda na budućnost i principa i prakse koji će voditi ka ostvarenju željene slike budućnosti. Na ovaj način izgrađuje se osećaj posvećenosti u grupi. Disciplina zajedničke vizije uključuje postojanje personalne vizije pojedinca. Zajednička vizija proizilazi iz interakcije svih pojedinaca u organizaciji, usklađivanjem individualnih vizija u jednu zavisnu celinu. Dijalog je veoma važan alat u ovoj disciplini. Jednom kada je stvorena, zajednička vizija organizacije postaje pokretačka snaga za promene koja posvećene članove organizacije vodi prema zajedničkom cilju.

3. *Mentalni modeli* – predstavljaju duboko ukorenjene pretpostavke, generalizacije i predstave koje pojedinci imaju o svetu oko sebe. Drugim rečima, mentalni modeli određuju način razmišljanja, a zatim i delovanja. Ponekad su mentalni modeli ograničavajući i disfunkcionalni, pa samim tim, onemogućavaju adaptaciju. U učećoj organizaciji radi se na otkrivanju duboko ukorenjenih mentalnih modela, kako bi se obelodanili nedostaci trenutnih unutrašnjih predstava o funkcionisanju sveta, kao i na njihovom revidiranju na individualnom, timskom i organizacionom nivou. Ukoliko organizacija želi da postane učeća mora omogućiti članovima da osporavaju konvencionalne načine razmišljanja i obrasce ponašanja. Kako bi se dogodilo timsko, odnosno, organizaciono učenje, važno je da pojedinci budu spremni i voljni da iznesu svoja mišljenja i stavove odnosno mentalne modele, suoče ih sa mentalnim modelima kolega, rasprave o mogućim razlikama i tokom rasprave dođu do zajedničke percepcije o tome šta organizacija kao sistem zaista jeste, kako deluje i kakvi su odnosi relevantnih delova. Usklađivanjem perspektiva omogućuje se saradnja pojedinaca i/ili grupa koji pripadaju različitim ali međuzavisnim delovima sistema.
4. *Timsko učenje* – podrazumeva da članovi organizacije rade zajedno kao celina, da zajednički rešavaju probleme i primenjuju rešenja. Učenje se javlja kroz interakciju članova koji razmenjuju znanja, iskustva i stavove, tako da nova znanja mogu da se kreiraju. Timsko učenje razvija veštine kod članova grupa da vide širu sliku izvan individualnih perspektiva. Dijalog i diskusija su dve ključne metode timskog učenja.
5. *Sistemska razmišljanje* – podrazumeva da svaki član organizacije razume svoj posao i način na koji njegov posao utiče na ukupan rezultat rada organizacije. Suština ove discipline jeste sposobnost viđenja celine, uz istovremeno produbljeno sagledavanje interakcije i povezanosti delova sistema, umesto posmatranja sistema kroz direktnu uzročno-posledičnu povezanost. Prema Sengeu učeća organizacija zahteva promenu uma članova organizacije tako da ljudi sebe ne smatraju odvojenim od okruženja već povezanim sa istim, te da na probleme gledaju kao na situacije koje su izazvale njihove vlastite aktivnosti, a ne "neko drugi". Sagledavanjem situacija koje su sami kreirali, zaposleni imaju mogućnost da te situacije promene primenom navedenih disciplina. Sistemska razmišljanje traži ovladavanje svim prethodnim disciplinama.

Peter Senge se u svom radu prvenstveno bavio promenom načina razmišljanja i postizanjem izvrsnosti u organizacijama, bez posebnog isticanja kriterijuma za merenje

uspeha. Za njega, organizacije koje će se izdvajati u budućnosti su one koje otkriju kako da iskoriste posvećenost ljudi i sposobnost da uče na svim nivoima u jednoj organizaciji.

Istraživači ističu da doprinos Sengeovog modela uključuje pojam organizacione kulture koja doprinosi učenju, sistemski pristup donošenju odluka i liderstvo koje usmerava organizacione promene. Prvo, Senge napominje da kultura jedne organizacije može pojačati ili umanjiti aktivnosti vezane za učenje u organizaciji. Jedino ukoliko organizacija vrednuje značaj kontinuiranog učenja, pokušaji integracije učenja sa standardnim operativnim procedurama će dati rezultate. Drugo, Sengeovo sistemsko razmišljanje naglašava da saradnja između različitih odeljenja unutar organizacije može ublažiti slučajne posledice pri donošenju odluka koje bi se pojavile u kasnijim fazama. Treće, Senge tvrdi da lideri u učećoj organizaciji izgrađuju strukturu koja olakšava procese učenja kroz koje može doći do strateških promena.

Kao najveći nedostatak Sengeovog rada navodi se njegov neuspeh da ponudi praktične smernice za organizaciono učenje. Takođe, treba imati na umu da je Sengeova učeća organizacija identifikovana ne samo kao novi tip organizacije, već i kao novi tip liderstva – "deljeno liderstvo". Sengeova učeća organizacija ne doživljava uspeh kao teorija o organizacionom učenju upravo iz razloga što je ona suštinski teorija o liderstvu koja sužava umesto da proširuje ključna istraživanja o učenju, promenama i nosiocima promena u organizacijama (Caldwell, 2012).

### 2.3.2 Model učeće organizacije Pedlera i saradnika

Majkl Pedler, Džon Burgojn i Tomas Bojldejl (1991) su definisali koncept učeće organizacije pod pojmom "učeća kompanija". Predstavili su 11 akcionih imperativa učeće kompanije, zajedno sa dijagnostičkim upitnicima namenjenim praktičarima zainteresovanim za kreiranje učeće organizacije. Oni koriste pojam "učeća kompanija" umesto "učeća organizacija" jer smatraju da time više naglašavaju lične odnose u organizaciji i ukazuju na manju hijerarhiju. Ključna karakteristika modela Pedlera i saradnika jeste integracija funkcija organizacionog dizajna i menadžmenta ljudskih resursa, kako bi se poboljšao kvalitet radnog života i ostvarili viši nivoi organizacionih performansi. Istraživačka osnova za ovaj model nastala je kroz petnaestogodišnji zajednički rad autora na intervjuisanju menadžera i saradnji sa radnim grupama u sledećim organizacijama: Procter & Gamble, British Steel, Workers' Educational Association, Iron & Steel Industry Training Board, i Sheffield Polytechnic Institute. Njihova knjiga "Učeća kompanija" (engl.



*The Learning Company*) pozajmljuje ideje od nekih ranijih pionira iz oblasti kao što je Donald Šon (učeći sistemi), Reg Revans (akciono učenje) i Kris Argiris (organizaciono učenje).

Model učeće organizacije Pedlera i saradnika (1991) sastoji se od sledećih jedanaest elemenata i njihovih povezanih definicija:

1. *Učeći pristup strategiji* – formiranje politike i strategije kompanije, zajedno sa implementacijom, evaluacijom i unapređenjem je smisleno struktuirano kao proces učenja. Eksperimenti malih razmera i povratne sprege ugrađeni su u proces planiranja kako bi se omogućilo kontinuirano poboljšanje u svetlu iskustva.
2. *Participativno kreiranje politika* – svi članovi kompanije imaju priliku da učestvuju, da diskutuju i da doprinesu glavnim odlukama vezanim za politiku kompanije. U kompaniji postoji podsticanje i ohrabrivanje doprinosa i stav da uspešna debata uključuje rad pod tenzijom uzrokovan različitim vrednosti, pozicijama i stavovima.
3. *Informacione tehnologije* – koriste se za informisanje ljudi kroz širenje informacija i različitih formi podataka koje će dovesti do učenja.
4. *Računovodstvo oblikovano da doprinosi učenju* – sistemi za računovodstvo, budžet i izveštavanje su koncipirani tako da doprinose učenju, a time i zadovoljstvu zaposlenih.
5. *Interna saradnja* – obuhvata sve unutrašnje jedinice i odeljenja koja uzajamno deluju u duhu saradnje, a ne konkurencije.
6. *Fleksibilnost nagrađivanja* – alternativni sistemi nagrađivanja se uvede i prati se da li se učesnici ponašaju u saglasnosti sa osnovnim principima poslovanja.
7. *Labava struktura* – departmani i druga razgraničenja, smatraju se privremenom strukturom koja može da se prilagodi kao odgovor na buduće promene. Labave strukture su u skladu sa utvrđenim i dogovorenim potrebama zaposlenih i omogućavaju lični razvoj i eksperimentisanje.
8. *Skeniranje okruženja* – skeniranje vrše od svi članovi koji imaju kontakt sa spoljnim kupcima, klijentima, dobavljačima i ostalim eksternim interesnim grupama. Zaposleni koji rade u neposrednom kontaktu sa spoljnim okruženjem sistematski prikupljaju i dostavljaju informacije u kompaniju, koje se potom prikupljaju i distribuiraju.
9. *Učenje unutar kompanije* – angažovanje u uzajamno korisnim aktivnostima učenja, kao što su zajedničke obuke, istraživanje i razvoj i rotacija posla; učenje od konkurenata i kompanija u drugim industrijama kroz benčmarking praksu.



10. *Klima koja podržava učenje* – menadžeri kao svoj primarni zadatak vide olakšavanje članovima da eksperimentišu i uče iz iskustva, zatim podržavaju vreme potrebno za traženje povratnih informacije i pribavljanje podataka koji će doprineti boljem razumevanju.
11. *Lični razvoj za sve članove* – resursi i mogućnosti za lični razvoj su dostupni svim članovima kompanije, uključujući zaposlene na svim nivoima i eksterne interesne grupe. Uz odgovarajuće usmeravanje, ljudi se podstiču da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i razvoj.

Ovaj model smatra se pionirskim poduhvatom i ima nekoliko prednosti. Prvo, ideja o zaposlenima koji rade neposredno sa spoljnim okruženjem pridaje značaj učenju u organizaciji na svim nivoima, do onih najnižih (Watkins & Marsick, 1993). Kao primer mogu se navesti dostavljači specifične robe u supermarketu koji se raspituju o žalbama njihovih kupaca i razgovaraju sa menadžerima supermarketu o novim proizvodima koje bi oni želeli da vide u budućnosti. Ovo je znatna promena u odnosu na tradicionalni pristup gde menadžeri veruju da su oni inteligencija organizacije i sedište prikupljanja podataka i donošenja odluka. Drugo, model ističe značaj uspostavljanja ad-hoc organizacione strukture poput međufunkcionalnih timova, radnih grupa i upravnih odbora, kako bi se inicirale potrebne promene (Redding & Catalanello, 1994). Treće, model ilustruje potrebu za stvaranjem zdravog nezadovoljstva koje na suptilan način, ali izvesno osporava osnovne pretpostavke na kojima se zasnivaju tradicionalne poslovne politike i prakse (Van der Krogt, 1998). Ovo se može postići pažljivo, izvođenjem malih "poremećaja" u radu koji razbijaju ustaljene rutine i obrasce ponašanja poput održavanja sastanka bez dnevnog reda koji se inače uvek tradicionalno priprema, ili zamenom uloga ključnih lidera kako bi stekli nova shvatanja i perspektive o ostalim delovima kompanije.

Kao kritiku ovog modela Walton (1999) navodi njegovu strukturalnost i utisak "recepta za uspeh" u poređenju sa Sengeovim modelom učeće organizacije. On dalje ističe da Pedler i sradnici (1991) navode čitaoca da veruje da će, ukoliko svi elementi budu na svom mestu, učeća organizacija biti uspešno implementirana. Watkins i Marsick (1997) tvrde da, iako je ovaj model veoma sveobuhvatan, ne uspeva da obezbedi precizan okvir za definisanje konstrukta učeće organizacije. Takođe, navodi se kao kritika i da se jedanaest identifikovanih oblasti konceptualno preklapa i da time ove komponente čine koncept manje korisnim instrumentom za razvoj učeće organizacije (Watkins & Marsick, 1997).

### 2.3.3 Model učeće organizacije Votkinsa i Marsika

Karen Votkins i Viktorija Marsik (1993; 1996) su u svojoj knjizi “*Modelovanje učeće organizacije*” (engl. *Sculpturing the Learning Organization*) predstavile šest dimenzija ili akcionih imperativa u cilju identifikacije prakse koja podstiče procese učenja i pravljenja planova za uklanjanje prepreka koje sprečavaju ili ometaju organizaciono učenje. Autorke su naknadno revidirali svoj model dodajući sedmi akcioni imperativ koji se odnosi na liderstvo u procesu učenja (Watkins & Marsick, 1997). One su navele da razlog revidiranja njihovog originalnog modela nije bio u davanju još predloga za poboljšanje organizacionog učenja, već je rezultat analize karakteristika, kvaliteta i napora učećih organizacija u nastajanju, koja će pomoći da se podesi pravac i razvije praksa za izgradnju učeće organizacije. Votkins i Marsik su se, u skladu sa svojim ličnim profesijama kao edukatori a ne menadžeri, fokusirale na strategije usmerene na zaposlene više nego na pitanja koja se tiču organizacionih strategija, moći u organizaciji, ili organizacione strukture. Istraživačka baza za ovaj model sastoji se od detaljnih studija slučaja sprovedenih u sledećim kompanijama: General Electric, IBM, Air Products and Chemicals, Whirlpool, Coopers & Lybrand, Tel-Labs Inc. i Johnsonville Foods; dok pregled literature obuhvata dvanaest prethodnih istraživačkih studija koje se bave srodnim temama kao što su kolektivno učenje, timski učenje, učenje kroz akciju i refleksiju, razvoj zaposlenih, neformalno i incidentalno učenje, kao i olakšavanje učenja na radnom mestu.

Model učeće organizacije Votkinsa i Marsika (1997) sastoji od sledećih sedam akcionih/učećih imperativa:

1. *Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje* – učenje je ugrađeno u rad, tako da zaposleni uče na radnom mestu (engl. *on the job learning*); obezbeđene su mogućnosti za kontinuiranu edukaciju i razvoj.
2. *Promovisanje istraživanja i dijaloga* – zaposleni stiču veštine rasuđivanja koje im omogućavaju da izraze svoje mišljenje; imaju sposobnost da slušaju i prosuđuju stavove drugih; organizaciona kultura podržava ispitivanja, eksperimentisanje i pružanje povratnih informacija.
3. *Podsticanje saradnje i timskog učenja* – posao je dizajniran tako da se obavlja kroz rad u grupama, gde se članovi grupe upoznaju sa različitim načinima razmišljenja; od grupa se očekuje da uče zajedno i da saraduju; organizaciona kultura vrednuje i nagrađuje saradnju.

4. *Ugrađeni sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog* – sistemi visoke i niske tehnologije za deljenje znanja su razvijeni i koriste se u radu; zaposleni imaju slobodan pristup akumuliranim znanjima organizacije; sistemi se održavaju.
5. *Ovlašćivanje članova organizacija u pravcu zajedničke vizije* – zaposleni su uključeni u kreiranje, posredovanje i sprovođenje zajedničke vizije; odgovornost počiva na onima koji su uključeni u proces donošenja odluka, tako da su zaposleni motivisani da uče ono za šta su odgovorni.
6. *Povezivanje organizacije sa okruženjem* – zaposlenima je omogućeno da sagledaju efekte i značaj njihovog rada za celu organizaciju; zaposleni skeniraju okruženje i koriste dobijene informacije kako bi prilagodili načine rada; organizacija je povezana sa zajednicom i svim interesnim grupama.
7. *Strateško liderstvo koje podržava učenje* – lideri oblikuju, podstiču i podržavaju učenje; lideri strateški koriste učenje za poslovne rezultate.

Detaljan prikaz ovog modela dat je u odeljku 2.4 ovog poglavlja, uključujući i razvoj validnog istraživačkog instrumenta koji meri svaku od sedam dimenzija, odnosno, gradivnih blokova učeće organizacije.

#### 2.3.4 Model učeće organizacije Dibela i Nevisa

Entoni Dibela i Edvin Nevis (1998) doprineli su literaturi o učećoj organizaciji kroz predlaganje modela koji objedinjuje ideje i stavove o ovoj temi iz sledeće tri perspektive: normativne, razvojne i perspektive sposobnosti za učenje. Na primer, u okviru normativne perspektive, neki autori navode da se učenje odvija samo pod posebnim uslovima (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993; Pedler, et al., 1991). Razvojna perspektiva naglašava potrebu organizacija da se razvijaju ili napreduju kroz niz različitih faza (npr. Argiris & Schon, 1978). Poslednja, perspektiva sposobnosti, podrazumeva da je učenje svojstvo svih organizacija ali da ne postoji jedan najbolji način kako organizacije uče (npr. Stata, 1989).

Dibela i Nevis (1998) navode da je njihov model nastao na osnovu opsežnog pregleda literature o organizacionom učenju, rezultata sprovedenih istraživanja u sedam američkih i evropskih kompanija i iskustava u poslovanju dvadeset pet najboljih američkih kompanija koje su se našle na listi "Fortune 500". Oni navode da je glavni cilj izgradnje organizacione sposobnosti za učenje održanje ili poboljšanje timskih i organizacionih performansi. Performanse su definisane u kontekstu poslovnih rezultata (profitabilnost,

prinos na kapital, tržišno učešće) i društvenih ishoda (kvalitet radnog života, tehnološke inovacije, poboljšani živoni standard).

Model učeće organizacije Dibela i Nevisa (1998) sastoji se od sledećih deset elemenata koji olakšavaju procese prikupljanja, širenja i upotrebe znanja:

1. *Skeniranje* – zaposleni prikupljaju informacije o stanju i praksama van svoje poslovne jedinice; oni tragaju za informacije o eksternom okruženju.
2. *Jaz u performansama* – zajednička percepcija jaza između sadašnjih i željenih performansi.
3. *Fokus na merenju* – znatan napor utrošen je na definisanje i merenje ključnih faktora. Diskutovanje o načinu merenja smatra se učećom aktivnosti.
4. *Organizaciona radoznalost* – zainteresovanost za uslove i prakse u poslovanju; interesovanje za kreativne ideje i nove tehnologije; podrška eksperimentisanju.
5. *Klima otvorenosti* – članovi organizacije komuniciraju otvoreno; problemi, greške i naučene lekcije se dele.
6. *Kontinuirana edukacija* – organizacija je posvećena obezbeđivanju kvalitetnih resursa za učenje.
7. *Operativna raznovrsnost* – članovi organizacije vrednuju različite metode, procedure i cene raznolikost.
8. *Pobornici novih ideja* – nove ideje i metode mogu biti iznete od strane zaposlenih na svim organizacionim nivoima; postoji mnogo pobornika.
9. *Liderstvo koje podržava učenje* – lideri su lično i aktivno uključeni u inicijative vezane za učenje i u kreiranje i održavanje okruženja za učenje.
10. *Sistemska perspektiva* – prepoznavanje međuzavisnosti organizacionih jedinica i grupa; shvatanje kašnjenja između aktivnosti i njihovih rezultata.

Prema ovom modelu, perspektiva sposobnosti učenja je idealan okvir za sagledavanje učenja u većini organizacija. S obzirom da ne postoji jedinstven način za organizaciju da se uključi u aktivnosti učenja, sveobuhvatan značaj se daje individualnom, timskom i organizacionom nivou učenja. Ipak, autori navode kao primarni cilj organizacionog učenja poboljšanje timskih ili organizacionih performansi, priznavajući potencijalni doprinos i vrednost svakog pojedinca unutar jedne organizacije. Autori daju ovakvu izjavu bez opisivanja kako jedan nivo učenja utiče na ishode drugog. Drugim rečima, ako je primarni ishod učenja poboljšanje organizacionih performansi, onda se

postavlja pitanje zašto bi menadžeri jedne organizacije trošili i tako ograničene resurse na razvoj svakog zaposlenog?

### 2.3.5 Garvinov model učeće organizacije

Dejvid Garvin (2000) je isticao da većina modela učeće organizacija nije uspostavila snažnu vezu između teoretskog okvira i praktične primene modela, što je, smatrao je on, bilo od interesa za menadžere i rukovodioce organizacija. Iz tog razloga Garvin u svom modelu nastoji da prevede teoriju o učenju u konkretnu raspravu o politikama, programima i procedurama koji su neophodni za uspešno uspostavljanje učeće organizacije. Istraživačka baza za ovaj model potiče iz obimnih studija slučaja koje su obuhvatale intervju, posmatranja i preglede internih dokumenata, sprovedenih u sledećih šest organizacija: Xerox, General Electric, L.L. Bean, United States Army, Timken i Allegheny-Ludlum Steel.

Garvinov (2000) model učeće organizacije sastoji se od sledećih pet elemenata i njihovih povezanih definicija:

1. *Uspostavljanje podsticajnog okruženja za učenje* – priznavanje i prihvatanje različitih mišljenja i stavova; obezbeđivanje blagovremenih i otvorenih povratnih informacija; traganje za novim načinima razmišljanja i neiskorišćenim izvorima informacija; i prihvatanje grešaka i povremenih propusta kao cena poboljšanja.
2. *Prikupljanje inteligencije* – prikupljanje podataka putem pretraga, istraživanja i posmatranja. Pretraga obuhvata analizu i istraživanje javnih izvora i dokumenata. Istraživanje uključuje formiranje i propitivanje pronicljivih pitanja kroz intervju i ankete. Posmatranje se bazira na direktnom kontaktu sa korisnicima; primarne veštine su pažljivo posmatranje i slušanje.
3. *Učenje iz iskustava* – učenje iz ponavljanja i izlaganja određenoj situaciji. Ponavljanje osigurava da se tokom vremena isti zadaci počnu obavljati efikasnije; proces kojim se razmatraju uspesi i neuspesi. Izlaganje novoj situaciji obezbeđuje da se novi talenati razvijaju kroz istraživanje nepoznatog okruženja ili kroz pretpostavke o novim odgovornostima.
4. *Pružanje mogućnosti za eksperimentisanje* – eksperimentisanje kroz istraživanje i testiranje hipoteza u cilju razvoja i unapređenja novih proizvoda i usluga.
5. *Razvoj lidera koji podržavaju učenje* – organizaciono učenje je pod jakim uticajem ponašanja lidera i s toga su lideri odgovorni za tri osnovna zadatka (Garvin, 2008).

Prvo, lideri stvaraju mogućnosti za učenje kreiranjem infrastrukture i događaja koji podstiču neophodne aktivnosti. Drugo, lideri podstiču poželjne norme i pravila ponašanja i angažovanja. Treće, lideri moraju lično da vode proces diskusije, oblikuju debatu, postavljaju pitanja i pažljivo slušaju i pružaju povratne informacije i zaključke.

Garvinov model pruža sveobuhvatno objašnjenje tri tipa organizacionog učenja koristeći kognitivnu perspektivu: prikupljanje inteligencije, učenje iz prošlih iskustava i pružanje mogućnosti za eksperimentisanje. Međutim, drugi autori su insistirali na uključivanju više perspektiva prilikom nastojanja da se objasne ciljevi i uticaj učeće organizacije (Watkins & Marsick, 1993). Na primer, bihevioralna perspektiva učenja fokusira se na individualno učenje koje proizilazi iz prilagođavanja promenljivim uslovima i postizanja ciljeva performansi (Redding, 1997). Pored toga, humanistička perspektiva učenja fokusira se na transformativnu moć personalnih odnosa i ličnih emocija u okviru ukupnog domena individualnog i timskog učenja (Kofman & Senge, 1995).

### 2.3.6 *Markuardov model učeće organizacije*

Markuardov sveobuhvatni sistemski modela učeće organizacije nastao je kao rezultat opsežnog pregleda literature i autorove direktne saradnje sa preko 100 organizacija koje su nastojale da uvedu praksu učeće organizacije (Marquardt, 2002). Markuard je tvrdio da je problem prethodnih modela učeće organizacije fokusiranost na jedan atribut kao što je timsko učenje, komunikacioni sistemi, organizaciona struktura ili povećanje primene istraživačkih i razvojnih aktivnosti. Pored toga, on je smatrao da se većina zagovornika koncepta učeće organizacija previše oslanjaju na inicijative organizacionog razvoja kao što je menadžment ukupnog kvaliteta, reinženjering poslovnih procesa, upravljanje promenama ili uključenost zaposlenih u stvaranju i održavanju organizacionog učenja.

Model učeće organizacije Markuarda (2002) sastoji se od sledećih pet podsistema i njihovih povezanih definicija:

1. *Dinamika učenja* – sadrži tri različita ali međusobno povezana nivoa učenja (individualni, grupni i organizacioni) i tri vrste učenja koje su od ključnog značaja za organizaciono učenje (adaptivno učenje, učenje kroz predviđanje i akciono učenje).
2. *Organizaciona transformacija* – sastoji se od četiri dimenzije (vizija, kultura, strategija, struktura) koje treba da budu transformisane ili održavane tako da omoguće podjednako fokusiranje na učenje i razvoj, kao i na rad i produktivnost.

3. *Ovlašćivanje ljudi* – obuhvata šest interesnih grupa (zaposleni, lideri, kupci, poslovni partneri, dobavljači/prodavaci, grupe u zajednici) koje moraju biti ovlašćene i kojima mora biti omogućeno da međusobno uče i da dele naučeno.
4. *Upravljanje znanjem* – upravljanje stečenim i generisanim znanjem organizacije kroz sledećih šest različitih faza: prikupljanje, stvaranje, skladištenje, analiza, širenje i primena.
5. *Tehnološka podrška za učenje* – upotreba računarskih tehnologija za a) kreiranje i održavanje sistema za upravljanje znanjem u okviru organizacije i b) isporuku programa za učenje sa povećanom pažnjom na brzinu i kvalitet.

Kako bi detaljno obrazložio svaku od glavnih dimenzija učenja u organizacijama, Markuard koristi sledeću sveobuhvatnu sistemsku perspektivu: organizacionu strukturu, ljude, znanje i tehnologiju. Povrh ove četiri komponente, autor primenjuje podsistem za učenje koji obuhvata pet veština učenja (uglavnom preuzetih od Sengea) i tri tipa učenja (adaptivno učenje, učenje kroz predviđanje i akciono učenje) od kojih se svaki tip, po navedenom redosledu, odnosi na odgovarajući vremenski okvir (prošlost, budućnost i sadašnjost). Kao prva zamerka ovom modelu navodi se da, iako se ovaj pristup bavi ljudima, znanjem, strukturom i tehnologijom, odaje sliku veštačke primene kada je reč o strukturi i tehnologiji. S obzirom da se autor u velikoj meri oslanja na Sengea u pogledu unapređenja ključnih veština učenja, mentalnih modela ljudi i ličnog majstorstva, ovaj pristup deluju da ima malo veze sa učenjem putem internet i sistemima za upravljanje znanjem istaknutim u tehnološkoj komponenti. Drugo, kao prilog modelu autor dostavlja instrument pod nazivom „*Profil učeće organizacije*“ (engl. *The Learning Organization Profile*). Ovaj instrument sastoji se od 50 stavki i kreiran je za kvantitativno merenje svake od dimenzija modela u različitim organizacijama. Instrument se, međutim, odnosi isključivo na organizacioni nivo učenja i ne postoji validacija njegovih psihometrijskih karakteristika.

### 2.3.7 Rezime modela učeće organizacije

Prikazani modeli učeće organizacije predstavljani su hronološki radi lakšeg ilustrovanja ključnih elemenata koji su se održali i bivali prilagođeni iz jednog modela u drugi, naredni model. Ponekad je teško pratiti održavanje ili razvoj sličnih elemenata učeće organizacije zbog različite terminologije koja se koristi ili sinteze nekoliko elemenata u jedan naziv ili oznaku. Na primer, Sengeov (1990) koncept "lično majstorstvo" pojavljuje



se u drugim modelima i odnosi se na "posvećenost pojedinaca učenju" (DiBella & Nevis, 1998) ili "prilike za lični razvoj svih zaposlenih" (Pedler, et al., 1991). Slično, Sengeov koncept "sistemske razmišljanje" se prvobitno odnosio na međuzavisnost funkcija koje posluju u okviru jednog organizacionog sistema. U kasnijim modelima, sistemsko razmišljanje se odnosi na kompleksne veze između organizacije i njenog spoljašnjeg okruženja (DiBella & Nevis, 1998; Watkins & Marsick, 1993). Tabela II-3 prikazuje sve modele uključene u ovom pregledu i njihove odgovarajuće ključne elemente.

Nakon razmatranja svih elemenata učeće organizacije, navedenih u tabeli II-3, mogu se izvući neki značajni zaključci. Elementi učeće organizacije koje većina autora ističe jesu: lično majstorstvo/kontinuirano individualno učenje, klima koja podržava učenje i uključenost liderstva. Elementi koji su bili jedinstveni i pomenuti od strane samo jednog autora su: elektronsko učenje, individualne nagrade za učenje i analiza razlika u performansama. Pet elemenata iz Sengeovog modela učeće organizacije integrisani su u većinu kasnijih modela. Kada je reč o broju elemenata u svakom od modela, taj broj je u rasponu od pet (Senge, 1990; Marquardt, 2002) do jedanaest (Pedler, et al., 1991). Velika razlika u broju elementa je najverovatnije rezultat različite terminologije koja se koristi ili sinteze nekoliko komponenti u jedan element. Na primer, model Markuarda sadrži najveći broj komponenti u odnosu na bilo koji drugi model učeće organizacije, ali su te komponente, zapravo, spojene u pet ključnih elemenata. Model Votkinsa i Marsika nalazi se odmah posle modela Markuarda po broju komponenti koje sadrži, a u elementu/dimenziji "sistemi za sticanje i deljenje znanja" obuhvaćen je veći deo tehnološki podržanih sistema za učenje predstavljenih u modelu Markuarda. Čini se da je kod većine modela učeće organizacije zapravo u pitanju bio pokušaj da se predstavi broj elemenata sa kojima se može upravljati i koji su tesno povezani jedni sa drugima. Votkins i Marsik (1993; 1996; 1997) primenjuju relativno koncizan pristup u predstavljanju sedam akcionih imperativa učeće organizacije. Važno je napomenuti da njihov model sadrži „najbolje od najboljih“ birajući elemente koji su usaglašeni sa elementima iz prethodnih modela koji su potvrđeni od strane bar dva naredna modela: (1) sistemsko razmišljanje – u saglasnosti sa elementima iz Sengeovog modela (1990), (2) sveobuhvatna perspektiva učenja – prema elementima iz modela Pedler i saradnika (1991) i (3) liderska praksa koja podržava učenje – u saglasnosti sa elementima iz Garvinovog modela (1993).



**Tabela II-3. Modeli učeće organizacije i njihovi ključni elementi**

Elementi modela učeće organizacija	Senge	Pedler	Votkins i Marsik	Dibela i Nevis	Garvin	Markuard
Lično majstorstvo/Kontinuirano učenje pojedinaca						
Mentalni modeli/Preispitivanje pretpostavki						
Zajednička vizija i Strategije						
Timsko učenje						
Sistemske razmišljanje/Povezanost sa okruženjem						
Participativno donošenje politika						
Informacione tehnologije i Deljenje informacija						
Nagrađivanje za učenje						
Organizaciona struktura koja podržava učenje						
Skeniranje okruženja						
Pozitivna klima koja podstiče učenje						
Sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog						
Otvoreni dijalog						
Učenje kroz predviđanje						
Akciono učenje						
Adaptivno učenje						
Podsticanje učenja kako da se uči						
Analiza jaza u performansama						
Operativna raznovrsnost i Eksperimentisanje						
Uključenost menadžera i liderstva						
Elektronsko učenje						

U sveobuhvatnom pregledu literature o učećim organizacijama, Ortenblad (2002) razvija tipologiju ideje o učećoj organizaciji, gde navodi da postoje četiri shvatanja koncepta učeće organizacija. Prvo je *stara perspektiva učeće organizacije*, koja se fokusira na čuvanje znanja u organizacionom umu/memoriji. Učenje se posmatra kao primena znanja na različitim nivoima. Drugo je *perspektiva učenja na poslu*, koja vidi učeću organizaciju kao organizaciju gde pojedinci uče na radnom mestu. Treće shvatanje je *perspektiva klime koje podržava učenje*, koje vidi učeću organizaciju kao onu koja olakšava učenje svojih zaposlenih. Četvrto je *perspektiva strukture koja podržava učenje*, koja shvata učeću organizaciju kao fleksibilni entitet. Među dvanaest perspektiva učeće organizacije procenjenih od strane Ortenblada, pristup Vatkina i Marsick je jedini teoretski okvir koji pokriva sva četiri shvatanja ideje o učećoj organizaciji u literaturi. Čini se da je model Vatkina i Marsika najviše konzistentnim sa onim što se u realnošću zahteva od organizacija koje teže da postanu učeće organizacije.

Na osnovu pregleda ključnih modela učeće organizacije dostupnih u predmetnoj literaturi, njihove detaljne analize i u saglasnosti sa kriterijumima za odabir modela koji su opisani na početku odeljka 2.3, odlučeno je da model Vatkina i Marsika bude izabran i usvojen kao deo konceptualnog i istraživačkog okvira ove istraživačke studije. Detaljan prikaz modela dat je u nastavku.

## **2.4 Sedam dimenzija učeće organizacije**

Ovaj odeljak opisuje originalni okvir i svaku od sedam dimenzija ili sedam učećih imperativa u modelu učeće organizacije Vatkina i Marsika (1993; 1996; 1997).

Vatkins i Marsik objašnjavaju da svaka učeća organizacija izgleda drugačije, međutim, ističu da u velikoj meri organizacije koje se smatraju učećim dele sledeće karakteristike:

- Lideri modeluju preuzimanje rizika i eksperimentisanje
- Decentralizovano donošenje odluka i ovlašćivanje zaposlenih
- Posedovanje skupa veština i revizija kapaciteta za učenje
- Sistemi za deljenje znanja i njihovo korišćenje u poslovanju
- Nagrade i strukture koje podstiču inicijative zaposlenih
- Razmatranje dugoročnih posledica i uticaja na rad drugih

- Rad međufunkcionalnih radnih timova
- Mogućnosti da se uči iz iskustva svakodnevno
- Kultura pružanja povratnih informacija i otvorenost.

Dalje autori modela definišu učeću organizaciju kao „onu koja kontinuirano uči i transformiše sebe. . . . Učenje je stalan, strateški korišćen proces - integrisan u rad i paralelan sa radom“ (Watkins & Marsick, 1993, p. 8). Učenje rezultira u promenama u znanju, uverenjima i ponašanjima. Takođe, učenje uvećava organizacioni kapacitet za inovacije i rast. Učeća organizacija koristi ugrađene sisteme za prikupljanje i deljenje naučenog (Watkins & Marsick, 1993). Svi njeni članovi implementiraju stečena znanja kako bi zajednički menjali način na koji organizacija odgovara na izazove.

Okvir učeće organizacije Votkinsa i Marsika integriše dve osnovne organizacione komponente: ljude, koji čine organizaciju, i strukturu, koju organizacija kreira (Yang, 2003). Ove organizacione komponente se takođe smatraju interaktivnim komponentama organizacionih promena i organizacionog razvoja (Yang, et al., 2004). Votkins i Marsick navode da izgradnja učeće organizacije mora početi od zaposlenih, a zatim se prelazi na razmatranje strukture. Tri ključna aspekta se ističu u modelu: (1) kontinuirano učenje, na svim nivoima (2) u cilju kreiranja i upravljanja znanjem, koje (3) vodi do poboljšanja performansi organizacije, što se u krajnjem ishodu očitava kroz promene u finansijskoj imovini i nefinansijskom intelektualnom kapitalu (Ellinger, et al., 2002; Yang, et al., 2004).

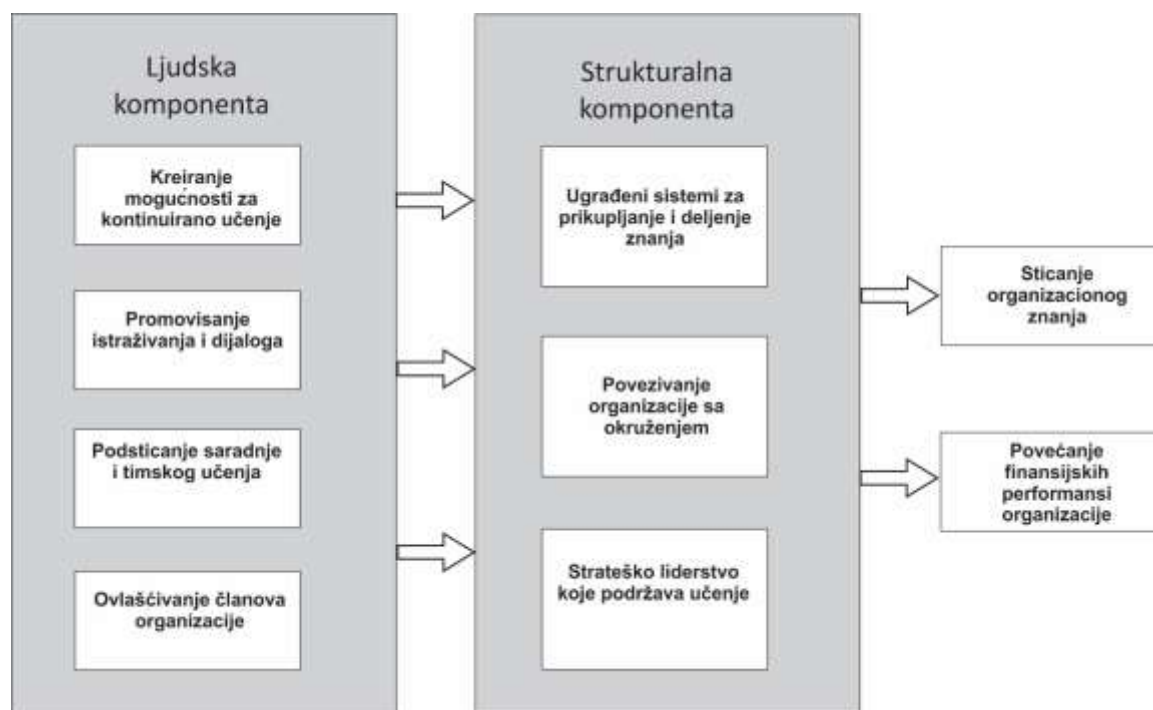
Autori modela ističu sedam akcionih imperativa kao osnovne gradivne blokove kulture koja transformiše organizacije u učeće:

1. Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje
2. Promovisanje istraživanja i dijaloga
3. Podsticanje saradnje i timskog učenja
4. Ovlašćivanje članova organizacije u pravcu zajedničke vizije
5. Ugrađeni sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog
6. Povezivanje organizacije sa okruženjem
7. Strateško liderstvo koje podržava učenje.

Votkins i Marsick tvrde da se organizaciono učenje odigrava na tri nivoa. Prvi je individualni nivo, koji se sastoji od dve dimenzije organizacionog učenja: kontinuirano

učenje i dijalog i istraživanje. Drugi je nivo tima ili grupe, koji se ogleda u timskom učenju i saradnji. Treći je organizacioni nivo, koji ima četiri dimenzije organizacionog učenja: ugrađene sisteme, povezanost organizacije, ovlašćivanje i liderstvo koje podržava učenje. Ova tri nivoa mogu se dalje smatrati da pripadaju jednoj od dve komponente u Votkinsovom i Marsikovom modelu učeće organizacije. Na strukturalnom nivou aktivnosti učenja mogu da posluže kao funkcija za filtriranja i uključivanja individualnog i timskog učenje u misiju ili efektivnost organizacije.

Model učeće organizacije predstavljen je na slici II-2. Sedam dimenzija u modelu pokrivaju dve pomenute organizacione komponente: ljude i strukturu. U nastavku odeljka biće dato detaljnije pojašnjenje svake od dimenzija.



*Slika II – 2. Konceptualni okvir učeće organizacije (Yang, et al., 2004)*

### ***Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje***

U osnovi učeće organizacije se nalazi potreban kapacitet za kontinuirano učenje. Rezultat kontinuiranog učenja su inovacije, koje se nalaze u srži produktivnosti. Polazna tačka za kontinuirano učenje i inovacije je najčešće specifičan problem ili izazov na poslu. Učenje je, dakle, ugrađeno u sam rad. Ljudi mogu da uče bez da obraćaju puno pažnje na to šta uče. Međutim, da bi se povećala korist od učenja na radnom mestu, ljudi moraju da postanu svesni onoga što uče. Zaposleni uče mnogo efektivnije kroz proces ispitivanja,

promišljanja i dobijanja povratnih informacija, čime je omogućeno izvlačanje dubljeg razumevanje iz ovih inače svakodnevnih aktivnosti.

Sveobuhvatniji opis kontinuiranog učenja uključuje: povezivanje učenja sa poslovnim inicijativama i organizacionim promenama; razvoj podrške za učenje od viših menadžera; uključivanje linijskih menadžera u inicijativu za učenje; dugoročni prikaz implementacije; prevođenje učenja iz iskustva u jednostavne modele i alate koji mogu u potpunosti da budu shvaćeni od strane svih članova organizacije; i promena načina na koji se učenje desiminiše bazirano na principima kontinuiranog učenja.

Principi kontinuiranog učenja podrazumevaju:

- Da je učenje svakodnevni deo posla i da je ugrađeno u rutinske zadatke.
- Od zaposlenih se očekuje da nauče veštine ne samo vezane za svoj spostveni posao već i veštine vezane za poslove drugih u okviru svoje radne grupe.
- Od zaposlenih se očekuje da podučavaju svoje saradnike, kao i da uče od njih.

Ukratko, celo radno okruženje je usmereno ka učenju novih veština i podršci istog.

Pristup kontinuiranom učenju uključuje, na primer, učenje za radnim mestom i korišćenje različitih medija (računar, televizor, radio, knjige, žurnali); interne i eksterne poslovne mreže; koučing povezan sa ličnim i profesionalnim razvojem; učenje na poslu koje obuhvata izazovne radne zadatke, mentorstvo, nove radne uloge, učešće u radnim timovima i specijalnim projektima; pohađanje predavanja, učešće na konferencijama; formalni programi obuke.

Da bi kontinuirano učenje bilo uspešno nije dovoljno da se zaposleni prilagođavaju; priroda samog posla mora da se menja. Zaposleni po prirodi nastoje da budu aktivni, da traže rešenja problema, uče, tragaju za većim razumevanjem, jednom rečju, da promovišu učenje. Međutim, menjanje prirode posla, tako da posao bude raznolik, nezavistan, vredan truda i da zaposleni primaju redovne povratne informacije o svom radu, je neophodno kako bi zaposleni suštinski bili motivisani da kontinuirano uče. Dakle, kontinuirano učenje zahteva da zaposleni budu spremni da se menjaju, prilagođavaju, razvijaju i preuzimaju odgovornost za donošenje odluka vezanih za posao. A kontinuirano učenje treba da proizilazi iz samog posla. Kontinuirano učenje je osnova učeće organizacije.

### ***Promovisanje istraživanja i dijaloga***

Vežu između individualnog i timskog učenja čini istraživački duh. Autori modela navode da istraživanje, u smislu traganja i ispitivanja baziranog na otvorenosti i radoznalosti, omogućava da se izgradi most između ljudi koji rade na rešavanju istih problema i da se stvore uslovi za dijalog. Istraživanje je dijalog u kojem ljudi kroz razgovor međusobno istražuju ideje i potencijalne aktivnosti. Razgovor odražava način na koji pojedinci razmišljaju i ključ je za učenje kroz međusobnu interakciju. Pored toga, razgovor je od suštinskog značaja za timove na višim nivoima menadžmenta. Dijaloga između članova zahteva radoznalost bez pretpostavki i predrasuda i otvorenu komunikaciju – pojedinac treba otvoreno da iznese ono što ima na umu, zatim da pita da li druga strana ima isto viđenje stvari, potom treba da sluša odgovore koje dobija od drugih i da razume logiku rasuđivanja u tim odgovorima i na kraju da bude otvoren za nova, tuđa gledišta. Kada članovi organizacije rasuđivanje, koje je implicitno u njihovom razmišljanju, učine eksplicitnim i zamole druge da urade istu stvar, svaka strana u razgovoru ima mogućnost da uči nove stvari. Istraživanje uključuje ispitivanje koje istovremeno, na suptilan način, dovodi u pitanje pretpostavke pojedinca. Istraživanje se može desiti jedino ukoliko u organizaciji vlada klima gde je zaposlenima omogućeno da uče iz grešaka koje se prihvataju kao deo procesa postizanja visokih performansi. Istraživanje počinje sa pojedincima, ali veštine ispitivanja takođe postavljaju temelj za timsko i organizaciono učenje.

### ***Podsticanje saradnje i timskog učenja***

Kada pojedinci uče, oni ne moraju da dele svoja shvatanja, ili pak ako ih dele, ta shvatanja ne moraju biti korišćeni od strane organizacije. Kada tim usvaja neku novu ideju, članovi tima podstiču jedni druge na razmišljanje i šire ove ideje brže i dalje kroz organizaciju. Tim je mehanizam kroz koji različite ideje mogu biti okupljene i suočene – ideje koje bi inače ostale u glavama pojedinaca i ne bi bile povezane zajedno u neku novu celinu. Da bi se osigurao uspeh timskog učenja neophodno je da se o učenju razmišlja kao o društvenoj aktivnosti više nego kao o aktivnosti pojedinca.

Timsko učenje se povećava kada timovi uče veštine definisanja, redefinisavanja, eksperimentisanja, uklanjanja razgraničenja i integrisanja novih perspektiva. Ovih pet procesa nalazi se u srcu timskog učenja. Procesi timskog učenja, opisani u nastavku, zahtevaju integrisano razmišljanje i delovanje:

- *Definisanje.* Definisanje je polazna percepcija situacije, problema, osobe ili objekta bazirana na pređašnjem razumevanju, iskustvu i aktuelnim inputima.
- *Redefinisanje.* Redefinisanje je proces transformisanja polazne percepcije u novo razumevanje ili logički okvir. Timovi redefinišu ideje o načinu kako treba da rade, ulogama koje treba da preuzmu i zajedničkom cilju svog rada. Timovi koji ne rade na redefinisanoj završavaju sa gomilom individualnih percepcija pre nego sa jasno dogovorenim slaganjem oko postojećih razlika.
- *Integrisanje perspektiva.* Timsko učenje zahteva integrisanje novih perspektiva, prikupljenih kroz interakciju sa drugima. Nove perspektive se razmatraju i potom ili odbijaju, ili zamenjuju postojeće perspektive, ili integrišu na neki način sa postojećim značenjima stvari, ili se koriste za kreiranje potpuno novog načina razumevanja stvari. Dakle, divergentna mišljenja se sintetišu i vidljivi sukobi rešavaju, ali ne putem kompromisa ili pribegavanja pravilu većine. Često se dešava u timu da većina pojedinaca ne traga istinski za novim perspektivama i idejama kada radi sa drugima, već češće poredi i traži potvrdu za svoja lična uverenja i mišljenja. Tek pravim slušanjem, razjašnjavanjem i integriranjem novih perspektiva u svoja razmišljanja pojedinci uče i sposobni su za zajednički rad.
- *Eksperimentisanje.* Eksperimentisanje je aktivnost koja se preuzima kako bi se testirala neka hipoteza ili neki potez, ili da bi se otkrilo nešto novo. Eksperimentisanje može biti usmereno na naučna pitanja (npr. tehničko osoblje radi u timovima na kompletnoj modernizaciji fabrike u kratkom vremenskom roku), tehničke probleme (npr., timovi putem pokušaja i pogrešaka rade na otkrivanju načina da se efikasno popravi oprema ili da se unaprede kompjuterski generisani finansijski izveštaji) i društvena pitanja (npr. testiranje novih radnih uloga u samousmerenim radnim timovima).
- *Uklanjanje razgraničenja.* Interne granice se mogu zamisliti kao nevidljive linije koje razdvajaju osobu od osobe, tim od tima i tim od organizacije. Smanjenje razgraničenja unutar organizacije se dešava kada dva ili više pojedinca i/ili tima komuniciraju - kada saraduju kako bi realizovali nešto, pitaju za pomoć ili aktivno slušaju mišljenja drugih.

Pomenuti procesi neophodni su za ostvarivanje saradnje. Pored toga, decentralizacija obezbeđuje strukturu za saradnju, ali je takođe neophodno da ljudi promene stare načine rada bazirane na individualnom radu i da organizacija vrednuje ove promene. Prednosti saradnje povezane su sa timskim razmišljanjem koje izgrađuje novi organizacioni kapacitet.

Različiti grupni i organizacioni uslovi imaju uticaj na timsko učenje i određuju da li će timsko učenje postati organizaciono učenje. Na timskom nivou to su sledeći faktori:

- *Vrednovanje timskog rada.* Ovaj faktor se odnosi na otvorenost tima prema različitim pogledima i idejama, stepen vrednovanja timskog rada u odnosu na pojedinačni i izgradnju tima zasnovanu na sinergiji njegovih članova.
- *Promovisanje otvorene komunikacije, dijaloga, ispitivanja.* Ovaj faktor uključuje mogućnost davanja imputa za misiju, ciljeve i poslovne procedure; klima u kojoj se mogu iznositi primedbe; mogućnost da svaki pojedinac dođe do izražaja tokom aktivnosti u timu.
- *Poslovni principi.* Ovaj faktor se odnosi na način kako su kreirana uverenja, vrednosti, svrha i struktura u timu i koliko efektivno tim održava balans između radnih zadataka i zdravih međuljudskih odnosa i učenja.

Organizacioni faktori koji imaju najveći uticaj na timsko učenje uključuju:

- *Podrška za rad timova.* Ovaj faktor se odnosi na stavove i ponašanja menadžera, uključujući i to da li je timovima dato vreme i sloboda potrebna za donošenje dobrih odluka, kao i otvorenost top menadžmenta prema predlozima koje dobija od tima onda kada ti predlozi dovode u pitanje postojeće norme ili prakse.
- *Podrška za saradnju između funkcija, odeljenja i hijerarhijskih nivoa.* Ovaj faktor se odnosi na način na koji organizacija vrednuje i nagrađuje rad i saradnju između različitih nivoa, funkcija i odeljenja. Takođe, ovaj faktor se odnosi na način na koji menadžeri oblikuju ovaj vid interakcije i vrednost koja je pripisana pomaganju drugima da uče kroz saradnju.

Organizacioni faktori nemaju toliko jak uticaj na timsko učenje kao što imaju faktori na nivou tima, ali organizacioni faktori utiču na to da li će znanje nastalo kao rezultat timskog učenja biti deljeno i na taj način voditi ka organizacionom učenju.

### ***Ugrađeni sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog***

Neke organizacije sistematski nastoje da zadrže i ugrade ono što je naučeno na način koji olakšava širenje naučenog kroz čitavu organizaciju, kako za sadašnje tako i za buduće zaposlene. Iz ove koncepcije organizacionog učenja proizilazi model učeće organizacije.



Sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog predstavljaju akcioni imperativ sa kojim otpočinje organizaciono učenje. Individualno i timsko učenje mora biti sakupljeno u sistemima kako bi se sve što je naučeno sačuvalo u organizacionoj memoriji.

Učenje se u organizaciji često deli neformalno. Kada pojedinac radi u više različitih timova on ujedno predstavlja i mehanizam za razmenu, deleći ono što je jedan tim naučio sa drugim timom. Međutim, oslanjanje samo na ljudski mehanizam razmene je neefikasno. Učeće organizacije koriste tehnologiju kako bi zadovoljile ove potrebe. Tehnologija omogućava da se kreiraju „on-line“ procesi za prikupljanje i kontinuirano unapređuje onoga što je naučeno (npr., elektronske oglasne table za razmenu ideja i informacija; elektronske baze podataka i sl.). Učeće organizacije čuvaju naučeno na način koji omogućava da ono što je naučeno bude nezavisno od mobilnosti zaposlenih ili privremene radne snage, kao i da se naučeno desiminiše tako da zaposlenima na različitim lokacijama bude omogućeno da uče od ostalih članova organizacije, bez obzira gde se oni nalazili.

Ključne karakteristike ugrađenih sistema uključuju prikupljanje informacija, nagrade i priznanja za učenje i unapređenje, kao i široku razmenu onoga što je naučeno kolektivno i kontinuirano kroz pristup informacijama.

### ***Ovlašćivanje članova organizacije u pravcu zajedničke vizije***

Ovlašćivanje je definisano kao “davanje moći” od strane menadžera zaposlenima. Ljudi se osećaju ovlašćenim kada imaju slobodu da preuzimaju aktivnosti u cilju razrešenja određene situacije ili problema i kada im je data odgovornost i/ili priznanje. Da bi se pristupilo ovlašćivanju neophodno je da se prvo uvedu određene promene u organizacionoj strukturi i kulturi. Činioci koji doprinose ovlašćivanju zaposlenih jesu: smanjenje hijerarhijskih nivoa, decentralizacija oblasti odgovornosti i razvoj kulture koja podržava donošenje odluka na nivou najbližem mestu obavljanja posla.

Ovlašćivanje je kamen temeljac učeće organizacije. U učećoj organizaciji ključno je da su svi zaposleni uključeni u kreiranje i sprovođenje zajedničke vizije, da svako zna kako da obavlja svoje aktivnosti, da svako ima budžet za sprovođenje aktivnosti, da svako ima znanje o tome kako da utiče ili radi sa ljudima i da se nagrađuju postignuća. Zaposleni su uključeni u proces donošenja odluka i odgovornost počiva na njima kao donosiocima odluka. Ovlašćivanje je tendencionalna odluka da se dopusti drugima da preuzimaju rizike koji mogu dovesti do grešaka, ali koji takođe mogu voditi učenju. Dakle, ovlašćivanje ovde

nije krajnji cilj, već učenje i promene koje mogu nastati onda kada su ljudi ovlašćeni da razmišljaju i deluju kako bi rešili probleme.

Ovlašćivanje nije jednokratna događaj. Ovde je reč o malim interakcijama koje se dešavaju iz dana u dan, između pojedinaca, timova i odeljenja i koje su okarakterisane međusobnim poštovanjem, duhom saradnje, iskrenošću i klimom poverenja i sigurnosti. Kao i druge kulturne promene, i ovlašćivanje zahteva velike promene u organizacionim vrednostima, odnosima i obeležjima.

### ***Povezivanje organizacije sa okruženjem***

Organizacije koje ostvaruju uspeh u poslovanju fokusirane su na visok kvalitet proizvoda i usluga i na kvalitet radnog života (sigurnost posla, sistem nagrađivanja, plate, mogućnost napredovanja i sl.). U učećoj organizaciji, međuzavisnost između organizacije i njenog eksternog i internog okruženja je prepoznata i realizuje se kroz rad – to je, međuzavisnost kvaliteta proizvoda i usluga i kvaliteta radnog života, i međuzavisnost posla i porodice. Organizacija je povezana sa internim okruženjem ukoliko reaguje na potrebe svojih članova u vezi radnog života, a ovo nije odvojeno od reagovanja na eksterne potrošače čije potrebe utiču na sve članove jedne organizacije. Eksterni potrošači u najširem smislu odnose se na čitavo okruženje, naše društvo – koje može i ne mora biti poboljšano aktivnostima organizacije – i zajednicu u kojoj organizacija posluje. Eksterno okruženje takođe uključuje direktne i indirektne konkurente i druge eksterne grupe kao što su zakonodavna tela, čije aktivnosti utiču na poslovanje organizacije. Upravljanje pomenutim međuzavisnostima zavisi od veštine sistemskog razmišljanja i dijaloga, dva akciona imperativa u učećoj organizaciji.

Primarna povezanost organizacije sa njenim članovima ogleda se kroz veću osetljivost organizacije po pitanju balansa posla i porodice. Veći broj politika koja se tiču ovih pitanja doprinose većem kvalitetu radnog života u organizaciji. Primeri ovih politika uključuju bolovanje, porodiljsko odsustvo, fleksibilno radno vreme, rad na daljinu, deljenje posla, vaučeri za brigu o deci i programi pomoći zaposlenima.

Primarna veza između organizacije i društvene zajednice može se naći u različitim volonterskim programima. Lokalna zajednica u kojoj organizacija posluje će profitirati onda kada organizacija, na primer, donira prostor i materijale za neku humanitarnu akciju ili pozajmljuje svoje ljudske resurse za koordinaciju neke lokalne kampanje.

Skeniranje okruženja je način da organizacije osete razvojne probleme ili šanse i da na osnovu toga planiraju odgovarajući pravac delovanja na proaktivan način. Skeniranje je proces izviđanja od strane jedne organizacije i pruža podstrek i pravac generisanja znanja (DiBella & Nevis, 1998). Funkcija skeniranja je odgovornost svih članova organizacije, posebno linijskih radnika, a obuhvata obezbeđivanje povratnih informacija od kupaca i prikupljanje podataka od dobavljača i članova zajednice (Pedler, et al., 1991). Može se reći da najjača veza postoji između organizacije i njenih kupaca (Slater & Narver, 1995). Snaga ove veze se može meriti, pre svega, kroz istraživanja zadovoljstva kupaca proizvoda/korisnika usluga, rast prodaje, lansiranje novih proizvoda/usluga, kao i profitabilnosti u ključnim tržišnim segmentima.

### ***Strateško liderstvo koje podržava učenje***

Votkins i Marsick naknadno nadograđuju svoj model učeće organizacije dodajući još jedan akcioni imperativ - strateško liderstvo - nakon što su istraživanja potvrdila da menadžeri deluju kao efikasni moderatori procesa učenja kod njihovih zaposlenih (Watkins & Marsick, 1997). Pored toga, autori modela veruju da se liderske veštine mogu praktikovati na svakom nivou u okviru učeće organizacije i obuhvataju: pristup informacijama o organizacionim promenama, deljenje ideja i pozivanje drugih da daju mišljenje o tome kako se prilagoditi na buduće promene, eksperimentisanje sa novim idejama, pristupima i ponašanjima, i iniciranje odgovarajućih nagrada kako bi se podsticale i priznavale razvojne mogućnosti zaposlenih.

U učećoj organizaciji, lideri pored osnovne odgovornosti kreiranja vizije koja podstiče superiornije performanse kod članova organizacije i interesnih grupa, moraju biti uključeni i u realizaciju same vizije i pokazati drugima da imaju duboku posvećenost ostvarivanju ciljeva postavljenih u toj viziji (DiBella & Nevis, 1998). Smatra se da lideri imaju tri osnovna zadatka vezana za učenje u organizaciji (Garvin, 2000). Prvo, lideri moraju stvoriti prilike za učenje kroz kreiranje situacija i događaja koji podstiču potragu za znanjem. Drugo, oni moraju da podstiču željene norme, ponašanja i pravila angažovanja. Treće, lideri lično moraju voditi forume za diskusiju oblikujući debatu, postavljajući pitanja, slušajući pažljivo i pružajući iskrene povratne informacije učesnicima. Viši menadžeri treba da služe kao uzor i podrška učenju, ujedno željni da uče i željni da komuniciraju prednosti učenja drugima (Marquardt, 2002). Od menadžera se zahteva da menjaju svoj liderski stil zasnovan na "komandi i kontroli" i da se okrenu ka tome da

postanu efikasniji u interpersonalnim veštinama, kao što su mentorstvo, podučavanje i moderiranje. Da bi bili efikasni i podsticajni mentori i treneri, menadžeri treba da rade na izgradnji uzajamne posvećenosti, poverenja, poštovanja i slobode izražavanja sa svojim zaposlenima. Okruženje u kojem se zaposleni osećaju sigurnim i imaju poverenje u svoje lidere olakšava diskusiju grešaka, tako da greške budu forma za učenje, a ne da se skrivaju kako bi se izbegla krivica i kritika. Zaposleni, takođe, treba da se osećaju dovoljno sigurnim i slobodnim da iskažu neslaganja sa postojećim normama i da koriste vreme potrebno za saradnju i razmišljanje bez bojazni o negativnim posledicama. Dakle, ključna uloga lidera je da stvore klimu koja podstiče i nagrađuje učenje.

Učeće organizacije vođene su liderima koji preuzimaju rizike i podstiču isto ponašanje kod zaposlenih, čak i kada željeni rezultati nisu nužno zagarantovani. Lideri ne koncentrišu moć u svojim rukama, već ovlašćuju zaposlene na svim nivoima u organizaciji da donose odluke u skladu sa svojim veštinama i kompetencijama i da preuzimaju aktivnosti u okviru radnih zaduženja. Ovlašćivanje dovodi do kreiranja sposobnosti kretanja zaposlenih ka zajedničkoj viziji i rezultira u ravnijoj organizacionoj strukturi i udaljavanju od nepotrebne birokratije. Protok informacija između zaposlenih, odeljenja i kroz informacioni sistem je slobodan. Učenje zaposlenih na svim nivoima se interpretira, integriše i dalje usmerava od strane menadžera. Nagrađivanje zaposlenih postavljeno je tako da ohrabruju preuzimanje inicijative u pogledu unapređenja proizvoda i usluga. U organizaciji su uspostavljeni mehanizmi koji omogućavaju da predlozi i ideje zaposlenih stignu do menadžera, koji ih potom koriste za kreiranje ili unapređenje poslovnih strategija. Liderstvo je neophodno kako bi se svi elementi učeće organizacije postavili u kohezivnu celinu (Watkins & Marsick, 1993).

### ***Istraživački instrument “Dimenzije učeće organizacije”***

Mnogi modeli učeće organizacije koji su prethodili modelu Votkinsa i Marsika nisu imali razvijen istraživački instrument kojim bi se na adekvatan način moglo utvrditi prisustvo karakteristika učeće organizacije, kao sistema koji podržava proces organizacionog učenja (Yang, et al., 2004). U nastojanju da odgovore na potrebe istraživača i praktičara i da olakšaju identifikovanje i merenje navedenih dimenzija modela, Votkins i Marsik (1997) su razvile upitnik “*Dimenzije učeće organizacije*” (engl. *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire - DLOQ*).

Brojne studije su sprovedene u cilju provere metrijskih karakteristika ovog upitnika. Konstruktivna validnost i pouzdanost DLOQ potvrđena je kroz istraživačke studije u različitim međunarodnim kontekstima (Yang, 2003; Ellinger, et al., 2002; Song, et al., 2009; McHargue, 2003; Yang, et al., 2004; Egan, et al., 2004; Lien, et al., 2002; Sharifirad, 2011). Pouzdanost cele skale DLOQ upitnika imala je vrednost koeficijenta  $\alpha$  iznad 0.80 (Yang, et al., 2004). Dokazana je konstruktivna validnosti za skalu koja meri dimenzije učeće organizacije. Testirana je i faktorska struktura dimenzija učeće organizacije i potvrđeno je da je učeća organizacija multidimenzionalan konstrukt. Instrument je takođe pokazao internu konzistentnost i pouzdanost konstrukata koji reprezentuju dimenzije učeće organizacije. Pored toga, istraživanja su pokazala da DLOQ ima najveću validnost i pouzdanost u odnosu na bilo koji drugi instrumenta za procenu karakteristika učeće organizacije (Yang, 2003; Lien, et al., 2002).

DLOQ, kao precizan alat, takođe omogućava proučavanje odnosa između karakteristika učeće organizacije i različitih organizacionih varijabli. Tako su mnogi istraživači koristili DLOQ da bi procenili prisustvo karakteristika učeće organizacije i ispitali povezanosti sa različitim varijablama, među kojima su se našle: organizaciona posvećenost, zadovoljstvo poslom, performanse organizacije, stil liderstva i druge (Ellinger, et al., 2002; Egan, et al., 2004; Pool & Pool, 2007; Mahseredjian, et al., 2011). U značajnom broju istraživanja predpostavljene veze su potvrđene.

### **Zaključak poglavlja**

Predstavljeni teoretski okvir učeće organizacije Votkinsa i Marsika ima nekoliko posebnih karakteristika. Prvo, ovaj model ima jasnu definiciju konstrukta učeće organizacije. Čitav konstrukt je definisan iz perspektive organizacione kulture i time su obezbeđeni adekvatni merni domeni za izgradnju skale. Drugo, model uključuje dimenzije učeće organizacije na svim nivoima. Ovaj model je među samo nekoliko koji pokrivaju sve nivoe učenja (individualni, timski i organizacioni) i područja sistema (Redding, 1997). Treće, ovaj model ne identifikuje samo osnovne dimenzije učeće organizacije u literaturi, već ih i integriše u teoretski okvir navodeći njihove odnose. Takav teoretski okvir ne samo da pruža korisne smernice za razvoj instrumenata i validaciju, već takođe predlaže pravce za buduće organizacione studije. I kao poslednje, model definiše sedam dimenzija učeće organizacije iz perspektive akcionih imperativa i stoga ima praktične implikacije. Dakle, ovaj model učeće organizacije istovremeno omogućava sagledavanje konstrukta kroz

konzistentnu organizacionu kulturnu i predlaže nekoliko akcija koje se mogu preduzeti da bi se izgradila učeća organizacija.

Model učeće organizacije Votkinsa i Marsika, zajedno sa pridruženim istraživačkim instrumentom koji zadovoljava validnost u različitim kulturnim kontekstima, smatra se adekvatnim za ovo istraživanje jer podržava viziju kreiranja kulture učeće organizacije u različitim kulturnim i industrijskim postavkama.

### 3. Autentično liderstvo

*„Uspeh u ekonomiji znanja dolazi od onih koji poznaju sebe, svoje snage, svoje vrednosti i način na koji postupaju.“*  
Piter Draker

U ovom poglavlju data je osnova za razumevanje onoga što je do sada poznato u teoriji o autentičnom liderstvu na osnovu dostupne literature i istraživanja. Prikazan je postepeni razvoj autentičnog liderstva u formalnu teoriju liderstva koja se zasniva na četiri osnovne dimenzije: samosvest, uravnoteženo procesuiranje informacija, internalizovani<sup>1</sup> moral i transparentnost u odnosima (Walumbwa, et al., 2008). Pažnja je usmerena na procese pomoću kojih se lideri i sledbenici razvijaju, postajući sve više autentični. Autentičnost je karakteristika kojoj svi lideri moraju težiti i zahteva od svakog lidera razvoj sopstvenog stila liderstva koji je usklađen sa njegovom ličnošću i karakterom. Nažalost, pritisci unutar organizacija često prisiljavaju menadžere da se koriste stilom liderstva koji je u dotičnoj organizaciji uobičajen. Ako se korišćeni stil liderstva razlikuje od ličnosti menadžera, njegove istinske prirode, taj menadžer nikada neće postati autentični lider (George, 2003).

#### 3.1 Fenomen liderstva

Poslovanje u uslovima rasta stepena učestanosti promena zahteva izuzetno sposobne, podsticajne i fleksibilne lidere. Pitanje problematike efektivnog liderstva zaokuplja pažnju istraživača (teoretičara i empiričara) iz različitih nauka više od jednog veka (Judge, et al., 2002). Efektivnim liderom se smatra onaj koji je sposoban da uspešno suoči preduzeće sa iznenađenjima i izazovima sutrašnjice, koji ne čeka krizu da bi na nju reagovao, već predviđa promene i svojom vizijom anticipira budućnost i tako stvara dugoročni uspeh za organizaciju. Takođe, efektivni lider je onaj koji je sposoban da kod članova organizacije podstiče osećaj lične posvećenosti i da pojedince pretvara u uspešne lidere.

Fenomen liderstva nije tekovina sadašnjeg doba, on je star kao i sama civilizacija (Grubić-Nešić, 2008). Moderne sistemske studije o liderstvu počinju tridesetih godina XX

---

<sup>1</sup> Internalizacija je pojam koji označava prenošenje izvesnih spoljašnjih normi, standarda, odnosa i akcija na unutrašnji, mentalni plan, koji se, tako, doživljavaju kao vlastiti.

veka, sa rastućim naporima društveno naučne zajednice (House & Aditya, 1997). Kako bi se bolje razumeo uticaj koji lideri imaju na organizacione rezultate, istraživači iz oblasti menadžmenta su se tokom šezdesetih godina pa sve do danas fokusirali na modele efektivnog liderstva koji objašnjavaju šta i kako lideri rade u dinamičnom i promenljivom okruženju. Ovaj fokus, kako Bas (1990) objašnjava, evoluirao je do tačke gde je liderstvo uslovljeno stanjem karakternih osobina i situacijama koje uključuju međusobne interakcije lidera i sledbenika.

Kroz konceptualni razvoj, liderstvo je definisano na mnogo različitih načina, u zavisnosti od preferencija autora i perspektiva iz kojih je posmatrano. Mnogi pristupi u definisanju liderstva, od onih koji govore da se lideri rađaju, do onih koji smatraju da se liderstvo uči, samo ukazuju na složenost i važnost ovog fenomena. Bas (1990) je identifikovao više od 3.000 naučnih istraživanja o stilu liderstva, svako sa pojedinačnim fokusom, što je rezultiralo brojnim teorijama i definicijama o različitim stilovima liderstva nastalih poslednjih sedamdeset godina. Pod stilom liderstva podrazumeva se način na koji se uspostavljaju odnosi između lidera i saradnika-sledbenika kao i ostalih članova u preduzeću, odnosno način na koji lider usmerava ponašanje podređenih i sredstva koja koristi kako bi podstakao željeno ponašanje (Petković, et al., 2002; Grubić-Nešić, 2008). Iskustva su pokazala da ne postoji univerzalni liderski stil koji bi u svim organizacijama imao uspeha (Grubić-Nešić, 2008).

Uopšteno, na liderstvo se gleda kao na proces kojim se utiče na druge ljude da razumeju zašto i kako određene aktivnosti i ciljevi treba da se ostvare. Kao takvo, liderstvo olakšava individualno i kolektivno učenje i ostvarivanje zajedničkih ciljeva u organizacijama (Yukl, 2006). Definicija ističe da zadatak lidera nije samo da olakšaju i utiču na trenutni rad grupe ili organizacije, već da obezbede spremnost čitave organizacije da odgovori na buduće izazove. Za Grubić-Nešić (2008) liderstvo je, pre svega, usmeravanje razvoja, prvo svog, a zatim razvoja svojih saradnika-sledbenika do tačke koju određuju njihovi motivi, sposobnosti, znanja, a usklađeno sa potrebama organizacije. Bas (1990) posmatra liderstvo kao interakciju između dva člana ili više članova grupe koja često uključuje postavljanje ili značajne promene očekivanja i percepcije članova. Lideri su agenti promena - osobe čije delovanje utiče na ljude više nego što utiču delovanja nekih drugih ljudi. Liderstvo se dešava kada jedan član grupe modifikuje motivaciju ili kompetencije drugih članova u grupi (Bass, 1990). Liderstvo je sposobnost pojedinca da



utiče, motiviše i omogućiti drugima da doprinesu efikasnosti i uspešnosti organizacije (House, et al., 2004). Kouzes i Posner (2003) ističu da: a) liderstvo nije rezervisano za specijalne pojedince, već je mogućnost svakod zaposlenog, b) liderstvo je odnos između ljudi koji sami biraju taj odnos, c) liderstvo je povezano sa zajedničkim aktivnostima i d) liderstvo je prvenstveno lični razvoj.

S obzirom na brojnost definicija liderstva koje literatura nudi, nemoguće bi bilo razmatrati ih sve, međutim kada se uzmu u obzir najčešće prepoznate komponente prilikom definisanja ovog fenomena, može se reći da liderstvo podrazumeva sledeće neophodne stavke:

- liderstvo je proces
- liderstvo se ostvaruje u kontekstu grupe
- liderstvom se ostvaruje uticaj na druge ljude
- liderstvo podrazumeva ostvarivanje ciljeva (Northouse, 2007; Grubić-Nešić, 2008).

Shodno tome, *lider* se definiše kao osoba koja može da utiče na druge i ima sposobnost da kreira strategiju organizacije koja je motivaciona za članove preduzeća. Drugim rečima, to je osoba koja svojim rečima i/ili ličnim primerom izrazito utiče na ponašanje, razmišljanje i/ili emocije značajnog broja ljudi u preduzeću. Iz navedenog može se zaključiti da su lider osobe koje imaju *sledbenike*, jer bez saradnika-sledbenika nema ni liderstva. Da bi lideri imali svoje saradnike-sledbenike potrebno je da zadobiju njihovo poverenje. Pitanje poverenja je uverenje da lider zaista misli ono što govori; ono se prvenstveno zasniva na doslednosti. Lideri nisu iznad sledbenika, niti imaju veću važnost. Lideri i sledbenici zajedno su uključeni u proces liderstva, s tim da je lider taj koji podstiče stvaranje odnosa, brine o njegovom održavanju i stvara uslove za komunikaciju (Mašić, 2010).

U literaturi iz oblasti menadžmenta, gledanje na liderstvo je nerazdvojivo od pravljenja poređenja ili analize odnosa dva jednako aktuelna fenomena - liderstva i menadžmenta. Tradicionalno se menadžment povezuje sa planiranjem, kontrolisanjem, strukturom, ispunjavanjem organizacionih ciljeva i procesa, dok definicije liderstva naglašavaju socijalni uticaj i ulogu lidera u postavljanju svrhe ili vizije promena i upravljanju promena (Kotter & Cohen, 2002; Berson, et al., 2006). Sa druge strane, postoje shvatanja da u savremenim organizacijama data distinkcija ne ukazuje na istinsko

razlikovanje. Henri Mintzberg, jedan od najvećih mislilaca strategijskog menadžmenta danas, ne priznaje ovu razliku i ističe da je menadžment bez liderstva sterilan, a liderstvo bez menadžmenta otuđeno i vodi ka oholosti (navedeno u Grubić-Nešić, 2008). On tvrdi da menadžeri moraju da vode i da lideri moraju da upravljaju. Generalno važi mišljenje da je za preduzeća izuzetno važno da njihovi menadžeri poseduju liderske sposobnosti. Isto tako, Grubić-Nešić (2008) ističe da lider mora prvo biti menadžer, odnosno poznavati sve funkcije menadžmenta i uzimati u obzir relevantna znanja iz oblasti menadžmenta. Slično, grupa autora predlaže da se na liderstvo gleda kao na podskup menadžmenta (Bedeian & Hunt, 2006). Većina autora je saglasna da je u menadžmentu akcenat na analizi situacije, postavljanju ciljeva, organizovanju resursa, koordinaciji dnevnih operacija (aktivnosti), upravljanju i kontroli zaposlenih i procesa, a da je kod liderstva akcenat na strateškom razmišljanju, kreiranju vizije, njenoj artikulaciji i podeli, efektivnom komuniciranju sa saradnicima i njihovoj motivaciji (Fincham, 2009; Grubić-Nešić, 2008). Međutim, ono što se svakako ističe kao zajedničko za liderstvo i menadžment jeste da su i menadžeri i lideri ključni prediktori organizacionog učenja (Vera & Crossan, 2004) i ostvarivanja održivih organizacionih performansi.

Činjenica je da nije samo broj različitih definicija liderstva izuzetno velik, već postoji i skoro isto toliko pristupa, odnosno teorija liderstva. Prema Ladkin (2010) situaciono liderstvo, teorija ličnih karakteristika, transformaciono liderstvo, teorije distribuiranog liderstva, kolaborativno liderstvo, liderstvo služenjem, deljeno liderstvo, harizmatičko liderstvo i autentično liderstvo, samo su neke od teorija i ideja koje postoje u naučnoj i popularnoj literaturi iz oblasti liderstva.

Teorije liderstva su nastajale i menjale se zajedno sa promenama u poslovnom okruženju i zahtevima koje su promene nosile sa sobom. U traganju za objašnjenjem uspešnosti ili efektivnosti lidera stvoreni su rani pristupi / teorije o liderstvu:

- *Pristup osobina:* koje osobine i kompetentnosti treba da ima lider.
- *Pristup ponašanja:* kakvo ponašanje treba da ima lider.
- *Kontingentni pristup:* koji stilovi i osobine odgovaraju u određenim situacijama.

U prvoj grupi teorija lider je posmatran sa aspekta osobina i karakteristika ličnosti koje ga razlikuju od drugih (Robbins, 2000). Teorijom ličnih karakteristika pokušano je davanje odgovora na dva pitanja – ”Da li postoje karakterne osobine koje čine uspešnog

lidera?" i "Da li su te osobine urođene ili stečene?". Pokušavajući da utvrde karakteristike koje opisuju uspešnog lidera, istraživači su koristili dva pristupa: a) upoređivanje osobina lidera i nelidera i b) upoređivanje osobina uspešnih i neuspešnih lidera. Uprkos velikim višedecenijskim naporima istraživačke zajednice, ni u jednoj studiji nije utvrđen set osobina koji bi uvek izdvajao uspešnog lidera od onog koji to nije. Ovom teorijom pokazano je da same osobine nisu dovoljne da bi se objasnilo efektivno liderstvo, jer se objašnjenjem zasnovanim samo na osobinama zanemaruju potrebe sledbenika, uzajamno delovanje (interakcija) lidera i sledbenika, kao i faktori situacije, što je dovelo do razvoja bihejviorističkih teorija u periodu od kasnih 1940.-ih do sredine 1960.-ih godina.

Kod bihejviorističkog pristupa liderstvu pokušaj je bio da se pruži objašnjenje ponašanja lidera koje ga čini efektivnim liderom. Istraživači su nastojali da ustanove da li postoji nešto jedinstveno u ponašanju uspešnih lidera, odnosno koja ponašanja razdvajaju lidera od nelidera. Na primer, da li oni imaju tendenciju da se ponašaju više demokratski ili autokratski (Robbins, 2000). Osnovna pretpostavka bihejviorističkog pristupa jeste da se ta ponašanja mogu naučiti kroz trening i tako stvarati lideri po potrebi. Brojne studije su istraživale stilove liderstva od kojih su najpoznatije: Ajova studija – liderstvo zasnovano na korišćenju autoriteta: autokratski, demokratski i liberalni stil; Ohajo studija – usmerena na ispitivanje dimenzija ponašanja lidera: fokusiranost lidera na izvršavanje zadataka preduzeća i fokusiranost na ispunjavanje potreba zaposlenih; Mičigen studija – usmerena na ispitivanje dimenzija ponašanja lidera: orijentacija na proizvodnju i orijentacija na zaposlene; i Upravljačka mreža – dvodimenzionalna matrica sa kordinatama brige za ljude i brige za proizvodnju (Robbins, 2000; Mašić, 2010). Bihejvioristički pristup takođe nije bio dovoljan u proučavanju efektivnog liderstva, jer je naglasak stavljen samo na ponašanje kao glavni faktor koji utiče na grupne performanse, zanemarujući čitav niz karakteristika ličnosti koje nisu uvek manifestovane u ponašanju i ignorisanjem situacionih faktora koji takođe utiču na uspeh ili neuspeh.

Istraživači koji su koristili teorije osobina i ponašanja pokazali su da nijedna pojedinačna osobina nije bila zajednička svim uspešnim liderima i nijedan uspešan stil nije bio efikasan u svim situacijama. Postalo je jasno da je predviđanje uspeha liderstva složenije od samo izolovanja nekoliko osobina ili poželjnih ponašanja. Ovo je dovelo do fokusa na uticaj situacije i razvoja kontigentnog pristupa liderstvu.

U kontigentnim teorijama liderstva fokus je bio na identifikovanju faktora u svakoj situaciji koji su uticali na efikasnost određenog leaderskog stila. Prema ovom pristupu nijedan stil ne može biti efikasan u svim situacijama, već efikasnost stila zavisi od specifičnosti situacije sa kojom su lideri suočeni (Grubić-Nešić, 2008). Drugim rečima, shvatanje je bilo da su različiti stilovi liderstva različito efikasni u različitim situacijama. U razvoju kontigentnih teorija, faktori za koje se smatralo da utiču na efektivnost liderstva bili su:

- karakteristike i zahtevi zadataka,
- očekivanja i ponašanja osoba istog ranga,
- osobine, očekivanja i ponašanja zaposlenih, i
- organizaciona kultura i organizacione politike (Grubić-Nešić, 2008).

Nekoliko pristupa izdvajanja ključnih situacionih faktora stekli su šire priznanje i to su bili: model autokratsko-demokratskog kontinuuma, Fiedlerov model liderstva, situacioni model liderstva po Hersiju i Blanšardu, teorija razmene lider-sledbenik, teorija put-cilj i model lider-participacija. Kontigentni pristup, iako najsvēobuhvatniji, nije bio dovoljan za uspešno objašnjenje efektivnog liderstva. Jedno je bilo razumeti da efektivnost liderstva zavisi od situacije, a drugo biti u stanju izdvojiti te situacione faktore (Robbins, 2000).

Uz priznavanje da svaki od ranih teoretskih pristupa liderstvu ima svoje nedostatke, mora se uzeti u obzir istorijski kontekst i razvojni nivo u kojem su nastali. Svakako, svaki od navedenih pristupa koristan je pri sagledavanju liderstva i lidera u organizacijama.

Tradicionalno su lideri predstavljani kao heroji koji donose sve odluke. Ovo razmatranje bilo je zasnovano na pretpostavci da ljudi sami po sebi nisu imali moć, viziju i sposobnost da kreiraju promene i da su stoga promene morale biti inicirane od strane nekoliko velikih lidera (Senge, et al., 1994). Međutim, promene u svetu poslovanja vezane za globalizaciju; pojavu diversifikovanih i složenih preduzeća koja je dovela do decentralizacije upravljanja; brz razvoj informacionih tehnologija; mobilnost, obrazovanost i informisanost radne snage; doveli su do zahteva za drugačijim tipom liderstva u poređenju sa tradicionalnim liderstvom. Kao odgovor na pomenute promene pojavio se talas savremenih pristupa liderstvu uključujući harizmatsko, transformaciono, vizionarsko, timsko, etičko, autentično, virtuelno i druge teorije liderstva (Klenke, 2007;

Mašić, 2010). Iako postoje značajne razlike u definisanju i fokusu ovih divergentnih pristupa, generalno važi shvatanje da uspešnost liderstva zavisi od procesa saradnje, a ne od individualnog, herojskog čina; liderstvo mora biti distribuirano, podržano i održavano od strane mreže pojedinaca, lidera i sledbenika koji su angažovani u kolektivnom postignuću, timskom radu i deljenoj odgovornosti (Klenke, 2007). Novi tip lidera je onaj koji može da utiče na sopstveno ponašanje i na ponašanje drugih i obezbedi opstanak i razvoj preduzeća kroz promene odnosno inovacije (Grubić-Nešić, 2008; Mašić, 2010). Uspešnost lidera danas je isključivo u funkciji pretvaranja svojih preduzeća u učeće organizacije i svojih saradnika u radnike znanja, koji će svakodnevno unapređivati sopstveno znanje i radne procese (Grubić-Nešić, 2008).

Aktuelna shvatanja i istraživanja u oblasti ukazuju da je postizanje održivih performansi i zadržavanje konkurentske prednosti preduzeća moguće samo ukoliko lideri sav svoj uticaj usmere na osećanja, privrženost i posvećenost svojih saradnika-sledbenika (Avolio, et al., 2004). Lideri mogu motivisati i uticati na svoje saradnike-sledbenike jedino ukoliko steknu njihovo poverenje. Ukoliko žele da steknu i zadrže poverenje sledbenika, potrošača, akcionara i okruženja (društvene zajednice), lideri moraju biti etični i voditi društveno odgovorno poslovanje (George, 2003; Mašić, 2010). Savremeni teoretičari (Luthans & Avolio, 2003; Avolio, et al., 2004; Gardner, et al., 2005; Ilies, et al., 2005) smatraju da je autentično liderstvo oblik liderstva koji je usmeren ka pozitivnom, održivom razvoju preduzeća.

### **3.2 Autentično liderstvo**

U poslednjoj deceniji, ideja o autentičnom liderstvu privlači veliku pažnju teoretičara i praktičara (George, 2003; Avolio, et al., 2004; Avolio & Gardner, 2005; Gardner, et al., 2005; Gardner, et al., 2011). Teorija o autentičnom liderstvu je izgrađena na osnovama pozitivnog organizacionog ponašanja (Luthans, 2002), teorije o transformacionom liderstvu (Avolio, 1999; Bass, 1990; Bass & Avolio, 1992) i etike (Schulman, 2002). Ovaj oblik liderstvo predstavljen je kao osnovni konstrukt koji ujedinjuje sve forme pozitivnog liderstva – transformaciono, harizmatsko, spiritualno i druge (Gardner, et al., 2011). Različite perspektive i definicije autentičnog liderstva pojavile su se tokom godina (Luthans & Avolio, 2003; Kernis, 2003; Ilies, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008), ali u osnovi sve naglašavaju da lider treba da poznaje sebe i da bude dosledan u povezivanju svojih vrednosti sa rečima i delima. Dodatni aspekti

autentičnog liderstva obuhvataju pozitivne vrednosti lidera, liderovu samosvest i odnos sa saradnicima-sledbenicima izgrađen na poverenju. Teorija o autentičnom liderstvu integriše ranije ideje o efektivnom liderstvu sa akcentom na etičko liderstvo (Yukl, 2006), pokušavajući da opiše idealnog lidera za organizacije. Postavlja se pitanje odakle zapravo potiče veliki porast interesovanja za ovaj holistički pristup liderstvu?

Jedinstveni činioци sa kojima su se suočile organizacije širom sveta u protekloj deceniji kao što su brojni korporativni skandali, poput Enrona, preokupiranost prekomernim uvećanjem finansijske vrednosti preduzeća na račun drugih organizacionih ciljeva, mnogi etički propusti, destruktivne akcija i jedna od najtežih finansijskih kriza koja je usledila, doveli su do potpunog gubitka poverenja u lidere, pogotovo u poslu i politici. Jednim delom problemi su potekli iz pogrešnog shvatanja šta zapravo znači biti lider i liderskom zloupotrebom moći koju su posedovali, služeći sebi i svojim interesima umesto ljudima za koje su odgovorni (George, 2003). Ovakavi događaji su u prvi plan stavili moral i doveli do obnovljenog interesovanja za liderstvo i ponašanje sa etičkom konotacijom. Pred lidere postavljeni su zahtevi za transparentnošću, svešću o svojim odgovornostima i rukovođenjem sa moralnog i etičnog stanovišta. Bil Džordž, jedan od najvećih pobornika koncepta autentičnog liderstva, je još početkom 2000.-tih istakao da su strategije razvoja autentičnog liderstva postale relevantne i preko potrebne za ostvarivanje željnih organizacionih rezultata, kao i za rešavanje različitih društvenih i političkih pitanja i problema (George, 2003). Kao odgovor na apsolutnu i hitnu potrebu za moralnim liderstvom usledio je konstitutivni samit o autentičnom liderstvu, održan 2004. godine u Omahi, sa svrhom promovisanja dijaloga između naučnika i praktičara iz različitih oblasti sa liderima iz poslovnog sveta, politike, obrazovanja i vojske, u cilju stimulisanja originalnih shvatanja i ideja, i formulisanja osnovne teorije o nastanku i razvoju autentičnog liderstva i sledbeništva (Avolio & Gardner, 2005). Nakon toga, usledilo je publikovanje specijalnog izdanja časopisa "*The Leadership Quarterly*" (izdanje 16, broj 3, 2005.) posvećenog razvoju autentičnog liderstva, kao i druge brojne publikacije knjiga i članaka koje su doprinele razvoju modela autentičnog liderstva, hipoteza i mernih instrumenata, koji predstavljaju gradivne elemente teorije u razvoju. Naučnici su nastavili sa sprovođenjem istraživanja o autentičnom liderstvu sa nastojanjem da se organizacijama obezbede utvrđeni načini za odabir i razvoj lidera koji će biti sposobni da doprinesu povećanju konkurentske prednosti preduzeća kroz kreiranje dugoročne vizije i

rukovođenjem u skladu sa vrednostima koje predstavljaju vrednosti svih zainteresovanih strana<sup>2</sup>.

Znatno interesovanje koje se pojavilo u akademskoj zajednici i poslovnoj praksi za konceptom autentičnog liderstva pokrenulo je niz važnih istraživačkih pitanja: šta podrazumeva autentično liderstvo; koja ponašanja predstavljaju autentične lidere; kako se autentično liderstvo i sledbeništvo može razviti; kako autentični lideri utiču na stavove, ponašanja i performanse saradnika-sledbenika; kako se autentično liderstvo može meriti; da li autentično liderstvo varira u različitim kulturama; kakav je uticaj autentičnih lidera na razvoj autentične/učeće organizacije? U ovom radu, kroz pregled dostupne literature i rezultate sprovedenog istraživanja, dati su odgovori na navedena pitanja u većoj meri.

### 3.2.1 Definisane koncepta autentičnog liderstva

Koncept autentičnog liderstva je zasnovan na nedavnim konceptualnim i teorijskim dostignućima u literaturi o autentičnosti (Ilies, et al., 2005). Iako autentičnost ima svoje korene u antičkoj grčkoj filozofiji, savremeno shvatanje ovog koncepta formiralo se u poslednjih 80 godina (Erickson, 1995; Gardner, et al., 2005). Autentičnost podrazumeva da pojedinac *ima* lično iskustvo (vrednosti, razmišljanja, emocije i uverenja) i da *postupa* u skladu sa samim sobom (otvoreno iznošenje mišljenja i onoga u šta se veruje i ponašanje u skladu sa tim) (Gardner, et al., 2005). Autentičnost nije stanje gde su pojedinci ili potpuno autentični ili neautentični, već se smatra da se pojedinci najbolje mogu opisati kao više ili manje autentični odnosno, neautentični (Erickson, 1995). Više empirijski utemeljeno viđenje autentičnosti ponudio je Kernis (2003), koji je identifikovao četiri komponente autentičnosti: svesnost, nepristrasno procesuiranje, postupanje i međusobni odnosi. Svaka od ovih komponenti je ugrađena u model razvoja autentičnog liderstva (Gardner, et al., 2005).

Prvo i najvažnije, autentični lider mora postići autentičnost kroz samosvest, samoprihvatanje i autentično delovanje i odnose (Gardner, et al., 2005). Autentični lideri mogu biti direktivni ili participativni, pa čak i autoritarni, kao što je slučaj i kod

---

<sup>2</sup> Standard ISO 9000:2005 u tački 3.3.7 definiše da je “zainteresovana strana - osoba ili grupa koja ima interes u performansama ili uspehu organizacije”, navodeći primere: korisnici, vlasnici, zaposleni, isporučioци, bankari, sindikat, partneri ili društvo i tumačeći da »grupa može podrazumevati organizaciju, deo organizacije ili više od jedne organizacije«.



transformacionog liderstva (Avolio, 1999; Avolio, et al., 2004). Stil ponašanja sam po sebi nije nužno ono što razlikuje autentične lidere od neautentičnih. Autentični lideri deluju u skladu sa dubokim ličnim vrednostima i uverenjima, izgrađuju kredibilitet i zadobijaju poštovanje i poverenje sledbenika ohrabrivanjem različitih stavova i izgradnjom uzajamne saradnje, i takav vid rukovođenja sledbenici prepoznaju kao autentično. Kako se ovaj proces postepeno prenosi do sledbenika, oni takođe mogu postupati na sličan način, predstavljajući liderima, kolegama, klijentima i drugim interesnim grupama svoju autentičnost, što vremenom može postati osnova za organizacionu kulturu (Avolio, et al., 2004). Dakle, autentično liderstvo prevazilazi autentičnost lidera kao osobe obuhvatajući i autentične odnose sa saradnicima-sledbenicima. Ove odnose karakteriše: a) transparentnost, otvorenost i poverenje, b) vođenje/usmeravanje ka vrednim ciljevima i c) naglasak na razvoj sledbenika (Gardner, et al., 2005).

Različite definicije autentičnog liderstva i autentičnih lidera pojavile su se tokom godina (prikazane u tabeli II-4). Tako su među prvima Luthans i Avolio (2003, p. 243) definisali autentičnog lidera kao onog koji je „*samouveren, pun nade, optimista, otporan, moralan/etičan, orijentisan ka budućnosti i daje prioritet razvoju saradnika u lidere. Autentični lider je dosledan samom sebi i svojim ponašanjem pozitivno transformiše ili razvija saradnike u lidere.*“; dok su koncept autentičnog liderstva u organizacijama objasnili kao: „*proces koji proizilazi iz pozitivnih psiholoških sposobnosti i visoko razvijenog organizacionog konteksta, koji rezultira u većoj samosvesti i samoregulisanom pozitivnom ponašanju kod lidera i saradnika, podstičući pozitivan samorazvoj*“. Luthans i saradnici (2004) su smatrali da pozitivne psihološke sposobnosti koje karakterišu autentične lidere doprinose stanju otvorenosti za razvoj i promene i da stoga mogu imati ključnu ulogu u razvoju pojedinaca, timova, organizacija i zajednice (Avolio & Gardner, 2005). Avolio i saradnici (2004) su ponudili sličnu definiciju, naglašavajući visok stepen samosvesti, optimizam i samoefikasnost kao integralne elemente autentičnog liderstva. Pored toga, Avolio i saradnici su naglasili da autentični lideri imaju visoke moralne standarde i da se generalno smatraju doslednim samima sebi u kontekstu svojih vrednosti, snaga, socijalnih interakcija i odnosa (Avolio, et al., 2004). Međutim, nekoliko autora (Cooper, et al., 2005; Shamir & Eilam, 2005; Sparrowe, 2005) je izrazilo zabrinutost zbog definisanja autentičnog liderstva pomoću pozitivnih psiholoških sposobnosti (poverenja, nade, optimizma i otpornosti). Oslanjajući se na Kernisovo (2003) poimanje autentičnosti, Ilies i saradnici (2005) su predložili više fokusiran četvorokomponentni model autentičnog

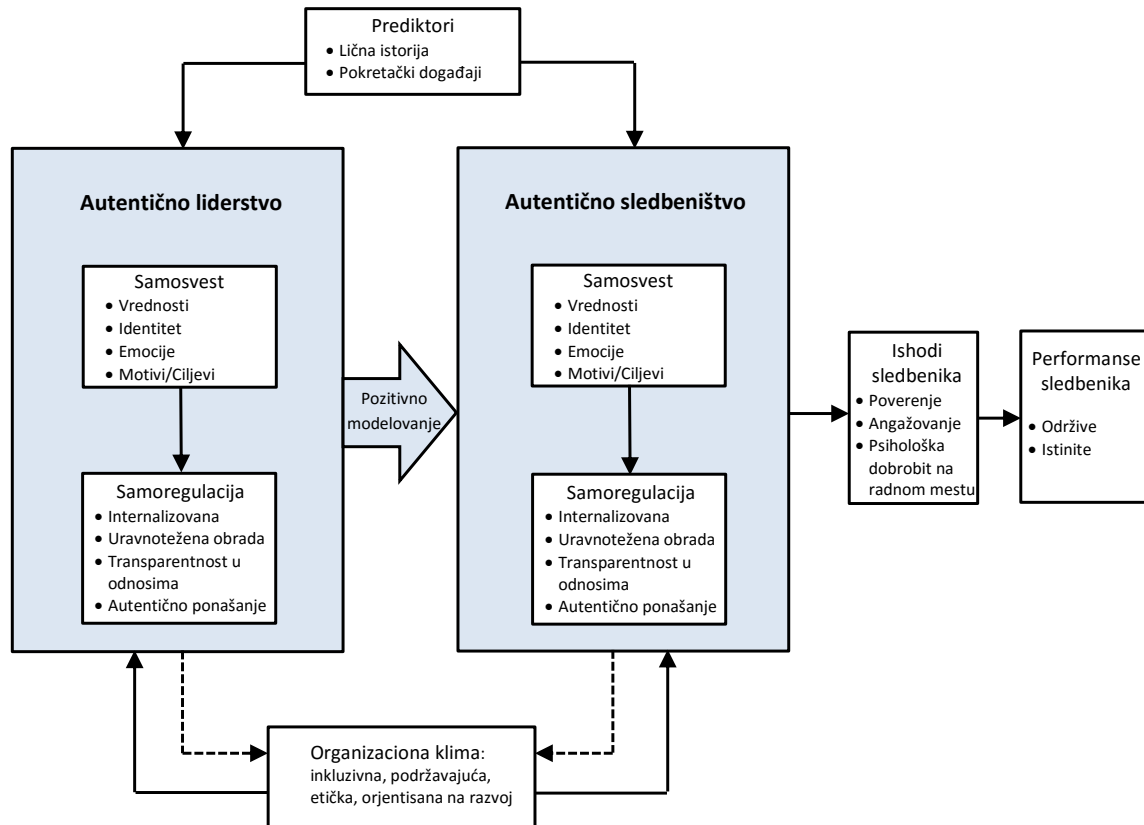


liderstva koji je uključivao samosvest, uravnoteženo procesuiranje, autentično ponašanje/postupanje i autentičnost u odnosima. Šamir i Eilam (2005, p. 399) su opisali autentične lidere kao ljude koji imaju sledeće atribute: a) "uloga lidera je centralna komponenta njihovog ličnog koncepta, b) oni su dostigli visok nivo jasnoće ličnog koncepta, c) njihovi ciljevi su usaglašeni među sobom i d) njihovo ponašanje odražava njihov lični koncept".

Gardner i saradnici (2005) su pokušali da integrišu ova različita viđenja i definicije autentičnog liderstva i ponudili model razvoja autentičnog liderstva i sledbeništva (slika II-3). U modelu Gardnera i saradnika (2005) fokus je na samosvesti i samoregulaciji koje su osnovne komponente autentičnog liderstva. Samosvest uključuje posedovanje svesti o spostvenim motivima, vrednostima, osećanjima, željama i bitnim samospoznajama. Samoregulacija je proces kojim autentični lideri usklađuju svoje vrednosti sa svojim namerama i delima (Avolio & Gardner, 2005). Gardner i saradnici (2005) su identifikovali nekoliko prepoznatljivih svojstava povezanih sa autentičnim procesom samoregulacije, uključujući: internalizovanu regulaciju, uravnoteženo procesuiranje informacija, transparentnost u odnosima i autentično ponašanje (Gardner, et al., 2005). U skladu sa okvirom Iliesa i saradnika (2005), model Gardnera i saradnika (2005) je razvijen pod velikim uticajem Kernisovog (2003) viđenja autentičnosti. Takođe, Avolio i Gardner (2005), Luthans i Avolio (2003) i Mej i saradnici (2003) su tvrdili da autentično liderstvo uključuje moralnu dimenziju koja je okarakterisana visokim etičkim standardima koji usmeravaju proces donošenja odluka i ponašanje.

U nastojanju da se razume i uobliči ono što je do tada predstavljalo autentično liderstvo, Valumbva i saradnici (2008) su integrisali konceptualne modele autentičnog liderstva razvijene od strane dve grupe istraživača: Avolia, Gardnera i saradnika (Avolio & Gardner, 2005; Gardner, et al., 2005) i Iliesa i saradnika (2005). Valumbva i saradnici (2008) su naveli tri razloga zbog čega se njihov rad bazira na pristupu autentičnom liderstvu pomenutih istraživača. Prvo, pristup je čvrsto utemeljen na postojećoj socijalno-psihološkoj teoriji i istraživanjima o autentičnosti (Kernis, 2003), za razliku od pristupa drugih naučnika koji su imali više induktivni (Shamir & Eilam, 2005) ili filozofski (Sparrowe, 2005) prilaz razvoju teorije. Drugo, pristup eksplicitno ističe centralnu ulogu internalizovanog morala za razvoj autentičnog liderstva koja je prethodno bila predložena od strane drugih istraživača (George, 2003; May, et al., 2003). Treće, pristup je usmeren

eksplicitno na razvoj autentičnih lidera i autentičnih sledbenika, što ukazuje da se sposobnosti autentičnog liderstva mogu razviti (Avolio & Luthans, 2006; Luthans & Avolio, 2003). Valumbva i saradnici (2008) su smatrali da su ove karakteristike ključni zahtevi za teoriju autentičnog liderstva i razvoj ovog koncepta, što je objašnjeno u nastavku poglavlja.



**Slika II-3.** Konceptualni okvir za razvoj autentičnih lidera i sledbenika (Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005)

Valumbva i saradnici (2008) su modifikovali polaznu definiciju autentičnog liderstva Luthansa i Avolia (2003) i ponudili unapređenu definiciju koja potpunije oslikava osnovne dimenzije konstrukta postavljene od strane Gardnera i saradnika (2005) i Iliesa i saradnika (2005). Konkretno, Valumbva i saradnici (2008) su definisali autentično liderstvo kao *obrazac ponašanja lidera koji se oslanja na i promovise pozitivne psihološke sposobnosti i pozitivnu etičku klimu, kako bi se podstakla veća samosvest, internalizovani moral, uravnoteženo procesuiranje informacija i transparentnost u odnosima između lidera i njihovih saradnika, podstičući pozitivan samorazvoj*. Valumbva i saradnici (2008) su kroz

ovu definiciju prikazali nekoliko pretpostavki na kojima se temelji njihovo viđenje autentičnog liderstva. Prvo, iako se pozitivne psihološke sposobnosti i pozitivna etička klima ističu kao nešto što podstiče razvoja autentičnog liderstva, i obrnuto, ovo nisu sastavne komponente konstrukta. Drugo, samosvest i proces samoregulacije koji se ogleda u internalizovanom moralu, uravnoteženom procesuiranju informacija i transparentnosti u odnosima, smatraju se osnovnim komponentama autentičnog liderstva. Treće, u skladu sa modelom autentičnog liderstva i sledbeništva Gardnera i saradnika (2005), Valumbva i saradnici (2008) su prikazali autentično liderstvo tako da predstavlja jedan interaktivan i autentičan odnos koji se izgrađuje između lidera i sledbenika. Četvrto, u definiciji se eksplicitno ističe značaj razvoja lidera i sledbenika u cilju dostizanja autentičnog liderstva.

U nastavku poglavlja detaljno je opisana svaka od četiri dimenzije konstrukta autentičnog liderstva prema Valumbvi i saradnicima (2008). Prikazane dimenzije predstavljaju deo konceptualnog modela ove istraživačke studije.

Tabela II-4 prikazuje sumirane definicije autentičnih lidera i autentičnog liderstva.

**Tabela II-4. Definicije autentičnih lidera i autentičnog liderstva**

Autor	Definicija
Džorž (2003)	Autentični lideri koriste svoje prirodne sposobnosti, ali oni takođe priznaju svoje nedostatke i naporno rade da ih prevaziđu. Oni rukovode sa ciljem, smislom i vrednostima. Oni grade trajne odnose sa ljudima. Drugi ih slede, jer znaju na čemu su. Autentični lideri su dosledni i samodisciplinovani. Kada se preispituju njihovi principi, oni ne pristaju na kompromis. Autentični lideri su posvećeni spostvenom razvoju, jer znaju da postati lider podrazumeva celoživotni lični rast.
Luthans i Avolio (2003)	Autentično liderstvo u organizacijama je proces koji proizilazi iz pozitivnih psiholoških sposobnosti i visoko razvijenog organizacionog konteksta, koji rezultira u većoj samosvesti i samoregulisanom pozitivnom ponašanju kod lidera i saradnika, podstičući pozitivan samorazvoj.  Autentični lider je samouveren, pun nade, optimista, "otporan", moralan/etičan, transparentan, orijentisan ka budućnosti i daje prioritet razvoju saradnika u lidere. Autentični lider je dosledan samom sebi i svojim ponašanjem pozitivno transformiše ili razvija saradnike u lidere. Autentični lider ne pokušava da prisili ili čak racionalno ubedi saradnike, već liderove autentične vrednosti, uverenja i ponašanja služe za modeliranje razvoja saradnika.
Avolio, Luthans i Valumbva (2004) citirano u Avolio, et al. (2004)	Autentični lideri su oni pojedinci koji su duboko svesni šta misle i kako se ponašaju i koje drugi doživljavaju kao svesne svojih i tuđih vrednosti/morala, znanja i snaga; svesni su konteksta u kojem deluju; i samouvereni su, puni nade, optimisti, "otporni" i osobe visoko moralnog karaktera.
Ilies, Morgeson i Nahrgang (2005)	Autentični lideri su u potpunosti svesni svojih vrednosti i uverenja, samouvereni su, iskreni, pouzdani i od poverenja, i fokusiraju se na izgradnju snaga svojih saradnika-sledbenika, proširujući njihove vidike i stvarajući pozitivan organizacioni kontekst koji podstiče angažovanje.
Šamir i Eilam (2005)	Autentični lideri se mogu razlikovati od manje autentičnih ili neautentičnih lidera prema četiri karakteristike: 1) stepen do kojeg je uloga pojedinca integrisana sa istaknutom ulogom lidera u njihovom ličnom konceptu, 2) nivo jasnoće ličnog koncepta i mera u kojoj se ova jasnoća koncentriše u vrednostima i ubeđenjima koje osoba zastupa, 3) u kojoj meri su njihovi ciljevi usaglašeni među sobom i 4) stepen do kojeg je njihovo ponašanje u skladu sa njihovim ličnim konceptom.
Valumbva, Avolio, Gardner, Vernsing i Peterson (2008)	Autentično liderstvo je obrazac ponašanja lidera koji se oslanja na i promoviše pozitivne psihološke sposobnosti i pozitivnu etičku klimu, kako bi se podstakla veća samosvest, internalizovani moral, uravnoteženo procesuiranje informacija i transparentnost u odnosima između lidera i njihovih saradnika, podstičući pozitivan samorazvoj.

### 3.2.2 Dimenzije autentičnog liderstva

Nadograđujući se na ranije konceptualne modele autentičnog liderstva Gardnera i saradnika (2005) i Iliasa i saradnika (2005), Valumbva i saradnici (2008) su prvobitno predstavili konstrukt autentičnog liderstva kroz pet različitih ali međusobno povezanih dimenzija: samosvest, transparentnost u odnosima, internalizovana regulacija (tj., autentično ponašanje), uravnoteženo procesuiranje informacija i pozitivni moral. U svrhu teoretskog pojednostavljenja, autori su sjedinili „internalizovani procese regulacije“ i „autentično ponašanje“, navodeći da su ovi koncepti ekvivalentni prema teoriji samoopredjeljenja (oba uključuju ponašanje koje je u skladu sa nečijim unutrašnjim vrednostima i standardima). Sem toga, autori su naveli da je prilikom preliminarnog pokušaja operacionalizacije konstrukta autentičnog liderstva došlo do konceptualnog preklapanja između „internalizovane regulacije“ i „pozitivnog morala“, s obzirom da se obe dimenzije odnose na ponašanja koja su u skladu sa nečijim unutrašnjim vrednostima i standardima. To je dovelo do sjedinjavanja pomenutih dimenzija u jednu dimenziju nazvanu „internalizovani moral“, koja uključuje unutrašnji nagon lidera da postigne integritet u ponašanju odnosno, da bude konzistentan u svojim vrednostima i akcijama. Formiran je konačan konstrukt autentičnog liderstva koji sačinjavaju četiri osnovne dimenzije:

- *samosvest,*
- *uravnoteženo procesuiranje informacija,*
- *internalizovani moral, i*
- *transparentnost u odnosima.*

Da bi se mogao operacionalizovati definisani konstrukt, Valumbva i saradnici (2008) su konstruisali prvi instrument za procenu autentičnog liderstva, nazvan Upitnik o autentičnom liderstvu (*engl. Authentic Leadership Questionnaire – ALQ*). ALQ je empirijski potvrđen na pet odvojenih uzoraka dobijenih iz Kine, Kenije i SAD primenom konfirmatorne faktorske analize. Autori su saopštili dokaze o postojanju teoretski pretpostavljenog latentnog konstrukta autentičnog liderstva sačinjenog od četiri međusobno povezane dimenzije. Pored toga, upotreba više velikih uzoraka iz širokog spektra organizacija i kultura za testiranje i validaciju upitnika omogućila je generalizaciju faktorske strukture autentičnog liderstva i primenu ALQ u različitim kulturnim kontekstima.

## **Samosvest**

Liderova samosvest je polazište onoga što predstavlja razvoj autentičnog liderstva. Samosvest nije odredište, već osnovni razvojni proces koji se odvija u vremenu. Kroz ovaj proces pojedinac neprekidno razotkriva svoja znanja, sposobnosti, iskustva, osnovne vrednosti, uverenja i želja (Avolio & Gardner, 2005; George, 2003). Razvoj samosvesti je postepen proces otkrivanja odnosno, učenja ličnog koncept i ličnih gledišta, kako događaji iz prošlosti oblikuju trenutne percepcije i ponašanja, i kako neko dodeljuje smisao i značenje ličnim iskustavima. Samosvest takođe uključuje sagledavanje sebe kroz interakciju sa drugima i povezano je sa svešću koju lider ima o svom uticaju na druge ljude (Kernis, 2003). Samosvest je posebno važna jer pokazuje da je pojedinac svestan svojih snaga i slabosti što mu pomaže da bude iskren prema sebi, a to je ključno za autentičnost (Walumbwa, et al., 2008). Gardner i saradnici (2005) su identifikovali četiri komponente samosvesti koje su od najvećeg značaja za razvoj autentičnog liderstva: vrednosti, saznanja u vezi identiteta, emocije i motivi/ciljevi.

Uopšteno, samosvest obuhvata i interne i eksterne elemente. Interni elementi se odnose na to da lideri spoznaju svoja mentalna stanja, uključujući njihova uverenja, želje i osećanja, dok se spoljni elementi odnose na to kako drugi ljudi vide njihov leaderski stil. Smatra se da lideri sa visokom samosvešću koriste i samospoznaju i viđenje drugih kako bi poboljšali svoju efikasnost (Walumbwa, et al., 2010), odnosno, kako bi uticali na svoje lične stavove, motivaciju i izbor ponašanja u interakciji sa saradnicima tj., kako bi unapredili sposobnost rukovođenja i sposobnost razvoja saradnika i njihove motivacije (Gardner, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2011).

## **Uravnoteženo procesuiranje informacija**

Uravnoteženo procesuiranje podrazumeva objektivno analiziranje svih relevantnih informacije pre nego što se donese odluka (Walumbwa, et al., 2008; Walumbwa, et al., 2010). Lideri koji pokazuju uravnoteženo procesuiranje traže tuđa mišljenja koja dovode u pitanje njihova duboko ukorenjena gledišta (Gardner, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008; Walumbwa, et al., 2010). Traženjem povratnih informacija od onih kojima rukovode i otvorenim diskutovanjem o uzroku problema i ishodima lideri stiču poštovanje i poverenje svojih saradnika-sledbenika (Walumbwa, et al., 2011), koje je neophodno za uspešno rukovođenje u savremenim uslovima poslovanja.

Uravnoteženo procesuiranje informacija zahteva odsustvo ignorisanja, demantovanja, narušavanja ili preuveličavanja informacija prikupljenih kroz proces sticanja samosvesti – bilo kroz unutrašnju introspekciju ili eksternu evaluaciju (Kernis, 2003). Zauzvrat, potrebno je da lideri pridaju jednaku pažnju i pozitivnim i negativnim informacijama o njima samima i njihovom leaderskom stilu (Gardner, et al., 2005). Drugim rečima, lideri treba da prihvataju svoje slabosti i maksimalno koriste svoje snage (George, 2003; Gardner, et al., 2005).

Prihvatanje vlastitih slabosti važno je za dostizanje autentičnosti (George, 2003). Međutim, ljudska bića su predisponirana da skrivaju svoje slabosti (Mazutis & Slawinski, 2008), najčešće iz straha da bi ih drugi ljudi mogli odbaciti ukoliko otkriju svoji pravu prirodu (George, 2003). Prihvatanje vlastitih nedostataka može biti posebno teško za lidere koji imaju nisko ili pak visoko ali "nestabilno" samopoštovanje (Gardner, et al., 2005). Ovi lideri, zbog određenih predrasuda, teško priznaju lične slabosti kao što je nedostatak veština u određenoj oblasti, lične karakteristike za koje oni smatraju da su nepoželjne ili određene negativne emocije (npr. anksioznost ili bes). Poricanje greške ili prikrivanje ličnih slabosti od strane lidera doprinosi različitim psihološkim i interpersonalnim problemima (Gardner, et al., 2005) i može imati veoma loše posledice za preduzeće (George, 2003).

Sa druge strane, mnogo drugačiji vid procesuiranje informacija i ishoda vezuje se za autentične lidere, koji imaju optimalan nivo samopoštovanja (Kernis, 2003) i koji su u stanju da mnogo objektivnije procene i prihvate sopstvene i pozitivne i negativne strane. Autentični lideri ne krive druge za svoje probleme ili probleme njihovog preduzeća. Umesto toga, oni prihvataju probleme kao sopstvene i zatim tragaju za objektivnim informacijama pri kreiranju rešenja (Walumbwa, et al., 2011).

Uravnoteženo procesuiranje informacija smatra se "srcem ličnog integriteta i karaktera" i značajno utiče na liderovo donošenje odluka i na strateške akcije (Ilies, et al., 2005).

### **Internalizovani moral**

Internalizovani moral se odnosi na unutrašnji i integrisan vid samoregulacije. Ova vrsta samoregulacije bazirana je na unutrašnjim moralnim načelima i vrednostima (npr., istina, poštenje, pravednost, poverenje, solidarnost), a ne na spoljnim uticajima (pritisci kolega, grupe, organizacije i društva) i rezultira donošenjem odluka i ponašanjem koje je u

skladu sa unutrašnjim moralnim vrednostima lidera (Avolio & Gardner, 2005; Gardner, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008).

Moralno postupanje se najbolje može razumeti razmatranjem interaktivnog efekta koji imaju samosvest i uravnoteženo procesuiranje informacija u kombinaciji sa okolnostima u okruženju na nečije ponašanje. S obzirom da je percepcija sledbenika o njihovim liderima, kao i poverenje koje u lidere imaju, u velikoj meri zasnovano na postupcima lidera, njihovi postupci moraju biti usklađeni sa vrednostima za koje se zalažu kako bi uverili sledbenike u svoj integritet (Gardner, et al., 2005). Lideri koji imaju visok nivo moralne svesti razmišljaju i ponašaju se na etičan i društveno odgovoran način i onda kada su suočeni sa teškim etičkim dilemama i izazovima (Walumbwa, et al., 2011). Autentični lideri postupaju dosledno njihovim visoko moralnim sistemima vrednosti (George, 2003).

### **Transparentnost u odnosima**

Transparentnost u odnosima zaokružuje sve gore navedene komponente u procesu samootkrivanja (Ilies, et al., 2005). Transparentnost podrazumeva liderovo autentično predstavljanje sebe drugima (za razliku od davanja lažne slike o sebi) (Walumbwa, et al., 2008). Kroz proces samootkrivanja lider obelodanjuje svoja razmišljanja, osećanja i namere (Kernis, 2003; Walumbwa, et al., 2011). Time ostvaruje bliskost i stiče poverenje svojih saradnika, podstičući ih da postupaju na isti način (Gardner, et al., 2005).

Poverenje, koje nastaje kao rezultat transparentnosti, vodi do međusobne saradnje i timskog rada i neophodno je za slobodnu razmenu znanja i informacija (Gardner, et al., 2005). Takođe, poverenje je povezano sa važnim organizacionim ishodima kao što su verovanje u relevantnost informacija, posvećenost, angažovanje, zadovoljstvo, identifikacija sa liderima i odsustvo fluktuacije (Avolio, et al., 2004).

Transparentnost zahteva od osobe da bude otvorena za ispitivanja i povratne informacije i stoga ima suštinsku važnost u procesu organizacionog učenja (Popper & Lipshitz, 2000). Walumbwa i saradnici (2011) ističu da autentični lideri kroz transparentnost u odnosima kreiraju klimu otvorenosti u međusobnim interakcijama, gde informacije koje su potrebne njihovim sledbenicima za efekasnije izvršavanje zaduženja postaju lako dostupne. Kroz otvoreno deljenje informacija, lideri obezbeđuju mogućnosti da njihovi



saradnici-sledbenici razviju kolektivnu intuiciju, unaprede svoja znanja, uče jedni od drugih i stiču nove veštine.

**Tabela II-5.** Ponašanja karakteristična za autentično liderstvo (Gardner, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008)

Dimenzije autentičnog liderstva	Primeri ponašanja autentičnog lidera
<b>Samosvest</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traži povratne informacije kako bi unapredio interakcije sa svojim saradnicima</li> <li>➤ Kako drugi vide njegove lične snage i slabosti utiče na njegovo sagledavanje samog sebe</li> <li>➤ Razume kako njegovi postupci utiču na druge ljude</li> <li>➤ Iznova razmatra i preispituje svoje osnovne vrednosti i uverenja o važnim pitanjima</li> </ul>
<b>Uravnoteženo procesuiranje informacija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traži tuđa mišljenja koja dovode u pitanje njegova lična gledišta</li> <li>➤ Razmatra niz informacija pri donošenju odluka</li> <li>➤ Izbegava favorizovanje određenih pitanja i ostaje nepristrasan</li> <li>➤ Uzima brojna mišljenja u razmatranje</li> </ul>
<b>Moralno/etično ponašanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ponaša se u skladu sa ličnim uverenjima koje zastupa</li> <li>➤ Rukovodi se osnovnim vrednostima kada donosi odluke</li> <li>➤ Očekuje od drugih da postupaju u skladu sa njihovim osnovnim vrednostima</li> <li>➤ Donosi odluke u skladu sa etičkim standardima</li> </ul>
<b>Transparentnost odnosa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Govori tačno ono što misli</li> <li>➤ Otvoreno priznaje greške</li> <li>➤ Ohrabruje druge da otvoreno govore o onome što ih brine</li> <li>➤ Spreman da podeli istinu ma kakva ona bila</li> <li>➤ Na odgovarajući način izražava emocije koje su u saglasnosti sa njegovim stvarnim osećanjima</li> </ul>

Svaka prikazana dimenzija konstrukta je jedinstvena, reprezentuje jedan aspekt liderove autentičnosti i ima podjednak značaj jer odražava ono što predstavlja autentično liderstvo (Walumbwa, et al., 2010). Centralna premisa u modelu autentičnog liderstva jeste da se i lideri i sledbenici razvijaju tokom vremena kako odnos između njih postaje više autentičan (Gardner, et al., 2005). Ukratko, autentični lideri demonstriraju samosvest, uravnoteženo procesuiranje informacija, moralnost i transparentnost kroz svoje reči i dela. Tako autentični lideri postaju pozitivni uzori svojim sledbenicima i predstavljaju osnovni pokretač njihovog razvoja (Gardner, et al., 2005). Sledbenici razvijaju veću jasnost o

njihovim ličnim vrednostima, identitetu i emocijama, usvajaju vrednosti koje lider zastupa i tako se njihova samospoznaja vremenom menja i razvija. Zauzvrat, sledbenici regulišu svoje ponašanje kroz proces uravnoteženog procesuiranja informacija, moralno postupanje i transparentnost u odnosima sa liderom (Avolio, et al., 2004). Veća transparentnost u odnosima sledbenika sa liderima donosi korist za lidere u kontekstu njihovog ličnog razvoja. Teorija o autentičnom liderstvu predstavlja razvojni proces lidera i sledbenika kao proces koji je baziran na međusobnim odnosima, gde se i lideri i sledbenici izgrađuju u povezanom pozitivnom razvoju (Avolio & Gardner, 2005).

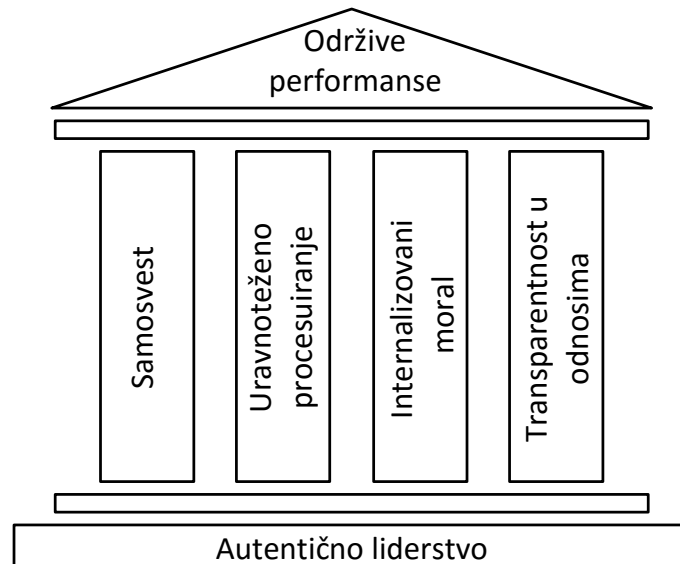
### 3.2.3 *Ishodi autentičnog liderstva*

U teoretskim pretpostavkama je istaknuto da autentično liderstvo pozitivno utiče na različite ishode kod zaposlenih kao što su angažovanje, poverenje, posvećenost, zadovoljstvo poslom, što dovodi do konstantnog poboljšanja u učinku zaposlenih i doprinosi održivim i istinskim organizacionim performansama (Avolio, et al., 2004; Gardner, et al., 2005; Ilies, et al., 2005). Ove pretpostavljene veze empirijski su testirane i potvrđena u kasnijim studijama.

Walumbwa i saradnici (2008) su u svojoj studiji potvrdili da autentično liderstvo značajno i pozitivno utiče na poželjno organizaciono ponašanje, organizacionu posvećenost, zadovoljstvo neposrednim nadređenim, zadovoljstvo poslom i radne performanse zaposlenih. U drugom istraživanju Walumbve i saradnika (2010) sprovedenog među zaposlenima u dve telekomunikacione kompanije u Kini pokazano je da autentično liderstvo ima pozitivan efekat na angažovanje zaposlenih. Ova veza je bila posredovana merom u kojoj se sledbenici identifikuju sa svojim neposrednim nadređenim i osećaju ovlašćenim. Druge srodne novije studije sprovedene su od strane Petersona i saradnika (2012) u kojima su dodatno potvrđeni pozitivni efekti autentičnih lidera. Na primer, u studiji koju su sproveli među višim policijskim službenicima i njihovim direktnim podređenima, ova grupa autora je utvrdila da je autentično ponašanje kod lidera pozitivno uticalo na psihološki kapital (efikasnost, nadu, optimizam i "otpornost") sledbenika što je, zauzvrat, bilo pozitivno povezano sa njihovim radnim performansama. Generalno, istraživanja pokazuju da nedostatak autentičnosti kod menadžera može imati negativne posledice na radne rezultate zaposlenih (Walumbwa, et al., 2008; Walumbwa, et al., 2010).

Uz prihvatanje da i drugi oblici liderstva mogu biti efektivni u postizanju pozitivnih ishoda, istraživači smatraju da organizaciona posvećenost, poverenje, angažovanje,

optimizam i pozitivne emocije koje nastaju iz autentičnog liderstva daju posebno dobru osnovu za ostvarivanje istinitih i održivih organizacionih performansi (Avolio, et al., 2004). Termin „istinite performanse“ ukazuje na potenciranje etičkih vrednosti u poslovanju kako bi se osigurali održivi rezultati i razvoj preduzeća. Na slici II-4 dat je grafički prikaz modela autentičnog liderstva sa ciljem ostvarivanja održivog uspeha preduzeća.



*Slika II-4. Veza između autentičnog liderstva i održivih performansi*

### 3.2.4 Razlikovanje autentičnog liderstva od srodnih teorija liderstva

Osnovna razlika autentičnog liderstva i drugih trenutno aktuelnih teorija o liderstvu jeste pogled na autentično liderstvo kao na temelj ili osnovni konstrukt koji predstavlja pozitivno liderstvo u bilo kojoj formi (Avolio, et al., 2004; Gardner, et al., 2005). Cilj određenja autentičnog liderstva kao osnovnog gradivnog konstrukta jeste bolje objašnjenje nekih od osnovnih procesa, kao što je samosvest, koji utemeljuju sve pozitivne forme liderstva. Štaviše, fokusiranje na ove procese nije samo iz razloga da bi se opisalo šta konstituiše različite oblike pozitivnog liderstva, već da se razume i objasni kako najbolje da se razvije temelj liderstva koje promoviše istinske, održive performanse.

U nastavku je dat pregled konceptualnog preklapanja i razlike između teorije o autentičnom liderstvu i teorije o transformacionom i etičkom liderstvu. Radi lakšeg poređenja, glavne komponente svake od teorija su sažete u tabeli II-6, kao i mera u kojoj se komponente jedne teorije pojavljuju u druge dve teorije.

## **Razlikovanje autentičnog i transformacionog liderstva**

Transformaciono liderstvo se sastoji od četiri komponente: idealizovan uticaj, inspirativna motivacija, intelektualna stimulacija i individualizovana obzirnost prema svakom zaposlenom (Avolio, 1999; Bass & Avolio, 1992). Lideri sa idealizovanim uticajem/harizmom imaju visoke standarde etičkog i moralnog ponašanja, rade ispravne stvari, postavljaju potrebe sledbenika iznad svojih sopstvenih potreba i predstavljaju uzore za sledbenike. Inspirativna motivacija podrazumeva da lideri motivišu i inspirišu sledbenike kroz postavljanje visokih zahteva i izazova u radu, uzajamno razumevanje i pomoć sledbenicima da uvide smisao njihovog rada. Intelektualna stimulacija podrazumeva podsticanje kreativnosti i inicijative sledbenika i davanje autonomije za pristup starim problemima i situacijama na potpuno nov način. Lideri koji imaju obzira prema svakom pojedincu predstavljeni su kao oni koji obraćaju pažnju na individualne potrebe sledbenika za postignućem i razvojem tako što preuzimaju ulogu trenera ili mentora, stvaraju mogućnosti za učenje i kreiraju ambijent pogodan za individualni rast.

Iako je autentično liderstvo u bliskoj vezi sa predstavljenim komponentama transformacionog liderstva, dimenzije autentičnog liderstva nisu striktno obuhvaćene transformacionim liderstvom (Walumbwa, et al., 2008), kao što tabela II-6 pokazuje. Ključna razlika jeste u tome što se autentični lideri oslanjaju na duboku spoznaju sebe samih (samosvest); poznaju svoje osnovne vrednosti i uverenja i transparentni su u odnosima sa svojim saradnicima. Na ovoj osnovi, oni pokazuju svoju moralnost i sposobnost samoregulacije tako što ostaju dosledni sebi u teškim i izazovnim situacijama i demonstriraju drugima, najčešće kroz reči i dela, principe, vrednosti i etičke norme koje zastupaju (Ilies, et al., 2005). Pored toga, s obzirom da autentični lideri poznaju sami sebe i ostaju verni svom sistemu vrednosti, oni biraju liderske uloge koje su u skladu sa njihovim ličnim konceptom i ciljevima, tako da tokom vremena ostvaraju visoku usklađenost njihovih duboko ukorenjenih uverenja, njihovog ličnog identiteta i njihove liderske uloge i aktivnosti. Na ovaj način, autentični lideri istovremeno služe sebi i svojim saradnicima na način koji je konzistentan sa njihovim osnovnim vrednostima (George, 2003).

Da bi se dodatno mogla napraviti razlika između autentičnog i transformacionog liderstva, treba napomenuti da se ishodi autentičnog liderstva ne podudaraju neminovno sa ishodima transformacionog liderstva, koje se najčešće vezuje za razvoj sledbenika u lidere (Avolio, 1999; Bass & Avolio, 1992). Naime, autentični lideri se fokusiraju na razvoj

sledbenik (Gardner, et al., 2005; Luthans & Avolio, 2003) ka postizanju autentičnosti, što može ali i ne mora nužno voditi do razvoj sledbenika u lidere, iako autentični lideri pozitivno utiču na sledbenike kao njihovi uzori. Dalje, i pored toga što autentični lideri izgrađuju trajne odnose i rukovode sa ciljem, smislom i vrednostima, njih drugi ne moraju doživljavati kao harizmatične ili inspirativne, kao što je to slučaj kod transformacionog liderstva (Avolio & Gardner, 2005; George, 2003). Proces kojim sledbenici usvajaju vrednosti svojih autentičnih lidera je manje zasnovan na inspirativnim obraćanjima, dramatičnim izlaganjima ili simboličnim, a više na njihovom karakteru, ličnom primeru i posvećenosti. Nasuprot tome, transformacioni lideri prikazani su kao oni koji transformišu članove i organizaciju kroz moćnu, pozitivnu viziju; imaju stimulatívne ideje; pažnju usmeravaju na pojedinačnu brigu o potrebama sledbenika; i imaju jasan osećaj svrhe.

Ono što se navodi kao zajednička karakteristika ove dve teorije jeste da transformacioni lideri takođe imaju razvijen osećaj za etičke vrednosti. Avolio (1999) je opisao transformacione lidere kao one za koje se može smatrati da rade ispravne stvari i imaju visoke standarde etičkog ponašanja. Ovo je u skladu sa moralnom dimenzijom autentičnog liderstva.

Generalno shvatanje je da teorija i istraživanja o transformacionom liderstvu ne reprezentuju ključne komponente autentičnog liderstva. Analizom Upitnika za merenje transformacionog liderstva (*engl. Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ*) (Bass & Avolio, 1992) ustanovljeno je da upitnik ne obuhvata stavke koje prikazuju četiri dimenzije konstrukta autentičnog liderstva. Takođe, autentično liderstvo eksplicitno ne obuhvata i ne meri komponente transformacionog liderstva, iako postoji jasno preklapanje sa komponentom idealizovan uticaj. Dakle, može se zaključiti da postoji značajno, ali samo delimično teoretsko preklapanje između autentičnog i transformacionog liderstva.

### **Razlikovanje autentičnog liderstva i etičkog liderstva**

Kako tabela II-6 pokazuje, postoje dve osnovne komponente etičkog liderstva: moralna osoba i moralni menadžer. Etičko liderstvo je definisano kao demonstriranje prikladnog ponašanja regulisanog normama kroz lične postupke i međuljudske odnose, kao i promovisanje takvog ponašanja među sledbenicima kroz dvosmernu komunikaciju, podsticanje željenog ponašanja i uključivanje u donošenje odluka (Brown, et al., 2005). Iz ove definicije, očigledno je da su etični lideri predstavljeni kao principijelni donosioci

odluka koji brinu o ljudima i široj društvenoj zajednici. Oni nastoje da lično i profesionalno rade prave stvari i karakteriše ih iskrenost, poštenje, integritet i otvorenost. Ovaj aspekt etičkog liderstva označen je kao "moralna osoba" (Brown, et al., 2005). Drugi aspekt se odnosi na to da su etični lideri samodisciplinovani i dosledni u svojoj težnji prema najvišim etičkim standardima, po pitanju čega ne prave kompromise čak i kada su suočeni sa neizvesnošću i pritiscima. Ovaj aspekt etičkog liderstva označen je kao "moralni menadžer" i podrazumeva eksplicitno isticanje etike kao dela leaderskog stila kroz komuniciranje etičkih vrednosti i kroz jasno modelovanje etičnog ponašanja, tako da lider predstavlja etični uzor svojim zaposlenima (Brown, et al., 2005).

Pregled literature ukazuje na neka konceptualna preklapanja između autentičnog i etičkog liderstva (Brown, et al., 2005), kao i na neke primetne razlike. Kao što tabela II-6 pokazuje, obe teorije opisuju lidere kao moralne osobe koje pokazuju poštenje, integritet, otvorenost i želju da rade ispravne stvari. Autentično liderstvo takođe stavlja fokus na etične uzore koje zaposleni imaju u svojim liderima (Gardner, et al., 2005), što je centralno u komponenti "moralni menadžer" kod etičkog liderstva. Međutim, etičko liderstvo podrazumeva moralno rukovođenje upotrebom sistema nagrađivanja, tako da sledbenici osećaju obavezu da se ponašaju na etičan način. Dakle, komponenta etičkog liderstva "moralni menadžer" na način na koji je koncipirana samo se delimično ogleda u teoriji autentičnog liderstva.

Teorija o autentičnom liderstvu takođe uključuje karakteristične komponente koje nisu sadržane u etičkom liderstvu, kao što pokazuje tabela II-6. Kao takvo, autentično liderstvo se razlikuje po obimu od onoga što je definisano i izmereno konstruktom etičkog liderstva. Etičko ponašanje od strane lidera je neophodan ali ne i dovoljan uslov za uspostavljanje autentičnog liderstva. Dakle, autentično liderstvo podrazumeva više od samo biti etičan; pojedinac mora razviti i ostale tri komponente.

**Tabela II-6.** Poređenje teorije autentičnog liderstva i teorija transformacionog i etičkog liderstva (Walumbwa, et al., 2008).

Teoretske komponente	Autentično liderstvo	Transformaciono liderstvo	Etičko liderstvo
Autentično liderstvo			
Samosvest	✓	✓	
Uravnoteženo procesuiranje	✓	*	
Internalizovani moral	✓	✓	✓
Transparentnost u odnosima	✓	*	
Transformaciono liderstvo			
Idealizovan uticaj	*	✓	✓
Inspirativna motivacija		✓	
Intelektualna stimulacija		✓	
Individualizovan obzir		✓	*
Etičko liderstvo			
Moralna osoba	✓	✓	✓
Moralni menadžer	*	*	✓

✓ - ključna komponenta

\* - sporedna komponenta

### Zaključak poglavlja

Problematika efektivnog liderstva bila je i ostala istraživački izazov. Prethodna istraživanja su pokazala da ne postoji formula za liderstvo koje bi u svim organizacijama imalo uspeha. Ipak, savremena gledišta ističu autentično liderstvo kao faktor uspeha današnjih progresivnih organizacija. Teorija o autentičnom liderstvu integriše ranija shvatanja o efektivnom liderstvu uz pridavanje značaja moralnoj svesti i ponašanjima lidera koja su vođena jakim pozitivnim vrednostima. Autentično liderstvo zapravo predstavlja sami temelj savremenog pristupa liderstvu, koji se umnogome razlikuje od konvencionalnog liderstva u tradicionalnim organizacijama.

## 4. Afektivna posvećenost

*„Ukoliko nema posvećenosti,  
ostaju samo obećanja i  
nadanja. . . ali ne i planovi“  
Peter Draker*

Posvećeni zaposleni ističu se kao jedan od najvažnijih faktora koji određuje uspeh organizacije. Takođe, aktivna uloga liderstva (Watkins & Marsick, 1993; Marsick & Watkins, 2003) i organizaciona posvećenost (Pool & Pool, 2007; King, 2009) predstavljaju neophodne preduslove za nastanak učeće organizacije. Pored toga, potrebno je napomenuti da je posvećenost zaposlenih u velikoj meri pod uticajem liderstva. Iz tog razloga neophodno je da lideri kroz svoje ponašanje i delovanje stimulišu posvećenost kod zaposlenih kako bi se otuda kreirali uslovi za razvoj učeće organizacije.

U ovom odeljku predstavljena je sadržina i određenje pojma organizacione posvećenosti. Posebna pažnja je usmerena na afektivnu posvećenost kao komponentu organizacione posvećenosti koja u najvećoj meri doprinosi efektivnosti organizacije. Razmatrani su faktori koji utiču na razvoj afektivne posvećenosti kod zaposlenih, kao i efekti koje afektivna posvećenost ima na organizaciono funkcionisanje.

### 4.1 Definisanje organizacione posvećenosti

Organizaciona posvećenost predstavlja psihološku povezanost pojedinca sa organizacijom u kojoj radi (Joo, 2010; Mowday, et al., 1982). Organizaciona posvećenost je već duži niz godina u fokusu istraživanja u oblasti menadžmenta i organizacione psihologije (Cohen, 2003; Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005; Meyer, et al., 2002; Allen & Meyer, 1990). Mnoštvo literature na temu organizacione posvećenosti dovelo je do toga da konsenzus u naučnoj zajednici oko značenja samog termina ne postoji (Mowday, et al., 1982; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997). Isto tako, u literaturi su se pojavile brojne skale za merenje nivoa posvećenosti (Mowday, et al., 1982; Meyer & Allen, 1991).

Najšire prihvaćena definicija organizacione posvećenosti ponuđena je od strane Mowdeja i saradnika (1982), koji su pojam organizacione posvećenosti izjednačili sa stepenom/jačinom povezanosti pojedinaca sa organizacijom. Porterovo (1974) definisanje i objašnjavanje pojma organizaciona posvećenost odnosi se na stepen identifikacije i uključenost pojedinca u određenoj organizaciji. Dakle, organizaciona posvećenost je:



snažno verovanje u i prihvatanje ciljeva organizacije; spremnost na ulaganje značajnih napora u korist organizacije; i nedvosmislena želja da se održi članstvo u organizaciji (Porter, et al., 1974). S više praktičnog gledišta, Mejer i Alen (1997) govore o organizacionoj posvećenosti kao o psihološkoj povezanosti između zaposlenog i njegove organizacije, što čini manje verovatnim da će zaposleni dobrovoljno napustiti organizaciju. Mejer i Alen (1997) predstavili su koncept organizacione posvećenosti kroz tri glavne komponente: afektivnu, normativnu i kontinualnu posvećenost. Uopšteno, posvećenost zaposlenih organizaciji određuje ponašanje na individualnom nivou i predstavlja pozitivne stavove koje zaposleni ima prema organizaciji kao celini ili prema nekim njenim članovima (Greenberg & Baron, 1998).

Osnovna pitanja vezana za organizacionu posvećenost vezuju se za objekte posvećenosti i osnove ili motivi posvećenosti (Becker & Billings, 1993; Allen & Meyer, 1990).

*Objekti posvećenosti* mogu biti različiti jer se zaposleni mogu vezivati za različite entitete u svojim organizacijama. U literaturi se pravi razlika između posvećenosti radnoj grupi i neposrednom nadređenom, i posvećenosti rukovodstvu i organizaciji. Na nivou radne grupe objekat posvećenosti može biti neformalna ili formalna grupa kolega sa kojima pojedinac radi. Taj osećaj posvećenosti može proizilaziti iz prisnog odnosa koji se razvio među njima, kao i iz dugogodišnjeg zajedničkog rada i uzajamnog pomaganja. Posvećenost neposrednom nadređenom dolazi najčešće kao posledica veoma dobrog prijema zaposlenog od strane nadređenog i razumevanja i prijateljstva koje se vremenom razvija između njih. Sa druge strane, postoji posvećenost rukovodstvu i samoj organizaciji i ove kategorije su međusobno interaktivne. Posvećenost organizaciji često proizilazi iz posvećenosti rukovodstvu, dok posvećenost rukovodstvu može biti posledica posvećenosti organizaciji. U manjim organizacijama zaposleni su češće direktno posvećeni rukovodstvu, dok je posvećenost organizaciji iz nje izvedena kategorija. U velikim organizacijama situacija je obrnuta, jer zaposleni ne poznaju direktno rukovodstvo organizacije i posvećenost rukovodstvu može nastati samo kao posledica posvećenosti organizaciji kao celini. S obzirom da organizaciona posvećenost može biti niska ili visoka, kako na grupnom tako i na nivou organizacije, u organizacijama se mogu razlikovati četiri moguća profila posvećenosti. Tako zaposleni mogu biti *potpuno posvećeni* (pojedinci koji su posvećeni i na grupnom i na organizacionom nivou), *lokalno posvećeni* (oni koji su posvećeni samo

radnoj grupi ili neposrednom nadređenom), *globalno posvećeni* (zaposleni koji su posvećeni organizaciji kao celini ili njenom rukovodstvu, ali ne osećaju takav stepen posvećenosti prema kolegama i neposrednom nadređenom) i *neposvećeni* (oni koji nisu posvećeni ni organizaciji niti radnoj grupi) (Becker & Billings, 1993).

Na osnovu navedenog, jasno je da je radno ponašanje zaposlenih pod uticajem nekoliko motiva odnosno osnova posvećenosti. *Osnove posvećenosti* daju odgovor na pitanje zašto je neko posvećen svojoj organizaciji. Mejer i Alen (1991, vidi takođe Allen & Meyer, 1990) su uočili da se u osnovi svih definicija organizacione posvećenosti ponuđenih od strane različitih naučnika i istraživača nalaze tri glavne teme koje odražavaju organizacionu posvećenost, a to su:

- *Saglasnost ciljeva pojedinca i organizacije.* Zaposleni može biti posvećen organizaciji zato što se snažno identifikuje sa ciljevima organizacije i želi da ostane deo organizacije, jer u ostvarivanju organizacionih, vidi najbolji način za ostvarivanje ličnih ciljeva (Greenberg & Baron, 1998; Mowday, et al., 1982). Ova osnova proizvodi afektivnu posvećenost kod pojedinca, gde pojedinac ostaje u i žrtvuje se za organizaciju jer *želi* da bude deo te organizacije.
- *Uočeni troškovi vezani za odlazak iz organizacije.* Izvor posvećenosti u ovom slučaju su akumulirana investicija zaposlenog u organizaciji gde radi i saznanje da će, ukoliko napusti organizaciju, izgubiti efekte onoga što je godinama sticao (Backer, 1960). Kada pojedinac radi u organizaciji duži vremenski period, on izgrađuje svoju poziciju i odnose sa ostalim članovima organizacije i ostvaruje značajne beneficije. Pojedinac je svestan da, ukoliko napusti organizaciju, ne može preneti rezultate svog dugogodišnjeg rada i zalaganja. Iz tog razloga kod pojedinaca vremenom se javlja kontinualna posvećenost i oni ostaju u organizaciji zato što *moraju*.
- *Osećaj obaveze.* Posvećenost kod zaposlenog može nastati kao rezultat osećaja obaveze i odgovornosti prema organizaciji (Allen & Meyer, 1990). Ovakav vid posvećenosti naziva se normativna posvećenost. Normativno posvećen zaposleni smatra da je moralno pravo da ostane u organizaciji, bez obzira na to koliko je zadovoljan poslom ili koliko mogućnosti za unapređenja ima tokom godina rada u jednoj organizaciji. Uzroci osećaja obaveze kod pojedinca da zadrži članstvo u organizaciji mogu biti raznoliki. Na primer, uložena sredstva od strane organizacije u obuku zaposlenog kod njega mogu izazvati osećaj moralne obaveze da dodatno ulaže napore i ostane u

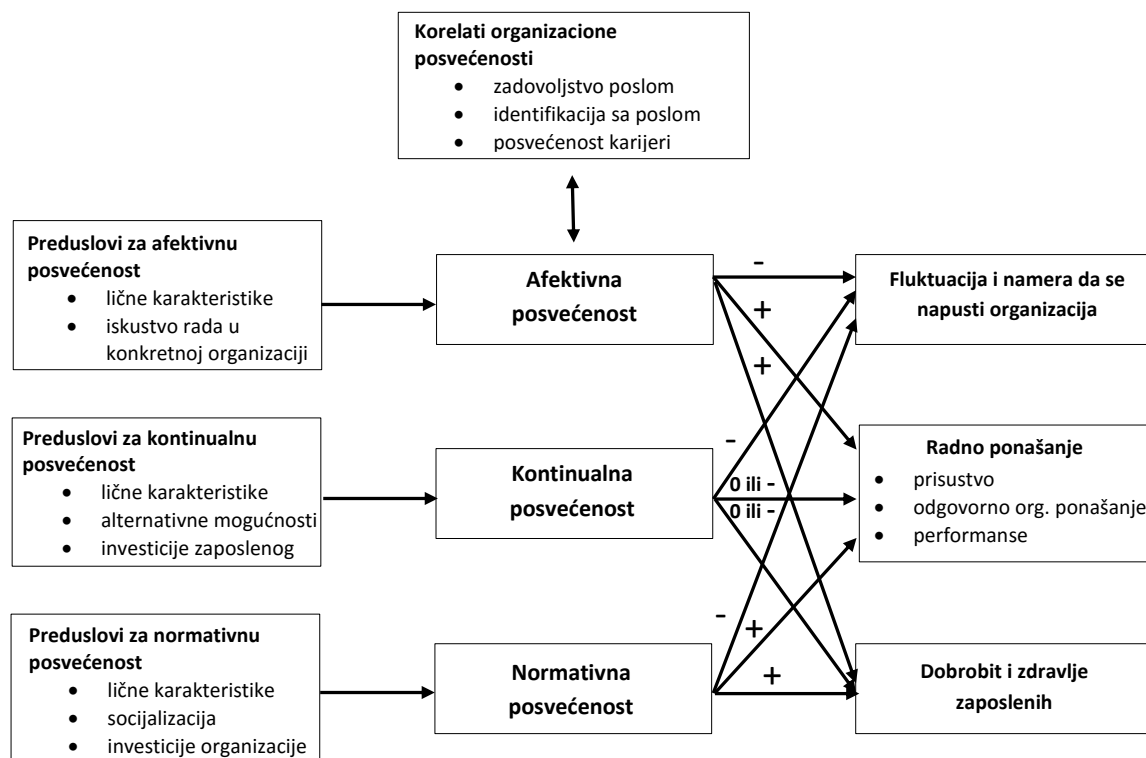
organizaciji kako bi "vratio dug". Takođe, porodica ili pojedinci iz okruženja zaposlenog mogu vršiti jak pritisak na njega da oseća obavezu i odgovornost da ostane u organizaciji jer joj je "potreban".

Mejer i Alen (1991; 1997) su navedene grupe motiva ili osnova posvećenosti predstavili kroz svoj trokomponentni model organizacione posvećenosti.

## 4.2 Trokomponentni model organizacione posvećenosti

Bazirajući se na Bekеровom (Backer, 1960) jednodimenzionalnom pristupu organizacionoj posvećenosti, gde su ekonomski faktori predstavljeni kao osnovni razlog zadržavanja zaposlenih u organizaciji (kontinualna posvećenost), i na Porterovoj (Porter, et al., 1974) konceptualizaciji organizacione posvećenosti, gde se pored ekonomskih faktora ističe i psihološka vezanost pojedinaca za organizaciju (afektivna posvećenost), Mejer i Alen (1991; 1997) su izgradili svoj trodimenzionalni model organizacione posvećenosti. Model Mejera i Alena (1991;1997) predstavljen je kroz tri komponente: afektivnu, kontinualnu i normativnu posvećenost (slika II-5). Kao prilog modelu, konstruisane su skale za procenu svake od tri komponente (Allen & Meyer, 1990; Meyer, et al., 1993). Konceptualni model Mejera i Alena (1991; 1997; vidi takođe Allen & Meyer, 1990) postao je dominantan pristup u proučavanju posvećenosti i poslužio je kao osnova za mnoga empirijska istraživanja u kojima je potvrđena njegova validnost u različitim kontekstima (Vandenberghe & Tremblay, 2008).

*Afektivna posvećenost* se odnosi na emotivnu povezanost i identifikaciju zaposlenih sa organizacijom, koja dovodi do snažnog verovanja i prihvatanja organizacionih ciljeva i vrednosti (Meyer, et al., 1993). Faktori koji doprinose afektivnoj posvećenosti se u određenoj meri dovode u vezu sa ličnim karakteristikama i organizacionom strukturom, ali prvenstveno se smatra da je afektivna posvećenost rezultat iskustva koje zaposleni ima na radnom mestu (odnos sa nadređenim, podrška od strane organizacije, jasnoća radne uloge i td.) (Meyer, et al., 2002; Meyer & Allen, 1991). Zaposleni sa visokim nivoom afektivne posvećenosti su spremni da ulože napore kako bi se realizovali ciljevi organizacije i ostaju u organizaciji jer *žele* da budu njen deo. Postupajući tako zaposleni se ponašaju u skladu sa svojim osnovnim vrednostima (Meyer & Allen, 1991).



*Slika II-5. Trokomponentni model organizacione posvećenosti (Meyer, et al., 2002)*

*Kontinualna posvećenost* označava kognitivnu povezanost pojedinca sa organizacijom, koja nastaje kao rezultat uočenih troškova vezanih za odlazak iz organizacije. Osnovni faktori koji utiču na kontinualnu posvećenost su: akumulirane investicije - finansijske (visoka zarada, kontakti, imidž) i nefinansijske (specifične poslovne veštine i bliski poslovni odnosi sa saradnicima koji su zaposlenom omogućili sticanje statusa u organizaciji); i nedostatak alternativnih mogućnosti za zapošljavanje (Meyer & Allen, 1991). Zaposleni čija je osnovna povezanost sa organizacijom zasnovana na kontinualnoj posvećenosti ostaju u organizaciji zato što moraju.

*Normativna posvećenost* je osećaj obaveze da se nastavi radni odnos; zaposleni sa visokim nivoom normativne posvećenosti osećaju da bi trebali da ostanu u organizaciji. Ovaj osećaj može se javiti kao posledica različitih pritisaka koji su vršeni na pojedinca pre ulaska u organizaciju (porodica ili pojedinci iz okruženja) ili nakon stupanja u radni odnos (organizaciona socijalizacija) (Meyer & Allen, 1991). Na primer, može se očekivati da će zaposleni imati snažnu normativnu organizacionu posvećenost ukoliko su bitni ljudi iz njegovog privatnog života (npr. roditelji) imali dugogodišnji radni odnos u nekoj organizaciji i/ili su isticali važnost organizacione lojalnosti. Takođe, u pogledu organizacione socijalizacije, oni zaposleni koji su putem različitih organizacionih praksi

dovedeni u situaciju da veruju da organizacija očekuje njihovu lojalnost će najverovatnije imati visok stepen normativne posvećenosti. Pored navedenog, normativna posvećenost se može razviti i kao rezultat investiranja organizacije u zaposlenog kroz različite programe obuke (Meyer & Allen, 1991).

Konačno, treba napomenuti da se afektivna, normativna i kontinualna posvećenost smatraju komponentama a ne tipovima organizacione posvećenosti, jer zaposleni mogu proživljavati svako od ovih psiholoških stanja u određenoj meri (Allen & Meyer, 1990). Razumljivo je međutim, imajući u vidu njihove konceptualne razlike, da se svaka od tri komponente posvećenosti razvija donekle nezavisno od drugih u funkciji različitih uticajnih faktora (Allen & Meyer, 1990) i da svaka komponenta različito utiče (i moguće interaktivno) na radno ponašanje zaposlenih (radni učinak, fluktuaciju, apsentizam, odgovorno organizaciono ponašanje) (Meyer & Allen, 1991; Meyer, et al., 2002). U literaturi se na prvom mestu ističe da je afektivna posvećenost u pozitivnoj vezi sa poželjenim radnim ponašanjem, zatim normativna posvećenost, dok kod kontinualne posvećenosti to nije slučaj (Meyer & Allen, 2004; Meyer, et al., 2002). Brojne empirijske studije (npr., (Vandenberghe & Tremblay, 2008; Pool & Pool, 2007; Meyer, et al., 2002; Joo, 2010; Allen & Meyer, 1996; Mathieu & Zajac, 1990) potvrdile su da afektivna posvećenost pozitivno utiče na učinak zaposlenih i na relevantne organizacione ishode. Dakle, može se sa sigurnošću reći da je afektivna organizaciona posvećenost od najveće koristi za organizaciju. Iz tog razloga, veoma je važno nastaviti sa istraživanjem afektivne posvećenosti kao bi se moglo razumeti i upravljati ponašanjem zaposlenih.

### **4.3 Faktori koji utiču na afektivnu posvećenost**

Veliki deo istraživanja u naučnoj zajednici posvećen je proučavanju faktora koji dovode do afektivne posvećenosti i ishoda ovog oblika organizacione posvećenosti. Mejer i saradnici (2002) su sprovedeli meta-analizu<sup>3</sup> za procenu odnosa između tri oblika posvećenosti obuhvaćenih trokomponentnim modelom (Meyer & Allen, 1991) i varijabli koje su identifikovane kao njihovi prediktori, korelirajuće varijable i ishodi. Izvršeno je poređenje studija sprovedenih na 155 nezavisnih uzorka, koji uključuju 50.146 zaposlenih, u okviru i izvan SAD-a, u periodu od 1985. do 2000. godine. Identifikovane su dve glavne

---

<sup>3</sup> Meta-analiza predstavlja statistički i analitički metod koji kombinuje i sintetizuje različite međusobno nezavisne studije i integriše njihove rezultate u zajednički, jedinstveni rezultat.

grupe faktora koje utiču na razvoj afektivnoj posvećenosti - lične karakteristike i iskustvo rada u određenoj organizaciji. Ove grupe faktora stvaraju unutrašnju želju kod zaposlenih da se identifikuju sa organizacijom i da usvoje organizacione ciljeve (Johnson & Chang, 2008).

### **Lične karakteristike**

Afektivna posvećenost se u određenoj meri dovodi u vezu sa ličnim karakteristikama koje se odnose na *individualne razlike* (lokus kontrole i samoefikasnost) (Meyer, et al., 2002). Mejer i saradnici (2002) su u svojoj studiji pokazali da je spoljni lokus kontrole (uverenje da je ono što se pojedincu dešava van njegove kontrole i da on na to nema uticaja) u negativnoj korelaciji sa afektivnom posvećenošću, a samoefikasnost u pozitivnoj, mada slaboj, vezi. Sa druge strane, lične karakteristike koje se mogu predstaviti kao demografske varijable (npr. pol, starost, obrazovanje, dužina radnog odnosa u organizaciji ili na određenoj poziciji) igraju relativno malu ulogu u razvoju afektivne organizacione posvećenosti (Meyer & Allen, 1997; Meyer, et al., 2002).

### **Iskustvo rada u organizaciji**

Prvenstveno se smatra da se afektivna posvećenost javlja kao rezultat pozitivnog iskustva zaposlenog na konkretnom radnom mestu, odnosno, u konkretnoj organizaciji (Meyer, et al., 2002; Meyer & Allen, 1991; Vandenberghe & Tremblay, 2008). Mejer i saradnici (2002) su na osnovu analize prethodnih istraživanja izdvojili specifične faktore u okviru radnog iskustva zaposlenog koji doprinose afektivnoj posvećenosti.

*Organizaciona podrška.* Afektivna posvećenost se u velikoj meri dovodi u vezu sa percipiranom organizacionom podrškom. Pod organizacionom podrškom podrazumeva se opšte verovanje zaposlenih da njihova organizacija vrednuje njihov doprinos i da brine za njihovu dobrobit (Rhoades & Eisenberger, 2002). Podrška se može doživeti kroz pohvale i priznanja, kao i organizacione nagrade, unapređenje, obogaćivanje posla i uticaj na organizacionu politiku. Na bazi reciprociteta, podrška od strane organizacije stvara kod zaposlenog osećaj obaveze da se brine o dobrobiti organizacije. Ovaj osećaj obaveze povećava afektivnu organizacionu posvećenost kod zaposlenih (Rhoades & Eisenberger, 2002). Organizaciona podrška takođe povećava afektivnu posvećenost kroz ispunjavanje socijalnih potreba zaposlenih kao što je potreba za pripadanjem i emocionalna podrška (Rhoades & Eisenberger, 2002). Ispunjenje takvih potreba proizvodi jak osećaj pripadnosti organizaciji i doprinosi osećaju svrhe i smisla kod zaposlenih. Dakle, zaposleni na

organizacionu brigu o njihovoj dobrobiti i pozitivno vrednovanje uzvraćaju povećanjem njihove emocionalne vezanosti za organizaciju.

*Liderstvo.* U istraživanjima je pokazano da je afektivna posvećenost pod velikim uticajem odnosa između zaposlenih i njihovih lidera (podrška od strane lidera, ovlašćivanje zaposlenih i dr.) (npr., (Paré & Tremblay, 2007; Rhoades & Eisenberger, 2002; Walumbwa, et al., 2008; Leroy, et al., 2012). Zadovoljstvo zaposlenih neposrednim nadređenima može uticati na njihovu afektivnu posvećenost, jer kako zaposleni vide svoje nadređene zapravo se reflektuje na njihovu percepciju o samoj organizaciji. Drugim rečima, aktivnosti nadređenih, kao predstavnika organizacije, utiču na percepciju zaposlenih o njihovoj organizaciji koja oblikuje afektivnu posvećenost (Johnson & Chang, 2008). Istraživanja su takođe pokazala da je ovlašćivanje zaposlenih i priznavanje individualnih doprinosa od strane neposrednih nadređenih u pozitivnoj vezi sa afektivnom organizacionom posvećenošću (npr., (Paré & Tremblay, 2007). Ovlašćeni zaposleni koji dobijaju priznanje za svoj rad osećaju da organizacija brine za njihovu dobrobit i da ih podržava, i na taj način doživljavaju jaču afektivnu posvećenost. Dakle, percepcija lidera i njegov odnos sa zaposlenima utiče na stepen afektivne posvećenošću kod zaposlenih.

*Organizaciona pravda.* Svi tipovi organizacione pravde se smatraju prediktorima afektivne posvećenošću. Distributivna pravda (percepcija pravednosti u raspodeli organizacijskih resursa kao što su plata, nagrade, beneficije, promocija i sl.), proceduralna pravda (percepcija pravednosti organizacijskih politika i procedura za donošenje odluka o raspodeli resursa) i uzajamna pravednost (percepcija učtivosti i poštovanja u ophođenju nadređenih) su pozitivno povezane sa afektivnom posvećenošću (npr., (Paré & Tremblay, 2007; Rhoades & Eisenberger, 2002; Meyer, et al., 2002). Dodatno, neka istraživanja su pokazala da je afektivna posvećenost u najvećoj meri pod uticajem proceduralne pravde, jer ona predviđa kognitivne reakcije zaposlenih u pogledu organizacije (Cohen-Charash & Spector, 2001). Visok nivo proceduralne pravednosti pokazuje da organizacija vrednuje svoje zaposlene, što stvara veći osećaj pripadnosti (Johnson & Chang, 2008). Sa druge strane, u meri u kojoj zaposleni doživljavaju svoju organizaciju kao nepravednu jer koristi nekorektne procedure za raspodelu resursa, u toj meri će zaposleni razviti negativne stavove prema organizaciji, koji će rezultirati većim stepenom apsentizma i intenziviranjem namere napuštanja organizacije (Cohen-Charash & Spector, 2001). Sve u svemu, rezultati istraživanja su pokazali da je afektivna posvećenost povezana sa više tipova pravde,



ukazujući da je uloga koju organizaciona pravda ima u razvoju afektivne posvećenosti veća nego što se obično pretpostavlja (Cohen-Charash & Spector, 2001).

*Uloga u organizaciji.* Na afektivnu posvećenost utiče i uloga koju zaposleni imaju u organizaciji. Uloga u organizaciji predstavlja očekivani način ponašanja koji je povezan sa nekom pozicijom. Pri tome se mogu posmatrati konflikt uloge i dvosmislenost uloge kao faktori koji su od važnosti za afektivnu posvećenost (Mathieu & Zajac, 1990; Hrebiniak & Alutto, 1972). Konflikt uloge nastaje kada zaposleni ima dve ili više uloga koje se međusobno sukobljavaju (međusobno neusklađeni zadaci), ili kada ne može da ispuni očekivanja vezana za funkciju, poziciju ili posao koji obavlja, jer su njegovi lični potencijali (znanje, veštine, sposobnosti) nedovoljni za ispunjenje nametnutog zadatka. Sa druge strane, dvosmislenost uloge nastaje kad pojedinac nema jasnu informaciju šta se od njega očekuje i što bi on trebao da radi. Smatra se da zaposleni kod kojih postoji visok nivo konflikta uloge i dvosmislenosti uloge imaju tendenciju da budu manje posvećeni svojim organizacijama. Konflikt uloge ima negativan uticaj na interakciju pojedinca i organizacije i razvoj afektivne posvećenosti (Hrebiniak & Alutto, 1972). Takođe, dvosmislenost uloge smanjuje posvećenost radnoj organizaciji i doprinosi povećanju atraktivnosti alternativnih mogućnosti za zaposlenje (Hrebiniak & Alutto, 1972). Zaista, različite studije su pokazale da je afektivna posvećenost u negativnoj povezanosti sa konfliktom uloge i dvosmislenošću uloge (Irving & Coleman, 2003; Meyer, et al., 2002). Drugim rečima, visok nivo konflikta uloge i dvosmislenost uloge dovodi do smanjenja afektivne posvećenosti kod zaposlenih.

Kada je reč o faktorima koji utiču na razvoj afektivne posvećenosti potrebno je takođe napomenuti da se afektivna posvećenost u velikoj meri dovodi u vezu sa zadovoljstvom poslom. U istraživanjima je pokazano da postoji pozitivna veza između ukupnog zadovoljstva poslom i afektivne posvećenosti (Meyer, et al., 2002). Međutim, u naučnoj zajednici ne postoji konsenzus oko uzročno-posledične veze između ovih varijabli, te se s toga ne može sa sigurnošću govoriti o zadovoljstvu poslom kao prediktoru afektivne posvećenosti (Meyer, et al., 2002).

Uopšteno, navedeni rezultati pokazuju da demografske varijable igraju relativno malu ulogu u razvoju afektivne posvećenosti. Nasuprot tome, potvrđeno je da iskustvo koje zaposleni stiču radeći u određenoj organizaciji ima mnogo jači uticaj na afektivnu posvećenost. Zapravo, rezultati ukazuju da je pažljivo upravljanje procesom kojim zaposleni stiču iskustvo radeći u organizaciji mnogo efekasnije od nastojanja da se regrutuju ili izaberu zaposleni koji mogu imati predispozicije da budu afektivno posvećeni



(Meyer, et al., 2002). Organizacije koje nastoje da razviju afektivnu posvećenost kod zaposlenih moraju obezbediti podsticajno radno okruženje u kojem su zaposleni tretirani na pravedan način i vođeni liderima koji usmeravaju sve potencijale i emocije zaposlenih u odgovarajućem smeru.

#### **4.4 Ishodi afektivne posvećenosti**

Afektivna posvećenost smatra se preduslovom za ostvarivanje poželjnih radnih i organizacionih rezultata. Važeće je shvatanje da zaposleni koji su duboko posvećeni svojim organizacijama rade više i bolje od onih koji to nisu (Meyer & Allen, 1997). Ovo shvatanje podržano je značajnim empirijskim dokazima. Mejer i saradnici (2002) su u svojoj meta-analizi pokazali da afektivna posvećenost u velikoj meri utiče na sledećih nekoliko ključnih aspekata radnog ponašanja:

***Fluktuacija i namera da se prekine članstvo u organizaciji.*** Rezultati istraživanja su pokazali da je afektivna posvećenost zaposlenog u negativnoj povezanosti sa namerom zaposlenog da napusti organizaciju (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer, et al., 2002; Meyer & Allen, 1991; Vandenberghe & Tremblay, 2008; Paré & Tremblay, 2007). Posvećeni zaposleni pokazuju manju sklonost ka napuštanju organizacije, pa je i stepen fluktuacije manji. Iako ostanak zaposlenih u organizaciji nije dovoljan za ostvarivanje organizacione efektivnosti, ono je svakako neophodan preduslov za ostvarivanje radnih rezultata (Meyer & Allen, 1991).

***Apsentizam.*** U istraživanjima je potvrđeno da je afektivna posvećenost u negativnoj korelaciji sa apsentizmom (Meyer, et al., 2002). Dakle, zaposleni sa visokom afektivnom posvećenošću će imati nisko odsustvovanje sa posla.

***Radni učinak.*** U ranijim studijama pokazano je da postoji pozitivna veza između organizacione posvećenosti i individualnih i grupnih radnih performansi (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1991). Takođe, smatralo se da tri komponente posvećenosti imaju različite posledice na radne rezultate, te da visok stepen afektivne posvećenosti dovodi do većeg stepena produktivnosti rada (Meyer & Allen, 1991). Kasnije studije (npr. (Chen & Francesco, 2003) su empirijski istražile odnos između tri komponente organizacione posvećenosti i radnih performansi i pokazale da je afektivna posvećenost komponenta koja je u pozitivnoj vezi sa radnim učinkom. Zaposleni sa visokom afektivnom posvećenošću će biti mnogo više motivisani da rade nego zaposleni sa niskom afektivnom posvećenošću.

S toga, i iz naučnih i iz praktičnih razloga, veoma je bitno da se sazna više o uslovima pod kojima će jaka afektivna posvećenost uticati na radni učinak i, obrnuto, pod kojima će uticaj afektivne posvećenosti biti smanjen.

***Odgovorno organizaciono ponašanje.*** Afektivna posvećenost se smatra ključnim prediktorom odgovornog organizacionog ponašanja (*engl. Organizational Citizenship Behavior*) (Paré & Tremblay, 2007; Meyer, et al., 2002). Odgovorno organizaciono ponašanje odnosi se na ponašanja zaposlenog koja nisu eksplicitno prepoznata u formalnom ugovoru ili tradicionalnom opisu posla, kao što su altruizam i savesnost (Meyer & Allen, 1991; Meyer, et al., 2002). Ova ponašanja su stvar ličnog izbora zaposlenog, njihov izostanak nije kažnjiv od strane organizacije, ali sa druge strane, doprinose efikasnijem funkcionisanju organizacije. Empirijski, nekoliko studija sprovedenih u razvijenim ekonomijama je pokazalo da afektivna posvećenost pozitivno utiče na odgovorno organizaciono ponašanje (Paré & Tremblay, 2007; vidi takođe Chen & Francesco, 2003).

Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da će želja zaposlenog da doprinese organizacionoj efektivnosti biti pod uticajem prirode i stepena posvećenosti koju zaposleni ima. Osećaj emotivne vezanosti zaposlenog za organizaciju, manifestovan kroz afektivnu posvećenost, dovešće do poboljšanja radnog učinka, odgovornog organizacionog ponašanja i ukupnog unapređenja organizacionih performansi.

### **Zaključak poglavlja**

Interesovanje za proučavanje afektivne posvećenosti poraslo je u poslednjoj deceniji, jer se veruje da je u značajnoj vezi sa poslovnim performansama, apsentizmom, fluktuacijom, organizacionom produktivnosti i efektivnosti. U ovom odeljku prikazan je teoretski okvir za razumevanje afektivne posvećenosti. Afektivna posvećenost razmatrana je kao rezultat i istovremeno kao uzrok mnogih organizacionih pitanja.

Prikazom koncepta učeće organizacije, autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti obezbeđene su teoretske podloge za konstrukciju hipotetičkog modela i razvoj hipoteza ove istraživačke studije, datih u narednom odeljku.

## **5. Konstrukcija konceptualnog modela i razvoj hipoteza**

Ova disertacija je sprovedena prema tradicionalnom modelu nauke. Autor je disertaciju otpočeo sa teoretskim osnovama do kojih je došao pregledom literature i iz njih razvio istraživački model i istraživačke hipoteze koje mogu da se testiraju (Babbie, 2010).

U ovom poglavlju opisan je konceptualni model veza ispitivanih elemenata, prikazan na slici II-6, razvijen u skladu sa ciljem istraživanja i prethodnim rezultatima i teoretskim osnovama koje su obrađene u poglavljima 2, 3 i 4. Veze između ispitivanih elemenata prikazane su u vidu hipoteza.

U literaturi o učećoj organizaciji navodi se da je učenje u direktnoj povezanosti sa organizacionim performansama i da one organizacije koje ne ostvaruju i ne održavaju procese kontinuiranog učenja neće opstati na tržištu. Neki izvori (Broad, 2005), međutim, tvrde da samo između 10 i 20 odsto kapitala investiranog u učenje dovodi do trajnog poboljšanja performansi. Ovi navodi dodatno naglašavaju potrebu da se istraže veze između faktora za koje se tvrdi da doprinose razvoju i/ili unapređenju učećih organizacija i učeće organizacije, koja ultimatum ostvaruje superiorne organizacione performanse.

Obim ove istraživačke studije ograničen je na ispitivanje veze između učeće organizacije i liderstva, kao elementa od suštinskog značaja za razvoj učećih organizacija (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1992; Johnson, 1998; Marquardt, 2002; Prewitt, 2003; Lloréns Montes, et al., 2005; Grubić-Nešić, 2008; Kinicki & Kreitner, 2006). Takođe, u radu se istražuje posrednička uloga afektivne posvećenosti u ovoj vezi, jer se afektivna posvećenost smatra faktorom koji može imati uticaj na uslove za razvoj učeće organizacije (Song, et al., 2013).

### **Autentično liderstvo i učeća organizacija**

Ključna uloga liderstva u podsticanju organizacionog učenja i kreiranju uslova za razvoj i održanje učeće organizacije široko je diskutovana (Senge, 1990; Drucker, 1999; Popper & Lipshitz, 2000; Kouzes & Posner, 2003; Kinicki & Kreitner, 2006). U datom pregledu literature istaknuto je da lideri svojim delovanjem olakšavaju organizaciono učenje, koje zauzvrat doprinosi ostvarivanju boljih organizacionih performansi. Zadatak lidera je da stvaraju klimu u organizaciji koja podstiče i nagrađuje učenje (Garratt, 1990) i

da razvijaju mehanizme za prenos individualnog i timskog znanja u organizaciono znanje i iskustvo (Sadler, 2003).

Dok jasni teoretski argumenti i istraživački dokazi o pozitivnom uticaju podržavajućeg liderstva (karakteristike transformacionog liderstva) na proces organizacionog učenja i stvaranje učeće organizacije postoje (Senge, 1990; Lloréns Montes, et al., 2005; Zagoršek, et al., 2009), prisutan je nedostatak empirijskih istraživanja koja bi ukazala na povezanosti autentičnog liderstva i učeće organizacije. Takav odnos je međutim podržan i predviđeno teorijom. Naime, Gardner i saradnici (2005) tvrde da neće doći do mnogo učenja u organizaciji bez autentičnih lidera koji su u stanju da kreiraju i održe organizacionu klimu koja omogućava slobodan pristup informacijama i resursima, pruža podršku i priliku za sve one koji žele da uče. Preciznije, promovišući i izgrađujući transparentne odnose autentični lideri olakšavaju otvorenu i slobodnu razmenu znanja i informacija (Luthans & Avolio, 2003; May, et al., 2003; Gardner, et al., 2005), koja dovodi do međusobne saradnje, timskog rada i efikasnog učenja u organizaciji (Gardner, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008). Poper i Lipšic (2000) eksplicitno su identifikovali transparentnost kod lidera kao osnovni element koji olakšava proces učenja. Kada lideri aktivno postavljaju pitanja i slušaju zaposlene - i na taj način izazivaju dijalog i debatu - ljudi u organizaciji se osećaju podstaknutim da uče. Kada lideri pokazuju spremnost da prihvate alternativna gledišta, zaposleni se osećaju ohrabrenim da iznose nove ideje i mišljenja (Garvin, 2008). Dakle, može se očekivati da autentični lideri svojim objektivnim procesuiranjem informacija, transparentnošću u odnosima i konzistentnošću između vrednosti, reči i dela (odnosno, kroz internalizovani moral i samosvest) izgrađuju radno okruženje koje je pogodno za učenje i razvoj. Bazirano na ovom shvatanju, postavljena je hipoteza:

*H1: Autentično liderstvo je u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom.*

### **Autentično liderstvo i afektivna posvećenost**

Pored ključne uloge lidera za stvaranje učeće organizacije, o kojoj je prethodno bilo reči, postoje i tvrdnje da je posvećenost zaposlenih takođe jedan od neophodnih preduslova za procese učenja u organizaciji (Pool & Pool, 2007; King, 2009; Song, et al., 2013). Istovremeno, autentično liderstvo se ističe kao oblik liderstva koji u najvećoj meri stimuliše i povećava nivo afektivne posvećenost (Walumbwa, et al., 2008; Gardner, et al., 2005). Iz

ovoga sledi da je ispitivanje povezanosti autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti od velikog značaja za razvoj i održanje učeće organizacije.

Relacija između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti članova organizacije može se razumeti kroz teoretske mehanizme pozitivnih socijalnih interakcija i lične i socijalne identifikacije sledbenika sa liderom (Avolio & Gardner, 2005). U organizacijama često postoji značajna interakcije između lidera i sledbenika. U tom smislu, vrlo je verovatno da će lideri predstavljati najistaknutiji uzor u organizacionom kontekstu (Ilies, et al., 2005). Pozitivno modelovanje se smatra primarnim sredstvom kojim autentični lideri utiču na sledbenike (Gardner, et al., 2005). Ovo modelovanje uključuje visok nivo samosvesti, uravnoteženu obradu informacija, razvoj morala i transparentnost. Kao rezultat autentičnih odnosa između lidera i sledbenika, razvija se afektivna posvećenost na strani zaposlenih (Ilies, et al., 2005; Walumbwa, et al., 2008).

Autentični lideri pokazuju viši nivo samosvesti u odnosu sa sledbenicima i samim tim čine da sledbenici osećaju da lider razume način na koji on/ona utiče na njih (sledbenike), istovremeno čineći korekcije u svom ponašanju kako bi se prilagodili emotivnim i motivacionim potrebama zaposlenih (Peterson, et al., 2012). Ova sposobnost da se razumeju i dele osećanje drugih poboljšava pozitivnu vezu sa organizacijom - afektivnu posvećenost. Pored toga, samosvest se posebno odnosi na postupanje lidera u skladu sa njegovim/njenim osnovnim vrednostima. Gardner i saradnici (2005) tvrde da je doslednost između reči i dela autentični lidera u vezi sa povišenim nivoom organizacione posvećenosti među zaposlenima. Dalje, uravnotežena obrada informacija i odabir izazovnih situacije sa visokim razvojnim potencijalom imaju značajne implikacije za donošenje odluka lidera i za organizacione ishode koji su rezultat njihovih odluka, kao i za relevantne ishode sledbenika (Ilies, et al., 2005). Očekuje se da će autentični lideri kroz objektivniju obradu informacija obezbediti viši nivo konstruktivnih povratnih informacija svojim sledbenicima, koje su u pozitivnoj vezi sa ishodima kao što je afektivna posvećenosti zaposlenih (Walumbwa, et al., 2010). Štaviše, kada sledbenici opažaju da lider poseduje određeni nivo samosvesti i da postoji transparentnost u donošenja odluka, što zapravo odražava njegov integritet i posvećenost osnovnim etičkim vrednostima, sledbenici stiču poverenje u lidera (Gardner, et al., 2005), što zauzvrat doprinosi njihovoj posvećenosti. Dalje, autentične lidere karakteriše visok nivo moralne svesti, iz čega sledi da su autentični lideri sposobni da doprinesu posvećenosti sledbenika (Avolio, et al., 2004;

Walumbwa, et al., 2008) imajući u vidu da je posvećenost okarakterisana osećajem moralne dužnosti (Meyer & Parfyonova, 2010). Davanjem ličnog primera moralnog integriteta, očekuje se da autentični lideri probude dublji smisao lične posvećenosti među zaposlenima (Walumbwa, et al., 2008). Konačno, kroz podsticanje transparentnih odnosa koji se ogledaju u otvorenosti, iskrenosti (Ilies, et al., 2005) i brzom i preciznom prenošenju informacija (Walumbwa, et al., 2008), autentični lideri olakšavaju sledbenici da stiču poverenje (Avolio & Gardner, 2005) i da se identifikuju sa liderom kao predstavnikom organizacije, i na taj način doprinose povećanju posvećenosti. Stoga, argumenti ukazuju na to da zaposleni vođeni autentičnim liderima razvijaju više nivoje afektivne posvećenosti.

Empirijski dokazi, iako ograničeni, generalno podržavaju ova teoretska shvatanja. Walumbwa i saradnici (2008) su u svojoj studiji analizirali direktan uticaj autentičnog liderstva na afektivnu posvećenost zaposlenih i pronašli značajan pozitivan odnos između dva konstrukata. Takođe, Peus i saradnici (2012) su potvrdili da se afektivna posvećenost direktno pripisuje prirodi autentičnog liderstva ispoljenoj od strane lidera.

Shodno tome, na osnovu navedenih teoretskih argumenata i empirijskih dokaza može se tvrditi da autentično liderstvo doprinosi većoj posvećenosti kod zaposlenih. Kako bi se dalje podržalo ovo shvatanje, definisana je sledeća hipoteza:

*H2: Autentično liderstvo je u pozitivnoj vezi sa afektivnom posvećenošću.*

### **Afektivna posvećenost i učeća organizacija**

Neki naučnici ističu da afektivna posvećenost zaposlenih može uticati na efikasnost procesa učenja, pa time i na formiranje uslova za razvoj učeće organizacije (Song, et al., 2013). Naime, organizacije često očekuju da će pojedinci deliti ono što znaju na način koji promovira učenje u grupama i celoj organizaciji (Marsick & Watkins, 2003). Ipak, da bi se promovisala ta praksa, odnosno da bi zaposleni zaista delili i prenosili naučeno, viši nivoi posvećenosti organizaciji su potrebni (Kleiner, 2003; King, 2009). Prema Lipšicu i saradnicima (2002), produktivno organizaciono učenje je prilično retko, jer zahteva dva psihološka stanja koje je teško održavati. Prvo stanje je psihološka sigurnost, bez koje ljudi ne žele da preuzmu rizik potreban za učenje. Drugo stanje je organizaciona posvećenost, bez koje oni nisu voljni da dele informacije i znanje sa drugima. Visok nivo posvećenosti podstiče razmenu znanja i spremnost za saradnju (Lin, 2007; Nonaka & Takeuchi, 1995), te stoga doprinosi i organizacionom učenju. Dakle, mimo sistema za upravljanje znanjem

ili redovnog umrežavanje među ljudima koji zajednički grade svoje znanje, kontinuirana praksa učeće organizacije zahteva posvećenost (Kleiner, 2003). Stoga se posvećenost može smatrati faktorom koji doprinosi razvoju učeće organizacije (Song, et al., 2013).

Ipak, iako načelne sugestije o uticaju posvećenosti zaposlenih na razvoj učeće organizacije postoje, većina prethodnih istraživanja je prvenstveno usmerena na posvećenost kao na rezultujuću varijablu u odnosu između učeće organizacije i posvećenosti organizaciji (Song, et al., 2009; Joo, 2010; Wang, 2007; Song & Kim, 2009). Drugim rečima, učeća organizacija je posmatrana kao prediktor posvećenosti, dok posvećenost nije bila posmatrana kao faktor koji može uticati na uslove za razvoj učeće organizacije. Jedini izuzetak je empirijska studija koju su sproveli Pul i Pul (2007), gde su rezultati pokazali da organizaciona posvećenost ima indirektan pozitivan uticaj na učeću organizaciju, odnosno, da visok nivo posvećenosti rezultira organizacijom sa većim nivoima organizacionog učenja. Pored navedenog, u literaturi je pronađena i studija koja posmatra samo korelacije između afektivne posvećenosti i učeće organizacije (Bhatnagar, 2007). Studija potvrđuje pozitivnu vezu između pomenutih konstrukata, ali ne ispituje uticaj afektivne posvećenosti na proces izgradnje učeće organizacije.

Na osnovu prethodnih razmatranja, pregleda literature i kao odgovor na poziv Songa i saradnika (2013) da se ispita kako afektivna posvećenost zaposlenih može uticati na uslove za formiranje održive i istinske učeće organizacije, autor predlože sledeću hipotezu:

*H3: Afektivna posvećenost je u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom.*

### **Autentično liderstvo, afektivna posvećenost i učeća organizacija**

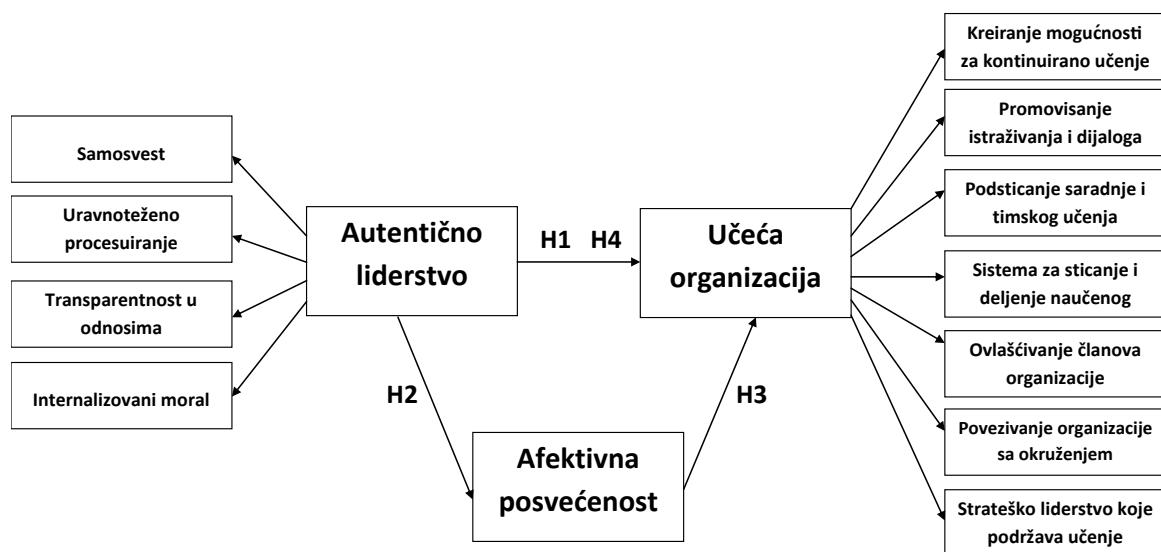
Kao što je ranije napomenuto, liderstvo koje podržava učenje je od suštinskog značaja za organizacije da uče i da se prilagođavaju promenama. Međutim, liderstvo samo nije dovoljno (Garvin, 2008). Autor ove disertacije veruje da se pozitivni efekti liderstva na učenje u organizacijama mogu bolje razumeti ukoliko se razmotri i uloga afektivne posvećenosti zaposlenih u problematici ove veze.

Kako zaposlenih i menadžeri čine sastavni element organizacije, organizacije mogu očekivati da dobiju znanje od ovih pojedinaca (Kim, 1993). Ipak, zaposleni mogu biti neodlučni u pogledu deljenja stečenog znanja. U tom slučaju, očekuje se da afektivna

posvećenost može uticati na efikasnost učenja u organizacijama, jer su afektivno posvećeni zaposleni suštinski motivisani da dele znanje (Lin, 2007). Istovremeno, lideri su potrebni da utiču na ponašanja i stavove drugih. Zaposleni vođeni bihevioralno autentičnim liderima su više posvećeni ne samo da naporno rade na svojim standardnim radnim zadacima, već i da ostanu otvoreni za promene, da preduzimaju ličnu inicijativu i da uče. Zauzvrat, ovo bi trebalo da efikasno ojača orijentaciju jedne organizacije prema učenju.

U skladu sa navedenim, pretpostavljeno je sledeće:

*H4: Afektivna posvećenost posreduje odnos autentičnog liderstva i učeće organizacije.*



*Slika II-6. Konceptualni model*

Kao što je prikazano na slici II-6, u konceptualni model ove istraživačke studije uključene su tri dimenzije<sup>4</sup> (faktora): autentično liderstvo (Walumbwa, et al., 2008), afektivna posvećenost (Meyer & Allen, 1991) i učeća organizacija (Marsick & Watkins, 1999), i pretpostavljeni odnosi između tih dimenzija. Dimenzija autentično liderstvo sadrži četiri pod-dimenzije, dok je dimenzija učeća organizacija konstituisana od sedam pod-dimenzija.

<sup>4</sup> Dimenzija predstavlja latentnu veličinu koja se meri. U terminologiji psihometrije isto što i promenljiva. Kod konfirmatorne i eksploratorne faktorske analize isto što i latentna promenljiva. Kod metodologije strukturalnog modelovanja isto što i konstrukt.



# III ISTRAŽIVAČKI DEO

## 6. Metodologija istraživanja i prikupljanje podataka

Nakon definisanja konceptualnog modela istraživanja sprovedene su istraživačke metode. Izbor odgovarajućih istraživačkih metoda uzima u obzir činjenicu da istraživački metod utiče na način prikupljanja podataka, postupak obrade i analize podataka i stil opisa dobijenih rezultata.

### 6.1 Merni instrumenti

U istraživanju je korišćen kvantitativni istraživački dizajn. Kvantitativna istraživanja polaze od teoretskih pretpostavki, preko izvedenih hipoteza, dolaze do podataka (Delić, 2013), odnosno istraživanje služi za proveru postavljene teorije ili hipoteze. Istraživanje je sprovedeno anketiranjem, kao metodom istraživanja, primenom upitnika. Korišćena su tri standardizovana instrumenta, odabrana u skladu sa ciljevima istraživanja, dobijena na osnovu teoretskih i empirijskih podloga prikazanih u poglavlju II (odeljak 2.4, 3.2.2 i 4.2):

- *Upitnik „Dimenzije učeće organizacije“* (Marsick & Watkins, 2003),
- *Upitnik „Autentično liderstvo“* (Neider & Schriesheim, 2011), i
- *Skala „Afektivna posvećenost“* (Meyer & Allen, 2004).

Svaki od odabranih instrumenata posebno je opisan u nastavku ovog odeljka. Tri instrumenta su objedinjena u jedan upitnik koji se sastojao od 39 stavki na koje je bilo moguće odgovorati petostepenom skalom Likertovog<sup>5</sup> tipa, u rasponu od 1 (uopšte se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Izgled konačne verzije upitnika za ispitivanje stavova zaposlenih dat je u prilogu 1 ove istraživačke studije.

---

<sup>5</sup> Likertova intervalna skala predstavlja psihometrijsku skalu najčešće korišćenu u anketama i istraživanjima. Skala nosi naziv po svom osnivaču Rensis Likertu. Iako je Likertova skala u suštini ordinalna (članovi uzorka svrstavaju se u niz koji raste ili opada po zastupljenosti posmatranog svojstva, tj. osobine), u literaturi obično se tretira kao intervalna (članovi uzorka svrstavaju se u niz koji opada ili raste po merenom svojstvu, pri čemu su rastojanja između članova poznata) (Nunnally & Bernstein, 1994).

Pored tri instrumenata, upitnikom su obuhvaćene demografske i organizacione varijable: pol i starost ispitanika, pozicija ispitanika u organizaciji, delatnost organizacije, tip organizacije, veličina organizacije, itd.

#### *6.1.1 Upitnik „Dimenzije učeće organizacije“*

Za merenje karakteristika učeće organizacije korišćen je instrument „Dimenzije učeće organizacije“. DLOQ je razvijen od strane Votkinsa i Marsika (1997) na osnovu njihovog teoretskog modela učeće organizacije (Watkins & Marsick, 1993; Watkins & Marsick, 1996) opisanog u odeljku 2.4. Jang, Votkins i Marsik (2004) su u svom radu dali detaljan opis postupak razvoja i validacije DLOQ i istakli da je DLOQ najbolji instrument za primenu u organizacionim studijama. Instrument sadrži 43 stavke koje se odnose na to kako jedna organizacije podržava i koristi učenja na individualnom, timskom i organizacionom nivou. Ovi nivoi učenja sastoje se od ranije pomenutih sedam dimenzija. Primer stavke iz instrumenta je, „U mojoj organizaciji, zaposleni su nagrađeni za učenje“. Format stavki je takav da je fokus na organizaciji, a akcent u okviru stavke je stavljen na kraju rečenice.

U literaturi je takođe dostupna pojednostavljena verzija DLOQ sa 21 stavkom (za detaljne informacije pogledati Yang, 2003). Kraća verzija DLOQ sadrži po 3 adekvatne merne stavke za svaku od sedam dimenzija i ima bolje psihometrijske karakteristike od duže verzije upitnika u pogledu formiranja adekvatnog mernog modela (Yang, 2003). Procene pouzdanosti za sedam dimenzija bile su u rasponu od .68 do .83 za koeficijent alfa, a ukupna procena pouzdanosti skale sa 21 stavkom bila je .93 (Yang, 2003). Takođe, kraća verzija preporučena je istraživačima koji žele da koriste DLOQ kao istraživački instrument za utvrđivanje teoretskih odnosa učeće organizacije i drugih varijabli (Yang, 2003). U skladu sa navedenim, autor je smatrao da je kraća verzija DLOQ pogodna za ovu istraživačku studiju. U tabeli III-1 prikazana je struktura korišćenog DLOQ instrumenta.

**Tabela III-1. Struktura DLOQ instrumenta za merenje učeće organizacije**

Konstrukt	Nivo posmatranja	Dimenzija	Broj stavki (R. br. u upitniku)
Učeća organizacija	Individualni nivo učenja	Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje	3 (4, 6, 16)
		Promovisanje istraživanja i dijaloga	3 (2, 10, 18)
	Timski nivo učenja	Podsticanje saradnje i timskog učenja	3 (3, 15, 20)
	Organizacioni nivo učenja	Ugrađeni sistemi za prikupljanje i deljenje naučenog	3 (13, 17, 19)
		Ovlašćivanje članova organizacija	3 (5, 7, 9)
		Povezivanje organizacije sa okruženjem	3 (1, 8, 12)
	Strateško liderstvo koje podržava učenje	3 (11, 14, 21)	

### 6.1.2 Upitnik „Autentično liderstvo“

Za merenje autentičnog liderstva korišćen je instrument „Autentično liderstvo“ (*engl. Authentic Leadership Inventory – ALI*), koji je razvijen i potvrđen od strane Najdera i Šrizhajma (2011). Razvoj ove merne skale, koja sadrži 14 stavki, bio je zasnovan na teoretskom okviru i definisanim dimenzijama autentičnog liderstva Valumbe i saradnika (2008). Pored toga, sedam od četrnaest stavki je preuzeto iz upitnika o autentičnom liderstvu (*engl. Authentic Leadership Questionnaire – ALQ*) Valumbe i saradnika (2008). ALI zapravo predstavlja unapređenu verziju ALQ, zasnovanu na rigoroznijem postupku analize validnosti sadržaja instrumenta. Najdera i Šrizhajma (2011) su u svojim studijama dokazali konstruktenu validnost ALI instrumenta. Primenom konfirmatorne faktorske analize testirana je faktorska struktura dimenzija autentičnog liderstva i potvrđeno da je autentično liderstvo četvorodimenzionalan konstrukt. Instrument je takođe pokazao internu konzistentnost i pouzdanost konstrukata koji reprezentuju dimenzije autentičnog liderstva. ALI sadrži po tri stavke koje mere samosvest i transparentnost u odnosima, dok se po četiri stavke odnose na internalizovani moral i na uravnoteženo procesuiranje informacija (za svaku dimenziju pojedinačno). Procene pouzdanosti za četiri dimenzije bile su u rasponu od .74 do .85 za koeficijent alfa (Neider & Schriesheim, 2011). Primer stavke je, „Moj lider otvoreno deli informacije sa drugima“. U tabeli III-2 prikazana je struktura ALI instrumenta.

**Tabela III-2. Struktura ALI instrumenta za merenje autentičnog liderstva**

Konstrukt	Dimenzija	Broj stavki (R. br. u upitniku)
Autentično liderstvo	Samosvest	3 (25, 28, 32)
	Uravnoteženo procesuiranje informacija	4 (24, 27, 31, 35)
	Internalizovani moral	4 (23, 26, 30, 34)
	Transparentnost u odnosima	3 (22, 29, 33)

Ova istraživačka studija predstavlja prvi pokušaj da se ispita primenljivost koncepta autentičnog liderstva i njegovog mernog instrumenta u kontekstu Republike Srbije kroz empirijsku metodologiju.

### 6.1.3 Upitnik „Afektivna posvećenost“

Skala za merenje afektivne posvećenosti (*engl. Affective Commitment Scale – ACS*) Majera i saradnika (1993), bazirana na trokomponentnom modelu organizacione posvećenosti Alena i Majera (1990), izabrana je kao instrument za procenu nivoa posvećenosti ispitanika u ovom istraživanju. Originalna skala afektivne posvećenosti (Meyer, et al., 1993) sastoji se od šest stavki, međutim, radi smanjenja dužine ankete u ovom istraživanju broj stavki na skali redukovano je na četiri stavke. Prema Majeru i Alenu (2004) skalu je moguće redukovati na dužinu od tri ili četiri stavke bez velikog uticaja na njenu pouzdanost. Dokazi o pouzdanosti i validnosti skale za merenje posvećenosti (Meyer, et al., 1993) akumulirani su kroz godine istraživanja (Meyer & Allen, 2004). Medijana za koeficijent pouzdanosti mnogih istraživačkih studija je 0,85 (Allen & Meyer, 1996). Primer stavke je, „Organizacija u kojoj radim meni lično veoma znači“. Utabeli III-3 prikazana je struktura skale za merenje afektivne posvećenosti korišćene u ovom istraživanju.

**Tabela III-3. Struktura skale za merenje afektivne posvećenosti**

Konstrukt	Broj stavki (R. br. u upitniku)
Afektivna posvećenost	4 (36, 37, 38, 39)

### 6.1.4 Prevođenje i adaptacija upitnika

Na samom početku studije bilo je neophodno da se odabrani instrumenti prerade i integrišu u jedan upitnik. Pristupilo se procesu prevođenja i kulturološke adaptacije

upitnika. Sadržaj instrumenata je prilagođen i preveden sa engleskog na srpski jezik, primenom metode za prevođenje i adaptaciju upitnika prema Breslinu (1970).

Prvi korak bio je prevođenje „unapred“. Dva prevodioca, čiji je maternji jezik srpski i koji su upoznati sa konceptom istraživanja, su nezavisno jedan od drugog preveli upitnik sa engleskog na srpski jezik. Nakon upoređivanja obe verzije kreirana je objedinjena verzija prevoda upitnika. U drugom koraku, „prevod unazad“, vršeno je prevođenje upitnik sa srpskog jezika nazad na izvorni, engleski jezik. Ovaj korak sprovela su dva nezavisna prevodioca koji nisu upoznati sa konceptom istraživanja. Nakon toga, izvršeno je poređenje svih prevedenih verzija i izvršene su potrebne korekcije u upitniku. Poštovanjem navedenih principa postiglo se približno isto značenja pitanja originalne i prevedene verzije upitnika.

Na kraju, da bi se sprovela validacija sadržaja (procena uklapanja svakog pitanja u koncept upitnika) i formirala konačna verzija upitnika, sadržaj upitnik proveren je od strane dva univerzitetska profesora koji imaju dugogodišnje iskustvo u oblasti (jedan profesor sa Univerziteta u Novom Sadu i jedan sa Univerziteta u Varšavi) i dva menadžera iz privrede. Tokom validacije sadržaja razmatrana je preciznost i jasnoća pitanja, i da li pitanja navode na pogrešan odgovor. Na osnovu njihove ekspertize učinjene su manje korekcije, nakon čega je formirana konačna verzija upitnika na srpskom jeziku.

Primenom standarda za prevođenje omogućena je upotreba upitnika na srpskom jeziku u daljim istraživanjima, kao i poređenje i analiza rezultata u odnosu na slična istraživanja.

#### *6.1.5 Pilot studija*

U svrhu provere psihometrijskih karakteristika konstruisanog mernog instrumenta, upitnik je testiran na probnom uzorku od 226 ispitanika koji zadovoljava kriterijum o minimalnoj veličini uzorka prema Bentleru i Čou (1987). Ispitanici su bili zaposleni na različitim pozicijama u proizvodnim i uslužnim preduzećima širom Srbije. Upitnik je dostavljen ispitanicima putem lične elektronske pošte.

Prvobitna verzija upitnika je obuhvatala 39 stavki koje su se odnosile na konstrukte učeće organizacije, autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti. Rezultati probnog istraživanja sadržali su neprihvatljivu vrednost pouzdanosti za jednu dimenziju konstrukta autentičnog liderstva (tabela III-4).

**Tabela III-4.** *Neprihvatljiva vrednost testa pouzdanosti za dimenziju autentičnog liderstva ( $\alpha < 0,7$ )*

Dimenzija	Broj stavki u dimenziji	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	$\alpha$
Internalizovani moral (ALI_M)	4	3,45	0,69	0,585

Tabela III-4 pokazuje da stavke nisu reprezentovale adekvatno pretpostavljenu dimenziju konstrukta autentičnog liderstva. Međutim, daljom analizom ustanovljeno je da uklanjanje jedne stavke iz dimenzije doprinosi značajno povećanju vrednosti koeficijenta alfa. Iz tog razloga, stavka je uklonjena iz instrumenta. Modifikovan instrument sadržao je 38 stavki. Kao što je ranije napomenuto, izgled konačne verzije upitnika dat je u prilogu 1. Uklonjena stavka je označena sa (\*).

## 6.2 Uzorak i procedura prikupljanja podataka

Konačna verzija upitnika je distribuirana na heterogenom uzorku kojim su obuhvaćeni zaposleni na različitim pozicijama u proizvodnim i uslužnim preduzećima u Republici Srbiji. Što se veličine uzorka tiče, prvenstveno je trebalo ispoštovati iskustvene preporuke o potrebnoj veličini uzorka za primenu odgovarajućih statističkih i psihometrijskih metoda. Za izračunavanje veličine uzorka (broja ispitanika) korišćen je kriterijum za sprovođenje faktorske analize, odnosno minimum pet do deset puta veći broj ispitanika u odnosu na broj pitanja u upitniku ( $5-10[\text{broj ispitanika}]:1[\text{broj stavki}]$ ) (Bentler & Chou, 1987).

Istraživački instrument je distribuiran elektronski, putem interneta u cilju smanjenja uticaja socijalne poželjnosti i radi lakše administracije i analize rezultata. Utvrđeno je da testiranje uz pomoć računara smanjuje sklonost ka davanju socijalno poželjnih odgovora, jer kompjuterski administrirani upitnici dovede do povećanog osećaj anonimnosti (Dwight & Feigelson, 2000). Nekoliko studija je pokazalo da učesnici identifikuju istraživanje putem računara kao više anonimno nego istraživanje u papirnoj formi ili u formi intervjua (Lautenschlager & Flaherty, 1990; Booth-Kewley, et al., 1992). Alat za internet ankete *SurveyMonkey*<sup>6</sup> je korišćen za sprovođenje ovog istraživanja. Postoje tri prednosti distribucije upitnika elektronskim putem: (1) ne postoji vremensko ograničenje za pristup

<sup>6</sup> www.surveymonkey.com

anketi od strane učesnika sa bilo kog mesta (Birnbaum, 2004), (2) fleksibilnost u pogledu dizajna i implementacije upitnika (Dillman, 2007), i (3) pogodnost kodiranja i unosa podataka (Bartlett, 2005). Ispitanici su kontaktirani direktno, putem lične elektronske pošte. Prilikom kontaktiranja ispitanika za učešće u istraživanju korišćeno je propratno pismo u kojem je postavljen link za pristup anketi i objašnjen cilj istraživačke studije, način popunjavanja elektronskog upitnika, kao i mere predostrožnosti koje su preduzete kako bi se obezbedila poverljivost odgovora ispitanika koji će putem ankete doći do istraživača. Ovaj pristup sproveden je sa ciljem dobijanja najboljih i najtačnijih odgovora. Dve nedelje nakon inicijalnog dostavljanja linka za pristup upitniku, ispitanicima je još jedanput upućen poziv (e-pošta) sa propratnim pismom kako bi se ohrabrilo učešće u istraživanju. Takođe, da bi se ublažila pristrasnost ispitanika u davanju odgovora na pitanja koja se odnose na lične stavove, redosled pitanja u okviru upitnika je dat nasumice (Podsakoff, et al., 2003).

Podaci su prikupljeni u dve faze, u periodu novembar-decembar 2012. i februar-jun 2013. godine. Distribuirano je ukupno 1980 upitnika. Od ukupnog broja distribuiranih upitnika, 516 popunjenih upitnika je vrećeno, što je činilo stopu odziva (*engl. response rate*) od 26%. Početnim prečišćavanjem podataka (*engl. data screening*) bilo je utvrđeno da 16 slučajeva imaju veoma niske standardne devijacije (ispod 0,2). Ovo se tumači kao pristrasnost koju stvaraju ispitanici nedovoljnom uključenošću u proces istraživanja (*engl. non-engage bias*), što može uticati na validnost rezultata istraživanja i donošenje pogrešnih zaključaka, te su iz tog razloga uklonjeni iz dalje analize. Za statističku analizu korišćeni su podaci 500 upitnika, što zadovoljava minimalne zahteve o veličini uzorka u skladu sa prethodno navedenim kriterijumom (Bentler & Chou, 1987).

Shodno teoretskim podlogama koje govore u prilog tome da se model autentičnog liderstva i principi učeće organizacije mogu primeniti u bilo kom tipu organizacije, u cilju reprezentativnosti strukture uzorka, istraživanje je obuhvatilo preduzeća različitih delatnosti i struktura. U tabeli III-5 prikazana je zastupljenost preduzeća po delatnosti u uzorku.

**Tabela III-5. Zastupljenost preduzeća po delatnosti u uzorku**

Delatnost preduzeća	Broj ispitanika	%
Proizvodno	86	17,2
Uslužno	336	67,2
Trgovina	46	9,2
Izostavljeno	32	6,4
Ukupno	500	100,0

\*\*\*Napomena: Kategorija „Izostavljeno“ predstavlja broj ispitanika koji nisu dali odgovor na postavljeno pitanje. Ovo se odnosi na isti slučaj o ostalim tabelama.

Uzorkom su obuhvaćena privatna i državna preduzeća. Zastupljenost preduzeća po tipu vlasništva u uzorku prikazana je u tabeli III-6.

**Tabela III-6. Zastupljenost preduzeća po tipu vlasništva u uzorku**

Vlasništvo	Broj ispitanika	%
Privatno	323	64,6
Državno	145	29,0
Izostavljeno	32	6,4
Ukupno	500	100,0

Sva preduzeća obuhvaćena uzorkom su sa područja Republike Srbije, ali iz različitih regiona. Ovi podaci su prikazani u tabeli III-7.

**Tabela III-7. Učešće preduzeća iz različitih regiona sa područja Republike Srbije u uzorku**

Region	Broj ispitanika	%
Beogradski region	157	31,4
Region Vojvodine	261	52,2
Region Šumadije i Zapadne Srbije	28	5,6
Region Južne i Istočne Srbije	22	4,4
Izostavljeno	32	6,4
Ukupno	500	100,0

Internacionalizacija preduzeća obuhvaćenih uzorkom prikazan je u tabeli III-8.

**Tabela III-8. Internacionalizacija preduzeća u uzorku**

Preduzeće	Broj ispitanika	%
Lokalno	190	38,0
Internacionalno	278	55,6
Izostavljeno	32	6,4
Ukupno	500	100,0



Takođe u cilju ostvarivanja reprezentativnosti uzorka, preduzeća iz različitih industrijskih sektora su bila uključene u proces istraživanja. Zastupljenost preduzeća po industrijskim sektorima u uzorku prikazana je u tabeli III-9.

**Tabela III-9.** Zastupljenost preduzeća po industrijskim sektorima u uzorku

Sektor	Broj ispitanika	%
Poljoprivreda, šumarstvo i ribarstvo	10	2,0
Rudarstvo	3	0,6
Proizvodnja prehrambenih proizvoda	18	3,6
Prerađivačka industrija	28	5,6
Energetika	10	2,0
Javna komunalna preduzeća	2	4,0
Građevinarstvo	16	3,2
Trgovina na veliko i malo	30	6,0
Saobraćaj i skladištenje	4	0,8
Turizam	10	2,0
Informacione tehnologije	73	14,6
Informisanje i komunikacije	19	3,8
Poslovanje nekretninama	1	0,2
Finansijske delatnosti i osiguranje	142	28,4
Stručne, naučne i tehničke delatnosti	14	2,8
Administrativne delatnosti	6	1,2
Državna uprava i odbrana	11	2,2
Obrazovanje	35	7,0
Zdravstvena i socijalna zaštita	10	2,0
Kultura	10	2,0
Ostale uslužne delatnosti	16	3,2
Izostavljeno	32	6,4
<b>Ukupno</b>	<b>500</b>	<b>100,0</b>

Zastupljenost malih, srednjih i velikih preduzeća u uzorku prema kriterijumu o broju zaposlenih, prikazana je u tabeli III-10.

**Tabela III-10.** Veličina preduzeća u uzorku

Veličina preduzeća	Broj ispitanika	%
Malo (do 49 zaposlenih)	119	23,8
Srednje (50 - 249 zaposlenih)	102	20,4
Veliko (250 zaposlenih i više)	271	54,2
Izostavljeno	8	6,4
<b>Ukupno</b>	<b>500</b>	<b>100,0</b>

S obzirom da mnoge studije ističu da je uticaj liderstva prisutan na svim organizacionim nivoima (Chen Dyer, et al., 2005; Chen, et al., 2007; Walumbwa, et al., 2011; Hsiung, 2012), bilo je takođe važno da se dobiju odgovori iz različitih organizacionih jedinica, u okviru preduzeća obuhvaćenih uzorkom. Ovo je prikazano u tabeli III-11.

**Tabela III-11.** Demografija ispitanika po organizacionim jedinicama

Organizaciona jedinica	Broj ispitanika	%
Upravljanje preduzećem	51	10,2
Marketing	22	4,4
Istraživanje i razvoj	70	14,0
Komercijalni poslovi	49	9,8
Proizvodnja/usluge	95	19,0
Ljudski resursi/Opšti poslovi	70	14,0
Logistika	20	4,0
Ekonomsko-finansijski poslovi	115	23,0
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Demografski aspekti koji bliže opisuju profil ispitanika bili su uključeni u dizajn uzorka. Analiza demografskih karakteristika uzorka pokazala je raznovrsnost među ispitanicima prema polu, starosti, obrazovanju i drugim demografskim atributima.

Istraživanjem je ukupno obuhvaćeno 235 pripadnika muškog pola i 257 pripadnica ženskog pola, tako da je odnos muških i ženskih ispitanika 47% naspram 51,4% respektivno. Podaci o zastupljenosti polova ispitanika prikazani su u tabeli III-12.

**Tabela III-12.** Zastupljenost polova ispitanika u uzorku

Pol ispitanika	Broj ispitanika	%
Muškarci	235	47,0
Žene	257	51,4
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

U tabeli III-13 prikazana je strukturu uzorka prema starosti ispitanika. Godine ispitanika su prikazane u pet kategorija, tako prvu kategoriju čine ispitanici starosti do 24 godine, drugu kategoriju čine ispitanici starosti od 25 do 34 godine, treću kategoriju čine ispitanici starosti od 35 do 44 godine, četvrtu kategoriju čine ispitanici starosti od 45 do 54 godine i šestu kategoriju čine ispitanici stariji od 55 godina. Najveći broj ispitanika se nalazi u drugoj kategoriji (63%), odnosno starosti od 25 do 34 godine, dok je najmanji broj

ispitanika obuhvaćen ovim istraživanjem iz prve kategorije (2,2%), odnosno starosti do 24 godine.

**Tabela III-13.** Podaci o starosti ispitanika u uzorku

Starost ispitanika	Broj ispitanika	%
do 24 godine	10	2,0
25 - 34 godine	310	63,0
35 - 44 godine	106	21,5
45 - 54 godine	51	10,4
55 godina i više	15	3,0
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Tabela III-14 sadrži podatke o nivou obrazovanja ispitanika. Najveći broj ispitanika u uzorku je sa visokom stručnom spremom (57,2%), potom slede magistri i doktori nauka (24,8). Najmanje je bilo ispitanika sa višom školskom spremom (7,4%), dok nije bilo ispitanika sa niskom stručnom spremom. Najniži obrazovni nivo ispitanika je srednja stručna sprema (9%).

**Tabela III-14.** Obrazovni nivo ispitanika

Starost ispitanika	Broj ispitanika	%
Niža stručna sprema	0	0,0
Srednja stručna sprema	45	9,0
Viša školska sprema	37	7,4
Visoka stručna sprema	286	57,2
Magistar/Doktor nauka	124	24,8
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Ispitanici su takođe davali informacije o nivou pozicije na kojoj su se nalazili u trenutku sprovođenja istraživanja, godinama rada na toj poziciji, godinama rada u preduzeću i ukupnim godinama radnog staža.

U tabeli III-15 prikazane su frekvencije ispitanika u odnosu na pitanje da li rukovode ljudima na trenutnoj poziciji. Od ukupnog broja ispitanika, nešto veći broj ispitanika (55,4%) nije bio na rukovodećoj poziciji (pod rukovodećom pozicijom podrazumevalo se mesto neposrednog pretpostavljenog, supervizora ili šefa), dok je nešto manji broj (43%) bio na mestu neposrednog pretpostavljenog u trenutku sprovođenja istraživanja.

**Tabela III-15. Pozicija ispitanika u preduzeću**

Rukovodeća pozicija	Broj ispitanika	%
Da	215	43,0
Ne	277	55,4
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Godine rada ispitanika na trenutnoj poziciji date su u tabeli III-16. Najveći broj ispitanika (80%) radio je na konkretnoj poziciji ne duže od pet godina u trenutku sprovođenja istraživanja.

**Tabela III-16. Godine rada na trenutnoj poziciji**

Godine rada na poziciji	Broj ispitanika	%
do 2 godine	226	45,2
od 2 do 5 godina	174	34,8
od 5 do 10 godina	64	12,8
od 10 do 15 godina	20	4,0
od 15 do 20 godina	1	2,0
20 godina i više	7	1,4
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Najveći procenat ispitanika obuhvaćenih uzorkom (61,4%) je radilo ne duže od 5 godina u konkretnom preduzeću u trenutku ispitivanja. U tabeli III-17 detaljno je prikazana dužina rada ispitanika u preduzeću.

**Tabela III-17. Godine rada u trenutnom preduzeću**

Godine rada u preduzeću	Broj ispitanika	%
do 2 godine	159	31,8
od 2 do 5 godina	148	29,6
od 5 do 10 godina	114	22,8
od 10 do 15 godina	47	9,4
od 15 do 20 godina	9	1,8
20 godina i više	15	3,0
Izostavljeno	8	1,6
Ukupno	500	100,0

Ukupna dužina radnog staža ispitanika je prikazana u tabeli III-18. Najveći procenat ispitanika (41.6%) je imao do 5 godina radnog staža. Između 5 i 10 godina radnog staža

imalo je 26,8% ispitanika, 18% ispitanika je imalo dužinu radnog staža između 11 i 20 godina, dok je 11,8% ispitanika imalo više od 21 godine radnog staža.

**Tabela III-18.** Dužina radnog staža ispitanika

Godine staža	Broj ispitanika	%
do 5	208	41,6
od 5 do 10	134	26,8
od 11 do 20	90	18,0
od 21 do 30	48	9,6
31 i više	11	2,2
Izostavljeno	9	1,8
<b>Ukupno</b>	<b>500</b>	<b>100,0</b>

Pored ocenjivanja ispitivanih dimenzija modela i demografskih karakteristika, ispitanicima je ponuđeno da upišu kalendarsku godinu u kojoj su poslednji put bili na stručnom usavršavanju (kurs, seminar, trening, ...) organizovanom od strane preduzeća u kojem rade. U prethodnih dvanaest meseci (u odnosu na period kada je sprovedeno istraživanje) 62% ispitanika je imalo barem jednu obuku organizovanu od strane matičnog preduzeća, dok je približno 82% ispitanika imalo iskustvo sa nekim vidom obuke. Dakle, može se smatrati da je veći broj ispitanika obuhvaćen uzorkom bio upoznat sa procesom učenja i usavršavanja. Takođe, ovaj podatak govori o tome da preduzeća zastupljena u uzorku prepoznaju potrebu i značaj ulaganja u programe obuka i usavršavanja svojih zaposlenih. Ovo daje dobru osnovu za pretpostavku o valjanosti uzorka za ocenjivanje elemenata ispitivanih dimenzija učeće organizacije. Rezultati su dati u tabeli III-19.

**Tabela III-19.** Godina poslednjeg stručnog usavršavanja ispitanika

Godina stručnog usavršavanja	Broj ispitanika	%
2013	58	11,6
2012	252	50,4
2011	49	9,8
1998-2010	50	10,0
Bez usavršavanja	77	15,4
Izostavljeno	14	2,8
<b>Ukupno</b>	<b>500</b>	<b>100,0</b>

\*\*\*Napomena: Istraživanje je realizovano u periodu novembar 2012. – jun 2013. godine. Kategorija „Izostavljeno“ predstavlja broj ispitanika koji nisu dali informaciju o godini poslednjeg stručnog usavršavanja.

# IV REZULTATI ISTRAŽIVANJA

## 7. Rezultati istraživanja

### 7.1 Deskriptivna statistika

Prilikom prikazivanja dobijenih rezultata korišćena je analiza osnovnih karakteristika stavki (deskriptivna statistička analiza). Ova analiza uključuje različite statističke metode (srednja vrednost, standardna devijacija i frekvencija) koje su korišćene za opis odgovora, dimenzija i karakteristika instrumenta.

Analiza podataka sprovedena je na osnovu odgovora 500 ispitanika u proizvodnim i uslužnim preduzećima u Srbiji. U upitniku je bilo kupno 38 stavki koje su se odnosile na stavove ispitanika u pogledu organizacione prakse njihovog preduzeća po pitanju učenja (DLOQ - 21 stavka), karakteristika lidera (ALI - 13 stavki) i afektivne posvećenosti (ACS- 4 stavke). U ovom odeljku predstavljene su ukupne srednje vrednosti i standardne devijacije izračunate na osnovu subskala i stavki u tri skale koje mere pretpostavljene konstrukte. Tabela IV-2 prikazuje rezultate tri skale i njihovih subskala.

**Tabela IV-2.** Deskriptivna statistika za skale i subskale na uzorku od  $N=500$

Skala	Subskala	Arit. sredina	Stand. devijacija
Učeća organizacija (DLOQ)	DLOQ_KU	3,33	0,91
	DLOQ_ID	3,34	0,87
	DLOQ_TU	3,17	0,78
	DLOQ_SDZ	3,26	0,92
	DLOQ_OZ	3,34	0,93
	DLOQ_PO	3,50	0,83
	DLOQ_SL	3,36	0,99
	Ukupno	3,29	0,74
Autentično liderstvo (ALI)	ALI_S	3,30	0,77
	ALI_O	3,27	0,94
	ALI_T	3,47	0,98
	ALI_M	3,40	0,83
	Ukupno	3,37	0,74
Afektivna posvećenost (ACS)	Ukupno	3,68	0,94

\*\*\*Napomena: DLOQ\_KU - Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje; DLOQ\_ID - Promovisanje istraživanja i dijaloga; DLOQ\_TU - Podsticanje saradnje i timskog učenja; DLOQ\_SDZ - Sistemi za sticanje i deljenje naučenog; DLOQ\_OZ - Ovlašćivanje članova organizacije; DLOQ\_PO - Povezivanje organizacije sa okruženjem; DLOQ\_SL - Strateško liderstvo koje podržava učenje; ALI\_S - Samosvest; ALI\_O - Uravnoteženo procesuiranje; ALI\_T - Transparentnost u odnosima; ALI\_M - Internalizovani moral.

Kao što je prikazano u Tabeli IV-2, ispitanici iz uzorka su imali viši ukupan skor na skali afektivne posvećenosti (ACS), a niži ukupni skor na karakteristikama učeće organizacije (DLOQ). Na nivou svih subskala, povezanost organizacije sa okruženjem (DLOQ\_PO) imala je najvišu ocenu, dok je timsko učenje (DLOQ\_TU) ocenjeno najniže. Ovaj rezultat govori da većina preduzeća prepoznaje međuzavisnost samog preduzeća i njenog eksternog i internog okruženja, dok očigledno preduzeća još uvek nemaju odgovarajuće grupne i organizacione uslove kako bi se osigurao uspeh timskog učenja. Kada se posmatra skala autentično liderstvo (ALI), transparentnost u odnosima (ALI\_T) je imala najviši skor, dok je objektivno analiziranje informacija (ALI\_O) ocenjeno najniže. Na osnovu dobijenih rezultata takođe se može zaključiti da su ispitanici imali visok nivo posvećenosti, što ukazuje na spremnost zaposlenih da ulože dodatni napor i da ostanu u preduzeću u kojem trenutno rade. Postojanje visoke afektivne posvećenosti kod zaposlenih bi se moglo dovesti u vezu sa visoko ocenjenom transparentnošću lidera, ali ovaj rezultat bi svakako mogao biti i artefakt ekonomske situacije u vreme kada su podaci prikupljeni.

## 7.2 Test homogenosti uzorka

Metoda ispitivanja homogenosti varijanse (*engl. Homogeneity of variance*) korišćena je u cilju utvrđivanja homogenosti uzorka (Tabachnick & Fidell, 2007) dobijene ispitivanjem demografskih karakteristika ispitanika. Analiza varijanse - ANOVA (*engl. Analysis of variance - ANOVA*) je rađena kako bi se utvrdilo da li postoji razlika između demografskih grupa (npr. polna pripadnost, starost, funkcija u preduzeću) u odnosu na vrednosti promenljivih <sup>7</sup>iz modela.

U ovom odeljku su predstavljeni rezultati testa za utvrđivanje razlike u karakteristikama učeće organizacije, autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti u odnosu na specifične demografske i organizacione promenljive. Takve razlike utvrđene su pomoću tri statističke tehnike - jedanostruka Anova, Turkey t-test kada su se pojavile značajne razlike i t-test. Svaki demografski i organizacioni tip promenljive koji je bio uključen u dizajn istraživanja je testiran u odnosu na tri skale i prateće subskale kako bi se utvrdilo da li postoje razlike u srednjim vrednostima odgovora ispitanika. U naredne tri

---

<sup>7</sup> Promenljiva (varijabla) po prirodi može biti manifestna ili latentna. U zavisnosti od toga da li je uslovljena drugom latentnom promenljivom ili ne, može biti endogena ili egzogena.

tabele prikazane su samo potvrđene razlike. Demografske i organizacione promenljive kod kojih nije pronađena statistički značajna razlika nisu tabelarno prikazane.

### *Razlike između veličine preduzeća*

Tabela IV-3 predstavlja prikaz razlike u varijablama obuhvaćenih konceptualnim modelom na osnovu veličine preduzeća spram broja zaposlenih. Za ovu analizu korišćene su tri grupe preduzeća: mala, srednja i velika.

**Tabela IV-3.** Razlike u varijablama na osnovu veličine preduzeća određene primenom jednostruke Anove

Varijable	Aritmetička sredina (SD)			F	Sig.	Razlika*
	A (119)	B (102)	C (271)			
DLOQ_KU	3,62 (0,89)	3,22 (0,94)	3,24 (0,89)	8,172	0,000	A > B, A > C
DLOQ_ID	3,63 (0,80)	3,10 (0,86)	3,28 (0,87)	11,678	0,000	A > B, A > C
DLOQ_TU	3,40 (0,76)	3,03 (0,79)	3,11 (0,78)	7,515	0,001	A > B, A > C
DLOQ_SDZ	3,24 (0,84)	3,07 (0,95)	3,34 (0,94)	3,199	0,042	C > B
DLOQ_OZ	3,66 (0,96)	3,24 (0,93)	3,23 (0,90)	8,600	0,000	A > B, A > C
DLOQ_PO	3,66 (0,85)	3,37 (0,85)	3,47 (0,82)	3,513	0,031	A > B
DLOQ_SL	3,61 (0,99)	3,18 (0,96)	3,30 (0,99)	5,957	0,003	A > B, A > C
DLOQ (ukupno)	3,54 (0,75)	3,17 (0,78)	3,28 (0,75)	7,301	0,001	A > B, A > C
ALI_S	3,43 (0,78)	3,12 (0,76)	3,30 (0,76)	4,416	0,013	A > B
ALI_O	3,45 (0,92)	3,01 (0,91)	3,27 (0,95)	6,005	0,003	A > B
ALI_T	3,71 (0,92)	3,25 (0,94)	3,44 (1,02)	6,418	0,002	A > B, A > C
ALI_M	3,57 (0,83)	3,13 (0,88)	3,42 (0,80)	8,292	0,000	A > B, C > B
ALI (ukupno)	3,54 (0,76)	3,13 (0,77)	3,56 (0,78)	7,874	0,000	A > B, C > B
ACS	3,83 (0,96)	3,63 (1,02)	3,72 (0,87)	7,794	0,000	A > B, C > B

\*Razlike aritmetičkih sredina su značajne na nivou 0.05 kako je određeno post hoc Turkey t-testom.

\*\*Napomena: A = mala preduzeća, B = srednja preduzeća, C = velika preduzeća; DLOQ\_KU - Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje; DLOQ\_ID - Promovisanje istraživanja i dijaloga; DLOQ\_TU - Podsticanje saradnje i timskog učenja; DLOQ\_SDZ - Sistemi za sticanje i deljenje naučenog; DLOQ\_OZ - Ovlašćivanje članova organizacije; DLOQ\_PO - Povezivanje organizacije sa okruženjem; DLOQ\_SL - Strateško liderstvo koje podržava učenje; DLOQ - Učeća organizacija; ALI\_S - Samosvest; ALI\_O - Uravnoteženo procesuiranje; ALI\_T - Transparentnost u odnosima; ALI\_M - Internalizovani moral; ALI - Autentično liderstvo; ACS - Afektivna posvećenost.

Za proveru razlika između stavki za ceo instrument, na osnovu veličine preduzeća, urađena je jednostruka Anova. Kada se uporede ispitanici iz tri grupe preduzeća prema odgovorima na svim skalama i pratećim subskalama, uočava se statistički značajna razlika između grupa. Analiza je pokazala značajne razlike u poređenju srednjih vrednosti



odgovora ispitanika iz grupe malih preduzeća (A) sa odgovorima ispitanika iz grupe srednjih preduzeća (B), gde je grupa A imala više ukupne skorove na sve tri skale (DLOQ, ALI i ACS) i na gotovo svim njihovim subskalama. Jedini izuzetak je bila subskala sistemi za sticanje i deljenje znanja (DLOQ\_SDZ) koja nije pokazala razliku između malih i srednjih preduzeća. Takođe, ispitanici iz grupe malih preduzeća (A) su imali viši ukupan skor na skali DLOQ i na većini njenih subskala od ispitanika iz grupe velikih preduzeća (C). Izuzetak je opet bila subskala sistemi za sticanje i deljenje znanja (DLOQ\_SDZ) koja nije pokazala razliku između malih i velikih preduzeća. Velika preduzeća (C) su postigla više skorove od srednjih preduzeća (B) na ukupnoj skali za ispitivanje karakteristika lidera (ALI) i na skali afektivne posvećenosti (ACS). Pored toga, velika preduzeća su imala viši skor na sistemima za sticanje i deljenje znanja (DLOQ\_SDZ) od srednjih preduzeća, kao i na subskali moral lidera (ALI\_M).

#### *Razlike između pozicije ispitanika u preduzeću*

T-test je korišćen za analizu da li postoje razlike u karakteristikama učeće organizacije, autentičnom liderstvu i afektivnoj posvećenosti na osnovu pozicije ispitanika u preduzeću. Rezultati su prikazani u tabeli IV-4.

Kao što je prikazano u tabeli IV-4, u svim poređenjima utvrđene su značajne razlike. U svim slučajevima, rukovodioci su imali veće skorove na sve tri skale i subskalama u odnosu na ispitanike koji nisu rukovodili na pozicijama na kojima su bili u trenutku anketiranja. Ova razlika je posebno bila izražena na skali afektivne posvećenosti (ACS).

#### *Razlike između tipa vlasništva preduzeća*

Razlike na osnovu tipa vlasništva (privatno ili državno) preduzeća utvrđene su primenom t-testa i prikazane u tabeli IV-5.

**Tabela IV-4.** Razlike u varijablama na osnovu pozicije ispitanika u preduzeću određene primenom *t*-testa

Varijable	t-vrednost	p	Arit. sredina		Stand. devijacija		Razlika*
			A (215)	B (277)	A (215)	B (277)	
DLOQ_KU	4,485	0,000	3,53	3,17	0,87	0,91	A > B
DLOQ_ID	5,079	0,000	3,55	3,15	0,80	0,88	A > B
DLOQ_TU	4,577	0,000	3,34	3,02	0,74	0,80	A > B
DLOQ_SDZ	5,997	0,000	3,53	3,05	0,89	0,89	A > B
DLOQ_OZ	5,876	0,000	3,60	3,12	0,83	0,95	A > B
DLOQ_PO	5,505	0,000	3,72	3,32	0,74	0,86	A > B
DLOQ_SL	6,258	0,000	3,66	3,11	0,94	0,98	A > B
DLOQ (ukupno)	6,374	0,000	3,56	3,14	0,69	0,77	A > B
ALI_S	4,707	0,000	3,47	3,15	0,78	0,74	A > B
ALI_O	4,450	0,000	3,47	3,10	0,93	0,92	A > B
ALI_T	3,648	0,000	3,65	3,32	0,96	0,99	A > B
ALI_M	3,079	0,002	3,52	3,29	0,80	0,85	A > B
ALI (ukupno)	4,489	0,000	3,53	3,22	0,76	0,77	A > B
ACS	6,688	0,000	3,98	3,43	0,80	0,97	A > B

\*Nivo značajnosti za t-vrednost je 5%.

\*\*Napomena: A = Da (ispitanik je rukovodioc/neposredni nadređen/supervizor/šef), B = Ne (ispitanik ne rukovodi na trenutnoj poziciji); DLOQ\_KU - Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje; DLOQ\_ID - Promovisanje istraživanja i dijaloga; DLOQ\_TU - Podsticanje saradnje i timskog učenja; DLOQ\_SDZ - Sistemi za sticanje i deljenje naučenog; DLOQ\_OZ - Ovlašćivanje članova organizacije; DLOQ\_PO - Povezivanje organizacije sa okruženjem; DLOQ\_SL - Strateško liderstvo koje podržava učenje; DLOQ - Učeća organizacija; ALI\_S - Samosvest; ALI\_O - Uravnoteženo procesuiranje; ALI\_T - Transparentnost u odnosima; ALI\_M - Internalizovani moral; ALI - Autentično liderstvo; ACS - Afektivna posvećenost.

Kao što je predstavljeno u tabeli IV-5, u gotovo svim poređenjima postojala je statistički značajna razlika između grupa ispitanika na osnovu vlasničke strukture preduzeća u kojem rade, osim na skali afektivne posvećenosti (ACS) gde nisu pronađene nikakve razlike. Na svim skalama i subskalama za procenu karakteristika učeće organizacije (DLOQ) i autentičnog liderstva (ALI) ispitanici iz privatnih preduzeća su imali više skorove od ispitanika iz državnih preduzeća. Najveća razlika utvrđena je na subskali koja procenjuje nivo ovlašćenosti zaposlenih (DLOQ\_OZ).

Rezultati testova homogenosti varijanse ukazuju na potrebu za testiranjem invarijantnosti mernog modela (CFA).

**Tabela IV-5. Razlike u varijablama na osnovu tipa vlasništva preduzeća određene primenom t-testa**

Varijable	t-vrednost	p	Arit. sredina		Stand. devijacija		Razlika*
			A (323)	B (145)	A (215)	B (277)	
DLOQ_KU	3,822	0,000	3,44	3,10	0,88	0,93	A > B
DLOQ_ID	5,043	0,000	3,47	3,04	0,79	0,93	A > B
DLOQ_TU	3,869	0,000	3,26	2,96	0,76	0,81	A > B
DLOQ_SDZ	3,481	0,001	3,36	3,05	0,88	0,96	A > B
DLOQ_OZ	5,870	0,000	3,51	2,98	0,85	0,98	A > B
DLOQ_PO	4,430	0,000	3,61	3,25	0,80	0,84	A > B
DLOQ_SL	4,111	0,000	3,48	3,08	0,93	1,04	A > B
DLOQ (ukupno)	5,134	0,000	3,45	3,07	0,71	0,80	A > B
ALI_S	4,275	0,000	3,40	3,07	0,76	0,75	A > B
ALI_O	5,590	0,000	3,44	2,92	0,89	0,95	A > B
ALI_T	4,117	0,000	3,61	3,21	0,97	0,96	A > B
ALI_M	3,159	0,002	3,49	3,23	0,80	0,87	A > B
ALI (ukupno)	4,904	0,000	3,48	3,11	0,76	0,76	A > B
ACS	0,416	0,678	3,69	3,65	0,95	0,91	Nema

\*Nivo značajnosti za t-vrednost je 5%.

\*\*Napomena: A = Privatna, B = Državna; DLOQ\_KU - Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje; DLOQ\_ID - Promovisanje istraživanja i dijaloga; DLOQ\_TU - Podsticanje saradnje i timskog učenja; DLOQ\_SDZ - Sistemi za sticanje i deljenje naučenog; DLOQ\_OZ - Ovlašćivanje članova organizacije; DLOQ\_PO - Povezivanje organizacije sa okruženjem; DLOQ\_SL - Strateško liderstvo koje podržava učenje; DLOQ - Učeća organizacija; ALI\_S - Samosvest; ALI\_O - Uravnoteženo procesuiranje; ALI\_T - Transparentnost u odnosima; ALI\_M - Internalizovani moral; ALI - Autentično liderstvo; ACS - Afektivna posvećenost.

### 7.3 Konfirmatorna faktorska analiza

U cilju utvrđivanja teoretski pretpostavljene strukture faktora korišćena je konfirmatorna faktorska analiza (*engl. Confirmatory Factor Analysis – CFA*). CFA pokušava da statistički potvrdi definisanje dimenzija od strane manifestnih promenljivih. Ova analiza se koristi za potvrdu teorije, tj. testiranje konceptualnog modela i hipoteza, i predstavlja specijalan tip strukturalnog modelovanja (*engl. Structural Equation Modeling – SEM*) (Tabachnick & Fidell, 2007). CFA prilaz u istraživanju podrazumeva da su ispitivani modeli pretpostavljeni, tj. konstruisani na osnovu teoretskih pretpostavki o tome kako manifestne <sup>8</sup>promenljive definišu konstrukte i kako su ti konstrukti povezani (Delić, 2013). Pretpostavljeni modeli se statistički testiraju uz pomoć podataka iz uzorka. U tu svrhu postoje dve grupe statističkih parametara (*engl. model fit indices*) za ispitivanje

<sup>8</sup> Manifestna promenljiva (varijabla), odnosno stavka, pitanje u upitniku.

modela: apsolutni i inkrementalni (nazivaju se još i komparativni) indeksi podesnosti (Bentler & Bonett, 1980). Apsolutni parametri podesnosti objašnjavaju kakva su uklapanja podataka u pretpostavljeni model i koji od modela ima najbolje uklapanje stavki. Ove mere predstavljaju osnovni pokazatelj koliko dobro predložena teorija odgovara podacima. Za razliku od njih, komparativne mere porede merni model (*engl. measurement model*) sa osnovnim modelom. Osnovnom (nultom) modelu je dozvoljeno da varijable imaju varijanse, ali da korelacija između njih ne postoji (Bentler & Bonett, 1980).

### ***Apsolutni indeksi podesnosti***

**Hi-kvadrat ( $\chi^2$ )** (*engl. Chi-kvadrat*) je osnovni pokazatelj podesnosti u strukturalnom modelovanju. Pomoću njega se testira razlika između postavljenog modela i dobijenih podataka. Dobro slaganje predloženog modela sa analiziranim podacima je ostvareno kada rezultat Hi-kvadrat testa nije statistički značajan, odnosno p-vrednost bi trebala biti veća od 0,05 za dobro slaganje predloženog modela, ili između 0,01 i 0,05 za prihvatljivo slaganje modela. Međutim, osetljivost ove statistike na veličinu uzorka (veći uzorci proizvode veće hi-kvadrante, koji su više verovatni da će biti statistički značajni) govori protiv donošenja bilo kakvih zaključka samo na ovom osnovu (Hair, et al., 2010; Yang, et al., 2004).

**Normirani Hi-kvadrat ( $\chi^2/df$ )** se koristi u cilju smanjenja uticaja veličine uzorka na vrednost Hi-kvadrata i određen je odnosom vrednosti Hi-kvadrata i stepeni slobode (*df*; *engl. degree of freedom*). Vrednosti manje ili jednake od 2 se smatraju dobrim slaganjem, a vrednosti između 2 i 3 prihvatljivim slaganjem u kontekstu predloženog modela.

**Statistički indeks podesnosti (GFI)** (*engl. Goodness-of-fit Statistic – GFI*) je najčešće korišćeni pokazatelj ukupne podesnosti modela. Njime se upoređuje koliko se dobro postavljeni model slaže sa analiziranim podacima. Vrednosti GFI indeksa su u rasponu od 0 do 1, pri čemu viša vrednost indeksa označava bolje slaganje modela. Vrednosti između 0,95 i 1,00 predstavljaju dobro slaganje modela, dok vrednosti između 0,90 i 0,95 predstavljaju prihvatljivo slaganje modela.

**Prilagođeni statistički indeks podesnosti (AGFI)** (*engl. Adjusted Goodness-of-fit Statistic – AGFI*) je pokazatelj podesnosti kojim se GFI usklađuje u odnosu na stepene slobode analiziranog modela, odnosno u odnosu na kompleksnost modela. Teorijski, vrednosti za AGFI su u rasponu od 0 do 1, pri čemu viša vrednost označava bolje slaganje.

Granična vrednost za prihvatljivo slaganje je 0,85, dok su za dobro slaganje neophodne vrednosti više od 0,90. Vrednosti ostvarene za AGFI treba da budu bliske vrednostima ostvarenim za GFI.

**RMR indeks** (*engl. Root Mean Square Residual – RMR*) je mera prosečnih rezidualnih vrednosti koja se odnosi na razlike u rezidualnim vrednostima između dobijenih podataka i predloženog modela. Pokazuje koliko se dobro matrica kovarijansi može predvideti pomoću predloženog modela. Ostvarene vrednosti indeksa koje su manje ili jednake od 0,05 predstavljaju dobro slaganje, a ostvarene vrednosti u rasponu od 0,05 do 0,08 predstavljaju prihvatljivo slaganje.

**RMSEA indeks** (*engl. Root Mean Square Error of Approximation – RMSEA*) je često korišćena mera koja pokazuje nedostatak slaganja po stepenu slobode. Vrednosti RMSEA indeksa za prihvatljivost modela nisu strogo određene ali postoje preporuke po kojima se ostvarene vrednosti koje su manje ili jednake od 0,05 smatraju dobrim slaganjem, a ostvarene vrednosti između 0,05 i 0,08 prihvatljivim slaganjem.

#### ***Komparativni indeksi podesnosti***

**TLI indeks** (*engl. Tucker-Lewis index – TLI*) meri normiranu razliku u  $\chi^2$  između jednofaktorskog modela i predloženog modela. Složeniji modeli pokazuju bolje slaganje od jednostavnijih modela. Vrednosti TLI indeksa se kreću od 0 do 1, pri čemu ostvarene vrednosti veće ili jednake sa 0,95 ukazuju na dobro slaganje modela, a ostvarene vrednosti u rasponu od 0,90 do 0,95 predstavljaju prihvatljivo slaganje modela. Ovaj indeks se naziva još i NNFI (*engl. Non-Normed fit index – NNFI*).

**Komparativni indeks podesnosti (CFI)** (*engl. Comparative fit index – CFI*) upoređuje slaganje modela i analiziranog modela pretpostavljajući da u modelu nema korelacija između posmatranih varijabli i da se procenjuju samo varijanse greški. Interpretira se kao procenat varijanse u analiziranim podacima koje se mogu objasniti predloženim modelom. Vrednosti CFI indeksa se kreću od 0 do 1, a modeli sa ostvarenim vrednostima većim od ili jednakim 0,95 se smatraju da imaju dobro slaganje. Ostvarene vrednosti u rasponu od 0,90 do 0,95 ukazuju na modele sa prihvatljivim slaganjem.

U tabeli IV-1 dat je pregled indeksa, koji su po pisanjima autora adekvatni za primenu ocene CFA modela (Bentler & Bonett, 1980; Hu & Bentler, 1999; Asparouhov & Muthén, 2009; Schmitt, 2011; Sun, 2005).

**Tabela IV-1.** Indeksi podesnosti korišćeni u okviru CFA

Indeksi	Preporučene vrednosti
$\chi^2$	što manja vrednost
df	*
$\chi^2/(\text{df})$	< 2,0 - 3,0
RMSEA	< 0,08
RMR	< 0,08
CFI	> 0,90 - 0,95
TLI (NNFI)	> 0,90 - 0,95

Unidimenzionalnost je neophodan uslov validnosti i pouzdanosti (Ahire, et al., 1996). Analiza unidimenzionalnosti sprovodi se specificiranjem mernog modela, za svaki konstrukt, pri čemu se ispituje razvoj konstrukta od strane stavki, koje treba da ga bliže opisuju. Svaka stavka treba da gradi samo jedan konstrukt.

Test pouzdanosti instrumenta je sproveden putem izračunavanja koeficijenta Kronbahove<sup>9</sup> alfe (*engl. Cronbach alpha*) (Nunnally & Bernstein, 1994). Pouzdanost predstavlja stepen do kog je određeni instrument slobodan od greške merenja i predstavlja odnos varijanse uzorka i ukupne varijanse (Tabachnick & Fidell, 2007). Za konstrukt može se reći da zadovoljava test pouzdanosti ukoliko vrednost koeficijenta alfa iznosi barem 0,60 (Hair, et al., 2010).

Konvergentna validnost procenjuje stepen korelacije posmatranih stavki u okviru pripadajućih pretpostavljenih konstrukata. Viša vrednost korelacije ukazuje da merni instrument zaista meri ono za šta je namenjen. Za procenu konvergentne validnosti korišćena je vrednost prosečne ekstrahovane varijanse (*engl. average variance extracted - AVE*) (Hair, et al., 2010). AVE predstavlja procenat varijanse kojim je objašnjen pretpostavljeni konstrukt. Više vrednosti dobijene za AVE ukazuju na to da su stavke u instrumentu zaista stvarni reprezentanti pretpostavljenog konstrukta. Minimalna preporučena vrednost za AVE u literaturi je 0,50 (Hair, et al., 2010). Konvergentna validnost može da se

<sup>9</sup> Koeficijent Krombahove alfe ( $\lambda$ ) – prosečna korelacija između svih vrednosti na skali. Opseg vrednosti pokazatelja je između 0 i 1, pri čemu veći broj (viša korelacija) ukazuje na veću pouzdanost.

izmeri i Taker-Luisovim indeksom (TLI), a minimalna vrednost ovog koeficijenta treba da iznosi 0,90, kako bi se model smatrao validnim (Bentler & Bonett, 1980).

Diskriminantna validnost je zadovoljena ukoliko stavke konstituišu samo jedan konstrukt (Ahire, et al., 1996). Diskriminativna validnost procenjuje stepen razlike između konceptualno sličnih pretpostavljenih konstrukata, i ostvarena je ako korelacije između njih nisu jako visoke. Diskriminativna validnost se može proceniti u odnosu na izračunate vrednosti za AVE (Hair, et al., 2010). Diskriminativna validnost je obezbeđena ako kvadratni koren od AVE svakog pojedinačnog pretpostavljenog konstrukta ima više vrednost od korelacije između tog konstrukta i svih ostalih konstrukata u modelu. Drugim rečima, konstrukti moraju biti sastavljeni od značajno različitih stavova, jer bi, u suprotnom, ukazivali na isto. (Ahire, et al., 1996; Delić, 2013).

Konačna ocena CFA modela daje se na osnovu vrednosti indeksa navedenih u tabeli IV-1. Ukoliko indeksi nemaju preporučene vrednosti, potrebno je izvršiti ponovnu specifikaciju mernog modela, tj. item-a i njihovih konstrukata.

Ukoliko se analizom homogenosti uzorka utvrdi da postoje razlike unutar demografskih i organizacionih promenljivih, pre testiranja strukturalnog modela je potrebno izvršiti testiranje invarijantnost (konfiguralne i merne) mernog modela (CFA), kako bi se potvrdilo da su faktorska struktura i opterećenja dovoljno ekvivalentna između grupa (u suprotnom promenljive u modelu neće meriti isti latentni konstrukt za sve grupe). Konfiguralna invarijantnost testira hipotezu da je struktura faktora (broj faktora, relacije među njima, kao i obrazac faktorskih opterećenja) predstavljena u CFA slična među grupama. Drugim rečima, konfiguracijski model se istovremeno proverava u svim grupama i testira sličnost rešenja jer se svi parametri u modelu slobodno procenjuju (Mihić, 2011). Ako dobijeni model postiže dobro uklapanje sa podacima, onda postoji konfiguralna invarijantnost. Ukoliko rezultati testa ne pokažu konfiguralnu invarijantnost, potrebno je analizirati indekse modifikacije kako bi se ustanovili načini za unapređenje podesnosti modela. Sledeći korak podrazumeva testiranje invarijantnosti u mernom delu modela (merna invarijantnost). Testira se hipoteza da su faktorska opterećenja (nestandardizovani regresioni koeficijenti) koja povezuju indikatore (npr. pojedinačne stavke ili subskale) sa latentnim konstruktima izjednačena između grupa (Mihić, 2011). Za testiranje merne invarijantnosti vrši se provera razlika hi-kvadrata na grupama. Ukoliko se pokaže da je p-vrednost testa razlike hi-kvadrata dobijenih u konfiguracijskom modelu i modelu

invarijantnosti faktorskih opterećenja značajna, onda postoje dokazi o razlikama između grupa, u suprotnom, grupe su invarijantne i možete se nastaviti sa formiranjem strukturalnog modela na osnovu mernog modela.

Pretpostavljena faktorska strukturu manifestnih promenljivih dobijena na osnovu pregleda postojeće literature i prethodnih empirijskih istraživanja, testirana je kako bi se dobila empirijska potvrda istraživanih konstrukata (DLOQ, ALI i ACS) u kontekstu privreda u tranziciji, posebno u slučaju Srbije. Uslovi u kojima su sprovedene prethodne studije mogu da variraju između populacija i takve razlike mogu uticati na strukturu upotrebljenih konstrukata istraživanja. Iz tog razloga, bilo je potrebno da se sprovede CFA kako bi se potvrdila struktura osnovnih faktora u visoko neregulisanim tržišnim uslovima (privrede u tranziciji). Instrument od 38 stavki je testiran nad uzorkom koji je sadržao 500 ispravnih odgovora. Rezultati CFA su poslužila za poređenje sa rezultatima prethodnih istraživanja.

### 7.3.1 Procena pouzdanosti i validnosti mernog modela

Pouzdanost analiziranog mernog modela, odnosno stepen otpornosti modela na slučajne greške, je ocenjena izračunavanjem koeficijenta Kronbahove alfe za sve konstrukte i podkonstrukte u hipotetičkom modelu. Vrednosti koeficijenta Kronbahove alfe za svaki od faktora su sledeće: učeća organizacija (DLOQ) = 0,95, autentično liderstvo (ALI) = 0,93 i afektivna posvećenost (ACS) = 0,88. Takođe, testovi pouzdanosti su pokazali zadovoljavajuće vrednosti za sve podkonstrukte (koeficijent Kronbahove alfa = 0,60 ili veći) (Hair, et al., 2010). Ovi rezultati su dati u tabeli IV-6.

Za testiranje konvergentne i diskriminantne validnosti (valjanosti) mernog modela korišćen je grafički interfejs AMOS programa.

Za svaki konstrukt (učeća organizacija, autentično liderstvo i afektivna posvećenost) u predloženom mernom modelu je izračunata vrednost prosečne ekstrahovane varijanse (AVE), maksimalna zajednička varijansa (*engl. maximum shared variance - MSV*) svakog pojedinačnog pretpostavljenog konstrukta i svih ostalih konstrukata u modelu, kao i njihova prosečna zajednička varijansa (*engl. average shared variance - ASV*) (Hair, et al., 2010). Ukoliko je Kronbahova alfa veća od AVE i ako je AVE iznad 0.5 za definisane konstrukte konvergentna validnost je uspostavljena (Hair, et al., 2010).



**Tabela IV-6. Pouzdanost mernog modela**

Skala	Subskala	Broj stavki	Kronbah alfa
Učeća organizacija (DLOQ)	DLOQ_KU	3	0,72
	DLOQ_ID	3	0,76
	DLOQ_TU	3	0,86
	DLOQ_SDZ	3	0,73
	DLOQ_OZ	3	0,76
	DLOQ_PO	3	0,75
	DLOQ_SL	3	0,83
	Ukupno	21	0,95
Autentično liderstvo (ALI)	ALI_S	3	0,76
	ALI_O	4	0,87
	ALI_T	3	0,85
	ALI_M	3	0,88
	Ukupno	13	0,93
Afektivna posvećenost (ACS)	Ukupno	4	0,88

\*\*\*Napomena: DLOQ\_KU - Kreiranje mogućnosti za kontinuirano učenje; DLOQ\_ID - Promovisanje istraživanja i dijaloga; DLOQ\_TU - Podsticanje saradnje i timskog učenja; DLOQ\_SDZ - Sistemi za sticanje i deljenje naučenog; DLOQ\_OZ - Ovlašćivanje članova organizacije; DLOQ\_PO - Povezivanje organizacije sa okruženjem; DLOQ\_SL - Strateško liderstvo koje podržava učenje; ALI\_S - Samosvest; ALI\_O - Uravnoteženo procesuiranje; ALI\_T - Transparentnost u odnosima; ALI\_M - Internalizovani moral.

Takođe, diskriminantna validnost je uspostavljena ukoliko su MSV i ASV niži od AVE (Hair, et al., 2010). Svi konstrukti su zadovoljili navedene kriterijume, a ostvarene vrednosti AVE, MSV i ASV su prikazani u tabeli IV-7.

**Tabela IV-7. Pokazatelji konvergentne i diskriminantne validnosti modela**

Konstrukti	Kronbahova alfa	AVE	MSV	ASV	Učeća organizacija	Autentično liderstvo	Afektivna posvećenost
Učeća organizacija	0,947	0,531	0,429	0,340	0,729		
Autentično liderstvo	0,932	0,540	0,250	0,250	0,500	0,735	
Afektivna posvećenost	0,880	0,649	0,429	0,340	0,655	0,500	0,806

Napomena: Vrednosti prikazane dijagonalno (kurzivom) su kvadratni koren od AVE. Te vrednosti treba da su više od nedijagonalnih vrednosti za adekvatnu diskriminantnu validnost. Nedijagonalne vrednosti su vrednosti korelacije između konstrukata.

Ukratko, analizirani merni model je pokazao adekvatnu pouzdanost, konvergentnu validnost i diskriminativnu validnost.

Nakon procene pouzdanosti i validnosti, u cilju daljeg testiranja mernog modela sprovedeno je njegovo statističko testiranje nad skupom prikupljenih podataka. Na osnovu izračunatih pokazatelja slaganja provereno je da li su pretpostavljeni konstrukti dobro

definisani, odnosno da li je merni model odgovarajući za prikupljene podatke. Pokazatelji podesnosti za merni model prikazani su u tabeli IV-8.

**Tabela IV-8. Indeksi podesnosti mernog modela**

Indeks	Ocena CFA modela	Preporučena vrednost
$\chi^2$	1558,452	
df	650	
$\chi^2/df$	2,398	< 2,0 - 3,0 <sup>a, b</sup>
RMSEA	0,053	< 0,08 <sup>a, b, c</sup>
RMR	0,051	< 0,08 <sup>c</sup>
CFI	0,921	> 0,90 – 0,95 <sup>a, b, c</sup>
TLI	0,914	> 0,90 – 0,95 <sup>a, c</sup>

\*\*\*Napomena:  $\chi^2 / df$  = razlika u vrednostima hi-kvadrata između modela; RMSEA = Root mean square error of approximation; RMR = Root mean square residual; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; <sup>a</sup>Sun (2005), <sup>b</sup>Klajn (2010), <sup>c</sup>Hu i Bentler (1999).

Izračunati indeksi podesnosti govore u prilog slaganju predloženog modela korelacija između promenljivih sa skupom podataka. Analizirani merni model je zadovoljavajuće opisivao prikupljene i obrađene podatke. Svi pokazatelji slaganja mernog modela, odnosno podesnosti modela, premašili su uobičajene nivoe prihvatljivosti koji su predloženi u prethodnim istraživanjima (Bentler & Bonett, 1980; Bentler & Chou, 1987; Hu & Bentler, 1999; Asparouhov & Muthén, 2009; Kline, 2010; Schmitt, 2011). Dobijeni indikatori su sugerisali da je model u uzorku postigao adekvatnu podesnost ( $\chi^2/df = 2,398$ ; RMSEA = 0,053; RMR = 0,051; CFI = 0,921; TLI = 0,914) i da je ovaj merni model konstituisan od tri integrisana instrumenta (DLOQ, ALI i ACS) prihvatljiv u kontekstu privreda u tranziciji, posebno u slučaju Srbije.

### 7.3.2 Test invarijantnosti mernog modela

Pre testiranja strukturalnog modela, bilo je potrebno da se proverí konfigurálna i merne invarijantnost kako bi se potvrdilo da su faktorska struktura i opterećenja dovoljno ekvivalentna između dve ili više grupa (npr. između malih, srednjih i velikih preduzeća), odnosno da promenljive u modelu mere isti latentni konstrukt za sve grupe.

Sproveden je test invarijantnosti mernog modela u odnosu na demografske i organizacione promenljive (veličina preduzeća, pozicija ispitanika u preduzeću i tip vlasništva preduzeća) na kojima je analizom homogenosti uzorka utvrđeno da postoje razlike između grupa.

*Razlike između veličine preduzeća*

Prilikom inicijalne provere konfigurabilne invarijantnosti modela među grupama formiranim na osnovu veličine preduzeća (mala, srednja i velika preduzeća), utvrđeno je da struktura faktora predstavljena u CFA postiže adekvatnu podesnost kada se istovremeno proverava na svim grupama i bez ograničenja (svi parametri u modelu se slobodno procenjuju). Međutim, daljom analizom je utvrđeno da ne postoji merna invarijantnost, odnosno da je p-vrednost bila značajna na testu razlike hi-kvadrata dobijenih u konfiguracijskom modelu i modelu invarijantnosti faktorskih opterećenja. Razlika hi-kvadrata sugerisala je da pojedine stavke u mernom delu modela ne predstavljaju podjednako dobre mere konstrukta u svim grupama (tj. da su njihova faktorska opterećenja drugačija zavisno od grupe). Kako bi se ustanovili načini za unapređenje podesnosti modela analizirana su faktorska opterećenja po grupama. Pregledom matrice faktorskih opterećenja ustanovljena je izuzetno velika razlika po grupama za stavku u okviru konstrukta autentičnog liderstva (ALI-3). Stavka ALI-3 na podkonstrukt "uravnoteženo procesuiranje" je imala vrednost opterećenje za grupu mala preduzeća 0,80, za grupu srednja preduzeća 0,61 i za grupu velika preduzeća 0,72. Iz tog razloga identifikovana stavka je eliminisana iz početnog modela, nakon čega je ponovo procenjena podesnost modela između grupa. Dobijeni indikatori su sugerisali da model u tri poduzorka postiže zadovoljavajuću podesnost. Testom metrike invarijantnosti pokazano je da je model izjednačen među grupama, odnosno da ne postoji invarijantnost faktorskih opterećenja modela između grupa (p-vrednost=0,143). Rezultati su prikazani u tabeli IV-9.

**Tabela IV-9.** Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na veličinu preduzeća

	Hi-kvadrat	df	p-vrednost	Invarijantnost
<u>Model</u>				
Slobodna procena (bez ograničenja)	3225,3	1842		
Sa restrikcijom na specifikaciji parametara	3312,3	1916		
Broj grupa		2		
Razlika	87	74	0,143	DA

Nastavak analiza u radu je sproveden na mernom modelu od 37 stavki. Konačni izgled instrumenta dat je u prilogu 1. Uklonjena stavka je označena sa (\*).

*Razlike između pozicije ispitanika u preduzeću*

Testiranjem konfiguralne invarijantnosti modela između dve grupe formirane na osnovu pozicije ispitanika u preduzeću (rukovodioci i nerukovodeće pozicije), utvrđeno je da je struktura faktora predstavljena u CFA slična među grupama, odnosno da konfiguracijski model postiže adekvatnu podesnost kada se istovremeno proverava na svim grupama i bez ograničenja. Takođe, utvrđeno je da postoji merna invarijantnost. Indeksi podesnosti za model faktorske invarijantnosti sugerisali su zadovoljavajući model. Pored toga, p-vrednost testa razlike hi-kvadrata dobijenih u konfiguracijskom modelu i modelu invarijantnosti faktorskih opterećenja nije bila značajna (p-vrednost=0,786). Rezultati su dati u tabeli IV-10.

**Tabela IV-10.** Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na poziciju ispitanika u preduzeću

	<u>Hi-kvadrat</u>	<u>df</u>	<u>p-vrednost</u>	<u>Invarijantnost</u>
<u>Model</u>				
Slobodna procena (bez ograničenja)	2240,8	1228		
Sa restrikcijom na specifikaciji parametara	2270,8	1265		
Broj grupa		2		
Razlika	30	37	0,786	DA

*Razlike između tipa vlasništva preduzeća*

Testiranjem konfiguracijske invarijantnosti utvrđena je sličnost modela između dve grupe formirane na osnovu tipa vlasništva preduzeća (privatno ili državno). Na osnovu indeksa podesnosti moglo se zaključiti da su relacije između latentnih dimenzija, kao i konfiguracija stavki slične među privatnim i državnim preduzećima. Testiranjem merne invarijantnosti, odnosno testiranjem jednakosti faktorskih opterećenja između dve grupe, utvrđeno je da su indeksi podesnosti za ovaj model bili zadovoljavajući. U prilog podesnosti modela faktorske invarijantnosti govori i razlika u vrednostima između njegovog hi-kvadrata i hi-kvadrata dobijenog za konfiguracijski model koja nije statistički značajna ( $\Delta\chi^2 = 48,3$ ,  $p > 0,05$ ). Ovaj nalaz sugerise da se stavke iz upitnika, kao indikatori pretpostavljenih dimenzija, ponašaju isto nezavisno od tipa vlasništva preduzeća. Tabela IV-11 prikazuje rezultate testa invarijantnosti modela u odnosu na tip vlasništva preduzeća.

**Tabela IV-11.** Test invarijantnosti mernog modela u odnosu na tipa vlasništva preduzeća

	Hi-kvadrat	df	p-vrednost	Invarijantnost
<u>Model</u>				
Slobodna procena (bez ograničenja)	2211,4	1228		
Sa restrikcijom na specifikaciji parametara	2259,7	1265		
Broj grupa		2		
Razlika	48,3	37	0,101	DA

## 7.4 Strukturalno modelovanje

Nakon identifikacije konačnog mernog modela (CFA) (pouzdanost, validnost i invarijantnost), pristupilo se izradi strukturalnog modela jednačina (SEM). Za razliku od CFA modela gde su hipotetički odnosi između faktora predstavljeni korelacijama ( $A \rightarrow B$ ), ovde mogu postojati i međusobni uticaji ( $A \rightarrow B$  i/ili  $B \rightarrow A$ ). Strukturalno modelovanje predstavlja kolekciju statističkih tehnika koje omogućavaju da se ispita skup odnosa između jedne ili više nezavisnih promenljivih i jedne ili više zavisnih promenljivih, različitih nivoa merenja (Tabachnick & Fidell, 2007). Zavisne i nezavisne promenljive mogu da budu ili faktori ili manifestne promenljive. U grafičkom prikazu, latentne varijable su označene krugovima, a manifestne kvadratima. Strukturalni model definiše uzročnu povezanost, opisuje uzročne efekte i definiše objašnjeni i neobjašnjeni deo varijanse analiziranih promenljivih. Pored indeksa podesnosti, posmatraju se kvadrati višestruke korelacije (*engl. Squared Multiple Correlations – R<sup>2</sup>*) za svaku endogenu promenljivu u modelu i koeficijenti putanja (*engl. path coefficients –  $\beta$* ) između posmatranih konstrukata u modelu koji se analizira. Ostvarene vrednosti za R<sup>2</sup> označavaju procenat objašnjene varijanse pretpostavljenog konstrukta u analiziranom modelu, pri čemu veći procenat objašnjene varijanse znači veću prediktivnu snagu modela. Model koji ima veću ili bolju prediktivnu snagu smatra se boljim modelom. Ostvarene vrednosti za  $\beta$  predstavljaju vrednosti koeficijenta putanje koji ukazuje na jačinu odnosa između pretpostavljenih konstrukata u analiziranom modelu (Bentler & Chou, 1987). Prvi korak u SEM analizi je specifikacija modela (Tabachnick & Fidell, 2007; Kline, 2010). Specifikacija model znači postaviti hipoteze o konstruktima i njihovim međusobnim odnosima u vidu SEM modela. Hipoteze treba postavljati na osnovu teoretskih pretpostavki i rezultata empirijskih istraživanja koja dotiču specificirane konstrukte i njihove veze. Drugi korak SEM analize je identifikacija modela (Tabachnick & Fidell, 2007; Kline, 2010). Model se može smatrati identifikovanim, ukoliko je teorijski (ne na osnovu podataka iz uzorka) moguće sistemom

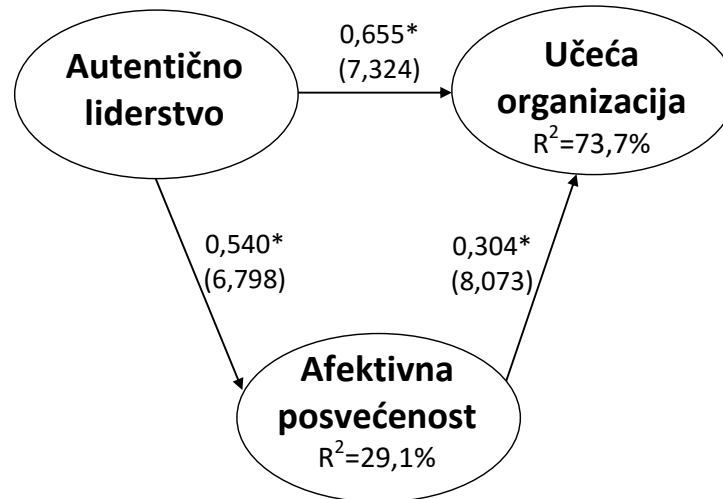
jednačina izvesti procenu svih parametara modela (Delić, 2013). Ukoliko to nije slučaj, potrebno je izvršiti ponovnu specifikaciju modela (korak 1). Nakon specifikacije i identifikacije, sledi ocena podesnosti (korak 3). Ocena podesnosti, tj. adekvatnosti modela obuhvata tumačenje koeficijenata uticaja latentnih promenljivih, koji se ocenjuju na osnovu statističke značajnosti ( $p$ ). Uticaj latentne promenljive može se oceniti kao statistički značajan, ukoliko je vrednost  $p$  koeficijenta manja od 0,05 ( $p \leq 0,05$ ). Slično kao i kod CFA modela, za konačnu ocenu strukturalnog modela (SEM) mogu se koristiti indeksi i prihvatljive vrednosti indeksa datih u tabeli IV-1. Strukturalno modelovanje (uključujući i CFA) je podržano raznim programskim paketima. Postoji ih više, a najčešće se koriste programski paketi: IBM SPSS Amos, LISREL i *Mplus*. Za potrebe ovog istraživanja korišćen je programski paket IBM SPSS Amos (verzija 20.0.0).

Da bi istražili tačni odnosi između tri definisana konstrukata (učeća organizacija, autentično liderstvo i afektivna posvećenost) u mernom modelu, tehnika strukturalnog modelovanja (SEM) je primenjena u ovoj studiji.

Sprovedena je kompletna evaluacija strukturalnog modela prikazanog na slici IV-1. Na slici su prikazane vrednosti koeficijenata putanja ( $\beta$ ) i njihove  $t$ -vrednosti, kao i objašnjene varijanse ( $R^2$ ) pretpostavljenih konstrukata u analiziranom modelu. Grafički prikaz predloženog modela je zbog jednostavnosti i preglednosti prikaza redukovano na prikaz pretpostavljenih konstrukata (latentnih promenljivih) i odnosa (relacija) između njih, bez prikaza podkonstrukata i manifestnih promenljivih. U cilju procene podesnosti strukturalnog modela korišćen je isti set uobičajenih pokazatelja podesnosti kao kod analize mernog modela, a ostvarene vrednosti su prikazane u tabeli IV-12.

Sve ostvarene vrednosti za koeficijente putanja između konstrukata su bile iznad preporučene vrednosti od 0,20 (Chin, 1998). Što se tiče odnosa između autentičnog liderstva i učeće organizacije, u okviru predloženog modela pronađena je pozitivna i statistički značajana veza između pomenutih konstrukata (koeficijent putanje  $\beta = 0,655$ ;  $t = 7,324$ ). Ako se ostvarena vrednost posmatra u kontekstu postavljene *hipoteze 1*, da je autentično liderstvo u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom, hipoteza je potvrđena. Konstrukt autentičnog liderstva je takođe imao snažan i pozitivan uticaj na konstrukt afektivne posvećenosti (koeficijent putanje  $\beta = 0,540$ ;  $t = 6,798$ ). Ovi rezultati podržavaju *hipotezu 2*, da je autentično liderstvo u pozitivnoj vezi sa afektivnom posvećenošću. Pored toga, u okviru predloženog modela, dokazana je jaka i statistički najznačajnija veza između

konstrukta afektivne posvećenosti i konstrukta učeće organizacije (koeficijent putanje  $\beta = 0,304$ ;  $t = 8,073$ ). Na osnovu ovih vrednosti potvrđena je *hipoteza 3*, da je afektivna posvećenost u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom.



\*\*\*Napomena: statistički značajna — ; \* $p < 0,001$ , ()  $t$ -vrednost  $> 1,96$

**Slika IV-1.** Strukturalni model veza ispitivanih konstrukata

Zajedno, svi pretpostavljeni konstrukti objašnjavaju 73,7% varijanse u strukturalnom modelu, pri tome pretpostavljeni konstrukat autentično liderstvo ispoljava nešto jači direktan efekat (dejstvo) od pretpostavljenog konstrukta afektivne posvećenosti na pretpostavljen konstrukat učeće organizacije. U okviru analiziranog modela, pretpostavljen konstrukat afektivne posvećenosti je objašnjen sa 29,1% varijanse pretpostavljenim konstruktom autentičnog liderstva. Dobijeni rezultati sugerišu da bi afektivna posvećenost mogla da ima posredujuću (*engl. mediate*) ulogu u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije.

Za testiranje posredujućeg efekta (*engl. mediating effect*) afektivne posvećenosti u povezanosti između konstrukta autentičnog liderstva i učeće organizacije u okviru analiziranog modela korišćena je metoda bootstrapping<sup>10</sup>, sa uzorakom od 5000 i 95%

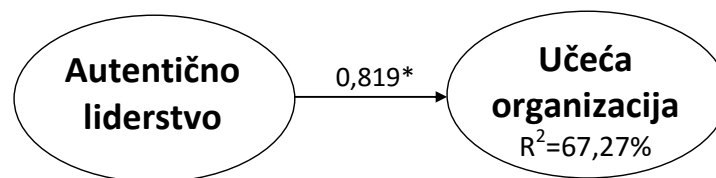
<sup>10</sup> Bootstrapping je metoda u kojoj se vrši ponovljeno uzorkovanje velikog broja uzoraka iz originalnog uzorka pri čemu se računaju parametri na svakom uzorku. Ove procene parametara mogu da se koriste kako bi se izračunale uprosečene vrednosti parametara i njihove standardne greške (distribucija parametara) na osnovu kojih je moguće proceniti značaj efekta medijacije.

intervalom poverenja (Preacher & Hayes, 2004). Rezultati ove analize su prikazani u tabeli IV-12.

Prethodno, da bi se određene promenljive uključile u analizu medijacije, bilo je potrebno da se ispune tri preduslova (Baron & Kenny, 1986):

1. *Nezavisna varijabla treba značajno da predviđa zavisnu varijablu.*

U ovom istraživanju egzogena varijabla, autentično liderstvo, značajno predviđa endogenu varijablu, učeću organizaciju:  $R^2 = 0,672$ ,  $\beta = 0,819$ ,  $p < 0,001$ . Direktna veza između autentičnog liderstva i učeće organizacije, bez afektivne posvećenosti, prikazana je na slici IV-2.

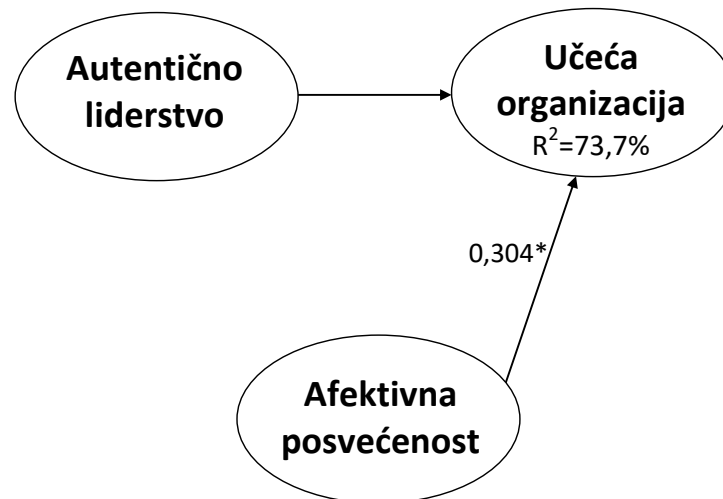


**Slika IV-2.** Direktna veza između egzogene i endogene varijable, bez medijatorske varijable

2. *Medijatorska varijabla treba značajno da predviđa zavisnu varijablu uz uključenost nezavise varijable u model.*

U ovom istraživanju medijatorska varijabla, afektivna posvećenost, značajno predviđa endogenu varijablu, učeću organizaciju:  $R^2 = 0,737$ ,  $\beta = 0,304$ ,  $p < 0,001$ . Direktna veza između afektivne posvećenosti i učeće organizacije u modelu, uz uključenost autentičnog liderstva, prikazana je na slici IV-3.

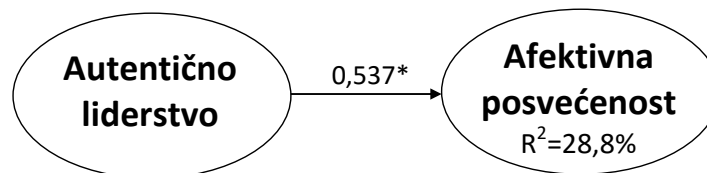




*Slika IV-3. Direktna veza između medijatorske i endogene varijable, uz uključenost egzogene varijable*

3. *Nezavisna varijabla treba značajno da predviđa medijatorsku varijablu.*

U ovom istraživanju egzogena varijabla, autentično liderstvo, značajno predviđa medijatorsku varijablu, afektivnu posvećenost:  $R^2 = 0,288$ ,  $\beta = 0,537$ ,  $p < 0,001$ . Direktna veza između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti, bez učeće organizacije, prikazana je na slici IV-4.



*Slika IV-4. Direktna veza između egzogene i medijatorske varijable, bez endogene varijable*

Nakon što je utvrđeno da su zadovoljena sva tri preduslova za analizu medijacije, definisane varijable su uključene u model medijacije, kako bi se utvrdio tip medijacije. Afektivna posvećenost se pokazala kao značajan medijator veze između autentičnog liderstva, kao egzogene varijable i učeće organizacije, kao endogene varijable (direktan efekat  $[\beta]$  bez medijatora = 0,819, direktan efekat  $[\beta]$  sa medijatorom = 0,655, indirektan efekat  $[\beta]$  = 0,164,  $p < 0,001$ , interval poverenja = 95%). Kao što je prikazano u tabeli IV-12, rezultat ukazuje na postojanje parcijalne medijacije čime je delimično potvrđena hipoteza 4, da afektivna posvećenost posreduje odnos autentičnog liderstva i učeće organizacije.

**Tabela IV-12.** Rezultati testa medijacije ALI – ACS – DLOQ

Hipoteza: H4	Direktni efekat bez medijatora ( $\beta$ )	Direktni efekat sa medijatorom ( $\beta$ )	Indirektan efekat ( $\beta$ )	Tip medijacije
Medijacija ALI – ACS – DLOQ	0,819*	0,655*	0,164*	Parcijalna

\*\*\*Napomena: \* $p < 0,001$

Konačno, u tabeli IV-13 prikazani su indeksi podesnosti strukturalnog modela. Poređenje dobijenih vrednosti ovih pokazatelja sa njihovim preporučenim vrednostima pružilo je dokaze o adekvatnoj dobroti, odnosno podesnosti strukturalnog modela ( $\chi^2 = 1494,216$  sa  $df = 615$ ,  $p$ -vrednost = 0,000,  $\chi^2/df = 2,430$ ,  $TLI = 0,914$ ,  $CFI = 0,921$ ,  $RMR = 0,052$ ,  $RMSEA = 0,054$ ).

**Tabela IV-13.** Indeksi podesnosti strukturalnog modela

Indeks	Ocena CFA modela	Preporučena vrednost
$\chi^2$	1494,216	
df	615	
$\chi^2/df$	2,430	< 2,0 - 3,0 <sup>a, b</sup>
RMSEA	0,054	< 0,08 <sup>a, b, c</sup>
RMR	0,052	< 0,08 <sup>c</sup>
CFI	0,921	> 0,90 – 0,95 <sup>a, b, c</sup>
TLI	0,914	> 0,90 – 0,95 <sup>a, c</sup>

\*\*\*Napomena:  $\chi^2 / df$  = razlika u vrednostima hi-kvadrata između modela; RMSEA = Root mean square error of approximation; RMR = Root mean square residual; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; a Sun (2005), b Klajn (2010), c Hu i Bentler (1999).

# V DISKUSIJA REZULTATA

U ovom poglavlju su analizirani rezultati dobijeni istraživanjem koji su detaljno predstavljeni u prethodnom poglavlju disertacije. Pored navedenog, prikazano je poređenje dobijenih rezultata sa prethodnim istraživanjima koja su pronađena i predstavljena u teoretskim podlogama ovde disertacije, kao i praktične implikacije koje su proistekle iz istraživanja.

## **8. Analiza rezultata istraživanja**

### **8.1 Reprezentativnost uzorka**

Analizom uzorka utvrđeno je da je uzorak reprezentativan. Uzorak koji je ispitan obuhvatao je zaposlene iz preduzeća različitih delatnosti i struktura, shodno teoretskim pretpostavkama da se autentično liderstvo i principi učeće organizacije mogu implementirati u svim organizacijama. Obuhvaćena su preduzeća različitog tipa vlasništva, kao i preduzeća iz različitih industrijskih sektora i regiona sa područja Republike Srbije. Uzorak je reprezentativan i prema veličini preduzeća koja su njime obuhvaćena. U uzorku se nalaze u dovoljnom broju mala, srednja i velika preduzeća. S obzirom da je, prema teoretskim pretpostavkama, uticaj liderstva prisutan na svim organizacionim nivoima, bilo je takođe važno da se dobiju odgovori iz različitih organizacionih jedinica u okviru preduzeća obuhvaćenih uzorkom. Pored toga, u uzorku se nalaze u dovoljnom broju pripadnici i muškog i ženskog pola; ispitanici svih starosnih grupa; nivoa obrazovanja; kao i zaposleni na različitim pozicijama, sa različitom dužinom rada na konkretnoj poziciji i u konkretnom preduzeću.

Dodatno, u cilju potvrde reprezentativnosti uzorka, sproveden je test homogenosti za svaki demografski i organizacioni tip promenljive uključen u dizajn istraživanja. Rezultati su pokazali da su određene grupe formirane na osnovu pojedinih organizacionih promenljivih (veličina preduzeća, tip vlasništva i pozicija ispitanika u preduzeću) imale različite percepcije dimenzija učeće organizacije, autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti. U nastavku je data analiza potvrđenih razlika. Ipak, na većini drugih organizacionih promenljivih, kao i na svim demografskim promenljivim nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika, čime je potvrđena reprezentativnost uzorka.

### *Analiza testa homogenosti uzorka*

Rezultati su pokazali da su ispitanici iz malih, srednjih i velikih preduzeća imali različite percepcije u pogledu karakteristika učeće organizacije. Ispitanici iz malih preduzeća su imali veće skorove gotovo na svim dimenzijama učeće organizacije u odnosu na ispitanike iz srednjih i velikih preduzeća. Ova pojava ukazuje da mala preduzeća imaju bolje uslove za kontinuirano učenje; bolju komunikaciju, razmenu mišljenja i postavljanje pitanja; saradnju i timsko učenje; ovlašćenost zaposlenih i liderstvo koje podržava učenje; nego što je to slučaj u srednjim i velikim preduzećima. Jedini izuzetak je bila dimenzija povezanost preduzeća sa okruženjem, gde je pokazana samo razlika između malih i srednjih preduzeća. Ovaj rezultat govori da mala preduzeća bolje prepoznaju međuzavisnost samog preduzeća i njenog eksternog i internog okruženja od srednjih preduzeća. Pored toga, velika preduzeća su imala viši skor na sistemima za sticanje i deljenje znanja od srednjih preduzeća. Smatra se da veličina preduzeća utiče na ulogu i značaj informacionih tehnologija (Egan, et al., 2004). Dobijeni rezultat ukazuje da je upotreba informacionih sistema koji podržavaju proces organizacionog učenja izraženija kod velikih preduzeća.

Analizom je takođe utvrđeno da postoje značajne razlike odgovora ispitanika iz grupe malih preduzeća sa odgovorima ispitanika iz grupe srednjih preduzeća na svim dimenzijama autentičnog liderstva. Ovaj rezultat ukazuje da lideri u malim preduzećima, u odnosu na lidere u srednjim preduzećima, imaju izraženije karakteristike autentičnog liderstva, odnosno da su objektivniji pri procesuiranju informacija koje dolaze do njih i donošenju odluka na osnovu tih informacija, da su transparentniji u odnosima sa zaposlenima i da pokazuju veću samosvest i moralnost. Pored navedene razlike, utvrđena je razlika između velikih i srednjih preduzeća u pogledu moralne dimenzije lidera. Dakle, i u velikim preduzećima lideri demonstriraju veći stepen moralnosti nego što je to slučaj u srednjim preduzećima. Ova pojava zapravo ukazuje da su odlike autentičnog liderstva najmanje izražene u srednjim preduzećima.

U pogledu afektivne posvećenosti, rezultati su pokazali da zaposleni u malim i velikim preduzećima ispoljavaju veći nivo posvećenosti organizaciji u odnosu na zaposlene u srednjim preduzećima.

Kada je reč o percepcijama dimenzija učeće organizacije, autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti na osnovu pozicije ispitanika u preduzeću, rezultati su pokazali da

su rukovodioci imali veće skorove na sve tri skale (DLOQ, ALI i ACS) kada se porede sa skorovima ispitanika koji nisu bili na rukovodećim pozicijama u trenutku anketiranja. Razlika između ove dve grupe ispitanika je posebno bila izražena na skali afektivne posvećenosti, što ukazuje da rukovodioci imaju veću emotivnu vezanost i podudarne vrednosti sa organizacijom. Nasuprot tome, zaposleni koji nisu bili na rukovodećim pozicijama imali su niži nivo afektivne posvećenosti, što može dovesti do udaljavanja zaposlenih od organizacionih ciljeva usled mogućeg nedostatka transparentnosti u komunikaciji ili poverenja u svoje neposredne pretpostavljene i više rukovodioce u preduzeću. Ovi rezultati pokazuju da preduzeća i njihovi lideri treba da obrate više pažnje na svoje zaposlene kako bi podstakli njihovu veću želju za ostankom u organizaciji i veću spremnost da ulože napor u ime organizacije.

Takođe, analizom dobijenih rezultata je ustanovljeno da zaposleni koji se ne nalaze na rukovodećim pozicijama pokazuju manje zadovoljstvo trenutnom praksom u preduzeću po pitanju učenja i imaju jači osećaj potrebe da se poboljšaju procesi učenja u organizacijama. Sa druge strane, moguće je da ispitanici na rukovodećim pozicijama imaju više mogućnosti za učestvovanje u aktivnostima vezanim za procese organizacionog učenja, te da su iz tog razloga imali više skorove na skali za procenu karakteristika učeće organizacije od ispitanika koji nisu bili na rukovodećim pozicijama u trenutku anketiranja.

U pogledu tipa vlasništva preduzeća, rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između privatnih i državnih preduzeća na svim dimenzijama učeće organizacije i autentičnog liderstva. Jedino na skali afektivne posvećenosti nisu poronađene nikakve razlike. Privatna preduzeća su imala više skorove na skali i svim subskalama učeće organizacije, dok su državna preduzeća imala relativno niže skorove na ovim dimenzijama. Najveća razlika utvrđena je na dimenziji ovlašćivanje zaposlenih, što je i razumljivo s obzirom da privatna preduzeća, za razliku od državnih, posluju u skladu sa savremenim principima upravljanja gde ne vladaju kruti hijerarhijski odnosi i gde se vrši delegiranje poslova i zadataka, preuzima odgovornost za izvršenje zadataka od strane zaposlenih i gde zaposleni imaju slobodu donošenja odluka u poslu. Uopšteno, ovaj rezultat ukazuje da privatna preduzeća shvataju značaj organizacionog učenja i stalnih transformacija preduzeća kako bi se zadovoljili organizacioni ciljevi (Pedler, et al., 1991) i obezbedila kompetitivna prednost na tržištu.

Slično, analizom je utvrđeno da privatna preduzeća imaju bolje rezultate na svim dimenzijama autentičnog liderstva od državnih preduzeća, što govori da lideri privatnih preduzećima u većoj meri demonstriraju karakteristike autentičnih lidera koje imaju pozitivan uticaj na organizaciju i njene zaposlene (Avolio, et al., 2004; Walumbwa, et al., 2008; Peterson, et al., 2009). Sa druge strane, u državnim preduzećima lideri odnosno, rukovodioci treba da pokažu veći stepen objektivnosti pri procesuiranja informacija, veći stepen transparentnosti u odonosima i veću konzistentnost u svojim uverenjima, rečima i delovanjima, kako bi doprineli kreiranju poslovnog okruženja u kojem se vrednuje učenje i radi na zadovoljenju potreba svih interesnih grupa.

## **8.2 Ispitivanje pojedinačnih veza u modelu**

Cilj ove studije bio je razvoj istraživačkog modela za merenje efekata autentičnog liderstva na učeću organizaciju uz posredujuću ulogu afektivne posvećenosti. S toga, da bi se istražilo u kojoj meri autentično liderstvo utiče na učeću organizaciju i koja je uloga afektivne posvećenosti u toj relaciji, konceptualni okvir za ispitivanje odnosa između autentičnog liderstva, učeće organizacije i afektivne posvećenosti je razvijen u ovoj studiji.

Generalno, rezultati mernog modela pokazali su adekvatnu pouzdanost i validnost za sva tri konstrukata. Rezultati testiranja pretpostavljenih međusobnih relacija, predstavljenih kroz četiri hipoteze, diskutovani su u nastavku odeljka. U osnovi, rezultati analiza statističke značajnosti veza između dimenzija konceptualnog modela datih u prethodnom poglavlju pokazuju da ovo istraživanje najvećim delom podržava teoretkse pretpostavke i rezultate prethodnih istraživanja. Pored pozitivnih ocena, rezultati ukazuju i na neke novine. Novine se mogu dovesti u vezu sa afektivnom posvećenošću, za koju je utvrđeno da ima posredujuću ulogu u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije. Na osnovu teoretskih pretpostavka i rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da, pored autentičnog liderstva, afektivna posvećenost takođe pozitivno utiče na elemente učeće organizacije u kontekstu postavljenog istraživačkog modela. Ipak, treba istaći potrebu za dodatnim istraživanjima, kako bi se pretpostavke i empirijski testirale. U tu svrhu, u ovom poglavlju dati su i pravci daljih istraživanja u oblasti.

### **Autentično liderstvo → Učeća organizacija**

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna veza između autentičnog liderstva, kao nezavisne promenljive, i učeće organizacije, kao zavisne

promenljive. Rezultati ove empirijske studije su u saglasnosti sa teoretskim pretpostavkama tvoraca i kritičara teorije o autentičnom liderstvu (Luthans & Avolio, 2003; May, et al., 2003; Gardner, et al., 2005; Avolio & Gardner, 2005; Mazutis & Slawinski, 2008). Pomenuti istraživači tvrde da postoji pozitivan efekat autentičnog liderstva na procese učenja u organizacijama. Ova studija, nudeći preliminarne empirijske nalaze, proširuje trenutno oskudan obim istraživanja o vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije. Dobijeni rezultati su sugerisali da je autentično liderstvo važan prediktor učeće organizacije. Empirijski je dokazano da prisustvo karakteristika autentičnog liderstva u organizacijama doprinosi procesu izgradnje učeće organizacije. Dobijeni rezultati čvrsto podržavaju hipotezu 1, da je autentično liderstvo u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom, sa značajanim pozitivnim koeficijentom putanje  $\beta = 0,655$ . Drugim rečima, menadžment sa visokim nivoom autentičnosti će rezultirati višim nivoima organizacionog učenja.

Ključna uloga liderstva u kreiranju odgovarajućih uslova za kontinuirano učenje i transformaciju organizacija u učeće organizacije je široko diskutovana (Senge, 1990; Drucker, 1999; Popper & Lipshitz, 2000; Kouzes & Posner, 2003). S toga je empirijski opravdano reći da je organizaciono učenje, na svim nivoima unutar organizacije, visoko zavisno od leaderskih akcija. Istraživači naglašavaju da ne može doći do mnogo organizacionog učenja ukoliko proces nije adekvatno podržan od strane lidera i organizacionog menadžmenta (Gardner, et al., 2005; Mazutis & Slawinski, 2008). Ključna uloga lidera je da stvaraju klimu u organizaciji koja podstiče i nagrađuje učenje (Garratt, 1990). Lideri treba prevashodno da identifikuju potrebna znanja za zaposlene i potrebna znanja za razvoj organizacije, da kreiraju načine za generisanje novih informacija i znanja neophodnih za razvoj i pojedinaca i organizacije, i da organizuju i podstiču razmenu znanja i informacija (Grubić-Nešić, 2008). Na individualnom nivou proces učenja se u najvećoj meri podstiče od strane lidera. Shodno tome, pravac delovanja zaposlenih u mnogome zavisi od opaženog nivoa organizacione podrške i mere u kojoj zaposleni veruju da organizacija vrednuje njihov rad i doprinos. Stvaranjem organizacione kulture koja vrednuje intelektualni kapital svojih zaposlenih, lider može na pravi način da uspostavi nivo poverenja i podrške bez kojih je veoma teško razvijati organizaciju (Grubić-Nešić, 2008). Dakle, odgovornost je lidera da razviju odgovarajuće podsticajno okruženje i motivacione mehanizme kako bi se kontinuirano stvarala nova znanja i pretvarala u korist organizacije. Podsticajna organizaciona klima je ona gde se vreme provedeno mimo

aktivnosti koje su direktno vezane za proizvodnju/usluge ne smatra gubitkom vremena ili neproduktivnim vremenom. Takođe, podsticajno okruženje je ono gde su ljudi oslobođeni straha. Okruženje treba da bude mesto na kojem se zaposleni osećaju sigurnim i imaju poverenje u svoje lidere. Ovo olakšava diskusiju grešaka, tako da greške budu forma za učenje, a ne da se prikrivaju kako bi se izbegla krivica i kritika. Pored toga, zaposleni treba da se osećaju dovoljno slobodnim da iskažu neslaganja sa postojećim normama i da koriste vreme potrebno za saradnju i razmišljanje bez bojazni o eventualnim negativnim posledicama. Dakle, lideri kroz obezbeđivanje vremena za učenje i nagrađivanjem istog, te uspostavljanjem kulture poverenja utiču na razvoj učeće organizacije (Popper & Lipshitz, 2000).

Konkretno, u ovom istraživanju je empirijski provereno i potvrđeno da ponašanje koje je utemeljeno na objektivnom procesuiranju informacija, transparentnosti u odnosima i doslednosti u rečima i delovanjima (odnosno, moralnom postupanju i samosvesti) omogućuje liderima da podstaknu otvorenu i iskrenu komunikaciju među sledbenicima, da podržavaju nove ideje i podstiču kontinuirano učenje u organizaciji (Gardner, et al., 2005; Luthans & Avolio, 2003; May, et al., 2003). Transparentnost kod lidera jasno je identifikovana kao osnovni element koji olakšava procese učenja u organizacijama (Popper & Lipshitz, 2000). Iskreno izveštavanje o planiranim akcijama uz davanje obrazloženja i otvoreno prihvatanje povratnih informacija od drugih neki su od osnovnih koraka koje autentični lideri preduzimaju u kreiranju klime poverenja koja vodi do međusobne saradnje i timskog rada. Nepristrasno procesuiranje pozitivnih i negativnih aspekata koji se tiču njih samih, pomaže autentičnim liderima da „precizno tumače povratne informacije o obavljenim zadacima, bolje procenjuju svoje veštine i traže izazovne situacije sa potencijalom za učenje“ (Ilies, et al., 2005). Lideri priznavanjem svojih grešaka i odgovaranjem za njih javno, iskreno i na uverljiv način stvaraju psihološku sigurnost i poverenje i tako doprinose osnovnim preduslovima za razvoj i učenje. Za organizaciju je od suštinskog značaja da takav odnos prema poslu i radu steknu i ostali zaposleni. Demonstrirajući ovakavo ponašanje, autentični lideri podstiču slično ponašanje kod svojih zaposlenih, što vremenom može postati osnova za organizacionu kulturu u kojoj je naglasak na razvoju članova organizacije.

Rezultati ove studije pokazali su da je autentično liderstvo imalo pozitivan značajan uticaj na organizaciono učenje kroz različite nivoe u organizaciji. Ovi nalazi ukazuju da su



za izgradnju učeće organizacije potrebna ponašanja autentičnog liderstva na svim organizacionim nivoima. Rezultati takođe upućuju na novi pravac razvoja liderstva koji će pomoći u procesima izgradnje učeće organizacije.

### **Autentično liderstvo → Afektivna posvećenost**

U okviru ove disertacije istraživana je odnos između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti. Na osnovu modela autentičnog liderstva predloženog od strane Valumbe i saradnika (2008), pretpostavljeno je da autentično liderstvo pozitivno utiče na afektivnu posvećenost zaposlenih (H2). Dobijeni rezultat je potvrdio postavljenu hipotezu. Autentično liderstvo je bilo u pozitivnoj vezi sa afektivnom posvećenošću (koeficijent putanje  $\beta = 0,540$ ). Takav nalaz je u skladu sa još uvek oskudnim empirijskim dokazima o značajnoj pozitivnoj vezi između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti sledbenika (Jensen & Luthans, 2006; Walumbwa, et al., 2008; Peus, et al., 2012). Uporedni prikaz rezultata ovog istraživanja za vezu između konstrukta autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti sa rezultatima prethodnih istraživanja prikazan je u tabeli V-1.

**Tabela V-1.** Uporedni prikaz rezultata istraživanja sa rezultatima prethodnih istraživanja za vezu između autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti

Hipoteza	Empirijsko istraživanje	$\beta$ - вредност
Autentično liderstvo → Afektivna posvećenost	Ova studija	0,54***
	(Jensen & Luthans, 2006)	2,939 <sup>a</sup>
	(Walumbwa, et al., 2008)	0,28**
		0,34**
	(Peus, Wesche, Streicher, Braun, & Frey, 2012)	0,52***

\*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ , a nestandardizovana  $\beta$

Empirijski nalaz ove istraživačke studije podržava teoretsku pretpostavku o pozitivnom uticaju autentičnih lidera na nivo posvećenosti zaposlenih predloženu od strane Avolia i saradnika (2004). Autentični lideri postajući svesni svojih vrednosti, komunicirajući ih jasno i postupajući u skladu sa njima, razvijaju i zaokružuju predvidiv obrazac ponašanja za svoje sledbenike, što zauzvrat, doprinosi pozitivnim stavovima zaposlenih prema organizaciji i njihovoj posvećenosti. Rezultat potvrđuje i pretpostavku da moralni stav autentičnog lidera i razvoj autentičnih sledbenika koji dele vrednosti i uverenja lidera imaju pozitivnu vezu sa afektivnom organizacionom posvećenošću kada sledbenici imaju veću identifikaciju sa organizacijom i njenim ciljevima (Shamir & Eilam,

2005; Gardner, et al., 2005). Rezultat je dakle u saglasnosti sa viđenjem autentičnog liderstva kao značajnog prediktora organizacione posvećenosti temeljene na moralu i vrednostima. Primerom ličnih visoko moralnih standarda, odnosno postupanjem sa visokim nivoom integriteta, očekuje se da autentični lideri probude dublji osećaj lične posvećenosti kod sledbenika i da, u tom procesu, podignu svest sledbenika o tome šta se može postići povećanim naporima (Walumbwa, et al., 2008). Dakle, rezultat ove studije ukazuje na doprinos autentičnog liderstva izgradnji jake organizacije sa posvećenim zaposlenima koji dele viziju i ciljeve organizacije i na taj način postižu više nego što bi u slučaju sopstvenog interesa (Northouse, 2007). Generalno, dobijeni rezultati obezbeđuje dodatnu podršku o značajnom pozitivnom efektu autentičnog liderstva na nivo afektivne posvećenosti zaposlenih. Nalazi potvrđuje teoretske pretpostavke i rezultate prethodnih studija i povećavaju generalizaciju rezultata u drugačijem kontekstu.

Pored navedenog, ova istraživačka studija je preliminarni korak u razumevanju uticaja autentičnog liderstva na afektivnu posvećenost u visoko neregulisanim tržišnim uslovima (privrede u tranziciji). Pokazan pozitivan efekat autentičnog liderstva na afektivnu posvećenost podrazumeva da zaposleni doživljavaju menadžere kao lidera. Takav odnos je verovatno zasnovan na međusobnom poverenju (tj. recipročan odnos poverenja (Walumbwa, et al., 2011)). Shodno tome, u visoko nestabilnom tržišnom okruženju, lideri imaju tendenciju da ponude osećaj stabilnosti zaposlenima (Avolio & Gardner, 2005; Leroy, et al., 2012). S druge strane, čini se da su poželjne vrednosti, obrasci i norme radnog ponašanja usvojene od strane zaposlenih. U kontekstu privreda u tranziciji, to bi moglo da znači da su lideri svesni negativnih efekata neetičnog postupanja na poslovanje organizacije i da imaju tendenciju da razviju i propagiraju adekvatne mehanizme ponašanja u preduzeću. Takvi mehanizmi ponašanja se transformišu i predstavljaju zaposlenima u adekvatnom obliku ponašanja (Popper & Lipshitz, 2000). Pošto su zaposleni u težnji za većom stabilnošću i doživljavaju svoje menadžere kao lidere, lideri kroz svoj lični primer i kao uzori ponašanja podstiču iste vrednosti kod svojih zaposlenih. Očigledno, lideri imaju tendenciju da propagiraju učenje kao jedan od primarnih ciljeva organizacije.

### **Afektivna posvećenost → Učeća organizacija**

U rezultatima prethodnih istraživanja koja su se bavila odnosom učeće organizacije i afektivne posvećenosti dokazano je da praksa učeće organizacije može pomoći u jačanju

posvećenosti zaposlenih (Song, et al., 2009; Joo, 2010; Wang, 2007; Song & Kim, 2009). Ova istraživačka studija proširuje dosadašnja istraživanja, ispitujući recipročan odnos između pomenutih konstrukata koji nije bio ispitan u prethodnim studijama. Rezultati su potvrdili da je afektivna posvećenosti imala jak uticaj na učeću organizaciju, sa značajnim pozitivnim koeficijentom putanje ( $\beta = 0,304$ ). Ovo govori u prilog pretpostavljenog recipročnog odnosa između učeće organizacije i afektivne posvećenosti. Posmatrana veza je dakle opravdana i moguća, te se može zaključiti da je hipoteza 3, afektivna posvećenost je u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom, potvrđena.

Dobijeni empirijski rezultati obezbedili su preliminarne dokaze o pozitivnim efektima afektivne posvećenosti na formiranje uslova za izgradnju učeće organizacije, ukazujući da visok nivo posvećenosti kod zaposlenih može rezultirati organizacijom sa većim nivoima organizacionog učenja. Ovaj rezultat je u skladu sa empirijskim nalazom Pula i Pula (2007) gde je pokazano da organizaciona posvećenost ima indirektan pozitivan uticaj na učeću organizaciju. Takođe, podržan je i zaključak Betnagera(2007) da postoji pozitivna veza između afektivne posvećenosti i učeće organizacije. Afektivna posvećenost čini zaposlene više motivisanim i željnim da uče na radnom mestu.

Dobijeni rezultat pruža nove uvide u odnos između afektivne posvećenosti i učeće organizacije, koji je u saglasnosti sa teoretskim pretpostavkama da afektivna organizaciona posvećenost može uticati na formiranje uslova za razvoj učeće organizacije (Lipshitz, et al., 2002; Song, et al., 2013). Da bi se rezultati ove studije mogao generalizovati, više istraživanja je potrebno u različitim kulturnim i organizacionim kontekstima.

### **Autentično liderstvo → Afektivna posvećenost → Učeća organizacija**

Pored prethodno diskutovane tri veze u modelu, u ovoj studiji je ispitivano kako autentično liderstvo utiče na učeću organizaciju posredstvom afektivne posvećenosti zaposlenih. Tačnije, analizom medijacije ispitana je posredujuća uloga afektivne posvećenosti u vezi između pomenutih konstrukata. Rezultati su pokazali da je autentično liderstvo bilo u pozitivnoj vezi sa učećom organizacijom, dok je afektivna posvećenost pozitivno i delimično posredovala u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije (H4). Dakle, autentično liderstvo direktno ( $\beta = 0,655$ ) i indirektno, preko afektivne posvećenosti ( $\beta = 0,164$ ), doprinosi jačanju orijentacije organizacije u pravcu učeće. Rezultati jasno ukazuju da je direktni efekat autentičnih lidera na učeću organizaciju daleko

jači u odnosu na indirektni efekat koji ostvaruju posredstvom medijatora. Ipak, indirektni efekat ne sme biti zanemaren, odnosno potrebno je da rukovodioci usmere svoju energiju na razvoj afektivne posvećenosti kod zaposlenih i na taj način dodatno doprinesu organizacionom učenju i kreiranju uslova za izgradnju učeće organizacije.

Postoje istraživanja koja ističu ulogu autentičnog liderstva u olakšavanju procesa organizacionog učenja (Gardner, et al., 2005; Mazutis & Slawinski, 2008). Ovaj rad proširuje postojeću literaturu istražujući i potvrđujući da autentično liderstvo može unaprediti procese učenja i doprineti razvoju učeće organizacije kroz moralno i transparentno rukovođenje koje omogućava da zaposleni veruju liderima i da se identifikuju sa organizacijom, i tako razviju afektivnu posvećenost i postanu suštinski motivisani da dele i prenose naučeno i rade zarad dobrobiti organizacije. Shodno rečenom, više je verovatno da će zaposleni rukovođeni autentičnim liderima imati veći nivo posvećenosti organizaciji kada doživljavaju njihove lidere kao autentične, što govori u prilog shvatanju da moral, objektivnost i otvorena komunikacija mogu biti izvor afektivne posvećenosti (Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa, et al., 2008). U tom slučaju, afektivno posvećeni zaposleni će pokazati viši stepen spremnosti da preuzmu rizik potreban za učenje (psihološka sigurnost) i da dele informacije i znanje sa ostalim članovima organizacije. Ovakvi stavovi i radno ponašanje zaposlenih su preduslov za produktivno organizaciono učenje (Lipshitz, et al., 2002). Međutim, posredstvo afektivne posvećenosti u odnosu između autentičnog liderstva i učeće organizacije je samo delimično podržano u ovom istraživanju, što sugerise da pored afektivne posvećenosti mogu postojati drugi mehanizmi koji mogu da objasne ovaj proces. Ipak, ovom studijom ponuđeni su inicijalni empirijski dokazi o posredujućoj ulozi afektivne posvećenosti u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije.

Analiza podataka je snažno podržala četiri postavljene hipoteze, a sumirani rezultati su prikazani u tabeli V-2.

U celosti, rezultati ovog istraživanja su pokazali da se autentično liderstvo može smatrati važnim faktorom koji utiče na učeću organizaciju i afektivnu posvećenost zaposlenih. Autentično liderstvo je imalo snažnu pozitivnu vezu sa učećom organizacijom i snažan pozitivan odnos sa afektivnom posvećenošću. Afektivna posvećenost, kao medijator, takođe je pozitivno uticala na učeću organizaciju. Ovi rezultati ne samo da

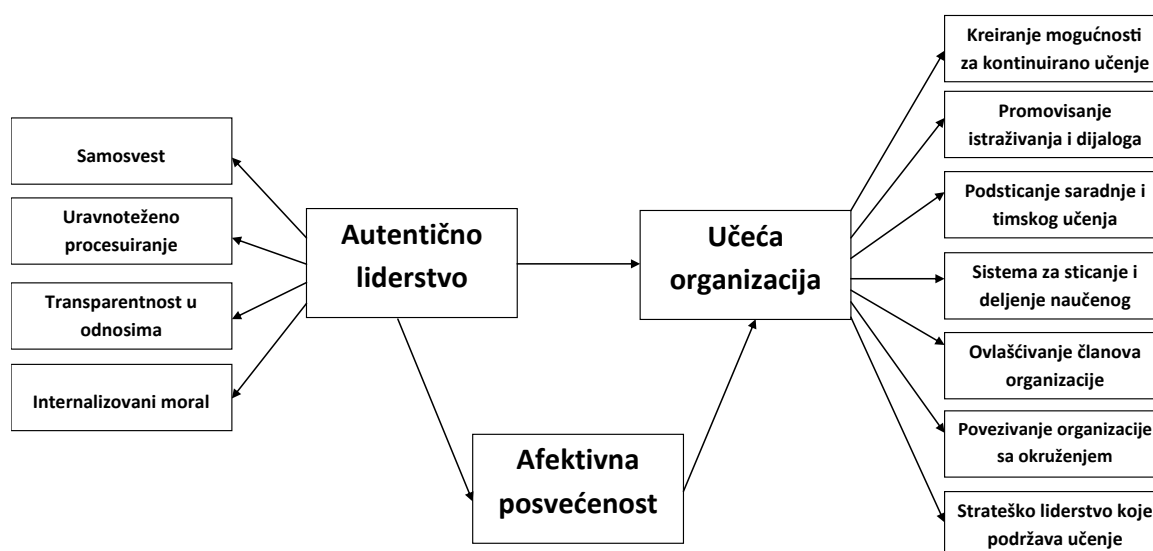
pružaju novi pravac za istraživanja o ključnim organizacionim varijablama, već i generišu važne implikacije za organizacionu praksu koje su date u nastavku.

**Tabela V-2.** Pregled rezultata testiranja hipoteza

Hipoteza	Veza	$\beta$ -vrednost	Rezultat
H1	Autentično liderstvo → Učeća organizacija	0,655	Podržana
H2	Autentično liderstvo → Afektivna posvećenost	0,540	Podržana
H3	Afektivna posvećenost → Učeća organizacija	0,304	Podržana
H4	Autentično liderstvo → Afektivna posvećenost → Učeća organizacija	0,164*	Delimično podržana**

\* Indirektna veza; \*\*Parcijalna medijacija

Na osnovu rezultata istraživanja, poređenja sa prethodnim rezultatima istraživanja i potvrđenim hipotezama usvojen je konačan izgled modela uticaja autentičnog liderstva na učeću organizaciju uz posredstvo afektivne posvećenosti prikazan na slici V-1.



**Slika V-1.** Predloženi model uticaja autentičnog liderstva na učeću organizaciju uz posredstvo afektivne posvećenosti

### 8.3 Praktične implikacije

Rezultati ovog istraživanja imaju važne implikacije za profesionalce u oblasti ljudskih resursa, menadžere i njihova preduzeća. Rezultati pokazuju da je od velikog značaja da se menadžeri u procesima rukovođenja ponašaju i postupaju u skladu sa karakteristikama i sposobnostima autentičnog liderstva. Na taj način oni oblikuju kulturu i praksu koja podstiče razvoj afektivne posvećenosti kod zaposlenih i istovremeno doprinosi

promovisanju i podsticanju učenja u organizacijama. Ovakva saznanja su posebno važna imajući u vidu sve veći značaj koji se danas stavlja na unapređenje procesa učenja u organizacijama, kao ključnog činioca u povećanju konkurentne sposobnosti preduzeće na globalnom tržištu.

Prethodna istraživanja su pokazala da autentično liderstvo može dovesti do pozitivnih rezultata na individualnom nivou u okviru organizacije (npr. afektivna posvećenost) (Walumbwa, et al., 2008). U ovoj disertaciji je pokazano da rukovođenje na principima autentičnog liderstva, koje uključuje samosvest, nepristrasnu obradu informacija, transparentnost i visoke etičke standarde, zapravo može imati uticaj na svim nivoima u organizaciji oblikujući kulturu i praksu koja podstiče autentične odnose i komunikaciju koja stimuliše i unapređuje organizaciono učenje.

Naučnici ističu da je autentično liderstvo veština koja se može razviti (Luthans & Avolio, 2003). Kod autentičnog liderstva fokus je na liderskim sposobnostima više nego na osobinama ličnosti. S toga sledi da organizacije koje nastoje da unaprede procese organizacionog učenja i ostvare kompetitivnu prednost na tržištu treba da prebace fokus obuka za lidere na inicijative za razvoj veština autentičnog liderstva.

Pored navedenog, u pogledu razvoja učeće organizacije, utvrđeno je da zaposleni odnosno njihova afektivna posvećenost takođe igraju značajnu ulogu u transformaciji organizacija u učeće. Dobijeni empirijski nalazi, da je afektivna posvećenost posredujuća promenljiva u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije, sugerišu na mehanizam kojim menadžeri mogu, ukoliko demonstriraju veštine autentičnog liderstva, poboljšati organizaciono učenje i razvijati svoju organizaciju u pravcu učeće organizacije. Radno okruženje koje kreiraju autentični lideri pruža otvoren pristup informacijama, resursima, podršku i mogućnosti za učenje i razvoj što povećava nivo posvećenosti kod zaposlenih i čini ih sposobnim i motivisanim da uče i dele naučeno. Drugim rečima, menadžeri koji pokazuju samosvest, transparentnost u odnosima, objektivno analiziranje informacija i visoke etičke standarde efikasno povećavaju nivo afektivne posvećenosti kod zaposlenih, koja zauzvrat doprinosi formiranju uslova za organizaciono učenje i razvoj učeće organizacije.

Model koji je proistekao iz ove disertacije može biti koristan menadžerski alat u praksi. Merne skale, kao što su DLOQ, ALI i ACS, ako se primenjuju na odgovarajući

način, mogu da pomognu u dijagnostikovanju problema, slabosti i prednosti preduzeća. Pomenuti instrumenti mogu biti od pomoći u poboljšanju trenutnog stanja u pogledu liderske prakse, afektivne posvećenosti i načina na koji preduzeća podržavaju i koriste učenje na individualnom, timskom i organizacionom nivou. Pored toga, preduzeća mogu da koriste ovaj model kao alat za upoređivanje sa prethodnim rezultatima ili u odnosu na rezultate drugih preduzeća. Na primer, sprovođenjem istraživanja pre uvođenja promena na polju upravljanja, posvećenosti i/ili prakse u preduzeću po pitanju učenja i sprovođenjem istraživanja nakon određenog vremenskog perioda koji je potreban da prođe kako bi se videli efekti sprovedenih promena. Ovakve procene omogućavaju otkrivanje unapređenja ili degradacije u implementaciji razvojnih promena. Stoga, preduzećima, bilo privatnim, javnim ili neprofitnim, stoje na raspolaganju dobro razvijene merne skale koje im mogu koristiti u radu i organizacionom razvoju.

# VI ZAKLJUČCI I PRAVCI DALJIH ISTRAŽIVANJA

## 9. Zaključna razmatranja

Centralni doprinos disertacije dat je u vidu predloženog modela autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije koji dovodi u vezu tri značajna aspekta poslovanja i, integrišući prethodno relativno nepovezane konstrukte, proširuje tri postojeća teoretska okvira u području menadžmenta. Originalnost ovog istraživanja ogleda se u nedostatku istraživanja sličnog karaktera, kako na prostoru Republike Srbije, tako i na prostorima šireg regiona i u slučaju razvijenih zemalja. U ovoj disertaciji nude se preliminarni empirijski dokazi o uticaju autentičnog liderstva na razvoj učeće organizacije. Štaviše, sa sigurnošću se može tvrditi da će, sa ciljem podsticanja i upravljanja organizacionim učenjem, najefikasniji lideri biti oni koji su najsposobniji da funkcionišu u režimu autentičnog liderstva. Dalje, dati istraživački model ne dovodi samo u prostu vezu autentično liderstvo i učeću organizaciju, već razmatra i afektivnu posvećenost kao posrednika u odnosu između autentičnog liderstva i učeće organizacije. Do danas, afektivna posvećenost nije umnogome isticana kao preteča formiranju učeće organizacije, niti je testirana kao posrednik u odnosu između autentičnog liderstva i učeće organizacije. Istraživanje je pokazalo da afektivna posvećenost predstavlja medijatorsku varijablu u vezi između pomenutih konstrukata. Autentično liderstvo generiše poverenje među zaposlenima i gradi kulturu posvećenosti. Kada su zaposleni posvećeni, oni su motivisani da ostanu u organizaciji, ulože dodatne napore radi ostvarivanja ciljeva organizacije i pomažu da se ubrza razvoj učeće organizacije. Konkretno, ovo istraživanje ističe autentično liderstvo i afektivnu posvećenost kao uticajne faktore izgradnje učeće organizacije. Autor izražava nadu da je napravio skroman pomak u predmetnoj oblasti i da će ovo istraživanje stimulisati buduća ispitivanja ove fuzije.

Ukoliko se uporede rezultati ovog istraživanja sa teoretskim pretpostavkama i oskudnim rezultatima prethodnih istraživanja, može se reći da se u slučaju Republike Srbije ostvaruju očekivani efekti između pomenutih aspekata poslovanja uključenih u istraživanje. Što se praktičnog aspekta tiče, informacije pružene ovim istraživanjem mogu



biti od koristi za srpska preduzeća, kao i za preduzeća koja posluju u zemljama u tranziciji na prostorima šireg regiona. Na osnovu rezultata istraživanja, menadžment koji je opredeljen za izgradnju učeće organizacije može efikasnije usmeravati svoje snage, jer stiče uvid u to šta mogu biti kritični elementi prilikom implementacije koncepta učeće organizacije u svom poslovanju.

Osim toga, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao osnova za buduća istraživanja u oblasti autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije, iz više razloga. Prvo, koraci metodološkog prilaza istraživačkog okvira ovog istraživanja, od pregleda prethodnih istraživanja i identifikacije ključnih elemenata istraživanja, preko generisanja hipoteza i testiranja hipotetičkog modela uz pomoć uzorka odgovaraju preporukama datim u prethodnim istraživanjima koja obrađuje razmatranu problematiku. Drugo, razvijeni model koji je proistekao iz ovog istraživanja je statistički testiran, validan i pouzdan. Konačno, hipotetički model je empirijski testiran, a adekvatnost modela ispitana primenjenim statističkim metodama. Ipak, treba napomenuti da buduća istraživanja zasnovana na razvijenom modelu mogu proizvesti drugačije rezultate. U tom slučaju, prilikom tumačenja takvih rezultata treba uzeti u obzir i uslove ponovljivosti istraživanja. Poznato je da su povišena tržišna neizvesnost i nestabilnost okarakterisane čestim promenama socijalnih i ekonomskih uslova koji određuju odgovarajuću klimu u kojoj posluju ispitivane organizacije iz populacije.

Rezultati ostvareni u ovoj disertaciji doprinose boljem razumevanju uloge i značaja autentičnog liderstva i afektivne posvećenosti u procesu izgradnje učeće organizacije. Doprinosi koji proističu iz ove disertacije su:

- Autentično liderstvo utiče na izgradnju učeće organizacije;
- Autentično liderstvo utiče na afektivnu posvećenost zaposlenih;
- Afektivna posvećenost zaposlenih utiče na izgradnju učeće organizacije;
- Afektivna posvećenost ima posredujuću ulogu u vezi između autentičnog liderstva i učeće organizacije.

Zaključuje se da ova studija pruža istraživačima u predmetnoj oblasti preliminarnu mapu o povezanosti autentičnog liderstva, afektivne posvećenosti i učeće organizacije, kao i da preduzećima ukazuje na važne izazove i odgovornosti u vezi sa razvojem leaderske prakse koja podržava učenje. I teorija i praksa pokazuju da je „era“ učenja sve više na delu. Međutim, praksa je preuzela vođstvo i sa entuzijazmom prihvatila potrebu za učenjem.

Teorija tek treba da prosvetli rad praktičara sa više instrumentalnim i sveobuhvatnim pogledom na ulogu liderstva u strateškom procesu organizacionog učenja.

### **Ograničenja i pravci budućih istraživanja**

Ovim istraživanjem obuhvaćeno je i nekoliko ograničenja iz kojih proizilaze i pravci za dalja istraživanja. Ova ograničenja se, u najvećoj meri, odnose na način prikupljanja podataka, predložene istraživačke konstrukate i varijetet uzorka.

Prvo, sve varijable u ovom istraživanju su merene na osnovu subjektivnih percepcija ispitanika. Veze između promenljivih bi se mogle preciznije posmatrati kroz logitudalna istraživanja pri čemu se kvalitativni i kvantitativni podaci prikupljaju tokom ponovljenih opservacija kako bi se obezbedili bolji uvidi.

Drugo, konceptualni model u ovom istraživanju je razvijen na osnovu teoretskih pretpostavki. Istraživano je kako autentično liderstvo može uticati na procese učenja u organizacijama uz posredujuću ulogu afektivne posvećenosti. Ipak, rezultati analize podataka ukazuju na mogućnost razmatranja alternativnih modela. Buduća istraživanja treba da idu korak dalje uključujući ostale posredujuće ili moderatorske varijable, kao što su radna angažovanost, ovlašćivanje, motivacija, međusobno poverenje i druge, kako bi se utvrdio značaj različitih varijabli u odnosu autentičnog liderstva i učeće organizacije. Takođe, buduća istraživanja bi mogla da razmotre i različite interaktivne eksterne faktore koji mogu uticati na autentičnost u liderovom ponašanju i dodatno njihov uticaj na posvećenost zaposlenih i na procese učenja u organizaciji. Na primer, kulturne vrednosti mogu umanjivati ili pak pojačavati efekte autentičnog liderstva, s obzirom da je autentično liderstvo zasnovano na vrednostima (Gardner et al., 2005). Ovo istraživanje reprezentuje homogenu kulturu i vrednosti koje su zastupljene među ispitanicima u preduzećima obuhvaćenim uzorkom. Istraživanje je sprovedeno samo nad preduzećima u Republici Srbiji koja posluju u tranzicionoj ekonomiji. Buduća istraživanja mogu ponoviti ovo istraživanje u drugim zemljama sa kulturološkim ili kontekstualnim različitostima u odnosu na Republiku Srbiju i tako ispitati i povećati validnost i stepen univerzalnosti rezultata istraživanja ove disertacije.

## VII LITERATURA

- Ahire, S. L., Golhar, D. Y., & Waller, M. A. (1996). Development and validation of TQM implementation constructs. *Decision Sciences*, 27(1), 23-56.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment at the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 337-348.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Authentic, resilient leadership that gets results and sustains growth*. New York: McGraw-Hill.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Backer, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research – Conceptual, Strategic,

- and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartlett, K. R. (2005). Survey research in organizations. Y R. A. Swanson, & E. F. Holton (Edt.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (3rd ed., pp. 97-113). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stodgill's handbook of leadership, theory, research and managerial application*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Becker, T. H., & Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 177-190.
- Bedeian, A. G., & Hunt, J. G. (2006). Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. *The Leadership Quarterly*(17), 190-205.
- Behling, O., & Eckel, N. L. (1991). Making sense out of intuition. *Academy of Management Executive*, 5(1), 46-54.
- Bell, S., Whitmal, G., & Lukas, B. (2002). Schools of thought in organizational learning. *Academy of Marketing Science*, 30, 70-101.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural equation modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Bhatnagar, J. (2007). Predictors of organizational commitment in India: strategic HR roles, organizational learning capability and psychological empowerment. *International Journal of Human Resource Management*, 18(10), 1782-1811.
- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing Organizational Learning Systems by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.

- Booth-Kewley, S., Edwards, J. E., & Rosenfeld, P. (1992). Impression management, social desirability, and computer administration of attitude questionnaires: Does the computer make a difference? *Journal of Applied Psychology*, 77, 562-566.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond transfer of training: Engaging systems to improve performance*. New York: Pfeiffer.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Caldwell, R. (2012). Leadership and Learning: A Critical Reexamination of Senge's Learning Organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25(1), 39–55.
- Chen Dyer, N. G., Hanges, P. J., & Hall, R. J. (2005). Applying multilevel confirmatory factor analysis techniques to the study of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(1), 149-167.
- Chen, G., Kirkman, B., Kanfer, R., & Allen, D. A. (2007). Multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 331-346.
- Chen, Z. X., & Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 490-510.
- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structural equation modelling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *Leadership Quarterly*, 16, 475–493.
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131, 241–259.

- Crossan, M. M., Lane, H., White, R. E., & Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3, 337–360.
- Daft, L. R., & Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- De Geus, A. P. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*, 66(2), 70-74.
- Delić, M. (2013). *Uticaj sistema menadžmenta i primene informacionih tehnologija na performanse organizacije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka.
- Denton, J. (1998). *Organizational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- DiBella, A. J., & Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2nd изд.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Drucker, P. F. (1999). *Managing in a Time of Great Change*. New York: Plume.
- Dwight, S. A., & Feigelson, M. E. (2000). A quantitative review of the effect of computerized testing on the measurement of social desirability. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 340-360.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L., & Burgoyne, J. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London : Sage.
- Egan, T., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-302.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-21.
- Erickson, R. J. (1995). The importance of authenticity for self and society. *Symbolic Interaction*, 18(2), 121–144.
- Fincham, J. E. (2009). Leaders or managers for difficult times. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(2), 1–29.



- Finger, M., & Brand, S. B. (1999). The concept of the 'learning organization' applied to the transformation of the public sector. Y M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne, *Organizational learning and the learning organization*. London: Sage.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: a review and evaluation. *The learning organization*, 4(1), 18-29.
- Garcia-Morales, V. J., Llorens-Montes, F. J., & Verdu-Jover, A. J. (2006). Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship. *Industrial Management & Data Systems*, 106(1), 21-42.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120-1145.
- Garratt, B. (1990). *Creating a Learning Organization: A Guide to Leadership, Learning, and Development*. New York: Simon & Schuster.
- Garvin, D. A. (1993). Building a leaning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-88.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Garvin, D. A. (2008). Is yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- George, W. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gephart, M., Marsick, V., VanBuren, M., & Spiro, M. (1996). Learning organizations come alive. *Training and Development*, 50(12), 34-45.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1998). *Ponašanje u organizacijama - Razumevanje i upravljanje ljudskom stranom rada*. Beograd: Želnid.
- Grubić-Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis*. UpperSaddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- House, R. J., & Aditya, R. M. (1997). The social scientific study of leadership: Quo Vadis. *Journal of Management*, 23(3), 409-473.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(5), 628-630.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly, 17*, 555-573.
- Hsiung, H. H. (2012). Authentic leadership and employee voice behavior: A multi-level psychological process. *Journal of Business Ethics, 107*(3), 349-361.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literature. *Organization Science, 2*, 88-115.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 373-394.
- Irving, G. P., & Coleman, D. F. (2003). The moderating effect of different forms of commitment on role ambiguity-job tension relations. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 20*(2), 97-106.
- Isaacs, W. H. (1993). Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics, 22*(2), 24-39.
- Jensen, P. E. (2005). A contextual theory of learning and the learning organization. *Knowledge and Process Management, 12*(1), 53-64.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Entrepreneurs as authentic leaders: Impact on employees' attitudes. *Leadership and Organization Development Journal, 27*(8), 646-666.
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change: a leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development, 2*(2), 141-150.
- Johnson, R. E., & Chang, C.-H. D. (2008). Relationships Between Organizational Commitment and Its Antecedents: Employee Self-Concept Matters. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(2), 513-541.
- Joo, B. K. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader-member exchange quality, and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly, 21*(1), 69-85.



- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *The Journal of applied psychology, 87*(4), 765-780.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 1–26.
- King, W. R. (2009). *Knowledge Management and Organizational Learning*. New York: Springer.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2006). *Organizational behavior: key concepts, skills & best practices*. Irwin: McGraw-Hill.
- Kleiner, A. (2003). Core groups: a theory of power and influence for “learning” organizations. *Journal of Organizational Change Management, 16*(6), 666-683.
- Klenke, K. (2007). Authentic Leadership: A Self, Leader, and Spiritual Identity Perspective. *International Journal of Leadership Studies, 3*(1), 68-97.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd изд.). New York: Guilford Press.
- Kofman, P., & Senge, P. (1995). Communities of commitment: the heart of the learning organization. У S. Chawla, & J. Renesch, *Learning organizations developing cultures for tomorrow's workplace*. Portland: Productivity Press.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *The Heart of Change: Real-life Stories of how People Change Their Organizations*. Harvard Business Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Challenge* (3 изд.). Jossey-Bass.
- Ladkin, D. (2010). *Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Lautenschlager, G. J., & Flaherty, V. L. (1990). Computer administration of questions, more desirable or more social desirability? *Journal of Applied Psychology, 75*, 310-314.
- Leroy, H., Palanski, M. E., & Simons, T. (2012). Authentic Leadership and Behavioral Integrity as Drivers of Follower Commitment and Performance. *Journal of Business Ethics, 107*(3), 255-264.
- Lien, L., Yang, B., & Li, Y. L. (2002). An examination of psychometric properties of the Chinese version of the DLOQ in Taiwan. In T.M. Egan & S.A. Lynham (Eds.), *Academy for Human Resource Development Conference Proceedings*. Honolulu, HI: AHRD Press.

- Lin, C. (2007). To share or not to share: Modelling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. *Journal of Business Ethics*, 70, 411–428.
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. J. (2002). A multifaceted model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98.
- Lloréns Montes, F. J., Ruiz Moreno, A., & García, V. (2005). Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: An empirical examination. , 25,. *Technovation*, 25, 1159–1172.
- Lundberg, C. C. (1995). Learning in and by organizations: Three conceptual issues. *International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), 10-23.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). San Francisco, CA: Barrett-Koehler.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
- Luthans, F., Rubach, M. J., & Marsnik, P. (1995). Going beyond total quality: The characteristics, techniques, and measures of learning organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), 24-44.
- Mahseredjian, A., Karkoulian, S., & Messarra, L. (2011). Leadership Styles Correlate of Learning Organization In a Non-Western Culture. *The Business Review*, 17(2), 269-277.
- Marquardt, M. (2002). *Building the learning organization: mastering the five elements for corporate learning*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Aldershot, UK: Gower.
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimension of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Mašić, B. (2010). *Menadžemnt: principi, koncepti i procesi*. Beograd: Univerzitet Singidunum.

- Mathieu, J. E., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychology Bulletin*, 108(2), 171–194.
- May, D. R., Chan, A. Y., Hodges, T. D., & Avoli, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32(3), 247-260.
- Mazutis, D., & Slawinski, N. (2008). Leading Organizational Learning Through Authentic Dialogue. *Management Learning*, 39(4), 437-456.
- McHargue, S. (2003). Learning for performance in nonprofit organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 196-204.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the work place: Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM Employee Commitment Survey - Academic Users Guide 2004*. The University of Western Ontario.
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283-294.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20–52.
- Mihić, Lj. (2011). Strukturalno modelovanje razlika aritmetičkih sredina: polne razlike na latentnim dimenzijama pozitivnog i negativnog afektiviteta. *Primenjena psihologija*, 4, 377-392.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkage: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York, NY: Academic Press.
- Neider, L. L., & Schriesheim, C. A. (2011). The Authentic Leadership Inventory (ALI): Development and empirical tests. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1146-1164.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14–37.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2002). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. У S. Little, P. Quintas, & T. Ray (Уредници), *Managing Knowledge: An Essential Reader* (стр. 41-67). Basingstoke, UK: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4rd изд.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Nunnally, J., & Bernstein, H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33, 213–230.
- Paré, G., & Tremblay, M. (2007). The Influence of High-Involvement Human Resources Practices, Procedural Justice, Organizational Commitment, and Citizenship Behaviors on Information Technology Professionals' Turnover Intentions. *Group & Organization Management*, 32(3), 326-357.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Peters, J. (1996). A learning organization syllabus. *Learning Organization*, 3(1), 4-10.
- Peterson, S. J., Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2012). The relationship between authentic leadership and follower job performance: The mediating role of follower positivity in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 23, 502–516.
- Peterson, S. J., Walumbwa, F. O., Byron, K., & Myrowitz, J. (2009). CEO Positive Psychological Traits, Transformational Leadership, and Firm Performance in High Technology Start-up and Established Firms. *Journal of Management*, 35(2), 348-368.
- Petković, M., Janićijević, N., & Bogićević, B. (2002). *Organizacija: teorije, dizajn, ponašanje, promene*. Beograd: Ekonomski fakultet Beograd.
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic Leadership: An Empirical Test of Its Antecedents, Consequences, and Mediating Mechanisms. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 331-348.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of

- the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polanyi, M. (1967). The Growth of Science in Society. *Minerva*, 5(4), 533-545.
- Pool, S., & Pool, B. (2007). A management development model: Measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 353-369.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization*, 7(3), 135-142.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(4), 717-731.
- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, 51(8), 61-67.
- Redding, J. C., & Catalanello, R. F. (1994). *Strategic readiness: the making of the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reinhardt, R., Boremann, M., Pawlovsky, P., & Schneider, U. (2003). Intellectual Capital and Knowledge Management: Perspectives on Measuring Knowledge. Y M. Dierkes, B. A. A, J. Child, & I. Nonaka, *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (стр. 794 - 823). Oxford: Oxford University Press.
- Revans, R. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs, Ltd.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Robbins, S. P. (2000). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall International, Inc.
- Sadler, P. (2003). *Leadership*. London: Kogan-Page.



- Schmitt, T. A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321.
- Schulman, M. (2002). How we become moral: The sources of moral motivation. Y. C. R. Synder, & S. J. Lopez, *Handbook of positive psychology* (стр. 499–512). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schwandt, D. R., & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning: From world-class theories to global best practices*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook*. New York: Doubleday.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?": A life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16, 395-417.
- Sharifirad, M. S. (2011). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32, 661-676.
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and learning organization. *Journal of Marketing*, 59, 63-74.
- Song, J. H., & Kim, H. M. (2009). The integrative structure of employee commitment: The influential relations of individuals' characteristics in a supportive learning culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 30, 240-255.
- Song, J. H., Chermack, T. J., & Kim, W. (2013). An Analysis and Synthesis of DLOQ-Based Learning Organization Research. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 222–239.
- Song, J. H., Joo, B. K., & Chermack, T. J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43-64.
- Song, J. H., Kim, H. M., & Kolb, J. A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 147-167.
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *Leadership Quarterly*, 16, 419-439.

- Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30, 63–74.
- Sun, J. (2005). Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(4), 240-256.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Van der Krogt, J. (1998). Learning network theory: the tension between learning and work in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 10(1), 56-68.
- Vandenbergh, C., & Tremblay, M. (2008). The role of pay satisfaction and organisational commitment in turnover intentions: A two-sample study. *Journal of Business and Psychology*, 22(3), 275-286.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*(29), 222–240.
- Walton, J. (1999). *Strategic human resource development*. London: Prentice Hall.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and analysis of a multidimensional theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Christensen, A. L., & Hailey, F. (2011). Authentic leadership and the knowledge economy: Sustaining motivation and trust among knowledge workers. *Organizational Dynamics*, 40(2), 110-118.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., & Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 901-914.
- Wang, X. (2007). Learning, job satisfaction and commitment: An empirical study of organizations in China. *Chinese Management Studies*, 1(3), 167-179.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Human Resource Development Quarterly*, 5(2), 152-162.
- Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Zagoršek, H., Dimovski, V., & Škerlavaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal of East European Management Studies*, 14(2), 144-165.
- Zelenović, D. M. (2011). *Inteligentno privređivanje - osnovna tehnologija ozbiljnog društva*. Novi Sad: Prometej.



# PRILOG 1

## **PRIKAZ INSTRUMENTA ZA ISPITIVANJE – UPITNIK**

## Upitnik popunjavaju samo zaposleni!

Poštovani,

Dobro došli u ovo istraživanje!

Pred Vama se nalazi upitnik sačinjen za svrhu naučnog istraživanja. Cilj je da se sazna više o procesima učenja i liderstvu u organizacijama. Istraživanje nema komercijalni karakter i rezultati će se koristiti isključivo za podsticaj razvoja teorijskih saznanja.

Napominjemo da je upitnik anoniman i da se Vaši odgovori neće koristiti kao pojedinačni, već kao deo statističkog uzorka. Stoga Vas molimo da na postavljena pitanja odgovorite prema vlastitom nahođenju. Nema tačnih i netačnih odgovora, Vaše mišljenje je jedino što je bitno.

### Deo I:

**Molimo Vas navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji, u zavisnosti od toga da li se tvrdnja odnosi na nešto što je, po Vašem viđenju, tačno ili netačno u pogledu Vaše organizacije i Vašeg lidera. Prilikom ocene koristite skalu od 1 do 5 (1 = "Uopšte se ne slažem" ---- 5 = "U potpunosti se slažem").**

**\*\*\*\*\*U upitniku se reč "organizacija" koristi kao sinonim za "preduzeće/ kompanija", a reč "lider" kao sinonim za "neposredni pretpostavljeni/ supervizor/ šef".\*\*\*\*\***

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
Moja organizacija ohrabruje zaposlene da kada rešavaju probleme potraže odgovore širom organizacije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, kada zaposleni iznose mišljenje pitaju i šta drugi misle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, timovi/grupe su uvereni da će organizacija delovati u skladu sa njihovim preporukama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, zaposlenima je dato vreme za učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija daje zaposlenima kontrolu nad resursima koji su im potrebni za obavljanje njihovog posla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, zaposleni pomažu jedni drugima da uče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija podržava zaposlene koji preuzimaju rizike.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji.

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
Moja organizacija podstiče zaposlene da razmišljaju na globalan način.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija prepoznaje zaposlene sa inicijativom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, zaposleni daju otvorene i iskrene povratne informacije jedni drugima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, lideri mentorišu i obučavaju one kojima rukovode.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija saraduje sa svim interesnim grupama u okruženju kako bi se zadovoljile uzajamne potrebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija razvija sisteme za merenje razlike između trenutnih i očekivanih performansi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, lideri neprekidno traže mogućnosti za učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji.

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
U mojoj organizaciji, timovi/grupe imaju slobodu da prilagode svoje ciljeve po potrebi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, zaposleni su nagrađeni za učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija meri rezultate vremena i resursa utrošenih na treninge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, zaposleni ulažu vreme u izgradnju međusobnog poverenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moja organizacija stavlja na raspolaganje stečena znanja svim svojim zaposlenima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, timovi/grupe revidiraju svoja razmišljanja kao rezultat grupnih diskusija ili prikupljenih informacija.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U mojoj organizaciji, lideri se staraju da su aktivnosti organizacije u skladu sa njenim vrednostima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji.

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
Moj lider jasno izjavljuje šta misli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider pokazuje usklađenost svojih uverenja i delovanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider traga za mišljenjima i idejama koja su u suprotnosti sa njegovim/njenim ličnim uverenjima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider tačno i precizno opisuje način na koji drugi vide njegove/njene sposobnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri donošenju odluka moj lider se oslanja na svoja lična uverenja.*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pre nego što donese zaključak moj lider pažljivo sasluša alternativna mišljenja i gledišta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji.

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
Moj lider pokazuje da razume svoje snage i slabosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider otvoreno deli informacije sa drugima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider se opire pritiscima da radi stvari koje su u suprotnosti sa njegovim/njenim uverenjima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pre nego što donese odluku moj lider objektivno analizira relevantne podatke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider je u potpunosti svestan uticaja koji ima na druge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider jasno iznosi svoje ideje i misli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider je u svojim aktivnostima vođen ličnim moralnim standardima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moj lider ohrabruje zaposlene da iznesu suprotna mišljenja i gledišta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Navedite stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji.

	1. Uopšte se ne slažem	2. Ne slažem se	3. Niti se slažem niti ne slažem	4. Slažem se	5. U potpunosti se slažem
Organizacija u kojoj radim meni lično veoma znači.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zaista osećam kao da su problemi moje organizacije i moji problemi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osećam da sam cenjen/a u ovoj organizaciji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ponosan/a sam što radim u ovoj organizaciji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bio/la bih veoma srećan/a da provedem ostatak svoje karijere u ovoj organizaciji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Informacije o Vama i Vašoj organizaciji

Deo II:

U ovom delu upitnika molimo Vas da odaberete odgovor koji najbolje opisuje Vas i Vašu organizaciju.

### Pol

- Ženski
- Muški

### Uzrast

- < = 24 godine
- 25 – 34 godine
- 35 – 44 godine
- 45 – 54 godine
- 55+ godina

### Koji je najviši stepen školske sprema koji imate od navedenih?

- Niža stručna sprema
- Srednja stručna sprema
- Viša školska sprema
- Visoka stručna sprema
- Magistar/Doktor nauka

### Ukupne godine radnog staža (upišite odgovor u predviđeno polje)

### Koliko dugo radite za ovu organizaciju?

- do 2 godine
- od 2 do 5 godina
- od 5 do 10 godina
- od 10 do 15 godina
- od 15 do 20 godina
- 20 godina, ili više

### Da li ste u radnom odnosu sa:

- punim radnim vremenom (u trajanju od 40 sati nedeljno)
- nepunim radnim vremenom

### **Da li rukovodite ljudima na Vašoj trenutnoj poziciji?**

- Da
- Ne

### **Koliko dugo radite na Vašoj trenutnoj poziciji?**

- do 2 godine
- od 2 do 5 godina
- od 5 do 10 godina
- od 10 do 15 godina
- od 15 do 20 godina
- 20 godina, ili više

### **Kojoj organizacionoj jedinici u Vašoj organizaciji pripadate?**

- Upravljanje preduzećem
- Marketing
- Istraživanje i Razvoj
- Komercijalni poslovi
- Proizvodnja/Usluge
- Ljudski resursi/Opšti poslovi
- Logistika
- Ekonomsko-finansijski poslovi

### **Veličina Vaše organizacije**

- Mikro (1 - 9 zaposlenih)
- Mala (10 - 49 zaposlenih)
- Srednja (50 - 249 zaposlenih)
- Velika (250 zaposlenih, ili više)



### **Delatnost Vaše organizacije je:**

- Proizvodnja
- Usluge
- Trgovina

### **Sektoru u kojem Vaša organizacija posluje je:**

- Poljoprivreda, šumarstvo i ribarstvo
- Rudarstvo
- Proizvodnja prehrambenih proizvoda
- Prerađivačka industrija
- Snabdevanje električnom energijom, gasom, parom i klimatizacija
- Snabdevanje vodom; upravljanje otpadnim vodama, kontrolisanje procesa uklanjanja otpada i slične aktivnosti
- Građevinarstvo
- Trgovina na veliko i trgovina na malo; popravka motornih vozila i motocikala
- Saobraćaj i skladištenje
- Usluge smeštaja i ishrane
- Informacione tehnologije -računarsko programiranje, konsultantske i srodne aktivnosti
- Informisanje i komunikacije
- Finansijske delatnosti i delatnost osiguranja
- Poslovanje nekretninama
- Stručne, naučne i tehničke delatnosti
- Administrativne i pomoćne uslužne delatnosti
- Državna uprava i odbrana; obavezno socijalno osiguranje
- Obrazovanje
- Zdravstvena i socijalna zaštita
- Umetnost; zabava i rekreacija
- Ostale uslužne delatnosti

Ostalo (navedite)

### **Koliko Vi dugo radite u ovom sektoru?**

- do 2 godine
- od 2 do 5 godina
- od 5 do 10 godina
- od 10 do 15 godina
- od 15 do 20 godina
- 20 godina, ili više

### **Vlasnička struktura Vaše organizacije je:**

- Privatna
- Državna

**Vaša organizacija je:**

- Lokalna
- Internacionalna

**Lokacija na kojoj Vaša organizacija posluje je:**

- Beogradski region
- Region Vojvodine
- Region Šumadije i Zapadne Srbije
- Region Južne i Istočne Srbije

**Koliko ste zadovoljni svojim poslom?**

- Vrlo nezadovoljan/a
- Nezadovoljan/a
- Niti nezadovoljan/a niti zadovoljan/a
- Zadovoljan/a
- Vrlo zadovoljan/a

**U kojoj kalendarskoj godini ste poslednji put bili na stručnom usavršavanju (kurs, seminar, trening, ...) organizovanom od strane organizacije u kojoj radite? (upišite odgovor u predviđeno polje)****Koliko Vašeg vremena, van radnog mesta, posvetite učenju koje je vezano za posao koji obavljate?**

- 0 sati u mesecu
- 1-10 sati u mesecu
- 11-20 sati u mesecu
- 21-35 sati u mesecu
- 36+ sati u mesecu